مجلة جامعة المحـــويت العلمية

Mahweet University Scientific Journal (MUSJ)

Vol (1), No (1) (2026)
Pages 95-124

المجلد (1)، العدد (1) (2026)
الصفحات 95-124

مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية بجامعة المحويت.

د. مطهر علي قاسم الحمزي

قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة المحويت

The Extent of Faculty Members' Adherence to Quality Standards in Developing Achievement Tests at Mahweet University.

Dr. Mutahhar Ali Qasim Al-Hamzi

Department of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Al Mahweet University

(**تاريخ الاستلام:** 2026/2/20م، **تاريخ المراجعة:** 2026/3/2م، **تاريخ القبول:** 2026/4/5م)

***Corresponding author*: alhamzialhamzi15@gmail.com**

الملخص:

هدفت الدراسة الى التعرف على مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية بجامعة المحويت، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث بتطوير أداة الدراسة (استبانة) مكونة من (24) فقرة شملت ثلاثة محاور رئيسية، يندرج تحت المحور الأول (9) فقرات، والمحور الثاني (9) فقرات، والمحور الثالث (6) فقرات، تمثل معايير جودة صياغة الاختبارات التحصيلية، طبقت على عينة مكونة من (60) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المحويت، مثلت (45%) من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (132) عضوا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية بجامعة المحويت ككل قد جاءت بدرجة التزام متوسطة، تصدر المحور الأول (الخصائص السيكومترية للاختبار) المرتبة الأولى، بدرجة التزام كبيرة، والمحور الثاني (مدى مراعاة مستويات التفكير وفق مخرجات التعلم) في المرتبة الثانية، بدرجة التزام متوسطة، والمحور الثالث (مدى الالتزام باستخدام جدول المواصفات والوزن النسبي للمخرج التعليمي والموضوعات) في المرتبة الثالثة بدرجة التزام قليلة ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزي لمتغير التخصص العلمي، وسنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد دليل تصميم وبناء

الاختبارات، وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس تركز على مهارات إعداد الاختبارات وعلى راسها قياس مستويات التفكير، وكيفية بناء جدول المواصفات.

الكلمات المفتاحية: معايير الجودة، الاختبارات التحصيلية، جامعة المحويت.

Abstract:

This study aimed at determining the degree to which faculty members at Al-Mahweet University apply quality standards in constructing achievement tests. In order to fulfill the goals of this research, a descriptive analysis method was used by the researcher. A research tool in the form of a questionnaire was constructed comprising of 24 questions categorized into three broad categories; the first category consisted of 9 questions, the second one consisted of 9 questions, and the third category comprised of 6 questions. The questionnaire was used on a sample of 60 faculty members at Al-Mahweet University, which constituted 45% of the total number of members in the study population, amounting to 132 individuals. The results obtained from the research showed that the level of compliance with quality standards in test construction by faculty members in Al-Mahweet University was moderate. Domain one (Psychometric Features of the Test) came first with high compliance, whereas domain two (Levels of Thinking Based on Learning Outcomes) took the second position with moderate compliance. Lastly, domain three (Compliance with Table of Specifications and Relative Weight of Learning Outcomes/Topics) came last in third place with low compliance. Moreover, the results also showed that there was no statistically significant difference (at $\alpha \leq 0.05$) based on either the variable of specialization or the variable of experience. The recommendation drawn from this research was that there was a need to develop guidelines on how to construct tests, along with organizing workshops on test construction skills, especially on thinking level measurement and table of specification construction.

Keywords: Quality standards, achievement tests, Al-Mahweet University.

المقدمة

تمثل الاختبارات التحصيلية إحدى الركائز الأساسية في منظومة التقويم التربوي في مؤسسات التعليم العالي، إذ تعد الأداة الأكثر شيوعا واستخداما للحكم على مستوى ما اكتسبه الطلبة من المعارف والمهارات المتضمنة في المقررات الدراسية. وقد أولت الاتجاهات التربوية الحديثة أهمية متزايدة لجودة هذه الاختبارات، بوصفها عنصرا محوريا في ضمان فاعلية البرامج الأكاديمية، وتعزيز مصداقية نواتج التعلم، وتوجيه الممارسات التدريسية نحو تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

غير أن فاعلية الاختبارات التحصيلية وموثوقية نتائجها تتوقف على مدى الالتزام بمعايير الجودة في صياغتها وبنائها، مثل: ملاءمة فقرات الاختبار للأهداف التعليمية (مخرجات التعلم)، وشمولية التغطية للمحتوى، والملاءمة لمستويات الطلبة، والتوازن بين مستويات التفكير العليا، وتحقق الخصائص السيكو مترية للاختبار كالصدق والثبات والموضوعية والشمول والتوازن، إضافة إلى استخدام جداول المواصفات، وغيرها من المؤشرات التي تشكّل بمجموعها معيارا لاختبار فعّال ومتكامل، وفي حال غياب هذه المعايير، تصبح نتائج الاختبارات غير دقيقة، وتفقد وظيفتها الأساسية كأداة للتقويم الموضوعي والعادل.

وتكمن أهمية الاختبارات التحصيلية في كونها المحك الذي يرجع له عضو هيئة التدريس في تقييم الطلبة، لذا ينبغي أن تتصف هذه الاختبارات بالضبط العلمي، وأن تراعي موصفات الاختبار الجيد من صدق وثبات وموضوعية وشمولية، كما ينبغي أن تكون مقننة وان تراعي تصنيف بلوم للأهداف بمستوياته المعرفية، لذلك ينبغي الاهتمام بالاختبارات التحصيلية باعتبارها المرجعية التي يسترشد بها عضو هيئة التدريس، ويخضع لها الطلبة (الهويدي، 2004، 12)، كما أن مراعاة عضو هيئة التدريس معايير الجودة في اعداد الاختبارات التحصيلية، بأن تكون مترابطة وشاملة لمخرجات تعلم المقرر، وأن تشتمل على جوانب التعلم المختلفة، وأن تتسم بالقابلية للتنفيذ، وان يشعر عضو هيئة التدريس بأهميتها، وان تكون قوية ودقيقة ومنظمة وتنافسية، وأن تحظى بموافقة عريضة من أعضاء هيئة التدريس وخبراء الجودة.(نصار، 2009، 15)، فضلا عن إتقان عضو هيئة التدريس لمهارات بنائها، وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات التي أوصت بأن مهارة صياغة الأسئلة وإعداد الاختبارات تمثل أهم الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها عضو هيئة التدريس ويسعى إلى إتقانها، وأن على الجامعات تدريبه على مهارات إعداد الاختبارات، إذ إن كفاية الأستاذ الجامعي وتنمية خبرته اللازمة لأداء مهامه وواجباته في تعليم الطلبة وتقويمهم ما تزال دون المستوى المطلوب. (التويتي، 2025، 35)

ورغم هذا الاهتمام بجودة صياغة الاختبارات التحصيلية، تؤكد العديد من الدراسات ذات الصلة إلى وجود فجوة بين مواصفات الاختبار الجيد وبين ما يمارس فعليا في بناء الاختبارات التحصيلية، وأن نتائج بعض الدراسات بينت أن معظم الاختبارات التحصيلية التي يعدها الاساتذة قد تفتقر في بعض الأحيان إلى الأسس العلمية والسيكومترية اللازم توافرها في الاختبارات، وتصميم الاختبارات وفق جدول المواصفات، بحيث تمثل الموضوعات ونواتج التعلم وفقا لأوزانها النسبية، حيث اشارت (دراسة عدائكة، بن موسى، 2017) أن توفر المعايير السيكومترية في الاختبار التحصيلي يسهم في فعاليته ويعد الاختبار ذو جودة عالية، وأكدت دراسة (ساعد، عامر، 2017) أن الاختبارات التي يعدها أساتذة التعليم الجامعي لا تلتزم بمعايير الاختبار التحصيلي الجيد، وأنّهم بحاجة إلى تدريب لتنمية كفاياتهم في مجال بناء الاختبارات التّحصيلية، وبينت دراسة (أبو زيد، 2018) على ان يشتمل الاختبار على أسئلة تقيس المستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم، وأشارت دراسة (المرابط، يحي، 2025) الى ضرورة استخدام جدول المواصفات في بناء الاختبار التحصيلي، كما اكدت نتائج دراسة (حسنة، 2021) الى طغيان مستويات التفكير الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق) في صياغة الاختبارات، وإهمال المستويات العليا (التحليل والتركيب والتقويم)، وأوصت دراسة (فرطاس، 2021) بالاهتمام بشروط ومعايير الاختبار الجيد عند تصميم الاختبار التحصيلي.

وفي ضوء ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية، من خلال الكشف عن مستوى تطبيق هذه المعايير، ومدى الالتزام بالخصائص السيكومترية للاختبار، ومدى مراعاة صياغة فقرات الاختبار التحصيلي لمستويات التفكير المختلفة وفق تصنيف

مجالات مخرجات التعلم، واستكشاف مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بالمتطلبات الفنية والإجرائية المتعارف عليها عالميا في استخدام جدول المواصفات والوزن النسبي للمحتوى والأهداف.

وتنبع أهمية هذه الدراسة في الكشف عن مدى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في بناء الاختبارات في ضوء معايير وشروط الاختبار الجيد، وإفادة أعضاء هيئة التدريس في تحسين ممارساتهم التقويمية بما يضمن عدالة وموضوعية قياس تحصيل الطلبة، وتقدم نتائج يمكن أن تسهم في تطوير المفاهيم النظرية المرتبطة بالتقويم التربوي، بالإضافة الى توفير إطار علمي منظم يمكن الاستفادة منه في دراسة جودة الاختبارات التحصيلية في ضوء الخصائص السيكومترية ومخرجات التعلم.

وتأمل هذه الدراسة أن تكون إضافة نوعية في مجال تحسين أدوات القياس والتقويم الجامعي، وأن تسهم نتائجها في دعم جهود الجامعة نحو الارتقاء بجودة أدائها الأكاديمي، انطلاقا من القاعدة التربوية القائلة: «جودة القياس شرط لجودة التعلم». وفي دعم جهود مركز التطوير وضمان الجودة بالجامعة، لإعداد دليل عضو هيئة التدريس في بناء الاختبارات التحصيلية وفق مواصفات الاختبار الجيد، وبهذا تتكامل الرؤية التي تنشدها الجامعة الساعية إلى بناء نظام تقويم فعال يعكس حقيقة مستوى التحصيل، ويساعد في توجيه العملية التعليمية نحو مزيد من الكفاءة والتميز.

وبالنظر إلى ندرة الدراسات التي تناولت جودة الاختبارات التحصيلية في جامعة المحويت، تبرز أهمية إجراء هذه الدراسة في الكشف عن مدى التزام عضو هيئة التدريس بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات، وتحديد جوانب القوة والقصور، وتقديم توصيات تسهم في تحسين ممارسات التقويم الجامعي.

مشكلة الدراسة:

تعد الاختبارات التحصيلية الوسيلة الأكثر اعتمادًا في الجامعات للحكم على مستوى تحصيل الطلبة، غير أن فعاليتها تتوقف على مدى مراعاتها لمعايير الجودة في الصياغة والبناء. وفي الواقع العملي، يلاحظ أن بعض الاختبارات الجامعية قد تعاني من عدة مشكلات، مثل قلة الالتزام بالخصائص السيكومترية للاختبار، أو عدم شمولها لجميع موضوعات المقرر، أو افتقارها للتوازن بين مستويات التفكير الدنيا والعليا. هذه الإشكاليات قد تؤثر على صدق النتائج ودقتها، وبالتالي على عدالة الحكم على الطلبة، كما قد تحد من قدرة الجامعة على تحسين جودة مخرجاتها التعليمية.

وعلى اعتبار أن جودة صياغة الاختبارات التحصيلية من العوامل الحاسمة في ضمان مصداقية التقويم الجامعي، غير أنّ الممارسات الميدانية تشير في كثير من الأحيان إلى وجود تباينات في التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير بناء الاختبار الجيد. وفي جامعة المحويت كونها جامعة ناشئة، تتزايد الحاجة إلى تشخيص واقع صياغة الاختبارات التحصيلية ومعرفة مدى اتساقها مع معايير جودة الاختبار الجيد.

وقد أكدت العديد من الدراسات على وجود مثل هذه التحديات، حيث أشارت دراسة السفياني، بافطوم (2019)، إلى أن بعض الاختبارات الجامعية تفتقر إلى الشمولية والتمثيل المتوازن للمحتوى ومخرجات التعلم، وضرورة بناء الاختبارات

في ضوء جدول المواصفات ومعايير الاختبار الجيد، بينما أوصت دراسة التويتي (2025)، بضرورة شمول أسئلة الاختبار لمحتوى المقرر الدراسي، ومخرجات التعلم، وأن التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس يرفع من مستوى جودة صياغة الأسئلة، كما بينت دراسة أبو زيد (2018) أن هناك قصورًا في شمول بعض أسئلة الاختبارات ومدى اتساقها مع مستويات بلوم المعرفية، وأن الاختبارات لم تراعي مواصفات الاختبار الجيد في إعدادها، وعدم إلمام اغلب أعضاء هيئة التدريس بمهارات إعداد جدول المواصفات، وعدم شمولية الاختبارات لمفردات المقررات الدراسية بشكل كافي.

انطلاقًا من هذه النتائج، وفي ظل قلة الدراسات الميدانية التي تناولت واقع صياغة الاختبارات في الجامعات اليمنية، وبخاصة جامعة المحويت، ظهرت الحاجة الملحة إلى دراسة مدى التزام عضو هيئة التدريس بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية بجامعة المحويت.

ومن هنا تتمثل مشكلة الدراسة في السعي إلى الإجابة عن السؤال المحوري الآتي: ما مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية بجامعة المحويت؟

أسئلة الدراسة:

انطلاقًا من السؤال الرئيسي، تتفرّع الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير جودة صياغة فقرات الاختبار التحصيلي من حيث الخصائص السيكو مترية للاختبار (الصدق، الثبات، الموضوعية، التوازن، الشمول)؟
2. ما مدى مراعاة أعضاء هيئة التدريس في صياغة فقرات الاختبار التحصيلي لمستويات التفكير المختلفة وفق تصنيفات مجالات مخرجات التعلم للمقررات الدراسية؟
3. ما مدى التزام أعضاء هيئة التدريس باستخدام جدول المواصفات والوزن النسبي للمحتوى والأهداف؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير عضو هيئة التدريس لمدى الالتزام بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية تعزي لمتغير التخصص العلمي.
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير عضو هيئة التدريس لمدى الالتزام بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية تعزي لمتغير سنوات الخبرة.

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرّف على مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بتطبيق معايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير جودة صياغة فقرات الاختبار التحصيلي في ضوء الخصائص السيكومترية للاختبار، والمتمثلة في: الصدق، والثبات، والموضوعية، والتوازن، والشمول.

2. تحديد مدى مراعاة أعضاء هيئة التدريس لمستويات التفكير المختلفة عند صياغة فقرات الاختبارات التحصيلية، وفق تصنيفات مجالات مخرجات التعلم للمقررات الدراسية.
3. التعرف على مدى التزام أعضاء هيئة التدريس باستخدام جدول المواصفات وتحديد الوزن النسبي للمحتوى والأهداف عند إعداد الاختبارات التحصيلية.
4. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمدى توفر معايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية تُعزى لمتغير التخصص العلمي.
5. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمدى توفّر معايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تسهم في:

أولا: الأهمية النظرية:

1- إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بجودة الاختبارات التحصيلية في جامعة المحويت التي ما تزال حديثة النشأة وتحتاج إلى دراسات علمية تعزز جودة مخرجاتها.
2- تزويد صانعي القرار في جامعة المحويت بمؤشرات تشخيصية حول واقع جودة الاختبارات التحصيلية تساعد في تحسين سياسات التقويم بالجامعة.
3- تساعد أعضاء هيئة التدريس في التعرف على جوانب القوة والقصور في صياغة اختباراتهم، مما يسهم في رفع كفاءة عملية القياس والتقويم.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

1- يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة مركز التطوير وضمان الجودة بالجامعة في إعداد خطط تدريبية تستهدف تنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس في بناء الاختبارات.
2- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في اعداد دليل عضو هيئة التدريس في صياغة الاختبارات التحصيلية وفق شروط ومعايير الاختبار الجيد.

حدود الدراسة: تقتصر حدود الدراسة وإمكانية تعميمها على الحدود الأتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على واقع التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية.

الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين بجامعة المحويت.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2025-2026م.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم الاختبارات التحصيلية: عرف (سليمان، أبو علام،2010) الاختبار التحصيلي بانه: أداة نقيس المعلومات والمهارات السابق دراستها من خلال عدد من الأسئلة او المواقف التي تمثل محتوى المادة الدراسية، اما كرونباخ فعرفها بانها: طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصية بسلوك شخصية أخرى. (عبد الحمن، 2014، 14)

وتعرف اجرائيا بانها: مجموعة من المثيرات (الأسئلة– الصور– الرسوم) التي تتطلب استجابة من الطلبة لغرض معرفة مدى تحصيلهم العلمي، ومدى تحقيقهم لمخرجات التعلم بمستوياتها المختلفة (المعرفة والفهم، المعارات الذهنية، المعارات العقلية– العملية). في المقررات الدراسية.

مفهوم معايير جودة الاختبارات التحصيلية: يقصد بمعايير جودة الاختبارات التحصيلية: هي تلك المؤشرات التي يجب أن تتوفر في الاختبارات التي تستخدم لتقييم الطلبة. (فرطاس، 2021، 9)، ويعرفها (خضراوي، دوشة، 2024، 8) بأنها مجموعة الأسس والمبادئ التي يستخدمها الأساتذة في تصميم الاختبارات التحصيلية والتي تعطي الاختبار الصفة العلمية والجودة. ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة من المؤشرات والاسس العلمية التي يستخدمها الأساتذة في تصميم الاختبارات التحصيلية، والتي تميز وتعطي هذه الاختبارات صفة الصدق والثبات والموضوعية .... الخ.

جامعة المحويت: هي جامعة حكومية تأسست في العام (2022– 2023م) بالقرار الجمهوري رقم (9) لسنة (1444هـ) الموافق (13/أغسطس/ 2022م) وموقعها في مدينة المحويت عاصمة المحافظة، تمنح درجة البكالوريوس، والدبلوم، والماجستير، بالنظام الدراسي الفصلي والسنوي. (الحمزي، 2025، 84).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري:

أهمية الاختبارات التحصيلية:

يمثل الاختبار التحصيلي أداة علمية دقيقة لقياس مدى تحقق مخرجات التعلم (الأهداف التعليمية) بصورة موضوعية ومنظمة، ويعكس مدى استيعاب المتعلمين لمفاهيم المقرر الدراسي، ومستوى اكتسابهم للمعارف والمهارات الأساسية، كما يسهم في الكشف عن مستويات أداء المتعلمين، وتحديد جوانب القوة والضعف لديهم بما يدعم تحسين عمليتي التعليم والتعلم، ويمثل وسيلة لاتخاذ قرارات تربوية مبنية على بيانات دقيقة، تسهم في تطوير المناهج ورفع جودة الأداء الأكاديمي.

وتتجلى أهمية الاختبارات في الاتي: (المرابط، يحي، 2025)، (عبد الرجمن، 2011)، (غنيم، 2004).

- قياس مستوى التحصيل الدراسي.
- الانتقال من مستوى الى مستوى أخر أو التخرج.
- إثارة الدافعية لتحفيز الطلاب على التعلم.
- تعرف مواطن القوة والضعف لدى الطلبة.
- تحسين عملية التعليم والتعلم.

- تحقيق العدالة والشفافية.
- تقييم البرنامج الأكاديمي.

مواصفات الاختبار الجيد:

لكي يكون الاختبار جيد ويقيس مخرجات التعلم، ومستوى تحصيل المتعلم، يجب علية أن يتصف بخصائص معينة، ومن اهم هذه الخصائص الموضوعية والثبات والصدق والتوازن والشمولية، (الغزال، 2020)، (أبو زيد، 2018)، (عبد الرحمن، 2011)، (Roland and Copo, 2015)، (النوح، 2004) ويمكن إيجاز مواصفات الاختبار الجيد في التالي:

أ- **الموضوعية:** ويقصد بها أن بعطي السؤال المعنى نفسه لجميع المفحوصين بحيث لا يقبل التأويل، وعدم تأثر درجات الطالب بذاتية المصحح، ولتوافر هذه الخاصية في الاختبار تستخدم الاختبارات الموضوعية بأشكالها المختلفة.

ب- **الثبات:** ويقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما تم استخدامه أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.

ج- **الصدق:** ويقصد بصدق الاختبار مدى قدرته على قياس المجال الذي وضع من أجله فإذا أعد المعلم اختباراً يقيس مقدرة الطالب على إجراء عملية الضرب، فيكون الاختبار صادقاً إذا قاس هذه المقدرة ويكون غير صادق إذا قاس مقدرة أخرى.

د- التوازن: أن يغطي الاختبار عينة ممثلة من النواتج التعليمية، وموضوعات المقرر حيث يجب على واضع الاختبار أن ينتقي عينة من النواتج تكون ممثلة بقدر الإمكان لجميع نواتج التعلم المحدد سلفا في المقرر الدراسي، والطريقة التي تساعده في ذلك تتمثل في جدول المواصفات، الذي سنتناوله بشيء من التفصيل لاحقا.

هـ- **الشمولية:** وبقصد بها أن يكون الاختبار شاملا للأهداف التدريسية (مخرجات التعلم) بمستوياتها المختلفة، أن تكون مفردات الاختبار ممثلة تمثيلا تاما لمحتوى المقررات الدراسية المراد قياسها.

خطوات بناء الاختبارات التحصيلية:

لكي تحقق الاختبارات التحصيلية الهدف الذي وضعت من أجله بكفاءة عالية، يشترط أن يتم التخطيط لها وبنائها وفق أسس علمية، وقواعد وشروط معينة (خضراوي، دوشة، 2024، 5)، لذا اتفقت الأدبيات التربوية والدراسات التي تناولت الاختبارات التحصيلية، كدراسة (عدائكة، وبن موسى، 2017) ودراسة (فرطاس، 2021) ودراسة (بافطوم، السفياني، 2019) ودليل إعداد الاختبارات التحصيلية (رمضان، جامعة المنصورة) على تحديد خطوات بناء الاختبارات التحصيلية، والتي تشكل الكفايات الأساسية للأستاذ في بناء الاختبارات، وتتمثل خطوات بناء الاختبارات التحصيلية في الاتي:

أولا: تحديد الهدف من الاختبار: يجب أن تكون أسئلة الاختبار محققة للغرض الذي بني الاختبار من أجله ويعتمد تحديد الهدف من الاختبار على الإجابة على الأسئلة التالية:

- ماذا يقيس الاختبار؟ هل يقيس الجوانب المعرفية أو الوجدانية أو المهارية أم يشملها جميعا.
- ما المستويات المعرفية أو النواتج التعليمية التي نريد قياسها؟ هل هي المستويات الدنيا كالتذكر والفهم ام المستويات العليا كالتحليل والتركيب والتقويم؟
- هل يقيس الاختبار وحدات معينة من المقرر أم انه يشمل المقرر؟

ثانيا: تحليل المحتوى: ويقصد بتحليل المحتوى إعداد قائمة بموضوعات المقرر الدراسي بأكبر قدر من التفصيل وفي ابسط صورة ممكنة، وتجزئة هذه الموضوعات الى موضوعات فرعية، وغالبا ما يرافق هذا التقسيم صباغة مخرجات تعليمية تعبر عن تلك الموضوعات. (رمضان، 5، دليل إعداد الاختبارات في ضوء معايير الجود)

ثالثا: تحديد مخرجات التعلم: وترتبط هذه الخطوة بالنواتج التعليمية التي تقيسها الاختبارات التحصيلية، ويجب تحديد مخرجات تعلم المقرر الدراسي المراد قياسها للتأكد من مدى تحققها، ومعرفة مدى التغير المرجو حدوثه في سلوك المتعلم، نتيجة مروره بالخبرات التعليمية المحددة سلفا في المقرر الدراسي.

رابعا: تصميم جدول المواصفات: وجدول المواصفات عبارة عن مخطط تفصيلي يحتوي على مخرجات التعلم للمقرر بشكل افقي، والموضوعات التي تمثل محتوى المقرر الدراسي بشكل راسي، والاوزان النسبية التي يحددها عضو هيئة التدريس لكل مخرج تعليمي ولكل موضوع من موضوعات المقرر الدراسي والجدول التالي يوضح ذلك:

الموضوعات	الأسئلة والدرجات	الاهداف (مخرجات التعلم)						مجموع الاسئلة	مجموع الدرجات	الاوزان النسبية للموضوعات
		المعرفة والفهم		المهارات الذهنية			المهارات المهنية والعملية			
		تذكر	فهم	تحليل	تركيب	تقويم	تطبيق			
الموضوع (1)	الأسئلة									
	الدرجة									
الموضوع (2)	الأسئلة									
	الدرجة									
.....	الأسئلة									
	الدرجة									
مجموع الاسئلة										
مجموع الدرجات										
الأوزان النسبية										

ولجدول المواصفات أهمية كبيرة كونه لا يزال نادر الاستعمال لدى اعضاء هيئة التدريس بسبب قصور الإعداد التربوي لهم في مجال كفاية بناء الاختبار التحصيلي منها:

- إعطاء كل جزء من المقرر حقه من الاسئلة بما يتناسب مع حجم الموضوع.
- تحقيق صدق المحتوى للاختبار بشكل كبير.
- إكساب الطالب ثقة كبيرة بعدالة الاختبار مما يساعده في تنظيم وقته أثناء المذاكرة وتوزيعه على الموضوعات باتزان (عدائكة وآخرون، 2018، 1060).
- يساعد على الاهتمام بجميع مستويات مخرجات التعلم (الأهداف المعرفية) وعدم التركيز على الجوانب الدنيا فقط.
- تحقبق الشمول المطلوب في كل اختبار تحصيلي مما يتيح تغطية جميع عناصر المحتوى أو الموضوعات التي تم تدريسها.
- منح واضع الاختبار قدرة على تحديد الفقرات اللازمة للاختبار.
- يؤدي إلى إعداد اختبار جيد. (أبو زيد، 2018، 52). ويتم بناء جدول المواصفات باتباع الخطوات التالية: (بافطوم، السفياني، 2019)، (أبو زيد، 2018)
- تحديد الأهداف (مخرجات التعلم) واوزانها النسبية.
- تحديد موضوعات المقرر الدراسي الذي يراد قياس تحصيل الطالب فيها.
- تحديد الوزن النسبي للموضوعات، أي نسبة التركيز لكل موضوع من المقرر الدراسي، وذلك من خلال معرفة عدد الساعات المقررة للموضوع الدراسي مقسوما على عدد ساعات تدريس المقرر مضروبا في مائة.
- تحديد عدد الأسئلة الكلية المراد وضعها في الاختبار.
- تحديد عدد الأسئلة الكلية لكل جزء من المقرر (لكل موضوع من المقرر)، وذلك حسب المعادلة التالية:

عدد الأسئلة لكل موضوع = عدد الأسئلة الكلية × نسبة التركيز × نسبة الأهداف.

كل هذه الإجراءات توفر دلالة صدق ضرورية لبناء اختبار يتصف بصفات جيدة يمكن الوثوق بنتائجها، كما يوفر الكثير من الوقت والجهد عند بناء الاختبارات، كما إن تضمين مخرجات التعلم (الأهداف التعليمية) في جدول المواصفات يفيد في تقديم صورة واضحة لما سوف يقاس وما لا يقاس بالاختبارات التحصيلية. (عدائكة، بن موسى ،2017، 219)

خامسا: اختيار نوع أسئلة الاختبار: كما أن نوع الفقرات التي يتكون منها الاختبار إما أن تكوف مقالية أو موضوعية, لذلك يجب على أستاذ المقرر أن يكون مدركا لهذه الانواع المختلفة من بنود (الأسئلة) الاختبارية, وأن يحدد النوع الذي يلائم قياس كل مستوى من مستويات مخرجات التعلم (الأهداف التعليمية) في مجال المعرفة والفهم ...، حيث يرى الغامدي (2008) المشار له في فرطاس، أن الاختيار الأنسب للبنود الاختبارية يعتمد على الخصائص

السيكومترية التي تتعلق بكل نوع من الاختبار، وعلى معد الاختبار أن يختار النوع الأكثر صدقا وثباتا وموضوعية مما يزيد من تحقيق الاختبار لأهدافه التعليمية. (فرطاس، 2021، 42)، كما يجب أن تتنوع أسئلة الاختبارات ما بين المستويات الدنيا والمستويات العليا للتفكير من أجل تنمية القدرة على التحليل والتفكير والابتكار والابداع لدى الطلبة بدل الحفظ والاستظهار، ليتناسب إعدادهم ومتطلبات التنمية والقدرة التنافسية وفق احتياجات سوق العمل. (حسنة، 2021، 241)

سادسا: صياغة وترتيب أسئلة الاختبار: عند صياغة فقرات الاختبار بصورتها النهائية يتم ترتيبها حسب المحتوى والاهداف، ومستوى السهولة والصعوبة، لذلك على عضو هيئة التدريس أن يختار التنظيم المناسب لتحقيق أهداف الاختبار التحصيلي، ويتم ترتيب أسئلة الاختبار بعدة أنماط كما يلي: (رمضان، د.ت، 12)

1. الترتيب تبعا للمخرجات (الأهداف التعليمية) المقاسة: وذلك من خلال وضع الأسئلة التي تقيس مخرج تعليمي واحد في مجموعة واحدة.
2. الترتيب وفقا لموضوعات المقرر: بحيث نقوم بتجميع الأسئلة التي تدور حول موضوع معين مع بعضها البعض.
3. الترتيب الدوري للصعوبة والسهولة: ويتم من خلال البداية بالأسئلة السهلة ثم الصعبة ثم العودة مرة أخرى بالتدرج من الأسئلة الصعبة الى الأسئلة السهلة، بمعنى أن الاختبار يبدأ بالأسئلة السهلة وينتهي بها.

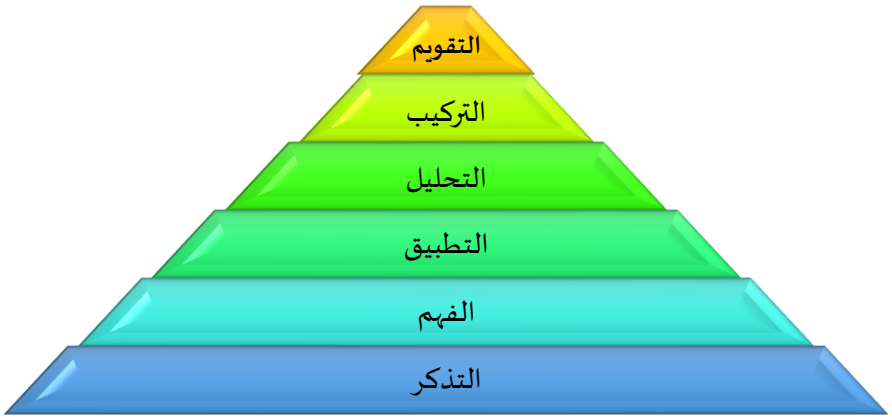
سابعا: إخراج الاختبار وطباعته: لإعداد اختبار تحصيلي جيّد يجب مراعاة ما يلي: (عدائكة، بن موسى، 2017، 220).

- أن تكون الطباعة واضحة وخالية من الأخطاء المطبعية والإملائية.
- أن تترك مسافة كافية بين كل فقرة والفقرة التي تليها.
- أن تكتب الفقرة كاملة في نفس الصفحة، بمعنى أن لا يكون جزء منها في صفحة والجزء الأخر في أخرى.
- أن تعطى فقرات الاختبار أرقاما متسلسلة بغض النظر عن تعدد الأنواع التي تنتمي إليها.

مخرجات التعلم: يعرف كنيدي (1434هـ،27) مخرجات التعلم بأنها: عبارات توضح ما هو متوقع من الطالب معرفتهّ وفهمه و/ أو أن يكون قادرا على إظهاره بعد الانتهاء من عملية التعلم.

وقد اهتم (بلـوم) بشكل خاص بمستويات التفكير الذهنية للطلاب عندما يتفاعلون مع ما يجري تدريسه، وقام بتطوير وتصنيف مستويات التفكير اثناء عملية التعلم، وأعرب عن اعتقاده أن التعلم هو مجموعة من العمليات، وأن مهمـة المعلمين هي تصميم الدروس والواجبات لمساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف المرسومة، وتبقى مساهمة بلوم الأكثر شهرة في ميدان التعليم قيامه بوضع مستويات لسلوكيات التفكير شملت جميع المستويات انطلاقا من أدنى

مستوى كعملية تذكر الحقائق إلى اعلى مستوى كعملية التقييم. (كنيدي، 32). واقترح بلوم أن تكون المعرفة مؤلفة من ستة مستويات متتالية على شكل هرمي كما هو موضح بالشكل التالي:



ويستخدم تصنيف (بلوم) كثيرا في صياغة مخرجات التعلم، إذ يعد أحد المراجع الأساسية في عملية صياغة عبارات المخرجات، نظرا لكون مخرجات التعلم معنية بما يمكن أن يفعله المتعلم في نهاية البرنامج او المقرر الدراسي، ولا يختلف الامر بالنسبة لتصنيف مخرجات التعلم التي هي في الأصل اهداف تعليمية، باستثناء دمج مستوي التذكر والفهم في مستوى واحد هو مستوى المعرفة والفهم، وتم إضفاء مفهوم المهارات التخصصية أو كما يسميها البعض بالمهارات المهنية والعملية، كتعبير عن مستوى التطبيق، كما تم استخدام المهارات الذهنية أو العقلية كترجمة لمستويات التحليل والتركيب والتقويم في تصنيف (بلوم) للأهداف التعليمية، اما المهارات العامة والانتقالية فلم يتضمنها تصنيف (بلوم) بصورة مباشرة، ولكنها تجد تمثيلا لها في مستويات المجال المعرفي الستة، فضلا عن تطويرها لدى الطلبة يعتمد بصورة كبيرة على نوعية استراتيجية التدريس المستخدمة في العملية التعليمية مع بعض الاستثناءات، وقد تم ابرازها كمكون مستقل في تصنيف مخرجات التعلم، وخاصة في التعليم العالي، بوصفها متطلبا مهما وضروريا للوظيفة، كونها من المتطلبات الضرورية للفرد للتعاطي مع متغيرات التطور في عصرنا الراهن. (القدسي واخرون، 2021).

مكونات مخرجات التعلم: تتكون مخرجات التعلم من مكونين رئيسين هما:

1- المعرفة والفهم: ويتمثل فيما ينبغي أن يعرفه الطالب ويفهمه بعد دراسة المقرر الدراسي، وتشمل فهم النظريات، والحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والقواعد، والقوانين، التي يتطلبها دراسة المقرر الدراسي.

2- المهارات: ويتمثل فيما ينبغي أن يفعله الطالب بالمعارف المكتسبة، وتنقسم المهارات إلى ثلاثة مستويات فرعية **هي:**

أ- المهارات الذهنية: التي تتمثل المستويات العليا من التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم والإبداع.

ب- المهارات التخصصية (مهنية وعملية): وتتمثل في القدرة على استخدام المادة المعرفية في تطبيقات مهنية أو عملية، والتي يتوقع أن يكتسبها الطالب عند إكمال دراسته للمقرر الدراسي بنجاح في التطبيقات المهنية، مثل: استخدام خرائط الاستشعار عن بعد، وتقديم عرض في مستوى دراسي، وكتابة بطاقة علاج، وإدارة الموارد المائية، وعمل تصميم هندسي، وتصميم برنامج حاسب آلي، إلخ.

ج- المهارات العامة والانتقالية: وهي مهارات عامة غير مرتبطة بمجال التخصص فحسب، أو المهارات القابلة للاستخدام في مجالات عدة التي يتوقع أن يكتسبها الطالب عند إكمال دراسته للمقرر الدراسي بنجاح. وهي مهارات غير مختصة بمادة أو مقرر دراسي محدد، ومن أمثلتها: مهارات التعامل مع الحاسب الآلي، ومهارات الاتصال، ومهارات القيادة، ومهارات العمل في فريق، ومهارات حل المشكلات. (القدسي وآخرون، 2020، جامعة المثنى، 2016، جامعة المجمعة،2024)

ثانيا: الدراسات السابقة:

استعرض الباحث بعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك لغرض التعرف على أهدافها، ومنهجيتها، وأدواتها، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية، والاستفادة منها في إعداد الإطار النظري، والتعرف على أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وأهم هذه الدراسات هي:

- **دراسة التويتي (2025)** هدفت الدراسة الى تقويم اختبارات التحصيل لمقررات الطب البشري بكلية الطب- جامعة عمران- في ضوء معايير جودة الاختبارات ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (26) نموذج من اختبارات مقرر الطب البشري للعام الجامعي 2022-2023م ، واستخدم الباحث استمارة تحليل مكونة من (61) معيارا لجودة الاختبارات التحصيلية، وأهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة أن المعايير الضمنية للورقة الاختبارية توافرت بدرجة عالية، في حين حصل معيار شمول الاختبار لمحتوى المقرر ، ومخرجات التعلم في مجال المهارات الذهنية على نسبة ضعيفة، وتوافرت المعايير الشكلية بدرجة متوسطة، في حين توافرت المعايير الفنية بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج أن الأساتذة أكثر استخداما لأسئلة الاختيار من متعدد، وأوصت الدراسة بضرورة شمول أسئلة الاختبار لمحتوى المقرر، ومخرجات التعلم في المجال الذهني، وتنوع الأسئلة الموضوعية والمقالية، بالإضافة الى تنفيذ ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير جودة الاختبارات التحصيلية.

- **دراسة خضراوي (2024):** هدفت الدراسة الى معرفة مدى توافر معايير بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة في الاختبارات المعدة من طرف أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام استبيان معايير بناء الاختبارات التحصيلية المكون من (30) فقرة قسمت على أربعة ابعاد، تكونت عينة الدراسة من (55) معلم ومعلمة من أساتذة التعليم الابتدائي، واظهرت نتائج الدراسة توافر معايير بناء

الاختبار التحصيلي الجيد بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات افراد العينة حول درجة توافر معايير بناء الاختبار التحصيلي الجيد تبعا لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الاقدمية.

– **دراسة العشيبي (2022):** هدفت الدراسة الى التعرف على مدى استخدام أساتذة قسم علم النبات المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار الجيد من حيث الشكل والمضمون، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لمشكلة الدراسة وأهدافها، حيث تم القيام بتحليل محتوى (52) اختبارا تحصيليا لفصل الربيع والخريف للعام الجامعي (2019–2020) .من خلال تقييم الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار التحصيلي الجيد، أظهرت نتائج الدراسة ان نسبة استخدام المعايير المطلوبة في كتابة ورقة الاختبار من حيث الشكل جاءت بنسبة (54.23%) متوسطة، وان نسبة استخدام المعايير المطلوبة في كتابة الاختبار من حيث المضمون جاءت بنسبة (74.22%) جيد جدا، كما بينت الدراسة أن المعايير التي تتضمن (عدد صفحات الاختبار اذا كان اكثر من ورقة)، (تتضمن ورقة الاختبار زمن)، (درجة كل سؤال)، (يقيس الاختبار بعض المهارات الذهنية) جاءت بنسبة ضعيفة.

– **دراسة بو مهراس (2021):** هدفت الدراسة إلى التعرف عن اتجاهات هيئة التدريس الجامعي نحو الاختبارات التحصيلية وعلاقتها بنواتج التعليم العالي، استخدم الباحث المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، وتكونت عينة الدراسة من (40) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين أساتذة تخصص علم النفس وعلم الاجتماع من جامعة غرداية للعام الدراسي 2018/ 2019م، واستخدم الباحث استبانتين لجمع البيانات، تمثلت في استبانة اتجاهات هيئة التدريس نحو الاختبارات التحصيلية، تكونت من (36) فقرة موزعة على بعدين رئيسيين هما: بعد إجراءات تطبيق الاختبار، وبعد طبيعة الاختبار، واستبانة نواتج التعليم العالي تكونت من (25) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: (مواصفات خريجو الطلبة من الناحية النوعية، مواصفات خريجو الطلبة من الناحية الكمية، مواصفات البحث العلمي من الناحية النوعية، مواصفات البحث العلمي من الناحية الكمية)، وأهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة، أن اتجاهات هيئة التدريس نحو الاختبارات التحصيلية كان سلبي، ويوجد مستوى جيد من نواتج التعليم الجامعي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات هيئة التدريس نحو الاختبارات التحصيلية ونواتج التعليم العالي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات هيئة التدريس نحو الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير التخصص.

– **دراسة فرطاس (2021):** هدفت الدراسة الى التعرف على مدى التزام أساتذة التعليم الجامعي بمعايير جودة الاختبارات التحصيلية بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة ام البواقي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(33) عضو هيئة تدريس بقسم العلوم الاجتماعية، واستخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وأهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة، التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير التخطيط للاختبار التحصيلي الجيد بدرجة كبيرة، ومعايير بناء فقرات الاختبار التحصيلي الجيد بدرجة متوسطة، ومعايير طباعة وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد

بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير جودة الاختبارات التحصيلية تعزي لمتغير التخصص (علوم التربية– علم الاجتماع–علم النفس).

– **دراسة حسنة (2021):** هدفت الدراسة الى التعرف على مستويات الاختبارات التحصيلية وفقا لتصنيف بلوم في المجال المعرفي، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبطاقة تحليل المحتوى، لعينة من الاختبارات شملت (33) ورقة اختبار للسنة الثالثة ليسانس بمختلف التخصصات ضمت (159)سؤال، وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة، أن الاختبارات التحصيلية شملت كل مستويات التفكير حسب تصنيف بلوم، لكنها ركزت على المستويات الدنيا بشكل كبير، حيث كان مستوى الفهم في المرتبة الأولى ثم يليه مستوى التذكر، ثم مستوى التطبيق، بينما حصل مستوى التقويم على ادنى نسبة.

– **دراسة أبو مديغم والعطاونة (2021):** هدفت الدراسة الى استقصاء فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة الثانوية، ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، واستخدم الباحثان الاستبانة أداة للدراسة، وأهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة، انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد تعزي لمتغير المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، النوع الاجتماعي، من وجهات النظر لدى المعلمين.

– **دراسة الغزال (2020):** هدفت الدراسة الى تقويم الاختبارات التحصيلية بمرحلة الدراسات العليا بكلية الآداب – جامعة مصراته في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتكون المجتمع الأصلي من جميع الاختبارات التحصيلية بقسم اللغة العربية، والبالغ عددها (49) اختبارا تحصيليا لمواد مختلفة، خلال السنوات (2012–2018)، واعتمد الباحث قائمة المعايير المعدة من قبل الباحث (2012)، وأهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة أن معظم الاختبارات كانت مكتوبة بلغة واضحة بنسبة (96.6%)، ونسبة الاختبارات التي تقيس قدرة الطلبة على ممارسة عمليات عقلية متنوعة بلغت (83.4%)، وتركيز بعض أساتذة الدراسات العليا على الأسئلة المقالية، وقلة الاهتمام بالأسئلة الموضوعية، واتسام الاختبارات بالتوازن والموضوعية والعدالة.

– **دراسة بافطوم والسفياني (2019):** هدفت الدراسة الى التعرف على مدى تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية واهداف بلوم المعرفية، ومستويات الصعوبة والتمييز فيها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (13) اختبار من اختبارات الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2018–2019، تضمنت (416) سؤالا، تم تحليلها بواسطة استمارة تحليل بنيت لهذا الغرض، وأهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة، ان هناك تباين في تمثيل الاختبارات لأوزان الوحدات الدراسية، وارتفاع نسبة تمثيل أهداف مستوى (الفهم والتذكر)، في حين انخفضت نسبة تمثيل المستويات العليا (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، واوصت الدراسة بضرورة بناء الاختبارات في ضوء جدول المواصفات ومعايير الاختبار الجيد.

– **دراسة أبو زيد (2018):** هدفت الدراسة إلى تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية المعرفية لمقررات التربية التقنية (ميكانيكا)، ولمعرفة مدى شموليه هذه الاختبارات للأهداف المعرفية وفق تصنيف العالم بلوم، ومدى مطابقتها لمواصفات الاختبار الجيِّد، ولمعرفة مدى إلمام أعضاء هيئة التدريس بمهارات إعداد جدول المواصفات، ومعرفة مدى التنوع في أنماطها. اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (31) عضو هيئة تدريس، و (37) نموذج اختبار للأعوام (2013– 2017م)، وأهم النتائج التي توصلت البها الدراسة، أن الاختبارات التحصيلية ركزت على المستويات المعرفية الدنيا، وأهملت المستويات المعرفية العليا، وأن الاختبارات التحصيلية المستخدمة تراعي بعض مواصفات الاختبار الجيد في إعدادها، وعدم إلمام الكثير من أعضاء هيئة التدريس بمهارات إعداد جدول المواصفات، وعدم شمولية الاختبارات لمفردات المقررات الدراسية بشكل كافي.

– **دراسة عدائكة واخرون (2018):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي، وتكونت أداة الدراسة من مقياس مكون من (15) فقرة ممثلة في ثلاث محاور(التخطيط–الإعداد والتقنين–التحليل والتطبيق) وبعد التأكد من خصائصها السيكومترية تم تطبيقها على عينة مقدرة بـ(232) أستاذ وأستاذة من ثانويات ولاية الوادي وسط، واهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة أن مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة كانت منخفضة.

– **دراسة ساعد، بن عامر (2017):** هدفت الدراسة الى التعرف على مدى توافر معايير الاختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التي يعدها أساتذة التعليم الجامعي من حيث كتابة تعليمات الاختبار، وإعداد فقراته، وكذا المعايير اللازمة في طباعة الاختبار واخراجه، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (36) نموذجا للاختبار التحصيلي للعام الجامعي (2012–2013م)، واستخدم الباحثان أداة الدراسة التي تمثلت في معايير اعداد الاختبار التحصيلي الجيد، وأهم النتائج التي توصل اليها الباحث، أن معايير كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي وإعداد فقراته جاءت بنسب ضعيفة، وأن المعايير المتعلقة بطباعة الاختبار واخراجه كانت بنسب متوسطة، كما توصلت نتائج الدراسة أيضا إلى أن الأساتذة أكثر استخداما للأسئلة المقالية مقارنة مع الأسئلة الموضوعية.

– **دراسة عدائكة، بن موسى (2017):** هدفت الدراسة الى التعرف على جودة معايير بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة بناء على الخصائص السيكومترية التي وجب على القائم ببنائها الالتزام بها أثناء إعدادها وتنفيذها بشكل منظم وفعال، بحيث يعكس الصورة الحقيقية لجودة العملية التعليمية برمتها، وذلك تماشيا مع الاتجاه الحديث، والذي أحدث تغييرات في كثير من النظم بما فيها التعليم، وفرض الاهتمام بالمواصفات والمعايير التي تتضمن جودة المخرجات، بداية من أدوات القياس لتحسين نوعية التعليم بكافة مستوياته، وفي جميع ابعاده وعناصره.

– **دراسة عبد الرحمن (2016):** هدفت الدراسة الى التعرف على مدى تنوع فقرات الاختبارات بكلية التربية بعفيف جامعة شقراء بمعايير الاختبار الجيد، ومدى التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الاختبار الجيد، ومواصفات الجودة في ورقة الاختبار، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بعفيف، اختارت الباحثة عينة عشوائية بلغ حجمها (46) من أعضاء هيئة التدريس، وأهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة، تنوع فقرات الاختبارات، ومعرفة أعضاء هيئة التدريس بمفاهيم معايير الاختبار الجيد متوسطة، ومستوى التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الاختبار الجيد عالية، ومستوى التزام أعضاء هيئة التدريس بمواصفات الجودة في ورقة الاختبار جيدة.

– **دراسة (Gezer, et, all, 2014):** هدفت الدراسة الى تقويم أسئلة الامتحانات في مقرر الدراسات الاجتماعية في ضوء تصنيف بلوم في الفصل الدراسي الأول للعام (2012– 2013) في تركيا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع أسئلة مقرر الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية في مدينة أزمير، إسطنبول، مناسا، بورصا، وأهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة، ان اغلب الأسئلة ركزت على المستويات الدنيا (التذكر والفهم)، في حين تدنى تمثيل المستويات العليا (التحليل، التركيب، التقويم).

– **دراسة (Tarrant, er, all, 2006):** هدفت الدراسة الى الكشف عن مدى انتهاك فقرة الاختيار من متعدد لقواعد صياغتها، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (2770) فقرة من نوع الاختيار من متعدد في امتحان طلبة التمريض العالي خلال خمس سنوات (2001– 2005)، واستخدم استمارة تحليل تضمنت (19) قاعدة، واهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة، ان نصف الأسئلة (46.2%) تنتهك قواعد صياغة الفقرات الامتحانية، وأن أكثر من (90%) من الأسئلة تقيس المستويات المعرفية الدنيا لدى الطلبة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة يتبين أنها في مجملها ركزت على تقويم جودة الاختبارات التحصيلية وفق معايير ومواصفات الاختبار الجيد، كما اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة من حيث استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، فيما اختلفت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة في عينة البحث، وادة الدراسة، حيث اختارت معظم الدراسات السابقة ورقة الاختبار عينة للدراسة، واستمارة تحليل الاختبارات، بينما اختارت هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس عينة للدراسة، واستبانة لجمع البيانات والمعلومات من العينة، فيما تميزت هذه الدراسة على الدراسات السابقة بقياس الخصائص والمواصفات التي لا تظهر في ورقة الاختبار كالخصائص السيكومترية ومستويات التفكير وجدول المواصفات، لاسيما وأن أعضاء هيئة التدريس يفتقرون لمثل هذه الكفايات بحكم تخصصاتهم العلمية، بينما ركزت أغلب الدراسات السابقة على معايير جودة الاختبار من حيث (كتابة تعليمات

الاختبار، إعداد فقراته، طباعة الاختبار وإخراجه)، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في توظيفها لصياغة مشكلة الدراسة، وفي بناء الإطار النظري وأداة الدراسة.

ثالثا: إجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية، وتحليل واقعها من خلال اراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة المحويت.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين بالجامعة البالغ عددهم (136) عضوا موزعين على مختلف كليات الجامعة (التربية، الطب، الهندسة وتكنولوجيا المعلومات، العلوم الإنسانية)، ونظر لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد تكونت عينة الدراسة من جميع افراد المجتمع الأصلي البالغ عددهم (136) عضوا من حملة درجة (معيد- مدرس- أستاذ مساعد- أستاذ مشارك- أستاذ دكتور)، وتم توزيع الاستبانة لعدد (90) من أفراد العينة ممن تم الوصول اليهم، استرجع منها (60) استبانة صالحة للتحليل الاحصائي والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة بحسب متغيراتها.

جدول (1): وصف عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغيرات		التكرار	النسبة %
الكلية	كلية التربية	21	%35.0
	كلية الطب والعلوم الصحية	17	%28.3
	كلية العلوم الإدارية والإنسانية	14	%23.3
	كلية الهندسة وتكنولوجيا المعلومات	8	%13.3
المجموع		60	%100
التخصص العلمي	إنسانية	32	%53.3
	تطبيقية	28	%46.7
المجموع		60	%100
سنوات الخبرة	أقل من 3 سنوات	20	%33.3
	من 3-5 سنوات	3	%5.0
	أكثر من 5 سنوات	37	%61.7
المجموع		60	%100

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة لتقييم مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات، شملت بيانات أولية تمثلت في الكلية، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة، تكونت من (24) فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسية هي: المحور الأول: مدى الالتزام بالخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي (الصدق– الثبات– الموضوعية– التوازن– الشمول)، اشتمل على (9) فقرات، المحور الثاني: مدى مراعاة مستويات التفكير وفق مخرجات التعلم، اشتمل ايضا على (9) فقرات، المحور الثالث: مدى الالتزام باستخدام جدول المواصفات والوزن النسبي للمخرج التعليمي والموضوعات، اشتمل على (6) فقرات، واستخدم الباحث سلم ليكرت الخماسي لتقدير درجة التوفر، وتم اعتماد المعيار الاتي في الحكم: (كبيرة جدا 5، كبيرة 4، متوسطة 3، قليلة 2، قليلة جدا 1) وتم استخدام المعيار الاحصائي الاتي لغرض تقدير درجة التوفر كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (2): يبين المتوسط المرجح لقياس محاور الأداة

م	درجة التوافر	الدرجة	المؤشر
1	غير ملتزم	1	1 – 1.79
2	ملتزم بدرجة قليلة	2	1 .80 – 2.59
3	ملتزم بدرجة متوسطة	3	2.60 – 3.39
4	ملتزم بدرجة كبيرة	4	3.40 – 4.19
5	ملتزم بدرجة كبيرة جدًا	5	4.20 – 5

الصدق الظاهري للأداة: للتحقق من الصدق الظاهري للأداة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال القياس والتقويم، وتم توزيع الأداة على (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المحويت، ومركز التطوير وضمان الجودة بجامعة صنعاء، وذلك بهدف التأكد من مناسبة الفقرات لما أعدت من أجله، ودرجة وضوح الفقرات، وشموليتها وانتمائها للمجال الذي وضعت له، وقد استفاد الباحث من ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، وتم إعادة صياغة وتعديل الفقرات بناء على ملاحظات وتعديلات المحكمين.

صدق الاتساق البنائي:

جدول (3): يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة وجميع فقراتها

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.719**	10	0.730**	19	0.876**
2	0.731**	11	0.641**	20	0.901**
3	0.597**	12	0.783**	21	0.730**
4	0.657**	13	0.441**	22	0.746**

5	0.608**	14	0.653**	23	0.860**
6	0.473**	15	0.757**	24	0.874**
7	0.586**	16	0.701**	ككل	0.945**
8	0.657**	17	0.718**		
9	0.714**	18	0.730**		
ككل	0.905**	ككل	0.918**		

** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01).

* معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة (0.05).

نلاحظ من نتائج الجدول رقم (2) أن جميع فقرات الاستبيان ترتبط مع الدرجة الكلية للاستبيان الذي تنتمي إليه، كما أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً حيث تراوحت من (**0.441- **0.901)، وبالتالي نجد أن جميع فقرات أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الصدق، مما يعنى أنها تحقق أهداف القياس المرجوة.

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل ثبات الأداة عن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، حيث تم استخراج الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانات لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، حيث تم حساب الاتفاق الداخلي على عينة استطلاعية من افراد عينة الدراسة وعددهم (8) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة المحويت والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4): يبين معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الأداة

م	المحاور الرئيسية	عدد الفقرات	معامل الثباتAlpa
1	المحور الأول: مدى الالتزام بالخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي (الصدق- الثبات- الموضوعية- التوازن- الشمول)	9	0.80
2	المحور الثاني: مدى مراعاة مستويات التفكير وفق مخرجات التعلم	9	0.86
3	المحور الثالث: مدى الالتزام باستخدام جدول المواصفات والوزن النسبي للمخرج التعليمي والموضوعات	6	0.91
الأداة ككل		24	0.94

نلاحظ من الجدول رقم (4) ارتفاع معاملات ثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة حيث تراوحت قيمها بين (0.80 -0.91)، وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة درجة عالية قيمتها (0.94) مما يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق.

أساليب المعالجات الاحصائية:

اعتمدت الدراسة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) لتحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- حساب التكرارات والنسب المئوية لخصائص العينة
- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لأداة الدارسة.

- معامل ألفا كرونباخ، لحساب ثبات أدوات الدارسة.
- حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لجميع فقرات ومحاور الدراسة.
- لحساب الفروق بحسب متغير التخصص العلمي، سنوات الخبرة استخدام اختبار "One Way ANOVA" تحليل التباين الأحادي.

رابعًا: عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الرئيسي: للإجابة على السؤال **الرئيسي** والذي ينص على" ما مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية بجامعة المحويت؟ فقد تم تحليل الاستجابات، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور، ويمكن عرض ومناقشته ذلك على النحو الآتي:

جدول (5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير الأداة ككل

رقم الفقرة	ترتيبها	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	1	المحور الأول: مدى الالتزام بالخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي (الصدق- الثبات- الموضوعية- التوازن- الشمول)	4.07	0.51	ملتزم بدرجة كبيرة
2	2	المحور الثاني: مدى مراعاة مستويات التفكير وفق مخرجات التعلم	3.03	0.14	ملتزم بدرجة متوسطة
3	3	المحور الثالث: مدى الالتزام باستخدام جدول المواصفات والوزن النسبي للمخرج التعليمي والموضوعات	2.29	0.26	ملتزم بدرجة قليلة
إجمالي المحور ككل			3.13	0.19	ملتزم بدرجة متوسطة

نلاحظ من الجدول (5) أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية بجامعة المحويت ككل: قد جاءت بدرجة ملتزم بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحاور ككل (3.13) بدلالة لفظية متوسطة في حين تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.07-2,29) حيث جاء المحور الاول: " مدى الالتزام بالخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي (الصدق- الثبات- الموضوعية- التوازن- الشمول)" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.07) بدلالة لفظية ملتزم بدرجة كبيرة، بينما جاء المحور الثاني "مدى مراعاة مستويات التفكير وفق مخرجات التعلم" بمتوسط حسابي بلغ (3.03) بدلالة لفظية ملتزم بدرجة متوسطة، وجاء المحور الثالث " مدى الالتزام باستخدام جدول المواصفات والوزن النسبي للمخرج التعليمي والموضوعات" في المرتبة الأخيرة

بمتوسط حسابي بلغ (2.29) وبدلالة لفظية ملتزم بدرجة قليلة، وهذا يعني أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية بجامعة المحويت جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، ويمكن أن تعزي هذه النتيجة الى أن أغلب أعضاء هيئة التدريس من ذوي التخصصات الاكاديمية، ويفتقرون الى مهارة صياغة الأسئلة واعداد الاختبارات، التي تمثل أهم الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها عضو هيئة التدريس ويسعى الى اتقانها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الرحمن (2016) ودراسة بافطوم والسفياني (2019) ودراسة خضراوي (2024) ودراسة عدائكة واخرون (2018).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي الأول: للإجابة على السؤال الفرعي الأول والذي ينص على" ما مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير جودة صياغة فقرات الاختبار التحصيلي من حيث الخصائص السيكو مترية للاختبار (الصدق، الثبات، الموضوعية، التوازن، الشمول)؟ فقد تم تحليل الاستجابات، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور، ويمكن عرض ومناقشته ذلك على النحو الآتي:

جدول (6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول مدى الالتزام بالخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي (الصدق- الثبات- الموضوعية- التوازن- الشمول)

رقم الفقرة	ترتيبها	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	6	احرص على أن تقيس فقرات الاختبار التحصيلي مخرجات التعلم المحددة في توصيف المقرر	4.12	0.67	ملتزم بدرجة كبيرة
2	8	أراجع الاتساق الداخلي للاختبار لضمان ثبات نتائجه عند تكرار التطبيق	3.88	1.00	ملتزم بدرجة كبيرة
3	3	أستخدم مفاتيح تصحيح واضحة تضمن الموضوعية في تقدير الدرجات	4.42	0.74	ملتزم بدرجة كبيرة جداً
4	2	أراعي التوازن بين عدد الأسئلة وتوزيعها على وحدات المقرر المختلفة	4.47	0.54	ملتزم بدرجة كبيرة جداً
5	5	أحرص على أن يغطي الاختبار جميع جوانب المحتوى التعليمي	4.37	0.67	ملتزم بدرجة كبيرة جداً
6	1	أتحقق من وضوح صياغة الأسئلة وخلوها من الغموض أو اللبس	4.58	0.53	ملتزم بدرجة كبيرة جداً
7	7	أحرص على تنوع صيغ الأسئلة (مقالية- موضوعية) لتقليل احتمالية التخمين	4.00	1.13	ملتزم بدرجة كبيرة
8	9	أراجع الاختبار مع زملاء التخصص لضمان جودته وموضعيته	2.42	1.27	ملتزم بدرجة قليلة

9	4	أراعي في صياغة الاختبار تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص بين الطلبة	4.38	0.61	ملتزم بدرجة كبيرة جداً
إجمالي المحور ككل			4.07	0.51	ملتزم بدرجة كبيرة

نلاحظ من الجدول (6) أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية لمحور مدى الالتزام بالخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي (الصدق- الثبات- الموضوعية- التوازن- الشمول)، قد جاءت بدرجة ملتزم بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (4,07) وبانحراف معياري (0,51) في حين تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.58-2,42) حيث جاءت الفقرة (6) التي تنص على " أتحقق من وضوح صياغة الأسئلة وخلوها من الغموض أو اللبس " بمتوسط حسابي (4.58) وانحراف معياري (0,53) بدلالة لفظية ملتزم بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزي هذه النتيجة إلى حرص أعضاء هيئة التدريس على مراجعة أسئلة الاختبارات عند صياغتها، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (8) التي تنص على " أراجع الاختبار مع زملاء التخصص لضمان جودته وموضعيته " بمتوسط حسابي (2,42) وانحراف معياري (1,27) بدلالة لفظية ملتزم بدرجة قليلة، ويمكن أن تعزي هذه النتيجة إلى عدم حرص أعضاء هيئة التدريس بإيجاد آليات مراجعة الاختبار مع زملاء التخصص، وحرص الكنترول على عدم إطلاع أي شخص أو تسليم أوراق الاختبار الا للمعنيين داخل الكنترول خشية تسرب أسئلة الاختبارات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغزال (2020) ودراسة أبو زيد (2018) ودراسة عبد الرحمن (2016).

ثالثا: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي الثاني: للإجابة على السؤال الفرعي الثاني والذي ينص على" ما مدى مراعاة أعضاء هيئة التدريس في صياغة فقرات الاختبار التحصيلي لمستويات التفكير المختلفة وفق تصنيفات مجالات مخرجات التعلم للمقررات الدراسية؟ فقد تم تحليل الاستجابات، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور، ويمكن عرض ومناقشته ذلك على النحو الآتي:

جدول (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني مدى مراعاة مستويات التفكير وفق مخرجات التعلم

رقم الفقرة	ترتيبها	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
10	2	أحرص على أن تتناسب صعوبة الأسئلة مع مستوى الطلبة ومخرجات التعلم المستهدفة	3.52	1.36	ملتزم بدرجة كبيرة
11	1	أحرص على أن يتضمن الاختبار أسئلة تقيس مستويات التفكير الدنيا (التذكر والفهم)	3.76	1.02	ملتزم بدرجة كبيرة
12	8	أستخدم تصنيف بلوم أو تصنيفات مماثلة عند إعداد فقرات الاختبار	2.54	1.33	ملتزم بدرجة قليلة

13	5	أوزع فقرات الاسئلة لتظهر تمثيلا مناسبا لمستويات مخرجات التعلم المختلفة (المعرفة والفهم– المهارات الذهنية– المهارات العملية)	3.10	1.13	ملتزم بدرجة متوسطة
14	7	أدرج أسئلة تقيس التفكير النقدي وحل المشكلات	2.61	1.40	ملتزم بدرجة متوسطة
15	3	أحرص على تضمين أسئلة تقيس مهارات التحليل والاستنتاج	3.24	1.05	ملتزم بدرجة متوسطة
16	4	أراعي التدرج في صعوبة الأسئلة داخل الاختبار الواحد	3.12	1.22	ملتزم بدرجة متوسطة
17	9	أوازن بين مستويات التفكير المختلفة عند اعداد الاختبار	2.45	1.27	ملتزم بدرجة قليلة
18	6	اتأكد أن فقرات الاختبار تعكس مخرجات التعلم المعتمدة في توصيف المقرر	2.91	1.38	ملتزم بدرجة متوسطة
إجمالي المحور ككل			3.03	0.14	ملتزم بدرجة متوسطة

نلاحظ من الجدول (7) أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية لمحور مدى مراعاة مستويات التفكير وفق مخرجات التعلم، قد جاءت بدرجة ملتزم بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (3.03) وبانحراف معياري (0,14)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.76–2.45) حيث جاءت الفقرة (11) التي تنص على "أحرص على أن يتضمن الاختبار أسئلة تقيس مستويات التفكير الدنيا (التذكر والفهم)" بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (1.02) بدلالة لفظية ملتزم بدرجة كبيرة، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (17) التي تنص على "أوازن بين مستويات التفكير المختلفة عند اعداد الاختبار" بمتوسط حسابي (2.45) وانحراف معياري (1.27) بدلالة لفظية ملتزم بدرجة قليلة، ويمكن أن تعزي هذه النتيجة إلى تركيز أعضاء هيئة التدريس في صياغة الأسئلة وفق مخرجات التعلم، على مجال المعرفة والفهم التي تمثل مستويات التفكير الدنيا (التذكر والفهم) في سلم بلوم، كونها أسئلة تستدعي استرجاع المعلومات التي تم حفضها سابقا، وسهولة صياغة هذا النوع من الأسئلة، وقلة تركيزهم في صياغة أسئلة الاختبار على مستويات التفكير في مجال المهارات الذهنية التي تمثل مستويات التفكير العليا (التحليل والتركيب والتقويم)، ناهيك عن محدودية معرفة بعض أعضاء هيئة التدريس بتصنيفات مستويات التفكير وفق مخرجات التعلم، أو ضعف التدريب على توظيفها عمليا، وتتفق هذه النتائج مع دراسة التويتي (2025) ودراسة حسنة (2021) ودراسة بافطوم والسفياني (2019)، ودراسة **أبو** زيد (2018) ودراسة Gezeer (2014) ودراسة Tarrant (2006)، والتي أشارت جميعها إلى هيمنة مستويات التفكير الدنيا في الاختبارات التحصيلية، مقابل ضعف تمثيل مستويات التفكير العليا، والحاجة إلى تطوير الممارسات التقويمية لدى أعضاء هيئة التدريس .

رابعا: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الفرعي الثالث: للإجابة على السؤال الفرعي الثالث والذي ينص على" ما مدى التزام أعضاء هيئة التدريس باستخدام جدول المواصفات والوزن النسبي للمحتوى والأهداف؟ فقد تم تحليل الاستجابات، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور، ويمكن عرض ومناقشته ذلك على النحو الآتي:

جدول (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث مدى الالتزام باستخدام جدول المواصفات والوزن النسبي للمخرج التعليمي والموضوعات

رقم الفقرة	ترتيبها	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
19	2	أعد جدول مواصفات يحدد عدد الأسئلة لكل مخرج تعليمي قبل بناء الاختبار	2.65	1.59	ملتزم بدرجة متوسطة
20	3	أستخدم الوزن النسبي لموضوعات المقرر عند توزيع الأسئلة	2.43	1.27	ملتزم بدرجة قليلة
21	1	أحرص على التوازن بين عدد الأسئلة ومستوى الأهمية لكل موضوع	3.35	1.31	ملتزم بدرجة متوسطة
22	4	أوزع الأسئلة وفق الأهمية النسبية لمخرجات التعلم	2.17	1.62	ملتزم بدرجة قليلة
23	6	أستخدم جدول المواصفات كمرجع أساسي عند مراجعة الاختبار	1.55	1.10	غير ملتزم
24	5	أحتفظ بنسخ من جداول المواصفات ضمن وثائق المقرر لأغراض التوثيق والجودة	1.67	0.95	غير ملتزم
إجمالي المحور ككل			2.29	0.26	ملتزم بدرجة قليلة

نلاحظ من الجدول (8) أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية لمحور مدى الالتزام باستخدام جدول المواصفات والوزن النسبي للمخرج التعليمي والموضوعات، قد جاءت بدرجة ملتزم بدرجة قليلة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (2.29) وبانحراف معياري (0,26)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.25– 1.55) حيث جاءت الفقرة (21) التي تنص على " أحرص على التوازن بين عدد الأسئلة ومستوى الأهمية لكل موضوع " بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (1.31) بدلالة لفظية ملتزم بدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (23) التي تنص على "أستخدم جدول المواصفات كمرجع أساسي عند مراجعة الاختبار" بمتوسط حسابي (1.55) وانحراف معياري (1.10) بدلالة لفظية غير ملتزم، وهو ما يشير إلى ضعف في التطبيق الفعلي للممارسات العلمية المعيارية في بناء الاختبارات، خاصة فيما يتعلق بالتوثيق واستخدام الجدول كمرجع أساسي. وهذا يعكس فجوة واضحة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، بالإضافة إلى ضعف إدراك

أهمية الربط بين مخرجات التعلم ومحتوى المقرر عند توزيع الأسئلة، وهو ما يعد أحد المؤشرات الأساسية لجودة الاختبارات التحصيلية، حيث يفترض أن يتم توزيع الأسئلة وفق الأهمية النسبية لكل موضوع ومخرج تعلم، ويمكن أن تعزي هذه النتيجة إلى ضعف التأهيل التربوي لبعض أعضاء هيئة التدريس، وغياب التدريب المتخصص في إعداد جدول المواصفات وتوظيفه، والتركيز على الجوانب التقليدية في إعداد الاختبارات دون الالتزام بالمعايير الحديثة، وبناء على ذلك، فإن هذه النتائج تشير إلى ضرورة تعزيز الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مجال إعداد الاختبارات، من خلال برامج تدريبية متخصصة تركز على بناء جدول المواصفات، وتحديد الأوزان النسبية، وربطها بمخرجات التعلم، بما يسهم في تحسين جودة العملية التقويمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بافطوم (2019) ودراسة خضراوي (2019) ودراسة أبو زيد (2018) والتي أكدت جميعها وجود ضعف في توظيف جدول المواصفات والوزن النسبي في بناء الاختبارات، والحاجة إلى تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في هذا المجال.

خامسا: النتائج المتعلقة بإجابة على السؤال الفرعي الخامس: للإجابة عن السؤال الفرعي الخامس والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير عضو هيئة التدريس لمدى الالتزام بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية تعزي لمتغير التخصص العلمي؟" فقد تم تحليل الاستجابات واستخلاص الفروق بالأساليب الإحصائية المناسبة، ويمكن عرض ومناقشته ذلك على النحو الآتي:

جدول (9) يبين نتائج الاختبار الثنائي " T.TEST " لفحص دلالة الفرق بين تقديرات عينة الدراسة لمدى الالتزام بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية تعزي لمتغير التخصص العلمي

المحاور	الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند مستوى (0.05)	الدلالة اللفظية
المحور الأول	إنسانية	32	4.05	0.49	−0.351	58	0.727	غير دال
	تطبيقية	28	4.10	0.54				
المحور الثاني	إنسانية	32	3.86	0.52	−0.467	58	0.642	غير دال
	تطبيقية	28	3.93	0.65				
المحور الثالث	إنسانية	32	3.41	0.93	−0.824	58	0.413	غير دال
	تطبيقية	28	3.61	0.91				
	تطبيقية	32	3.82	0.56				
الأداة ككل	إنسانية	28	3.91	0.63	−0.608	58	0.545	غير دال
	تطبيقية	32	4.05	0.49				

يبين الجدول (9) أن نتائج الاختبار الثنائي " T.TEST " لفحص دلالة الفرق بين تقديرات عينة الدراسة حول تقدير عضو هيئة التدريس لمدى الالتزام بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية وفقا لمتغير التخصص العلمي،

قد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى (0,05) حيث بلغت قيمة(T) (0.608) بمستوى دلالة (0.545)، وان قيم مستويات الدلالة الإحصائية أكبر من(0.05) مما يعني عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تقدير عضو هيئة التدريس لمدى الالتزام بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية وفقا لمتغير التخصص العلمي، مما يدل على تقارب وجهات النظر بين أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الإنسانية والتطبيقية حول درجة الالتزام بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فرطاس (2021) ودراسة بو مهراس (2021)، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة بو مهراس (2021) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزي لمتغير التخصص.

سادسا: النتائج المتعلقة بإجابة على السؤال الفرعي السادس: للإجابة عن السؤال الفرعي السادس والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq$ 0.05)** في تقدير عضو هيئة التدريس لمدى الالتزام بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية تعزي لمتغير سنوات الخبرة؟" فقد تم تحليل الاستجابات واستخلاص الفروق بالأساليب الإحصائية المناسبة، ويمكن عرض ومناقشته ذلك على النحو الآتي:

جدول (10) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA " لفحص دلالة الفرق بين تقديرات عينة الدراسة لمدى الالتزام معايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية تعزي لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة عند (0.05)	الدلالة اللفظية
المحور الأول	بين المجموعات	0.670	2	0.335	1.301	0.280	غير دال
	داخل المجموعات	14.663	57	0.257			
	التباين الكلي	15.333	59				
المحور الثاني	بين المجموعات	1.306	2	0.653	1.984	0.147	غير دال
	داخل المجموعات	18.756	57	0.329			
	التباين الكلي	20.062	59				
المحور الثالث	بين المجموعات	1.082	2	0.541	0.638	0.532	غير دال
	داخل المجموعات	48.335	57	0.848			
	التباين الكلي	49.416	59				
الأداة ككل	بين المجموعات	0.944	2	0.472	1.373	0.262	غير دال
	داخل المجموعات	19.596	57	0.344			
	التباين الكلي	20.540	59				

يبين الجدول (10) أن نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA " لفحص دلالة الفرق بين تقديرات عينة الدراسة حول تقدير عضو هيئة التدريس لمدى الالتزام بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية تعزي لمتغير سنوات الخبرة، قد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى (0,05)، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة بلغت (1.373) بمستوى دلالة إحصائية (0,262)، حيث كانت قيم مستوى الدلالة الإحصائية اقل من (0,05)، مما يعني عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تقدير عضو هيئة التدريس لمدى الالتزام بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية وفقا لمتغير سنوات الخبرة، ويعني ذلك أن أعضاء هيئة التدريس بمختلف سنوات الخبرة يشتركون في تصور متقارب تجاه درجة الالتزام بمعايير الجودة في صياغة الاختبارات التحصيلية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو مديغم (2021) ودراسة خضراوي (2024) التي كشفت نتائجها الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزي لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات والمقترحات:

بناء على النتائج التي توصلت اليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. الأخذ بعين الاعتبار معايير بناء الاختبار الجيد الذي يستمد مشروعيته من نظريات القياس والتقويم التربوي والنفسي.
2. إعداد دليل تصميم وبناء الاختبارات يستفيد منه عضو هيئة التدريس، وتبنى الاختبارات وأدوات القياس الأخرى في ضوءه.
3. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تركز على مهارات إعداد الاختبارات وعلى راسها قياس مستويات التفكير، وكيفية بناء جدول المواصفات.
4. عقد ورش عمل من قبل مختصين في القياس والتقويم التربوي، تركز على بناء أسئلة الاختبارات وفقا للمعايير والشروط المعمول بها في صياغة الاختبار الجيد.
5. إلزام أعضاء هيئة التدريس بإرفاق جدول المواصفات، ومصفوفة ربط الأسئلة بمخرجات التعلم مع نماذج الاختبارات، كأحد متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي الإلزامية قبل إقرار النتائج في الأقسام.
6. اجراء دراسة تقويمية لأوراق أسئلة الامتحانات وتحليلها لمعرفة مدى مناسبة صياغتها لمعايير الاختبار الجيد.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

1. أبو مديغم، عبد الكريم سالم عودة، العطاونة، ماجد منور سليم سلامة (2021)، **فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة– بئر السبع**، مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع، العدد (67)، ص145–165.

2. التويني، سناء احمد (2025) **تقويم جودة الاختبارات التحصيلية لمقررات الطب البشري بكلية الطب –جامعة عمران**، مجلة جامعة عمران، العدد (5)، ص33–60.
3. ساعد، صباح، بن عامر، وسيلة (2017)، **تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (28)، ص 81–90.
4. عدائكة، دنيا، بن موسى، يمينة (2017) **معايير الجودة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة**، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد (1)، ص 216– 227.
5. عدائكة، دنيا، واخرون (2018)، **مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجيدة**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (33)، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة. ص1055– 1072.
6. العشيبي، نجاة عبد الرسول أبريك (2022)، **تقييم جودة أسئلة الاختبارات النهائية في جامعة بنغازي في ضوء معايير الاختبار الجيد – دراسة تحليلية للاختبارات النهائية لقسم النبات في كلية الآداب والعلوم– توكره لفصل الربيع والخريف للعام الدراسي (2019–2020)**، المؤتمر العربي الدولي العاشر لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن، 16–2022/11/18م.
7. عبد الرحمن، أماني عبد الرحمن مكاوي (2016)، **مدى جودة الاختبارات التحصيلية في التعليم الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة بكلية التربية بعفيف جامعة شقراء**، مجلة إدارة الجودة الشاملة، مجلد (2)، العدد (20)، ص96–107.
8. http://journals.sustech.edu/
9. الغزال، محمد عمر (2020)، **تقويم الاختبارات التحصيلية بمرحلة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب جامعة مصراته في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مجلة كلية الآداب، العدد (15)، يونيو، ص 31–55.
10. فرطاس، خولة (2021)، **مدى التزام أساتذة التعليم الجامعي بمعايير جودة الاختبار في الاختبارات التحصيلية بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي**، مذكرة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي – ام البواقي.
11. عبد الرحمن، احمد محمد (2011)، **تصميم الاختبارات**، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
12. السفياني، هلال محمد على (2020)، **تقييم أوراق امتحانات المقررات التربوية بكلية التربية– محافظة المهرة– وفقا لمواصفات إعدادها ومعايير صياغة فقراتها**، مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، المجلد (1). العدد (5)، ص 1–31.
13. الحمزي، مطهر علي قاسم (2025)، **درجة توفر معايير ضمان جودة البرامج الاكاديمية في كليات جامعة المحويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، مجلة جامعة المحويت العلمية، مجلد (1)، العدد (1)، 77–121.
14. بافطوم، سالم احمد جمعان، السفياني، هلال محمد علي (2019)، **مدى تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية وأهداف بلوم المعرفية ومستويات الصعوبة والتمييز بكلية التربية– محافظة المهرة**، دراسة تحليلية، مجلة جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، المجلد (1)، العدد (2)، ص36– 61.
15. **بو مهراس، الزهرة (2021)، اتجاهات هيئة التدريس الجامعي نحو الاختبارات التحصيلية وعلاقتها بنواتج التعليم العالي_ دراسة ميدانية على عينة من هيئة التدريس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية_ جامعة غرداية**، مجلة الروائز، المجلد (5)، العدد (2)، ص 7– 22.
16. كنيدي، ديكلان (2013): **صياغة مخرجات التعلم واستخدامها، دليل تطبيقي**، ترجمة سعيد بن محمد الزهراني، عبد الحميد بن محمد، وزارة التعليم العالي، مركز البحوث والدراسات، المملكة العربية السعودية.

17. سليمان، أمين علي محمد، أبو علام، رجاء مجمود (2010)، **القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته**، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
18. خضراوي، سعاد، دوشة، حنان (2024)، **معايير بناء الاختبارات التحصيلية من وجهة نظر معلمي المرجلة الابتدائية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية، تخصص القياس والتقويم التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
19. أبو زيد، حسن سعيد محمد (2018)، **تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية المعرفية لمقـررات التربية التقنية (ميكانيكا) في ضوء مواصفات الاختبار الجيِّد بكلية التربية، جامعـة السودان للعـلوم والتكنولوجيا للأعوام (3107–3102) م**، دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية (القياس والتقويم التربوي)، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
20. عبد الرحمن، احمد محمد (2011)، **تصميم الاختبارات**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،
21. النوح، مساعد بن عبد الله (2004)، **مبادئ البحث التربوي**، ط1، كلية المعلمين، الرياض.
22. جامعة المجمعة (2024)، **دليل قياس وتقويم نواتج التعلم**، وكالة الجامعة للشؤون التعليمية، الإصدار الثاني.
23. القدسي، أحمد محمد مجاهد، وآخرون (2021) **دليل مخرجات التعلم للبرامج والمقررات الدراسية**، سلسلة إصدارات مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة، جامعة صنعاء.
24. القدسي، احمد محمد مجاهد، واخرون (2020)، **دليل عضو هيئة التدريس في بناء الاختبارات التحصيلية**، سلسلة إصدارات مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة، جامعة صنعاء.
25. جامعة المثنى (2016)، **مخرجات التعلم للمواد والمقررات**، شعبة الجودة والأداء الأكاديمي، كلية العلوم.
26. الهويدي، زيد (2004)، **اساسيات القياس والتقويم التربوي**، العين، دار الكتاب الجامعي.
27. نصار، سامي (2009)، **قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
28. المرابط، نجاة محمد، يحي، نجاة صالح (2025)، **الاختبارات التحصيلية وأهميتها في العملية التعليمية**، مجلة التربوي، العدد (26)، ص 244– 250.
29. حسنة، لقان (2021)، **مستوى الاختبارات التحصيلية بجامعة ام البواقي وفقا لتصنيف بلوم في المجال المعرفي (تحليل محتوى عينة من الاختبارات التحصيلية الموجهة لطلبة السنة الثالثة ليسانس بقسم العلوم التربوية)**، مجلة الروائز، المجلد (5)، العدد (1)، ص 240–251.
30. غنيم، محمد عبد السلام (2004)، **مبادئ القياس والتقويم التربوي**، الاكاديمية العربية الدولية، القاهرة.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Gezer, M & Sunkur, M & Sahin, 1. (2014). AN evaluation of the exam questions of social studies course according to revised bloom's taxonomy, Education Science and Psychology, Vol.28, No. 2. pp 3-16.
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, Volume 26, Issue 8, Pages 662-671.
3. Roland, Antonio and Copo, I. (2015). Students' Initial Knowledge State and Test Design: Towards A Valid and Reliable Test Instrument. Journal of College Teaching & Learning, Volume 12, Number 4: 189-194.