

المجلة العلمية

لجامعة إقليم سبأ

مجلة علمية نصفية محكّمة

تصدر عن جامعة إقليم سبأ

ISSN :2709-2747 (Online)

ISSN :2709-2739 (Print)

المجلد (9) - العدد (2) - سبتمبر 2026م

Scientific Journal
University of Saba Region
ISSN :2709- 2747 (Online)

المجلة العلمية
لجامعة إقليم سبأ
ISSN :2709- 2739 (Print)

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية في بناء الأسئلة الموضوعية واتجاهاتهم نحوه

Effectiveness of a Training Program for Developing Faculty Members' Skills at Sudanese Universities in Constructing Objective Test Items and Their Attitudes towards It

محمد حمد النيل محمد جبريل [1]
Mohamed Hamadelneel Gibreel
علي أحمد الغزي [2]
Ali Ahmed Ali Alghuzi

تاريخ استلام البحث	تاريخ قبول البحث
2026/8/20م	2026/9/14م

المجلد(9) العدد(2) سبتمبر 2026م

https://doi.org/10.54582/TSJ.2.2.167

(1) أستاذ المناهج والتقويم التربوي المشارك – جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية – السودان
عنوان المراسلة : dr.m.alneel@gmail.com
(2) أستاذ الإدارة التعليمية المشارك – مملكة البحرين
عنوان المراسلة : aliahmed50030@gmail.com

الملخص:

على الرغم من الحاجة المتنامية للاختبارات الإلكترونية في الجامعات السودانية، يظل ضعف مهارات أعضاء هيئة التدريس في بناء الأسئلة الموضوعية تحديًا قائمًا غير معالج، هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في بناء الأسئلة الموضوعية واتجاهاتهم نحوه. اعتُمد المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة (قبلي/بعدي) على عينة قصدية من (28) عضو هيئة تدريس. كشف التحليل عن فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في مهارات كتابة الأسئلة الموضوعية، بقيمة (ت = 8.88) عند درجة حرية (27) ومستوى دلالة (0.000)، وبحجم أثر كبير بلغ (1.68) لمعامل كوهين d و(0.75) لمعامل إيتا تربيع، مما يؤكد فاعلية البرنامج القوية في تنمية المهارات. كما أظهرت استجابات المتدربين على الاستبانة اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو البرنامج ومحتواه. في المقابل، كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، تعزى لمتغير النوع (ذكور/إناث) بقيمة (ت = 1.158) ومستوى دلالة (0.257)، وكذلك عدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة، باستخدام تحليل التباين الأحادي بقيمة (F = 1.559) ومستوى دلالة (0.230)، مما يثبت نجاح البرنامج مع جميع المتدربين، كما أظهرت نتائج تحليل عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل (الماجستير، دكتوراه) باستخدام التباين الأحادي بقيمة «F» بلغت (0.951) عند مستوى دلالة (0.400)، مما يدل على أن البرنامج التدريبي كان مناسبًا لجميع المتدربين، بغض النظر على مؤهلاتهم العلمية، تُوصي الدراسة باعتماد برامج تدريبية ممنهجة في مؤسسات التعليم العالي السوداني لتطوير جودة التقييم الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: فاعلية برنامج تدريبي، الأسئلة الموضوعية، أعضاء هيئة التدريس، الاتجاهات، الجامعات السودانية.

Abstract

Despite the growing need for electronic examinations at Sudanese universities, faculty members' weak skills in constructing objective test items remain a persistent and unaddressed challenge. This study aims to measure the effectiveness of a proposed training program in developing faculty members' skills in constructing objective test items and their attitudes towards it. A quasi-experimental, one-group (pre-test/post-test) design was adopted with a purposive sample of (28) faculty members. The analysis revealed statistically significant differences between the pre-test and post-test measurements in favor of the post-test in objective question writing skills, with a t-value of (8.88) at a degree of freedom of (27) and a significance level of (0.000), and a large effect size of (1.68) for Cohen's d and (0.75) for eta squared, confirming the program's strong effectiveness in developing skills. Trainees' responses to the questionnaire also indicated high positive attitudes towards the program and its content. Conversely, the results revealed no statistically significant differences attributable to the gender variable (male/female), with a t-value of (1.158) and a significance level of (0.257), nor any differences attributable to years of experience, using one-way analysis of variance, with an F-value of (1.559) and a significance level of (0.230), thereby confirming the program's success with all trainees. The analysis further showed no differences attributable to the qualification variable (Master's, PhD) using one-way ANOVA, with an F-value of (0.951) at a significance level of (0.400), indicating that the training program was suitable for all trainees regardless of their academic qualifications. The study recommends adopting systematic training programs in Sudanese higher education institutions to enhance the quality of academic assessment.

Keywords: Effectiveness of a Training Program, Objective Test Items, Faculty Members, Attitudes, Sudanese Universities

Copyright: © 2026 Mohamed Hamadelneel Gibreel et al. This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license.

مقدمة:

يعتبر تقويم الطلاب أحد أهم عوامل تطوير عمليات التعليم والتعلم؛ حيث إنه لا يتوقف عند قياس المستوى التحصيلي؛ بل يتعد ذلك إلى توفير التغذية الراجعة لكل من الأساتذة والطلاب بما يمكنهم من اتخاذ الإجراءات اللازمة لتجويد أدائهم. حسب(Brown 2018)فإن مصطلح التقويم التربوي يشير إلى مجموعة من الأساليب والعمليات التي يتم من خلالها تصميم الأدلة المتعلقة بتعلّم الطلاب، وجمعها، ورصد درجاتها، وتحليلها، وتفسيرها. وتهدف هذه العمليات إلى دعم القرارات المتعلقة بعدة مجالات كالتدريس والتعلم والإدارة والسياسات والمساءلة.

لقد بلغ التطور في أساليب القياس والتقويم مدىً بعيدًا بينما لازالت كثير من الجامعات في السودان تستخدم الأسئلة المقالية التقليدية التي تعتمد على درجة عالية من الذاتية، مما يقلل فاعليتها على تشخيص الواقع، كما يقلل عدالتها في إصدار الأحكام على نتائج الطلاب.

يرى (Brookhart, 2024) أن المعلمين يجب أن يكونوا قادرين على صياغة نواتج تعلم واضحة تتوافق مع كل من المحتوى وعمق التفكير الذي تفرضه المعايير وأهداف المنهج، بطريقة تجعلها قابلة للتحقيق والقياس. كما أنه يجب عليهم امتلاك مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لإيصال صورة واضحة للطلاب عما يعنيه تحقيق ناتج التعلم، وعليهم أيضًا فهم أغراض واستخدامات نطاق خيارات التقييم المتاحة، وأن يكونوا ماهرين في استخدامها. وفي الوقت نفسه فمن الضروري أن يمتلكوا المهارات اللازمة لتحليل الأسئلة الصفية، ومفردات الاختبارات، ومهام تقييم الأداء؛ وذلك لتحديد المعرفة المحددة ومهارات التفكير المطلوبة من الطلاب لإنجازها.

ووثّقت دراسة(Rubeba 2024) جملة من التحديات الهيكلية والمهارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات التنزانية عند صياغة أسئلة الاختبارات الموضوعية. وفي سياق إقليمي مماثل للبيئة السودانية في دولة غانا كشفت نتائج دراسة (Kissi et al., 2023) أن المعلمين غالبًا ما يفتقرون إلى المهارات الأساسية اللازمة لإعداد مفردات اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ذات جودة عالية، وبما يضمن تقييم المستوى التحصيلي للطلاب بشكلٍ فعال.

لقد تخطت أساليب التقويم الاختبارات التقليدية إلى أساليب التقويم المستمر

والتقويم الشامل والتقويم البديل وغيرها من الأساليب الأخرى؛ غير أنه لاغنىً عن مهارة إعداد الأسئلة في كل الأحوال وخاصةً الموضوعية منها؛ إذ إنه كلما تنوعت الأسئلة كلما زادت دقة التقويم. إن مهارة إعداد الأسئلة هي أحد أهم كفايات الأستاذ الجامعي التي يجب أن يمتلكها حتى يستطيع القيام بدوره في تقييم الطلاب، ونسبةً لأهمية هذه الكفاية تبرز الحاجة إلى إعداد برامج تدريبية مصممة بعناية لتنميتها، ومن المهم أيضًا التحقق من جودة هذه البرامج للتأكد من تحقيق أهدافها. وبدون قياس فاعلية هذه البرامج لن يكون هناك ثقة كبيرة في قدرتها على إحداث التغيير المنشود.

مشكلة الدراسة:

من خلال دراسة مجموعة كبيرة من أسئلة الاختبارات الموضوعية بالجامعات، إضافةً إلى الاطلاع على بعض الدراسات الحديثة كدراسة (Yimer , 2025) و(Rubeba ,2024) لاحظ الباحثان أن كثيرًا من أسئلة الاختبارات الموضوعية بحاجة للتحسين والتجويد، وأنها لا تحقق شروط السؤال الجيد، وفي ظل غياب برامج تطوير مهني ممنهجة لأعضاء هيئة التدريس في مجال القياس والتقييم بالجامعات السودانية، وظروف السودان غير المستقرة حاليًا وعدم الاستقرار، بسبب الحرب برزت الحاجة لاستخدام الاختبارات الإلكترونية التي تستخدم الأسئلة الموضوعية، بدلًا عن الأسئلة المقالية التي كانت منتشرة سابقًا، ويبرز وجود جوانب ضعف لدى بعض أعضاء هيئة التدريس في مهارات بناء الأسئلة الموضوعية، وبذا أصبح لزامًا على الأساتذة بالجامعات الإلمام بمعايير كتابة الأسئلة الموضوعية بأنواعها المختلفة وتطبيقها بصورة جيدة في اختباراتهم؛ وحيث إن التصميم الجيد للأسئلة الموضوعية يتطلب برنامج تدريبي فعَّال، فقد حدد الباحثان مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات بناء الأسئلة الموضوعية وتحسين الاتجاهات نحوها؟»

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة، كما يلي:

1. ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية في كتابة الأسئلة الموضوعية؟
2. ما اتجاهات المتدربين نحو البرنامج التدريبي، ومدى رضاهم عن مستوى جودة تنفيذه؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في الإجابات عن أسئلة اختبار مهارات كتابة أسئلة اختبارات الأسئلة الموضوعية لدى أساتذة الجامعات السودانية المتدربين.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أساتذة الجامعات السودانية المتدربين، من حيث النوع.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أساتذة الجامعات السودانية المتدربين، من حيث الخبرة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أساتذة الجامعات السودانية المتدربين، من حيث المؤهل.

أهمية الدراسة:

يأمل الباحثان أن تحقق الدراسة مايلي:

1. يفيد منها الأساتذة المتدربون في تنمية مهاراتهم في تصميم أسئلة الاختبارات الموضوعية،
2. تلفت انتباه المسؤولين لأهمية تصميم أسئلة الاختبارات الموضوعية.
3. تلقي الضوء على ضرورة تدريب الأساتذة على تصميم أسئلة الاختبارات الموضوعية.
4. توفير مقياس مناسب لقياس قدرة الأساتذة على صياغة أسئلة الاختبارات الموضوعية.

أهداف الدراسة:

1. قياس فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية في كتابة الأسئلة الموضوعية.
2. تحديد درجة رضا أعضاء هيئة التدريس المتدربين عن البرنامج التدريبي.
3. معرفة مدى جودة تنفيذ البرنامج التدريبي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتدربين.
4. معرفة مدى وجود فروق بين آراء المتدربين حول البرنامج التدريبي، من حيث (النوع – الخبرة – المؤهل).

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة كلًا من المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة هو أساتذة الجامعات السودانية، أخذ منهم الباحث عينة قصدية من الراغبين في التدريب.

أدوات الدراسة:

استبانة، اختبار في مهارات إعداد الأسئلة الموضوعية.

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية: يعرفها نشوان ونشوان (2004) بأنها نشاط يقوم به العاملون، حسب قدرتهم على تحقيق الأهداف المطلوبة بأفضل المخرجات وأقل الجهود.

ويعرفها الباحثان **الفاعلية إجرائيًا** بأنها استجابة المتدربين لاستبانة تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتصميم الأسئلة الموضوعية.

يعرف جميل (1999) **البرنامج التدريبي** على أنه «النشاط الذي يُعنى بصياغة مسمى البرنامج، واختيار عناصر البرنامج المشتملة على أهدافه ومحتواه وأساليبه، والتقنية المستخدمة واختيار المدربين والمتدربين».

يُعرف **البرنامج التدريبي** إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: مجموعة الأنشطة والمحتوى والأساليب التي يتم تنفيذها لإكساب المتدربين مهارة تصميم فقرات الأسئلة الموضوعية.

الاتجاه لغةً هو: قصد جهة معينة، يقال: "اتجه القبلة"، أي توجه نحو الكعبة المشرفة لأداء فريضة الصلاة، والاتجاه مصدر للفعل "اتجه "، يقال اتجه الشخص إليه: أي أقبل بوجهه عليه وقصده (خليفة، 2001).

الاتجاه يعرفه نور الدين وبختة (2018) بأنه: "حالة من الاستعداد العقلي والعصبي المنظم، من خلال الخبرة المسببة لتأثير ديناميكي، موجه لإستجابة الفرد على كل الموضوعات والحالات التي ترتبط بموضوع الاتجاه «

إجرائيًا: الاتجاه هو الحالة الوجدانية والذهنية التي يتبناها أعضاء هيئة التدريس نحو البرنامج التدريبي، ومدى قبولهم أو رفضهم لها.

المهارة لغويًا، المهارة بالفتح: الحذق في الشيء، وقد مهرت الشيء أمهره بالفتح (الداية وجمل 2004).

المهارة اصطلاحًا تعني: القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع

الاقتصاد في الجهد المبذول (حسن شحاتة وآخرون 2003).

سؤال الاختبار الموضوعي هو السؤال الذي له إجابة محددة متفق عليها، وغير خاضع لذاتية المصحح، مثل أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد.

عضو هيئة التدريس هو: كل من يدرّس في الجامعة مقررات في تخصصه، ويحمل درجة الماجستير أو الدكتوراه، ويصنف في رتبة أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم التدريب:

يُعرف التدريب بأنه: «النشاط المستمر لتزويد الفرد بالمهارات والخبرات والاتجاهات التي تجعله قادراً على مزاولة عمل ما، بهدف الزيادة الإنتاجية له وللجهة التي يعمل بها، أو نقل معارف ومهارات وسلوكيات جديدة لتطوير كفاءة الفرد لأداء مهام محددة في الجهة التي يعمل بها»(طشطوش، 2017 ص 75). وفي السياق التربوي، يُنظر إليه كأداة رئيسة للتنمية المهنية؛ فالتدريب هو الجهد الإداري والتربوي الذي يحدث الفرق بتزويد المتدرب بالمعلومات والمهارات التي تجعله قادرًا على أداء مهامه بكفاءة عالية.

والتدريب هو أحد أهم وسائل التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس التي تشمل جميع البرامج والأنشطة التي تقوم بها الجامعة لتحسين وتجويد مهارات ومعارف أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في المجالات الشخصية والإدارية والأكاديمية والبحثية والاجتماعية للقيام بمهامهم المناطة بهم على أكمل وجه، (المطلق، 2016). وتأتي أهمية البرامج التدريبية في أنها تشكل الجسر الذي يربط المعرفة التربوية بالتطبيق الميداني وخاصة في مجال تقويم أداء الطلاب الذي ينعكس على جميع عناصر العملية التعليمية؛ حيث يؤدي إلى:

- مواكبة التطورات والتعرف على أحدث النظريات وأفضل الممارسات في تقييم أداء الطلاب.
- تطوير أدوات القياس بما ينعكس على تحسين أداء الطلاب ورفع مستويات التحصيل الدراسي.
- تعديل الاتجاهات وتغيير القناعات حول الاختبارات، من كونها أداة للعقاب إلى أداة للتشخيص والتطوير.

وتمر عملية بناء البرنامج التدريبي بأربع مراحل رئيسة:

1. مرحلة تحليل الاحتياجات: وهي نقطة الانطلاق لتحديد الفجوة بين الأداء الحالي للأساتذة في بناء الاختبارات والأداء المنشود.
2. مرحلة التصميم: وتتضمن تحديد الأهداف التدريبية بصيغة سلوكية، واختيار المحتوى العلمي الذي يغطي المهارات المستهدفة.
3. مرحلة التنفيذ: وهي مرحلة التفاعل المباشر واستخدام الوسائط والأنشطة التدريبية.
4. مرحلة التقويم: قياس مدى تحقق أهداف البرنامج من خلال أدوات القياس (الاختبار القبلي والبعدي، أو بطاقات الملاحظة)، (محمد، 2018). وتعتمد البرامج التدريبية الفعالة على أسس نظرية متينة، ومن أبرزها:

النظرية البنائية: (Constructive Theory) ، حيث يتم بناء المهارات الجديدة (صياغة الأسئلة)، من خلال ربطها بخبرات المتدرب السابقة وممارسته الفعلية (الدليمي، 2014).

نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory): والتي تركز على أهمية النمذجة والمحاكاة والملاحظة؛ حيث يتعلم المتدربون، من خلال ملاحظة نماذج لأسئلة اختبارية جيدة ونقد نماذج ضعيفة(Nabavi, Bijandi ,2011)).

إن أحد أهم عوامل نجاح البرنامج التدريبي هو إعداد الحقائب التدريبية، وتمر عملية الإعداد بمجموعة من المراحل، كما يلي:

1. تحديد الأهداف التدريبية.
2. وضع محتوى تدريبي يحتوي على المعلومات والمعارف والمهارات التي يجب أن يتقنها المتدرب
3. اختيار الطرق المناسبة في التدريب لكل جلسة تدريبية وما تحتاجه من أنشطة ووسائل لإيصال المحتوى التدريبي بأسهل الطرق للمتدرب؛ حيث إن كل خطوة تبنى على الخطوة التي تسبقها (المعايطة، 2008). ولابد أن تحتوي الحقيبة على أسئلة لتقويم أداء المدرب والمتدرب وبيئة التدريب وتقويم البرنامج التدريبي بصورة شاملة للحصول على التغذية الراجعة المناسبة لتطويره.

الأسئلة الموضوعية، خصائصها ومهارات صياغتها:

الأسئلة الموضوعية هي أكثر أنواع شيوعًا في الاختبارات التحصيلية، وتتميز

بإمكانية تصحيحها بشكل موحد وموضوعي دون أن تتأثر بتقدير المصحح، وتشمل الأنواع الرئيسة التالية حسب خليل، (2011):

أولًا: أسئلة الاختيار من متعدد:

تتكون فقرة الاختيار من متعدد من المقدمة التي تطرح المشكلة أو السؤال، والاختيارات التي تحتوي إحداها على الإجابة الصحيحة وغالبًا مايتراوح عددها من ثلاثة إلى خمسة اختيارات، وتسمى الإجابات الخاطئة مشتتات. وتشمل مهارات صياغتها الجيدة ما يلي:

1. وضوح مقدمة السؤال أو المشكلة وتحديد المطلوب بدقة.
2. تجانس مقدمة الفقرة والاختيارات لغويًا.
3. توزيع الإجابات الصحيحة عشوائيًا.
4. جاذبية المشتتات ومعقوليتها للطالب الذي لديه إلمام ضعيف بالمادة.
5. تجنب استخدام كل ما ذكر صحيح أو لا شيء مما ذكر إلا عند الضرورة القصوى.

تُعد أسئلة الاختيار من متعدد أكثر أنواع الأسئلة الموضوعية شيوعًا واستخدامًا وأقلها عيوبًا؛ لذا ينبغي على الأساتذة اكتساب مهاراتها وإتقانها.

ثانيًا: أسئلة الصواب والخطأ:

تتميز هذه الأسئلة بسرعة الإجابة عليها، وسهولة تصحيحها حيث يمكن للطالب الإجابة على عدد كبير من الأسئلة في فترة زمنية قصيرة، لكن من عيوبها أنها عرضة للتخمين (احتمال 50%)، كما أنها تركز على قياس المستويات الدنيا من المعرفة دون قياس المستويات المعرفية العليا. وتشمل مهارات صياغتها ما يلي:

1. كتابة العبارات بصورة مثبتة في الغالب.
2. تحتوي العبارة على معلومة واحدة فقط.
3. تكون العبارة صحيحة تمامًا أو خاطئة تمامًا.
4. تجنب العبارات المطلقة مثل «دائمًا» و«أبدًا»؛ لأنها غالبًا ما تشير إلى خطأ العبارة.
5. لا تقل العبارات الخاطئة عن 50% من إجمالي الأسئلة.

ثالثًا: أسئلة المزاوجة:

تتكون من قائمتين: المقدمات والاستجابات، ويطلب من الطالب الربط بينهما

وتشمل مهارات إعدادها مايلي:

1. **ان تكون الأسئلة والتعليمات واضحة ومحددة.**
2. **أن تكون القائمتان والإجابات متجانسة.**
3. أن تكون قائمة الإجابات أكثر من قائمة المقدمات (زيادة عدد الاستجابات لتقليل التخمين).
4. أن تكون القائمتان في صفحة واحدة.

رابعًا: أسئلة إكمال الفراغات:

تتطلب من الطالب كتابة كلمة مناسبة في الفراغ، وتشمل المهارات التالية:

1. أن تكون صياغة السؤال أو العبارة واضحة ومحددة.
2. أن تكون العبارة ملائمة للهدف وليست حرفية من الكتاب.
3. أن يكون الفراغ كافيًا للإجابة وبعد المنتصف أوفي نهاية العبارة.
4. أن تكون هناك إجابة صحيحة واحدة.

من مميزات هذا النوع من الأسئلة أنه يقلل احتمالية التخمين، مقارنة بالأسئلة الموضوعية الأخرى، لكنها قد يواجه صعوبات في التصحيح، بسبب اختلاف صيغ الإجابة إذا لم يتم اختيار العبارات بعناية.

بشكل عام فإن الإلمام بأنواع الأسئلة الاختبارية وكيفية تصميم فقراتها هي الخطوة الأولى في إعداد اختبارات جيدة؛ على أن جميع هذه الأسئلة تحتاج للمهارة اللغوية في صياغتها، كما يحتاج الاختبار نفسه لمخطط يساعد على حسن تمثيله لأهداف المادة ومحتواها. ولكي نحقق هذه الخطوة فلابد من وضع جدول لمواصفات الاختبار يعمل بمثابة خارطة طريق توجه الأستاذ أثناء إعداد أسئلته، ويتكون هذا الجدول من بعدين:

يمثل البعد الرأسي الموضوعات الدراسية الرئيسية التي سيغطيها الاختبار، كما يمثل البعد الأفقي توزيع الأسئلة، وفق تصنيف بلوم المعرفي (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تقويم، إبداع).وأهم ميزة لجدول المواصفات أنه يضمن حسن تغطية المادة الدراسية، كما يحقق التوازن في توزيع الأسئلة على المستويات المعرفية، وبالتالي يساعد على تحقيق صدق الاختبار (سليمان، 2010).

مواصفات الاختبار الجيد:

حسب عبدالرحمن (2011) فإن الاختبار التحصيلي الجيد والفعّال يجب أن يتمتع

بالصفات التالية:

1. الصدق: ويقصد بالصدق أن يقيس الاختبار ما أعد لقياسه بالفعل، تتضمن أنواع الصدق المرتبطة بأسئلة المعلم:

أ. صدق المحتوى: مدى تمثيل أسئلة الاختبار لمحتوى المادة الدراسية وأهدافها.

ب. صدق المظهر: مدى ظهور الاختبار للمتعلمين أنه يقيس ما يطلب منهم تعلمه .

ت. الصدق المرتبط بالمحك: مدى ارتباط نتائج الاختبار بمقياس خارجي موثوق.

2. الثبات: يقصد بالثبات أن الاختبار يعطي النتائج نفسها أو المتقاربة معها إذا أعيد تطبيقه في ظروف مماثلة، وأن المركز النسبي لعلامة الطالب بالنسبة لزملائه لاتتغير إذا أعيد الاختبار على الطالب نفسه؛ وهذا يعني استقرار النتائج عند تكرار تطبيق الاختبار أو صور مكافئة له على نفس مجموعة الأفراد.

ويزيد الثبات بزيادة عدد الأسئلة بدرجة مناسبة في حدود الزمن المتاح؛ كذلك يزيد الثبات كلما كانت صياغة الأسئلة مفهومة وتعليمات الاختبار واضحة.

3. الموضوعية: وتعني عدم تأثر درجة المفحوص بذاتية المصحح.

4. الشمولية: يكون الاختبار شاملًا لكل الأهداف التدريسية المراد قياسها.

الاختبارات الموضوعية في التعليم الجامعي والاتجاهات نحوها:

تعد الاختبارات الموضوعية حجر الزاوية في نظم التقويم الحديثة بمؤسسات التعليم العالي، حيث تهدف إلى قياس المخرجات التعليمية بدقة وحيادية، بعيدًا عن ذاتية المصحح، وتكتسب هذه الاختبارات أهميتها من قدرتها على تغطية مساحات واسعة من المحتوى الدراسي في وقت زمني محدد؛ فالاختبار الجيد لا يقيس التحصيل فحسب، بل:

1. يرشد الطلاب إلى أولويات التعلم: عندما يدرك الطلاب أن الأسئلة تركز على المفاهيم الأساسية ومهارات التفكير، فإن ذلك يوجه جهودهم نحو التعلم المعمق.

2. يكشف عن الفجوات التعليمية: الأسئلة المصممة جيدًا تكشف التصورات الخاطئة والمفاهيم غير المكتملة لدى الطلاب.

3. يعزز الدافعية للتعلم: عندما يشعر الطلاب بأن الاختبار عادل، ويقيس ما تعلموه فعلاً، تزداد ثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم للاستمرار في التعلم.

عليه فإن هناك حاجة ماسة لكي يكون لدى الأساتذة المهارة والرغبة لإعداد اختبارات جيدة تحقق المتطلبات السابقة، لكن واقع الجامعات اليوم بخلاف ذلك؛ فالأساتذة لا يلتزمون بالمعايير الفنية لصياغة أسئلة جيدة للاختبارات كما أنهم لا يحرصون على تحليل نتائج هذه الاختبارات، وتبرّر Rubeba 2024)) ذلك بأن الأساتذة يواجهون تحديات متعددة تؤثر على سلوكياتهم في إعداد الاختبارات، منها:

أ. أعداد الطلاب الكبيرة: يشكل ارتفاع أعداد الطلاب في القاعات الدراسية عائقًا كبيرًا أمام تطبيق ممارسات تقويمية جيدة.

ب. نقص الموارد والأساتذة: يؤدي نقص أعداد الأساتذة وازدياد الأعباء التدريسية إلى ضيق الوقت المتاح لإعداد اختبارات مدروسة، مما يولد شعورًا بالإحباط واتجاهات سلبية تجاه مهمة إعداد الاختبارات التي ينظر إليها البعض على أنها عبء إضافي.

هذه التحديات قد تدفع الأساتذة إلى تبني سلوكيات مختصرة في إعداد الاختبارات، مثل الاعتماد على أسئلة التذكر والحفظ؛ بدلًا من الأسئلة التي تقيس التفكير الناقد، كما أكدت ذلك دراسة ميعاري وسلامة (2026) . لذا فقد أوصت عدد من الدراسات بضرورة وجود تدريب لأساتذة الجامعات في مجال القياس والتقويم، فيرى (Brookhart, 2024) **أن تطوير أداء الطلاب يرتبط ارتباطًا قويًا بمدى قدرة المعلمين وتدريبهم على بناء أسئلة اختبارية متوازنة بمستويات معرفية متنوعة، تتجاوز قياس الحفظ والتذكر وتتدرج لتقيس الفهم والتحليل والتطبيق. ومن المهم أيضًا تمكينهم من تحليل أسئلة الاختبارات وتصميم أدوات متنوعة لتقييم الأداء وقياس مهارات الطلاب ومخرجات التعلم بشكل واقعي ومستند إلى معايير المنهج.**

إن التدريب التخصصي الجيد للمعلمين يجعل التقييم أداة تشخيصية وبنائية قوية لا تقف عند مجرد إصدار الأحكام ولكنها تضمن تحقيق الأهداف التعليمية، وتؤدي إلى تطوير أداء الطلاب. **وتشير مراجعة الأدبيات التي أجراها باريينتوس وآخرون(Barrientos et al., 2023) إلى أن قدرة الطالب المعلم على صياغة اختبارات موضوعية صادقة وثابتة ليست مجرد مهارة تقنية، بل هي أداة تمكينية تساعد معلمي المستقبل على اتخاذ قرارات تدريسية صائبة تدعم تعلم الطلاب داخل الفصول الدراسية، خاصةً عند الاستناد**

إلى أطر علمية دقيقة مثل تصنيف بلوم المعدل. وتبرز الحاجة الملحّة لهذا التدريب بالنظر إلى وجود فجوة حقيقية بين الواقع والمأمول؛ حيث كشفت دراسات تقويمية حديثة مثل: Kissi et al., (2023) عن وجود مشكلات كبيرة في أسئلة الاختيار من متعدد التي يصيغها المعلمون بأنفسهم، وتحديدًا في آليات وضع البدائل والمشتتات رغْم امتلاكهم لتصورات ذاتية مرتفعة حول كفاياتهم الاختبارية. مما يُعزز الفرضية القائلة بأن امتلاك المعرفة التخصصية لا يضمن كفاءة التقييم، وأن هناك فجوة مهارية حقيقية تتطلب برامج تدريبية تخصصية ومستمرة لإكساب التربويين مهارات بناء الاختبارات وتصميم تقييمات الأداء.

وقد كشفت دراسة ضعضع (2026) عن أن اتجاهات المعلمين نحو توظيف الأسئلة في مستويات المعرفة المختلفة بشكل عام كانت متوسطة، كما توصلت دراسات أخرى إلى وجود فجوة ملحوظة بين ما يعتقده أساتذة الجامعات حول إعداد الاختبارات الجيدة وما يمارسونه فعليًا (Norton, 2019). فبينما يعبّر معظم الأساتذة عن موافقتهم على أهمية استخدام جدول المواصفات وتحليل الفقرات، إلا أن نسبة قليلة منهم تطبق هذه الممارسات بشكل منتظم، ويمكن تفسير هذه الفجوة بعدة عوامل منها:

1. ضيق الوقت: يشعر الأساتذة أن إعداد اختبار جيد يتطلب وقتًا أطول مما هو متاح ضمن أعبائهم التدريسية.
2. غياب النماذج القدوة: قلة توافر نماذج لاختبارات جيدة داخل القسم الواحد تشجع على التقليد.
3. عدم وجود حوافز: عدم تقدير المؤسسات للجهد الإضافي المبذول في تحسين جودة الاختبارات

وقد أظهرت الدراسات أن ورش العمل النظرية وحدها غير كافية لتغيير الاتجاهات حيث لا تأخذ ممارسات التقييم المهني في التعليم العالي دائمًا في عين الاعتبار تصورات المحاضرين وخبراتهم، أو سياق تخصصاتهم العلمية (Norton, 2019)؛ لذا لابد أن يتضمن التدريب فرصًا واسعة للممارسة التطبيقية العملية على صياغة الأسئلة وتحليلها وتنمية الاتجاهات حولها مع التغذية الراجعة الفورية 2024, (Rubeba).

إن المشاركة في ورش عمل لتحسين مهارات الاختبارات يتوقع أن تؤدي إلى تحسن في اتجاهات المشاركين نحو الاختبارات بشكل عام؛ فعندما يمتلك الأستاذ المهارات اللازمة لإعداد اختبار جيد، فإنه يشهد تحسنًا ملحوظًا في نتائج

اختباراتـــه.

الدراسات السابقة:

1. دراســـة ضعضـــع (2026): تهـــدف الدراســـة لمعرفـــة إتجاهـــات معلمـــي المرحلـــة الثانويـــة في توظيـــف الأســـئلة الموضوعيـــة في تحقيـــق الأهـــداف المعرفيـــة (مســـتويات بلـــوم الســـتة)، اســـتخدمت الدراســـة المنهـــج الوصفـــي وكانـــت أداتهـــا اســـتبانة مكونـــة مـــن ســـتة أبعـــاد، تم تطبيـــق الدراســـة علـــى عينـــة مـــن (230) معلمًـــا بالمرحلـــة الثانويـــة تم اختيارهـــم بصـــورة عشـــوائية، كشـــفت النتائـــج أن اتجاهـــات المعلمـــين نحـــو توظيـــف الأســـئلة في مســـتويات المعرفـــة المختلفـــة بشـــكل عـــام كان بدرجـــة متوســـطة، وتوظيفها في مســـتوى التطبيـــق بصـــورة خاصـــة كان بدرجـــة متوســـطة، وتوجـــد اختلافـــات بـــين أفراد العينـــة في توظيـــف الأســـئلة في مســـتوى الفهـــم راجعـــة للاختصـــاص، أوصـــت الدراســـة بضـــرورة تدريـــب معلمـــي المرحلـــة الثانويـــة علـــى تصميـــم اختبـــارات موضوعيـــة تقيـــس المســـتويات العليـــا مـــن التفكـــير.

2. دراســـة ميعـــاري وســـلامة (2026) يهـــدف هـــذا البحـــث النوعـــي إلى استكشـــاف تصـــورات معلّمـــي ومعلّمـــات اللغة العربيـــة في المرحلـــة الابتدائية حـــول فاعليّـــة الاختبارات التحصيليّـــة في تقـــويم تعلّـــم الطلبـــة، اعتمـــدت الدراســـة علـــى منهـــج دراســـة الحالـــة، وتم جمـــع البيانـــات بواســـطة عينـــة قصديـــة مـــن (11) معلمـــة بالمـــدارس الابتدائيـــة بمنطقـــة الجليـــل خـــلال العـــام 25/ 2026 بجانـــب تحليـــل نمـــاذج اختبـــارات وبعـــض جـــداول المواصفـــات الـــتي تم الحصـــول عليهـــا. كشـــفت الدراســـة أن المعلمـــات ينظـــرن للاختبارات كأداة مهمـــة لقيـــاس تحقـــق الأهـــداف ويحرصـــن علـــى التـــدرج في صعوبـــة أســـئلتها مـــع مراعـــاة الفـــروق الفرديـــة، وفي الوقـــت نفســـه كشـــفت الدراســـة عـــن بعـــض التحديـــات المتمثلـــة في عـــدم صياغـــة الأســـئلة بصـــورة دقيقـــة مـــع تركيزهـــا علـــى المســـتويات الدنيـــا مـــن المعرفـــة، وأثـــر الأســـئلة علـــى ارتفـــاع قلـــق الطـــلاب ومحدوديـــة البرامـــج في بنـــاء اختبـــارات جيـــدة تقيـــس المســـتويات العليـــا مـــن المعرفـــة، وأوصـــت الدراســـة بتنفيـــذ برامـــج تدريبيـــة لمعالجـــة هـــذه التحديـــات.

3. دراســـة طعيمـــة، (2023) تهـــدف الدراســـة إلى معرفـــة فاعليـــة البرنامـــج التدريـــبي في تحســـين مهـــارات بنـــاء الاختبـــارات التحصيليـــة لـــدى مدرســـي اللغـــة العربيـــة الجـــدد في المرحلـــة المتوســـطة في المديريـــة العامـــة لتربيـــة محافظـــة ذي قـــار باليمـــن، اتبـــع الباحـــث إجـــراءات المنهـــج الوصفـــي حيـــث أعـــد برنامجًـــا تدريبيًـــا في ضـــوء احتياجـــات مدرســـي اللغـــة العربيـــة الجـــدد لتحســـين مهـــارات بنـــاء الاختبـــارات التحصيليـــة لديهـــم. اســـتخدم الباحـــث المنهـــج شـــبه التجريـــبي ذا المجموعـــة الواحـــدة، وتكونـــت عينـــة الدراســـة مـــن

(27) متدربًا من مدرسي اللغة العربية الجدد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واعد الباحث اختبارًا تحصيليًا لقياس مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى مدرسي اللغة العربية الجدد قبل إخضاعهم للبرنامج التدريبي وبعده، كانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مدرسي اللغة العربية على اختبار مهارات بناء الاختبارات التحصيلية في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي لصالح التطبيق البعدي، وأن للبرنامج التدريبي فاعلية مقبولة في تحسين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية بمهارته الأربعة، ومن أهم التوصيات التي أوصت بها الدراسة: تشجيع المدرسين على حضور الدورات والندوات وورش العمل لاكتساب مهارات بناء الاختبارات التحصيلية والتعرف على تطبيقاتها التربوية.

4. دراسة لزهر (2022): هدفت الدراسة الى بناء برنامج تدريبي أثناء الخدمة واختبار فعاليته في تنمية كفايات إعداد الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي، وتم اختيار عينة عشوائية من (24) معلمًا لذلك. كشفت نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية لدرجات المجموعة التجريبية قبل التدريب وبعده، مما يدل على وجود فاعلية للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات بناء الاختبارات. توصي الدراسة بتنفيذ دورات تدريبية على تصميم الاختبارات لمعلمي المرحلة المتوسطة.

5. دراسة الشراري (2019): هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح وقياس فاعليته في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية واتجاهاتهم نحو تطبيقها في مقررات الدراسات الإسلامية. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي واستخدمت الأدوات المتمثلة في البرنامج التدريبي والاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء ومقياس الإتجاه. وتكونت عينة الدراسة من (15) عضو هيئة تدريس من تخصص الدراسات الإسلامية. كشفت النتائج عن أن الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي كانت لصالح البعدي؛ مما يؤكد على فاعلية البرنامج. وأوصت الدراسة على أهمية تدريب أعضاء هيئة التدريس على هذا البرنامج والبرامج المماثلة.

6. دراسة المحمد (2009)، هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي و اختبار فاعليته في تحسين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي العلوم الاجتماعية في دولة الكويت. تم اختيار عينة البحث بصورة عشوائية بسيطة من (50) معلمًا و معلمة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة بعدد (25) معلمًا و معلمةً لكل منهما. وقد أُستخدم المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، إذ أعد الباحث برنامجا تدريبيا لمعلمي العلوم الاجتماعية لتحسين مهاراتهم في بناء الاختبارات التحصيلية، و تحقق الباحث من صدق وثبات البرنامج، من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في الجامعات الأردنية، و تحقق من ثباته، واستخدم المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية وتحليل التباين المشترك للإجابة عن أسئلة الدراسة. و بعد إجراء عملية التحليل الإحصائي توصل الباحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي تدربت باستخدام البرنامج التدريبي المقترح وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية راجع لنوع المتدرب، وقد أوصي الباحث باستخدام هذا البرنامج لتدريب المعلمين على مهارات بناء الاختبارات التحصيلية.

7. دراسة (Kissi et al., 2023) هدفت هذه الدراسة لاستكشاف العلاقة بين الكفاية في بناء اختبارات الاختيار من متعدد وجودة هذه الاختبارات لدى معلمي المدارس الثانوية في غانا. وقد تم اختيار 157 معلمًا وإجمالًا من أربع مدارس ثانوية في منطقة (كواهو، الجنوبية). واستجاب المشاركون لاستبيان مُصمم ذاتيًا لتقييم كفاياتهم في بناء مفردات اختبارات الاختيار من متعدد. وقد أسفر التحليل العاملي الاستكشافي لبنية هذه الكفاية عن ثلاثة عوامل رئيسة: صدق المحتوى، والتعامل مع بدائل الأسئلة، وتجميع مفردات الاختبار. وأظهرت النتائج أن المعلمين تَصوّروا امتلاكهم كفاية عالية في ضمان صدق المحتوى، يليه تجميع الاختبار، ثم التعامل مع البدائل. ولكن في المقابل، كشفت الدراسة عن مشكلات خطيرة في نُسخ الاختبارات الفعلية التي أعدها هؤلاء المعلمون لطلابهم. وتقدم نتائج هذه الدراسة أدلة قوية تسلط الضوء على الفجوة بين الكفاية المدركة (الذاتية) للمعلمين وبين التحليل الفعلي لاختباراتهم. هذا وقد تمت مناقشة الآثار المترتبة على هذه النتائج بالنسبة للسياسات والممارسات التعليمية.

8. دراسة (Rubeba, 2024) هدفت لمعرفة كيفية تنفيذ الأساتذة للاختبارات ومعالجة المشكلات التي تواجههم في ذلك، واختارت ثلاث جامعات حكومية

بتترانيا لإجراء الدراسة. استخدمت المنهج (الفينومينولوجي) المعتمد على الخبرة المعيشة، وتم اختيار عينة قصدية من (48) مخبرًا رئيسًا (أساتذة خبراء معايشين وممارسين للاختبارات) لجمع استجاباتهم حول كيف ينفذ الأساتذة اختباراتهم ضمن عملية التعليم والتعلم، استُخدمت المقابلات والملاحظات وتحليل الوثائق بشكل متزامن، تم تحليل هذه البيانات موضوعيًا، وكشفت نتائج الدراسة أن أساتذة الجامعات يواجهون تحديات متعددة، أبرزها: الأعداد الكبيرة من الطلاب ونقص الكوادر البشرية (المحاضرين) والموارد، إضافةً للأعباء التدريسية الثقيلة و نقص التدريب على صياغة وبناء الاختبارات. وأوصت الدراسة بضرورة معالجة عدة قضايا، منها: إقامة ورش عمل وندوات إلزامية للمحاضرين الذين لم يتلقوا تأهيلاً تربويًا، وضرورة توفير الجامعات للموارد البشرية والمادية الكافية.

9. دراسة (Norton et al., 2019)، هدفت الدراسة إلى إثبات صلاحية استبانتي التصميم والتقييم واستخدامهما لاستكشاف مدى وجود ممارسات مهنية احترافية في عملية التقييم، وتحليل العوائق المتصورة التي تحول دون ذلك، بالإضافة إلى دراسة التأثيرات المحتملة للتخصصات الأكاديمية للمشاركين. شملت الدراسة 356 محاضرًا من جامعتين في المملكة المتحدة، يمتلكون خبرات تدريسية متفاوتة ويمثلون طيفًا من التخصصات «الصلبة» كالعلوم التطبيقية و»الرخوة» (كالعلوم الإنسانية). صُممت هذه الدراسة الاستقصائية لاستكشاف وجهات نظر المحاضرين حول ثلاثة عناصر مترابطة في ممارسات التقييم المهني، وهي: تصميم التقييم، رصد الدرجات (التصحيح)، والتغذية الراجعة. وخلصت النتائج إلى: أن استبياني ADI وAMFI -للتصميم والتقييم - يمثلان أدوات بحثية متينة، كما أظهرت النتائج وجود ملامح للاحترافية في التقييم، إلا أنها كشفت أيضًا عن بعض جوانب القصور؛ حيث أدرك المشاركون وجود عوائق معينة تمنعهم من تطبيق معتقداتهم التربوية في ممارساتهم الفعلية، وأبدوا شعورهم بالحاجة إلى التدريب.

10. دراسة (Laskowski et al., 2018, p. 5) تهدف هذه الدراسة إلى تحليل استخدام الاختبارات الورقية في مساقات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) على المستوى الجامعي. وتعتمد الدراسة على تحليل حوالي 1,800 اختبار تمثل إجابات 120000 طالب، تم مسحها ضوئيًا ومعالجتها بواسطة مختصين باستخدام الحاسوب، ركّز البحث على تنوع الأسئلة وتطبيقها على مواد دراسية متنوعة وقد خلص التحليل إلى تقسيم الأسئلة إلى سبع فئات رئيسة، مع فروق جوهرية بينها من حيث: ترتيب الأسئلة ومواقعها داخل

الاختبار، ومدى استخدامها في مختلف التخصصات ومستوى أداء الطلاب فيها. وقد أظهر التحليل أن الأساتذة يميلون لترتيب الأسئلة تدريجيًا من الأسهل إلى الأصعب، كما توصلوا إلى أن أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ، تتميز بوجود ارتباطات منخفضة مع بعضها ومع جميع أنواع الأسئلة الأخرى، مما يشير إلى أنها تقيس أنواعًا مختلفة من المعرفة أو القدرة. كما أن يوجد تباين في إجابات الطلاب على أسئلة الاختيار من متعدد مقابل الأسئلة المقالية ويؤدى ذلك إلى احتمالين:

التفسير الأول: بعض الطلاب قد يتضررون بطبيعتهم من صيغة الاختيار من متعدد، وقد يؤدون بشكل أفضل إذا حُولت الاختبارات إلى صيغ الإجابة الحرة.

التفسير الثاني: أنواع المعرفة التي يميل المحاضرون لاختبارها عبر الاختيار من متعدد، تختلف تمامًا عن تلك التي يختبرونها عبر الإجابة الحرة.

وتبّرر بعض الدراسات بأن هذا التباين يعود على الأرجح إلى السياقات المختلفة التي يختار فيها المحاضرون استخدام هذه الأسئلة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال قراءة تحليلية فاحصة للأدبيات والدراسات السابقة المعروضة، يتضح أن هناك اهتمامًا بحثيًا متناميًا بقضية تقويم كفايات بناء الاختبارات وبناء برامج تدريبية لتحسينها (كدراسة طعيمة، 2023؛ ولزهر، 2022؛ والشراري، 2019)، إلى جانب رصد التحديات المهنية والمنهجية التي تواجه أساتذة الجامعات والمعلمين في صياغة الأسئلة الموضوعية وقياسها للمستويات العليا للتفكير (كدراسة ضعضع، 2026؛ ودراسة ميعاري وسلامة، 2026؛ ودراسة (Kissi et al., 2023) ومع هذا التقاطع الموضوعي، يمكن تلمس الهوية المستقلة للدراسة الحالية والقيمة المضافة التي تقدمها للميدان التربوي، من خلال سدّ فجوة بحثية واضحة تتحدد في ثلاثة محاور رئيسة، أولها: خصوصية السياق البحثي وفترة الأزمات؛ حيث تركز الدراسة على الجامعات السودانية في ظل أزمة نزاع مسلح تدفع نحو الرقمنة، وهو سياق غائب عن الأدبيات السابقة التي أجريت في بيئات مستقرة. ثانيها دمج قياس المهارة والاتجاه ومستوى الرضا معًا في أداة موحدة، بدلًا من قياس كل منها منفصلاً كما في دراسة لزهر (2022) التي ركزت على الجانب المعرفي، والدراسات التي ركزت على الاتجاهات أو التصورات فقط مثل دراسات (ضعضع، 2026؛ وميعاري وسلامة، 2026)، وثالثها تختلف هذه

الدراسة عن الدراسات التقليدية التي تركز على الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة فقط؛ وتتبنى خطًا تحليليًا موازيًا، يعتمد على الطابع الوصفي الفئوي عبر إدخال متغيرات ديموغرافية ومهنية وسيطة (كالنوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي)، وتتبع سلوكها إحصائيًا بالتوازي مع القياس التجريبي.

لذا فإن هذه الدراسة تعتبر إضافة تتجاوز التكرار وتبرر الحاجة الملحة لإجرائها.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وأداته الاستبانة، إلى جانب المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين (القبلي والبعدي).

حدود الدراسة (الحدود المنهجية):

اقتصرت الدراسة على تطبيق التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة؛ ونظرًا لطبيعة هذا التصميم الذي يكتفي بقياسين (قبلي وبعدي) دون وجود مجموعة ضابطة، فقد يحد ذلك نسبيًا من القدرة على العزل التام لأثر البرنامج التدريبي عن المتغيرات الدخيلة أو العوامل المصاحبة الأخرى.

توصيف البرنامج التدريبي:

يُعرّف البرنامج التدريبي إجرائيًا بأنه: منظومة تعليمية وتدريبية متكاملة ومحددة الأهداف، مُصممة وفق مقومات التصميم التعليمي لتنمية مهارات بناء الاختبارات الموضوعية، لدى أساتذة الجامعات السودانية. تتكامل مكونات البرنامج ويتفاعل بعضها مع بعض لتحقيق الغرض البحثي، وتتشكل هذه المكونات من ستة عناصر رئيسة، كما يلي:

1. الأهداف التدريبية: تُمثّل الموجه الأساسي للبرنامج، وتتنوع بين:

أهداف معرفية: إكساب المشاركين المفاهيم والمعايير الشاملة للاختبارات الموضوعية، وأنواعها، وقواعد صياغتها، وشروط جودتها (الصدق، الثبات، والموضوعية)، وقد تمت الإشارة لذلك في الإطار النظري، و أهداف مهارية (تطبيقية): إكساب المشاركين مهارات إعداد جدول المواصفات، وصياغة

فقرات الاختبارات الموضوعية بكفاءة، وإخراج كراسة الاختبار، وتحليل الفقرات إحصائيًا. وأهداف وجدانية: تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو الالتزام بالمعايير العلمية في القياس والتقويم التربوي.

2. المحتوى التدريبي: تم إعداد المحتوى وتنظيمه منطقيًا وتدريجيًا في ضوء الاحتياجات التدريبية والأهداف المحددة، موزّعًا على وحدات/محاور تدريبية تشمل:

المحور الأول: الأسس العلمية للقياس والتقويم وبناء جدول المواصفات.

المحور الثاني: قواعد وشروط صياغة أسئلة الاختيار من متعدد وصناعة المشتتات الفعالة.

المحور الثالث: قواعد صياغة أسئلة الصواب والخطأ، والمزاوجة، وإكمال الفراغ.

المحور الرابع: إخراج كراسة الاختبار وصياغة التعليمات ونماذج الإجابة.

المحور الخامس: التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار (معاملات الصعوبة، التمييز، وفاعلية المشتتات).

3. استراتيجيات التدريب وأساليبه: اعتمد البرنامج على المدخل المتمركز حول المتدرب، ويجمع بين مجموعة متكاملة من الاستراتيجيات التفاعلية منها:العرض المباشر والمناقشة الحوارية: لتقديم المفاهيم الأساسية والقواعد الضابطة. ورش العمل التفاعلية للتطبيق العملي المباشر لصياغة الأسئلة.

التعليم التعاوني: للعمل في مجموعات صغيرة لتقييم اختبارات سابقة وتحليل الأخطاء الشائعة فيها .

4. الأنشطة التدريبية: تُمثّل الجانب التطبيقي للبرنامج وشكلت (70%) من الإجمالي الزمني للتدريب، وتنوعت بين الأنشطة الفردية: لصياغة مفردات اختبارية في تخصص كل متدرب، وحساب معاملات الصعوبة والتمييز لتطبيقات عمليّة. والأنشطة الجماعية: لإعداد نموذج اختبار موضوعي متكامل وفق جدول مواصفات موحد.

وتم تنفيذ البرنامج بصورة مكثفة خلال خمسة أيام بمعدل خمس ساعات في اليوم .

5. الوسائل والوسائط التعليمية: دُعّم البرنامج بمجموعة من الوسائط

المساندة لتسهيل عملية التعلم تتمثل في العروض التقديمية التفاعلية.

6. أساليب التقويم: تضمن البرنامج نظام تقويم مستمر ومكتمل يتكون من ثلاثة مستويات التقويم القَبلي لقياس المستوى الأولي للمتدربين في المعارف والمهارات قبل بدء التدريب (باستخدام اختبار قبلي). التقويم البنائي/المستمر تم أثناء الورش التدريبية عبر التغذية الراجعة الفورية على الأنشطة المنجزة، وتصحيح الأخطاء أولًا بأول. التقويم الختامي/البعدي، من خلال الاختبار البعدي والاستبانة، يهدف لقياس مدى تحقق أهداف البرنامج ومستوى نمو المهارات بعد الانتهاء من التدريب لبيان فاعلية البرنامج إحصائيًا.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة الجامعات السودانية، أُخذ منهم عينة قصدية من الراغبين في التدريب، وعددهم (28) أستاذًا، وتفاصيل ذلك، كما يلي:

الجدول رقم (1) توزيع العينة حسب متغير (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	15	53.57%
	أنثى	13	46.43%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	8	28.57%
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	15	53.57%
	أكثر من 10 سنوات	5	17.86%
المؤهل العلمي	ماجستير	14	50%
	دكتوراه	14	50%

أدوات الدراسة:

اعتمد الباحثان في تنفيذ الدراسة الأدوات الآتية:

الأداة الأولى: الاختبار التحصيلي:

تم بناء اختبار تحصيلي كأداة للقياس القبلي والبعدي لفاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية في كتابة الاسئلة

الموضوعية. وقد اشتمل الاختبار على (30) فقرة من نمط الاختيار من متعدد روعي فيها تغطية جميع أهداف وكفايات البرنامج التدريبي المتوقع تنفيذه .

صدق المحتوى عبر تحكيم المختصين:

للتأكد من صدق الاختبار ومدى انسجام الاختبار مع الأهداف التي أُعد من أجلها تم عرضه على عدد (5) من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم، وذلك للتأكد من مدى ملاءمة الفقرات لأهداف الدراسة، وسلامة صياغتها اللغوية والعلمية، ومدى انتمائها للمجال الذي تقيسه، وطُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظتهم، أبدى المحكمين ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول بعض الفقرات، وتم الأخذ بها وإجراء التعديلات اللازمة، وقد شملت التعديلات (3) فقرات من أصل (30) فقرة، بنسبة اتفاق 96% في حين أقرت بقية الفقرات دون تعديل، مما يشير إلى تمتع الأداة بدرجة مناسبة من صدق المحتوى وصلاحيتها للتطبيق.

الثبات:

تم حساب معامل الثبات عن طريق تطبيقه وإعادة تطبيقه؛ حيث تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (21) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية من غير عينة التدريب، وقد تم تطبيق الاختبار على العينة وبعد أسبوع تم إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة وفي نفس الظروف تقريبًا، وبعدها تم حساب معامل الثبات عن طريق معامل ارتباط بيرسون، ووُجد أنه يساوي (0.867)، عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى ثبات الاختبار.

معامل الصعوبة والتمييز:

تم حساب معامل الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.35 – 0.77)، مما يدل على مناسبة صعوبة الاختبار، وقد تراوحت معاملات التمييز بين (0.32 – 0.69)، مما يدل على نسبة تمييز عالية، كما هو موضح بالجدول رقم (2).

الجدول رقم (2) حساب معامل الصعوبة ومعامل التميز

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.47	0.36	16	0.51	0.33
2	0.76	0.44	17	0.52	0.40
3	0.39	0.69	18	0.66	0.43
4	0.63	0.42	19	0.68	0.42
5	0.61	0.37	20	0.57	0.38
6	0.50	0.34	21	0.70	0.40
7	0.42	0.39	22	0.62	0.32
8	0.72	0.43	23	0.60	0.44
9	0.57	0.40	24	0.77	0.38
10	0.64	0.46	25	0.50	0.35
11	0.68	0.44	26	0.49	0.35
12	0.35	0.41	27	0.54	0.43
13	0.55	0.38	28	0.71	0.36
14	0.47	0.37	29	0.67	0.47
15	0.75	0.45	30	0.66	0.39

إعداد الاختبار في صورته النهائية:

في ضوء الخطوات السابقة، وقياس صدق وثبات الاختبار أصبح الاختبار في صورته النهائية قابلاً للتطبيق على عينة البحث، ويتكون من (30) سؤال، والدرجة العظمى للاختبار هي (60) درجة، والدرجة الصغرى للاختبار هي (صفر).

الأداة الثانية: الاستبانة:

تم تصميم استبانة من (25) فقرة لمعرفة آراء المتدربين حول فاعلية البرنامج التدريبي، وقد شملت محور الرضا عن البرنامج ومحور تطوير المهارات، كما شملت محور لأسلوب تنفيذ المادة التدريبية.

الصدق الظاهري للاستبانة:

هو الصدق المعتمد على آراء المحكمين، وللتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على عددٍ (5) من المحكمين من الخبراء والمختصين، بهدف فحص ومراجعة محتواها لإبداء آرائهم وملاحظتهم عليها، من حيث: الدقة وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى مناسبة فقراتها لتحقيق أهداف الدراسة، وشموليتها، وتنوع محتواها، ومناسبة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، واتفق المحكمون على أن فقرات الاستبانة ملائمة، وكانت محصلة التحكيم تعديل صياغة بعض الفقرات لغويًا.

الصدق البنائي الداخلي لفقرات الاستبانة:

بعد تحكيم الاستبانة تم حساب الصدق الداخلي لها بعد تطبيقها على عينة استطلاعية، مكونة من (21) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية، وبعد رصد إجاباتهم تم حساب معامل ارتباط بيرسون (الاتساق الداخلي) بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية، واتضح من هذا الإجراء أن جميع الفقرات لها ارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، والجدول رقم (3) التالي يوضح نتيجة ذلك:

الجدول رقم (3) معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون
1	0.862	14	0.699
2	0.756	15	0.797
3	0.846	16	0.713
4	0.764	17	0.762
5	0.592	18	0.742

6	0.646	19	0.862
7	0.842	20	0.752
8	0.731	21	0.726
9	0.844	22	0.864
10	0.788	23	0.866
11	0.787	24	0.684
12	0.812	25	0.831
13	0.848		

عند مستوى الدالة عند (0.05)

يُلاحظ من الجدول السابق بأن معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على تماسك هذه العبارات وصلاحيتها.

معامل الثبات والصدق الذاتي:

وللتأكد من توافر الثبات فقد تم احتساب معامل ألفا كرونباخ (Alpha–Cronbach) الخاص بالثبات، وتبين أن معامل الثبات للاستبانة يساوي (0.962) لعدد (25) فقرة، وهي قيمة عالية تشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبلغ الصدق الذاتي للاستبانة (0.980) وهي درجة صدق عالية وفق المعايير الإحصائية. عليه فقد أصبحت الأداة صالحة للتطبيق.

ولسهولة تفسير النتائج، تم إعطاء وزن لبدائل مقياس ليكرت الخماسي وذلك وفقًا للتقدير الآتي: (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1)، وتم تصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالي: طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) / عدد بدائل الأدلة:

إذن طول الفئة = 5-1 / 5 = 0.8، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث والمستوى

درجة الموافقة	مدى المتوسطات	المستوى
موافق بشدة	5.00 – 4.21	مرتفع جدًا
موافق	4.20 – 3.41	مرتفع
محايد	3.40 – 2.61	متوسط
غير موافق	2.60 – 1.81	منخفض
غير موافق بشدة	1.80 – 1.00	منخفض جدًا

نتائج البحث ومناقشتها:

أولًا: نتائج أسئلة البحث ومناقشتها:

ولتحقيق هدف الدراسة والتحقق من صحة الفرضيات، تم اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام اختبار Shapiro–Wilk حيث أشارت النتائج إلى أن درجات الاختبار القبلي ($w = 0.962$ ،$p = 0.415$) والاختبار البعدي ($w = 0.951$ ،$p = 0.231$)، وهي بجميعها أكبر من (0.05)، مما يشير إلى أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، مما يسمح باستخدام الاختبارات البارامترية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية في كتابة الأسئلة الموضوعية؟

ولحساب فاعلية البرنامج التدريبي ومدى فاعليته تم حساب حجم الأثر ومعامل إيتا تربيع، كما هو موضح في الجدول رقم (5) أدناه.

جدول رقم (5) يبين حجم الأثر ومعامل إيتا تربيع

القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	حجم الاثر	η^2
قبلي	28	31.48	9.13	27	8.88	0.000	1.68	0.75
بعدي	28	47.11	9.13					

أظهرت نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت

قيمة (t = 8.88) عند درجة حرية (27) وبمستوى دلالة (0.000)، وهو أقل من مستوى الدلالة (0.05)، كما بلغ حجم الأثر باستخدام معامل Cohen's d (1.68)، وهو حجم أثر كبير، وبلغ معامل إيتا تربيع ($\eta^2 = 0.75$)، مما يشير على أن البرنامج التدريبي كان له تأثير فعال في تحسين مستوى الأداء لدى أفراد العينة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة البرنامج التدريبي الذي اعتمد على التدريب العملي والتطبيق المباشر والتغذية الراجعة المستمرة، الأمر الذي أتاح للمتدربين فرصًا متكررة لممارسة مهارات إعداد الأسئلة وتصحيح الأخطاء وتحسين الأداء.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية البنائية التي تؤكد أن التعلم يحدث عندما يبني المتعلم معارفه الجديدة، من خلال التفاعل النشط مع الخبرات التعليمية؛ حيث أتاحت الأنشطة التطبيقية للمتدربين إعادة بناء مفاهيمهم السابقة حول إعداد الاختبارات وربطها بالمعايير العلمية الحديثة. كذلك يمكن تفسيرها في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي التي تؤكد أهمية النمذجة والملاحظة والتغذية الراجعة، إذ استفاد المتدربون من تحليل نماذج للأسئلة الجيدة والضعيفة ومناقشتها بصورةٍ جماعية.

ومع ذلك، فإن تفسير التحسن الحاصل ينبغي ألا يقتصر على أثر البرنامج التدريبي وحده؛ إذ يمكن طرح تفسير بديل، يتمثل في أثر الاختبار نفسه (Test-Wise Effect)، حيث قد يكون جزء من التحسن راجعًا إلى تعود المشاركين على طبيعة الاختبار وأسئلته وإجراءات تطبيقه بين القياسين القبلي والبعدي. ورغم إمكانية حدوث هذا الأثر، إلا أن كبر حجم الأثر المحسوب يشير إلى أن التحسن لا يمكن تفسيره بالكامل بأثر الاختبار وحده، وإنما يعكس إسهام البرنامج التدريبي بدرجة كبيرة في تنمية المهارات المستهدفة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات طعيمة (2023)، ولزهر (2022)، والمحمد (2009) التي أكدت فاعلية البرامج التدريبية في تنمية مهارات بناء الاختبارات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما اتجاهات المتدربين نحو البرنامج التدريبي، ومدى رضاهم عن مستوى جودة تنفيذه؟

للإجابة عن السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمحور الرضا عن البرنامج التدريبي، كما هو موضح بالجدول رقم (6).

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الرضا عن البرنامج التدريبي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أهداف البرنامج واضحة	4.68	0.49	11
2	محتوى الدورة تضمن جميع أهداف البرنامج	4.65	0.49	13
3	تنظيم الجلسات التدريبية مناسبًا	4.56	0.62	19
4	وقت تنفيذ البرنامج مناسبًا	4.43	0.71	24
5	مدة تنفيذ البرنامج مناسبة	4.31	0.82	25
6	التوقعات من البرنامج متوافقة مع ما تم تقديمه	4.76	0.52	3
7	دعم المدرب للمتدربين كافيًا	4.75	0.52	4
8	رضاك عن البرنامج مناسبًا	4.63	0.61	16
9	مادة البرنامج التدريبية كانت كافية	4.50	0.58	23
10	الأنشطة مناسبة (مفيدة وممتعة).	4.62	0.53	18
11	الأمثلة واقعية وكافية	4.55	0.56	20
12	الموارد المقدمة تتناسب مع احتياجاتي	4.64	0.52	15
13	أبدى المدرب فهمًا واضحًا لمحتوى التدريب	4.73	0.45	5
14	خصص المدرب وقتًا مناسبًا للتدريب العملي	4.70	0.48	8
15	أثار المدرب نقاشات مفيدة	4.66	0.50	12
16	كان تفاعل المدرب مع المتدربين جيدًا	4.72	0.46	6

17	كان المدرب يتحقق باستمرار من مشاركة المتدربين وفهمهم	4.54	0.57	21
18	كانت التغذية الراجعة من جانب المدرب دائمًا بناءة ومناسبة	4.71	0.47	7
19	استخدم المدرب أسلوب عمل الفريق بصورة مناسبة	4.65	0.51	14
20	طور المدرب أسلوبي في تصميم الاسئلة الموضوعية	4.69	0.49	10
21	تغيرت رؤيتي واتجاهاتي نحو الأسئلة الموضوعية	4.80	0.42	2
22	استفدت من التغذية الراجعة من المدرب	4.70	0.48	9
23	تحسنت مهاراتي في تصميم الأسئلة الموضوعية بعد حضوري البرنامج	4.82	0.39	1
24	شعرت بزيادة في الثقة بنفسي بعد البرنامج	4.63	0.57	16
25	يمكنني تطبيق ما تعلمته مع طلابي	4.52	0.68	22
	الدرجة الكلية	4.46	0.54	

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي للمحور بشكل عام (4.46) وبانحراف معياري (0.54)، مما يشير إلى أن معظم أفراد العينة راضين بدرجة عالية جدًا عن البرنامج، حيث تجاوزت جميع البنود (4.31)، وأعلى الفقرات كانت مرتبطة بتوافق التوقعات (4.82)، ودعم المدرب (4.75)، وأقل الفقرات مرتبطة بالجانب الزمني مدة التنفيذ (4.31).

أظهرت النتائج ارتفاع مستوى رضا المتدربين عن البرنامج التدريبي بدرجة عالية جدًا، ويعكس ذلك توافق محتوى البرنامج مع احتياجات أعضاء هيئة التدريس الفعلية في مجال بناء الاختبارات الموضوعية، إضافة إلى ملاءمة أساليب التدريب المستخدمة واعتمادها على المشاركة والتطبيق العملي.

ومن اللافت أن فقرة: "مدة تنفيذ البرنامج مناسبة" حصلت على أقل متوسط حسابي، مقارنة ببقية الفقرات، رغم بقائها ضمن المستوى المرتفع جدًا، ويمكن تفسير ذلك بأن بعض المشاركين ربما شعروا بالحاجة إلى وقت أطول للتدريب والممارسة العملية، ويتفق هذا التفسير مع أدبيات التطوير المهني الفعال؛ حيث يشير Desimone (2009) إلى أن البرامج التدريبية الأكثر تأثيرًا تتسم بقدر كاف من الوقت والاستمرارية، وأن التنمية المهنية الفعالة تتطلب عادة ما لا يقل عن 15 ساعة تدريبية تسمح بالممارسة والتأمل والتغذية الراجعة، وعليه فإن انخفاض متوسط هذه الفقرة نسبيًا قد يمثل مؤشرًا إلى رغبة المشاركين في زيادة مدة البرنامج مستقبلًا لتعزيز فرص التطبيق العملي.

ثانيًا: نتائج فرضيات البحث ومناقشتها:

نصت الفرضية الأولى والتي تنص على «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في الإجابات عن أسئلة اختبار مهارات كتابة أسئلة اختبارات الأسئلة الموضوعية لدى أساتذة الجامعات السودانية المتدربين». ولفحص هذه الفرضية تم اعتماد الأسلوب الاحصائي T-test5ء) تشير إلى ذلك:

جدول رقم (7): يبين نتائج اختبار T-test للعينات المرتبطة بين متوسط القياس القبلي والقياس البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	
قبلي	28	31.48	9.13	27	8.88	0.000	دال
بعدي	28	47.11	9.13				

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) للعينات المرتبطة بلغت (8.88) عند درجة حرية (27) بمستوى دلالة (0.000) وهو أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني هنالك فروق ذات دالة إحصائيًا لصالح القياس البعدي، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: «**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في الإجابات عن أسئلة اختبار مهارات كتابة أسئلة اختبارات الأسئلة الموضوعية لدى أساتذة الجامعات السودانية المتدربين**»، وتشير هذه النتيجة على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات لدى أعضاء هيئة

التدريس، وتعزى هذه النتيجة إلى اعتماد البرنامج على تدريب منظم قائم على أسس علمية ومعايير واضحة في بناء الأسئلة، إضافة إلى التركيز على الجوانب التطبيقية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة طعيمة (2023) ودراسة لزهر (2022)، ودراسة المحمد (2009) التي أكدت على فاعلية البرامج التدريبية في تنمية مهارات بناء الاختبارات التحصيلية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أساتذة الجامعات السودانية المتدربين من حيث النوع»، ولفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسط آراء العينة، وفقًا لمتغير النوع، وكانت النتائج، كما في الجداول التالية:

جدول رقم (8) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسط آراء العينة وفقًا لمتغير النوع

النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	15	4.739	0.244	1.158	26	0.257
أناث	13	4.640	0.200			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، تبعًا للجنس (ذكور –إناث)، وأظهرت نتائج (ت) للعينات المستقلة حسب النوع أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (4.739) بانحراف معياري (0.244)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (4.640) بانحراف معياري (0.200)، وبلغت قيمة (ت) (1.158) عند مستوى دلالة (0.257)، وهو مستوى أكبر من (0.05)، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقديراتهم للبرنامج التدريبي، ويمكن تفسير ذلك بأن جميع المشاركين خضعوا للخبرات التدريبية نفسها، وحصلوا على فرص متساوية للمشاركة والتطبيق والتفاعل، كما أن فرص التعلم والتدريب كانت متساوية بين الجميع، إضافةً إلى أن تنمية مهارات أسئلة الاختبارات ترتبط بالتدريب، وليس بمتغير الجنس، وعليه يتم قبول الفرضية الثانية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ضعضع (2026) ودراسة المحمود (2009) والتي أكدت أن فاعلية البرامج التدريبية في تنمية مهارات إعداد

الاختبارات ترتبط بجودة التصميم والتنفيذ، ولا تتأثر بمتغير النوع.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثانية على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أساتذة الجامعات السودانية المتدربين من حيث سنوات الخبرة»، ولفحص هذه الفرضية تم حساب التباين أُحادي الاتجاه، وكانت النتائج، كما في الجداول التالية:

جدول رقم (9): المقارنة بين آراء العينة حول البرنامج وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	8	4.775	0.225	بين المجموعات	0.153	2	0.077	1.559	0.230
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	15	4.696	0.241	داخل المجموعات	1.229	25	0.049		
أكثر من 10 سنوات	5	4.552	0.125	المجموع	1.383	27			

كما هو ملاحظ من الجدول فقد تم استخدام التباين الآحادي (ANOVA) لمقارنة الفروق بين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء العينة وفقًا لسنوات الخبرة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) حسب عدد سنين الخبرة، وكانت قيمة «F» تساوي (1.559) عند مستوى دلالة (0.230) وهو مستوى أكبر من (0.05)، وعلى الرغم من وجود فروق ظاهرية بسيطة في المتوسطات الحسابية بين فئات الخبرة المختلفة إلا أن هذه الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، مما يشير إلى أن الحاجة إلى تطوير مهارات بناء الاختبارات الموضوعية لا تقتصر على فئة معينة من أعضاء هيئة التدريس، ويمكن تفسير ذلك بأن التطورات الحديثة في مجال القياس والتقويم تتطلب تحديثًا مستمرًا للمعارف والمهارات، بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة،؛ وعليه يتم قبول الفرضية الثالثة، وتتفق هذه النتيجة مع ما اشارت إليه دراسة ضعضع (2026) بأن البرنامج التدريبي كان مناسبًا لمختلف المستويات، وكذلك دراسة (Rubeba,2024) التي أشارت إلى أن التحديات في إعداد الاختبارات تواجه أعضاء هيئة التدريس بشكلٍ عام،

دون ارتباط بمستوى الخبرة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أساتذة الجامعات السودانية المتدربين من حيث المؤهل»، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفرضية الرابعة (متغير المؤهل العلمي)، بدلًا من اختبار (t)، رغم أن المتغير يتضمن مستويين فقط (ماجستير/دكتوراه)؛ وتجدر الإشارة إلى أن النتيجتين متكافئتان رياضيًا في حالة وجود مجموعتين فقط (إذ أن قيمة F تساوي مربع قيمة t)، وقد تم اعتماد (**ANOVA**) مع الأسلوب الإحصائي المستخدم في فرضية سنوات الخبرة « .**الجدول (10) يبيّن نتائج الفرضية الرابعة.**

جدول رقم (10): المقارنة بين آراء العينة حول البرنامج وفق متغير المؤهل

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
ماجستير	14	4.626	0.287	بين المجموعات	0.098	1	0.049	0.951	0.400
دكتوراه	14	4.751	0.154	داخل المجموعات	1.285	26	0.051		
				المجموع	1.383	27			

كما هو ملاحظ من الجدول فقد أظهرت نتائج تحليل التباين الآحادي حسب المؤهل العلمي أن قيمة «F» بلغت (0.951) عند مستوى دلالة (0.400)، وهو مستوى أكبر من (0.05)، كما أظهرت المتوسطات الحسابية تقاربًا بين المؤهلات المختلفة، مما يدل على أن البرنامج التدريبي كان مناسبًا لجميع المتدربين بغض النظر على مؤهلاتهم العلمية، وعليه يتم قبول الفرضية الرابعة . ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الحاجة إلى تطوير مهارات بناء الاختبارات الموضوعية أصبحت حاجة مشتركة بين جميع أعضاء هيئة التدريس، بصرف النظر عن مؤهلاتهم العلمية، نظرًا لأن متطلبات التقويم الإلكتروني الحديثة تفرض نفسها على الجميع بدرجة متقاربة. وتجدر الإشارة إلى أن تفسير هذه النتيجة في ضوء سياق الأزمة الراهنة في السودان، يبقى فرضية تحتاج إلى دراسات مستقبلية تتناول متغيرات مثل الدافعية المهنية والشعور بالمسؤولية الأكاديمية بشكل مباشر ومقيس».

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات وتشكيل اتجاهات إيجابية، لدى أعضاء هيئة التدريس، يوصي الباحثان بالآتي:

أولًا: التوصيات الإجرائية (لإدارة الجامعات):

1. ضرورة تبني الجامعات السودانية التدريب على كتابة أسئلة الاختبارات الموضوعية واعتباره جزءًا رئيسًا من خطط التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، وليس مبادرات تطوعية.
2. تفعيل أو إنشاء وحدات مختصة للقياس والتقويم داخل الكليات، تهدف إلى مراجعة جودة الاختبارات الموضوعية وتقديم الدعم الفني المستمر للأكاديميين.
3. ربط المشاركة في دورات القياس والتقويم والتميز في إعداد الاختبارات ببرامج الترقية الأكاديمية لتعزيز الاتجاهات الإيجابية التي كشفت عنها الدراسة.

ثانيًا: التوصيات الفنية (لأعضاء هيئة التدريس):

1. ينبغي على أعضاء هيئة التدريس الانتقال من الجانب المعرفي إلى التطبيق الفعلي لفنيات صياغة الأسئلة الموضوعية، مع تنويع مستويات الأسئلة لتشمل: (التحليل، التركيب، والتقييم)، بدلًا من التركيز على الحفظ فقط.
2. التقويم الذاتي للاختبارات: ضرورة خضوع الاختبارات الموضوعية المنتجة محليًا لمعايير الصدق والثبات لتطوير أساليب التقييم.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

1. إجراء دراسة مماثلة تستهدف تقييم فاعلية البرامج التدريبية في مجال الاختبارات الإلكترونية لمواكبة التحول الرقمي في الجامعات.
2. دراسة أثر استخدام الاختبارات الموضوعية (بعد تدريب الأساتذة) على مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلاب ومدى رضاهم عن عدالة التقييم.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع باللغة العربية:

1. الدليمي، عصام حسن، (2014)، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع.
2. الشراري، العنود بنت صبيح دايش(2019)، فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية واتجاهاتهم نحو تطبيقها في مقررات الدراسات الإسلامية، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، المجلد (38)، العدد (182)، ص -219 247.
3. المطلق، تركي بن علي حمود، (2016)، برامج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في الجامعات «دراسة مقارنة بين جامعة هال بالمملكة المتحدة وجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية»، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (169)، الجزء الأول.
4. المعايطة، داود محمد، (2008)، دليل تصميم الحقائب التدريبية، دار الحمد للنشر.
5. المحمد، فيصل عبد الله حمد، (2009)، فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي العلوم الاجتماعية في دولة الكويت [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
6. شحاتة، حسن وآخرون، (2003)، معجم مصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية،
7. خليفة، عبد اللطيف محمد، وعبد الله، معتز سيد، (2001)، علم النفس الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
8. خليل، محمد أبو الفتوح حامد، (2011)، التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، مكتبة الشقرى.
9. سليمان، أمين علي، (2010)، القياس والتقويم في العلوم الإنسانية – أسسه وأدواته وتطبيقاته، دار الكتاب الحديث.
10. ضعضع، هبة عبد اللطيف، (2026)، اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في توظيف الأسئلة الموضوعية لتحقيق مستويات الأهداف المعرفية، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد (34)، العدد (1).
11. طشطوش، هايل عبد المولى، (2017)، مهارات وأساليب التدريب الجيد، مكتبة الطلبة الجامعية.

12. طعيمة، مرتضى كاظم، (2023)، فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى مدرسي اللغة العربية الجدد في المرحلة المتوسطة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة بالعراق، مجلة الدراسات المستدامة، المجلد (5)، العدد (4).
13. عبد الرحمن، أحمد محمد، (2011)، تصميم الاختبارات أسس نظرية وتطبيقات عملية، دار أسامة للنشر والتوزيع.
14. قاسم، جميل، (1999)، التدريب والتطوير «الفلسفة والتطبيق»، دار الكتاب الجامعي.
15. لزهر، خلوة، (2022)، فعالية برنامج تدريبي لاختبار نمو الكفايات في بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة في المدرسة الجزائرية، المجلد 08، العدد 02.
16. الداية، محمد رضوان، وجمل، محمد جهاد، (2004)، اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين، دار الكتاب الجامعي.
17. محمد، ابراهيم صابر، (2018)، معايير ومحددات بناء البرامج التدريبية كأحد تطبيقات التعليم المستمر في مجال الملابس والنسيج، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد 49، ص 400- 425.
18. ميعاري، ساجدة صبحي، وسلامة، سلوى فوزي، (2026)، تصوّرات المعلّمين حول فاعليّة الاختبارات التحصيليّة في تقويم الطّلبة، دراسة نوعية، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، المجلد (7)، العدد (2).
19. نشوان، يعقوب، ونشوان، جميل، (2004)، السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
20. نور الدين، دودو نوري، وبختة، زيان، (2018)، اقتراب نظري لمفهوم الاتجاهات، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، العدد التاسع، ج (2).

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية:

1. Barrientos, D. D., Diano, H. J. M., Gamao, M. D., & Lepiten, K. (2023). Assessing the knowledge of teachers in objective test construction procedure in the teacher education programs: A literature review. Journal of Education and Practice, 14(24), 51–56. https://doi.org/10.7176/JEP/14-24-06

2. Brookhart, S. M. (2024). Educational assessment knowledge and skills for teachers revisited. Education Sciences, 14(7), 751. https://doi.org/10.3390/educsci14070751

3. Brown, Gavin T. L. (2018), Assessment of Student Achievement, published by Routledge 711 Third Avenue, New York, NY 10017. https://doi.org/10.4324/9781315162058

4. Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, 38(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

5. Kissi, P., Baidoo-Anu, D., Anane, E., & Annan-Brew, R. K. (2023). Teachers' test construction competencies in examination-oriented educational system: Exploring teachers' multiple-choice test construction competence. Frontiers in Education, 8, Article 1154592. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1154592

6. Laskowski, P., Karayev, S., & Hearst, M. A. (2018). How do professors format exams? An analysis of question variety at scale. Proceedings of the Fifth ACM Conference on Learning @ Scale. https://doi.org/10.1145/3231644.3231667

7. Nabavi, R. T., & Bijandi, M. S. (2011). A literature review on Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory [Unpublished manuscript/Report]. Ministry of Science, Research and Technology, University of Science and Culture. ResearchGate https://www.researchgate.net/publication/267750204_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory

8. Norton, L., Floyd, S., & Norton, B. (2019). Lecturers' views of assessment design, marking and feedback in higher education: A case study. Assessment & Evaluation in Higher Education, 44(5), 1-16. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525487

9. Rubeba, A. (2024). Addressing the challenges facing university instructors in test construction practices in Tanzania. Educational Challenges, 29(1). https://doi.org/10.34142/2709-7986.2024.29.1.11



Scientific Journal

of University of Saba Region

A Biannual Refereed Scientific Journal Issued by University of Saba Region

ISSN :2709-2747 (Online)

ISSN :2709-2739 (Print)

Volume 9, Issue 2, September , 2026