

## دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

### من وجهة نظر طلبتها

أ.د. فؤاد علي العاجز

كلية التربية - قسم أصول التربية

الجامعة الإسلامية - غزة - فلسطين

تاريخ استلام البحث: 2006/12/5 م ، تاريخ قبول البحث: 2007/2/20م

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الامتحانات التي تجري داخل الجامعة من وجهة نظر طلبتها من خلال استجاباتهم التقديرية بالإضافة إلى الكشف عما إذا كان هناك فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الجامعة تعزى لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى. ولتحقيق أهداف الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد استبانة مكونة من (52) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات تم توزيعها على عينة بلغت (824) طالباً وطالبة.

وتوصلت الدراسة إلى أن المجال الأول أخذ المرتبة الأولى بمتوسط حساب قدره (62.45) وجاءت المجال الثاني بالمرتبة الثانية بمتوسط حساب قدره (51.73) وجاء المجال الثالث والمرتبة الثالثة بمتوسط حساب قدره (49.54).

كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مجال الأول، بينما وجدت فروق ذات دلالة في المجالين الثاني والثالث لصالح الطالبات، في حين لم توجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المستوى، وذلك لصالح المستوى الثالث والرابع. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بنوعية الامتحانات من حيث المستويات المعرفية، وضرورة تبصير الطلبة بطبيعة الامتحانات.

## Perceptions of Islamic University Students towards Final Exams: An Evaluative Study

**Abstract:** The aim of this study was to investigate the perceptions of the Islamic University students about final exams, and to find whether there were statistically significant differences in students responses due to the variables of sex, college, and educational level.

To achieve these aims the researcher used the descriptive-analytical method, and developed a questionnaire of twenty-two items distributed into three domains and administered to 824 male and female students.

The results of the study revealed that:

- The first domain related to exam control came in the first place with a score of 62.45, while the second domain related to exam content came second with score of 51.73, and finally, came the third domain related to student with score of 49.54.
- There were no statistically significant differences due to sex in the first domain, while there were differences due to sex in the second and the third domain in favor of females.
- There were no statistically significant differences in all domains due to college.
- There were statistically significant differences due to educational level in favor of the third and fourth levels.

On the light of these results, the researcher recommended that more emphasis should be given to high mental levels in exams, as well as, making students aware of the nature of exams.

كلنا يتفق على أن الطلبة جميعاً بحاجة إلى النجاح، لكن هل ترانا جميعاً نتفق على مضمون هذا النجاح ومفهومه؟ يعتقد البعض منا بأن النجاح يجب ألا يكون شيئاً سريعاً سهلاً المنال، فضلاً على انه يجب ألا يحالفنا دوماً في جميع الأوقات، وهو يعني عندهم التغلب على صعوبة أو عقبة، بالإضافة إلى انه يجب أن يستقر في أذهاننا أن الإخفاق قد يكون حليفنا وليس النجاح، إنه يعني وباختصار استبدال عبارة " أنا لا أقدر " بعبارة " أنا أقدر وقد قمت بواجبي". يجب علينا أن نتعلم ولكن هذا لا يعني أن ننجح دوماً فيما نتلقاه من دروس، فنحن نتلقى في حياتنا الإخفاق أكثر بكثير مما نتلقى النجاح، رغم محاولتنا المتكررة، وهذه حقيقة علينا أن نقر بها، وان نعلمها لأبنائنا في مستقبل حياتهم.

علينا أن نكون طموحين، نحاول أن نحصل على أكثر مما نحن عليه، أو نظن أننا قادرون على حصوله، فما نفشل فيه اليوم، قد ننجح فيه غداً، وقد يمهد فشلنا الطريق لنجاح غيرنا. ولذلك يجب النظر إلى الفشل أنه عامل بناء أكثر منه عامل هدم، كما أن القلق خوفاً من الوقوع في الخطأ أمر سئ بل هو أسوأ من الخطأ نفسه. (عدس، 1995: 22)

من المعروف أن التحصيل هو أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته منذ الطفولة وحتى أواخر العمر أعلى مستوى من العلم والمعرفة في كل مرحلة حتى يستطيع الانتقال إلى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة، ولذا فإن التعليم عادة يكون مرتبطاً بالتعلم والدراسة. أما مستوى التحصيل فيقصد به العلامة التي يحصل عليها الفرد في أي امتحان مقنن يتقدم إليه، ولذا فإن التحصيل الأكاديمي يقصد به ذلك النوع من التحصيل الذي يتعلق بدراسة أو تعلم العلوم، وأعلى علامة يحققها أو يحصل عليها الطالب تعتبر الرقم القياسي التحصيلي الذي استطاع أن يصل إليه، واعتمد أو سجل أو رصد من قبل المعلم خلال فترة زمنية معينة.

وحتى نستطيع معرفة التحصيل المعرفي والعلمي يجب أن نستعمل الاختبارات التحصيلية، والتي تقيس قدرة الفرد على القيام بأداء عمل معين ومدى استفادته من المعلم أو المحاضر والتعليم الذي حصل عليه في غرفة الدراسة والخبرات التي استطاع أن يحققها بالنسبة لزملائه في نفس المستوى.

وهذه الاختبارات أو الامتحانات التحصيلية تهدف إلى قياس استعدادات الطالب للأداء أو الإنجاز أو التحصيل، ويتوقف مدى التحصيل على مدى الاستعداد الموجود لدى الطالب، ولكن يجب أن نذكر أنه من الممكن أن يوجد الاستعداد وبالرغم من ذلك فإن التحصيل الذي يصل إليه

## دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

الطالب لا يتناسب معه بسبب ضعف وتدني الدافع إلى التحصيل والذي قد يرتفع لأسباب عدة، تتعلق بالمعلم أو المادة أو الطالب نفسه أو الأسرة وطموحاتها. (نصر الله، 2004: 15)

وتؤيد الاختبارات التحصيلية وتدعم وتعزز سمات العملية التعليمية، فالاختبارات التحصيلية هي تعاون كل من المعلم والمتعلم في تعيين أهمية الميل والاستعداد للتعلم، وفي تقويم المعطيات التعليمية. وعليه فإن فاعلية الاختبار تعزز وتزيد بملاحظة مجموعة من الأسس الرئيسة وبملاحظة ما بين القياس بالاختبارات القائمة على المعايير والأخرى القائمة على المحك.

كما تلعب الاختبارات التحصيلية دوراً بارزاً في جميع ألوان البرامج التعليمية، فهي الأسلوب الذي يستخدم كثيراً - وحتى الآن - في تعيين وتحديد تحصيل المتعلم، كما أنها خطوة لازمة في كل من تفريد التعليم والتعليم المبرمج.

من هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على مدى التزام طلبة الجامعة الإسلامية بالامتحانات التحصيلية، والكشف عن طبيعة هذه الامتحانات لديهم.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن أن نحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

### ما طبيعة إجراء الامتحانات في الجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتها ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- 1- ما الدرجة التقديرية لاستجابات طلبة الجامعة الإسلامية حول طبيعة إجراء الامتحانات للمساقات المختلفة داخل الجامعة من وجهة نظرهم؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات استجابات طلبة الجامعة الإسلامية حول طبيعة الامتحانات من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات استجابات طلبة الجامعة الإسلامية حول طبيعة الامتحانات من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الكلية (كليات علمية، كليات أدبية)؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات استجابات طلبة الجامعة الإسلامية حول طبيعة الامتحانات من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المستوى (أول، ثاني، ثالث، رابع)؟

أ.د. فؤاد العاجز

#### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:-

- 1- الحاجة لمثل هذه الدراسة في المجتمع الفلسطيني وخاصة في ظل التطورات المتسارعة وزيادة الطلب على الخريجين في سوق العمل بناء على معدلاتهم السنوية.
- 2- كما تظهر أهمية هذه الدراسة في التعرف على طبيعة الامتحانات التي تجرى داخل الجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتها.
- 3- تفيد هذه الدراسة كمدخل لتحسين وتطوير الامتحانات داخل الجامعة.
- 4- كما تساعد الإدارة الجامعية على معرفة طبيعة الامتحانات من وجهة نظر طلابها وتعديل بعض الممارسات أو تقنينها.
- 5- تساعد الهيئة التدريسية في تحديد الأمور التي تزيد من درجة التزام الطلبة بالامتحانات أو يخفف من درجة التزامهم.

أهداف الدراسة:- تهدف الدراسة إلى:-

- 1- التعرف على طبيعة الامتحانات التي تجرى داخل الجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتها من خلال استجاباتهم التقديرية.
- 2- الكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات استجابات طلبة الجامعة الإسلامية حول طبيعة الامتحانات من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).
- 3- الكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات استجابات طلبة الجامعة الإسلامية حول طبيعة الامتحانات من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الكلية (كليات علمية، كليات أدبية).
- 4- الكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات استجابات طلبة الجامعة الإسلامية حول طبيعة الامتحانات من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المستوى (الأول، الثاني، الثالث، الرابع).

مصطلحات الدراسة:-

\* الامتحانات: هناك تعريفات متعددة لمصطلح ( الامتحانات ) من أهمها:

- 1- يعرفها (عبيدات) بأنها: " ما هي إلا تعريض الفرد لمثيرات في خاصيته أو سمة معينة للتعرف على مدى امتلاك الفرد من هذه السمة أو الخاصية ". ( عبيدات ، 1988 : 230 )

## دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

2- ويعرفها (نزال) بأنها: " الإجراءات المنظمة التي يتوصل بواسطتها إلى تحديد مدى التغيرات التي حدثت في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعليم والتعلم في زمن معين ووصف ذلك من خلال مقياس معين". (نزال، 1995: 159)

ويعرف الباحث الامتحانات إجرائياً بأنها: " مجموعة الإجراءات المنظمة التي تصمم خصيصاً لمعرفة مدى النجاح أو الإخفاق في تحقيق أهداف متعلقة بالعملية التعليمية وتغيير السلوك لدى المتعلمين في فترة زمنية محددة ".

### الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع الامتحانات، والعوامل التي تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل لدى الطلاب الجامعيين، وكذلك تعددت الدراسات التي تناولت موضوع الامتحانات وعلاقتها ببعض المتغيرات أو علاقة بعض المتغيرات بها، ومن هذه الدراسات:

### 1- دراسة ( قواسمة، 2002) بعنوان: " العلاقة الارتباطية بين تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الامتحانات التحصيلية"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين اتجاهات الطلبة نحو الامتحانات وتحصيلهم الأكاديمي ممثلاً بـ ( معدلهم العام، وبتحصيلهم في بعض المواد) وقد تألفت عينة الدراسة من (558) طالباً وطالبة من مدينة عمان للفصل الدراسي الثاني للعام 2000/1999م اختيرت بالطرق العشوائية من بين طلبة المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ومن الفرعين العلمي والأدبي، وقد صممت أداة لقياس اتجاهات الطلبة نحو الامتحانات، وقد تألفت من 20 فقرة تقع الإجابة لها في خمسة مستويات.

وبعد جمع البيانات وتحليلها، توصلت النتائج إلى أن أداء العينة في أداة الدراسة بلغ قيمة ليست بالدرجة الكافية لتدل على تشكيل الاتجاه لدى أفرادها. وبلغت معاملات الارتباط بين اتجاهاتهم وتحصيلهم الأكاديمي قيمةً متدنية، ولم تظهر الدلالة الإحصائية، إلا عند عينة طلبة التخصص العلمي والتابعين للمدارس الحكومية. وأوصت الدراسة بما يلي:

\* أن يقوم المعلم بدور أفضل لتشكيل اتجاه إيجابي نحو الامتحانات المدرسية.

\* دراسة العوامل التي تساعد في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو الامتحانات لدى الطلبة.

### 2- دراسة ( العاجز، 2002) بعنوان: " العوامل المؤثرة في تدني المعدلات التراكمية لدى بعض طلبة الكليات الإنسانية بالجامعة الإسلامية بغزة"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل الكامنة وراء ظاهرة تدني المعدلات التراكمية لبعض الطلبة بكليات الجامعة الإسلامية بغزة، ومن ثم تحديدها ومحاولة إيجاد السبل

الكفيلة للعمل على رفع المعدلات التراكمية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (283) طالباً وطالبة ممن حصلوا على معدلات تراكمية أقل من (70%) وهي تمثل (14.3%) من مجتمع الدراسة والبالغ (1972) طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من 39 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: ( شخصية، وتربوية، اجتماعية واقتصادية).

وتوصلت الدراسة إلى أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية أكثر تأثيراً في تدني المعدلات، تليها العوامل الشخصية وأخيراً العوامل التربوية، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة والطالبات تعزى لمتغير (الجنس، المعدل التراكمي).

### 3- دراسة (حمادة، والصاوي، 2001) بعنوان: "أهم العوامل التي تؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي من وجهة نظر طلبة جامعة الكويت"

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم العوامل التي تؤدي إلى تدني التحصيل لدى طلبة جامعة الكويت من وجهة نظرهم، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 826 طالباً وطالبة في مختلف كليات جامعة الكويت خلال العام الدراسي 2001/2000م حيث مثلت هذه العينة 47% من إجمالي عدد الطلاب ذوي التحصيل المتدني.

ولقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة التي اعتبرت أن تدني مستويات التحصيل لدى الطلاب يعتبر نوعاً من أنواع الإهدار التربوي، وقد تم تصنيف أداة الدراسة إلى ثلاثة محاور هي ( الجانب التعليمي، الجانب الشخصي، الجانب الاجتماعي).

ولقد توصلت الدراسة إلى أن العوامل المتعلقة بالتعليم الجامعي هي من أهم العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل، تأتي بعدها العوامل الشخصية ومن ثم العوامل الاجتماعية. كما أن الطالبات كن أكثر تأثراً بالعوامل الشخصية والاجتماعية أكثر من الطلاب وذلك لظروفهن الأسرية ( الحمل والولادة والعادات والتقاليد..) وقد أشارت الدراسة أن من أهم العوامل:

- بالدرجة الأولى: ( صعوبة أسئلة الامتحان، عدم العدالة في التصحيح، عدم مساواة معاملة الأساتذة مع الطلاب، كثرة المتطلبات الدراسية، عدم التزام بعض الأساتذة بالساعات المكتتبية، وفرض الجامعة على الطلاب تخصصات لا يرغبون فيها)
- بالدرجة الثانية: ( الإهمال في المذاكرة، عدم التركيز أثناء المحاضرة، صعوبة الانتقال من البيت إلى الجامعة)

وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد لقاءات تنويرية وإرشادية للطلاب المستجدين، وكذلك تفعيل دور مكتب التوجيه والإرشاد الخاص بكل كلية.

#### دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

4- دراسة ( أبو عليا، والوهر، 2001) بعنوان: " درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد لامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد لامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها. وقد تكونت عينة الدراسة من (374) طالباً وطالبة يمثلون الفئات المختلفة ( الكلية والمستوى الدراسي، المعدل التراكمي) وقد استخدم في هذه الدراسة اختبار يقيس درجة الوعي بهذه المعارف مكون من (54) فقرة، وقد تحقق له معيار الصدق والثبات، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على الاختبار ككل كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي.

وقد توصلت الدراسة إلى أن:

\* طلبة الجامعة الهاشمية يمتلكون وعياً متوسطاً بمعارف ( ما وراء المعرفة) المتعلقة بمهارات الإعداد لامتحانات وتقديمها.

\* هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة وعي أفراد العينة تعزى إلى المستوى الدراسي والمعدل التراكمي وذلك لصالح طلبة المستوى الثالث، وذوي المعدل التراكمي المرتفع.

5- دراسة (سوالمة، وقواسمة، 2000) بعنوان: " أثر التنوع في عدد البدائل الصحيحة والخاطئة في اختبارات الصواب والخطأ المتعدد في خصائصها السيكومترية"

هدفت الدراسة إلى بحث أثر توزيع عدد البدائل الصحيحة والخاطئة في اختبارات الصواب أو الخطأ المتعدد في خصائصها السيكومترية. وتألفت عينة الدراسة من (93) طالباً وطالبة في مساق التقويم في التربية الابتدائية و(145) طالباً وطالبة في مساق مقدمة في البحث والإحصاء التربوي، واشتملت أدوات الدراسة في كل مساق على اختبارين، تكون الأول من 20 فقرة (اختبار من متعدد) وتكون الثاني من 20 فقرة صواب أو خطأ متعدد. وتم بناء ثلاثة نماذج للاختبار الثاني، اختلفت فقط في توزيع عدد البدائل الصحيحة والخاطئة، وقد وزعت النماذج الثلاثة بالإضافة إلى اختبار الاختيار من متعدد عشوائياً على الطلبة بحيث طبق كل نموذج على ثلث طلبة المساق تقريباً، وقد حسبت مؤشرات الثبات والصدق التلازمي في النماذج الثلاثة. وأشارت النتائج وجود اختلافات في قيم الثبات التلازمي ولصالح الأنموذج الذي يحتوي على أكبر عدد من الفئات لفقرات الصواب أو الخطأ المتعدد من حيث البدائل الصحيحة.

وقد أوصت الدراسة بما يلي:

- \* يجب أن يكون عدد الفقرات الصائبة في الاختبار مساوياً لعدد الفقرات الخاطئة.
- \* يجب التنوع في فئات فقرات الصواب والخطأ المتعدد المستخدمة في الاختبار من حيث عدد الفقرات الصحيحة في كل منها.

#### 6- دراسة (العجمي، 1999) بعنوان: " العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء"

- هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء، ولهذا الغرض تم استخدام أداة قلق الامتحان إعداد عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم (1989)، وقد تم توزيع (500) استبانة، ومن ثم تحليل النتائج التي توصلت إلى:
- 1- تعاني الطالبات من قلق الاختبار بدرجة متوسطة، بينما تزداد الدرجة في المستوى الرابع.
  - 2- توجد علاقة ارتباط سالبة وذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.
  - 7- دراسة (الطواب، 1992) بعنوان: " أثر كل من قلق الاختبار والذكاء والمستوى الدراسي على التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الإمارات"

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين كل من قلق الاختبار والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهم بالتحصيل الدراسي لطلاب جامعة الإمارات من الجنسين، وقد تكونت عينة الدراسة من 400 طالب وطالبة، بحيث تمثل المستويات الدراسية الأربعة بواقع 100 طالب وطالبة من كل مستوى، وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- 1- وجود فروق جوهريّة دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة والطالبات في قلق الاختبار وذلك لصالح الطالبات.
- 2- درجات قلق الاختبار تختلف باختلاف المستوى الدراسي فهي مرتفعة عند المستوى الأول والرابع.

3- قوة تأثير قلق الاختبار على التحصيل الدراسي تختلف باختلاف الجنس.

#### 8- دراسة ( الهواري، والشناوي، 1987) بعنوان: " العلاقة بين قلق الاختبار والعادات والاتجاهات الدراسية لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والعادات والاتجاهات الدراسية لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من 140 طالب من طلاب قسم علم النفس في المستويات المختلفة تم اختيارهم عشوائياً، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:



## دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

- توجد علاقة ارتباط سالبة بين قلق الاختبار والتكيف الدراسي للطلاب.
- توجد علاقة ارتباط سالبة وغير دالة إحصائياً بين قلق الاختبار وكل من العادات والاتجاهات والتوافق الدراسي.

### التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال الدراسات السابقة أن هذه الدراسات قد ركزت على هدفين هما:

- 1- العوامل التي تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل أو المعدل التراكمي.
  - 2- العلاقة بين قلق الامتحان وبعض المتغيرات.
- وقد اختلفت أيضاً أهداف هذه الدراسات عن الدراسة الحالية في كونها تتناول عملية الامتحان كاملة من حيث ( القائمين عليه وهي الجامعة - الامتحان نفسه - الفئة المستهدفة وهم الطلاب) وذلك للحصول على إجابات حول دور كل محور من هذه المحاور في نجاح أو فشل العملية الاختبارية والتي تتم داخل الجامعة.

كما أنها تختلف من حيث الهدف حيث أنها تهدف إلى التعرف على طبيعة إجراء الامتحانات في الجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتها، والوقوف على نقاط القوة والضعف، وذلك للعمل على تحسين بعض الممارسات، وإذا ما كان هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الجامعة الإسلامية حول طبيعة إجراء الامتحانات من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير ( الجنس، الكلية، المستوى).

### الإطار النظري للدراسة:

#### \*\* التطور التاريخي للامتحانات:

إذا ألقينا نظرة سريعة على التطور التاريخي للامتحانات والتقييم، فإن ذلك قد يساعدنا بعض الشيء على فهم النظريات السائدة والمتعلقة بهذا الجانب من العملية التربوية والطرق الحالية المتبعة في تطبيقه. يمكن القول أن التقييم والامتحانات قديم قدم أول محاولة بذلها الإنسان لتعليم شيء آخر من بني جنسه، غير أن عملية الامتحان والتقييم كانت حتى عهد قريب نسبياً تطبق بطرق كادت أن تكون عرضية وغير منظمة، فالتطورات الكبرى في هذا الميدان لم تقع إلا في غضون المئة سنة الأخيرة.

وكانت أول طرق الامتحانات التي استخدمتها المدارس النظامية التقليدية تقوم على ما يعرف بالتسميع الشفهي، حيث كان الهدف من التعليم تدريب التلاميذ على حفظ حقائق وإعادتها من الذاكرة. ( التل، 1968: 21)

ومما لا يرقى إليه شك أن شيوع هذه الطريقة في التقويم كان يعود ليس فحسب إلى أن أهداف التعليم كانت محدودة، بل أيضا إلى أن المواد الكتابية لم تكن متيسرة دائما كما هي اليوم، أضف إلى ذلك أن استخدامها كان صعباً ولم يجر طرق تبسيط استخدامها إلا في عقود قريبة. وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر أخذ المربون يدركون مساوئ الاعتماد كلياً على التسميع الشفهي. وظهر اقتراح دعا إلى استخدام الامتحانات الكتابية من أجل دعم نتائج الطريقة القائمة على التسميع الشفهي، وأدى هذا الاتجاه إلى زيادة الحصول على المواد الكتابية المناسبة، ويرجح أن هذه الامتحانات كانت في اغلب الأحيان تتألف من مجموعات من الأسئلة التي تتطلب إجابات من نوع المقال.

أما المرحلة الثانية الكبرى في تاريخ الامتحانات فهي التطورات الهامة التي حدثت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. ومن أهم هذه التطورات إدخال امتحانات الذكاء، وذلك على أثر الأبحاث التي أجراها بعض علماء النفس، وعلى رأسهم ( ألفرد بينيه).

وإدخال امتحانات الذكاء لم يكن سوى جانب واحد من الحركة التي كان لها أثر كبير في تطور الامتحانات في مطلع القرن الحالي. فقد شهدت تلك الفترة نشوء امتحانات التحصيل المقتنة كما شهدت بدء تطبيقها على المدارس، ويرجع الفضل في هذه المحاولات إلى (ج. رايس) ذلك المحرر الصحفي الذي كان يدعو بقوة إلى إضافة بعض الموضوعات الجديدة إلى المنهاج المدرسي التقليدي.

#### واقع الامتحانات :-

ينظر إلى الامتحانات نظرة محورية في العملية التربوية في الوطن العربي، وكأن الهدف الأساسي من عملية التعليم والتعلم هو اجتياز الامتحان. وعند الامتحانات تعلن حالات الطوارئ لدى الأسر العربية، وينشغل المجتمع بأسره بهذه القضية. ولا أتصور أن هناك مجتمعاً يولي هذه المسألة من الهيبة ما نوليها نحن، ليس قصورا في الآخرين، إنما قصور في فهمنا نحن لما ينبغي أن تكون عليه التربية وما ينبغي أن تقوم به الامتحانات.

وقد واجهت الامتحانات ولا تزال انتقادات حادة، فالامتحانات بدلا من أن تكون وسيلة لتحسين العملية التعليمية والتعلمية، أصبحت في بعض الأحيان غاية تسلطية بحد ذاتها، تثير

الرعب والقلق والخوف في نفوس كثير من الطلاب. (السورطي، 1998: 247)

وفي دراسة متعمقة حول الامتحانات في الوطن العربي وجد أن: (السنبل، 2002: 194)

## دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

- 1- الامتحان التقليدي في أية مادة لا يقيس شيئاً واحداً بل أشياء كثيرة مختلطاً بعضها ببعض، ومن القواعد المقررة عند علماء التقويم التربوي أن المقياس الذي يستعمل لقياس شئيين في آن واحد لا يقيس شيئاً.
- 2- ورقة الامتحان في بعض المناطق قد يصادف فيها الطالب الحظ، وتأتي الأسئلة مما يتقنه، أو تعاكسه في امتحان آخر فتأتي الأسئلة مما لا يعرفه.
- 3- نظام الامتحانات الحالي يحكم على مستوى أداء التلميذ من حيث النجاح أو الرسوب، ولكنها لا تشتمل على النواحي التشخيصية التي تبين بوضوح نواحي ضعف التلاميذ حتى يعالجها في محاولته التالية.

ويطال النقد الموجه للامتحانات جوانبها المتعددة، ونقصد بذلك مركزية ولا مركزية تنفيذها، وانواعها ونظم النجاح والارتقاء من مستوى دراسي إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى، ومواصفات صياغة الأسئلة، والتصحيح، والبطء المقيت في إخراج نتائج الدارسين التي تصل في بعض الجامعات إلى عدة اشهر، والطقوس المتشنجة التي تضبط سير الامتحانات.

وخلاصة ما أود التوصل إليه هو أن الامتحانات أمر لا بد منه إذ لا بديل عنه، لكنها في هذه المرحلة تستدعي إعادة النظر في الأنظمة واللوائح والممارسات واختيار البدائل المتاحة ومسايرة ما هو معمول به في العالم، ونشر ثقافة تربوية تقلل من رهبة الامتحانات.

### نظام الامتحانات:

إن كل مربي، وكل طالب، وكل أسرة يشعر من قريب أو من بعيد بالمكانة الهامة التي تحتلها الامتحانات في الحياة التعليمية، فالإدارة الجامعية تقوم بالإعداد لها، والهيئة التدريسية يفكرون بها وبحسبون حسابها، والطلاب يعدون أنفسهم لها، وما أكثر أن يكون للامتحانات وقع شديداً على الجميع، كما يكون الانتهاء منها راحة وفرجاً للجميع يؤكد تعليقاتهم المختلفة ومشاعرهم المتضاربة حولها، والتربية قديمها وحديثها تؤكد على أهمية الامتحانات وذلك لما تحققه من أهداف مثل القياس والتقويم، والتشخيص، والإرشاد، والتوجيه، بالإضافة إلى الأهداف الإدارية، وأغراض البحث العلمي، والأغراض التعليمية، واعتماد الجامعات على الامتحانات في التنبؤ بقدرات الطالب ومستوى تحصيله، وما يستطيع أن يفعله في الفترات القادمة، وتقويم مدى فاعلية العملية التربوية والتعليمية وتحقيق الأهداف التربوية.

ومعظم المؤسسات التعليمية تعتمد على نتائج الامتحانات للتدليل على حسن أداء العملية التعليمية وعلى نسبة النجاح في الامتحان، كما تدلل من خلال ذلك على حسن أداء المعلم لعمله،

ولنتائج الامتحان تأثير كبير على المعلم والتلميذ في نظرة كل منهم لنفسه ول مستقبله، كما أن لهذه النتائج أهمية في تكيف التلاميذ، ووضعهم النفسي والفكري والصحي. (الرفاعي، 1991: 42) ومن الأمور التي تجعل الامتحانات أمراً هاماً نظرة الأسرة والمجتمع لهذه الامتحانات، فالمجتمع والأسرة يراقبان ما يجري داخل المدرسة بعين الفاحص والناقد، إجراءات الامتحانات ونتائجها، وبسبب ما يؤثر ذلك على مستقبل الطلاب وعلى نظام حياتهم وبسبب ما تتفقه الأسرة أو المؤسسة التعليمية من إمكانيات ومال وجهد. ونحن قلما نجد من ينظر إلى الامتحانات نظرة محبة عادية، وهي في رأي العديد من الناس عثرة في وجه التربية والتعليم، وحكم جائر، وشر لا بد منه... ثم إن الامتحانات قلما تكون وسيلة موضوعية لقياس التحصيل الدراسي، فالمعلم يضع اختباراً، ويخصص له وقتاً محدداً، ثم يستخرج النتائج ليعممها على تحصيل التلاميذ في الموضوع الذي يتناوله الامتحان. ويثير هذا الموقف التقويمي ثلاث قضايا هي: (الزرا، 2003: 58)

- 1- أن ما يقاس لا يخضع للقياس مباشرة.
  - 2- لا يسمح بقياس موضوعي لقدرات المفحوص.
  - 3- أن القياس ينطوي على تعميم تكون أسسه موضوع شك وجدلاً، وينطوي عليه آثار ايجابية على سلوك الطالب ونفسيته، و الواقع أن ما يجري داخل الطالب من تغيرات لا يمكن قياسها تماماً، وإنما نقيس من خلال الامتحان المظاهر الخارجية المتمثلة في الأداء.
- من هنا نستطيع القول بأن هناك العديد من العوامل المتعلقة بنظام الامتحانات السائد في بلادنا، وكلها ذات أثر عليها.

#### طبيعة الامتحانات التحصيلية وتحديد وظيفتها:

إن الامتحانات التي يجريها القائمون عليها، تعتبر الوسيلة الأساسية في تقويمهم من اجل معرفة تقدمهم، ومن أجل الوصول إلى قرارات تتعلق بترفيهم من مستوى إلى آخر.

إن كل امتحان يهدف إلى قياس وظيفة معينة، فالأهداف التي يتضمنها امتحان التحصيل هي نفسها أهداف التدريس، فالمعلم في الموقف التعليمي يركز على أهداف تدريسية من نوع معين ولا بد أن ترتبط الأهداف التي يتناولها في الامتحان بالأهداف التي ركز عليها في تدريسه.

كما أن تحديد وظيفة الامتحان أمر مهم ويلعب دوراً كبيراً في صدقه، وقبل أن نصمم امتحاناً لا بد من معرفة: ما الذي نريده من الامتحان؟ هل نريد أن نقيس القدرة التحصيلية للطالب؟ أم نريد تشخيص نقاط القوة والضعف؟ أم نريد شيئاً آخر. (عبيدات، 1988: 232)

وهذا يعني أن تحديد وظيفة الامتحان يفرض علينا أن نجعل أسئلته منصبة نحو هذه الوظيفة نفسها.

## دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

### ضرورة الامتحانات:

من أجل النجاح في العمل التربوي هناك حاجة إلى استخدام أساليب مطلوبة في التقييم الدقيق لمسألة التعليم ومعرفة مستوى التقدم الدراسي للأفراد وإدراك مدى صلاحيتهم فيحدد المجال الذي تفوق فيه الطلاب أو فشلوا، وما هي درجات تقدمهم أو تخلفهم؟ وهل باستطاعتهم مواصلة الدراسة في الفروع المختلفة؟ أم أن بإمكانهم التقدم لفرع آخر، أم عليهم تكرار تلك المقررات.

والامتحانات التي تجرى من قبل المؤسسات التعليمية تعتبر الوسيلة الأساسية في تقويمهم من أجل معرفة تقدمهم من أجل الوصول إلى قرارات تتعلق بترفيحهم من مرحلة لأخرى. وتعتبر الامتحانات الوسيلة الرئيسة في تقرير مستقبل الطالب، سواء أكانت على مستوى المدارس أم على مستوى الجامعات والكليات.

وبناءً على ذلك فقد فرض السلم التعليمي ونظام الترقى من مرحلة إلى مرحلة - ضرورة البحث عن وسيلة تساعد على إصدار أحكام يتم بمقتضاها ترقية التلميذ (الطالب) أو اختتامه لمرحلة تعليمية. (سرحان، 198: 141)

ومن خلال تأمل الواقع التعليمي ونظام الترقى في بيئتنا نجد أحيانا سوء فهم لاستخدام وسيلة الامتحان في تحقيق الأهداف مما يترتب على ذلك آثار بعيدة المدى.

فلقد أصبحت الامتحانات هي الحاكم المستبد الذي يوجه التعليم، فهي تدعو الطلاب و المدرسين إلى الاهتمام بجميع ما تتطلبه، وإهمال جميع ما لا يدخل في نطاقها، ولا تقوى على قياسه، وبذلك صارت الامتحانات هدفا في ذاتها بدلا من أن تكون وسيلة لتحقيق أهداف التربية الجامعة الشاملة.

كما أن هذه المبالغة أفقدت عملية التعليم والتعلم كثيرا من قيمتها وأخفقت جهود العاملين في ميدانها في تحقيق أهدافها التي تتصل بالتربية الشاملة وإعداد رجال المستقبل لهذا المجتمع. (نزال، 1995:163)

كما ترتب على سوء فهم الامتحانات كثير من الظواهر الضارة مثل تحول التدريس للتلقين وشيوع الملخصات التي تساعد الطالب اجتياز الامتحان، وتهمل التطبيقات وطرق الوصول إلى الحقائق بالكشف والتفكير.

وكذلك تفتي ظاهرة الغش في الامتحانات بين التلاميذ في جميع المراحل والمستويات بل أصبح الغش عملا يتفنن الطلاب في الإعداد له، والمهارة في أدائه، فالطلاب يعلمون مقدما

مواطن الاهتمام بالمعلومات في الامتحانات، فيستعدون لها بالملخصات والموجزات. ثم أنهم يستخدمون كل وسيلة للاستفادة مما أعدوه.

أضف إلى ذلك أن ظاهرة الغش تؤثر في الناحية التربوية والتعليمية من عدة جوانب:

(الزراد، 2002: 45-46)

- 1- الاستمرار في الضعف الدراسي من عام إلى آخر، مما يؤدي إلى حدوث صعوبات في التعلم.
  - 2- الطالب الذي يتعود الغش في أدائه الدراسي، يمكنه أن يغش في حياته الاجتماعية.
  - 3- تفشي ظاهرة الغش في الاختبارات من شأنه أن يعطينا صورة غير موضوعية عن نتائج هذه الاختبارات، وكذلك صورة مزيفة عن نتائج التقويم التربوي.
  - 4- تفشي ظاهرة الغش من شأنه تخريج طلبة ناقصي الكفاءة في مجال الإعداد العلمي، مما سيكون له الآثار السلبية على مستوى الأداء في مجالات عملهم في المستقبل، مما يؤدي بدوره إلى هدر الطاقات والإمكانيات المادية والبشرية وزيادة الأعباء والمشاكل.
  - 5- كما أن ظاهرة الغش من شأنها أن تنمي في شخصية الطالب الغاش بعض الصفات الشخصية السلبية مثل التواكل، وعدم الاعتماد على النفس، وضعف العزيمة، والخمول...إلخ.
- وكثيراً ما تلجأ المؤسسات التعليمية إلى علاج ظاهرة الغش في الامتحانات بتشديد الرقابة وفرض العقوبات الرادعة واتخاذ الضمانات لاحاطة عملية تصحيح الامتحانات بالسرية اللازمة، ومع ذلك فقد فشلت جميع الجهود السابقة في القضاء على هذه الظاهرة ذلك أنها تركز على الأعراض دون أن تعنى بالأسباب الحقيقية.
- أضف إلى ذلك أن الامتحانات بأوضاعها الحالية من حيث المبالغة في أهميتها، ومجيئها في نهاية كل فصل دراسي، تثير خوف الطلاب، وليس الخوف بالقدر المعقول كارثة، إنما يصبح كارثة عندما يتحول إلى رهبة وقلق، وضغط نفسي يصل ببعض الحالات خاصة الإناث إلى الانهيار العصبي. (سرحان، 1981:142-145)
- كما أنه كثيراً ما تعتمد المدارس، والكليات والمعاهد، والجامعات في اختيار طلابها على مجموع الدرجات التي يحصلها الطلاب في الامتحانات، والواقع أن هذا المجموع ربما تكون له دلالة على المستوى العام للطلاب، ولكنه لا يكشف عن استعداد أو موهبة، أو قدرة خاصة أو عامة، فهو بذلك لا يصلح وحده للتوجيه الدراسي والمهني.
- فمن الخطأ العلمي والإحصائي الموازنة بين مجموعة من الأفراد على أساس مجموع الدرجات التي حصلوا عليها في امتحانات مختلفة وسنوات مختلفة. إذ أن هذه الدرجات تفقد قيمتها ومعناها ولا تصلح لمثل هذه الموازنات.

## دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

هذا إلى جانب أن الامتحانات المعتادة مكلفة في الوقت والجهد والنفقات. ويكفي أن ننظر إلى ما تتطلبه من جهود طائلة في سبيل الاستعداد لها، وإجرائها وتصحيحها، وآثارها على سير الدراسة لكي نتبين لنا نفقاتها الباهظة وبخاصة إذا قيست بالامتحانات الحديثة التي تستخدم في ظل نظام المقررات وغيرها من النظم المعاصرة.

أما على الصعيد الآخر فإن الفهم الصحيح للامتحانات له فوائد كثيرة، فنتائجها تعد معلومات ضرورية ومهمة لاتخاذ القرارات التربوية، المتصلة بتحسين العملية التعليمية، وهي ذات فائدة للمدرس والمتعلم والمسئول الإداري وأولياء الأمور وقادة المجتمع المحلي، ويمكن تصنيف المعلومات المستمدة من نتائج التقويم، وفق المستهدف بالفائدة منها إلى ما يلي:- ( وزارة التربية والتعليم، 2002: 7-10 )

### 1- المتعلم ( الطالب ) :-

توفر الامتحانات للمتعلم معلومات تتصل بأدائه ومستوى تعلمه، حيث انه:

- \* يتعرف من نتائج هذه الامتحانات على مستوى أدائه، فهو يتعرف الأهداف التي حققها والتي لم يحققها، والمهارات التي أتقنها وتلك التي لم يتقنها، ومن وجهة نظرية التعلم تعد هذه من الحوافز التي قد تدفع المتعلم إلى المثابرة ومتابعة التعلم، إذ أن النجاح يجز النجاح.
- \* تشخيص مواطن القوة والضعف عند المتعلم ومن ثم استخدام المعلومات التشخيصية في التخطيط لتعليم علاجي لتلاقي نواحي القصور وتعزيز القوة.
- \* إرشاد المتعلم مهنيًا وتوجيهه تربويًا، إذ يمكن الاستفادة من نتائج الامتحانات في توفير معلومات لتكوين فكرة واقعية عن أوضاع الطالب ليتمكن إرشاده وتوجيهه ومساعدته.

### 2- المعلم ( المدرس ):-

- ترود نتائج الامتحانات المعلم بمعلومات تفيد في الحصول على تغذية راجعة عن نتيجة عملية التدريس وأنشطته وإجراءاته وذلك من خلال:
- أ- تشخيص صعوبات التعلم وتقويم الأساليب العلاجية.
  - ب- تقويم خبرات التعلم بدلالة فاعليتها في تحقيق الأهداف.
  - ج- توضيح أهداف التعليم وتأكيد لها لدى الطالب.
  - د- توجيه نشاط التعلم وتوفير الدافعية.
  - هـ- تقويم فاعلية التدريس وأساليبه.
  - و- تعديل خطة التدريس.
  - ز- تقويم فاعلية وسائل التعليم ومنها الكتاب المقرر والمرافق التعليمية.

### 3- المواد والبرامج التعليمية:-

من المجالات التي يكون لنتائج الامتحانات فيها دور هام أيضا، المؤشرات التي تتصل بتطوير المناهج، فنتائج الامتحانات تتطوي على معلومات قيمة، تفيد مصممي المناهج والمقررات في التعرف إلى فاعلية المقرر ومدى تحقق أهدافه وذلك من خلال:

1. التعرف على حاجات المتعلمين.
2. اختيار خبرات التعلم الأكثر فاعلية في تحقيق الأهداف.
3. تعديل الأهداف وتطوير أهداف جديدة أو اختيار الأهداف الممكنة التحقيق من بين حملة أهداف المنهاج (المقرر - الدرس).
4. ترشيد عمليات اختيار المحتوى بطريقة تجريبية. فإذا تبين أن المحتوى. لم يمكن سوى عدد محدود من الطلبة من تحقيق الأهداف، عندئذ تصبح مراجعة المحتوى ضرورة، وقد يضطر المدرس نتيجة المراجعة إلى خفض مستوى المادة التعليمية، أو إعادة تنظيمها، أو تطويرها أو إزالتها.

هذا كله يفيد الإدارة التربوية في اتخاذ القرارات في تحديد المتفوقين وترقية الموظفين وتنظيم العلاقات وتعديل الخطط وإثراء المنهج والمقررات وجمع المعلومات.  
دور الامتحانات في العملية التعليمية:

إن الغرض الرئيس للقياس والامتحانات هو تحقيق التعليم حيث إنها يمكن أن تكون معينات تعليمية بواسطة: (البغدادي، 1983: 109-111)

#### 1- تحقيق وتنشيط وحفز المتعلم:

إن استخدام الامتحانات على فترات (بعد كل فترة تعليمية) ينشط المتعلم ويحفز همته لتحقيق مجموعة من الأهداف القريبة المدى نحو ما يقوم به من تعلم، ويوضح ما هي المعطيات التعليمية المتوقعة التي حققها، وإمداده بالتغذية الراجعة فيما يتعلق بتقديمه العلمي.

#### 2- العمل على زيادة التذكر:

لما كانت الامتحانات تتطلب توجيه جهود المتعلم نحو الأهداف التي ستخضع للقياس والتقويم، فمن الممكن أيضاً استخدامها كأدوات لزيادة التذكر لما يخضع للتعلم داخل حجرات الدراسة، ومن الملاحظ أن المعطيات التعليمية المعرفية مثل الفهم والتطبيق والتفسير أكثر قابلية للتذكر لفترات أطول من المعطيات التعليمية الأخرى، فمن الممكن أن تتضمن المقاييس والامتحانات معطيات تعليمية أكثر تركيباً لتوجيه الانتباه إلى أهميتها وتقديم التطبيقات المعززة لمهارات الفهم والتطبيق والتفسير.



### دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

وعليه فإن الاختبارات يمكن استخدامها لكي تكمل الجهود التعليمية والتدريسية لزيادة الاحتمال القوي بأن التعليم والتعلم سوف يكون ذا أهمية دائمة ومستمرة للمتعلم.

#### 3- زيادة فهم المتعلم، وفهمه هو لذاته:

من الضروري العمل على معاونة المتعلمين على فهم أنفسهم أكثر، فيمكنهم أداء مهام وأعمال عقلية مثل تقويم أدائهم لها. وتساعد امتحانات الفترات والتغذية الراجعة المتعلمين في الحصول على نفاذ البصيرة في الأشياء التي يقومون بها على نحو جيد وتصحيح مسار الأفكار والمعتقدات الخاطئة وتنمية مهاراتهم التي يقومون بها في بعض المجالات. وحتى المعارف تعطي المتعلم أساساً موضوعية لتخطيط برنامج دراسي لاختيار الخبرات التربوية وتحسين مهاراتهم لتقويم نفسه بنفسه والحكم عليها. فالامتحانات تعنى بتقديم الدليل والعلامة على التقدم التعليمي بأسلوب موضوعي بعيد عن التحيز أو العوامل الشخصية، وبذلك تكون النتائج مقبولة إلى حد كبير. وهذا يؤكد كثيراً ما ينادي به كثير من رجال التربية حتى لا تكون الامتحانات أداة تهديد بل أداة تحقيق، وضبط، وتوجيه، وترشيد.

#### 4- تقديم التغذية الراجعة لتحقيق الفعالية التعليمية:

يمكن استخدام المعارف الناتجة من نتائج الامتحان في تقويم سمات عديدة للعملية التعليمية. فهي تعاون في تقدير مدى واقعية الأهداف التعليمية وإمكانية تحقيقها، ومدى كون الطرق والأساليب والأدوات التعليمية مناسبة، وكيف يمكن تمييز الخبرات التعليمية والتعرف عليها. إن نتائج الامتحان لا تدل فقط على ضعف المتعلم، ولكنها دلالة أخرى على ضعف التعليم وذلك عندما يؤخذ بالاعتبار درجات المجموعة ككل.

ولضمان تحقيق الاختبارات للايجابية والفاعلية لعملية التعليم والتعلم، هناك عدة أسس يرى الباحث انه يجب أن تراعى عند تصميم الامتحانات داخل الجامعة، وهي كالتالي:

1- يجب أن تقيس الامتحانات التحصيلية - بوضوح - المعطيات التعليمية المحددة التي تتناغم مع الأهداف التعليمية، وذلك مثل معرفة الحقائق المحددة، ومعرفة المصطلحات، وفهم المفاهيم والأسس.

2- يجب أن تقيس الامتحانات عينة ممثلة للمعطيات التعليمية وللمادة التعليمية المتضمنة، وهذه مهمة واضع الامتحان لتقدير كيف تكون هذه العينة الواردة في الامتحان قادرة على عكس كل المواقف التعليمية أو معظمها، وذلك من خلال استخدام جدول المواصفات.

أ.د. فؤاد العاجز

- 3- يجب أن تتضمن الامتحانات التحصيلية أنواعاً من الفقرات الاختبارية الأكثر ملاءمة لقياس وتقويم المعطيات التعليمية المتطلبة ( مقال مطول، مقال مقنن، إجابات قصيرة، صواب وخطأ... وغير ذلك).
- 4- يجب أن تصمم امتحانات التحصيل لتلائم الاستخدامات المعنية بنتائجها، مثل أغراض ( السلوك التمهيدي عند بداية التعلم، التقدم التعليمي خلال التعلم، مسببات الصعوبات خلال التعلم، التحصيل العام عند نهاية التعلم..).
- 5- يجب أن تكون الامتحانات التحصيلية ثابتة وقابلة للتفسير.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يحاول وصف وتفسير وتقييم الظاهرة للتوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد من رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كليات الجامعة الإسلامية والبالغ عددهم (18000) طالب وطالبة في العام الدراسي 2005-2006م.

عينة الدراسة:

تم اختبار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ حجمها (824) طالباً وطالبة، وتمثل ما نسبته 4.6% من مجتمع الدراسة موزعين على كليات الجامعة والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والكلية والمستوى.

## دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

جدول رقم (1) يبين توزيع أفراد العينة

الجنس			المستوى					الكلية		
المجموع	أنثى	ذكر	المجموع	الرابع	الثالث	الثاني	الأول	المجموع	علمية	أدبية
824	392	432	824	158	135	211	320	824	294	530

### أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (52) فقرة وذلك للتعرف على طبيعة الامتحانات التي أجريت داخل الجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتها في الفصل الدراسي الثاني للعام 2006/2005 وقد تكونت الاستبانة من ثلاثة مجالات:

المجال الأول: متعلق بطبيعة الامتحانات

المجال الثاني: متعلق بمحتوى الامتحانات

المجال الثالث: متعلق بالطالب نفسه.

### خطوات بناء الاستبانة:

- 1- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة.
- 2- إجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من الطلبة.
- 3- مقابلة مجموعة من الطلبة للتعرف على طبيعة الامتحانات.
- 4- تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدقها.

### صدق الاستبانة:

#### 1- صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية لإبداء الرأي والحكم على مدى مناسبة الفقرات للمجالات، وكذلك انتمائها حيث تم تعديل 4 فقرات وحذف فقرتين واستقرت الاستبانة في صورتها النهائية على 52 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات:

المجال الأول: متعلق بلجنة الامتحانات وعدد فقراته 21 فقرة.

المجال الثاني: متعلق بمحتوى الامتحانات وعدد فقراته 16 فقرة.

المجال الثالث: متعلق بالطالب نفسه وعدد فقراته 15 فقرة.

2- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة والجدول التالي يبين ذلك:

الرقم	المجال	معامل ألفا للمجال
-1	لجنة الامتحانات	0.83
-2	محتوى الامتحانات	0.77
-3	ما يتعلق بالطالب نفسه	0.88
-4	معامل ألفا للاستبانة ككل	0.92

والجدول يبين أن معاملات الارتباط كانت عالية وهي دالة عند  $(\alpha < 0.01)$

ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية بمعنى وضع العبارات الزوجية مقابل العبارات الفردية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية وذلك باستخدام معادلة بيرسون، حيث بلغ معامل الارتباط بين نصفي الاستبانة (0.82%) وعند استخدام معادلة سبيرمان بروان (1)

$$\frac{r_2}{r_1 + 1} = \text{حيث معامل الثبات للاستبانة الكلية} = \frac{0.821 \times 2}{0.821 + 1} = 90\%$$

فكان معامل الثبات 90% وهو معدل ثابت وعالٍ ويسمح بإجراء الدراسة.

نتائج الدراسة:

بعد التأكد من صدق وثبات الأداة وصلاحيّة استخدامها قام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة ومن ثم جمعها ثم قام بتفريغ البيانات على الحاسوب وذلك لاختبار فرضيات الدراسة باستخدام برنامج (SPSS) وقد توصل إلى النتائج التالية حسب أسئلة الدراسة وكانت على النحو التالي:

أولاً: إجابة السؤال الأول والذي ينص على " ما الدرجة التقديرية لاستجابات طلبة الجامعة الإسلامية حول طبيعة إجراء الامتحانات للمسابقات المختلفة داخل الجامعة من وجهة نظرهم". فقد جاءت إجابات الطلبة كما تبينها الجداول (2 - 3 - 4).

دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

والجدول رقم (2) يبين ترتيب الفقرات حسب تقديرات عينة الدراسة للمجال الأول المتعلق بلجنة الامتحانات.

جدول رقم (2) يبين ترتيب الفقرات حسب

استجابة عينة الدراسة للمجال الأول المتعلق بلجنة الامتحانات

م.	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	رتبة الفقرة
1.	يتعامل المراقب مع الطلبة معاملة حسنة.	3.51	1.02	70.2	4
2.	يتأكد المراقب من عدم وجود مواد متعلقة بمادة الامتحان.	4.12	1.01	82.4	1
3.	تتوافر التسهيلات المادية في جو الامتحان.	3.00	1.13	60	9
4.	يتم التوزيع المناسب للطلبة على المقاعد في غرفة الامتحان.	3.64	1.11	61	6
5.	يتأكد المراقب من وجود البطاقة الجامعية لدى الطالب.	4.31	0.88	80.6	3
6.	يلتزم المراقب بخروج الطلبة بعد نصف الوقت.	4.35	0.92	80.7	2
7.	يتسامح بعض المراقبين في حالة ضبط محاولة غش.	2.22	1.11	40.5	20
8.	يتسامح بعض المراقبين بشأن التخلص من مادة الغش.	2.22	1.18	40.5	21
9.	لا يتيح المراقب جو من الأمان والراحة داخل غرفة الامتحان.	2.51	1.17	41	16
10.	يدقق المراقب على الأدوات المساعدة مثل الحاسبة ونحوها.	2.78	1.17	41.5	14
11.	يستخدم المراقب الهاتف النقال خلال فترة المراقبة.	2.64	1.26	41.2	15

م.	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	رتبة الفقرة
12.	ينشغل المراقب بقراءة إجابة بعض الطلبة.	2.40	1.12	40.8	18
13.	يتأكد المراقب من إغلاق الهواتف النقالة التي في حوزة الطلبة.	3.28	1.26	65.6	5
14.	لا تتوافر رعاية طبية لأي حدث أثناء الامتحانات.	2.71	1.30	41.5	19
15.	أوراق الامتحانات لا تكفي لعدد الطلبة في القاعة.	2.97	1.42	59.4	10
16.	يتأخر المراقب في الحضور لقااعات الامتحانات.	2.34	1.23	46.8	12
17.	لا يكثرث المراقب لحالات الهمس والإشارات بين الطلاب.	2.26	1.13	45.2	13
18.	يتحدث المراقبون مع بعضهم بصوت يشوش على الطلبة.	2.74	1.35	54.8	11
19.	وجود مراقب واحد في القاعة يزيد من احتمالات الغش.	3.21	1.36	60.4	7
20.	جلوس طالبان على المقعد المزدوج يزيد من احتمالات الغش.	3.01	1.31	60	8
21.	مرور مدرس المساق يشوش أفكاري اثناء الامتحان.	2.42	1.41	40.8	17
<b>المجموع</b>		62.45	7.80	59.5	

ومن خلال الجدول رقم (2) الذي يبين ترتيب الفقرات حسب استجابات عينة الدراسة يتضح أن الفقرة رقم (2) في الاستبانة التي تنص على (يتأكد المراقب من عدم وجود مواد متعلقة بمادة الامتحان) حصلت على المرتبة الأولى بنسبة مئوية 82.4% ويفسر الباحث ذلك من الروتين المتبع عند بدء الامتحانات للتحقق من عدم وجود مواد متعلقة بالامتحانات، أو الحرص

## دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

على الحد من ظاهرة الغش لدى الطلبة. بينما جاءت الفقرة رقم (6) في المرتبة الثانية وحصلت على نسبة مئوية 80.6% والتي تنص على (يلتزم المراقب بخروج الطلبة بعد نصف الوقت) وهذا أيضاً يندرج تحت تعليمات الامتحانات والتي تقضي بعدم خروج الطلبة من قاعة الامتحانات إلا بعد مرور نصف الوقت، وجاءت الفقرة رقم (5) التي تنص على (يتأكد المراقب من وجود البطاقة الجامعية لدى الطالب) في المرتبة الثالثة وهذا أيضاً يقع تحت تعليمات الامتحانات، التي تحد من ظاهرة الغش بهدف الحيطة والحذر. وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على (يتعامل المراقب مع الطلبة معاملة حسنة) في المرتبة الرابعة الأمر الذي يبين أن بعض المراقبين يتعاملون مع الطلبة بجفاف وهذا يؤدي إلى توتر الطلبة وعدم التزامهم مما ينعكس سلباً على إجاباتهم أثناء الامتحانات.

### ويعزو الباحث ذلك إلى:

- 1- أن عدد المراقبات التي يراقب فيها المراقب خلال اليوم أكثر من مراقبتين خلال اليوم الأمر الذي يجعل بعضهم متوتراً.
  - 2- صغر سن بعض المراقبين وعدم درايتهم الكافية بالمراقبة، وهذا بدوره ينعكس ذلك سلباً على الطلبة أثناء الامتحانات.
  - 3- شدة حساسية الطالب وبالذات الطالبات أثناء الامتحان.
  - 4- تشغيل عدد لا بأس به ممن يعملون بالساعة بالمراقبات.
- وجاءت الفقرة التي تنص على (يتم التوزيع المناسب للطلبة على المقاعد في غرفة الامتحان) في المرتبة السادسة بنسبة مئوية قدرها 61% ويعزو الباحث ذلك إلى أن بعض الطلبة لا يلتزمون بالشعب المخصصة لهم، لذلك يحدث أحياناً خلل في توزيع الطلبة على القاعات الأمر الذي يحتاج إلى إعادة نظر من قبل إدارة الجامعة ليتسنى توزيع الطلبة توزيعاً مناسباً.
- وجاءت الفقرة التي تنص على " أن المراقبين يتسامحون في حالات ضبط الغش والتخلص من مادة الغش" بوزن نسبي 40.5%، أي أن أغلب الطلبة يرون أن المراقبين لا يتسامحون بشأن الغش وهذا ما يميز الجامعة الإسلامية عن غيرها في عدم التهاون في حالات الغش.
- كما رأى 41.5% من الطلبة أنه لا تتوافر أي رعاية طبية لأي حدث أثناء الامتحان، وهذا أمر يشير إلى قصور الجامعة على متابعة الامتحانات طبياً وصحياً.
- والجدول رقم (3) يبين ترتيب الفقرات حسب تقديرات عينة الدراسة للمجال الثاني والمتعلق بمحتوى الامتحانات.

جدول رقم (2) يبين ترتيب الفقرات حسب

استجابة عينة الدراسة للمجال الثاني المتعلق بمحتوى الامتحانات

م.	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	رتبة الفقرة
1.	تعليمات الامتحان واضحة ومحددة.	3.66	1.00	61.3	6
2.	يتسق الامتحان مع الأهداف التعليمية المنفق عليها مع المحاضر.	3.46	1.02	60.9	9
3.	يقيس الامتحان عينة ممثلة للمادة الدراسية.	3.90	0.97	61.8	5
4.	يركز الامتحان على أسئلة موضوعية ومقالية مقننة.	3.57	1.13	61.1	7
5.	تناسب أسئلة الامتحان مع الوقت المخصص لها.	2.93	1.26	41.8	16
6.	يراعي الامتحان الفروق الفردية لمستويات الطلبة.	3.12	1.12	60.2	10
7.	يتضمن الامتحان أسئلة ذات مستوى عال تثير التفكير الإبداعي.	3.28	1.10	65.6	3
8.	يحتوي الامتحان على أسئلة خارجة عن المحتوى الدراسي.	2.42	1.18	48.4	15
9.	تركز أسئلة الامتحان على الحفظ والتذكر فقط.	3.00	1.20	60.0	11
10.	أسئلة الامتحان صعبة وتتحدى قدرة الطالب.	2.96	1.17	59.2	12



دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

13	59	1.21	2.95	11. يشتمل الامتحان على أسئلة غير واضحة الصياغة (غامضة)
1	87.8	0.92	4.39	12. طباعة أوراق الامتحان واضحة.
4	64.8	1.13	3.24	13. تظهر درجة كل سؤال للاختبار بصورة محددة.
8	61	1.03	3.05	14. تتكرر أسئلة الامتحانات للمبحث خلال السنوات المتتالية.
2	71.6	0.99	3.58	15. تتناول الأسئلة موضوعات ركز عليها المدرس خلال الفصل.
14	53.2	1.17	2.66	16. تتناول الأسئلة موضوعات أهملها المدرس خلال الفصل.
	64.7	5.96	51.73	المجموع

ومن خلال الجدول رقم (3) يتضح أن الفقرة التي تنص على " طباعة أوراق الامتحان واضحة" جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي (87.8) وهذا يعني أن الجامعة الإسلامية تعطي اهتماماً كبيراً لطباعة أسئلة الامتحانات وتصويرها على ورق جيد ليعطي ارتياحاً للطلاب عند الاجابة عن الأسئلة.

وجاءت الفقرة التي تنص على " تتناول الأسئلة موضوعات ركز عليها المدرس خلال الفصل" في المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 71.6% مما يؤكد حرص الجامعة على حضور الطلبة للمحاضرات والالتزام بها انطلاقاً من إيمان الجامعة بأن الحضور يزيد من قدرة الطالب على التفاعل .

وجاءت الفقرة التي تنص على " يحتوي الامتحان على أسئلة خارجة عن المحتوى الدراسي" في المرتبة الخامسة عشرة بوزن نسبي 48.4% وهذا بدوره يؤكد على مدى التزام معظم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

هذا وقد جاءت الفقرة التي تنص على " تتناسب أسئلة الامتحان مع الوقت المخصص لها" في المرتبة السادسة عشرة بوزن نسبي قدره 41.8% الأمر الذي يحتاج إلى دراسة أن يزداد وقت الامتحان ليتناسب مع الأسئلة وإما أن تقنن الأسئلة بحيث تتناسب مع وقت الامتحان، وإذا كان

تمديد وقت الامتحان لا يسمح لكثرة عدد الطلبة بالجامعة وقلة الأماكن، فينبغي إذاً تقنين أسئلة الامتحان لنتناسب مع الوقت المحدد للامتحان.  
والجدول رقم (4) يبين ترتيب الفقرات حسب تقديرات عينة الدراسة للمجال الثالث والمتعلق بالطالب نفسه.

جدول رقم (4) يبين ترتيب الفقرات حسب

استجابة عينة الدراسة للمجال الثالث المتعلق بالطالب نفسه

م.	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	رتبة الفقرة
1.	أشعر أن للامتحان رهبة تسبب لي القلق والتوتر.	3.76	1.15	75.2	2
2.	أشعر بأن بعض الأسئلة لا علاقة لها بالمادة الدراسية.	2.64	1.22	52.8	14
3.	يسبب إجراء الامتحانات لي الضيق والتوتر.	3.48	1.23	69.6	7
4.	أسئلة الامتحان لا تؤكد على نجاح أسلوب في الاستذكار.	3.04	1.16	60.8	11
5.	لا يزيد الامتحان من قدراتي المعرفية في فهم أكثر للذات.	2.85	1.16	57	12
6.	لا يحفز الامتحان قدرتي على التعلم الذاتي.	2.82	1.20	56.4	13
7.	تحدد فقرات الامتحان مواطن القوة والضعف لدي.	3.63	1.11	72.6	3
8.	يؤثر الامتحان على انفعالاتي الشخصية.	3.50	1.17	70	6
9.	لا يزيد الامتحان من حبي للمادة العلمية ومدرس المساق.	3.08	1.29	61.6	10
10.	لا تثير أسئلة الامتحان التفكير لدي.	2.56	1.22	51.2	15

دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

5	70.4	1.14	3.52	11. تزيد الامتحانات من درجة قناعاتي بمستوى الجامعة أكاديمياً.
9	68.2	1.10	3.41	12. أرى أن للامتحان موقف تعليمي بطور قدراتي.
1	81.4	1.11	4.07	13. أشعر بالتوتر عند تأخر المراقب وأوراق الامتحانات.
8	69	1.12	3.45	14. يزودني الامتحان بطرائق جديدة للدراسة والاستذكار.
4	71.6	1.19	3.58	15. يزيد الامتحان من سرعتي في الكتابة والتفكير.
	66	7.19	49.54	المجموع

وبالنظر إلى الجدول رقم (4) يتضح أن الفقرة التي تنص على " أشعر بالتوتر عند تأخر المراقب وأوراق الامتحانات" جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (81.4%) الأمر الذي يحتاج إلى حث المراقبين بالذهاب إلى قاعة الامتحانات قبل موعد الامتحانات حتى يعطوا راحة نفسية للطلبة، ويتطلب هذا متابعة من الشؤون الأكاديمية للتأكد من وصول المراقبين قبل موعد الامتحانات.

وجاءت الفقرة التي تنص على " أشعر أن للامتحان رهبة تسبب لي القلق والتوتر"، في المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 75.2% ويرى الباحث أن الرهبة من الامتحان شئ طبيعي ولكنها إذا زادت عن الحد المطلوب تصبح مشكلة معقدة لأن الرهبة تدفع الطالب إلى الكتابة والتفكير. وجاءت الفقرة التي تنص على " أشعر بأن بعض الأسئلة لا علاقة لها بالمادة الدراسية" في المرتبة الرابعة عشرة بوزن نسبي قدره 52.8% وهذا يبين أن معظم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية ملتزمون بما يدرسونه في قاعات التدريس.

وجاءت الفقرة التي تنص على " لا تثير أسئلة الامتحان التفكير لدى" في المرتبة الخامسة عشرة بوزن نسبي قدره 51.2% الأمر الذي يدل على أن أسئلة الامتحانات تثير التفكير لدى قسم كبير من الطلبة في حين أنها لا تثير التفكير عند البعض الآخر وهذا يرجع إلى نوع الامتحانات في الكليات الأدبية والكليات العلمية.

ثانياً/ إجابة السؤال الثاني الذي نصه هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\alpha < 0.05$  بين متوسطي تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث). وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لإيجاد الفروق الفردية بين متغيرين مستقلين (ذكور، وإناث) في مجالات الدراسة الثلاثة حيث كانت النتائج بما يوضحها الجدول رقم (5).

الجدول رقم (5)

يبين اختبار (ت) لاختبار الفروق بين الطلاب والطالبات

م.	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجال الأول	طلاب	432	62.13	8.16	1.22	غير دالة
	طالبات	392	62.80	7.37		
المجال الثاني	طلاب	432	48.87	6.04	2.32	دالة
	طالبات	392	49.79	5.35		
المجال الثالث	طلاب	432	48.46	7.27	3.81	دالة
	طالبات	392	50.54	6.97		
المجموع	طلاب	432	159.65	15.58	3.34	دالة
	طالبات	392	163.14	14.25		

وبالنظر إلى المجال الأول المبين في الجدول رقم (5) يتضح أن قيمة (ت) الجدولية أقل من قيمة (ت) المحسوبة وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $\alpha \leq 0.05$  يبين الطلاب والطالبات ويعزو الباحث ذلك إلى ما يلي:

وجود نظام موحد بلجنة الامتحان حيث يتعامل المراقب بموجب تعليمات محددة وواضحة مع الجميع بدون تمييز، ويلتزم بالضوابط مع الطلبة مما يجعل لطلبة يعيشون نفس الأجواء النفسية في ظل قانون يسري على الجميع. وهذا يعكس فلسفة الجامعة القائمة على المساواة بين الإناث والذكور رغم الفصل التام في المباني الدراسية أثناء الدراسة.

بينما وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى  $\alpha \geq 0.05$  لصالح الطالبات في المجال الثاني ويعزو الباحث ذلك لعدة أسباب منها:

جدية الطالبات في التعامل مع الامتحان، فهن أكثر اهتماماً حيث الاستعداد المبكر والإدراك الحقيقي لمحتوى الامتحان بتعليماته، ومدى اتساقه مع الأهداف التعليمية ومناسبته للوقت المحدد

## دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

وتركيزه على الأسئلة سواء أكانت موضوعية أم مقالية وما إذا كانت الأسئلة متكررة عبر سنوات وما إن كان تناول الامتحان موضوعات ركز المدرس عليها خلال الفصل أو أهملها. ولعل ذلك مصدره أن الطالبات ينظرن نظرة أكثر عمقاً من الطلاب لأن آثار الامتحان ترتبط بالبعد الاجتماعي والحياتي للطالبة، بعكس الطالب الذي قد يساوره نوع من عدم الاهتمام أو اللامبالاة.

كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  لصالح الطالبات في المجال الثالث ويعزى الباحث ذلك إلى الأسباب التالية:

- 1- أن الطالبات بحكم طبيعتهم أكثر واقعية بنظرتهم لامتحانات حيث أن الدراسة المسبقة والتحضير الجيد لأداء الامتحان يجعلهن أقل قلقاً ورهبة في الامتحان.
- 2- الطالبات يتميزن بالهدوء في التعامل مع الامتحان ولعل مصدر ذلك الهدوء والاتزان ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات وكونهن يمكنن ساعات أطول في البيت من الطلاب إضافة إلى كون الطالبات أحرص على فهم التعليمات والنظام من الطلاب فهن يترددن كثيراً على المدرسين ويراجعن الطاقم الإداري في الجامعة للتعرف على كل شيء.
- 3- طبيعة الحياة الفلسطينية المحافظة التي تحتم على الطالبات عدم الخروج من منازلهن تجعل الطالبات يلجأن إلى التعليم.

ثالثاً/ إجابة السؤال الثالث الذي نصه هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطي تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير الكليات (علمية، أدبية). وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لإيجاد الفروق الفردية بين متغيرين مستقلين (علمية، وأدبية) في مجالات الدراسة الثلاثة حيث كانت النتائج بما يوضحها الجدول رقم (6).

### الجدول رقم (6)

يبين اختبار (ت) لاختبار الفروق بين الطلبة تبعاً لكلياتهم العلمية والأدبية

م.	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجال الأول	علمية	294	61.75	8.06	1.95	غير دالة
	أدبية	530	62.83	7.63		
المجال الثاني	علمية	294	48.39	5.47	3.45	دالة
	أدبية	530	49.82	5.82		

المجال الثالث	علمية	294	49.77	6.72	0.66	غير دالة
	أدبية	530	49.42	7.44		
المجموع	علمية	294	159.92	14.43	1.97	دالة
	أدبية	530	162.08	15.35		

ومن خلال الجدول يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) لصالح الكليات الأدبية، كما يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الأول الخاص بطبيعة الامتحانات والمجال الثالث الخاص بالطالب نفسه عند طلبة الكليات الأدبية والعلمية ويعزو الباحث ذلك لتشابه ظروف الامتحانات من حيث مواعيد انعقادها والامكانة التي تعقد فيها.

في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الثاني والخاص بمحتوى الاختبارات لصالح الكليات الأدبية ويعزو الباحث ذلك إلى أن:

- بعض أعضاء هيئة التدريس بالكليات الأدبية يركزون على الأسئلة الموضوعية وخصوصاً أسئلة (الصح والخطأ) وبدون التعليل وذلك لكثرة أعداد الطلبة في الشعب مما يسهل على الطالب التخمين في الامتحان، ولكي يستطيع العضو تصحيح الأوراق ورصد النتائج في المدة التي تحددها الشؤون الأكاديمية.
  - أعضاء هيئة التدريس بالكليات الأدبية تنقصهم الخبرة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية مما يتطلب ذلك عقد ورشات عمل بخصوص بناء الاختبارات الجامعية.
  - امتحانات الكليات العلمية تعتمد في معظمها على التطبيق والتحليل وحل المسائل بينما تعتمد الامتحانات في الكليات الإنسانية على الحفظ والاستظهار واسترداد المعلومات.
- رابعاً/ إجابة السؤال الرابع الذي نصه هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha < 0.05$ ) بين متوسطي تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى (الأول والثاني، الثالث والرابع).
- وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لإيجاد الفروق الفردية بين متغيرين مستقلين (الأول والثاني، الثالث والرابع) في مجالات الدراسة الثلاثة حيث كانت النتائج بما يوضحها الجدول رقم (7).

دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

الجدول رقم (7)

يبين اختبار (ت) لاختبار الفروق بين الطلبة تبعاً لمستوياتهم الدراسية

م.	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجال الأول	الأول والثاني	531	61.88	8.242	- 2.81	دالة عند 0.01
	الثالث والرابع	293	63.47	6.823		
المجال الثاني	الأول والثاني	531	51.59	6.178	- 0.87	غير دالة
	الثالث والرابع	293	51.97	5.562		
المجال الثالث	الأول والثاني	531	49.45	7.268	- 0.49	غير دالة
	الثالث والرابع	293	49.71	7.06		
المجموع	الأول والثاني	531	162.93	16.181	- 1.98	دالة عند 0.05
	الثالث والرابع	293	165.16	13.949		

ومن خلال الجدول يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha < 0.01)$  لصالح طلبة المستوى الثالث والرابع ويعزو الباحث ذلك لطلبة المستويين الثالث والرابع أصبح عندهم خبرة أكثر في طبيعة الامتحانات. وأن الطلبة كلما قربوا من التخرج يزيد عندهم الالتزام بقوانين الجامعة وأعرافها.

التوصيات:

- 1- ضرورة الاهتمام بنوعية الامتحانات من حيث المستويات المعرفية، بحيث يتم التركيز على جميع المستويات العقلية بشكل متكافئ يضمن شمولية عملية القياس والتقويم.
- 2- ضرورة تبصير الطلبة بطبيعة الامتحانات وتحسين فهمهم لأغراضها من خلال عقد الندوات في بداية التحاق الطلبة بالجامعة.
- 3- ضرورة العمل من خلال الشئون الأكاديمية وعمادة الكليات على توزيع الطلبة توزيعاً مناسباً في قاعات الامتحانات على أن يكون لكل طالب مقعد.
- 4- العمل على وضع مراقبين أو أكثر في كل قاعة مهما كان عدد الطلبة فيها، وذلك خشية أن يحدث للمراقب طارئ فيكون ذلك ذريعة لعملية غش لبعض الطلبة.
- 5- العمل على توفير التسهيلات المادية أثناء انعقاد الامتحان.

أ.د. فؤاد العاجز

- 6- ضرورة التعميم على جميع أعضاء هيئة التدريس بأن يضعوا أوراق أسئلة كافية لعدد الطلبة في قاعات الامتحانات.
  - 7- حث المراقبين على الالتزام بمواعيد بدأ الامتحانات لما يحدث توتر وقلق للطلبة.
  - 8- حث أعضاء هيئة التدريس لتقنين أسئلة امتحاناتهم حتى تتناسب مع الوقت الذي تحدده إدارة الجامعة.
  - 9- حث أعضاء الكليات الأدبية بتصميم امتحانات حسب المعايير المتعارف عليها ليحقق الامتحان الغرض منه على النحو الأفضل.
- المراجع:-**
- 1- البغدادي، محمد رضا (1983): **الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق**، دار المعارف، القاهرة.
  - 2- النل، سعيد والناشف، عبد الملك (1968): **أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم**، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، بيروت.
  - 3- الزيود، نادر وعليان، هشام (1998): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار الفكر، الأردن.
  - 4- الزراد، فيصل محمد (2003): **ظاهرة الغش في الامتحانات الأكاديمية**، دار المريخ، المملكة العربية السعودية.
  - 5- الرفاعي، نعيم (1991): **التقويم والقياس في التربية**، مطبعة جامعة دمشق، دمشق.
  - 6- السنبل، عبد العزيز عبد الله (2002): **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
  - 7- السورطي، يزيد عيسى (1998): **السلطوية في التربية العربية (المظاهر، الأسباب، والنتائج)**، **المجلة التربوية، جامعة الكويت**، العدد46، المجلد الثاني عشر.
  - 8- العاجز، فؤاد علي (2002): **العوامل المؤثرة في تدني المعدلات التراكمية لدى بعض طلبة الكليات الإنسانية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد العاشر، العدد الأول.**
  - 9- الطواب، سيد محمد (1992): **قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي، وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد20، ص ص149-183.**
  - 10- القائمى، علي (1995): **أسس التربية**، دار النبلاء، بيروت.



## دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية

- 11- الهواري، ماهر والشناوي، محمد (1987): العلاقة بين قلق الاختبار والعادات والاتجاهات الدراسية لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة الخليج العربي، العدد 22، ص 174.
- 12- جابر، جابر عبد الحميد (2003): اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 13- حمدان، محمد زياد (2001): تقييم التحصيل، دار التربية الحديثة، الفيحاء.
- 14- سرحان، الدمرداش عبد المجيد (1981): المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت.
- 15- سوالمه، يوسف وقواسمة، أحمد (2000): أثر التنوع في عدد البدائل الصحيحة والخاطئة في اختبارات الصواب أو الخطأ المتعدد في خصائصها السيكمترية، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، المجلد 16، العدد الأول.
- 16- عبيدات، سليمان احمد (1998): القياس و التقويم التربوي، الجامعة الأردنية.
- 17- عدس، محمد عبد الرحيم (1995): واقعا التربوي.. إلى أين؟، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.
- 18- قواسمة، أحمد يوسف (2002): العلاقة الارتباطية بين تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الامتحانات التحصيلية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد 18، العدد الأول.
- 19- لجنة الترجمة والإعداد (2005): الامتحانات مشكلاتها وطرائق مواجهتها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات المتحدة.
- 20- نزال، شكري حامد (1995): الوجيز في التربية والعملية التعليمية، دار البشير، عمان، الأردن.
- 21- نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004): تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، دار وائل للنشر، عمان.
- 22- وزارة التربية والتعليم (2002): الدورة اللوائية لمعلمي الرياضيات في القياس والتقويم، المنعقدة تحت رعاية مديرية التربية والتعليم في الفترة ( 2002/6/8 ) وحتى (2002/6/13).
- 23- وزارة التربية والتعليم (2003): دليل المعلم في التعليم والتقويم، مركز القياس والتقويم، رام الله، فلسطين.