تقويم الأسئلة الامتحانية في كلية التربية/الجامعة المستنصرية من وجهة نظر الطلبة

الأستاذ المشارك..
بدرية علي صالح
الاردن_جامعة جدارا

مقدمة البحث وأهميته:

تعتبر الامتحانات الوسيلة الوحيدة تقريبا؛ إن لم نقل المطلقة في نظمنا التربوية، والتي يتم على أساسها ترحيل التلاميذ والطلاب من صف إلى آخر، ومن مرحلة إلى أخرى، وعلى أساس نتائجها يقبل الطلاب في الثانويات والجامعات والدراسات العليا ،وعلى أساسها يتم نجاحهم ورسوبهم ،أي أنها أصبحت أداة تحكم في مصير الأفراد ومستقبل حياتهم ،ترحيلا إلى صفوف أعلى ،وقبولا في مراحل متقدمة من التعليم ، واجتيازا لهذه المراحل، ورغم وجود وسائل عديدة قد لجأ إليها العالم المتقدم في أسس تقويمه لطلابه وتقرير مصير حياتهم ، إلا اننا لانزال نعتمد على الامتحانات اعتمادا كبيرا ومطلقا ، هذه الامتحانات التي أبعدت الغرض الحقيقي للمدرسة إلا وهو التعلم والنمو (عاقل،١٩٨٢، ص ٣٥٩) وأصبحت هماً يعاني منه الآباء والأمهات قبل المربين والطلاب أنفسهم، وابتعدت تماما من أن تكون أداةً وليست هدفاً (Anastasi، 1961، p428 ،لندفل،١٩٦٨، ص ٢٥)،وأصبح طالبنا لا يدرس إلا متى أخبرناه أن لديه امتحان (أبو لبدة ،١٩٨٢،ص ١٨٠)وما دامت الحال هذه؛ وما دمنا قد منحنا الامتحانات هذه الأهمية وهذا الدور الكبير والوحيد الذي يتحكم في مصير أبناءنا ،فلا أقل من أن نحاول كتربويين أن تكون أداتنا هذه في قياس تحصيل الطلاب؛ أداة صادقة مبنية على أسس سليمة ،وان نحاول توفير كل الشروط الصحيحة والجيدة للفقرات والأسئلة الامتحانية ما أمكننا ذلك . ولا يغيب عن البال ان كتابة الفقرات والأسئلة الجيدة ليس من السهولة بمكان، بل انها فن (Tyler, 1963,P67)

وعلم ودراية . ومن هنا تبرز الحاجة إلى تقويم الأسئلة الامتحانية السائدة في نظمنا التربوية، وتبرز أيضا هنا أهمية البحث هذا في انه محاولة لتقويم الأسئلة الامتحانية التي يتعرض لها طلبتنا في كلية التربية للوقوف على مدى صلاحيتها في قياس تحصيل هولاء الطلبة، ومدى توفر الشروط الصحيحة الواجب توفرها للأسئلة الامتحانية ومن وجهة نظر الطلاب أنفسهم .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

١- تقويم الأسئلة الامتحانية في كلية التربية من وجهة نظر الطلاب .

٢- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالات إحصائية بين الأقسام في وجهة نظرهم تجـــاه الأسئلة الامتحانية .

حدود البحث:

يقتصر البحث على طلبة الصفوف الرابعة في الأقسام الإنسانية لكلية التربية:الجغرافية ،اللغة العربية ، التاريخ ، والإرشاد التربوي ، إضافة إلى طلبة صفي الثالث إرشاد تربوي (الشرف والعادي) للسنة الدراسية ١٩٩٦،١٩٩٧ ولقد تم اختبار هذه الصفوف باعتبارهم قد درسوا مادة القياس والتقويم التي تتيح لهم التعرف على الاختبارات،أنماطا،وشروطا،ومزايا ،وعيوبا ،وأهدافا.

تحديد المصطلحات:

التقويم :

يعرف(أبو الحطب،١٩٧٩،ص١) التقويم :بأنه إصدار حكم على قيمة الأشياء والأشخاص والموضوعات).

ويعرف(أبو لبدة،١٩٨٢، ص)٩١ بأنه : بيان لقيمة الشيئ .

أما (جابر،١٩٨٣، ص ٣) فيعرفه بأنه:عملية جمع بيانات وتحليلها لكي تتخذ قرارات في ضوء نتائج هذا التحليل.

ويعرفه (Downie,1967,P3) بأنه:إعطاء قيمة لشيء ما استنادا إلى معايير كانت قد وضعت.

أما (الغريب،١٩٨٨،ص٧) تعرفه بأنه: يتضمن الحكم على الشيء المقوم.

والتقويم في بحثنا الحالي جاء متضمنا في عنوان البحث وفي هدفه الأول وهو هنا يعني :

إصدار الحكم على الشئ المقوم (الأسئلة الامتحانية) بعد جمع البيانات (بواسطة الاستبيان) وتحليل نتائجها استنادا إلى معايير كانت قد وضعت (شروط الأسئلة الجيدة) .

وتعبير التقويم جاء أيضا ضمن البحث عند كلامنا حول استخدام الامتحانات كوسيلة لتقويم الطالب . والذي نقصد به إصدار الحكم على الطالب بالنجاح أو الرسوب استنادا إلى الدرجات التي يحصل عليها في الامتحانات.

الصدق :

لقد تضمن البحث مفهوم الصدق عندما تناول مدى صلاحية الأسئلة الامتحانية ومدى صدقها لقياس ما وضعت لقياسه . وبما ان صدق المحتوى هم الذي يستخدم عادة في تقويم الاختبارات التحصيلية (أبو الحطب ص ٩١،فرج ص ،٣٠٧)، لهذا فان مصطلح الصدق سيتضمن صدق المحتوى validity (content).

وتشير (Aastasi,1961,135-136) إلى أن صدق المحتوى يتضمن اختبار فقرات الاختبار لنحدد فيما إذا كانت تغطي عينة ممثلة لمجال السلوك المراد قياسه .

ويشير أبو الحطب إلى (فحص مضمون الاختبار فحصا دقيقا ومنتظما بغرض تحديد ما إذا كان يشمل على عينة ممثله لميدان السلوك الذي يقيس ص ٩١) .

وهو عند (جابر،١٩٨٣،ص ٢٢١) يعني الحكم على درجة انسجام الاختبار مع المحتوى والمهارات أو الأهداف التي يستهدف قياسها .

ويشير(عبد الرحمن،١٩٨٣،ص٢٦٦) إلى انه يقوم على مدى تمثيل الاختبار أو المقياس للميادين أو الفروع المختلفة للقدرة التي يقيسها وكذلك التوازن بين هذه الفروع والميادين .

وتقول(الغريب،١٩٨٨،ص٦٨١)أن الاختبار الصادق منطقيا هو الذي يمثل تمثيلا سليما الميادين المراد دراستها.

وأخيرا فان صدق المحتوى عند(فرج،١٩٨٠،ص٣٠٦) يعني فما إذا كان المجال سلوكي معين ومحدد بشكل دقيق ممثلا تمثيلا سليما في شكل مجموعة من البنود .

والصدق في بحثنا الحالي يتلخص في الحكم على مدى صلاحية الأسئلة الامتحانية في تغطية عينة ممثلة ومتوازنة لمفردات المنهج ولقياس تحصيل الطلاب في تلك المفردات .

الأسئلة الامتحانية :

يقصد بها الأسئلة التي يتعرض لها الطلبة في كلية التربية المشمولين بهذا البحث في الامتحانات سواء كانت الشهرية أم الفصلية أم النهائية .

العينة:

تم الاختيار الطبقي العشوائي لعينة البحث وبنسبة ٢٥ % من مجتمع الطلبة في تلك الصفوف المشمولة بالبحث وحسب الجدول التالي الذي يبين أعداد الطلبة في كل قسم وعدد أفراد العينة.

جدول ١

يبين الأقسام المشمولة بالبحث وعدد طلبتها والعينة .

القسم	عدد الطلبة	العينة
الجغرافية	٨٦	٢٢
اللغة العربية	١١٠	٢٨
التاريخ	١٢٥	٣١
الإرشاد الصف الرابع	٢٠	٥
الإرشاد الثالث شرف	٩	٢
الإرشاد الثالث عادي	١٥	٤

ولقد تم اعتبار قسم الإرشاد التربوي كمجموعة واحدة بعينة تتألف من ١١ طالبة وطالب عند تفسير النتائج.

الأداة:

لقد أعدت الباحثة استبيانا لغرض تحقيق هدف الدراسة في التعرف على وجهة نظر الطلبة في الأسئلة الامتحانية من اجل تقويمها ، والحكم على مدى صلاحيتها وصدقها في قياس تحصيل الطلبة ، ولإعداد والاستبيان اعتمدت الباحثة على :

١- الأدبيات التي تناولت الاختبارات التحصيلية وشروط بنائها وأهدافها

٢- سؤال مفتوح وجهته الباحثة إلى مجموعة من طلبة الصفوف الرابعة حول أرائهم في الأسئلة الامتحانية التي تجري لهم في الكلية .

٣- المناقشات التي تدور بين الباحثة وطلابها دوما عند تدريس المواضيع الخاصة بالاختبارات التحصيلية في درس القياس والتقويم ونقدهم للأسئلة الامتحانية التي تعرضوا ويتعرضون لها .

٤- من الملاحظات التي يبديها الطلبة وتلاحظها الباحثة إثناء المراقبة في الامتحانات.

من المصادر السابقة ومن خبرة الباحثة الشخصية ومجال اختصاصها اعد الاستبيان الذي تالف أولا من ٤٠ فقرة ، وبعد عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين* من ذوي الاختصاص بالعلوم التربوية لبيان أرائهم في مدى صلاحية الفقرات واقتراح مايرونه من إجراء تغيرات لحذف أو إضافة أو دمج فقرات منه وبعد اخذ المقترحات بعين الاعتبار ،

المحكمّون:

١- الأستاذ المساعد الدكتور هاشم السامرائي .

٢- الأستاذ المساعد الدكتور تركي البيرماني .

٣- الأستاذة المساعدة الدكتورة نادية شعبان .

٤- الأستاذ المساعد السيد عبد الخضر ناصر .

٥- المدرسة السيدة شوبو عبدالله ..

٦- المدرسة المساعدة لمعان مصطفى

وبعد حذف ودمج وإضافة فقرات إلى الاستبيان ، أصبح يتألف بصورته النهائية من ٢٣ فقرة؛ تقيس مدى توفر الشروط الصحيحة الواجب توفرها في الأسئلة الامتحانية، لكي تكون صادقة وصالحة لقياس ماوضعت لقياسه في تحصيل الطلبة في المواد الدراسية . يشير(عبد الرحمن،١٩٨٣،ص٤٥٦) إلى انه من المفروض أن يكون عدد البنود كبيرا وذلك حتى نعطي أنفسنا الفرصة للتخلص من العبارات أو البنود التي يشك في صلاحيتها ص .

والشروط التي غطتها فقرات الاستبيان تتوزع على المجالات التالية(جدول ٢)وتغطيها الفقرات المذكورة أرقامها إلى جوارها ، والتي اعتبرت بمثابة المعيار للحكم على صلاحية الأسئلة الامتحانية .

جدول ٢

يمثل مجالات الأداة وأرقام الفقرات التي تغطيها

ت	المجالات	رقم الفقرة
١	مدى شموليتها للمادة الدراسية	٤،٣،٢،١
٢	ماهية الأهداف التي تغطيها	١٠،٩،٨
٣	الغرض من الامتحانات	١٥،١١،٧،٥
٤	مدى وضوح المطلوب وغموضه	٦
٥	أنماط تلك الأسئلة	١٣،١٢
٦	العدالة في توزيع الأسئلة على الطلاب	١٤
٧	مناسبتها للوقت المخصص لها	١٦
٨	دقتها العلمية	١٨،١٧
٩	طريقة التصحيح وموضوعيته	٢٣،٢٢،٢١،٢٠،١٩

صدق الأداة :

لقد تم عرض صيغة الاستبيان على مجموعة من المحكمين من التربويين في كلية التربية. الجامعة المستنصرية . حيث تم انتقاء البنود التي تم الاتفاق على صدقها من قبلهم

وبهذا فقد تحقق للاختبار صدقه الظاهري وصدق المحتوى وصدق المحكمين وهو النوع المستخدم في مثل هذه الدراسات والبحوث.

ثبات الأداة:

تم استخراج معامل الثبات بواسطة أسلوب الاختبار وإعادة الاختبار ، حيث وزع الاستبيان على ٢٠ طالبا وطالبة ، أعيد توزيع الاستبيان عليهم بعد مرور ١٠ إلى ١٢ يوما ، حيث بلغ معامل الثبات هذا ٠،٦٨ ولم يدخل هولاء الطلاب ضمن عينة البحث ال ٩٢ .

إجراءات التصحيح :

١- تم إعطاء الدرجة ٣ للبديل (كثيرا ما) والدرجة ٢ للبديل (قليلا ما) ودرجة واحدة للبديل (لايحدث أبدا) وذلك للفقرات التي تدل على اتجاه سالب وعددها ١٨ فقرة هي ١،٢،٣،٥،٦،٧،١٠،١١،١٢،١٤،١٥،١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٢.

٢- أما الفقرات التي تدل على اتجاه موجب فكانت خمس فقرات هي (٤،٨،٩،١٣،٢٣) ولقد أعطيت الدرجة واحدة للبديل {كثيرا مما ، والدرجة ٢ للبديل (قليلا ما)}والدرجة ٣ للبديل لايحدث أبدا .

معيار التصحيح:

تم اعتبار المعيار الآتي للدلالة على مدى معاناة الطلبة مما تمثله الفقرة:

من ١ إلى ١،٦٦ معاناة قليلة .

من ١،٦٧ إلى ٢،٣٣ معاناة متوسطة .

من ٢،٣٤ إلى ٣ معاناة كثيرة .

وهنا لابد من الإشارة إلى انه قد تم مراعاة عدد الإجابات والنسبة المئوية للبديل الأول(كثيرا ما) عند تساوي الأوساط المرجحة، كما تم مراعاة الأمر ذاته مع البديلين الآخرين حيثما اقتضت الضرورة، عند ترتيب الفقرات وتفسير ومناقشة النتائج.

الوسائل الإحصائية :

١- استخدام معامل بيرسون لاستخراج الثبات ووفق المعادلة التالية .

٢- تحليل التباين لإيجاد الدلالة الإحصائية للفروق بين الأقسام في تحقيق الهدف الثاني للبحث .

٣- الوسط المرجح لإيجاد مقدار حدة كل فقرة .

٤- النسبة المئوية لكل من البدائل الثلاثة .

عرض النتائج :

يوضح لنا(جدول ٣)ترتيب فقرات الاستبيان حسب الوسط المرجح لكل فقرة من الفقرات، ونلاحظ فيه أن عدد الفقرات التي شكلت معاناة حادة للطلبة كان عددها ثمان فقرات ، و التي مثلت معاناة متوسطة كانت ١١ فقرة، وبقيت أربع فقرات مثلت معاناة قليلة.

جدول ٣

نتائج فقرات الاستبيان مرتبة حسب أوساطها المرجحة

وأعداد إجابة كل بديل ونسبها المئوية

التسلسل	ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	كثيرا ما (عدد)	%	قليلا ما (عدد)	%	لايحدث أبدا (عدد)	%	الوسط المرجح	مستوى المعاناة
٦	٦	٧	٥٠	٥٤	٢٥	٢٧	١٧	١٩	٢،٣٦	
٧	٧	١٢	٤٥	٤٩	٣٥	٣٨	١٢	١٣	٢،٣٦	
٨	٨	٦	٤٣	٤٧	٣٩	٤٢	١٠	١١	٢،٣٦	
٩	٩	٢٠	٣٦	٣٩	٤٦	٥٠	١٠	١١	٢،٢٨	
١	١	١٦	٦١	٦٦	٢٨	٣١	٣	٣	٢،٦٣	
١٠	١٠،٥	٢	٣١	٣٤	٥١	٥٥	١٠	١١	٢،٢٣	
٢	٢	١٤	٦٠	٦٥	٢٥	٢٧	٧	٨	٢،٥٨	
١١	١٠،٥	٢٢	٣١	٣٤	٥١	٥٥	١٠	١١	٢،٢٣	
٣	٣	٢١	٥٦	٦١	٣٣	٣٦	٣	٣	٢،٥٨	
١٢	١٢	١٩	٣٠	٣٣	٤٢	٤٥	٢٠	٢٢	٢،١١	متوسطة حادة
٤	٤	١	٥٥	٦٠	٣٤	٣٧	٣	٣	٢،٥٧	
١٣	١٣	٣	٢٣	٢٥	٥٢	٥٦	١٧	١٩	٢،٠٧	
٥	٥	١٠	٥٣	٥٧	٢٨	٣١	١١	١٢	٢،٤٦	

	٢،٠٤	٢٢	٢٠	٥٢	٤٨	٢٦	٢٤	١١	١٤	١٤
	٢،٠٢	٢٣	٢١	٥٢	٤٨	٢٥	٢٣	٥	١٥	١٥
	٢،٠١	٢٥	٢٣	٤٩	٤٥	٢٦	٢٤	١٥	١٦	١٦
	١،٨٤	١٤	١٣	٥٥	٥١	٣٠	٢٨	١٣	١٧	١٧
	١،٧٩	١٩	١٧	٤٢	٣٩	٣٩	٣٦	٤	١٨	١٨
	١،٧٦	١٣	١٢	٥٠	٤٦	٣٧	٣٤	٢٣	١٩	١٩
قليلة	١،٦٥	٤٤	٤١	٤٦	٤٢	١٠	٩	١٨	٢٠	٢٠
	١،٥٠	٦١	٥٦	٢٨	٢٦	١١	١٠	١٧	٢١	٢١
	١،٤١	٤	٤	٣٣	٣٠	٦٣	٥٨	٨	٢٢	٢٢
	١،٣٠	٢	٢	٢٦	٢٤	٧٢	٦٦	٩	٢٣	٢٣

والفقرات الثمانية والتي مثلت معاناة شديدة هي الفقرات: ٦، ١٢، ٧، ١٠، ١، ٢١، ١٤، ١٦ وتمثل ٣٥% من مجموعة فقرات الاستبيان تتراوح أوساطها المرجحة بين ٢، ٦٣ كأعلى حد و ٢، ٣٦ كأدنى حد.

أما المجموعة الثانية والتي تشير نتائج فقراتها إلى معاناة الطلاب بدرجة متوسطة واقل حدة من الأولى، فتمثلها الفقرات الآتية: ٢٣، ٤، ١٣، ١٥، ٥، ١١، ٣، ١٩، ٢٢، ٢، ٢٠ مشكّلة نسبة ٤٨% من مجموع الفقرات، وأخيرا فقرات المجموعة الثالثة التي تمثل معاناة قليلة للطلبة فهي: ٩,٨,١٧,١٨ وتمثل نسبة ١٧% من مجموع فقرات الاستبيان، ومما نلاحظ في الجدول أن الفقرات رقم ١٢,١٤ قد اخذت الترتيب الثاني والثالث على التوالي رغم تساوي أوساطهما الحسابية المرجحة وذلك لأننا أخذنا بنظر الاعتبار عدد إجابات البديل (كثيرا ما) لكل منها ، وكما تمت الإشارة إليه في معيار التصحيح .

والحال نفسه بالنسبة للفقرات المرقمة ٦، ١٢، ٧ فيما أخذت الفقرتان ٢٢، ٢ الترتيب ١٠,٥ لكل منهما نظرا لتساوي أوساطهما المرجحة وأعداد كل من البدائل الثلاثة.

مناقشة النتائج:

فقرات المجموعة الأولى والتي تراوحت أوساطها المرجحة بين ٦٣، ٢ و٢، ٣٦ تصدرتها الفقرة ١٦، حيث نلاحظ أن الطلبة يعانون أكثر ما يعانون من أن الأسئلة مطولة ولا تتناسب مع الوقت المخصص لها، وبذا فان الطالب حتما سيرتبك وسيكتب ما هب ودب دونما تنظيم وترتيب وتسلسل منطقي (أبو لبدة،١٩٨٢،ص ١٨٥) أو انه سيترك قسما من الأسئلة دون إجابة، وهو بهذه الحالات سيفقد درجات كان يمكنه الحصول عليها لو أتيحت له الفرصة الكافية ليرتب أفكاره وينظمها ويجيب

على الأسئلة دونما تسابق مع الوقت المضغوط ، وهذا يعني أن الامتحان لن يكون أداة صادقة وصحيحة لقياس تحصيل الطالب ، ومما لا شك فيه أن الأداة كلما كانت مضبوطة كلما كان يمكن الاعتماد على نتائجها إذ تتوقف دقة مانحصل عليه من نتائج على دقة المقياس المستعمل . (الغريب، ١٩٨٨، ص ٩)

أما الفقرتان ١٤، ٢١ فقد حصلتا على الوسط المرجح نفسه، إلا أن عدد الإجابة على البديل كثيرا ما للفقرة الأولى كان ٦٠ طالبا في حين كان في الثانية ٥٦، طالبا مما يجعل ترتيب الفقرة ١٤ هو الثاني والفقرة ٢١ هو الثالث. والمشكلة التي تمثلها الفقرة رقم ١٤ هي في إحساس الطلبة بعدم العدالة عندما يقسم الطلاب إلى مجموعتين في الامتحان الواحد ، وحيث يكون مستوى الأسئلة للمجموعتين غير متكافئ إلى حد كبير ، ومشكلة التكافؤ لصورتي امتحان معين ، هي مشكلة يناقشها التربويون كثيرا ولاسيما حينما يناقشون موضوع استخراج معامل ثبات اختبار ما بطريقة الصور المتطابقة ، ويمكن إيجاد الحلول التي تجعل الصورتين اقرب ما تكون إلى التكافؤ ، بواسطة التحديد الدقيق للمجالات التي سيغطيها الامتحان ومحاولة وضع أسئلة متكافئة لكل من هذه المجالات فانه يمكن أن نضمن العدالة إلى حد كبير في صورتي الامتحان الواحد . أما المشكلة التي تمثلها الفقرة ٢١ والتي تبين المعاناة الكبيرة للطلاب وتتلخص في عدم وجود معيار واحد يعتمده الأستاذ في تصحيحه للأوراق الامتحانية ، حيث انه يتم الاعتماد على التقدير الذاتي عند التصحيح الأمر الذي يقلل من موضوعيتها ويجعلها وسيلة غير ثابتة في مقياس التحصيل (الغريب،١٩٨٨، ص ٧٨) والمشكلة التي تتعلق بذاتية التصحيح وعدم وجود معيار واحد يمكن الاعتماد عليه كمصدر ثقة قد تناولتها دراسات وبحوث عديدة وتشير إلى اختلاف المصححين في إعطائهم الدرجة لنفس الورقة الامتحانية ، أو اختلاف المصحح نفسه في مرات التصحيح المختلفة ويمكن الإشارة هنا إلى الاختلاف في تقديرات لموضوع هندسي (يفترض انه درس موضوعي) حيث تراوحت درجة ورقة هندسية واحدة صححها ١٣٨ مصحح ممن مدرسي الهندسة بين ٢٨ و ٩٥ (Downie,1967, p 196)، كما يمكن الإشارة إلى أن جهد بلوم وزملاؤه في تصنيفهم للأهداف التربوية كان أساسه محاولة لوضع معيار موحد يعتمد مصحح الاختبارات (Bloom,1956, p4) هذه الأمثلة وغيرها كثيرة جدا حول ذاتية التصحيح والاختلاف البين في الدرجات الممنوحة للورقة الامتحانية الواحدة (انظر مثلا أبو لبدة،١٩٨٢ والأمثلة التي أوردها في ص ١٨٦ – ١٩١) يشير إلى ضرورة التقليل ما أمكن من هذه الذاتية والخطورة التي تنجم عنها ، وذلك بوضع معايير تتضمن العناصر الأساسية التي على أساسها تمنح الدرجة وبذلك نضمن نوعا من الموضوعية والثبات اللذان بالتالي يوثران على مدى صدق الامتحان في قياس تحصيل الطالب .

وقد حصلت الفقرة الأولى على الترتيب الرابع ، والتي تشير إلى أن الأسئلة الامتحانية تركز على مواضيع معينة دون غيرها ، الأمر الذي يجعل منها وسيلة غير صادقة في قياس التحصيل ، وبما أن الامتحانات تبني وتستخدم أساسا لكي تعرفنا كم نعلم الطالب (Tyler,1963, p 57) فإذا لم تكن

الأسئلة الأمتحانية ممثلة المنهج ، إذن كيف يمكن اعتمادها وسيلة (على الأغلب وحيدة) في الحكم على نجاح ورسوب الطالب ، وفي تقرير مستقبله ، إذ ربما كانت تتناول مواضيع شاء حظ الطالب لأمر أو لآخر أن لايركز عليها ،فادت إلى رسوبه فيما بطريق الصدفة ربما ركز عليها آخر فنجح ، ولو لاحظنا نتيجة الفقرة الخامسة والتي تشير إلى بعد الأسئلة الأمتحانية عن المواضيع التي تركز عليها المحاضرات وهي رغم وجودها في المجموعة الثانية ، إلا انها تعطي مؤشر يعزز نتيجة الفقرة الأولى .

وتأتي الفقرة رقم (١٠) (نمط الأسئلة يشجع على الحفظ الآلي) في المرتبة الخامسة ، فإذا كنا وفي هذه المرحلة الجامعية لانزال نشجع هذا النمط ، فمتى إذن سنهتم بتنمية بقية نواحي تفكير الطالب ، ومتى إذن سنحقق هذه الفقرة الأساسية كما يعبر عنه بياجيه في خلق الأفراد (المبدعين ، المكتشفين ، المخترعين الذين بإمكانهم عمل الأشياء الجديدة . (Finsburg ,1969, p 232)

أما الفقرة رقم (٧) فقد حصلت على الترتيب السادس ، ونتيجتها تبين على انه مهما كان الهدف من تعدد الفروع وكثرتها (والتي كانت ربما في أساسها لمساعدة الطالب) فان الطالب لايحس إلا انه تربكه بدلا من أن تساعده .

والمشكلة التي تليها والتي تمثلها الفقرة رقم ١٢ هي غلبة الطابع المقالي على الأسئلة. ورغم أن هذا النوع هو الذي لايزال سائدا (Coffman,1977, p,27) في الامتحانات إلا أن الكثير من النقد يوجه له ، وذلك لعدم ثبات تقديراته . وهذا ماتعرضنا له عند مناقشتنا للفقرة رقم (٢١) ، ولتركيزه على مواضيع معينة دون غيرها ، وهذا ماوضح عند مناقشتنا للفقرة رقم (١) .

الأمر الذي يجعل من الاتجاه نحو استخدام أساليب القياس الموضوعي في نوع الأسئلة الموضوعية في الحل الذي يمكن أن يساعد في التقليل من عيوب الأسئلة أن اعتمدت على أسئلة المقالية بصورة رئيسية وكبيرة ، وهو الاتجاه الذي أصبح مفهوما تؤكد عليه المؤسسات التربوية ، وعلى كافة مستويات الدراسة،ويزداد الاعتماد عليه وكما تشير الغريب (ص ٣٦) .

والفقرة الأخيرة في هذه المجموعة هي الفقرة رقم ٦ ، والتي تشير إلى أن الأسئلة تحتمل أكثر من إجابة ، وهي تجسد مشكلة ومعاناة جديرة بالاهتمام والانتباه ، فإذا كان هنالك غموض في الطلب ، فكيف سيحدد الطالب الإجابة التي سيرضى عنها أستاذه ،الأمر الذي يجعله يتحفظ ويتحير ، وبذا فان الأسئلة الامتحانية لن تعود مرة أخرى وسيلة دقيقة وصالحة لقياس تحصيل الطالب .

هذا فيما يخص المجموعة الأولى ، أما المجموعة الثانية والتي حصلت على أوساط مرجحة تتراوح بين ٢،٢٨ كأعلى حد و ١،٧٦ كادني حد ، فقد شكلت نسبة ٤٨% من مجموع فقرات الاستبيان وهذه الفقرات تمثل معاناة للطلاب لاتبلغ مبلغ الأولى في قوتها ، إلا انها معاناة لايمكن الاستهانة بها ، ومن ملاحظة عدد الطلاب ونسبهم المئوية الذين اختاروا البديل (قليلا ما) والتي تتفوق على اختيار البديلين الآخرين ، ومن ملاحظات الطلاب أيضا عند ملئهم لورقة الاستبيان ، فان الاختيار هذا تم لان

الاستبيان سأل عن الأسئلة بصورة عامة ولم يخص درسا بحد ذاته ، لذا فان الطالب قد اختار هذا البديل ليوازن بين صفات الأسئلة في مختلف المواضيع التي ربما انطبق على بعضها البديل (كثيرا ما) ولكن عنصر التوازن مع بقية المواضيع جعل اختيار البديل قليلا ماهو المختار ، ولكن رغم ذلك فان تلك الفقرات تمثل مشاكل ومعاناة شائعة لا كشيوع المجموعة الأولى . إلا انها مؤشرات ينبغي التوقف عندها .

وستتم مناقشة فقرات هذه المجموعة على أساس من اشتراكها في تمثيل احد المجالات التي تمثل الشروط الصحيحة للاختبارات والتي اعتمدها البحث كمعايير للحكم على الأسئلة الامتحانية ، حيث تشير الفقرتان (٢٠، ١٩) إلى مشكلة يتناولها التربويون كثيرا ، وتتلخص في أن الطالب يحصل على درجات أكثر مما يستحق ، أو أحيانا اقل مما يستحق نتيجة تدخل أمور ثانوية كالأسلوب في الكتابة أو سلامة الإملاء ، وحسب الترتيبات للورقة الامتحانية (أبو لبدة ،١٩٨٢،ص ١٨٤) أو كمية ما يكتبه ، الأمر الذي يوثر على المصحح ويجعله يعطي درجات ليست هي الدرجات المستحقة فعلا ، ويشكل عدم توزيع الدرجات على الأسئلة بشكل مناسب وعادل ، والتي تمثلها الفقرة رقم ٢٢ ، مشكلة يعاني منها الطلاب ، ولو تم من الأساس وضع الأسئلة وفق أهداف محددة ووفق أهمية كل موضوع لتحددت الدرجات بعد ذلك وفق الأهمية المعارة لكل من تلك المواضيع ، أما نتيجة الفقرة ٢٣ فتشكل نسبة ٥٠% من الطلبة الذين أجابوا بقليلا مايحدد الأستاذ عناصر الإجابة ليضمن عدالة التصحيح مؤشرا تضمن أن المشكلة جديرة بالتوقف عندها .

وأما فيما يخص مدى شمولية الأسئلة الامتحانية للمادة الدراسية فتمثلها في هذه المجموعة الفقرتان ٣،٢ حيث نلاحظ أنهما تشيران إلى إهمال هذه الأسئلة لمواضيع مهمة ، وعلى تركيزها على مواضيع هامشية ، مما يضيف مؤشرا آخر على عدم صدقها *في قياس تحصيل الطالب مما يعزز نتائج الفقرة رقم ١ .

و الفقرة ١٣ أبرزت قلة تنوع أنماط الأسئلة الامتحانية حيث يشير ٥١% من الطلاب إلى قليلا من الأسئلة هي التي تتنوع فيها هذه الأنماط وعندما يشير ١٣% منهم إلى أن ذلك لايحدث أبدا ، فهذا يعني أن الاعتماد يتم آليا على أسئلة المقال، وهذا ما أكدته نتيجة الفقرة ١٢ أيضا ، وهذا اتجاه ينبغي التوقف عنده ، إذ أن التربويين قد أدركوا الضرورة في استخدام أنماط متعددة ومتنوعة من الأسئلة ، والتقليل من الاعتماد المطلق على الأسئلة المقال والتي تعرضت لكثير من النقد (الغريب،١٩٨٨، ص ٣٨).

أما المجموعة الثالثة والتي تمثل معاناة قليلا للطلاب بأوساط مرجحة بين ١،٦٥ و ١،٣ فتمثلها الفقرات ٩،٨،١٨،١٧ فبينما تشير الفقرات ١٧،١٨ إلى قلة الأخطاء النحوية والعلمية ، تشير الفقرة ٨ إلى أن الأسئلة تغطي أهدافا أكثر من مجرد المعلومات كالتحليل ، ولكن يجب الانتباه أيضا إلى أن

حوالي ثلث الطلاب يشيرون إلى انها قليلا ما تتطلب التحليل ، أو تتنوع مطالبها بين التفكير والحفظ وكما تشير نتائج الفقرة ٩ .

*حيث يقوم صدق المحتوى للاختبار بمدى جودته في تمثيل محتوى المادة المختبرية (Anastas (Cronbach P44،p139

النتائج في ضوء هدفي البحث :

١- فيما يخص الهدف الأول الذي يتضمن تقويم الأسئلة الامتحانية في كلية التربية من وجهة نظر الطلاب ، فقد تبين لنا من خلال النتائج التي تم استعراضها ومناقشتها ، أن هذه الأسئلة تفتقد الشروط الصحيحة الواجب توفرها للأسئلة الامتحانية مما يفقدها الصدق والصلاحية في قياس ما وضعت لقياسه مما جعل الطلاب يعانون بشكل كبير وحاد بالنسبة ل ٣٥% من الفقرات وبدرجة متوسطة لـ ٤٨% منها وبدرجة قليلة لـ ١٧% من هذه الفقرات .

٢- بالنسبة للهدف الثاني الذي ينبغي التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأقسام من وجهة نظرهم تجاه الأسئلة الامتحانية :

فقد تبين من خلال النتائج التي أسفر عنها تحليل التباين أن النسبة الفائية المستخرجة، كانت ٣،٧٨ فيما كانت الجدولية ٣،٩٨ بمستوى دلالة ٠،٠١ أي ان الفرق ليس جوهريا ولكنه أصبح جوهريا تحت مستوى دلالة٠،٠٥لان القيمة الجدولية كانت ٣،٧٠

جدول(٤)

جدول تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية
بين المجموعات	٣٦٦،٣٧	٣	١٢٢،١٢	٣،٧٨
داخل المجموعات	٢٨٤٢،٧١	٨٨	٣٢،٣	٣،٧٨

التوصيات:

١- في ضوء نتائج البحث يتعين على التدريسين الاهتمام الجدي بوضع الأسئلة الامتحانية ، ومراعاة الشروط الصحيحة عند وضع تلك الأسئلة بما يجعلها أداة صادقة وصالحة وعادلة في قياس تحصيل الطلبة لغرض تقويمهم .

٢- فتح دورات في مركز طرق التدريس يبين اهداف الامتحانات وطرق وضع الأسئلة بما يضمن صلاحية صدقها وعدالتها في قياس تحصيل الطلبة تمهيدا لتقويم هذا التحصيل .

٣- إجراء عملية تقويم دائمية للأسئلة الامتحانية يقوم بها التدريسي نفسه لمادته . للتعرف على نقاط قوة وضعف أسئلته والتعرف على وجهة نظر طلابه فيها .

المقترحات:

١- إجراء دراسة للتعرف على وجهة نظر التدريسيين في الامتحانات من ناحية الأهداف التي يتوخونها من الامتحانات ، وطريقة وضع الأسئلة وطرق تصحيحهم للأسئلة ... والى كل مايتعلق بالأسئلة والامتحانات .

٢-

المراجع العربية:

١- أبو الحطب،فؤاد وسيد احمد عثمان :التقويم النفسي،ط٣،مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة ١٩٧٩.

٢- أبو لبدة، سبع:مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي كلية التربية، الجامعة الأردنية عمان، الأردن، ١٩٨٢.

٣- البياتي ،عبد الجبار زكريا زكي اثناسيوس : الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس الجامعة المستنصرية ١٩٧٧ .

٤- س .م .لندفل : أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم، ترجمة عبد الملك الناشف وسعيد التل، المؤسس الوطنية للطباعة والنشر: بيروت ١٩٦٨.

٥- جابر ، جابر عبد الحميد :التقويم التربوي والقياس النفسي، دار النهضة العربية ،١٩٨٣ .

٦ – جلال ، سعد: القياس النفسي، المقاييس والاختبارات، دار الفكر العربي ١٩٨٥.

٧- عاقل. فاخر: علم النفس التربوي دار العلم للملايين ،١٩٨٢ .

٨- عبد الرحمن، سعد: القياس النفسي، مكتبة الفلاح ١٩٨٣.

٩- عبدا لعزيز، هيكل : الأساليب الإحصائية دار النهضة العربية ١٩٧٤ .
١٠- الغريب ، رمزية: التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية،١٩٨٨ .
١١- فرج، صفوت: القياس النفسي، دار الفكر العربية، ١٩٨٠.

المراجع الأجنبية:

1- Adkins, Dorothy: Construction and analysis of Achievement test, Washington, Government Printing office, 1947.
2- Anastasi, Anna: psychological Testing, 2nd ed, the Macmillan Company New York 1961.
3- Bloom, Benjamin: taxonomy of Educational objectives, David McKay, New York, 1956.
4- Coffman, William: Essay Examination in Educational Measurement Edited by Robert Thorndike, American council in education, 1977 P 271-302
5- Cronbach, lee: Test Validation, In Educational Measurement, and Edited By Robert Thorndike, American Council on Education, 1971.
6-Downie, N, M Fundamentals of Measurement oxford university press 1967.
7-Finsburg, Herbert, and Sylvia opper, Piaget theory of intellectual Development, prentice hall Inc Englewood Cliffs, New Jersey 1969.
8- Oppenheim, A.N: Questionnaire Design and Attitude Measurement Heinemann London 1966.
9- Ross, C.C, Measurement in Today's Schools Prentice Hall, Inc, New York 1947.
10- Tinkelman, Sherman, N: Planning the objective test in Educational Measurement Edited by Robert Thorndike, American Council on Education, Washington, 1971.
11- Tyler, Leona .E: Tests and Measurement, prentice Hall Inc Englewood: New Jersey, 1963
12- Wesman, Alexander. G. Writing the Test Items, in Educational Measurement, Edited by Robert Thorndike, American Council in Education, 1977.

الملحق (١): الاستبيان

عزيزتي الطالبة.....عزيزي الطالب.

تروم الباحثة تقويم الأسئلة الامتحانية في كلية التربية من وجهة نظر الطالب ، لذا فإنها ترجو قراءة كل فقــرة من الفقرات الآتية ، ثم اختيار احد البدائل الثلاثة الموجودة أمام كل فقرة (كثيرا ما ،قليلا ما ، لايحدث ابــدا)

بوضع علامة / وبما يعبر عن وجهة نظرك تجاه الأسئلة الامتحانية في كليتك ، مع الشكر الجزيل على حسن تعاونك .

الباحثة

د/ بدرية على صالح السامرائي

ت	الفقرة	كثيرا ما	قليلا ما	لايحدث ابدا
١	تركز الاسئلة الامتحانية على مواضيع معينة دون غيرها .			
٢	تهمل الاسئلة الامتحانية مواضيع مهمة .			
٣	تركز الاسئلة على مواضيع هامشية .			
٤	عدد الاسئلة يتناسب واهمية كل موضوع .			
٥	الاسئلة بعيدة كل البعد عما تركز عليه المحاضرات من مواضيع .			
٦	الاسئلة تحتمل اكثر من اجابة لذا فاننا لانعرف المراد منا بالضبط .			
٧	كثرة الفروع في الاسئلة تؤدي الى ارتباك الطالب .			
٨	تتطلب الاسئلة تحليلنا للمادة العلمية وفهم عناصرها للاجابة عليها .			
٩	تنوع الاسئلة في الامتحان الواحد بحيث يتطلب بعضها التفكير وبعضها الحفظ .			
١٠	نمط الاسئلة يشجع على الحفظ الالي .			
١١	تبدو الاسئلة وكانها وضعت على عجل .			
١٢	يغلب على الاسئلة الطابع المقالي .			
١٣	تنوع الاسئلة في الامتحان الواحد (المقال والموضوعية)			
١٤	مستوى الاسئلة لايكون متكافئا عندما يقسم الطلاب الى مجموعتين في الامتحان الواحد .			
١٥	يتعمد الاستاذ وضع اسئلة كان معظم الطلاب غائبون عنها وقت المحاضرة .			
١٦	تتطلب الاجابة وقت اطول من المسموح به .			
١٧	تحتوي الاسئلة الامتحانية على اخطاء علمية .			
١٨	تحتوي الاسئلة الامتحانية على اخطاء نحوية .			
١٩	تتاثر درجة الطالب بكمية ما يكتب لا بالنوعية .			
٢٠	تتاثر درجة الطالب بحسن تنميته للالفاظ لابجوهرية ما يكتب .			
٢١	ليس هناك معيار واحد يعتمده الاستاذ في تصحيحه للاوراق الامتحانية .			
٢٢	توزيع الدرجات على الاسئلة غير مناسب .			
٢٣	يحدد الاستاذ عناصر الاجابة وبها فان التصحيح يكون عادلا.			

الملحق (٢)

الوسط المرجح(درجة الحدة) لفقرات الاستبيان

جدول (أ)

نتائج الفقرات وسطها المرجح

رقم الفقرة	وسطها المرجح

١	٢،٥٧
٢	٢،٢٣
٣	٢,٠٧
٤	١،٧٩
٥	٢،٠٢
٦	٢،٣٦
٧	٢،٣٦
٨	١،٤١
٩	١،٣٠
١٠	٢،٤٦
١١	٢،٠٤
١٢	٢،٣٦
١٣	١،٨٤
١٤	٢،٥٨
١٥	٢،٠١
١٦	٢،٦٣
١٧	١،٥٠
١٨	١،٦٥
١٩	٢،١١
٢٠	٢،٢٨
٢١	٢،٥٨
٢٢	٢،٢٣
٢٣	١،٧٦