بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أم القرى
كلية التربية بمكة المكرمة
الدراسات العليا

نموذج رقم (٨)

إجازة أطروحة علمية في صيغتها النهائية بعد إجراء التعديلات

الإسم (رباعي) : عبدالله بن ساعد بن رده الذويبي الكلية : التربية القسم : علم النفس

الأطروحة مقدمة لنيل درجة : الماجستير التخصص : علم النفس الاجتماعي والشخصية

عنوان الأطروحة : اتجاهات طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية

(دراسة مقارنة)

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه وبعد :

فبناء على توصية اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة المذكورة عاليه والتي تمت مناقشتها بتاريخ ١٤٢٠/١٠/٢٦هـ بقبول الأطروحة بعد إجراء التعديلات المطلوبة عليها وحيث قد تم عمل اللازم . فإن اللجنة توصي بإجازة الأطروحة في صيغتها النهائية المرفقة كمتطلب تكميلي للدرجة العلمية المذكورة أعلاه .

والله الموفق

أعضاء اللجنة

المشرف

الإسم : د. عيدروس بن أحمد العيدروس

التوقيع :

مناقش من داخل القسم

الإسم د. علي بن سعيد عسيري

التوقيع :

مناقش من خارج القسم

الإسم : د. جويبر بن ماطر الثبيتي

التوقيع :

يعتمد رئيس قسم علم النفس

الإسم : د. محمد بن جعفر بن محمد جمل الليل

التوقيع :

المملكـــة العربيـــة السعوديـــة
وزارة التعليـــــم العالـــــــي
جامعة أم القـرى بمكة المكرمـــة
كلية التربية - قســم علم النفس

اتجاهات طلاب جامعة أم القرى

نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية

(دراســـة مقارنـــة)

إعداد الطالب

عبدالله بن ساعد بن رده الذويبي

إشراف الدكتور

عيدروس بن أحمد العيدورس

رسالة مكملة لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس
تخصـــص شخصية وعلم النفس الاجتماعي مقدمة إلى قسم علم النفس
بكلية التربية بمكة المكرمة

١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م

إلهي
بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى :

((ومن أعرض عن ذكري

فإن لـه معيشة ضنكا))

(سورة طه ، آية رقم ١٢٤)

الإهداء

- إلى كل من أنار لي سبل العلم بالتشجيع والدعاء .. **والدي ووالدتي ..**

صاحبي الفضل .. كل الفضل علىّ

- **إلى زوجتى الغالية ..**

عرفاناً مني لها بحسن الصنيع

أهدى لها هذا الجهد المتواضع

- **إلى الشموع المضيئة أبنائى وبنتي .**
- **إلى كل إخوتي وأخواتي الكرام .**
- **إلى كل من خدم العلم** وسعى لتوجيه طلاب العلم وإرشادهم وتذليل الصعاب لهم في سبيل طلب العلم.
- **إلى كل من** يغرس ثمرة العلم في أطفالنا وأبنائنا

إلى كل أولئك أهدى هذا الجهد .

الباحث

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة :

اتجاهات طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية و الاختبارات الموضوعية (دراسة مقارنة)

أهداف الدراسة : هدفت الدراسة إلى مايلي :

١- التعرف على اتجاهات طلاب جامعة أم القرى نحو كل من الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية.
٢- التعرف على اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية باختلاف مستواهم الدراسي .
٣- التعرف على اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية باختلاف التخصص .
٤- التعرف على اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات الموضوعية باختلاف مستواهم الدراسي .
٥- تحديد مدى اختلاف اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات الموضوعية باختلاف التخصص .
٦- مقارنة الاتجاهات بين طلاب جامعة الملك سعود بالرياض وبين طلاب جامعة أم القرى.

منهج الدراسة : اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي.

العينة : شملت عينة الدراسة (٣٨٣) طالباً من طلاب جامعة أم القرى ممن يدرسون مرحلة البكالوريوس في كليات الجامعة المختلفة.

الأدوات المستخدمة : مقياس الإتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية : إعداد الدوغان ١٤١٥هـ .

الأسلوب الاحصائي : ١- التكرارات والنسب المئوية ٢- المتوسطات الحسابية ٣- الانحرافات المعيارية ٤- اختبارات (ت) T. Test
٥- التباين الأحادي . ٦- اختبار شيفيه .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبار المقالي ومتوسط اتجاههم نحو الاختبار الموضوعي
٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط بعض البنود في مقياس الاتجاه نحو الاختبار المقالي ومتوسط البند الذي يقابله في مقياس الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي .
٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الاتجاه نحو كل من الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي بين طلاب المستويات الدنيا وطلاب المستويات العليا .
٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين التخصص الأدبي وكل من التخصص الشرعي والتخصص العلمي فقط .
٥- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين التخصصات .

التوصيات : في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالتوصيات والمقترحات التالية:

١- القيام بعدد من الدراسات المماثلة للدراسة الحالية على مدى فترات زمنية مختلفة وبشكل دوري .
٢- القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية لاتجاهات طالبات جامعة أم القرى نحو كل من الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية ممن يدرسن البكالوريوس .
٣- القيام بدراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية على الجامعات السعودية المختلفة بحيث تشمل هذه الدراسات عينات مختلفة من طلاب الجامعات .
٤- رفع مستوى التعليم في المملكة العربية السعودية بحيث يصبح الطالب سواء في المرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية على علم وإدراك بأهمية الاختبارات .
٥- عقد ندوات واشراك وسائل الاعلام المختلفة من صحافة وإذاعة وتلفزيون تحث على توعية المجتمع السعودي وادراك أهمية الاختبارات في مجالات الحياة.
٦- القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى تهدف إلى ابداء مرئياتهم نحو الاختبارات الموضوعية والمقالية ومدى تفضيلهم لها .
٧- القيام بدراسة تحليلية مقارنة مماثلة للدراسة الحالية على كليات الجامعات السعودية بحيث تكون عينة الدراسة من أقسام الكلية ومجتمع الدراسة هو طلاب الكلية تهدف لمعرفة أفضلية الاختبارات الموضوعية والاختبارات المقالية.
٨- العمل على رفع مستوى الاختبارات وتقنينها على البيئة السعودية سواء اختبارات علمية أو اختبارات نفسية لتكون ملائمة لجميع الفئات المفحوصة وعلى مستوى تعليمهم وفي ظروف الزمان والمكان وفي الوقت المناسب .
٩- حث المعلمين والمسؤولين بنظام الاختبارات الجمع بين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية في اختبار واحد أو استعمال كل منهما بين حين وآخر حسب ما تقتضيه طبيعة المادة المقيسة وظروف الاختبار ومستوى المفحوصين.
١٠- اعداد مقياس للاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية على ضوء المقياس المستخدم في هذه الدراسة والقيام بتعديل بعض بنوده حسب ما تحتاج إليه الدراسة المقترحة وليكن ذلك على جميع مناطق المملكة (الجامعات السعودية).
١١- إقامة علاقة قوية مع الطالب بالنسبة للفاحص تساعده على تقبل المادة الدراسية وعلى تكوين اتجاهات طيبة نحو هذه المادة وغيرها من المواد الدراسية .

الطالب	المشرف	عميد كلية التربية
عبدالله بن ساعد الدوبي	د. عيدروس بن أحمد العيدروس	د. صالح بن محمد صالح السيف

شكر وتقدير

الحمد لله الذي علم الإنسان ما لم يعلم والقائل في محكم كتابه ﴿ **قل هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون إنما يتذكر أولوا الألباب** ﴾ (الزمر : ٩) .

وأصلى أسلم على نبي الهدى محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه والتابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين ، أما بعد :

أشكر الله أولاً على ما أولاني من جزيل نعمه وأسبغ علىّ من واسع فضله وكرمه ، ثم اعترافاً بالجميل وإنطلاقاً من قول الرسول صلى الله عليه وسلم((من لا يشكر الناس لا يشكر الله))

لا يسعنى بعد أن منّ الله علىّ بإكمال رسالتى ووفقنى لإتمامها إلا أن أقدم عظيم شكري وجزيل امتناني لكل من بذل جهده في تقديم النصح والتوجيه إلىّ ، وأخص بالذكر أستاذي المربي الفاضل المشرف على هذه الرسالة سعادة **الدكتور / عيدروس أحمد العيد روس** الذي بذل معي جهداً كبيراً في إرشادي وتوجيهي وفتح لي صدره الرحب وغمرني بفيض علمه وكرمه وأتاح لي من وقته رغم مشاغله والذي يعجز اللسان والقلم عن الوفاء بحقه من الثناء والشكر فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما يسرني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى سعادة **الدكتور /جويبر ماطر الثبيتي** عضو هيئة التدريس بقسم الإدارة والعلوم التربوية كلية التربية – جامعة أم القرى بقبوله مناقشة رسالتى فجزاه الله خير الجزاء وجعل ذلك في ميزان حسناته.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى سعادة **الدكتور / على سعيد عسيري** عضو هيئة التدريس بقسم علم النفس جامعة أم القرى بمكة المكرمة بقبوله مناقشة رسالتى رغم مشغاله العلمية والعملية علاوة على ما سبق أن تعلمته منه من العلم والدعم والتشجيع المتواصل فجزاه الله عني خير الجزاء

كما أشكر سعادة **الدكتور / محمد أنس والدكتور / زايد عجير الحارثي** على تفضلهما بمناقشة خطة البحث .

كما أتقدم بشكري لرئيس قسم علم النفس سعادة **الدكتور / محمد جمل الليل** وكافة أعضاء هيئة التدريس.

كما أتقدم بشكري إلى سعادة عميد كلية التربية **الدكتور / صالح السيف** على ما قدمه من تسهيلات لإنجاز هذه الرسالة .

كما أتقدم بشكري إلى سعادة وكيل عميد كلية التربية سابقاً **الدكتور / عبدالله الحميدي** على تفضله بمناقشة خطة البحث .

كما أتقدم بشكري إلى سعادة عميد الدراسات العليا بجامعة أم القرى **الدكتور/أحمد بن ناصر الحمد** ، وشكري الجزيل لمركز المعلومات و الحاسب الآلي بجامعة أم القرى .

كما أقدم خالص الشكر لكل من أسدى إلىّ معروفاً فأرشدني إلى مصدر أو أعارني كتاباً أو أسهم بأي عون مادي أو معنوي أو قدم لي مشورة علمية ساعدتني في دراستى .

كما أقدم شكري لجميع أفراد أسرتي كبيرهم وصغيرهم الذين هيئوا لي السبل المناسبة للبحث والتحصيل

الباحث

عبدالله ساعد الذويبي

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
* الإهداء	أ
* ملخص الدراسة	ب
* شكر وتقدير	ج
* قائمة المحتويات	د
* قائمة الجداول	و
* قائمة الملاحق	ز
الفصل الأول (مدخل الدراسة)	
* مقدمة	٢
* مشكلة الدراسة.....	٣
* أهداف الدراسة	٥
* أهمية الدراسة	٥
* حدود الدراسة	٦
* مصطلحات الدراسة	٦
الفصل الثاني (الإطار النظري والدراسات السابقة)	
* أولاً : الإطار النظري :	
أ. **الاتجاهات** :	١٠
طبيعتهـــــا	١١
خصائصهـــا	١٣
تعريفها	١٣
وظائفها	١٦
قياس الاتجاهات	١٦
ب. **الاختبارات** :	١٧
تعريف الإختبارات	١٩
تطور الإختبارات	٢٠
أهداف الاختبارات	٢١
وظائف الإختبارات	٢٢
أنواع الإختبارات :	٢٤
١- المقالية : مميزاتها وعيوبها	٢٥
٢ -الموضوعية : مميزاتها وعيوبها.....	٢٧

تابع قائمة المحتويات

	الموضوع	الصفحة
	ثانياً : الدراسات السابقة	٣٤
	أ. عرض موجز لأهم الدراسات السابقة	٣٤
	ب. التعليق على الدراسات السابقة	٤٢
	فروض الدراسة	٤٧
	الفصل الثالث **إجراءات الدراسة**	
*	منهج الدراسة	٤٩
*	مجتمع الدراسة	٤٩
*	عينة الدراسة	٥٠
*	أداة الدراسة	٥١
*	الأسلوب الإحصائي	٥٢
	الفصل الرابع **نتائج الدراسة**	
*	الفرض الأول	٥٥
*	الفرض الثاني	٥٦
*	الفرض الثالث	٦٠
*	الفرض الرابع والخامس.....	٦١
*	ملخص النتائج	٦٤
	الفصل الخامس **خلاصة نتائج الدراسة**	
*	خلاصة الدراسة	٦٨
*	التوصيات والمقترحات.....	٧٠
*	المراجع	٧٢
	– المراجع العربية	٧٣
	– المراجع الأجنبية	٧٦
*	الملاحق	٧٨

قائمة الجداول

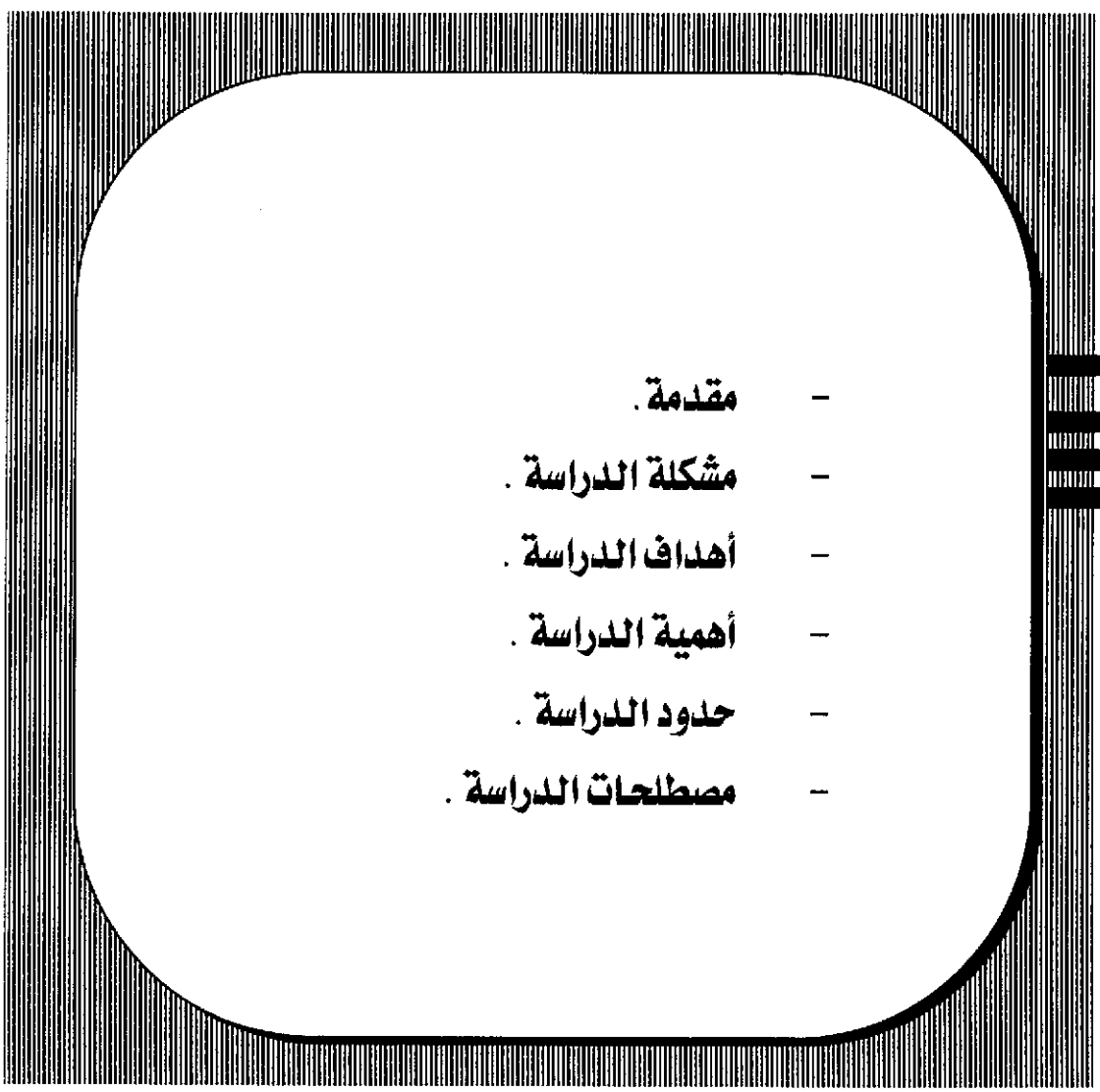
م	اسم الجدول	الصفحة
١	جدول رقم (٨) يوضح المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسط اتجاه طلاب الجامعة نحو الإختبار المقالي والإختبار الموضوعي.	٥٥
٢	جدول رقم (٩) يوضح المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات البنود في الإختبار المقالي ومتوسطها في الإختبار الموضوعي	٥٦
٣	جدول رقم (١٠) يوضح الفروق في عبارات المقياس بين دراسة الدوغان (١٩٩٥) والدراسة الحالية (مقارنة).....	٥٨
٤	جدول رقم(١١)يوضح المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المستويات الدراسية نحو الإختبار المقالى والإختبار الموضوعي.	٦٠
٥	جدول رقم (١٢) يوضح التباين الآحادي لدلالة الفروق بين التخصصات نحو الإختبار المقالي	٦١
٦	جدول رقم(١٣) يوضح استخدام اختبار (شيفيه) لمعرفة اتجاه الفروق بين المتوسطات	٦٢
٧	جدول (١٤) يوضح التباين الآحادي لدلالة الفروق بين التخصصات نحو الاختبار الموضوعي	٦٢

قائمة الملاحق

م	اسم الملحق	الصفحة
١	ملحق رقم (١) نموذج لمقياس الإتجاه نحو الإختبارات المقالية والإختبـــارات الموضوعية إعداد الدوغان (١٩٩٥م).....	٧٩
٢	ملحق رقم (٢) – جدول رقم (١) يوضح تكرار ونسب مقياس الاتجاه نحو الإختبارات المقالية	٨٥
	– جدول رقم (٢) يوضح تكرار ونسب مقياس الإتجاه نحو الإختبارات الموضوعية	٨٧
٣	ملحق رقم (٣) – جدول رقم (٣) يوضح توزيع افراد العينة الكلية حسب فئات العمر	٩٠
	– جدول رقم (٤) يوضح توزيع أفراد العنية الكلية حسب الحالـــة الإجتماعية	٩٠
	– جدول رقم (٥) يوضح توزيع أفراد العينة الكلية على الكليـــات والأقسام المختلفة	٩١
	– جدول رقم (٦) يوضح توزيع أفراد العينة الكلية على التخصصـــات المختلفة.....	٩٢
	– جدول رقم (٧) يوضح توزيع أفراد العينة على المستويات الدراسية	٩٢
٤	ملحـــق رقم (٤) نموذج يوضح دلالة عبارات المقياس	٩٣
٥	ملحق رقم (٥) يوضح أسماء كليات جامعة أم القرى والأقسام التى أخذت منها عينة الدراسة الحالية	٩٥
٦	ملحق رقم (٦) يوضح التخصصات والكليات التابعة لها من إعداد الباحث	٩٨
٧	ملحق رقم (٧) يوضـــــح دليل جامعةأم القرى الأكاديمي لعـــام ١٤١٧هـ للكليات والأقسام	١٠٠

الفصل الأول

مدخل الدراسة



- مقدمة .
- مشكلة الدراسة .
- أهداف الدراسة .
- أهمية الدراسة .
- حدود الدراسة .
- مصطلحات الدراسة .

أولاً : مقدمة :

يُعد مفهوم الاتجاه من المفاهيم الأساسية في علم النفس عامة ، وفي علم النفس الإجتماعي بصفة خاصة ، وهذه الأهمية انعكست على إنتشار الدراسات النفسية والاجتماعية التى تتخذ من هذا المفهوم قواماً لها .

ويشير البورت وهو من البارزين في الميدان في بحثه عن (الاتجاهات النفسية) يمكن القول بأن مفهوم الاتجاهات هو أبرز المفاهيم وأكثرها إلزاماً في علم النفس الإجتماعي الأمريكي المعاصر . فليس ثمة اصطلاح واحد يفوقه في عدد مرات الظهور في الدراسات التجريبية والنظرية المنشورة (سويف، ١٩٨٣م). وأكثر من ذلك، فإن الاتجاهات من المجالات والموضوعات التى ينتظر أن يستمر الإهتمام بها حتى نهاية القرن الحالي ، وهو ما يتبلور من خلال الكم الهائل من الدراسات الواقعية التى تناولت الاتجاهات من زوايا متعددة بعضها مفهومي والبعض الآخر منهجي .

ويكتسب الأفراد إتجاهاتهم عن طريق الخبرة المباشرة أو من خلال عملية التطبيع الإجتماعي التى يخضع الأفراد من خلال إرتباطهم المستمر بواسطة التنشئة الإجتماعية.

ويلعب القياس دوراً مهماً في البحوث السلوكية وبخاصة في علم النفس وعلم الإجتماع والتربية إذ تمكننا المقاييس التى نستخدمها في البحوث والدراسات من الحصول على البيانات بطريقة تجعلها قابلة للمعالجة والتحليل الإحصائي أي أن القياس هو الوسيلة التى يمكن عن طريقها تكميم الظواهر السلوكية.

والقياس في العلوم السلوكية قياس غير مباشر تستخدم فيه أدوات عديدة منها الإختبارات والإستبانات والملاحظة والمقابلة .

وتُعد ا لإختبارات من أشهر الأدوات التى تستخدم في مجال علم النفس لقياس سلوك الأفراد بطريقة غير مباشرة .

ويتم تقويم تحصيل تلاميذنا في المدارس عن طريق الإختبارات الموضوعية أو الإختبارات المقالية حيث أن بعض الطلاب يرغبون في الإختبارات الموضوعية والبعض الآخر يرغب في الإختبارات المقالية .

ثانياً : مشكلة الدراسة :

نستطيع أن ننظر إلى موضوع الاتجاهات بشكل عام ، على أنه أحد أهم الموضوعات النفسية التى صممت لها الإختبارات والمقاييس النفسية المختلفة بحيث يمكن تطبيقها على مجالات كثيرة في الحياة العامة والعلمية ، وبالتالي الإستفادة من نتائجها.

والاتجاهات تعتبر محدداً وموجهاً وضابطاً للسلوك الإنساني إلى حد كبير، كما أنها تساهم في تنظيم اهتمامات ومعلومات الفرد عن عالمه المحيط، من هذا المطلب، أجريت الكثير والكثير من الدراسات والأبحاث التى تتناول موضوع الاتجاهات وعلاقته بجوانب ومجالات حياتيه مختلفة، لذلك درست الاتجاهات في علاقتها مثلاً بعمل المرأة، وفي علاقتها بالبيئة ، وفي علاقتها بالاتجاهات السياسية ، وفي علاقتها بمهنة التدريس أو غيرها .

وفي نفس الوقت الذي نجد فيه الأبحاث والدراسات النفسية عامة وموضوع الاتجاهات بشكل خاص قد استغرقت واجهدت الكثير من الموضوعات بحثًا وتقصياً وأظهرت نتائج هذه الأبحاث العديد من التوصيات والمقترحات الهامة والنافعة مما أنعكس معه إيجاباً وضع هذه الموضوعات التى تناولها الباحثون من خلال توظيف نتائج هذه الأبحاث في خدمة هذه المجالات المختلفة.

وقد استطاعت جهات ومجالات عديدة من المجتمع السعودي أن تستفيد من موضوعات الاتجاهات، نجد أننا نحن أصحاب هذا القول، وأهل هذا الموضوع (أي الاتجاهات) لم نفعل شيء يذكر اتجاه اختباراتنا ، فلم تبحث الدراسات عن موضوع الاتجاهات في علاقتها بالاختبارات، وأيضاً لم نعلم حتى الآن الصورة السائدة للاختبارات في المجتمع السعودي سوى دراسة واحدة (على حد علم الباحث) هي دراسة (الدوغان،١٩٩٥م) التى أجريت على عينة من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض، وهذه الدراسة توصلت إلى نتائج مهمة ولكنها تقتصر وتتحدد بمكان العينة وخصائصها ، ولا ينبغي تعميمها على المجتمع الذي أُوخذت

منه عينة الدراسة ، إذ أن هناك مجال اكبر ومساحات أعرض من المجتمع لاعادة الدراسة والتحقق من النتائج لإمكانية التعميم منها .

وقد عنى بعض الباحثين بدراسة اتجاهات الطلاب نحو المواد المختلفة والمقررات الدراسية ، وكذلك اتجاههم نحو المدرسة والبيئة المدرسية ، كما عنى البعض الآخر بدراسة قلق الاختبارات وعلاقة ذلك القلق بشخصية الطالب أو تحصيله أو ذكائه . إلا أن دراسات اتجاهات طلاب جامعتنا نحو الاختبارات لم تحظى بنصيب من ذلك ..

وقد كانت دراسة الدوغان (١٩٩٥) هي الحافز الأول وا لأساسي في عمل الدراسة الحالية حيث أثارت لدى الباحث تساؤلات فيما لو طبقت على طلاب جامعة أم القرى حيث اختلفت هذه الدراسة على سابقتها بإضافة متغير جديد هو متغير التخصص الشرعي على الدراسة الحالية .

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي :

ما هي طبيعة اتجاهات طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية ؟

ويمكن أن يتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية الآتية :

١- هل يختلف اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية عن اتجاهاتهم نحو الاختبارات الموضوعية ؟

٢- هل يختلف اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية تبعاً للمستوى الدراسي ؟

٣- هل يختلف اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية تبعاً للتخصص ؟

٤- هل يختلف اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات الموضوعية باختلاف مستواهم الدراسي ؟

٥- هل يختلف اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات الموضوعية باختلاف التخصص ؟

ثالثاً : أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى مايلي :

١- التعرف على اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو كل من الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية .

٢- التعرف على اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية باختلاف مستواهم الدراسي .

٣- التعرف على اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية باختلاف التخصص .

٤- التعرف على اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات الموضوعية باختلاف مستواهم الدراسي .

٥- تحديد مدى اختلاف اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات الموضوعية باختلاف التخصص .

٦- المقارنة بين اتجاهات طلاب جامعة أم القرى واتجاهات طلاب جامعة الملك سعود نحو كل من الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية.

رابعاً : أهمية الدراسة :

من خلال هذه الدراسة يحدد لنا طلاب جامعة أم القرى اتجاهاتهم نحو الاختبارات المقالية والموضوعية وأن يرصدوا ما لديهم من حصيلة معرفية وما تكون لديهم من أفكار وما شاع منها أيضاً حول الاختبارات المقالية والموضوعية، لأن مثل هذه النتائج تجعلنا قادرين على تقييم حقيقة القيمة والفائدة لاستراتيجية الاختبارات المقالية والموضوعية وتحدد كيفية ونوعية البرامج التى تحتاجها الشرائح المختلفة في قطاعات التعليم المختلفة ، ولنعلم أن هذه النتائج قد تحتم علينا القيام بصيانة جديدة للاختبارات المقالية والموضوعية تختلف كثيراً عن صورتها الحالية ، ثم نقول كيف لنا أن نطور برامج الاختبارات المقالية والموضوعية ومناهجها وموضوعاتها أو تعديل الاتجاهات السائدة وتحديد الطرق والأساليب التى يجب أن نُفضل بها الاختبارات المقالية والموضوعية .

ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة في كونها تجيب على أسئلة هامة لنا وتظهر بعض الحقائق التى يجب أن نعتمد عليها في سبيل تطوير وتحسين الاتجاهات نحو الاختبارات المقالية والموضوعية .

خامساً : حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي نحن بصدده وهو اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية والموضوعية ومدى تأثير اختلاف مستواهم الدراسي أو تخصصهم على ذلك الاتجاه .

وتقتصر الدراسة على تطبيق مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية وهو من إعداد د. عبدالله الدوغان ١٤١٥هـ – ١٩٩٥م .

سادساً : مصطلحات الدراسة :

١- الاتجاهات : هى مفهوم يُعبر عن محصلة إستجابات الفرد نحو موضوع معين ذو صبغة إجتماعية وذلك من حيث تأييد الفرد لموضوع أو معارضته له . ويعبر عنها بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وهو نوع من أنواع الإتجاهات المنتزعة أو المستثارة لفظياً .

٢- **الاتجاه نحو نوع الاختبار** : ويعني درجة الطالب على مقياس الاتجاه نحو كل من الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي .

٣- **المستوى الدراسي** : ويعني المرحلة الدراسية للطالب .

وقد صُنف الطلاب في ضوء هذا المتغير إلى قسمين :

- المستويات الدراسية الدنيا : وتشمل طلاب السنتين الاولى والثانية .
- المستويات الدراسية العليا : وتشمل السنتين الثالثة والرابعة (والخامسة في بعض الكليات العلمية) .

٤- **التخصص** : وقد صنف الطلاب في ضوء هذا المتغير إلى ثلاثة أقسام :

التخصص الشرعي : ويشمل الطلاب المنتمين إلى الكليات الشرعية والدينية أو أحد الأقسام الدينية والاسلامية بكلية التربية(كلية الشريعة والدراسات الاسلامية وكلية الدعوة وأصول الدين) .

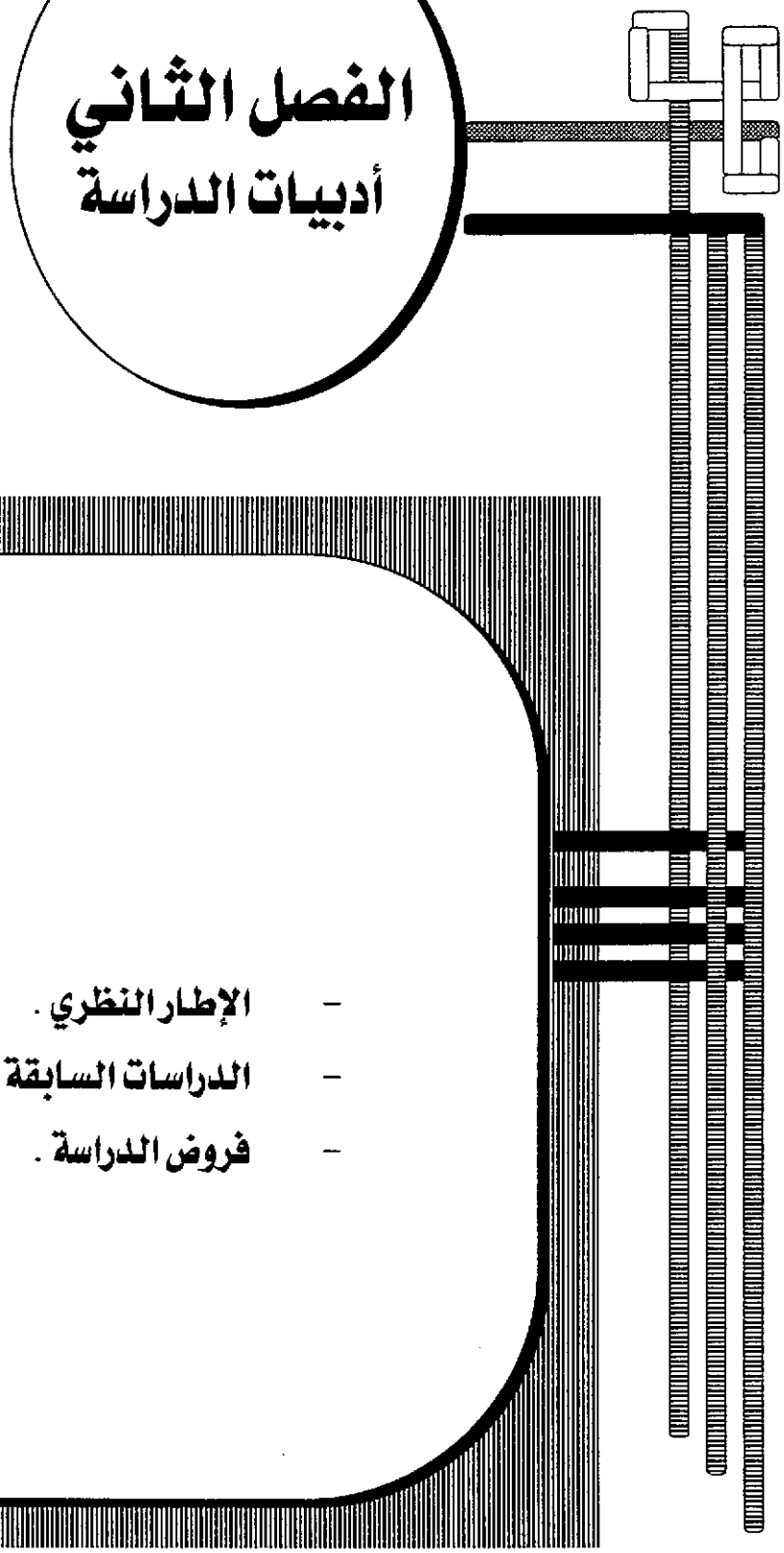
والتخصص العلمي : ويشمل الطلاب المنتمين إلى الكليات العلمية (كلية العلوم التطبيقية وكلية الهندسة والعمارة الاسلامية).

والتخصص الأدبي : ويشمل الطلاب المنتمين إلى الكليات الأدبية أو أحد الأقسام الأدبية بكلية التربية (كلية اللغة العربية ، وكلية العلوم الاجتماعية، وكلية التربية) .

٥- الاختبارات المقالية : ويقصد بها الاختبارات التى يستخدمها المعلمون في تقويم تحصيل التلاميذ والتى تحتوي على أسئلة تبدأ عادة بمثل ماذا ؟ وكيف ؟ ولماذا ؟ اشرح ، علل، ... إلخ . ويتطلب من المفحوص أن يستدعي الإجابة ويصوغها وينئشها من عند نفسه وتسمى في بعض مراجع القياس بالإختبارات ذات الإجابة المصوغة .

٦- الاختبارات الموضوعية : ويقصد بها اختبارات الصح والخطأ وإختبار الإختيار من متعدد وإختبار المزاوجة واختبار التكميل واختبار إعادة الترتيب، واختبار الإجابة القصيرة واختبارات أخرى مثل إختبارات الرسوم والأشكال ، واختبارات التصنيف والتفسير وغيرها .

الفصل الثاني
أدبيات الدراسة



- الإطار النظري .
- الدراسات السابقة .
- فروض الدراسة .

أولاً : الإطـار النظري

أ. الاتجـاهـات

- طبيعة الاتجاهات
- خصائص الإتجاهات
- تعريف الاتجاهات
- وظائف الإتجاهات
- قياس الإتجاهات

ب. الاختبارات

- تعريف الاختبارات
- تاريخ الاختبارات
- أهداف الاختبارات
- وظائف الاختبارات
- أنواع الاختبارات

١- المقالية

٢- الموضوعية

ثانياً : الدراسات السابقة

أ. عرض موجز للدراسات السابقة .

ب. تعقيب على الدراسات السابقة .

ج. فروض الدراسة

أولاً : الإطار النظري

أ. الاتجاهات :

إن موضوع الاتجاهات يعد بلا شك من الموضوعات الرئيسية في علم النفس الاجتماعي وتكمن أهمية الاتجاهات في أنها تلعب دوراً كبيراً في اختيار الفرد لتأييده أو معارضته لسياسة معينة سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية ويزداد تأثير الاتجاهات وأهميتها حين يتعرض المجتمع لتغيرات جذرية خاصة في فترات التغيرات نتيجة الثورات التى يهدف بها ثوارها لاعادة صياغة المجتمع طبقاً لما يدين به الثوار من قيم واتجاهات .

وقد اختلفت الآراء في تحديد معنى الاتجاه ولعل أقرب التعاريف إلى الصواب هو الرأى الذي يتجه إلى تعريف الاتجاه بأنه مفهوم يعبر عن محصلة إستجابات الفرد نحو موضوع معين ذي صبغة اجتماعية وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له . والواقع أن ثمة عوامل أخرى تؤثر في تكوين اتجاهات الأفراد نحو مشكلة معينة ونذكر من هذه العوامل :

أولاً : طبيعة النظام السياسي الحاكم والايديولوجية التى يعتنقها الحكام حيث تعد من عوامل الضغط على تفكير الأفراد وتوجيههم بها يتفق وهذه الأيديولوجية .

ثانياً : الطبقة الاجتماعية : ذلك أنه من المتعارف عليه تقسيم مجتمع ما إلى ثلاث طبقات الطبقة الغنية والمتوسطة والفقيرة ومن الطبيعي أن تختلف اتجاهات كل من أفراد تلك الطوائف ومن ثم فإن الفرد الذي ينتمي إلى طائفة الفقراء مثلاً يكون له إتجاه في موضوع معين كأي النظامين الرأسمالية أو الاشتراكية أصلح للمجتمع فهو عادة يكون إتجاهه إلى النظام الاشتراكي أفضل النظم لما يعتقد أنه محقق لمصلحته بينما لابد من أن يغير اتجاهه إذا ما تمكن من احراز نجاح في حياته يحقق له الثروة وأصبح من طبقة الأغنياء بمعنى أنه سوف يكون اتجاهه مغايراً لما سبق مؤيداً لأن يسود النظام الرأسمالي دون النظام الاشتراكي وهكذا (عزة الألفي ، ١٩٧٥م)

١- طبيعة الاتجاهات :

يعتبر موضوع الاتجاهات من الموضوعات الأساسية والمثيرة لكثير من النقاش في الدراسات النفسية والاجتماعية ، ولعل ذلك ما كان يرمي إليه عالماً مثل البورت (Allport , 1935) عندما وضع مفهوم الاتجاه بأنه من أكثر المفاهيم أهمية وتميزاً في علم النفس الاجتماعي . والاتجاهات ترتبط بالإجابات العاطفية للأشياء الاجتماعية ، أما بالقبول أو بالرفض حيث نجد أن الاتجاهات محددات مسبقة للإجابات العاطفية للأعمال الاجتماعية . بمعنى أن موافقتي أو معارضتي على سلوك معين فهذا تحدد هاتجاهاتي.

وتشكل دراسة الاتجاهات حيزاً كبيراً من إهتمامات العلماء والباحثين وكيفية تكوين هذه الاتجاهات وتطورها وارتباطها وتأثيرها على السلوك وكيفية تدعيمها أو تغييرها .

بل أن هذه الأهمية قد تزايدت في الآونة الأخيرة لدرجة أن الكثير من المهتمين بدراسة الاتجاهات وقياسها يرون أن موضوع الاتجاهات أهم مواضيع القرن الحالي .

وتنبع أهمية الاتجاهات من أهمية وظائفها ، حيث أن الاتجاهات تعمل كوسيط بين العمليات النفسية الأساسية مثل الدوافع والادراك والشعور وغيرها من العمليات النفسية من جانب ، وبين السلوك العلني من جانب آخر ، والاتجاهات بذلك تعتبر محدداً وموجهاً وضابطاً للسلوك ، كما أنها تساهم في تنظيم اهتمامات ومعلومات الفرد عن عالمه المحيط به .

ويكتسب الفرد إتجاهاته عن طريق الخبرة المباشرة أو من خلال عمليات التطبيع الاجتماعي التى يخضع لها الأفراد من خلال ارتباطه بوسائط التنشئة الاجتماعية المختلفة ، وعلى ذلك نستطيع أن ننظر إلى تكوين الاتجاهات في ضوء مباديء التعلم وانتقال أثر التدريب .

وتعتبر الاتجاهات من العناصر شديدة التعقيد في السلوك الإنساني وذلك لكونها تشتمل على مجموعة من المكونات الديناميكية المتمازجة ، وهى المكون الوجداني

الذي يرتبط بمشاعر الفرد نحو موضوع الاتجاه ، والمكون المعرفي الذي يمثل معلومات الفرد ومعتقداته عن موضوع الاتجاه ، والمكون النزوعي الذي يثير إلى استعداد الفرد للاستجابة نحو موضوع الاتجاه . (مرعي ، ١٩٩٦م).

ويرى البعض أن الجانب الانفعالي هو أكثر الجوانب أهمية لأنه هو الذي يميز الاتجاه عن المفاهيم النفسية الأخرى مثل الآراء والمعتقدات والقيم ، ولأنه هو الذي يضفي قيمة على موضوع الاتجاه أو ينفي عنه هذه القيمة أو يحدد قوته وشدتها .

والاتجاهات تكوينات فرضية لا تلاحظ ولكن يمكن الإستدلال عليها من خلال استجابات الفرد في تعامله مع الأشياء والأشخاص والموضوعات .

وعلى ذلك يظهر أثر الاتجاه في المواقف التى تتطلب من الفرد تحديد اختباراته الشخصية والاجتماعية والثقافية معبراً بذلك عن مجموع خبرته الوجدانية والمعرفية والنزوعية .

وغالباً ما يعبر عن الاتجاه بشكل لفظي ، أو من خلال الاستجابة الاختبارات والمقاييس التى تقيس الاتجاه .

وتتابين علاقة الاتجاهات بالسلوك ، كما تتأثر درجة هذه العلاقة بمتغيرات عديدة منها مدى قوة الاتجاه ، ومدى وضوحه وتحديده ، وارتباطه بالمصلحة التى يتوخاها المرء من سلوكه .

وبالرغم مما يفترض من علاقة بين الاتجاه والسلوك إلا أن ذلك لا يعني أن السلوك المقاس (اللفظي) والسلوك الفعلي يتطابقان في كل الأحوال ، وتعتبر هذه المسألة من أهم القضايا التى تشغل الدارسين والباحثين في مجال دراسة الاتجاهات ، فقد أشارت بعض الدراسات التى أجريت في هذا المجال إلى أن الفرد لا يسلك دائماً طبقاً لاتجاهاته ، ففي بعض الأحيان يمكن أن تتنبأ الاتجاهات بالسلوك الظاهر بينما لا نستطيع القيام بهذه المهمة أحياناً أخرى ، ولعل ذلك يعود كما يرى الباحثون إلى أن السلوك يتأثر بما هو أكثر من الاتجاهات وحدها ، فهناك عوامل شخصية وبيئية

كالقيم والمعايير الاجتماعية تتفاعل مع الاتجاهات فـي تأثيرهـا علـى السـلوك كمـا أن ذلك يتوقف على نوع من الظروف التى تكون سائدة لتمهد لحـدوث السـلوك أو تحـول دون قيامـــه ، إضافـــة إلـــى أن العينات التى قد تستخدم في قياس الاتجاهات قـد لا تعكس خصائص ومكونات الاتجاه بدقة .

إلا أنه يمكـــن القول بشكل عام أن الاتجاهات التى يتم التعبير عنها لفظـاً قـد لا تتعارض مع السلوك وأن التوقع يكـون أكـثر صحـة بيـن الاتجـاه المقـاس والسـلوك الفعلي عندما تكون الجوانب الأخرى منسجمة مع بعضها البعـض ومـع الاتجـاه نفسـه وعندما يكون مقياس الاتجاه معداً إعداداً جيداً ، ويتضمن أبعاداً ومحكات دقيقة تقيس جميع مكونـات الاتجـاه المـراد قياسـه ، ولعـل ذلـك يتضـح بـالفعل فـي العديـد مـن الدراسات التى تناولت العلاقة بين الاتجاه المقاس اللفظي والسلوك الفعلي .

من كل ما سبق يمكن أن نسـتخلص مجموعـة الخصـائص التـى تمـيز الاتجـاه والتى منها :

١- أن الاتجاه خبرة إجتماعية مكتسبة .

٢- أن هناك علاقة بين الاتجاه وسلوك الفرد في حياته اليومية .

٣- أن الاتجاه يمكن أن ينبيء بسلوك الفرد إذا ما هيئـت وسـائل القيـاس الدقيقـة والمناسبة لقياسه .

٤- أنه يمكن تناول الاتجاهات بالتدعيم أو التعديل أو التغيير .

ولعل هذه الخصائص وغيرها هى التى جعلت الباحثين في المجـالات النفسـية والاجتماعية يهتمون كثيراً بدراسة الاتجاهات ويعولون على نتائجها في ترشـيد سـلوك الإنسان نحو قضايا مجتمعه المختلفة (المغيصيب ، ١٩٩٢) .

ولقد لخص ايزر(Eiser , 1968) الخصائص الضمنية الأساسية للاتجاه :

١- الاتجاهات هى خبرات ذاتية .

٢- الاتجاهات هى خبرات لبعض القضايا أو الموضوعات .

٣- الاتجاهـات هـى خـبرات لبعـض القضايـا أو الموضوعـات مـن حيـث البعـد الإجتماعي .

٤- الاتجاهات تتضمن حكماً تقيمياً .

٥- الاتجاهات يمكن أن يعبر عنها من خلال اللغة .

٦- تعبيرات الاتجاه تكون في الأساس عقلية (مدركة بالعقل) .

٧- الاتجاهات مفهوم يتطلب وجود أشخاص تصل إليهم ويفمهونها ويتفاعلون معها .

٨- يستطيع الأفراد المختلفون أن يتفقوا أو لا يتفقوا في اتجاهاتهم .

٩- الناس الذين يحملون اتجاهات مختلفة نحو موضوع معين سيختلفون فيما سيعتقدون بأنه صح أو خطأ نحو ذلك الموضوع .

١٠- الاتجاهات مرتبطة بالسلوك الاجتماعي (حسبما هو متوقع) (الحارثي،١٩٩٢)

٢- خصائص الاتجاهات :

تتركز أهم خصائص الاتجاه في المكونات البنيوية للاتجاهات نفسها :

١- المكان المعرفي للإتجاه : ويتضمن كل ما لدى الفرد من علميات إدراكيه ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الإتجاه .

٢- المكون العاطفي للاتجاه : ويتضح من خلال مشاعر الشخص ورغباته نحو موضوع ما والاقبال عليه أو النفور منه .

٣- المكون السلوكي : للاتجاه ويتضح من خلال الاستجابات العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة ما (أبو النيل ، ١٩٨٥) .

٣- تعريف الاتجاهات :

يشير الحارثي١٩٩٢م إلى بعض التعريفات لمفهوم الاتجاهات:

١- البورت (Allport , 1935) : الاتجاه هو حالة استعداد عقلي وعصبي ، منظمة حول الخبرة يوضح تأثيراً ديناميكياً مباشراً على استجابة الفرد لكل الموضوعات والمواقف التى تتعلق بها .

٢- كريش وكريشفيلد (Krech & Cruchfild , 1935) : الاتجاه هو طاقة منظمة من عمليات الدفاعية والانفعالية الادراكية العقلية فيما يتعلق ببعض جوانب عالم الفرد .

٣- داوز (Daoes , 1972) : الاتجاه هو تأثير أو تهيؤ لاستجابة بطريقة معينة نحو موضوع اجتماعي أو ظاهرة .

٤- فيشبين وآجزين (Fishbin & Ajzen , 1975) : الاتجاه تهيؤ متعلم للاستجابة بانتظام بشكل محبب أو غير محبب بخصوص موضوع ما .

٥- لامبرث (Lamberth , 1980) : الاتجاه استجابة تقيمية ثابتة نسبياً نحو موضوع له خصائص الادراك الوجداني وربما السلوك ، تظهر في النتائج .

٦- جاقني (Gagne , 1984) : الاتجاه حالة داخلية تؤثر على اختيار الشخص لأفعاله .

ويعرف (الحارثي ، ١٩٩٢) : الاتجاه بأنه استعداد أو تهيؤ عقلي وعصبي خفي ، متعلم ، منظم حول الخبرة للاستجابة بانتظام بطريقة محببة أو غير محببة فيما يتعلق بموضوع الاتجاه .

ويعرف (زهران ، ١٩٨٤) الاتجاه بأنه استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التى تثير هذه الاستجابة .

ويعرف (خير الله) الاتجاه بأنه استعداد أو نزعة للاستجابة بشكل معين ازاء مثيرات أو مواقف معينة وهذا الاستعداد إما وقتي أو ذو استمرار ، ويتكون بالخبرة نتيجة احتكاك الفرد ببيئته وهو بوجه عام استجابة (الفرد بالنسبة للمواقف والأشياء التى هى موضوع الاتجاه) (المغيصيب ، ١٩٩٢) .

ويعرف (أبو النيل ، ١٩٨٥) الاتجاه بأنه استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان اجتماعياً أو اقتصادياً أو سياسياً ، أو حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية أو الجمالية أو النظرية أو الاجتماعية، أو حول جماعة من الجماعات كجماعة النادي أو المدرسة أو المصنع ، ويعبر عن هذا الاتجاه تعبيراً لفظياً بالموافقة عليه أو عدم الموافقة أو المحايدة ، ويمكن قياس الاتجاه باعطاء درجة للموافقة والمعارضة والمحايدة .

ويعرف الباحث الاتجاهات بأنها : (محدداً هاماً وموجهاً وضابطاً للسلوك

الإنساني ، وهي تساهم في تنظيم واهتمامات الفرد عن عالمه المحيط بها ، وهي تحدد الأسلوب الذي يدرك به الشخص العادي أو يستجيب له . ويكتسب الأفراد اتجاهاتهم عن طريق الخبرة المباشرة أو من خلال عمليات التطبيع الاجتماعي التي يخضع لها الإفراد من خلال ارتباطهم المستمر بوسائط التنشئة الاجتماعية ، وعلى ذلك لا نستطيع أن ننظر إلى تكوين الاتجاهات في ضوء مبادئ التعلم وانتقال أثر التدريب .

ونستخلص مما سبق أن الإتجاهات ميول لفظية تنتظم وتدور حول قيمة من القيم أو موضوع من الموضوعات أو جماعة من الجماعات البشرية .

٤- وظائف الإتجاهات:

١- الاتجاهات تميز وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي.

٢- الاتجاهات تسير للفرد القدرة على السلوك وإتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الإتساق والتوجيه.

٣- الإتجاهات تنظم وتنسق العمليات الدافعية والإنفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد .

٤- الإتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التى يعيش فيها .

٥- قياس الإتجاهات:

هو تسجيلاً للإستجابة اللفظية للفرد والخاصة باتجاهه من موضوع اقتصادي أو استهلاكي أو جماعة اجتماعية كجماعة البدو أو الحضر أو الريف، أو قيمة من القيم الدينية أو الجماعية . ويمكن معرفة هذا التسجيل لاتجاه الفرد إلى قيمة عددية من خلال أحد الاستبانات الخاصة بقياس الاتجاه.

أهم المقاييس التى تقوم على قياس الاتجاهات المختلفة:

١- مقياس ليكرت (Likert) .

٢- مقياس بوجاردوس (Bogardus)

٣- مقياس ثرستون (Thurstone).

٤- مقياس جوتمان (Guttman).

٥- مقياس لاسجود (Osgood) .

ب. الإختبارات :

يرى (تشيس) Chase أن كل نوع من هذه الاختبارات يناسب أهدافاً معينة ، وأنه بحسب طبيعة الأهداف المراد قياسها ومستويات هذه الأهداف يتم اختيار النوع الملائم ، فالمقالي مناسب لقياس أهداف ذات مستوى عالي من التفكير المعرفي كالتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم لكنه غير ملائم لقياس المعلومات البسيطة والحقائق والمفردات اللغوية . والاختبار الموضوعي ملائم لقياس هذه المعلومات البسيطة والحقائق والتصنيفات ولكنه غير مناسب لقياس تلك المستويات العليا من الأهداف فليس هناك إذن نوع واحد من الاختبارات مناسب لقياس كل الأهداف (Chase , 1978 , p. 107)

ومع أن (ثورنديك وهيجين) Thorandike & Hagen يشيدان بما في الاختبارات الموضوعية من قدرة على قياس مساحة واسعة من الأهداف التربوية وبطريقة أدق وأكثر فعالية ، ولكنهما يؤكدان أن هناك أهداف يمكن قياسها أفضل من خلال الاختبارات المقالية مثل القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها وعرضها ، كذلك الأهداف التى تركز على انتاج الحلول الأصلية والمبدعة . (Thorandike and Hegen , 1977 , p. 228) .

ويشير (كرونباخ) Cronbach أيضا إلى أن استخدام أحد النمطين المقالي أو الموضوعي ، يعتمد على القدرة المقيسة ، فإن كانت القدرة المقيسة تحتاج تفكيراً تقاربياً Convergent thinking مثل فهم المعلومات أو استيعاب الحقائق فاستخدام الموضوعية أولى ، أما إذا كانت القدرة المقيسة تحتاج إلىتفكيراً تباعدياً Divergent thinking كصياغة خطة أو تقويم مشروع أو نقد عمل أدبي أو فني فالمقالية أولى (Cronbach , L. J. , 1988 , p. 357) .

ويرى جابر (١٩٨٢م) أن بإمكان هذين النوعين قياس أي ناتج تعليمي بغض النظر عن مستواه في تصنيف الأهداف ، ولكنه مع ذلك يرى أن المقالي أقل من

الموضوعي ملاءمة في قياس الحقائق والمصطلحات وأكثر ملاءمة في قياس النواتج التعليمية ذات المستوى المعرفي العالي التي تتضمن تركيباً وتقويماً(جابر ، ١٩٨٢ ، ص ٢٣٤) .

وتذهب (أنستازي) Anastasi في المقابل إلى ترجيح كفة الموضوعية على المقالية وترى أنه باستثناء المهارت الكتابية ، فإن كثيراً من المهارات التى يعتقد أنها لا تقاس إلا عن طريق المقالية يمكن قياسها بالطريقة الموضوعية ، فالاختبارات الموضوعية يمكن أن تقيس عمليات التفكير المعقدة ، وعمليات الاستدلال والتقويم واستخدام المعرفة في مواقف جديدة ، لذلك فالموضوعية – عند أنستازي – أفضل من المقالية على وجه العموم ، وإنما يشجع استخدام الاختبارات المقالية في المدارس على أنها وسيلة تعليمية لتعزيز وتنمية المهارات الاتصالية لدى الطلاب (Anastasi , 1988 , p. 418)

ويقف (ايبل وفرزبي (١٩٩١م) Ebel and Fresbie موقفاً وسطاً يختلف عمن سبقهما من الباحثين والمختصين ، إذ يريان أن كلا النوعين من الإختبارات يمكن أن يقيسا المهارات نفسها والمستويات نفسها تقريباً ، ويمكن أن يستخدما لقياس أي تحصيل تربوي مهم ، وأن اختيار المدرس لأي منهما ينبغي ألا يعود إلى طبيعة الهدف المراد قياسه أو مستوى ذلك الهدف ، لكن الذي يجب أن يحدد الاختيار هو العوامل والظروف العملية للمدرس كالسهولة والفعالية المرتبطة بالوقت المتوافر وعدد الطلاب ومهارة المدرس .(Ebel , R. L. , and D. A Frisbie , 1991 , p 115)

ويؤكد أبو علام على أخذ أهداف التدريس المراد قياسها في الاعتبار عند اختيار نوع الاختبار فيقول : ((يجب أن يكون أساس المفاضلة بين الأنواع المختلفة هو أهداف التدريس التى يزعم الاختبار قياسها)) (أبوعلام، ١٩٨٧م ، ص ١٥٢) .

١. **تعريف الاختبارات :**

يعرف الاختبار بصفة عامة بأنه مجموعة من المثيرات (الأسئلة) أعدت بطريقة منظمة من قبل المعلم لقياس مستوى تحصيل المتعلم ومن أبرز العلماء الذين عرفوا الاختبار النفسي انستازي (Anastasi, 1988) بأنه ((مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك)) وعرف كرونباخ (Cronbach, 1988) الاختبار بأنه ((طريقة منظمة للمقارنة بين سلوك شخصية أو أكثر)) .

وقد عرف فؤاد أبو حطب الاختبار النفسي بأنه ((طريقة منظمة للمقارنة بين الأفراد أو داخل الفرد الواحد في عينة من السلوك أو كل السلوك في ضوء معيار أو مستوى أو محك)) . المعيار : هو أساس داخلي للحكم على أداء الفرد في ضوء آدائه الفعلي أو الحاضر ويعطى وصف كمي للأداء . أي أننا نحكم على درجة التلميذ في ضوء متوسط أداء زملائه .

أما المستوى : هو أيضاً أساس داخلي للحكم على أداء الفرد في ضوء ما يجب أن يكون عليه الأداء (الأداء المستقبلي) ويعطى وصف كمي وكيفي للأداء ونحن نشير في نظامنا التعليمي لتقويم تحصيل التلاميذ على نظام المستوى حيث أن الطالب الذي يجتاز نسبة ٦٠٪ من المادة يعد ناجحاً بتقدير مقبول ومن يجتاز نسبة ٧٥٪ من المادة يعد ناجحاً بتقدير جيد وهكذا .

والمحك : هو أساس خارجي للحكم على أداء الفرد في ضوء أدائه الفعلي ويعطى وصف كمي وكيفي للأداء .

ويستخدم هذا النوع في الحكم على الاختبارات التي تعد حديثاً عندما نحسب الصدق التجريبي لها .

ومن التعريفات السابقة يمكن أن يُستنتج الباحث إلى أن الاختبارات هي إحدى وسائل القياس التربوي المعروفة والاختبارات بصفة عامة بأنها الأداة التي تكشف مدى ما يوجد لدى الفرد من السمة أو الصفات الشخصية والقدرات والعادات والمهارات والمعلومات .

وحيث أن موضوع الدراسة الحالية هو الاختبارات التحصيلية والتي تعد من قبل المعلمين وتصنف إلى نوعين هما :

الاختبارات المقالية التي يُقصد بها الكتابة بالإنشاء عن موضوع ما .

والاختبارات الموضوعية التي يقصد بها الاختبارات التي تُصحح بطريقة لا تتأثر بشخصية المصحح ويُستخدم في تصحيحها مفاتيح التصحيح المثقبة **Stencils** .

٢- تطور الاختبارات :

كان استخدام الاختبارات المقالية في تقويم التحصيل الدراسي هو السائد تاريخياً حتى بدأ انتقادها من قبل المختصين التربويين والقياسيين منذ بداية هذا القرن الميلادي وحتى منتصفه .

وتعتبر الإختبارات التحصيلية الحديثة وليدة القرن العشرين . ويعتبر ثورنديك (Thorandike) الرائد الأول لحركة الاختبارات التحصيلية المقننة. فقد نشر أحد تلاميذه (ستون Stone) اختباراته للتفكير الحسابي عام ١٩٨٠٨م ونشر ثورنديك – اختبارات للخط عام ١٩١٠م، كما نشر كورتس Courtis اختباراته الشهيرة في الحساب عام ١٩١١م وتوالت بعد ذلك الأنواع المختلفة للاختبارات التحصيلية المقننة لمواد الدراسة المختلفة. (بركات، ١٩٨٣م، ص ٣٢١) .

من أهم العلامات البارزة في هذا الميدان ظهور اختبار (استانفورد) التحصيلي في عام ١٩٢٣م Achievements 1923 Standford على الرغم من ظهور بعض الاختبارات التحصيلية قبل ذلك التاريخ مثل اختبار ستون المذكور أعلاه واختبار ماير ١٩٠٨م (Meyer) ، إلا أن أهم المتغيرات التى حدثت في ميدان الاختبارات التحصيلية ما حدث منذ الحرب العالمية الثانية حيث أدخلت العديد من القدرات العقلية التى يمكن قياسها باستخدام الاختبار التحصيلي من خلال ما يسمى بالبطارية الاختبارية والتى من أمثلتها (Progress Sequential Tests of Educational) أو ما يسمى بالمجموعة الاختبارية المتسلسلة للقياس التربوي (سلامة وظفر ، ١٩٩٠م، ص ١١).

٣- **أهداف الاختبارات :**

الهدف الرئيسي للاختبارات هو تغيير سلوك المتعلمين في الاتجاهات المطلوبة، ويسهم تحديد الأهداف إسهاماً كبيرً في التعرف على المتعلمين وما يحيط بهم من ظروف، حيث أن تحديد الأهداف يساعد القائمين بالاختبارات في اختيار الوسائل والطرق المناسبة للاختبارات. وكذلك يساعدهم في تنسيق الجهود وتنظيم سلوكياتهم أثناء الإعداد والإجراء الفعلي للاختبارات. ويستخدم المعلمين وسائل متعددة لتقويم التحصيل الدراسي منها الاختبارات التحصيلية التى من أهدافها مايلي:

١- أهم الوسائل التى تساعد المعلمين على التحصيل الدراسي (التقويم).

٢- تكرار الاختبارات على فترات منتظمة خلال العام الدراسي يساعد في تتبع نمو التلاميذ من الناحية التحصيلية .

٣- أن طريقة التعليم الجيدة تؤدي إلى تحصيل جيد.

٤- من العوامل التى تحفز المتعلمين إلى طلب المزيد من التقدم. معرفة مدى تقدمهم في التحصيل الدراسي .

٥- التقويم من الوسائل الجيدة التى تساعد على معرفة مدى استجابة المتعلمين لعملية التعلم ، ويستطع المتعلم أن يعرف نواحي الضعف التى يعاني منها المتعلم.

ومن أهم أساليب التقويم؛ التقويم الكلي كما أكد عليه بلوم Bloom حيث نحاول في هذا النوع الإجابة على سؤال واحد محدد وهو إلى أي مدى حققنا من خلال هذا المقرر الأهداف الموضوعة له ؟ بمعنى أنه يعتمد على استخدام اختبارات معينة بأهداف محددة لتقيس ما حصله المتعلمون من خلال المقرر.

ومن ثم فهذه النوعية من الاختبارات تقدم مع نهاية المقرر لقياس المتحصل . كما أنها تحتوى على عينات من المحتوى المنهجي المقرر طبقاً للأهداف الموضوعة . وعليه فإن أهداف هذا النوع من الاختبارات تحوى عينات ممثلة لأهداف المقرر ذاته لقياس المتحصل من المادة المنهجية . وغالبية المدرسين عندما يتكلمون عن الاختبارات يقصدون ذلك النوع .

أما النوع الثاني من أساليب التقويم فهو المسمى بالتقويم الشكلي ، وهو يعتمد على وسائل كالمقابلات ووسائل الملاحظة والاختبارات لقياس مدى التقدم الذي يُحققه المتعلمون أثناء المقرر ، وهذا النوع من الاختبارات تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية : كيف تسير أمور التعلم في الفصل ؟ هل تعلم ويتعلم تلاميذي موضوعات المقرر التي أشرحها ؟ وإذا لم يكونوا يتعلمون فما هي وسيلتي لتحسين ذلك ؟ إن اختبارات التقدم الدراسي تحاول معرفة مدى تعلم المتعلمين للمعلومات في الوقت الحالي ومن أمثلتها (الاختبارات الدورية ، والاختبارات القصيرة ، ...) أما اختبارات التقويم الكلي فتحاول معرفة نتيجة عمليات التدريس طوال الفصل الدراسي من خلال قياس التعلم المتحصل (سلامة وظفر ، ١٩٩٠م).

٤- وظائف الاختبارات :

للاختبارات عدة وظائف أهمها مايلي :

أولا : الدافعية :

ومن خلال هذه الوظيفة تختلف الدافعية من تلميذ إلى آخر ومن فصل إلى آخر كل من عمل في مجال التعليم ، كما أن كل والد كثيراً ما يسمع الأطفال يقولون ((أنا لا أستطيع الخروج اليوم ، فلدى امتحان غداً)) وكثير ما يقول المعلم لتلاميذه ((تأكدوا تماماً من قراءة هذا الدرس الليلة لأنني سوف أختبركم فيه غداً)) وهذه التعليقات توضح أن المعلمين والمتعلمين ينظرون إلى الاختبارات باعتبار أن لها وظيفة دافعية قوية ، وكثيراً ما تحدد الاختبارات متى يدرس المتعلمون ؟ ماذا يدرسون ؟ وكيف يدرسون ؟ وإذا كانت الاختبارات موضوعة بشكل جيد فإنها تصبح وسيلة هامة لاطلاع المتعلم على نواحي القوة أو الضعف في معلوماته وبذلك يمكنها أن تدفعه نحو مزيد من التحصيل الجيد، أما الاختبارات السيئة التى لم تصمم بشكل غير سليم أو تلك التى تستخدم كأداة للعقاب فإنها يمكن أن تكون أداة لتثبيت الهمم وتوجيه التعليم وجهة خاطئة (أبو علام ، ١٩٨٧م).

ثانيا : التشخيص والعلاج والتدريس :

إذا كان المعلم يقوم بتدريس جزء يعتمد على معلومات ومهارات سبق للمتعلمين اكتسابها فقد يود أن يعرف إذا ما كانوا فعلاً قد اكتسبوا تلك المعلومات أو المهارات . ولذلك يقوم باعطائهم اختباراً وقد يتبين منه بعض نقاط الضعف لدى واحد أو أكثر ، وهنا قد يرى أنه من الأفضل علاج نواحي الضعف قبل أن يبدأ تدريس الموضوع الجديد .

كما أن المعلم قد يود بين حين وآخر أن يرى إذا ما كان تلاميذه قد اكتسبوا المستوى المقبول في التحصيل الذي يهدف إليه قبل أن يستمر في استكمال المقرر الدراسي .

وقد يكتشف المعلم أثناء العملية التعليمية أن بعض المتعلمين لا يتقدموا بشكل مقبول ، وهنا يستطيع أن يستعين باختبار يقف فيه على مواطن الضعف لدى هؤلاء المتعلمين ، ويقوم بعلاجها ويطلق على هذا النوع من الاختبارات بالاختبارات التشخيصية .

كما أن المعلم الناجح يود أن يعرف بعد فترة من الزمن ما إذا كان قد حقق الأهداف التى يقصدها من التدريس وإلى أي حد نجح في تحقيق هذه الأهداف . والاختبار الذي يوضع ويصمم بعناية بحيث يغطي كل أهداف المادة الدراسية وأهداف التدريس يستطيع أن يعطي المعلم بيانات تحقق له ذلك ، فبعد اجراءالاختبار يقوم المعلم بتحليله بنداً بنداً ليرى أي البنود أجاب المتعلمون عليها أكثر من غيرها (أبو علام ، ١٩٨٧م، ١١٢، ١١٣).

ثالثا : تحديد أهداف التدريس :

يجب أن يكون الهدف من الاختبارات إعطاء المتعلمين صورة واضحة عن المهارات والقدرات والمعلومات التى تستهدفها المادة الدراسية ، والمتعلمون في أي مستوى من مستويات التعليم من المرحلة الإبتدائية وحتى مرحلة الدراسات العليا كثيراً ما يوجهون اهتماماتهم نحو الأجزاء التى يحتمل أن يغطيها الاختبار ويركزون عليها في دراستهم ، لأن المتعلمين ينظرون إلى

موقف الاختبار كدليل هام على ما ينبغي لهم أن يفعلوه من أجل الدراسة . ولقد أظهرت كثير من الدراسات أن معظم الأسئلة في امتحانات المدارس لا تتطلب أكثر من استظهار المادة الدراسية وذلك رغم أن المدرسين يهتمون بالأهداف الأخرى كالفهم والتطبيق ولكن نظراً لأنهم لا يصمنونها في اختباراتهم فإن الطلاب – لا يهتمون بها .

رابعا : الانتقال إلى صفوف أعلى :

تهتم الاختبارات بتحديد الفروق الفردية بين المتعلمين من أجل نقلهم إلى مرحلة دراسية أعلى ، ولاشك في أن نجاح الاختبارات في تقويم الفروق الفردية وفي تحديد المستويات التى تتطلبها المراحل الأعلى يتوقف على نوعية الاختبارات والعناية التى توجه لتصميمها(أبوعلام،١٩٨٧م،١١٣،١١٤).

٥- أنواع الاختبارات التحصيلية :

تعتبر الاختبارات التحصيلية من أهم وسائل القياس، وهي أقدم الوسائل التى استخدمت لتقويم التحصيل الدراسي، فهي تهدف إلى قياس مدى ما تحصل عليه الطالب من معارف ومعلومات في دراسته. وهي أفضل وسيلة للتقويم. فهناك الاختبارات التى يعدها ويصممها مدرس المادة لطلاب فصله كالاختبارات الشفوية والتحريرية والعملية، كما أن هناك الاختبارات المقننة وكذلك الاختبارات الشخصية التى يقوم بإعدادها نخبة من المربين والاحصائيين في عدد من المقررات الدراسية. وسوف نتناول أهم الاختبارات التى هي موضوع الدراسة الحالية هي الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية.

وان من الخصائص الرئيسية في الإجابة على الاختبارات مايلي:

١. أن ينظم كل تلميذ إجاباته ببذل أقل جهد .

٢. أن يستخدم كل تلميذ ألفاظه الخاصة .

٣. أن يجيب كل تلميذ عدد صغير من الأسئلة .

٤. أن يأتي كل تلميذ بإجابات كاملة ودقيقة .

ا- الاختبارات المقالية :

تعتبر أسئلة الاختبارات المقالية من أقدم أنواع الأسئلة المعروفة فقد يعود تاريخ تلك الأسئلة إلى أوائل القرن العشرين .

وقد يقوم المختصين في مجال الاختبارات المقالية بالإعداد المسبق للأسئلة واتاحة الفرصة للطالب لكتابة الإجابات دون أن يكون عرضة للخجل أو الخوف أو الارتباك أو يقع تحت طائلة الاحراجات والنقد أو السخرية، كما أن طول الوقت المسموح به للاجابة يعطي الطالب مجالاً حيساً لقراءة الأسئلة والتفكير بعمق ومراجعة الاجابات والعمل على عرضها منظمة وبترتيب جيد ومنظم. وقد تتطلب الإجابة إصدار أحكام من جانب الطالب على الموضوع الذي يدور حول السؤال.

الأهداف التى تقيسها الإختبارات المقالية :

١- القدرة على التعبير الكتابي .

٢- القدرة على انتقاء المعلومات والربط بينها.

٣- القدرة على الإبتكار (تنظيم وتأليف بعض أو إبتكار فكرة جديدة).

٤- القدرة على التفكير الناقد والتقويم . وتظهر الميزة الكبرى لهذا الهدف في دراسة اللغة العربية واللغات الأخرى بشكل عام، وبخاصة في الأعمال الأدبية(أبو علام،١٩٨٧م، ١٥٥).

مزايا الاختبارات المقالية :

١- أهم خاصية في الاختبارات حرية المتعلم في الإجابة على السؤال بالطريقة التى يريدها.

٢- هذا النوع من الإختبارات له أهمية كبيرة في مراحل التعليم العليا .

٣- قدرة الاختبارات المقالية على قياس مستويات عقلية عليا.

٤- نجد أنه من السهل اعداد الاختبارات المقالية .

٥- أن الاختبارات المقالية تقيس قدرات ومهارات معينة.

٦- من أهم مميزات الاختبارات المقالية تستخدم في حالات المقارنات.

٧- نجد أن الاختبارات المقالية قد تتطلب اسهاباً في الكتابة وحسن ترتيب الأفكار والتنظيم خاصة في المواد النظرية كعلم الاجتماع والسياسة والتاريخ أو بعض النصوص الأدبية .

٨- تصعب في الاختبارات المقالية محاولة الغش والتخمين والصدفة .

عيوب الاختبارات المقالية :

مما سبق التحدث عنه أن الإختبارات المقالية تتمتع بمزايا هامة إلا أن هناك بعض العيوب الخطيرة التى ترتبط بهذا النوع مما يؤثر على قياس التحصيل بها ولولا هذه العيوب لما استخدمت الاختبارات الموضوعية على الإطلاق .

١- صعوبة تصحيح الاختبارات المقالية .

٢- أسئلة الاختبارات المقالية لا تغطي كامل المنهج بل جزء محدد منه .

٣- ترتيب أوراق الإجابة وتنظيمها وترتيب الأفكار قد يؤثر على شخصية المصحح.

٤- الخط الجيد من العوامل المؤثرة في درجة الطالب .

٥- قد يقضي المصحح وقتاً طويلاً في عملية تصحيح الاختبارات المقالية .

٦- نجد أن درجات أسئلة الاختبارات المقالية غير ثابتة.

٧- يطرح بعض المدرسين في الاختبارات المقالية بعضاً من الأسئلة لا تمثل المادة تمثيلاً حقيقياً وهذا قد يؤدي إلى اخفاق بعض الطلاب في الاجابة أو نجاحهم في اجابة بعض الأسئلة مع العلم بأنهم غير ملمين بكامل محتويات المنهج خصوصاً عندما يكون عدد الأسئلة محدوداً كثلاثة أو أربعة في مادة تحتوي على أكثر من عشرة فصول كالتاريخ .

٨- يلجأ بعض المدرسين إلى استخدام أسلوب الاختبار الاختياري حيث يضع أربعة أسئلة ويطلب من الطلاب الاجابة على ثلاثة أو اثنين من الأسئلة فقط مما يفوت الفرصة على المدرس عند مقارنة النتائج أو المستويات الطلابية .

والعيوب التى ذكرناها يجب ألا تكون المقياس الوحيد لقياس تحصيل

المتعلم ، ولذلك يجب استخدامها استخداماً محدوداً ولقياس تلك المخرجات التى سبق الإشارة إليها وهي التعبير الكتابي والربط والتنظيم والإبتكار. أما فيما عدا ذلك من أهداف فيمكن استخدام الأنواع الأخرى من الإختبارات التى تعتبر أكثر صدقاً وثباتاً في قياس مخرجات التعلم الأخرى (سلامة وظفر، ١٩٩٠م).

٢- **الاختبارات الموضوعية :**

وتعرف الاختبارات الحديثة وتضم عدداً متنوعاً من طرق الإجابة تشترك جميعاً في أن الإجابة الصحيحة هي أحد الإحتمالات التى وردت في إجابات السؤال ، وهي نوع من المقاييس التى تحاول تلافي عيوب الاختبارات التقليدية، ويكون الاختبار موضوعياً عندما لا يؤثر حكم المعلم الشخصي على وضع الدرجات فيه ، وتتطلب الاتفاق الشامل بين آراء جميع المصححين في تقويم النتائج .

والاختبارات الموضوعية تتكون من عدد من الأنماط أو الأنواع سنقوم بتناول كل واحد منها على حده حيث سنتحدث عن مزايا كل اختبار أو المآخذ عليه وكذلك أهم الاعتبارات التى يجب مراعاتها عند تصميم واعداد هذه الاختبارات (سلامة وظفر ، ١٩٩٠م).

شروط الإختبارات الموضوعية :

١- أن تكون صادقة : أن تكون المعلومات التى يختبرها الإختبار وهي نفس ما يراد به إختبارها).

٢- أن يكون الإختبار ثابت النتائج(لا يتأثر بشخصية المصحح أو وقت الإجراء).

٣- يجب أن لا يتأثر السؤال بسواه من الأسئلة (يجب أن لا تكون الأسئلة من الصعوبة وأن لا تكون من السهولة لظهور نقاط القوة والضعف).

٤- أن يكون الإختبار شاملاً ممثلاً للمادة التى يراد تقييم تحصيل التلاميذ فيها .

٥- أن تكون الإجابة موضوعية (أي تعتمد على الحقائق).

٦- سهولة الإجراء والتصحيح وقلة التكاليف المالية والإدارية والوقت .

٧- أن يواجه أحد الممتحنين نفسه بالسؤال عما يريد تحقيقه من الإجابة.

٨- أن لا تكون الأسئلة ذات أثر صادم كبير (أن تكون فيه علاقة مسبقة طيبة)(الدليم، ١٩٨٨م).

مزايا الإختبارات الموضوعية:

١- تمنع التقدير الذاتي .

٢- تتفادي غموض الإجابة (واضحة)

٣- تمنع الإجابات الخارجية عن الموضوع .

٤- تشمل قدراً كبيراً من المادة المراد الإختبار فيها .

٥- تتمتع بتوزيع أبرز وأحسن أنواع المعلومات والأسئلة .

٦- قلة الخطأ اليسير في بعض الوحدات.

٧- سهلة للطالب والمدرس والإدارة المدرسية .

٨- تتفادي تاثير النظام والإهتمام بالكليات في الدرجة .

٩- بواسطتها ممكن عمل معايير .

القواعد الهامة التى يجب مراعاتها عند إعداد الإختبارات الموضوعية :

أولاً : سهولة المستوى اللغوي لصيغة الأسئلة .

ثانياً : ألا تضع في السؤال عبارة بنصها من الكتب المقررة أو نصوص المحاضرات .

ثالثاً : الأسئلة المبنية على الآراء الجدلية ضعيفة .

رابعاً : يجب أن لا تكون صيغة أحد الأسئلة تحمل في طياتها الإجابة على سؤال آخر في نفس الإختبار.

خامساً : أن يكون كل سؤال مستقل عن غيره .

سادساً : أن تكون الإجابات الصحيحة على الأسئلة تسير على نظام عشوائي.

سابعاً : يجب أن تكون الأسئلة واضحة وصريحة.

ثامناً : تجنب الغموض والتعقيد.

تاسعاً : تجنب الأسئلة في نقطة تافهة (الدليم ، ١٩٨٨م).

ويُشير الباحث أن الاختبارات الموضوعية تتفرع إلى اختبارات أخرى هي:

١- **اختبارات الصح والخطأ :**

وقد يلجأ إليها كثير من المدرسين لسهولة صياغتها. إن إختبارات الصح والخطأ تتناول مرئيات قليلة الأهمية وتشجع على الحفظ الآلي والدراسة السطحية وتشجع على التخمين وتتأثر كثيراً بعامل الصدفة.

وفي هذا النوع من الاختبارات يتم عرض بعض العبارات على المفحوصين ويطلب منهم تأكيد صحتها أو خطئها بكتابة كلمة صح أو كلمة خطأ أو وضع دائرة أو علامة صح أو إشارة خطأ على احدى هاتين الكلمتين .

مزايا اختبارات الصح والخطأ :

١- نجد أن هذا النوع من الاختبارات قد يناسب كثير من الطلاب خاصة صغار السن في المراحل الدراسية الأولى حيث يدخل فيه عملية التخمين أو الصدفة للحصول على الإجابة الصحيحة.

٢- في هذا النوع من الاختبارات يمكن الإجابة على عدد كبير من الأسئلة في وقت قصير جداً أي أنها لا تستغرق وقتاً طويلاً .

٣- سهولة تصميم الأسئلة من هذا النوع .

٤- تغطي هذه الأسئلة جميع أجزاء المقرر الدراسي أي أنها شاملة للمادة الدراسية المراد الاختبار فيها .

٥- يجب أن يسبق أسئلة هذا النوع من الاختبارات تعليمات تحدد كيفية الإجابة على هذه الأسئلة .

عيوب اختبارات الصح والخطأ:

١- من عيوب هذا النوع من الاختبارات تدني معدلات ثبات نتائجها .

٢- نجد أن نسبة التخمين عالية جداً في هذا النوع من الاختبارات ٥٠٪ فأكثر.

٣- إن هذا النوع من الاختبارات غير ملائم لكثير من المقررات الدراسية وبعض فقراتها وموضوعاتها .

٤- نجد إن مثل هذا النوع من الاختبارات لا يقيس إلا مقدرة الحفظ والاستظهار لدى المتعلمين .(الدليم ، ١٩٨٨م).

القواعد التى تراعى عند عمل إختبارات الصح والخطأ

أولاً : : تجنب استعمال الكلمات الشاملة لان المفحوص يستعين بها على معرفة الجوانب مثلاً دائماً وأبداً .

ثانياً : تجنب الصيغ الوصفية غير المحددة.

ثالثاً : تجنب صيغة النفي وبصفة خاصة نفي النفي.

رابعاً : تجنب العبارات الطويلة .

خامساً : تجنب العبارات التى تشمل أكثر من فكرة واحدة.

٢- اختبارات الاختيار من متعدد :

وهي أفضل أنواع الإختبارات الموضوعية لذلك أنها أكثر مرونة أو يمكن أن تصاغ بطرق كثيرة ولأنها تصلح لقياس نواحي كثيرة للتحصيل اللغوي والمفردات ويشير جابر (١٩٨٢م: ٣٦٨) : ((يُعد اختبار الإختيار من متعدد أكثر أشكال الإختبارات الموضوعية إستخداماً وأفضلها قياساً لمعظم الأهداف التعليمة والمستويات المعرفية)).

كما يرى (Zeidner , 1987 , 353) ((وغالباُ ما تكون هي النموذج الممثل للاختبارات الموضوعية) .

وهذا النوع من الاختبارات يتطلب من المتعلم أن يعرف أي الإجابات أفضل من خلال عدة اختيارات . وفي هذا النوع من الاختبارات اعتمد المتعلم على مجرد التخمين فإن الاحتمال يكون ضعيفاً لأنه نفى الجواب الصحيح.

مزايا اختبارات الاختيار من متعدد :

١- مرونة هذا النوع من الاختبارات حيث يمكن أن يتسخدم في قياس مخرجات التعليم.

٢- ارتفاع معدلات الثبات في هذا النوع من الاختبارات .

٣- من أهداف هذا النوع من الاختبارات تنمية القدرة على حل المشكلات.

٤- يعتبر هذا النوع من الاختبارات أفضل وسيلة لتشخيص التحصيل الدراسي.

٥- سهولة وتصحيح هذا النوع من الاختبارات ويمكن أن يقوم بتصحيحها أي شخص تثق فيه كأبنك أو زوجتك باستخدام مفتاح تصحيح الإجابات الذي تعده مسبقاً.

عيوب اختبارات الاختيار من متعدد :

١- نجد أن كثير من المعلمين يميل إلى كتابة أسئلة هذا النوع من الاختبارات لقياس التذكر فقط .

٢- لا تصلح لقياس مخرجات التعلم التى تتعلق بالتأليف والتنظيم والابتكار والتى تتعلق بالتعبير الكتابي .

٣- تعتبر أسئلة اختبار الاختيار من متعدد أكثر أنواع الأسئلة استهلاكاً للوقت.

٤- يعتبر هذا النوع من الاختبارات الأكثر تكاليف في الطباعة من الاختبارات الأخرى (الدليم ، ١٩٨٧م).

٣- اختبارات المزاوجة Matching :

تعتبر من الأنواع الممتازة وتفيد كثيراً لإختيار معاني المفردات، وتواريخ الحوادث ، ونسبة الكتب إلى مؤلفيها ، والأحداث إلى ظروفها أو عواملها ، والنظريات إلى أصحابها والإكتشافات إلى مكتشفيها.

وتتكون مقررات هذا النوع من الاختبارات من قائمتين ترتبطان ببعضهما البعض. فقد تكون الجمل في القائمة الأولى إجابة للجمل في القائمة الثانية.

مزايا اختبارات المزاوجة :

١- يتميز هذا النوع من الاختبارات بقلة فرص التخمين واحتمال النجاح عن طريق الصدفة أو الحظ.

٢- يمكن أن يكون في هذا النوع من الاختبارات أسئلة تدل على الخرائط والصور والرسوم التي يرى معدُ الاختبار أن لها أهمية .

٣- يقيس هذا النوع من الاختبارات بعض القدرات العقلية مثل الإدراك والتحليل والتعليل والعلاقة بين مجموعة المثيرات والاستجابات.

٤- يجب أن تكون الأسئلة في هذا النوع من الاختبارات متجانسة أي من موضوع واحد أو طائفة واحدة .

عيوب اختبارات المزاوجة :

١- نجد أن هذا النوع من الاختبارات يؤكد على أهمية الحفظ والاستظهار للحقائق والمفاهيم .

٢- هـــذا النـــوع من الاختبارات يكلف في استخدام كثير من الأوراق والطباعة مما يجعل معدُ الاختبارات يشعر بالملل لكثرة عدد صفحات الأسئلة والإجابات.

٤- **اختبارات التكميل والإجابة القصيرة :**

هذا النوع من الاختبـارات يُعـد مـن أنـواع الاختبـارات الموضوعيـة ويقصـد باختبارات التكميل في هذا النوع من الاختبارات أن تكون هناك جملة ينقصها كلمة أو كلمتين أو عدد أو رقم معين وعلى الطالب أن يكمل ذلـك ويكتبـه فـي المكان المناسب.

أمـا اختبـارات الإجابـات القصـيرة فـإن الطـالب يقـوم بكتابـة جملـــة أو مجموعة جمل ويكتبها فـي المكـان المناسـب . ونجـد أن اختبـارات التكميـل تقيس الحفظ لدى الطالب . واختبارات الإجابة القصيرة تعتـبر اختبـاراً وسـطاً بين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية.

مميزات إختبارات التكميل والإجابة القصيرة :

يستخدم هذان النوعـان لإختبـار تحصيـل المفـردات وإختبـار ومعرفـة الأسـماء والتواريخ والتعاريف وتحديد المفاهيم وكل المسائل الحسابية والرياضية .

عيوب إختبارات التكميل والإجابة القصيرة :

- يتطلبان جهداً كبيراً في التصحيح وإعداد مفاتيح الإجابة.
- تعدد الإجابـات وتعـدد الكلمـات فـي الأسـئلة تحتـاج إلـى دراسـة الإجابـات المختلفة وتقدير ما يعتبر منها صحيحاً .

وهناك مجموعة أخرى من الإختبارات الموضوعية .

ويشير (الدليم وآخرون ١٩٨٧م) أن هناك مجموعة من الاختبـارات الموضوعيـة تتلخص في أنواع الاختبارات التالية :

أ- اختبارات اعادة الترتيب :

في هذا النوع من الاختبارات الموضوعية يعطـى الطـلاب بعـض الكلمـات أو الأسماء أو العبارات مبعثرة وغير منظمة ويطلب منهم اعادة ترتيبها في تسلسل منطقي حسب الأهمية أو الأقدمية أو التأثير أو الترتيب الزمني لظهور المراحـل أو الخطوات . ويستخدم هذا النوع لقياس قـدرة الطـلاب علـى التنظيـم وادراك العلاقات بين متغيرات متعددة وفق معايير محددة ومنتظمة .

ب- اختبارات الرسوم والأشكال والتى يكثر استخدامها في مواد العلوم الطبيعية كالفيزياء والأحياء وغيرها .

ج- أيضاً هناك نوع آخر من الاختبارات الموضوعية هو اختبار التصنيف حيث يدرج الفاحص مجموعة من الكلمات أو الأسماء أو العبارات المشتركة في مجموعة من الحقائق ويضع واحدة من ضمنهم تكون شاذة كلية عن ما تمتاز به البقية من خصائص مشتركة .

كما أن هناك مجموعة من الاختبارات الموضوعية الأخرى كاختبارات التناظر واختبارات التفسير ... إلخ فمثلاً عند تطبيقك لاختبارات التناظر تقوم بطرح بعض الأسماء والكلمات وتضع الاسم الأول وما يرادفه بعد ذلك تترك لهم مجموعة من الأسماء أو الكلمات وتطلب إليهم كتابة ما يماثل الأولى أو يشابهها .

أما اختبارات التفسير فتشمل في غالبيتها على تعليل أو تفسير لبعض الأحداث أو المواقف(الدليم وآخرون ، ١٩٨٧م، ص ١١١-١١٣).

ومما سبق ندرك أننا في حاجة إلى أن تجمع إختبارات لغتنا العربية بين الأسئلة (المقالية) والأسئلة (الموضوعية) وأن أفضل الإختبارات للغتنا العربية هي الإختبارات الموضوعية وذلك نظراً لعدم وجود فرصة لتفاوت وجهات نظر المصححين لها . وكذلك لتوفير الوقت المبذول في تصميم الإختبار وإن كانت الأسئلة الموضوعية تحتاج إلى جهد عقلي وتركيز ذهني لا يقل عن أي حال من الأحوال عن الجهد المبذول في الأسئلة المقالية ، إضافة إلى أنها تحث الطالب على التفكير وتغرس فيه طاقات الإبداع والإبتكار . وهذه القدرات العقلية هي ما يريد المربون أن يُعمقوه في عقول الطلاب والتلاميذ. إن الحفظ والإسترجاع عملية عقلية بسيطة ويمكن للطالب أن ينسى ما حفظه بسرعة إذا لم يفهمه فهماً عميقاً ويتمثله تمثيلاً قائماً على الفهم والتطبيق والتحليل . وحيث أن الإختبارات الموضوعية تنمى في الطالب القدرة على التطبيق والتحليل والتقويم فإنها بلاشك أولى بأن تكون في إختبار لغتنا العربية حتى لا يتعود الطالب على الحفظ والاستظهار فقط.

ثانياً : الدراسات السابقة :

تناول عدد من الباحثين موضوع الاختبارات والاتجاهات ، وبعد الإطلاع عليها، تم اختيار الدراسات التى لها صلة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية وتم تقسيمها إلى قسمين :

١. الدراسات التى تناولت الاتجاهات نحو الاختبارات الموضوعية .

٢. الدراسات التى تناولت الاختبارات .

أولاً : الدراسات التى تناولت الاتجاهات نحو الاختبارات :

دراسة زيدنر (Zeidner , 1987) :

اتجاه طلاب الثانوية العامة نحو الاختبارات المقالية والموضوعية في مدارس فلسطين المحتلة وقد حاول زيدنر في دراسته مقارنة اتجاهات طلاب الثانوية نحو الاختبارات المقالية باتجاهاتهم نحو اختبارات الاختيار من متعدد النموذج الأمثل للاختبارات الموضوعية .

وقد اختار الباحث لدراسته ١٧٤ طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية وطبق عليهم أداتين :

الأولى : وهى الرئيسية : ويضم عشر فقرات تمثل عشرة أبعاد هى :

١- الصعوبة Difficulty

٢- التعقيد Complexing

٣- الوضوح Clarity

٤- التشويق Interest

٥- الخداع trickiness

٦- الإنصاف Fairness

٧- القيمة (الأهمية) Value

٨- توقع النجاح Success expectacy

٩- درجة اثارة القلق Degree of anxiety evoked

١٠- والارتياح ونمط الاختبار Feeling comfort at ease with format

أما الأداة الثانية فقد استعملت محكاً لصدق الأداءة الرئيسية ،وقد اشتملت على سبعة أبعاد ، وكانت عبارة عن مفاضلة بين النوعين ، يطلب من المفحوص إختيار النوع الذي تنطبق عليه الصفة أكثر .

وقد أظهرت نتائج البحث أن الاتجاه نحو الاختيار من متعدد كان أعلى من الاتجاه نحو الاختبار المقالي دلت على تفضيل طلاب المرحلة الثانوية للاختيار من متعدد على الاختبار المقالي .

وقد أجرى (زيدنر) مقارنة تفضيلية بين الاتجاه نحو نمطي الاختبار تناولت أبعاد المقياس العشرة السابق ذكرها كلاً على حده . وقد جاءت نتيجة هذه المقارنة متفقة مع النتيجة الكلية ، حيث كانت الفروق في الاتجاه لصالح الاختيار من متعدد في جميع البنود ماعداً بعداً واحدً يتعلق بأهمية نوع الاختبار ، فقد ظهر أن أفراد العينة يرون أن الاختبار المقالي أكثر أهمية من الاختيار من متعدد (Zeidner , 1987 , p. 352 , 258) .

من خلال دراسة (زيدنر) ظهر أن معظم أفراد العينة من الطلاب يرون أنهم يبذلون جهداً أكبر أثناء الاعداد للاختبار المقالي من الجهد الذي يبذلونه أثناء اعدادهم لاختبار الاختيار من متعدد (Zeidner , 1987 , p. 353) .

ودراسة (زيدنر) إحدي هذه الدراسات القليلة التى تناولت جانب الطالب في تقويم أنواع الاختبارات والمفاضلة بينها .

دراسة الدوغان (١٩٩٥) :

فهى الدراسة الوحيدة التى طبقت على المجتمع السعودي بعنوان (اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية) . وقد أجريت هذه الدراسة في مدينة الرياض على طلاب جامعة الملك سعود عام ١٩٩٥م ، وقد تم تطبيق الأداة نهائياً على عينة (٣٢٢) طالباً .

والأداة : هى مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية وتضم الأداة ثلاثة أقسام : الأول يشتمل علىمعلومات أولية عن الطالب ، والثاني يضم عشرين عبارة تقيس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية ، والثالث يضم عشرين عبارة تقيس الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية .

وتشير نتائج دراسة الدوغان بوضوح إلى تفضيل طلاب جامعة الملك سعود للاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية، ولا يختلف هذا التفضيل بين طلاب الكليات العلمية والأدبية ، ولا بين طلاب المستويات الدراسية الأولى والمتقدمة ، وبين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من هؤلاء الطلاب.

ولقد أشار التحليل الإحصائي لدراسة الدوغان السابقة للبنود إلى أهم الجوانب التى تسهم في تفضيل الطلاب للاختبارات الموضوعية ، فالوضوح والسهولة وعدم التعقيد والتشويق الذي يشعر به الطالب أثناء الاختبار الموضوعي وانخفاض مستوى القلق ، وانخفاض الجهد وقلة الإجهاد والذي يعاني منه الطالب قبل الاختبار وأثناءه كلها مميزات ترجح كفة الموضوعية على المقالية من وجهة نظر الطالب ، والاختبارات الموضوعية فوق ذلك ، وحسب رأي الطلاب أيضاً ملائمة لمواد الدراسة المختلفة ، وينال الطالب فيها حقه من الدرجات بعدل وموضوعية .

ثانياً : الدراسات التى تناولت الإختبارات :

دراسة (ستارتش) و (أيليويت) (Starch & Elliott, 1913) :

تم تصحيح ورقة واحدة في إختبار من نوع المقالي في الهندسة بواسطة ١١٦ مدرساً ، وباعتبار الرياضيات من المواد التى يتصف تصحيحها إلى حد كبير بالموضوعية، فكانت نتيجة هذه الدراسة الكلاسيكية أن الدرجة التى تحصل عليها صاحب هذه الورقة تراوحت بين ٣٨ و ٩٢ من المائة.

دراسة لاشبورن (Ashburn, 1938) :

والتي وجد فيها أنه لو أعطى ورقة واحدة من نوع أسئلة المقالة لأستاذ جامعي لتصحيحها في مناسبتين مختلفتين . توصل إلى أنه في ٤٠٪ من الحالات التي رسب فيها الطلاب . لم تعتمد الدرجة على ما تحتويه من إجابات بل على من يقوم بقراءة

وتصحيح الورقة وأنه في حوالي ١٠٪ من حالات الرسوب اعتمدت النتيجة على الوقت الذي قرأ فيها المصحح الورقة .

دراسة هوبكن وبراتش (Bracht & Hopkins , 1968) :

الذي أعطى ٢٧٩ طالب في احدى الكليات اختبارين أحدهما من النوع الموضوعي والآخر من نوع المقالة في مناسبتين متشابهتين . وأثبتا أن كلا من اختبارات المقالة والإختبارات الموضوعية المستخدمة قاستا نفس المهارات . إلا إن أهم نتيجة لهذه الدراسة هو عدم وجود فروق ذات دلالة بين الدرجات المعطاة من خلال الإختبار الموضوعي والدرجة المعطاه من خلال اختبار المقالة وهذه نتيجة عكس كل ما يتوقعه الطلاب والمهتمين بالإختبار . فالإعتقاد السائد أن درجة الإختبار الموضوعي أكثر تعبيراً عن مستوى الطالب من درجةإختبار المقالة التى تتدخل فيها العوامل الذاتية).

دراسة عودة (١٩٨٩) :

وقد حاول في دراسته مقارنة لأثر اختبارات الاختيار من متعدد واختبارات الاجابة القصيرة في الاحتفاظ بنواتج التعليم في المجال المعرفي.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الاختبارات في احتفاظ طلاب الصف الأول الثانوي بمادة قواعد اللغة العربية ، ومقارنة أثر نوعين من الاختبارات هما : اختبارات الاختيار من متعدد ، واختبارات الاجابة القصيرة في هذا الاحتفاظ، على مستوى المعرفة ، وعلى مستوى القدرات الذكائية (كل ما فوق المعرفة في تصنيف بلوم) وعلى المجال المعرفي (المستويين معاً) .

تكونت عينة الدراسة من (٣٠١) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي الأكاديمي ، موزعين على ثلاث عينات بواقع ثلاثة شعب في كل مدرسة ، ويدرسها المعلم نفسه. وقد قسمت العينة إلى ثلاثة مجموعات هى : مجموعات الاجابة القصيرة وقد تعرضت إلى سلسلة من اختبارات الاجابة القصيرة ، ومجموعة الاختيار من متعدد وقد تعرضت إلى سلسلة من اختبارات الاختيار من متعدد ، ومجموعة ضابطة لم تتعرض لأي نوع من الاختبارات الصفية .

اعد اختبار الاحتفـاظ من صورتين ، اجابـة قصيرة ، واختيـار مـن متعـدد ، بأرومـة متشـابهة كـل سـؤال فـي الاختبـارين . وبعـد خمسـة عشـر يومـاً مـن انتهـاء المعالجات (سلسلة الاختبارات) أعطى نصف طلاب كل مجموعـة اختبـار الاختيـار من متعدد ، وأعطى النصف الآخر اختبار الاجابة القصيرة .

وكان الاختباران يقيسان التحصيل في مستوى المعرفـة والقـدرات الذكائيـة ، وعـدت علامة كل طالب على المستويين معاً تحصيلاً في المجال المعرفي .

أظهـرت نتـائج تحليـل التبـاين والمقارنـات البعديـة تفـوق مجموعتـى الاجابـة القصيرة ، والاختيار من متعدد على المجموعة الضابطة على الاختبارات الثلاثة بشكل عام . كما أظهرت النتائج تفوق مجموعة الاجابة القصيرة على مجموعـة الاختيـار مـن متعدد عندما قيس الاحتفاظ باختبار مكون من مزيج من النوعين معاً من الاختبارات ، وعلى المستويات الثلاثة . كما تفوقت عندما قيس الاحتفاظ باختبار الاجابـة القصـيرة على مستوى المعرفة ، وعلى المستوى المجال المعرفي . وتعادل أداؤهما على اختبـار الاحتفاظ من نوعالاختيار من متعدد ، وعلى المستويات الثلاثة . كما تسـاوى أداؤهمـا على مستوى القدرات الذكائية من اختبار الاجابة القصيرة .

تشير هذه النتائج إلى أن الاختبارات يمكن أن تكون استراتيجية فـي التعليـم ، كما تدل على قوة الأثر التعليمـي لاختبـارات الاجابـة القصـيرة مقارنـة بالاختيـار مـن متعدد في المواقف التقويمية التى يكون فيها المقوم بموضع الاختيار .

دراسة قوردون هيلHale , Gordon عام ١٩٩٢م :

توضح هذه الدراسة الفرق في الأثر عند اختيـار اللغـة الانجليزيـة عندمـا يكـون الزمن المسموح ٣٠ دقيقة وعندما يكون الزمن ٤٥ دقيقة .

هدفـت هـذه الدراسـة إلـى معرفـة مـدى أداء الطـلاب فـي اختبـارات اللغـة الإنجليزية التحريري في مدة زمن ٣٠ دقيقة ثم مدة زمن أخرى ٤٥ دقيقة .

وقد تكونت العينة من ٨٢٠ طالب أمريكي وأجانب آخرون ممن يدرسون دورات مكثفة في اللغة الإنجليزية وأوضحت النتائج كانت درجات الطـلاب متقاربـة ولوحـظ أن هناك زيادة في النتيجة بدرجة طفيفة عندما تم زيادة الزمـن إلـى ٤٥ دقيقـة وذلـك

للطلاب ذوي المقدرة البسيطة والمقدرة العالية في الاجابات . ورأى الطلاب أن مدة الزمن أكثر كفاية لأداء الاختبار.

دراسة سوزان تاكاتا Takata Susan R عام ١٩٩٤م :

تقارن هذه الدراسة أسلوب الأسئلة متعددة الاجابات مع أسلوب الاختبارات المقالية (الأسئلة المقالية) لمعرفة أيهما أفضل . أظهرت نتائج هذه الدراسة أن أسلوب كتابة الأسئلة المقالية هو الأفضل لكن له بعض العيوب .

دراسة كارول – بيترسون هافيلاند و ج ميلتون كلارك عام ١٩٩٢م HaViland , Carol , Peter son , Calrk , J. Milton ١٩٩٢م :

الهدف من الدراسة هو تقديم دراسة تحليلية ونقدية عن آراء ومرئيات طلاب السنوات الأولى في طرق وضع أسئلة الاختبارات وفي طرق تقييم للاختبارات أوضحت نتائج الدراسة أن أخذ آراء الطلاب يساعد في تصميم أسئلة الاختبارات المقالية .

دراسة راند هستدجاكوبسن Jacobsen, Rhonda Hustedt عام ١٩٩٣م :

توضح هذه الدراسة تقييم طرق الاختبار الجيدة داخل الفصل . أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٢٧ طالباً من كلية ماسايه والتابعة لكلية الآداب الحرة في ولاية بنسلفانيا ، تم اختيار ١٧ دورة دراسية كانت نسبة نجاح الطلاب فيها ممتازة ، وأجريت استبانات مع أساتذة تلك الدورات ، كذلك أعطيت استبانات للطلاب الذين كانوا يدرسون في تلك الدورات وعددهم ٢٧ طالباً .

أوضحت النتائج لهذه الدراسة : يرى الطلاب والأساتذة أن الأشياء ذات الأثر في طريقة إجابتهم على الاختبارات هي ذات علاقة بعدد الطلاب داخل الفصل ، وكذلك بخبرة المعلم ، وبأسلوب سير التدريس أثناء الحصة .

التوصيات :

١- وضع خطوات وطرق تدريس يستند إليها في التقييم .

٢- معرفة آراء الطلاب عند مستوى طرق التقييم .

٣- إعطاء الفرصة والحرية للرسوب أحياناً .

٤- يكون التركيز على الجوانب العملية .

٥- صنع في الاعتبار الاحتياجات الشخصية للطلاب.

دراسة جيمس هـ هاردن وآخرون Hardin, James H, and Others عام ١٩٨١م:

هذه الدراسة تناولت مقارنة مستوى أداء الطلاب في بعض الدوراتوالتى تم وضع أسئلة غير مناسبة وهل يتأثر مستوى الطلاب العام بوجود مثل تلك الأسئلة أم لا ؟ أوضحت نتائج هذه الدراسة أن مستوى الطلاب لم يتأثر بوجود أسئلة غير مناسبة في التقييم بعد تلك الدورات .

دراسة جستر هاندلمان Handleman, Chester عام ١٩٧٤م :

هذه الدراسة تناولت تقييم الطلاب للاختبارات المباشرة (Objective) التى يعضها المعلم أي التى تكون الاجابة فيها محددة والسؤال واضح جداً مثل الاجابة بلا أو نعم ، على عكس الاختبارات الغير مباشرة (Subjective) والتى تكون الاجابة فيها قابلة للتأويل بحسب كل معلم ومصحح للاجابة وكانت عينة الدراسة ٣٠ طالباً .

أوضحت النتائج لهذه الدراسة أن الطلاب يفضلون النوع الأول من الاختبارات المباشرة وليس النوع الثاني المختلط من الاختبارات المباشرة والاختبارات الغير مباشرة، وأن المعلم الذي وضع أسئلة اختبارات موضوعية كان تقييمه أفضل لكن لوحظ أيضاً أن الطلاب بعد تخرجهم يواجهون أن فرص الوظيفة تكون أكثر للخريجين الذين لديهم مهارات في الكتابة المرنة (القابلة للتأويل) وكذلك شاملة للأسئلة الموضوعية (المباشرة مثل تكون الاجابة بلا أو نعم) وكذلك للتأليف والتأويل (الغير مباشرة) التى تكون الاجابة فيها قابلة للتأليف والتأويل أكثر منها اجابات ثابتة ومحددة .

دراسة رونالد شرويدر Schroeder Ronald A عام ١٩٧٩م:

هذه الدراسة توصلت إلى أن الطلاب يفضلون الاختبارات التى يشاركون فيها بطريقة موضوعية وملموسة وذلك أكثر من اختبارات المقالات . والسبب هو مفهوم الطلاب الخاطيء بأن كتابة اختبارات المقالات هي شيء منعزل عن العملية التعليمية.

دراسة (عزة صالح الألفي ، ١٩٧٥) :

عنوان الدراسة : أثر نوع التخصص في التعليم العالي على قيم واتجاهات ومعتقدات الطالبات .

وتهدف هذه الدراسة إلى إفادة رجال التعليم بقدر ما يفيد رجال الاجتماع والاقتصاد والسياسة في تحديد أنماط السلوك والاتجاهات والقيم لدى الطالبات في الكليات والمعاهد المختلفة .

تكونت العينة من (٣٠) طالبة من طالبات الجامعة تشمل كلية الحقوق والفنون الجميلة والطب من جامعة عين شمس .

أدوات الدراسة :

١- اختبار الإستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعات (إعداد رمزية الغريب).

٢- اختبار القيم وضع جوردون البورت وفيليت فرنون وجارندنر لندزي ، تعريب واعداد الدكتور عطية محمود هنا .

٣- اختبار روتر لتكملة الجمل الناقصة ، تعريب د. صفاء الأعصر .

نتائج الدراسة :

بالنسبة لموضوع الاتجاهات والذي يخص دراستنا الحالية فقد دلت نتائج البحث على أنه ليس ثمة أثر لنوع التخصص على اتجاهات الطلاب .وقد ظهر هذا بوضوح في المقارنات بين السنة الأولى والنهائية داخل كل كلية وهذا يؤكد أيضاً نفس الاتجاه الذي سارت منه نتائج اختبار القيم بالنسبة للمقارنة بين السنوات الأولى والنهائية داخل كل كلية من الكليات الثلاث . بمعنى أنه لما كانت العبارات المطروحة في اختبار روتر الإسقاطي لقياس الاتجاهات عبارات عامة ذات مفاهيم إنسانية شاملة لا تتعلق بنوع التخصص فقد جاءت نتائج البحث لتثبت أنه ليس ثمة أثر للتخصص على اتجاهات الطالبات .

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية نجد القليل من الدراسات قد ألقت الضوء على كثير من الجوانب التى تتعلق بموضوع الدراسة الحالية والتى هى بعنوان إتجاهات طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية والموضوعية .

وفي عرض مناقشة الباحث لهذه الدراسات سوف يتم تناولها في ضوء المعايير التالية :

١- العينات التى طبقت عليها الدراسات السابقة :

٢- الأدوات المستخدمة في جمع المعلومات .

٣- النتائج النهائية التى توصلت إليها الدراسات السابقة .

١- العينات التى طبقت عليها الدراسات السابقة :

من خلال استعراض عينات الدراسات السابقة وجد الباحث أن هناك تفاوت في العينة من حيث حجم العينة ، ففي بعض الدراسات كان حجم العينة كبيراً ونذكر من الدراسات دراسة (هيل ١٩٩٢م) حيث بلغ حجم العينة (٨٢٠) طالباً وهذه الدراسة أجريت على طلاب أمريكا بنين وأجانب آخرون ، وكذلك دراسة (عودة ١٩٨٩م) حيث بلغ حجم العينة (٣٠١) طالباً وهذه الدراسة أجريت على طلاب الصف الأول الثانوي الأكاديمي بمصر، وكذلك دراسة الدوغان (١٩٩٥) حيث بلغ حجم العينة (٣٢٢) طالباً وكانت عينة الدراسة من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض، ودراسة هوبكن (١٩٦٨م) حيث بلغ حجم العينة (٢٧٩) .وهناك دراسات كان حجم العينة صغير جداً كما هو في دراسة زيدنر (١٩٨٧م) حيث بلغ حجم العينة ١٧٤ طالباً والتى أجريت على عينة من طلاب الثانوية العامة بفلسطين وكذلك دراسة الألفي (١٩٧٥) حيث بلغ حجم العينة ٣٠ طالباً من جامعة عين شمس، ودراسة جستر

(١٩٧٤م) حيث بلغ حجم العينة ٣٠ طالباً ، ودراسة راند (١٩٩٣م) حيث بلغ حجم العينة ٢٧ طالباً .

وكذلك بعض الدراسات لم يشار إلى حجم العينة . وعينة الدراسة الحالية كبيراً بالنسبة للدراسات السابقة حيث بلغ حجم العينة ٤٠٠ طالباً من جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

ومن خلال هذا العرض والإطلاع على الدراسات السابقة لاحظ الباحث أنه كلما كبرت العينة كلما زاد صدقها وثباتها كذلك لاحظ الباحث أن هناك تفاوت في أعمار عينات الدراسات السابقة فبعضها اقتصرت على فئة عمرية محددة كما هو في دراسة زيدنر (١٩٨٧م) حيث كانت هذه الدراسة تجرى على طلاب المدارس في مرحلة المراهقة بالمرحلة الثانوية ، وكذلك دراسة الدوغان (١٩٩٥م)، اقتصرت على طلاب المرحلة الجامعية.

٢- الادوات المستخدمة في الدراسات السابقة:

إن معظم الدراسات السابقة استخدمت عدة مقاييس وهذه المقاييس تختلف من دراسة لأخرى وذلك حسب تخصص الدراسة ومحاولة تحقيق هدفها بواسطة هذه المقاييس .

١- اختبار الاحتفاظ كما في دراسة عودة (١٩٨٩).

٢- اختبار الاستعداد العقلي واختبار القيم واختبار روتر في دراسة الألفي(١٩٧٥م).

٣- مقياس ليكرت ومقاييس المعدلات النسبية زيدنر (١٩٨٧م).

٤- مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية تعديل الدوغان (١٩٩٥م).

وهناك دراسات لم تشير إلى الأدوات المستخدمة وإنما ذكرت العينة والهدف من الدراسة والنتائج التى توصلت إليها هذه الدراسة .

أما الدراسات التى ذكرت مقاييسها فإنها استخدمت مقاييس موضوعية بما يتناسب مع أهداف وظروف العينة لكل دراسة . إلا أن دراسة الألفي (١٩٧٥) تميزت بانفرادها باستخدام ثلاثة مقاييس مختلفة لتحقيق أهداف الدراسة إضافة إلى تميزها بمعرفة أثر نوع التخصص في التعليم العالي على قيم واتجاهات الطالبات .

٣- النتائج النهائية التى توصلت إليها الدراسات السابقة :

أوضحت نتائج الدراسات السابقة مايلي:

١- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الدرجات المعطاة من خلال الاختبار الموضوعي والدرجة المعطاة من خلال اختبار المقالة دراسة هوبكن وبراتش(١٩٦٨).

٢- تفوق مجموعتى الإجابة القصيرة والاختيار من متعدد على المجموعة الضابطة على الاختبارات الثلاثة بشكل عام. كما أظهرت النتائج تفوق مجموعة الإجابة القصيرة على مجموعة الاختيار من متعدد عندما قيس الاحتفاظ باختبار مكون من مزيج من النوعين معاً من الاختبارات ، وعلى المستويات الثلاثة . كما تفوقت عندما قيس الاحتفاظ باختبار الإجابة القصيرة على مستوى المعرفة ، وعلى مستوى المجال المعرفي وتعادل أداؤهما على اختبار الاحتفاظ من نوع الاختيار من متعدد ، وعلى المستويات الثلاثة ، كما تساوى أداؤهما على مستوى القدرات الذكائية من اختبار الإجابة القصيرة .

تشير هذه النتائج إلى أن الاختبارات يمكن أن تكون استراتيجية في التعليم ، كما تدل على قوة الأثر التعليمي لاختبارات الإجابة القصيرة مقارنة بالاختيار من متعدد في الموافق التقويمية التى يكون فيها المقوم بموضع الاختبار .

دراسة عودة (١٩٨٩) على عينة طلاب الثانوية العامة الصف الأول بمصر .

٣- أظهرت النتائج أن أسلوب كتابة الأسئلة المقالية هو الأفضل لكن له بعض العيوب دراسة تاكاتا (١٩٩٤).

أوضحت النتائج أن الطلاب يفضلون الاختبارات التى يشاركون فيها بطريقة موضوعية وملموسة وذلك أكثر من اختبارات المقالات والسبب هو مفهوم الطلاب الخاطي بأن كتابة اختبارات المقالات هي شيء منعزل عن العملية التعليمية ، دراسة رونالد (١٩٧٩م).

٤- أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن النتائج الممتازة تعتمد على حجم الفصل الدراسي (عدد الطلاب وكذلك خبرة المعلمين، دراسة راند (١٩٩٣).

٥- أوضحت النتائج أن مستوى الطلاب لم يتأثر بوجود أسئلة غير مناسبة في التقييم بعد الدورات ، دراسة جيمس (١٩٨١).

٦- أوضحت النتائج أن الطلاب يفضلون الاختبارات المباشرة عن الاختبارات الغير مباشرة وأن المعلم الذي وضع أسئلة اختبارات موضوعية كان تقييمه أفضل دراسة جستر (١٩٧٤).

٧- أوضحت النتائج أنه ليس ثمة أثر لنوع التخصص على اتجاهات الطلاب . وهذه النتيجة ظهرت بوضوح في المقارنات بين طلاب السنة الأولى والسنة النهائية في احدى كليات جامعة عين شمس، دراسة الألفي (١٩٧٥).

٨- أوضحت النتائج أن الاتجاه نحو الاختيار من متعدد كان أعلى من الاتجاه نحو الاختبار المقالي دلت هذه النتيجة علىتفضيل طلاب المرحلة الثانوية للاختيار من متعدد على الاختبار المقالي ، دراسة زيدنر (١٩٨٧).

٩- أوضحت النتائج للدراسات السابقة إلى تفضيل طلاب جامعة الملك سعود بالرياض للاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية ويختلف هذا التفضيل

بين طلاب الكليات العلمية والأدبية . دراسة الدوغان ، (١٩٩٥).

١٠- إن ما توصلت إليه تلك الدراسات يعتبر مقبولاً علمياً لأنها دراسات بُنيت على المنهج العلمي وطرق البحث العلمي المتعارف عليها تبعاً للأساليب العلمية المتبعة في هذا الخصوص مستخدمة عدداً من المقاييس والأدوات المقننة والمناسبة لظروف كل دراسة . ولذا يجب على كل باحث احترام تلك الدراسات والاعتراف بها ما لم يكن هناك دراسات علمية أخرى توصلت إلى نتائج مدعمة بالبراهين والأدلة تنتقض ما سبقها .

١١- لقد كانت تلك الدراسات بنتائجها ذات فائدة ملموسة في مجال دراستي الحالية لوجود علاقة بين تلك الدراسات والدراسة الحالية تتمثل في اتجاه الطلاب نحو الاختبارات الموضوعية والاختبارات المقالية في المدارس والمعاهد والجامعات.

ونستنتج منها تفضيل الطلاب للاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية.

١٢- كما أن الدراسة الحالية استفادت من تلك الدراسات في عدة جوانب مختلفة من حيث المنهج ، والأدوات المستخدمة والمتغيرات وحجم العينة وطبيعة الدراسة.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة والتى تشير إلى اتجاه الطلاب في المدارس والجامعات نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية فهذه الدراسة تحاول إيضاح معرفة مدى الفروق في اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو كل نوع من الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية ، وتحديد مدى الاختلافات تبعاً لكل من المستوى الدراسي والتخصص .

فـروض الـدراسـة :

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائيـة بيـن متوسـط اتجـاه طـلاب الجامعـة نحـو الاختبار المقالي ومتوسط اتجاههم نحو الاختبار الموضوعي .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط كل بند فـي مقيـاس الاتجـاه نحـو الاختبـار المقالـي ومتوسـط البنـد الـذي يقابلـه فـي مقيـاس الاتجـاه نحـو الاختبار الموضوعي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الاتجـاه نحـو كـل مـن الاختبـار المقالي والاختبار الموضوعي بيـن طلاب الجامعـة ذوي المسـتويات الدراسـية الدنيا والمستويات الدراسية العليا .

٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بيـن طلاب التخصص الشرعي والتخصص العلمي والتخصص الأدبي .

٥- توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسـط الاتجـاه نحـو الاختبـار الموضوعـي بين طلاب التخصص الشرعي والتخصص العلمي والتخصص الأدبي .

الفصل الثالث
اجراءات الدراسة

- منهج الدراسة .
- مجتمع الدراسة .
- عينة الدراسة .
- أدوات الدراسة .
- الأسلوب الإحصائي

منهج الدراسة :

من الضروري أن يتوفر لدى الباحث وصف دقيق لما يقوم بدراسته من ظاهرات قبل أن يمضي لحل المشكلات التى اقتضت دراسة هذه الظاهرات. فلن يستطيع باحث مثلاً أن يحل مشكلة تتصل بالتعليم سواء كانت هذه المشكلة تتصل بالمدرس أو التلميذ، أو الطريقة أو المحتوى ، أو بالإدارة المدرسية أو بالتخطيط التعليمي بصفة عامة ما لم يتوافر لديه أوصاف لهذه الظاهرات ، ويقوم البحث الوصفي بوصف ما هو كائن ، وتفسيره وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التى توجد بين الوقائع ،كما يهتم أيضاً بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والإتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات ، وطرائقها في النمو والتطور ، ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها ، وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات . ولذلك كثيراً ما يقترن الوصف بالمقارنة . وتستخدم في البحث الوصفي أساليب القياس والتصنيف والتفسير ، وينبغي أن تؤكد منذ البداية أن مجرد وصف ما هو حادث أو ما هو كائن لا يشكل جوهر عملية البحث الوصفي . وعلى الرغم من أن جميع البيانات ووصف الظروف أو الممارسات الشائعة خطوات ضرورية في البحث ، إلا أن عملية البحث لا تكتمل حتى تُنظم هذه البيانات وتحلل وتستخرج منها الإستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة للبحث . (جابر وآخر ، ١٩٧٨م) .

وقد اعتمد الباحث في دراسته الحالية على المنهج الوصفي ، باعتباره يتناسب مع أهداف الدراسة ويحقق الإجابة على افتراضاتها ، كما يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة الوصفية التحليلية في خدمة أبحاث ودراسات تجريبية على المجتمع السعودي ضمن موضوع الدراسة الحالية في المستقبل .

مجتمع الدراسة : هو طلاب جامعة أم القرى ويمكن أن يمثلهم ثمان كليات من بين جميع كليات الجامعة .

عينة الدراسة :

تـــم إجـــراء الدراســـة الحالية على عينة حجمها (٤٠٠) طالب من جامعـة أم القرى طلاب البكالوريوس حيـث تـم اختيـار ثمـان كليـات عشـوائياً باستخدام طريقـة البطاقات من بين جميـع كليـات جامعـة أم القـرى ، ثـم تـم اختيـار (٥٠) طالبـــاً عشوائياً من كل كلية وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (٤٠٠) طالباً .

وقد تـم اسـتبعاد (١٧) اسـتمارة بسـبب عـدم اسـتكمال بياناتهـا أو الشـك فـي إجاباتها وذلك بعد مراجعتها وتصحيحها ومن ثم أجريت الدراسـة علـى (٣٨٣) طـالب من العينة .

ويشير الجدول رقم (٣) في الملحق (٣)إلى توزيع العينـة الكليـة (ن = ٣٨٣) حسـب فئات أعمارهم والنسب المئوية حيث يمتد المدى العمـري للعينـة مـن (١٧–٣٥) سـنة بمتوسط عمري (٢٢ر٢٧) وانحراف معياري (٢ر١٥) سنة . وأكثر العينـة حجمـاً الذيـن تبلغ أعمارهم ٢٣ سنة حيث بلغ عدد طلاب الجامعة في هذا السن ٨٣ طالبـاً وبنسـبة ٢١ر٧٪ وأقل العينة حجماً الذين تبلغ أعمـارهم ١٧، ٣١، ٣٥ سـنة حيـث بلـغ عـدد العينة واحد فقط وبنسبة ٣٪ من العينة.

ويشير الجدول رقم (٤) إلى الحالة الاجتماعية للعينة الكلية (ن=٣٨٣) لـدى طلاب جامعـــة أم القرى في جميـع الكليـات بمتوسـط حسـابي (١ر٠٩٩) وانحـراف معياري (٠ر٣٠) (انظر ملحق ٣) .

ويوضح الجدول رقم (٦) في الملحق (٣) توزيـع أ فـراد العينـة الكليـة (ن = ٣٨٣) على التخصصات المختلفة حيث صنف الباحث التخصص في ضوء هذا المتغـير إلى ثلاثة أقسام هي : التخصص الشرعي ، والتخصص العلمي ، والتخصص الأدبي .

وكان المتوسط الحسابي (٢ر١١) والانحراف المعياري (٠ر٨٥).

ويوضح الجدول رقم (٧) في المحلق(٣) توزيع أفراد العينة الكلية (ن = ٣٨٣)

على المستويات الدراسية . حيث صنف الباحث المستوى الدراسي إلى : المستويات الدنيا، وتشمل السنة الأولى والثانية ، المستويات العليا ، وتشمل السنة الثالثة وما فوق حتى الخامسة. والمستوى الدراسي يعنى المرحلة الدراسية للطالب في جامعة أم القرى .

وكان المتوسط الحسابي (١ر٦٦) والانحراف المعياري (٠ر٤٨)

أداة الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية .

وصف المقياس :

أداة البحث هى مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية وهى من اعداد عبدالله الدوغان عام ١٩٩٥م وتضم الأداة ثلاثة أقسام : القسم الأول يشمل على معلومات أولية عن الطالب ، والقسم الثاني يضم عشرين عبارة تقيس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية ، والقسم الثالث يضم عشرين عبارة مماثلة لعبارات القسم الثاني تقيس الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية . وليس من فرق بين عبارات مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية وعبارات مقياس الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية سوى استبدال كلمة مقالي بكلمة موضوعي . وتتم الاجابة عن كل عبارة بواسطة سلم تدريجي يشمل خمس اختيارات على مقياس ليكرت بحيث تعطى الدراسات على النحو التالي: خمس درجات (لموافق جداً)، وأربع درجات (لموافق) وثلاث درجات (لمحايد) ودرجتان (لغير موافق) و درجة (لغير موافق) اطلاقاً ، وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة . أما العبارات السالبة فقد عكس فيها التقدير بحيث أعطيت أعلى الدرجات لغير موافق اطلاقاً وأقلها لموافق جداً والدرجة المرتفعة على المقياس تدل على الإشارة الموجبة .

ثبات المقياس :

وحسب معد المقياس معامل ثبات المقياس بواسطة طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا التي وضعها (كرونباخ) بعد تطبيقها على عينة مكونة من ٨٨ طالباً فكان معامل الثبات مساوياً ٠،٨٦ ، ٠،٨٧ للمقالي على الترتيب و٠،٨٢ ، ٠،٨٦ للموضوعي على الترتيب .

صدق المقياس : وحسب معد المقياس صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين وعن طريق الصدق الداخلي وعن طريق صدق الاتساق الداخلي الذي كان دالاً إحصائياً .

الأسلوب الاحصائي :

استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية التالية :

تم التحقق من صحة الفروض باستخدام كل من :

- التكرارات والنسب المئوية .
- المتوسط الحسابي .
- الانحراف المعياري
- اختبار (ت) T. Test للعينات المترابطة المتضمنة في حزمة البرامج الإحصائية في العلوم النفسية والاجتماعية SPSS / PCT.
- التباين الآحادي .
- اختبار شيفيه .

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

- نتائج الدراسة ومناقشتها .
- ملخص نتائج الدراسة .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو التعرف على طبيعة اتجاهات طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية، ولكى نتمكن من الوصول إلى صورة واضحة عن طبيعة الاتجاهات ، في المرحلة الأولى من التحليل الاحصائي للإجابة على السؤال الأول تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل عبارة من عبارات المقياس للتعرف على طبيعة اتجاهات الطلاب نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية .

ومن خلال دراسة جدول (١ ، ٢) في الملحق (٢) يمكن تدوين النتائج الآتية:

- توجد اتجاهات ايجابية و اتجاهات سلبية لدى طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية .
- وقد كانت اتجاهات الطلاب ايجابية نحو عبارات الاختبارات المقالية المتعلقة ببذل جهداً كبيراً في المذاكرة للاختبار، والشعور بالتعب والاجهاد أثناء الإجابة على الاختبار .
- أما العبارات التى كانت اتجاهات الطلاب نحوها سلبية تتعلق :

(١) الاعتقاد بأن أسئلة الاختبار واضحة ، (٢) والاعتقاد أن أسئلة الاختبار تقيس فهم الطالب الحقيقي للمادة ، (٣) والاعتقاد أن الاختبار يقيس جوانب مهمة في المادة الدراسية، (٤) تفوق الطالب أكثر في الاختبار ، (٥) يميز الاختبار بين الطالب المجتهد وغير المجتهد ، (٦) ولو أحسن المدرسون استخدام هذا النوع من الاختبارات لكانت أفضل أنواع الاختبارات .

- أما العبارات المتعلقة بالاختبارات الموضوعية فقد كان هناك اتفاق بين الطلاب على إن أسئلة الاختبار تخدع الطالب وتحيره .
- أما العبارات المتعلقة بالإختبارات الموضوعية والتى أكدت عينة الدراسة عدم الموافقة فقد شملت :

(١) الاعتقاد بأن الأسئلة واضحة ، (٢) وجود متعة أثناء الإجابة عن الاختبار، (٣) والاعتقاد أن الاختبار يقيس الجوانب المهمة من المادة الدراسية،

(٤) الاعتقاد أن الدرجة التى تعطى للطالب في الاختبار عادلة ومنصفة، (٥) ولو أحسن المدرسون استخدام الاختبارات من هذا النوع لكانت أفضل الاختبارات، (٦) وتفضيل الاختبارات الموضوعية بشكل عام.

ولكى نتمكن من اختبار الفرضيات والتعرف على مدى اختلاف صنعها حسب متغيرات الدراسة تم إجراء تحليل اختبار T. Test للعينات غير المستقلة وتحليل التباين وذلك من التسلسل الآتي :

الفرض الأول :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبار المقالي ومتوسط اتجاههم نحو الاختبار الموضوعي .

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) T. Test (وذلك للعينات المترابطة)لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط اتجاه طلاب الجامعة نحو الاختبار المقالي ومتوسط اتجاههم نحو الاختبار الموضوعي .

جدول رقم (٨)
يوضح المتوسط الحسابي (م) والإنحراف المعياري واختبار (ت) لدلالة الفروق بين الإختبار لمقالي والإختبار الموضوعي .

المقياس	م	ع	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
١- الاتجاه نحو المقالي T 1	٦٢٫٦٩	١١٫٧٦	-٢٫٢٥	٣٨٢	دالة عند مستوى ٠٫٠٥٪
٢- الاتجاه نحو الموضوعي T 2	٦٥٫٠٨	١٢٫٤٤			

يشير الجدول رقم (٨) إلى أن الفرق بين متوسط اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبار المقالي ومتوسط اتجاههم نحو الاختبار الموضوعي دال إحصائياً عند مستوى (٠٫٠٥) . ويشير إلى وجود فروق بين المتوسطين إلا أن اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبار الموضوعي (أكثر إيجابية) من اتجاههم نحو الاختبار المقالي . ونتائج هذا الفرض تتفق مع نتائج دراسة الدوغان ١٩٩٥ ، ودراسة زيدنر Zeidner 1987 والتى تدل على أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اتجاه الطلاب نحو الاختبار المقالي ومتوسط اتجاههم نحو الاختبار الموضوعي ، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الإختبار الموضوعي.

الفرض الثاني :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط كل بند في مقياس الاتجاه نحو الاختبار المقالي ومتوسط البند الذي يقابله في مقياس الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي :

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) T. Test لمعرفة الفروق بين متوسطات كل بند في مقياس الاتجاه نحو الاختبار المقالي والبند الذي يقابله في مقياس الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي .

جدول رقم (٩)

المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات البنود في الاختبار المقالي ومتوسطها في الاختبار الموضوعي

رقم البند	نص البند	الاختبار المقالي		الاختبار الموضوعي		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	اسئلة الاختبار واضحة	٣ر٧٧	١ر٠٢	٣ر٦٩	١ر١٩	٠ر٩٣	غير دال
٢	اسئلة الاختبار صعبة .	٢ر٩٥	١ر٠٩	٣ر٠٨	٣ر٠٧	-١ر٧٢	دال عند مستوى ٠ر٠٥
٣	اسئلة الاختبار تخدع الطالب .	٣ر٢٥	١ر١٩	٣ر٢٩	١ر١١	-٠ر٤٩	غير دال
٤	اسئلة الاختبار معقدة .	٣ر٢٠	١ر١٠	٢ر٦٦	١ر٢٤	٦ر٤١	دال عند مستوى ٠ر٠٠١
٥	اسئلة الاختبار ممتعة	٣ر١٦	١ر٢٤	٣ر٥٩	١ر٠٧	-٤ر٧٣	دال عند مستوى ٠ر٠١
٦	اسئلة الاختبار تقيس فهم الطالب	٣ر٦٣	١ر١٦	٣ر٣١	١ر١٥	٣ر٤٦	دال عند مستوى ٠ر٠١
٧	أتوقع علامة قليلة في الاختبار .	٢ر٩٦	١ر٢١	٣ر١٠	١ر١١	-١ر٦٤	دال عند مستوى ٠ر٠٥
٨	يقيس الاختبار جوانب مهمة	٣ر٥٩	١ر٠٢	٣ر٤٤	١ر٠٩	١ر٧٧	دال عند مستوى ٠ر٠٥
٩	أشعر بالقلق أثناء الاختبار .	٢ر٩٤	١ر١٦	٣ر٠٥	١ر١٨	-١ر٢٣	غير دال
١٠	الاختبار يتفوق فيه الطالب المجتهد	٣ر٥٣	١ر٢٣	٣ر٣٥	١ر٢٣	١ر٨٧	دال عند مستوى ٠ر٠٥
١١	أخرج من الاختبار مطمئنا للإجابة	٣ر٢٠	١ر١٩	٣ر١٩	١ر١٩	٠ر١٦	غير دال
١٢	الاختبار ملائم لمعظم المواد الدراسية	٣ر٣٢	١ر١٧	٣ر٣٤	١ر١٧	-٠ر٢٧	غير دال
١٣	درجة الاختبار عادلة ومنصفة	٣ر٠٩	١ر٢٢	٣ر٥٠	١ر١٧	-٤ر٣٤	دال عند مستوى ٠ر٠١

تابع جدول رقم (٩)

رقم البند	نص البند	الاختبار المقالي		الاختبار الموضوعي		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١٤	أبذل جهداً في المذاكرة للاختبار*	٢ر١١	١ر١٦	٢ر٦٧	١ر١٤	-٦ر٤٣	دال عند مستوى ٠١ر
١٥	أشعر بالاجهاد أثناء الاجابة *	٢ر٤٣	١ر١٢	٣ر١٢	١ر٢٥	-٧ر٤٣	دال عند مستوى ٠١ر
١٦	يميز الاختبار بين المجتهد وغير المجتهد	٣ر٤٢	١ر٢٤	٣ر١٦	١ر٢٤	٢ر٦٢	دال عند مستوى ٠١ر
١٧	لو احسن استخدام الاختبار لكان أفضل	٣ر٥٥	١ر١٧	٣ر٥٧	١ر٢١	-٠ر١٨	غير دال
١٨	أتمنى جميع الاختبارات أن تكون من هذا النوع	٢ر٦٩	١ر١٧	٣ر١٥	١ر٢٨	-٤ر٥٨	دال عند مستوى ٠١ر
١٩	بشكل عام أفضل الاختبار	٣ر٠٦	١ر٢٢	٣ر٥٨	١ر١٩	-٥ر١٣	دال عند مستوى ٠١ر
٢٠	لو كنت مدرساً لجعلت اختباراتي	٢ر٨٦	١ر٢٥	٣ر٢٢	١ر٢٧	-٣ر٥٣	دال عند مستوى ٠١ر

يشير الجدول رقم (٩) إلى متوسط كل بند وانحرافه المعياري ، ودلالة الفرق فيه بين الاتجاه نحو الاختبار المقالي والاتجاه نحو الاختبار الموضوعي . علماً بأن نص البند في كلا المقياسين واحد ما عدا استبدال كلمة مقالي في المقياس الأول بكلمة موضوعي في المقياس الثاني (انظر الملحق رقم ١) .

ويظهر من الجدول رقم (٩) تأييد ما جاء مجملاً في نتيجة الفرض الأول المعروضة في جدول رقم (٨) إن جميع البنود تظهر متوسطات أعلى في الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي باستثناء البنود أرقام ٤ ، ٦ ، ٨، ١٠ ، ١٦ فتظهر متوسطات أعلى في الاتجاه نحو الاختبار المقالي

ويشير الجدول السابق إلى البنود التى تظهر فيها الفروق في الاتجاه لصالح الاختبار الموضوعي على مقياس الاتجاه نحو الاختبارات. ومن خلال التحليل في الجدول نستطيع أن نستنتج أن أكثر البنود إيجابية لصالح الاختبار الموضوعي حيث أن : الطلاب يرغبون أن تكون اختباراتهم موضوعية ، ويفضلون الاختبارات الموضوعية على المقالية، وأن الاختبار الموضوعي أقل صعوبة ، وأكثر إمتاعاً وعلاماته كثيرة ، ودرجته عادلة ومنصفة ، ولا يحتاج إلى جهد في المذاكرة للاختبار، كذلك تفضيلهم لو كانوا مدرسين لأن يجعلوا اختباراتهم موضوعية .

* عبارات سلبية

ونتائـــج هـــذا الفـــرض تتفـق مع نتائج الدراسات السابقة بوجه عام ، دراسة الدوغان ١٩٩٥م، ودراسة زيدنر Zeidner : 1987 والتى تدل علـى أن هنـاك فـروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط بعـض البنـود فـي مقيـاس الاتجـاه نحـو الاختبـار المقـالي ومتوسط البند الذي يقابله في مقياس الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي من واقع تطبيـق المقياس آنف الذكر .

يرى الباحث من خلال مقارنة نتائج الفرض الثاني من هذه الدراسة الحالية مع دراسة (الدوغان ١٩٩٥) السابقة على طلاب جامعة الملك سعود بالرياض .

إن نتائج هذا الفرض على النحو التالي :

جدول رقم (١٠)

يوضح التحليل الوصفي لطبيعة الاتجاهات نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية

الدراسة	العبارادت الدالة	العبارات الغير دالة	العبارات الدالة لصالح الاختبار المقالي	لصالح الموضوعي
الدراسة الحالية	١٣،١٠،٨،٧،٦،٥،٤،٢ ٢٠،١٩،١٨،١٦،١٥،١٤	١٧،١٢،١١،٩،٣،١	١٦،١٠،٨،٦،٤	١٥،١٤،١٣،٧،٥،٢ ٢٠،١٩،١٨
دراسة الدوغان	٧،٦،٥،٤،٣،٢،١ ١،١٣،١٢،١١،٩،٨ ٢٠،١٩،١٧،١٥ ،٤	١٦،١٠	٣	٨،٧،٦،٥،٤،٢،١ ١٤،١٣،١٢،١١،٩ ٢٠،١٩،١٨،١٧،١٥

من خلال الجدول رقم (١٠) والذي يشير إلى مقارنة الفروق في الفـرض الثـاني لعبارات المقيـاس بيـن الدراسـة الحاليـة ودراسـة الدوغـان (١٩٩٥)، نجـد أن الفـروق اتفقت في بعض العبارات واختلفت في البعض الآخر ، حيث نجد :

ويوضح الجدول رقم (١٠) ظهور بعض العبارات الدالة إحصائياً والغير دالة فـي الدراسة الحالية حيث نجد الفروق التالية :

- أن جميع العبـــارات دالة إحصائياً في الدراسة الحالية ما عدا العبـارات ذات

الأرقام (١،٣، ٩ ، ١١، ١٢ ، ١٧) فهي غير دالة . بينما في دراسة الدوغان (١٩٩٥م) جميع عبارات المقياس دالة إحصائياً ما عدا العبارتين رقم (١٠ ، ١٦) غير دالة .

- أوضحت النتائج في الدراسة الحالية أن عبارت المقياس ذات الأرقام (٢، ٥، ٧،١٣، ١٤، ١٥، ١٨، ١٩، ٢٠) دالة إحصائياً لصالح الاختبار الموضوعي والعبارات الأخرى ذات الأرقام (٤، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٦) دالة إحصائياً لصالح الاختبار المقالي .
- بينما في دراسة الدوغان جميع العبارات الدالة دالة إحصائياً لصالح الاختبار الموضوعي ما عدا عبارة واحدة رقم (٣) فهي دالة إحصائياً لصالح الاختبار المقالي أي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية.

تميزت الدراسة الحالية عن دراسة الدوغان (١٩٩٥م) بالفروق الموضحة بالجدول رقم (١٠) واتفقت في بعض العبارات الدالة لصالح الاختبار الموضوعي ذات الأرقام (٢،٥،٧،١٣،١٤،١٥،١٨،١٩،٢٠).

وهذا ما تميزت به الدراسة الحالية عن دراسة الدوغان ، ولكن في النتائج النهائية اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة معاً بأن الاختبارات الموضوعية أفضل من الاختبارات المقالية .

وقد يختلف الطلاب في الجامعات من جامعة إلى أخرى بناء على ظروف المكان والزمان والبيئة المحيطة بالطالب وطريقة المنهج الدراسي والتعامل مع البيئة المحيطة بالمجتمع .

الفرض الثالث :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الاتجاه نحو كل من الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي بين طلاب جامعة أم القرى ذوي المستويات الدراسية الدنيا وذوي المستويات الدراسية العليا .

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمعرفة الفروق بين طلاب جامعة أم القرى ذوي المستويات الدراسية الدنيا والطلاب ذوي المستويات الدراسية العليا نحو كل من الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي .

جدول رقم (١١)

يوضح المتوسط الحسابي (م) والإنحراف المعياري (ع) واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المستويات الدراسية نحو الاختبار المقالي والموضوعي

المستوى الدراسي	الاختبار المقالي		الاختبار الموضوعي		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
المستويات الدراسية الدنيا	٦٤٫٦٣	١٢٫٢٢	٦٧٫٢١	١٣٠	١٢٫٥٣	-١٫٤٥	غير دال
المستويات الدراسية العليا	٦١٫٦٨	١١٫٤١	٦٣٫٩٧	٢٥١	١٢٫٢٧	-١٫٧٣	غير دال

يشير الجدول رقم (١١) إلى أن الفرق في متوسط الاتجاه نحو كل من الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي بين طلاب جامعة أم القرى ذوي المستويات الدراسية الدنيا وطلاب المستويات الدراسية العليا غير دال إحصائياً وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية .

وهذا الفرض يتفق مع دراسة الدوغان (١٩٩٥م) والتى تدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الاتجاه نحو كل من الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي بين الطلاب ذوي المستويات الدراسية الدنيا والطلاب ذوي المستويات الدراسية العليا لدى طلاب جامعة الملك سعود بالرياض . وقد اتفق رأي ومرئيات طلاب جامعة أم القرى مع رأي ومرئيات طلاب جامعة الملك سعود بالرياض عينة دراسة الدوغان (١٩٩٥م).

الفرض الرابع والخامس :

توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الاتجاه نحو كل من الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي بين طلاب جامعة أم القرى بين التخصص الشرعي والتخصص العلمي والتخصص الأدبي .

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين الآحادي لمعرفة الفروق في متوسطات الاتجاه نحو كل من الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي بين طلاب التخصص الشرعي والتخصص العلمي والتخصص الأدبي.

وكذلك استخدم الباحث اختبار (شيفية) للمقارنة بين المتوسطات في الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين التخصص الشرعي والتخصص العلمي والتخصص الأدبي حيث يوجد فروق ذات دلالة إحصائية.

جدول رقم (١٢)

يوضح تحليل التباين الآحادي بين طلاب جامعة أم القرى التى اشتملت عليها الدراسة الحالية في اتجاههم نحو الاختبار المقالي باختلاف التخصص

بين المجموعات	درجة الحرية	مجموعات المربعات	متوسط مجموعات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٢	٢٠٠١ر٠٣٣	١٠٠٠ر٦٦	٧ر٤٦	دالة عند مستوى ٠١ر
داخل المجموعات	٣٧٩	٥٠٨٢٦ر٠٦٧	١٣٤ر١١		
المجموع الكلي	٣٨١	٥٢٨٢٧ر٤٠			

يتضح من جدول تحليل التباين الآحادي السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١ر في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي ويدل ذلك إلى اختلاف التخصص.

ولمعرفة اتجاه الفروق أُستخدم اختبار (شيفيه) للمقارنة بين المتوسطات في التخصصات الثلاثة: التخصص الشرعي والتخصص العلمي والتخصص الأدبي وتم وضع النتائج في الجدول التالي :

جدول رقم (١٣)

يوضح اختبار شيفية للمقارنة بين المتوسطات

التخصص	المتوسطات	شرعي ١	علمي ٢	أدبي ٣
شرعي ١	٦١ر٢٩	غير دال	غير دال	* دال
علمي ٢	٦٠ر٠٦	غير دال	غير دال	* دال
أدبي ٣	٦٥ر٢٦	غير دال	غير دال	غير دال

يوضح الجدول السابق رقم (١٣) أن هناك دلالة إحصائية أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص الأدبي وكل من التخصص الشرعي والتخصص العلمي فقط.

جدول رقم (١٤)

يوضح تحليل التباين الآحادي الفروق في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي باختلاف التخصص

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٢	٩٢٢ر٣١٣	٤٦١ر١٦	٣ر٠٢٥	غير دالة
داخل المجموعات	٣٧٩	٥٧٧٧٤ر٣٧	١٥٢ر٤٤		
المجموع الكلي	٣٨١	٥٨٦٩٦ر٦٨			

يوضح جدول رقم (١٤) تحليل التباين الآحادي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي أي غير دال إحصائياً ويدل ذلك على عدم تجانس تباين المجموعات وذلك نتيجة لإختلاف عدد أفراد العينة في كل مجموعة.

إن الفرق في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلاب جامعة أم القرى باختلاف التخصص فهو دال احصائياً أي أنه يوجد فروق ذات دالة احصائية لدى طلاب التخصص .

أما الفرق في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين طلاب جامعة أم القرى باختلاف التخصص فهو غير دال احصائياً بمعنى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية .

ومن خلال هذا الفرض اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الدوغان (١٩٩٥م) حيث أوضحت نتائج دراسة الدوغان أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو كل من الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي بين طلاب جامعة الملك سعود بالرياض ذوي التخصص الأدبي والتخصص العلمي أي الفرق غير دال احصائياً بينما تميزت الدراسة الحالية عن دراسة الدوغان (١٩٩٥) بالنقاط التالية:

١- إضافة متغير جديد على الدراسة الحالية وهو متغير التخصص الشرعي الذي لم يَذكر في دراسة الدوغان .

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي لدى طلاب جامعة أم القرى بين التخصص الأدبي وكل من التخصص الشرعي والتخصص العلمي فقط ..

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الإتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين طلاب جامعة أم القرى بين التخصص الشرعي والتخصص العلمي والتخصص الأدبي..

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب التخصص كان لصالح الاختبار المقالي عند مستوى ٠١ر٠ .

٥- اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الدوغان (١٩٩٥) في إضافة متغير التخصص الشرعي ووجود فروق لدى طلاب التخصص لصالح الاختبار المقالي..

ملخص النتائج :

تشير نتائج هذا البحث بوضـــوح إلـــى أن الاتجاه العام لدى طلاب جامعـة أم القرى عموماً هو تفضيل الاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية ، ويختلف هذا التفضيل بين طلاب الكليات الشرعية والعلميـة والأدبيـة حيـث توجـد فـروق بيـن طـلاب التخصـص الأدبـي وكـل مـن التخصـص الشـرعي والتخصـص العلمـي لصـالح الاختبارات المقالية ، أما التخصصات الأخرى فلا توجـد فـروق بينهـا ، ولا يختلـف هذا التفضيل بين طلاب المستويات الدراسية الدنيا وطلاب المستويات الدراسية العليـا . وهذا يعنى أن ليس للمسـتوى الدراسـي علاقـة بطبيعـة الاتجـاه نحـو الاختبـارات المقالية أو الموضوعية.

ولقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة بوجه عـام ، خاصة دراسة زيدنر (١٩٨٧م) على طلاب المرحلة الثانوية في جامعة حيفا ، فلسطين المحتلة، ودراسة الدوغان على طلاب جامعـة الملـك سـعود بالريـاض . حيـث كـانت نتائج الفروق في الاتجـــاه لصالـــح الاختبـار الموضوعي من خلال الدراسة الحاليـة والدراسات السابقة (الدوغان ، ١٩٩٥م ، ص ٢٢٦) ، (Zeidner 1987) , 352 -58

وبالمقارنة مع دراسة الدوغان (١٩٩٥م) فقد أشار الباحث من أهـداف الدراسـة الحالية مقارنة اتجاهات طلاب جامعة الملك سعود بالرياض باتجاهات طلاب جامعـة أم القرى بمكة نحو كل من الاختبارات المقاليـة والاختبـارات الموضوعيـة وذلـك بنـاءً على نتائج الدراستين وفروضهما .

وقد أوضح الباحث النقاط التالية :

- اتفقت الدراستين في بعض نتائج الفروض واختلفت في بعض النتائج الأخرى، ويوضح الفرض الأول بأن نتائج الدراستين كانت متفقة معاً حيث جاءت نتـائج هذا الفرض بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاه الطـلاب نحـو الاختبار المقالي ومتوسط اتجاههم نحو الاختبار الموضوعي .

- أما الفرض الثاني والـذي يوضح معرفـة الفـروق بيـن متوسـط عبـارات مقيـاس الاتجاه نحو الاختبار المقالي وعبارت المقياس التى تقابله في مقياس الاتجـاه نحو الاختبار الموضوعي ، فقد جاءت نتائج هذا الفرض عن النحو التالي :
- في الدراسة الحالية يوضح الجدول رقم (٩) إن جميع عبارات المقيـاس الدالـة أظهـرت متوسطات أعلـى فـي الاتجـاه نحـو الاختبـار الموضوعـي باسـتثناء العبارات ذات الأرقام (٤، ٦، ٨، ١٠، ١٦) فقد أظهرت متوسطات أعلى فـي الاتجاه نحو الاختبار المقالي . أما في دراسـة الدوغـان (١٩٩٥م) فقـد كـانت نتائج هذا الفـرض إن جميـع عبـارات المقيـاس الدالـة دالـة إحصائيـاً لصـالح الاختبار الموضوعي ما عدا العبارة (٣) فقد أظهرت النتائج فيها أن المتوسـط كان أعلى لصالح الاختبار المقالي وبهذه النتيجة اختلفت الدراسـتين فـي هـذا الفرض داخل عبارات المقياس . أما بوجه عام فكانت نتـائج الدراسـتين دالـة إحصائياً (أكثر إيجابية) لصالح الاختبار الموضوعي (انظر الملحق رقم ٤) .
- أما الفرض الثالث فقد اتفقـت الدراسـتين بحيـث أوضحـت أنـه لا فـروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحـو كـل مـن الاختبـار المقـالي والاختبـار الموضوعي بين طلاب المستويات الدنيا وطلاب المستويات العليا .
- أما الفرض الرابع والذي يدل على معرفة الفروق لدى طـلاب جامعـة أم القـرى بين التخصصات : التخصص الشرعي والتخصص العلمي والتخصصي الأدبي.
- ويشير جدول رقم (١٢) أنـه يوجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى ٠١ر٠ في متوسطالاتجاه نحو الاختبار المقالي بين التخصص الأدبي وكـل مـن التخصص الشرعي والتخصص العلمي فقـط وهـذا مـا أوضحتـه نتـائج الدراسـة الحالية .

- أما دراسة الدوغان (١٩٩٥م) أوضحت بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو كل من الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي لدى طلاب جامعة الملك سعود بالرياض بين التخصص الأدبي والتخصص العلمي(الفرق غير دال إحصائياً) .

وهذا الفرض يدل على اختلاف نتائج فروض الدراستين دراسة الدوغان (١٩٩٥م) والدراسة الحالية وحيث أن أوجه الاختلاف فيمايلي :

١- إضافة متغير جديد على الدراسة الحالية في التخصص وهو متغير (التخصص الشرعي) على الفرض الرابع .

٢- من خلال نتائج هذا الفرض في الدراسة الحالية أوضحت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين التخصص الأدبي وكل من التخصص العلمي والتخصص الشرعي فقط ، بينما لا توجد فروق بين بقية التخصصات داخل بعضها .

٣- أوضحت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين التخصصات (انظر جدول رقم (١٤) .

٤- من خلال فروض الدراسة الحالية وفروض دراسة الدوغان (١٩٩٥م) فقد أوضحت الدراسة الحالية من خلال نتائج التحليل الإحصائي أفضلية الاختبارات الموضوعية على المقالية بحيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة دراسة الدوغان (١٩٩٥م) ودراسة زيدنر (١٩٨٧م) في اتجاهات الطلاب نحو الاختبارات الموضوعية كانت أكثر إيجابية . وهذا يدل على تجانس مجموعات أفراد العينات.

الفصل الخامس

خلاصة نتائج الدراسة

- نتائج الدراسة .
- التوصيات والمقترحات.
- المراجع .
- الملاحق .

خلاصة الدراسة :

أجريت الدراسة الحالية بداية الفصل الأول لعام ١٤١٨هـ - ١٤١٩هـ على طلاب جامعة أم القرى الذين يدرسون في مرحلة البكالوريوس في كليات الجامعة المختلفة موزعة العينة الكلية على تلك الكليات بمختلف تخصصاتها ومستوياتها الدراسية.، وقد تكونت العينة الكلية من ٤٠٠ طالباً وقد تم استبعاد (١٧) استمارة لعدم استكمال بياناتها أو الشك في إجاباتها .

تساؤلات الدراسة وأدوات القياس :

هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

١- هل يختلف اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية عن اتجاهاتهم نحو الاختبارات الموضوعية ؟

٢- هل يختلف اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية تبعاً للمستوى الدراسي ؟

٣- هل يختلف اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات المقالية تبعاً للتخصص؟

٤- هل يختلف اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات الموضوعية باختلاف مستواهم الدراسي؟

٥- هل يختلف اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبارات الموضوعية تبعاً للتخصص ؟

وللإجابة على تلك التساؤلات تم تطبيق مقياس الدوغان للاتجاه نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية على عينة البحث .

وباستخدام اختبار (ت) T. Test وتحليل التبادي الآحادي لإيجاد الفروق في المتوسطات الحسابية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اتجاه طلاب جامعة أم القرى نحو الاختبار المقالي ومتوسط اتجاههم نحو الاختبار الموضوعي .

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط بعض البنود في مقياس الاتجاه نحو الاختبار المقالي ومتوسط البند الذي يقابله في مقياس الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الاتجاه نحو كل من الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي بين طلاب جامعة أم القرى ذوي المستويات الدراسية الدنيا وذوي المستويات الدراسية العليا .

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلاب التخصص الأدبي وكل من التخصص الشرعي والتخصص العلمي فقط

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلاب التخصص عند مستوى ٠١ر٠

٦- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين طلاب التخصص بجامعة أم القرى .

التوصيات والمقترحات :

في ضوء النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسة نستطيع القول أن طلاب المدارس والجامعات يفضلون الاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية وهذا ما أوضحته الدراسات السابقة والمتفقة في نتائجها مع الدراسة الحالية في هذا التفضيل ، لذا يوصي الباحث بالمقترحات التالية :

١- القيام بعدد من الدراسات المماثلة للدراسة الحالية على مدى فترات زمنية مختلفة وبشكل دوري . وبمقارنة نتائج الدراسات اللاحقة بنتائج الدراسات السابقة للوصول إلى تصور واضح عن طبيعة واتجاه سير الاختبارات داخل المجتمع السعودي .

٢- القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية لاتجاهات طالبات جامعة أم القرى نحو كل من الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية بحيث تشمل العينة جميع كليات الجامعة مما يدرسن مرحلة البكالوريوس (طالبات) .

٣- القيام بدراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية على جامعات سعودية مختلفة بحيث تشمل الدراسة عينات مختلفة من طلاب الجامعات .

٤- رفع مستوى التعليم في المملكة العربية السعودية بحيث يصبح الطالب سواء في المرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية على علم بأهمية الاختبارات لما لذلك من أهمية ليس في مجال التعليم فقط بل في مجالات أخرى .

٥- عقد الندوات وإشراك وسائل الإعلام المختلفة من صحافة وإذاعة وتلفزيون تحث على توعية المجتمع السعودي وإدراك أهمية الإختبارات في مجالات الحياة .

٦- من خلال نتائج الدراسات السابقة والدراسة الحالية لراجحة الميزان لصالح الاختبارات الموضوعية ، فإن المدرس لا غنى له عن الاختبارات المقالية خاصة في هذه المرحلة الجامعية (البكالوريوس) ، حيث تكون الحاجة ماسة إلى قياس قدرة الطالب على التحصيل والمناقشة والبحث والنقد ، وطرح أفكار جديدة ، ومعالجة قضايا علمية بأساليب مختلفة . إضافة إلى ذلك ، فإن

للاختبارات المقالية دوراً في تطوير وصقل مهارة الكتابة والتعبير ، كما أن المبالغة والإسراف في إستخدام الموضوعية على حساب المقالية ربما يؤدي إلى تكريس أخطاء الطالب الكتابية وضعفه اللغوي خاصة في المراحل التعليمية الأولى .

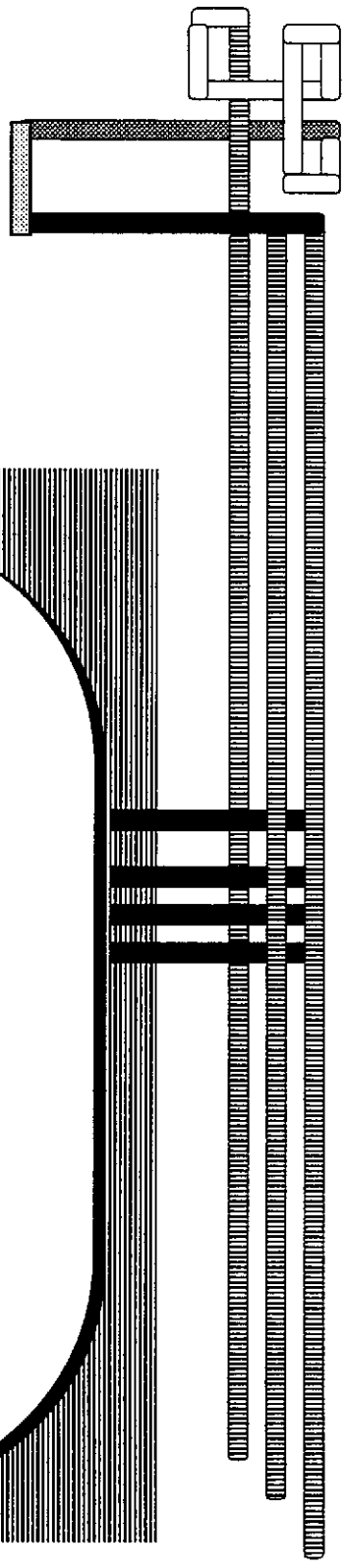
٧- حث المعلمين والمسئولين بنظام الاختبارات الجمع بين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية في اختبارواحد أو استعمال كل منهما بين حين وآخر حسب ما تقتضيه طبيعة المادة المقيسة وظروف الاختبار ومستوى المفحوصين ، ويمكن أن يُتاح لمستخدمين هذه الاختبارات الاستفادة من مزايا كل نوع من الاختبارات .

٨- القيام بعمل دراسة تحليلية مقارنة مماثلة للدراسة الحالية على كليات الجامعات السعودية بحيث تكون عينة الدراسة من أقسام الكليات ومجتمع الدراسة هو طلاب الكلية لمعرفة أفضلية الاختبارات لدى طلاب كل كلية .

٩- العمل على رفع مستوى الاختبارات وتقنينها على البيئة السعودية سواء اختبارات علمية أو اختبارات نفسية لتكون ملائمة لجميع الفئات المفحوصة وعلى مستوى تعليمهم وفي ظروف الزمان والمكان وفي الوقت المناسب .

١٠- إعداد مقياس للاتجاه للاختبارات المقالية والموضوعية على ضوء المقياس المستخدم في هذه الدراسة معدل حسب ما تحتاج إليه الدراسة المقترحة وليكن على المنطقة الغربية (جدة،مكة ، الطائف) ، ويعدله الباحث ويقننه ويحكمه.

١١- إقامة علاقة قوية مع الطالب بالنسبة للفاحص تساعده على تقبل المادة الدراسية وعلى تكوين اتجاهات طيبة نحو هذه المادة وغيرها من المواد الدراسية ةتحقيق رغباته .



المراجع

- المراجع العربية .
- المراجع الأجنبية .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

١- أبو النيل ، محمود السيد (١٩٨٥) : **علم النفس الإجتماعي** ، المجلد الأول ، دار النهضة ، بيروت .

٢- أبو حطب ، فؤاد ، وآمال صادق (١٩٩١م) : **مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٣- أبو حطب ، فؤاد ، وسيد عثمان (١٩٨٧م) : **التقويم النفسي** ، ط ٣ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٤- أبو علام ، رجاء محمود (١٩٨٧م) : **قياس وتقويم التحصيل الدراسي** ، الكويت ، دار القلم .

٥- الألفي ، عزة صالح (١٩٧٥) : **أثر نوع التخصص في التعليم العالي على قيم واتجاهات ومعتقدات الطالبات** ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، الكتاب السنوي الثقافي ، القاهرة .

٦- بركات ، محمد خليفة ،(١٩٨٣م) : **علم النفس التعليمي** ، ج ٢ ، الكويت ، دار القلم .

٧- جابر ، جابر عبدالحميد - وكاظم أحمد خيري (١٩٧٨م) ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

٨- جابر ، عبدالحميد (١٩٨٢م) : **التقويم التربوي والقياس النفسي** ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

٩- جستر هاند لمان (١٩٧٤) : **العلاقة بين الاختبارات الموضوعية والذاتية من جهة وبين تقييم الطلاب لأساتذتهم (** مترجم) ، البحث جزء من كتيب مؤلفه د. براكنكم ، جامعة نوفا ، الولايات المتحدة .

١٠- جيمس هـ . هاردن وآخرون (١٩٨١) : **الاختبارات الغير متميزة ومستوى أداء الطلاب** ، (مترجم) ،مجلة المهنة الصحية والمهن التعليمية ، المجلد ٤، الرقم ٢ ، ص ٢٢٣ - ١٢٣١ ، الولايات المتحدة .

١١- الحارثي ، زايد عجير (١٩٩٢م) : **بناء الإستفتاءات وقياس الاتجاهات** ، دار الفنون للطباعة ، جدة .

١٢- الدليم ، فهد عبدالله وآخرون (١٩٨٧م) : **مباديء القياس والتقويم في البيئة الاسلامية** ، ط ١ ، مكة المكرمة ، مكتبة الطالب الجامعي .

١٣- الدوغان ، عبدالله أحمد (١٩٩٥م) : **اتجاهات طلاب جامعة الملك سعود نحو الاختبارات** ، ج م ٧ ، الرياض ، مجلة جامعة الملك سعود ، عمادة شئون المكتبات .

١٤- راند - هستد جاكوبسن (١٩٩٣): **تقييم (طرق الاختبارات) داخل الفصل** ، مترجم ، المؤتمر السنوي للتدريس في علم النفس للطلاب الجامعيين ، مدينة نيويورك ، ص ٢٤ - ٢٦ .

١٥- رونالد شرويدر (١٩٧٩م): **اختبارات المقالات في مقابل التقييم عن طريق الملاحظة المستمرة والتعليم** ، مجلة اللغة الإنجليزية في الكليات الجامعية ، المجلد ٤٠ ، الرقم ٦، ص ١٨ - ٢٤ ، الولايات المتحدة .

١٦- زهران ، حامد عبدالسلام (١٩٨٤) : **علم النفس الإجتماعي** ، ط ٥ ، عالم الكتب القاهرة .

١٧- زيدنر، مرشى (١٩٨٧) مترجم : **مرئيات الطالب نحو الإختبارات المقالية والاختبارات ذات الأسئلة متعدد الإجابات**،مجلة أبحاث التعليم،المجلد٨٠، الرقم ٦ ، فلسطين ، جامعة حيفا ، ص ٣٥٢ - ٣٥٨ .

١٨- سلامه ، حسن علي ، وعبدالوهاب ظفر (١٩٩٠م) : **الاختبارات والمقياس التربوي** ، ط ١ ، المملكة العربية السعودية ، الطائف ، مكتبة المنهل .

١٩- سوزان تاكاتا (١٩٩٤) : **مقارنة الأسئلة متعددة الإجابات مع اختبارات المقالات العلوم الاجتماعية**، (مترجم) ، مجلة علم الاجتماع - التدريس، المجلد ٢٢ ، الرقم ٢ ، ص ١٨٩ - ١٩٤ الولايات المتحدة .

٢٠- سويف ، مصطفى (١٩٨٣) : **مقدمة لعلم النفس الإجتماعي** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٢١- عودة، أحمد سليمان (١٩٨٩) : **دراسة مقارنة لأثر إختبارات الإختيار من متعدد وإختبارات الإجابة القصيرة في الإحتفاظ بنواتج التعليم في المجال المعرفي** .المجلة التربوية ، العدد التاسع ، المجلد ٥ ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الاسلامية - السعودية .

٢٢- القحطاني ، محمد مرعي جبران (١٩٩٦م) : **الإتجاهات نحو علم النفس لدى طلاب الجامعات السعودية**،الطبعة الأولى،مكة،معهد البحوث وإحياء التراث

٢٣- قوردون هيل (١٩٩٢) : **أثر الزمن المسموح به في اختبار اللغة الإنجليزية** (مترجم)،خدمات الاختبارات التعليمية،مدينة برنستون ولاية نيوجبرسى ، أمريكا .

٢٤- كارول بيترسون هافيلاند و. ج. ميلتون كلارك (١٩٩٢) : **ما هي آراء الطلاب حول وضع اختبارات المقال المكتوبة** ؟ مترجم ، مجلة الكتاب الأساسية ، المجلد ١١ ، الرقم ٢ ، ص ٤٧-٦٠ ، الولايات المتحدة .

٢٥- المغصيب ، عبدالعزيز (١٩٩٢م) : **دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالاتجاهات النفسية نحو البيئة لدى عينة من طلاب جامعة قطر** ، حولية كلية التربية ، تصدر عن كلية التربية جامعة قطر ، العدد التاسع ، القاهرة ، دار الثقافة .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

26- Allport , G. W. (1935) : The Historical Background of Modern Social Psychology (in) Linzey & Aroonson (3.d) . The Handbook of Social Psychology V.I Reading , M.A Addison - Wesley - Publishing Company .

27- Anqstasi , A. : Psychological Testing 6th , ed , New York , Macmillan Publishing Company , 1988 .

28- Ashurn , R. R. An Experiment in the Essay-type Questions . Journal of Experimental Education , 1938 , I, P. 13 .

29- Bloom , B. S. : Mastery Learning and 1st Implications for Ourriculum Development in Einsner , E. W. Confronting curriculum reform , Boston , Little Brown , 1971 .

30- Bracht , G. H. and Kennth D. Hopkins : Objectives and and Eassy tests : Do they measure Different Abilities ? paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AREA) Chicago , 1968.

31- Chase , C. L. : Measurement for Educational Evaluation Reading , Mass : Addisan - Wesley Publishing Company , 1978 .

32- Cronbach , L. J. : Essentials of Psychological Testing 4th ed , New York , Harper and Row , 1984 .

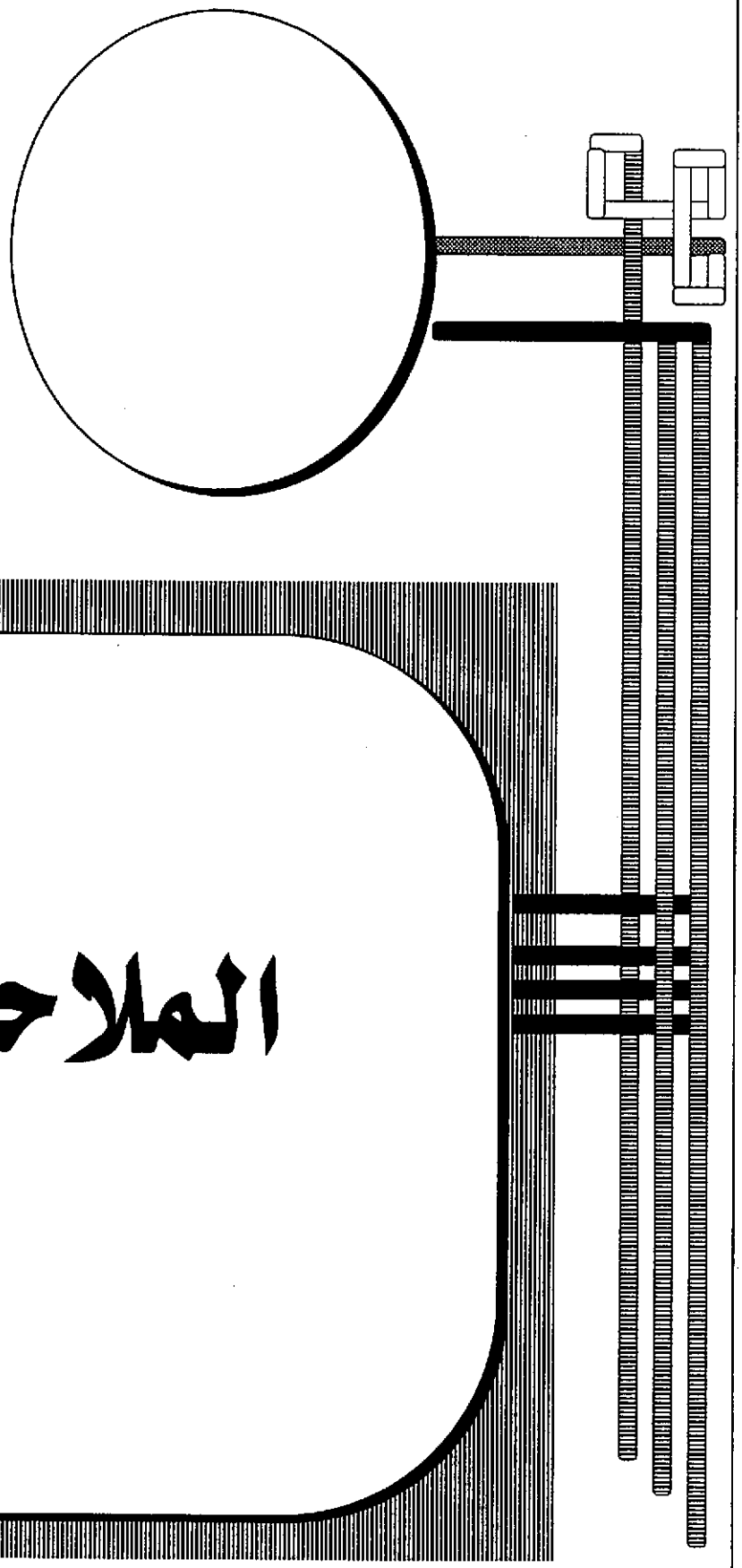
33- Ebel , R. L. and D. A. : **Frisbie Essentials of Educational Measurement 5th.** ed , Englewood Cliffs N.J. : Prentice Hall , 1991 .

34- Ebel R. L. : **Measuring Educational Achievement** , Hall , Now , 1965

35- Eiser , J. R. (1968) : **Social Paychology : Attitudes , Congintion and Social Behavior** , Cambridge , England , Cambridge University Press .

36- Starch , D. and Elliot , E. C. : **Reliability of Gradidng High School Work in English . School Review** , 1913 , 20. pp. 442-457 .

37- Thorndike R. L., and E. P. Hagen : **Measurement and Evaluation Iin Psychology and education** , Hthed New York , Johan Wily and Sons , 1977 .



الملاحق

ملحق رقم (١)

مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية

إعداد وتصميم د. عبدالله الدوغان

(١٩٩٥م)

عزيزي الطالب **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

هذا الذي بين يديك مقياس يتكون من عبارات تقيس رأيك حـول الاختبـارات المقاليـة التى تبدأ أسئلتها عادة بكلمات (أذكر ، عدد ، اشرح ، بين الفرق ، قارن ... إلـخ). ورأيك حول الاختبارات الموضوعية مثل : اختبار صح – خطـــأ – واختبار الاختيـار من متعدد ، واختبار المزاوجة) .

الغرض من إجـابتك هـو البحـث العلمـي ، والمرجـو منـك قـراءة العبـارة بدقـة والإجابة عنها بأمانـــة . مـع العلـم بأنـه لا توجـد إجابـة صحيحـة أو خاطئـة لهـذه العبارات ...

أمام كل عبارة خمسة اختيارات :

١- موافق جدّا ٢- موافق ٣- محايد

٤- غير موافق ٥- غير موافق مطلقاً

فإذا كنت تؤيد ما تقوله العبارة بشدة فضع إشارة (✓) تحت عمود '' موافق جدّا '' . وإذا كنت تؤيد العبارة ولكن بدرجة ليست قوية جدّا فضع إشارة (✓) تحـت عمـود '' موافق '' . وإذا كان موقفك متوسطاً بيـن الموافقـة والرفـض أو أن أنـواع الاختبـارات تتساوى لديك في العبارة فإنك تضع إشارة (✓) تحت عمود '' محايد '' . وإذا كنت لا توافق على العبارة فإنك تضع إشارة (✓) تحت عمود '' غير موافق '' . وإذا كنـت ترفض العبارة تماماً فضع إشارة (✓) تحت عمود '' غير موافق مطلقاً '' .

أشكر لك تعاونك وأتمنى لك التوفيق .

الباحث

البيانات الشخصية

الإســم (اختيــاري) : .....

الحالة الإجتماعيـــــة : .....

الجنـــــــــــس : ذكر ☐ أنثي ☐

الكليـــــــــــة : .....

القســـــــــم : .....

التخصـــــــــص : .....

المستوى الدراســـــي : .....

تـاريخ الالتحاق بالجامعة : .....

الباحث

م	العبارة	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقاً
١	اعتقد أن أسئلة الاختبار المقالي واضحة .					
٢	اعتقد أن أسئلة الاختبار المقالي صعبة .					
٣	يبدو لي أن أسئلة الاختبار المقالي تخدع الطالب وتحيره .					
٤	يبدو لي أن أسئلة الاختبار المقالي معقدة .					
٥	أجد متعة أثناء اجابتي على الاختبار المقالي .					
٦	أعتقد أن أسئلة الاختبار المقالي تقيس فهم الطالب الحقيقي للمادة .					
٧	أتوقع الحصول على علامة أقل في الاختبارالمقالي					
٨	أعتقد أن الاختبار المقالي يقيس جوانب مهمة في المادة الدراسية .					
٩	أشعر بالقلق والتوتر أثناء الاختبار المقالي .					
١٠	يبدو لي أن الطالب المجتهد يتفوق أكثر في الاختبار المقالي .					
١١	أخرج من الاختبار المقالي وأنا مطمئن من اجابتي.					
١٢	الاختبار المقالي ملائم لمعظم المواد والمقررات الدراسية .					
١٣	أعتقد أن الدرجة التى تعطى للطالب في الاختبار المقالي عادلة ومنصفة .					
١٤	أبذل جهدا كبيرا في المذاكرة للاختبار المقالي .					
١٥	أشعر بالتعب والاجهاد أثناء الإجابة عن الاختبار المقالي .					
١٦	الاختبار المقالي يميز بين الطالب المجتهد وغير المجتهد .					
١٧	لو أحسن المدرسون استخدام الاختبارات المقالية لكانت أفضل أنواع الاختبارات .					
١٩	أتمنى لو كانت جميع اختبارات المواد التى أدرسها مقالية .					
٢٠	لو كنت مدرساً لجعلت اختباراتي مقالية .					

م	العبارة	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقاً
١	أعتقد أن أسئلة الاختبار الموضوعي واضحة .					
٢	أعتقد أن أسئلة الاختبار الموضوعي صعبة .					
٣	يبدو لي أن أسئلة الاختبار الموضوعي معقدة .					
٤	يبدو لي أن أسئلة الاختبار الموضوعي تخدع الطالب وتحيره .					
٥	أجد متعبة أثناء اجابتي عن الاختبار الموضوعي .					
٦	أعتقد أن أسئلة الاختبار الموضوعي تقيس فهم الطالب الحقيقي للمادة .					
٧	أتوقع الحصول على علامة أقل في الاختبار الموضوعي .					
٨	أعتقد أن الاختبار الموضوعي يقيس جوانب مهمة من المادة الدراسية .					
٩	أشعر بالقلق والتوتر أثناء الاختبار الموضوعي .					
١٠	يبدو لي أن الطالب المجتهد يتفوق أكثر في الاختبار الموضوعي .					
١١	أخرج من الاختبار الموضوعي وأنا مطمئن من اجابتي .					
١٢	الاختبار الموضوعي ملائم لمعظم المواد والمقررات الدراسية .					
١٣	أعتقد أن الدرجة التى تعطى للطالب في الاختبار الموضوعي عادلة ومنصفة .					
١٤	أبذل جهداً كبيراً في المذاكرة للاختبار الموضوعي.					
١٥	أشعر بالتعب والإجهاد أثناء الإجابة عن الإختبار الموضوعي .					
١٦	الاختبار الموضوعي يميز بين الطالب المجتهد وغير المجتهد.					
١٧	لو أحسن المدرسون استخدام الاختبارات الموضوعية لكانت أفضل أنواع الاختبارات .					
١٨	أتمنى لو كانت جميع اختبارات المواد التى أدرسها موضوعية .					
١٩	بشكل عام أنا أفضل الاختبارات الموضوعية.					
٢٠	لو كنت مدرساً لجعلت اختباراتي موضوعية .					

ملحق رقم (٢)

يوضح تكرارات ونسب قياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية

١- جدول رقم (١) يوضح تكرار ونسب مقياس الإتجاه نحو الاختبارات المقالية تطبيقه على العينة الكلية

٢- جدول رقم (٢) يوضح تكرار ونسب مقياس الإتجاه نحو الاختبارات الموضوعية تطبيقه على العينة الكلية

جدول رقم (١)

تكرار ونسب مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية

تطبيقه على العينة الكلية (ن = ٣٨٣)

م	العبارة	موافق		محايد		غير موافق		مجموع التكرارات	مجموع النسب
		التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة		
١	اعتقد أن أسئلة الاختبار المقالي واضحة .	٤٦	٪١٢	٨١	٪٢١ر١	٢٥٦	٪٦٦ر٩	٣٨٣	٪١٠٠
٢	اعتقد أن أسئلة الاختبار المقالي صعبة .	١٣٧	٪٣٥ر٨	١١٨	٪٣٠ر٨	١٢٨	٪٣٣ر٤	٣٨٣	٪١٠٠
٣	يبدو لي أن أسئلة الاختبار المقالي تخدع الطالب وتحيره .	١١٢	٪٢٩ر٢	٩٦	٪٢٥ر١	١٧٥	٪٤٥ر٧	٣٨٣	٪١٠٠
٤	يبدو لي أن أسئلة الاختبار المقالي معقدة .	١٠٣	٪٢٦ر٩	١٢٥	٪٣٢ر٦	١٥٥	٪٤٠ر٥	٣٨٣	٪١٠٠
٥	أجد متعة أثناء اجابتي على الاختبار المقالي .	١٢٢	٪٣١ر٩	٩٥	٪٢٤ر٨	١٦٦	٪٤٣ر٣	٣٨٣	٪١٠٠
٦	أعتقد أن أسئلة الاختبار المقالي تقيس فهم الطالب الحقيقي للمادة .	٧١	٪١٨ر٦	٨٥	٪٢٢ر٣	٢٢٧	٪٥٩ر٣	٣٨٣	٪١٠٠
٧	أتوقع الحصول على علامة أقل في الاختبار المقالي	١٤٥	٪٣٧ر٨	٩٤	٪٢٤ر٥	١٤٤	٪٣٧ر٧	٣٨٣	٪١٠٠
٨	أعتقد أن الاختبار المقالي يقيس جوانب مهمة في المادة الدراسية .	٦٢	٪١٦ر٢	٩٤	٪٢٤ر٥	٢٢٧	٪٥٩ر٣	٣٨٣	٪١٠٠
٩	أشعر بالقلق والتوتر أثناء الاختبار المقالي .	١٥٠	٪٣٩ر٢	٩٦	٪٢٥ر١	١٣٧	٪٣٥ر٧	٣٨٣	٪١٠٠

تابع جدول رقم (١)

١٠	يبدو لي أن الطالب المجتهد يتفوق أكثر في الاختبار المقالي .	٩٤	٢٤ر٦٪	٧٨	٢٠ر٣٪	٢١١	٥٥ر١٪	٣٨٣	١٠٠٪
١١	أخرج من الاختبار المقالي وأنا مطمئن من اجابتي.	١١٦	٣٠ر٢٪	٩٢	٢٤ر١٪	١٧٥	٤٥ر٧٪	٣٨٣	١٠٠٪
١٢	الاختبار المقالي ملائم لمعظم المواد والمقررات الدراسية .	١٠٣	٢٦ر٩٪	١٠٣	٢٦ر٩٪	١٧٧	٤٦ر٢٪	٣٨٣	١٠٠٪
١٣	أعتقد أن الدرجة التى تعطىللطالب في الاختبار المقالي عادلة ومنصفة .	١٣٢	٣٤ر٤٪	٩٣	٢٤ر٣٪	١٥٨	٤١ر٣٪	٣٨٣	١٠٠٪
١٤	أبذل جهداً كبيراً في المذاكرة للاختبار المقالي .	٢٧٠	٧٠ر٥٪	٥٧	١٤ر٩٪	٥٦	١٤ر٦٪	٣٨٣	١٠٠٪
١٥	أشعر بالتعب والاجهاد أثناء الإجابة عن الاختبار المقالي .	٢٣١	٦٠ر٣٪	٨٠	٢٠ر٩٪	٧٢	١٨ر٨٪	٣٨٣	١٠٠٪
١٦	الاختبار المقالي يميز بين الطالب المجتهد وغير المجتهد .	٩٣	٢٤ر٢٪	٩١	٢٣ر٨٪	١٩٩	٥٢٪	٣٨٣	١٠٠٪
١٧	لو أحسن المدرسون استخدام الاختبارات المقالية لكانت أفضل أنواع الاختبارات .	٧٦	١٩ر٨٪	٩٦	٢٥ر١٪	٢١١	٥٥ر١٪	٣٨٣	١٠٠٪
١٨	أتمنى لو كانت جميع اختبارات المواد التى أدرسها مقالية .	١٧٩	٤٦ر٧٪	١٠٩	٢٨ر٥٪	٩٥	٢٤ر٨٪	٣٨٣	١٠٠٪
١٩	بشكل عام أنا افضل الاختبار المقالي	١٣٠	٣٣ر٩٪	١٠٥	٢٧ر٥٪	١٤٨	٣٨ر٦٪	٣٨٣	١٠٠٪
٢٠	لو كنت مدرسا لجعلت اختباراتي مقالية .	١٤٩	٣٨ر٩٪	١١٩	٣١ر١٪	١١٥	٣٠٪	٣٨٣	١٠٠٪

جدول رقم (٢)

تكرار ونسب مقياس الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية

تطبيقه على العينة الكلية (ن = ٣٨٣)

م	العبارة	موافق		محايد		غير موافق		مجموع التكرارات	مجموع النسب
		التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة		
١	أعتقد أن أسئلة الاختبار الموضوعي واضحة .	٧٤	٪١٩ر٤	٦٧	٪١٧ر٥	٢٤٢	٪٦٣ر١	٣٨٣	٪١٠٠
٢	أعتقد أن أسئلة الاختبار الموضوعي صعبة .	١١٣	٪٢٩ر٥	١٢٤	٪٣٢ر٤	١٤٦	٪٣٨ر١	٣٨٣	٪١٠٠
٣	يبدو لي أن أسئلة الاختبار الموضوعي معقدة .	٩١	٪٢٣ر٧	١١٢	٪٢٩ر٢	١٨٠	٪٤٧ر١	٣٨٣	٪١٠٠
٤	يبدو لي أن أسئلة الاختبار الموضوعي تخدع الطالب وتحيره .	١٩٦	٪٥١ر١	٧٦	٪١٩ر٨	١١١	٪٢٩	٣٨٣	٪١٠٠
٥	أجد متعبة أثناء اجابتى عن الاختبار الموضوعي .	٥٨	٪١٥ر٢	٩٨	٪٢٥ر٦	٢٢٧	٪٥٩ر٣	٣٨٣	٪١٠٠
٦	أعتقد أن أسئلة الاختبار الموضوعي تقيس فهم الطالب الحقيقي للمادة .	٩٨	٪٢٥ر٥	١١٤	٪٢٩ر٨	١٧١	٪٤٤ر٧	٣٨٣	٪١٠٠
٧	أتوقع الحصول على علامة أقل في الاختبار الموضوعي .	١٢٧	٪٣٣ر١	٩٩	٪٢٥ر٨	١٥٧	٪٤١	٣٨٣	٪١٠٠
٨	أعتقد أن الاختبار الموضوعي يقيس جوانب مهمة من المادة الدراسية .	٧٥	٪١٩ر٥	١١٢	٪٢٩ر٢	١٩٦	٪٥١ر٣	٣٨٣	٪١٠٠
٩	أشعر بالقلق والتوتر أثناء الاختبار الموضوعي .	١٣٢	٪٣٤ر٥	٩٥	٪٢٤ر٨	١٥٦	٪٤٠ر٧	٣٨٣	٪١٠٠
١٠	يبدو لي أن الطالب المجتهد يتفوق أكثر في الاختبار الموضوعي .	١٠٥	٪٢٧ر٤	٩٢	٪٢٤	١٨٦	٪٤٨ر٦	٣٨٣	٪١٠٠
١١	أخرج من الاختبار الموضوعي وأنا مطمئن من اجابتي .	١٢٢	٪٣١ر٨	٨٨	٪٢٣	١٧٣	٪٤٥ر٢	٣٨٣	٪١٠٠

تابع جدول رقم (٢)

م	العبارة	موافق		محايد		غير موافق		مجموع التكرارات	مجموع النسب
		التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة		
١٢	الاختبار الموضوعي ملائم لمعظم المواد والمقررات الدراسية .	٩٣	٤٢ر٢٪	١١١	٢٩٪	١٧٩	٤٦ر٧٪	٣٨٣	١٠٠٪
١٣	أعتقد أن الدرجة التى تعطى للطالب في الاختبار الموضوعي عادلة ومنصفة .	٨٠	٢٠ر٨٪	١٠٠	٢٦ر١٪	٢٠٣	٥٣ر١٪	٣٨٣	١٠٠٪
١٤	أبذل جهداً كبيراً في المذاكرة للاختبار الموضوعي.	١٨٣	٤٧ر٨٪	٩٧	٢٥ر٣٪	١٠٣	٢٦ر٩٪	٣٨٣	١٠٠٪
١٥	أشعر بالتعب والإجهاد أثناء الإجابة عن الإختبار الموضوعي .	١٣٢	٣٤ر٤٪	٨٣	٢١ر٧٪	١٦٨	٤٣ر٩٪	٣٨٣	١٠٠٪
١٦	الاختبار الموضوعي يميز بين الطالب المجتهد وغير المجتهد.	١٢٠	٣١ر٣٪	٩٧	٢٥ر٣٪	١٦٦	٤٣ر٤٪	٣٨٣	١٠٠٪
١٧	لو أحسن المدرسون استخدام الاختبارات الموضوعية لكانت أفضل الاختبارات	٧٨	٢٠ر٤٪	٨٥	٢٢ر٢٪	٢٢٠	٥٧ر٤٪	٣٨٣	١٠٠٪
١٨	أتمنى لو كانت جميع اختبارات المواد التى أدرسها موضوعية .	١٢٨	٣٣ر٤٪	٩٩	٢٥ر٨٪	١٥٦	٤٠ر٨٪	٣٨٣	١٠٠٪
١٩	بشكل عام أنا أفضل الاختبارات الموضوعية.	٧٤	١٩ر٣٪	٩٩	٢٥ر٨٪	٢١٠	٥٤ر٩٪	٣٨٣	١٠٠٪
٢٠	لو كنت مدرساً لجعلت اختباراتي موضوعية .	١١١	٢٨ر٩٪	١١٩	٣١ر٢٪	١٥٣	٣٩ر٩٪	٣٨٣	١٠٠٪

ملحق رقم (٣)

يوضـــــح توزيع أفراد العينة

- جدول رقم (٣) يوضح توزيع العينة الكلية حسب فئات العمر
- جدول رقم (٤) يوضح توزيع العينة الكلية حسب الحالة الاجتماعية
- جدول رقم (٥) يوضح توزيع العينة الكلية على الكليات والأقسام المختلفة
- جدول رقم (٦) يوضح توزيع العينة الكلية على التخصصات
- جدول رقم (٧) يوضح توزيع العينة الكلية على المستويات الدنيا والمستويات العليا

جدول رقم (٣)

توزيع العينة الكلية (ن = ٣٨٣) حسب فئات العمر

العمر	العينة	النسبة
١٧	١	٣٪
١٨	٦	١ر٦٪
١٩	٢٤	٦ر٣٪
٢٠	٥٥	١٤ر٤٪
٢١	٥٩	١٥ر٤٪
٢٢	٥٥	١٤ر٤٪
٢٣	٨٣	٢١ر٧٪
٢٤	٥٣	١٣ر٨٪
٢٥	٢٧	٧٪
٢٦	١٠	٢ر٦٪
٢٧	٥	١ر٣٪
٢٨	٣	٠ر٨٪
٣١	١	٠ر٣٪
٣٥	١	٠ر٣٪
	٣٨٣	١٠٠٪

جدول رقم (٤)

توزيع العينة حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العينة	النسبة
١- أعزب	٣٤٥	٩٠ر١٪
٢- متزوج	٣٨	٩ر٩٪
	٣٨٣	١٠٠٪

جدول رقم (٥)

توزيع أفراد العينة الكلية (ن = ٣٨٣) على الكليات والأقسام المختلفة

الكلية	العدد	النسبة	القسم	العدد	النسبة
العلوم التطبيقية	٤٩	٪١٢ر٨	كيمياء	٢٤	٪٦ر٣
			فيزياء	١٥	٪٣ر٩
			أحياء	١٠	٪٢ر٦
الهندسة والعمارة الإسلامية	٥٠	٪١٣ر١	عمارة إسلامية	٣١	٪٨ر١
			هندسة كهربائية	٧	٪٨ر
			هندسة ميكانيكية	٣	٪٨ر
			هندسة مدنية	٩	٪٢ر٣
العلوم الاجتماعية	٤٨	٪١٢ر٥	جغرافيا	١٠	٪٢ر٦
			مكتبات	٣١	٪٨ر١
			خدمة اجتماعية	٧	٪١ر٨
الدعوة والأصول الدين	٤٩	٪١٢ر٨	عقيدة	٢٣	٪٦
			كتاب وسنة	١٢	٪٣ر١
			اعلام	٦	٪١ر٦
			دعوة وثقافة	٨	٪٢ر١
الشريعة والدراسات الاسلامية	٤٥	٪١١ر٧	شريعة	٢٢	٪٥ر٧
			تاريخ إسلامي	٨	٪٢ر١
			حضارة اسلامية	٥	٪١ر٣
			اقتصاد إسلامي	٣	٪٠ر٨
			قضاء	٧	٪١ر٨
اللغة العربية	٤٩	٪١٢ر٨	أدب	١٢	٪٣ر٢
			بلاغة	٢٧	٪٧
			نحو وصرف	١٠	٪٢ر٦
التربية بمكة	٤٨	٪١٢ر٥	مناهج وطرق تدريس	٩	٪٢ر٣
			تربية بدنية	٢٥	٪٦ر٥
			تربية فنية	١٤	٪٣ر٧
التربية بالطائف	٤٥	٪١١ر٧	دراسات إسلامية	٢٥	٪٦ر٥
			لغة عربية	٢٠	٪٥ر٢
	٣٨٣	٪١٠٠		٣٨٣	٪١٠٠

جدول رقم (٦)

توزيع أفراد العينة (ن = ٣٨٣) على التخصصات

التخصص	العينة	النسبة	ملاحظات
التخصص الشرعي	١١٩	٣١ر١٪	طلاب التخصصات الشرعية
التخصص العلمي	١٠٠	٢٦ر١٪	طلاب التخصصات العلمية
التخصص الأدبي	١٦٤	٤٢ر٨٪	طلاب التخصصات الأدبية

جدول رقم (٧)

توزيع أفراد العينة (ن = ٣٨٣) على المستويات الدنيا والمستويات العليا

المستوى	العينة	النسبة
المستويات الدنيا	١٣١	٣٤ر٢٪
المستويات العليا	٢٥٢	٦٥ر٨٪
	٣٨٣	١٠٠٪

ملحق رقم (٤)

عبارات المقياس

* العبارات الغير دالة .
* العبارات الدالة أحصائياً لصالح الاختبار المقالي
* العبارات الدالة احصائياً لصالح الاختبار الموضوعي .
* العبارات السلبية التى عكست درجات تصحيحها .

عبارات المقياس

تصنيف العبارات	أرقام العبارات
عبارات المقياس الغير دالة احصائياً	١ ، ٣ ، ٩ ، ١١ ، ١٢ ، ١٧
عبارات المقياس الدالة احصائياً لصالح الاختبار المقالي	٤ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٦
عبارات المقياس الدالة احصائياً لصالح الاختبار الموضوعي	٢ ، ٥ ، ٧ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠
عبارات المقياس السلبية التي عكست درجات التصحيح فيها *	٢ ، ٣ ، ٤ ، ٧ ، ٩ ، ١٤ ، ١٥

* عبارات سلبية عكست درجاتها لذلك فالمتوسط الأعلى يدل على اتجاه أعلى نحو الاختبار في جميع العبارات .

إعداد الباحث

ملحق رقم (٥)

يوضح أسماء كليات جامعة أم القرى والأقسام التى أخذت منها عينة الدراسة الحالية

اسماء كليات جامعة أم القرى التى أُخذت عينة البحث منها :

١- كلية العلوم التطبيقية :

- قسم الكيمياء .
- قسم الفيزياء .
- قسم الأحياء .
- قسم العلوم الطبية .
- قسم العلوم الرياضية .

٢- كلية الهندسة والعمارة الاسلامية :

- قسم العمارة الاسلامية .
- قسم الهندسة الكهربائية .
- قسم الهندسة المدنية .
- قسم الهندسة الميكانيكية .

٣- كلية العلوم الاجتماعية :

- قسم الجغرافيا .
- قسم المكتبات والمعلومات .
- قسم الخدمة الاجتماعية .
- قسم اللغة الانجليزية .

٤- كلية الدعوة وأصول الدين :

- قسم العقيدة .
- قسم الكتاب والسنة .
- قسم الاعلام الاسلامي .
- قسم الدعوة والثقافة الاسلامية .
- قسم القراءات .

٥- **كلية الشريعة والدراسات الاسلامية :**

* قسم الشريعة .
* قسم التاريخ الاسلامي .
* قسم الحضارة والنظم الاسلامية .
* قسم الاقتصاد الاسلامي .
* قسم القضاء .

٦- **كلية اللغة العربية :**

* قسم اللغةالعربية .
* قسم البلاغة .
* قسم اللغة والنحو والصرف .
* قسم التربية الاسلامية المقارنة .

٧- **كلية التربية :**

* قسم المناهج وطرق التدريس .
* قسم الادارة التربوية .
* قسم علم النفس .
* قسم التربية الفنية .
* قسم التربية البدنية .
* شعبة رياض الأطفال .

ملحق رقم (٦)

يوضح التخصصات والكليات التابعة لجامعة أم القرى

من إعداد الباحث

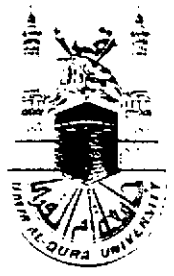
التخصصات والكليات التابعة لجامعة أم القرى

التخصص	الكلية	القسم
الشرعي	الشريعة والدراسات الإسلامية	شريعة تاريخ إسلامي حضارة إسلامية اقتصاد إسلامي قضاء
	الدعوة وأصول الدين	عقيدة كتاب وسنة أعلام دعوة وثقافة
	فرع التربية الطائف	دراسات إسلامية
العلمي	العلوم التطبيقية	كيمياء فيزياء أحياء
	الهندرسة والعمارة الإسلامية	عمارة إسلامية هندسة كهربائية هندسية ميكانيكية هندسة مدنية
الأدبي	العلوم الاجتماعية	جغرافيا مكتبات خدمة اجتماعية
	اللغة العربية	أدب بلاغة نحو وصرف
	التربية بمكة	مناهج وطرق تدريس تربة بدنية
	فرع التربية بالطائف	لغة عربية

ملحق رقم (٧)

دليل جامعة أم القرى الأكاديمي

لعام ١٤١٧هـ للكليات والأقسام



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
وكالة الجامعة
لشؤون الدراسات العليا والبحث العلمي

دليل جامعة أم القرى

الأكاديمي

١٤١٧ هـ - ١٩٩٦ م

محتويات الدليل

الموضوع	رقم الصفحة
* الفهـــرس	٥ ـ ٨
* المقدمة	٩
كلية الشريعة والدراسات الإسلامية	١٣ ـ ٦٧
ـ قسم الشريعة	١٥
ـ قسم التاريخ الإسلامي	٢١
ـ قسم الحضارة والنظم الإسلامية	٢٧
ـ قسم الاقتصاد الاسلامي	٣٢
ـ قسم القضاء	٤٠
ـ قسم الدراسات العليا الشرعية	٤٦
ـ قسم الدراسات العليا التاريخية والحضارية	٤٩
ـ مركز الدراسات العليا الإسلامية المسائية	٥٠
ـ جداول الأقسام	٥٥ ـ ٦٧
كلية اللغة العربية	٦٩ ـ ٩٨
ـ قسم اللغة والنحو والصرف	٧١
ـ قسم الأدب	٧٤
ـ قسم البلاغة	٧٨
ـ قسم الدراسات العليا	٨١
ـ الجداول	٩٣ ـ ٩٨
كلية التربية بمكة المكرمة	٩٩ ـ ٢١١
ـ قسم التربية الإسلامية والمقارنة	١٠٣
ـ قسم المناهج وطرق التدريس	١١٥
ـ قسم الإدارة التربوية والتخطيط	١٣٠

تابع محتويات الدليل

الموضوع	رقم الصفحة
ـ قسم علم النفس	١٣٨
ـ شعبة رياض الأطفال	١٥٠
ـ قسم التربية الفنية	١٥٩
ـ برنامج الدراسات العليا	١٦٦
ـ مركز الدورات التدريبية	١٧٣
ـ قسم التربية البدنية	١٧٩
ـ جداول الأقسام	١٩٠ ـ ٢١١
كلية العلوم التطبيقية	٢١٣ ـ ٢٧٦
ـ قسم الفيزياء	٢١٦
ـ قسم الكيمياء	٢٢٧
ـ قسم العلوم الرياضية	٢٣٧
ـ قسم العلوم الطبية	٢٤٧
ـ قسم الأحياء	٢٥٤
ـ جداول الأقسام	٢٦٦ ـ ٢٧٦
كلية الدعوة وأصول الدين	٢٧٧ ـ ٣٢٩
ـ قسم العقيدة	٢٨٠
ـ قسم الكتاب والسنة	٢٨٣
ـ الدراسات العليا بقسم الكتاب والسنة	٢٨٩
ـ قسم الإعلام الإسلامي	٢٩١
ـ قسم الدعوة والثقافة الإسلامية	٣٠٠
ـ قسم القراءات	٣٠٥
ـ جداول الأقسام	٣١٠ ـ ٣٢٩

تابع محتويات الدليل

الموضوع	رقم الصفحة
كلية الهندسة والعمارة الإسلامية	٣٣١ ـ ٣٦٩
ـ قسم العمارة الإسلامية	٣٣٦
ـ قسم الهندسة الكهربائية والحاسبات	٣٤٢
ـ قسم الهندسة المدنية	٣٤٧
ـ قسم الهندسة الميكانيكية	٣٥٢
ـ التدريب الصيفي بقسم العمارة الإسلامية	٣٥٨
ـ جداول الأقسام	٣٦١ ـ ٣٦٩
كلية العلوم الاجتماعية	٣٧١ ـ ٤٤٥
ـ قسم الجغرافيا	٣٧٤
ـ قسم المكتبات والمعلومات	٣٩٤
ـ قسم الخدمة الاجتماعية	٤٠٢
ـ مركز اللغة الانجليزية	٤١٢
ـ قسم اللغة الانجليزية	٤١٧
ـ جداول الأقسام	٤٣٨ ـ ٤٤٥
كلية التربية بالطائف	٤٤٧ ـ ٥٠٩
ـ قسم اللغة العربية	٤٤٩
ـ قسم الأحيـاء	٤٥٤
ـ قسم الاقتصاد المنزلي	٤٥٧
ـ قسم الدراسات الإسلامية وشعبة القرآن وعلومه	٤٦٠
ـ شعبة القرآن وعلومه	٤٧٠
ـ قسم العلوم التربوية	٤٧٢

تابع محتويات الدليل

الموضوع	رقم الصفحة
ـ شعبة رياض الأطفال	٤٧٧
ـ قسم الرياضيات	٤٨٣
ـ مختبرات القسم	٤٩٠
ـ قسم اللغة الأجنبية	٤٩١
ـ جداول الأقسام	٤٩٦ ـ ٥٠٩
عمادة الدراسات العليا	٥١١ ـ ٥١٥
عمادة الدراسات الجامعية للطالبات	٥١٧
عمادة مركز خدمة المجتمع	٥٢١
معهد اللغة العربية	٥٢٧ ـ ٥٩٧
عمادة القبول والتسجيل	٥٩٩
عمادة شئون الطلاب	٦٠٢
عمادة شئون المكتبات	٦٠٤
معهد البحوث وإحياء التراث الإسلامي	٦٠٧ ـ ٦١٣
الخدمات التعليمية	٦١٥ ـ ٦٣٣
ـ مركز الوسائل التعليمية	٦١٧
ـ مركز المعلومات والحاسب الآلي	٦٢٥
ـ مطبعة الجامعة	٦٣٠
مركز أبحاث الحج	٦٣٥ ـ ٦٣٩
المدينة الجامعية	٦٤١ ـ ٦٤٥