

اتجاهات كلية قسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي - نحو أساليب التقويم الجامعي - عملية بناء الاختبارات التحصيلية أنموذجاً -

Attitudes of students of the Department of Social Sciences Larbi ben m'hidi University – oum el bouaghi- towards methods of university evaluation - the process of building achievement tests, as a model

تاريخ القبول: 2021-04-13

تاريخ الإرسال: 2020-03-25

فضيلة عروج، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، aroudjfadila@gmail.com

صباح نصرأوي، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، sabahnresraoui@gmail.com

الملخص

تهدف الورقة البحثية الحالية إلى تسليط الضوء على اتجاهات طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي نحو أساليب التقويم الجامعي (عملية بناء الاختبارات التحصيلية أنموذجاً)، حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي القائم على التحليل على عينة قوامها 171 طالباً وذلك بتطبيق استمارة صممت لهذا الغرض، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن عملية بناء الاختبارات التحصيلية بالقسم ذاته تمارس بشكل متوسط على العموم، وأن الاختبارات التحصيلية المطبقة على الطلبة تنقصها كثير من الخصائص العامة للاختبار الجيد، كما أن النسب المئوية المحصل عليها تشير إلى أن كلا من التزام الأساتذة بالخصائص العامة للاختبار الجيد، و بمدى تحقيقها للأهداف التربوية، ومراعاتهم للزمن المحدد للاختبارات ومدى صعوبتها و تناسب أسئلتها مع المحتوى التعليمي المقرر، تشير وبدرجات متقاربة إلى أن كل ذلك يكاد يكون متوسطاً على العموم.

الكلمات المفتاحية: أساليب التقويم الجامعي، الاختبارات التحصيلية، الطلبة.

Résumé

Le présent document de recherche tente d'apporter un éclairage autour des attitudes des étudiants du département des sciences sociales de l'université Larbi Ben M'hidi à l'égard des méthodes d'évaluation universitaire (le processus de construction de tests de réussite comme modèle). Cette étude a utilisé l'approche descriptive analytique sur un échantillon de 171 étudiants en appliquant un questionnaire conçu à cet effet. Les résultats de l'étude révèlent que le processus de construction des tests de réussite dans ce département est mis en œuvre de manière moyenne en général, et que les tests de réussite appliqués aux étudiants manquent de nombreuses caractéristiques qui déterminent un test de bonne qualité, et les pourcentages obtenus indiquent que l'engagement des professeurs envers les caractéristiques générales d'un bon test et leur engagement envers l'étendue de la réalisation des objectifs éducatifs, en tenant compte du temps spécifié pour les tests et de la difficulté et des questions du test de proportionnalité avec le contenu éducatif de la décision, indiquent une variation proche à tout cela c'est presque une moyenne dans l'ensemble.

Mots clés : Méthodes d'évaluation universitaire, tests de réussite, étudiants.

Abstract

The current research paper is aiming to shed light on the attitudes of students of the Social Sciences Department at Larbi ben m'hidi University towards university evaluation methods (the process of building achievement tests as a model). This study uses the descriptive analytical approach on a sample of 171 students by applying a form designed for this purpose. The results of the study concluded that the process of building achievement tests in this department is practiced in an average way in general, and that the achievement tests applied to students lack many of the general characteristics of good testing, and the percentages obtained indicate that both professors commitment to general characteristics of a good test, the achievement of educational goals, the time specified, difficulty of the test and the extent to which the test questions fit to the educational content, indicate, to close degrees, that all of this is almost average in general.

Key words: University assessment methods, achievement tests, students.

* المؤلف المراسل

مقدمة

لقد أصبح التعليم العالي ركيزة أساسية من ركائز التنمية الإقتصادية والإجتماعية ويرتبط بتقدم الأمم ومقدرةتها على توظيف العلم في خدمة الفرد والمجتمع ، فأصبح العمل على تطوير أنظمة التعليم لتلائم الأهداف والمصالح العامة العليا من الأولويات ، كما تبذل الجهود من أجل إيجاد التوازن بين مخرجات وإنتاج مؤسسات التعليم العالي وبين الإحتياجات والمتطلبات السارية لسوق العمل ، هذا من جهة ومن جهة أخرى رفع مستوى التعليم العالي والوصول إلى النوعية.

إن هذه النوعية تحتاج إلى مؤشرات ومعايير عالية ومتقدمة في الأداء حيث أصبحت هذه الأخيرة مبررا للنجاح ، و تحتاج للمتابعة الدائمة للتعرف على النقائص و معالجتها ، حيث أن ملائمة التعليم العالي لأهدافه ودوره في خدمة المجتمع تتطلب تحسينه الدائم من أجل تحقيق النوعية و الجودة من خلال تطوير جميع الوظائف والأنشطة التعليمية كبنوعية التدريس ومستوى ونمط برامج التدريب ومستوى أداء أعضاء هيئة التدريس ومضمون ومحتوى المناهج وصولا إلى أساليب ووسائل التقويم (فرهود ، 277، 2002)، حيث يجمع المختصون في التربية على أن المنهاج بمفهومه الواسع يتكون من أهداف التعليم ومحتوى المادة التعليمية وطرائق التدريس ووسائل وأساليب التقويم المعمول بها ، ويؤكدون على أن أساسيات التقويم يجب أن تتناول هذه المكونات. الأمر الذي جعل التقويم على رأس الأولويات في برامج التعليم العالي الأمر الذي يستلزم الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرامج التربوية ككل ، من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية ، فالتقويم وسيلة للإصلاح والتطوير في المجال التربوي يهدف إلى تحسين تعلم الطلبة وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة ، فهو يشكل أرضية مهمة لكثير من القرارات المتعلقة بالطلبة وأعضاء هيئة التدريس وغيرها من عمليات النظم التعليمية (عثمان، 2011، ص.16).

إن عملية التقويم الهادفة والناجحة هي التي تأتي كنتيجة لأي عمل أو سلوك نقوم به ، ولكنه لا يزال بعيد المنال والإدراك سواء في أوساط المؤسسات التربوية أو داخل الجامعات حيث أننا نجد أن أغلب ومعظم العمليات التقويمية روتينية لا تهدف في أغلب الأحيان إلا إلى ترتيب

التلاميذ والطلبة وذلك من خلال نقاط تمنح لهم عقب تقويم جمعي غير هادف لا تربويا ولا بيداغوجيا والهدف منه هو الترتيب والحكم على المستوي الدراسي (عثمان، 2011، ص.18).

وللقيام بذلك لا بد من توافر الموارد البشرية القادرة على تفعيل هذه الأدوار وتحقيق ما هو منتظر من الجامعة كمؤسسة اجتماعية ، ونجد الأستاذ الجامعي على رأس هذه الموارد البشرية بل وأهمها كونه المحرك الرئيس للعملية التكوينية والقادر على تجسيد الأهداف المسطرة للجامعة ، من خلال قيامه بعدد الأدوار التي لا يمكن أن تكون ثابتة ، وإنما تتغير بتغير حاجات الجامعة ، والمجتمع ، والموقف التعليمي ، وذلك من أجل مجاراة التطورات في البيئة الداخلية والخارجية ؛ ومن بين أهم الوظائف التي يقوم بها الأستاذ الجامعي مهمة التقويم ، إذ تعدّ تنويعا للعملية التدريسية التي يمارسها الأستاذ وباعتبارها القادرة على معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة لهذه العملية لدى الطلبة ، وتمارس مهمة التقويم من خلال مجموعة من الإجراءات والعمليات على مدى سنوات الدراسة الجامعية ، والتي تهدف إلى تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلبة واتخاذ ما يلزم من تطوير وتحسين في مستوياتهم.

من هنا سعت الدراسة الحالية الى الكشف عن واقع الممارسات التقويمية في جانبها المتعلق بالاختبارات التحصيلية من وجهة نظر مخرجات ونواتج العملية التكوينية وهم الطلبة ، بعدهم محور وموضوع هذه العملية ؛ وبالتالي يكون الطرف الأكثر قدرة على ذلك.

1- إشكالية الدراسة

تعد عملية التقويم بمفهومها العلمي من المفاهيم الحديثة نسبيا ، والتي تعنى بتحديد قيمة الشيء حيث تتضمن الحصول على المعلومات اللازمة للحكم على قيمة برنامج أو منتج أو إجراءات أو أهداف كما يشير مفهوم التقويم إلى العمليات التي تتم بواسطتها جمع وتفسير المعلومات المناسبة بطريقة منظمة لتكون أساس الحكم العقلاني على القيمة أو الجدارة أو الفاعلية (الزهراني، 1998)، ويحتل تقويم تحصيل الطلبة دورا هاما في الميادين التربوية إذ يحدد درجة تحقق الأهداف التربوية فيما يخص بيان مكتسبات الطلبة المعرفية ، الوجدانية والسلوكية ، كما أنه يشخص صعوبات التعلم ويؤثر بشكل واضح على دافعية الطلبة

من خلال وجهة نظر طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي ، من خلال سعيها للإجابة على .

2- تساؤلات الدراسة

1-2 التساؤل الرئيس

- هل تراعى شروط بناء الاختبارات التحصيلية في الاختبارات المطبقة من قبل أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي حسب وجهة نظر طلبتهم ؟

2-2 التساؤلات الجزئية

- هل تتوافر الخصائص العامة للاختبار الجيد في الاختبارات المطبقة من قبل أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي حسب وجهة نظر طلبتهم ؟
- هل تقيس الاختبارات المطبقة من قبل أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي حسب وجهة نظر طلبتهم أهدافا تربوية محددة ؟
- هل يتلاءم الزمن المخصص للاختبار مع مدى صعوبته في الاختبارات المطبقة من قبل أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي حسب وجهة نظر طلبتهم ؟
- هل تراعى الموضوعية التقويمية للاختبارات من قبل أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي حسب وجهة نظر طلبتهم ؟

3- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة

لكل دراسة مجموعة من المفاهيم تخدم الموضوع بشكل مباشر وتساعد الباحث على تحديد مسار بحثه. ولقد تم استخدام المفاهيم التالية في الدراسة الحالية:

1-3 أساليب التقييم: هي مجموعة من الإجراءات والعمليات التي يقوم بها الأستاذ الجامعي على مدى سنوات الدراسة الجامعية ، والتي تهدف إلى تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلبة واتخاذ ما يلزم من تطوير وتحسين في مستوياتهم بما يساهم في تكوين خريجين من ذوي الكفاءات العليا والمتفكة مع ما يتطلع إليه المجتمع.

2-3 الاختبارات التحصيلية: تعرف الاختبارات على

أنها جهود عقلانية تستعمل في طرق البحث المختلفة بهدف توفير معلومات ضرورية لاتخاذ قرارات متعلقة بالخطط والبرامج والسياسات وفيها يتم إصدار حكم على مدى تحقيق الوسيلة التعليمية للأهداف المنشودة ، والعمل على كشف

للتعلم(كاظم، 2007)، ، ويستخدم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات حسب (دودين، 2006) أساليب تقويمية متعددة وذلك لغرض تقويم تحصيل الطلبة ومن أكثر تلك الأساليب شيوعا الاختبارات التقليدية والتي توفر معلومات دقيقة ومفيدة ضمن وقت وجهد معقولين دون الحاجة للكثير من التجهيزات والأدوات لتطبيقها ، إلا أن الطلبة ينظرون إليها كحدث مصيري ويحاولون تجنبها لإرتباطها بالدرجات التي تحدد النجاح والرسوب.

ولقد أثارت إشكالية بناء الاختبارات التحصيلية في التعليم الجامعي اهتمام الباحثين نظرا لأهميتها في تحديد مستويات مخرجات العملية التعليمية التعليمية وما لها من فوائد تعود بالإيجاب على نظام التعليم الجامعي ، وباعتبارها أسلوب هام من أساليب التقويم الجامعي وفي هذا الصدد يعرف(قطيط ، 2009) الاختبار على أنه مجموعة من المثيرات والتي أعدت بطريقة منهجية لقياس السلوك والمعارف التي اكتسبها الطلبة خلال مرورهم بالخبرات التعليمية ، ويشير(دروزة، 2005) أنه من المهم خلال تحضير الاختبارات التركيز على ماهية الأسئلة التعليمية ومصادر استقائها ومدى توافقها مع الأهداف التربوية المنشودة ، كما يجب أن يراعي أعضاء هيئة التدريس عند وضع أسئلة الاختبارات قياسها لكافة المستويات العقلية للمتعلمين ، حيث تتنوع الاختبارات بتنوع أغراضها وأهدافها إلى أنواع رئيسية وهي اختبارات الأداء ، الاختبارات الشفوية والتحريرية والتي تنقسم إلى مقالية وموضوعية (torice.2000).

ودراسة التقييم من خلال الاختبارات التحصيلية وإلقاء الضوء عليها هو من الأهمية بمكان ، حيث أنّ هذه الاختبارات تعد مهمة لكل من المعلم والمتعلم ، ليقاس من خلالها ما أنجزه خلال فترة تعليمية معينة ، فبينما يتعرف الطالب من خلالها على مستوى تحصيله وبالتالي مدى قدرته على الانتقال إلى المستويات الأعلى من المعرفة يقيس الأستاذ نسبة تحقق الأهداف التي سطرها في مختلف مستويات المعرفة ومستوى نجاحه في إيصال مختلف المعارف لطلابه ، فضلاً عن أنّه يقيس نسبة نجاحه في وضع هذه الاختبارات وشموليته بحيث تنجح في تحقيق الغرض الذي تستهدفه.

ولقد جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على واقع عملية بناء الاختبارات التحصيلية كأحد طرق التقييم الجامعي

319 طالبا وطالبة من مستويات دراسية مختلفة أن أكثر المشكلات شيوعا هي عدم مراعاة رأي الطلبة في وضع جدول للاختبارات ، وإلى وعدم موضوعية نتائج الاختبارات.

أما بروكهارت (2001) (brookhart) والتي قامت بدراسة لفحص كفاءة المعلمين في امتلاكهم لمهارة التقويم ، وأشارت أن المعلمين يفتقدون الخبرة في بناء الإختبارات الجيدة حيث أنهم يعملون بشكل أفضل في التطبيقات الأدائية الصفية أكثر من الإختبارات ، كما يشير بورتون (burton) (2001) في دراسته المعنونة: هل يمكن حقيقة أن تساعدنا مؤشرات التمييز في تحسين اختباراتنا ، بأن الحل في هذه الإشكاليات يكمن في تحسين الاختبار والتقليل من الضعف في ثباته عن طريق صياغة أسئلة بدقة وحذر للاقترب من مواصفات الاختبار الجيد.

أشارت عديد الدراسات إلى قضية مواصفات الإختبار الجيد وقياسها للمستويات المعرفية ومن بينها دراسة أل عجينان (2001) والتي هدفت للتعرف على فعالية أساليب التقويم وللتعرف على مدى مطابقة الإختبارات لمواصفات الإختبار الجيد ، حيث جاءت أهم نتائج هذه الدراسة أن 86 بالمئة من المعلمين ينوعون في أسئلتهم بين الأسئلة المقالية والموضوعية بينما 13.6 بالمئة يركزون على الأسئلة الموضوعية والتي اعتمدت على أسئلة الإختبار من متعدد ثم الأسئلة التكميلية فأسئلة الصواب والخطأ ، وخلصت النتيجة إلى أن مواصفات الإختبار الجيد متوفرة بشكل جيد إلا أنه هناك بعض الممارسات التقويمية الخاطئة مثل وضع الإختبارات في وقت قصير وتكرار الإختبارات لأكثر من سنة) نفس اختبارات السنة الماضية) ، ووضع أسئلة سهلة لتلافي الرسوب والتطرق أثناء الإختبار لأسئلة لم يتم التطرق إليها أو لم يتم التركيز عليها خلال الشرح.

يشير ميرتler (mertler) (2004) أن قضية تعدد أساليب الاختبارات إلى مقالية وموضوعية تؤثر على تحصيل الطلبة وعلى درجاتهم النهائية وفي هذا الصدد تشير دراسة الدردير وعبد الله (2004) والتي جاءت نتائجها أن الطلبة يفضلون الاختبارات الموضوعية كما وجدت فروق دالة إحصائية وفقا لمتغير التخصص والجنس حيث كان طلبة التخصص الأدبي والإناث أكثر إيجابية نحو الاختبارات المقالية (كيال ، 2011).

نواحي القصور واقتراح وسائل لتفادي هذا القصور مستقبلا (قطيط ، 2009) ، وفي دراستنا هي الاختبارات التي يقوم الأستاذ الجامعي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي بنائها في نهاية كل سداسي في مادة دراسية معينة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية لدى طلبته والتي يحدد على أساسها نجاح الطالب في تلك المادة ، والتي يجب أن تتوافر فيها: الخصائص العامة للاختبار الجيد ، أن تقيس أهدافا تعليمية محددة ، أن يتلاءم الزمن المخصص لها مع مدى الصعوبة ، أن تراعى الموضوعية التقويمية لها.

3-3 الطلبة الجامعيين: هو كل شخص ينتمي

أكاديميا للجامعة ، أو الكلية ، أو المعهد ، من أجل الحصول على العلم وامتلاك شهادة معترف بها من ذلك المكان حتى يستطيع ممارسة حياته العملية فيها بعد تبعا للشهادة التي حصل عليها ، وفي دراستنا هم الطلبة المسجلون والذين يزاولون دراستهم الجامعية بأحد التخصصات بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي.

4-3 الأستاذ الجامعي الجزائري: يعد الأستاذ الجامعي

الركيزة الأساسية في الجامعة ، حيث تتمحور حوله وظيفة إعداد الكوادر البشرية التي تعتبر أهم مخرجات النظام الجامعي ، ويصنف الأساتذة الجامعيون في القانون الجزائري إلى: (مربوحة ، 1990)

- سلك الأساتذة
- سلك الأساتذة المحاضرين
- سلك الأساتذة المساعدين

وفي دراستنا هو الشخص الذي يعمل بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي بصفة دائمة ، ويمارس مهمة تقويم الطلبة باستخدام الاختبارات التحصيلية.

4- الدراسات السابقة

تحتل آلية التقويم باستخدام الاختبارات دورا بارزا في المؤسسات التربوية والجامعية ولكن التفرد باستخدامها أبعدا عن غايتها الأصلية في فحص وإنجاز مهارات الطلبة ، فقد اهتمت العديد من الدراسات بإشكالية الاختبارات باعتبارها إحدى وسائل التقويم ومن بينها دراسة الناجم (2002) والتي هدفت للتعرف على المشكلات في جامعة الملك فيصل وفقا لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى التعليمي حيث أسفرت نتائج العينة المكونة من

5- إجراءات البحث الميداني

تلخصت مجريات البحث الميداني في الخطوات التالية:

غاية

تم خلالها إجراء البحث الأساسي.

3-5 عينة البحث

بعد حصر مجتمع البحث من خلال الإحصائيات المتحصل عليها من المصالح الإدارية المختصة بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة أم البواقي والذي بلغ (1506) طالبا وطالبة ، تم استبعاد طلبة السنة الأولى وذلك لكونهم لم يجتازوا إلا امتحانا تقييميا واحدا وبالتالي تنقصهم الخبرة اللازمة للاستجابة على أداة البحث ، وبالتالي أصبح مجتمع الدراسة مقدرا ب (1134)، ويمكن توضيح توزيعهم على مختلف التخصصات والحجم الذي يقابله في العينة كالتالي:

1-5 منهج البحث: إن لكل بحث منهجا خاصا يناسبه

وتقرضه طبيعة البحث ، ونظرا لطبيعة وهدف البحث الحالي وهو وصف واقع بناء الامتحانات التحصيلية لتقويم طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي ، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي المناسب لذلك.

2-5 حدود البحث

- الحدود المكانية: لقد تم إجراء البحث التطبيقي

على أحد الجامعات الجزائرية وهي جامعة أم البواقي ، وبالتحديد بقسم العلوم الاجتماعية.

جدول رقم (01): توزيع أفراد المجتمع حسب التخصص

السنة	التخصص		المجتمع		العينة
			التركرار	%	التركرار
الثانية ليسانس	علوم التربية		134	11,81	34
	علم النفس		204	17,98	51
	علم الاجتماع		81	7,14	21
	الأرطوفونيا		44	3,88	8
الثالثة ليسانس	ارشاد وتوجيه		30	2,64	8
	علم النفس العيادي		68	5,99	17
	علم النفس العمل والتنظيم		29	2,55	7
	علم النفس التربوي		60	5,29	15
	علم النفس المدرسي		18	1,58	5
	علم الاجتماع		36	3,17	9
	الأرطوفونيا		93	8,20	24
	ارشاد وتوجيه		39	3,43	10
الأولى ماستر	علم النفس العيادي		68	5,99	17
	علم النفس العمل وتسيير الموارد البشرية		20	1,76	5
	علم النفس المدرسي		02	0,17	1
	علم الاجتماع التنظيم والعمل		39	3,43	10
	أمراض اللغة والتواصل		38	3,35	10
	علم النفس التربوي		36	3,17	9
	علم النفس العيادي		21	1,85	5
	علم النفس العمل وتسيير الموارد البشرية		09	0,79	2
الثالثة ماستر	ارشاد وتوجيه		15	1,32	4
	علم الاجتماع التنظيم والعمل		21	1,85	5
	أمراض اللغة والتواصل		18	1,58	5
	علم النفس المدرسي		10	0,88	3
	ارطوفونيا		01	0,08	0
	المجموع		1134	100	285

الإحصائي للعينات)، وقد تم مراعاة هذا الحد خلال التطبيق ، وقد راعينا نسبة الطلبة في كل تخصص في المجتمع وحافظنا

وبالنظر للحد الأدنى للعينة اعتمادا على جدول uma sckaran والذي بلغ 285 فردا (أنظر الملحق رقم 01: الجدول

الفقرات لتتلاءم مع طبيعة المصطلحات المستخدمة في نظام التعليم الجامعي الجزائري ، وتكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من أربع عوامل ، تضمن العامل الأول 7 فقرات ، والعامل الثاني 8 فقرات ، والعامل الثالث 4 فقرات ، والعامل الرابع 6 فقرات ، ويطلب من الطالب المجيب على الاستبيان تحديد مدى اتصاف الامتحانات التي تطبق عليه بالخاصية المحددة في شكل فقرة يستجيب عليها من خلال ثلاثة بدائل (دائما ، أحيانا ، أبدا) ، ويمكن توضيح عوامل المقياس والفقرات المكونة لكل عامل كالتالي:

عليها في العينة أثناء التوزيع ، وتم استرجاع 171 استبيانا قابلا للتحليل أي ما نسبته 60% من المقاييس الموزعة

4-5 أدوات جمع البيانات

يهدف تشخيص واقع بناء الامتحانات التحصيلية للتقويم طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي تم الاعتماد على الاستبيان المصمم من قبل الباحثة نادية صالح عويضة الذي صممه بهدف تحديد أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة يريزيت بفلسطين (نادية عويضة، 2011)، مع إجراء بعض التعديلات على بعض

جدول رقم (02): عوامل وفقرات الاستبيان

العامل	الفقرات
الخصائص العامة للامتحان الجيد	6-1
قياس الامتحانات للأهداف التربوية	14-7
الزمن المحدد للامتحانات ومدى صعوبتها	18-15
ممارسات أعضاء هيئة التدريس التقويمية	24-19

فردا من الفئة العليا و8 من الدنيا ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة ، لتقدير الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين.

لتطبيق الخطوات السابقة اعتمدنا على برنامج SPSS النسخة 22 ، ويمكن توضيح نتائج الاختبار المتوصل إليها كالتالي:

التي تطبق عليه بالخاصية المحددة في شكل فقرة يستجيب عليها من خلال ثلاثة بدائل (دائما ، أحيانا ، أبدا) ، ويمكن توضيح عوامل المقياس والفقرات المكونة لكل عامل كالتالي:

وقبل تطبيق الاستبيان كان لا بد من التأكد من صدقه وثباته ، وللقيام بذلك تم تطبيقه على عينه تقنين قدرت ب (29) طالبا موزعين على التخصصات المختلفة بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي.

• التأكد من صدق درجات الاستبيان:

- صدق المقارنة الطرفية: من أجل تقدير صدق درجات المقياس ، تم الاعتماد على الصدق التمييزي من خلال تطبيق الاستبيان على عينة التقنين المذكورة آنفا. وبعد ترتيب درجاتهم على الاستبيان وسحب نسبة 27% من الدرجات العليا و27% الدنيا للأفراد ، والمقدرة بدرجات 8

الجدول (03): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينتين العليا والدنيا

عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
08	66.12	7.16	2.53
08	92.12	2.53	0.89

الجدول (04): اختبار T للمقارنة بين المتوسطات

المتباينات	اختبار Levene	لتجانس	اختبار T للمقارنة بين المتوسطات	sig	مستوى الدلالة
تباينات متجانسة	0.000		T	14	0.01
تباينات غير متجانسة			-9.68	8.72	0.01

أن الانحراف المعياري للمجموعة العليا يتعد ب 5 % عن المجموعة الدنيا وهو فرق دال بين المجموعتين. إذا نختار اختبار T للتباينات المتجانسة -9.68 وبالنظر الى sig 0.000 نلاحظ أنها فروق دالة عند مستوى

نلاحظ من الجدول (03) باستخدام اختبار Levene لتجانس العينات أن sig 5% وبالتالي نرفض الفرض القائل أن التباينات غير متجانسة ، وللتأكد نلاحظ من الجدول (02)

دلالة 0.01 وبالتالي فإن الاستبيان يوجد فيه صدق تمييزي أي أنه قادر على التمييز بين الدرجات المرتفعة والمنخفضة.

• التأكد من ثبات درجات الاستبيان:

للتأكد من ثبات درجات الاستبيان، اعتمدنا على التطبيق لمرة واحدة على نفس العينة السابقة الذكر (29 طالبا من التخصصات المختلفة) واستخدمنا الطريقتين التاليتين:

الجدول (05): معامل ثبات درجات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

معامل (α) لكرونباخ	التباين	
	الجزء الأول من الاستبيان	0.66
	الجزء الثاني من الاستبيان	0.62
الارتباط بين الجزئين		0.58
معامل الارتباط سبيرمان	غ متساوية	0.73
معامل الارتباط جتمان Guttman		0.73

وهو هدف الدراسة الحالية، وللإجابة على تساؤلاتها تم الاعتماد على حساب التكرارات والنسب المئوية وكذا المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وفي هذا الصدد يمكن عرض ومناقشة استجابات الطلبة على الاستبيان المطبق لتشخيص هذا الواقع كالتالي:

6-1 عرض ومناقشة النتائج في ضوء التساؤل الأول:

هل تتوفر الخصائص العامة للاختبار الجيد في الاختبارات المطبقة من قبل أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي حسب وجهة نظر طلبتهم؟

كانت استجابات الطلبة على فقرات العامل الأول كما هي موضحة في الجدول التالي:

من خلال الجدول (04) نلاحظ أن ثبات الجزء الأول من الاستبيان (0.66) يختلف عن ثبات الجزء الثاني (0.62)، كما أن التباين للجزء الأول (33.54) يختلف عن التباين للجزء الثاني (43.19)، وبالتالي نختار معامل جتمان والذي قدر بـ (0.73) وهو دال جدا.

طريقة الاتساق الداخلي: باستخدام معامل

الثبات (α) لكرونباخ (cronbach's alpha)؛ والذي قدر بـ 0.77 أي أن درجات المقياس تتسم بثبات مرتفع ودال.

6- عرض ومناقشة النتائج في ضوء التساؤلات:

إن الوقوف على واقع بناء الامتحانات التحصيلية للتقويم طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي أمر ضروري، وذلك من أجل تحسين وتجويد العملية التقييمية

جدول (06): نتائج استجابات أفراد العينة على العامل الأول

الرقم	الفقرة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
01	تصاغ أسئلة الامتحانات بصورة واضحة	3	13	90	53	12
		1.8	7.6	52.6	31	7
		المتوسط الحسابي				
		الانحراف المعياري				
02	تطبع أسئلة الامتحانات بشكل سليم دون أخطاء	3	4	22	53	89
		1.8	2.3	12.9	31	52
		المتوسط الحسابي				
		الانحراف المعياري				
03	يصيغ أعضاء الهيئة التدريسية تعليمات شاملة للاختبارات	6	21	60	55	29
		3.5	12.3	35.1	32.2	17
		المتوسط الحسابي				
		الانحراف المعياري				
04	تقيس أسئلة الامتحانات الأهداف التربوية التي تم توضيحها مسبقا للطلبة	8	21	45	59	38
		4.7	12.3	26.3	34.5	22.2
		المتوسط الحسابي				
		الانحراف المعياري				
05	تناسب أسئلة الامتحانات مع أهمية المحتوى	6	6	44	63	52
		3.5	3.5	25.7	36.8	30.4
		المتوسط الحسابي				
		الانحراف المعياري				
06	تغطي أسئلة الامتحانات جميع محتوى المادة التعليمية	8	20	51	52	40
		4.7	11.7	29.8	30.4	23.4
		المتوسط الحسابي				
		الانحراف المعياري				
المجموع		34	85	312	335	260
		3.31	8.28	30.4	32.65	25.34
		المتوسط الحسابي				
		الانحراف المعياري				

الذي أيده المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (3.93) أي أنه أقرب (4) والتي يقابلها البديل غالبا وهو غير راجع لقيم متطرفة لأن قيمة الانحراف المعياري منخفضة (0.62) بالنسبة للفقرة الثانية (تطبع أسئلة الامتحانات بشكل سليم دون أخطاء) أن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة (52%) رأوا بأن هذه الطباعة دائما واضحة، تلاها البديل غالبا بنسبة (31%) وهو الامر الذي يعكس أن أغلب الطلبة يرون أن هذه الطباعة واضحة من دائما إلى غالبا، عكس البدائل المتبقية والتي حازت على نسب أقل: أحيانا (12.9%) نادرا (2.3%) وأخيرا البديل أبدا بنسبة (1.8%)

من خلال الجدول أعلاه والمتضمن رأي طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي حول توافر الخصائص العامة للاختبار الجيد في الاختبارات المطبقة من قبل أساتذتهم، نلاحظ: بالنسبة للفقرة الأولى (تصاغ أسئلة الامتحانات بصورة واضحة) أن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة (52.6%) رأوا بأن هذه الصياغة تكون واضحة أحيانا، تلاها البديل غالبا بنسبة (31%) ثم بنسب أقل البدائل: نادرا (7.6%) دائما (7%) وأبدا بنسبة (1.8%)، أي أن أغلب الطلبة رأوا أن أسئلة الامتحانات من أحيانا إلى غالبا تكون واضحة وهو الأمر

وهو الأمر الذي أيده المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (4.29) أي أنه أقرب للبديل غالبا والذي لا يعزى لوجود قيم متطرفة لأن الانحراف المعياري المقدر بـ (0.82) منخفض.

بالنسبة للفقرة الثالثة (يصيغ أعضاء الهيئة التدريسية تعليمات شاملة للاختبارات) إن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة بـ (35.1%) رأوا بأن هذا الشرط متوفر أحيانا، تلاها البديل غالبا بنسبة (32.2%) وهما النسبتان الغالبتان أي أن أغلب الطلبة يرون أن أعضاء الهيئة التدريسية يضعون تعليمات شاملة للاختبارات من أحيانا الى غالبا، وحازت البدائل الباقية على نسب أقل: دائما (17%)، أحيانا (12.3%)، أبدا (3.5%)

وهو الأمر الذي أيده المتوسط الحسابي التي كانت أقرب للبديل غالبا (03.64) وذلك بانحراف معياري مقبول نسبيا (1.05)

بالنسبة للفقرة الرابعة (تقيس أسئلة الامتحانات الأهداف التربوية التي تم توضيحها مسبقا للطلبة) فإن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة (34.5%) رأوا بأن الأسئلة في الامتحانات غالبا تكون تقيس أهدافا تربوية تم توضيحها مسبقا لهم، تلاها البديل أحيانا بنسبة (26.3%) ثم البديل دائما (22.2%) أي أن النسب الأكبر تدل أن هذا الشرط محقق من غالبا إلى أحيانا إلى دائما أما النسب الأقل: نادرا (12.3%) أبدا (4.7%).

وهو الأمر الذي أيده المتوسط الحسابي التي كانت أقرب للبديل غالبا (03.57) وذلك بانحراف معياري يقدر بـ (4) يوحى بوجود قيم متطرفة

بالنسبة للفقرة الخامسة (تتناسب أسئلة الامتحانات مع أهمية المحتوى) فإن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة (36.8%) رأوا بأنها غالبا كذلك، تلاها البديل دائما بنسبة (30.4%) أي أن هذا الشرط متوفر من غالبا إلى دائما، والنسب المتبقية هي الأقل: أحيانا (25.7%) أبدا ونادرا بنسبتين متساويتين (3.5%).

وهو الأمر الذي أيده قيمة المتوسط الحسابي التي كانت أقرب للبديل غالبا (03.87) وذلك بانحراف معياري يقدر بـ (4) يوحى بوجود قيم متطرفة

بالنسبة للفقرة السادسة (تغطي أسئلة الامتحانات جميع محتوى المادة التعليمية) نلاحظ أن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة (30.4%) رأوا بأنها غالبا تغطي محتوى المادة التعليمية، تلاها البديل أحيانا بنسبة (29.8%) ثم البديل دائما (23.4%) أي أن هذا الشرط متوفر من غالبا إلى أحيانا إلى دائما، والنسب المتبقية هي الأقل: نادرا (11.7%) دائما (4.7%).

وهو الأمر الذي أيده المتوسط الحسابي التي كانت أقرب للبديل غالبا (03.56) وذلك بانحراف معياري يقدر بـ (4) يوحى بوجود قيم متطرفة

أما عن المجموع بالنسبة للمحور الأول والذي يعكس رأي طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي حول توافر الخصائص العامة للاختبار الجيد في الاختبارات المطبقة من قبل أساتذتهم، نلاحظ أن النسبة الغالبة كانت للبديل غالبا (32.65%) تلتها نسبة مقاربة ترى أن هذه الخصائص تتوافر بصورة نسبية معبرين عن ذلك بالبديل أحيانا (30.4%) كما أن الربع منهم (25.34%) يرى أن هذه الخصائص متوافرة دائما، بينما النسب الأقل كانت للبديلين نادرا وأبدا بنسبتي (8.28%) (3.31%)

أي أنه يمكن القول أن الخصائص العامة للاختبار الجيد في الاختبارات متوافرة وهو الأمر الذي عكسته قيمة المتوسط الحسابي العام للمحور (03.68) وهو أقرب للبديل غالبا، وبانحراف معياري يقدر بـ (1.82) وهو جيد نسبيا

2-6 عرض وتفسير نتائج التساؤل الثاني

هل تقيس الاختبارات المطبقة من أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي حسب وجهة نظر طلبتهم أهدافا تربوية محددة؟

كانت استجابات الطلبة على فقرات العامل الثاني كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (07): نتائج استجابات أفراد العينة على العامل الثاني

الرقم	الفقرة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
07	تتسم أسئلة الامتحانات بالشمولية في قياس جميع مستويات التعلم	العدد	5	23	60	43
		النسبة المئوية	2.9	13.5	35.1	23.4
		المتوسط الحسابي	3.52			
		الانحراف المعياري	1.1			
08	تقيس أسئلة الامتحانات المستويات المعرفية الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق)	العدد	43	54	46	23
		النسبة المئوية	25.1	31.6	26.9	13.5
		المتوسط الحسابي	2.37			
		الانحراف المعياري	1.18			
09	تقيس أسئلة الامتحانات المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقييم)	العدد	28	56	54	27
		النسبة المئوية	16.4	32.7	31.6	15.8
		المتوسط الحسابي	2.57			
		الانحراف المعياري	1.1			
10	تتنوع أنماط أسئلة الامتحانات بحيث تحتوي على أسئلة مقالية وموضوعية	العدد	4	29	64	54
		النسبة المئوية	2.3	17	37.4	31.6
		المتوسط الحسابي	3.33			
		الانحراف المعياري	0.94			
11	تقيس أسئلة الامتحانات مستويات التفكير المختلفة (التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقييم)	العدد	9	38	63	43
		النسبة المئوية	5.3	22.2	36.8	25.1
		المتوسط الحسابي	3.13			
		الانحراف المعياري	1.09			
12	تحت نوعية أسئلة الامتحانات على التفكير	العدد	5	17	50	51
		النسبة المئوية	2.9	9.9	29.2	29.8
		المتوسط الحسابي	3.7			
		الانحراف المعياري	1.15			
13	تراعي أسئلة الامتحانات الفروق الفردية بين الطلاب	العدد	27	25	49	46
		النسبة المئوية	15.8	14.6	28.7	26.9
		المتوسط الحسابي	3.08			
		الانحراف المعياري	1.61			
14	ترتب أسئلة الامتحانات من السهل إلى الصعب	العدد	36	41	49	28
		النسبة المئوية	21.1	24	28.7	16.4
		المتوسط الحسابي	2.7			
		الانحراف المعياري	1.56			
المجموع		العدد	157	283	435	315
		النسبة المئوية	11.47	20.68	31.79	23.02
		المتوسط الحسابي	3.49 = 7/ 24.43			
		الانحراف المعياري	1.5 = 7/10.51			

أساتذة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي للأهداف
تربوية محددة كالتالي:

لقد جاءت نتائج العامل الثاني من الاستبيان
والمضمن مدى قياس الاختبارات التحصيلية التي يعدها

(2.3%)، أي أن استجاباتهم كانت تتراوح من أحيانا إلى غالبا وهو الأمر الذي أيدته قيمة المتوسط التي كانت أقرب للبديل أحيانا (03.33) وذلك بانحراف معياري منخفض ومقبول (0.94).

بالنسبة للفقرة الحادية عشرة (تقيس أسئلة الامتحانات مستويات التفكير المختلفة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم)) نلاحظ أن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة (36.8%) رأوا أن هذه الاختبارات أحيانا ما تكون تقيس مستويات التفكير المختلفة، تلاها البديل غالبا بنسبة (25.1%) ثم البديل نادرا (22.2%) ثم البديل دائما (10.5%) ثم أخيرا البديل أبدا (5.3%).

وتعكس قيمة المتوسط الحسابي أن استجاباتهم على الفقرة كانت أقرب للبديل أحيانا (03.13) وذلك بانحراف معياري مقبول بـ (1.09).

بالنسبة للفقرة الثانية عشرة (تحت نوعية أسئلة الامتحانات على التفكير) نلاحظ أن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة (29.8%) رأوا أن نوعية أسئلة الاختبارات غالبا ما تحت على التفكير، تلاها البديل أحيانا بنسبة (29.2%) ثم البديل دائما (28.1%) ثم البديل نادرا (9.9%) ثم أخيرا البديل أبدا (2.9%).

وبلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (03.7) أي أن استجابات الطلبة حول هذه الفقرة كانت أقرب للبديل غالبا، بانحراف معياري يقدر مقبول قدر بـ (1.15).

بالنسبة للفقرة الثالث عشر (تراعي أسئلة الامتحانات الفروق الفردية بين الطلاب) نلاحظ أن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة (28.7%) رأوا أن أسئلة الاختبارات أحيانا فقط ما تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، تلاها البديل غالبا بنسبة (26.9%) ثم البديل أبدا (15.8%) ثم البديل نادرا (14.6%) ثم أخيرا البديل دائما (14%).

وبلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (03.08) أي أن استجابات الطلبة حول هذه الفقرة كانت أقرب للبديل غالبا، بانحراف معياري يقدر مقبول قدر بـ (1.61).

بالنسبة للفقرة الرابع عشر (ترتب أسئلة الامتحانات من السهل إلى الصعب) نلاحظ أن النسبة الأكبر من الطلبة والمقدرة (28.7%) رأوا أن أسئلة الاختبارات أحيانا فقط ما ترتب من السهل إلى الصعب، تلاها البديل نادرا بنسبة

بالنسبة للفقرة السابعة (تتسم أسئلة الامتحانات بالشمولية في قياس جميع مستويات التعلم) نلاحظ أن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة (35.1%) رأوا أن هذه الاختبارات أحيانا ما تتسم بهذه الشمولية، تلاها البديل غالبا بنسبة (25.1%) ثم البديل دائما (23.4%) وهو الأمر الذي يفسر أن الطلبة يرون أن الامتحانات التي تطبق عليهم شاملة بالفعل، ثم يأتي البديلين نادرا (13.5%) ودائما (2.9%) بنسب أقل.

وهو الأمر الذي أيدته قيمة المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (03.52) وهي أقرب للبديل غالبا، وبانحراف معياري يقدر مقبول (1.1).

بالنسبة للفقرة الثامنة (تقيس أسئلة الامتحانات المستويات المعرفية الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق)) نلاحظ أن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة (31.6%) رأوا بأن هذه الاختبارات نادرا ما تقيس المستويات المعرفية الدنيا، تلاها البديل أحيانا بنسبة (26.9%) ثم البديل أبدا (25.1%) ثم البديل غالبا (13.5%) ثم أخيرا البديل دائما (2.9%)، أي أن الطلبة أميل إلى أن عدم توافر هذا الشرط وهو الأمر الذي أثبتته قيمة المتوسط التي كانت أقرب للبديل نادرا وبلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (02.37) وذلك بانحراف معياري مقبول (1.18).

بالنسبة للفقرة التاسعة (تقيس أسئلة الامتحانات المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقييم)) نلاحظ أن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة (32.7%) رأوا بأن هذه الاختبارات نادرا ما تقيس المستويات المعرفية العليا، تلاها البديل أحيانا بنسبة (31.6%) ثم البديل أبدا (16.4%) ثم البديل غالبا (15.8%) ثم أخيرا البديل دائما (3.5%)، أي أن الطلبة أميل إلى أن عدم توافر هذا الشرط وهو الأمر الذي أيدته قيمة المتوسط التي كانت أقرب للبديل نادرا وبلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (02.57) وذلك بانحراف معياري مقبول قدر بـ (1.1).

بالنسبة للفقرة العاشرة (تتنوع أنماط أسئلة الامتحانات بحيث تحتوي على أسئلة مقالية وموضوعية) نلاحظ أن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة (37.4%) رأوا بأن هذه الاختبارات أحيانا ما تكون متنوعة بين المقالية والموضوعية، تلاها البديل غالبا بنسبة (31.6%) ثم البديل نادرا (17%) ثم البديل دائما (11.7%) ثم أخيرا البديل أبدا

(24%) ثم البديل أبدا (21.1%) ثم البديل غالبا (16.4%)
 ثم أخيرا البديل دائما (9.9%).
 وبلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (02.7) ي أن
 استجابات الطلبة حول هذه الفقرة كانت أقرب للبديل أحيانا ،
 بانحراف معياري يقدر مقبول قدر بـ (1.56).

المتبقية على نسب أقل: نادرا (20.68%) ، والبديلين دائما
 وأبدا بنسبتي (13.01%) (11.47%)
 وهو الأمر الذي أيدته قيمة المتوسط الحسابي الذي
 توسط البديلين أحيانا وغالبا بقيمة (03.49) بانحراف معياري
 مقبول قدر بـ (1.5).

3-6 عرض وتفسير نتائج التساؤل الثالث

هل يتلاءم الزمن المخصص للاختبار مع مدى
 صعوبته في الاختبارات المطبقة من أساتذة العلوم الاجتماعية
 بجامعة أم البواقي حسب وجهة نظر طلبتهم؟
 كانت استجابات الطلبة على فقرات العامل الثالث كما
 هي موضحة في الجدول التالي:

أما عن المجموع بالنسبة للمحور الثاني والذي يعكس
 قياس الاختبارات المطبقة من قبل أساتذة العلوم الاجتماعية
 بجامعة أم البواقي حسب وجهة نظر طلبتهم أهدافا تربوية
 محددة، نلاحظ أن النسبة الغالبة كانت للبديل أحيانا
 (31.79%) تلاها للبديل غالبا (23.02%) وهما النسبتان
 الغالبان وهذا دليل على أن الطلبة يرون أن الأهداف المطبقة
 عليهم بالفعل تعكس أهدافا تربوية محددة ، وحازت البدائل

جدول (08): نتائج استجابات أفراد العينة على العامل الثالث

الرقم	الفقرة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
15	تناسب صعوبة الامتحانات مع زمن الإجابة المحدد لها	العدد	17	35	48	41
		النسبة المئوية	9.9	20.5	28.1	24
		المتوسط الحسابي	3.18			
		الانحراف المعياري	1.51			
16	يتناسب طول الامتحانات مع الزمن المخصص لها	العدد	15	23	58	44
		النسبة المئوية	8.8	13.5	33.9	25.7
		المتوسط الحسابي	3.3			
		الانحراف المعياري	1.38			
17	يراعي أعضاء الهيئة التدريسية إعطاء وقت إضافي للاختبارات (الوقت الكافي لحل الامتحان اقل من وقت الامتحان)	العدد	50	46	36	27
		النسبة المئوية	29.2	26.9	21.1	15.8
		المتوسط الحسابي	2.44			
		الانحراف المعياري	1.57			
18	يقدم أعضاء الهيئة التدريسية التغذية الراجعة على أسئلة الامتحانات في الوقت المناسب	العدد	19	33	81	29
		النسبة المئوية	11.1	19.3	47.4	17
		المتوسط الحسابي	2.85			
		الانحراف المعياري	1			
المجموع		العدد	101	137	223	141
		النسبة المئوية	14.76	20.02	32.6	20.61
		المتوسط الحسابي	2.95=4/11.8			
		الانحراف المعياري	2.42=4/8.97			

البديل غالبا بنسبة (24%) ثم البديل نادرا (20.5%) ثم
 البديل دائما (17.5%) ثم أخيرا البديل أبدا (9.9%).
 وبلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (03.18) وذلك
 بانحراف معياري يقدر بـ (1.51).

بالنسبة للفقرة الخامسة عشرة (تناسب صعوبة
 الامتحانات مع زمن الإجابة المحدد لها) نلاحظ أن النسبة
 الغالبة من الطلبة والمقدرة (28.1%) رأوا أن صعوبة أسئلة
 الاختبارات أحيانا فقط ما تتناسب مع الزمن المحدد لها ، تلاها

(17%) ثم البديل أبدا (11.1%) ثم أخيرا البديل دائما (5.3%).

وبلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (2.85) وهي أقرب للبديل أحيانا وذلك بانحراف معياري مقبول (1).

أما عن المجموع بالنسبة للمحور الثالث والذي يعكس تلام الزمن المخصص للاختبار مع مدى صعوبته في الاختبارات المطبقة من أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي حسب وجهة نظر طلبتهم، نلاحظ أن النسبة الغالبة كانت للبديل أحيانا (32.6%) تلاها للبديل غالبا (20.61%) ثم نسبة مقارنة للبديل نادرا (20.02%)، بينما النسب الأقل كانت للبديلين أبدا ودائما بنسبتي (14.76%) (11.98%) وهو الأمر الذي أيدته قيمة المتوسط الحسابي لهذا المحور (02.95) أميل للبديل أحيانا، على الرغم أن قيمة الانحراف المعياري (2.42) توحي بأن للقيم المتطرفة تأثير على قيمة المتوسط.

4-6 عرض وتفسير نتائج التساؤل الرابع

هل تراعى الموضوعية التقويمية للاختبارات من قبل أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي حسب وجهة نظر طلبتهم؟
كانت استجابات الطلبة على فقرات العامل الرابع كما هي موضحة في الجدول التالي:

بالنسبة للفقرة السادسة عشرة (يتناسب طول الامتحانات مع الزمن المخصص لها) نلاحظ أن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة (33.9%) رأوا أن طول أسئلة الاختبارات أحيانا ما تتناسب مع الزمن المحدد لها، تلاها البديل غالبا بنسبة (25.7%) ثم البديل دائما (18.1%) ثم البديل نادرا (13.5%) ثم أخيرا البديل أبدا (8.8%).

وقد عكست قيمة المتوسط الحسابي بالفعل أن غالبية الطلبة أميل للبديل أحيانا (03.3) وذلك بانحراف معياري مقبول (1.38).

بالنسبة للفقرة السابعة عشرة (يراعي أعضاء الهيئة التدريسية إعطاء وقت إضافي للاختبارات) (الوقت الكافي لحل الامتحان اقل من وقت الامتحان)) نلاحظ أن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة (29.2%) رأوا أن لا يتم مراعاة إعطاء هذا الوقت الإضافي أبدا، تلاها البديل نادرا بنسبة (26.9%) ثم البديل أحيانا (21.1%) ثم البديل غالبا (15.8%) ثم أخيرا البديل دائما (7%).

وبلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (2.44) وهي أقرب للبديل نادرا، وذلك بانحراف معياري مقبول (1.57).

بالنسبة للفقرة الثامنة عشرة (يقدم أعضاء الهيئة التدريسية التغذية الراجعة على أسئلة الامتحانات في الوقت المناسب) نلاحظ أن النسبة الغالبة الساحقة من الطلبة والمقدرة (47.4%) رأوا بأن يتم تقديم هذه التغذية الراجعة أحيانا، تلاها البديل نادرا بنسبة (19.3%) ثم البديل غالبا

جدول (08): نتائج استجابات أفراد العينة على العامل الرابع

الرقم	الفقرة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
19	تناسب العلامات المحددة لكل سؤال في الاختبار مع أهمية المحتوى التعليمي الذي يقيسه	18	28	50	54	21
		10.5	16.4	29.2	31.6	12.3
		المتوسط الحسابي				
		الانحراف المعياري				
20	لا يتحيز أعضاء الهيئة التدريسية عند تصحيح أوراق الطلبة في اختبارات	41	25	53	37	15
		24	14.6	31	21.6	8.8
		المتوسط الحسابي				
		الانحراف المعياري				
21	يمنح أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة درجات عادلة في الامتحانات	12	42	47	48	22
		7	24.6	27.5	28.1	12.9
		المتوسط الحسابي				
		الانحراف المعياري				
22	بإمكان الامتحانات المطبقة تقويم المستوى التحصيلي للطلبة في المادة	10	25	81	45	10
		5.8	14.6	47.4	26.3	5.8
		المتوسط الحسابي				
		الانحراف المعياري				
23	يجدد أعضاء الهيئة التدريسية الامتحانات بشكل مستمر	21	17	38	57	38
		12.3	9.9	22.2	33.3	22.2
		المتوسط الحسابي				
		الانحراف المعياري				
24	يقدم أعضاء الهيئة التدريسية الإجابة النموذجية عن الامتحانات للطلبة	16	29	51	43	32
		9.4	17	29.8	25.1	18.7
		المتوسط الحسابي				
		الانحراف المعياري				
المجموع		118	166	320	284	138
		11.5	16.17	31.18	27.68	13.45
		المتوسط الحسابي				
		الانحراف المعياري				

(16.4%) ثم البديل دائما (12.3%) ثم أخيرا البديل أبدا (10.5%).

وانعكست هذه النتائج في قيمة المتوسط الحسابي (03.18) بانحراف معياري مقبول (1.36).

بالنسبة للفقرة العشرون (لا يتحيز أعضاء الهيئة التدريسية عند تصحيح أوراق الطلبة في اختبارات) نلاحظ أن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة (31%) رأوا بأن أساتذتهم أحيانا ما يتحيزون عند تصحيح أوراق الطلبة ، تلاها البديل أبدا بنسبة (24%) ثم البديل

لقد جاءت نتائج العامل الرابع من الاستبيان والمتضمن مدى مراعاة الموضوعية التقويمية للاختبارات من أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي حسب وجهة نظر طلبتهم كالتالي:

بالنسبة للفقرة التاسعة عشرة (تناسب العلامات المحددة لكل سؤال في الاختبار مع أهمية المحتوى التعليمي الذي يقيسه) نلاحظ أن النسبة الغالبة من الطلبة والمقدرة (31.6%) رأوا أن العلامات المحددة لكل سؤال في الاختبار غالبا ما تتناسب مع أهمية المحتوى التعليمي الذي يقيسه ، تلاها البديل أحيانا بنسبة (29.2%) ثم البديل غالبا

أما عن المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (3.43) فكان بين البديلين أحيانا وغالبا وذلك مقبول نوعا ما (1.63).

بالنسبة للفقرة الرابعة والعشرين (يقدم أعضاء الهيئة التدريسية الإجابة النموذجية عن الامتحانات للطلبة) نلاحظ أن النسبة الأكبر من الطلبة والمقدرة (29.8%) رأوا بأن أساتذتهم أحيانا ما يقدمون الإجابة النموذجية عن الامتحانات للطلبة، تلاها البديل غالبا بنسبة (25.1%) ثم البديل دائما (18.7%) ثم البديل نادرا (17%) ثم أخيرا البديل أبدا (9.4%).

وانعكست هذه النتائج في قيمة المتوسط الحسابي الذي كان أميل للبديل أحيانا (3.26) وذلك بانحراف معياري مقبول (1.48).

أما عن المجموع بالنسبة للمحور الرابع والذي يعكس مراعاة الموضوعية التقويمية للاختبارات من قبل أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي حسب وجهة نظر طلبتهم، نلاحظ أن النسبة الغالبة كانت للبديل أحيانا (31.18%) تلاها للبديل غالبا (27.68%) ثم البديل نادرا (16.17%)، بينما النسب الأقل كانت للبديلين دائما وأبدا بنسبتي (13.45%) (11.5%)

وانعكست هذه النتائج في قيمة المتوسط الحسابي الذي كان أميل للبديل أحيانا (3.15) على الرغم من قيم قيمة الانحراف المعياري والمقدرة ب (2.64) توحى بوجود قيم متطرفة.

5-6 عرض وتفسير نتائج التساؤل الرئيس:

هل تراعى شروط بناء الاختبارات التحصيلية في الاختبارات المطبقة من قبل أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي حسب وجهة نظر طلبتهم؟
يمكن توضيح المجاميع المقابلة لاستجابات الطلبة على فقرات الاستبيان في البدائل الخمس من خلال الجدول التالي:

غالبا (21.6%) ثم البديل نادرا (14.6%) ثم أخيرا البديل دائما (8.8%)

وانعكست هذه النتائج في قيمة المتوسط الحسابي الذي كان أميل للبديل أحيانا (2.76) وذلك بانحراف معياري مقبول (1.62).

بالنسبة للفقرة الواحدة والعشرون (يمنح أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة درجات عادلة في الامتحانات) نلاحظ أن النسبة الأكبر من الطلبة والمقدرة (28.1%) رأوا بأن أساتذتهم غالبا ما يمنحون درجات عادلة في الامتحانات، تلاها البديل أحيانا بنسبة (27.5%) ثم البديل نادرا (24.6%) ثم البديل دائما (12.9%) ثم أخيرا البديل أبدا (7%)

وانعكست هذه النتائج في قيمة المتوسط الحسابي الذي كان أميل للبديل أحيانا (3.15) وذلك بانحراف معياري مقبول (1.3).

بالنسبة للفقرة الثانية والعشرون (يأماكن الامتحانات المطبقة تقويم المستوى التحصيلي للطلبة في المادة) نلاحظ أن النسبة الأغلب من الطلبة والمقدرة (47.4%) رأوا أن الامتحانات أحيانا ما يكون بإمكانها أن تقوم المستوى التحصيلي للطلبة في المادة، تلاها البديل غالبا بنسبة (26.3%) ثم البديل نادرا (14.6%) ثم البديلين أبدا ودائما بنسبتي (5.8%)

وانعكست هذه النتائج في قيمة المتوسط الحسابي الذي كان أميل للبديل أحيانا (3.11) وذلك بانحراف معياري منخفض ومقبول جدا (0.86).

بالنسبة للفقرة الثالثة والعشرون (يجدد أعضاء الهيئة التدريسية الامتحانات بشكل مستمر) نلاحظ أن النسبة الأكبر من الطلبة والمقدرة (33.3%) رأوا أن أساتذتهم غالبا ما يجددون امتحاناتهم دوريا، تلاها البديل دائما وأحيانا بنسبتي (22.2%) ثم البديل أبدا (12.3%) ثم البديل نادرا بنسبة (9.9%)

جدول (09): نتائج استجابات أفراد العينة على الاستبيان ككل

العدد	34	85	312	335	260	العامل 1
النسبة المئوية	3.31	8.28	30.4	32.65	25.34	
المتوسط الحسابي	3.68					
الانحراف المعياري	1.82					
العدد	157	283	435	315	178	العامل 2
النسبة المئوية	11.47	20.68	31.79	23.02	13.011	
المتوسط الحسابي	3.49					
الانحراف المعياري	1.5					
العدد	101	137	223	141	82	العامل 3
النسبة المئوية	14.76	20.02	32.6	20.61	11.98	
المتوسط الحسابي	2.95					
الانحراف المعياري	2.42					
العدد	118	166	320	284	138	العامل 4
النسبة المئوية	11.5	16.17	31.18	27.68	13.45	
المتوسط الحسابي	3.15					
الانحراف المعياري	2.64					
العدد	410	671	1290	1075	658	المجموع الكلي
النسبة المئوية	9.99	16.34	31.43	26.19	16.03	
المتوسط الحسابي	3.31					
الانحراف المعياري	2.09					

مرونة عالية على تطوير أنفسهم ومواكبة التغيرات ومستجدات العصر ، ويعتمد ذلك على جودة وسائل القياس وأساليب التقويم التي تساعد في اتخاذ قرارات بناءة . ولأنّ الاختبارات التحصيلية عضو من النسيج التعليمي ، فقد توالى العديد من الدراسات لكشف بعض الجوانب الخفية له ومن بين هذه الدراسات ما يؤكد على أن التقويم التربوي يقتصر في المؤسسات التربوية والتعليمية على الامتحانات أو الاختبارات باعتبارها أحد الأساليب الأساسية وإن لم تكن الوحيدة ، والتي يعتمد عليها في قياس مستوى تحصيل الطلبة وإصدار القرارات والأحكام التربوية بشأنهم ، وبالتالي فقد جاءت نتائج هذه الدراسة لتبين أن عملية بناء الاختبارات التحصيلية التي على أساسها تقاس مدى اكتساب الطلبة للمعارف الأكاديمية وذلك بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي تشوبها الكثير من النقائص سواء ما تعلق الأمر بمدى التزام أساتذة قسم العلوم الاجتماعية بالخصائص العامة للاختبار الجيد ، أو مدى قياس هذه الاختبارات للأهداف التربوية أو فيما يخص الزمن المحدد للاختبارات ومدى صعوبة هذه الأخير بالإضافة إلى عامل مهم جدا في عملية بناء الاختبارات التحصيلية وهو

بالنسبة لنتائج الاستبيان ككل والتي تعكس مراعاة شروط بناء الاختبارات التحصيلية في الاختبارات المطبقة من أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي حسب وجهة نظر طلبتهم نلاحظ أن النسبة الغالبة كانت للبديل أحيانا (31.43%) تلاها للبديل غالبا (26.19%) أي أن البديلان حازا على أكثر من نصف الاستجابات وهو الأمر الذي يدل على أن هذه الاختبارات تراعي شروط بناء الاختبار الجيد ، وحازت باقي البدائل على أقل من نصف الاستجابات: نادرا (16.34%) ، دائما (16.03%) ، وأخيرا أبدا (9.99%).

وقد أيدت هذه النتائج قيمة المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (3.31) والذي توسط البديلين أحيانا وغالبا ، على الرغم من أن قيمة الانحراف المعياري توحي بوجود قيم متطرفة أثرت على قيمة المتوسط.

خاتمة

يقاس تقدم الأمم بقوة النظام التربوي بها ، والتي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة ، حيث يعد أفراد مؤهلين ذوي كفاءة وقادرين على تطوير المجتمع ، ولديهم

عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس أو فريق التكوين فيما يخص كيفية بناء الاختبارات التحصيلية ومراعاة الشروط العلمية الأكاديمية لتحقيق الجودة في ذلك والتي قد تساعد في الارتقاء بمستوى أدائهم حيال تقويم الطلبة. إتباع آليات متطورة لتقويم الاختبارات داخل الجامعة لضمان سرعة ودقة وشفافية أعمال هذه الأخيرة وذلك لضمان نوعية العملية التقييمية.

محاولة إيجاد الحلول العملية لإشكاليات الاكتظاظ الجامعي والتي أصبحت تشكل معضلة حقيقية تقف حجر عثرة أمام تحقيق الموضوعية والنوعية في عملية التقويم الجامعي بما فيها تصحيح الأعداد الهائلة من نسخ الاختبارات. إبلء العناية الشديدة لعملية انتقاء الأساتذة المتعاقدون والذين أصبحوا يشكلون قوة ضاغطة ساهمت بشكل كبير في تدني نوعية التعليم سواء فيما يتعلق بعدم الاختصاص أو عدم الخبرة أو عدم الجدية في العمل. ضرورة قيام الهيئات الإدارية بأدوارها فيما يخص المتابعة البيداغوجية للأساليب التقييمية وخاصة المراقبة الدورية للاختبارات ومضمونها والذي قد يكون معادا لعدد السنوات

مدى تناسب أسئلة الاختبارات مع أهمية المحتوى التعليمي الذي تقيسه ، وذلك من خلال النسب المئوية المتحصل عليها وكذا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، والتي تفسر عدم التمكن أو النقص في كفاءة أعضاء هيئة التدريس من حيث مراعاتهم للخصائص العامة للاختبار الجيد. الشيء الذي يستلزم من منظورنا الخاص تكويننا دائما ومستمر لأعضاء هيئة التدريس من أجل التحكم الجيد في العملية التقييمية وبطرق موضوعية ، وبعيدون كل البعد عن ذاتية وتحيز الأستاذ الجامعي مهما كانت الأسباب كل ذلك من اجل محاولة ضمان بعض الجودة في تعليمنا الجامعي.

توصيات

ومن خلال مجريات الدراسة الحالية يمكن أن نقترح ونوصي بأهمية تفتن القائمين على بناء هذه الاختبارات إلى إبلء العناية الشديدة لنتائج هذه الدراسة وكل تلك الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بالتشخيص والتحليل ، محاولين من خلال ذلك التفتن إلى الأخطاء والإشكالات السابقة ، ونوصي في هذا الصدد بالتالي:

قائمة المراجع

- قطيط ، غسان يوسف. (2009). التقويم في التعليم العالي. القاهرة. مصر. مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- دروزة ، أفنان نصير. 2005. الأنشطة التعليمية والتقييم المدرسي. ط1. عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع
- كاظم ، علي. (2007). إتجاهات المعلمين والطلبة وأولياء الأمور نحو التقويم التكويني وعلاقته بالتعليم العالي. مجلة كلية التربية. 41-79.
- الزهراني ، سعد عبد الله بردي. (1998). التجربة الأمريكية في تقويم مؤسسات التعليم العالي. ندوة التعليم العالي. المملكة العربية السعودية.
- فرهود ، نداء محمود. (2002). التقويم الذاتي الشامل لأداء الجامعات مدخل للتطور وضمان لجودة التعليم. العدد الأول. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات.
- عثمان ، محمد. (2011). أساليب التقويم التربوي. عمان. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- كيال ، نادية صالح عويضة. (2011). آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت. رسالة ماجستير منشورة. جامعة بيرزيت. فلسطين.
- Torice.A.2001.assessing academic achievement. Needhau .height.m.a
- Oermann.m.gaberson.k.2006.evaluation and testing in nursing education.2nd ed.new york.springer publishing.

الملحق رقم (01): حجم العينة المناسب عند المستويات المختلفة حسب جدول uma sckara

حجم المجتمع الأصلي	حجم العينة المناسب	حجم المجتمع الأصلي	حجم العينة المناسب
10	10	550	226
30	28	650	242
70	59	900	269
110	86	1100	285
170	118	2000	322
210	136	6000	361
250	152	15000	375
360	186	75000	382
420	201	1000000	384