

الدراسة الثالثة •
اتجاهات طلاب كلية التربية بقنا
نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية
وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية والنفسية

المقدمة :

تُعد اختبارات التحصيل *Achievement Tests* المقتنة التي يقوم بإعدادها المعلم أو أستاذ الجامعة من أكثر الأدوات شيوعاً واستخداماً في المدارس والجامعات لتقويم نواتج التعلم ، بل هي الوسيلة الوحيدة التي تستخدم في قياس مستوى تحصيل الطلاب وتوجيههم ، وتمثل اختبارات التحصيل منزلة خاصة بين أدوات التقويم النفسي ، وهي تلعب الدور الأساسي في حياة المتعلم ، وكلما تقدم المعلم في سنوات الدراسة اكتسبت اختبارات التحصيل أهمية أكبر .

فتقويم الطلاب عنصر أساسي من عناصر التعلم ، وعلى الرغم من أن التقويم أحد مكونات المنظومة التعليمية إلا أنه أكثر هذه المكونات أثراً في المنظومة كلها ، لأن نواتج عملية التقويم توجه المعلمين والمتعلمين والمدراء وأولياء الأمور وكل من له علاقة بعملية التعليم ، فاختبارات التحصيل تفيد عموماً في تحسين طرق التعلم ، ومراجعة محتويات المناهج ، والوقوف على كفاية كل محتوى والمواقف التي تتطلب توحيد التدريب ومدى ونوع الأخطاء الشائعة في فهم موضوع معين ، أي أنها تزود بالتغذية الراجعة *Feed Back* فيما يتعلق بأساليب المعلمين في التعلم ونتائج المعلمين في التحصيل .

(محمد عبد السلام ، ١٩٦٠ ، ص ٥٠٧ ؛ سعد جلال ،

١٩٨٥ ، ص ١٠٨ ؛ إحسان الأغا ، ١٩٩٤ ، ص ١٠ ؛

أحمد عودة ، ١٩٩٨ ، ص ٦)

ويذكر " رور وفلدمان " *Royer&Feldman* أن الاختبارات يمكن أن تقدم تغذية راجعة للمعلمين عن طريق معرفة عما إذا كانوا قد حققوا الأهداف من تدريسهم ، كما أنها تقدم تغذية راجعة للمعلمين عن طريق معرفة أدائهم أو كيف يكون أدائهم وتحدد المجالات التي قد تؤدي إلى اضطراب التلميذ ، كما أن الاختبارات يمكن أن تؤدي إلى زيادة دافعية المتعلم نحو المعلم .

(*Royer&Feldman,1984,PP. 498-499*)

وتنقسم اختبارات التحصيل التحريرية إلى نوعين هما : اختبارات التحصيل المقالية *Essay Achievement Tests* ، واختبارات التحصيل الموضوعية *Objective Achievement Tests* ، ويقصد باختبارات التحصيل المقالية الاختبارات التي تحتوى على أسئلة تبدأ بـ : ماذا ؟ ، كيف ، علل ؟ اذكر ؟ ، ناقش ، اشرح وغيرها ، وهى تتطلب من الطالب أن يستدعى الاستجابة من ذاكرته ويصوغها بأسلوبه الخاص حسب فهمه لها ويطلق عليها الاختبارات المصوغة أو المبنية *Constructed Response Tests* ، بينما يُقصد بالاختبارات الموضوعية الاختبارات التى يقتصر دور الطالب فيها على الحكم على صحة العبارة أو خطئها (صح - خطأ) *True-False* ، أو التعرف على الإجابة الصحيحة من بين عدة بدائل أو إجابات تعرض عليه (الاختيار من متعدد) *Multiple Choice* ، أو الربط بين قائمتين في البيانات أو المعلومات (المزوجة) *Maching* ، ويُسمى هذا النوع من الاختبارات بالاختبارات ذات الإجابة المنتقاه *Selected-Response Tests* .

(Popham,1981,P.269 ، رمزية الغريب ، ١٩٩٦ ، ص ص

٨٠ - ٨٤ ؛ أحمد عودة ، ١٩٩٨ ، ص ١٥٣) .

ويتطلب كلا النوعين من الاختبارات (مقالية ، موضوعية) عمليات عقلية تختلف عما يتطلبه الآخر ، فبينما تتطلب الاختبارات المقالية من الطالب أن يقوم باستدعاء المعلومات واسترجاعها من ذاكرته ، فإن الاختبارات الموضوعية من جهة أخرى تتطلب التعرف على الإجابة المعروضة أمامه ، ولهذا تُسمى الاختبارات المقالية أحياناً باختبارات الاستدعاء *Recall Tests* ، وتسمى الاختبارات الموضوعية باختبارات التعرف *Recognition Tests* .

(رجاء أبو علام ، ١٩٨٧ ، ص ص ١٥٢ - ١٥٣)

ولكل نوع من أنواع الاختبارات السابقة مميزات وعيوبه ، فمن مميزات الاختبارات المقالية سهولة إعدادها ، وتبنيح للطالب فرصة التعبير

وعرض أفكاره بصورة منظمة ، وتنمى لديه القدرة على النقد والإبداع ، كما أنها لا تتيح للطالب فرصة الغش أو التخمين وغيرها من المميزات ، أما عن عيوبها فهي غير شاملة لجميع محتوى المادة الدراسية . وتتأثر درجة الطالب عليها بذاتية المعلم ، وتستغرق وقتاً في الإجابة عنها ، كما أن الطالب غير المجتهد يمكن أن يحصل على درجة عليها وغيرها من العيوب . ومن مميزات الاختبارات الموضوعية أنها أكثر ثباتاً وصدقاً من الاختبارات المقالية ، كما أن درجة الطالب لا تتأثر بذاتية المعلم ، وسهولة تصحيحها ، ولا تستغرق وقتاً في الإجابة عنها ، كما أنها تتضمن مقداراً كبيراً من محتوى المادة الدراسية وغيرها ، ومن عيوبها أنها تتيح للطالب فرصة التخمين ، والغش ، وصعوبة إعدادها ، كما أنها لا تقيس قدرة الطالب على التعبير والتنظيم وغيرها .

(رجاء أبو علام ، ١٩٨٧ ، ص ١٥٥ : فاروق عبد الفتاح ،

١٩٩٠ ، ص ص ٢٤٠-٢٤٢ : رمزية الغريب ، ١٩٦٦ ،

ص ص ٧٦-٨٣ : *Bridgeman & Morgan, 1996, P. 333*)

وأشار " روير وفلدمان " *Royer&Feldman* إلى أن بعض الدراسات أظهرت أن التلاميذ يتعلمون أكثر عندما يتوقعون أن يجرى عليهم اختباراً بعد دراسة المادة من التلاميذ الذين لم يتوقعوا اختباراً في المادة الدراسية .

(*Royer&Feldman, 1984, PP. 498-499*)

وأشارت دراسة " ساكس " *Sax* إلى أن بعض الدراسات توصلت إلى أن تحصيل الطلاب نتيجة إعلانهم بمواعيد الاختبارات أعلى منه عندما تكون الاختبارات مفاجئة .

(*Sax, 1980, P. 84*)

ويذكر " أحمد عودة " أنه يجب تهيئة الطالب للامتحانات وإكسابه مهارة حكمة الاختبار *Test Wiseness* التي تتلخص في تهيئة الطالب نفسياً ، كمساعدته في تنظيم دراسته ، وإعطاء فكرة مسبقة عن نوع أسئلة الامتحان ، وتدريبه على اتباع تعليمات الاختبار وقرأتها بعناية قبل الإجابة ، وتقسيم زمن

الإجابة عن الأسئلة حسب ما يستحقه كل سؤال ، وهذا يعمل على تخفيف مستوى حدة القلق لديه .

(أحمد عودة ١٩٩٨ ، ص ص ٦٣ - ٦٤)

وأشار بعض علماء القياس النفسى إلى ضرورة اكتساب مودة المبحوث وتكوين علاقات معه ويطلقون عليها مصطلح التآلف أو التواصل الذى من شأنه أن يخفف قلق المبحوث وتوتره ويساعد على التعاون مع الباحث ، وكل ذلك يؤدى فى النهاية إلى مصداقية الاختبار .

(Anastasi,1988.PP.35-37 ، صفوت فرج ١٩٨٩ ، ص ٢٠١)

ويرى بعض علماء القياس النفسى أيضاً ضرورة تحديد أنواع أسئلة الامتحانات (مقالية أو موضوعية) مسبقاً مع أخذ رغبة الطلاب فى الاعتبار وإبلاغهم بذلك حتى يتمكنوا من استعمال الأساليب المناسبة فى الدراسة والاستذكار ، وهذا يعمل على تحقيق نتائج جيدة فى الامتحان ما لم يتناف ذلك مع أهداف المادة .

(Zeidner,1987;Jacobsen,1993 ؛ عبد الله الدوغان ، ١٩٩٥)

ويذكر " زيدنر " *Zeidner* أن بعض الباحثين اهتموا بدراسة اتجاهات الطلاب نحو المواد الدراسية المختلفة كالاتجاهات نحو اللغات أو الرياضيات أو العلوم أو اتجاهاتهم نحو المدرسة والبيئة المدرسية ، كما أهتم بعضهم الآخر بدراسة قلق الاختبار وعلاقته بسمات شخصية الطالب أو تحصيله أو ذكائه ، إلا أن اتجاه الطالب نحو نوع الاختبار - مقالى أو موضوعى - لم يحظ بنصيب كاف من الدراسات ، كما أن هذه الدراسات ركزت بصورة سطحية على ميول الطلاب فى مواقف القياس ، وبالتالي فإنه توجد معلومات قليلة عن اتجاهات الطلاب نحو أنواع اختبارات التحصيل .

(Zeidner,1987,PP.353-354)

ويذكر " أحمد عودة " أن الأذى أو الضرر الذي يمكن أن يلحق بالطلاب بسبب الاختبار قد يصعب معالجته وإصلاحه ، فعلامة واحدة يمكن أن تؤدي إلى رسوب الطالب ، وهذا يؤثر على الطالب وأسرته تأثيراً سلباً ، كما أن علامة واحدة يمكن أن تؤدي إلى قبول طالب محل طالب آخر .

(أحمد عودة ، ١٩٩٨ ، ص ٤٦)

مشكلة الدراسة :

اهتمت بعض البحوث والدراسات الأجنبية بدراسة اتجاهات الطلاب نحو وسائل وطرق تقييمهم والتي منها اختبارات التحصيل بنوعيتها المقالية والموضوعية ، إلا أن علماء القياس النفسي اختلفوا في المفاضلة بين كلا النوعين من الاختبارات وذلك لأن كل نوع من الاختبارات له مميزاته وعيوبه ، فقد رأى فريق من العلماء أن اختبارات التحصيل المقالية تستخدم لقياس أهداف ذات مستوى عالٍ من التفكير المعرفي كالتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم والتفكير التباعدي والتفكير الناقد ، وقدرة الطالب على انتقاء الأفكار والربط بينها ، وصياغتها في صورة جيدة حسب فهمه للموضوع ، والقدرة على إعطاء التفسيرات والتطبيقات للمعلومات لا مجرد استدعاؤها أو التعرف عليها وبالتالي فإن استخدامها هنا أفضل من الاختبارات الموضوعية .

(Thorndike&Hagen,1977, P.228; Cronbach,1984;
P. 357; Nridgeman&Morgan,1996,P.333)

ويرجح فريق من العلماء كفة الاختبارات الموضوعية عن الاختبارات المقالية في قياس عمليات التفكير المعقدة ، وعمليات الاستدلال والتقويم واستخدام المعرفة في مواقف جديدة ، كما أنها تقيس جميع الأهداف السلوكية ، كما أنها أكثر ثباتاً وصدقاً من الاختبارات المقالية ، وأنها أقوى ارتباطاً مع اختبارات القدرات العقلية من الامتحانات المقالية .

(حامد العبد ، ١٩٧٦ ؛ سعد جلال ، ١٩٨٥ ؛ Cronbach,1984;)

وبعض الطماء يقفون موقفاً محايداً تجاه كلا النوعين من الاختبارات إذ يروا أن كلا النوعين من الاختبارات يقيسا المهارات نفسها والمستويات نفسها تقريباً ، ويمكن أن يستخدم لقياس أى تحصيل تربوى ، وأن اختيار المعلم لأى منهما ينبغى ألا يعود إلى طبيعة الهدف المراد قياسه أو مستوى ذلك الهدف ، لكن الذى يجب أن يحدد الاختبار هى العوامل والظروف العملية للمعلم ، كالسهولة والفعالية المرتبطة بالوقت المتوافر وعدد الطلاب ومهارة المعلم .

(Ebel&Frisbie,1991, P. 115)

بينما يرى " رجاء أبو علام " أن أساس المفاضلة بين الأنواع المختلفة من الاختبارات هو أهداف التدريس التى يزعم الاختبار قياسها .

(رجاء أبو علام ، ١٩٨٧ ، ص ١٥٢)

ونتيجة للمفاضلة بين اختبارات التحصيل المقالية والموضوعية تتحدد مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١- ما مدى الكفاءة السيكومترية لمقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية المعد فى الدراسة الحالية ؟

٢- أى النوعين من امتحانات التحصيل (مقالية ، موضوعية) يفضلها طلاب كلية التربية بقنا ؟

٣- هل تختلف اتجاهات طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية باختلاف التخصص (علمى ، أدبى) ؟

٤- هل تختلف اتجاهات طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية باختلاف الجنس (ذكور ، إناث) ؟

٥- هل يوجد تفاعل مشترك بين متغيرى الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمى ، أدبى) يؤثر على درجات الاتجاه نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية لدى طلاب عينة الدراسة ؟

٦- هل يختلف تحصيل الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات المقالية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية عن تحصيل الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات الموضوعية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات المقالية ؟

٧- هل يختلف الطلاب ذوو الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات المقالية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية عن الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات الموضوعية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات المقالية فى عادات الاستذكار ؟

أهمية الدراسة :

اهتم العلماء التربويون اهتماماً كبيراً بمراعاة اهتمامات وميول وحاجات الطلاب عند وضع المناهج الدراسية ، نظراً لأن الطالب هو أحد المتغيرات الأساسية فى العملية التعليمية . وبالتالي فإن صنع القرار التربوى يساعد الطالب ويساعد المسؤولين عن التعليم على تحقيق الأهداف المرجوة ، كما أن فهم الطلاب ومعرفة ميولهم واتجاهاتهم عند التخطيط للاختبار بما لا يتعارض مع هدف الاختبار وطبيعة المادة الدراسية قد يساعد على خفض قلق الطلاب ، وزيادة دافعيتهم ، ويساعد أيضاً فى عملية إرشادهم وتوجيههم ، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو الامتحان ، والمواد الدراسية ، والمعلمين ، ونحو المدرسة أو الجامعة . وقد أوصت بعض الدراسات بضرورة أخذ رأى الطلاب واتجاهاتهم فيما يختص بوسائل وطرق تقييمهم .

(Jacobsen,et al.,1993 ؛ عبد الله الدوغان ، ١٩٩٥)

وتوصلت دراسة هافيلاند وآخرين Haviland,et al., إلى أن أخذ آراء واتجاهات الطلاب قد يساعد فى إعداد الاختبار .

(Haviland, et al.,1992)

وأشارت بعض الدراسات إلى أن خبرة الطلاب من أفضل مصادر لمعلومات عن خصائص الامتحان الجيد ، لذا يجب أخذ آرائهم عند إعداد الامتحان .

(Zeidner, 1987, PP. 353-356)

وترجع أهمية الدراسة أيضاً من أهمية الاتجاهات التي تلعب دوراً مهماً في عملية التعلم نظراً لأن الاتجاهات الموجبة نحو امتحانات التحصيل تُعد حافزاً لاكتساب النواحي المعرفية والمهارية التي تزيد من تحصيل الطلاب ، ويشير " سعد عبد الرحمن " إلى أهمية دراسة الاتجاهات فهي تحتل أهمية أكاديمية بحتة بقدر ما تحتل من أهمية تطبيقية .

(سعد عبد الرحمن ١٩٩٨ ، ص ٣٥٧)

وأكد بعض علماء النفس على أهمية العوامل غير العقلية لترشيد العملية التعليمية بصفة عامة ، والتحصيل الدراسي بصفة خاصة .

(السيد زيدان ، ١٩٩٠ ، ص ٢٨٦)

وتتبع أهمية الدراسة أيضاً من أهمية التحصيل الدراسي فهو ليس مجرد ناتج للعملية التربوية فحسب ، بل أنه من أبرز نواتج هذه العملية ، لذا يُنظر إليه على أنه معيار أساسي يمكن في ضوئه ومن خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للطلاب ، والحكم على النتائج التربوي كماً وكيفاً ، والوقوف على ما تحدثه العملية التعليمية من نواتج وآثار في بناء شخصيات الطلاب ، بالإضافة إلى ذلك فإن أولياء أمور الطلاب ينظرون إلى أبنائهم من خلال مستوى تحصيلهم في الامتحانات ، لأن التحصيل من الموضوعات التي تستحوذ على اهتمام أولياء الأمور خوفاً على مستقبل أبنائهم الطلاب .

وترجع أهمية الدراسة أيضاً من أهمية عادات الاستذكار التي بعضها جيد وبعضها أقل جودة ، كما أن طبيعة الاكتساب الخبري تعتمد على طرائق الاستذكار الجيد الفعال ، فمعرفة عادات الاستذكار يساعد على فهم المشكلات التي تواجه الطلاب .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

١- الكفاءة السيكومترية لمقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل
المقالية والموضوعية المعد في الدراسة الحالية .

٢- أى النوعين من امتحانات التحصيل (مقاليه ، موضوعية) يفضلهُ
طلاب كلية التربية بقنا .

٣- مدى اختلاف اتجاهات طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل
المقالية والموضوعية باختلاف الجنس (ذكور ، إناث) .

٤- مدى اختلاف اتجاهات طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل
المقالية والموضوعية باختلاف التخصص (علمي ، أدبي) .

٥- مدى تأثير التفاعل بين الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ،
أدبي) على اتجاهات طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل
المقالية والموضوعية ؟

٦- مدى اختلاف تحصيل الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع (الموجب)
نحو الامتحانات المقالية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية
(اتجاه سالب) عن تحصيل الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو
الامتحانات الموضوعية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات المقالية .

٧- مدى اختلاف عادات الاستذكار لدى الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو
الامتحانات المقالية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية عن
عادات الاستذكار لدى الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات
الموضوعية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات المقالية .

حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والتي بلغ قوامها ٣١٥
طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بقنا ، ومن الشعب العلمية والأدبية
بالفترتين الثالثة والرابعة خلال العام الدراسي ١٩٩٨ - ١٩٩٩

مصطلحات الدراسة

أولاً : امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية :

يعرف " فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان " الاختبار التحصيلي بأنه :
" الأداة التي تستخدم فى قياس المعرفة والفهم والمهارة فى مادة دراسية أو
تدريبية معينة أو مجموعة من المواد " .

(فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان ، ١٩٨٥ ، ص ٢٧٣)

ويعرفه *Gronlund* بأنه وسيلة منظمة لتحديد الكمية التى اكتسبها
المتعلم .

(فى : رجاء أبو علام ، ١٩٨٧ ، ص ١١١)

ويعرفه " عباس عوض " بأنه يحدد المستوى الذى وصل إليه الفرد فى
تحصيله لنوع من التعليم والتدريب .

(عباس عوض ، ١٩٩٨ ، ص ٣٥)

بينما يعرفه " أحمد عودة " بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل
الطالب لمعلومات ومهارات فى مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً بصفة رسمية
من خلال إجاباته عن عديد من الأسئلة - الفقرات - التى تمثل محتوى المادة
الدراسية .

(أحمد عودة ، ١٩٩٨ ، ص ٥٣)

ويعرف الباحثان الامتحان التحصيلي بأنه مجموعة من المثيرات
- أسئلة - أعدت بطريقة منظمة من قبل المعلم أو أستاذ الجامعة لقياس
مستوى تحصيل الطلاب فى مادة دراسية معينة أو فى مجموعة من المواد قد
سبق أن تعلمها الطلاب فى ظروف مضبوطة ومقتنة .

ويعرف " رجاء أبو علام " الاختبار التحصيلي الموضوعي بقوله :
" يوصف أى اختبار بأنه موضوعي إذا أمكن لعدة مصححين أن يتوصلوا لنفس
الدرجات ، أى يتضمن أسئلة يمكن تصحيحها تصحيحاً موضوعياً .

(رجاء أبو علام ، ١٩٨٧ ، ص ١٥٣)

والمقصود بامتحانات التحصيل المقالية في الدراسة الحالية هي اختبارات الاستدعاء التي يعطى فيها الطالب الإجابة من عنده ، وهي أسئلة المقال ذات الإجابات المستفيضة أو الحرة ، وأسئلة المقال ذات الإجابات المحددة وليس من بينها أسئلة المقال ذات الإجابات القصيرة (عبارة أو جملة ناقصة) ، أو أسئلة الإكمال (ملئ الفراغات) . بينما يقصد بامتحانات التحصيل الموضوعية في هذه الدراسة اختبارات التعرف ومنها اختبارات (صح - خطأ) ، المزاوجة أو المطابقة ، واختبارات الاختيار من متعدد .

ثانياً الاتجاهات :

يعرفها " مصطفى سويف " بأنها الحالة الوجدانية القائمة وراء رأى الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض أو القبول .

(مصطفى سويف ، ١٩٨٣ ، ص ٣٣٦)

ويعرف " البورت " الاتجاه النفسى بأنه حالة من التهيؤ والتأهب العقلى العصبى التى تحددها مجموعة من الخبرات المتكررة بحيث تستطيع حالة التأهب هذه أن توجه سلوك الفرد نحو المثيرات التى تتضمنها مواقف البيئة (فى : سعد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ ، ص ٣٥٩)

بينما يعرفه " سعد عبد الرحمن " (المرجع السابق) بأنه : " حالة عقلية نفسية لها خصائص ومقومات تميزها عن الحالات العقلية والنفسية الأخرى التى يتناولها الفرد فى حياته وتفاعله مع الأفراد الآخرين - وهذه الحالة تدفع بالفرد إلى أن ينحو إلى أو ينحو عن مواقف وعناصر البيئة الخارجية " .

ويذكر " طلعت عبد الرحيم " ثلاثة أنماط من الاتجاهات من الوجهة القياسية هي : الاتجاهات اللفظية التلقائية ، والاتجاهات العملية أو السلوكية والاتجاهات المنتزعة أو المستثناة .

(طلعت عبد الرحيم ، ١٩٨٤)

وقد عرف الباحث الأول الاتجاه النفسى فى دراسة سابقة تعريفاً إجرائياً بأنه : " ميل الفرد للتعبير عن نفسه بصورة إيجابية أو سلبية تجاه موضوع جدلى معين متأثراً فى ذلك بخبرته الشخصية المستمدة من البيئة التى يعيش فيها " .

(عبد المنعم الدريد ، ١٩٩٧ ، ص ٢٢٥)

والاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية فى هذه الدراسة يعبر عنها بمجموع درجات استجابات الطلاب الإيجابية والسلبية على الفقرات المرتبطة بامتحانات التحصيل المقالية والموضوعية التى تعرض عليهم بطريقة مكتوبة (مثيرات) ، ويرتبط هذا التعريف بالنمط الثالث من قياسات الاتجاهات اللفظية المنتزعة أو المستثارة . وهذا ما يقيسه مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية المعد فى الدراسة الحالية .

ثالثاً : المتغيرات النفسية :

١ - التحصيل الدراسى :

ويقصد به المستوى الذى يمكن أن يصل إليه الطالب من خلال دراسته للمقررات الجامعية ، ويعبر عنه بالنسبة المئوية لمجموع درجاته التحصيلية فى هذه المقررات فى نهاية العام الجامعى ١٩٩٨ - ١٩٩٩ م .

٢ - عادات الاستذكار :

يقصد بها مجموعة الإجراءات والأساليب والتصرفات السلوكية التى يستخدمها الطالب خلال عملية الاستذكار التى يبذل فيها من الجهد وصولاً إلى استيعاب المعلومات ، والمعارف ، واكتساب الخبرات ، والمهارات والتى يمكن قياسها فى الدراسة الحالية فى ضوء مجموع درجات البعدين التالين :

١- تجنب التأخير :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد بأنهم غالباً يكملون واجباتهم المنزلية في الوقت المناسب دون أن يحثهم أحد على ذلك ، ويتميزون أيضاً بالتنظيم في عملهم المدرسي ، ونادراً ما تجعلهم مشكلاتهم خارج المدرسة يهملون عملهم المدرسي . كما أنهم نادراً ما يقومون بكتابة البحوث والتقارير المطلوبة منهم حتى اللحظة الأخيرة .

٢- طرق العمل :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد بأنهم غالباً ما يتأكدون من أنهم قد فهموا جيداً ما هو مطلوب منهم قبل الشروع في إعداد التقارير والبحوث ، ويعطون دائماً عناية خاصة للتنسيق والترتيب ، سواء في إعداد البحوث والتقارير أو في ترتيب الحقائق والمعلومات بحيث يتعلمونها في ترتيب منطقي .

(جابر عبد الحميد جابر ، سليمان الخضري الشيخ ، ١٩٧٨)

الدراسات المرتبطة وفروض الدراسة الحالية

أولاً : الدراسات المرتبطة :

دراسة " هوجان " *Hogan* التى هدفت إلى دراسة العلاقة بين اختبارات التحصيل المقالية (ذات الإجابات الحرة) والاختبارات الموضوعية ، وأجريت الدراسة على (٩٢) طالباً من طلاب الجامعة ، وتوصلت إلى عدة نتائج منها : أن الطلاب المتفوقين فى الاختبارات المقالية أظهروا نفس التفوق فى الاختبارات الموضوعية ، كما أن الاختبارات الموضوعية تميزت بأنها أكثر ثباتاً وصدقاً من الاختبارات المقالية وليس لها تأثير سلبي على عادات الاستذكار .

(*Hogan,1981,PP.14-17*)

و دراسة " مورفى " *Murphy* التى قارنت بين الذكور والإناث فى الأداء على الاختبارات الموضوعية فى اختبار الشهادة العامة فى التربية الذى يتكون من ١٦ اختباراً ، ويتضمن هذا الاختبار كل من الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد والعبارات غير الموضوعية ، وأجريت الدراسة على (١٠٠٠) طالب وطالبة ، واستمرت الدراسة لمدة أربع سنوات من عام ١٩٧٦ إلى عام ١٩٧٩ ، وبواسطة استخدام اختبار " ت " توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين أداء الطلبة والطالبات فى الامتحانات الموضوعية ، لصالح الطلبة فى بعض السنوات ، وفى السنوات الأخرى كانت الفروق دالة لصالح الطالبات ، وبمعنى آخر أن الطلبة يتفوقون عن الطالبات فى بعض الاختبارات بينما الطالبات يتفوقن عن الطلبة فى بعضها الآخر .

(*Murphy,1982,PP.213-219*)

و دراسة " براتش " وآخرين *Bruch,et al.* التى هدفت إلى دراسة العلاقات بين العناصر المعرفية لقلق الاختبار والأداء على الاختبار ، وأجريت الدراسة على (٧٢) طالباً من طلاب الجامعة ، وتوصلت إلى عدة نتائج منها : أن خبرة الطالب بالاختبار تؤدي إلى زيادة ذات دلالة إحصائية فى أدائه على الاختبارات المقالية والموضوعية .

(*Bruch,et al.,1983,PP.227-263*)

ودراسة " زيدنر " Zeidner التى هدفت إلى مقارنة اتجاهات طلبة الثانوية نحو الاختبارات العقلية باتجاهاتهم نحو الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد) ، وأجريت الدراسة على (١٧٤) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بإسرائيل ، واستخدمت الدراسة مقياساً لقياس الاتجاهات نحو الاختبارات العقلية والاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد) ، قام الباحث بإعداده ، وتكون المقياس من عشر فقرات تمثل عشر أبعاد هى : الصعوبة *Difficulty* ، والتعقيد *Complexity* ، والوضوح *Clarity* ، والتشويق *Interest* ، والخداع *Trickiness* ، والإنصاف أو العدل *Fairness* ، والقيمة أو الأهمية *Value* ، وتوقع النجاح *Success of Expectancy* ، ودرجة إثارة القلق *Degree of Anxiety Evoked* ، والارتياح لنمط أو نوع الاختبار *Feeling at Ease with Format* .

وأعد الباحث أداة ثانية استخدمت محكاً لصدق الأداة الأولى ، وتكونت من سبعة أبعاد عبارة عن مفاضلة بين النوعين يُطلب من المبحوث اختيار النوع الذى تنطبق عليه الصفة أكثر ، وبواسطة استخدام اختبار " ت " توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أن اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو اختبار الاختيار من متعدد أعلى من اتجاههم نحو الاختبار العقلى بفرق دال إحصائياً ، أى أن الطلاب يفضلون اختبار الاختيار من متعدد عن الاختبار العقلى .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج المقارنة التفصيلية بين متوسطى درجات طلاب عينة الدراسة على أبعاد المقياس العشرة فكانت الفروق دالة لصالح اختبار الاختيار من متعدد فى جميع البنود ، ماعداً بنداً واحداً يتعلق بأهمية نوع الاختبار فقد رأى أفراد العينة أن الاختبار العقلى أكثر أهمية من اختبار الاختيار من متعدد .

(Zeidner,1987,PP.352-358)

ودراسة " زيدنر " وآخرين *Zeidner,et al.*, التى هدفت إلى دراسة اتجاهات الطلبة نحو اختبارات اللغة الإنجليزية التحريرية والاختبارات الشفهية ، وأجرب الدراسة على (١٧٠) طالباً من الطلبة الملتحقين بمقررات متقدمة فى اللغة الإنجليزية بجامعة حيفا *Haifa* بإسرائيل ، واستخدم فى الدراسة اختبار " ت " وأظهرت النتائج أن الطلبة يفضلون الاختبارات التحريرية عن الاختبارات الشفهية فى اللغة ، كما أنه لا توجد علاقة دالة بين اتجاهات الطلبة نحو الاختبار ودرجات تحصيلهم فى هذا الاختبار .

(*Zeidner,et.al.,1988,PP.100-104*)

ودراسة " محمد عبد الظاهر الطيب " عن مستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا ، وأجريت الدراسة على (١٠٠٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى من كليات جامعة طنطا ، واستخدم الباحث مقياساً لقلق الاختبار (تقنين : الباحث) ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أنه توجد فروق دالة بين الطلبة والطالبات فى قلق الاختبار لصالح الطالبات .

(محمد عبد الظاهر الطيب ، ١٩٨٨ ، ص ص ١١ - ١٨)

ودراسة " جاكوبسون " *Jacobson* التى فحصت مدى التطابق بين تنبؤات التلاميذ ودرجات تحصيلهم الفعلية فى الاختبارات ذات الإجابات القصيرة والاختبارات المقالية ، وأجريت الدراسة على (٦٩) طالباً من طلبة الجامعة وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أنه لا توجد فروق دالة بين أداء الطلبة على الاختبارات ذات الإجابات القصيرة والاختبارات المقالية .

(*Jacobson,1990,PP.41-47*)

ودراسة " عدنان فرح " وآخرين التى درست قلق الاختبار والأفكار العقلانية والأعقلانية ، وأجريت على (٢٩٢) طالباً وطالبة من طلاب الثانوية العامة بمدينة إربد ، واستخدمت الدراسة اختباراً للأفكار العقلانية والأعقلانية

واختبار فلكى الامتحان ، وتوصلت إلى عدة نتائج منها : أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلبة والطالبات فى فلكى الاختبار ، لصالح الطالبات .

(عدنان فرح وآخرون ، ١٩٩٣ ، ص ص ١٦ - ٢٤)

ودراسة " عبد الله أحمد الدوغان " عن اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية بفرض مقارنة اتجاهات طلبة الجامعة نحو الاختبارات المقالية باتجاهاتهم نحو الاختبارات الموضوعية ، وكذلك مقارنة اتجاهاتهم نحو كل نوع من هذه الاختبارات على حده تبعاً لمختلف مستوياتهم الدراسية وتخصصاتهم ومستويات تحصيلهم . وأجريت الدراسة على (٣٢٣) طالباً من طلبة الجامعة فى مرحلة البكالوريوس المسجلين للفصل الدراسى الثانى عام ١٤١٢هـ / ١٩٩٣م من مختلف المستويات والتخصصات الدراسية ، واستخدمت الدراسة مقياساً للاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية قام الباحث بإعداده ، ويتكون من ٢٠ فقرة لكل نوع من أنواع الاختبارات (مقالية ، موضوعية) ، وكانت فقرات مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية هى نفسها فقرات مقياس الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية ما عدا استبدال كلمة مقالى بكلمة موضوعى ، واستخدمت الدراسة اختبار " ت " وتوصلت إلى النتائج الآتية :

١- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطى درجات اتجاه طلبة عينة الدراسة نحو الاختبارات المقالية والموضوعية ، لصالح الاختبارات الموضوعية . أى أن اتجاه طلبة الجامعة نحو الاختبارات الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاههم نحو الاختبارات المقالية ، وظهر ذلك من المقارنة التفصيلية بين متوسطى درجات الطلبة على فقرات الاختبار المقالى والموضوعى .

٢- لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات اتجاه طلبة المستويات الدنيا ودرجات طلبة المستويات العليا نحو الاختبار المقالى والموضوعى .

أى أن اتجاه الطلبة نحو الاختبارات مقالية أو موضوعية لا يختلف باختلاف مراحلهم الدراسية .

٣- لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات اتجاه طلبة التخصص العلمى ودرجات طلبة التخصص الأدبى نحو نوع الاختبار . أى أن اتجاه الطلبة نحو الاختبارات المقالية والموضوعية لا يختلف باختلاف التخصص (علمى ، أدبى) .

٤- لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات اتجاه الطلبة ذوى التحصيل المنخفض ودرجات الطلبة ذوى التحصيل المرتفع نحو نوع الاختبار (مقالى أو موضوعى)

(عبد الله أحمد الدوغان ، ١٩٩٥ ، ص ص ٢٤٩ - ٢٧٤)

ودراسة " سوانسون وهويل " *Swanson&Howell* التى بحثت علاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسى وعادات الاستذكار ، وأجريت الدراسة على (٨٢) طالباً من الطلاب المراهقين من ذوى صعوبات التعلم ويعانون من اضطرابات سلوكية ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أنه توجد علاقة سالبة بين قلق الاختبار وعادات الاستذكار والتحصيل الدراسى .

(*Swanson&Howell,1996,PP.389-397*)

ودراسة " بريدجمان ومورجان " *Bridgeman&Morgan* التى هدفت إلى مقارنة أداء الطلاب ذوى الأداء المرتفع فى اختبارات المقال (الثلث الأعلى) ، وذوى الأداء المنخفض فى اختبارات الاختيار من متعدد (الثلث الأدنى) ، بأداء الطلاب ذوى الأداء المرتفع فى اختبارات الاختيار من متعدد وذوى الأداء المنخفض فى الاختبارات المقالية (الطلاب ذوى النموذج العكسى) ، فى المقررات الجامعية (التاريخ ، اللغة الإنجليزية ، الأحياء) ، وتكونت العينة من الطلبة خريجي الثانوية العامة الذين التحقوا بـ ٣٨ كلية واستخدمت الدراسة اختباراً للاستعداد المدرسى *SAT* الذى يتضمن اختبارات

مقالية واختبارات الاختيار من متعدد وأدوات أخرى ، واستخدم الباحثان في الدراسة اختبار " ت " ، وتوصلا إلى عدة نتائج مؤداها أن الطلاب نوى الأداء المرتفع في اختبارات المقال ونوى الأداء المنخفض في اختبارات الاختيار من متعدد كانوا على نفس الدرجة من النجاح في المقررات الدراسية بالجامعة مثل الطلاب نوى الأداء المرتفع في اختبارات الاختيار من متعدد ونوى الأداء المنخفض في اختبارات المقال .

(Bridgeman&Morgan,1996,PP. 333-340)

ودراسة " فيانس " Fyans عن قلق الاختبار والشعور بالراحة نحوه وإنجاز الطالب في الولايات المتحدة الأمريكية ، وأجريت الدراسة على عينة من الطلاب الأمريكيين السود والبيض ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة بين الطلبة والطالبات في قلق الامتحان والاتجاه نحوه والتحصيل الدراسي لصالح الطالبات .

(في : محمد جعفر الليل ، ١٩٩٧ ، ص ٣٦)

تعقيب على الدراسات السابقة :

١- اتفقت دراسة (Bridgeman&Morgan,1996) مع دراسة

(Hogan,1981) على أن الطلاب المتفوقين في الاختبارات الموضوعية

يظهرون نفس التفوق في الاختبارات المقالية .

٢- أظهرت دراسة (Murphy,1982) أن الطلبة يتفوقون في بعض

المقررات الجامعية بينما الطالبات يتفوقن في بعضها الآخر .

٣- أظهرت دراسة (Bruch,et al.,1983) أن خبرة الطالب بالاختبار تؤدي

إلى زيادة تحصيله في اختبارات التحصيل المقالية والموضوعية.

٤- اتفقت دراسة " عبد الله الدوغان " (١٩٩٥) مع دراسة

(Zeidner,1987) على أن اتجاه الطلبة نحو اختبارات التحصيل

الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاههم نحو اختبارات التحصيل المقالية

وأن الاتجاهات في نوع الاختبار لا تختلف باختلاف المستوى الدراسي أو التحصيل (مرتفع ، منخفض) .

٥- اتفقت دراسة " عدنان فرح " وآخرين (١٩٩٣) مع دراسة " محمد عبد الظاهر الطيب " (١٩٨٨) علي أن الطالبات أكثر قلقاً من الاختبار مقارنة بالطلبة .

٦- أظهرت دراسة (Zeidner,et al.,1987) أن الطلبة يفضلون الاختبارات التحريرية عن الاختبارات الشفهية في اللغة الإنجليزية .

٧- أظهرت دراسة (Jacobson,1990) أنه لا توجد فروق دالة بين تحصيل الطلبة في الاختبارات ذات الإجابات القصيرة وتحصيلهم في الاختبارات المقالية .

٨- أظهرت دراسة (Swanson&Howell,1996) أن قلق الاختيار يرتبط ارتباطاً سالباً بعبادات الاستذكار والتحصيل الدراسي .

٩- تختلف الدراسة الحالية عن دراسة " عد الله الدوغان " (١٩٩٥) فيما يأتي :

أ- أجريت دراسة " الدوغان " في البيئة السعودية ، بينما الدراسة الحالية تجرى في البيئة المصرية ، ويكمن الاختلاف بين الدراستين في أن اتجاه الفرد يتحدد بالبيئة التي يعيش فيها .

ب- أجريت دراسة " الدوغان " على الطلبة فقط بينما الدراسة الحالية تجرى على الطلبة والطالبات (ذكور ، إناث) .

ج- دراسة " الدوغان " لم تتناول علاقة الاتجاهات بعبادات الاستذكار بينما الدراسة الحالية تقوم بدراسة هذه العلاقة ، كما تختلف الدراسة الحالية عن دراسة " الدوغان " في الأسلوب الإحصائي المستخدم والأداة المستخدمة ، فقد استخدمت دراسة " الدوغان " مقياساً مكوناً من ٢٠ عبارة لكل نوع من أنواع الامتحانات

(مقالیه ، موضوعیه) ، بینما الدراسة الحالیه تستخدم أداة مكونة

من ۳۰ عبارة لكل نوع من أنواع الامتحانات السابقة .

ثانيا : فروض الدراسة الحالیه

الفرض الأول :

لا توجد فروق دالة بين متوسطی درجات اتجاه طلاب عينة

الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالیه والموضوعیه ، بصرف النظر

عن الجنس (ذکور ، إناث) أو التخصص (علمی ، أدبی) .

الفرض الثاني :

لا توجد فروق دالة بين متوسطی درجات اتجاه طلاب الشعب

العلمیه ودرجات طلاب الشعب الأدبیة نحو امتحانات التحصيل المقالیه

والموضوعیه ، بصرف النظر عن الجنس (ذکور ، إناث) .

الفرض الثالث :

لا توجد فروق دالة بين متوسطی درجات اتجاه الطلبة ودرجات

اتجاه الطالبات نحو امتحانات التحصيل المقالیه والموضوعیه ، بصرف

النظر عن التخصص (علمی ، أدبی) .

الفرض الرابع :

لا يوجد تفاعل دال بين الجنس (ذکور ، إناث) والتخصص

(علمی ، أدبی) يؤثر على درجات اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو

امتحانات التحصيل المقالیه والموضوعیه .

الفرض الخامس :

لا توجد فروق دالة بين متوسطی النسبة المئوية لمجموع

درجات تحصيل الطلاب نوى الاتجاه المرتفع نحو امتحانات

التحصيل المقالیه ومنخفضی الاتجاه نحو امتحانات التحصيل

الموضوعية ودرجات الطلاب ذوي الاتجاه المرتفع نحو امتحانات
التحصيل الموضوعية ومنخفضى الاتجاه نحو امتحانات التحصيل
المقالية .

الفرض السادس :

لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات عادات الاستذكار
(تجنب التأخير ، طرق العمل) لدى الطلاب ذوي الاتجاه المرتفع نحو
الامتحانات المقالية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية
ودرجات الطلاب ذوي الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات الموضوعية
ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات المقالية .

إجراءات الدراسة

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة فى صورتها النهائية من ٣١٥ طالباً وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية بقنا ، ومن طلاب الأقسام العلمية (الرياضيات ، الأحياء ، الطبعة والكيمياء) ، والأقسام الأدبية (التاريخ ، اللغة العربية ، اللغة الإنجليزية) ، وكان عدد طلاب الأقسام العلمية مساوٍ ١٥٠ طالباً وطالبة (٨٠ طالباً ، ٧٠ طالبة) ، وكان عدد طلاب الأقسام الأدبية مساوٍ ١٦٥ طالباً وطالبة (٧٥ طالباً ، ٩٠ طالبة) ، بمتوسط عمرى قدره ٢١,٨ سنة وانحراف معيارى ١,٤ سنة خلال العلم الدراسى ١٩٩٨-١٩٩٩م، واختيرت عينة الدراسة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة لأنهم أكثر ألفة بامتحانات التحصيل الجامعية ، كما أنهم لديهم فكرة كافية عن أنواع امتحانات التحصيل من خلال دراستهم لمقررات علم النفس .

ثانياً : أدوات الدراسة :

١ - مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية :

(إعداد : الباحثين)

إجابة التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة " ما مدى الكفاءة السيكومترية لمقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية المعد فى الدراسة الحالية ؟

تم إعداد المقياس نظراً لافتقار البيئة المصرية إلى مثل هذه الأنواع من المقاييس - فى حدود علم الباحثين - لأن الدراسات التى أجريت فى البيئة المصرية المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية ركزت على مقاييس قلق الاختبار أو الامتحان ، وقد مر إعداد المقياس بالخطوات الآتية :

(١) تم الاستفادة من البحوث والدراسات والأطر النظرية التى اهتمت بامتحانات التحصيل المقالية والموضوعية فى إعداد المقياس الحالى .

(٢) تم مراجعة مقاييس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ولم يجد الباحثان منها - فى حدود علمهما - سوى مقياس

أعدّه زيدنر (Zeidner, 1987) في البيئة الإسرائيلية ، ويتكون من عشر فقرات تمثل عشرة أبعاد هي : الصعوبة ، والتعقيد ، والوضوح ، والتشويق والخداع والإصناف أو العدل ، والقيمة أو الأهمية وتوقع النجاح ودرجة إثارة القلق والارتياح النفسى لنوع الامتحان (مقالى ، موضوعى) ومقياس أعدّه " عبد الله الدوغان " (١٩٩٥) في البيئة السعودية ويتكون من ٤٠ فقرة ، منها ٢٥ فقرة خاصة بالامتحان المقالى و ٢٠ فقرة خاصة بالامتحان الموضوعى ، وكانت فقراته متضمنة فقرات مقياس Zeidner السابق ، وتم الاستفادة منهما فى إعداد المقياس الحالى .

(٣) تم كتابة ٦٠ فقرة فى ضوء طريقة " ليكرت likert بعضها سالبة وبعضها الأخر موجبة ، وذلك فى ضوء الأبعاد التى ذكرها Zeidner ، منها ٣٥ فقرة خاصة بالاتجاه نحو امتحانات التحصيل المقالية ، و ٣٠ فقرة خاصة بالاتجاه نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ، وكانت فقرات الامتحان الموضوعى هى نفسها فقرات الامتحان المقالى ما عدا تم استبدال كلمة مقالى أو مقالية بكلمة موضوعى أو موضوعية حتى تكون الصورتين متكافئتين ، وتم كتابة كل منهما فى ورقة منفصلة .

(٤) تم كتابة تعليمات المقياس وتم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ قوامها ٢٠٠ طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية والثالثة والرابعة بكلية التربية وذلك بإعطاء بعض الطلاب الجزء الخاص بالامتحان المقالى والبعض الأخر من الطلاب أخذ الجزء الخاص بالامتحان الموضوعى ، وبعد الانتهاء من الإجابة أخذ الطلاب الذين أجابوا عن الجزء الخاص بالامتحان المقالى الجزء الثانى الخاص بالامتحان الموضوعى ، وأخذ الطلاب الذين أجابوا عن الجزء الخاص بالامتحان الموضوعى الجزء الأول الخاص بالامتحان المقالى ، وذلك تفاديا لما يمكن أن تحدثه الاستجابة على الامتحان المقالى من تأثير فى الاستجابة على الامتحان الموضوعى ، وتم

حساب الشروط السيكمترية للمقياس بعد تقدير الدرجات على النحو التالي :

أ- صدق المقياس :

(١) صدق الاتساق الداخلي :

تم حساب معاملات ارتباط (اتساق) درجات فقرات مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقلالي بالدرجة الكلية له ، ومعاملات اتساق درجات فقرات مقياس الاتجاه نحو الامتحان الموضوعي بالدرجة الكلية له ، وذلك بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية حتى لا تؤثر في قيمة معامل الاتساق الناتج بواسطة حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية *Spss/pc* ، كما هو موضح في الجدولين (١ ، ٢) :

جدول (١)

معاملات اتساق درجات فقرات مقياس الاتجاه

نحو الامتحان المقلالي بالدرجة الكلية له (ن = ٢٠٠)

الفقرة	الاتساق	الدالة	الفقرة	الاتساق	الدالة	الفقرة	الاتساق	الدالة
١	٠,٣٩	٠,٠١	١١	٠,٤٣	٠,٠١	٢١	٠,٣٥	٠,٠١
٢	٠,٣٣	٠,٠١	١٢	٠,٤٩	٠,٠١	٢٢	٠,٤٠	٠,٠١
٣	٠,٣٨	٠,٠١	١٣	٠,٣٦	٠,٠١	٢٣	٠,٤٦	٠,٠١
٤	٠,٣٧	٠,٠١	١٤	٠,٤٥	٠,٠١	٢٤	٠,٣٧	٠,٠١
٥	٠,٤٠	٠,٠١	١٥	٠,٣٠	٠,٠١	٢٥	٠,٤٣	٠,٠١
٦	٠,٣٧	٠,٠١	١٦	٠,٣٢	٠,٠١	٢٦	٠,٥١	٠,٠١
٧	٠,٤٦	٠,٠١	١٧	٠,٤٤	٠,٠١	٢٧	٠,٤٨	٠,٠١
٨	٠,٤٧	٠,٠١	١٨	٠,٥٠	٠,٠١	٢٨	٠,٣٨	٠,٠١
٩	٠,٤٥	٠,٠١	١٩	٠,٤٨	٠,٠١	٢٩	٠,٤٣	٠,٠١
١٠	٠,٤٠	٠,٠١	٢٠	٠,٢٧	٠,٠١	٣٠	٠,٣٠	٠,٠١

نلاحظ من جدول (١) أن معاملات اتساق درجات فقرات مقياس الاتجاه نحو الامتحان الموضوعي بالدرجة الكلية له جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ .

جدول (٢)

معاملات اتساق درجات فقرات مقياس الاتجاه

نحو الامتحان الموضوعي بالدرجة الكلية له (ن = ٢٠٠)

الفقرة	الاتساق	الدالة	الفقرة	الاتساق	الدالة	الفقرة	الاتساق	الدالة
١	٠,٣٤	٠,٠١	١١	٠,٤٠	٠,٠١	٢١	٠,٣٩	٠,٠١
٢	٠,٣٥	٠,٠١	١٢	٠,٥١	٠,٠١	٢٢	٠,٣٧	٠,٠١
٣	٠,٣٠	٠,٠١	١٣	٠,٣٤	٠,٠١	٢٣	٠,٤٨	٠,٠١
٤	٠,٣٥	٠,٠١	١٤	٠,٤٧	٠,٠١	٢٤	٠,٥٠	٠,٠١
٥	٠,٣٨	٠,٠١	١٥	٠,٣٩	٠,٠١	٢٥	٠,٣٤	٠,٠١
٦	٠,٣٧	٠,٠١	١٦	٠,٣٦	٠,٠١	٢٦	٠,٥٠	٠,٠١
٧	٠,٤٤	٠,٠١	١٧	٠,٤٠	٠,٠١	٢٧	٠,٤٨	٠,٠١
٨	٠,٥٠	٠,٠١	١٨	٠,٤٦	٠,٠١	٢٨	٠,٤٢	٠,٠١
٩	٠,٤٣	٠,٠١	١٩	٠,٤٥	٠,٠١	٢٩	٠,٣٦	٠,٠١
١٠	٠,٤٢	٠,٠١	٢٠	٠,٤٠	٠,٠١	٣٠	٠,٣٤	٠,٠١

وتم حساب معاملات اتساق الدرجات الكلية لمقياس الاتجاه نحو الامتحان المقالى والدرجات الكلية لمقياس الاتجاه نحو الامتحان الموضوعي بالدرجة الكلية للمقياس (درجة المقالى + درجة الموضوعي) ، فكانت معاملات الاتساق مساوية ٠,٨٥ ، ٠,٨٩ ، على الترتيب ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ .

(٢) صدق تمييز فقرات الامتحان المقالى والموضوعي :

تم أخذ الدرجة الكلية فى الامتحان المقالى محكاً خارجياً للحكم على فقراته ، وذلك عن طريق ترتيب درجات طلاب عينة الدراسة

الاستطلاعية ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذ أعلى وأدنى ٢٧ % من الدرجات لتمثل مجموعة الطلاب ذوى الاتجاهات الموجبة نحو الامتحان المقالى ، ومجموعة الطلاب ذوى الاتجاهات السالبة نحو الامتحان المقالى على الترتيب ، ثم تم حساب متوسطات درجات مجموعتى الطلاب فى كل فقرة من فقرات الامتحان المقالى ، وتم استخدام النسبة الحرجة فى حساب معاملات التمييز بين متوسطى درجات مجموعتى الطلاب ذوى الاتجاه الموجب والسالب نحو الامتحان المقالى ، وتم حساب معاملات تمييز فقرات الامتحان الموضوعى بنفس الطريقة السابقة ، كما هو موضح فى جدول (٣) :

جدول (٣)

معاملات تمييز فقرات مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقالى والموضوعى

الامتحان الموضوعى				الامتحان المقالى			
التمييز	الفقرة	التمييز	الفقرة	التمييز	الفقرة	التمييز	الفقرة
٠٠٢,٨٠	١٦	٠٢,٣١	١	٠٠٢,٦٤	١٦	٠١,٩٨	١
٠٠٢,٦٥	١٧	٠٠٢,٦٥	٢	٠٢,٥٠	١٧	٠٢,٤٠	٢
٠٠٢,٦٢	١٨	٠٠٣,١٥	٣	٠٠٢,٨١	١٨	٠٠٢,٧٠	٣
٠٠٢,٩٠	١٩	٠٠٢,٧٥	٤	٠٠٣,١٥	١٩	٠٠٢,٨٥	٤
٠٠٢,٨٦	٢٠	٠٠٢,٦٣	٥	٠٠٣,٣٠	٢٠	٠٠٢,٦٨	٥
٠٢,٤٥	٢١	٠٠٢,٨٤	٦	٠٢,٠٥	٢١	٠٢,٥٠	٦
٠٠٣,٣٠	٢٢	٠٠٢,٨٠	٧	٠٠٣,١٨	٢٢	٠٠٣,٢٠	٧
٠٠٢,٧٦	٢٣	٠٢,٤٠	٨	٠٢,١٠	٢٣	٠٠٢,٦٠	٨
٠٠٣,٠٩	٢٤	٠٠٣,١٤	٩	٠٢,٢٠	٢٤	٠٠٢,٨٠	٩
٠٠٣,٠٥	٢٥	٠٠٢,٦٠	١٠	٠٠٢,٦٠	٢٥	٠٢,٣٠	١٠
٠٢,٥٠	٢٦	٠٢,١٠	١١	٠٠٢,٨٠	٢٦	٠٢,٢٥	١١
٠٠٣,٥٠	٢٧	٠٠٢,٩٠	١٢	٠٠٣,٤٠	٢٧	٠٠٢,٧٠	١٢
٠٠٢,٨٧	٢٨	٠٠٢,٦٠	١٣	٠٢,٣٠	٢٨	٠٢,٤٣	١٣
٠٠٢,٦٥	٢٩	٠٢,٤٠	١٤	٠٠٣,١٦	٢٩	٠٢,١٢	١٤
٠٠٢,٧٧	٣٠	٠٢,٥٠	١٥	٠٢,٥٠	٣٠	٠٠٣,١٠	١٥

٠٠ دالة عند مستوى ٠.٠١

* دالة عند مستوى ٠.٠٥

نلاحظ من جدول (٣) أن معاملات تمييز درجات فقرات مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقالى والموضوعى دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ ، أى أن كل من الامتحان المقالى والامتحان الموضوعى يميزان بين الطلاب ذوى الاتجاهات الموجبة والطلاب ذوى الاتجاهات السالبة نحو الامتحان (مقالى أو موضوعى) .

(٣) صدق تمييز مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقالى والموضوعى فى ضوء الدرجة الكلية للمقياس :

تم أخذ الدرجات الكلية للمقياس (درجات الامتحان المقالى + درجات الامتحان الموضوعى) ، محكاً خارجياً للحكم على أبعاد المقياس (الامتحان المقالى ، الامتحان الموضوعى) ، وذلك عن طريق ترتيب درجات عينة طلاب الدراسة الاستطلاعية (٢٠٠ طالب وطالبة) على المقياس الكلى ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذ أعلى وأدنى ٢٧ % من الدرجات لتمثل مجموعتى الطلاب ذوى الاتجاهات الموجبة نحو الامتحان المقالى والامتحان الموضوعى (المقياس الكلى) ، والطلاب ذوى الاتجاهات السالبة نحو الامتحان المقالى والموضوعى على الترتيب ، ثم تم حساب متوسطات درجات مجموعتى الطلاب فى كل من الامتحان المقالى والموضوعى ، وتم استخدام اختبار " ت " فى حساب معاملات التمييز بين متوسطى درجات مجموعتى الطلاب فى كلا الامتحانين (مقالى ، موضوعى) كما هو موضح فى جدول (٤) :

جدول (٤)

معلومات تمييز مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقلبي والموضوعي

في ضوء الدرجة الكلية للمقياس (درجة المقلبي + درجة الموضوعي)

الاختبار	أعلى ٢٧ % من المقياس الكلي			أدنى ٢٧ % من المقياس الكلي			ح.د	ت	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
المقلبي	٥٤	١٠٨,٥	١٠,٣	٥٤	٦٥,٦	٨,٤	١,٦	٢٣,٥	٠,٠١
الموضوعي	٥٤	١٢٠,٢	١١,٧	٥٤	٨٦,٣	٩,١	١,٦	١٦,٧	٠,٠١

نلاحظ من جدول (٤) أن كل من الامتحان المقلبي والامتحان الموضوعي يميزان تمييزاً واضحاً ودالاً عند مستوى ٠,٠١ بين الطلاب ذوي الاتجاهات الموجبة نحو المقياس الكلي (مقلبي + موضوعي) ، والطلاب ذوي الاتجاهات السالبة نحو المقياس الكلي .

ب- ثبات المقياس :

(١) معامل ألفا (α) : تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (α) في حساب معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقلبي والامتحان الموضوعي بعد تطبيقهما على عينة الدراسة الاستطلاعية (٢٠٠ طالب وطالبة) ، فكان معامل ثبات كل من مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقلبي والامتحان الموضوعي مساوياً ٠,٨٤ ، ٠,٨٦ على الترتيب ، وهما دالان عند مستوى ٠,٠١ .

(٢) التجزئة النصفية : تم استخدام معادلة " سبيرمان - براون " المصححة في حساب معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقلبي والامتحان الموضوعي فكان مساوياً ٠,٨٧ ، ٠,٨٩ على الترتيب ، وهما دالان عند مستوى ٠,٠١ .

نلاحظ مما سبق أن مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقلبية والموضوعية المعد في الدراسة الحالية يتميز بمعاملات ثبات وصديق مرتفعة ، وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن التساؤل الأول من تساولاتها .

الصورة النهائية للمقياس :

يتكون المقياس من جزئين هما : مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية ، ومقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل الموضوعية وكل منهما يتكون من ٣٠ فقرة بعضها موجبة وبعضها الأخر سالبة ، وتم صياغتها فى ضوء طريقة " ليكرت " وكل فقرة أمامها (٥) اختيارات هى (موافق بشدة - موافق - غير متأكد - غير موافق - غير موافق بشدة) ، ويصحح المقياس بإعطاء الفقرات الموجبة الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) ، ثم تعكس الدرجات فى حالة الفقرات السالبة ، وتشير الدرجة المرتفعة إلى اتجاه مرتفع أو موجب نحو الامتحان ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على اتجاه منخفض أو سالب نحو الامتحان .

وفقرات مقياس الاتجاهات نحو الامتحانات الموضوعية هى نفسها فقرات مقياس الاتجاهات نحو الامتحانات المقالية ، ماعدا استبدال كلمة مقالى بكلمة موضوعى ، ويفضل عند تطبيق المقياس أن يطبق الجزء الخاص بالامتحانات المقالية على بعض الطلاب والجزء الخاص بالامتحانات الموضوعية على بعضهم الآخر ، ثم نعكس الترتيب تفادياً لما يمكن أن تحدثه استجابة الطالب على الامتحان المقالى من تأثير فى استجابته على الامتحان الموضوعى ، كما يفضل أن يتم تطبيق المقياس فى جلستين بينهما فاصل زمنى قليل مثل بداية ونهاية المحاضرة .

جدول (٥)

مفتاح تصحيح المقياس (المقللي ، الموضوعي)

الفقرة	نوعها	الفقرة	نوعها	الفقرة	نوعها
١	موجبة	١١	موجبة	٢١	موجبة
٢	سالبة	١٢	سالبة	٢٢	سالبة
٣	سالبة	١٣	سالبة	٢٣	موجبة
٤	موجبة	١٤	موجبة	٢٤	سالبة
٥	سالبة	١٥	موجبة	٢٥	سالبة
٦	سالبة	١٦	موجبة	٢٦	موجبة
٧	موجبة	١٧	موجبة	٢٧	موجبة
٨	موجبة	١٨	سالبة	٢٨	سالبة
٩	موجبة	١٩	سالبة	٢٩	موجبة
١٠	موجبة	٢٠	موجبة	٣٠	موجبة

٢- مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة :

(إعداد : جابر عبد الحميد جابر ، سليمان الخضرى الشيخ ، ١٩٧٨)
يقيس المقياس السابق بعض عادات الاستذكار لدى الطلاب واتجاهاتهم نحو الدراسة ، ويتكون من ١٠٠ عبارة يجاب عن كل منها بواحدة من إجابات خمسة متدرجة هي (نادرا - أحياتا - بدرجة متوسطة - غالبا - دائما) ويتضمن المقياس أربعة مقاييس فرعية هي تجنب التأخير وطرق العمل والرضا عن المعلم وتقبل التعليم ، فإذا قمنا بجمع درجتى المقياسين (تجنب التأخير وطرق العمل) نحصل على بعد مهم هو عادات الاستذكار ، أما إذا قمنا بجمع درجتى المقياسين (الرضا عن المعلم وتقبل التعليم) نحصل على بعد ثان هو الاتجاهات نحو الدراسة ، وإذا قمنا بجمع درجتى بعدى عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة نحصل على بعد الاتجاه الدراسى العام (لمزيد من التفاصيل عن المقياس يمكن الرجوع إلى معدى المقياس) .

ثبات المقياس في الدراسة الحالية :

تم حساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية بواسطة استخدام معادلة " كيودر - ريتشاردسون " (طريقة تحليل التباين) ، للأبعاد الأربعة الرئيسية على عينة بلغ قوامها ٨٨ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية ، كما هو موضح في جدول (٦) :

جدول (٦)

معاملات ثبات أبعاد مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة

الأبعاد	معامل الثبات	الدلالة
تجنب التأخير	٠,٧٨	٠,٠١
طرق العمل	٠,٦٢	٠,٠١
الرضا عن المعلم	٠,٨١	٠,٠١
تقبل التطعيم	٠,٧٥	٠,٠١

صدق المقياس في الدراسة الحالية :

تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب معاملات اتساق درجات أبعاد المقياس الأربعة بالدرجة الكلية للمقياس (مجموع درجات الأبعاد الأربعة) ، بعد حذف درجة كل بعد من الدرجة الكلية للمقياس حتى لا تؤثر في قيمة معامل الاتساق (الصدق) الناتج ، كما هو موضح في جدول (٧) :

جدول (٧)

معامل اتساق درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الاتساق	الدلالة
تجنب التأخير	٠,٨٥	٠,٠١
طرق العمل	٠,٧٧	٠,٠١
الرضا عن المعلم	٠,٨٦	٠,٠١
تقبل التطعيم	٠,٨٢	٠,٠١

وتم حساب صدق المقياس أيضاً عن طريق حساب الصدق البنائي أو التكويني ، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط البينية لدرجات أبعاد المقياس ، كما هو موضح في جدول (٨) :

جدول (٨)

مصنوفة معاملات الارتباط البينية لدرجات أبعاد المقياس

الأبعاد	تجنب التأخير	طرق العمل	الرضا عن المطعم	تقبل التطعيم
تجنب التأخير	--	٠,٨٤	٠,٨١	٠,٨٦
طرق العمل		--	٠,٧٥	٠,٧٨
الرضا عن المطعم			--	٠,٨٢
تقبل التطعيم				--

نلاحظ من جدول (٨) أنه توجد علاقات موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أبعاد المقياس وهذا يدل على أن المقياس يقيس شيئاً واحداً هو علاوات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة .

٣- درجات التحصيل الدراسي :

يعبر عن التحصيل الدراسي في الدراسة الحالية بالنسبة المئوية لمجموع درجات الطلاب التحصيلية في نهاية العام الدراسي ١٩٨٨ / ١٩٩٩م

ثالثاً : المعالجة الإحصائية :

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية :

- ١- اختبار " ت "
- ٢- تحليل التباين العاملي (2×2) للمتوسطات غير الموزونة .

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً : نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه : " لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ، بصرف النظر عن الجنس (ذكر ، إناث) أو التخصص (علمى ، أدبى) .

تم التأكد من صحة الفرض السابق باستخدام اختبار " ت " لمتوسطين مرتبطتين نظراً لأن العينة التى طُبِقَ عليها مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية هى نفسها العينة التى طبق عليها مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ، كما هو موضح فى جدول (٩) :

جدول (٩)

الفروق بين متوسطى درجات اتجاه طلاب عينة الدراسة
نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية

المقياس	ن	م	ع	ح ف	ح.د	ت	الدالة
الاتجاه نحو الامتحانات المقالية	٣١٥	٨٩,٣٣	٧,٠٣	٨٧٩	٣١٤	٩,٥٥	٠,٠١
الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية	٣١٥	١١٦	١٠,١				

نلاحظ من جدول (٩) أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية و امتحانات التحصيل الموضوعية ، لصالح الاتجاه نحو امتحانات التحصيل الموضوعية نظراً لأن المتوسط المرتفع على مقياس الاتجاهات المستخدم فى الدراسة الحالية يدل على اتجاه مرتفع أو موجب نحو الامتحانات (مقالية أو موضوعية) .

وهذا يدل على أن طلاب عينة الدراسة يفضلون الامتحانات الموضوعية عن الامتحانات المقالية في قياس مستوى تحصيلهم ، وبمعنى آخر فإن اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاههم نحو امتحانات التحصيل المقالية . أى أن الدراسة أثبتت عدم تحقق صحة فرضها الأول . وتم التأكيد من صحة نتيجة الفرض السابق عن طريق إيجاد الفروق بين متوسط درجات كل فقرة في مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية ومتوسط درجات الفقرة المقابلة لها في مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ، علماً بأن نص الفقرة في كلا المقياسين واحد ما عدا استبدال كلمة مقالية أو مقالي في المقياس الأول بكلمة موضوعية أو موضوعي في المقياس الثانى (أنظر مقياس الاتجاهات المستخدم) .

جدول (١٠)

الفروق بين متوسطات درجات الفقرات في مقياس الاتجاه نحو امتحانات
التحصيل المقالية ومتوسطات درجات الفقرات المناظرة لها
في مقياس الاتجاه نحو امتحانات التحصيل الموضوعية

م	الفقرات	المقالية	الموضوعية	حج	ت	الدالة
١	أرى أن الامتحانات المقالية تقيس مستوى الحقيقي	٣,٢	١,٣	٤,١	١,٥	١٨,٩
٢	أعتقد أن الامتحانات المقالية غامضة	٣,٦	١,٢	٤,٥	١,٥	١٦,٧
٣	أرى أن الامتحانات المقالية تعتمد على الحفظ	٢,٦	٠,٩	٣,٦	١	٢٦,٧
٤	أرى أن الامتحانات المقالية صالحة لجميع المواد الدراسية	٣,٤	١	٣,٨	١,٢	٥,٧
٥	أعتقد أن الامتحانات المقالية صعبة	٢,٩	١,٣	٣,٧	١,٤	١٣,٢
٦	أرى أن الامتحانات المقالية تخدع الطالب	٣,٨	١,٢	٢,٤	١,١	١٦,٩
٧	أعتقد أن الامتحانات المقالية مهمة ولاغنى عنها	٤,٢	١,٦	٤,٨	١,٨	١٥,٧
٨	أشعر بالراحة النفسية عندما أسمع أن الامتحان مقالي	٣,٣	١,٤	٤,٤	١,٢	١٥,٤
٩	أرى أن الامتحانات المقالية تقيس كل الأهداف السلوكية	٣,١	١,٥	٤,٢	١,٦	١١,٥
١٠	لو كنت مطمئناً لجلست جميع امتحاناتي مقالية	٢,٦	١,٢	٣,٩	١,٥	١١,٧
١١	أرى أن الامتحانات المقالية تساعد في الحصول على أية درجة	٣,٨	١,٦	٣,٢	١,٤	٩,٠٠
١٢	أرى أن الامتحانات المقالية غير شاملة لكل محتوى المادة الدراسية	٢,٧	١,٤	٤,٢	١,٧	١٣,٥
١٣	أشعر بالملل والتعب عندما يكون الامتحان مقالي	٢,٩	١,٣	٤,٥	١,٥	١١,٧
١٤	أعتقد أن درجات الامتحانات المقالية عادلة	٢,٥	١,١	٤,٥	١,٦	١٢,٦
١٥	أعتقد أن الامتحانات المقالية تقيس القدرة الإبداعية	٣,٩	١,٤	٣,٢	١,٢	١١,٠

تابع جدول (١٠)

م	الفقرات	المقالية	لموضوعية	حج	ت	الدالة
١٦	أفضل أن تكون امتحانات المواد الدراسية جميعها مقالية	٣.١	١.٧	١.٥	١.٦	٢٨
١٧	أخرج من الامتحان المقالى وأنا مطمئن من إجابتي	٢.١	١.٢	١.٦	١.٧	٤٥
١٨	أعتقد أن توقع النجاح ضعوف فى الامتحانات المقالية	٢.٤	١.٣	١.٣	١.٦	٤٤
١٩	أرى أن الامتحانات المقالية معقدة	٣.٣	١.٥	٣.٩	١.٣	١٩
٢٠	أعتقد أن الطلاب المجتهد يتفوق أكثر فى الامتحان المقالى	٣.٥	١.٧	٣.٥	١.٧	١٧
٢١	أفضل الامتحانات المقالية لأنها تستثير التفكر	٣.٢	١.٤	٣.٩	١.٣	٢٤
٢٢	بشكل علم أفضل الامتحانات المقالية	٢.٨	١.١	٤.١	١.٤	٣٦
٢٣	أشعر بتوتر شديد أثناء تأديتى للامتحان المقالى	٢.١	١.١	٣.٩	١.٣	٤٢
٢٤	أعتقد أن الامتحانات المقالية تتطلب جهدا كبيرا فى المذاكرة	٢.٤	١.٢	٣.٢	١.٤	٢١
٢٥	أشعر بعصبية شديدة فى أثناء تأديتى للامتحان المقالى	١.٩	٠.٨	٣.٦	١.٦	٥٥
٢٦	أفضل الامتحانات المقالية لأنها تساعد على توقع بعض أسئلة الامتحان	٣.٥	١.٦	٢.٦	١.٤	٤٥
٢٧	أشعر بالسعادة فى أثناء تأديتى للامتحان المقالى	٢.٣	١.١	٤.٦	١.٥	٦٠
٢٨	أعتقد أن الامتحانات المقالية تستثير قلق الطلاب	١.٨	٠.٧	٣.٢	١.٢	٤٤
٢٩	أرى أن الامتحانات المقالية واضحة	٢.٩	١.١	٢.٩	١.٢	١٧
٣٠	أرى أن الامتحانات المقالية تميز بين الطلاب المجتهد والطلاب غير المجتهد	٣.٥	١.٣	٤.٢	١.٥	٢٢

نلاحظ من جدول (١٠) تأييداً لصحة نتيجة الفرض الأول المعروضة في جدول رقم (٩) حيث توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات اتجاه عينة الدراسة في فقرات مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية ومتوسطات درجات اتجاههم في فقرات مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ، لصالح امتحانات التحصيل الموضوعية ، ماعدا الفقرات ٦ ، ١١ ، ٢٦ دالة لصالح امتحانات التحصيل المقالية ، بينما الفقرتين ٢٠ ، ٢٩ غير دالة .

بذلك نلاحظ أن الجوانب التي تظهر فيها الفروق في الاتجاه لصالح الامتحانات الموضوعية هي أن الامتحان الموضوعي أفضل من الامتحان المقالي في قياس مستوى تحصيل الطلاب الحقيقي ، وأسئلته أقل صعوبة وتعقيداً ، وأكثر وضوحاً ، ويعتمد على الفهم أكثر من الحفظ ، كما أن الطلاب يشعرون بالراحة النفسية والسعادة وعدم القلق والتوتر والعصبية في أثناء تأديتهم للامتحان الموضوعي ، كما أن الطالب يخرج منه أكثر اطمئناناً ، ويتوقع فيه درجة مرتفعة ، والدرجة التي تُعطى للطلاب في الامتحان الموضوعي أكثر إنصافاً وعدلاً من الدرجة التي تُعطى للطلاب في الامتحان المقالي ، كما أن الامتحان الموضوعي أفضل من الامتحان المقالي في استثارة تفكير الطلاب ، وأكثر أهمية منه في قياس جميع مخرجات التعلم (الأهداف السلوكية) ، وأنه يتطلب جهداً أقل في المذاكرة ، كما أن الامتحان الموضوعي أفضل من المقالي في شموله لجميع مفردات محتوى المادة الدراسية ، كما أنه يمكن أن يُستخدم في جميع المواد الدراسية .

أما الفقرات الثلاث ٦ ، ١١ ، ٢٦ التي كانت فيها الفروق دالة لصالح الامتحانات المقالية تشير إلى أن أسئلة الامتحان الموضوعي أكثر إغراءً للطلاب ، وأكثر مخادعة له في اختيار الإجابة الخاطئة عن أسئلة الامتحان المقالي (فقرة ٦) ، كما أن تقدير الدرجة على الامتحان الموضوعي لا يتأثر

بذاتية المعلم أو بالنواحي الشكلية مثل خط الطالب ، فتقدير الدرجة عليه تقديراً موضوعياً لا يختلف مصححان عليها ، بينما تقدير الدرجة في الامتحان المقالى يتأثر بذاتية المعلم ، كما يتأثر بآثر الهالة (مدى انطباع المعلم على المتعلم) ، زيادة على ذلك فإن الطالب في الامتحان المقالى إذا لم يعرف الإجابة الصحيحة فإنه يقوم بكتابة بعض الأفكار التى قد تكون غير ذات صلة بموضوع السؤال ، أى غير مطلوبة فى الإجابة عن السؤال (المراوغة) ، وبالتالي يمكن للطالب فى هذه الحالة أن يحصل على درجة من قبل المعلم (فقرة ١١) ، وهذا يعد عيباً من عيوب الامتحانات المقالية لأنها لا تقيس المستوى الحقيقى للطلاب ، كما أن الامتحانات المقالية تساعد الطالب على تخمين بعض الأسئلة التى يمكن أن تكون فى الامتحان (فقرة ٢٦) ، وهذا يعد عيباً من عيوب امتحانات المقال لأن الطالب يقوم بحذف بعض أجزاء محتوى المادة الدراسية ، وخاصة إذا كتبت الامتحانات فيها أسئلة اختيارية ، ومن أجل ذلك ظهر اتجاه موجب نحو الفقرات السابقة .

فالفقرتان ٢٠ ، ٢٩ لم يكن فيهما الفرق دال بين الامتحانات المقالية والموضوعية وهما يشيران إلى أن كلا النوعين من الامتحانات يميزان بين الطالب المجتهد وغير المجتهد ، وأن الطالب المجتهد يتفوق فى كلا النوعين من الامتحانات (مقالية أو موضوعية) .

فمعظم فقرات مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية كانت الفروق فيها دالة لصالح الامتحانات الموضوعية . بذلك تكون الدراسة قد أجابت عن التساؤل الثانى من تساولاتها نظراً لأن طلاب عينة الدراسة يفضلون امتحانات التحصيل الموضوعية عن امتحانات التحصيل المقالية .

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Zeidner,1987) ، ودراسة عبد الله

الدوغان " (١٩٩٥) فى هذه النتيجة .

ثانياً : نتائج الفرض الثانى وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق داله بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات طلاب الشعب الأدبية نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية . بصرف النظر عن الجنس (ذكور ، إناث) .

للتأكد من صحة الفرض السابق تم استخدام تحليل التباين العاملى *Factorial Analysis of Variance (2x2)* للمتوسطات غر الموزونة (Ferguson,1976,P.217;Howell,1987,P.391-407) بواسطة الحزمة الإحصائية فى العلوم الاجتماعية $Spss/Pc^+$ ، كما هو موضح فى جدول (١١) :

جدول (١١)

الخواص الإحصائية لدرجات اتجاه طلاب عينة الدراسة
نحو امتحانات التحصيل المقالية

(ب)

إناث	ذكور	الجنس التخصص
ن = ٢٠ = ٧٠ م = ٢٣ = ٨٩,٥ ع = ٢٤ = ٦,٣	ن = ١٠ = ٨٠ م = ١٢ = ٩١,٧ ع = ١٤ = ٦,٧	علمى
ن = ١٠ = ٩٠ م = ١٢ = ٨٧,١ ع = ١٤ = ٦,٨	ن = ١٠ = ٧٥ م = ١٢ = ٨٩,٢ ع = ١٤ = ٧,٢	أدبى

(١)

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين العاملى (٢ × ٢) لمتوسطات درجات
اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية

مصدر التباين	د. ح	مج. المربعات	م. المربعات	ف	الدالة
التخصص (أ)	١	٤٦٩,٣	٤٦٩,٣	١٠,٠٥	٠,٠١
الجنس (ب)	١	٣٦١,٥	٣٦١,٥	٧,٧٤	٠,٠١
التفاعل (أ × ب)	١	٠,٧٨١	٠,٧٨١	٠,٠٢	غير دالة
الخطأ	٣١١	١٤٥٢٧,١	٤٦,٧١		

نلاحظ من جدول (١٢) أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات اتجاه الشعب الأدبية (الصفوف) نحو امتحانات التحصيل المقالية ، بصرف النظر عن الجنس (الأعمدة) ، وتم استخدام اختبار " ت " لمتوسطين غير مرتبطين لمعرفة اتجاه دلالة الفروق .

جدول (١٣)

اتجاه دلالة الفروق بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية
و درجات طلاب الشعب الأدبية نحو امتحانات التحصيل المقالية

التخصص	ن	م	ع	د. ح	ت	الدالة
علمى	١٥٠	٩٠,٧	٦,٧	٣١٣	٣,٢	٠,٠١ لصالح طلاب الشعب العلمية
أدبى	٣١٥	١١٦	١٠,١			

نلاحظ من جدول (١٣) أن الفروق بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات اتجاه طلاب الشعب الأدبية دالة لصالح طلاب الشعب العلمية ، أى أن اتجاه طلاب الشعب العلمية نحو امتحانات التحصيل المقالية أكثر إيجابية من اتجاه طلاب الشعب الأدبية .

جدول (١٤)

الخواص الإحصائية لدرجات اتجاه طلاب عينة الدراسة
نحو امتحانات التحصيل الموضوعية

(ب)

الجنس التخصص	ذكور	إناث
علمي	ن = ٨٠ = ١ م = ١١٢,٥ = ١٢ ع = ٦,٣ = ١	ن = ٧٠ = ٢ م = ١١٦,٦ = ٢٣ ع = ٧,٧ = ٢
أدبي	ن = ٧٥ = ٢ م = ١١٣,٥ = ٢٣ ع = ٧,٥ = ٢	ن = ٩٠ = ١ م = ١٢٠,٧ = ١٢ ع = ١١,٣ = ١

(أ)

جدول (١٥)

نتائج تحليل التباين العاملي (٢ × ٢) لمتوسطات درجات اتجاه
طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل الموضوعية

مصدر التباين	د. ح	مج. المربعات	م. المربعات	ف	الدالة
التخصص (أ)	١	٥٥٩,٣٠	٥٥٩,٣٠	٧,٥٥	٠,٠١
الجنس (ب)	١	٢٣٢٢,٨٤	٢٣٢٢,٨٤	٣١,٣٦	٠,٠١
التفاعل (أ × ب)	١	١٨٦,٦١	١٨٦,٦١	٢,٥٢	غير دالة
الخطأ	٣١١	٢٣٠٣٦,٣٥	٧٤,٠٧		

نلاحظ من جدول (١٥) أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين
متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات اتجاه طلاب الشعب
الأدبية (الصفوف) نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ، بصرف النظر عن
الجنس (ذكور - إناث) .

ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق تم استخدام اختبار " ت " لمتوسطين غير مرتبطين ، كما هو موضح فى جدول (١٦) :

جدول (١٦)

اتجاه دلالة الفروق بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات
اتجاه طلاب الشعب الأدبية نحو امتحانات التحصيل الموضوعية

التخصص	ن	م	ع	ح.د	ت	الدالة
علمى	١٥٠	١١٤,٤	٩,٥	٣١٣	٢,٧٥	٠,٠١ لصالح
أدبى	٣١٥	١١٧,٥	١٠,٤			طلاب الشعب الأدبية

نلاحظ من جدول (١٦) أن الفروق بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات اتجاه طلاب الشعب الأدبية نحو امتحانات التحصيل الموضوعية دالة لصالح طلاب الشعب الأدبية ، أى أن اتجاه طلاب الشعب الأدبية نحو امتحانات التحصيل الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاه طلاب الشعب العلمية .

نلاحظ مما تم عرضه من نتائج ما يأتى :

١- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات اتجاه طلاب الشعب الأدبية نحو امتحانات التحصيل المقالية ، لصالح طلاب الشعب العلمية .

٢- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات اتجاه طلاب الشعب الأدبية نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ، لصالح طلاب الشعب الأدبية .

بذلك تكون الدراسة قد أثبتت عدم تحقق صحة فرضها الثانى .

ويمكن تفسير النتائج السابقة فى ضوء عاملين هما : طبيعة محتوى المواد الدراسية وقلق الاختبار أو الامتحان ، فمن حيث محتوى المواد الدراسية فى الأقسام العلمية عبارة عن تعريفات وقوانين ونظريات وحقائق وخواص

وهي نقاط ظاهرة بالنسبة للطالب ، ولذلك فإته يفضل الأسئلة المقالية عن الموضوعية لأنها أسئلة تتطلب إجابات محددة وليست إجابات مستفيضة وهذا على عكس محتوى المواد الدراسية فى الأقسام الأدبية الذى يتطلب جهداً كبيراً فى المذاكرة ، كما أن أسئلته تتطلب جهداً كبيراً فى الكتابة لأن معظمها قد يكون من نوع المقال المستفيض أو الحر (غير المحدد) ، مما يشعر الطالب بالملل والاحتئاب ، زيادة على ذلك فإن طلاب الشعب الأدبية يرون أنهم مهما يكتبون من إجابات فى الامتحانات المقالية فإنهم لا يحصلون على درجات مرتفعة ، وبالتالي فإنهم يفضلون الامتحانات الموضوعية عن المقالية .

أما من حيث قلق الاختبار أو الامتحان فإن المقياس الحالى أحد أبعاده يقيس مدى إثارته لتوتر وعصبية وقلق الطالب ، فطلاب الشعب الأدبية أجابوا عن الفقرات التى تقيس ذلك بالموافقة الشديدة وهى فقرات سلبية تأخذ الدرجات (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥) ، المقابلة للإجابات الخمس على المقياس على عكس طلاب الأقسام العلمية وبالتالي فإنهم حصلوا على درجات منخفضة على مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقالى ، وهذا يدل على أن طلاب الشعب الأدبية أكثر قلقاً من الاختبار من طلاب الشعب العلمية ، وهذا يتفق مع دراسة " محمد عبد الظاهر الطيب " (١٩٨٨) ، ودراسة " عدنان فرح " وآخرين (١٩٩٣) على أن طلاب الأقسام الأدبية أكثر شعوراً بقلق الاختبار من طلاب الشعب العلمية .

وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة " عبد الله الدوغان " (١٩٩٥) التى توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الأقسام العلمية ودرجات اتجاه طلاب الأقسام الأدبية نحو نوع الاختبار (مقالى أو موضوعى) فى البيئة السعودية ، ويرجع الباحثان سبب الاختلاف إلى العينة فقد أجريت دراسة " الدوغان " على الطلاب الذكور فقط ، بينما الدراسة الحالية أجريت على الطلبة والطالبات ، أى قد يرجع سبب الاختلاف إلى الجنس

(نكور ، إناث) كما قد يرجع سبب الاختلاف أيضاً إلى البيئة نظراً لأن اتجاه الفرد يتأثر بالبيئة التي يعيش فيها ، وقد يكون سبب الاختلاف أيضاً الأداة المستخدمة فقد استخدمت دراسة " الدوغان " مقياساً مكوناً من ٢٠ فقرة لكل نوع من الامتحانات ، وقد تكون هذه الفقرات غير كافية للتدليل على الاتجاهات المراد قياسها ، بينما الدراسة الحالية استخدمت مقياساً يتكون من ٣٠ فقرة لكل نوع من أنواع الامتحانات (مقالية ، موضوعية) .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق دالة بين متوسطي درجات اتجاه الطلبة ودرجات اتجاه الطالبات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ، بصرف النظر عن التخصص (علمي - أدبي) " .
للتأكد من صحة الفرض السابق يمكن الرجوع إلى النتائج المعروضة في جدول (١٢ ، ١٥) نلاحظ ما يأتي :

١- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات اتجاه الطلبة ودرجات اتجاه الطالبات نحو امتحانات التحصيل المقالية (الأعمدة) ، بصرف النظر عن التخصص (علمي ، أدبي) .

٢- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات اتجاه الطلبة ودرجات اتجاه الطالبات نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ، بصرف النظر عن التخصص (علمي ، أدبي) ، كما هو موضح في جدول (١٥) .

وتم استخدام اختبار " ت " لمتوسطين غير مرتبطين لمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين متوسطي درجات اتجاه الطلبة ودرجات اتجاه الطالبات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ، كما هو موضح في جدول (١٧) :

جدول (١٧)

اتجاه دلالة الفروق بين متوسطى درجات اتجاه الطلبة والطالبات

نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية

الاختبار	نكسور			إناث			د. ح	ت	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
مقالى	١٥٥	٦٠٠,٥٠	٧,٢	١٦٠	٨٨,٢٠	٩,٧	٣١٣	٢,٨	٠,٠١ لصالح الذكور
موضوعى	١٥٥	١١٢,٩٨	٩,٥	١٦٠	١١٨,٩١	١٠,٧	٣١٣	٥,٦	٠,٠١ لصالح الإناث

نلاحظ من جدول (١٧) أن الفروق بين متوسطى درجات اتجاه الطلبة ودرجات اتجاه الطالبات نحو امتحانات التحصيل المقالية دالة لصالح الطلبة ، بينما كانت الفروق نحو امتحانات التحصيل الموضوعية دالة لصالح الطالبات .

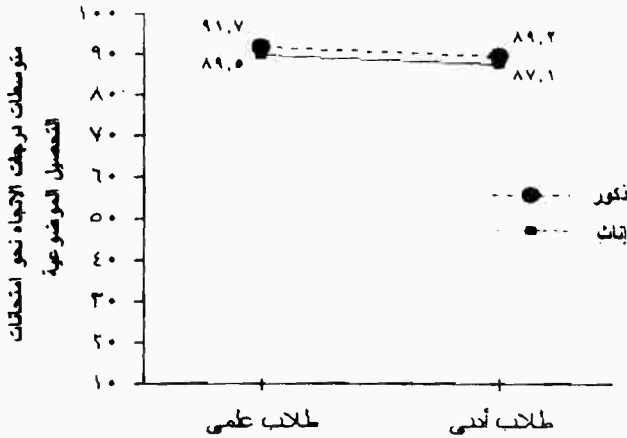
بذلك نلاحظ أن اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية يختلف باختلاف جنس الطلاب (ذكور ، إناث) ، أى أن الدراسة أثبتت عدم تحقق صحة فرضها الثالث ، نظراً لأن اتجاهات الطلبة أكثر إيجابية من اتجاهات الطالبات نحو امتحانات التحصيل المقالية ، بينما اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية من اتجاهات الطلبة نحو امتحانات التحصيل الموضوعية .

وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الامتحانات المقالية التى تتطلب جهداً كبيراً فى المذاكرة وجهداً كبيراً فى الإجابة عنها ، كما أنها تتطلب قدرة تنظيمية وإملائية ، وتتطلب كذلك عمليات شكلية أخرى مثل الخط الجيد ، وهذا قد يتفق مع طبيعة الطلبة أكثر من الطالبات ، بينما الامتحانات الموضوعية تتطلب من الطلاب التعرف على الإجابة الصحيحة أو الحكم عليها ، ولا تتطلب مهارة كتابية أو إملائية ، كما أنها لا تتطلب بذل جهداً كبيراً فى المذاكرة أو الإجابة عنها وهذا يتفق مع طبيعة الطالبات .

رابعاً نتائج الفرض الرابع وتفسيرها

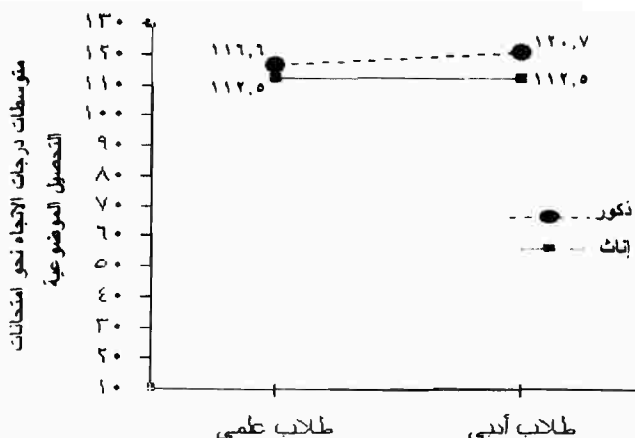
ينص هذا الفرض على أنه " لا يوجد تفاعل دال بين الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ، أدبي) يؤثر على درجات اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية " .

لمعرفة مدى صحة الفرض السابق يمكن الرجوع إلى النتائج المعروضة في الجدولين (١٢ ، ١٥) فنلاحظ منهما أنه لا يوجد تفاعل دال بين كل من الجنس والتخصص يؤثر على درجات اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ، وهذا يدل على أن كل من الجنس والتخصص يؤثران بصورة مستقلة على درجات اتجاه الطلاب نحو الامتحانات المقالية والموضوعية ، كما هو موضح في الرسم البياني الآتي :



شكل (١)

التفاعل بين الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ، أدبي) في ضوء متوسطات درجات الاتجاه نحو الامتحانات المقالية



شكل (٢)

التفاعل بين الجنس والتخصص في ضوء متوسطات درجات الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية

خامساً : نتائج الفرض الخامس وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على انه : " لا توجد فروق دالة بين متوسطى النسبة المئوية لمجموع درجات تحصيل الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو امتحانات التحصيل المقالية ومنخفضى الاتجاه نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ودرجات الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ومنخفضى الاتجاه نحو امتحانات التحصيل المقالية " .

لاختبار صحة الفرض السابق تم ترتيب درجات طلاب عينة الدراسة (٣١٥ طالباً وطالبة) على كل من مقياس الاتجاه نحو امتحانات التحصيل المقالية ومقياس الاتجاه نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذ نسبة أعلى وأدنى ٢٧ % من الدرجات على كلا المقياسين ، وبواسطة الفرز والتصنيف تم انتقاء الطلاب الذين تقع درجاتهم ضمن أعلى ٢٧ % من الدرجات على مقياس الاتجاه نحو الامتحانات المقالية ، وفى نفس الوقت تقع درجاتهم ضمن أدنى ٢٧ % من الدرجات على مقياس الاتجاه نحو الامتحانات

الموضوعية ، وتمثل هذه المجموعة مجموعة الطلاب نوى الاتجاه المرتفع أو الموجب نحو الامتحانات العقلية ومنخفضة الاتجاه (اتجاه سالب) نحو الامتحانات الموضوعية ، وكان عددها مساو ٦٨ طالباً وطالبة (مجموعة ١) ، وتم انتقاء الطلاب الذين تقع درجاتهم ضمن أعلى ٢٧% من الدرجات على مقياس الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية وفي نفس الوقت تقع درجاتهم ضمن أدنى ٢٧% من الدرجات على مقياس الاتجاه نحو الامتحانات العقلية ، وتمثل هذه المجموعة مجموعة الطلاب نوى الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات الموضوعية ومنخفضة الاتجاه نحو الامتحانات العقلية ، وكان عددها مساو ٧٦ طالباً وطالبة (مجموعة ٢) ، وتم حساب متوسطى النسبة المئوية لمجموع درجاتهم التحصيلية فى نهاية العام الدراسى ١٩٨٨-١٩٩٩ م ، وتم استخدام اختبار " ت " فى حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات تحصيل مجموعتى الطلاب ، كما هو موضح فى جدول (١٨) :

جدول (١٨)

الفروق بين متوسطى النسبة المئوية لدرجات تحصيل

مجموعتى الطلاب (مجموعة ١ ، مجموعة ٢)

التخصص	ن	م	ع	ج.د	ت	الدالة
مجموعة (١)	٦٨	٨٢,٥%	٩,٨	١٤٢	١,٢٩	غير دالة
مجموعة (٢)	٧٦	٨٠,٣%	١٠,٤			

نلاحظ من جدول (١٨) أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات تحصيل الطلاب نوى الاتجاه المرتفع أو الموجب نحو الامتحانات العقلية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية (مجموعة ١) ، ودرجات تحصيل الطلاب نوى الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات الموضوعية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات العقلية (مجموعة ٢) . بذلك أثبتت الدراسة تحقق صحة فرضها الخامس .

وهذا يتفق مع ما ذكره *Murphy* بأن كل من الامتحانات المقالية والموضوعية قادرة على التنبؤ بالنجاح في المقررات الجامعية ، وأن هذه المقررات تعتمد على الخبرة في كلا النوعين من الامتحانات .

(*Murphy,1982.P.213*)

وتتفق الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي توصلت إلى أن الطلاب ذوي الأداء المرتفع في الامتحانات المقالية قد يتفوقون في بعض المقررات الجامعية ، بينما الطلاب ذوي الأداء المرتفع في الامتحانات الموضوعية يكون لهم نفس التفوق .

(*Hogan,1981,Bridgeman&Morgan,1996*)

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (*Jacobson,1990*) على أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات تحصيل الطلاب في كل من الامتحانات المقالية والموضوعية .

وهذا يتفق أيضاً مع نتيجة الفرض الأول من فروض الدراسة الحالية الذى يتضمن أن الامتحانات المقالية والموضوعية تميز بين الطلاب المجتهدين والطلاب غير المجتهدين ، وأن الطالب المتفوق يظهر تفوقه في كلا النوعين من الامتحانات (مقالية أو موضوعية) .

سادساً : نتائج الفرض السادس وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات عادات الاستذكار (تجنب التأخير ، طرق العمل) لدى الطلاب ذوي الاتجاه المرتفع (الموجب) نحو الامتحانات المقالية ومنخفضى الاتجاه (اتجاه سالب) نحو الامتحانات الموضوعية ، ودرجات الطلاب ذوي الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات الموضوعية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات المقالية " .

تم التأكد من صحة الفرض السابق بواسطة اختبار " ت " بين متوسطى درجات عادات الاستذكار لمجموعة الطلبة (١) ومجموعة الطلبة (٢) الموضحة في الفرض الخامس ، كما هو موضح في جدول (١٩) :

جدول (١٩)

الفروق بين متوسطى درجات عادات الاستذكار

لدى مجموعة الطلاب (١) ومجموعة الطلاب (٢)

الاختبار	مجموعة (١)			مجموعة (٢)			ت	الدالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
تجنب التأخير	٦٨	٢٨,٥	٦,٤	٧٦	٢٩,٣	٥,٩	١٤٢	٠,٧٧ غير دالة
طرق العمل	٦٨	٢٦,٨	٩,٢	٧٦	٢٨,١	٩,٦	١٤٢	٠,٨٢ غير دالة
عادات الاستذكار	٦٨	٥٥,٣	٨,٠	٧٦	٥٧,٤	٧,٩٧	١٤٢	١,٥٦ غير دالة

نلاحظ من جدول (١٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى

درجات عادات الاستذكار وأبعادها (تجنب التأخير ، طرق العمل) لدى الطلاب نوى الاتجاه الموجب نحو امتحانات التحصيل المقالية ومنخفضى الاتجاه (اتجاه سالب) نحو امتحانات التحصيل الموضوعية (مجموعة ١) ، ومتوسط درجات عادات الاستذكار وأبعادها لدى الطلاب نوى الاتجاه الموجب نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ومنخفضى الاتجاه (اتجاه سالب) نحو امتحانات التحصيل المقالية (مجموعة ٢) ، وهذا يدل على أن الطلاب نوى الاتجاه الموجب نحو الامتحانات المقالية لا يختلفون فى طرق أو عادات استذكارهم عن الطلاب نوى الاتجاه الموجب نحو الامتحانات الموضوعية ، بذلك أثبتت الدراسة تحقق صحة فرضها السادس .

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء أن كل من الامتحانات المقالية والموضوعية تتطلب مهارات استذكار سليمة، كما أن طلاب عينة الدراسة الحالية من الطلاب الذين على نهاية التخرج (طلبة الفرقة الثالثة والرابعة) ، وهم على قدر كبير من تحمل المسئولية وإتجاز الأعمال التى يكلفون بها لإثبات وجودهم وتحقيق ذواتهم وشق طريقهم فى الحياة العملية بعد تخرجهم ، وبالتالي فهم يبذلون أقصى جهد فى استذكار دروسهم وإتجاز أعمالهم ،

واستعدادهم للامتحان سواء كان مقالياً أو موضوعياً ، كما أن طلاب عينة الدراسة غالباً ما يهتمون بإعداد التقارير والبحوث وبالتنسيق والترتيب دون أن يحثهم أحد على ذلك ويفهمون جيداً ما هو مطلوب منهم بغض النظر عن نوع الامتحان .

وخلاصة مما سبق فإن الدراسة الحالية توصلت إلى نتيجة عامة مؤداها أن اتجاهات طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاهاتهم نحو امتحانات التحصيل المقالية ، وعلى وجه الخصوص اتجاهات الطالبات وطلاب الشعب الأدبية ، كما توصلت الدراسة إلى أن التفاعل بين الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ، أدبي) لا يؤثر على الاتجاهات نحو نوع الامتحان (مقالياً أو موضوعياً) .

وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن الطلاب ذوي الاتجاه الموجب نحو الامتحانات المقالية وسالبي الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية لا يختلفون في التحصيل الدراسي وعادات الاستذكار عن الطلاب ذوي الاتجاه الموجب نحو الامتحانات الموضوعية وسالبي الاتجاه نحو الامتحانات المقالية .

المراجع

- ١- إحسان الأغا (١٩٩٤) : " تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمقرر العلوم للصف الثالث الإعدادى بمدارس قطاع غزة " ، مجلة التقويم والقياس النفسى والتربوى ، العدد (٣) ، ص ص ٩ - ٤٤
- ٢- أحمد سليمان عودة (١٩٩٨) : القياس والتقويم فى العملية التدريسية ، ط ٢ ، اليرموك ، دار الأمل .
- ٣- السيد عبد القادر زيدان (١٩٩٠) : العلاقات الارتباطية بين عادات الاستنكار والعمر الزمنى والمستويات الدراسية للطلاب وهواياتهم المفضلة ومهن أولياء أمورهم ، مجلة دراسات تربوية ، تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد (٥) ، الجزء (٢٦) ، ص ص ٢٨٣ - ٣١٦ .
- ٤- جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٣) : التقويم التربوى والقياس النفسى ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ٥- جابر عبد الحميد جابر ، سليمان الخضرى الشيخ (١٩٨٧) : كراسة تعليمات مقياس عادات الاستنكار والاتجاهات نحو الدراسة ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ٦- حامد عبد العزيز العبد (١٩٧٦) : علم نفس التفكير والقدرة ، القاهرة ، الجهاز المركزى للكتب الجامعية .
- ٧- رمزية الغريب (١٩٩٦) : التقويم والقياس النفسى والتربوى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- ٨- رجاء محمود أبو علام (١٩٨٧) : قياس وتقويم التحصيل الدراسى ، الكويت ، دار القلم .
- ٩- سعد جلال (١٩٨٥) : القياس النفسى ، المقاييس والاختبارات ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

- ١٠- سعد عبد الرحمن (١٩٩٨) : القياس النفسى ، النظرية والتطبيق ، ط ٣ ، القاهرة ، دارالفكر العربى .
- ١١- صفوت فرج (١٩٨٩) : القياس النفسى ، ط ٢ ، القاهرة ، الأجلو المصرية .
- ١٢- طلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٤) : " دراسة للاتجاهات النفسية والتربوية لطلاب كلية التربية بمجتمع الامارات نحو مهنة التدريس " مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد (٦) ، الجزء (٢) .
- ١٣- عبد المنعم أحمد الدردير (١٩٩٧) : " الكفاءة الذاتية لدى معلمى الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية لدى تلاميذهم - دراسة تقويمية فى بيئه المملكة العربية السعودية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد (١٣) ، الجزء (٢) ، ص ص ٢٢١ - ٢٤١
- ١٤- عبد الله أحمد الدوغان (١٩٩٥) : " اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية " ، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، جامعة الملك سعود ، المجلد (٧) ، ص ص ٢٤٩ - ٢٧٤ .
- ١٥- عباس محمود عوض (١٩٩٨) : القياس النفسى بين النظرية والتطبيق ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
- ١٦- عدنان فرح ، عدنان عتوم ، نصر العلى (١٩٩٣) : " قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية " ، مجلة علم النفس ، العدد (٢٦) ، ص ص ٢٦ - ٣٢ .
- ١٧- فؤاد البهى السيد (١٩٨٦) : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، ط ٥ ، القاهرة ، دار المعارف .

- ١٨- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- ١٩- فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان (١٩٨٥) : التقويم النفسي ، ط ٤ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- ٢٠- فاروق عبدالفتاح موسى (١٩٩٥) : القياس النفسي والتربوي ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .
- ٢١- محمد جعفر الليل (١٩٩٧) : " علاقة بعض المتغيرات بالقلق العام لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية " ، مجلة علم النفس ، العدد (٤٢) ، ص ص ٣٢ - ٤٥ .
- ٢٢- محمد عبد السلام احمد (١٩٦٠) : القياس النفسي والتربوي ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .
- ٢٣- محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٨) : " دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا " ، مجلة علم النفس ، العدد (٦) ، ص ص ١١ - ١٩ .
- ٢٤- محمد عبد القادر عبد الغفار (ب : ت) : المدخل لعلم النفس الفارق ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .
- ٢٥- مصطفى سويف (١٩٨٣) : مقدمة لعلم النفس الاجتماعي ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- 26- Anastasi, A. (1988): Psychological Testing, (6th Ed.), New York, Mac. Pub. Com.
- 27- Bridgeman, B. & Morgan, R. (1996): "Success in College for Students with Discrepancies Between Performance on Multiple-Choice and Essay Tests", J. of Educ. Psycho., Vol. 88, No. 2, PP. 333-340.

- 28- Bruch, M.; et al., (1983): "Relationships of Cognitive components of test anxiety to Test Performance: Implications for Assessment and Treatment", J. of Counseling Psycho., Vol. 30, No. 4, PP. 527-563.
- 29- Cronbach, L. (1984): Essentials of Educational Testing (4th Ed.), New York, Harper & Row. Pub.
- 30- Ebel, R. & Frisbie, D. (1991): Essentials of Educational Measurement (5th Ed.), Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall, Inc.
- 31- Ferguson, A. (1976): Statistical Analysis in Psychology and Education, (4th Ed.), New York: McGraw Hill, Inc.
- 32- Haviland, et al., (1992): "What can our Students Tell Us about Essay Examination Designs Practices?", J. of Basic Writing, Vol. (11), No. (2), PP. 47-60.
- 33- Hogan, T.P. (1981): "Relationship Between Free-Response and Choice-Type Test of Achievement: A Review of the Literature, Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association (66th. New York. March 14-17).
- 34- Howell, D. (1987): Statistical Methods for Psychology (2nd), Boston: PWS Pub.
- 35- Jacobsen, R. (1993): "Good Testing: An Analysis of the Classroom Context", Proceedings of the Annual Undergraduate Teaching of Psychology, (7th, Ellenville, New York).
- 36- Jacobson, J. (1990): "Congruence of Pretest Estimation with Grades on Short Answer and Essay Tests", J. of Educ. Res. Quarterly, Vol. 14, No. 2, PP. 41-47.
- 37- Murphy, L. (1982): "Sex Differences in Objective Test Performance", Br. J. of Educ. Psycho., Vol. 52, PP. 213-219.

- 38- Popham, W. (1981): Modern Educational Measurement, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, Inc.
- 39- Royer, J. & Feldman, R. (1984): Educational Psychology Applications and Theory, New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- 40- Sax, G. (1980): Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation, Belmont, Cali, Wadsworth.
- 41- Swanson, S. & Howell, C. (1996): "Test Anxiety in Adolescents with Learning Disabilities and Behavior Disorders", J. of Exceptional Child, Vol. 62, No. 5, PP. 389-397.
- 42- Thorndike, R. & Hagen, P. (1977): Measurement and Evaluation in Psychology and Education, (4th Ed.), New York: John Wiley and Sons.
- 43- Zeidner, M. (1987): "Essay Versus Multiple-Choice Type Classroom Exams: The Student's Perspective", Jo. of Educ. Psycho., Vol. 80, No. 6, PP. 352-358.
- 44- Zeidner, M.; et al., (1988): "College Student's Attitudes Toward Written Versus Oral Tests of English as a Foreign Language", Language Testing, Vol. 5, No. 1, PP. 100-114.

ملاحق
الدراسة الثالثة

ملحق ١

مقياس الاتجاهات نحو امتحانات

التحصيل المقالية والموضوعية

إعداد

أ. د / عبد المنعم أحمد الدبرير	د / جابر محمد عبد الله
أستاذ علم النفس التربوى	مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية بقتا	كلية التربية بقتا

(الجزء الأول)

اسم الطالب : الفرقة الدراسية :
التخصص : القسم :

أخى الطالب :

فيما يلى عدد من الفقرات تقيس رأيك تجاه امتحانات التحصيل المقالية
وهى الامتحانات التى تبدأ أسئلتها عادة بـ : اذكر ؟ ، علل ؟ وضع ؟ ،
ناقش ، اشرح ، وغيرها .

المطلوب منك قراءة كل فقرة منها بعناية وان تضع علامة (✓) أمام
الإجابة التى تنطبق مع رأيك الشخصى ، علماً بأنه ليست هناك إجابة صحيحة
أو إجابة خاطئة ، ولا تستغرق وقتاً طويلاً فى التفكير ، فالإجابة الصحيحة
هى التى تعبر عن وجهة نظرك بصراحة ، كما أن إجابتك ستحاط بالسرية
التامة ولا تخضع إلا لأغراض البحث العلمى فقط ، ولا يطلع عليها سوى
الباحثان .

ونشكر تعاونكم معنا

الباحثن

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أرى أن الامتحانات المقالية تقيس مستوى الحقيقي					
٢	أعتقد أن الامتحانات المقالية غامضة					
٣	أرى أن الامتحانات المقالية تعتمد على الحفظ					
٤	أرى أن الامتحانات المقالية صالحة لجميع المواد الدراسية					
٥	أعتقد أن الامتحانات المقالية صعبة					
٦	أرى أن الامتحانات المقالية تخدع الطالب					
٧	أعتقد أن الامتحانات المقالية مهمة ولاغنى عنها ..					
٨	أشعر بالراحة النفسية عندما أسمع أن الامتحان مقالى					
٩	أرى أن الامتحانات المقالية تقيس كل الأهداف السلوكية					
١٠	لو كنت معلماً لجعلت جميع امتحاناتى مقالية					
١١	أرى أن الامتحانات المقالية تساعد فى الحصول على أية درجة					
١٢	أرى أن الامتحانات المقالية غير شاملة لكل محتوى المادة الدراسية					
١٣	أشعر بالملل والتعب عندما يكون الامتحان مقالى ..					
١٤	أعتقد أن درجات الامتحانات المقالية عادلة					
١٥	أعتقد أن الامتحانات المقالية تقيس القدرة الإبداعية					
١٦	أفضل أن تكون امتحانات المواد الدراسية جميعها مقالية					
١٧	أخرج من الامتحان المقالى وأنا مطمئن من إجابتى					
١٨	أعتقد أن توقع النجاح ضعيف فى الامتحان المقالى					
١٩	أرى أن الامتحانات المقالية معقدة					
٢٠	أعتقد أن الطالب المجتهد يتفوق أكثر فى الامتحان المقالى					

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٢١	أفضل الامتحانات المقالية لأنها تستثير التفكير					
٢٢	بشكل عام أفضل الامتحانات المقالية					
٢٣	أشعر بتوتر شديد في أثناء تأديتي للامتحان المقالى					
٢٤	أعتقد أن الامتحانات المقالية تتطلب جهداً كبيراً في المذاكرة					
٢٥	أشعر بعصبية شديدة في أثناء تأديتي للامتحان المقالى					
٢٦	أفضل الامتحانات المقالية لأنها تساعد على توقع بعض أسئلة الامتحان					
٢٧	أشعر بالسعادة في أثناء تأديتي للامتحان المقالى ..					
٢٨	أعتقد أن الامتحانات المقالية تستثير قلق الطلاب ..					
٢٩	أرى أن الامتحانات المقالية تميز بين الطالب المجتهد والطالب غير المجتهد					
٣٠	أرى أن الامتحانات المقالية واضحة					

(الجزء الثانى)

اسم الطالب : الفرقة الدراسية :
التخصص : القسم :

التعليمات

فيما يلى عدد من الفقرات تقيس رأيك تجاه امتحانات التحصيل الموضوعية
(صح - خطأ ، المزاوجية ، الاختيار من متعدد) ، والمطلوب منك قراءة كل فقرة
وأن تجيب عنها بوضع علامة (✓) تحت الإجابة التى تنطبق مع رأيك الشخصى .

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أرى أن الامتحانات الموضوعية تقيس مستوى الحقيقى					
٢	اعتقد أن الامتحانات الموضوعية غامضة					
٣	أرى أن الامتحانات الموضوعية تعتمد على الحفظ .					
٤	أرى أن الامتحانات الموضوعية صالحة لجميع المواد الدراسية					
٥	اعتقد أن الامتحانات الموضوعية صعبة					
٦	أرى أن الامتحانات الموضوعية تخذع الطالب					
٧	اعتقد أن الامتحانات الموضوعية مهمة ولاغنى عنها					
٨	أشعر بالراحة النفسية عندما أسمع أن الامتحان موضوعى					
٩	أرى أن الامتحانات الموضوعية تقيس كل الأهداف السلوكية					
١٠	لو كنت معلماً لجعلت جميع امتحاناتى موضوعية ..					
١١	أرى أن الامتحانات الموضوعية تساعد فى الحصول على أية درجة					
١٢	أرى أن الامتحانات الموضوعية غير شاملة لكل محتوى المادة الدراسية					

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٣	أشعر بالملل والتعب عندما يكون الامتحان موضوعي					
١٤	أعتقد أن درجات الامتحانات الموضوعية عادلة ...					
١٥	أعتقد أن الامتحانات الموضوعية تقيس القدرة الإبداعية					
١٦	أفضل أن تكون امتحانات المواد الدراسية جميعها موضوعية					
١٧	أخرج من الامتحان الموضوعي وأنا مطمئن من إجابتي					
١٨	أعتقد أن توقع النجاح في الامتحان الموضوعي ضعيف					
١٩	أرى أن الامتحانات الموضوعية معقدة					
٢٠	أعتقد أن الطالب المجتهد يتفوق أكثر في الامتحان الموضوعي					
٢١	أفضل الامتحانات الموضوعية لأنها تستثير التفكير					
٢٢	بشكل عام أفضل الامتحانات الموضوعية					
٢٣	أشعر بتوتر شديد في أثناء تأديتي للامتحان الموضوعي					
٢٤	أعتقد أن الامتحانات الموضوعية تتطلب جهدا كبيرا في المذاكرة					
٢٥	أشعر بعصبية شديدة في أثناء تأديتي للامتحان الموضوعي					
٢٦	أفضل الامتحانات الموضوعية لأنها تساعد على توقع بعض أسئلة الامتحان					
٢٧	أشعر بالسعادة في أثناء تأديتي للامتحان الموضوعي					
٢٨	أعتقد أن الامتحانات الموضوعية تستثير قلق الطلاب					
٢٩	أرى أن الامتحانات الموضوعية تميز بين الطالب المجتهد والطالب غير المجتهد					
٣٠	أرى أن الامتحانات الموضوعية واضحة					