جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي

الميدان: العلوم الاجتماعية

الشعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبات:

الوازن يسرى

أفلح مروة

بعنوان:

دراسة تقييمية لطبيعة إجراء الامتحانات

دراسة وصفية من وجهة نظر طلبة كليات جامعة ورقلة

تاريخ المناقشة: .....

لجنة المناقشة مكوّنة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
نورة بوعيشة	أستاذة التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
ربيعة جعفور	أستاذة التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
مريامة بريشي	أستاذة محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية:2023/2022

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي

الميدان: العلوم الاجتماعية

الشعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبات:

الوازن يسرى

أفلح مروة

بعنوان:

دراسة تقييمية لطبيعة إجراء الامتحانات

دراسة وصفية من وجهة نظر طلبة كليات جامعة ورقلة

تاريخ المناقشة: .....

لجنة المناقشة مكوّنة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
نورة بوعيشة	أستاذة التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
ربيعة جعفور	أستاذة التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
مريامة بريشي	أستاذة محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية:2023/2022

شكر وعرفان

ألف حمد وشكر لأول من يشكر ويحمد آناء الليل وأطراف النهار الله عز وجل، ألف حمد وشكر له شكرا يليق بجلال قدره وعظيم سلطانه إذ أغرقنا بنعمه التي لا تحصى، وأنار دروبنا بالعلم، ووهبنا التوفيق والسداد ومنحنا الثبات وأعاننا على إتمام هذا العمل المتواضع، ومن لم يشكر الناس لم يشكر الله لهذا نتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى أستاذتنا الدكتورة المشرفة على مذكرتنا "ربيعة جعفور " لما قدمته لنا من توجيهات وإرشادات، ومنحتنا من وقتها وعملها لك كل التقدير والعرفان.

كما نتقدم بالشكر الكبير لأساتذتنا الكرام الذين قدموا لنا المشورة والتوجيه والعون في إنجاز هذا العمل.

وكل الشكر لمن ساعدنا في انجازه من قريب أو من بعيد شكرا جزيلا.

وفي الأخير نوجه شكرنا وامتناننا لأعضاء لجنة المناقشة الكرام.

وختاما نسألك اللهم أن تقبل منا هذا العمل وتوفقنا في تقديمه وإلقاءه فهو عمل خالص لوجهك الكريم.

يسرى ومروة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تقديرات طلبة جامعة ورقلة لطبيعة إجراء الامتحانات والكشف عن دلالة الفرق بين تقديراتهم تبعا للجنس والكلية والمستوى الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبيه استكشافي والمقارن، وبالاعتماد على مقياس (طبيعة إجراء الامتحانات) لفؤاد علي العاجز(2007) وذلك بعد تأكيد خصائصه السيكومترية حيث تبين أنه قادر على التمييز بين المجموعات المتضادة باستخدام المقارنة الطرفية كما قدر معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرومباخ بـ (0.7)، وبناء عليه طبقت الأداة على عينة قوامها (262) طالبا وطالبة من السنة الثالثة والأولى ماستر بكل من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم التطبيقية للسنة الدراسية 2022/ 2023، وباستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري واختبار "ت" لعينتين مستقلتين تم التوصل إلى النتائج التالية:

- مستوى تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات (وأبعادها) في جامعة ورقلة متوسط.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات تبعا للجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات تبعا للكلية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات تبعا للمستوى الدراسي.

ليتم تفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.

الكلمات المفتاحية: طبيعة إجراء الامتحانات، طلبة الجامعة.

Abstract:

The current study aimed at revealing the estimates of Ouargla University students of the nature of conducting examinations and revealing the significance of the difference between their estimates according to gender, college and academic level, and to achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used in an exploratory and comparative manner, and based on the scale (The nature of conducting examinations) of Fouad Ali Al-Ajiz (2007), after confirming his psychometric characteristics, as it was found that he was able to distinguish between opposing groups

Using the peripheral comparison, the stability coefficient was estimated using the Alpha Krombach coefficient of (0.7). Accordingly, the tool was applied to a sample of (262) male and female students from the third and first year, masters in both the Faculty of Humanities and Social Sciences and the Faculty of Applied Sciences for the academic year 2022/2023, and using statistical methods represented in the weighted arithmetic average, standard deviation and the "T" test for two independent samples

To achieve the following results:

- The level of the study sample estimates of the nature of the examinations (and their dimensions) at the University of Ouargla is average.
- There are no statistically significant differences in the study sample's estimates of the nature of the examinations according to gender.
- There are statistically significant differences in the study sample's estimates of the nature of conducting examinations according to the college
- There are no statistically significant differences in the study sample's estimates of the nature of conducting examinations depending on the academic level.

To be interpreted in the light of the theoretical framework and relevant previous studies.

Keywords: nature of examinations

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ج
فهرس المحتويات	د
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ح
مقدمة	1
الباب الأول **الجانب النظري**	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- تحديد مشكلة الدراسة	5
2- أسئلة الدراسة	9
3- أهداف الدراسة	10
4- أهمية الدراسة	10
5- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة	10
6- حدود الدراسة	11

الفصل الثاني: التراث النظري	
تمهيد	13
1- تاريخ ظهور الامتحانات	13
2- تعريف الامتحانات	15
3- تفرقة مفاهيمية	18
4- أنواع الامتحانات	20
5- سمات الامتحانات	24
6- العوامل المؤثرة في نتائج الامتحانات	25
7- التقييم البيداغوجي في ضوء نظام LMD	26
8- الامتحان كأداة للتقويم الجامعي	30
9- نظم الامتحانات في الجامعة	41
10- توجيهات حول نظم الامتحانات	44
الباب الثاني **الجانب الميداني**	
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	48
1- المنهج المستخدم في الدراسة	48
2- مجتمع الدراسة	48
3- الدراسة الاستطلاعية	49
4- الدراسة الأساسية	50
5- أدوات جمع البيانات	51

6- الأساليب الإحصائية	54
خلاصة الفصل	55
الفصل الرابع: عرض وتحليل نتائج الأسئلة وتفسيرها	
1- عرض وتحليل نتيجة السؤال الأول وتفسيرها	57
2- عرض وتحليل نتيجة السؤال الثاني وتفسيرها	63
3- عرض وتحليل نتيجة السؤال الثالث وتفسيرها	66
4- عرض وتحليل نتيجة السؤال الرابع وتفسيرها	67
قائمة المراجع	72
الملاحق	78

قائمة الجداول واشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	تفرقة مفاهيمية	19
02	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والكلية	49
03	خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والكلية والمستوى الدراسي	50
04	صياغة الفقرات المعدلة قبل وبعد التعديل	52
05	نتائج الاتساق الداخلي حسب صاحب المقياس.	50
06	نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس طبيعة إجراء الامتحانات	53
07	قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس طبيعة إجراء الامتحانات	54
08	دلالة المتوسط الحسابي المرجح والوزن النسبي لطبيعة إجراء الامتحانات(وأبعادها) في جامعة ورقلة حسب تقديرات عينة الدراسة	57
09	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على مقياس طبيعة إجراء الامتحان تبعا لمتغير الجنس	63
10	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على مقياس طبيعة إجراء الامتحانات تبعا الكلية.	66
11	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على مقياس طبيعة إجراء الامتحانات تبعا المستوى الدراسي.	67
12	مخطط لأغراض الامتحانات في الجامعة.	33

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
1	مقياس طبيعة إجراء الامتحانات
2	نتائج تقدير الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة
3	نتائج السؤال الأول
4	نتائج السؤال الثاني
5	نتائج السؤال الثالث
6	نتائج السؤال الرابع

مقدمة:

يمثل التقويم التربوي قاعدة أســـاســـية لأي خطوة تطويرية أو تحســـينية لواقع العملية التعليمية، فهو تلك المنظومة بكافة أبعادها وجوانبها نظرا لأهميته في تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية المنشـودة التي يتوقع أن تنعكس إيجابيا على الطالب والعملية التربوية سواء بسواء.

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة أهمية الحاجة إلى نظام تقويمي تتحقق فيه الجودة الشاملة فتتميز عملياته وتبدع مخرجاته، إلا أن نظام التقويم الحالي للمتعلمين يقتصر على الامتحانات النهائية التي تقيس قدرات الطلبة في لحظة معينة أو قدرة واحدة من قدراتهم وهذا ماكدته دراســة عودة (1985) ودراســة Gronlund (1977) وكذا دراسـة سـعاد (1984) حيث اعتبروا أن الامتحان من أهم أدوات القياس والتقويم لتحصـيل الطلبة، لذا كان من الضروري إعادة النظر وبصورة مستمرة في إجراءات الامتحانات(من حيث محتوى الامتحان وطرق بناءه من مضـمونا وشـكلا، وكذا بلجنة المراقبين ومعايير اختيارها وأهم المهام التي يجب أن تقوم بها، وأيضـا باتجاهات وآراء الطلبة في الامتحان من جميع الجوانب النفســـية والانفعالية والعقلية والمعرفية) وتطويرها بحيث تتحقق شروط التقويم الجيد الذي يتسم بالاستمرارية والشمول، وأن تتناسب مع متطلبات التطور المستمر للمجتمعات، وتسهم في بناء الانسان المبدع والواعي والمدرك لمشكلات مجتمعه وحاجاته ومتطلبات نموه وتقدمه. (أبو سعود ومحمود،2015، ص. 352).

وعليه كانت ولا تزال الامتحانات من أكثر المواضيع التي اهتمت بها مختلف العلوم النفسية والتربوية، إذ يعتبر من المواضيع التي أحدثت تغييرا كبيرا وقدمت خدمات جليلة لجميع الباحثين في المجالات النفسية والتربوية، فهو أحد المواضيع الهامة التي لها علاقة بتقييم الطلبة في مختلف جوانبه، حيث يساعدهم في معرفة نقاط قوتهم وضعفهم (إسماعيل ومزياني، 2017، ص. 115)

وقصد الإلمام بهذا الموضوع من مختلف جوانبه قسمت الدراسة الحالية إلى الفصول التالية:

الفصل الأول:

يتناول هذا الفصل مدخل للدراسة مبينا منطلقاتها النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع مع ضبط متغيراتها وحدودها.

❖ **الفصل الثاني:**

تطرق هذا الفصـــل إلى الخلفية النظرية للموضـــوع مع إبراز أهم وجهات النظر المتبناة في الدراســـة الحالية وتفصيل عناصرها بالنسبة لطبيعة إجراء الامتحانات مختتما بخلاصة

❖ **الفصل الثالث:**

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية المعتمدة في هذه الدراسة بما يتضمن تصميم البحث وتهيئة البيانات للمعالجة الإحصائية من خلال تطبيق المقياس على عينة الدراسة بعد التأكد من جاهزيتها لذلك.

❖ **الفصل الرابع:**

يتناول هذا الفصـــل عرض وتحليل نتائج الدراســـة ومناقشـــتها في ضـــوء الدراســـات الســـابقة والتراث النظري واختتمت الدراسة بخلاصة ومجموعة من الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

الفصل الثاني: التراث النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1- تحديد مشكلة الدراسة

2- أسئلة الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

6- حدود الدراسة

خلاصة الفصل

1- تحديد مشكلة الدراسة:

اقترن مفهوم التقويم عند غالبية الناس بالامتحانات إذ أنه من الواضح أن الامتحانات هـــي الوسيلة الأكثر شـــيوعاً من بين وســـائل قياس تحصـــيل الطلبة في معظم بلدان العالم، وقد نالت عملية إعدادها وتطويرها اهتماماً بالغـــاً من التربويين وذلك لما يمكن أن تقدمه من بيانات يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات السـليمة. فللاختبارات التحصـيلية وظائف جوهرية في حياة الطلبة والجامعة والمؤسـسـات التربوية بصـــفة عامة ولا يمكن الاســـتغناء عنها لما لها من أدوار مركبة في مجالات وأغراض متعددة منها قياس تحصيل الطلاب وتشخيص نقاط القوة والضعف وتصنيفهم وفقا لقدراتهم في مجموعات، وقياس مدى تقدمهم في المادة أو لتنشـــيط دافعيتهم وتحســـين نوعية تعلمهم. وعلى الرغم من حملات النقد التي وجهت إلى الامتحانات، وبيان أوجه قصـــورها، إلا أنها لا زالت تلعب الدور الرئيســـي في تقويم الطالب، وســـيســـتمر استخدامها في المـــــستقبل، ومن هنا فقد اتجهت الجهود لتطوير الامتحانات بحيث تصبح وسيلة فعالة في تقييم الطلبة (حمدي، 2011، ص. 91).

يعتبر التقويم إذن من أهم مكونات العملية التربوية وأحد المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها التدريس في جميع مراحله وخاصة مرحلة التعليم العالي، كونه يهدف إلى تحسين عملية التعلم، وذلكّ من خلال التعرف على نتائج عملية التخطيط والتنفيذ لعمليات التعليم والتعلم.

وفي ضوء ما تقدم فإن نجاح مؤسسات التعليم العالي يعتمد بشكل رئيسي على جودة التنظيمات التي تقدمها مما يؤدي إلى تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية، لذا أصبح من الضروري على الجامعات تحديث أساليبها التنظيمية أثناء سير الامتحان، فميكانيكية العمل الجامعي أثناء الامتحانات وتطبيق الأنظمة والتعليمات تمر من خلال وحدة سير الامتحانات، وعليها تسهيل الإجراءات وتقديم الخدمات وتذليل العقبات وتهيئة المناخ الملائم للطالب وأعضاء لجنة المراقبة أثناء الامتحانات. وعليه فإن إجراءات الامتحان تشمل كلا من عمل لجنة الامتحان، محتوى الامتحان، المناخ النفسي للامتحان.

وقصد تحديد مساهمة كل عامل من العوامل السابقة أجريت عديد الدراسات العربية والمحلية لبيان ذلك ففي مجال إجراءات لجنة الامتحان توصلت دراسة مها التي هدفت إلقاء الضوء على واقع جودة إدارة الامتحانات في جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن، والتعرف على واقع التنظيم والاتصال في وحدة سير الامتحانات في كلية التربية إلى أن التنظيم في تصميم الجداول، ووضوحها، ذات أهمية عند عضو هيئة التدريس. وإتباع وحدة سير الامتحانات لسياسة واضحة، والحرص على البساطة في إجراءات العمل، ووضوحها، تساعد عضو هيئة التدريس

على إتقان العمل، والمساهمة في وضع آليات للارتقاء بوحدة سير الامتحانات في كلية التربية بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن، بينما ألقت دراسة جرجيس الضوء على معوقات وآلية تنظيم الامتحانات في جامعة أكسفورد، وتوصلت إلى بيان أهمية استخدام التقنيات الحديثة في تنظيم الامتحانات، وتأتي في مقدمة المعوقات التي تحد من تنظيم الامتحانات قلة توفر التقنيات الحديثة، والافتقار إلى تدريب فرق العمل، وعدم وجود سياسة موحدة في تنظيم الامتحانات(مها ،2017، ص. 559).

ومن ناحية أخرى فقد توصلت دراسة (مائدة، 2022) إلى أن التساهل والتغاضي عن الغش من طرف الأساتذة المراقبين هو أحد العوامل التي تؤدي إلى الغش، وعليه فعلى كل أستاذ مراقب القيام بمسؤولياته والتحقق من اتباع التعليمات اللاّزمة لحسن سير الامتحان ومنع أي إخلال بنظام الامتحان أو الغش وكذا التحقق من خلو قاعة الامتحان ودورات المياه الملحقة بها من الأوراق أو كتب أو هاتف لأن أحد أسباب الغش هي إهمال المراقب وتساهله في ضبط الغش (مائدة، 2022، ص. 614)

وفي دراسة جاسم الكندري وآخرون (1990) التي هدفت إلى قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول ظاهرة الغش بجامعة الكويت أوضحت نتائجها أن غياب الرقابة والاحترام بين الطالب والأستاذ، وتغاضي عضو هيئة التدريس عن محاولة منع الغش يؤدّي إلى زيادة انتشاره، ووافق على ذلك 83% من العينتين ووافق أيضا 89% من الطلبة و49% من أعضاء هيئة التدريس على أنهم يجهلون النظام الخاص بالغش أو الشروع فيه، و59% من أعضاء هيئة التدريس و61% من الطلبة يعتقدون أن الغش يزداد في الامتحانات الموضوعية عن غيرها (عريف وعزاق، 2020، ص.278).

أما بخصوص محتوى الامتحان فتشير الأدبيات إلى أنه وبالرغم من التكوين الأكاديمي الذي يتلقاه الأساتذة في مرحلة (الماجستير والدكتوراه) إلا أن الامتحانات التحصيلية تعاني الكثير من أوجه القصور في عملية البناء وربما غيابه كليا، ففي كثير من الأحيان لا تخضع أسئلة الامتحانات للتحليل المنطقي أو إلى التحليل الاحصائي فقد توصلت دراسة الملياني (2002) إلى وجود تدني في مستوى معرفة الأساتذة بالقواعد الأساسية لبناء الامتحانات التحصيلية، ولعل السبب في ذلك هو عدم إلمام الأساتذة بالخطوات الأساسية لبناء الامتحانات، واعتبارهم بأن معرفتهم بالمادة تؤهلهم لقياس مكتسبات التلاميذ، وهذا ما أدّى بهم لعدم العناية الكافية بعملية بناء وإعداد الامتحانات (بلعايد، 2021، ص. 54).

كما توصلت دراسة بوزيد ساسي إلى أن العملية التقويمية التي ينتهجها معظم أساتذة الجامعة تعتمد اعتمادا كليا على الامتحانات التحصيلية وتكاد تقتصر هذه الامتحانات هي الأخرى على نوع واحد منها هو اختبارات

المقال في أغلب الأحيان، والتي تهتم بالمستويات الدنيا في الجانب المعرفي للطالب وهي التذكر والحفظ (عبد العزيز وحامد،2009، ص.159).

وفي هذا الصدد توصلت دراسة طلحة مسعود ورفقاؤها (2020) إلى أن التقويم المتبع حاليا في الجامعات الجزائرية بمختلف مستوياتها هدفها هو ترتيب وتحديد آليات الانتقال السنوي فحسب وتضع الطالب في حالة انصياع للامتحانات، وهذا ما يعكس انحصار عملية التقويم التربوي المترامية الأبعاد والطرائق والأهداف على الامتحانات التحصيلية فقط مما ولد ظاهرة الغش وإهدار الوقت في طول الامتحانات على حساب البرامج التكوينية وهو الأمر الذي ساهم في تدني جودة التعليم ومخرجاته. وهذا جراء التأكيد على أساليب التلقين والتلقي واسترداد البضاعة العلمية من الطلبة التي يقدمها الأستاذ لهم طيلة الفصل الدراسي وهذا بدوره أفرز عن بعض الظواهر التي استفحلت آثارها وأخطارها على الوسط الجامعي وحتى المجتمع من أبرزها: تفشي ظاهرة الغش في الامتحانات، انتشار ظاهرة المذكرات الدراسة وملخصات لمعارف المقياس والتي غالبا ما تكون من إعداد الأستاذ نفسه، تدني مستوى جودة المخرجات التعليمية الجامعية (ورد في: قوادري، 2022، ص.7).

بناء على ما سبق يمكن القول أن عملية إعداد الامتحانات عملية مقننة فليس كل ورقة معنونة بكلمة اختبار ينطبق عليها مواصفات الامتحان الجيد.

وعليه فقد وجهت العديد من الانتقادات للاختبارات فبدلا من أن تكون وسيلة لتحسين العملية التعليمية والتعلمية، أصبحت في بعض الأحيان غاية تسلطية بحد ذاتها، تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس كثير من الطلبة بسبب سوء التسيير والتنظيم أثناء الامتحان مما قد يؤثر على نتائج تحصيل الطلبة ويربكهم أثناء الامتحان (حمدي، 2011، ص.91) فلقد كان الامتحان ولا زال يعني الخوف، والقلق، والتوتر، لأن الأجواء المدرسية والأسرية تشعرهم أنها اللحظات الحاسمة التي يتوقف عليها النجاح أو الفشل، لهذا فإن التلاميذ والطلبة يعيشون فترة الامتحان وهم في أصعب حالاتهم النفسية، وهذا هو الجانب المتعلق بالطالب نفسه فيما يخص تنظيم وإجراءات الامتحان.

وقد توصلت دراسة الريس أحمد(2013) التي هدفت إلى التعرف على أسباب التعثر الأكاديمي للطالب الجامعي في المملكة العربية السعودية كما يدركها الطلبة أنفسهم وكما يدركها الأساتذة من جهة أخرى إلى أن أفراد العينة يركزون على العوامل التالية في الأسباب الدراسية التربوية مثل: الخوف من الامتحانات، عدم تناسب أسئلة الامتحان مع الزمن المحدد لها، عدم تنوع أسئلة الامتحان، وجود أكثر من امتحان في نفس اليوم، صعوبة بعض المقررات، محدودية استخدام الوسائل التعليمية، وأكدت نتائج المقابلة المتعلقة بالأسباب الدراسية التربوية من وجهة

نظر المشاركين من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والهندسة بجامعة الأمير سطام بوادي الدواسر بأنها تتمثل في: وجود أكثر من امتحان في نفس اليوم، الخوف من الامتحانات، قلة استخدام الطلبة لمصادر المعلومات في المكتبة.

ومن جانب آخر توصلت الدراسة التي أجرها سيروش عن اتجاهات الدراسة لدى منخفضي التحصيل بسبب سوء تنظيم الامتحانات، إلى أن السبب الرئيسي لدى الطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة، تمثلت في عدم تنظيم الامتحانات، وعدم توفير مناخ ملائم للطالب، وضعف التدريب في تنظيم الامتحانات، لذا لابد من الاهتمام بجميع إجراءات الامتحان لتهيئة المناخ الملائم للطالب، واتباع سياسة موحدة أثناء الامتحان تساعد الطالب على ارتفاع مستوه الدراسي (مها،2017، ص. 559).

من خلال العرض السابق يتبين أن أغلب الدراسات والبحوث التربوية أكدت ومن وقت مبكر على الجوانب السلبية للامتحانات، والتي مازالت مستمرة حتى يومنا هذا بذات الكيفية والماهية، إذ على ما يبدو أن النظام الامتحان الجزائري بقي على ذات النمط والأسلوب وآليات العمل حتى يومنا هذا، وطوال العقود المتقادمة لم يحدث تغيير حقيقي أو جذري في هذا النظام التقليدي والقديم، والذي يختلف ويخالف ما تعتمده النظم التربوية الحديثة.

ففي المملكة العربية السعودية مثلا صدر دليل أنظمة وتعليمات الامتحانات لجميع المراحل، وبدء العمل به اعتبارا من العام 2001، وقد تطرق هذا الدليل إلى أدق خطوات تنفيذ الامتحانات وبخاصة النهائية منها، اشترطت بنود هذا الفصل على أسئلة الامتحان النهائي على أن تقيس استيعاب الطلاب لمضمون المادة من معلومات، وكذلك مدى اكتسابهم للمهارات التي تهدف إليها الجهود التربوية والتخلي على الأسئلة التي تقتصر إجابة الطالب عليها على سرد المعلومات من المذكرة وأن يكون من بينها ما يساعد الطالب على تنمية مهارة التفكير والتحليل والاستنتاج والتعليل، ومدى اكتسابه للمهارات والقدرات المطلوبة، وأن تتناسب مع مستويات الطلاب ومراعاة قدرتهم الفردية، وأن تكون متنوعة وشاملة للمناهج ومناسبة للزمن المخصص لكل مادة، وأن لا تعتمد إجابة أجزاء من الأسئلة على أجزاء أخرى منها. وعدم الإيجاز أو الإطناب، وتعدد المطلوب من السؤال الواحد، والابتعاد عن الأسئلة التي تعتمد على الحدس والتخمين في إدراك مضمونها، وألا تتضمن ورقة الأسئلة إشارة مباشرة أو غير مباشرة إلى إجابات عن أسئلة أخرى (عبد العزيز وحامد، 2009، ص.159).

كما تمكنت اللجنة العلمية العربية المشتركة عن التعليم في العراق من الوصول إلى مجموعة من التصورات عن العملية التربوية ومعوقاتها وأبرز المشاكل التي تحيط بها، وخلصت إلى ضرورة أن تتجه أسئلة الامتحانات

إلى قياس قدرة الطالب على التصرف والتعليل والتفكير، وإلى قياس الجوانب العملية منها، وألا تقتصر الأسئلة على مجرد اختبار الحفظ والاستظهار (عبد العزيز وحامد ،2009، ص.160).

وفي جامعة ورقلة صدر نظام داخلي يشمل جميع إجراءات الجامعة وكذا تعليمات الامتحانات وأهم القوانين الخاصة بها حيث أن التقييم يكون على أساس المراقبة المستمرة للمعلومات ويتم إجراؤه عن طريق اختبارات كتابية (اختبارين في السنة للمواد السنوية واختبار واحد على الأقل في المواد السداسية) واختبارات الأعمال التطبيقية والاختبار النهائي اختبار الاستدراك .يعتمد التقييم البيداغوجي في نظام (د.م.ل) على أساس مراقبة المتعددة للمعلومات (اختبار كتابي، اعمال التطبيقية، واختبار استدراك)، فتخضع طريقة التقييم للتنظيم وتنشر تفاصيله في بداية السداسي.

وتأسيسا على ما سبق جاءت الدراسة الحالية هادفة الكشف عن طبيعة إجراءات الامتحان في جامعة ورقلة نظرا لنقص الدراسات السابقة والمعلومات الكافية حول هذا الموضوع.

2-أسئلة الدراسة:

- ما مستوى تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات (وأبعادها) في جامعة ورقلة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات في جامعة ورقلة تعزى للجنس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات في جامعة ورقلة تعزى للكلية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات في جامعة ورقلة تعزى للمستوى الدراسي؟

3-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عما يلي:

- تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات(وأبعادها) في جامعة ورقلة.
- الفرق بين تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات في جامعة ورقلة تبعا للجنس.
- الفرق بين تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات في جامعة ورقلة تبعا للكلية.
- الفرق بين تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات في جامعة ورقلة تبعا للمستوى الدراسي

4-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- الحاجة لمثل هذه الدراسة في الجامعة الجزائرية وخاصة في ظل التطورات المتسارعة وزيادة الطلب على الخريجين في سوق العمل بناء على معدلاتهم السنوية.
- كما تساعد الإدارة الجامعية على معرفة طبيعة الامتحانات من وجهة نظر طلابها وتقييم بعض الممارسات أو تقنينها.
- أما بالنسبة لعينة الدراسة والمتمثلة في طلبة الجامعة فتكمن أهميتها في كونها نخبة المجتمع واطاراته والذين بجودة عقولهم وتفكيرهم يتوقف حاضر المجتمع ومستقبله فضروري جدا قياس مستواه بشكل صحيح ودقيق.

5-التعريفات الإجرائية:

تم في الدراسة الحالية تبني مقياس فؤاد العاجز لقياس طبيعة إجراءات الامتحان إلا أنه لم يرد في المقال الذي اعتمد عليه تعريف إجرائي للمتغير، وعليه فقد تم تبني نفس الأبعاد وصيغت تعريفات إجرائية بناء على محتوى فقرات المقياس وذلك على النحو التالي:

طبيعة إجراء الامتحانات:

هي مجموعة النظم التي تضبط سير الامتحان والمحتويات الدراسية التي تشملها ورقة الامتحان والمواقف التي يتعرض لها الطالب (قبل/ أثناء/ بعد الامتحان) والتي من خلالها نتعرف على واقع الامتحانات بتحديد قبول أو رفض أفراد الدراسة الحالية لهذه الإجراءات وذلك استجابة على المقياس الذي أعده فؤاد العاجز –بعد تعديله– حيث يتضمن ثلاثة أبعاد وهي:

لجنة الامتحانات: يتعلق بسلوكيات الأستاذ المراقب للامتحان والتي تهدف في أساسها إلى ضبط سير الامتحان وتطبيق تعليماته ومرافقة الطالب وذلك كما تعبر عنه الفقرات (1، 2، 4، 6، 8، 9، 11، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 23، 30، 35، 42، 50).

محتوى الامتحانات: يتعلق بشكل ورقة الامتحان ومضمونها من حيث شمولية الأسئلة، تنوعها، السهولة/ الصعوبة وذلك كما تعبر عنه الفقرات رقم (3، 5، 7، 22، 24، 26، 27، 29، 31، 32، 34، 36، 37، 40، 48، 52).

الطالب نفسه: يتعلق بظروف الامتحان واتجاهات ومشاعر الطلبة نحوها وذلك كما تعبر عنه الفقرات رقم (10، 12، 25، 28، 33، 38، 39، 41، 43، 44، 45، 46، 47، 49، 51).

6–حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة من خلال:

- **الحدود البشرية:** شملت الدراسة طلبة السنة الثالثة ليسانس والأولى ماستر.
- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة خلال شهر فيفري من السنة الدراسية 2022م/2023م.
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة تحديدا بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم التطبيقية.
- **الحدود الموضوعية:**

متغيرات الدراسة: طبيعة إجراء الامتحانات.

المنهج: المنهج الوصفي بأسلوبيه الاستكشافي والمقارن.

المقياس: اقتصرت هذه الدراسة على استخدام مقياس فؤاد علي العاجز للتعرف على طبيعة إجراء الامتحانات

الجانب النظري

الفصل الثاني

التراث النظري

تمهيد

1-تاريخ ظهور الامتحانات

2-تعريف الامتحانات

3-تفرقة مفاهيمية

4-انواع الامتحانات

5-سمات الامتحانات

6-العوامل المؤثرة في نتائج الامتحانات

7-التقييم البيداغوجي في ضوء نظام LMD

8-الامتحان كأداة للتقويم الجامعي

9-نظم الامتحانات في الجامعة

10-توجيهات حول نظم الامتحانات

تمهيد

سيتم في هذا الفصل عرض نظري عن متغيرات الدراسة والمتمثلة في طبيعة إجراءات الامتحانات من حيث تاريخ ظهور الامتحانات وتعريف والتفرقة المفاهيمية انواع وسمات الامتحانات والعوامل المؤثرة في نتائج الامتحانات والتقييم البيداغوجي في ضوء نظام LMD والامتحان كأداة للتقويم الجامعي ونظم وإجراءات الامتحانات في الجامعة الجزائرية ونظم الامتحانات في الجامعة الجزائرية وتوجيهات حول نظم الامتحانات.

أولا- تاريخ ظهور الامتحانات:

منذ عهود بعيدة شعر القائمون على التربية والتعليم، بضرورة قياس التحصيل المعرفي لطلبتهم، للتأكد مما تم تلقينه لهم، ومن صلاحية طرق التدريس والوسائل المستخدمة لتعليمهم، بالإضافة إلى معرفة نواحي الضعف والقوة لدى الطلبة، حيث لعبت الملاحظة الذاتية والآراء الشخصية في ذلك الوقت دورا كبيرا في عملية التقويم عبر تاريخ التربية، وإلى حين ظهور الامتحانات التحصيلية بمفهومها الحديث مرورا بخمس مراحل وهي كالتالي حسب بركة (2020): (العمري، 2020؛ طعبلي وقوارح، 2013).

1-المرحلة الأولى: مرحلة الامتحانات التحريرية:

عُرفت الامتحانات التحصيلية التحريرية لدى الصينيين القدماء وهذا ما أشارت إليه كتاباتهم، حيث كانت على درجة عالية من الصعوبة، ويظهر ذلك في المدة المستغرقة في الإجابة عنها حيث تتعدى 24 ساعة أحيانا، كما يبدو أن هذا النوع كان معروفا في المجتمع اليوناني القديم والروماني، واستمر هذا النوع في المدارس حتى بداية العصور الوسطى.

2-المرحلة الثانية: مرحلة الامتحانات الشفهية:

حين غابت الامتحانات التحريرية عن مسرح التربية والتعليم بسبب ما أصاب أوروبا من ظلام في ذلك الوقت حلت محلها الامتحانات الشفهية، باعتبارها الأداة الوحيدة للتقويم آنذاك، حيث استمرت حتى عام 1850م، فقد انتشرت الامتحانات الشفهية بشكل ملحوظ في أمريكا التي نالت نصيبا منها، بالرغم من أنها أكثر بلدان العالم اهتماما بالامتحانات التحصيلية والمقاييس النفسية.

3-المرحلة الثالثة: مرحلة الامتحانات التحريرية المقالية:

يعتبر عام 1950م بداية ميلاد الامتحانات التحريرية المقالية، حيث تم استخدامها واستعمالها في الجامعات الأمريكية بكثرة، وذلك من أجل تقويم تحصيل طلابها العلمي، إلى أن تم تعميمها حيث أصبحت الأداة الأساسية لقياس التحصيل العلمي في المدارس بمختلف مراحلها.

4-المرحلة الرابعة: مرحلة الامتحانات الموضوعية:

إن الانتقادات الموجهة للامتحانات التحريرية المقالية، أدت إلى ظهور وانتشار الامتحانات الموضوعية كرد فعل على ذلك، حيث برزت وتنوعت أشكال عديدة تبعدها عن الذاتية، وتجعل الثقة بها أكبر، حيث أصبحت تستخدم بشكل واسع من قبل المعلمين في مختلف الأطوار التعليمية.

5-المرحلة الخامسة: مرحلة الامتحانات الموضوعية المقننة:

في هذه المرحلة أضيفت على الامتحانات الموضوعية صفة التقنين تطويرا لها، حيث ظهرت الحاجة إلى ضبط وتقنين الاجراءات المتبعة والتعليمات المختلفة التي تمنح للمفحوصين أثناء إجراء الامتحانات، وهذا أدى إلى نشأة فكرة التقنين للامتحانات على المستويات المختلفة، وذلك بتقنين المعايير المستخدمة، حيث يوجد اليوم في الكثير من بلدان العالم العديد من الامتحانات الموضوعية المقننة في مختلفة المواد الدراسية؛ ويعتبر ثورندايك أول من استخدم الامتحانات التحصيلية المقننة في بداية القرن العشرين، فقد نشر أحد تلاميذه عام 1908م امتحانات الخط، وتوالت بعد ذلك الامتحانات التحصيلية لما لها من تأثير مباشر في التعليم واقترانها به.

وعلى العموم فإن الامتحانات التي هي أداة عملية التقويم قد وصلت اليوم إلى مرحلة هامة جعلت من عملية التقويم أحد الركائز الهامة للعملية التربوية، والامتحانات بمعناها المألوف تركز على قياس كمية المعلومات التي تمكن الطلبة من حفظها وفهمها والتي يتذكرها عند الإجابة في الامتحانات.

ولقد كانت الامتحانات في ذلك الوقت رمزا للتخويف والترهيب، الشيء الذي دفع الكثيرين إلى الكتابة في الجرائد تعبيرا عن احتجاجاتهم عن نظام الامتحان، ففي شهر نوفمبر 1888م كتبت مقالة في مجلة القرن التاسع عشر وقع عليها (400) رجل وامرأة من مشاهير الشخصيات، وكان عنوان هذه المقالة" التضحية بالتربية من أجل الامتحانات"(محمد الطاهر ومحمد، 2013، ص.175).

من خلال النظرة التاريخية حول تطور الامتحانات يمكن استنتاج النقاط التالية:

- مرت الامتحانات بعديد التطورات والتغيرات، حيث كانت البداية بالامتحانات التحريرية عند الصـــينيين ولكن بسبب ما أصاب أوروبا من ظلام في ذلك الوقت فقد تم الاستغناء عليها.
- حلت الامتحانات الشـــفهية باعتبارها الأداة الوحيدة للتقويم آنذاك محل الامتحانات التحريرية لكن الامتحانات الشـــفهية أيضـــا لا يمكن الاعتماد عليها كليا في قياس أداء الطلاب لأنها من أقدم أنواع الامتحانات وتستعمل في تقويم مجالات معينة من التحصيل.
- ثم بعد ذلك ظهرت الامتحانات المقالية وذلك من أجل تقويم التحصـــيل العلمي للطلاب لكن نظرا لما تلقته من انتقادات ظهرت بدائل أخرى.
- ظهرت الامتحانات الموضوعية، ثم الموضوعية المقننة حيث برزت وتنوعت أشكالها وهي تتميز ببعدها عن الذاتية، وتجعل الثقة بها أكبر، حيث أصـبحت تسـتخدم بشـكل واسـع من قبل المعلمين في مختلف الأطوار التعليمية.

ثانيا- تعريف الامتحانات:

يتم تداول مصـــطلح الامتحانات عند الكثير من الأخصـــائيين التربويين، وذلك للحاجة إليها في تقويم مكتسـبات وأداء الطلبة، لذا يختلف تعريفها حسـب الأهداف المرجوة منها. وعليه يمكن تقديم تعريف للامتحانات وفقا لما يلي:

لغة: هو تجزئة تهدف إلى التأكد من درجة الثقافة عند الشـــخص أو مؤهلاته، وهو عامل يختبر به الطالب دروسه ويقال امتحن القول أي نظر فيه والامتحان فحص خطي أو شفوي. (خلافي،2017، ص. 30)

عرف **المنجد في اللغة والأعلام:** امتحن من محن بمعنى اختبر وجرب فمحن فلانا أي اختبره وجربه وامتحن الشـــيء أي اختبره وجربه ومنه امتحان الطالب وامتحن القول: نظر فيه وتدبره ومنه المحنة (جمع محن) ما يمتحن به الإنسان من بلية.

أما **المعاجم التربوية العربية** فتعرفه كالآتي:

عرفه معجم المصطلحات التربوية والنفسية: امتحان (فحص) عدد من المثيرات أو الأسئلة يتطلب من الشخص الاستجابة لها أو الإجابة عنها، أو مقياس أو مجموعة من المقاييس. (ورد في بدية، 2009، ص.4)

اصـطلاحا: الامتحانات هي الأداة التي تسـتعمل في قياس مدى اسـتيعاب الطلاب لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بمادة دراسـية أو مجموعة من المواد في وقت معين، أو في نهاية مدة تعليمية معينة، وقد تستعمل الامتحانات في التنبؤ بالأداء المستقبلي في ضوء الأداء الحالي، وتعتبر أيضا هي الوسيلة الوحيدة التي تسـتعمل على مدار العام الدراسـي لغايات مختلفة كالتشـخيص أو التصـنيف أو التوجيه أو التقويم أو لتحديد مستوى معين، أو للانتقال من صف إلى صف أعلى منه أو الانتهاء من مرحلة معينة (العتابي، 2020، ص. 369).

ويعرفها جاسم (2011، 264) على أنها وسيلة لقياس مستوى أداء الطلاب وخبرتهم في المقررات الدراسية والتي تفيدنا في تحديد وترتيب الطالب ومركزه في خبرة معينة مقارنة بالمجموعة التي ينتمي إليها.

كما تعرف: هي وسـيلة يسـتعملها الأسـتاذ متكونة من مجموعة من المثيرات التي تسـتدعي مجموعة من الاستجابات من طرف الطالب انطلاقا مما اكتسبه من معلومات ومعارف ومهارات، سواء كانت مهارات أكاديمية أو بدنية أو وجدانية (بلعالية، 2021، ص.54)

يمكن تعريف الامتحانات بأنها: أداة قياس تؤدي إلى الحصـول على بيانات كمية لتقييم شـيء ما (فرج، 1980، ص.91)

أما كرونباك (1970) يعرف الامتحان بأنها طريقة منظمة لمقارنة سـلوك شـخصـين أو أكثر (ورد في: عبد السلام، 1960، ص. 18).

بينما يرى براون (1978) أن الامتحان: هو إجراء منظم لقياس عينة من السـلوك والمثيرات (ورد في: عبد السلام، 1960، ص. 18).

كما يمكن أن يعرف الامتحان بأنه: محك أو عملية منظمة ومخططة يمكن اسـتخدامها بهدف معرفة حقائق ومعلومات أو تحديد معايير الصواب أو الدقة، سواء في موضوع معروض للدراسة أو المناقشة أو لفرض بحثي معلق لم يتم التحقق منه بعد (بركة، 2021، ص. 69)

تعد الامتحانات أهم أداة يسـتخدمها الأسـتاذ في تقييم الجانب التحصـيلي للطلبة، والامتحان هو عينة مختارة من السلوك المراد قياسه، لمعرفة درجة امتلاك الفرد من هذا السلوك وذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيله، وقد يتم الحكم على مستوى تحصيل الطالب من خلال مقارنة أدائه بأداء زملائه (الحريري، 2007، ص.59)

والامتحان هو إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب في موضـــوع ما في ضـــوء الأهداف المحددة، ويمكن الاســتفادة منه في تحســين أســاليب التعلم، ويســهم في إجادة التخطيط وضــبط التنفيذ وتقويم الانجاز (القدومي، 2008، ص.5)

أما ســعادة (1984) فيرى أن الامتحان: إجراء منظم تتم فيه ملاحظة ســلوك الطلاب والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة، وذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عديدة. (ورد في القدومي، 2008، ص.5)

وهو أيضا وسيلة من وسائل التقويم التي تساعد المدرس على معرفة مدى هضم الطالب للحقائق العلمية ومدى قدرته على التحليل والربط والاستنتاج ثم إصدار الأحكام (خلافي،2017، ص. 30)

وبشكل عام الامتحانات دائما وأبدا مرتبطة بمادة دراسية محددة تم تدريسها بالفعل، ومعنى هذا أنه لا يوجد ما يبرر إعداد الامتحانات لمواد لم تدرس بعد، ومن هنا لابد أن تكون الامتحانات أداة للحكم على ما تم تدريســـه بالفعل. (عناب، 2015، ص. 51).

من التعريفات السابقة يمكن استنتاج بعض العناصر التالية:

- ✓ **ماهية الامتحانات:**
  - عينة مختارة من السلوك المراد قياسه.
  - أداة قياس وليست غاية في حد ذاتها
  - عملية هادفة ومقصودة
- ✓ **تكتسي الامتحانات أهمية كبيرة كونها:**
  - أهم أداة يستخدمها الأستاذ في تقييم الجانب التحصيلي للطلبة.
  - تحسن أساليب تعلم الطلاب.
  - تسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الإنجاز.
  - تســـاعد المدرس على معرفة مدى اســـتيعاب الطالب للحقائق العلمية ومدى قدرته على التحليل والربط والاستنتاج ثم إصدار الأحكام.
- ✓ **تؤدي الامتحانات عدة وظائف أهمها:**

- قياس مدى استيعاب الطلاب لبعض المعارف ومفاهيم والمهارات المتعلقة بمادة دراسية أو مجموعة من المواد في وقت معين.
- التنبؤ بالأداء المستقبلي في ضوء الأداء الحالي.
- تستعمل على مدار العام الدراسي لغايات مختلفة كالتشخيص، أو التصنيف، أو التوجيه، أو التقويم، أو لتحديد مستوى معين.

ثالثا– تفرقة مفاهيمية:

تستخدم في الأدبيات عديد المصطلحات المقابلة للفظ الامتحان وقد تستخدم كمرادفات وقد تتقارب في معناها ومدلولها لذا وجب الوقوف على أهمها توخيا للدقة في طرح الموضوع ونلخصها في الجدول التالي حسب المفاهيم الواردة في كل من القدومي، 2008؛ جابر، د ت؛ خلوة، 2017؛ عناب،2015؛ عفانة 2011):

جدول 01:

التفرقة المفاهيمية بين الامتحان والقياس والتقييم والتقويم.

العناصر	الامتحان	القياس	التقييم	التقويم
المفهوم	أداة للقياس تم إعدادها وفق طريقة منظمة من خطوات عدة تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة.	هو عبارة عن تقدير الأشياء تقديرا كميا عن طريق استخدام أدوات قياس مقننة.	هو عملية منظمة تهدف إلى تقدير مدى فاعلية وكفاءة الفرد.	يشير إلى التحسين والتطوير المستمر للعملية التعليمية.
الهدف	تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة معينة من خلال الإجابة عن عينة من	إعطاء قيمة رقمية لصفة من الصفات طبقا لبعض القواعد والأسس	إصدار الحكم على قيمة الأشياء	تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في التدريس

	المثيرات التي تمثل تلك السمة.			
النتائج	قياس قدرات ومهارات الطالب	قياس سمة معينة	تقييم النتائج وإعطاء قيمة لها	تعزيز نقاط القوة وتطوير نقاط الضعف
غاية/ وسيلة	وسيلة تستخدم في القياس والتقويم	عملية جمع المعلومات ووصفها رقميا	إصدار حكم على نتيجة القياس وفق معيار موضوع سلفا	التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف

من خلال الجدول رقم (01) نجد أن هذه المصـــطلحات مرتبطة فيما بينها حيث أن التقييم أداة من أدوات القياس التربوي، أما الامتحان فهو وسـيلة من وسـائل التقييم، والتقويم هو عبارة عن اسـتخدام التقييم في عملية الإصلاح التربوي.

رابعا–أنواع الامتحانات:

هناك عدة أنواع من الامتحانات يمكن استعمالها في الصف الدراسي ومن هذه الأنواع حسب (العتابي، 2020؛ علوان،2007؛ عناب، 2015):

1: الامتحانات الشفوية: وفيها يوجه المعلم للمتعلم أسئلة شفوية ويستجيب الطالب بالطريقة نفسها وهي من أقدم أنواع الامتحانات وتستعمل في تقويم مجالات معينة من التحصيل كالقراءة الجهرية وتلاوة القرآن الكريم وإلقاء الشعر.

2: الامتحانات الأدائية: وهي الامتحانات التي تقيس أداء الطالب بهدف التعرف على بعض الجوانب الفنية في المادة الدراسـية، وفي بعض المهارات التي لا يمكن قياسـها بالامتحانات الشـفهية أو الكتابية من مقالية وموضوعية، وبذلك فهي لا تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للمتعلم، وإنما تعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء عملي في الواقع.

3: الامتحانات التحريرية: وهي الامتحانات التي يراد بها تقويم تحصيل الطلاب دراسيا في نهاية كل فصل، والتي يطلق عليها أحيانا امتحانات الورقة والقلم، وتعد من أهم وسائل تقويم التحصيل وتحديد مستوى الطلاب التحصيلي، والامتحانات التحريرية تنقسم حسب الأسئلة المستعملة فيها إلى نوعين هما (الامتحانات المقالية والامتحانات الموضوعية)

4: الامتحانات المقالية: وهي الامتحانات ذات الإجابة الحرة، وتتألف هذه الامتحانات من مجموعة من الأسئلة تتطلب حرية المتعلمين في الإجابة المستفيضة، يشغل فيها الطالب بالبحث والموازنة والمناقشة والوصف والتحليل والاستدلال وتذكر الحقائق والمبادئ التي درسها خلال العام الدراسي مثل : أذكر ما تعرفه أو ناقش، المقصود به، أو علل، أسباب حدوث ....الخ وهي مناسبة لكثير من العلوم الفكرية واللغوية مثل الأدب والاجتماعيات، علم النفس، وقد تتأثر هذه الامتحانات بذاتية المصحح مما يفقدها موضعيتها، ونظرا لعدم تغطية هذه الامتحانات قدرا كبيرا من المادة الدراسية يتم اللجوء أيضا إلى الامتحانات وأنواع أخرى.

أ-مجالات استخدام الامتحانات المقالية: تستخدم الامتحانات المقالية في عدة مجالات وحسب (حصه، 2010) هي:

قياس القدرة التعبيرية لدى الطالب من خلال استخدامه للأسلوب الإنشائي في الإجابة.

- قياس الأهداف التربوية التي يكون التعبير الكتابي فيها مهم، كإجراء مقارنة بين شيئين أو شرح المعاني والمفاهيم والألفاظ، أو نقد العبارات والأفكار والمفاهيم، أو التلخيص، أو التحليل، أو اقتراح مشكلات ونحو ذلك.
- قياس القدرة على انتقاء الأفكار وربطها وتنظيمها.
- تشخيص القدرة الإبداعية عند الطالب، والتعرف إلى اتجاهاته، ومستوى قدرته على استخدام لغته الخاصة.

ب-مزايا الامتحانات المقالية: تتميز بعد خصائص أهمها حسب (القدومي، 2008)

- تتيح للطالب فرصة تحليل الأفكار وتركيبها على نحو يمكنه من تعلم مهارات حل المشكلة ويشجعه على التفكير الإبداعي.

- تساعد الطالب على اكتساب عادات ومهارات دراسية جيدة، كما تمكنه من فهم المادة على نحو كلي، وتساعده على تنظيم أفكاره ومعلوماته، وتحول دون استغراقه في حقائق ومعلومات تفصيلية مستقلة.
- لا يتطلب إعداد الأسئلة المقالية جهدا ووقتا كبيرين من جانب المعلم.
- تعطي الطالب حرية في الإجابة.
- يستعمل الطالب فيها ألفاظه الخاصة (التعبير الشخصي).

ج –عيوب الامتحانات المقالية:

- قلة ثبات نتائج الامتحانات المقالية نظرا للعوامل الذاتية التي تتدخل في عملية التصحيح.
- يتطلب تصحيح الامتحانات المقالية وقتا كبيرا إذا ما قورن بالوقت المستغرق في تصحيح الأسئلة الموضوعية.
- لا يمكن للأسئلة المقالية أن تغطي قسما كبيرا من محتوى المادة الدراسية.
- تتطلب مدة زمنية طويلة من الطالب للإجابة على السؤال.
- تتأثر بذاتية المصحح وتخضع لوجهات النظر المختلفة والتقديرات المتباينة وحالته النفسية وتقلب مزاجه مما يؤدي إلى عدم دقتها.

5- الامتحانات الموضوعية: ويطلق عليها اسم الامتحانات الحديثة مقارنة بالامتحانات المقالية (يطلق عليها الامتحانات التقليدية)، فهي عبارة عن أسئلة يجيب عنها الطالب باختيار إجابة أو أكثر من إجابات متعددة أو بكتابة أو ملء فراغ بكلمة أو بأي طريقة أخرى لا تتطلب إجابة تحريرية مطولة، وقد اشتهرت باسم الموضوعية لما تمتاز به من دقة وموثوقية ولعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح، وهي على أنواع متعددة.

ومع ما تتميز به الامتحانات الموضوعية من موضوعية وشمول وارتفاع في معاملي الصدق والثبات وسهولة في التطبيق والتصحيح إلا أن إعدادها صعب وتقتصر عن قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة كالتركيب والتقويم، كما أنها تفتح مجالا للغش والتخمين من قبل الطلاب، ولذلك فإنه ينصح بعدم استخدامها منفردة دون الامتحانات المقالية، بل يفضل المزج بين النوعين، وهذا طبعا يعود إلى طبيعة المادة الدراسية.

أ- شروط إعداد الامتحانات الموضوعية:

يخضع إعداد الامتحانات الموضوعية لعدة شروط وهي حسب (أبو غربية د ت، ص. 66):

- التركيز على المعلومات الهامة.
- أن تتناسب فقرات الامتحان مع مستوى الطلاب.
- أن يكون المطلوب من السؤال واضحا ومحددا وبعيدا عن الغموض.
- على المعلم أن يتجنب وضع سؤال ترتبط إجابته بسؤال أخر مثله.
- أن ترتب الإجابة في الامتحان ترتيبا عشوائيا.
- أن يضع المعلم البدائل بشكل لا يوحي أحدها بالإجابة.

ب-أشكال الامتحانات الموضوعية: تتعدد أشكال الامتحانات الموضوعية وهي حسب (عناب، 2015، ص.51)

- **امتحان الصواب والخطأ:** يستهدف تنمية قدرة الطالب على القراءة الناقدة والتمييز، وهي من أسهل الامتحانات الموضوعية من حيث تقدير درجاتها والوقت اللازم لإجرائها ويستخدم لمعرفة حقائق ثانوية، أو تعاريف، أو معاني، أو مصطلحات.
- **امتحان الاختيار من متعدد:** حيث تُذكر إجابات متعددة لكل سؤال ويختار الطالب إجابة واحدة صحيحة ويضع عليها علامة أو رقما، وهذا النوع من أصعب الامتحانات الموضوعية في بنائها لأنها تحتاج إلى عناية كبيرة في انتقاء الإجابة المحتملة.
- **امتحان التكملة:** يطلب من الطالب أن يضع كلمة ناقصة أو رقما أو رمزا في بعض العبارات التي تعرض عليه وهو إما أن يكون مطلقا أو مقيدا، فالمطلق ينتقي فيه المعلم نص يحذف أهم ألفاظه وعباراته ويطلب من الطالب ملء الفراغات أو العبارات الناقصة، ويهدف هذا الامتحان إلى اختبار قدرة الطالب على التذكر وليس قدرته على التعرف كما هو الحال في أسئلة الاختيار من متعدد.
- **امتحان المزاوجة:** ويسمى كذلك باختبار الربط والتوفيق وكذلك المقابلة والمطابقة ويشمل هذا الامتحان على عمودين متقابلين، يضم كل عمود مجموعة من العناصر ويطلب من الطالب أن يربط العنصر في العمود الأول بالعنصر في العمود الثاني، ويفيد هذا الامتحان في إرجاع نسبة النظريات إلى أصلها أو أصحابها والاكتشافات إلى مكتشفيها، ويشترط فيه أن يكون عناصر العمود الأول أقل عناصرا من العمود الثاني.

ج-مزايا الامتحانات الموضوعية: تتسم الامتحانات الموضوعية بعدة إيجابيات وهي حسب (منصور، 1996، ص.139).

- تمنع التأثير الذاتي على التصحيح.
- أنها تتفادى غموض الإجابة وخضوعها للاحتمالات.
- تغطي جزا كبيرا من المنهاج الدراسي أي تحقق مبدأ الشمولية لكونها تحتوي على عدد كبير من الأسئلة مما يساعد على تغطية شاملة.
- سهلة التصحيح حيث يمكن تصحيحها آليا، والموضوعية في التصحيح وسريعة.
- يمكن استعمالها في المقارنة بين متعلم وآخر.

د-عيوب الامتحانات الموضوعية: تتسم الامتحانات الموضوعية بعدة سلبيات وهي حسب (منصور، 1996، ص.139).

صعوبة صياغتها بصورة جيدة لأنها تتطلب مهارة عالية ووقت في إعدادها.

- لا تقيس قدرة الطالب على وضع إطار عام للإجابة، بحيث يستعرض في هذا الإطار معلوماته مع التوسع أو الاختصار في عرض هذه المعلومات.
- تتطلب هذه الامتحانات جهدا كبيرا ووقتا طويلا في إعدادها حتى تكون خالية من الأخطاء.

نستنتج مما سبق أن هناك عدة أنواع للاختبار لكل منها إيجابيات وسلبيات على الأساتذة التنويع بينها لقياس المستوى الحقيقي للطالب ولتفادي النقص في بعض جوانبها.

خامسا - سمات الامتحانات الجيدة:

تتوفر الامتحانات على سمات عدة مما يؤهلها ويمكن معه الاعتماد على نتائجها للاستخدام للأغراض التي طبقت من أجلها، حيث يتسم الامتحان الجيد بسمات رئيسية نذكر منها ما يلي حسب ما ورد في كل من (الحريري، 2007؛ الطريري، 2014؛ بلعالية، 2021؛ عواشرية، 2010)

1-الصدق: يقصد بالصدق في الامتحان قدرة الامتحان على قياس ما وضع لقياسه، وكذلك الحال بالنسبة لصدق الفقرة من حيث كونها تقيس الهدف الذي أعدت من أجله، كما يشير مفهوم الصدق إلى أن الامتحان يقيس الوظيفة المختص لقياسها دون أن يقيس وظيفة أخرى إلى جانبها أو بدلا عنها، فإذا وضع الامتحان لقياس القدرة الحسابية وجب أن يقيس قدرتهم الحسابية فقط، فلا يقيس شيئا آخر معها.

2-الثبات: يقصد بالثبات مدى دقة قياس الامتحان للصفة التي يقيسها والتي يمكن الاستدلال عليها من خلال إمكانية حصول الطلاب على نفس النتائج عندما يعاد تطبيق الامتحان عليهم مرة ثانية أو لعدد من المرات وفي نفس الظروف، أو هو الاتساق في نتائج الطلاب على الامتحان أو الاتساق في النتائج التي نحصل عليها باستخدام المقياس أو الأداة، وهو حصول الطالب على نفس الدرجة فيما لو أعيد تطبيق الامتحان عليه أو حصوله على نفس الترتيب بين زملائه.

3-الموضوعية: الموضوعية في الامتحان تعني أن يحصل الطالب أو المفحوص على نفس الدرجة أو التقدير مهما اختلف المصححون، وتتأتى الموضوعية في الامتحان من دراسة أوراق الامتحان بدقة قبل اعتماد معيار أو نموذج للتصحيح وذلك حتى لا يكون هذا النموذج بعيدا عن واقع الطلاب بل وسيلة نافعة للتمييز بينهم، وهي إخراج الرأي الشخصي للمصحح من عملية التصحيح أو عدم توقف علامة الطالب على من يصحح ورقته، أو عدم اختلاف علامته باختلاف المصححين، كما قد تعني أن يكون الجواب محددا سلفا من قبل مصمم الامتحان(المعلم).

4-الشمولية: ويقصد بالشمولية أن تتنوع أسئلة الامتحان بتنوع محاور المقرر أو المنهاج الدراسي، أي أن يشخص المعلم بطرح أسئلة معظم البرنامج هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن تتوزع الأسئلة على مستويات الأهداف التربوية انطلاقا من المعرفة إلى التقويم.

5-التمييز: يعني قدرة الامتحان على كشف الفروق الفردية بين الطلاب، لذلك ينبغي أن تكون جميع الأسئلة التي يشملها الامتحان مميزة، فالامتحان السهل الذي يتحصل فيه كل الطلاب على علامات عالية، أو الامتحان الصعب الذي يتحصل فيه كل الطلاب على درجات منخفضة لا يحقق شرط التمييز، فالامتحان الجيد هو الذي يحتوي على أسئلة ذات مستويات متنوعة من السهولة والصعوبة.

نستنتج مما سبق أنه كلما كان الامتحان يتميز بالصدق والثبات وكذا الموضوعية والشمولية والتمييز كلما أمكن قياس تحصيل وقدرات ومعارف الطالب بشكل دقيق.

سادسا-العوامل المؤثرة في نتائج الامتحانات:

تتأثر الامتحانات بعدة عوامل حسب ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة فمنها ما قد تؤدي إلى انخفاض النتائج ومنها ما تؤدي إلى ارتفاعها، لذا فالمعرفة بهذه العوامل من شأنها أن تصف لنا واقعه بدقة، ومن بين أهم العوامل تلك المتعلقة بالجامعة وما توفره من بيئة تعليمية سليمة تساعد الطالب على الارتقاء

بمستواه، إضافة للمنهاج المعرفي الذي يتلقى من خلاله الطالب تكوينه، وتوفير هيئة تدريس كفؤة، والإدارة الجامعية الواعية، وتوفير مناخ تعليمي مناسب سواء داخل قاعات المحاضرات أو خارجها، وغيرها من العوامل التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالجامعة(قاسمي، د. ت، ص. 400)

فقد أكدت دراسة (أحمد الريس، 2013) التي هدفت إلى التعرف على أسباب التعثر الأكاديمي للطالب الجامعي في المملكة العربية السعودية كما يدركها الطلبة أنفسهم وكذا التعرف على أسباب التعثر الأكاديمي للطالب كما يدركها الأساتذة حيث طبقت على عينة من الطلبة قوامها(136) وهيئة التدريس مكونة من(23) عضو حيث أظهرت نتائج البحث أن أفراد العينة يركّزون على العوامل التّالية في الأسباب الدراسية التربوية: الخوف من الامتحانات، عدم تناسب أسئلة الامتحان مع الزمن المحدد لها، وجود أكثر من إمتحان في نفس اليوم، صعوبة بعض المقررات، محدودية استخدام الوسائل التعليمية، وأكدت نتائج المقابلة المتعلقة بالأسباب الدراسية التربوية من وجهة نظر المشاركين من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والهندسة بجامعة الأمير سطام بأنها تتمثل في: وجود أكثر من امتحان في نفس اليوم، الخوف من الامتحانات، قلة استخدام الطلبة لمصادر المعلومات في المكتبة.

وهناك عوامل أخرى لا تقل أهمية، والمتمثلة في العوامل الشخصية للمتعلم، إذا أن هذا العامل تتوقف عليه دافعية الطالب وطموحه العلمي، ويمكن أن يتأثر بظروفه الصحية والنفسية، فضلا عن العوامل الأسرية، ففي بعض الأحيان يكون الطالب عامل وطالب في آن واحد، وهذا من شأنه أن يؤثر على نتائجه ومستواه، أو يكون الطالب متزوج وله مسؤوليات أسرية، وغيرها من العوامل الأسرية. هذا وتلعب العوامل الاقتصادية والاجتماعية دورا أيضا في نتائج الامتحانات لدى الطالب أو الطالب الجامعي (قاسمي، د. ت، ص. 400)

نلاحظ أن هناك عدة عوامل تؤثر على الامتحان ونتاجه من بينها الخارجية كالبيئة التعليمية والمنهاج الدراسي وهيئة التدريس والإدارة الجامعية والعوامل الأسرية والعوامل الاقتصادية والاجتماعية والأخرى داخلية شخصية كالدافعية للتعلم والصحة النفسية والجسدية لذا وجب الانتباه لها والاهتمام بها.

سابعا- التقييم البيداغوجي في ضوء نظام LMD:

يعتبر التقييم في العملية التعليمية محورا أساسيا يمكن من خلاله معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتحديد مدى اكتساب الطالب للمادة معينة، ونظرا للتغييرات الكبيرة التي حدثت في نظام التعليم، يعتبر التقييم البيداغوجي نقطة التحول من النظام الكلاسيكي إلى النظام الجديد المسمى ل. م. د الذي يعتبر قفزة نوعية في

تغيير التعليم الجامعي والذي يسعى إلى التطوير والرفع من مستوى الجامعات، ومن خلال هذه التطورات نوضح التقييم البيداغوجي في ضوء نظام LMD: حسب (جامعة قاصدي مرباح ،2021)

- تقييم معارف السداسي.
- امتحان نهائي في نهاية كل سداسي
- لكل مادة امتحان نهائي مع إضافة التقييم المستمر حسب معاملات تحدد في بداية السداسي
- تعيين اللجنة البيداغوجية للمادة وكيفية التقييم للمادة ومعاملات مختلف النشاطات في بداية السداسي، حساب معدل يخضع لمبدأ الترجيح:
  - الترجيح بين مختلف المواد المشكلة لوحدة دراسية يكون حسب معاملات مختلف المواد.
  - المعدل العام للسداسي هو محصلة معدل الوحدات الدراسية حسب معاملاتها
  - حصول الطالب على معدل يساوي أو فوق 20/10 في وحدة دراسية يكسب الطالب أرصدة الوحدة.
  - حصول الطالب على معدل يساوي أو فوق 20/10 في السداسي يكسب الطالب السداسي ووحدات التعليم المكونة له (30) رصيد بالترجيح.
  - الطالب غير ناجح في الدورة الأولى السداسي الأول والسداسي الثاني يمكنه التسجيل في الامتحان الاستدراكي في مواد الوحدات الدراسية غير المتحصل عليها أي نقطة المادة أقل من 20/10.

1: سيرورة التقييم في الجامعة:

تستند سيرورة التقييم في الجامعة على مجموعة من المواد التي تنظم وتوضح كيفية تقييم الطالب الجامعي خلال مساره الدراسي وفقا لقرار وزاري، ويقيم الطالب فيها حسب ما جاء في المواد التالية حسب (وزارة التعليم العالي، 2023)

المادة 24: يتم تقييم الطالب سداسيا وانتقاله سنويا.

يكون التقييم على شكل مراقبة مستمرة أو امتحان نهائي أو كلاهما تحدد في عرض التكوين.

يجب أن يستهدف التقييم، بأشكاله المختلفة، التأكد من قدرات الطالب وكفاءاته لاسيما في مجالات التلخيص والتحليل والحس النقدي.

المادة 25: يعد رئيس القسم، بالتشاور مع فريق التكوين، في بداية كل سداسي جدول التوقيت وطريقة التدريس وأشكال التقييم، ويبلغها للطلبة والأساتذة عبر كل وسائل الاتصال المتاحة.

المادة 26: يشمل تقييم الطالب ما يلي:

- الدروس.
- الاعمال الموجهة.
- الاعمال التطبيقية.
- ورشات الاعمال.
- الخرجات الميدانية.
- التربصات التطبيقية.
- العمل الشخصي.

المادة 27: يتم احتساب معدل علامة الأعمال الموجهة انطلاقا من علامات تقييم الطالب.

تحسب علامة الأعمال التطبيقية أو ورشات الأعمال على أساس علامات الامتحانات وعلامات التقارير وفق موازنة محدّدة في عرض التكوين.

يتم تحديد طرق التقييم وموازنتها في عرض التكوين.

المادة 28: تُنظم دورتان للامتحان بعنوان كل سداسي كما يلي: دورة أُولى تسمى دورة عادية ودورة ثانية تسمى دورة استدراكية، تنظم هذه الأخيرة بعد إجراء المداولات للدورات العادية.

المادة 29: يجب إعلام الأساتذة والطلبة بجدول توقيت الامتحانات قبل خمسة عشر (15) يوما، على الأقل من التاريخ المحدد لأول امتحان وذلك بواسطة كل وسائل النشر القانونية والدعائم الرقمية.

المادة 30: يخضع سير كل امتحان للقواعد التالية:

- عدم السماح للطالب المتأخر عن موعد انطلاق الامتحان بعد فوات ثلاثين (30) دقيقة من توزيع مواضيع الامتحان من اجتياز الامتحان.
- إظهار بطاقة الطالب قبل انطلاق الامتحان.
- عدم السماح للطالب بمغادرة قاعة الامتحان خلال ثلاثين (30) دقيقة التي تلي توزيع مواضيع الامتحان.
- عدم السماح للطالب بالعودة من جديد إلى قاعة الامتحان بعد تسليمه ورقة الإجابة.
- إلزامية مرافقة الطالب من طرف أحد الأساتذة المراقبين، في حالة الاضطرار للخروج مؤقتا من قاعة الامتحان.
- لضمان السيرورة الحسنة للامتحان، يجب على الطالب أن يحضر معه كل أداة ذات صلة بالامتحان.
- منع استعمال الهاتف النقال وأي وسيلة اتصال أخرى من طرف الأساتذة المراقبين والطلبة، طيلة مدة الامتحان.
- إمضاء محضر المراقبة من طرف الأساتذة المراقبين وقائمة الحضور من طرف الطلبة ضروري.
- ضرورة تسليم الطالب ورقته إلى الأساتذة المراقبين حتى ولو لم تتضمن أية إجابة عن الامتحان.
- احترام جميع التوجيهات الصادرة عن الأساتذة المراقبين.
- كل إخلال بالقواعد المذكورة أعلاه يعرض الطالب المعني للمثول أمام المجلس التأديبي.

المادة 31: يتعين على مدير مؤسسة التعليم العالي تحضير كل الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة للسير الحسن للامتحانات، بما في ذلك:

- تسخير عدد كاف من الأساتذة المراقبين والقاعات المخصصة للامتحان.
- تحضير نماذج محاضر لتقييد مجريات الامتحان.
- إعداد القوائم الإسمية للأساتذة المراقبين والطلبة المعنيين بالامتحان.
- عند نهاية الامتحان، يقيد الأساتذة المراقبون مع إمضاءاتهم مجريات الامتحان في نموذج المحضر المعد سلفًا، ويسلم مباشرة إلى رئيس القسم.
- يجب أن يتضمن هذا المحضر عناصر المعلومات التالية:

- اسم المادة وطبيعة الامتحان.
- مكان وتاريخ، وتوقيت ومدة الامتحان.
- اسم ولقب وإمضاء الأساتذة المراقبين.
- اسم ولقب الأساتذة المراقبين الغائبين.
- عدد الطلبة الممتحنين وعدد أوراق الامتحان المسلمة عند نهاية الامتحان.
- الحوادث والملاحظات المحتملة خلال مجريات الامتحان.

المادة 32: في إحدى حالات الغياب المبررة المحددة في المادة 23 من هذا القرار، يستفيد الطالب المعني من حق إجراء امتحان تعويضي، وفي حالة الرسوب في هذا الامتحان التعويضي يُسمح له بالمشاركة في امتحانات الدورة الاستدراكية.

يتم اجراء الامتحان التعويضي وجوبًا قبل تنظيم امتحانات الدورة الاستدراكية.

في حالة الغياب غير المبرر للطالب عن امتحان الدورة العادية، تُمنح له علامة صفر (00) في الامتحان المعني، ويُسمح له بالمشاركة في امتحان الدورة الاستدراكية في المادة المعنية.

المادة 33: لا يحق للطالب المقصي من مادة أو وحدة تعليمية بسبب تأديبي، الحصول على علامة فيهما، كما لا يحق له المشاركة في الدورة الاستدراكية لهذه المادة أو الوحدة.

في هذه الحالة، لا يتم احتساب معدل السداسي ويحتفظ الطالب بالمواد والوحدات المكتسبة.

المادة 34: لا يحق للطالب الموجود في وضعية انقطاع عن التكوين، وفقا لأحكام المادة 10 من هذا القرار، المشاركة في امتحانات الدورة العادية والدورة الاستدراكية.

2: الغيابات في الامتحان:

المادة 74: يسمح الغياب المبرر في الامتحان النهائي للطالب بالمشاركة في امتحان يعوض الامتحان الرسمي.

أما الغياب غير المبرر للطالب في الامتحان الرسمي يؤدي لمنحه علامة 00 في الامتحان، ولا يستفيد من الامتحان الذي يعوض.

المادة 75: يسمح الغياب في حالة.

- موت أحد الأقارب الوالدين، الأبناء ... (شهادة وفاة، يسمح له غياب 3 أيام).
- زواج المعني(عقد زواج، يسمح له غياب 3 أيام) .
- عطلة أبوة أو أمومة المعني(شهادة الولادة، يسمح للأب غياب 3 أيام، بالنسبة للام حسب الشهادة الطبية).

- إقامة المعني بالمستشفى(شهادة إقامة بالمستشفى، عدد أيام مسموح بها حسب مدة الإقامة بالمستشفى).
- مرض المعني(شـهادة طبية للتوقف عن العمل محررة من طبيب محلف، عدد أيام مسـموح بها حسـب مدة التوقف عن العمل).
- دعوة رسمية(وثيقة استدعاء صادرة من الهيئة المؤهلة، عدد الأيام مسموح بها حسب مدة النشاط (وزارة التعليم العالي، 2011)
- **المادة 76:** يجب أن يبلغ مبرّر الغياب عن الامتحان إلى مصـالح القسـم خلال مدة ثلاث أيام الموالية لتاريخ الغياب، وفي حالة تبليغ المبرر عن طريق البريد، إرسـاله في الآجال نفسـها، ويجب على رئيس القسم التأشير على مبرّر الغياب بحيث يحدد تاريخ إيداعه، وذلك قبل تسليمه لمسؤول المادة أو الوحد التعليمية المعنية، تدرج نسخة من هذه الوثيقة في ملف الطالب

ثامنا-الامتحان كأداة للتقويم الجامعي:

يعتبر الامتحان من أهم طرق التقويم في الماضـــي والحاضـــر على الإطلاق وقد كان ولا يزال من أكثر الطرق انتشارا في ميدان التقويم التربوي.

تهدف الامتحانات التحصـيلية إلى قياس المعارف والمهارات والقدرات التي اكتسـبها الطلبة نتيجة لمرورهم بالمواقف التعليمية، وتتنوع اختبارات التحصيل المعرفي التي تستخدم في الجامعة فمنها ما هو شفوي، ومنها ما هو تحريري، وقد حدث تطور ملموس في الأدوات المســتخدمة لاختبار الطالب ما أطلق عليه مصـــطلح "الامتحانات " فقد ظهرت أنواع جديدة من الامتحانات لم تكن معروفة من قبل كما هو الحال في الامتحانات الموضوعية التي تتميز بكفاءة أنواعها وشيوع استخدامها في كافة المراحل التعليمية بالإضافة إلى تنوعها بشكل يجعلها تغطي مجالات التقويم التربوي الخاص بتعلم الطالب في المجالات المعرفية والمهارية والانفعالية على السواء.

هناك عدة تعريفات الامتحان ويعتبر تعريف كل من انستازي Anastasi عالمة النفس الأمريكية، حيث تعرف الامتحان بأنه" مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك ." وتعريف كرونباك Cronbach بأنه "طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر".

وتعتبر هذه التعريفات الأكثر شيوعا. ويري فؤاد أبو حطب أن الجمع بين التعريفين هام في القياس النفسي.

ويعرف الامتحان التحصـيلي بأنه طريقة منظمة لتحديد مسـتوى تحصـيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية (خلوة، 2017، ص. 33)

مما سبق نستنتج أن:

الامتحان من أكثر أدوات القياس والتقويم شـيوعا في الجامعة لما تقدمه من دقة ومصـداقية في النتائج وكذلك الموضوعية فهي التي تحدد المعارف والمهارات والقدرات التي اكتسبها الطالب في العملية التعليمية.

1- أهمية الامتحانات في الجامعة:

تكتسـي الامتحانات أهمية بالغة في العملية التربوية وأهميتها لا تقتصـر على الطالب فحسـب وإنما تتعدى ذلك إلى الاسـتاذ، وكل من تربطه علاقة بالعملية التربوية وفيما يلي بيان أهميتها حسـب (طعبلي، 2013؛ القدومي، 2008؛ الرواشدة، 2000)

أ- **بالنسبة للأستاذ:** تبرز أهمية الامتحانات بالنسبة للأستاذ فيما يلي:

- ✓ الكشف عن استعدادات الطلاب.
- ✓ تشخيص ما يعانيه الطلاب من صعوبات لتعديل طرق التدريس.
- ✓ تزوده ببعض البيانات التي يمكن أن يسترشد بها لتحديد احتياجات الطلاب.

ب- **بالنسبة للمتعلم:** تبرز أهمية الامتحانات بالنسبة للمتعلم فيما يلي:

- ✓ تعتبر وسيلة للمتعلم لأن نتائجها تعمل على تعزيزه.
- ✓ رفع مستوى الطموح لدى الطالب.
- ✓ زيادة إتقان المادة المدروسة.
- ✓ التعرف على مدى التقدم في المستوى التحصيلي.
- ✓ تشجع على التنافس بين الطلاب.

ج- **بالنسبة لصانع القرار:** تظهر أهمية الامتحانات بالنسبة لصانع القرار فيما يلي:

- ✓ تزوده بالمعلومات التي يعتمدها في اتخاذ القرارات المناسـبة مثل اتخاذ قرار بشـأن نقل الطالب من قسـم إلى آخر.
- ✓ منح شهادات إثبات المستوى.

- ✓ التوجيه المدرسي لنوع معين من التعليم.
- ✓ التعرف على ذوي الاحتياجات الخاصة.

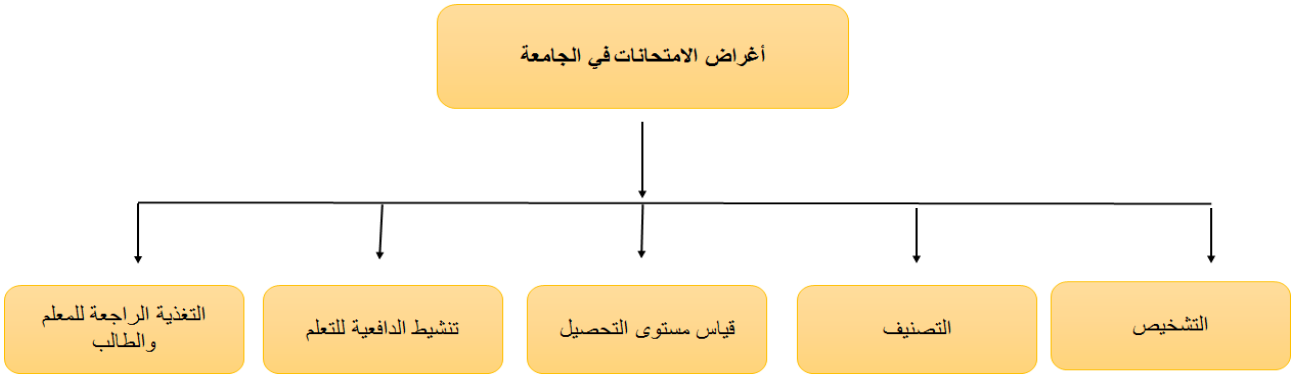
د- وتعود أهمية الامتحانات أيضا فيما يلي:

- توفير مؤشرات حقيقية توضح مقدار التقدم الذي أحرزه الطالب قياسا بالأهداف التعليمية المرصودة على نحو مسبق.
- مساعدة المعلم على إصدار أحكام موضوعية على مدى نجاعة أساليب التدريس التي استخدمها في تنظيم العملية التعليمية التعلمية.
- تحديد الجوانب الايجابية في أداء الطالب والعمل على تعزيزها، فضلا عن تشخيص جوانب الضعف في تحصيل الطلاب، تمهيدا لبناء الخطط العلاجية لتلافي ذلك.
- استثارة دافعية الطلبة للتعلم، من خلال حثهم على تركيز الانتباه في الخبرات التعليمية المقدمة، والاستمرار في النشاط والاندماج في هذه الخبرات لتحقيق أهداف التعلم.
- توفير بيانات كافية يتم بناء عليها اتخاذ قرارات تتعلق بنقل الطلاب من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى (النجاح والرسوب).

نستنتج من خلال ما سبق أن الامتحانات التحصيلية تستخدم لتشخيص مواطن القوة والضعف لدى الطلاب وذلك لمساعدتهم على التقليل من الصعوبات التي تعثر مسارهم التعليمي، وكذا مساعدة المعلم على إصدار أحكام موضوعية على مدى نجاعة أساليب التدريس التي استخدمها أثناء تقديم الدرس، واستثمار الامتحانات بشكل منطقي وسليم.

2: أغراض الامتحانات في الجامعة:

الامتحانات جزء من العملية التقييمية للعملية التعليمية تضاف للأساليب والاجراءات الأخرى لكن الامتحانات يمكن أن توظف لخدمة أهداف بعينها ضمن أنشطة وفعاليات عملية التعلم ويمكن حصر هذه الأغراض في الآتي حسب (المحاسنة المهيدات، 2009؛ القدومي، 2008 بلعالية؛ 2021؛ بديه، 2009، 10؛ عناب، 2015، 73) نلخصها في المخطط الموالي:



الشكل 1: مخطط لأغراض الامتحانات في الجامعة.

المصدر:(إعداد الطالبتان)

يمكن شرح أهم ما ورد في الشكل على النحو التالي:

أ- **التشخيص:** أي محاولة تعرف جوانب القوة والضعف لدى الطالب للاستفادة منها في إثراء جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف.

ب- **التصنيف:** أي تصنيف الطلاب إلى تخصصات مختلفة (أكاديمي، تجاري، صناعي، زراعي).

ج- **قياس مستوى التحصيل:** وذلك من أجل الوقوف على مدى تحقق الأهداف المرجوة والمخطط لها.

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب مستوياتهم التحصيلية لقياس مستوى تقدمهم في المادة.
- التنبؤ بأداء الطالب في التعلم اللاحق أي في المستقبل.
- الكشف عن الفروق بين الطلاب (المتفوقين، والعادين، وبطئي التعلم)
- التعرف على مجالات التطوير للمناهج والبرامج والمقررات الدراسية.
- التعرف على مجالات التطوير للمناهج والبرامج والمقررات الدراسية في الجامعة.
- تساعد على تنمية مهارات التفكير لدى الطالب.
- تساعد الأستاذ في إصدار الحكم على مدى تحقيق مؤشرات الكفاءة والكفاءات القاعدية والمرحلية والختامية التي سطرتها الوزارة.
- أنها تمنع تحيز المعلمين في إعطاء الدرجات وتفضيل بعض الطلاب على البعض الآخر وبالتالي توحيد المعايير بين المدرسين المختلفين في تقييم أداء الطلاب.

د: تنشيط الدافعية للتعلم: لا يدرس معظم الطلاب إلا إذا حدد امتحان لهم، ولذا يلجأ بعض المعلمين أحيانا إلى إعطاء امتحانات في المادة بدون تصـــحيحها إذ أن الغرض من هذه الامتحانات دفع الطالب للدراســـة والاستذكار.

هـ: التغذيـة الراجعة للمعلم والطالب: تقدم الامتحانات تغذية راجعة فورية حول ســـير العملية التعليمية وما ينبغي التأكيد عليه في المادة الدراسية، إذ تكشف الامتحانات عن مواطن الضعف والقوة لدى الطالب فتتيح للمعلم أن يعدّل في طريقة تدريســه أو يســير فيها قدما، كما تمنح الامتحانات الصـفية تغذية راجعة للمتعلم تساعده في تقويم نفسه وتنظيم وقته وجهده وتبنيه العادات الدراسية الصحيحة.

3- خطوات بناء الامتحان: تتدرج خطوات إعداد الامتحان متسلسلة تبعا لعدة عناصر وهي حسب (خلوة، 2017):

- **تحديد الغرض من الامتحان:**

يتعين على المعلم قبل أن يبدأ بإعداد الامتحان أن يحدد الهدف من الامتحان وأن يحدده بدقة متناهية لما يترتب عليه من نتائج.

فالأهداف يوضـع من أجلها امتحانات كثيرة ومتباينة، وقد يكون الغرض منه قياس تحصـيل الطالب بعد الانتهاء من دراسة جزء محدد من المنهج الدراسي، وقياس تحصيله لنصف الفصل، أو لنهاية الفصل الدراسي، وقد يكون الهدف من الامتحان تشخيصيا لتحديد جوانب التأخر والضعف الدراسي في موضوعات محددة، أو في مواد دراسية معينة لاختبارات التي يتم تنفيذها في البرامج العلاجية لتحسين مستوى التحصيل عند بعض الطالب. فإذا لم يحدد المعلم هدفه بوضوح قد لا تكون لنتائج الامتحان أي معنى.

- **تحديد الأهداف السلوكية والإجرائية:**

يناط بالأســتاذ عند إعداد الامتحان التحصــيلي، أن يركز على خطوة أســاســية وهامة تكمن في تحديد الأهداف الســلوكية، أو ما يعرف بنواتج التعلم التي خطط لها قبل أن يبدأ في عملية التدريس. ويتم تحديد نواتج التعلم من خلال صياغة تلك الأهداف صياغة إجرائية محددة وواضحة بعيداً عن الغموض والتعميم، وعليه لابد أن تتوافر في الأهداف الخصائص التالية:

- أن يصاغ الهدف بحيث يصف سلوك الطالب.
- أن تراعي الدقة والوضوح في صياغة الأهداف.
- أن تكون الأهداف بسيطة (غير مركبة).

- أن يعبر عن الهدف بمستوى مناسب من العمومية.
- أن يمثل الهدف نواتج مباشرة مقصودة.
- أن تكون الأهداف واقعية يمكن تحقيقها.

- **تحليل المادة التدريسية:**

والمقصود بتحديد المحتوى أو تحليله هو تصنيف لعناصر مادة التدريس، والمعروفة بالفهرس الذي يشتمل على الموضوعات الدراسية للمنهج المقرر في فصل دراسي واحد، وللمحتوى أهمية كبيرة في تخطيط الامتحان لأنه الوساطة التي تتحقق من خلاله الأهداف التعليمية؛ لذلك يحتاج المعلم إلى تحليل الموضوعات الرئيسية للمنهج بشيء من التفصيل أو إلى أجزاء تيسر له اختيار عينة ممثلة لجميع المحتوى، ومن هذه العينة يتم إعداد الأهداف السلوكية، وعلى ضوئها تكتب الأسئلة المناسبة لقياس صحتها، ثم يبنى أو يكوّن منها اختبار التحصيل اللازم، والغرض من عملية تحليل المحتوى هو تحقيق الشمول والتوازن في بناء الامتحان.

- **إعداد جدول المواصفات:**

يمثل كل من المحتوى والأهداف السلوكية المعرفية بعدين أساسيين في إعداد جدول المواصفات، المصمّم لإعداد اختبار في منهج دراسي محدد كأن يكون الفصل الدراسي الأول أو الثاني، ويحتاج هذان البعدان أن يلتقيا مع بعضهما البعض في مخطط واحد، يبين كيف يرتبط كل هدف بجانب محدد من المحتوى بشكل متكامل يمكن أن يعتمد عليه في إعداد الامتحان، ومن خلاله يتحدد عدد الأسئلة التي تعين كل جانب من جوانب المحتوى بناء على الأهمية النسبية لكل موضوع مقارنة بالمواضيع الاخرى، كما تتحدد فيه أيضاً مستويات الأهداف والنواتج التعليمية مع الوزن النسبي لكل مستوى مقابل كل موضوع، ويراعى في بناء جدول المواصفات:

- تجزئة المادة إلى فروع صغيرة مترابطة تشكل بمجموعها المادة التعلمية.
- الأهمية النسبية لكل جزء من المادة الدراسية ويكون المعيار والجهد المبذول في تعلم الموضوع، نوع المعرفة المطلوبة، وعدد المحاضرات التي استغرقها المعلم في تدريس هذه المادة.
- تحديد الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات الأهداف، وذلك بضرب الأهمية النسبية للموضوع في النسبة المئوية للمستوى.
- تحديد فقرات الامتحان على الموقف المتخصص، ويحدد عدد الفقرات في كل خلية بضرب النسبة المئوية لكل خلية في عدد الفقرات الكلية.

- **كتابة مفردات الامتحان:**

تأتى الخطوة الأخيرة في بناء الامتحان وهي كتابة مفرداته، كتابة تعتمد أساسا على الدقة العلمية والسلامة اللغوية لكل مفردة من مفرداته، وكذلك مراعاة الإخراج الفني في شكل الامتحان، ومن ثم يأتي الامتحان منسجما مع الغرض الذي وضع من أجله شكلا ومضمونا.

تاسعا-نظم الامتحانات في الجامعة الجزائرية:

لا يختلف مفهوم الامتحان عن مفهومه في النظام LMD، فله نفس الغايات والأهداف ويعتمد على نفس الوسائل والأدوات إلا أنه وضع ضمن مساقات القرارات والنصوص التي أحدثت فيه بعض التغييرات في حيثياته، ويمكن تقديم الامتحانات في نظام LMD حسب ما جاءت به القرارات الوزارية في التالي:

جاء في القرار رقم 712 المؤرخ في 3 نوفمبر:

فيما يتعلق بالأعمال الموجهة والتطبيقية

المادة 18: يتم في كل سداسي تقييم المؤهلات واكتساب المعارف لكل وحدة تعليمية، إما عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة، أو عن طريق امتحان نهائي أو كلاهما معا، تعطي الأولوية قدر الإمكان لتطبيق المراقبة المستمرة والمنتظمة.

المادة 20: يشمل تقييم الطالب حسب مسلك التكوين على ما يلي:

- الدروس
- الاعمال التطبيقية.
- الاعمال الموجهة.
- الخرجات الميدانية.
- التربصات التطبيقية.
- الملتقيات.
- العمل الشخصي.

المادة 21: يحسب معدل علامات الأعمال الموجهة كلما اقتضى الأمر من علامات تقييم الطالب، يمكن أن تنظم هذه التقييمات في شكل عروض وأسئلة كتابية وفروض منزلية، وعمل فردي ...الخ تترك عملية الموازنة لهذه العناصر لتقدير الفرقة البيداغوجية.

المادة 22: تحسب علامة الأعمال التطبيقية على أساس معدل علامات الامتحانات وعلامات التقارير وفق موازنة تقدرها الفرقة البيداغوجية.

- **فيما يخص المحاضرة:**

المادة 23: تنظم في كل سداسي دورتين، الدورة الأولى لمراقبة المعارف والمؤهلات وتعتبر الدورة الثانية بمثابة دورة استدراكية، فالتقييم المتعلق بالمحاضرة يكون في شكل امتحان نهائي كتابي.

- كما جاء في الدليل العملي لتطبيق ومتابعة LMD

تقدر المؤهلات واكتساب المعارف سداسيا إما بالمراقبة المستمرة والمنتظمة، وإما بامتحان نهائي، وإما النمطين معا (المادة 18 من القرار رقم 137 المؤرخ في 20 / 06 / 2009).

1: المراقبة المستمرة:

على الطالب أن يكون مستعدا في كل حصة لإجراء امتحان يقوم به الأستاذ سواء بعد إعلام الطلبة أو فجأة، ويكون عبارة عن بعض الأسئلة القائمة حول الدروس وكل ما يؤخذ في التطبيق لا غير، وهي مهمة حيث تؤدي إلى تدريب الطلبة على فهم الخبرات التي يعيشونها، وحسب (داود، 2016؛ قوادري ،2022)

- تتناول مسائل محددة لسير مستوى فهم الطالب.

- تتناول أسئلة حول الدروس النظرية، التمارين، الأعمال التطبيقية العمل الشخصي...

- تتناول أسئلة حول حصص الدروس النظرية والتمارين والأعمال التطبيقية تنجز على شكل حصص أعمال موجهة، أعمال تطبيقية أو حصص إضافية مبرمجة خصيصا لهذا الغرض من طرف مسؤولي المقاييس بالتعاون مع القسم مدتها في الغالب قصيرة ذ.

- التأكد من توزيع دروس الدعم مجموعات التمارين و textbook هو وثيقة يحررها الأستاذ كتتمة برنامج الدراسة ويتضمن:

- مذكرة قراءة دورية، وهدفها تيسير استغلال الوثيقة من طرف الطالب.
- وثيقة دروس تبين الأجزاء التي على الطالب القيام بها وتبين التمارين المطلوب معالجتها في كل جزء أو فقرة.

- تدخل كل مراقبة في العلامة النهائية للمادة حسب موازنة تم الإعلان عنها في بداية السداسي.

– الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية إجبارية.

2: امتحان نهاية السداسي / الاستدراك:

– يتناول حسب المواد المعارف المكتسبة خلال السداسي

– تحدد المؤسسة مدته

– الغياب المبرر عن الامتحان النهائي يخول الاستدراك

– الغياب غير المبرر عن امتحان نهائي تترتب عنه علامة 20/00 ولا يجوز للطالب استدراك المادة المعنية.

وعليه وحسب ما تم طرحه من النصوص والمراسيم التي تناولت موضوع التقييم البيداغوجي فيمكن تصنيف التقييم الممارس في الجامعة الجزائرية وفق النظام التعليمي LMD إلى:

أولا: **المراقبة المستمرة** في حصص الأعمال الموجهة/ التطبيقية.

ثانيا: **التقويم النهائي**(التحصيلي) امتحانات المحاضرة السداسية/ الاستدراكية.

بالإضافة إلى **التقييم عن بعد** الذي أصبحت الجامعة اليوم تخطو نحوه وتعتمده نظرا لتوجهها نحو التعليم عن بعد بداية من مارس 2020(قوادري ،2022، ص. 74).

كما جاء في دراسة(سميرة وحكيمة وحنان،2020) أن في نظام ال نظام الـ**LMD** ، نعتمد على مجموعة من الأساليب، يمكن جمعها في:

– **الامتحانات النسبية**

– **التقويم المستمر**: المواظبة، السلوك، المشاركة، الفروض الفجائية، المشاريع الميدانية.

إذ تقدر المؤهلات واكتساب المعارف سداسيا، إما بمراقبة مستمرة، وإما بامتحان نهائي، وإما بالنمطين معا.

جاءت في دراسة(حسين، 2020) أن التقويم التربوي في الجامعة لتحصيل المعارف الموجودة في المناهج الدراسة تتمثل في إجراء اختبارات تسمى الامتحان فهو وسيلة لمراقبة تقدم التدريس من خلال إعطائه الطالب نقاط تنسب لنتائج الامتحان النهائي ينوب على كل المادة المدروسة، كما باستطاعة الامتحان أن يتوج بفحوص فجائية دورية، ودورها هو الموازنة بين ما حصل عليه الطالب من معلومات وما لم يحصل عليه بغرض إعطاء حكم.

نلاحظ في الأخير أن جميع اجراءات الامتحان تعتبر محورا أساسيا في العملية التعلمية يمكن من خلاله معرفة أهداف التعليم، وتحديد مدى تقدم الطالب في مادة تعليمية معينة، وهذه الاجراءات مبنية على قوانين ومواد وزارية معتمد من طرف جميع الجامعات.

عاشرا- توجيهات حول نظم الامتحانات: حسب ما جاء في (مشطر، 2020، قاسمي، د. ت):

الواقع أن نظام الامتحانات في الجامعة من حيث أنه أسلوب تقييمي وتقويمي ينصب أساسا على البعد المعرفي كبعد واحد في تكوين الفرد (مدى استيعاب الطالب للدرس)، وغالبا ما يتجاهل الأبعاد الوجدانية والاجتماعية والسلوكية كمعرفة التواجد والمبادرة الذاتية والإبداع، ومعرفة التواصل التي تركها التكوين في شخصية الطالب، وتهميش هذه الأبعاد يجعل منه مجرد تقييم يقيس فقط بعض الأبعاد معرفية.

- بما أن النظام الامتحانات هو المرتكز التنظيمي الأساسي للجامعة فإن تجاهل الامتحان لهذه الأبعاد يكشف عن مدى وجود الثغرات التي تشوب العملية التكوينية برمتها داخل الجامعة، ذلك أن التكوين الجامعي في هذا الإطار هو عبارة عن عملية ملئ المعلومات في أذهان الطلاب، والامتحان هو أداة كمية لقياس درجة هذا الملء الذي حصلوا عليه، وهذا ما يفسر التجاسر الملحوظ من أغلب الطلاب على الغش، وفي نهاية المطاف هذا يثبت أن الاجراء التقويمي المتبع في الجامعة المبني على الامتحان هو من أجل الامتحان فقط.
- عقد مؤتمرات وملتقيات علمية حول أهمية التحصيل العلمي لدى الطالب الجامعي ودوره في تنمية المجتمع، بالتركيز على الطالب باعتباره محور العملية التعليمية في الجامعة، وتحسيسه بدوره في المجتمع لأنه عنصر فعال فيه.
- التركيز على كيفية تطوير العلاقة بين الطالب والأستاذ الجامعي، وجعلها حافزا ودافعا على زيادة الرغبة في تحسين نظام الامتحانات.
- توفير مرافق خدماتية متنوعة، توضع أمام الطالب الجامعي لرفع مستواه.
- يجب الاعتماد على مبدأ التقويم الايجابي الذي يؤدي إلى التحكم في الذات والتغلب على مخاوف الفشل والإيمان على حل الوضعيات وتحفيز الدافعية الذاتية.
- إتباع استراتيجية التغذية الراجعة الإخبارية التي لها دور فعال في إعادة فهم الموضوع وفك شفرته من استيعاب الطالب للمهمة المطلوب إنجازها.

خلاصة الفصل:

تهدف الامتحانات بصورة مباشرة لقياس نواتج التعلم والانتفاع بالمعلومات التي تم تقديمها وتناولها، ولتحقيق المصداقية والشمولية لجميع عناصر المحتوى التي تم تدريسه، والواقع أن نظم الامتحانات في الجامعات غالبا ما تكون أســـلوبها تقييم وتقويم على أســـاس البعد المعرفي كبعد واحد في تكوين ومعرفة مدى اســـتيعاب الطالب للدرس، ولذلك ينبغي تحسـين وتسـهيل نظم وإجراءات الامتحانات التي تسـير عليها الجامعات، لأنها تعتبر أحد المحاور الأساسية لتنظيم عملية التقييم البيداغوجي في الجامعة.

الجانب الميداني

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الفصل الثاني: عرض وتحليل نتائج الأسئلة وتفسيرها

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- المنهج المستخدم في الدراسة
2- مجتمع الدراسة
3- الدراسة الاستطلاعية
4- الدراسة الأساسية
5- أدوات جمع البيانات
6- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث منهج البحث الذي استخدم والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة بياناته، وتحديد مجتمعه وعينته، وأدواته، والإجراءات المتبعة في التأكد من صدقها وثباتها وهي على النحو التالي:

1-المنهج المستخدم في الدراسة:

المنهج هو الوسيلة التي يعتمد عليها الباحث في حل مشكلة بحثه وتختلف المناهج باختلاف أسئلة الدراسة وفرضياتها والأهداف العامة التي يسطرها الباحث والتي يسعى إلى تحقيقها من خلال الدراسة التي بقوم بها.

وبما أن هذه الدراسة تهدف إلى تعرف على طبيعة إجراءات الامتحانات في الجامعة ورقلة من وجهة نظر طلبتها ومعرفة دلالة الفروق تبعا الجنس والكلية فقد استخدمت الطالبات في الدراسة الحالية المنهج الوصفي وتحديدا استخدم المنهج الوصفي بأسلوبه استكشافي المقارن.

2-مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة (السنة الثالثة ليسانس والأولى ماستر) بكلية علوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم التطبيقية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة للموسم الدراسي 2023/2022م والمتمثل عددهم في (1732).

3-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة لإنجاز البحث حيث تتيح للباحث التعرف على مدى صلاحية أدوات جمع البيانات، وكذا ضبط الظروف التي ترافق عملية التطبيق، وعموما هدفت الدراسة الاستطلاعية الحالية إلى ما يلي:

- استكشاف والتعرف على ميدان ومجتمع الدراسة.
- الحصول على الإحصائيات المتعلقة بالدراسة.
- التعرف على مدى تفاعل أفراد العينة مع المقاييس.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس التي يتطلبها البحث العلمي الجيد.
- التعرف على الصعوبات قصد تفاديها أثناء الدراسة الأساسية.

3-1 عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (40) طالب وطالبة من السنة الثالثة ليسانس والأولى ماستر خلال السنة الجامعية (2023/2022).

وقد تم توزيع الأداة على عينة البحث وقد وتم استرجاع جميع استبانات.

والجدول التالي يوضح توزع العينة وخصائصها:

جدول02:

خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والكلية

الخصائص	الكلية		الجنس	
	العلوم الإنسانية والاجتماعية	العلوم التطبيقية	ذكر	أنثى
(ن)	20	20	12	28
%	%50	%50	%30	%70

تكونت العينة الاستطلاعية من (40) طلاب موزعين على الجنسين (12) طالب و(28) طالبة حيث أن عدد طلاب السنة الثالثة ليساس قدر بـ (20) وفي السنة أولى ماستر قدر بـ (20) وذلك تبعا للاختلاف الحاصل في المجتمع الأصلي.

3-2 نتائج الدراسة الاستطلاعية: حققت الدراسة الاستطلاعية أهدافها من خلال ما يلي:

- تحديد مجتمع وعينة الدراسة.
- التأكد من مدى وضوح البنود لأفراد العينة.
- التأكد من صدق وثبات أداة جمع البيانات.
- تحديد خطة وإجراءات الدراسة الأساسية.

- الدراسة الأساسية:

4-1 عينة الدراسة الأساسية:

يعتبر القيام بالحصر الشامل لمعرفة خصائص مجتمع معين عملا مكلفا فهو يتطلب الكثير من الإمكانيات ووقتا أطول، لذلك يتم اللجوء إلى أسلوب المعاينة وعليه اعتمد في الدراسة الحالية على طريقة المعاينة لدراسة موضوعها على النحو التالي:

حجم العينة وطريقة المعاينة:

بالنظر إلى مجتمع الدراسة المقدر بحوالي (1732) ونظرا لكبر حجم المجتمع وعدم إمكانية إعطاء فرص متساوية للاختيار وتبعا لأهداف الدراسة-المقارنة بين فئات مختلفة-فقد اختيرت بطريقة المعاينة غير العشوائية الحصصية بحيث قدرت بـ (262) طالبا موزعين على النحو التالي:(130) طالبا في السنة الثالثة ليسانس و(132) طالب في السنة الأولى ماستر، و (130) طالب في كلية علوم الإنسانية والاجتماعية (132) طالب في كلية العلوم التطبيقية. وفيما يلي وصف لخصائص العينة:

جدول 03:

خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والكلية والمستوى الدراسي

الخصائص	الجنس		الكلية		المستوى الدراسي	
	ذكر	أنثى	علوم الإنسانية والاجتماعية	العلوم التطبيقية	ثالثة ليسانس	أولى ماستر
ن	127	135	130	132	130	132
%	48	52	49	51	49	51

يظهر الجدول رقم (03) توزع العينة حسب متغيرات الدراسة حيث قدر عدد الذكور بـ (127) فهم بذلك يمثلون ما نسبته (48) بالمائة، أما عدد الإناث (135) وهو بذلك يمثلون ما نسبته (52) بالمائة، وعدد الطلبة في كلية علوم الإنسانية والاجتماعية قدر ب (130) نسبته (49) بالمائة وفي علوم التطبيقية (132) ما نسبته (51) بالمائة، اما في ثالثة ليسانس (130) نسبته (49)، وعدد طلبة في أولى ماستر قدر ب(132) ونسبته (51).

4-2-إجراءات الدراسة الأساسية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية أمكن التخطيط للدراسة الأساسية وذلك من خلال:

5-1- التأكد من جاهزية العينة:

بناء على الإجراءات سالفة الذكر من الدراسة الاستطلاعية واختبار لصلاحية الأداة أمكن تحديد عينة الدراسة والاتفاق مع الجهة المعنية على عملية التطبيق بعد الموافقة الإدارية.

5-2- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من جاهزية العينة للتطبيق قامت الطالبتان بتوزيع المقياس على (262) طالبا وطالبة من كلية علوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم التطبيقية (ثالثة ليسانس وسنة أولى ماستر) بجامعة قاصدي مرباح ولاية ورقلة ليتم بعدها استرداد الأدوات وقبول (262) منها، وتم ذلك في الفترة الممتدة من (09 فيفري إلى غاية 20 مارس) خلال السنة الدراسية 2023/2022 م.

5-أدوات جمع البيانات:

يعتمد أي باحث في دراسته على أداة أو أكثر لجمع البيانات، وفي الدراسة الحالية اعتمد على استبيان لقياس طبيعة إجراء الامتحانات، وذلك باعتبار أن الاستبيان يعد من أكثر الأدوات المستخدمة في العلوم الاجتماعية ولأنه الأكثر ملائمة لموضوع البحث الحالي حيث ان الهدف من الدارسة هو استطلاع راي الطلبة حول اجراء الامتحان لهذا تم اعتماد على استبيان، وفيما يلي عرض لهذه الأدوات وما يتعلق بها.

أولا: مقياس طبيعة إجراء الامتحانات:

بعد الاطلاع على الجانب النظري والدراسات السابقة تم اختيار مقياس للتعرف على طبيعة إجراء الامتحانات التي أجريت داخل جامعة الإسلامية غزة من وجهة نظر طلبتها الذي قام بإعداده فؤاد علي العاجز سنة 2007.

وصف الأداة:

يتكون مقياس طبيعة إجراء الامتحانات التي أجريت داخل جامعة لصاحبه فؤاد علي العاجز في نسخته الأصلية من (52) فقرة تشتمل على ثلاث أبعاد: بعد متعلق بلجنة الامتحانات يتكون من (21)فقرة يتكون من (9 بنود) موجبة و(12 بند) سالبة والبعد الثاني متعلق بمحتوى الامتحان مكون من (16)فقرة (10 بنود) موجبة و(6 بنود)

سالبة والبعد الثالث متعلق بالطالب نفسه يشمل من (15) فقرة يشمل (5 بنود) موجبة و(10 بنود) سالبة، وقد تم إجراء تعديلات على بعض الفقرات شملت تعديلات لغوية وذلك على النحو المبين في الجدول التالي:

جدول 04:

صياغة الفقرات المعدلة قبل وبعد التعديل

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
1	يدقق المراقب على الأدوات المساعدة مثل حاسبة ونحوها.	يدقق المراقب على الأدوات المساعدة مثل الآلة الحاسبة.
2	لا يكترث المراقب لحالات الهمس والإشارات بين الطلاب.	لا يهتم المراقب لحالات الهمس والإشارات بين الطلاب.
3	مرور مدرس المساق يشوش افكاري اثناء الامتحان	مرور مدرس المقياس يشوش أفكاري أثناء الامتحان
4	يقيس الامتحان عينة ممثلة للمادة الدراسية.	يقيس الامتحان عينة ممثلة للمقياس.
5	يتسق الامتحان مع الأهداف التعليمية المتفق عليها مع المحاضرة.	يتسق الامتحان مع أهداف المقياس.
6	تتكرر أسئلة الامتحانات للمبحث خلال السنوات المتتالية.	تتكرر أسئلة الامتحانات للمقياس خلال السنوات المتتالية.
7	تتناول الأسئلة موضوعات أهملها المدرس خلال الفصل.	تتناول الأسئلة موضوعات أهملها الأستاذ خلال الفصل.
8	تتناول الأسئلة موضوعات ركز عليها المدرس خلال الفصل.	تتناول الأسئلة موضوعات ركز عليها الأستاذ خلال الفصل.
9	لا يزيد الامتحان من حبي للمادة العلمية وأستاذ المساق.	لا يزيد الامتحان من حبي للمادة العلمية وأستاذ المقياس.

يوضح في الجدول رقم (04) عدد الفقرات المعدلة والسبب هو اختلاف في تداول المصطلحات بين فلسطين والجزائر، وتجنبا لاستخدام مصطلحات غامضة واستبدالها بمقابلاتها المتعارف عليها محليا لكي تتمكن عينة الدراسة الحالية من فهمها، وهذا بعد استشارة مختصة في اللغة العربية (بن داود امال).

* تعريف بالمختصة: بن داود امال استاذة في التعليم المتوسط، متحصلة على شهادة ليسانس في أداب واللغة العربية، ويها الخبرة لكثرة من 29 سنة في التعليم

5-1-2 الخصائص السيكومترية للأداة:

أ – الصدق: يعد الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه.

قام صاحب المقياس بتقدير صدق الاستبيان بطريقة صدق المحكمين حيث عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية لإبداء الرأي والحكم على مدى مناسبة الفقرات للمجالات، وكذلك انتماؤها حيث تم تعديل 4 فقرات وحذف فقرتين واستقرت الاستبانة في صورتها النهائية على (52) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات:

- المجال الأول: متعلق بلجنة الامتحانات وعدد فقراته 21 فقرة.
- المجال الثاني: تعلق بمحتوى الامتحانات وعدد فقراته 16 فقرة.
- المجال الثالث: متعلق بالطالب نفسه وعدد فقراته 15 فقرة.

وطريقة الاتساق الداخلي: تم حساب معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول 05:

نتائج الاتساق الداخلي حسب صاحب المقياس.

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

يبين الجدول أن معاملات الارتباط كانت عالية وهي دالة عند ($0.01 > \alpha$)

ولتأكيد صدق المقياس قامت الطالبتان في الدراسة الحالية بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالب وطالبة واستخراج الصدق بطريقة المقارنة الطرفية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول 06:

نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس طبيعية إجراء الامتحانات في الجامعة

المؤشرات الإحصائية / مجموعات المقارنة	(ن)	(م)	(ع)	قيمة (ت)	د.ح	القيمة الاحتمالية Sig	م.د
الفئة الدنيا	12	149.91	5.80	11.86	22	0.000	0.05
الفئة العليا	12	185.00	8.44				

يتضح من خلال الجدول السابق ان المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا، والمقدر بـ (149.91) أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة العليا والمقدر بـ (185) وقد بلغت قيمة ت المحسوبة (11.86) عند درجة الحرية (22) وحيث أن القيمة الاحتمالية تساوي(0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل أن الفرق بين طرفي الأداة دال إحصائيا وهو يعني أن الأداة على درجة من الصدق يجيز تطبيقها في الدراسة الاساسية.

الثبات:

قام صاحب المقياس بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وقد بلغ (0.82) مما يدل على أن المقياس على درجة جيدة من الثبات، وفي الدراسة الحـــالية تم تأكيد الثبات بالاعتماد على طريقة التناسق الداخلي في حساب تباين مفردات الاستبيان باستخدام معامل ألفا كرومباخ والنتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول 07:

قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس طبيعة إجراء الامتحانات في الجامعة

المقياس / المؤشرات	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرومباخ
طبيعة إجراء الامتحانات	52	0.7

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معامل الثبات ألفا كرومباخ قدر بـ (0.7) وهي قيمة تساوي الحد المقبول (0.7) وعليه فمعامل الثبات مرتفع مما يدل أن الأداة تتمتع بقدر عال من الثبات.

بناء على ما سبق ومن خلال النتائج المتحصل عليها في تقدير صدق وثبات الأداة يتبين أنه يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

5-2-3-طريقة التصحيح:

يتكون المقياس من (52) فقرة وخمس بدائل هي (معارض بشدة، معارض، أحيانا، موافق، موافق بشدة) وتعطى الدرجات تباعا كالتالي (5، 4، 3، 2،1) في فقرات السالبة، اما في فقرات الموجبة فالنتائج (5،4،3،2،1) كالتالي الموجبة وعليه أدنى درجة هي (52) وأعلاها (208) والمتوسط النظري هو(104).

6- الأساليب الإحصائية:

استعانت الطالبتان في معالجة البيانات إحصائيا ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss النسخة 23 في حساب المتوسط الحسابي المرجح ودلالته والانحراف المعياري لغرض معالجة السؤال الأول، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين في معالجة السؤال الثاني والثالث والرابع.

خلاصة الفصل:

انتهى هذا الفصل إلى ضبط الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي خاصة ما تعلق بأدوات الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية وذلك من خلال حساب معاملات الصدق والثبات، وكذا اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة فرضيات الدراسة، ليتم تفسير المؤشرات الإحصائية الناتجة في الفصل اللاحق.

الفصل الرابع

عرض وتحليل نتائج الأسئلة وتفسيرها

1-عرض وتحليل نتيجة السؤال الأول وتفسيرها

2-عرض وتحليل نتيجة السؤال الثاني وتفسيرها

3-عرض وتحليل نتيجة السؤال الثالث وتفسيرها

4-عرض وتحليل نتيجة السؤال الرابع وتفسيرها

يستعرض هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة التي توصلت إليها بعد جمع البيانات من عينة الدراسة ومعالجتها إحصائيا ليتم تفسيرها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة لمتغيرات البحث والإطار النظري.

عرض وتحليل نتائج الأسئلة وتفسيرها

1-عرض وتحليل نتيجة السؤال الأول وتفسيرها:

ينص السؤال الأول على ما يلي: ما مستوى تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات (وأبعادها) في جامعة ورقلة؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري والوزن النسبي والنتائج موضحة في الجدول أدناه:

جدول 08:

دلالة المتوسط الحسابي المرجح والوزن النسبي لطبيعة إجراء الامتحانات(وأبعادها) في جامعة ورقلة حسب تقديرات عينة الدراسة.

ن= 262	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	فترة الثقة عند(95٪)
لجنة الامتحان	3.12	0.42	62.4	3.07
				3.17
محتوى الامتحان	3.14	0.43	62.8	3.08
				3.19
الطالب نفسه	3.08	0.42	61.6	3.03
				3.13
الكلية	3.11	0.34	62.2	3.07
				3.16

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن المتوسط الحسابي المرجح قدر بـ(3.12) وهو يقع ضمن مجال فترة الثقة (95 بالمائة) وعليه فهو دال إحصائيا ومنه مستوى تقدير عينة الدراسة للجنة الامتحان متوسط. كما نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي المرجح لمحتوى الامتحان قدر بـ(3.14) وهو يقع ضمن مجال فترة الثقة (95 بالمائة) وعليه فهو دال إحصائيا ومنه مستوى تقدير عينة الدراسة لمحتوى الامتحان متوسط، والمتوسط الحسابي المرجح للطالب قدر بـ (3.08) وهو يقع ضمن مجال فترة الثقة (95 بالمائة) وعليه فهو دال إحصائيا ومنه مستوى تقدير عينة الدراسة لبعد الطالب نفسه متوسط. والمتوسط الحسابي المرجح ككل قدر بـ (3.11) وهو يقع ضمن مجال فترة الثقة (95 بالمائة) وعليه فهو دال إحصائيا ومنه مستوى تقدير عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحان متوسط. وبالنظر إلى قيمة الوزن النسبي فترتب الأبعاد كالتالي: محتوى الامتحان أولا يليه ثانيا لجنة الامتحان وترتب أخيرا بعد الطالب نفسه.

أشارت نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بمعالجة السؤال الأول إلى أن تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات وأبعادها كانت في المستوى المتوسط، حيث وقعت فقرات البعد الأول بين المستوى المتوسط والجيد وقد قدرت متوسطاتها بين (2.80–3.74) كما أن متوسطات البعد الثاني أيضا تراوحت بين (2.96–3.32) ومتوسطات فقرات البعد الثالث كذلك تراوحت بين (2.66–3.22) مما يعني أن إجراءات الامتحانات في شكلها الحالي مقبولة وتعتبر عادية من وجهة نظر طلبة جامعة ورقلة، كما لم تكن المتوسطات متباعدة فيما بين الأبعاد.

ومن حيث الترتيب ترتب البعد الثاني (محتوى الامتحان) أولا وقد يعود ذلك كون جامعة ورقلة تهتم بمحتوى الامتحانات وبطرق بنائها، ذلك أن الامتحانات التحصيلية تهدف إلى قياس المعارف والمهارات والقدرات التي اكتسبها الطلبة نتيجة مرورهم بالمواقف التعليمية، كما تعتبر وسيلة للمتعلم لأن نتائجها تعمل على تعزيزه ورفع مستوى الطموح لديه، وكذا تساهم في زيادة إتقان المادة المدروسة والتعرف على مدى التقدم في المستوى التحصيلي وأيضا تشجع على التنافس بين الطلبة.

تساعد الامتحانات الطالب في تقويم نفسه وتنظيم وقته وجهده وتبنيه العادات الدراسية الصحيحة، مما يعني الاهتمام بمحتوى الامتحان وطرق بنائه، وأن يتسق الامتحان مع الأهداف التعليمية داخل المحاضرة وأن تتناسق أسئلة الامتحان مع الوقت المخصص لها، حيث أن الامتحانات في الجامعة تتسم بخصائص الامتحان التحصيلي الجيد مما جعل الطلبة –بصفة عامة – يشعرون بمقبوليتها ويبدو أنهم راضين عليها عموما فهي لا تشكل موقفا غامضا أو مربكا لهم، وهذا ما أكدته المقابلات التي أجريت مع الطلبة عبر مواقع التواصل الاجتماعي (فيسبوك) حيث صرحوا أنهم راضون عن الامتحانات وكانت أغلب آرائهم في موقف القبول، حيث اتفقوا على أن محتوى الامتحانات في الجامعة تقيس قدرات الطالب ومستواه الأكاديمي وكذلك متناسقة مع ما تمت دراسته في المحاضرة، أي أن كل ما درس في الحصة الدراسية شمله الامتحان، وأشار أغلب الطلبة إلى أنهم يؤيدون فكرة أن تكون الامتحانات مبنية على الفهم لا

على الحفظ وذلك لكي تمنحهم فرصة أكبر لاستعمال أفكارهم في الشرح والتحليل، وكونها تقلل من الغش في الامتحانات حيث أن الأسئلة التي تعتمد على الحفظ تزيد من احتمال الغش بكثرة، فضلا عن ذلك يرى الطلبة أن الامتحانات في متناول جميع الطلبة وتقيس الفروقات الفردية بينهم، وأن أساتذة جامعة ورقلة يسعون دائما مع الطلبة وتشجيعهم على بذل جهد أكبر داخل الحصة وتوضيح طرق التقييم سواء فيما تعلق بالأعمال الموجهة أو امتحان السداسي، وأيضا اتفقوا على شمولية الأسئلة أي أن تكون أسئلة الامتحان تشمل أغلب محتوى المحاضرات وفي نفس الصدد التنويع بين الأسئلة المقالية والموضوعية، وجدير بالذكر أن طلبة السنة الثالثة ليسانس والأولى ماستر لديهم خبرة بما يكفي للمعرفة بجل إجراءات الامتحانات من حيث محتوى وطرق بناء الأسئلة في الجامعة وكذا كيفية تقييم أغلب الأساتذة ومع ذلك– ونظرا لكوننا نتحدث عن مستوى متوسط وليس جيد– وجب أن تزيد إدارة الجامعة من توجيه اهتمام الأساتذة بمحتوى الامتحان والحرص على عقد دورات تدريبية للأساتذة أثناء الخدمة –خاصة الجدد منهم– تتعلق بعملية التقويم عامة وبناء الاختبارات التحصيلية خاصة، لتكون أكثر جودة وبالتالي يكون أداء الطلبة عليها أكثر مصداقية، حيث توصلت دراسة ساعد وبن عامر(2013) حول مدى توافر معايير الاختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التي يعدها أساتذة التعليم الجامعي من حيث كتابة تعليمات الاختبار وإعداد فقراته وكذا المعايير اللازمة في مجال طباعة الاختبار وإخراجه إلى أن معايير كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد وإعداد فقراته جاءت بنسب ضعيفة، كما أن المعايير المتعلقة بطباعة الاختبار وإخراجه كانت بنسب متوسطة، بينما وجد أن الأساتذة أكثر استخداما للأسئلة المقالية مقارنة مع الأسئلة الموضوعية، وكانت نتائج الدراسة المفصلة كالتالي: أساتذة التعليم الجامعي لا يعتمدون على هذه التعليمات بشكل جيد لقلة درايتهم بأهميتها العملية في تصميم اختباراتهم التحصيلية،. كما كشفت النتائج أن جميع الاختبارات المعدة من طرف الأساتذة لا تتضمن تعليمات حول الاسم واللقب في المكان المناسب، رغم أهمية هذه التّعليمة، ان ما يمكن أن يفرزه الامتحان من قلق وتوتّر قد ينتج عنه نسيان كتابة الاسم، وضرورة كتابة زمن الإجابة المحدد وتعليمات حول اليوم والتّاريخ، هذا من ناحية شكل ورقة وتعليمات متوفرة فيها.

أما من ناحية مضمون الامتحان فأشارت إلى ضعف تكوين الأساتذة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية، حيث نجد أن معظم عينة الأساتذة من تخصصات مختلفة، تلقوا تكوينا نظريا أكثر منه تطبيقيا في مجال التقويم التربوي بصفة عامة وبناء الاختبارات التحصيلية بصفة خاصة بالإضافة إلى غياب الدورات.

ناهيك عن ذلك طول المحاضرات حيث أن بعض المحاضرات تفوق 100 صفحة وهذا قد يصعب على الطالب حفظ وفهم كل المحاضرة وكذا الكم الهائل من المحاضرات هو الذي يشعرهم بالقلق، يعني كيف يلم الطالب بجميع ما تم تناوله خلال السداسي، وتعلق الأمر كذلك حسب سير محاضرات الأستاذ المحاضر مثلا منهم من يختصر في المحاضرات الورقية لكن يقوم بالشرح المفصل داخل القاعة والعكس صحيح، كذلك بالنسبة لتدريس مقياس بأستاذين مختلفين أستاذ في المحاضرات وآخر في الأعمال الموجهة غالبا ما يكون عدم اتساق في تقديم المعلومات ويبقى

الطالب بينهما فمن المستحسن أن ينسق الأساتذة فيما بينهم(المحاضر/ الاعمال الموجهة) ليتمكن الطالب من فهم كل الدروس، وكذا التقليل من كمية المعلومات داخل المحاضرة الواحدة.

كما توصلت بعض الدراسات السابقة إلى أن هناك عديد العوامل التي قد تؤثر على نتائج الامتحانات، حيث أكدت نتائج المقابلة المتعلقة بالأسباب الدراسية التربوية التي تؤثر على نتائج الامتحان من وجهة نظر الطلبة حسب دراسة الريس أحمد(2013) بأنها تتمثل في: وجود أكثر من امتحان في نفس اليوم، الخوف من الامتحانات، قلة استخدام الطلبة لمصادر المعلومات في المكتبة وكذا وضوح الورقة وتنوع محتوى الامتحان وتنوع الأسئلة بين الموضوعية والمقالية، كما أن هناك عوامل أخرى لا تقل أهمية، والمتمثلة في العوامل الشخصية للمتعلم إذ أن هذا العامل تتوقف عليه دافعية المتعلم وطموحه العلمي، ويمكن أن يتأثر بظروفه الصحية والنفسية، فضلا عن العوامل الأسرية، ففي بعض الأحيان يكون المتعلم عامل وطالب في آن واحد، وهذا من شأنه أن يؤثر على نتائجه ومستواه، أو يكون المتعلم متزوج وله مسؤوليات أسرية، وغيرها من العوامل الأسرية. هذا وتلعب العوامل الاقتصادية والاجتماعية دورا أيضا في نتائج الامتحانات لدى الطالب الجامعي.

وأجرى الدوغان (1995) دراسة حول اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية كأساليب لتقويم تحصيل الطلبة فتوصل إلى أن الطلبة لديهم اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات الموضوعية أكثر من الاختبارات المقالية، وذلك لأن الاختبارات الموضوعية أكثر وضوحا وأقل تفكيرا من الاختبار المقالي فضلا على أنها أكثر عدلا وانصافا للطالب (ورد في: محمد وتوفيق، 2007، ص. 6).

كما توصلت دراسة محمود حمزة (2019) إلى أن نسبة كبيرة من الطلبة يفضلون الاختبارات الموضوعية في أداء امتحاناتهم الشهرية والنهائية وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة دردير(2004) ويرجع السبب في ذلك أن هذا النوع من الأسئلة أكثر مصداقية ودقة من الأسئلة المقالية ومن ثم لا يخضع لذاتية المصحح، وكذا لكونها أكثر دقة وموضوعية وبالتالي الأسئلة تتيح لهم الفرصة في الحصول على درجات عالية، وأيضا تكمن أهمية الأسئلة الموضوعية في كونها تحقق شمولية للمادة الدراسية.

بينما ترتب البعد الأول (لجنة الامتحان) ثانيا فيبدو أن الطلبة راضين عن دور لجنة المراقبة والعلاقة بين الطرفين شفافة (وجود قوانين منشورة للطلبة والأساتذة مطّلع عليها الغالبية، أو من باب الخبرة بإجراءات الامتحان) ففي الجامعة وخاصة أثناء الامتحانات يعامل جميع الطلبة نفس المعاملة وفق معايير موحدة، على جميع الطلبة اتباعها وعدم مخالفتها. تتجلى في وجود نظام خاص بلجنة الامتحان يتعلق بعملية سير الامتحان وتحديد مسؤوليات المراقبين مما يساعدهم على الالتزام بتطبيق هاته النظم ويسهل عملهم، حيث يتعامل المراقب مع جميع الطلبة دون تمييز بموجب التعليمات، كجلوس كل طالب لوحده في طاولة وضرورة إظهار بطاقة الطالب وكذا الالتزام بالضوابط مع الطلبة مما يجعلهم يعيشون نفس الأجواء النفسية في ظل قانون يسري على الجميع، إذ يتبع المراقبون نفس الإجراءات وهو ما من

شأنه أن ينعكس إيجابا على الطلبة فيجعلهم يشعرون بالارتياح والرضا كما يؤدون امتحاناتهم بشكل طبيعي دون قلق أو انزعاج، حيث كانت أغلب آراء الطلبة في المقابلة حول لجنة الامتحان عادية حيث صرحوا أن المراقبين يقومون بمهاهم على أكمل وجه وذلك بحضورهم في الوقت المناسب وحرصهم على مراقبة بطاقة الطالب وجلوس كل طالب في مكانه المناسب والتقليل من الفوضى وهناك من يساعد الطلبة بالتقليل من قلق الامتحان وذلك بالحديث معهم قبل بداية الامتحان، وأن أغلب المراقبين يتميزون بالمصداقية والشفافية، وأنه على كل مراقب أن يتمتع بشخصية قوية وحازمة وذلك لكي يضبط أجواء الامتحان ويقلل من الفوضى وحالات الغش.

وبما أن النتائج كانت في مستوى متوسط وليس جيد صرح بعض الطلبة أنه لابد من ضبط الإجراءات والمهام التي تقوم بها لجنة المراقبة، ذلك أن بعض المراقبين يسببون القلق لبعض الطلبة لكونهم يتحدثون كثيرا أثناء سير الامتحان مما يشعرهم بالارتباك والتوتر أثناء الامتحان، وكذا جلوس المراقب في المكتب وعدم تفقده الطلبة يزيد من احتمالية الغش والفوضى أثناء الامتحان.

وبالرجوع للأنظمة الداخلية للجامعات الجزائرية نلاحظ وجود اتفاق على معايير اختيار المراقب وهي: يجب على المراقب أن يتسم بالموضوعية والحياد والشفافية، وكذا بالصدق والأمانة. وأيضا بالحزم والهدوء في التعامل مع الطلاب. مما يعني–رغم عدم وجود دليل موحد–وجود آلية موحدة للعمل في مجملها. ولكن حبذا لو تتوسع العملية لاختيار المراقبين بوضع شروط يجمع عليها الأساتذة والأخذ بعين الاعتبار ملاحظات الممارسات الامتحانية السابقة بما فيها ملاحظات الطلبة هذا كله قد يكون عونا للتأسيس لقواعد عامة وخاصة تضمن جودة عمل لجنة الامتحان.

أظهرت نتائج الدراسة مها (2017) أن تحديد وحدة سير الاختبارات لمهام عضو الهيئة التعليمية أثناء الاختبارات، يعد من الاعتبارات التنظيمية المهمة لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن، وهذا ما أكدت عليه دارسة درندري، ودراسة المصري، حتى يعرف كل عضو المهام المناطة به أثناء الاختبارات لتسير دفة الاختبارات بكل سهولة ومرونة، وأن حسن التنظيم والبدء بالاستعداد للاختبارات، والانتهاء من الجداول بوقت كاف، والإعلان عنها بوقت مبكر قبل بدء الاختبارات، حتى يتسنى لعضو هيئة التدريس، الاستعداد للاختبارات، والاطلاع على موعد، وقاعة إختبار مقرره، وكذلك على القاعات التي يشرف عليها للمراقبة.

كذلك أسفرت نتائج الدراسة أن التنظيم في تصميم الجداول، ووضوحها، وخلوها من العبارات المبهمة ذات أولوية عند عضو هيئة التدريس، حتى لا يقع لبس في قراءة جدول الاختبارات، وهذا ما أكدت عليه دراسة الدامغ، دراسة سيروش، في أهمية تنظيم الاختبارات. وأن اتباع وحدة سير الاختبارات لسياسة واضحة، والحرص على البساطة في إجراءات العمل، ووضوحها، وبعدها عن الازدواجية في مهامها الإدارية، وتعاملاتها تساعد عضو هيئة التدريس على اتقان العمل، وتبعده عن كل لبس قد يحاسب عليه في حال غياب وضوح الرؤية، وهذا ما أكدت عليه دراسة حسين، إذ أن غموض الإجراءات وتعقيدها يؤدي إلى التصرف والاجتهاد الشخصي في غير محله، كذلك وضوح الإجراءات

تضمن لوحدة سير الاختبارات أسلوباً متقناً في الرقابة، والإشراف ويسهل التزام فرق العمل لديها، وسهولة محاسبتهم عند الإخلال بالعمل.

بينما ترتب ثالثا البعد الثالث (الطالب نفسه) فكانت النتائج ضمن المستوى المتوسط مما يعني أنها مقبولة وتسير بوتيرة عادية من وجهة نظر عينة الدراسة.

حيث كان الطلبة متفهمون لإجراءات الامتحان وكون الامتحان لا يشعرهم بالقلق والتوتر وهذا راجع لخبرتهم بإجراءات الامتحان في جامعة ورقلة–والجامعة عامة–فهي لا تسبب لهم الرهبة والخوف، وكذا فإن الامتحانات تزيد من قدرتهم على التفكير والتذكر وأيضا، فهم راضون بمستوى الامتحانات التي تقدمها الجامعة، وما ساعدهم على ذلك هو الحرص الشديد لغالبية الأستاذة على توضيح جميع إجراءات التقويم والتقييم داخل الحصة وكذا شرح الدروس بطريقة سلسة وبسيطة تساعدهم على الفهم والحفظ أثناء المحاضرة. كما أن معظم الأسئلة التي يشملها الامتحان مميزة، ومن بين أهم عوامل قبول الإجراء هي تلك المتعلقة بالجامعة وما توفره من بيئة تعليمية سليمة تساعد الطالب على الارتقاء بمستواه، إضافة للمنهاج المعرفي الذي يتلقى من خلاله الطالب تكوينه، وتوفير هيئة تدريس كفؤة، والإدارة الجامعية الواعية، وتوفير مناخ تعليمي مناسب سواء داخل قاعات المحاضرات أو خارجها، وغيرها من العوامل التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالجامعة.

وكانت نتائج المقابلة التي أجريت مع طلبة الجامعة حول بعد طالب واتجاهه كالتالي: اتفق الطلبة على أن الامتحانات لا تزيد من القلق لديهم وخاصة إذا كان الطالب راجع جميع دروسه وحضر لها بشكل جيد وكان الامتحان بالشكل المتوقع.

ولا يفوتنا أن ننبه على أن النتائج كانت في المستوى المتوسط وليس الجيد الأمر الذي يقتضي من إدارة الجامعة تطوير هذا الجانب فمن الطلبة من يرى أن بعض الأساتذة يخبرون الطلبة قبل الامتحان بأن الامتحان صعب جدا حتى قبيل الدخول للامتحان مما يزيد التوتر لديهم، وكذا كون الأسئلة تركز على الحفظ فقط فهي لا تزيد من قدرتهم على التفكير ومستويات التفكير العليا كالتحليل والتفسير.

وقد يكون من الصواب القيام بأيام إعلامية لطلبة الجذع المشترك حول خصوصية إجراء الامتحان في الجامعة وتقديم توجيهات وإرشادات للتعامل الحسن مع هذ الموقف التربوي الذي يهدف أساسا لتعليم الطالب خبرات جديدة.

وأخيرا نشير إلى أن التوجهات الحديثة في التقويم توصى بمراعاة العديد من المؤشرات والمحكّات كتنوع أساليب التقويم وأدواته المستخدمة لتلائم الاستراتيجيات والنماذج التدريسية المختلفة وعدم التركيز على نوعية محددة من وسائل التقويم كالاختبارات الموضوعية التي يغلب عليها التركيز على استدعاء المعرفة والمعلومات، ولا تمكن من تقييم المستويات

المعرفية العليا لدى الطالب، وبالتالي تعد قاصرة عن توضيح مدى تكامل الجوانب المعرفية المكتسبة، وإمكانية توظيفها في الحياة الواقعية أو الافتراضية (صعدي، 2014، ص. 228)

كما يشير (حسنين 2014) إلى أن التطورات الجوهرية التي حدثت في ثقافات التقويم التربوي، تمكننا من تتبع تطور ثقافتين هما:

- الثقافة التقليدية: وهي ثقافة الامتحان إذ تأثر تطور هذه الثقافة بتوجهين أثرا على طرق التقويم، يؤكد التوجه الأول استخدام الامتحانات التحصيلية التي يستند تفسير درجاتها إلى معيار الجماعة، أما التوجه الثاني الذي سمي بـ "منهجية التقويم مرجعي المحك "والمستند على تقدير معارف الطالب بالنسبة إلى مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة والمصاغة إجرائيا كأهداف سلوكية.
- الثقافة البديلة: أدى النقد الموجه للثقافة الأولى مبينا تفسيراتها السلبية في ممارسات المعلمين والمتعلمين إلى استحداث ثقافة التقويم القائمة على المشاركة النشطة في بناء المعرفة، لذا أصبح المعلم حسب هذه الثقافة مطالبا باستخدام استراتيجيات وطرق وأدوات جديدة.

2-عرض وتحليل وتفسير نتيجة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على ما يلي: هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات في جامعة ورقلة تعزى للجنس؟

لغرض الإجابة على السؤال الثاني تم معالجته إحصائيا باستخدام إختبار "ت" لعينيتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول 09:

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على مقياس طبيعة إجراء الامتحان تبعا لمتغير الجنس

المتغيرات	الجنس	ن	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	قيمة الاحتمالية Sig	م.د
طبيعة إجراء الامتحانات	ذكور	127	160.89	20.22	260	1.12	0.26	0.05
	إناث	135	163.40	15.60				

يبين الجدول رقم (08) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (1.12) عند درجة الحرية (260)، كما يلاحظ أن قيمة (sig) تساوي(0.26) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات في جامعة ورقلة تعزى للجنس

أشارت نتائج التحليل الإحصائي الخاص بالسؤال الثاني إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات في جامعة ورقلة تعزى للجنس

وقد يكون هذا راجع لطبيعة التعليم المختلط في الجامعة الجزائرية إذ يتفاعل الطلبة فيما بينهم في أروقة الجامعة أو حافلات النقل الجامعي فيتبادلون الأفكار ووجهات النظر ويتناقشون حول بيداغوجية الجامعة وكيفية سير الامتحانات، وأيضا كيفية تنظيم الامتحانات وشكل الامتحان ونوع الأسئلة المتداولة وكيف يتعامل المراقب مع الطلبة؛ مما يوحد في الأخير نظرتهم لطبيعة إجراء الامتحانات ويشيع نفس الأفكار في الوسط الجامعي وتصير خبرة متداولة بين غالبية الطلبة والطالبات.

ومن صور المساواة وتكافؤ الفرص توحيد طرق التقويم وبالتالي توحيد ورقة الامتحانات بين كل من الطلبة والطالبات كما أن لجنة المراقبين تعمل ضمن اللوائح التي تنظم عملها فلا يوجد ما يميز معاملة الذكور عن الإناث وعليه لا يفرقون فيما بينهما، بل يلتزمون نفس الإجراءات والقوانين مع جميع الطلبة.

اختلفت نتائج السؤال الثاني مع نتائج دراسة العاجز (2007) إذ وجدت فروق بين تقديرات الذكور والاناث حول إجراءات الامتحان إذ أن الطالبات ينظرن نظرة أكثر عمقاً من الطلاب للامتحانات لأن آثار الامتحان ترتبط بالبعد الاجتماعي والحياتي للطالبة، بعكس الطالب الذي قد يساوره نوع من عدم الاهتمام أو اللامبالاة.

2-عرض وتحليل وتفسير نتيجة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على ما يلي: هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات في جامعة ورقلة تعزى للكلية؟

لغرض الإجابة عن السؤال الثالث تم معالجته إحصائيا باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول 10:

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على مقياس طبيعة إجراء الامتحانات تبعا الكلية.

المتغيرات	الكلية	ن	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية Sig	م.د
طبيعة إجراء الامتحان	العلوم الإنسانية والاجتماعية	130	165.27	16.36	260	2.76	0.006	0.05
	العلوم التطبيقية	132	159.18	19.14				

يبين الجدول رقم (09) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (2.76) عند درجة الحرية (260)، كما يلاحظ أن قيمة (sig) تساوي(0.006) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإنه توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات في جامعة ورقلة تعزى للكلية.

أشارت نتائج التحليل الإحصائي الخاص بالسؤال الثالث إلى أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة حول طبيعة إجراء الامتحانات تبعا لمتغير الكلية.

وقد يكون ذلك راجع لتباعد الكليتين– نسبيا– عن بعضهم البعض مما قد يقلل من فرض تفاعل طلبة فيما بينهم فلا يتداول الطلبة يوميات الامتحانات وسيرورتها، عدا عن وجود خصوصية في طرق التدريس وطرق التقييم تتعلق بطبيعة التخصصات مما يجعل محتوى الامتحان مختلفا، ففي كلية العلوم التطبيقية تكون طبيعة الأسئلة أكثر دقة وأكثر موضوعية مقارنة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية(حيث أن مناهج العلوم التطبيقية تقنية تعتمد على الحسابات أما العلوم الإنسانية والاجتماعية فتعتمد على الوصف بطبيعتها) كما أن كثرة المقاييس في العلوم التطبيقية يزيد من اتساع مدى التقييم، وهذا الاختلاف في طرق ومحتوى التدريس قد يؤثر في اختلاف وجهات نظر كل من طلبة الكليتين.

اتفقت نتائج السؤال الثالث مع نتائج دراسة العاجز (2007) إذ وجدت فروق بين الكليات الأدبية والكليات العلمية في طبيعة إجراءات الامتحان إذ أشارت إلى أن امتحانات الكليات العلمية تعتمد في معظمها على التطبيق والتحليل وحل المسائل بينما تعتمد الامتحانات في الكليات الإنسانية على الحفظ والاستظهار واسترداد المعلومات.

عرض وتحليل نتيجة السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على ما يلي: هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات في جامعة ورقلة تعزى للمستوى الدراسي؟

لغرض الاجابة عن السؤال الرابع تم معالجته إحصائيا باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول 11:

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على مقياس طبيعة إجراء الامتحانات تبعا للمستوى الدراسي.

المتغيرات	المستوى الدراسي	ن	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية Sig	م.د
طبيعة إجراء الامتحان	سنة ثالثة ليسانس	130	163.81	18.33	260	1.46	0.14	0.05
	سنة أولى ماستر	132	160.56	17.60				

يبين الجدول رقم(10) ان أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (1.46) عند درجة الحرية (260)، كما يلاحظ أن قيمة (sig) تساوي (0.14) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه فإنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات في جامعة ورقلة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

أشارت نتائج التحليل الإحصائي الخاص بالسؤال الرابع إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات في جامعة ورقلة تعزى للمستوى الدراسي.

يمكن عزو نتيجة السؤال الرابع للاحتكاك بين طلبة المرحلتين (الليسانس والماستر) إذا يتناقل الطلبة الأفكار فيما بينهم ويتفاعلون في ساحات وأروقة الجامعة، كما أنه كثيرا ما يلجأ طلبة الليسانس لاستشارة طلبة الماستر حول ما يجري داخل الجامعة وما يحدث أثناء الامتحان والتدقيق حول محتوى الامتحان؛ إذ يبحث الطلبة على أسئلة ومواضيع امتحانات سنوات السابقة وكيف يبني كل أستاذ الامتحان الخاص به مما يولّد لديهم انطباع يُصقل بفعل الممارسة ويصبح أكثر ثباتا نظرا لاستقرار كثير من إجراءات الامتحانات في الجامعة بل ولا نجده يختلف كثيرا في محتواه ومقاصده عن المراحل التعليمية السابقة.

وقد يعود ذلك أيضا كون أنه يدرسهم نفس الأساتذة مما يعني نفس طرق التدريس ونفس طرق التقويم.

خلاصة ومقترحات

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى تقديرات طلبة جامعة ورقلة لطبيعة إجراء الامتحانات في جامعة ورقلة، وكذا التعرف على الفروق بين تقديراتهم تبعا للجنس والكلية والمستوى الدراسي (السنة الثالثة ليسانس والسنة الأولى ماستر) وقد خلصت نتائج المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- مستوى تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراء الامتحانات (وأبعادها) في جامعة ورقلة ضمن المستوى المتوسط (أي مقبولة).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراءات الامتحانات في جامعة ورقلة تعزى للجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراءات الامتحانات في جامعة ورقلة تعزى للكلية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لطبيعة إجراءات الامتحانات في جامعة ورقلة تعزى للمستوى الدراسي.

وعليه نقترح ما يلي:

- اقتراح هيئات مختصة للتكفل بجميع إجراءات الامتحانات في الجامعة.
- ضرورة الاهتمام بنوعية الامتحانات من حيث المستويات المعرفية، بحيث يتم التركيز على جميع المستويات العقلية بشكل متكافئ يضمن شمولية عملية القياس والتقويم.
- ضرورة تبصير الطلبة بطبيعة الامتحانات وتحسين فهمهم لأغراضها من خلال عقد الندوات في بداية التحاق الطلبة بالجامعة.
- ضرورة العمل من خلال شؤون الطلبة وعمادة الكليات على توزيع الطلبة توزيعاً مناسباً في قاعات الامتحانات على أن يكون لكل طالب مقعد.
- الحرص أكثر على وضع مُراقبَين أو أكثر في كل قاعة مهما كان عدد الطلبة فيها، وذلك خشية أن يحدث للمراقب طارئ فيكون ذلك ذريعة لعملية غش لبعض الطلبة.
- تعزيز العمل على توفير التسهيلات المادية أثناء انعقاد الامتحان.

كما يمكن اقتراح الدراسات التالية:

- من خلال الاطلاع على البحث الأدبي وبالرغم من أهمية المتغيرات التي تناولناها (الجنس والكلية والمستوى الدراسي) فقد يكون لبعض المتغيرات الأخرى تأثير في إحداث الفروق كالدافعية للتعلم، تقدير الذات، الرغبة في التخصص.

- إجراء دراسات مماثلة حول هذا الموضوع لدى فئات أخرى غير طلبة الجامعة مثل مرحلة المتوسط، مرحلة الثانوي.
- إجراء دراسات حول طبيعة إجراء الامتحانات في جامعة ورقلة بمناهج أخرى كالمنهج الوصفي الارتباطي، المنهج المختلط (كمي–كيفي).
- تم الاعتماد في قياس طبيعة إجراء الامتحانات في الجامعة على الاستبيان وبالرغم من إيجابياته كأداة قياس إلا أنه يمكن استخدام أدوات قياس أخرى.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تلقي الضوء على الجوانب المختلفة لإجراءات امتحانات كدراسة تأثيراته على تحصيل الطلبة وغير ذلك.
- دراسة متغير طبيعة إجراء الامتحانات كمتغير مستقل وربطه بمتغيرات أخرى.

المراجع

قائمة المراجع

أبو سعود، رضا سميح ومحمود، مصطفى محمد إبراهيم. (2015). معوقات تطبيق نظام التقويم الشامل بمرحلة التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية، *مجلة كلية التربية*، (165).

أبو غربية، إيمان. (د. ت). *القياس والتقويم التربوي*، الاردن: دار البداية ناشرون وموزعون.

أبو جراد، يونس. (2011). *مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها*، *مجلة جامعة الازهر*، *13*(2).

إسماعيل، دحدي ومزياني، الوناس. (2017)، التقويم التربوي مفهومه، أهميته، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (31).

بديه، أحمد عبد الله. (2009). *الامتحانات المدرسية: المشكلة والحل*، مركز البحوث والتطوير التربوي، فرع عدن.

بلعالية، محمد. (2021). الامتحانات التحصيلية كأسلوب فعال للتقويم التربوي، *مجلة الخلدونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (13).

جابر، نصر الدين. (د. ت.). *العلاقة بين الاختبارات والقياس والتقويم في ظل تعليمية المادة الدراسية*، مجلة المخبر وأبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر.

جابر، نصر الدين وصباح، غربي وشفيقة، كحول. (د. ت.). *القياس والتقويم والامتحانات (مدخل مفاهيمي)*، مجلة القياس في مجال علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة بسكرة.

حجاج، مريم سليمان، محمد قريشي، محمد الجربيد، إيناس إبراهيم. (د. ت.) *دليل ممارسات نظم تقويم الطلاب والامتحانات*، مركز تطور نظم تقويم الطلاب والامتحانات مبنى إدارة الجامعة، جامعة دمنهور.

الحريري رافده، (2008). *التقويم التربوي*، الاردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحريري، عمر رافدة. (2007). *التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية*، دار الفكر ناشرون وموزعون.

حسنين، سهيل. (2014) اتجاهات طلبة كلية أكاديمية نحو طرق التقويم المستخدمة والمفضلة وارتباطها بالتحصيل العلمي، مجلة جامعة،*18*(1).

حسين، فناكى نورهان، مايسة عامر، علا شركي، منى خميس، منال النويعم، هيثم ياقوت، احمد الحيوي، سحر الجويلي. (2011). *الدليل المرجعي لتطوير نظم تقويم الطلاب والامتحانات*، اصدار الأول، جامعة الإسكندرية.

الحشاش، عبد اللطيف بن جاسم والشربيني، زكريا احمد ومنصور، سيد احمد عبد المجيد، (1996). التقويم التربوي (الأسس والتطبيقات)، دار الأمين للطباعة والنشر.

حصة، محمود احمد عمر وعبد الرحمن، فخرو. (2010). *القياس النفسي والتربوي*، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخطيب، حامد موسى، كابلي عبد العزيز. (2009)، العلاقة بين درجات اعمال السنة ودرجات الامتحان النهائي لمادتي التاريخ وجغرافيا في شهادة الثانوية العامة لطلاب مدارس منطقة المدينة المنورة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *1* (159).

خلافي، نورية. (2017). *قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط*، (رسالة ماستر غير منشورة) ، جامعة عبد الحميد بن باديس.

خلوة، لزهر. (2017) . الممارسات التقييمية لدى الأستاذة الجامعي بين التصور المفاهيمي وصعوبات الأداء اليومي، *مجلة الروائز بنك الاختبارات النفسية والمدرسية والمهنية*،*01*.

الخولي، محمد علي. (2000). *أساليب التدريس العامة*، دار الفلاح للنشر والتوزيع.

داود، نبيلة. (2016). *التقييم في نظام ل.م.د*، (رسالة ماستر غير منشورة)، جامعة أكلي محند أولحاج البويرة.

دليل عمل الامتحانات والتقويم. (2022). جامعة كفر الشيخ، كلية الالسن.

الدواسر، بوادي ياسر أحمد الريس أحمد. (2013). *التعثر في التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي الأسباب والحلول*، جامعة امير سطام بن عبد العزيز.

الرواشدة، إبراهيم. (2000). *مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية*، المديرية العامة للامتحانات والاختبارات،

الزامل، مها عثمان. (2017). واقع جودة إدارة الاختبارات في جامعة الاميرة نوره عبد الرحمن في ضوء معاييرها، *مجلة كلية التربية*، (271).

ساعد، صباح وبن عامر، وسيلة. (2017). تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (28).

الشلبي، نهى عبد السلام، سارة سعيد خليل، جيلان سعيد. (د. ت.). *دليل الكنترول اعمال الامتحانات والمراقبة*، جامعة كفر الشيخ.

الطريري، عبد الرحمن بن سليمان. (2014). *القياس النفسي والتربوي(نظريته-أسسه-تطبيقاته)*، ط2، مكتبة الرشد.

طعبلي، محمد الطاهر. قوارح محمد. (2013). *معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها*، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*(10).

العاجز، فؤاد علي. (2007). دراسة تقويمية لطبيعة اجراءات الامتحانات في جامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتها، *مجلة سلسلة الدراسات الإنسانية*، *16*(2).

عبد السلام، أحمد محمد. (1960). *القياس النفسي والتربوي*، مكتبة النهضة المصرية.

العبيدي، محمد جاسم. (2011). *القياس النفسي والاختبارات*، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العتابي، عبود جواد راضي. (2020). المشكلات الخاصة في مجال بناء الامتحانات التحصيلية المدرسية التي تواجه مدرسي المواد النفسية والاجتماعية، *مجلة كلية التربية*، (40).

عريف، عبد الرزاق وعزاق، فاكية. (2020). الغش في المجال المدرسي بين الحاجة والتعود " دراسة في الأسباب والحلول، *مجلة المداد*.

العزاوي، أحمد سعدي مائدة. (2022). الامتحانات المدرسية وظاهرة الغش عند الطالب أسباب الغش وكيفية علاجه، *مجلة كلية اليرموك*، *18*(5).

عفانة، احمد محمد عطية. (2011). *واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة بالإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة*، (رسالة الماجستير غير منشورة)، المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية فلسطين.

علوان، يحي. (2007). *التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية*، مجلة العلوم الإنسانية، (11).

العمري، بركة. (2020). *التفسيرات المتباينة لنتائج الامتحانات التحصيلية بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي*، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

عناب، خولة. (2015). *أساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة*، (رسالة الماستر غير منشورة)، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

عواشرية، السعيد. (2010). تقويم مستوى تحكم الأستاذ الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية في العملية التقييمية لتحصيل الطلبة، *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*، (8).

عودة، أحمد. (2002). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، دار الأمل للنشر والتوزيع.

غنيم، محمد عبد السلام. (2004). *مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي*، مكتبة النهضة المصرية للطبع والنشر

فرج، صفوت. (1980). *أساليب تحليل البيانات في التربية وعلم النفس*، مكتبة مدبولي.

قاسمي، صونيا. (د. ت.). *واقع التحصيل العلمي لدى طالب الجامعي من وجهة نظر هيئة التدريس جامعة قسنطينة*، دراسة ميدانية في جامعة قسنطينة نموذجا، جامعة قسنطينة 2.

القدومي، عبد الناصر. (2008). الامتحانات التحصيلية وطرق إعدادها، *مجلة إيلاف*، (84).

قوادري، سارة. (2022). *واقع التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية واقتراح تصور لتطويره في ضوء معايير جودة التعليم*، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، علم النفس، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

المحاسنة، محمد إبراهيم ومهيدات، علي عيد الحكيم. (2009). *القياس والتقويم الصفي*، دار جرير للنشر والتوزيع.

محمد ضاحي، محمد توني ونسرين، عزت زكي. (2006). *لجنة إعداد دليل الامتحانات والكنترولات*، مصر: جامعة المنيا.

المصري، محمد ومرعي، توفيق. (2007). اتجاهات طلبة جامعة الاسراء الخاصة نحو أساليب التقويم، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *8*(1).

المعهد العالي للهندسة والتكنولوجيا. (د. ت.). *دليل القواعد المنظمة للامتحانات*، مصر: جامعة دمياط الجديدة.

وزارة التعليم العلي والبحث العلمي. (2011). *القرار المحدد للقواعد المشتركة للتنظيم والتسيير البيداغوجيين للدراسات الجامعية لنيل شهادتي الليسانس والماستر (711).*

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (د. ت). *القانون الداخلي للجامعة الخاص بالطالبة*. https://faclettre.univ-tlemcen.dz

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2012/2011). *القانون الداخلي جامعة أبوبكر بلقايد تلمسان*.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2021). *دليل الطالب جامعة قاصدي مرباح ورقلة*.

https://www.univ-ouargla.dz

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (د. ت.). *نظام الداخلي لجامعة ورقلة* https://www.univ-ouargla.dz

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (د. ت.). *النظام الداخلي للجامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة*. https://www.univ-bouira.dz/fr

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (د. ت). الجزائر.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2023). *القرار المحدد كيفيات التسجيل وإعادة التسجيل في التكوينات لنيل شهادات الليسانس والماستر ومهندس دولة ومهندس معماري (171)*.

الملاحق

ملحق 1: مقياس طبيعة إجراء الامتحانات

جامعة قاصدي مرباح–ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الاستبيان

البيانات الشخصية:

الجنس: .....

الكلية: .....

مستوى الدراسي: .....

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة:

نستخدم هذا الاستبيان من اجل جمع المعلومات والبيانات اللازمة للحصول على درجة الماستر علم النفس التربوي، ونتمنى منكم التكرم بقراءته بعناية والاجابة على كل فقرة من فقراته.

لذلك نرجو الاجابة عن الاسئلة بوضع (X) كما ان المعلومات التي تقدمونها تبقى بسرية وهي لغرض البحث العلني وفقط

ملاحظة لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة المهم التعبير عن رأيك بكل صدق وأمانة.

شكرا على تعاونكم معنا

م	الفقرة	معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة
1	يتعامل المراقب مع الطلبة معاملة حسنة.					
2	يتم التوزيع المناسب للطلبة على المقاعد في غرفة الامتحان.					
3	يشتمل الامتحان على الاسئلة غير واضحة الصياغة (غامضة).					
4	يتأكد المراقب من عدم وجود مواد متعلقة بمادة الامتحان.					
5	طباعة أوراق الامتحان واضحة.					
6	يتسامح بعض المراقبين بشأن التخلص من مادة الغش.					
7	يركز الامتحان على أسئلة موضوعية ومقالية مقننة.					
8	يلتزم المراقب بخروج الطلبة بعد نصف الوقت					
9	يستخدم المراقب الهاتف النقال خلال فترة المراقبة.					
10	لا يزيد الامتحان من قدراتي المعرفية في فهم أكثر للذات.					
11	لا يتيح المراقب جو الامان والراحة داخل غرفة الامتحان.					
12	أشعر بالتوتر عند تأخر المراقب وأوراق الامتحانات.					
31	يتأخر المراقب في الحضور لقاعات الامتحانات.					
14	لا تتوافر رعاية طبية لأي حدث أثناء الامتحانات.					
15	ينشغل المراقب بقراءة إجابة بعض الطلبة					
16	يتأكد المراقب من إغلاق الهواتف النقالة التي في حوزة الطلبة.					
17	لا يهتم المراقب لحالات الهمس والإشارات بين الطلاب.					
18	يتحدث المراقبون مع بعضهم بصوت يشوش على الطلبة.					
19	مرور مدرس المساق يشوش افكاري اثناء الامتحان					
20	جلوس طالبان على المقعد المزدوج يزيد من احتمالات الغش.					
21	وجود مراقب واحد في القاعة يزيد من احتمالات الغش.					
22	يقيس الامتحان عينة ممثلة للمقياس.					
23	يتسامح بعض المراقبين في حالة ضبط محاولة غش.					
24	تعليمات الامتحان واضحة ومحددة.					
25	اشعر ان للامتحان رهبة تسبب لي القلق والتوتر.					
26	تتناسب أسئلة الامتحان معا لوقت المخصص لها.					
27	يحتوي الامتحان على أسئلة خارجة عن المحتوى الدراسي.					
28	لا يحفز الامتحان قدرتي على التعلم الذاتي.					
29	يراعي الامتحان الفروق الفردية لمستويات الطلبة.					
30	تتوافر التسهيلات المادية في جو الامتحان.					
31	أسئلة الامتحان صعبة وتتحدى قدرة الطالب.					
32	تركز أسئلة الامتحان على الحفظ والتذكر فقط.					
33	تزيد الامتحانات من درجة قناعتي بمستوى الجامعة أكاديمياً.					

34	تتناول الاسئلة موضوعات أهملها الأستاذ خلال الفصل.					
35	يتأكد المراقب من وجود البطاقة الجامعية لدى الطالب.					
36	تتناول الأسئلة موضوعات ركز عليها الاستاذ خلال الفصل.					
37	تظهر درجة كل سؤال للاختبار بصورة محددة					
38	يزيد الامتحان من سرعتي في الكتابة والتفكير					
39	أشعر بأن بعض الأسئلة لا علاقة لها بالمادة الدراسية.					
40	يتضمن الامتحان أسئلة ذات مستوى عال تثير التفكير الإبداعي.					
41	أسئلة الامتحان لا توكد على نجاح أسلوبي في الاستذكار					
42	يدقق المراقب على الأدوات المساعدة مثل الة الحاسبة.					
43	لا يزيد الامتحان من حبي للمادة العلمية واستاذ المقياس.					
44	تحدد فقرات الامتحان مواطن القوة والضعف لدي.					
45	لا تثير أسئلة الامتحان التفكير لدي.					
46	يسبب إجراء الامتحانات لي الضيق والتوتر					
47	يؤثر الامتحان على انفعالاتي الشخصية.					
48	تتكرر أسئلة الامتحانات للمقياس خلال السنوات المتتالية					
49	يزودني الامتحان بطرائق جديدة للدراسة والاستذكار.					
50	أوراق الامتحانات لا تكفي لعدد الطلبة في القاعة.					
51	أرى أن للامتحان موفق تعليمي يطور قدراتي.					
52	يتسق الامتحان مع الاهداف المقياس.					

ملحق2: نتائج تقدير الخصائص السيكومترية لمقياس طبيعة إجراءات الامتحانات

أولا: صدق مقياس طبيعة إجراء الامتحانات

T-Test

Group Statistics

الطلبة		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجات	الدرجات العليا	12	185.0000	8.44232	2.43709
	الدرجات الدنيا	12	149.9167	5.80687	1.67630

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
الدرجات	Equal variances assumed	.463	.503	11.861	22
	Equal variances not assumed			11.861	19.505

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
الدرجات	Equal variances assumed	.000	35.08333	2.95793	28.94896
	Equal variances not assumed	.000	35.08333	2.95793	28.90313

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
الدرجات	Equal variances assumed	41.21771
	Equal variances not assumed	41.26253

ثانيا: ثبات مقياس طبيعة إجراء الامتحانات

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	40	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	40	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.704	52

ملحق 3: نتائج السؤال الأول

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
لجنة-الامتحان	262	1.19	4.19	3.1264	.42941
Valid N (listwise)	262				

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
محتوى-الامتحان	262	1.00	4.31	3.1421	.43713
Valid N (listwise)	262				

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
الطالب نفسه	262	1.00	4.40	3.0837	.42624
Valid N (listwise)	262				

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
مجموع	262	1.08	4.02	3.1189	.34641
Valid N (listwise)	262				

Explore

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
متوسط-محور-الأول	262	100.0%	0	0.0%	262	100.0%

Descriptives

			Statistic	Std. Error
متوسط-محور-الأول	Mean		3.1264	.02648
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.0742	
		Upper Bound	3.1785	
	5% Trimmed Mean		3.1295	
	Median		3.1429	
	Variance		.184	
	Std. Deviation		.42941	
	Minimum		1.19	
	Maximum		4.19	
	Range		3.00	
	Interquartile Range		.48	
	Skewness		-.413	.150
	Kurtosis		2.442	.299

Explore

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
متوسط-محور-الثاني	262	100.0%	0	0.0%	262	100.0%

Descriptives

			Statistic	Std. Error
متوسط-محور-الثاني	Mean		3.1421	.02695
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.0890	
		Upper Bound	3.1952	
	5% Trimmed Mean		3.1409	
	Median		3.1250	
	Variance		.191	
	Std. Deviation		.43713	
	Minimum		1.00	
	Maximum		4.31	
	Range		3.31	
	Interquartile Range		.44	
	Skewness		-.472	.150

	Kurtosis	3.837	.299

Explore

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
متوسط-محور-الثالث	262	100.0%	0	0.0%	262	100.0%

Descriptives

			Statistic	Std. Error
متوسط-محور-الثالث	Mean		3.0837	.02628
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.0319	
		Upper Bound	3.1354	
	5% Trimmed Mean		3.0891	
	Median		3.0667	
	Variance		.182	
	Std. Deviation		.42624	
	Minimum		1.00	
	Maximum		4.40	
	Range		3.40	
	Interquartile Range		.47	
	Skewness		-.602	.150
	Kurtosis		3.973	.299

Explore

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
متوسط-الكلي	262	100.0%	0	0.0%	262	100.0%

Descriptives

			Statistic	Std. Error
متوسط-الكلي	Mean		3.1189	.02136
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.0768	
		Upper Bound	3.1610	
	5% Trimmed Mean		3.1153	
	Median		3.0962	
	Variance		.120	
	Std. Deviation		.34641	
	Minimum		1.08	
	Maximum		4.02	
	Range		2.94	
	Interquartile Range		.31	
	Skewness		-.931	.150
	Kurtosis		8.724	.299

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
ف1	262	3.0190	1.26447
ف2	262	3.1141	1.28494
ف4	262	2.8061	1.28869
ف6	262	3.6426	1.24239
ف8	262	3.5323	1.25015
ف9	262	3.0837	1.27237
ف11	262	3.2776	1.17665
ف13	262	3.7490	1.07972
ف14	262	2.8935	1.30035
ف15	262	3.0038	1.23405
ف16	262	2.9354	1.34774
ف17	262	3.0798	1.28901
ف18	262	3.1331	1.32553
ف19	262	3.0532	1.31238
ف20	262	2.9810	1.25538
ف21	262	3.1939	1.23423
ف23	262	3.4487	1.25257
ف30	262	3.0076	1.30470
ف35	262	2.9886	1.29439
ف42	262	2.8707	1.25035
ف50	262	2.8403	1.21582
Valid N (listwise)	262		

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
ف3	262	3.1445	1.16977
ف5	262	3.0494	1.16625
ف7	262	3.2510	1.22231
ف22	262	3.2433	1.22696
ف24	262	2.9734	1.26433
ف26	262	3.3156	1.29120
ف27	262	3.1977	1.18147
ف29	262	2.9772	1.26289
ف31	262	2.9734	1.32621
ف32	262	3.1255	1.23074
ف34	262	3.1711	1.20954
ف36	262	2.9696	1.21341
ف37	262	3.2662	1.24999
ف40	262	3.1977	1.31015
ف48	262	3.3232	1.23178
ف52	262	3.0951	1.24272
Valid N (listwise)	262		

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
ف10	262	3.2243	1.26877
ف12	262	3.1255	1.28535
ف25	262	3.1179	1.14476
ف28	262	3.0837	1.18541
ف33	262	3.2243	1.22282
ف38	262	3.1711	1.26204
ف39	262	3.2319	1.14727
ف41	262	3.1179	1.32985
ف43	262	3.0152	1.26904
ف44	262	2.8289	1.22521
ف45	262	3.2205	1.19670
ف46	262	3.1635	1.28403
ف47	262	2.9392	1.29448
ف49	262	3.2281	1.21742
ف51	262	2.5627	1.32607
Valid N (listwise)	262		

ملحق 4: نتائج السؤال الثاني

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
طبيعة إجراء الامتحانات	اناث	135	163.4000	15.60721	1.34325
	ذكور	127	160.8984	20.22738	1.78787

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	T	Df
طبيعة إجراء الامتحانات	Equal variances assumed	.398	.529	1.126	260
	Equal variances not assumed			1.119	238.745

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
طبيعة إجراء الامتحانات	Equal variances assumed	.261	2.50156	2.22114
	Equal variances not assumed	.264	2.50156	2.23625

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
طبيعة إجراءات الامتحانات	Equal variances assumed	-1.87208	6.87520
	Equal variances not assumed	-1.90373	6.90686

ملحق 5: نتائج السؤال الثالث

Group Statistics

	الكلية	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
طبيعة إجراء الامتحان	علوم الانسانية والاجتماعية	130	165.2769	16.36313	1.43514
	علوم التطبيقية	132	159.1818	19.14222	1.66612

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	T	Df
طبيعة إجراء الامتحان	Equal variances assumed	.179	.673	2.768	260
	Equal variances not assumed			2.772	254.971

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
طبيعة إجراء الامتحان	Equal variances assumed	.006	6.09510	2.20162
	Equal variances not assumed	.006	6.09510	2.19899

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
طبيعة إجراءات الامتحان	Equal variances assumed	1.75983	10.43038
	Equal variances not assumed	1.76460	10.42561

ملحق 6: نتائج السؤال الرابع

Group Statistics

	المستوى	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
طبيعة إجراءات الامتحان	سنة الثالثة ليسانس	130	163.8168	18.33442	1.60189
	سنة اولى ماستر	132	160.5606	17.60823	1.53260

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
طبيعة إجراء الامتحان	Equal variances assumed	.034	.853	1.469	260
	Equal variances not assumed			1.469	260.400

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
طبيعة إجراء الامتحان	Equal variances assumed	.143	3.25619	2.21662
	Equal variances not assumed	.143	3.25619	2.21696

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
طبيعة إجراء الامتحان	Equal variances assumed	-1.10854	7.62091
	Equal variances not assumed	-1.10926	7.62163

Group Statistics

	المستوى	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
طبيعة إجراء الامتحان	سنة الثالثة ليسانس	130	163.8168	18.33442	1.60189
	سنة اولى ماستر	132	160.5606	17.60823	1.53260

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
طبيعة إجراء الامتحان	Equal variances assumed	.034	.853	1.469	260
	Equal variances not assumed			1.469	260.400

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
طبيعة إجراءات الامتحان	Equal variances assumed	.143	3.25619	2.21662
	Equal variances not assumed	.143	3.25619	2.21696

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
طبيعة إجراء الامتحان	Equal variances assumed	-1.10854	7.62091
	Equal variances not assumed	-1.10926	7.62163