الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي:...../2019

اتجاهات طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس نحو الاختبارات المقالية والموضوعية

(دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة لليسانس في علوم التربية تخصص: التوجيه والإرشاد

إعداد الطالبات:

- حسناء ونان
- وفاء عبد الكبير
- كنزة لعماري

إشراف الدكتورة :

سامية ابراهيمي

السنة الجامعية: 2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

اهداء

بسم الله الرحمن الرحيم نهدي هدا العمل المتواضع الى أمهاتنا العزيزات اللاتي احتضنتنا بحضنهن صغارا واعانتنا بدعواتهن وصلواتهن كبارا والى كل افراد عائلاتنا صغيرها وكبيرها والى كل الزملاء والزميلات في دفعة 2019 والى كل الأساتذة الكرام.

الطالبات:

ونان حسناء، عبد الكبير وفاء، لعماري كنزة.

شكر وعرفان

فكل الحمد والشكر لله الدي وفقنا في اتمام هدا العمل فكان له الفضل في كل خطوة كانت صائبة والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

نتقدم بالشكر الجزيل بعد الله سبحانه وتعالى الى الاستاذة المشرفة براهيمي سامية على اشرافها على هده المدكرة وتوجيهاتها ونصائحها التي افادتنا بها في انجاز هدا العمل.

واخيرا نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير الى كل من ساعدنا من قريب وبعيد لتخطي الصعاب والجهود الكبيرة والتوجيهات ولو بكلمة طيبة ودعاء صادق

فهرس المحتـــــــوى

ملخص الدراسة	
مقدمة الدراسة.....	أ-ب-
الإطار النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**الصفحة**
1-إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.....	5
2-فرضيات الدراسة.....	8
3-أهمية الدراسة.....	8
4-أهداف الدراسة.....	9
5-تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة.....	9
6-الدراسات السابقة والتعقيب عليها.....	10
7-أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	13
الفصل الثاني: الاتجاهات	
-تمهيد.....	15
1-**تعريف الاتجاه**.....	16
2-**نشأة الاتجاهات**	16
3-**خصائص الاتجاهات**	17
4-مكونات الاتجاهات	18
5-انواع الاتجاهات	19
6-النظريات التي فسرت الاتجاهات.....	19
7- تكوين الاتجاهات	21
8 ـ مراحل تكوين الاتجاهات	22
9 ـوظائف الاتجاهات	23
10-قياس الاتجاهات	24

11–طرق قياس الاتجاهات	24
12–تعديل الاتجاهات	27
خلاصة الفصل	29
الفصل الثالث: الاختبارات التحصيلية	
–تمهيد	31
1–تعريف الاختبار التحصيلي	32
2 ـاهمية الاختبارات التحصيلي	32
3 ـ فوائد الاختبارات التحصيلي	33
4 ـاسس الاختبارات التحصيلي	34
5 ـ اهم الخطوات التي يمكن اتباعها لإعداد اختبار جيد.....	34
6 ـ الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية	35
7–معايير الاختبارات التحصيلي	35
8–انواع الاختبارات التحصيلية	36
خلاصة.	55
الإطار الميداني:	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد:	58
1– الدراسة الاستطلاعية.....	58
2–منهج الدراسة.....	58
3–حدود الدراسة.....	58
4–مجتمع الدراسة	58
5–عينة الدراسة	59
6–اداة الدراسة ومحدداتها السيكومترية.....	61
7–الأساليب الإحصائية.....	65

خلاصة.	66
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد:	68
1-عرض وتحليل النتائج.....	68
2- مناقشة نتائج الدراسة.....	76
3-التوصيات الاقتراحات.....	79
خاتمة.....	81
-قائمة المراجع.....	83
-قائمة الملاحق.....	

- فهرس الأشكال

الرقم	مضمـــــــــــــــــونـــــه	الصفحة
1	نسبة توزيع افراد عينة تبعا لمتغير الجنس	59
2	نسبة توزيع افراد عينة تبعا لمتغير التخصص	60
3	التوزيع الطبيعي لمحور الاتجاه نحو الاختبارات المقالية.	69
4	لتوزيع الطبيعي لمحور الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية	69
5	التوزيع الطبيعي لمحور الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية	69

الجدول	مضمـــــــــــــــــــونه	الصفحة
1	المقارنة بين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية	53
2	توزيع العينة حسب الجنس	59
3	توزيع العينة حسب التخصص	60
4	أبعاد المقياس المعتمدة في هذه الدراسة وعدد العبارات لكل بعد	61
5	مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاتجاهات نحو الاختبارات المقالية مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه	61
6	مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاتجاهات نحو الاختبارات الموضوعية مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه	63
7	الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية	64
8	معامل ألفا كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية	64
9	التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	68
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحوري الاختبارات المقالية والموضوعية	70
11	نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين (ذكور/إناث) في الاتجاه نحو الاختبارات المقالية	71
12	نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين (ذكور/إناث) في الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية	72
13	نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محور الاتجاه نحو الاختبارات المقالية لدى طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس تبعا لمتغير التخصص	73
14	المقارنات البعدية بهدف تحديد لصالح من الفروق في محور الاتجاه نحو الاختبارات المقالية	74
15	نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محور الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية لدى طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس تبعا لمتغير التخصص	75
16	المقارنات البعدية بهدف تحديد لصالح من الفروق في الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية	76

مقدمة

مقدمة:

إنّ لِمفهوم الاتجاهات والميول صدى كبير لدى أوساط علماء القياس، لما لهما من أهمية في العلاقات الإنسانية التفاعلية بين أفراد المجتمع الواحد والمجتمعات المختلفة، ويعتمد استقرار هذه العلاقات على مدى تأثير أنماط الاتجاهات السائدة.

ويشير آلبورت في بحثه عن (الاتجاهات) ، يمكن القول بأن مفهوم الاتجاهات هو أبرز المفاهيم و أكثرها إلزاماً في علم النفس الاجتماعي الأمريكي المعاصر ، فليس ثمة اصطلاح واحد يفوقه في عدد مرات الظهور في الدراسات التجريبية و النظرية المنشورة (سويف،1973) وأكثر من ذلك ، فإن الاتجاهات من المجالات و الموضوعات التي ينتظر الاهتمام بها حتى نهاية القرن الحالي.

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

وتعد الاختبارات من أشهر الأدوات التي تستخدم في مجال النفس لقياس سلوك الأفراد بطريقة غير مباشرة.

ويتم تقويم تحصيل تلاميذنا في المدارس عن طريق الاختبارات الموضوعية أو الاختبارات المقالية، حيث أنّ بعض الطلاب يرغبون في الاختبارات الموضوعية و البعض الآخر يرغب في الاختبارات المقالية.

لذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على اتجاهات طلبة السنة اولى ماستر بقسم علم النفس نحو الاختبارات المقالية والموضوعية.

وقد قسمت هذه الدراسة إلى جانبين: الجانب النظري ويتضمن ثلاث فصول وهي:

– **الفصل الأول:** خصص هذا الفصل لتحديد مشكلة الدراسة بعرض الإشكالية التي دُعمت بأفكار ونتائج الدراسات السابقة في مجال الاختبارات المقالية والموضوعية، ثم تم صياغة فرضيات الدراسة، وتحديد الأهداف المتوخاة من هذه الدراسة وأهميتها النظرية والتطبيقية، وكذلك تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا، وختم هذا الفصل بتحديد الدراسات السابقة التي تناولت الاختبارات المقالية والموضوعية، انتهاء بتعقيب على الدراسات.

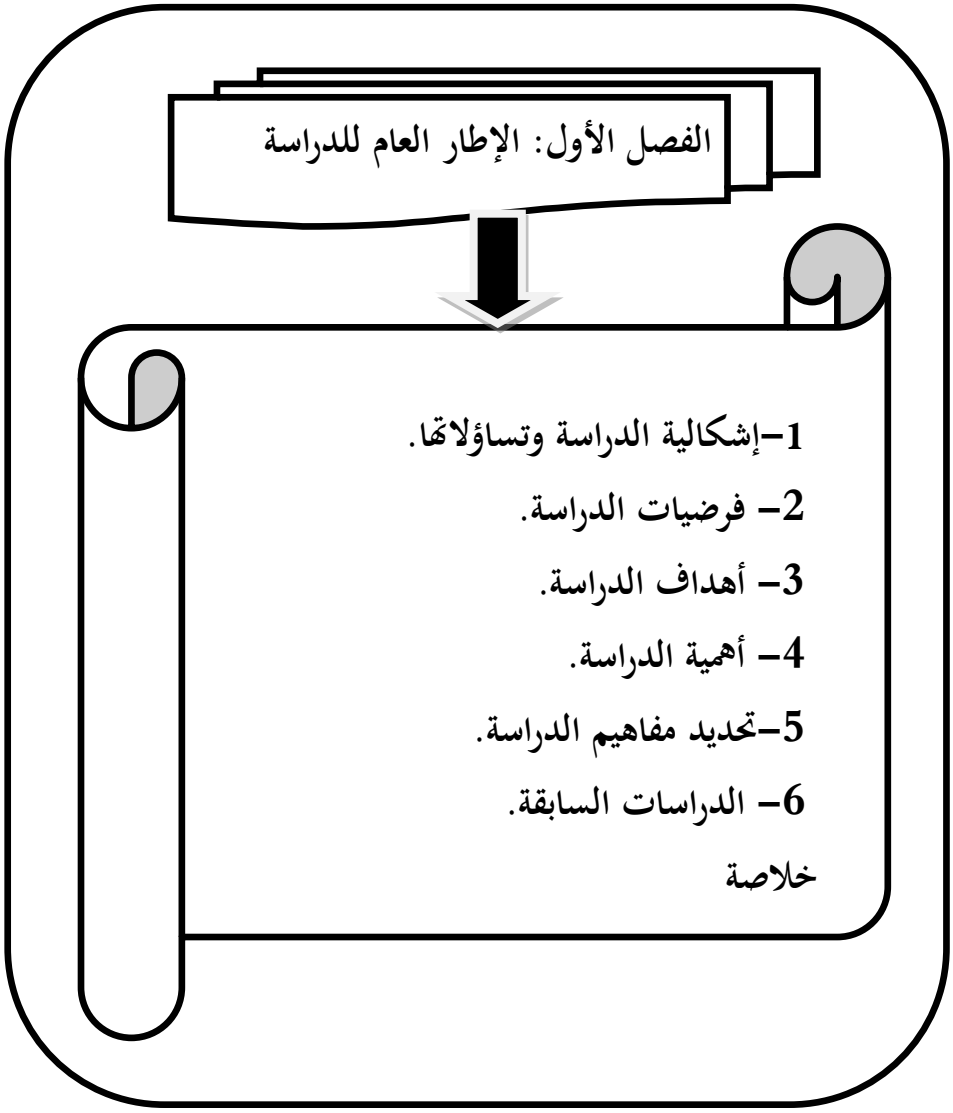
– **الفصل الثاني:** وقد خصص للاتجاهات حيث تم التطرق فيه إلى تعريف الاتجاه، ونشأة الاتجاهات خصائص الاتجاهات، مكونات الاتجاهات، انواع الاتجاهات، النظريات التي فسرت الاتجاهات تكوين

الاتجاهات، مراحل تكوين الاتجاهات، وظائف الاتجاهات، قياس الاتجاهات، طرق قياس الاتجاهات، تعديل الاتجاهات وانتهاء بخلاصة الفصل.

– **الفصل الثالث**: خصص للاختبارات التحصيلية من خلال التعرض لمفهومها، واهميتها وفوائدها، وأسسها، وأهم الخطوات التي يمكن اتباعها لإعداد اختبار جيد، الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي، ومعاييرها، ثم أنواعها، وينتهي بخلاصة للفصل.

–**الجانب التطبيقي**: حيث تم تقسيمه إلى فصلين، **الأول** خصص لإجراءات الدراسة الميدانية حيث تم التطرق فيه إلى الدراسة الاستطلاعية، المنهج، حدود الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، وصف للأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة. **أما الفصل الثاني** خصص لعرض وتحليل ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وانتهاءً باستنتاج عام والاقتراحات وتحديد لقائمة المراجع.

الإطار النظري


الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
1-إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
2- فرضيات الدراسة.
3- أهداف الدراسة.
4- أهمية الدراسة.
5-تحديد مفاهيم الدراسة.
6- الدراسات السابقة.
خلاصة

1-الإشكالية:

نستطيع أن ننظر إلى موضوع الاتجاهات بشكل عام على أنه أحد أهم الموضوعات النفسية التي صممت لها الاختبارات المختلفة، بحيث يمكن تطبيقها على مجالات كثيرة في الحياة العامة والعلمية، وبالتالي الاستفادة من نتائجها، إذ تعتبر الاتجاهات محدداً وموجهاً وضابطاً للسلوك الإنساني إلى حد كبير. (عبد الله، 2000، ص3)

وذلك ما أشار إليه آلبورت (1935)، "بأن الاتجاه هو حالة استعداد عقلي و عصبي منظمة حول الخبرة، يوضح تأثيراً ديناميكياً مباشراً على استجابة الفرد لكل الموضوعات و المواقف التي تتعلق بها"، وأشار زهران (1984) للاتجاه، "بأنه استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أ السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف، أورموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة" . (عبد الله ،2000 ، ص15) ، من هذا المطلب أجريت العديد من الدراسات و الأبحاث التي تتناول موضع الاتجاهات وعلاقته بجوانب ومجالات حياتية مختلفة ، وفي هذا الصدد نجد دراسة "الصمادي" (1994) ، بعنوان إتجاهات طلبة كلية المجتمع نحو الإرشاد النفسي ، في ضوء متغيرات الجنس ، التخصص المعدل ، الديانة الدخل الشهري، وضع الوالدين ، تكونت عينة الدراسة من (706) طالب و طالبة ، استخدمت في الدراسة أداة قياس تمثلت في مقياس إتجاهات طلبة كلية المجتمع و الإرشاد ، بيّنت النتائج التي توصلت إليها أنّ إتجاهات الطالبات نحو الإرشاد النفسي أكثر إيجابية بمستوى أفضل من أبناء القرى، و أن الطلبة الذين لديهم أكثر من صديق واحد في حين لم تكن هناك أية فروق إتجاهات نحو الإرشاد تُبين أي أثر لمتغيرات أخرى .(بوعمود فضيلة ، 2015، ص6)

ونجد كذلك دراسة "ليم و ويلدر" (2006) ، بعنوان إتجاهات الطلبة نحو الإختبارات الإلكترونية ومدى تفضيلهم لها على الإختبارات الورقية ، على طلبة كلية الطب بجامعة سنغافورة ، وقد طبقت الدراسة على عين من الطلبة بلغ مجموعها (313) طاب و طالبة وتم إختيار العينة من طلبة السنة الأخيرة في كلية الطب ، حيث تقدموا لنوعين من الإختبارات المحسوبة ، أحدهما يحتوي على أسئلة موضوعية و الآخر يحتوي على أسئلة مقالية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ نسبة كبيرة من الطلبة المستطلعين فضلوا النسخة المحسوبة من الإختبار الموضوعي .

وأكثر من ذلك فلِاتجاهات تساهم في تنظيم اِهتمامات ومعلومات الفرد عن عالمه المحيط، وفي هذا الصدد يقوم الإنسان تقييم أيّ عمل يقوم به و إصدار حكم إما بقبوله أو رفضه أو تعديله حيث أن تعليم عمل إنساني يقوم به المدرس لتعليم الطلبة المواد التعليمية، لذا يجب أن تكون هناك أداة تمكن المدرسين من تقويم تعلم الطلبة و إصدار حكم على تعمهم لمادة تعليمية ولا يكون ذلك إلاّ من خلال الاِختبارات بمختلف أشكالها. والذي يشار إليه بصفة عامة بأنه" مجموعة من المثيرات أُعدت بطريقة منظمة من قِبل المعلم لقياس تحصيل المتعلم".

وتعد الاِختبارات التحصيلية من أهم الأدوات التي تستخدم في عملية قياس إنجازات المتعلمين و تحصيلهم و إصدار الحكم عن مدى تحقق الأهداف ، ويضيف "عودت" (2010) ، أنه هذا النوع من الاِختبارات يصمم لقياس مدى اِكتساب المتعلم من معارف و مهارات في مجال من المجالات التعليمية المختلفة في نهاية مدة دراسية معينة ، يقدم خلالها إجابات عن عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة التعليمية ، وقد أشار "الشريفين" (2009) ، الاِختبارات التحصيلية "بأنها طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات و مهارات في مادة دراسية كان قد جرى تعلُمها مسبقاً بصفة رسمية من خلال الإجابة عن عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية". (محمد العمري، 2016، ص 469، 470). وفي هذا السياق نجد دراسة "هاندلمان" (1974) ، بعنوان تقييم الطلاب للاِختبارات المباشرة التي يعضها المعلم ، أي التي تكون الإجابة فيها محددة و السؤال واضح جداً ، على عكس الاِختبارات غير المباشرة و التي تكون فيها الإجابة قابلة للتأويل بحسب كل معلم و مصحح للإجابة وكانت عينة الدراسة مكونة من (30) طالباً ، أوضحت النتائج لهذه الدراسة أنّ الطلاب يفضلون النوع الأول من الاِختبارات المباشرة ، وليس النوع الثاني المختلط من الاِختبارات غير المباشرة ، و أنّ المعلم الذي و ضع أسئلة اِختبارات موضوعية كان تقييمه أفضل لكن لوحظ أيضا أنّ الطلاب بعد تخرجهم يواجهون أن فرص الوظيفة تكون أكثر للخريجين الذين لديهم مهارات في الكتابة المرنة ، وكذلك شاملة للأسئلة الموضوعية ،أي المباشرة ، و كذلك غير المباشرة ،التي تكون الإجابة فيها قابلة للتأليف و التأويل أكثر منها إجابات ثابتة ومحددة. (عبد الله ، 2000 ، ص40) ، وكذلك دراسة " هستند جاكويسن" (1993) ، تحت عنوان تقييم طرق الاِختبار الجيد دخل الفصل ، أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (27) طالباً ، من كلية ماسايه و التابعة لكلية الآداب الحرة في ولاية بنسلفانيا ، تم اِختيار 17 دورة دراسية كانت نسبة نجاح الطلاب فيها ممتازة ، وأجريت اِستبيانات مع أساتذة تلك الدورات ، كذلك أعطيت اِستبيانات للطلاب الذين كانوا يدرسون في تلك الدورات وعددهم 27 طالباً أوضحت

النتائج لهذه الدراسة أن الطلاب و الأساتذة يرون أنّ الأشياء ذات الأثر في طريقة إجابتهم على الإختبارات هي ذات علاقة بعدد الطلاب داخل الفصل وكذلك بخبرة المعلم ، و بأسلوب سير التدريس أثناء الحِصة. (عبد الله ، 2000 ، ص39)

وفي هذا المطلب تقسم الإختبارات التحصيلية إلى إختبارات مقالية و إختبارات موضوعية، إذ يتم تقويم تحصيل الطلبة في الجامعات عن طريق هذه الإختبارات، وقد عيّنت الدراسة على طلبة سنة أولى ماستر بقسم علم النفس، بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، لذلك جاءت هذه الدراسة كمحاولة للبحث في موضوع اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية من خلال الإجابة على **التساؤل الرئيسي التالي**:

-ما طبيعة اتجاهات طلبة السنة اولى ماستر بقسم علم النفس نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية؟

التساؤلات الفرعية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الاختبارات المقالية لدى طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس تِبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث)؟

2ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية لدى طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس تِبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث)؟

3ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الاختبارات المقالية لدى طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس تِبعاً لمتغير التخصص (إرشاد وتوجيه/القياس النفسي والتقويم التربوي/علم النفس عمل وتنظيم وتسيير الموارد البشرية/علم النفس العيادي) ؟.

4ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية لدى طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس تِبعاً لمتغير التخصص (إرشاد وتوجيه/القياس النفسي والتقويم التربوي/علم النفس عمل وتنظيم وتسيير الموارد البشرية/علم النفس العيادي)؟.

2-الفرضيات:

2-1-الفرضية العامة:

-طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس لديهم الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية أكثر من الاختبارات المقالية.

2-2- الفرضيات الجزئية:

1-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي الدرجات في الاتجاه نحو الاختبارات المقالية لدى طلبة السنة الاولى ماستر بقسم علم النفس تبعا لمتغير الجنس.

2-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي الدرجات في الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية لدى طلبة السنة الاولى ماستر بقسم علم النفس تبعا لمتغير الجنس.

3-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي الدرجات في الاتجاه نحو الاختبارات المقالية لدى طلبة السنة الاولى ماستر بقسم علم النفس تبعا لمتغير التخصص.

4ـ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي الدرجات في الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية لدى طلبة السنة الاولى ماستر بقسم علم النفس تبعا لمتغير التخصص.

3-أهمية الدراسة:

من خلال هذه الدراسة يحدد لنا طلبة سنة اولى ماستر بقسم علم النفس اتجاهاتهم نحو الاختبارات المقالية والموضوعية وان يرصدوا ما لديهم من حصيلة معرفية وما تكون لديهم من افكار وما شاع منها ايضا حول الاختبارات المقالية والموضوعية لان مثل هذه النتائج تجعلنا قادرين على تقييم الاختبارات المقالية والموضوعية وتحديد كيفية ونوعية البرامج التي تحتاجها الشرائح المختلفة في قطاعات التعليم وان هذه النتائج قد تحتم علينا القيام بصيانة جديدة للاختبارات المقالية والموضوعية تختلف كثيرا عن صورتها الحالية ثم نقول كيف لنا ان نطور برامج الاختبارات المقالية والموضوعية ومناهجها وموضوعاتها او تعديل الاتجاهات السائدة وتحديد الطرق والاساليب التي يجب ان نفضل بها الاختبارات المقالية والموضوعية .

ومن هنا تنبع اهمية هذه الدراسة في كونها تجيب على اسئلة هامة لنا وتظهر بعض الحقائق التي يجب ان نعتمد عليها في سبيل تطوير وتحسين الاتجاهات نحو الاختبارات المقالية والموضوعية.

4-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف والتي يمكن عرضها على النحو الآتي:

1 ـ ما طبيعة اتجاهات طلبة سنة اولى ماستر بقسم علم النفس نحو الاختبارات المقالية والموضوعية.

2 ـ التعرف على اتجاهات طلبة سنة اولى ماستر بقسم علم النفس نحو الاختبارات المقالية حسب الجنس.

3 ـ التعرف على اتجاهات طلبة سنة اولى ماستر بقسم علم النفس نحو الاختبارات الموضوعية حسب الجنس.

4 ـ التعرف على اتجاهات طلبة سنة اولى ماستر بقسم علم النفس نحو الاختبارات المقالية حسب التخصص.
5 ـ التعرف على اتجاهات طلبة سنة اولى ماستر بقسم علم النفس نحو الاختبارات الموضوعية حسب التخصص.

5-تحديد المصطلحات والمفاهيم:

يمكن تعريف المفهوم بأنه الوسيلة الرمزية التي يستعين بها الباحث للتعبير عن المعاني والأفكار المختلفة بغية توصيلها للآخرين، وتعبر المفهومات غالبا عن الصفات المجردة، التي تشترك فيها الأشياء والوقائع والحوادث دونما تحديد الواقعة أو الحادثة بعينها أو الأشياء بذاتها ويعتبر تحديد المفاهيم أمرا واجبا في البحث العلمي، ذلك لأنه يحتاج إلى درجة كبيرة من الدقة والتحديد، والبحث الاجتماعي أو النفسي يستمد أغلب مفاهيمه من لغة الحياة العلمية ونظرا لأن العلوم الإنسانية لا تزال تعاني من مشكلات كبيرة بما في ذلك مشكلة تحديد المفاهيم، حيث نجد كل باحث يحاول تحديها من زاويته الخاصة به. وفي هذا الصدد حاولنا تحديد مفهوم الاتجاه، الاختبارات التحصيلية، الاختبارات المقالية، الاختبارات الموضوعية، الطلبة. وهم كما يلي:

5-1-الاتجاه:

أ . لغة: اتجه (اتجاها) قصد توجه وجهة له وايضا توجه اليه اي اقبل وقصد (مناعي سناء، 2015، ص31)

ب ـاصطلاحا: عرفه عاقل نزعة الانسان للاستجابة الى حادث معين او فكرة بطريقة محددة سلفا وانعكاس ذلك على السلوك قد يكون سلبا او ايجابا (سناء حسون مشكور ،2012، ص437)

5-2- الاختبارات التحصيلية: مجموعة مثيرات (اسئلة شفوية او كتابية او صور او رسوم) اعدت لتقيس بطريقة كمية سلوك ما، والاختبار درجة او قيمة او رتبة ما للمفحوص (محمد العمري ،2016، ص470)

5 -3 - الاختبارات المقالية: هو اختبار كتابي يطلب ممن يؤديه كتابة مقال او موضوع انشائي يتحدد حجمه حسب ما يطلب في السؤال والذي قد يبدا بكلمة ناقش، ابحث في، تحدث عن، ويستطيع الطالب إطلاق العنان لقلمه والاسترسال في الكتابة مع مراعاة الصحة في التعبير والدقة.

5-4- الاختبارات الموضوعية: هي تلك الاختبارات الاكثر شيوعا واستخداما في مراحل الدراسة الاساسية والثانوية والجامعية واستحدث اسمها لموضوعيتها سواء في التصميم حيث يفترض فيها وجود اجابة واحدة

ومحددة او في التصحيح حيث لا يكون اي أثر لذاتية المصحح (سامي محمد ملحم ،2000، ص 206 ،208)

5-5- الطلبة: نقصد بهم جميع طلبة السنة اولى ماستر بقسم علم النفس الذين يتلقون تعليمهم بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

6 –الدراسات السابقة:

1.. دراسة زيند 1987 بعنوان اتجاه طلاب الثانوية العامة نحو الاختبارات المقالية والموضوعية في مدارس فلسطين المحتلة وقد تم في هذه الدراسة مقارنة اتجاهات طلاب الثانوية نحو الاختبارات المقالية ، واختبارات الاختيار من متعدد وتم تطبيق اداتين الاولى تضم عشر فقرات تمثل عشر ابعاد اما الاداة الثانية فقد اشتملت على سبعة ابعاد على عينة 174 طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية ، وقد اظهرت نتائج ان الاتجاه نحو الاختبار من متعدد كان اعلى من الاتجاه نحو الاختبار المقالي دلت على تفضيل طلاب المرحلة الثانوية الاختبار من متعدد على الاختبار المقالي.

2 ـ دراسة عودة سنة 1989 وقد حاولت في دراسة مقارنة لأثر اختبارات الاختيار من متعدد واختبارات الاجابة القصيرة في الاحتفاظ بنواتج التعليم في المجال المعرفي وقد تكونت عينة الدراسة من 301 طالبا من طلاب الصف الاولى ثانوي الاكاديمي وقد قسمت العينة الى ثلاثة مجموعات هي مجموعة الاجابة القصيرة وقد تعرضت الى سلسلة من اختبارات الاختبار القصيرة ومجموعة الاختيار من متعدد وقد تعرضت الى سلسلة من اختبارات الاختيار من متعدد ومجموعة ضابطة لم تتعرض لأي نوع نت الاختبارات الصفية وكان الاختباران يقيسان التحصيل في مستوى المعرفة والقدرات الذكائية ، وقد توصلت النتائج الى ان الاختبارات يمكن ان تكون استراتيجية في التعليم كما تدل على قوة الاثر التعليمي لاختبارات الاجابة القصيرة مقارنة مع الاختبار من متعدد في المواقف التقويمية.

3 ـ دراسة الدوغان 1995 بعنوان اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية وقد تم تقديم الاداة هي مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية على 322 طالبا باستخدام المنهج الوصفي وتشير النتائج الى تفضيل طلاب جامعة الملك سعود للاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية

ولا يختلف هذا التفضيل بين طلاب الكليات العلمية والادبية ولا بين طلاب المستويات الدراسية الاولى والمتقدمة وبين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من هؤلاء الطلاب.

4 ـ دراسة عبد الله بن ساعد بن رده الذوبي سنة 2000 تحت عنوان اتجاهات طلاب جامعة ام القرى نحو الاختبارات المقالية والموضوعية حيث قام الباحث بطرح تساؤل مفاده ما طبيعة اتجاهات طلاب جامعة ام القرى نحو الاختبارات المقالية والموضوعية حيث طبق مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية على عينة تقدر ب 383 طالبا وطالبة من جامعة ام القرى ولقد اعتمدت هذه الدراسة على استخدام المنهج الوصفي وتوصلت الى نتائج مفادها ان الاتجاه العام لدى طلاب جامعة أم القرى عموما هو تفضيل الاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية ويختلف هذا التفضيل بين طلاب الكليات الشرعية والادبية والعلمية وتوجد فروق بين طلاب التخصص الادبي وكل من التخصص الشرعي والتخصص العلمي لصالح الاختبارات المقالية اما التخصصات الاخرى فلا توجد فروق بينهما .

5 ـ دراسة عبد الرحمان بن سالم فهاد الصياد سنة 2006 بعنوان اتجاهات الطلاب الجامعين نحو ظاهرة الارهاب حيث قام الباحث بطرح تساؤل رئيسي ما اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو ظاهرة الارهاب وسبل مواجهتها وتم تطبيق على عينة حجمها 382 طالب من طلاب الجامعات السعودية (الملك سعود والامام محمد بن سعود) ولقد اعتمدت هذه الدراسة المنهج المسحي الاجتماعي وتوصلت الى نتائج مفادها ان الارهاب يهدف الى زعزعة امن الدولة واستقرارها وتدمير الموارد الاقتصادية.

6 ـ دراسة جبار كنزة سنة 2013 بعنوان اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الكتابات الجدارية بجامعة الحاج لخضر باتنة حيث قامت الباحثة بطرح تساؤل رئيسي مفاده ما طبيعة اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الكتابات الجدارية؟ وتم تطبيق استبيان اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الكتابات الجدارية على عينة حجمها 154 طالب وطالبة ولقد اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الى نتائج مفادها ان اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الكتابات الجدارية أقرب الى الايجابية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد بعض الدراسات قد القت الضوء على الجوانب التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية والتي هي بعنوان اتجاهات طلبة السنة اولى ماستر بقسم علم النفس نحو الاختبارات المقالية

والموضوعية حيث نجد تفاوت في العينة من حيث الحجم ففي بعض الدراسات كان حجم العينة كبير ومنها دراسة الدوغان التي طبقت على طلاب جامعة الملك سعود ودراسة عبد الله بن ساعد التي طبقت على طلاب جامعة أم القرى ودراسة عبد الرحمان بن سالم التي طبقت على طلاب الجامعات السعودية ،ودراسة عودة التي طبقت على طلاب الصف الاولى ثانوي ،وهناك دراسات كان حجم العينة صغير منها دراسة جبار كنزة التي طبقت على طلاب جامعة الحاج لخضر، ودراسة زيند التي طبقت على طلاب الثانوية في فلسطين حيث نلاحظ انه كلما كبر حجم العينة كلما زاد صدقها .

ـ اما من حيث الادوات المستخدمة:

تختلف الادوات المستخدمة من دراسة الى اخرى وذلك حسب تخصص الدراسة ومحاولة تحقيق هدفها بواسطة هذه المقاييس

ـ اختبار الاحتفاظ كان في دراسة عودة (1989).

ـ مقياس ليكرت ومقياس المعادلات النسبية كان في دراسة زيند (1987).

ـ مقياس الاتجاهات نحو الاختبارات المقالية والموضوعية كان في دراسة الدوغان (1995) ودراسة عبد الله بن ساعد (2000).

ـ مقياس اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الكتابات الجدارية كان في دراسة جبار كنزة (2013).

وهناك دراسات لم تشير الى الادوات المستخدمة وانما ذكرت العينة والهدف من الدراسة والنتائج التي توصلت اليها

ـ اما بالنسبة الى المنهج فان معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي ماعدا دراسة عودة التي استخدمت المنهج المسحي الاجتماعي.

ـ اما من حيث النتائج فتوصلت دراسة عودة الى تفوق مجموعتي الاجابة القصيرة والاختيار من متعدد على المجموعة الضابطة على الاختبارات الثلاثة بشكل عام.

-وتوصلت دراسة زيد الى تفضيل طلاب جامعة الملك سعود بالرياض للاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية ويختلف هذا التفضيل بين طلاب الكليات العلمية والادبية في دراسة الدوغان.

ثانيا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

يمكن تلخيص الفوائد التي حصلنا عليها من خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة في النقاط التالية:

-ساعدتنا على تحديد موضوع الدراسة وضبطه، وفي بناء فرضيات الدراسة، وأيضا ساعدتنا على تنفيذ إجراءات الدراسة واختيار المعالجات الإحصائية المناسبة للفرضيات، كذلك مناقشة النتائج وتفسيرها، ومعرفة المعالجة الإحصائية لمثل هذا النوع من الدراسات، والاستفادة من الناحيتين النظرية والتطبيقية، وتوفير جهد بتزويدنا بأسماء الكتب والمراجع ذات الصلة بالموضوع.

الفصل الثاني: الاتجاهات

تمهيد

1- تعريف الاتجاه .

2-نشأة الاتجاهات .

3-خصائص الاتجاهات

4-مكونات الاتجاهات

5-انواع الاتجاهات .

6-النظريات التي فسرت الاتجاهات

7-تكوين الاتجاهات .

8 ـ مراحل تكوين الاتجاهات .

9 ـ وظائف الاتجاهات .

10 ـ قياس الاتجاهات .

11 ـ طرق قياس الاتجاهات .

12 ـ تعديل الاتجاهات .

خلاصة الفصل .

تمهيد:

يكتسب الفرد خلال حياته مجموعة من المواقف، والاستعدادات تجعله يُقيم بالسلب أو الإيجاب مواضيع مختلفة في بيئته ومحيطه، سواء أكانت هذه المواضيع أو أفكار أو أشياء، حيث يدركها ويتعرف عليها بأفكاره وانفعالاته وسلوكه، مما يجعله في الأخير يرفضها أو يقبلها، ويسمى علماء النفس ذلك بالاتجاهات، فهذه الأخيرة تعد من المواضيع الأساسية في علم النفس الاجتماعي، والتي تسعى للكشف عن مدى موافقة الفرد والجماعات أو معارضتهم لموضوع من هذه الموضوعات ويسمح موضوع الاتجاهات للباحثين بمعرفة الكثير حول اختبارات الأفراد والجماعات داخل المجتمع مما يساعد ذلك في تسليط الرؤية حول السلوكات الضمنية لهؤلاء الأفراد ومدى إدراكهم للبيئة المحيطة بهم، وبالتالي معرفة كيفية التعامل مع شرائح اجتماعية معينة، في ظل فهم خلفياتهم واتجاهاتهم وهذا ما سيتوضح من خلال هذا الفصل.

1- تعريف الاتجاه:

للاتجاهات تعريفات متعددة بتعدد التوجهات النظرية التي حاولت تفسيره فالاتجاه أسلوب منظم منسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية أو أي حدث في البيئة ومعنى هذا أن مكونات الاتجاه الرئيسية هي: الأفكار والمعتقدات والمشاعر والانفعالات، ثم النزعات إلى رد الفعل وعليه فإن الاتجاه يتشكل عندما تترابط هذه المكونات إلى حد أن ترتبك هذه المشاعر المحددة والنزعات إلى رد الفعل بصورة منسقة مع موضوع الاتجاه .(أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص 40،41)

ويعرفه كليمبيرج: أنه مجموع ما يشعر به الفرد نحو موضوع معين شعورا إيجابيا أو سلبيا، ويشمل فكرة الفرد عن الموضوع ومفهومه عنه وعقائده وانفعالاته وآماله وتطلعاته وآرائه المتعلقة بهذا الموضوع . (العيسوي عبد الرحمان،1974، ص195)

وعرفه روكاش: الاتجاه هو تنظيم مكتسب له صفة الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو الموضوع أو الموقف ويهيئه للاستجابة باستجابة تكون لها الأفضلية عنده. (عبد الله أبو جلال،1991،ص151)

أما زهران فيعرفه بأنه تكوين فرضي، أو تغير كامن أو متوسط (يقع بين المثير والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السلبية نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذا الاستجابة.

كما عرفه أبو النيل بأنه استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان اجتماعيا، اقتصاديا أو سياسيا أو حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية أو الجمالية أو النظرية أو الاجتماعية، أو حول جماعة من الجماعات، ويعبر عن هذا الاتجاه تعبيرا لفظيا بالموافقة عليه أو عدم الموافقة. (أحمد عبد اللطيف وحيد،2001، ص42)

2- نشأة الاتجاهات:

تنشأ الاتجاهات من خلال عمليات التطبيع الاجتماعي، فتتكون لدى الفرد اتجاهات معينة نحو موضوعات اجتماعية، أو نحو أفراد، أو نحو جماعات أو نحو مؤسسات، أو نحو مواقف معينة.

فقد يكون لدى فرد ما اتجاه معاد نحو الأجانب يبدو هذا من تصرفات الفرد واستجاباته وآرائه وأقواله، فيرى هذا الفرد أنه لا يجوز للأجانب شراء الأرض أو امتلاك العقارات أو تولي مناصب أو مراكز اجتماعية، بل قد يرى

أنه يجب أن تباع لهم السلع وتقدم لهم خدمات بأسعار أكثر ارتفاعا من المواطنين، وقد يكون الاتجاه عكس ذلك عند فرد آخر فيرى أنه يمكن للأجنبي أن يستثمر أمواله في البلاد، ويمكن شراء الأرض والعقارات.

وتنشأ الاتجاهات متعددة نحو موضوعات مختلفة مثل:

الاتجاه نحو حرية المرأة ونحو إعطاءها الحرية السياسية ونحو تعليمها الجامعي ونحو توليها المناصب القضائية، واتجاه معين نحو العمال، واتجاه معين نحو الأغنياء، نحو الفئات الدينية، نحو الزواج المبكر أو الزواج المتأخر، نحو تنظيم النسل أو عدم تنظيمه، نحو الحزب الواحد أو تعدد الأحزاب نحو الرأسمالية أو الاشتراكية ....الخ.

فالاتجاهات متنوعة ومتعددة عند الإنسان وتختلف من فرد لأخر وكل فرد لديه اتجاهات تتعلق بالأفراد الآخرين الذين يتعامل معهم.

إن كل ما يدخل في دائرة المجال الحيوي للفرد من مشكلات قومية وأحداث عامة يمكن أن يكون موضوعا لاتجاه معين.

فأفراد الوطن العربي لديهم اتجاهات محددة تجاه مشكلة فلسطين فهي مشكلة حيوية هامة بالنسبة للشعوب العربية، في حين ليس لديهم اتجاهات واضحة نحو مشكلة التفرقة العنصرية بين البيض إزاء الزنوج في الولايات المتحدة الأمريكية لأن مثل هذه المشكلة الأخيرة لا تدخل في دائرة اهتمامهم أو مجالهم الحيوي النفسي. (خليل ميخائيل معوض،2003، ص233،234)

3- خصائص الاتجاهات:

1. تتسم الاتجاهات بالثبات النسبي فأحكام الفرد عن الموضوعات والقضايا التي تهمه ثابتة نسبيا، ونظرا لاتصاف الاتجاهات بدرجة معقولة من الثبات فإنه يمكن دراستها وقياسها واستخدامها في التنبؤ بالسلوك.
2. الاتجاهات متعلمة أي مكتسبة وليست موروثة، وبالتالي يمكن تعديلها أو تغييرها في الاتجاه المرغوب فيه.
3. تتأثر الاتجاهات النفسية بظروف السياق الاجتماعي الذي يتعامل معه الفرد سواء كان التعامل مباشر أو غير مباشر.
4. تتأثر الاتجاهات النفسية بمواقف الخبرة التي مر بها الفرد.
5. إمكانية التنبؤ سلوك الفرد في المواقف المختلفة من خلال المعرفة باتجاهاته السابقة، بمعنى أن الاتجاهات تعمل كمنبئات لظواهر نفسية لها أهميتها.

6. الاتجاهات تعكس إدراك الفرد للعالم المحيط به واستخدامه أو معالجته للمعلومات عن هذا العالم. (صلاح أحمد مراد و أمين علي ،2002، ص320)

4- مكونات الاتجاه:

يمكن القول بأن الاتجاه يتكون من أربعة عناصر أساسية تتفاعل مع بعضها البعض لتعطي الشكل العام للاتجاه، ويمكن أن نشير إلى المكونات فيما يلي:

أ- المكون الإدراكي: وهو مجموع العناصر التي تساعد الفرد على إدراك المثير الخارجي (أو الموقف الاجتماعي)، وقد يكون ذلك الإدراك حسيا عندما تتكون الاتجاهات نحو الماديات أو ما هو ملموس منها قد يكون الإدراك اجتماعيا وهو الصيغة الغالبة عندما تكون الاتجاهات نحو المثيرات الاجتماعية والأمور المعنوية، ولذلك وبناء على مفاهيم الإدراك الاجتماعي تتدخل مجموعة كبيرة من المتغيرات في هذا المكون الإدراكي مثل صورة الذات ومفهوم الفرد عن الآخرين وأبعاد التشابه والتطابق والتمييز. (سعد عبد الرحمان ،2008، ص376)

ب- المكون المعرفي: وهو عبارة عن مجموعة من المعلومات والخبرات والمعارف التي تتصل بموضوع الاتجاه والتي انتقلت إلى الفرد عن طريق التلقين أو عن طريق الممارسة المباشرة، ذلك بالإضافة إلى رصيد المعتقدات والتوقعات.

وعلى ذلك فإن التوقعات وعلى ذلك فإن قنوات التواصل الثقافية والحضارية تكون مصدراً رئيسيا في تحديد هذا المكون المعرفي بجانب مصدر هام هو مؤسسات التربية والتنشئة التي يتعرض من خلالها الفرد للخبرات المباشرة.

ج- المكون الانفعالي: وهو المكون الانفعالي للاتجاه النفسي هو الصفة المميزة له والتي تفرق بينه وبين الرأي، إذ أن شحنة الانفعال المصاحبة للاتجاه هي ذلك اللون الذي بناء على عمقه ودرجة كثافته يتميز الاتجاه القوي عن الاتجاه الضعيف كما يتميز الاتجاه عموما عم المفاهيم الأخرى مثل الرأي والعقيدة والميل والاهتمام. (فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمان ،1999، ص253،254)

د- المكون السلوكي: ويتضمن ردود الأفعال والتصرفات المرتبطة بموضوع اتجاه كتجنب الأشخاص المعاقين على سبيل المثال أو المبادرة إلى مساعدة الآخرين أو التطوع في الأعمال الخيرية. (عدنان يوسف العتوم ،2009، ص198) .

5- أنواع الاتجاهات:

الاتجاهات نوعان موجبة وسالبة:

- الاتجاهات الموجبة كالحب والتحبيذ لأحداث معينة.
- في حين الاتجاهات السالبة كالنفور أو الكره أو الازدراء أو الرفض لأحداث أخرى.

كما أن الاتجاهات نوعية وعامة ويكون الاتجاه:

أ- نوعي إذا ما انصب على موضوع خاص كالخوف من حيوان معين.

ب- عام إذا كان موضوعا عاما شاملا ويمكن أن نسمي الاتجاه في هذه الحالة سمة Trait كسمة المحافظة على التقاليد بكل صورة من الصور أو موقف المرأة إزاء المرأة وعملها. (عبد القادر كراجة ،1997، ص218)

كما أن الاتجاهات قوية أو ضعيفة:

أ- قوية: اتجاه يعبر عن العزم والتصميم ويكون صعب التغيير.

ب- ضعيفة: أما هذه فيكون وراءها سلوك متراخي ويكون سهل التغيير.

بالإضافة أن الاتجاهات تكون علنية أو سرية:

أ- علنية: إظهار الفرد لاتجاه معين من خلال سلوكه دون خوف أو حرج.

ب- سرية: وهو اتجاه عكس الأول حيث يخفي الفرد سلوكه ويستتر عليه. (جبار كنزة ، 2013 ، ص28)

6-النظريات التي فسرت الاتجاهات:

هناك مجموعة من النظريات الكبرى التي حاولت تفسير الاتجاه ولكل نظرية من هذه النظريات توجهها ورؤيتها في هذا التفسير وسيتم عرض هذه النظريات كما يلي:

أ- نظرية التحليل النفسي:

تؤكد هذه النظرية أن اتجاهات الفرد دورًا حيويا في تكوين "أناه" وهذه "الأنا" تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة عن النحو منذ الطفولة إلى مرحلة البلوغ متأثرة في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتراته وإن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات "الهو" الغريزية وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية إذ يتكون اتجاه إيجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر أو تكون اتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعاقت أو منعت خفض التوتر ويمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير إذا ما تمّ دراسة ميكانيزمات الدفاع لديه والحلول

التي تقدمها وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض من توتراته ويتم ذلك عن طريق إخضاع الفرد للتحليل النفسي لتبصيره بأساس توقعاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات قبول أو رفض.(مناعي سناء ،2015 ، ص64)

ب- النظرية السلوكية:

لتفسير تكوين الاتجاهات وتغييرها استخدمت وجهة النظر هذه المبادئ المستمدة من نظريات التعلم سواء نظريات الارتباط الشرطي أو نظريات التعزيز فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة على وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات.

استخلص "روزنو" من تجارب اشتراطية أما الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي واستخدام صورة من التعزيز الإيجابي اللفظي أو التعزيز اللفظي السلبي للحجج المؤيدة أو المعارضة للرأي يؤدي إلى تغيير في الرأي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنيا من التعزيز الإيجابي وبعيدة عن التعزيز السلبي وافترض "روزنو" إن تغيير الرأي يؤدي إلى تغيير الاتجاه.(أحمد عبد اللطيف وحيد ،2001 ، ص52)

ج- النظرية المعرفية:

تندرج في إطار هذا الاتجاه كل التصورات النظرية التي اهتمت أساسا بأثر المعلومات الملائمة للاتجاه على البناء المعرفي للفرد فنظرية الاتساق المعرفي "لروزينبرج وأبلسون" تذهب إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات وأن هذه الوجدانيات ترتبط عادة بمجموعة من المعارف أو المعتقدات، وإن الاتجاهات ذات بنية نفسية وإنه إذا حدث تغيير في أحد المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة في الآخر وعليه فإن أي تغيير في المكون الوجداني للاتجاه سيؤدي إلى تغيير في المكون المعرفي والعكس صحيح لذا لابد من وجود اتساق بين المكونين وهذا الاتساق في بنية الاتجاه هو الذي يسمح لنا التنبؤ بالسلوك ويصف "روزنبرج" ديناميكيات اتزان الاتجاه فيقول إذا كانت العناصر الوجدانية والمعرفية للاتجاه في حالة اتساق، كان الاتجاه ثابتا ومستقرًا أما إذا كانت هذه العناصر في حالة عدم اتساق بدرجة تفوق حدود احتمال الفرد فإن الاتجاه يكون في حالة عدم استقرار وفي هذه الحالة يحدث عادة تنظيم للاتجاه ينتج عنه أما رفض للرسائل أو القوى الجديدة التي وجدت عدم الاتساق بين المكونين الوجداني والمعرفي وعندها نستعاد حالة الاستقرار، للاتجاه القديم أو أن

يحدث تفتيت للاتجاه عن طريق عزل العناصر المعرفية والوجدانية غير المتسقة عن بعضها أو يحدث تغيير بحيث تؤدي إلى تكوين اتجاه جديد. (جبار كنزة ، 2013 ، ص32)

د- نظرية التعلم الاجتماعي:

يؤكد علماء هذه النظرية ومنهم "باندورا والترز" على أن الاتجاهات متعلمة وأن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن المحاكاة فالولدان هما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكهما ويتوحدون بها منذ مراحل العمر المبكرة ثم دور الأقران في المدرسة ومن ثم وسائل الإعلام المختلفة. (أحمد عبد اللطيف وحيد ، 2001 ، ص53)

7-تكوين الاتجاهات:

يؤكد علماء النفس الاجتماعي إلى أن هناك العديد من العوامل المتفاعلة تلعب دوراً هامًا في نمو وتكوين الاتجاهات.

فعملية التنشئة الاجتماعية لها التأثير الكبير والأساسي في اكتساب الفرد للقيم والمعايير والاتجاهات السائدة في المجتمع، وذلك من خلال مصادر عديدة كالأسرة والمدرسة والإقران، ووسائل الاتصال الجمعي، فضلا عن معايير الجماعة، وعضوية الجماعات الاجتماعية المختلفة وكذلك الجماعة المرجعية.

ولما كانت الاتجاهات طرق متعلمة للتوافق، أو هي عادات معقدة عليه فإن نموها ينبغي أن يسير على مبادئ معيارية للتعلم تفسر لنا كيفية تعلم الاتجاهات، وهذه المبادئ هي: الارتباط، التحويل، وإشباع الحاجة، فتشير الأدلة العديدة إلى أننا نتعلم المشاعر ونزعات رد الفعل من خلال الارتباط وإشباع الحاجة، فمثلا أننا نتعلم أن نخاف من الناس المرتبطين بخبرات غير سارة ونتجنبهم، ونحب المرتبطين بخبرات سارة ونتقرب منهم، وعندما نتجنب المواقف غير السارة ونتقرب من المواقف السارة، فإننا نكون أشبعنا حاجاتنا الأولية للسرور والراحة، وإن أكثر اتجاهاتنا الأساسية تكتسب في فترة الطفولة من خلال عملية التفاعل مع والدينا، والطفل ينمي عادة اتجاهات مواتية قوية نحو والديه لأنهما يلبيان حاجاته ويزودانه بالراحة، ويرتبط وجودهما بشعور الطفل بالراحة والسعادة العامة، وبمرور الوقت، ومع ارتباط الوالدين بالعقاب بالإضافة إلى ارتباطهما بالسعادة، تصبح اتجاهات الطفل نحوهما أكثر تعقيدا أو تناقضا، كما أننا نتعلم الاتجاهات بالتحويل بنفس الطريقة التي نتعلم بها معاني المفاهيم من خلال التعليم، فالطفل يكون مباشرة معنى للحمار الوحشي عندما يقال له أنه حيوان يشبه الحصان مخطط بخطوط طولية، هنا تجتمع لأول مرة فكرتان غير مرتبطين "حصان" و "خطوط طولية" في مزيج جديد لكنه ذو معنى وبالمثل، يمكن أن يحول الناس الاتجاهات

إلى بعضهم البعض بإيحاء طرق إعادة تنظيم وتجميع أفكار أساسية معينة، ويمكن أيضا في إطار علاقة وثيقة، أن تحول المشاعر ونزعات رد الفعل كما تحول المهاجرين عن طريق وصفهم بأنهم "يلقون معاملة سيئة" وأنهم "مثابرون" و "نشطون" أو يحول اتجاها سلبياً بوصفهم "أجانب" و "غير موثوق فيهم" و "قذرين" ونحن بالطبع، لا نبين كل الاتجاهات الموجهة إلينا أو نحوها، بل ننتقي الاتجاهات التي تشبع حاجاتنا يكون عادةً متضمنا في عملية تحول الاتجاهات، ونحن كأطفال ننتبه لاتجاهات والدينا وعادة ما نتبناها ونحن نفعل ذلك لأن التشبه بهم يضمن لنا محبتهم في نفس الوقت الذي نقوي به مشاعر انتمائنا إلى الأسرة، وبالطبع لا تشبع حاجات الأطفال للحب والانتماء في الأسرة دائماً، بل غالبا ما يظهر الأطفال عدائهم بعدم قبول تحويل اتجاهات والديهم، أو باعتناق اتجاهات مخالفة.(أحمد عبد اللطيف وحيد ، 2001 ، ص44،45)

8- مراحل تكوين الاتجاه:

في أيّ سن تبدأ الاتجاهات في إظهار نفسها في السلوك؟

للإجابة على هذا السؤال، قامت "ماركريت بيركس" بدراسة الأطفال بروتستانت تراوحت أعمارهم من الخامسة إلى الثامنة عشرة، وطلبت منهم الإجابة على السؤال: "كيف ترى اليهود" وحللت إجاباتهم وكانت كما يأتي:

وَجد أنه في سن الخامسة لم يعبر أي منهم عن أي تحيز أو تمييز، بينما عبر 27% منهم في سن العاشرة عن ذلك، وكان الأطفال بحلول العاشرة يبدؤون التمييز بوضوح باستبعاد الأطفال اليهود من جماعة أصدقائهم، ولوحظ نفس الشيء في مدن أمريكية كبرى أخرى وكان الأطفال الإيطاليون بدءًا من الفصل الخامس يختارون الإيطاليين كأصدقاء، بينما يختار الأطفال اليهود يهود آخرين كأصدقاء.(أحمد عبد اللطيف وحيد ، 2001 ، ص46)

ويمر الاتجاه أثناء تكونه بالمراحل التالية:

1. المرحلة الإدراكية المعرفية: وفيها يدرك الفرد مثيرات البيئة ويتصرف بموجبها، فيكتسب خبرات ومعلومات تكون بمثابة إطار معرفي له.
2. المرحلة التقويمية: وفيها يتفاعل الفرد مع المثيرات على وفق الإطار المعرفي الذي كونه عنها، فضلا عن الكثير من أحاسيسه ومشاعره التي تتصل بها.

3. المرحلة التقديرية: وفيها يصدر الفرد القرار الخاص بنوعية علاقته بهذه المثيرات وعناصرها، فإذا كان القرار موجبا فإن الفرد كون اتجاها إيجابيا نحو ذلك الموضوع، أما إذا كان القرار سالبا فيعني أنه كون اتجاها سالبا نحو الموضوع.(عويضة الشيخ كامل محمد ، 1996 ، ص116)

9- وظائف الاتجاهات:

تؤدي الاتجاهات عددًا من الوظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي بحيث تمكن الفرد من معالجة الأوضاع الحياتية المختلفة على نحو مثمر وفعّال وأهم هذه الوظائف:

أ. وظيفة منفعية: تشير هذه الوظيفة إلى مساعدة الفرد على إنجاز أهداف معينة تمكنه من التركيز مع الجماعة التي يعيش معها، لأنه يشكل اتجاهات متشابهة لاتجاهات الأشخاص بها من في بيئته، الأمر الذي يساعده على التكيف مع الأوضاع الحياتية المختلفة والنجاح فيها، وذلك بإظهار اتجاهات تبين تقبله لمعايير الجماعة وولائه لها. (بلقيس ، 1987 ، ص256)

ب. وظيفة تنظيمية واقتصادية: يستجيب الفرد طبقا للاتجاهات التي تبناها إلى فئات من الأشخاص أو الأفكار أو الحوادث أو الأوضاع، وذلك باستخدام بعض القواعد البسيطة المنظمة التي تحدد سلوكه حيال هذه الفئات دون ضرورة اللجوء إلى معرفة جميع المعلومات الخاصة بالموضوعات أو المبادئ السلوكية التي تمكنه من الاستجابة للمثيرات البيئية المتباينة على نحو ثابت ومتسق وتحول دون صياغة في متاهات الخبرات الجزئية.

ج. وظيفة تعبيرية: توفر الاتجاهات للفرد فرص التعبير عن الذات، وتحديد هوية معية الحياة المجتمعية، وتسمح له بالاستجابة للمثيرات البيئية على نحو نشط وفعال، الأمر الذي يضفي على حياته معنى هاما، ويجنبه حالة الانعزال أو اللامبالاة.

د. وظيفة دفاعية: تشير الدلائل إلى أن اتجاهات الفرد ترتبط بحاجاته ودوافعه الشخصية أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية أو الواقعية لموضوعات الاتجاهات، لذلك قد يلجأ الفرد أحيانا إلى تكوين اتجاهات معينة لتبرير بعض صراعاته الداخلية أو فشله حيال أوضاع معيّنة، للاحتفاظ بكرامته وثقته بنفسه، أي أنه يستخدم هذه الاتجاهات للدفاع عن ذاته.(عبد المجيد نشَواتي ، 2003 ، ص475،476)

10- قياس الاتجاهات:

من أهم أسباب الاتجاهات هي لأنها تيسر التنبؤ بالسلوك، وتلقي الأضواء على صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة وتزويد الباحث بميادين تدريبية مختلفة، فهناك أسلوبان لقياس الاتجاهات هما:

1. الأسلوب اللفظي: وهو أكثر الأساليب شيوعا في قياس الاتجاهات يعتمد على إبداء الأفراد ومعتقداتهم حول موضوع أو شخص معين، يمتاز هذا الأسلوب بأنه سهل ويقيس شدة الاتجاه.
2. الأسلوب العملي: يعتمد على مشاهدات السلوك الواقعي الذي يقوم به الفرد ويجب الحرص عندما نقرر أن الاتجاهات اللفظية مهما كان قياسها دقيقا تحدد بشكل ثابت السلوك الفعلي للفرد أو الجماعة.(جودة بني جابر، 2011 ، ص222)

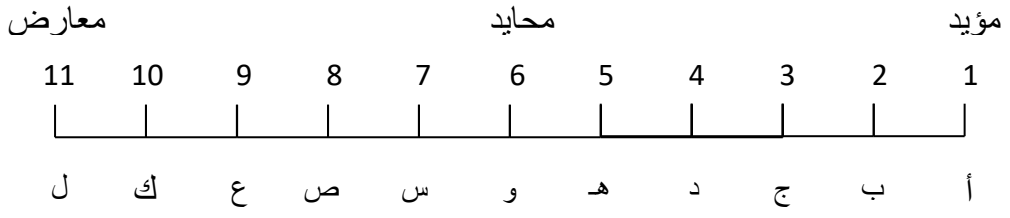
11- طرق قياس الاتجاهات:

إذا كانت هناك عدة طرق لقياس الاتجاهات فإننا سنكتفي فيما يلي بعرض أهم مقاييس الاتجاهات:

أ. طريقة ثرستون:

استخدم ثرستون طريقة لقياس الاتجاه نحو الكنيسة حيث اتبع في إعداد هذا المقياس الخطوات التالية:

1. قام أعوانه بجمع 170 عبارة تمثل درجات متفاوتة في الاتجاه نحو الكنيسة.
2. طلبوا من 300 حكم أن يصنفوا هذه العبارات إلى إحدى عشر مجموعة تمثل سلما مندرجا من التأييد للكنيسة إلى رفضها.
3. وضع الحكام الأولى جميع القضايا التي يعتبرونها مؤيدة جدًّا للاتجاه وفي المجموعة الثانية جميع القضايا التي تعتبر بأنها يلي المجموعة الأولى إلى التأييد وفي المجموعة الأخيرة يضع القضايا التي يعتبرها معارضة للاتجاه، أما في المجموعة السادسة التي تقع في الوسط فيضع فيها القضايا التي يعتبرها محايدة وهكذا



وقد توصل ثيرستون وجماعته إلى مقياس يتألف من 45 عبارة ذات أوزان نقدم منها العبارات التالية وأمام كل واحدة منها وزنها الخاص بها:

0,5 أحس أن الكنيسة هي أعظم مؤسسة للسمو بالعالم.

4,2 أعطف على الكنيسة على الرغم من عدم اشتراكي في نشاطها.

5,5 في بعض الأحيان أشعر بأن الكنيسة لا فائدة لها وفي أحيان أخرى أشعر أن لها فائدة.

7,5 أعتقد أن الكنيسة تفقد أهميتها نتيجة لتقدم التربية في المدارس.

10,6 أعتقد أن الكنيسة مؤسسة طفيلية في المجتمع.(عبد الحفيظ مقدم ، 2003، ص247،248)

قدمت هذه العبارات بترتيب عشوائي إلى الأفراد وطلب منهم وضع علامة (V) أمام العبارة التي يتوافق معها ووضع علامة (X) العبارة التي لا يوافق عليها ثم تقدم درجته بإيجاد مجموعة أوزان العبارات التي أعلن موافقته عليها ومن الواضح أنه كلما زادت قيمة درجة المجيب ثان اتجاهه أكثر مولاة نحو الموضوع.

استخدم ثرستون وأعوانه هذه الطريقة في قياس الاتجاهات نحو موضوعات مختلفة مثل الحروب، معاملة المجرمين وتنظيم الأسرة ونحوها (عبد الحفيظ مقدم، 2003، ص248)

ب- طريقة ليكرت:

تعتبر طريقة ليكرت محاولة لتبسيط طريقة ثيرستون السابقة وذلك بالاستغناء عن القضاة في عمل الميزان ويحتوي الميزان هنا على عدد من الجمل التي يطلب من الأفراد الاستجابة لها كما هو الحال في موازين ثرستون غير أنه لا يطلب هنا من الفرد وضع علامة أمام الجملة التي تتفق ورأيه بل يطلب أن يستجيب لكل جملة ببيان درجة موافقته أو عدم موافقته عليها. (سعد جلال ، 1975 ، ص252،253)

وتتلخص هذه الطريقة في تقديم مجموعة من العبارات التي تدور حول موضوع الاتجاه وبحيث لكل عبارة خمسة اختيارات ويطلب منه أن يختار إجابة واحدة من 5 إجابات على النحو التالي:

1. أوافق بشدة.
2. أوافق.
3. غير متأكد.
4. أعارض.
5. أعارض بشدة.

وتعطى هذه الاستجابات الدرجات 5، 4، 3، 2، 1 إذا كانت الجمل التي تعبر عن معنى مؤيد لاتجاه وتعطى عكس هذه الدرجات إذا كان معناها معارضا أي تعطى 1، 2، 3، 4، 5.

يمكن استخدام مقياس ليكرت في قياس اتجاهات الناس نحو موضوعات كثيرة لتنظيم الأسرة وعمل المرأة وهجرة الأدمغة.

ونستطيع أن نحسب مدى صلاحية أي عبارة عن طريق حساب معامل الارتباط بين استجابات المستجيبين لها وبين درجاتهم الإجمالية في المقياس كله من ناحية أخرى كما نستطيع أن نقارن اتجاهات مجموعتين من المجيبين عن طريق المقارنة بين متوسطات الدرجات الإجمالية التي يحصل عليها أفراد كل المجموعتين في مقياس واحد.(عبد الحفيظ مقدم ، 2003 ، ص248،249)

ج- طريقة بوجاردس (مقياس البعد الاجتماعي)

ظهرت طريقة بوجاردس في عام 1925 لقياس المسافة الاجتماعية أو البعد الاجتماعي بين الجماعات القومية المختلفة ويعد مقياس بوجاردس أول مقياس لقياس الاتجاهات وقد طبقه بوجاردس على عينة قوامها (1725) أمريكي لقياس اتجاهات نحو (39) جماعة قومية وعنصرية.

يحتوي المقياس على سبع فقرات أو وحدات تمثل متصل مندرج أول فقرة فيه أقصى درجات القبول والفقرة السابعة الأخيرة في المقياس تقيس أقصى درجات الرفض الاجتماعي والفقرات تتسلسل كالآتي:

1. أقبل أن أتزوج منها.
2. أقبل انضمام أحدهم إلى النادي الذي أنتمي إليه ليكون صديق لي.
3. أقبل أن أجاورهم في السكن.
4. أقبل أن أزاملهم في العمل.
5. أقبلهم كمواطنين في بلدي.
6. أقبلهم كزائرين لوطني.
7. أستبعدهم عن وطني.

ويعد هذا المقياس من الموازين المجتمعة والتي ترتبط فيها الوحدات بعضها ببعض فالمستجيب الذي يجيب عن السؤال أو الفقرة (2) بالموافقة فإنه يستجيب أيضا بالموافقة عن السؤال أو الفقرة رقم (1) وكذلك إذا أجاب المستجيب بالموافقة على الفقرة (3) فإنه يجيب أيضا بالموافقة على الفقرة (1، 2) وعليه فإن المستجيب الذي يجيب عن سؤال أو فقرة بالموافقة فإنه سيحصل على درجات أعلى المقياس من المستجيب الذي يجيب بعد الموافقة.(أحمد عبد اللطيف وحيد ، 2001، ص55)

12- تعديل الاتجاهات

رغم أن الاتجاهات تتميز بالثبات النسبي وتغيير ما ليس بالأمر السهل وذلك لأن الاتجاه تصبح من مكونات الشخصية ولكن عندما تكون الاتجاهات ضعيفة وغير راسخة يمكن تعديلها بسهولة وعلى العكس من ذلك فقد يصعب تعديل الاتجاه أو تغييره إذا كان الاتجاه قديما وراسخا وواضحا في ذهن الفرد أو إذا كان الاتجاه ذو قيمة وأهمية في نظر الفرد كان يتعلق بالمذهب أو العقيدة أو الوطن كذلك يصعب تعديل الاتجاه إذا كان الفرد صلب الرأي جامد الفكر لا يقبل المناقشة أو الاقتناع أو التزحزح عن الاتجاه.

وقد أجريت بحوث عديدة لدراسة وسائل وطرق تعديل الاتجاهات ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1. تغيير الجماعة: بتغير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد والتي تحدث اتجاهاته على أساس أهدافها فعندما ينتمي الفرد إلى جماعة أخرى ذات اتجاهات مختلفة يبدأ الفرد في استبدال اتجاهاته القديمة باتجاهات جديدة تتوافق مع أغراض الجماعة الجديدة بمرور الزمن.
2. تغيير الموقف: تتأثر الاتجاهات وتتعدل بتغيير المواقف التي يمر بها الفرد، فتغير ظروف الفرد وانتقاله من مستوى وظيفي أو اجتماعي أو اقتصادي إلى مستوى آخر، كأن يرتفع إلى مستوى أعلى أو ينخفض إلى مستوى أدنى كالفقير الذي يصبح من الأثرياء أو الغني الذي يفقد ثروته ويصبح من الفقراء أو الطالب الذي يصبح مدرسا.
3. التغيير القصري في السلوك: قد يحدث تغير قصري في السلوك نتيجة ظروف اضطرارية تحتم على الأفراد تغيير اتجاهاتهم وقد وجد "دويتش" و "كولينز" أن بعض الزوجات من الجنس الأبيض واللاتي كن يظهرن مشاعر واتجاهات عدائية نحو زوجات زنجيات قد تغير اتجاهاتهن من مشاعر العداوة إلى مشاعر الودّ وذلك لاضطرارهن السكني مع الزنجيات في مشروع إسكان جماعي. (خليل ميخائيل معوض ، 2003 ، ص259،258)
4. الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه: الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه للفرد بالتعرف على الموضوع من جوانب عديدة ففي التجربة السابقة تجربة الزوجات البيض اللاتي فرض عليهن الاختلاط بالزنجيات أتاح لهن الاتصال المباشر فرصة اكتشاف جوانب طيبة في الزنجيات بأن البيض على استعداد لتقبلهن ومعاشرتهن.

وقد أوضح وطسون 1950 في دراسة له أن اتصال الفرد بمن هو أدنى منه في المستوى الاقتصادي والاجتماعي من أبناء الأجناس أو الديانات الأخرى يؤدي إلى علاقات أسوا تجاه الأفراد.

5. تغيير في موضوع الاتجاه: قد يحدث تغيير في موضوع الاتجاه الاتجاه ذاته فينجم عن ذلك تغيير في الاتجاه ذاته فعندما يتولى شخص ما مركزاً كبيراً أو موقعا اقتصاديا متميزا فإن اتجاهات الآخرين نحوه تتغير.
6. أثر المعلومات: يحدث تغير في الاتجاهات بسبب حقائق ومعلومات تتصل بموضوع الاتجاه وقد تتعارض الآراء والمعلومات ولذلك كان من الضروري أن نستوثق من هذه الآراء والمعلومات وأن نستقيها من مصادرها اليقينية من الخبراء والمختصين وأن نتناولها بالمحيص والنقد، ولا يجب أن نأخذها على علاتها وذلك لأن كثيرا من الاتجاهات عند بعض الأفراد تتصل بالخرافات والغيبيات.
7. تأثير الأحداث الهامة: لا شك أن الأحداث الهامة والخطيرة مثل الحروب والثورات تحدث تغييرا أو تعديلا في الاتجاهات.

وقد أوضح كانتريل 1942 ما تركته أحداث الحربين العالميتين الأولى والثانية من آثار تغيير بعض الاتجاهات لدى أفراد المجتمعات التي اشتركت في هاتين الحربين. (خليل ميخائيل معوض ، 2003 ، ص260،261،262)

8. تأثير رأي الأغلبية والخبراء: يؤثر الإقناع في تعديل وتغيير الاتجاه ويكون هذا الإقناع عن طريق استخدام رأي الأغلبية أو رأي ذوي الخبرة أو الشهرة الذي يعتقد بآرائهم ويؤثر بخبرتهم.
9. المناقشة والقرار الاجتماعي: يلاحظ أن المناقشة الجماعية داخل المجتمعات الديمقراطية وداخل المجالس النيابية والهيئات والجماعات والأندية والمؤسسات الحكومية والنقابات والتي تسفر عن قرارات جماعية تؤثر في تغيير اتجاهات الفرد.

وقد أجرى كل من كيرت وليقين 1947 وكونت وفرنش 1948 تجارب ودراسات توضح أثر المنافسات والقرار الجماعي في تغيير الاتجاه.(خليل ميخائيل معوض ،2003، ص263)

خلاصة الفصل:

في ختام هذا الفصل تتبين أن سيكولوجية الاتجاهات فيها من القيمة ما يجعل منها وسيلة تكشف عن الحياة المعرفية، والانفعالية، والسلوكية للأفراد في نفس الوقت وهذا ما توضح من خلال المكونات الثلاث للاتجاهات فالفرد يتعرف وينفعل ويقوم بسلوك معين اتجاه مؤثر من مؤثرات بيئته المحيطة ويعبر عن كل ذلك بقوله أوافق أو أعارض فيساعده ذلك في تحقيق هويته والاستجابة بفاعلية للمثيرات البيئية المختلفة المحيطة به كما يدفعه لمواجهة التغيرات الحاصلة في عالمه من أجل التوافق والتكيف أكثر فكلما توضحت معالم الاتجاهات عند الأفراد زاد ذلك من التعمق في علاقة الفرد خاصة بالظواهر الغامضة والتي ما زالت محل جدل في وقتنا الحاضر.

الفصل الثالث: الاختبارات التحصيلية .

تمهيد.

1-تعريف الاختبار التحصيلي .

2-اهمية الاختبار التحصيلي .

3-فوائد الاختبار التحصيلي .

4-أسس الاختبار التحصيلي .

5-أهم الخطوات التي يمكن اتباعها لإعداد اختبار جيد

6-الخصائص السيكومترية لاختبار التحصيلي .

7- معايير الاختبار التحصيلي .

8 ـ أنواع الاختبارات التحصيلية .

خلاصة الفصل

تمهيد:

حينما نتحدث عن الاختبارات وأدوات القياس والتقويم في العملية التربوية والتعليمية فإننا نعني بذلك تلك الإختبارات والمقاييس التي تستخدم في قياس التحصيل الدراسي والقدرات العقلية المختلفة وكذلك المقاييس التي يمكن من خلالها الإستدلال على خصائص المتعلمين الشخصية.

بمعنى آخر إن هناك أنواعا عديدة وكثيرة من الإختبارات والمقاييس يمكن استخدامها في قياس وتقويم سلوك الأفراد أيا كان هذا السلوك ولا نملك من هذه الإختبارات والمقاييس في مدارسنا وجامعاتنا ماعدا نوع واحد منها هي الامتحانات أو الإختبارات المدرسية أو كما تسمى حديثا بالاختبارات التحصيلية.

وهذه الإختبارات هي إختبارات تحصيلية غير مقننة تلعب الذاتية والإجتهاد الشخصي في طريقة إعدادها وتصميمها دورا كبيرا لذا فقد اهتم الأدب التربوي الخاص بالقياس والتقويم بوضع الخطوات والقواعد المنهجية التي يجب أن يتبعها المعلم في مدرسته أو الأستاذ في جامعته لتصميمها واستعمالها.

إن الإختبارات التحصيلية التي يحتاجها المعلم إلى إعدادها وتصميمها واستعمالها يتعرف على خصائص المتعلمين العقلية تنقسم إلى نوعين إختبارات تحصيلية شفهيا تتضمن من جملة ما تتضمن الأسئلة الصفية واختبارات تحصيلية تحريرية تنقسم بدورها إلى نوعين: إختبارات مقالية واختبارات موضوعية.

- **1.مفهوم الاختبار:** يمكن تحديد المعنى المفاهيمي للاختبار بالتالي :
- إجراء منظم لقياس عينة من السلوك التعليمي.
- إجراء منظم لقياس التغيرات التي حدثت لدى الطلبة بعد مرورهم في خبرات تعلمية محددة.
- طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب للمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى الدراسية.(يوسف قطامي ، 2001، ص534)

1.1-تعريف الإختبار التحصيلي: هو مجموعة من الأسئلة أو المشاكل التي تتعامل مع المواد الدراسية التي تطرح على التلميذ أو الطالب والتي يتم إعدادها من أجل قياس ما تعلمه أو تحديد مستوى تحصيله سواءا كان ذلك في مادة واحدة أو مجموعة من المواد التي تقدم شفهيا أم تحريريا.

ويأتي الإختبار في صورة متعددة، فقد يكون مطولا أو تقصيرا، مقننا أو غير مقنن نظريا أو عمليا، متسما بالسرعة في الأداء أو مهتما بنوعية الإجابة قبل الإهتمام بعامل الزمن فهناك من الإختبارات ما يهتم بقياس المعلومات العامة، ومنها ما يقيس المهارات ومنها ما يقيس مدى اتقان الطالب لمحتوى مادة معينة، وتأتي الإختبارات التحصيلية في فئتين:

أولاً: اختبارات من عمل المدرسي.

ثانيا: الاختبارات التحصيلية المقننة. (رمضان القذافي ، 1990، ص162،163)

وتعرف أيضا الإختبارات التحصيلية التحريرية من أكثر أدوات وأساليب القياس والتقييم شيوعا وإستخداما وتقويم تحصيل المتعلمين في مستويات التعليم المختلفة هذا وتقسم الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلم عادة إلى أنماط متعددة الاختبارات التحصيلية التحريرية التي تشتمل على:

- الاختبارات المقالية (Essay tests).
- الاختبارات الموضوعية (Objective tests) . (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2004 ، ص213)

2-أهمية الاختبارات التحصيلية:

مما لا شك فيه أن الإختبارات التحصيلية إلى ما أحسن بناؤها واستخدامها تكون عونا لكل من الطالب والمعلم وصانع القرار على السواء.

- أهمية الإختبارات التحصيلية بالنسبة للمعلم: يمكن تحديد ما يستفيده المعلم عند إجراءه للإختبارات التحصيلية على تلاميذه على النحو التالي:

التعرف على مستوى التحصيل الدراسي الذي وصل إليه التلاميذ وبالتالي مراقبة تقدم العملية التعليمية من خلال معرفة مقدار ما يحدث لهم من التحسن أو التأخر في التحصيل الدراسي، ومعرفة استعدادات تلاميذه لتعلم المادة التي يقوم بتدريسها، وكذلك تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذه، مما يؤدي إلى تعديل المعلم من طريقة تدريسه من خلال التغذية الراجعة لنتائج الإختبارات.

- أهمية الإختبارات التحصيلية بالنسبة للطالب: تتلخص في النقاط التالية:

أنها وسيلة جيدة للتعلم، فنتائج الإختبارات تعمل على تعزيز السلوك وبالتالي رفع مستوى الطموح لديه، وتعمل على زيادة مستوى اتقان المادة المتعلمة والتي تساعد في انتقال أثر التعلم الموجب من الموقف الراهن إلى موقف تالي أو لاحق مشابه للموقف الذي تم فيه التعلم ومعرفه مدى تقدم أو تحسن الطالب في التحصيل الدراسي، كذلك تحسن من طريقة الإستذكار لما توفره من التغذية الراجعة، وأخيرا توجه أنظار الطلبة نحو تحقيق أهداف التدريس المنشودة.

- أهمية الإختبارات بالنسبة لصانع القرار: لا شك أن نتائج الإختبارات التحصيلية تزود صانع القرار التربوي بمعلومات جيدة يستخدمها في إصدار العديد من القرارات الإدارية مثل الترفيع أو النقل من فرقة دراسية إلى فرقة أعلى منها، أو إعطاء شهادات التخرج أو الإيفاد إلى بعثات دراسية كذلك إصدار العديد من القرارات الفنية مثل التوجيه لنوع التعليم وربما لنوع الشعبة كذلك انتقاد الفئات الخاصة (المتفوقين وذوي الاحتياجات الخاصة)، وتوجيه البحث التربوي مثل البحث عن أفضل طريقة تدريس وأثرها على التحصيل لدى مراحل عمرية مختلفة . (صلاح أحمد مراد 2002، ص44،45)

3-فوائد الإختبارات التحصيلية:

يمكن إيجاز فوائد الإختبارات التحصيلية فيما يلي:

1- تساعد على تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في المناهج الدراسية وهذا يساعد على تعديل هذه المناهج وتطويرها.

2- توضح للمعلمين أهمية المهارات والاتجاهات والقيم في تدريس المقررات الدراسية المختلفة إلى جانب المعرفة.

3- أنها تساعد على توحيد أسس تقدير الدرجات التحصيلية للتلاميذ مملا يساعد على تحقيق العدالة عند المقارنة بين أداء التلاميذ وبعضهم.

4- تساعد على الكشف عن عيوب طرائق التدريس التي يتبعها بعض المعلمين.

5- تفيد في تقسيم التلاميذ في فصول مدرسية متجانسة من حيث المستوى التحصيلي.

6- تساعد على تشخيص صعوبات التعلم عند التلاميذ مما يساعد على حسن توجيههم وإرشادهم. (محمود عبد الحليم منسى ، ص136،137)

4-أسس الإختبار التحصيلي:

إن تحليل نظرية القياس المتضمنة للفروق الفردية في الأداء إزاء أي خبرة أو موقف تعلمي أو تدريبي تمكن من الوصول إلى عدد من الأسس هي:

- يشتمل الإختبار على عينة ممثلة من الأسئلة، تقيس الأهداف والمحتوى حسب الأهمية والوزن.
- يصمم الإختبار ليقيس بوضوح النتاجات التعليمية المشتقة من أهداف المقرر.
- تحديد نوع فقرات الإختبار وفق المحتوى والأهداف.
- تستثمر نتائج الإختبار في مراقبة تعلم الطلبة وتحسنه وتطوره.
- الإختبار الأكثر ملاءمة هو الإختبار الذي تتوافر فيه خصائص الإختبار الجيد.
- تزود نتائج الإختبار بتغذية راجعة تصحيحية وتعزيزية.
- تفسر نتائج الإختبار بجذر ودقة.

وقد تم استنتاج هذه الأسس وفق طبيعة المتعلم والخبرة، ودور المدرس الجامعي وأهداف الدراسة الجامعية، وفلسفة الدراسة التي يؤديها المدرس، بهدف تحقيق الأهداف الجامعة وأهداف التغير المناسب لدى الطلبة. (يوسف قطامي ، 2001 ،ص534،535)

5-أهم الخطوات التي يمكن اتباعها لإعداد إختبار جيد:

1- يجب أن يهتم واضع الإختبار بتحديد الأهداف العامة، التي يقيسها الإختبار، وتحديد المتطلبات التي تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف، على أن يشمل ذلك تحديد أجزاء المادة المراد قياس مستوى التلاميذ فيها (محتوى الإختبار، وكيفية استخدام الدرجات وتحديد الزمن الخاص بالإختبار).

2- يجب تحديد خطة الإختبار بحيث تشمل عدد الأسئلة ونوعيتها وشكل الإجابة.

3- يجب إعداد فقرات الإختبار بعدد أكبر مما هو مطلوب.

4- يجب مراجعة الفقرات المكتوبة لتحديد مستوى صعوبتها وإدخال التعديلات اللازمة عليها.

5- القيام باختبار العدد المطلوب من الفقرات لوضع الإختبار في شكله النهائي. (رمضان القذافي ، 1990 ، ص178،179)

6-الخصائص السيكومترية للإختبار التحصيلي:

1- الصدق (Validity): ويتضمن ذلك أن يقيس الإختبار التحصيلي ما أعد لقياسه، وألا يقيس أي أهداف غير الأهداف التي تم رصدها، ويمكن للمدرسين أن يتأكدوا من توافر أبسط دلالة صدق، وهي دلالة صدق المحتوى بالقيام بإجراء عملية تحليل المحتوى التي تضمنها الكتاب الجامعي أو المخطط الجامعي الذي يتضمن الأهداف وفقرات الخطة وأجزائها الفرعية.

2- الثبات (Reliability): وهي العملية التي يحافظ فيها الطلبة على مراكزهم النسبية، إذا ما تقدموا لذلك الإختبار في المرة الثانية بعد فترة زمنية، أو لصورة مكافئة أخرى أو الوصول

3- الموضوعية (Objectivity): وتتضمن موضوعية اختبار المحتوى الدراسي ليكون موضوعا للإختبار التحصيلي، وتجنب التحيز لأجزاء المادة الدراسية وإعداد الأسئلة الموضوعية وطريقة التصحيح، وإعطاء الدرجات مع مراعاة التجرد من التحيز الشخصي والوقوع في أثر الهالة أو أثر هوثورون او أية آثار أخرى قد تسهم في زيادة الدرجات للطلبة مما يساهم في زيادة التباين الخطأ.

4- الشمول (Comprehensivenes): وتتضمن هذه الخصيصة شمول الإختبار لقياس المستويات المختلفة للطلبة، وشمول أنواع الأسئلة الموضوعية، وشمول الأهداف التدريسية، وشمول المحتوى الدراسي.

5- القابلية للإستعمال (Applicapility): ويتحقق هذا الشرط إذا توافرت صفة العملية في الإختبار، التي تحقق بسهولة تطبيق الإختبار التحصيلي، وسهولة استخراج الدرجات وعملية التطبيق لا تتطلب أي تخصص، والأمر نفسه بالنسبة لإستخراج الدرجات أو يتحقق ذلك إذا توافرت خصيصة سهولة الإستعمال، وعلى ذلك يمكن القول أنه إذا توافرت هذه الخصائص والإعتبارات في الإعداد، فإن ذلك يوفر التوصل إلى اختبار مناسب خال من العيوب غير الموضوعية بدرجة عالية وساعدني التوصل إلى درجات خالية من التباين الخطأ، وقريبة جدا من تحديات درجات التباين الحقيقي التي تحدد تحصيل الطالب الموضوعي.(يوسف قطامي ، 2001 ، ص538،539)

7-معايير الإختبارات التحصيلية:

1- أن تكون الأسئلة ذات صلة بما تهدف إلى قياسه وأن تكون أداة لبلوغ هذا الهدف.

2- أن لا تتيح المجال للتخمين والحظ والصدفة.

3- أن تغطي جميع مفردات المنهج.

4- أن يراعي في صياغتها مستوى التطبع العقلي للمتعلمين وخبراتهم السابقة.

5- أن تصاغ بلغة واضحة ومفهومة خالية من الغموض واللبس.

6- أن تعكس نتائجها الفروق الفردية بين المتعلمين عن طريق إختيار أسئلة متدرجة في الصعوبة.

7- الإبتعاد عن إقتباس عبارات السؤال المأخوذة كما من الكتاب المدرسي.

8- أن تقيس عمليات عقلية عليا من فهم، تطبيق، تحليل، تركيبب، تقويم بالإضافة إلى القدرة على التذكر والإسترجاع للمعلومات والحقائق والقدرة على جمعها وتنظيمها.

9- أن يكون كل سؤال مستقلا عن الآخر بعيدا عن التداخل والإعتماد على إجابة سؤال لآخر.(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2004 ، ص215)

8-أنواع الإختبارات التحصيلية:

8-1.الإختبارات المقالية:

إن النوع الأول من اختبارات التحصيل التحريرة التي يضعها المعلم خو اختبارات المقال وهي شائعة جدا يطلب من المتعلم في أسئلتها أن يناقش ويبدي الرأي ويعرض وينظم ويوحد الإستجابة كما تختبر القدرة على التعبير وتنظيم الأفكار وتختبر أيضا المهارات العقلية للمتعلمين في مجال التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والربط وعقد مقارنات ومهارات التفكير الناقد وتلمس حلول المشكلات. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2004 ، ص215)

أ. تعريف الإختبارات المقالية:

- وهي الإختبارات التحررية التي يطلب من التلاميذ فيها الإجابة عن عدد من الأسئلة التي يضمها الإختبار وقد شاع استخدام هذا النوع من الإمتحانات منذ زمن بعيد ولا تزال كثير من مدارسنا تأخذ به وتعتمد عليه اعتمادا كبير لتحقيق غايات التقويم التي تسعى إلى تحقيقها. (علي راشد ، 2005، ص192)
- ويعرف الإختبار المقالي أيضا بأنه كل اختيار تتطلب إجابته على أسئلة بطريقة مقالية إنشائية وفي السؤال المقالي ينتظر من الطالب أن يناقش أو يذكر أو يعدد أو يعلل أو يستنتج بلغته الخاصة. (نبيل عبد الهادي ، 2001 ، ص137)

ب. أنواع الأسئلة المقالية:

تتنوع حرية الإستجابة التي توفرها أسئلة المقال بشكل كبير فالطالب قد يطلب إليه أجوبة محددة وقصيرة قد تترك له الحرية الكاملة لتجيب بالطريقة التي يراها مناسبة ولهذا تنقسم أسئلة المقال إلى نوعين:

- اختبارت ذات الإجابة القصيرة (القيدة).
- اختبارت ذات الإجابة الطويلة (المفتوحة).

1. اختبارت ذات الإجابة القصيرة (القيدة):

هذه الإختبارات يكون فيها السؤال طويلا نوعا ما ومترابطا ولكن إجابته دقيقة ومحددة وواضحة ولا تحتاج إلى لطلة في الكتابة حيث يتطلب من الطالب المفحوص فهم السؤال واستيعابه والقدرة على الربط . (نبيل عبد الهادي ، 2001، ص139)

وهذا النوع من الأسئلة يحدد واضع الأسئلة شروطا للإجابة لا تسمح بالإجابة المطولة كما أن المعلومات التي يغطيها كل سؤال تكون محدودة وعادة ما تبدأ أسئلة هذا النوع بالأفعال السلوكية التالية (علّل، أذكر الأسباب، إشرح، لخص، وضح ما يقصد به، قارن أو فرق بين، أذكر أمثلة من عندك، أعط الأسباب، أنقد، ميّز بين، وضّح بأمثلة، إعط أدلة، قدم حقائق لدعم الموقف، برّر، برهن، أثبت صحّة، أكتب وصفا لتصور).(صلاح أحمد مراد ، 2002 ، ص52)

2. اختبارت ذات الإجابة الطويلة (المفتوحة):

يتيح هذا النوع من الأسئلة للمستجيب الحرية الكاملة ليحدّد شكل الإستجابة ومداها ومع أننا حتى في حالة هذا النوع من الأسئلة قد نضع بعض القيود العملية على الإستجابة مثل تحديد عدد الصفحات أو الزمن المخصص للإختبار ولكن في هذا النوع من الإختبار يكون مفتوحا وغير محدّد لأن كل طالب إجابته التي تختلف في طولها أو قصرها عند الطالب الآخر.(نبيل عبد الهادي ، 2001 ، ص140)

إن هذا النوع من الأسئلة المقالية يعطي للطالب المزيد من الحرية في إعطاء الإجابة فلا يقيد بعدد الأسطر أو عدد الصفحات مما يسمح له بترتيب أفكاره والتعبير عنها بحرية أكثر ويساعد ذلك على قياس قدرة الطالب في التفكير المنطقي والتفكير الاستدلالي. (صلاح أحمد مراد ، 2002 ، ص53)

ج. خصائص الإختبارات المقالية:

تشمل هذه الاختبارات عدة خصائص، حيث عددها القياس وبالذات جوتمان (Gutman) على النحو التالي:

أولاً: أن الإختبارات المقالية تعطي الطالب الحرية في عدة مجالات

أ. معالجة موضوع السؤال بألفاظه وتراكيبه الخاصة.

ب. الترتيب والتنظيم للأفكار والمعلومات وإبرازها في صورة مقبولة.

ج. استخلال نتائج الموضوعات في حدود المطلوب من السؤال وفي هذا المجال يلاحظ افتقار بقية الاختبارات الأخرى لهذا الموضوع كالاختبارات الموضوعية لهذه الخاصية، الأمر الذي يؤدي في حالة استخدامها الى ضعف الطالب في التعبير بشكل دقيق وكذلك ضعفه في التركيب وبناء الجمل والإملاء وهذا بالذات يكون في اللغات.

ثانيا: سهولة الإعداد والتحضير لهذه الاختبارات:

إذا انها لا تحتاج من المعلم إلى وقت وجهد في حالة الإعداد والتحضير وهذه الخاصية أيضا تتميز بها الاختبارات المقالية عن الموضوعية، حيث تتصف بقية الإختبارات بالصعوبة.

ثالثا: في الإختبارات المقالية يمكن التمييز بين الطالب الذي يحفظ المادة الدراسية عن ظهر قلب والطالب الذب يستوعب المادة الدراسية ويفهمها.

رابعا: إن الإختبار من وجهة نظر القياس هو موقف تعليمي والاختبارات المقالية توفر للطالب مواقف تعليمية جديدة وهذا يتم عن طريق الممارسة الفعلية في مناقشة مفاهيم المادة التعليمية وتحليلها والربط بين عناصرها بطريقة منطقية.

خامسا: إن الإختبارات المقالية يمكن استخدامها لقياس أهداف بعيدة المدى كالقدرة على تحديد المشكلة وتحديد أسبابها وتعميم الخبرات على مواقف جديدة وهذه الخاصية تتميز بها الإختبارات المقالية لاسيما أنه تحقق أهداف سلوكية ذات فاعلية لدى المتعلم. (نبيل عبد الهادي ، 2001 ، ص141،142)

د. مميزات الإختبارات المقالية:

1. أنها سهلة في إعدادها، حيث لا تستغرق وقتا طويلا من المعلم في إعدادها.
2. تكشف عن قدرة التلاميذ على التخطيط للإجابة عنها، وتنظيم أفكاره وربطها ببعض.
3. تكشف عن قدرة التلميذ على معالجة الموضوع المطلوب الكتابة فيه والتعرض لكل جزء منه وفقا لوزنه وأهميته وكذلك قدرته على التفكير المنطقي.
4. تبين قدرة التلميذ على النقد وإبداء الراي الشخصي، وإصدار الاحكام على ما يقرأ كما تبين في بعض الأحيان قدرته على التفكير الإبداعي . (علي راشد ، 2005 ، ص193)
5. سهلة في تطبيقها وإقتصادية في تكلفة طباعتها لذا فهي توفر الكثير من الوقت والجهد والمال.

6. تقيس عمليات عقلية عليا مثل التفكير بجميع صوره (الإبتكاري والناقد، والإستدلالي) والتي تعجز الأسئلة الموضوعية عن قياسها.
7. تخلو من التخمين (تخمين الطالب للإجابة الصحيحة).
8. تقلل فرص الغش بين الطلبة لإعتمادها على عمليات إستدعاء الإجابة وليس التعرف عليها.
9. وسيلة جيدة لتحصين مهارة الكتابة لدى الطلبة خاصة في اللغات . (صلاح أحمد مراد ، 2002 ، ص54)

هـ. الإجراءات المناسبة لرفع درجة صدق الإختبارات المقالية وثباتها:

في حقيقة الأمر أنالإختبارات المقالية تعد من الإختبارات المفضلة في قياس قدرة التلميذ على التركيب والتنظيم والتحليل في المواد الدراسية كما تعد أفضل وسيلة لقياس القدرة على الكتابة بيدة أن إستخدام هذهالإختبارات في معظم الأحوال يجعلها غير صادقة وغير ومنصفة وغير جديرة بالثقة، وهناك أربع خطوات يمكن أن تحد من تأثير العنصر في هذه الإختبارات وتعزز الصدق والموثوقية (اثبات)في نتائجها وهذه الخطوات الأربعة هي كما يلي:

1. الخطوة الأولى: كتابة المواصفات

تحدد المواصفات التفاصيل الخاصة بالإختبار التحريري مثل اسلوب الكتابة والطول والمهارات الخاصة المراد إختبارها، وينبغي أن تكتب المواصفات بمعرفة خبراء في مجال الإختبارات والمتخصصين في المادة الدراسية وواصفي المناهج.

2. الخطوة الثانية: كتابة تعليمات واضحة ومفصلة

يجب أن تقدم للتلاميذ بشأن الموضوع الذي سيختبرون فيه ما يجب أن يكتبوه فضلا عن أي محكات أخرى يجري على ضوءها الحكم على إجابة التلميذ فمعرفة التلميذ لتعليمات واضحة ومفضلة عن الإختبار يفتح له الطريق للإدلاء لمعلوماته وأفكاره المطلوبة.

3. الخطوة الثالثة: كتابة الخطوط الإرشادية لرصد أو تصحيح إجابات التلاميذ

تتضمن التعليمات خطوطا إرشادية لرصد إجابات التلاميذ فبدون هذه الخطوط يمكن أن ينجع التلميذ إذا وقعت ورقة إجابته مع أحد المصححين في حين يرصد إذا وقعت ورقة إجابته في يد مصحح آخر، فبذلك يمكن أن يتحول أي إختبار جيد إلى إختبار غير موثوق به.

4. الخطوة الرابعة: تدريب المصححين على العمل في شكل مجموعات

قد يصحح المعلمون الإمتحانات دون أن يتسنى لهم الفرصة لتبادل الراي مع بعضهم البعض بشأن محكات التصحيح، ولذا فإن تعزيز الموثوقية التصحيح ورصد اتجاهاته وفكرته عن التلميذ، وقد تختلف الدرجة إذا قام بالتصحيح في أوقات مختلفة . (علي راشد ، 2005 ، ص195،196)

و. شروط صياغة أسئلة المقال:

أولا: الشروط الخاصة بصياغة الأسئلة:

1. يجب أن تكون صياغة السؤال واضحة تماما وبعيدة عن الغموض ومحددة بدقة بحيث يفهمها جميع الطلاب بطريقة واحدة .
2. يجب أن تكون جميع أسئلة المقال من النوع الإجباري أي ليس هناك مجال للإختيار من بين الأسئلة المقدمة وذلك عندما نستخدم نتائج هذه الأسئلة في المقارنة بين أداء الطلبة إذا ما كان الهدف عدم المقارنة بين أداء الأفراد فيمكن إستخدام أسئلة الإختيار من بينها ومثال ذلك: أجب عن سؤالين فقط من الأسئلة الأربعة التالية وفي مثل هذه الحالة يسمح للطالب بإختيار الموضوع المفضل له من بين الأسئلة المقدمة مما يساعد على تقليل قلق الإمتحان، كما تسمح للمعلم بتحقيق مساحة أكبر من محتوى المقرر الدراسي السابق دراسته.
3. يجب أن ترتب الأسئلة المقالية عند عرضها على الطلبة حسب التدرج لصعوبتها من السهل إلى الصعب (أي يكون ترتيب الأسئلة ترتيبا سيكولوجيا وليس ترتيبا منطقيا) لتقلل من القلق والتوتر أثناء الإجابة.
4. يجب أن يكون السؤال المقالي ملائم للمستوى العقلي للطلبة ويقيس المخرجات (الأهداف) التي يريد المعلم قياسها.
5. يجب على المعلم أن يحدد:

أ. الدرجة المخصصة لكل سؤال قبل أن يبدأ الطالب في الإجابة حتى لا يركز على الأسئلة ذات الدرجات القليلة أكثر من الأسئلة ذات الدرجات المرتفعة.

ب. الزمن المناسب للإجابة على كل سؤال لأن زيادة الوقت قد يسمح بعمليات الغش ونقص الوقت يسبب حالة الإسراع (التعجيبل) في الإجابة مما يؤثر على جودة إجابة الطلبة.

6. يجب أن يبدأ السؤال المقالي بأفعال سلوكية مثل –علل–لماذا، أذكر الأسباب، إشرح، لخص، وضح، فسر، قارن، ولا تبدأ بأدوات إستفهام مثل من، كيف، لأن الإجابات في هذه الحالة تكون في مستوى التذكر وربما الفهم ...الخ .

(صلاح أحمد مراد ، 2002 ، ص55،56)

ثانيا: الشرط الخاصة بتقدير درجات الأسئلة

1. يجب إعداد نماذج للإجابة الصحيحة موضحا عليها النقاط التي يفترض أن تشملها الإجابة وتوزيع لدرجة كل سؤال على هذه النقاط أما في حالة الأسئلة التي تتطلب إجابات مطولة، ليس هناك داع لكتابة الإجابات كاملة، بل يكتفي أن يتضمن مخطط الإجابة النقاط الرئيسية.
2. يجب تقدير درجة كل سؤال على حده بالنسبة لجميع الطلبة قبل الإنتقال إلى السؤال التالي بهدف سهولة تذكر النقاط الاساسية والمعايير التي يتم في ضوءها تقدير درجة كل سؤال وكذلك تقليل أثر الهالة أي الأثر الناتج عن الإنطباع الذي تتركه إجابة الطالب في سؤال ما على مقدر الدرجات (المعلم) وانتقال هذا الأثر إلى السؤال التالي بالإيجاب أو السلب.
3. يجب عدم الإطلاع بشكل مقصود على أسماء الطلبة أثناء عملية التصحيح وذلك لنفس السبب السابق (أثر الهالة) فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأثر الهالة يقلل من موضوعية المصحح بشكل ملحوظ.
4. من الأفضل إن كان هذا ممكنا أن يقدر كل سؤال مقدارين على الأقل ليزيد من دقة تقدير الدرجة ويقلل من أثر الهالة.
5. يجب إعادة ترتيب كراسات الإجابة عقب تقدير درجة كل سؤال حتى لا تتأثر درجة الطالب بإستمرار بدرجة الطالب السابق له.

إذا كان المعلم سيعيد أوراق الإجابة إلى طلبه يفضل أن يكتب ملاحظاته وتعليقاته وتصويباته للأخطاء في ورقة الإجابة كنوع من التغذية الراجعة الفورية أو التغذية الراجعة المؤجلة. (صلاح أحمد مراد ، 2002 ، ص56،57)

ي. بعض النماذج من أنواع اختبارات المقال:

1. التذكر:

- ماذا يقصد بظاهرة التأصل الكيمياوي للكربون؟

2. الفهم:

- قارن بين ظاهرتي المد والجزر؟

3. التطبيق:

- استشهد بأمثلة وبراهين لقانون طفو الأجسام الصلبة فوق مستوى سطح الماء.

4. التحليل:

- بين أسباب ردة بعض القبائل عن الإسلام بعد وفاة نبينا محمد (صلى الله عليه وسلّم).

5. التركيب:

- صف بأسلوبك الخاص خصائص شعر العصر الجاهلي.

6. التقويم:

- بين رأيك في انخفاض أسعار النفط عالميا.

7. التعبير عن العلاقات:

- صف العلاقة بين الضغط الجوي وحركة الرياح.

8. إتخاذ القرار:

- كيف تعالج مشكلة ملوحة التربة؟

9. إيضاح مدلول بعض العبارات أو الأفكار وإعطاء المعنى الدقيق لها:

- ما يقصد بمؤسسة الخلافة؟

10. التخطيط أو التحديد:

- حدد الخطوات الرئيسية لمعالجة مشكلة ملوحة التربة.(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2004 ، ص216)

ر. عيوب الإختبارات المقالية:

1. أنها إختبارات غير شاملة حيث لا تقيس الأجزاء محددا من الجانب المعرفي للتلميذ وهو تذكر واسترجاع المعلومات، وأحيانا فهمها، وتهمل الجوانب المهارية والوجدانية لذى التلاميذ.
2. أنها اختبارات غير ديمقراطية، فهي تفرض على التلاميذ في أوقات محددة وبأسلوب معين، وتعلن نتائجها على التلاميذ دون أن تكون أمامهم فرصة لمعرفة أسرارها أو مناقشتها.
3. أنها لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ فهي في معظم الأحيان موحدة بالنسبة للجميع وتحاول أن تزنهم جميعا بميزان واحد دون مراعاة لما بينهم من اختلافات في القدرت والإستعدادات والمواهب.

4. أنها ذاتية التصحيح أي أن الدرجات التي يمنحها المعلم لأسئلة هاته الإختبارات تتأثر بذاتية هذا المعلم، وحالته النفسية في أثناء التصحيح واتجاهه وفكرته عن التلاميذ وقد تختلف الدرجة إذا قام بالتصحيح في أوقات مختلفة.
5. تعتمد نتائجها أحيانا على التخمين فقد يركز تلميذ على أجزاء بعينها من المقرر ويترك الأجزاء الأخرى ولحسن حظه قد تنصب معظم الأسئلة في تلك الأجزاء التي استذكرها التلميذ، والعكس صحيح، لذا فهي ليست مقياسا حقيقيا لمستوى التلميذ الدراسي.
6. يتطلب تصحيحها وقتا طويلا وعلاوة على إجتهاد المعلم في هذا التصحيح وقد يرجع ذلك إلى أن كل تلميذ يحاول كتابة أكبر قدر ممكن من الصفحات لإجابة الأسئلة لإعتقاده بأن الكم له تأثير كبير على الدرجة التي سيحصل عليها، حتى لو كان هذا الكم غير مرتبط بالموضوع. (علي راشد ، 2005 ، ص193،194)

ع. كيفية تحسين الإختبارات المقالية:

من خلال ذكر سلبيات الأسئلة المقالية يمكن وضع إرشادات لتحسين أسئلة المقالة كما يمكن وضع أسس عامة لكتابتها بحيث يؤدي ذلك إلى تطويرها

1. إن استخدام أسئلة المقال لقياس النواتج التعليمية المعقدة لا بد أن تكون واضحة ومحددة بحيث لا يقع الطالب في مزالق وهذا يتطلب أن تكون لغة السؤال واضحة وسليمة.
2. أن تكون هذه الأسئلة فيها الإختيار لأكثر من إجابة بحيث يجيب عليها الطلبة في نفس المجموعة الواحدة من الأسئلة حتى يسهل علينا مقارنة إجابتهم ومسنوى تحصيلهم.
3. أن تكون هذه الأسئلة شاملة لجميع المحتوى وهذا بدوره يؤدي إلى تفعيل دور الأسئلة المقالية ويجعلها تغطي المادة مما يحسن في نوعيتها ويجعلها قادرة على تقويم أداء الطلبة على الفقرات بشكل عادل.
4. على المعلم أن يعطي وقتا كافيا للإجابة بحيث يحدد لكل سؤال زمنا كافيا مما يؤثر ذلك على تقدم الطلبة إيجابا ويكونو في المحصلة النهائية قادرين على الإجابة بشكل صحيح ودقيق.
5. يجب أن تحتمل الأسئلة المقالية على أكثر من إجابة بحيث تكون واضحة ومحققة للأهداف التي وضعت من أجلها.(نبيل عبد الهادي ، 2001 ، ص 149،150)

8-2.الإختبارات الموضوعية: وتعرف الإختبارات الحديثة وهي نوع المقاييس التي تحاول تلافي عيوب الإختبارات التقليدية، ففي هذه الإختبارات يتلاقى المعلم الكثير من أوجه قصور الإختبارات المقالية فهي لا تتأثر بالعوامل

الذاتية للمصحح للحصول على نفس التقديرات إذا ما صححت من قبل شخص واحد على فترات متباعدة أو صححها أشخاص لجنة تصحيح المادة في نفس الوقت.

وهذا يرجع إلى عدم إحتمالية فقراتها لأكثر من إجابة واحدة فقط.

ومن هنا أتت تسمية (الموضوعية) لأن كل فقرة لها إجابة محددة وصحيحة يمكن تقدير صحتها أو خطئها بدرجة عالية من الدقة، ويلاحظ في هذه الأسئلة، ويعكس المقالية، إمكانية تغطيتها معظم جوانب المقرر الدراسي فضلا عن أنها تمتاز بالصدق ولاثبات وسهولة التصحيح.

والإختبارات الموضوعية تتكون من عدد من الأنماط أو الأنواع سنقوم بتناول كل واحد منها على حده حيث سنتحدث عن مزايا كل اختيار أو المآخذ عليه وكذلك أهم الإعتبارات التي يجب مراعاتها عند تصميم وإعداد هذه الإختبارات. (سهيلة محسن ، 2004 ، ص 218)

1- شروط الإختبارات الموضوعية:

1. أن تكون صادقة: أن تكون المعلومات التي يختبرها الإختبار وهي نفس ما يراد به إختبارها.
2. أن يكون الإختبار ثابت النتائج (لا يتأثر بشخصية المصحح أو وقت الإجراء).
3. يجب أن لا يتأثر السؤال بسواه من الأسئلة (يجب أن لا تكةن الأسئلة من الصعوبة وأن لا تكون من السهولة لظهور نقاط القوة والضعف).
4. أن يكون الإختبار شاملا ممثلا للمادة التي يراد تقييم تحصيل التلاميذ فيها.
5. أن تكون الأسئلة ذات صلة بالأهداف.
6. أن لا تتيح المجال للتخمين والحظ والصدفة.
7. أن تكون الإجابة موضوعية (أي تعتمد على الحقائق).
8. سهولة الإجراء والتصحيح وقلة التكاليف المالية والإدارية والوقت.
9. أن يواجه أحد الممتحنين نفسه بالسؤال عما يريد تحقيقه من الإجابة. (عبد الله بن ساعد ، 2000 ، ص 28،27)

2- مميزات الإختبارات الموضوعية:

إن أهم مميزات الإختبارات الموضوعية يمكن تحديدها في النقاط التالية:

1. أنها كما يتضح من إسمها موضوعية، أي أن النتائج التي تم التوصل إليها عن طريقها لا تتأثر بشخصية المصحح أو حالته النفسية أو الظروف التي يمر بها.

2. تتضمن هذه الإختبارات عددا كبيرا من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة جدًّا، ومن ثم يمكن تغطية معظم جوانب المقرر الدراسي، وبالتالي لا تدع مجالا للصدفة.
3. سهولة التصحيح لدرجة أن التلاميذ أنفسهم يمكنهم القيام بتصحيحها وبالتالي يمكن الإستعانة بأية نوعية من الأفراد لتصحيحها.
4. أنها متنوعة وبالتالي يمكن المساعدة في قياس عديد من الجوانب التي تنصب عليها عملية التقويم، ومن هنا يمكن القول لأنها تساعد على تحقيق مبدأ (شمول عملية التقويم).
5. تتناسب هاته الإختبارات مع تلاميذ السنوات الأولى من المرحلة الإبتدائية الذين لم يصلوا بعد إلى إكتساب مهارة الكتابة أو مهارة التعبير اللغوي من الأفكار بطريقة سليمة، حيث أنها لا تتطلب سوى وضع إشارة أو كتابة كلمة فإنها توافر الفرص أمام التلاميذ لإعطاء المعلومات المطلوبة دون أدنى صعوبة، وبالتالي فهي تعطينا نتائج لها درجة كبيرة من الصدق أكثر من إختبارات المقال.
6. تساعد على تنمية قدرة التلاميذ على إبداء الرأي وإصدار الحكم على عبارة أو فكرة، ويتمثل ذلك في أسئلة الإختبار من متعدد، وبالذات إذا انصبت على إعطاء مجموعة من العبارات الأكثر دقة، مما يكون عند التلميذ إتجاها إيجابيا نحو الدقة في العمل. (علي راشد ، 2005 ، ص 197،196)

3- عيوب الإختبارات الموضوعية:

فعلى الرغم من مميزات ومحاسن هذه الإختبارات الموضوعية إلا أن لها بعض العيوب يمكن تحديدها في النقاط التالية:

1. أنها لا تقيس قدرة التلميذ على وضع إطار عام للإجابة يعرض فيه معلوماته مع التوسع أو الإختصار في عرض هذه المعلومات وفقا لأهميتها، ويظهر فيه أفكاره مع ربطها بعضها ببعض، ويظهر فيه رأيه الشخصي بوضوح مع سرد الأدلة والبراهين التي يعزز بها هذا الرأي، كل ذلك لأنه يتعامل مع أسئلة في صورة جزئيات ونقاط محددة.
2. تتطلب هذه الإختبارات جهدا كبيرا، ووقتا لإعدادها، حتى تكون دقيقة وخالية من الأخطاء، وهي تحتاج إلى خبرة وفيرة ودراية تامة ومهارة وعلم، ومن الصعب أن تتوافر هذه الصفات في كل المعلمين الحاليين على إعداد هذه الإختبارات.

3. أنها لا تكشف عن قدرة التلميذ على النقد وإبداء الرأي الشخي وإصدار الأحكام على ما يقرأ، كما لا تكشف عن قدرته على التفكير الإبداعي فهي إختبارات تشجع على التفكير التقاربي لا على التفكير التباعدي أي أنها تشجع على الحفظ والإستظهار.
4. تسمح بالتخمين أو النجاح بطريق الصدفة كما في اختبارات الصواب والخطأ، إلا إذا عالجنا الدرجة الدرجة التي حصل عليها التلميذ بتطبيق معادلة التصحيح من أثر التخمين التي يمكن أن تصاغ كما يلي:

الدرجة المصححة من أثر التخمين:ص — $\frac{\text{خ}}{\text{ن}-1}$

(حيث ص عدد الإجابات الصحيحة، خ عدد الإجابات الخاطئة، ن عدد الاحتمالات في السؤال الواحد).

(علي راشد ، 2005 ، ص 197،198)

5. علاوة على أنها إختبارات مكلفة ماديا، حيث تتطلب كمية أكبر من الورق وطباعة أكثر، فهي أيضا إختبارات يسهل فيها الغش، إلا أن هذه المشكلة مشكلة أخلاقية قبل أن تكون مشكلة متعلقة بنمط الإختبار.

1. أسئلة اختبار الإجابات (الصح) و(الخطأ):

ويتطلب الموقف في مثل هذه الاختبارات أن يقوم الطالب بوضع علامة () أو (X) أمام كل عبارة أو فقرة. (رمضان القذافي ، 1996 ، ص165)

وتبدو هذه الاختبارات لأول وهلة سهلة التحضير ولعل ذلك راجع إلى أن كثيرا من المعلمين يلجأون إلى أخذ عبارات من الكتاب المقرر كما هي بدون تعديل، ويحورون بعضها الآخر تحويرا بسيطا لكي تبدو خاطئة، ويؤلفون منها أسئلة الصواب والخطأ.

فبعض هذه الأسئلة يكون من الوضوح بحيث يصيب في الإجابة عليها معظم المفحوصين وبعضها الآخر يكون على درجة من الغموض بسبب التحوير المصطنع الذي ادخل عليها,بحيث يلتبس معناها حتى على المتفوق منهم. من الجدير بالذكر أن كتابة سؤال ركيك من أسئلة الصواب و الخطأ هو أمر سهل فعلا, لكن كتابة سؤال جيد لا غموض فيه و لا التباس يتطلب درجة عالية من المهارة.

مجالات استعمال أسئلة الصواب و الخطأ :

يستخدم هذا النوع من الاختبارات لقياس أهداف تكاد تنحصر في المعلومات التقريرية وفي قياس أهداف معرفية بسيطة من فئة التذكر و الحفظ,ولكن إذا أعدت إعداد جيدا واعتنى بهذا الإعداد فإنها يمكن استخدامها في قياس قدرة التلميذ بين حقيقة ورأي أو على التعرف على صحة علاقة سببية.

قواعد فقرات الخطأ والصواب:

1. ويجب أن تكون كل فقرة تمثل فكرة معينة واحدة ولا يجوز الجمع بين أكثر من فكرة أو مصطلح أي تجنب استعمال (و).
2. يجب أن تصاغ الفكرة بشكل قاطع بحيث لا تتحمل إلا إجابة واحدة صحيحة أو خاطئة.
3. يجب أن تكون العبارات موجبة لا منفية، وذلك لأن كثيرا من المفحوصين لا يلتفتون إلى النفي، وقد يقرؤون العبارة المنفية خطأ، وإذا كان لا مفر من استخدام عبارة منفية فيحسن وضع خط تحتأداة النفي للفت نظر المفحوص إليها، كما يمكن تجنب شجع التلميذ على الإجابة عن الأسئلة السهلة أولا وقبل غيرها، ومن ثم العودة إلى الفقرات الصعبة، صياغة فقرات ذات النفي المتداخل المزدوج.
4. تجنب كلمات التخميم مثل غالبا، دائما، أحيانا، نادرا، كثيرا، في معظم الأحيان.
5. استخدام صياغات لغوية قصيرة وغير معقدة.
6. تجنب فقرات التي توحي بالإجابة الصحيحة.
7. أكثر من عدد الفقرات فكلما ازداد عدد الفقرات ضعف إحتمال الصدفة.
8. اجعل الفقرات مستقلة عن بعضها البعض بحيث لا تجيب البعض منها عن غيرها في مكان آخر.
9. يفضل تحديد وقت مناسب تقديري للإجابة عن الأسئلة كافة دون أن يجبر التلميذ على الإلتزام به، وذلك لمساعدته على توزيع وقت الإجابة.
10. يفضل تعديل العلامة التي يحصل عليها الطالب في هذا النوع من الأسئلة عن طريق معالجة أثر التخمين التي تتم بحسب المعادلة الآتية:

العلامة النهائية المعدلة: عدد الإجابات الصحيحة – عدد الإجابات الخاطئة . (سوسن شاكر مجيد ، 2014 ، ص 260،258)

مزايا أسئلة الصواب والخطأ:

1. نجد أن هذا النوع من الإختبارات قد يناسب كثير من الطلاب خاصة صغار السن في المراحل الدراسية الأولى حيث يدخل فيه عملية التخمين أو الصدفة للحصول على الإجابة الصحيحة.
2. في هذا النوع من الإختبارات يمكن الإجابة على عدد كبير من الأسئلة في وقت قصير جدًّا أي أنها لا تستغرق وقتا طويلا.
3. سهولة تصميم الأسئلة من هذا النوع.
4. تغطي هذه الأسئلة جميع أجزاء المقرر الدراسي أي أنها شاملة للمادة الدراسية المراد الإختيار فيها.
5. يجب أن يسبق أسئلة هذا النوع من الإختبارات تعليمات تحدد كيفية الإجابة على هذه الأسئلة.

عيوب أسئلة الصواب والخطأ:

1. نسبة التخمين فيها عالية (50%) مما يقلل من ثبات الإختبار.
2. في بعض الأحيان تكون هناك عبارات غامضة تؤدي إلى تخبط التلاميذ في تفسيرها.
3. يشجع التلاميذ على الحفظ والإستظهار والتركيز على الحقائق المعرفية.
4. في بعض الأحيان قد تحتمل الإجابة الصواب والخطأ في الوقت نفسه.
5. إن هذا النوع من الإختبارات غير ملائم لكثير من المقررات الدراسية وبعض فقراتها وموضوعاتها. (علي راشد ، 2005 ، ص199)

2. أسئلة الإختبار من متعدد:

تتكون فقرات الإختبار من متعدد من جزأين: أصل أو مقدمة الفقرة وإبدال متعددة تقدم إجابات ممكنة للمشكلة التي عرضت في الأصل.

وتكون مقدمة الفقرة على شكل سؤال أو شكل جملة ناقصة يكون الإختبار الصحيح من بين الإبدال متمما لها.

وتشكل الإبدال إجابات ليس فيها إلا إجابة واحدة صحيحة (أو أكثر صحة)، أما الإجابات الباقية، وتشكل الإبدال إجابات ليس فيها إلا إجابة واحدة صحيحة (أو أكثر صحة)، أما الإجابات الباقية فهي إجابات خاطئة (أو أقل صحة) ولكنها مقبولة ظاهريا وتضارب أو تموه على الإجابة الصحيحة المطلوبة، ولذلك يطلق عليها المموهات أو الإبدال أو الإجابات المموهة.

وتتضمن فقرة الإختبار من متعدد – نموذجا- أربعة أو خمسة إبدال دقة تقتصر على ثلاثة إبدال ، وبالطبع فإن العدد الأكبر من الإبدال يقلل من أثر التخمين.

فنظريا في حالة خمسة بدائل توجد فرصة واحدة من خمس لتخمين الجواب الصحيح، بينما في حالة ثلاثة الإبدال تصبح الفرصة واحدة من ثلاث هذا على إعتبار أن الإبدال (الأكبر عددا) أختيرت أختيارا جيدا مع الإشارة إلى صعوبة الحصول على خمسة إبدال كلها فعالة.

وتستخدم فقرات الإختبار من متعدد لقياس أنواع المعارف من مصطلحات وحقائق ومفاهيم وطرائق، كما أنها تصلح لقياس الفهم وعمليات التعلم المركبة فهي قادرة على قياس جميع الأهداف العقلية الإدراكية، من معرفة وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم.

-قواعد إعداد فقرات الإختبار من متعدد:

1. توزع الفقرات على عدد من الوحدات بنسب مناسبة لأهميتها بحيث يغطي الإختبار الأهداف السلوكية وتفاصيل المادة بشكل شامل.
2. لا يمكن تغطية كل المحتوى أو التفاصيل الدقيقة في المنهج أو المادة وإنما يكتفي بعينة ممثلة للمحتويات الأساسية منها حسب الأهمية.
3. تصمم كل فقرة لقياس فكرة أو هدف واحد لا يمكن الجمع بين أكثر من فكرة في فقرة واحدة أي تجنب ذكر أداة العطف «و» للربط بين موضوعين أو هدفين.
4. يجب أن تكون الصياغة واضحة بدون غموض متداخل كأن يحتمل بها أكثر من معنى.
5. يجب أن تكون البدائل الأخرى جذابة وبها شيء يجذب التمكين الذي لم يستوعب المعلومات بشكل جيد أو حقيقي.
6. يجب أن تكون البدائل مترادفة أو متشابهة من حيث طول الجملة أو شكلها العام كأن تكون جملتين فعلية تبدأ بفعل وجملتين إسمية أو جميعها من نوع واحد.
7. تجنب الإجابة الصحيحة الطويلة بين بدائل خاطئة قصيرة في تركيبها، فالتلميذ قد يختارها بالتخمين لطولها (أي لا تجعلها بشكل يوحي بالإجابة الصحيحة)
8. إختر أبسط التعابير وسيط المعنى في صياغة البدائل كافة.
9. تجنب أن تكون صياغة البدائل متكررة.

-مزايا الإختبار من متعدد:

1. عنصر التخمين فيها أقل من أسئلة الصواب والخطأ.
2. تلفت نظر المفحوص إلى ضرورة التمييز ومعرفة الحقائق معرفة دقيقة.
3. تساعد على قياس قدرة المفحوص في التمييز بين الأحكام الصحيحة والأحكام الخاطئة تمييزا يقوم على الروية والمقارنة وإعمال الفكر.
4. صادقة وثابتة بدرجة أكبر بكثير من بقية الأنواع.
5. توفر فرص تعلم ممتازة وذلك بسبب من الإجابات المحتملة وبخاصة حين يكون المفحوص متأكدا من الإجابة الصحيحة.
6. يمكن قياسها في أهداف معرفية مختلفة كالتذكر والفهم والتطبيق.
7. تعود المفحوص على الحكم الصائب والموازنة وتمييز الأفضل.
8. تساعد في تشخيص أخطاء الطلاب أو سوء الفهم عندهم خلال استجاباتهم للإبدال الخاطئة.
9. تفرض على الطالب أن يراجع أكبر كمية من المادة المطلوبة بشكل مرن وتوفر له فرصة مناسبة لتفادي تأثير الدراسة السريعة والمكثفة قبل الإمتحان.
10. يمكن تحليل نتائجها إحصائيا بسهولة.
11. من السهل تصحيح هذا النوع من الإختبارات وخصوصا إذا استعمل المصحح مفتاح الإجابة المثقب.

عيوب الإختبار من متعدد:

وعلى الرغم من المزايا المذكورة سابقا عن فقرات الإختبار من متعدد إلا أن عليها بعض الإنتقادات وهي:

1. إن إعدادها يحتاج إلى جهد كبير من المعلم ويتطلب منه وقتا طويلا لمراجعة المادة الدراسية لإختيار الفقرات وإعدادها ولا يمكن للمعلم أن ينجح في إعدادها إلا إذا كان قد تدرب كثيرا على كتابة مثل هذه الفقرات.
2. أنها تحتاج إلى نفقات كثيرة في طباعتها ذلك أن كل فقرة منها تتضمن مقدمة وعددا من البدائل مما يتطلب مساحة أكبر وبالتالي تكاليف أكثر للطباعة والتصوير.
3. يحتاج المفحوص إلى وقت كبير في قراءة الأسئلة وفي هذا إهدار لوقته المخصص للإمتحان فبدلا من إعطاء كل وقته للتفكير في الإجابة وكتابتها فإنه يعطي جزءا كبيرا من هذا الوقت لقراءة الإختبار الذي يتكون من عدد من قليل الصفحات.
4. يظل المجال فيها مفتوحا لشيء من الغش والتخمين.

5. يخشى أن لم تعد إعدادا متقنا أن تكون منخفضة الصدق قليلة الشمول للمادة الدراسية وان تقتصر على قياس هدف التذكر دون غيره من الأهداف المعرفية كما أن الإبدال قد تكون ضعيفة التمويد فيكون البديل الصحيح واضحا. (سوسن شاكر مجيد ، 2014، ص 254،252)

3. تعريف أسئلة ملء الفراغ التكميل:

ويطلب فيها من التلميذ أن يضع كلمة ناقصة أو رقما في بعض العبارات التي تعرض عليه وهذا النوع من الإختبارات واسع الإنتشار نظرا لسهولة إعداده وصلاحيته لمعظم المواد الدراسية وهوغالبا ما ينصب على الحقائق والمعارف ويختلف هذا النوع عن باقي الأسئلة الموضوعية في أنه يطلب من التلميذ أن يأتيه بالإجابة من عنده لا أن يختار الإجابة الصحيحة من عدة إجابات لذا فليس هنا مجالا للتخمين. (علي راشد ، 2005 ، ص201)

يطلب من المتعلم هنا كتاب الجملة أو كلمة تكمل معنى السؤال الناقص ومن مميزات هذا النوع من الأمثلة أنها تقيس قدرات متعددة منها التذكر والإستيعاب وربط المفاهيم والإستنتاج فضلا عن أن تغطي كبيرا عن مفردات المادة الدراسية كما أنها سهلت الوضع والصياغة ومن عيوبها أنها تسمح بدرجة من الذاتية في التصحيح إذا كانت فقرات السؤال تحتمل أكثر من إجابة ولذا يفرض من المعلم وهو يخطط لمثل تلك الأسئلة أن يراعي تضمينها لإجابة واحدة صحيحة لتضيق فرصة لتخمين والظن. (سهيلة محسن كاظم ،2004، ص 219)

–أهم الشروط الواجب توافرها في أسئلة ملء الفراغ:

1. أن لا تترك فراغات كثيرة في الجملة الواحدة، لأن ذلك يؤدي إلى تعقيدها ومن الأفضل ترك واحد أو فراغين على الأكثر.
2. أن يكون الفراغ في الجملة للكلمة أساسية تربط بجوهر الفكرة، بحيث لا يختلف إثنان حولها وعلى المعلم أن يكون مرنا أثناء عملية التصحيح، فإذا كتب التلميذ كلمة صحيحة ولكنها تختلف عن اجابة التي يريدها المعلم فيجب إعتبارها إجابة صحيحة.
3. تجنب العبارات المشوهة التي يحوي أماكن خالية غير مناسبة، كما يجب أن يكون المكان الخالي للعبارة قد تعلم التلميذ معناه.
4. يفضل أن يكون المكان الخالي في نهاية السؤال إذ أن بدأ السؤال بمكان خالي له أثر كبير على عدم فهم التلميذ السؤال، وبالتالي يؤثر على الإجابة المطلوبة. (علي راشد ، 2005 ، ص 202،201)

-مميزات إختبارات ملء الفراغ التكميل:

يستخدم هذا النوع في تحصيل المفردات واختبار معرفة الأسماء والتواريخ والتعاريف وتحديد المفاهيم وكل المسائل الحسابية والرياضية.

-عيوب إختبارات ملء الفراغ التكميل:

1. يتطلب جهد كبير في التصحيح وإعداد مفاتيح الإجابة.
2. تعدد الإجابات وتعدد الكلمات في الأسئلة تحتاج إلى دراسة الإجابات المختلفة وتقدير ما تغير منها صحيح . (عبد الله بن سعد ، 2000، ص 32)

4. أسئلة المقابلة والمزاوجة:

منها ما يعطي المعلم للمتعلم قائمتين أو عمودين من العبارات أو الكلمات على أن تكون القائمة الأولى لها علاقة بمحتويات القائمة الثانية ويطلب من المتعلم المزاوجة بينهما لقياس قدرته على إدراك العلاقات والتعرف على المصطلحات وربط المعاني والإستنتاج وينبغي أن تكون الأجوبة في هذا الضرب من الأسئلة على اليسار بحيث تكون أكثر من الإجابات المطلوبة بإجابة أو إجابتين على الأقل لينتقي المتعلم منها الإجابة الصحيحة منها للمصادقة للتخمين والظن ويلاحظ في هذا النوع من الأسئلة أن لا تقل الإختبارات عن خمسة حتى لا تضيع قيمة الأسئلة بسهولة حلها ولا تزيد العبارات عن خمستا عشر حتى لا تؤدي إلى إرباك المتعلم في تعيين الإجابة المطلوبة. (سهيلة محسن ، 2004 ، ص221)

يتألف كل سؤال من أسئلة هذا الإختبار من قائمتين تحتوي الأولى على المقدمات Premises والثانية على الإستجابات Responses كما يتضمن تعليمات مزاوجة عناصر من القائمة الأولى مع عناصر من القائمة الثانية وذلك توصيل خط بين كل من عنصرين متكاملين.

-الشروط الواجب توافرها في أسئلة المقابلة والمزاوجة:

1. أن تكون عبارات القائمتين من موضوع واحد.
2. أن تكون عبارات القائمة (ب) أكثر من عبارات القائمة (أ) بعض الشيء للتقليل من أثر التخمين.
3. يجب تجنب الإشارة اللغوية التي تساعد التلميذ على إختيار الإجابة الصحيحة (علي راشد، 2005، ص 202، 203)

-مميزات أسئلة المقابلة والمزاوجة:

1. تناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية.
2. تقل فيها فرصة التخمين وخاصة إذا كان عدد البدائل ملائم.
3. سهلة في إعدادها وفي تصحيحها.
4. موضوعية التصحيح فهي لا تتأثر بذاتية المصحح.
5. تغطي جزءا كبيرا من المقرر الدراسي خلال زمن قصير.

-عيوب أسئلة المقابلة والمزاوجة:

1. تقيس مستويات عقلية بسيطة (تركز عل مستوى التذكر).
2. مجالات استعمالاتها محدودة فهي لا تستعمل إلا في حالة المطابقة بين شيئين.
3. إذا لم يصمم سؤال المطابقة بإحكام بحيث تكون الفقرات متجانسة سواءا في المقدمات أو الإجابات تصبح الأسئلة سهلة ولا تقيس إلا الارتباطات السطحية.
4. تتأثر بالتخمين.

- كما أن احتمال الإجابة على المفردة الأولى يكون أصعب من الإجابة على المفردة الأخيرة وذلك راجع إلى تحديد إجابة المفردة الأولى من السؤال ينقص عدد الإحتمالات الممكنة للإجابة وبذلك يتغير الموقف الإختباري للمفردة إلى أخرى.
- تتأثر موضوعية الإجابة بإختلاف الظروف التجريبية. (صلاح أحمد مراد، 2002، ص 168)

6. مقارنة بين الإختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية:

جدول رقم (1) المقارنة بين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية

أ	العامل	الإختبارات المقالية	الإختبارات الموضوعية
1	الأهداف التي يمكن قياسها	غير فاعلة في قياس الأهداف وجيدة لقياس الفهم والتطبيق والتحليل وهي الفضلى في قياس التركيب والتقويم	فاعلة في قياس الأهداف المتعلقة بالمعرفة والفهم والتطبيق والتحليل ولكنها غير ملا ئمة للأهداف المتعلقة بالتركيب والتقويم
2	الشمولية	إن استخدام عدد قليل –نسبيا– من الأسئلة يؤدي إلى اختبار عينة كافية، ولا تغطي المحتوى والأهداف إلا	نظرا لكثرة فقرات الإختبار الموضوعي فإنه يوفر عينة ممثلة كافية من المحتوى المراد قياسه

		بشكل محدد	
3	إعداد الفقرات	يتم إعداد الفقرات بصورة سريعة وسهلة ولا يستغرق إعدادها سوى وقت محدود للغاية	إعدادها يتم بصورة صعبة ويحتاج إلى خبرة كما يحتاج إلى وقت طويل
4	التصحيح (تقدير الدرجات)	ترتبط درجات التلميذ في هذه الإختبارات بذاتية المصحح وبتأثير ما يتمتع به من قدرة الكتابة وما يمارسه من خداع يتعلق بالتعبير	يحصل التلميذ هذه الإختبارات الدرجات التي يستحقها ولكنها قد تكون بعضها عرضة للتزييف بتأثير ما يمارسه التلميذ من تخمين في الإجابة
5	تأثيرها في تعلم التلاميذ	تشجع التلاميذ على تنظيم أفكارهم وتكاملها والتعبير عنها لما تشجع عن الإبداع	تشجع التلاميذ على تذكر المعلومات بالدرجة الأولى وأحيانا على تفسيرها وتحليلها

(علي راشد ،2005 ، ص 204،205)

خلاصة

تشكل عملية قياس التحصيل الاكاديمي مكونا رئيسا من مكونات العملية التعليمية ، التعلميّة فهو يمكننا من التعرف إلى التغيرات الناجمة عن التعلم ، ومن تعديل الأهداف التعليمية الراهنة ، وتخطيط محاولات تعليمية مستقبلية ، يعتبر الاختبار التحصيلي غاية تعلمية في ذاته ، لأنه يستثير دافعية المتعلمين ويعزز بعض الاستراتيجيات التفكيرية لديهم .

الإطار الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية.

تمهيد:

1-الدراسة الاستطلاعية.

2- منهج الدراسة .

3- حدود الدراسة .

4- مجتمع الدراسة .

5- عينة الدراسة .

5-1-عينة الدراسة الاستطلاعية

5-1-عينة البحث الأساسية.

6-أداة الدراسة ومحدداتها السيكومترية.

7-الأساليب الإحصائية

خلاصة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات المنهجية التي أتبعت لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، بداية بالدراسة الاستطلاعية وتحديد المنهج المناسب للدراسة وحدودها المكانية والزمانية والبشرية وتحديد مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية، وأداة الدراسة وخصائصها السيكومترية، وتحديد الأساليب الإحصائية.

1-الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى استكشاف ميدان الدراسة الأساسية بصورة عامة وكذا التعرف على مدى ملائمة أدوات الدراسة على العينة المختارة وكذا التعرف على مدى فهم عينة الدراسة لعبارات المقياس (**مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية**) وكذا الوقوف على أهم العراقيل والصعوبات التي من الممكن تعترض سبيل الباحث لتفاديها في الدراسة الأساسية، وقد قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية خلال شهري أكتوبر ونوفمبر 2019/2018 م، ببعض طلبة السنة اولى ماستر بقسم علم النفس بجامعة المسيلة، على عينة قوامها (20) طالب، بهدف التأكد من مدى فهم الطلبة لعبارات المقياس، والتأكد من الخصائص السيكومترية.

2-منهج الدراسة: استخدمنا المنهج الوصفي 'وهو الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع أو وصف الأوضاع القائمة فعلا أي وصف ما هو كائن، بموجبه توصف الظروف القائمة وتحلل وتفسر وتجرى المقارنات وتكتشف العلاقات''(**عطية،2010، ص.61**).

3-حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود أو المجالات التالية:

3-1-المجال البشري: تم إجراء هذه الدراسة على عينة طلبة السنة اولى ماستر بقسم علم النفس الذين درسوا في الموسم الدراسي 2018 /2019.

3-2-المجال المكاني: تم إجراء هذه الدراسة بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

3-**3-المجال الزماني:** تم إجراء هذه الدراسة في الموسم الدراسي 2019/2018 خلال شهري أكتوبر ونوفمبر.

4-مجتمع الدراسة: بعد وضع الحدود المكانية والزمانية للمجتمع الأصلي الذي شمل طلبة السنة اولى ماستر حيث شمل المجتمع كل طلبة السنة اولى ماستر بقسم علم النفس بجامعة المسيلة.

5-عينة الدراسة: يقصد بالعينة أنها: **"** جزء من مجتمع معين يمثل في خصائصه ذلك المجتمع اختصاراً للوقت والجهد والمال**"** (**أبو علام، 2013، ص.63**).

5-1-اختيار عينة الدراسة: تم اختيار عينة حجمها (75) طالب وطالبة من قسم علم النفس بجامعة المسيلة، وقد تم اختيار عينتي الدراسة الحالية (الاستطلاعية والنهائية) من طلبة السنة اولى ماستر بجامعة المسيلة.

5-2-عينة الدراسة الاستطلاعية: للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، قمنا بتطبيق أداة الدراسة **(مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية)** على عينة استطلاعية عشوائية قوامها **(20)** طالب، استغرقت مدة الدراسة الاستطلاعية يومين، بهدف التحقق من صلاحية أداة الدراسة للتطبيق على أفراد العينة الأساسية من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة.

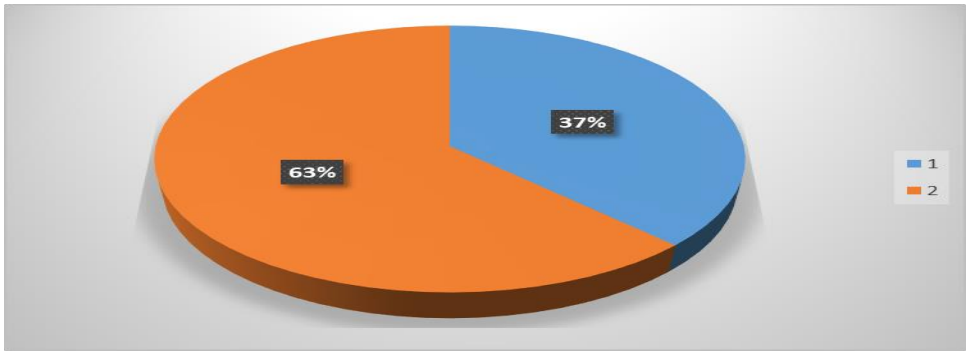
5-3-عينة الدراسة الأساسية: تم الاعتماد على الطريقة العشوائية في تحديد عينة الدراسة الأساسية التي تم اختيارها بطريقة بسيطة، حيث بلغ حجم العينة الأساسية **(75)** طالبة وطالبة. وفيما يلي خصائص عينة الدراسة الأساسية:

5-3-1-الجنس:

-جدول رقم (2) يوضح توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	28	%37,3
أنثى	47	%62,7
الإجمالي	75	%100

يوضح محتوى الجدول أعلاه أنّ نسبة الذكور بلغت 37,3% من عينة الدراسة في حين بلغت نسبة الإناث 62,7% أي أنّ الغلبة كانت للعنصر الأنثوي، كما هو موضح في الشكل التالي:



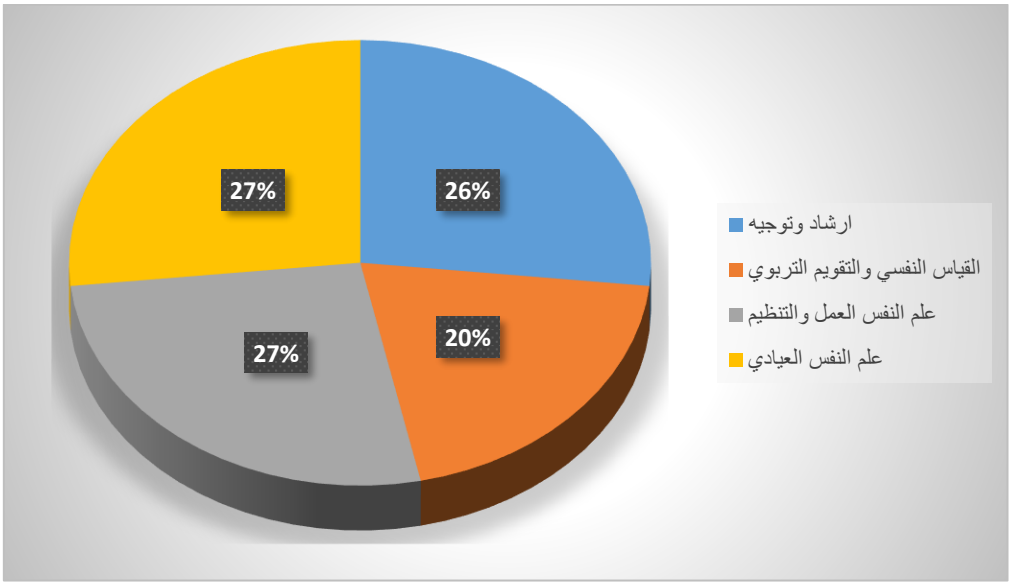
شكل رقم (1) يوضح نسبة توزيع افراد عينة تبعا لمتغير الجنس

5-3-2-التخصص:

جدول رقم (3) يوضح توزيع العينة حسب التخصص

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ارشاد وتوجيه	20	%26,7
القياس النفسي والتقويم التربوي	15	%20
علم النفس العمل والتنظيم	20	%26,7
علم النفس العيادي	20	%26,7
الإجمالي	75	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (75) فردا، نلاحظ أن حجم الذين يدرسون ارشاد وتوجيه بلغ (20) فرد **بنسبة** 26,7**%**، أما حجم الذين يدرسون القياس النفسي والتقويم التربوي فقد بلغ عددهم (**15**) فرد بنسبة قدرت بـ 20 **%**، **أما حجم الذين يدرسون علم النفس العمل والتنظيم** بلغ (20) فرد **بنسبة** 26,7**%**، في حين بلغ الذين يدرسون علم النفس العيادي بـ (20) فرد **بنسبة** 26,7**%**، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (2) يوضح نسبة توزيع افراد عينة تبعا لمتغير التخصص.

6-اداة الدراسة:

تم استخدام: **مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية حيث** قمنا بدراسة هذا المقياس المتكون من40 عبارة موزعة على بعدين ألا و هي (**الاختبارات المقالية ، الاختبارات الموضوعية**) بما يعادل 40 بند آو عبارة موزعة بعدين، علما أن بدائل الإجابة هي 5 بدائل (موافق جدا ،موافق ،محايد، غير موافق ،غير موافق اطلاقا) وتأخذ الدرجات علي الترتيب (،5،4،3،1،2) بالنسبة للعبارات الموجبة اما العبارات السالبة فقد عكس فيها التقدير بحيث اعطيت اعلى الدرجات لغير موافق اطلاقا واقلها لموافق جدا والدرجة المرتفعة على المقياس تدل على الاشارة الموجبة .

الجدول رقم (4) يوضح أبعاد المقياس المعتمدة في هذه الدراسة وعدد العبارات لكل بعد:

الأبعاد	عدد البنود
الاختبارات المقالية	**20 عبارة**
الاختبارات الموضوعية	**20 عبارة**
المجموع	**40 عبارة**

وقد قمنا بالتأكد من صدق وثبات هذه المحاور على عينة استطلاعية أولية قدر حجمها بـ (20).

6-1- الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات المقالية والموضوعية.

أولا – الصدق: تم حساب الصدق عن طريق حساب الاتساق الداخلي للمقياس بطريقتين:

الطريقة الأولى: حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه: كما هو مبين في الجدول التالي:

1- حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور الاتجاهات نحو الاختبارات المقالية مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه:

الجدول رقم (5): مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاتجاهات نحو الاختبارات المقالية مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
ع1	معامل الارتباط	,500*	ع 8	معامل الارتباط	,642**	ع 15	معامل الارتباط	,598**
	مستوى الدلالة	0,025		مستوى الدلالة	0,002		مستوى الدلالة	0,005
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20

ع2	معامل الارتباط	,553*	ع 9	معامل الارتباط	,627**	ع 16	معامل الارتباط	,753**
	مستوى الدلالة	0,012		مستوى الدلالة	0,003		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
ع3	معامل الارتباط	,706**	ع 10	معامل الارتباط	,559*	ع 17	معامل الارتباط	,466*
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,010		مستوى الدلالة	0,038
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
ع4	معامل الارتباط	,689**	ع 11	معامل الارتباط	,705**	ع 18	معامل الارتباط	,700**
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,001
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
ع5	معامل الارتباط	,630**	ع 12	معامل الارتباط	,685**	ع19	معامل الارتباط	,598**
	مستوى الدلالة	0,003		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,005
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
ع6	معامل الارتباط	,710**	ع 13	معامل الارتباط	,697**	ع20	معامل الارتباط	,753**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
ع7	معامل الارتباط	,676**	ع 14	معامل الارتباط	,693**			
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,001			
	حجم العينة	20		حجم العينة	20			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات (**محور الاتجاه نحو الاختبارات المقالية**) والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0,59) و(0,75)، ما عدا العبارات رقم (**1**، **2**، **10**، **17**) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,05) حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطها بين (0,55/0,46). وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الأول كمؤشر لصدق التكوين في قياس **الاتجاه نحو الاختبارات المقالية**.

2- حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور الاتجاهات نحو الاختبارات الموضوعية مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه:

الجدول رقم (6): مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاتجاهات نحو الاختبارات الموضوعية مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
ع21	معامل الارتباط	,736**	ع 28	معامل الارتباط	,690**	ع 35	معامل الارتباط	,531*
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,016
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
ع22	معامل الارتباط	,643**	ع 29	معامل الارتباط	,782**	ع 36	معامل الارتباط	,583**
	مستوى الدلالة	0,002		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,007
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
ع23	معامل الارتباط	,762**	ع 30	معامل الارتباط	,625**	ع 37	معامل الارتباط	,647**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,003		مستوى الدلالة	0,002
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
ع24	معامل الارتباط	,795**	ع 31	معامل الارتباط	,731**	ع 38	معامل الارتباط	,853**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
ع25	معامل الارتباط	,797**	ع 32	معامل الارتباط	,503*	ع 39	معامل الارتباط	,845**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,024		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
ع26	معامل الارتباط	,529*	ع 33	معامل الارتباط	,707**	ع 40	معامل الارتباط	,842**
	مستوى الدلالة	0,016		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
ع27	معامل الارتباط	,672**	ع 34	معامل الارتباط	,687**	**الارتباط دال عند (0.01).**		
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,001	***الارتباط دال عند (0.05).**		
	حجم العينة	20		حجم العينة	20			

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم () إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات (**محور الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية**) والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها

بين (0,58) و(0,85)، ما عدا العبارات رقم (26، 32، 35) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,05) حيث بلغت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور (0,50/0,52، 0,53). وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس **الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية**.

2-الطريقة الثانية: -حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد مع لدرجة الكلية للمقياس: والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم (7) يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو الاختبارات المقالية	**0,846****	**0,01**
الاتجاهات نحو الاختبارات الموضوعية	**0,865****	**0,01**

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس **الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية**. كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)، حيث بلغت قيمها على التوالي (0,84/ 0,86) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس **الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية.**

ثانيا: الثبات:

ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات **مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية عن حساب معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:**

الجدول رقم (8) يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية.

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
الاتجاهات نحو الاختبارات المقالية	**0,923**	**20**
الاتجاهات نحو الاختبارات الموضوعية	**0,943**	**20**
الدرجة الكلية	**0,947**	**40**

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس **الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية** جاءت مرتفعة حيث بلغت على التوالي (0,94/0,92) اما بالنسبة لمعامل الفا كرونباخ للمقياس ككل فبلغ

(0,94) وهو معامل مرتفع وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن مقياس **الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية** يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

7- الأساليب الإحصائية:

قمنا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) النسخة 25 وتمثلت فيما يلي:

-معامل الارتباط بيرسون تم استخدامه في حساب (الصدق)

-معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الدراسة.

-اختبار كولموغروف سيميرنوف واختبار شابيروا ويلك تم استخدامهما للتأكد من اعتدالية التوزيع.

-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- معامل الشيفي (Scheffe) للمقارنات البعدية.

- اختبار (**ت**) لدلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تبني المنهج المناسب، وكذلك حصر لمجتمع الدراسة لاختيار عينة الدراسة الأساسية، كما تم إجراء دراسة استطلاعية بهدف التأكد من صلاحية اداة الدراسة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، وحساب خصائصها السيكومترية، والتي تتمثل في الصدق والثبات، حيث تبين بعد تطبيق اداة الدراسة على العينة الاستطلاعية صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية، كما تمت الإشارة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة الفرضيات، التي سوف يتم عرضها ومناقشتها في الفصل اللاحق.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد:

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

2- مناقشة النتائج.

3- التوصيات.

4- المقترحات

5-استنتاج عام.

تمهيد:

في هذا الفصل سوف نقوم بعرض ومناقشة نتائج الدراسة المتحصل عليها، من أجل تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة بعد أن تم تحليل نتائج أداة الدراسة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Science (SPSS V.25) لتحليل البيانات وفيما يلي عرض ومناقشة فرضيات الدراسة.

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

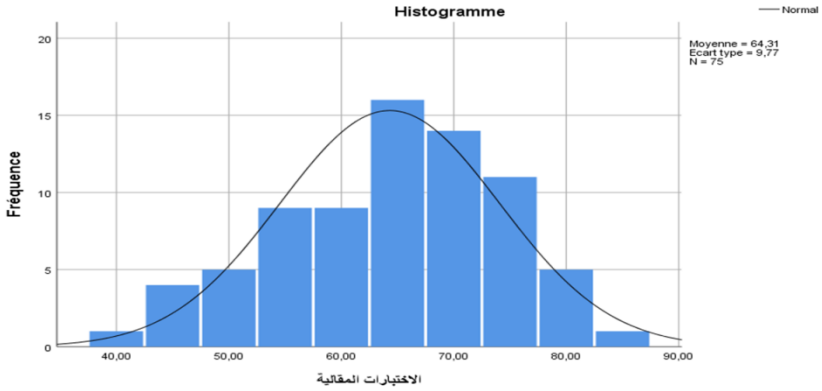
قبل البدأ في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الاحصائية المختلفة والملائمة وجب **أولا** التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية والمتمثلة في المتغيرات التالية (**متغير الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية**)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (9) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

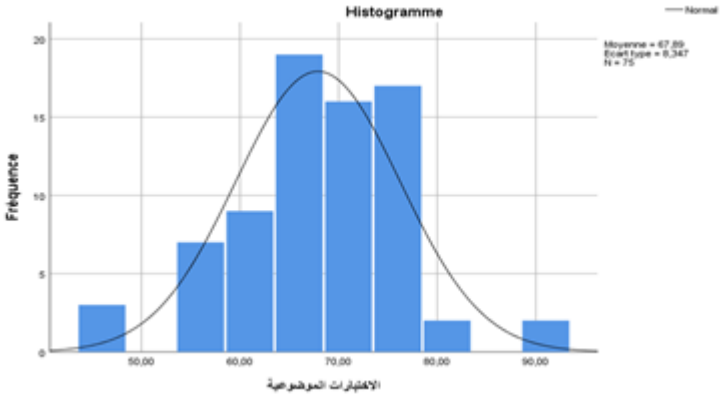
المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الاتجاه نحو الاختبارات المقالية	0,097	75	0,075	0,969	75	0,061	غير دال
الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية	0,074	75	,200*	0,976	75	0,167	غير دال
المقياس ككل	0,067	75	,200*	0,980	75	0,276	غير دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم إختبار **كولموغروف سميرنوف، واختبار شابيروا** أن كل القيم بالنسبة للمتغير محل الدراسة وهو متغير **الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية**، حيث جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغير تتوزع توزيعا غير طبيعي وبالتالي فإن كل الاساليب الاحصائية التي ستستخدم في معالجة مختلف فرضيات الدراسة الحالية هي **أساليب بارامترية**. كما هو موضح في الاشكال التالية:

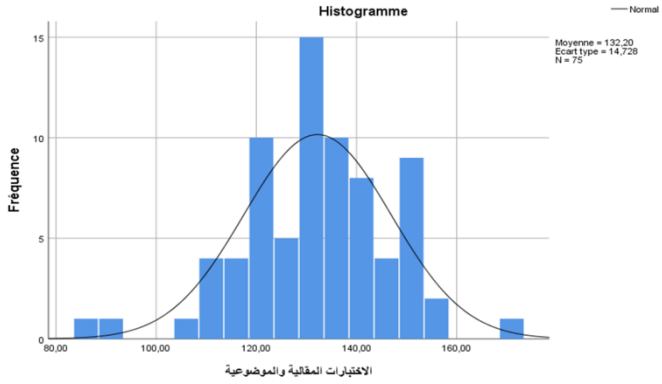
شكل (3): التوزيع الطبيعي لمحور الاتجاه نحو الاختبارات المقالية.



شكل (4): التوزيع الطبيعي لمحور الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية



شكل (5): التوزيع الطبيعي لمحور الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية.



.

-اختبار الفرضيات:

-الفرضية العامة:

-يميل طلبة السنة الأولى ماستر علم النفس نحو الاختبارات الموضوعية. ولاختبار هذا الفرض تم وصف نتائج استجابات الافراد على الدرجة الكلية للمقياس فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (10) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحوري الاختبارات المقالية والموضوعية

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبارات المقالية	64,3067	9,77
الاختبارات الموضوعية	67,89	8,34

وللتعرف على **طبيعة اتجاهات طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس نحو الاختبارات المقالية والموضوعية** -تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق **المقياس** على العينة المؤلفة من (**75**) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور نلاحظ أن متوسط أفراد العينة في المحو الأول (الاتجاه نحو الاختبارات المقالية) بلغ (64,30) درجة وبانحراف معياري قدره (**9,77**) درجة، وهو أقل من المتوسط الحسابي لمحور الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية حيث بلغ (67,89) درجة وبانحراف معياري قدره (**8,34**) وعند اجراء المقارنة بين المتوسط المتوسطين نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمحور الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية أكبر من المتوسط الحسابي لمحور الاتجاه نحو الاختبارات المقالية.

هذا يعني **أن طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس لديهم اتجاه نحو الاختبارات الموضوعية أكثر من الاختبارات المقالية.**

الفرضيات الجزئية:

1-نص الفرض الأول على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الاختبارات المقالية لدى طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس تبعا لمتغير الجنس (ذكور/إناث). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار (**ت**) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل اليها:

- جدول رقم (11) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين (ذكور/إناث) في الاتجاه نحو الاختبارات المقالية

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاه نحو الاختبارات المقالية	ذكر	28	64,07	10,35	**-0,160**	**73**	**0,873**	غير دال
	أنثى	47	64,44	9,51				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين متوسطي **الجنسين (ذكور/ اناث) في** الدرجة الكلية لمحو **الاتجاه نحو الاختبارات المقالية** حيث بلغ متوسط الذكور (64,07) أما متوسط للإناث فقد بلغ (64,44) وما يؤكد عدم وجود فروق بين الجنسين هو قيمة T-TEST والتي بلغت على (**-0,160**) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة [(α=0.05)] من هنا يمكن القول بأنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور/إناث) في الاتجاه نحو الاختبارات المقالية.** وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية الجزئية.

2-نص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية لدى طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس تبعا لمتغير الجنس (ذكور/إناث).. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار (**ت**) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل اليها:

جدول رقم (12) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين (ذكور/إناث) في الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية	ذكر	28	67,60	7,504	**-0,160**	**73**	**0,873**	**غير دال**
	أنثى	47	68,06	8,884				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين متوسطي **الجنسين (ذكور/ اناث) في** الدرجة الكلية لمحو **الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية** حيث بلغ متوسط الذكور (64,07) أما متوسط للإناث فقد بلغ (64,44) وما يؤكد عدم وجود فروق بين الجنسين هو قيمة T-TEST والتي بلغت على (**-0,160**) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة [(α=0.05)] من هنا يمكن القول بأنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور/إناث) في الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية**. وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية.

3-نص الفرض الثالث على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الاختبارات المقالية لدى طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس تبعا لمتغير التخصص (ارشاد وتوجيه/القياس النفسي والتقويم التربوي/علم النفس عمل وتنظيم وتسيير الموارد البشرية/ علم النفس العيادي).

ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول التالي:

-جدول رقم (13) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محور الاتجاه نحو الاختبارات المقالية لدى طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس تبعا لمتغير التخصص

مصادر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	الدلالة الاحصائية	القرار
الاتجاه نحو الاختبارات المقالية	بين المجموعات	1432,113	3	477,371	6,018	0,001	دال
	داخل المجموعات	5631,833	71	79,322			
	الكلي	7063,947	74	//////////////////			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي"(One-Way ANOVA) بلغت (6,018) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في المحور الأول (**الاتجاه نحو الاختبارات المقالية) – تبعا لمتغير التخصص (ارشاد وتوجيه/القياس النفسي والتقويم التربوي/علم النفس عمل وتنظيم وتسيير الموارد البشرية/ علم النفس العيادي)**. وهذه القيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في (**الاتجاه نحو الاختبارات المقالية) –تبعا لمتغير التخصص**. وبما أن اختبار الدلالة الإحصائية (F) لا يحدد لصالح من الفروق في حالة ما إذا كانت الفروق دالة كما في هذه الحالة (**الاتجاه نحو الاختبارات المقالية**) فإننا نلجأ إلى استخدام معامل الشيفي (**Scheffe**) وهذا لتحديد لصالح من الفروق وهذا ما بينه الجدول التالي حيث نلاحظ أن متوسط الفروقات بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في المحور الأول (**الاتجاه نحو الاختبارات المقالية**) كان لصالح **علم النفس عمل وتنظيم وتسيير الموارد البشرية** بمعنى أن ذوي تخصص **علم النفس عمل وتنظيم وتسيير الموارد البشرية** لديهم اتجاه موجب اعلى من باقي التخصصات نحو الاختبارات المقالية، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح المقارنات البعدية بهدف تحديد لصالح من الفروق في محور الاتجاه نحو الاختبارات المقالية					
الاستبيان	معامل الشيفي (Scheffe) للمقارنات البعدية				
	التخصص (I)	التخصص (J)	متوسط الفروقات (I–J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
المحور الاول الاتجاه نحو الاختبارات المقالية	ارشاد وتوجيه	القياس النفسي والتقويم التربوي	-3,03333	3,04207	0,803
		علم النفس العمل والتنظيم	-10,85000*	2,81641	0,004
		علم النفس العيادي	-1,15000	2,81641	0,983
	القياس النفسي والتقويم التربوي	ارشاد وتوجيه	3,03333	3,04207	0,803
		علم النفس العمل والتنظيم	-7,81667	3,04207	0,095
		علم النفس العيادي	1,88333	3,04207	0,943
	علم النفس العمل والتنظيم	ارشاد وتوجيه	10,85000*	2,81641	0,004
		القياس النفسي والتقويم التربوي	7,81667	3,04207	0,095
		علم النفس العيادي	9,70000*	2,81641	0,011
	علم النفس العيادي	ارشاد وتوجيه	1,15000	2,81641	0,983
		القياس النفسي والتقويم التربوي	-1,88333	3,04207	0,943
		علم النفس العمل والتنظيم	-9,70000*	2,81641	0,011

4-نص الفرض الرابع على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية لدى طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس تبعا لمتغير التخصص (ارشاد وتوجيه/القياس النفسي والتقويم التربوي/علم النفس عمل وتنظيم وتسيير الموارد البشرية/ علم النفس العيادي). ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول التالي:

-جدول رقم (15) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محور الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية لدى طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس تبعا لمتغير التخصص

مصادر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	الدلالة الاحصائية	القرار
الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية	بين المجموعات	616,313	3	205,438	3,214	0,028	دال
	داخل المجموعات	4538,833	71	63,927			
	الكلي	5155,147	74	//////////////////			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي"(One-Way ANOVA) بلغت (6,018) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في المحور الأول (**الاتجاه نحو الاختبارات المقالية) – تبعا لمتغير التخصص (ارشاد وتوجيه/القياس النفسي والتقويم التربوي/علم النفس عمل وتنظيم وتسيير الموارد البشرية/ علم النفس العيادي)**. وهذه القيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)، وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في متوسط (**الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية) -تبعا لمتغير التخصص.**

وبما أن اختبار الدلالة الإحصائية (F) لا يحدد لصالح من الفروق في حالة ما إذا كانت الفروق دالة كما في هذه الحالة (**الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية)** فإننا نلجأ إلى استخدام معامل الشيفي (**Scheffe**) وهذا لتحديد لصالح من الفروق وهذا ما بينه الجدول التالي حيث نلاحظ أن متوسط الفروقات بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في المحور الأول (**الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية)** كان لصالح **علم النفس عمل وتنظيم وتسيير الموارد البشرية**

بمعنى أن ذوي تخصص **علم النفس عمل وتنظيم وتسيير الموارد البشرية** لديهم اتجاه اعلى من باقي التخصصات نحو الاختبارات المقالية، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (16) يوضح المقارنات البعدية بهدف تحديد لصالح من الفروق في الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية

الاستبيان	معامل الشيفي (Scheffe) للمقارنات البعدية				
	التخصص (I)	التخصص (J)	متوسط الفروقات (I–J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
المحور الثاني الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية	ارشاد وتوجيه	القياس النفسي والتقويم التربوي	-4,18333	2,73097	0,508
		علم النفس العمل والتنظيم	-7,65000*	2,52838	0,034
		علم النفس العيادي	-2,50000	2,52838	0,807
	القياس النفسي والتقويم التربوي	ارشاد وتوجيه	4,18333	2,73097	0,508
		علم النفس العمل والتنظيم	-3,46667	2,73097	0,658
		علم النفس العيادي	1,68333	2,73097	0,944
	علم النفس العمل والتنظيم	ارشاد وتوجيه	7,65000*	2,52838	0,034
		القياس النفسي والتقويم التربوي	3,46667	2,73097	0,658
		علم النفس العيادي	5,15000	2,52838	0,255
	علم النفس العيادي	ارشاد وتوجيه	2,50000	2,52838	0,807
		القياس النفسي والتقويم التربوي	-1,68333	2,73097	0,944
		علم النفس العمل والتنظيم	-5,15000	2,52838	0,255

2-مناقشة النتائج:

من خلال بالمعالجة الاحصائية لفرضيات الدراسة والتأكد من تحققها وعدم تحققها توصلت الدراسة الى النتائج التالية الموضحة كما يلي:

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور/إناث) في الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية. وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور/إناث) في الاتجاه نحو الاختبارات المقالية وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية الجزئية.

3-أن طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس لديهم اتجاه نحو الاختبارات الموضوعية أكثر من الاختبارات المقالية.

4-توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في (الاتجاه نحو الاختبارات المقالية) -تبعا لمتغير التخصص، لصالح علم النفس عمل وتنظيم وتسيير الموارد البشرية.

5-توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في متوسط (الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية) **-**لصالح علم النفس عمل وتنظيم وتسيير الموارد البشرية.

وعليه يمكن القول أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج الدراسات السابقة حيث تتفق مع نتائج نجد دراسة "هاندلمان" (1974) بعنوان تقييم الطلاب للإختبارات المباشرة التي يعضها المعلم ، أي التي تكون الإجابة فيها محددة و السؤال واضح جداً ، على عكس الإختبارات غير المباشرة و التي تكون فيها الإجابة قابلة للتأويل بحسب كل معلم و مصحح للإجابة حيث أوضحت نتائج هذه الدراسة أنّ الطلاب يفضلون النوع الأول من الإختبارات المباشرة (الموضوعية) ، وليس النوع الثاني المختلط من الإختبارات غير المباشرة (المقالية) ، و أنّ المعلم الذي و ضع أسئلة إختبارات موضوعية كان تقييمه أفضل لكن لوحظ أيضا أنّ الطلاب بعد تخرجهم يواجهون أن فرص الوظيفة تكون أكثر للخريجين الذين لديهم مهارات في الكتابة المرنة وكذلك شاملة للأسئلة الموضوعية ،أي المباشرة ، و كذلك غير المباشرة ،التي تكون الإجابة فيها قابلة للتأليف و التأويل أكثر منها إجابات ثابتة ومحددة. (عبد الله ، 2000 ، ص40)

كما تتفق مع نتائج دراسة "ليم و ويلدر" (2006) بعنوان إتجاهات الطلبة نحو الإختبارات الإلكترونية ومدى تفضيلهم لها على الإختبارات الورقية، على طلبة كلية الطب بجامعة سنغافورة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أنّ نسبة كبيرة من الطلبة المستطلعين فضلوا النسخة المحسوبة من الإختبار الموضوعي.

كذلك تتفق مع دراسة الدوغان 1995 بعنوان اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية

وتتفق أيضا مع نتائج دراسة زيندر 1987 بعنوان اتجاه طلاب الثانوية العامة نحو الاختبارات المقالية والموضوعية في مدارس فلسطين المحتلة، والتي اظهرت ان الاتجاه نحو الاختبار من متعدد كان اعلى من الاتجاه نحو الاختبار المقالي دلت على تفضيل طلاب المرحلة الثانوية الاختبار من متعدد على الاختبار المقالي.

والتي توصلت الى تفضيل طلاب جامعة الملك سعود للاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية، ولا يختلف هذا التفضيل بين طلاب الكليات العلمية والادبية ولا بين طلاب المستويات الدراسية الاولى والمتقدمة وبين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من هؤلاء الطلاب.

كما تتفق مع دراسة عبد الله بن ساعد بن رده الذويبي سنة 2000 تحت عنوان اتجاهات طلاب جامعة ام القرى نحو الاختبارات المقالية والموضوعية، والتي توصلت نتائجها الى ان الاتجاه العام لدى طلاب جامعة أم القرى عموما هو تفضيل الاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية ويختلف هذا التفضيل بين طلاب الكليات الشرعية والادبية والعلمية وتوجد فروق بين طلاب التخصص الادبي وكل من التخصص الشرعي والتخصص العلمي لصالح الاختبارات المقالية اما التخصصات الاخرى فلا توجد فروق بينهما.

ويمكن تفسير النتيجة المتوصل اليها في الدراسة والتي نصت على أن طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس لديهم اتجاه نحو الاختبارات الموضوعية أكثر من الاختبارات المقالية، على أن الاتجاهات تتميز بأنها حالة من الاستعداد العقلي والذي يوضح تأثيرا ديناميكيا مباشراً على استجابة الفرد لكل الموضوعات و المواقف التي تتعلق بها حيث نستطيع القول أن الطلبة كثيرا ما يميلون الى الاختبارات الموضوعية أكثر من المقالية كون هذه الاخيرة لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة في معظم الأحيان أي موحدة بالنسبة للجميع كما أنها ذاتية التصحيح أي أن الدرجات التي يمنحها المصحح لأسئلة هاته الاختبارات تتأثر بذاتية هذا المصحح ، وحالته النفسية في أثناء التصحيح واتجاهه وفكرته عن الطلبة وقد تختلف الدرجة إذا قام بالتصحيح في أوقات مختلفة، أما فيما يخص الاختبارات الموضوعية والتي يتجه اليها الطلبة بشكل كبير فهي تتميز بأنها لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح أو الظروف التي يمر بها وذلك للحصول على نفس التقديرات إذا ما صححت من قبل شخص واحد على فترات متباعدة أو صححها أشخاص لجنة تصحيح المادة في نفس الوقت، كما تتضمن هذه الاختبارات عددا كبيرا من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة جدًّا، ومن ثم يمكن تغطية معظم جوانب المقرر الدراسي، وبالتالي لا تدع مجالا للصدفة، أيضا تتميز كونها تساعد على تنمية قدرة الطالب على إبداء الرأي وإصدار الحكم على عبارة أو فكرة، ويتمثل ذلك في أسئلة الإختبار من متعدد، وبالذات إذا انصبت على إعطاء مجموعة من العبارات الأكثر دقة، مما يكون عند الطالب اتجاها إيجابيا نحو الدقة في العمل. (علي راشد، 2005، ص 196،197).

ونظرا لوجود فروق بين الطلبة في متوسطي الاتجاه نحو الاختبارات المقالية تبعا لمتغير التخصص فإن ذوي تخصص علم النفس تنظيم وعمل وتسيير الموارد البشرية لديهم اتجاه موجب اعلى من باقي التخصصات نحو الاختبارات المقالية لان فرص الوظيفة تكون اكثر للخريجين الذين لديهم مهارات في الكتابة المرنة وكذلك تكون

اسئلتها شاملة وللطالب الحرية في الاجابة على السؤال بالطريقة التي يريدها بالإضافة الى القدرة على انتقاء المعلومات والربط بينها وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة عبد الله بن ساعد 2000 ،واختلفت مع نتائج دراسة الدوغان 1995 .

3- التوصيات والاقتراحات

في ضوء النتائج التي توصلت اليها هده الدراسة نستطيع القول أن طلبة السنة الأولى ماستر بقسم علم النفس يفضلون الاختبارات الموضوعية عن الاختبارات المقالية، لدا نوصي بالمقترحات التالية:

1- القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية ، بحيث تشمل العينة جميع كليات الجامعة.

2 – حث المعلمين و المسؤولين بنظام الاختبارات، الجمع بين الاختبارات الموضوعية و الاختبارات المقالية في اختبار واحد، أو استعمال كل منهما حسب ما تقتضيه طبيعة المادة المقاسة .

3- العمل على رفع مستوى الاختبارات و تقنينها سواء كانت اختبارات علمية أو اختبارات نفسية لتكون ملائمة لجميع الفئات المفحوصة وعلى مستوى تعليمهم وظروف الزمان و المكان.

4 اقامة علاقة قوية مع الطالب بالنسبة للفاحص تساعده على تقبل المادة الدراسية وعلى تكوين اتجاهات طيبة نحو هده المادة و غيرها من المواد الدراسية وتحقيق رغباته.

خاتمة

خاتمة

يتفق الجميع على أهمية الاتجاهات في حياة الانسان بشكل عام وفي العملية التعليمية بشكل خاص فهي استعداد الفرد نحو الشيء وهي تنظيم مكتسب للعمليات الانفعالية و الادراكية و المعرفية التي تظافرت فيما بينها و شكلت اتجاها معينا لبعض النواحي الموجودة في المجال الحيوي الدي يعيش فيه الفرد وتمثل دراسة الاتجاهات مكونا بارزا في كثير من الدراسات الشخصية و دينامية الجماعة وفي كثير من المجالات التطبيقية مثل التربية و التعليم.

وتعتبر الاختبارات هي احدى وسائل القياس التربوي المعروفة التي تقيس مستوى الطالب التعليمي، فاتجاه الطالب نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية له دور كبير في الارتقاء في مستواه التعليمي.

وفي هدا السياق حاولنا في هده الدراسة الكشف عن اتجاهات طلبة سنة أولى ماستر بقسم علم النفس نحو الاختبارات المقالية و الاختبارات الموضوعية، وأسفرت النتائج على أن الطلبة لديهم اتجاه نحو الاختبارات الموضوعية أكثر من الاختبارات المقالية، أي ترجيح كفة الموضوعية على المقالية.

قائمة
المراجع

*** قائمة والمراجع:**

1-1-الكتب:

1-أحمد عبد اللّطيف(2001)، علم النفس الاجتماع ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

2-العيسوي عبد الرحمان(1974)، علم النفس الإجتماعي، (ب ط)دار النهضة العربية، بيروت.

3 -خليل ميخائيل معوض (2003)، علم النفس الاجتماع ، (ب ط)، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية.

4-رمضان القذافي (1996،1997)، علم النفس التربوي، ط2، المكتب الجامعي الحديث، مصر.

5-ساسي محمد ملحم (2000)، القياس و التقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان.

6-سعد عبد الرحمان (2008)، القياس النفسي النظرية والتطبيق ، ط5، هبة النيل للنشر والتوزيع.

7-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2004)، تفريد التعليم في اعداد وتأهيل المعلم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع.

8-صلاح أحمد مراد أمين علي سلمان (2002)، الاختبارات و المقاييس في العلوم النفسية خطوات اعدادها وخصائصها، (ب ط)، دار الكتاب الحديث .

9-عبد الحفيظ مقدم (2003)، الاحصاء و القياس النفسي و التربوي، ط2، الديوان للمطبوعات الجامعية الساحة المركزية، بن عكنون.

10-عبد القادر كراجة (1997)، القياس والتقويم في علم النفس، ط1 ،دار اليازوري للنشر و التوزيع.

11-عبد المجيد نشواتي (2003)، علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

12-عدنان يوسف العتوم (2009)، علم النفس الاجتماعي ،(ب ط)، اثراء للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

13-علي راشد (2005)، كفايات الاداء التدريسي،ط1، دار الفكر العربي.

14-عويظة الشيخ كامل محمد (1996)، علم النفس الصناعي،(ب ط)، دار الكتب العلمية، القاهرة.

15-فؤاد البهي السيد و سعد عبد الرحمان (1999)، علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة،(ب ط)، دار الفكر العربي، القاهرة.

16 –محمود عبد الحليم منسي ، التقويم التربوي، (ب ط)، دار المعرفة الجامعية للطبع و النشر و التوزيع ، الاسكندرية.

17-نبيل عبد الهادي (2001)،القياس و التقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائر للنشر، عمان.

1-2-المجلات:

18– عبد الله أبو جلال (1991)، تأثير التلفزيون على الأطفال ، المجلة الجزائرية ، العدد 5 ، الجزائر.

19-محمد العمري (2016) ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، المجلد 12 ، العدد 4.

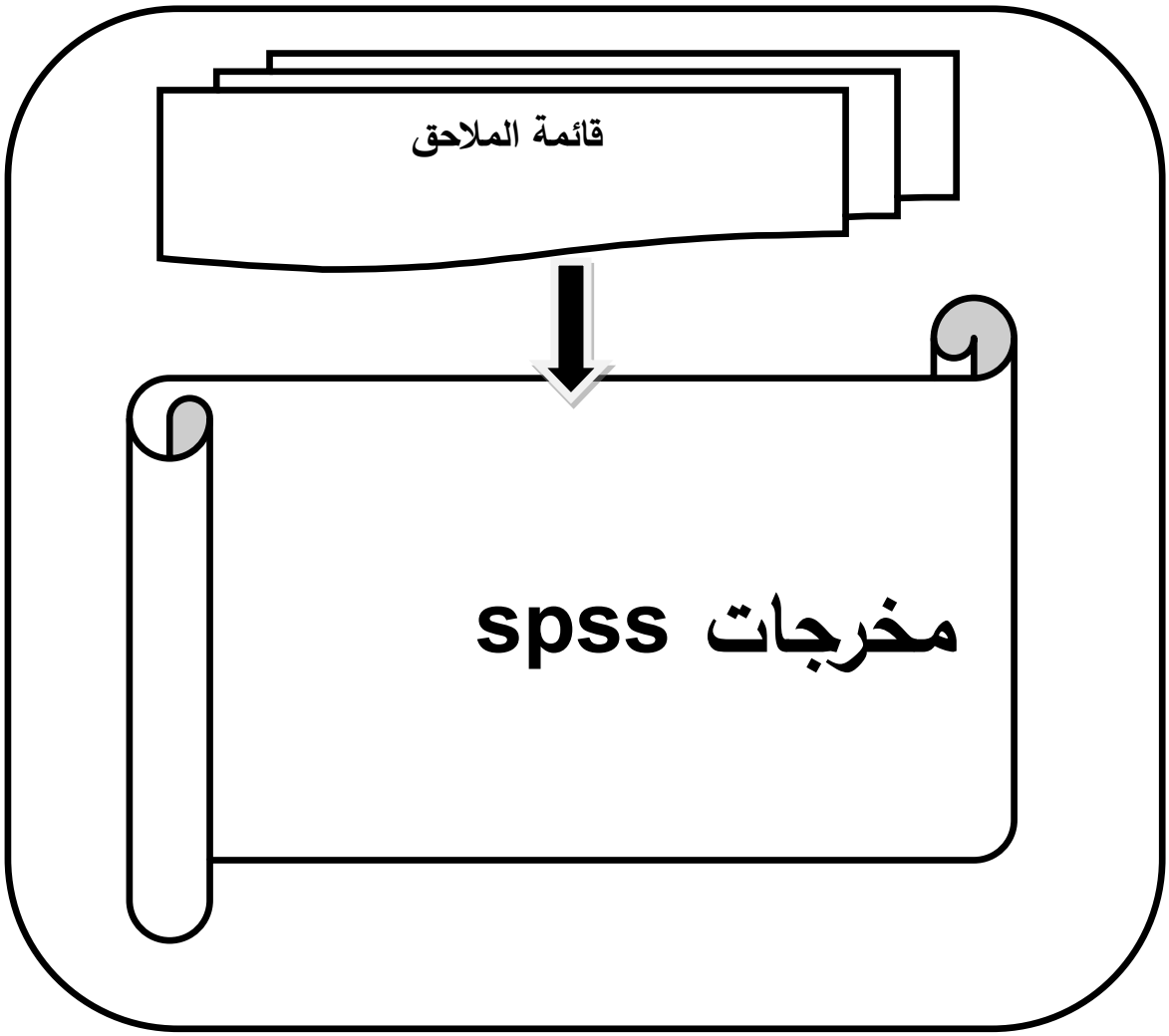
20- جنان مزهر(2011)،كلية التربية للبنات ، عدد 890، جامعة القادسية.

1-3-الرسائل والأطروحات:

21-جبار كنزة (2004)، اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الكتابات الجدارية (دراسة ميدانية لعينة من الطلبة الجامعيين بجامعة الحاج لخضر)، رسالة ماجستير ، قسم علم النفس الاجتماع ، كلية علم النفس، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

22-سناء حسون مشكور (2012)، اتجاهات الطلبة المطبقين في قسم اللغة العربية في كلية التربية نحو مهنة التدريس.

23-مناعي سناء (2016)،اتجاهات طلاب جامعيين نحو مريض السيدا (دراسة ميدانية بكلييية العلووم الاننسانية و الاجتماعية "قالمة" جامعة الامير عبد القادر للعلوم الاسلامية "قسنطينة" كلية الط "عنابة" ، مذكرة تخرج لنيل شهاد الماستر في علم النفس الاجتماعي، تخصص علم نفس.


قائمة الملاحق
مخرجات spss

الملاحق الصدق والثبات:

المحور الأول:

Corrélations

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19		الاختبارات المقالية
Q1	Corrélation de Pearson	1	-0,019	,491*	0,075	0,010	0,185	0,149	,455*	0,442	0,246	0,228	,447*	,619**	0,034	0,362	0,165	-0,104	,577**	,601**	,703**	,500*
	Sig. (bilatérale)		0,936	0,028	0,752	0,965	0,436	0,530	0,044	0,051	0,296	0,334	0,048	0,004	0,885	0,117	0,487	0,662	0,008	0,005	0,001	0,025
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q2	Corrélation de Pearson	-0,019	1	0,318	,528*	,487*	,655**	,658**	0,059	0,141	0,199	0,176	0,195	0,246	,927**	0,347	,459*	0,308	0,210	0,193	-0,140	,553*
	Sig. (bilatérale)	0,936		0,172	0,017	0,029	0,002	0,002	0,806	0,552	0,400	0,459	0,409	0,297	0,000	0,134	0,042	0,187	0,374	0,414	0,556	0,012
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q3	Corrélation de Pearson	,491*	0,318	1	0,403	0,335	0,328	0,278	0,209	0,378	,444*	0,348	0,349	,883**	0,376	,792**	,516*	0,216	,508*	,544*	,492*	,706**
	Sig. (bilatérale)	0,028	0,172		0,078	0,149	0,157	0,236	0,376	0,100	0,050	0,133	0,132	0,000	0,102	0,000	0,020	0,360	0,022	0,013	0,028	0,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q4	Corrélation de Pearson	0,075	,528*	0,403	1	,983**	0,428	,477*	,555*	0,038	0,106	,671**	0,156	0,329	,555*	0,181	,828**	,908**	0,208	0,234	-0,071	,689**
	Sig. (bilatérale)	0,752	0,017	0,078		0,000	0,059	0,034	0,011	0,875	0,658	0,001	0,510	0,157	0,011	0,444	0,000	0,000	0,379	0,321	0,766	0,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q5	Corrélation de Pearson	0,010	,487*	0,335	,983**	1	0,397	,446*	,532*	-0,020	0,062	,648**	0,091	0,254	,522*	0,124	,808**	,925**	0,146	0,176	-0,112	,630**
	Sig. (bilatérale)	0,965	0,029	0,149	0,000		0,083	0,049	0,016	0,934	0,794	0,002	0,703	0,279	0,018	0,603	0,000	0,000	0,538	0,457	0,639	0,003
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Q6	Corrélation de Pearson	0,185	,655**	0,328	0,428	0,397	1	,974**	0,374	0,379	0,227	,473*	0,426	0,425	,726**	0,437	,477*	0,321	0,332	0,334	0,269	,710**
	Sig. (bilatérale)	0,436	0,002	0,157	0,059	0,083		0,000	0,104	0,099	0,335	0,035	0,061	0,062	0,000	0,054	0,033	0,168	0,153	0,150	0,252	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q7	Corrélation de Pearson	0,149	,658**	0,278	,477*	,446*	,974**	1	0,405	0,255	0,124	,498*	0,386	0,368	,731**	0,399	0,398	0,377	0,291	0,296	0,219	,676**
	Sig. (bilatérale)	0,530	0,002	0,236	0,034	0,049	0,000		0,077	0,277	0,603	0,026	0,093	0,110	0,000	0,082	0,082	0,101	0,214	0,205	0,353	0,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q8	Corrélation de Pearson	,455*	0,059	0,209	,555*	,532*	0,374	0,405	1	0,374	0,248	,917**	,508*	0,286	0,232	0,070	,487*	0,394	0,317	0,324	,471*	,642**
	Sig. (bilatérale)	0,044	0,806	0,376	0,011	0,016	0,104	0,077		0,105	0,292	0,000	0,022	0,222	0,325	0,771	0,029	0,086	0,173	0,164	0,036	0,002
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q9	Corrélation de Pearson	0,442	0,141	0,378	0,038	-0,020	0,379	0,255	0,374	1	,850**	0,340	,923**	0,418	0,327	0,251	0,373	-0,141	,594**	,569**	,630**	,627**
	Sig. (bilatérale)	0,051	0,552	0,100	0,875	0,934	0,099	0,277	0,105		0,000	0,143	0,000	0,067	0,159	0,285	0,106	0,552	0,006	0,009	0,003	0,003
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q10	Corrélation de Pearson	0,246	0,199	,444*	0,106	0,062	0,227	0,124	0,248	,850**	1	0,227	,784**	0,225	0,354	0,296	0,398	-0,057	,503*	,474*	0,399	,559*
	Sig. (bilatérale)	0,296	0,400	0,050	0,658	0,794	0,335	0,603	0,292	0,000		0,337	0,000	0,341	0,126	0,206	0,082	0,813	0,024	0,035	0,081	0,010
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q11	Corrélation de Pearson	0,228	0,176	0,348	,671**	,648**	,473*	,498*	,917**	0,340	0,227	1	,460*	0,412	0,356	0,196	,609**	,518*	0,261	0,273	0,401	,705**
	Sig. (bilatérale)	0,334	0,459	0,133	0,001	0,002	0,035	0,026	0,000	0,143	0,337		0,041	0,071	0,124	0,409	0,004	0,019	0,266	0,245	0,080	0,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Q12	Corrélation de Pearson	,447*	0,195	0,349	0,156	0,091	0,426	0,386	,508*	,923**	,784**	,460*	1	0,386	0,418	0,232	0,292	-0,037	,617**	,593**	,639**	,685**
	Sig. (bilatérale)	0,048	0,409	0,132	0,510	0,703	0,061	0,093	0,022	0,000	0,000	0,041		0,093	0,067	0,325	0,211	0,876	0,004	0,006	0,002	0,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q13	Corrélation de Pearson	,619**	0,246	,883**	0,329	0,254	0,425	0,368	0,286	0,418	0,225	0,412	0,386	1	0,315	,710**	,449*	0,146	,527*	,567**	,635**	,697**
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,297	0,000	0,157	0,279	0,062	0,110	0,222	0,067	0,341	0,071	0,093		0,176	0,000	0,047	0,538	0,017	0,009	0,003	0,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q14	Corrélation de Pearson	0,034	,927**	0,376	,555*	,522*	,726**	,731**	0,232	0,327	0,354	0,356	0,418	0,315	1	0,379	,481*	0,344	0,339	0,318	0,036	,693**
	Sig. (bilatérale)	0,885	0,000	0,102	0,011	0,018	0,000	0,000	0,325	0,159	0,126	0,124	0,067	0,176		0,099	0,032	0,137	0,143	0,171	0,879	0,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q15	Corrélation de Pearson	0,362	0,347	,792**	0,181	0,124	0,437	0,399	0,070	0,251	0,296	0,196	0,232	,710**	0,379	1	0,265	0,008	,649**	,670**	,528*	,598**
	Sig. (bilatérale)	0,117	0,134	0,000	0,444	0,603	0,054	0,082	0,771	0,285	0,206	0,409	0,325	0,000	0,099		0,258	0,972	0,002	0,001	0,017	0,005
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q16	Corrélation de Pearson	0,165	,459*	,516*	,828**	,808**	,477*	0,398	,487*	0,373	0,398	,609**	0,292	,449*	,481*	0,265	1	,722**	0,301	0,322	0,094	,753**
	Sig. (bilatérale)	0,487	0,042	0,020	0,000	0,000	0,033	0,082	0,029	0,106	0,082	0,004	0,211	0,047	0,032	0,258		0,000	0,198	0,167	0,694	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q17	Corrélation de Pearson	-0,104	0,308	0,216	,908**	,925**	0,321	0,377	0,394	-0,141	-0,057	,518*	-0,037	0,146	0,344	0,008	,722**	1	0,039	0,066	-0,242	,466*
	Sig. (bilatérale)	0,662	0,187	0,360	0,000	0,000	0,168	0,101	0,086	0,552	0,813	0,019	0,876	0,538	0,137	0,972	0,000		0,872	0,783	0,305	0,038
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Q18	Corrélation de Pearson	,577**	0,210	,508*	0,208	0,146	0,332	0,291	0,317	,594**	,503*	0,261	,617**	,527*	0,339	,649**	0,301	0,039	1	,979**	,722**	,700**
	Sig. (bilatérale)	0,008	0,374	0,022	0,379	0,538	0,153	0,214	0,173	0,006	0,024	0,266	0,004	0,017	0,143	0,002	0,198	0,872		0,000	0,000	0,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q19	Corrélation de Pearson	,601**	0,193	,544*	0,234	0,176	0,334	0,296	0,324	,569**	,474*	0,273	,593**	,567**	0,318	,670**	0,322	0,066	,979**	1	,703**	,708**
	Sig. (bilatérale)	0,005	0,414	0,013	0,321	0,457	0,150	0,205	0,164	0,009	0,035	0,245	0,006	0,009	0,171	0,001	0,167	0,783	0,000		0,001	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,703**	-0,140	,492*	-0,071	-0,112	0,269	0,219	,471*	,630**	0,399	0,401	,639**	,635**	0,036	,528*	0,094	-0,242	,722**	,703**	1	,549*
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,556	0,028	0,766	0,639	0,252	0,353	0,036	0,003	0,081	0,080	0,002	0,003	0,879	0,017	0,694	0,305	0,000	0,001		0,012
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
الاختبارات المقالية	Corrélation de Pearson	,500*	,553*	,706**	,689**	,630**	,710**	,676**	,642**	,627**	,559*	,705**	,685**	,697**	,693**	,598**	,753**	,466*	,700**	,708**	,549*	1
	Sig. (bilatérale)	0,025	0,012	0,001	0,001	0,003	0,000	0,001	0,002	0,003	0,010	0,001	0,001	0,001	0,001	0,005	0,000	0,038	0,001	0,000	0,012	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

-المحور الثاني:

Corrélations

		Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38	Q39	Q40	الاختبارات الموضوعية
Q21	Corrélation de Pearson	1	,832**	0,333	0,441	0,276	,499*	,900**	,684**	0,338	,832**	,473*	0,423	0,158	0,439	0,311	,453*	,531*	0,372	,454*	0,379	,736**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,151	0,052	0,238	0,025	0,000	0,001	0,145	0,000	0,035	0,063	0,506	0,053	0,181	0,045	0,016	0,106	0,044	0,099	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q22	Corrélation de Pearson	,832**	1	0,281	0,364	0,235	,498*	,736**	,852**	,511*	,676**	0,185	0,175	0,144	0,158	0,079	,677**	0,396	0,301	0,369	0,313	,643**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,230	0,115	0,319	0,026	0,000	0,000	0,021	0,001	0,434	0,461	0,545	0,505	0,740	0,001	0,084	0,198	0,110	0,179	0,002
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q23	Corrélation de Pearson	0,333	0,281	1	,801**	,859**	0,211	0,338	0,392	,786**	0,281	,607**	0,293	,787**	0,318	0,370	0,194	0,223	,913**	,869**	,886**	,762**
	Sig. (bilatérale)	0,151	0,230		0,000	0,000	0,372	0,145	0,087	0,000	0,230	0,005	0,210	0,000	0,172	0,108	0,413	0,345	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q24	Corrélation de Pearson	0,441	0,364	,801**	1	,880**	0,297	0,441	,469*	,846**	0,364	,452*	0,140	,758**	0,414	0,222	0,223	0,265	,882**	,978**	,955**	,795**
	Sig. (bilatérale)	0,052	0,115	0,000		0,000	0,203	0,052	0,037	0,000	0,115	0,045	0,555	0,000	0,070	0,346	0,346	0,259	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q25	Corrélation de Pearson	0,276	0,235	,859**	,880**	1	0,358	0,282	0,367	,864**	0,235	,552*	0,181	,973**	,511*	0,279	0,276	0,320	,951**	,905**	,973**	,797**
	Sig. (bilatérale)	0,238	0,319	0,000	0,000		0,121	0,229	0,111	0,000	0,319	0,012	0,445	0,000	0,021	0,234	0,238	0,169	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q26	Corrélation de	,499*	,498*	0,211	0,297	0,358	1	,675**	0,436	0,371	,498*	0,251	0,112	0,369	0,318	0,073	0,284	0,225	0,301	0,287	0,328	,529*

	Pearson																					
	Sig. (bilatérale)	0,025	0,026	0,372	0,203	0,121		0,001	0,054	0,108	0,026	0,285	0,638	0,110	0,172	0,761	0,226	0,340	0,197	0,221	0,158	0,016
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q27	Corrélation de Pearson	,900**	,736**	0,338	0,441	0,282	,675**	1	,579**	0,333	,736**	0,405	0,282	0,169	0,363	0,168	0,314	0,382	0,367	,449*	0,379	,672**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,145	0,052	0,229	0,001		0,007	0,151	0,000	0,077	0,228	0,477	0,115	0,480	0,177	0,096	0,112	0,047	0,099	0,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q28	Corrélation de Pearson	,684**	,852**	0,392	,469*	0,367	0,436	,579**	1	,603**	,539*	0,331	0,121	0,282	0,276	0,248	,603**	0,342	0,411	,471*	0,432	,690**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,000	0,087	0,037	0,111	0,054	0,007		0,005	0,014	0,154	0,613	0,228	0,239	0,291	0,005	0,140	0,072	0,036	0,057	0,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q29	Corrélation de Pearson	0,338	,511*	,786**	,846**	,864**	0,371	0,333	,603**	1	0,273	0,368	0,027	,797**	0,330	0,109	,503*	0,296	,861**	,864**	,886**	,782**
	Sig. (bilatérale)	0,145	0,021	0,000	0,000	0,000	0,108	0,151	0,005		0,244	0,111	0,909	0,000	0,155	0,648	0,024	0,206	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q30	Corrélation de Pearson	,832**	,676**	0,281	0,364	0,235	,498*	,736**	,539*	0,273	1	0,427	0,299	0,144	0,379	0,198	0,321	0,396	0,301	0,369	0,313	,625**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,230	0,115	0,319	0,026	0,000	0,014	0,244		0,061	0,200	0,545	0,099	0,403	0,168	0,084	0,198	0,110	0,179	0,003
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q31	Corrélation de Pearson	,473*	0,185	,607**	,452*	,552*	0,251	0,405	0,331	0,368	0,427	1	,670**	,523*	,828**	,752**	0,208	,517*	,600**	,524*	,550*	,731**
	Sig. (bilatérale)	0,035	0,434	0,005	0,045	0,012	0,285	0,077	0,154	0,111	0,061		0,001	0,018	0,000	0,000	0,378	0,020	0,005	0,018	0,012	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q32	Corrélation de	0,423	0,175	0,293	0,140	0,181	0,112	0,282	0,121	0,027	0,299	,670**	1	0,146	,562**	,914**	0,339	,632**	0,282	0,220	0,207	,503*

	Pearson																					
	Sig. (bilatérale)	0,063	0,461	0,210	0,555	0,445	0,638	0,228	0,613	0,909	0,200	0,001		0,540	0,010	0,000	0,144	0,003	0,228	0,351	0,382	0,024
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q33	Corrélation de Pearson	0,158	0,144	,787**	,758**	,973**	0,369	0,169	0,282	,797**	0,144	,523*	0,146	1	,492*	0,247	0,242	0,271	,877**	,782**	,894**	,707**
	Sig. (bilatérale)	0,506	0,545	0,000	0,000	0,000	0,110	0,477	0,228	0,000	0,545	0,018	0,540		0,027	0,294	0,303	0,248	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q34	Corrélation de Pearson	0,439	0,158	0,318	0,414	,511*	0,318	0,363	0,276	0,330	0,379	,828**	,562**	,492*	1	,627**	0,379	,718**	,542*	,473*	,503*	,687**
	Sig. (bilatérale)	0,053	0,505	0,172	0,070	0,021	0,172	0,115	0,239	0,155	0,099	0,000	0,010	0,027		0,003	0,100	0,000	0,014	0,035	0,024	0,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q35	Corrélation de Pearson	0,311	0,079	0,370	0,222	0,279	0,073	0,168	0,248	0,109	0,198	,752**	,914**	0,247	,627**	1	0,283	,570**	0,359	0,296	0,295	,531*
	Sig. (bilatérale)	0,181	0,740	0,108	0,346	0,234	0,761	0,480	0,291	0,648	0,403	0,000	0,000	0,294	0,003		0,227	0,009	0,120	0,205	0,207	0,016
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q36	Corrélation de Pearson	,453*	,677**	0,194	0,223	0,276	0,284	0,314	,603**	,503*	0,321	0,208	0,339	0,242	0,379	0,283	1	,793**	0,362	0,299	0,295	,583**
	Sig. (bilatérale)	0,045	0,001	0,413	0,346	0,238	0,226	0,177	0,005	0,024	0,168	0,378	0,144	0,303	0,100	0,227		0,000	0,117	0,201	0,206	0,007
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q37	Corrélation de Pearson	,531*	0,396	0,223	0,265	0,320	0,225	0,382	0,342	0,296	0,396	,517*	,632**	0,271	,718**	,570**	,793**	1	0,439	0,364	0,351	,647**
	Sig. (bilatérale)	0,016	0,084	0,345	0,259	0,169	0,340	0,096	0,140	0,206	0,084	0,020	0,003	0,248	0,000	0,009	0,000		0,053	0,115	0,129	0,002
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q38	Corrélation de	0,372	0,301	,913**	,882**	,951**	0,301	0,367	0,411	,861**	0,301	,600**	0,282	,877**	,542*	0,359	0,362	0,439	1	,951**	,975**	,853**

	Pearson																					
	Sig. (bilatérale)	0,106	0,198	0,000	0,000	0,000	0,197	0,112	0,072	0,000	0,198	0,005	0,228	0,000	0,014	0,120	0,117	0,053		0,000	0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q39	Corrélation de Pearson	,454*	0,369	,869**	,978**	,905**	0,287	,449*	,471*	,864**	0,369	,524*	0,220	,782**	,473*	0,296	0,299	0,364	,951**	1	,978**	,845**
	Sig. (bilatérale)	0,044	0,110	0,000	0,000	0,000	0,221	0,047	0,036	0,000	0,110	0,018	0,351	0,000	0,035	0,205	0,201	0,115	0,000		0,000	0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q40	Corrélation de Pearson	0,379	0,313	,886**	,955**	,973**	0,328	0,379	0,432	,886**	0,313	,550*	0,207	,894**	,503*	0,295	0,295	0,351	,975**	,978**	1	,842**
	Sig. (bilatérale)	0,099	0,179	0,000	0,000	0,000	0,158	0,099	0,057	0,000	0,179	0,012	0,382	0,000	0,024	0,207	0,206	0,129	0,000	0,000		0,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
الاختبارات الموضوعية	Corrélation de Pearson	,736**	,643**	,762**	,795**	,797**	,529*	,672**	,690**	,782**	,625**	,731**	,503*	,707**	,687**	,531*	,583**	,647**	,853**	,845**	,842**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000	0,016	0,001	0,001	0,000	0,003	0,000	0,024	0,000	0,001	0,016	0,007	0,002	0,000	0,000	0,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).																						

-الطريقة الثانية:

Corrélations				
		الاختبارات المقالية	الاختبارات الموضوعية	TOTAL
الاختبارات المقالية	Corrélation de Pearson	1	,463*	,846**
	Sig. (bilatérale)		0,040	0,000
	N	20	20	20
الاختبارات الموضوعية	Corrélation de Pearson	,463*	1	,865**
	Sig. (bilatérale)	0,040		0,000
	N	20	20	20
TOTAL	Corrélation de Pearson	,846**	,865**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	
	N	20	20	20
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).				
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).				

الثبات: المحور الأول

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,923	20

الثبات: المحور الثاني

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,943	20

الثبات الكلي:

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,947	40

الدراسة الأساسية:

الاعتدالية:

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الاختبارات الموضوعية	0,097	75	0,075	0,969	75	0,061
الاختبارات المقالية	0,074	75	,200*	0,976	75	0,167
TOTAL	0,067	75	,200*	0,980	75	0,276
*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.						
a. Correction de signification de Lilliefors						

التساؤل الأول :

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الاختبارات المقالية	75	64,3067	9,77030	1,12818
الاختبارات الموضوعية	75	67,8933	8,34650	0,96377

الفرضية الأولى والثانية

Statistiques de groupe

الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الاختبارات المقالية	ذكر	28	64,0714	10,35277	1,95649
	أنثى	47	64,4468	9,51842	1,38840
الاختبارات الموضوعية	ذكر	28	67,6071	7,50476	1,41827
	أنثى	47	68,0638	8,88429	1,29591

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الاختبارات المقالية	Hypothèse de variances égales	0,490	0,486	-0,160	73	0,873	-0,37538	2,34795	-5,05484	4,30408
	Hypothèse de variances inégales			-0,156	53,132	0,876	-0,37538	2,39907	-5,18702	4,43626
الاختبارات الموضوعية	Hypothèse de variances égales	0,238	0,627	-0,228	73	0,820	-0,45669	2,00543	-4,45350	3,54013
	Hypothèse de variances inégales			-0,238	64,511	0,813	-0,45669	1,92116	-4,29406	3,38069

الفرضية الثالثة والرابعة:

ANOVA						
		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
الاختبارات المقالية	Intergroupes	1432,113	3	477,371	6,018	0,001
	Intragroupes	5631,833	71	79,322		
	Total	7063,947	74			
الاختبارات الموضوعية	Intergroupes	616,313	3	205,438	3,214	0,028
	Intragroupes	4538,833	71	63,927		
	Total	5155,147	74			

Comparaisons multiples :							
Scheffé							
Variable dépendante			Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
						Borne inférieure	Borne supérieure
الاختبارات المقالية	ارشاد وتوجيه	القياس النفسي والتقويم التربوي	-3,03333	3,04207	0,803	-11,7450	5,6783
		علم النفس العمل والتنظيم	-10,85000*	2,81641	0,004	-18,9154	-2,7846
		علم النفس العيادي	-1,15000	2,81641	0,983	-9,2154	6,9154
	القياس النفسي والتقويم التربوي	ارشاد وتوجيه	3,03333	3,04207	0,803	-5,6783	11,7450
		علم النفس العمل والتنظيم	-7,81667	3,04207	0,095	-16,5283	0,8950

		علم النفس العيادي	1,88333	3,04207	0,943	-6,8283	10,5950
	علم النفس العمل والتنظيم	ارشاد وتوجيه	10,85000*	2,81641	0,004	2,7846	18,9154
		القياس النفسي والتقويم التربوي	7,81667	3,04207	0,095	-0,8950	16,5283
		علم النفس العيادي	9,70000*	2,81641	0,011	1,6346	17,7654
	علم النفس العيادي	ارشاد وتوجيه	1,15000	2,81641	0,983	-6,9154	9,2154
		القياس النفسي والتقويم التربوي	-1,88333	3,04207	0,943	-10,5950	6,8283
		علم النفس العمل والتنظيم	-9,70000*	2,81641	0,011	-17,7654	-1,6346
الاختبارات الموضوعية	ارشاد وتوجيه	القياس النفسي والتقويم التربوي	-4,18333	2,73097	0,508	-12,0041	3,6374
		علم النفس العمل والتنظيم	-7,65000*	2,52838	0,034	-14,8906	-0,4094
		علم النفس العيادي	-2,50000	2,52838	0,807	-9,7406	4,7406
	القياس النفسي والتقويم التربوي	ارشاد وتوجيه	4,18333	2,73097	0,508	-3,6374	12,0041
		علم النفس العمل والتنظيم	-3,46667	2,73097	0,658	-11,2874	4,3541
		علم النفس العيادي	1,68333	2,73097	0,944	-6,1374	9,5041
	علم النفس العمل والتنظيم	ارشاد وتوجيه	7,65000*	2,52838	0,034	0,4094	14,8906
		القياس النفسي والتقويم التربوي	3,46667	2,73097	0,658	-4,3541	11,2874
		علم النفس العيادي	5,15000	2,52838	0,255	-2,0906	12,3906
	علم النفس العيادي	ارشاد وتوجيه	2,50000	2,52838	0,807	-4,7406	9,7406
		القياس النفسي والتقويم التربوي	-1,68333	2,73097	0,944	-9,5041	6,1374
		علم النفس العمل والتنظيم	-5,15000	2,52838	0,255	-12,3906	2,0906

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

البيانات الشخصية:

-

الجنس					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	28	37,3	37,3	37,3
	أنثى	47	62,7	62,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

التخصص					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ارشاد وتوجيه	20	26,7	26,7	26,7
	القياس النفسي والتقويم التربوي	15	20,0	20,0	46,7
	علم النفس العمل والتنظيم	20	26,7	26,7	73,3
	علم النفس العيادي	20	26,7	26,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة اتجاهات طلبة السنة اولى ماستر بقسم علم النفس نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية ،والتي طبقت على عينة تقدر ب:75 طالب وطالبة من التخصصات التالية :توجيه وارشاد ،علم النفس العيادي ،القياس النفسي والتقويم التربوي ،علم النفس تنظيم وعمل وتسيير الموارد البشرية من طلاب السنة اولى ماستر بقسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة وقد تم صياغة فروض حول اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية حسب الجنس والتخصص وللتحقق من ذلك تم استخدام مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية من اعداد وتصميم د:عبد الله الدوغان 1995 وبعد المعالجة الاحصائية اسفرت النتائج على ما يلي :

1-ان طلبة السنة اولى ماستر بقسم علم النفس لديهم اتجاه نحو الاختبارات الموضوعية اكثر من الاختبارات المقالية .

2-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الجنسين (ذكور/اناث) في الاتجاه نحو الاختبارات المقالية.

3-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الجنسين (ذكور/اناث) في الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية.

4-توجد فروق بين افراد عينة الدراسة في متوسط الاتجاه نحو الاختبارات المقالية تبعا لمتغير التخصص وان ذوي تخصص علم النفس عمل وتنظيم وتسيير الموارد البشرية لديهم اتجاه موجب اعلى من باقي التخصصات نحو الاختبارات المقالية.

5- توجد فروق بين افراد عينة الدراسة في متوسط الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية تبعا لمتغير التخصص وان ذوي تخصص علم النفس عمل وتنظيم وتسيير الموارد البشرية لديهم اتجاه اعلى من باقي التخصصات نحو الاختبارات الموضوعية.

تم بحمد
الله