مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٢٤٩-٢٧٤ (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية

عبدالله أحمد الدوغان

أستاذ مساعد، قسم علم النفس، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تناولت هذه الدراسة مقارنة اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية باتجاهاتهم نحو الاختبارات الموضوعية. كما تناولت مقارنة اتجاهاتهم نحو كل نوع من هذه الاختبارات على حدة تبعًا لمختلف مستوياتهم الدراسية وتخصصاتهم ومستويات تحصيلهم.

وقد تم تصميم أداة لهذا الغرض اشتملت على قسمين كل واحد منهما يقيس الاتجاه نحو نوع من هذه الاختبارات. وبعد عرض الأداة على مجموعة من المختصين، تم تطبيقها على عينة استطلاعية حجمها ٨٨ طالبًا من مجتمع الدراسة للتحقق من ثباتها وصدقها.

أجريت هذه الدراسة على عينة حجمها ٣٢٣ طالبًا من طلبة جامعة الملك سعود الذكور في مرحلة البكالوريوس المسجلين للفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١٣هـ/١٩٩٣م. وقد اشتملت العينة على مختلف المستويات الدراسية والتخصصات.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن اتجاه طلبة الجامعة نحو الاختبارات الموضوعية كان أكثر إيجابية من اتجاههم نحو الاختبارات المقالية بفرق دال إحصائيًا. كما أظهرت النتائج أن اتجاه الطلبة نحو أي نوع مستقل من هذه الاختبارات لا يختلف باختلاف المستوى الدراسي للطلبة أو التخصص أو مستوى التحصيل. والنتيجة الأساسية لهذه الدراسة هي أن طلبة الجامعة باختلاف مستوياتهم الدراسية وتخصصاتهم ومستويات تحصيلهم يفضلون الاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية.

مقدمـــة

تصنف الاختبـارات التحصيلية التي يستخدمها المدرسون في تقويم طلابهم إلى نمطين[1] رئيسين هما:

الاختبارات المقالية essay tests ، ويقصد بها الاختبارات التي تحتوي على أسئلة تبدأ عادة بمثل ماذا؟، وكيف؟، ولماذا؟، اشرح، علل، . . . إلخ، وتتطلب من المفحوص أن يستـدعي الإجـابـة ويصوغها وينشئها من عند نفسه، وتسمى في بعض مراجع القياس بالاختبارات ذات الإجابة المصوغة أو المبنية constructed - response tests [١، ص٢٦٩؛ ٢، ص٩١].

والاختبارات الموضوعية objective tests ، ويقصد بها الاختبارات التي يقتصر فيها دور المفحـوص على الحكم على صحة العبارة أو خطئها (صح ـ خطأ true - false)، أو التعـرف على الإجـابـة الصحيحـة واختيارها من بين عدة بدائل تعرض أمام المفحوص (الاختيار من متعدد multiple choice)، أو الربط بين طائفتين أو قائمتين من البيانات أو المعلومات (المطابقة matching). ويسمى هذا النوع بالاختبارات ذات الإجابة المنتقاة selected - response [١، ص٢٣٥؛ ٢، ص٩٠].

ويعـد اختبـار الاختيار من متعـدد أكثر أشكال الاختبارات الموضوعية استخدامًا وأفضلهـا قياسًـا لمعـظم الأهـداف التعليمية والمستـويات المعـرفية [١، ص٢٥١؛ ٣، ص١٢٣؛ ٤، ص٢٢٨؛ ٥، ص٣٦٨]. وغالبًا ما تكون هي النموذج الممثل للاختبارات الموضوعية [٦، ص٣٥٣].

ويتـطلب كل من النـوعـين عملية عقلية تختلف عما يتطلبه الآخر. فبينما تتطلب الاختبارات المقالية من المفحوص أن يقوم باستدعاء المعلومات واسترجاعها من ذاكرته، فإن الاختبارات الموضوعية من جهة أخرى تتطلب التعرف على الإجابة المعروضة أمامه. ولهذا تسمى الاختبارات المقالية أحيانًا باختبارات الاستدعاء recall tests ، وتسمى الاختبارات الموضوعية باختبارات التعرف recognition tests [٧، ص ص١٥٢، ١٨١].

---

(١) تستخدم كلمات نمط ونوع وشكل في هذا البحث بمعنى واحد ويقابلها في اللغة الإنجليزية test type أو test format.

وعندما يضع المدرس اختباره لتقويم طلبته فإنه في الغالب يضع في اعتباره عدة أمور تساعده على تحديد نوع الاختبار أهمها طبيعة المادة المراد قياسها وظروف الاختبار، والزمن المتاح لإعداد الاختبار، وتطبيقه، وتصحيحه. وتلعب خبرة المدرس ومهارته واقتناعه دورًا أساسيًّا في اختيار ذلك النوع أو غيره [٢، ص٩٢؛ ٨، ص١١٦].

مشكلة البحث

إن أخذ وجهة نظر الطالب واتجاهه وتفضيله في الاعتبار عند تخطيط الاختبار وإعداده أمر قلما يشار إليه من قبل الدارسين والمختصين. ومادام الطالب هو المحور الأساسي للعملية التعليمية، فإن صنع القرار التربوي بما يتفق مع حاجاته وميوله يساعده كما يساعد المسؤولين عن التعليم على تحقيق الأهداف المرجوة. كما أن فهم الطالب ومعرفة ميوله واتجاهاته ومراعاة ذلك عند إعداد الاختبار بما لا يتعارض مع أهداف الاختبار وطبيعة المادة، قد يساعد على خفض قلق الطالب وزيادة دافعيته، كما يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات والمادة المدروسة.

ولقد عني بعض الباحثين بدراسة اتجاهات الطلاب نحو المواد المختلفة كاتجاهاتهم نحو اللغات أو الرياضيات أو العلوم أو المواد أو اتجاهاتهم نحو المدرسة والبيئة المدرسية؛ كما عني بعضهم الآخر بدراسة قلق الاختبار وعلاقة ذلك القلق بشخصية الطالب أو تحصيله أو ذكائه. إلا أن اتجاه الطالب نحو شكل الاختبار ونمطه لم يحظ بنصيب من هذه الدراسات [٦، ص٣٥٣].

وهذا البحث محاولة للكشف عن الفروق بين اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو كل من نوعي الاختبارات المقالية والموضوعية، والكشف عن مدى اختلاف تلك الاتجاهات تبعًا لمستوى الطالب الدراسي أو تحصيله أو تخصصه.

أسئلة البحث

١ ـ هل يختلف اتجاه طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية عن اتجاههم نحو الاختبارات الموضوعية؟

٢ ـ هل يختلف اتجاه طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية باختلاف مستواهم الدراسي أو تحصيلهم أو تخصصهم؟

٣ ـ هل يختلف اتجاه طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات الموضوعية باختلاف مستواهم الدراسي أو تحصيلهم أو تخصصهم؟

التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث

١ ـ نوع الاختبار أو نمطه، ويعني الشكل الذي تصاغ فيه أسئلة الاختبار، وهذا الشكل أو النمط إما مقالي أو موضوعي.

٢ ـ الاتجاه نحو نوع الاختبار، ويعني درجة الطالب على مقياس الاتجاه نحو كل من الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي.

٣ ـ المستوى الدراسي ويعني المرحلة الدراسية للطالب. وقد صُنِّفَ الطلاب في ضوء هذا المتغير إلى قسمين: المستويات الدراسية الدنيا وتضم طلاب السنتين الدراسيتين الأولى والثانية. والمستويات الدراسية العليا وتضم السنتين الدراسيتين الثالثة والرابعة (والخامسة في بعض الكليات العلمية).

٤ ـ مستوى التحصيل، ويعني المعدل التراكمي للطالب وقد صنف الطلاب في ضوء هذا المتغير إلى قسمين: فئة التحصيل المنخفض، وتضم الطلاب الذين يقل معدلهم التراكمي عن الإرباعي الأول (المئين ٢٥)، وهم الربع الأدنى من العينة في مستوى التحصيل. والمستوى الأعلى للتحصيل ويضم الطلاب الذين يزيد معدلهم التراكمي على الإرباعي الثالث (المئين ٧٥)، وهم الربع الأعلى من العينة في مستوى التحصيل.

٥ ـ التخصص: وقد صنف الطلاب في ضوء هذا المتغير إلى قسمين: التخصص العلمي، ويضم الطلاب المنتمين إلى إحدى الكليات العلمية (العلوم، الطب، طب الأسنان، العلوم الطبية، الصيدلة، الهندسة، العمارة والتخطيط، الزراعة، الحاسب الآلي) أو إلى أحد الأقسام العلمية بكلية التربية. والتخصص الأدبي، ويضم الطلاب المنتمين إلى إحدى الكليات الأدبية (الآداب، العلوم الإدارية) أو إلى أحد الأقسام الأدبية بكلية التربية.

فروض البحث

١ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط اتجاه طلبة الجامعة نحو الاختبار المقالي ومتوسط اتجاههم نحو الاختبار الموضوعي .

٢ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط كل بند في مقياس الاتجاه نحو الاختبار المقالي ومتوسط البند الذي يقابله في مقياس الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي .

٣ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلبة الجامعة ذوي المستويات الدراسية الدنيا والمستويات الدراسية العليا .

٤ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلبة الجامعة ذوي التحصيل المنخفض والطلبة ذوي التحصيل المرتفع .

٥ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي .

٦ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين الطلبة ذوي المستويات الدراسية الدنيا والطلبة ذوي المستويات الدراسية العليا .

٧ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض والطلبة ذوي التحصيل المرتفع .

٨ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي .

الإطار النظري والدراسات السابقة

كان استخدام الاختبارات المقالية في تقويم التحصيل الدراسي هو السائد تاريخيًا، حتى بدأ انتقادها من قبل التربويين والقياسيين psychometricians منذ بداية هذا القرن الميلادي وحتى منتصفه . واستجابة لهذا النقد ظهر استخدام الاختبارات الموضوعية التي أخذت تحل محل المقالية شيئًا فشيئًا أو تزاحمها خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن المقالية مازالت تحظى لدى عدد غير قليل من المدرسين بالقبول في الولايات المتحدة نفسها ولدى كثير منهم في دول أخرى مثل دول أوربا والدول العربية [٥، ص٣٤٥؛ ٩، ص٦٤] .

ولكل من هذين النوعين مناصرون ومعارضون ومميزات وعيوب. فمن مميزات المقالية المتفق عليها عدم تأثرها بالتخمين، وسهولة صياغتها، وإمكان إعدادها في وقت قصير نسبيًّ بالمقارنة إلى الاختبارات الموضوعية. ولكن من أبرز عيوبها صعوبة تصحيحها (تقدير الدرجة عليها) والوقت الذي يستغرقه ذلك التصحيح أو التقدير، وانخفاض موضوعيتها وثباتها وعدم شمولها للسلوك المراد قياسه.

والاختبارات الموضوعية تفوق المقالية بموضوعيتها، وسهولة تصحيحها وسرعتها، وإمكان تحليلها إحصائيًّا، وارتفاع صدقها وثباتها وشمولها للموضوع المراد قياسه. وتلك خصائص قياسية (سيكومترية) تجعل أصحاب القياس أكثر حماسًا لها من الاختبارات المقالية. لكنها في المقابل يعاب عليها صعوبة إعدادها وتأثرها بالتخمين.

وهذه بعض خصائص الاختبارات المقالية والموضوعية يكاد الاتفاق حولها يكون كبيرًا. غير أن هناك جوانب تتعلق بالمفاضلة بين هذين النوعين من الاختبارات، وهذه الجوانب محل خلاف بين المختصين في القياس، وأهم هذه الجوانب المتنازع حولها هو هل يقيس هذان النوعان أهدافًا تربوية واحدة ومستويات عقلية واحدة، أم يختص كل منهما بقياس أهداف تربوية ومستويات عقلية تختلف عما يقيسه الآخر؟ يرى «تشيس» Chase أن كل نوع من هذه الاختبارات يناسب أهدافًا معينة، وأنه بحسب طبيعة الأهداف المراد قياسها ومستويات هذه الأهداف يتم اختيار النوع الملائم. فالمقالي مناسب لقياس أهداف ذات مستوًى عالٍ من التفكير المعرفي كالتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم، لكنه غير ملائم لقياس المعلومات البسيطة والحقائق والمفردات اللغوية. والاختبار الموضوعي ملائم لقياس هذه المعلومات البسيطة والحقائق والتصنيفات، لكنه غير مناسب لقياس تلك المستويات العليا من الأهداف. فليس هناك إذن نوع واحد من الاختبارات مناسب لقياس كل الأهداف [٣، ص١٠٧].

ومع أن «ثورندايك وهيجن» Thorndike and Hagen يشيدان بما في الاختبارات الموضوعية من قدرة على قياس مساحة واسعة من الأهداف التربوية وبطريقة أدق وأكثر فعالية، لكنهما يؤكدان أن هناك أهدافًا يمكن قياسها أفضل من خلال الاختبارات المقالية مثل القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها وعرضها، وكذلك الأهداف التي تركز على إنتاج الحلول الأصيلة والمبدعة [٤، ص٢٢٨].

ويُشير «كرونباخ» Cronbach أيضًا إلى أن استخدام أحد النمطين، المقالي أو الموضوعي، يعتمد على القدرة المقيسة. فإن كانت القدرة المقيسة تحتاج تفكيرًا تقاربيًا convergent thinking مثل فهم المعلومات أو استيعاب الحقائق فاستخدام الموضوعية أولى. أما إن كانت القدرة المقيسة تحتاج تفكيرًا تباعديًا divergent thinking كصياغة خطة أو تقويم مشروع أو نقد عمل أدبي أو فني فالمقالية أولى [١٠، ص٣٥٧].

ويرى «جابر» أن بإمكان هذين النوعين قياس أي ناتج تعليمي بغض النظر عن مستواه في تصنيف الأهداف [٥، ص٣٣٤]. ولكنه مع ذلك يرى أن المقالي أقل من الموضوعي ملاءمة في قياس الحقائق والمصطلحات وأكثر ملاءمة في قياس النواتج التعليمية ذات المستوى المعرفي العالي التي تتضمن تركيبًا وتقويمًا [٥، ص٣٤٥].

ويؤكد أبو علام على أخذ أهداف التدريس المراد قياسها في الاعتبار عند اختيار نوع الاختبار فيقول: «يجب أن يكون أساس المفاضلة بين الأنواع المختلفة هو أهداف التدريس التي يزمع الاختبار قياسها» [٧، ص١٥٢].

وتذهب «أنستازي» Anastasi في المقابل إلى ترجيح كفة الموضوعية على المقالية وترى أنه باستثناء المهارات الكتابية، فإن كثيرًا من المهارات التي يعتقد أنها لاتقاس إلا عن طريق المقالية يمكن قياسها بالطريقة الموضوعية. فالاختبارات الموضوعية يمكن أن تقيس عمليات التفكير المعقدة، وعمليات الاستدلال والتقويم واستخدام المعرفة في مواقف جديدة. لذلك فالموضوعية — عند أنستازي — أفضل من المقالية على وجه العموم، وإنما يشجع استخدام الاختبارات المقالية في المدارس على أنها وسيلة تعليمية لتعزيز وتنمية المهارات الاتصالية لدى الطلاب [١١، ص٤١٨].

كما أن «مهرنز، لهمان» Mehrens and Lehman لا يسلمان بدعوى أن المقالية أعلى كفاءة في قياس العمليات العقلية من الموضوعية، ويريان أنه لا يوجد دليل علمي لدى المدعين بذلك. وهما يريان أنه فيما عدا قياس قدرة الطالب على التعبير وقياس مهارته الكتابية، فالموضوعية مقدمة عليها لقدرتها على قياس مختلف الأهداف أولاً، ولخصائصها السيكومترية الفائقة ثانيًا [١٢، ص١٠١].

ويميل أبو حطب وزميلاه إلى تفضيل الاختبارات الموضوعية، ويسلمون بإمكانها قياس مختلف نواتج التعلم البسيط منها والمعقد، ويكادون يحصرون أفضلية الاختبارات المقالية في قياس القدرة على تنظيم الأفكار وعرضها والقدرة على البيان والتفسير [١٣، ص٤٠١].

ويقف «ايبل وفرزبي» Ebel and Fresbie موقفًا وسطًا يختلف عمن سبقهما من الباحثين والمختصين إذ يريان أن كلا النوعين يمكن أن يقيسا المهارات نفسها والمستويات نفسها تقريبًا، ويمكن أن يستخدما لقياس أي تحصيل تربوي مهم. وأن اختيار المدرس لأي منهما ينبغي ألا يعود إلى طبيعة الهدف المراد قياسه أو مستوى ذلك الهدف، لكن الذي يجب أن يحدد الاختيار هو العوامل والظروف العملية للمدرس، كالسهولة والفعالية المرتبطة بالوقت المتوافر وعدد الطلاب ومهارة المدرس [٨، ص١١٥].

ومن خلال دراسة «زيندر» ظهر أن معظم أفراد العينة من الطلاب يرون أنهم يبذلون جهدًا أكبر أثناء الإعداد للاختبار المقالي من الجهد الذي يبذلونه أثناء إعدادهم لاختبار الاختيار من متعدد [٦، ص٣٥٣].

من جهة أخرى فإن «مهزنز ولهمان» ينفيان أن المقالية تعزز عادات دراسية أكثر فعالية من الاختبارات الموضوعية ويريان أن ذلك من دعاوى أنصار المقالية التي يعوزها الدليل.

ويشيران إلى أن هناك دراسات دلت على أن الطالب لا يذكر أكثر ولا أفضل أثناء إعداده للاختبارات المقالية [١٢، ص١٠١].

وبصدد المفاضلة بين النوعين تبقى قضايا أخرى كثيرة وجديرة بالتساؤل والبحث خاصة تلك التي تتناول جانب الطالب، مثل هل الأسئلة المقالية أصعب على الطالب من الأسئلة الموضوعية؟ وأيهما أكثر إمتاعًا له؟ وأي النوعين يثير قلقه أكثر؟ وأي النوعين يفضله الطالب بشكل عام؟ وأسئلة أخرى قلما أجابت عنها الدراسات السابقة.

ودراسة «زيندر» إحدى هذه الدراسات القليلة التي تناولت جانب الطالب في تقويم أنواع الاختبارات والمفاضلة بينها، وقد لمس هذا الباحث ندرة هذا النوع من البحوث [٦، ص٣٥٣].

حاول زينـدر في دراستـه مقـارنـة اتجاهات طلبة الثانوية نحو الاختبارات المقالية باتجاهاتهم نحو اختبارات الاختيار من متعدد — النموذج الأمثل للاختبارات الموضوعية. وقد اختار الباحث لدراسته ١٧٤ طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية، وطبق عليهم أداتين: الأولى — وهي الرئيسة — وتضم عشر فقرات تمثل عشرة أبعاد هي: الصعوبة difficulty، والتعقيد complexity، والـوضوح clarity، والتشويق interest، والخداع trickiness، والإنصـاف fairness، والقيمـة (الأهمية) value، وتوقع النجاح success expectancy، ودرجة إثارة القلق degree of anxiety evoked، والارتياح لنمط الاختبار feeling at ease with format. أما الأداة الثانية فقد استعملت محكًا لصدق الأداة الرئيسة، وقد اشتملت على سبعة أبعاد، وكانت عبارة عن مفاضلة بين النوعين يطلب من المفحوص اختيار النوع الذي تنطبق عليه الصفة أكثر.

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

وقد أجرى «زيندر» مقارنة تفصيلية بين الاتجاه نحو نمطي الاختبار تناولت أبعاد المقياس العشرة كلا على حدة. وقد جاءت نتيجة هذه المقارنة متفقة مع النتيجة الكلية، حيث كانت الفروق في الاتجاه لصالح الاختيار من متعدد في جميع البنود ما عدا بعدًا واحدًا يتعلق بأهمية نوع الاختبار، فقد ظهر أن أفراد العينة يرون أن الاختبار المقالي أكثر أهمية من الاختيار من متعدد [٦، ص ص٣٥٢-٣٥٨].

المنهج والإجراءات

عينة الدراسة

أجـريت هذه الـدراسـة في مدينـة الرياض على طلبة جامعة الملك سعود الذكور المسجلين لمرحلة البكالوريوس في الفصل الثاني لعام ١٤١٣/١٤١٤هـ (١٩٩٣م).

وقـد تم اختيار عينـة البحث عشـوائيًا بالـطريقة العشوائية العنقودية (أو الطريقة العشوائية للتجمعات) cluster random sampling. وذلك باختيار عينة من شعب مقررات

الدراسات الإسلامية التي يسجل بها جميع طلبة الجامعة من مختلف التخصصات الأدبية والعلمية ومن جميع المستويات الدراسية بمراحلها الأولى حتى الأخيرة.

وقد تم تطبيق الأداة على ٣٥٠ طالبًا، وعند التحليل تم استبعاد ٢٧ ورقة إما لعدم اكتمالها، أو الشك في صدق إجابتها (كأن تكون إجابات الطالب جميعًا في خانة واحدة مثل اختيار محايد لجميع العبارات، أو أن تكون إجاباته متناقضة).

أداة البحث

أداة البحث هي مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية، وهي من إعداد الباحث. وتضم الأداة ثلاثة أقسام: القسم الأول يشتمل على معلومات أولية عن الطالب. والقسم الثاني يضم عشرين عبارة تقيس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية. والقسم الثالث يضم عشرين عبارة مماثلة لعبارات القسم الثاني وتقيس الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية، وليس من فرق بين عبارات مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية وعبارات مقياس الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية سوى استبدال كلمة مقالي بكلمة موضوعي. وتتم الإجابة عن كل عبارة من خلال خمسة اختيارات على مقياس ليكرت بحيث تعطى خمس درجات لموافق جدًّا، وأربع درجات لموافق، وثلاث درجات لمحايد، ودرجتان لغير موافق، ودرجة لغير موافق إطلاقًا، وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة. أما العبارات السالبة فقد عكس فيها التقدير بحيث أعطيت أعلى الدرجات لغير موافق إطلاقًا وأقلها لموافق جدًّا.

ثبات المقياس

طبق المقياس على عينة استطلاعية حجمها ٨٨ طالبًا، وحسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية مع التصحيح بمعادلة سبيرمان براون، وكذلك بطريقة ألفا التي وضعها «كرونباخ.» فكان ثبات مقياس الاتجاه نحو المقالي ٨٦, بطريقة التجزئة النصفية، و٨٧, بطريقة ألفا. وكان ثبات مقياس الاتجاه نحو الموضوعي ٨٢, بطريقة التجزئة النصفية، و٨٦, بطريقة ألفا.

صدق المقياس

تم إعـداد المقياس بنـاءً على الأطـر النـظرية الـواردة في مراجـع القياس النفسي والـتربوي، وبناءً على المقياس المعد من قبل زيندر الذي أصبحت بنوده ضمن بنود أداة الدراسة الحالية. ومن ثم عُرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس الذي يعمل فيه الباحث للحكم على وضوح العبارات وملاءمتها وشمولها. وقد نتج عن ذلك تعديل بعض العبارات وحذف بعضها وإضافة أخرى. ثم تم حساب الصدق الداخلي للمقياس عن طريق حساب علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس بعد التطبيق الاستطلاعي للمقياس، وقد تم بناءً على ذلك حذف عبارة واحدة كان ارتباطها بالدرجة الكلية ضعيفًا (أقل من ٢٥ ,).

التطبيق النهائي للمقياس

بعد التعديل النهائي للمقياس والتحقق من صلاحيته تم تطبيقه على عينة البحث الرئيسة التي تم اختيارها عشوائيًا من بين الشعب الخاصة بمقررات الدراسات الإسلامية بمستـوياتهـا المختلفـة (١٠١ سلم، ١٠٢سلم، ١٠٣سلم، ١٠٤سلم) والتي تضم مجموعات من الطلاب من مختلف كليات الجامعة وتخصصاتها في مختلف المراحل الدراسية.

وتفاديًا لما يمكن أن تحدثه الاستجابة على المقياس الأول من تأثير في الاستجابة على المقياس الثاني فقد قام الباحث بإجراءين: أحدهما الترتيب المتعاكس للمقياسين counter-balanced order بحيث يظهر مقياس الاتجاه نحو الاختبار المقالي سابقًا للاتجاه نحو الاختبار الموضوعي عند طالب، ويظهر مقياس الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي سابقًا للاتجاه نحو الاختبار المقالي عند طالب آخر.

والإجراء الآخر هو ترك فاصل زمني في التطبيق بين المقياس الأول والمقياس الثاني، بحيث يجيب الطالب عن المقياس الأول في بداية المحاضرة ويجيب عن المقياس الثاني في نهايتها.

نتائج الدراسة

أولاً: اختبار الفروض المتعلقة بالسؤال الأول: «هل يختلف اتجاه طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبار المقالي عن اتجاههم نحو الاختبار الموضوعي؟» ويندرج تحت هذا السؤال

فرضان استخدم معهما اختبار «ت» لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات المترابطة وذلك لأن مقياسي الاتجاه طبقا على العينة نفسها [١٥، ص٣٦١].

الفرض الأول: «لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط اتجاه طلبة الجامعة نحو الاختبار المقالي ومتوسط اتجاههم نحو الاختبار الموضوعي.» ويوضح جدول رقم ١ متوسط اتجاه العينة نحو كل من الاختبار المقالي والموضوعي والانحراف المعياري ومستوى دلالة الفرق.

جدول رقم ١. المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي اتجاه طلبة الجامعة نحو الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي.

المقياس	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو المقالي	٥٦,١٧	١٣,٥٢	٩,١٥-	أقل من
الاتجاه نحو الموضوعي	٦٨,٩١	١٣,٤٨		٠,٠٠١

ويشير جدول رقم ١ إلى وجود فرق بين المتوسطين دال إحصائيًا يتبين من خلاله أن اتجاه طلبة الجامعة نحو الاختبار الموضوعي (أكثر إيجابية) أعلى من اتجاههم نحو الموضوعي.

الفرض الثاني: «لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط كل بند في مقياس الاتجاه نحو الاختبار المقالي ومتوسط البند الذي يقابله في مقياس الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي.»

ويشير جدول رقم ٢ إلى متوسط كل بند وانحرافه المعياري، ودلالة الفرق فيه بين الاتجاه نحو الاختبار المقالي والاتجاه نحو الاختبار الموضوعي. علمًا بأن نص البند في كلا المقياسين واحد ماعدا استبدال كلمة مقالي في المقياس الأول بكلمة موضوعي في المقياس الثاني. [انظر الملحق].

جدول رقم ٢ . المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات البنود في الاختبار ومتوسطاتها في الاختبار الموضوعي .

رقم البند	نص البند	المقالي		الموضوعي		مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع	
١	أسئلة الاختبار واضحة	٣,٥١	١,٠٨	٣,٧٧	١,٠٥	أقل من ٠١ ,
٢	أسئلة الاختبار صعبة*	٢,٧٠	١,٠٩	٣,٢٢	١,٠٠	أقل من ٠٠١ ,
٣	أسئلة الاختبار تخدع الطالب*	٣,١٠	١,١٧	٢,٦٥	١,١٤	أقل من ٠٠١ ,
٤	أسئلة الاختبار معقدة*	٢,٩٦	١,١٣	٣,٣٦	١,٠٦	أقل من ٠٠١ ,
٥	أسئلة الاختبار ممتعة	٢,٧٧	١,١٩	٣,٧٧	١,٠٨	أقل من ٠٠١ ,
٦	أسئلة الاختبار تقيس فهم الطالب	٣,١٦	١,٢٧	٣,٥١	١,٢٨	أقل من ٠٠١ ,
٧	أتوقع علامة قليلة في الاختبار*	٢,٦٦	١,١٩	٣,٤٠	١,١٢	أقل من ٠٠١ ,
٨	يقيس الاختبار جوانب مهمة	٣,٣٤	١,٠٨	٣,٧٢	١,٠٤	أقل من ٠٠١ ,
٩	أشعر بالقلق أثناء الاختبار*	٢,٥٦	١,١٤	٣,٣٤	١,١٩	أقل من ٠٠١ ,
١٠	يتفوق فيه الطالب المجتهد	٣,٧١	١,١٨	٣,٧١	,١٩	غير دال
١١	أخرج من الاختبار مطمئنًا للإجابة	٣,٠٨	١,١٨	٣,٣٧	١,١٧	أقل من ٠١ ,
١٢	الاختبار ملائم لمعظم المواد	٢,٧٤	١,١٦	٣,٤٢	١,١٢	أقل من ٠٠١ ,
١٣	درجة الاختبار عادلة ومنصفة	٢,٥٦	١,١٤	٣,٨١	١,١٤	أقل من ٠٠١ ,
١٤	أبذل جهدًا في المذاكرة للاختبار*	١,٧٦	٠,٩٩	٢,٦٢	١,١٤	أقل من ٠٠١ ,
١٥	أشعر بالإجهاد أثناء الإجابة*	٢,٠٦	١,٠٥	٣,٢٩	١,٢٤	أقل من ٠٠١ ,

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

تابع جدول رقم (٢).

رقم البند	نص البند	المقالي م	المقالي ع	الموضوعي م	الموضوعي ع	مستوى الدلالة
١٦	يميز الاختبار بين المجتهد وغير المجتهد	٣,٤٢	١,٢٦	٣,٢٣	١,١٩	غير دال
١٧	لو أحسن استخدامه لكان أفضل	٣,٣٠	١,٣٠	٤,١٠	١,٠٧	أقل من ٠١ ,
١٨	أتمنى جميع الاختبارات من هذا النوع	٢,٢١	١,١٦	٣,٥٧	١,٣٢	أقل من ٠٠١ ,
١٩	بشكل عام أفضل هذا النوع	٢,٥٢	١,٢٧	٣,٩١	١,١٥	أقل من ٠٠١ ,
٢٠	لو كنت مدرسًا لجعلت اختباراتي من هذا النوع	٢,٤٨	١,٢٠	٣,٦٥	١,٢١	أقل من ٠٠١ ,

ويظهر من جدول رقم ٢ تأييد ما جاء مجملاً في نتيجة الفرض الأول المعروضة في جدول رقم ١ . إن جميع البنود تظهر متوسطات أعلى في الاتجاه نحو الموضوعي باستثناء ثلاثة بنود هي البنود أرقام ٣، ١٠، ١٦ .

ويشير هذا الجدول إلى الجوانب التي تظهر فيها الفروق في الاتجاه لصالح الاختبار الموضوعي . فالاختبار الموضوعي أكثر وضوحًا وأقل صعوبة وتعقيدًا من الاختبار المقالي . وهـو أكثـر إمتاعًا ويثير قلقًا أقل مما يثيره الاختبار المقالي . كما أن الطالب يخرج منه أكثر اطمئنانًا، ويتوقع فيه علامة أعلى، والدرجة التي تعطى للطالب في الاختبار الموضوعي أكثر إنصافًا وعدلاً من الدرجة التي تعطى للطالب في الاختبار المقالي .

والطالب أثناء مذاكرته للاختبار يبذل جهدًا أقل للموضوعي، كما أنه يشعر بإجهاد أقل أثناء تأديته للاختبار الموضوعي مما يحصل لديه أثناء الاختبار المقالي . ثم يشير الجدول إلى التفضيل العام الذي يتجلى فيه الفرق واضحًا وكبيرًا لصالح الاختبار الموضوعي .

وتجدر الإشارة إلى أن البنود التي لم يكن الفرق فيها لصالح الموضوعي منها اثنان لم يكن الفرق فيهما دالاً وهما رقم ١٠ ، ورقم ١٦ ولذلك لم يتبق من البنود ما كان الاتجاه فيه لصالح المقالي غير بند واحد هو البند رقم ٣ والذي يشير إلى أن أسئلة الاختبار الموضوعي أكثر إغراءً للطالب بالإجابة الخاطئة وأكثر مخادعة له .

ثانيًا: اختبار الفروض المتعلقة بالسؤال الثاني «هل يختلف اتجاه طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية تبعًا لاختلاف مستواهم الدراسي أو تحصيلهم أو تخصصهم؟»

ويتعلق بهذا السؤال ثلاثة فروض استخدم مع كل منها اختبار «ت» لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات المستقلة [١٦، ص٣٦٤].

الفرض الثالث: «لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلبة الجامعة ذوي المستويات الدراسية الدنيا وذوي المستويات الدراسية العليا.»

جدول رقم ٣. المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار «ت» لدلالة الفرق بين متوسطي اتجاه طلبة الجامعة ذوي المستويات الدراسية الدنيا وذوي المستويات الدراسية العليا نحو الاختبار المقالي.

المستوى الدراسي	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
المستويات الدنيا	٥٦,٦٣	١٣,٤٩	٠,٥١	غير دال
المستويات العليا	٥٥,٨٥	١٣,٨١		

يشير جدول رقم ٣ إلى أن الفرق في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلبة المستويات الدنيا وطلبة المستويات العليا غير دال إحصائيًا. وهذا يعني أن اتجاه الطلبة نحو الاختبار المقالي لا يختلف باختلاف مراحلهم الدراسية.

الفرض الرابع: «لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلبة الجامعة ذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل المرتفع.»

ويتبين من جدول رقم ٤ أن الفرق في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين مجموعتي التحصيل المرتفع والتحصيل ليس دالًا إحصائيًا. وعلى هذا فإن الاتجاه نحو المقالي لا يختلف باختلاف مستوى التحصيل.

جدول رقم ٤. المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار «ت» لدلالة الفرق بين متوسطي اتجاه طلبة الجامعة ذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل المرتفع نحو الاختبار المقالي.

مستوى التحصيل	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
المنخفض	٥٤,٦٥	١٦,٦٤	١,٢٧-	غير دال
المرتفع	٥٧,٩٦	١٣,٣٧		

الفرض الخامس: «لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية.»

جدول رقم ٥. المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار «ت» لدلالة الفرق بين متوسطي اتجاه طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في الجامعة نحو الاختبار المقالي.

التخصص	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
العلمي	٥٦,٠٠	١٣,٤	٠,٤٥-	غير دال
الأدبي	٥٦,٧٠	١٣,٩		

من خلال جدول رقم ٥ يظهر أن الفرق في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي غير دال إحصائيًا. وبذلك فليس هناك ما يدل على وجود اختلاف في الاتجاه نحو المقالي تبعًا لاختلاف التخصص.

ثالثًا: اختبار الفروض المتعلقة بالسؤال الثالث «هل يختلف اتجاه طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات الموضوعية تبعًا لمستوياتهم الدراسية أو تحصيلهم أو تخصصهم؟»

ويتعلق بهذا السؤال ثلاثة فروض استخدم مع كل منها اختبار «ت» لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات المستقلة.

الفرض السادس : «لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين طلبة الجامعة ذوي المستويات الدراسية الدنيا وذوي المستويات العليا . »

جدول رقم ٦ . المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار «ت» لدلالة الفرق بين متوسطي اتجاه طلبة الجامعة ذوي المستويات الدراسية الدنيا وذوي المستويات الدراسية العليا نحو الاختبار الموضوعي .

المستوى الدراسي	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
المستويات الدنيا	٦٩,٦٧	١٢,٤٥	٠,٩٦	غير دال
المستويات العليا	٦٨,٢٤	١٤,٢٤		

ويشير جدول رقم ٦ إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين طلبة المستويات الدنيا وطلبة المستويات العليا في الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي . وهذا يعني عدم اختلاف طلبة الجامعة في الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي تبعًا لاختلاف مستوياتهم الدراسية .

الفرض السابع : «لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين طلبة الجامعة ذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل المرتفع . »

وبالنظر إلى جدول رقم ٧ يظهر أن الفرق بين مجموعتي التحصيل في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي غير دال إحصائيًا . ويدل ذلك على أنه لايوجد اختلاف في الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي تبعًا للاختلاف في مستوى التحصيل .

جدول رقم ٧ . المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار «ت» لدلالة الفرق بين متوسطي اتجاه طلبة الجامعة ذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل المرتفع نحو الاختبار الموضوعي .

مستوى التحصيل	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
المنخفض	٦٧,٨٣	١٤,٠٠	-٠,٣٠	غير دال
المرتفع	٦٨,٥٧	١٤,٣٥		

الفرض الثامن: «لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية.»

وتشير النتائج في جدول رقم ٨ إلى أن الفرق في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي غير دال إحصائيًا. ويعني ذلك أنه لا يوجد بين طلبة الجامعة اختلاف في الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي تبعًا لاختلاف التخصص.

جدول رقم ٨. المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار «ت» لدلالة الفرق بين متوسطي اتجاه طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في الجامعة نحو الاختبار الموضوعي.

التخصص	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
العلمي	٦٩,٣٦	١٢,٢٧	٠,٧٥	غير دال
الأدبي	٦٨,١٦	١٥,١٠		

خلاصة ومناقشة

تشير نتائج هذا البحث بوضوح إلى تفضيل طلبة الجامعة للاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية، ولا يختلف هذا التفضيل بين طلبة الكليات العلمية والأدبية، ولا بين طلبة المستويات الدراسية الأولى والمتقدمة، ولا بين مرتفعي التحصيل ومنخفضيه من هؤلاء الطلبة. ولقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج زيندر في دراسته على طلبة المرحلة الثانوية، حيث كانت نتائج الفروق في الاتجاه في كلتا الدراستين لصالح الاختبار الموضوعي [٦، ص ص٣٥٢-٣٥٨].

ولقد أشار التحليل الإحصائي للبنود إلى أهم الجوانب التي تسهم في تفضيل الطلبة للاختبارات الموضوعية. فالوضوح والسهولة وعدم التعقيد والتشويق الذي يشعر به الطالب أثناء الاختبار الموضوعي وانخفاض مستوى القلق، وانخفاض الجهد وقلة الإجهاد الذي يعاني منه الطالب قبل الاختبار وأثناءه كلها مميزات ترجح كفة الموضوعية على المقالية من

وجهة نظر الطالب. والاختبارات الموضوعية فوق ذلك، وحسب رأي الطلبة أيضًا، ملائمة لمواد الدراسة المختلفة، وينال الطالب فيها حقه من الدرجات بعدل وموضوعية. وتلك النتائج أيضًا تدعم ما توصل إليه زيندر من خلال تحليله الإحصائي لأبعاد المقياس الذي استخدمه.

في ضوء ما سبق من عرض للأسس النظرية والدراسات السابقة وما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن طرح القضايا والتوصيات التالية:

١ ـ لكل نوع من أنواع الاختبار مميزاته وعيوبه وظروفه التي يتناسب معها. ولعل هناك فئة من المدرسين تحصر نفسها في استخدام نوع واحد من الاختبارات بحكم العادة، أو تخوفًا من عدم إتقان الأنواع الأخرى، وهؤلاء المدرسون ينبغي عليهم اقتحام الأنواع الأخرى وتجريبها وممارستها حتى يتم إتقانهم لها، ليكون استخدامهم لأي نوع ممكنًا، وليكون امتناعهم عن استخدام أي نوع نتيجة اقتناع لا نتيجة عجز.

٢ ـ إن التعاون مع الطالب وإقامة علاقة ودية معه تساعده على تقبل المادة وعلى تكوين اتجاهات طيبة نحوها. لذلك ينبغي الأخذ في الاعتبار رغبة الطالب عند التخطيط للاختبار مالم تتناف هذه الرغبة مع معايير المدرس الأخرى، وأهداف المادة، وظروف الاختبار.

وإن من التوصيات التي يشير إليها الاختصاصيون في القياس النفسي عادة اكتساب مودة المفحوص وتكوين علاقة طيبة معه ويطلقون عليها مصطلح التآلف أو التواصل مع المفحوص rapport. هذا التآلف أو التواصل من شأنه أن يخفض قلق المفحوص وتوتره، ويساعده على التعاون مع الفاحص، وكل ذلك يؤدي في النهاية إلى مصداقية الاختبار [١١، ص ص٣٥ـ٣٧؛ ١٦، ص٢٠١].

٣ ـ ومع التسليم بصلاحية الاختبارات الموضوعية لتقويم الطالب وقياس تحصيله ومع رجحان كفتها على الاختبارات المقالية لدى طالب الجامعة فإن المدرس لاغنى له عن الاختبارات المقالية خاصة في هذه المرحلة الجامعية، حيث تكون الحاجة ماسة إلى قياس قدرة الطالب على التحصيل والمناقشة والبحث والنقد، وطرح أفكار جديدة، ومعالجة قضايا علمية بأساليب مختلفة. إضافة إلى ذلك فإن للاختبارات المقالية دورًا في تطوير وصقل مهارة

الكتابة والتعبير، كما أن المبالغة والإسراف في استخدام الموضوعية على حساب المقالية ربما يؤدي إلى تكريس أخطاء الطالب الكتابية وضعفه اللغوي خاصة في المراحل التعليمية الأولى.

وعلى هذا فإن الجمع بين الطريقتين في اختبار واحد أو استعمال كل منهما بين حين وآخر حسب ما تقتضيه طبيعة المادة المقيسة وظروف الاختبار ومستوى المفحوصين، يمكن أن يتيح للمدرس الاستفادة من مزايا كل نوع.

٤ ـ إن اتجاه الطالب نحو الاختبارات الموضوعية أو المقالية قد لا يعود بالضرورة إلى مزايا حقيقية في الموضوعية أو سلبيات حقيقية في المقالية وإنما قد يكون هذا الاتجاه نتيجة لخبرات الطالب مع هذين النوعين من الاختبارات. إن ممارسة المدرس وطريقة إعداده وتصحيحه لاختباراته له دور كبير في تكوين اتجاهات إيجابية أو سلبية نحو الاختبار.

فالاختبارات المقالية كما تدل عليه نتائج هذه الدراسة تطرح أسئلة يضيق بها الطالب وينالـه منهـا الإجهاد والتعب. كما أن من أهم ما يعيبها هو شك الطالب في موضوعية التصحيح وعدالة الدرجة. وهذه يمكن معالجتها في كثير من الأحيان عن طريق وضع أسئلة محددة ذات إجابات قصيرة وذات حلول نموذجية واضحة تكون مطمئنة للطالب وحجة للمدرس على عدالة التصحيح وموضوعيته.

وهذا لا ينفي في المقابل حاجة الاختبارات الموضوعية إلى العناية والإتقان، بل إن الاختبارات الموضوعية أحوج إلى المهارة والخبرة وإلى الإعداد المخطط المتقن.

ملحـــق

عزيزي الطالب المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

هذا الذي بين يديك مقياس يتكون من عبارات تقيس رأيك حول الاختبارات المقالية التي تبدأ أسئلتها عادة بكلمات مثل (اذكر عدد، اشرح، بين الفرق، قارن. . . إلخ)، ورأيك حول الاختبارات الموضوعية (مثل: اختبار صح ـ خطأ، واختبار الاختيار من متعدد، واختبار المزاوجة).

الغرض من إجابتك هو البحث العلمي، والمرجو منك قراءة العبارة بدقة والإجابة عنها بأمانة. مع العلم بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة لهذه العبارات.

أمام كل عبارة خمسة اختيارات (موافق جدًّا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق مطلقًا). فإذا كنت تؤيد ما تقوله العبارة بشدة فضع إشارة √ تحت عمود «موافق جدًّا»، وإذا كنت تؤيد العبارة ولكن بدرجة ليست قوية جدًّا فضع إشارة تحت عمود √ «موافق»، وإذا كان موقفك متوسطًا بين الموافقة والرفض أو أن أنواع الاختبارات تتساوى لديك في العبارة فإنك تضع إشارة √ تحت عمود «محايد»، وإذا كنت لا توافق على العبارة فإنك تضع إشارة √ تحت عمود «غير موافق»، وإذا كنت ترفض العبارة تمامًا فضع إشارة √ تحت عمود «غير موافق مطلقًا». أشكر لك تعاونك وأتمنى لك التوفيق.

الباحث

د. عبدالله أحمد الدوغان

	العبـــارة	موافق جدًّا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقًا
١	أعتقد أن أسئلة الاختبار المقالي واضحة.					
٢	أعتقد أن أسئلة الاختبار المقالي صعبة.					
٣	يبدو لي أن أسئلة الاختبار المقالي تخدع الطالب وتحيره.					
٤	يبدو لي أن أسئلة الاختبار المقالي معقدة.					
٥	أجد متعة أثناء إجابتي عن الاختبار المقالي.					
٦	أعتقد أن أسئلة الاختبار المقالي تقيس فهم الطالب الحقيقي للمادة.					
٧	أتوقع الحصول على علامة أقل في الاختبار المقالي.					
٨	أعتقد أن الاختبار المقالي يقيس جوانب مهمة من المادة الدراسية.					
٩	أشعر بالقلق والتوتر أثناء الاختبار المقالي.					

	العبـــــارة	موافق جـدًا	موافق	محايد	غيـر موافق	غير موافق مطلقًا
١٠	يبدو لي أن الطالب المجتهد يتفوق أكثر في الاختبار المقالي.					
١١	أخرج من الاختبار المقالي وأنا مطمئن من إجابتي.					
١٢	الاختبار المقالي ملائم لمعظم المواد والمقررات الدراسية.					
١٣	أعتقـد أن الـدرجة التي تعطى للطالب في الاختبار المقالي عادلة ومنصفة.					
١٤	أبذل جهدًا كبيرًا في المذاكرة للاختبار المقالي.					
١٥	أشعر بالتعب والإجهاد أثناء الإجابة عن الاختبار المقالي.					
١٦	الاختبار المقالي يميز بين الطالب المجتهد وغير المجتهد.					
١٧	لو أحسن المـدرسـون استخدام الاختبارات المقالية لكانت أفضل أنواع الاختبارات.					
١٨	أتمنى لو كانت جميع اختبارات المواد التي أدرسها مقالية.					
١٩	بشكل عام أنا أفضل الاختبار المقالي.					
٢٠	لو كنت مدرسًا لجعلت اختباراتي مقالية.					

	العبـــــارة	موافق جـدًا	موافق	محايد	غيـر موافق	غير موافق مطلقًا
١	أعتقد أن أسئلة الاختبار الموضوعي واضحة .					
٢	أعتقد أن أسئلة الاختبار الموضوعي صعبة .					
٣	يبدو لي أن أسئلة الاختبار الموضوعي تخدع الطالب وتحيره .					
٤	يبدو لي أن أسئلة الاختبار الموضوعي معقدة .					
٥	أجد متعة أثناء إجابتي عن الاختبار الموضوعي .					
٦	أعتقـد أن أسئلة الاختبـار المـوضـوعي تقيـس فهم الطالب الحقيقي للمادة .					
٧	أتوقع الحصول على علامة أقل في الاختبار الموضوعي .					
٨	أعتقد أن الاختبار الموضوعي يقيس جوانب مهمة من المادة الدراسية .					
٩	أشعر بالقلق والتوتر أثناء الاختبار الموضوعي .					
١٠	يبدو لي أن الطالب المجتهد يتفوق أكثر في الاختبار الموضوعي .					
١١	أخرج من الاختبار الموضوعي وأنا مطمئن من إجابتي .					
١٢	الاختبار الموضوعي ملائم لمعظم المواد والمقررات الدراسية .					
١٣	أعتقـد أن الـدرجة التي تعطى للطالب في الاختبار الموضوعي عادلة ومنصفة .					
١٤	أبذل جهدًا كبيرًا في المذاكرة للاختبار الموضوعي .					

	العبـــــارة	موافق جـدًّا	موافق	محايد	غيـر موافق	غير موافق مطلقًا
١٥	أشعر بالتعب والإجهاد أثناء الإجابة عن الاختبار الموضوعي.					
١٦	الاختبار الموضوعي يميز بين الطالب المجتهد وغير المجتهد.					
١٧	لو أحسن المدرسون استخدام الاختبارات الموضوعية لكانت أفضل أنواع الاختبارات.					
١٨	أتمنى لو كانت جميع اختبارات المواد التي أدرسها موضوعية.					
١٩	بشكل عام أنا أفضل الاختبار الموضوعي.					
٢٠	لو كنت مدرسًا لجعلت اختباراتي موضوعية.					

المراجـــع

[١] Popham, W. J. *Modern Educational Measurement.*, Englewood Cliffs, N.J.: Prientice - Hall, Inc., 1981.

[٢] عودة، أحمد سليمان. *القياس والتقويم في العملية التربوية*. أربد: دار الأمل، ١٩٨٥م.

[٣] Chase, C.L. *Measurement For Educational Evaluation*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company, 1978.

[٤] Thorndike R.L., and E.P. Hagen. *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. 4th. ed. New York: John Wiley and Sons, 1977.

[٥] جابر، جابر عبدالحميد. *التقويم التربوي والقياس النفسي*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢م.

[٦] Zeinder, M. "Essay Versus Multiple - Choice Type Classroom Exams: The Student Perspective." *Journal of Educational Research*, 80, No. 6 (1987), 352-58.

[٧] أبو علام، رجاء محمود. *قياس وتقويم التحصيل الدراسي*. الكويت: دار القلم، ١٩٨٧م.

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

[٩] Dwyer, C. A. "Fourth Testing." In *Encyclopedia of Educational Research*. 4th ed. New York: The Free Press, 1982.

[١٠] Cronbach, L.J. *Essentials of Psychological Testing*. 4th. ed. New York: Harper and Row, 1984.

[١١] Anastasi, A. *Psychological Testing*. 6th ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1988.

[١٢] Mehrens, W. A., and I.J. Lehman. *Measurment and Evaluation in Education and Psychology*. 3rd. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1984.

[١٣] أبـو حطب، فؤاد، وسيد أحمـد عثمان، وآمال صادق. *التقويم النفسي*. ط٣. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧م.

[١٤] McKeachie, W. J. *Teaching Tips: A Guidebook for the Beginning College Teacher*. 7th. ed. Lexington, Mass.: D. C. Heath and Company, 1978.

[١٥] أبـو حطب، فؤاد، وآمال صادق. *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١م.

[١٦] فرج، صفوت. *القياس النفسي*. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٩م.

King Saud University Students' Attitudes toward Essay and Objective Tests

Abdullah Ahmad Aldoghan
Assistant Professor,
Department of Psychology, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The study was designed to assess the differences between King Saud University (KSU) students' attitudes toward essay and objective types of tests, and to asses the differences of their attitudes towards each type separately according to the student major, study level, and GPA level. An instrument was designed for this purpose. After it was approved by some specialists, the instrument was tried out on a sample of 88 students and showed a satisfactory degree of reliability and validity.

323 students were randomly selected from K.S.U. undergraduate male students who were enrolled in the second semester of A.H. 1413 (1993).

Research results showed that the students' attitudes toward objective tests were significantly higher (more positive) than their attitudes toward essay tests. No significant differences were found in students' attitudes toward either type referred to the students major, study level, or GPA level.