الامتحان العام للشهادة الجامعية المتوسطة في كليات المجتمع الأردنية*
(وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس)

الدكتور نواف موسى شطناوي

قسم الإدارة والأصول

كلية التربية

جامعة اليرموك

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الامتحان العام للشهادة الجامعية المتوسطة وتحليله من خلال التعرف إلى آراء وتصورات أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع الحكومية للامتحان والتعرف إلى علاقة هذه التصورات ببعض المتغيرات كالجنس والمؤهل وعدد سنوات العمل بالامتحان. ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية قصدية من أعضاء هيئة التدريس بحيث شملت العينة كليات في شمال المملكة ووسطها وجنوبها.

* دُعِمَ هذا البحث من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة اليرموك

وتكونت عينة الدراسة من 200 عضو من أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات حيث أُرسلت لهم أداة الدراسة واستعيدت 121 استبانة منها.

وقد جُمعت المعلومات من أفراد العينة عن طريق استبانة صممها الباحث وتم التأكد من صدقها وثباتها. وقد استُخدم البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات واستخراج النتائج.

وبينت نتائج الدراسة أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لمختلف المجالات المرتبطة بكفاية الامتحان كانت متوسطة. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات الجنس أو المؤهل أو سنوات الخبرة في الامتحان على تصورات أعضاء هيئة التدريس على الأداة ككل. في حين تبين وجود فروق تُعزى إلى عدد سنوات الخبرة في الامتحان على تصورات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالمجال الأول وهو مجال سياسات الامتحان وتشريعاته وتعليماته. وقد أوصى الباحث بعض التوصيات التي من شأنها تحسين واقع الامتحان وتطويره.

مقدمة:

جاء إنشاء كليات المجتمع في الأردن انطلاقا من فلسفة تقوم على أساس توفير فرص التعليم المتوسط للمواطنين في المجتمعات المحلية، وتصميم مناهج دراسية تقوم على تلبية حاجات التنمية الاجتماعية و الاقتصادية للمجتمع الأردني، وهي فلسفة مستمدة من فلسفة كليات المجتمع في أمريكا (Cohen&Brawer, 1989) فقد بدأ إنشاء معاهد المعلمين في الأردن منذ بداية الخمسينيات من القرن الماضي (وكانت تعرف بدور المعلمين) بهدف إعداد المعلمين و المعلمات للتدريس في المرحلة الإلزامية. و في عام 1980م حُوِّلت هذه المعاهد إلى كليات مجتمع وذلك بهدف مواكبة التطور الذي شهده التعليم العالي في الأردن و استجابة للمتغيرات الاقتصادية و الاجتماعية التي شهدها الأردن و خصوصاً في عقد السبعينيات والتي تطلبت فتح تخصصات جديدة إلى جانب التخصصات الأكاديمية المتصلة بإعداد المعلمين والمعلمات. كما شهد عقد الثمانينيات فتح الباب للقطاع الخاص لإنشاء كليات المجتمع مما أدى إلى نمو عدد هذه الكليات وعدد الطلبة الملتحقين بها نمواً سريعاً وكبيراً. فقد بلغ عدد هذه الكليات (48) كلية مجتمع في العام الدراسي 2003/2002م

و بلغ عدد الطلبة الملتحقين بها ما مجموعه (32552) طالباً وطالبة. (جامعة البلقاء ،2003م) وبمقارنة هذه الأرقام بأرقام السبعينيات يتبين أن عدد هذه الكليات قد تضاعف خمس مرات تقريباً وعدد الملتحقين بها تضاعف سبع مرات. ويتبين للمتابع لشؤون هذه الكليات بروز مشكلات عديدة حالت دون تحقيق هذه الكليات لأهدافها وفلسفتها المتمثلة في إعداد القوى البشرية المؤهلة والمدربة في شتى المجالات التي تخدم التنمية. (أبو الرب، 1995م). وكان هذا الواقع أحد الأسباب الرئيسية لإنشاء جامعة البلقاء التطبيقية إذ جاء في نص الإرادة الملكية السامية لإنشاء الجامعة "إن إنشاء جامعة تطبيقية يعمل على تصحيح واقع كليات المجتمع ويحول دون توقف عطائها و انغلاقها ضمن مرحلة يشكل استمرارها عائقاً تعليمياً وإدارياً ومالياً ويخلق

مؤثرات سلبية على مخرجات التعليم في هذه المرحلة". (جامعة البلقاء التطبيقية،2000: 14) وإحساساً بضرورة معالجة كل ما يتعلق بواقع كليات المجتمع فقد جاءت الإرادة الملكية السامية بإنشاء جامعة البلقاء التطبيقية في آب 1996م لتضم تحت مظلتها جميع كليات المجتمع في الأردن ولتعنى بالتعليم التطبيقي في الأردن وتتمثل المهمة الرئيسية والأساسية للجامعة في إعداد الأطر البشرية لتكون مؤهلة أكاديمياً ومهنياً ومدربة على كلا المستويين الجامعي والجامعي المتوسط لتلبي حاجات المجتمع ولتتميز في التعليم التطبيقي الجامعي والجامعي المتوسط.

(www.bau.edu.jo/arabic/about-us).

وقد وضعت جامعة البلقاء التطبيقية خطة استراتيجية للأعوام 2000-2005م تحدد رؤيتها لآفاق تطوير العمل في هذه الكليات وجاء في سياق تلك الخطة العمل على توفير مستوى عالٍ من الأداء لدى العاملين كافةً في كليات المجتمع وتحسين هذا الأداء وتطويره وربطه بمدى تحقق الأهداف المتفق عليها في الخطة. (Al Balqa~ Applied University,2002). وقد بدأت بعض هذه الكليات بمنح درجة البكالوريوس في بعض التخصصات إضافة إلى استمرارها بمنح درجة الدبلوم المتوسط مما جعل تسميتها تنتقل إلى كلية جامعية بدلاً من كلية مجتمع. وقد أُجريت العديد من الدراسات لإعادة هيكلة كليات المجتمع ومساعدة جامعة البلقاء التطبيقة في تطوير أنظمتها (Khassawneh& Michales, 2002)

الامتحان العام للشهادة الجامعية المتوسطة:

كانت معاهد المعلمين والمعلمات، وحتى عام 1981 تمنح شهادة الدبلوم بناء على امتحانات محلية تجريها تلك المعاهد نفسها وبإشرافها المباشر. وفي عام 1981 عُدِّل قانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964 بحيث أُعطيت وزارة التربية والتعليم الحق في إجراء هذا الامتحان ومنح الطلبة الناجحين فيه الدبلوم من قبل الوزارة مباشرة.

وقد انتقل هذا الحق إلى وزارة التعليم العالي بعد تأسيسها عام 1986. وفي مطلع عام 1998 أصبحت جامعة البلقاء التطبيقية هي الجهة التي تشرف على هذا الامتحان.

وتقوم فلسفة الامتحان على إعداد الطالب والتأكد من امتلاكه للمعرفة والكفايات والمهارات الأساسية التي تؤهله للعمل في مجال اختصاصه. ويسعى الامتحان إلى ضبط عمليات التعلم في كليات المجتمع وتقييم عملها بهدف رفع مستواها والمحافظة على معايير واحدة تضمن حُسن أدائها لتحقيق أهدافها في إعداد الأطر المؤهلة والمدربة أكاديمياً وفنياً على المستوى الجامعي المتوسط. (زيادة ،2001 :26)

كما يهدف الامتحان إلى توفير أداة قياس موحدة لجميع الطلبة ولجميع التخصصات لاعتمادها كمعيار في عملية التجسيير للجامعات والالتحاق بها للحصول على درجة البكالوريوس، إذ تعدّ نتائج الطلبة في الامتحان الشامل المعيار الوحيد للقبول في برنامج التجسير في الجامعات.

ولتحقيق أهداف الامتحان يتم توزيع المواد الدراسية التي يدرسها الطالب في الكلية (66 ــ75ساعة معتمدة) على أربع أوراق، تشمل الأولى مواد الثقافة العامة، والثانية تشمل متطلبات البرنامج الذي يقع ضمنه تخصص الطالب، أما الثالثة والرابعة فتتضمن مواد التخصص. كما تُضاف ورقة خامسة إلى بعض التخصصات تتضمن امتحاناً عملياً في التخصص.

أما تنفيذ الامتحان وإدارته فيتم لا مركزياً من خلال اثنتي عشرة مديرية امتحان تتمركز في كليات المجتمع التابعة لجامعة البلقاء، موزعة على محافظات المملكة حيث تقوم هذه المديريات بالإشراف على تنفيذ الامتحان وذلك بتحديد أماكن إجراء الامتحان وتحديد رؤساء القاعات والمراقبين وإدارة تسليم الأسئلة إلى رؤساء القاعات وإعادة

استلام الإجابات وتأمين تسليمها إلى مديرية الامتحان في مركز الجامعة. أما تنفيذ الامتحان العملي فيتم من خلال لجان فنية متخصصة تُشكل مركزياً من قبل دائرة التقييم والامتحانات العامة في الجامعة.

أما فيما يتصل بأسئلة الامتحان فيتم تشكيل لجان مركزية من قبل دائرة التقييم والامتحانات العامة في الجامعة لوضع الأسئلة سواء للامتحان النظري أو العملي. أما تصحيح الامتحان فيتم مركزياً حيث تحدد مراكز للتصحيح ، ويشارك مدرسو الكليات في تصحيح أوراق الامتحان. ولا بد من الإشارة هنا إلى أنه مؤخراً وبدءاً من العام الدراسي 2003/2002 بدأ التوجه إلى تحويل أسئلة الامتحان إلى أسئلة موضوعية وبدأ الأخذ بتصحيح هذه الأوراق آلياً من خلال الحاسوب وبذلك سينتهي تدريجياً الاعتماد على المدرسين في عمليات التصحيح.

والسؤال الذي يطرح من قبل المهتمين بهذا الامتحان والمعنيين به وخصوصاً المدرسين هو: إلى أي مدى يحقق هذا الامتحان أهدافه وفلسفته في ضوء ظروف وواقع تنفيذه. وهل يشير هذا الواقع إلى أي مشكلات ومعوقات في التنفيذ والتطبيق.

مشكلة البحث وأسئلته:

تتمثل مشكلة البحث في عدم وجود تغذية راجعة تمكّن من إعطاء حكم علمي مدروس عن هذا الامتحان ومدى تحقيقه لأهدافه وفلسفته، وتحديداً يهدف هذه البحث إلى التعرف إلى آراء أعضاء هيئة التدريس وتصوراتهم في كليات المجتمع المتوسطة (والجامعية) الحكومية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية حول الامتحان العام لكليات المجتمع (الشامل) وعلاقة هذه التصورات ببعض المتغيرات (كالجنس، الخبرة في الامتحان، المؤهل العلمي) لإعطاء صورة أفضل عن هذا الامتحان وواقعه من أجل تحسين هذا الواقع وتطويره.

ويحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما هو تقييم أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع الحكومية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية لمختلف الجوانب الفنية والإدارية المتعلقة بالامتحان العام للشهادة الجامعية المتوسطة(الشامل)؟

2. هل هناك علاقة بين تصورات أعضاء هيئة التدريس للجوانب الفنية والإدارية المتعلقة بالامتحان العام للشهادة الجامعية المتوسطة (الشامل) وبين بعض المتغيرات (الجنس، المؤهل، الخبرة في الامتحان)؟

أهمية البحث:

تبرز أهمية هذا البحث من أهمية القطاع الذي يتناوله إذ تشكل كليات المجتمع قطاعاً حيوياً من قطاعات التعليم العالي في الأردن حيث يبلغ عدد كليات المجتمع في الأردن 48 كلية بين حكومية وخاصة ويبلغ عدد الطلبة الملتحقين بها للعام الجامعي (2003/2002) ما مجموعه 32552 منهم25839 طالب وطالبة يدرسون في البرنامج الجامعي المتوسط والباقي يدرسون في البرنامج الجامعي (جامعة البلقاء التطبيقية ،2003 :205). وتوفر هذه الكليات التعليم الجامعي المتوسط الذي يوفر الأيدي العاملة المدربّة والكفاءات لرفد هرم المهن في مستوى المهن المساعدة للفنيين والمختصين من ذوي التأهيل العالي.(الخطيب وعاشور، 1998: 90).

كما تتأتى أهمية هذه البحث من أهمية الدور الذي يؤديه الامتحان الشامل في تحقيق أهداف هذه الكليات وفي تحقيق التطوير والنقلة النوعية التي تتطلع لها جامعة البلقاء التطبيقية والتي تُعد جزءاً من خطتها ورؤيتها الاستراتيجية المستقبلية. (جامعة البلقاء التطبيقية،2003). فتحقيق الامتحان لفلسفته وأهدافه وتذليل كل الصعوبات والمعوقات التي تواجهه من شأنه الإسهام بشكل واضح في تحسين أداء هذه الكليات وتحقيقها لأهدافها في إعداد وتدريب القوى البشرية المؤهلة والقادرة على خدمة عملية التنمية الشاملة.

كذلك تشير نتائج الامتحان إلى تدني نسب النجاح في كثير من السنوات فهي على سبيل المثال (46%، 56%، 62%) للسنوات الجامعية (1999،1993،1984) على التوالي. ولا شك أن مثل هذه النسب تدل على معدلات رسوب عالية تستدعي المراجعة والتمحيص في الامتحان كواحد من المتغيرات المرتبطة بمثل هذه النتائج التي تُعد هدراً للموارد والجهود البشرية التربوية. خصوصاً أن الامتحان مكلف فقد بلغت تكاليف إجرائه لعام 1983 مليون دينار (الخطيب،1983).

كما تبرز أهمية هذه البحث من خلال سده للنقص في الدراسات التي تناولت هذا الامتحان إذ لم يعثر الباحث على أية بحوث منشورة تتناول هذا الموضوع، إذ انصبت معظم الدراسات على مجالات أخرى تتعلق بالدراسة في هذه الكليات خصوصاً ما يتعلق منها بالطلبة والمناهج.

التعاريف الإجرائية:

ـ الامتحان العام لكليات المجتمع: الامتحان الذي تعقده مديرية التقييم والامتحانات العامة في جامعة البلقاء التطبيقية للطلبة الذين أتموا متطلبات الدراسة في كليات المجتمع /الجامعية لنيل شهادة الجامعية المتوسطة حيث يُمنح الناجحون شهادة الدبلوم المتوسط.

ـ كلية المجتمع الحكومية: هي تلك المؤسسة التعليمية العامة التي تمنح درجة الشهادة الجامعية المتوسطة (الدبلوم – سنتان بعد الثانوية) فقط . وتشرف عليها جامعة البلقاء التطبيقية إدارياً وفنياً.

ـ الكلية الجامعية: هي كلية المجتمع التي تمنح درجة البكالوريوس بالإضافة إلى منحها لدرجة الدبلوم المتوسط.

محددات الدراسة:

1ــ تنحصر هذه الدراسة في الكليات الجامعية و كليات المجتمع الحكومية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية دون مركز الجامعة و للعام الدراسي 2004/2003.

2 ــ يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددين الآتيين وهما:

أ ــ أنها أجريت على عينة شملت 121 عضو هيئة تدريس موزعين على ثماني كليات حكومية ، ثلاث منها في شمال المملكة وثلاث في وسطها وكليتين في جنوبها.

ب ــ استُخدمت أداة طورها الباحث مكونة من 53 فقرة توزعت على خمسة مجالات (ملحق رقم 1) تم التأكد من صدقها وثباتها.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات جوانب تتعلق بالدراسة والتدريس في كليات المجتمع ولكن القليل منها تركز على الجوانب المتعلقة بالامتحان الشامل، لا بل إن الباحث لم يعثر إلاّ على دراسة واحدة فقط تناولت تقييم الامتحان الشامل مباشرة.فمن الدراسات المبكرة التي تناولت كليات المجتمع دراسة عودة (1980م)، ففي دراسته عن نظام كليات المجتمع الأمريكية ومقارنته لواقع كليات المجتمع الأردنية يشير إلى ضرورة إعادة دراسة وتنظيم إدارة كليات المجتمع الأردنية والخدمات الطلابية فيها وتنظيم أوضاع مدرسيها من حيث التعيين والرواتب والنمو المهني وجوانب أخرى تتعلق بالامتحانات فيها ويتوافق ذلك مع دراسات أخرى متأخرة (الخطيب وعاشور،1998).

ومن الدراسات التي تناولت مباشرة موضوع الامتحان العام لكليات المجتمع دراسة أُجريت في الأردن بعنوان "تقويم الامتحان العام لطلبة كليات المجتمع" (الخطيب، 1983:2)، هدف الباحث إلى التعرف إلى آراء واقتراحات المشاركين بتصحيح أوراق إجابات الطلبة عن أسئلة الامتحان العام لطلبة كليات المجتمع. وتكونت عينة الدراسة

وكانت عينة عشوائية غرضية من 240 مصححاً من بين المصححين لذلك العام والبالغ عددهم 330 مصححاً. واشتملت أداة الدراسة على 15 عبارة تشير كل منها إلى معيار من معايير فعالية أو كفاءة الامتحان. كما اشتملت الأداة على سؤالين من نوع الأسئلة مفتوحة الإجابة، تضمن السؤال الأول سؤال المصحح عن أبرز المشكلات التي يعتقد أنها واجهت الطلبة في الإجابة عن أسئلة الامتحان ، كما تضمن السؤال الثاني سؤال المصحح عن مقترحاته لتطوير واقع الامتحان وتحسينه.

وقد بينت نتائج الدراسة أن أفراد العينة يعتقدون بأن فعالية وكفاءة الامتحان العام لكليات المجتمع كانت بدرجة متوسطة. ويعتقد المشاركون بالدراسة أن هناك بعض المشكلات التي تواجه الطلبة في الامتحان. ومن أبرز هذه المشكلات عدم التوافق بين المطلوب بالخطة الدراسية وبين ما تم شرحه بالكلية من قبل المدرسين (68%). كذلك عدم الدقة في صياغة أسئلة الامتحان (46%)، ثم تلي ذلك مشكلة كثرة المساقات الداخلة في الورقة الواحدة من أوراق الامتحان(23%). كما أورد أفراد العينة بعض الملاحظات التي تتعلق بورود أسئلة خارجة عن نطاق المنهاج والخطط المقررة وعدم شمول الأسئلة لجميع جوانب المنهاج المقرر.

أما فيما يتعلق باقتراحات أفراد العينة فكان من أبرزها ضرورة أن ينحصر تصحيح إجابات الطلبة بمدرسي الكليات وأن يتم وضع أسئلة الامتحان من قبل المدرسين في الكليات لاطلاعهم ومعرفتهم التامة بالمنهاج والطلبة. وكذلك ضرورة متابعة الوزارة للكليات للتأكد من تطبيقها للخطط الدراسية. كما تضمنت اقتراحات أفراد العينة ضرورة زيادة عدد أيام الامتحان وعقده في دورتين خلال العام الدراسي بدلاً من مرة واحدة، إضافة إلى ضرورة التأكد من تنوع الأسئلة وشموليتها.وقد تم الاعتماد على نتائج الدراسة في تقديم توصيات لتحسين الامتحان وتطويره باعتبار أن الباحث كان يعمل آنذاك مديراً لمكتب التقويم والمتابعة في وزارة التربية والتعليم التي كانت تشرف على ذلك الامتحان.

وفي دراسة أخرى (بني عطا 1986م) هدفت إلى الكشف عن المشكلات الفنية والإدارية التي تواجه المدرسين في كليات المجتمع وبيان مداها ومستواها والكشف عن مدى الفروق بين فئات المدرسين في النظر إلى هذه المشكلات بأبعادها المختلفة، تبين أن أبرز المشكلات التي تواجه مدرسي كليات المجتمع تتمثل في ضعف مستوى الطلبة المقبولين في الكلية، الامتحان الشامل، وعدم إشراك المدرسين في وضع الخطط الدراسية وعدم استقرار هذه الخطط، وكذلك بعض المشكلات المتصلة بنمط الإدارة وسيطرة الفكر التقليدي على هذه الإدارة.

أما دراسة عيلبوني (1992) التي أجراها على كليات المجتمع في محافظة اربد الأردنية والتي كانت بعنوان"العلاقة بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة والمعدل التراكمي للطلبة في الكلية مع معدل امتحان دبلوم كليات المجتمع الأردنية" والتي هدفت إلى الكشف عن مدى وجود ارتباط بين معدل الطالب في الثانوية العامة ومعدله التراكمي في الكلية من جهة وبين معدله في الامتحان العام لكليات المجتمع من جهة أخرى. وقد اختار الباحث 1271 طالباً وطالبة من طلبة كليات المجتمع في محافظة اربد يمثلون 50% من مجموع طلبة هذه الكليات ممن تقدموا للامتحان العام لكليات المجتمع لعام 1990 وأجرى المعالجات الإحصائية لحساب معاملات الارتباط بين معدلاتهم في الثانوية العامة ومعدلهم التراكمي في الكلية كما هي في واقع سجلاتهم في كلياتهم مع معدلهم في الامتحان الشامل. وقد توصل الباحث إلى أن معامل الارتباط بين معدل الطالب في الثانوية العامة وبين معدله في الامتحان العام لكليات المجتمع كان(346,.) وأن معامل الارتباط بين معدله في الكلية ومعدله في الامتحان العام لكليات المجتمع كان(457,.). وأوصى الباحث باعتماد معدل الثانوية كأساس لقبول الطلبة في الكليات إلى جانب بعض المعايير الأخرى.

ويشير أبو الرب (1995م) في دراسته المعنونة "دور كليات المجتمع في نظام التعليم الأردني" إلى عدم تحقيق هذه الكليات لأهدافها ويرى ضرورة إعادة النظر في مناهجها وخططها الأكاديمية وطرق التقويم ونظم الامتحانات فيها.

كما تناولت بعض الدراسات الأخرى التي تناولت الدراسة في كليات المجتمع جوانب تتعلق وترتبط بالامتحان العام، ففي دراسة أخرى (الحسون، عبيدات، وبركات،2001) بعنوان "التجسير بين كليات المجتمع والجامعات الأردنية"، والتي هدفت إلى التعرف إلى واقع التجسير بين كليات المجتمع والجامعات الأردنية وما يعترضه من صعوبات والمعايير التي يراها الطلبة مناسبة كأساس لعملية التجسير ومدى الارتباط بين معدلات الثانوية ومعدلات الطلبة في الامتحان العام للشهادة الجامعية المتوسطة. وقد تكونت أدوات الدراسة من ثلاث استبانات وزعت على عينة قوامها 467 طالباً وطالبة من طلبة الجامعات المجسرين. وفيما يتصل بالامتحان العام للشهادة الجامعية المتوسطة، توصل الباحثون إلى أن 46% من أفراد العينة يعتقدون بأن الامتحان الشامل بصورته الحالية معيار مناسب للتجسير للجامعات، كما بينت الدراسة وجود معامل ارتباط ضعيف بين علامات الطالب في الثانوية العامة وبين علاماته في الامتحان الشامل (ر= 16.).

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين أن الدراسات التي تناولت الامتحان العام لكليات المجتمع في الأردن هي دراسات قليلة بل نادرة جداً وجميعها تمت قبل إنشاء جامعة البلقاء التطبيقية وهي الجهة التي أخذت على عاتقها إعادة تنظيم الكليات وتطويرها عموماً والامتحان العام خصوصاً. وقد تناولت تلك الدراسات في معظمها أثر بعض المتغيرات كالمناهج ،الخطط الدراسية، الرضا الوظيفي، إعداد العاملين وغيرها من المتغيرات في أداء خريجيها وقدرتها على تلبية حاجات ومتطلبات التنمية الشاملة وخدمة المجتمعات المحلية في محيطها. وقد بينت تلك الدراسات وجود بعض الصعوبات تتصل معظمها بالمناهج والخطط الدراسية وضرورة تطويرها وإعادة

تنظيم الواقع المادي والمعاشي وتحسينه لأعضاء هيئة التدريس وتوفير الأجهزة والمعدات الضرورية لقيام المدرس بعمله بكفاءة وفاعلية. وأوصت تلك الدراسات بضرورة مراجعة وإعادة هيكلة كليات المجتمع بما يحقق فلسفتها وأهدافها. وتتميز هذه الدراسة عن هذه الدراسات بتناولها مباشرة للامتحان العام لكليات المجتمع بالتحليل والتقييم دون الجوانب الأخرى للدراسة في كليات المجتمع معتمدة وجهة نظر العاملين في الميدان من المدرسين المعنيين بصورة مباشرة والمتعاملين فعلياً مع الطلبة والمطلعين على كل ما يتعلق بهذا الامتحان وتأتي هذه الدراسة سداً للنقص في هذا المجال واستكمالاً للدراسات التي تناولت جوانب أخرى من التعليم في كليات المجتمع.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في كليات المجتمع الحكومية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية ويبلغ عدد هؤلاء المدرسين 889 مدرساً تبعاً لما أورده قسم الإحصاء في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على صفحته على شبكة المعلومات العالمية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2004). ويبين الجدول رقم 1 توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي.

جدول رقم 1 توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والمؤهل

المؤهل / الجنس	دكتوراه	ماجستير	دبلوم عالي	بكالوريوس	دبلوم متوسط	المجموع
ذكور	226	209	20	179	25	659
إناث	16	96	12	92	14	230
المجموع	242	305	32	271	39	889

عينة الدراسة: اختيرت عينة عشوائية قصدية من كليات المجتمع التابعة لجامعة البلقاء وعددها (16 كلية) بحيث تم ضمان شمول العينة لكليات في شمال المملكة ووسطها وجنوبها. وشملت العينة 8 كليات مجتمع ثلاثاً منها تقع في شمال المملكة هي كليات إربد، عجلون، والحصن وثلاثاً في وسطها هي كليات: الأميرة عالية، الزرقاء

الحكومية، والسلط وكليتين في جنوبها هما: كليات الطفيلة والكرك. و بلغ عدد أفراد مجتمع العينة 614 مدرساً. وقد أُرسلت 25 استبانة إلى كل كلية من الكليات الثماني وُزعت بشكل عشوائي على المدرسين في الكلية وبذلك يكون العدد الإجمالي للاستبانات الموزعة على هذه الكليات 200 استبانة. وقد استُعيدت 121 منها صالحة لغايات التحليل حيث استُخدمت لتحليل نتائج هذه الدراسة، وبذلك تكون نسبة الاسترجاع قرابة 60%. ويبين الجدول رقم (2) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة في الدراسة.

جدول رقم 2

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	80	66.1
	أنثى	41	33.9
المشاركة في الامتحان الشامل	أقل من 5 سنوات	48	39.7
	5ـ 10 سنوات	24	19.8
	أكثر من 10 سنوات	49	40.5
المؤهل العلمي	دكتوراه	34	28.1
	ماجستير	57	47.1
	بكالوريوس	30	24.8
	المجموع	121	100.0

أداة الدراسة: قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وهي استبانة شملت بصورتها النهائية 53 فقرة (ملحق رقم 1).وفي المرحلة الأولية لإعداد الاستبانة، قام الباحث بإجراء دراسة مسحية بحيث وُزِّع سؤال مفتوح على أعضاء هيئة التدريس في ثلاث كليات من كليات المجتمع طلب فيه الباحث من أعضاء هيئة التدريس كتابة المشكلات والملاحظات التي يرونها في مختلف المجالات المتصلة بالامتحان الشامل، وفي ضوء استجابات أعضاء هيئة التدريس، وخبرة الباحث المتصلة بعمله في كليات المحتمع ومشاركته في الامتحان لسنوات عديدة، قام الباحث بإعداد استبانة الدراسة والتي

شملت بصورتها النهائية (53) فقرة تمثل كل واحدة منها تصور عضو هيئة التدريس عن قضية جزئية تتعلق بأحد جوانب الامتحان. وقد أضيف إليها بعض الأسئلة المتصلة ببعض المتغيرات كالجنس والمؤهل والخبرة في الكلية وفي العمل في الامتحان. وقد استُخدم مقياس ليكرت بدرجاته الخمس للكشف عن مدى أو درجة موافقة المستجيب للفقرة، حيث أعطيت الإجابة أوافق بدرجة كبيرة جداً 5، أوافق بدرجة كبيرة 4، أوافق بدرجة متوسطة 3، لا أوافق 2 وأخيراً لا أوافق بشدة القيمة 1. وقد وزعت فقرات الاستبانة على خمسة مجالات كما هو موضح في الجدول رقم3.

جدول رقم 3 مجالات الأداة وعدد فقرات كل مجال

الرقم	المجال	عدد الفقرات
1	أهداف وسياسات الامتحان وتشريعاته	13
2	الجوانب الفنية للامتحان	9
3	إدارة الامتحان	9
4	أسئلة الامتحان	10
5	تصحيح الامتحان وتحليل نتائجه	12
	المجموع	53

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق الأداة عُرضت بشكلها الأولي على عشرة من الخبراء في الإدارة التربوية في جامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية وعلى عدد من الأساتذة العاملين في كليات المجتمع. وفي ضوء ملاحظات الخبراء عن الفقرات من حيث مضمونها وصياغتها اللغوية ومدى ملاءمتها للمجال حُذفت بعض الفقرات وعُدِّلت وأضيفت أخرى لتصبح الأداة مكونة من (53) فقرة تشمل خمسة مجالات تتعلق بالامتحان.

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات الأداة استُخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث وُزّعت الاستبانة على عشرين من أفراد العينة وبعد أسبوعين أُعيد الاختبار واستُخدم معامل الثبات بين الاختبارين حيث تبين أن معامل الثبات كان (92, 0)،

وحُسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل الثبات كرونباخ الفا فبلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل (0.93) ويبين الجدول رقم 4 هذا المعامل لكل مجال من مجالات الأداة.وتعد هذه القيم كافية ومقبولة للحكم على ثبات الأداة.

جدول رقم 4 معامل الاتساق الداخلي لمجالات الأداة وللأداة ككل

المجال	الاتساق الداخلي
الأهداف وسياسات الامتحان وتشريعاته	.91
الجوانب الفنية للامتحان	.84
إدارة الامتحان	.79
أسئلة الامتحان	.79
تصحيح الامتحان وتحليل نتائجه	.83
الكلي	.93

جمع المعلومات:

بعد أن تم الانتهاء من بناء الأداة بصورتها النهائية تم الحصول على كتاب من عميد كلية التربية في جامعة اليرموك يطلب فيه من عمداء كليات المجتمع تسهيل مهمة الباحث لجمع المعلومات الخاصة بالدراسة.ثم قام الباحث باختيار عينة قصدية عشوائية ضمت ثماني كليات مجتمع بحيث اختيرت ثلاث كليات مجتمع بصورة عشوائية من بين كليات محافظات وسط المملكة (عمان، الزرقاء، السلط) وثلاث أخرى في شمال المملكة (اربد، عجلون، جرش، المفرق) واثنتان في جنوب المملكة (الكرك، الطفيلة، معان، العقبة). وبعد تحديد أسماء الكليات الثماني تم الاتصال بصورة شخصية مع هذه الكليات حيث قام الباحث بتوزيع 25 استبانة على أعضاء الهيئة التدريسية في كل كلية تم اختيارهم عشوائياً من قائمة أعضاء هيئة التدريس في كل كلية. وبعد أسبوع عاد الباحث لجمع الاستبانات التي تم تعبئتها وقد كانت 121 استبانة.

تصميم الدراسة ومتغيراتها:

هذه الدراسة مسحية وصفية وفق التصميم العاملي 2×3×3 هدفت إلى معرفة تصورات أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع الحكومية في الأردن لواقع امتحان الشهادة الجامعية المتوسطة(الشامل) واشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة: الجنس: ذكر، أنثى المشاركة في الامتحان الشامل: أقل من 5 سنوات، من 5 ــ عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات.

المؤهل العلمي: دكتوراه، ماجستير، بكالوريوس

المتغير التابع: تصورات أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع المتوسطة (والجامعية) الحكومية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية عن الامتحان العام لكليات المجتمع (الشامل) .

أدوات التحليل الإحصائي:

بعد تفريغ البيانات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة استُخدم البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات حيث استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الامتحان ولكل فقرة من فقرات الاستبانة. وللإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة ولما كانت كل فقرة مصاغة بشكل إيجابي لتشير إلى مدى توافر إجراء إيجابي أو غاية إيجابية في الامتحان وكانت أعلى قيمة للاستجابة هي 5 وأدنى قيمة لها هي 1 فقد اعتُمد المعيار الآتي والتي أخذت به دراسات أخرى (أبو عاشور وحجازي، 2004) للحكم على تصور عضو هيئة التدريس نحو توافر مضمون الفقرة:

أقل من 2.5 بدرجة قليلة، 2.5 ــ 3.5 بدرجة متوسطة، أكثر من 3.5 بدرجة كبيرة

وللإجابة عن السؤال الثاني استُخدم تحليل التباين المتعدد (2×3×3) لمعرفة أثر الجنس والمشاركة في الامتحان والمؤهل في تصور أعضاء هيئة التدريس لمختلف مجالات الأداة. ثم استُخدمت المقارنات البعدية بطريقة توكي لأثر المشاركة في الامتحان في المجال الأول من مجالات الأداة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة حُلّلت البيانات التي جُمعت عن طريق الاستبانات التي استُعيدت وكانت صالحة لغايات التحليل وعددها 121 استبانة وتالياً النتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة الدراسة تبعاً للمجالات المختلفة التي تضمنتها أداة الدراسة حيث كانت النتائج على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما هو تقييم أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع الحكومية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية لمختلف الجوانب الفنية والإدارية المتعلقة بالامتحان العام للشهادة الجامعية المتوسطة (الشامل)؟

تبين من تحليل البيانات التي جُمعت من العينة أن تقييم أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع للامتحان بصورة عامة لمختلف مجالاته كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي لجميع المجالات (3.18) والانحراف المعياري51. ومثل هذا الانحراف المعياري يظهر تقارباً في وجهات نظر وتصورات المدرسين للامتحان. وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الخطيب (1983) إذ وجدت أن فعالية وكفاءة الامتحان كانت متوسطة من وجهة نظر المصححين للامتحان. ويبين الجدول رقم 5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة الخمسة

جدول رقم 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	1	الأهداف وسياسات الامتحان وتشريعاته	3.31	.69
2	2	الجوانب الفنية للامتحان	3.31	.49
3	3	إدارة الامتحان	3.23	.67
4	4	أسئلة الامتحان	3.10	.65
5	5	تصحيح الامتحان وتحليل نتائجه	2.96	.69
		الكلي	3.18	.51

ويتبين من الجدول أعلاه أن أعلى متوسط حسابي كان 3.31 ويشير إلى درجة متوسطة لنظرة المدرسين إلى الفقرات التي تعبر عن توافر الجوانب المتصلة بأهداف وسياسات الامتحان وتشريعاته. كما يشير الجدول أعلاه إلى أن مجال تصحيح الامتحان وتحليل نتائجه قد حصل على أدنى متوسط حسابي (2.96) مما يعبر عن وجود مشكلات وواقع غير مرضٍ يتصل بتصحيح الامتحان وتحليل نتائجه وسيتم التفصيل في هذه القضايا المتصلة في كل مجال من مجالات الدراسة . وتالياً النتائج تبعاً لكل مجال من مجالات الامتحان الخمسة:

المجال الأول: أهداف الامتحان وسياساته وتشريعاته. يبين الجدول رقم 6 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال.

جدول رقم 6 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	1	أهداف الامتحان وغاياته واضحة للمدرسين	3.74	.92
.2	4	الأسس والتشريعات المتعلقة بالامتحان واضحة ومحددة للمدرسين	3.61	.91
.3	3	الأسس والتشريعات المتعلقة بالامتحان واضحة ومحددة للطلبة	3.47	.90
.4	9	يدعّم الامتحان الثقة بالشهادة الجامعية المتوسطة	3.45	1.06
.5	12	توفر نتائج الطلبة في الامتحان معياراً مناسباً لعملية التجسير للجامعات	3.40	.99
.6	2	أهداف الامتحان وغاياته واضحة للطلبة	3.36	.89
.7	11	يسهم الامتحان في تحسين سوية التعليم في كليات المجتمع	3.26	1.06
.8	10	يحقق الامتحان مبدأ تكافؤ الفرص لجميع طلبة كليات المجتمع	3.23	1.15
.9	6	يسهم الامتحان في المحافظة على مستوى عال من الخريجين	3.15	1.01
.10	5	يحقق الامتحان الفلسفة العامة لكليات المجتمع	3.14	1.01
.11	8	يسهم الامتحان في توحيد مهارات الطلبة وقدراتهم	3.13	1.02
.12	13	يسهم الامتحان في تحقيق أهداف التعليم التطبيقي في كليات المجتمع	3.07	.96
.13	7	يسهم الامتحان في إعداد الأطر المؤهلة لخدمة التنمية الشاملة	3.02	1.04

ويتبين من الجدول أعلاه أن المدرسين يعتقدون أن أهداف الامتحان وغاياته والأسس المتعلقة به واضحة لهم ومحددة بدرجة كبيرة (3.74،3.61) في حين أن هذه الأهداف والأسس واضحة للطلبة بدرجة متوسطة (3.47، 3.36)، ويعتقد الباحث أن المدرسين يلمسون ذلك من خلال ما يقع به الطلبة من مواقف في أثناء الامتحان وقبله وبعده تشير إلى معرفة محدودة بقواعد هذا الامتحان وأسسه مما يستدعي تركيزاً أكثر من

الكليات لتعريف الطلبة بأسس وقوانين وتعليمات هذا الامتحان والتأكد من وصولها للطلبة بطرق ووسائل أفضل خاصة أن معظم هذه الكليات تفتقر إلى كتب وأدلة سنوية تصدر عنها. وتشير الفقرة الرابعة في الترتيب من حيث المتوسط الحسابي إلى أن أعضاء هيئة التدريس يعتقدون بأن الامتحان الشامل يسهم بدرجة متوسطة (3.45) في تدعيم الثقة بالشهادة الجامعية المتوسطة وهو هدف من أهداف هذا الامتحان . ويعتقد الباحث أن واقع هذا الامتحان وبعض السلبيات التي ترافقه هي التي تعكس تلك الدرجة المتوسطة والمتواضعة لرؤية أعضاء هيئة التدريس لدرجة إسهام الامتحان في تدعيم الثقة بالشهادة الجامعية المتوسطة. أما أدنى المتوسطات الحسابية في هذا المجال فكانت للفقرات المتصلة بإسهام الامتحان في إعداد الأطر البشرية المؤهلة لخدمة التنمية الشاملة (3.02) وفي تحقيق أهداف التعليم التطبيقي في كليات المجتمع (3.07)، وإسهام الامتحان في توحيد مهارات وقدرات الطلبة (3.13)، تحقيق الامتحان لفلسفة كليات المجتمع (3.14). وتشير هذه المتوسطات الحسابية المتوسطة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات يعتقدون أن درجة إسهام هذا الامتحان في تحقيق الأهداف التي تنشدها جامعة البلقاء التطبيقية من خلال إعادة النظر في التعليم الجامعي المتوسط والذي يعد إحدى الركائز الأساسية التي تضمنتها الإرادة الملكية السامية بإنشاء الجامعة هي درجة متوسطة. ويؤيد ذلك الأعداد الهائلة من الخريجين من مخرجات هذه الكليات في العديد من التخصصات للمتقدمين إلى ديوان الخدمة المدنية للحصول على عمل في حين لا يتم تعيين إلا نسبة قليلة جداً منهم. فعلى سبيل المثال تشير إحصائيات ديوان الخدمة المدنية إلى أن عدد المتقدمين بطلبات تعيين من خريجي كليات المجتمع كان (67919) طلباً لعام 2003 تم تعيين (1869) خريجا منهم أي بنسبة تعيين لا تزيد على 2% (ديوان الخدمة المدنية، 2004). ولو افتُرِضَ أن القطاع الخاص يستوعب أضعاف هذه النسبة تبقى الفجوة كبيرة بين عدد خريجي هذه الكليات وبين الطاقة الاستيعابية للسوق المحلية للتخصصات التي تدرس

في هذه الكليات. ولا بد من الإشارة إلى أن الامتحان يشكل جانباً من هذه المشكلة إذ لابد من إعادة نظر شاملة لواقع هذه الكليات وتخصصاتها بما في ذلك الامتحان العام للشهادة الجامعية المتوسطة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أخرى وجدت أن المناهج التي تدرس غير مناسبة للواقع العملي واحتياجات السوق (النمراوي، 1990)، وكذلك مع دراسة أبو الرب (1995) الذي أكد ضرورة إعادة النظر بالخطط والمناهج التي تدرس في كليات المجتمع كما تتفق مع دراسة أبو سنينة (1987).

المجال الثاني: الجوانب الفنية للامتحان :تضمن هذا المجال تسع فقرات تتعلق ببعض الجوانب الفنية المتصلة بالامتحان

جدول رقم 7 المتوسطات الحسابية(و) والانحرافات المعيارية(م) لفقرات المجال الثاني مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم	الفقرات	و	م
.1	18	يجب أن يتضمن الامتحان جانباً عملياً لجميع التخصصات	3.97	.99
.2	19	يجب احتساب جزء من نتائج الطلبة في الكلية ضمن نتيجة الامتحان	3.73	1.32
.3	21	يُفضل تحويل الامتحان إلى امتحان للكفايات بدلاً من المعارف والمعلومات	3.45	1.16
.4	17	يُفضل أن يتضمن الامتحان مواد التخصص فقط	3.31	1.33
.5	20	تقسيم المواد المختلفة على أوراق الامتحان مناسب	3.23	.96
.6	14	الخطط الدراسية وحجم المناهج التي يغطيها الامتحان مناسبة	3.17	1.01
.7	16	يمتلك الطالب الذي يجتاز الامتحان المهارات لممارسة المهنة التي أُعد لها	3.13	.91
.8	15	يركز الامتحان على الجوانب التطبيقية في الخطط الدراسية	2.88	.98
.9	22	يتم أخذ رأي المدرسين في الميدان عند اتخاذ قرارات تتعلق بالامتحان	2.88	1.53

وجاءت الفقرة القائلة بوجوب تضمين الامتحان جانباً عملياً لجميع التخصصات في المرتبة الأولى حيث حصلت على متوسط حسابي عالٍ (3.97: درجة كبيرة) تلتها

الفقرة القائلة بوجوب احتساب جزء من نتائج الطلبة في الكلية ضمن نتيجة الامتحان (3.73). وجاءت في المرتبة الثالثة تفضيل المدرسين لتحويل الامتحان إلى امتحان كفايات بدلاً من التركيز على المعارف والمعلومات (3.45). ويعتقد الباحث أن النتائج لهذه الفقرات الثلاث تعبر بدرجة كبيرة عن عدم رضا أعضاء هيئة التدريس عن تركيز الامتحان على الجوانب النظرية المعرفية وإغفال الجوانب العملية في أغلب التخصصات كتربية الطفل والسكرتاريا والإدارة والمحاسبة وغيرها، خصوصاً في ظل سعي الجامعة إلى التركيز على التعليم التطبيقي في هذه الكليات مما يستدعي إيلاء الجوانب العملية التطبيقية اهتماماً أكثر في هذا الامتحان. وتشير نتائج الفقرات الخامسة ــ السابعة في الترتيب إلى أن أفراد العينة يعتقدون أن تقسيم المواد المختلفة على أوراق الامتحان ومدى تغطية الامتحان للمنهاج والخطط الدراسية ومدى امتلاك الناجحين في الامتحان للمهارات التي تتطلبها المهن المتصلة بتخصصاتهم هو مناسب بدرجة متوسطة حيث حصلت هذه الفقرات على متوسطات حسابية هي: (3.23، 3.17، 3.13) على التوالي. وتعكس هذه النتائج الحاجة إلى مراجعة تقسيم المواد المختلفة على أوراق الامتحان وشمولية الامتحان للمعارف والمهارات والكفايات التي تتضمنها الخطط الدراسية للمساقات التي درسها الطلبة وللكفايات التي يحتاجها الطلبة في المهن المستقبلية التي تم إعدادهم للانخراط بها . وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات أخرى وجدت عدم شمولية الامتحان للمادة التي تدرس في الكلية واختلاف الأسئلة وخروجها عن الخطط التي تدرس في الكليات (الخطيب، 1983). أما آخر فقرتين في الترتيب من حيث المتوسطات الحسابية في هذا المجال فكانت الأولى هي مدى تركيز الامتحان على الجوانب التطبيقية في الامتحان وكان متوسطها الحسابي (2.88)، والثانية هي أنه يتم أخذ رأي أعضاء هيئة التدريس عند اتخاذ قرارات تتعلق بالامتحان الشامل (2.88). وترجع هذه النتائج إلى حقيقة أن الامتحان هو امتحان كتابي نظري يرتبط بالحفظ والتلقين وهما نمطان تقليديان تعاني منهما معظم

الامتحانات العامة وإلى طبيعة عملية اتخاذ القرارات السائدة فيما يتصل بعمل كليات المجتمع. وتعكس هذه النتائج الحاجة الماسة إلى مراجعة هذا الامتحان وتطويره بما يحقق الأهداف المتوخاة منه وإلى ضرورة إشراك أعضاء هيئة التدريس في عملية اتخاذ القرارات المرتبطة بهذا التطوير. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بني عطا (1986) التي خلصت إلى أن إحدى المشكلات التي تواجهها كليات المجتمع هي عدم إشراك المدرسين في تطوير الجوانب المختلفة المتصلة بتحقيق أهداف هذه الكليات.

المجال الثالث: إدارة الامتحان

يبين الجدول (رقم 8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث والتي تعبر عن رؤية أعضاء هيئة التدريس لبعض الجوانب المتعلقة بإدارة الامتحان.

جدول رقم 8 المتوسطات الحسابية(و) والانحرافات المعيارية(م) لفقرات المجال الثالث مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم	الفقرات	و	م
.1	28	إن موعد عقد الامتحان للدورة الصيفية مناسب (تموز)	4.06	.89
.2	29	إن موعد عقد الامتحان للدورة الشتوية مناسب (كانون الثاني أو شباط)	3.81	1.00
.3	26	يُسهم عقد الامتحان مرتين في السنة في نجاح الامتحان	3.69	.95
.4	23	إن إدارة الامتحان من قبل الكليات نفسها أمر ذو فائدة للامتحان	3.61	1.07
.5	30	يعقد الامتحان في قاعات مناسبة ومجهزة بشكل مناسب	3.32	1.03
.6	27	تعدّ درجة ضبط قاعات الامتحان مناسبة	2.93	1.17
.7	24	يتم اختيار رؤساء قاعات الامتحان وفق أسس واضحة ومحددة	2.63	1.27
.8	25	يتم اختيار المراقبين في الامتحان وفق أسس محددة وواضحة	2.61	1.25
.9	31	يتم دفع أجور مناسبة للمراقبين على قاعات الامتحان	2.40	1.13

ويتبين من الجدول أعلاه أن أفراد العينة يعتقدون أن موعد الامتحان بدورتيه الصيفية والشتوية مناسب بدرجة كبيرة (4.06، 3.81)، بل إن الفقرات المتصلة بمدى ملاءمة موعد الامتحان في دورتيه كانت من أعلى الفقرات في متوسطاتها الحسابية من حيث الترتيب من بين جميع مجالات الدراسة حيث حصلت هاتان الفقرتان على الترتيب الثاني والرابع في أداة الدراسة ككل (ملحق رقم 1). وجاء في المرتبة الثالثة فقرة عقد الامتحان مرتين في السنة أمر يسهم في نجاحه(3.69). كذلك يعتقد المدرسون أن إدارة الامتحان من قبل الكليات أمر يفيد الامتحان بدرجة كبيرة (3.61). أما مدى مناسبة القاعات التي يعقد بها الامتحان ومدى جاهزيتها فيرى المدرسون أنها بدرجة متوسطة (3.32). وجاءت الفقرة القائلة إنَّ درجة ضبط قاعات الامتحان مناسبة في الترتيب السادس من بين فقرات هذا المجال حيث حصلت على متوسط حسابي يشير إلى درجة متوسطة في ضبط قاعات الامتحان من حيث الغش (2.93)، تلتها الفقرتان اللتان تعبران عن وجود أسس واضحة ومحددة في اختيار رؤساء ومراقبي القاعات حيث أشار المدرسون إلى درجة متوسطة في رؤيتهم لوجود مثل هذه الأسس. ويعتقد الباحث أن ذلك يعود إلى وجود أسس عامة وغير محددة تتيح مرونة كبيرة لرئيس الامتحان في كل مديرية امتحان لتطبيقها بأشكال مختلفة مما يؤدي إلى ممارسات في اختيار المراقبين ورؤساء القاعات قد تؤدي إلى ثغرات متعددة في إدارة الامتحان مما يستدعي وضع أسس محددة وواضحة لعملية اختيار رؤساء القاعات ومراقبيها على مستوى المملكة بشكل عام وموحد. ويرى المدرسون أن الأجورالتي تدفع للمصححين مناسبة بدرجة قليلة حيث حصلت هذه الفقرة على متوسط حسابي قليل نسبياً (2.40). ويعكس ذلك طموحات المعلمين بتحسين هذه الأجور التي لا تبدو مرضية مقارنة بالوقت اليومي والتكاليف التي تترتب على وفودهم من مناطق بعيدة إلى قاعات الامتحان والمسؤوليات التي تترتب على المراقب.

المجال الرابع: أسئلة الامتحان

تضمن هذا المجال عشر فقرات تصف كل واحدة منها واقع هذه الأسئلة وتستطلع رأي المدرسين عن هذا الواقع ويبين الجدول رقم 9 الترتيب التنازلي لهذه الفقرات حسب متوسطاتها الحسابية.

جدول (رقم 9) المتوسطات الحسابية(و) والانحرافات المعيارية(م) لفقرات المجال الرابع مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم	الفقرات	و	م
.1	39	يُفضل أن تشتمل أوراق الامتحان على أسئلة موضوعية وأخرى غير موضوعية	4.07	1.11
.2	40	إن توزيع العلامات على أوراق الامتحان مناسب	3.40	1.00
.3	41	إن توزيع العلامات على المواد المختلفة في الورقة الواحدة مناسب	3.32	1.00
.4	37	إن تدرّج الأسئلة فى صعوبتها مناسب	3.12	.89
.5	34	لا تخرج الأسئلة عن الخطط التي يدرسها الطلبة	3.03	1.06
.6	36	تخلو الأسئلة من الأخطاء الشكلية كالطباعة والإملاء	3.03	1.09
.7	33	تغطي الأسئلة الخطط الدراسية بشكل مناسب	2.94	1.07
.8	32	يتم وضع الأسئلة من قبل المدرسين العاملين في الميدان	2.80	1.48
.9	35	تخلو الأسئلة من الأخطاء المتعلقة بمحتوى المادة	2.75	1.04
.10	38	إن اشتمال ورقة الامتحان على أسئلة موضوعية فقط أمر يخدم الامتحان	2.57	1.17

ويتبين من الجدول أعلاه أن المدرسين يفضلون أن تتضمن أسئلة الامتحان أسئلة موضوعية وأخرى غير موضوعية حيث حصلت هذه الفقرة على أعلى متوسط حسابي (4.07) في هذا المجال وفي أداة الدراسة ككل.

وتعكس هذه النتيجة رؤية أعضاء هيئة التدريس في أن الأسئلة الموضوعية وحدها لا يمكنها أن تحقق أهداف الامتحان خصوصاً في ظل الحديث عن التركيز على الجوانب التطبيقية والمهارية وجوانب تتعلق بالكفايات ومهارات التحليل والتطبيق بالإضافة إلى العيوب التقليدية للأسئلة الموضوعية. وقد أكد أعضاء هيئة التدريس هذه النتيجة حيث حصلت الفقرة القائلة: إنَّ اشتمال الأسئلة على أسئلة موضوعية فقط أمر يخدم

الامتحان على أقل المتوسطات الحسابية في هذا المجال (2.57). وتثير هذه النتائج تساؤلات كثيرة عن جدوى تحويل جميع أسئلة الامتحان إلى أسئلة موضوعية يتم تصحيحها من خلال الحاسوب مما يستدعي دراسة ذلك بكل عناية ومراجعة هذا القرار بشكل دوري لتقييمه باستمرار. ويعتقد المدرسون أن توزيع العلامات على أوراق الامتحان وداخل كل ورقة مناسب بدرجة متوسطة وكذلك تدرج الأسئلة في صعوبتها، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات على التوالي: (3.40، 3.32، 3.12). يعتقد الباحث أن هذه الدرجة المتوسطة في تصور المدرسين لتوزيع العلامات تعكس النمطية التي تتم فيها تقسيم المواد إلى أوراق وإعطاء المواد أوزاناً متساوية من العلامات بغض النظر عن طبيعة المادة وحجمها التي قد تتفاوت من مادة إلى أخرى.

أما الفقرة الخامسة في الترتيب في هذا المجال فكانت عدم خروج الأسئلة عن الخطط التي درسها الطلبة، حيث حصلت على متوسط حسابي (3.03) وهو المتوسط الحسابي نفسه للفقرة السادسة القائلة بخلو الأسئلة من الأخطاء الشكلية كالطباعة والإملاء ثم تلا هاتين الفقرتين في الترتيب مدى مناسبة تغطية الأسئلة للخطط الدراسية وحصلت على متوسط حسابي (2.94). أما الفقرة التي تقول: إنَّه يتم وضع الأسئلة من قبل المدرسين العاملين في الميدان فقد حصلت على متوسط حسابي يعادل 2.80 وتلاها في الترتيب خلو الأسئلة من الأخطاء المتعلقة بمحتوى المادة (2.75). وتثير هذه الدرجة المتوسطة في رؤية المدرسين لواقع أسئلة الامتحان الكثير من الملاحظات على الأسئلة كمعاناتها من الأخطاء سواء في الشكل أو المضمون وخروجها عن الخطط ولعل ذلك يعود إلى الحقيقة القائلة: إنَّ المدرسين يعتمدون بعض الكتب التي تفهرس تبعاً للخطة المعدة للمساق من قبل الجامعة ولكن كل عنوان من عناوين الخطة هو عنوان عريض يحتمل المزيد من الإضافات والتغيرات في حين أن واضع الأسئلة وهو في الأغلب من خارج مدرسي المساق في الكليات يعتمد عناوين الخطة في

وضعه للأسئلة بغض النظر عما يدرس فعلاً من قبل المعلمين التي قد يتفاوت حجم ما يدرسونه لتغطية هذه العناوين من مدرس إلى آخر.أما استبعاد المدرسين من عملية وضع الأسئلة فهي في رأي الباحث خطوة منطقية جاءت لتوخي الحيادية وتوفير فرص متكافئة للممتحنين. وإذا ما تم الاعتماد على الأسئلة الموضوعية وحدها وتم العمل بفكرة بنك الأسئلة فإنه من الممكن الاستعانة بأسئلة المدرسين الموضوعية التي تقدم للطلبة في امتحانات الكلية كرافد رئيس لبنك الأسئلة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الخطيب (1983) والتي عبر فيها أفراد عينة الدراسة عن ضرورة إشراك المدرسين في الميدان في عملية وضع الأسئلة.

المجال الخامس: تصحيح الامتحان وتحليل نتائجه: يشتمل هذا المجال على اثنتي عشرة فقرة تتعلق بعملية تصحيح الامتحان وتحليل نتائجه والجدول رقم 10 يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه الفقرات مرتبة تنازلياً.

جدول رقم 10 المتوسطات الحسابية(و) والانحرافات المعيارية(م) لفقرات المجال الخامس مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم	الفقرات	و	م
.1	51	يُسهم التصحيح الآلي لأوراق الامتحان في نجاح الامتحان	3.27	1.10
.2	50	إن تساهل المصححين في التصحيح له أثر في صدق نتائج الامتحان	3.26	1.28
.3	52	تتم سنويا عملية تحليل للنتائج على مستوى الكلية	3.18	1.13
.4	46	يقوم بتصحيح أسئلة المادة المتخصصون بتلك المادة	3.14	1.14
.5	45	يتم وضع إجابات نموذجية مناسبة	3.13	1.08
.6	42	إن وجود مراكز التصحيح في المركز (عمان) يخدم نجاح الامتحان	2.97	1.19
.7	47	يتم تجهيز مراكز التصحيح بما يلزم	2.93	1.05
.8	49	تعبر نتائج التصحيح عن مستويات الطلبة الحقيقية	2.83	1.04
.9	53	يتم اتخاذ قرارات وإجراءات بناءً على تحليل نتائج الامتحان	2.82	1.22
.10	44	يتم اختيار المصححين وفق أسس مناسبة	2.75	1.21
.11	43	يتم اختيار مدير مركز التصحيح ومساعديه وفق أسس مناسبة	2.70	1.21
.12	48	يتم دفع أجور مناسبة للمصححين	2.55	1.14

ويتبين من الجدول أعلاه أن جميع فقرات هذا المجال حصلت على متوسطات حسابية متوسطة (2.5 ــ 3.5). وجاء في الترتيب الأول في هذا المجال إسهام التصحيح الآلي لأوراق الامتحان في نجاحه حيث رأى المدرسون أن هذه العملية في مصلحة الامتحان ولعل ذلك يعود إلى إدراك المدرسين بأنَّ هذا الأسلوب يقلل من التحيز الذي قد يشوب تدخل العنصر البشري ودرجة الخطأ كما يؤدي إلى سرعة استخراج النتائج. ويعتقد المدرسون أن تساهل المصححين في التصحيح له أثر في صدق نتائج الامتحان (3.26).وجاء في الترتيب الثالث الفقرة القائلة: إنّه يتم سنوياً تحليل النتائج على مستوى الكلية (3.18) تلاها في الترتيب قيام المختصين بعملية التصحيح (3.14) ومدى وضع إجابات نموذجية مناسبة للأسئلة (3.13). وتعكس هذه النتائج خبرة المصححين وتجربتهم لهذه العملية، إذ عادة، توزع الإجابات النموذجية للأسئلة على المصححين وهي إجابات تُوضع من قبل واضعي الأسئلة وغالباً ما تتعرض شأنها شأن أسئلة الامتحان إلى انتقادات وتعديلات من قبل المصححين، ومعظمهم إن لم يكن جميعهم من المدرسين للمواد في الميدان مما يفتح المجال لاجتهادات متباينة من قبل المصححين وتساهل في التصحيح لعدم قناعتهم بإجابات الأسئلة التي بين أيديهم.ولعل هذا الواقع يفضي إلى نتيجة مؤداها أن المدرسين يعتقدون بأن نتائج الامتحان لا تعبر عن مستويات الطلبة الحقيقية (2.83) ويعتقد الباحث أن مراجعة عملية وضع الأسئلة وإجاباتها وإشراك المعنيين بالميدان أمر إيجابي في هذا المجال. أما فيما يتعلق بعملية تحليل النتائج على مستوى الكلية فتشير هذه النتيجة إلى درجة متوسطة من الاستفادة من تحليل النتائج للوصول إلى فهم وتفسير لنتائج الامتحان يسمح باتخاذ قرارات تؤدي إلى تحسين واقع الامتحان ونتائج التعلم في الكليات، بل إن المدرسين يعتقدون بأنه يتم اتخاذ قرارات وإجراءات بناء على تحليل النتائج بدرجة متوسطة (2.82). وهذا يستدعي إعطاء عملية تحليل نتائج الامتحان سنوياً على مستوى كل كلية أهمية أكبر وتضمينها في خطة تطوير عملية التعليم والتعلم في هذه الكليات.

كما يعتقد المدرسون أن وجود مراكز التصحيح في عمان أمر يخدم الامتحان بدرجة متوسطة (2.97) وكذلك تجهيزها بما يلزمها من المواد والمتطلبات(2.93). ولعل هذا يعكس رؤية المدرسين بأن وجود عدة مراكز للتصحيح في مختلف المناطق أمر ييسر على المصححين ويوفر إمكانيات أكبر لعملية التصحيح بدلاً من مركز واحد أو عدد قليل في عمان نظراً لكثرة عدد المصححين وتوافدهم اليومي من مناطق بعيدة إلى العاصمة عمان . ولا بد من الإشارة هنا إلى أن عملية التصحيح اليدوي يتم الاستغناء عنها تدريجياً حيث من المتوقع أن تنتهي كلياً في العام 2005/2004 لتحل محلها التصحيح عن طريق الحاسوب بعد تحويل جميع أسئلة الامتحان إلى أسئلة موضوعية.

أما الفقرات الثلاث الأخيرة في الترتيب حسب المتوسطات الحسابية كما يشير إليها الجدول رقم 10 فكان يتم اختيار المصححين وفق أسس مناسبة بمتوسط حسابي 2.75، ويتم اختيار مدير مركز التصحيح ومساعديه وفق أسس مناسبة بمتوسط حسابي 2.70 وأخيراً جاء في آخر الترتيب يتم دفع أجور مناسبة للمصححين (2.55). وتشير هذه المتوسطات المتواضعة لرؤية المدرسين إلى عملية اختيار المصححين وإدارة الامتحان حيث لا يتم الالتزام بأسس موحدة ومحددة على مستوى الكليات مجتمعة في اختيار المصححين أو العاملين في إدارة مراكز الامتحان مما يوفر فرصة لتدخل اعتبارات عديدة ومتباينة بين كلية وأخرى في مثل هذه الاختيارات. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الخطيب (1983) والتي عبر فيها أفراد عينة الدراسة عن ضرورة حصر التصحيح بمدرسي الكليات العاملين في الميدان. ويستدعي ذلك وضع أسس محددة لهذا الجوانب في الامتحان والتأكد من تطبيقها على أرض الواقع وبصورة موحدة وشاملة.

3. **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** هل هناك علاقة بين تصورات أعضاء هيئة التدريس للجوانب الفنية والإدارية المتعلقة بالامتحان العام للشهادة الجامعية المتوسطة (الشامل) وبين بعض المتغيرات (الجنس، المؤهل، الخبرة في الامتحان)؟

يتبين من تحليل النتائج ومن خلال استخدام تحليل التباين الثلاثي (جدول رقم11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لكل من الجنس أو المؤهل أو سنوات المشاركة في الامتحان على تصورات أعضاء هيئة التدريس لمجالات الامتحان المختلفة (الأداة ككل).

جدول رقم 11 تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمشاركة والمؤهل في الأداة ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	.265	1	.265	1.013	.316
المشاركة	.953	2	.477	1.823	.166
المؤهل	.165	2	.082	.315	.730
الخطأ	30.071	115	.261		
المجموع	31.348	120	.261		

أما بالنسبة لأثر هذه المتغيرات في كل مجال من مجالات الدراسة فتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغيري الجنس أو المؤهل على أي من مجالات الدراسة في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى عدد سنوات المشاركة في الامتحان على تصورات أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للمجال الأول من مجالات الدراسة وهو مجال الأهداف وسياسات الامتحان وتشريعاته (جدول رقم12).

جدول رقم12 تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس والمشاركة والمؤهل في كل مجال من مجالات الدراسة

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	الأهداف وسياسات الامتحان	.711	.711	1.517	.221
هوتلنج=	الجوانب الفنية للامتحان	.071	.071	.283	.596
.016	إدارة الامتحان	.306	.306	.705	.403
.895ح=	أسئلة الامتحان	.228	.228	.551	.459
	تصحيح الامتحان وتحليل نتائجه	.118	.118	.244	.622
المشاركة	الأهداف وسياسات الامتحان	3.012	1.506	3.211	.044
ويلكس=	الجوانب الفنية للامتحان	.246	.123	.487	.615
.876	إدارة الامتحان	.582	.291	.670	.514
.209ح=	أسئلة الامتحان	2.336	1.168	2.816	.064

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	تصحيح الامتحان وتحليل نتائجه	.574	.287	.592	.555
المؤهل	الأهداف وسياسات الامتحان	.082	.041	.088	.916
ويلكس=	الجوانب الفنية للامتحان	.448	.224	.888	.415
.927	إدارة الامتحان	.616	.308	.709	.494
.669ح=	أسئلة الامتحان	.005	.002	.007	.993
	تصحيح الامتحان وتحليل نتائجه	1.097	.548	1.131	.326

حيث يتبين من الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة لمتغير عدد سنوات المشاركة في الامتحان على المجال الأول هو (044.) وهذا المستوى يشير إلى دلالة إحصائية لأثر المشاركة في الامتحان في المجال الأول من مجالات أداة الدراسة.وعند إجراء المقارنات البعدية لأثر المشاركة في المجال الأول بطريقة توكي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.) جدول رقم 13.

جدول رقم 13 المقارنات البعدية(المتعددة) بطريقة توكي لأثر المشاركة في الامتحان في المجال الأول

أ	ب	فروق المتوسطات الحسابية	ف
أقل من 5 سنوات	من 5 ــ 10 سنوات	-,309	,169
	أكثر من 10 سنوات	-,345*	,037
من 5 ــ 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	,309	,169
	أكثر من 10 سنوات	-,035	,976
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	,345*	,037
	من 5 ــ 10 سنوات	,035	,976

* دال إحصائياً عند مستوى ف = 05,

ويمكن تفسير النتائج المتعلقة بهذا السؤال بأن المدرسين من كلا الجنسين يعانون من الأحوال والواقع نفسه إذ تطبق عليهم التشريعات والقوانين نفسها ويتبادلون الخبرات في مجال الامتحان مما يوحد ويقرّب آراءهم نحو الامتحان وكذلك الحال بالنسبة للمؤهل فليس هناك أسس أو اعتبارات في اختيار المصححين أو المراقبين أو تتعلق بأجورهم ترتبط بالمؤهلات . ويعتقد الباحث أن النتيجة المتعلقة باختلاف تصورات

المدرسين نحو أهداف وسياسات الامتحان وتشريعاته باختلاف عدد سنوات المشاركة في الامتحان منطقية إذ إنَّه بزيادة عدد سنوات المشاركة في الامتحان تتعمق معرفة وخبرة المدرسين بمحتوى الامتحان ومضامينه مما يسهل ربط ذلك بأهدافه وسياساته خصوصاً أن الحكم على السياسات والأهداف يحتاج إلى فترات زمنية أطول من الحكم على الجوانب الأخرى في الامتحان كجوانبه الإدارية وتصحيحه وأسئلته.

وخلاصة القول: إنَّ أعضاء هيئة التدريس من كلا الجنسين ومن مختلف المؤهلات في كليات المجتمع الحكومية يعتقدون أن درجة فعالية الامتحان العام لكليات المجتمع الأردنية متوسطة من مختلف الجوانب الإدارية والفنية للامتحان. مما يتطلب الدراسة الدقيقة لهذه الجوانب والعمل على تطويرها ومعالجة جوانب القصور والخلل فيها تحقيقاً لرؤية جامعة البلقاء المتمثلة في تطوير التعليم التطبيقي في المملكة.

التوصيات:

1 ــ ضرورة توضيح أهداف الامتحان وأسسه وقواعده وتعليماته بصورة أفضل للطلبة.

2 ــ العمل على التركيز على الجوانب العملية التطبيقية في الامتحان الشامل وذلك بتضمين الامتحان جانباً عملياً في مختلف التخصصات.

3 ــ دراسة إمكانية وضع آلية لاحتساب جزء من علامة الطالب في الكلية في نتيجته بالامتحان الشامل أو كعلامة مرادفة لعلامة الشامل تعبر عن كفاءته في الكلية.

4 ــ العمل على إشراك أعضاء هيئة التدريس في عملية اتخاذ القرارات المرتبطة برسم سياسات الامتحان وتطويره.

5 ــ وضع أسس محددة وواضحة لعملية اختيار رؤساء القاعات ومراقبيها على مستوى المملكة بشكل عام وموحد.

6 ــ ضرورة أن يشتمل الامتحان على أسئلة موضوعية(اختيار من متعدد) وأخرى مقالية.

7 ــ ضرورة توخي الدقة في وضع أسئلة الامتحان وخلوها من الأخطاء وشموليتها للخطط والمناهج المقررة.

8 ــ دراسة إمكانية إيجاد آلية يتم من خلالها توحيد المحتوى للمادة الواحدة التي تدرس في مختلف الكليات.

9 ــ ضرورة مراجعة عملية وضع الأسئلة وإجاباتها وإشراك المعنيين بالميدان في هذه العملية.

10 ــ تحسين أجور العاملين في الامتحان وتصحيح أوراقه.

11 ــ إعطاء عملية تحليل نتائج الامتحان سنوياً على مستوى كل كلية أهمية أكبر وتضمينها في خطة تطوير عملية التعليم والتعلم في هذه الكليات.

12 ــ وضع أسس محددة لاختيار المصححين وإدارة مراكز تصحيح الامتحان والتأكد من تطبيقها على أرض الواقع بصورة دقيقة وموحدة وشاملة.

قائمة المراجع

أبو الرب، أحمد (1995) دور كليات المجتمع في نظام التعليم الأردني، **رسالة المعلم، مجلد 36** (4).

أبو عاشور، خليفة، حجازي، أسمى (2004).درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية في محافظة اربد لدوره في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور.**مجلة أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،20**(2/أ)، 829 ــ 862

بني عطا، حسن(1986م)، **المشكلات الفنية والإدارية التي يواجهها مدرسو كليات المجتمع في الأردن كما يراها المدرسون أنفسهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.جامعة البلقاء التطبيقية(2000م)، **دليل الطالب للعام الدراسي2001/2000**، السلط، الأردن

جامعة البلقاء التطبيقية.(2004).صفحة الجامعة على الانترنت تم الدخول بتاريخ 2004/5/6:www.bau.edu.jo/Arabic/

الحسون،عدنان، عبيدات، نواف، بركات، لطيفة(2001). **التجسير بين كليات المجتمع والجامعات الأردنية**. ورقة عمل مقدمة في اليوم العلمي التربوي في كلية اربد ، اربد ، الأردن.

الخطيب، أحمد ،عاشور، محمد (1998). **النظام التربوي في الأردن**،اربد،الأردن.

الخطيب،أحمد (1983). **تقويم الامتحان العام لطلبة كليات المجتمع**. ورقة عمل مقدمة من مكتب التقويم والمتابعة في وزارة التربية والتعليم، عمان ، الأردن.

ديوان الخدمة المدنية(2004). إحصائيات ديوان الخدمة المدنية ، على صفحة الديوان على العنوان"http://www.csb.gov.jo/" وتم الدخول إليها في 2004/5/21

زيادة، حسن (2001). **امتحان الشهادة الجامعية المتوسطة.** ورقة عمل مقدمة في اليوم العلمي التربوي في كلية اربد، اربد، الأردن.

عيلبوني، سمير(1992).**العلاقة بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة والمعدل التراكمي للطلبة في الكلية مع معدل امتحان دبلوم كليات المجتمع الاردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عودة، أحمد.(1980) **نظام كليات المجتمع الأمريكية**.عمان الأردن

النمراوي، ناصر(1990). **المشكلات التي تواجه كليات المجتمع في الأردن كما يراها العمداء والمدرسون والحلول المقترحة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2004). إحصائيات التعليم العالي في الأردن. على صفحة الوزارة على شبكة المعلومات العالمية وتم الدخول بتاريخ 2004/5/20 على العنوان www.mohe.gov.jo/Stat_REP_doc/19.xls

المراجع الاجنبية

Al-Balqa Applied University (2002). Al-Balqa Applied University Strategic Plan 2002- 2005, Al_Balqa Applied University, Al Salt, Jordan.

Cohen,Arthur & Brawer, Florence (1989). The American Community College,second edition, Jossey-Bass Publishers, San Francisco,USA

Khssawneh, Anis S and Michales,Jim(2002).Organizational Development Project To Assist Al – Balqa` Applied University:National Center of Human Resources Development(SETVET Project), Amman, Jordan,July,2002, Unpublished Study.

ملحق رقم 1

بسم الله الرحمن الرحيم

الزميل/الزميلة/عضو هيئة التدريس في الكليات الجامعية وكليات المجتمع/الحكومية/ المحترم

بعد التحية،

يقوم الباحث بإعداد دراسة تقييميه للامتحان العام للشهادة الجامعية المتوسطة (الشامل) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية /المجتمع/الحكومية في الأردن. ونظراً لما تتمتعون به من معرفة وخبرة في هذا المجال فإن الباحث يأمل منكم تعبئة الاستبانة المرفقة ودون حاجة لذكر الاسم أو ما يشير إلى الشخصية، ويتوقع الباحث أن تنعكس نتائج هذه الدراسة إيجابياً على واقع الامتحان الشامل وآفاق تطويره ومن ثمَّ على عملكم. وستعامل البيانات والمعلومات التي تعطونها بمنتهى السرية ولأغراض هذه الدراسة فقط.

شاكرا لكم حُسن تعاونكم

واقبلوا فائق الاحترام

القسم الأول: البيانات والمعلومات الشخصية

الجنس: □ ذكر □ أنثى

المشاركة في الامتحان الشامل:□ أقل من 5 سنوات □5ــ 10 سنوات □ أكثر من 10 سنوات

المؤهل العلمي : □ دكتوراه □ماجستير □ بكالوريوس

القسم الثاني: يُرجى وضع إشارة (X) مقابل كل عبارة من العبارات التالية في المكان الذي تراه مناسباً:

الرقم	الفقرة	أُوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	لا أُوافق	لا أوافق بشدة
	المجال الأول: الأهداف وسياسات الامتحان وتشريعاته					
1	أهداف الامتحان وغاياته واضحة للمدرسين					
2	أهداف الامتحان وغاياته واضحة للطلبة					
3	الأسس والتشريعات المتعلقة بالامتحان واضحة ومحددة للطلبة					
4	الأسس والتشريعات المتعلقة بالامتحان واضحة ومحددة للمدرسين					
5	يحقق الامتحان الفلسفة العامة لكليات المجتمع					
6	يسهم الامتحان في المحافظة على مستوى عال من الخريجين					
7	يسهم الامتحان في إعداد الأطر المؤهلة لخدمة التنمية الشاملة					
8	يسهم الامتحان في توحيد مهارات الطلبة وقدراتهم					
9	يدعّم الامتحان الثقة بالشهادة الجامعية المتوسطة					
10	يحقق الامتحان مبدأ تكافؤ الفرص لجميع طلبة كليات المجتمع					
11	يسهم الامتحان في تحسين سوية التعليم في كليات المجتمع					
12	توفر نتائج الطلبة في الامتحان معياراً مناسباً لعملية التجسير للجامعات					
13	يسهم الامتحان في تحقيق أهداف التعليم التطبيقي في كليات المجتمع					

المجال الثاني: الجوانب الفنية للامتحان						
14	الخطط الدراسية وحجم المناهج التي يغطيها الامتحان مناسبة					
15	يركز الامتحان على الجوانب التطبيقية في الخطط الدراسية					
16	يمتلك الطالب الذي يجتاز الامتحان المهارات لممارسة المهنة التي أُعد لها					
17	يجب أن يتضمن الامتحان مواد التخصص فقط					
18	يجب أن يتضمن الامتحان جانباً عملياً لجميع التخصصات					
19	يجب احتساب جزء من نتائج الطلبة في الكلية ضمن نتيجة الامتحان					
20	تقسيم المواد المختلفة على أوراق الامتحان مناسب					
21	يجب تحويل الامتحان إلى امتحان للكفايات بدلاً من المعارف والمعلومات					
22	يتم أخذ رأي المدرسين في الميدان عند اتخاذ قرارات تتعلق بالامتحان					
المجال الثالث: إدارة الامتحان						
23	إن إدارة الامتحان من قبل الكليات نفسها أمر ذو فائدة للامتحان					
24	يتم اختيار رؤساء قاعات الامتحان وفق أسس واضحة ومحددة					
25	يتم اختيار المراقبين في الامتحان وفق أسس محددة وواضحة					
26	يُسهم عقد الامتحان مرتين في السنة في نجاح الامتحان					
27	تعدُّ درجة ضبط قاعات الامتحان مناسبة					
28	إن موعد عقد الامتحان للدورة الصيفية مناسب (تموز)					
29	إن موعد عقد الامتحان للدورة الشتوية مناسب (كانون الثاني أو شباط)					
30	يعقد الامتحان في قاعات مناسبة ومجهزة بشكل مناسب					
31	يتم دفع أجور مناسبة للمراقبين على قاعات الامتحان					
المجال الرابع : أسئلة الامتحان						
32	يتم وضع الأسئلة من قبل المدرسين العاملين في الميدان					
33	تغطي الأسئلة الخطط الدراسية بشكل مناسب					

34	لا تخرج الأسئلة عن الخطط التي يدرسها الطلبة					
35	تخلو الأسئلة من الأخطاء المتعلقة بمحتوى المادة					
36	تخلو الأسئلة من الأخطاء الشكلية كالطباعة والإملاء					
37	إن تدرّج الأسئلة في صعوبتها مناسب					
38	إن اشتمال ورقة الامتحان على أسئلة موضوعية فقط أمر يخدم الامتحان					
39	يجب أن تشتمل أوراق الامتحان على أسئلة موضوعية وأخرى غير موضوعية					
40	إن توزيع العلامات على أوراق الامتحان مناسب					
41	إن توزيع العلامات على المواد المختلفة في الورقة الواحدة مناسب					
المجال الخامس: تصحيح الامتحان وتحليل نتائجه						
42	إن وجود مراكز التصحيح في المركز(عمان) يخدم نجاح الامتحان					
43	يتم اختيار مدير مركز التصحيح ومساعديه وفق أسس مناسبة					
44	يتم اختيار المصححين وفق أسس مناسبة					
45	يتم وضع إجابات نموذجيه مناسبة					
46	يقوم بتصحيح أسئلة المادة المتخصصون بتلك المادة					
47	يتم تجهيز مراكز التصحيح بما يلزم					
48	يتم دفع أجور مناسبة للمصححين					
49	تُعبر نتائج التصحيح عن مستويات الطلبة الحقيقية					
50	إن تساهل المصححين في التصحيح له أثر في صدق نتائج الامتحان					
51	يُسهم التصحيح الآلي لأوراق الامتحان في نجاح الامتحان					
52	تتم سنويا عملية تحليل للنتائج على مستوى الكلية					
53	يتم اتخاذ قرارات وإجراءات بناء على تحليل النتائج					

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2005/4/25.