اختبار القدرات العامة كما يدركه
أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية

د./ حمد بن ناصر احمد المحرج
أستاذ علم النفس المشارك
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة التعرف على مدركات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول اختبار القدرات العامة الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، وكذلك معرفة مدركاتهم حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات العامة، وبلغت عينة الدراسة (2161) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من جميع الجامعات السعودية، وارتكزت الدراسة على أداة محكمة تضمنت عدد من الأسئلة التي تمكن من التعرف على مدركات أعضاء هيئة التدريس حول اختبار القدرات العامة ومدركاتهم حول تأثيره وفاعليته في الحد من مشكلة التعثر والتسرب الدراسي، وكذلك دوره في إعطاء معلومات كافية عن قدرات الطلاب، وإسهامه في جعل قرارات القبول في الجامعات أكثر عدلاً، وغيرها من الموضوعات المتعلقة بالاختبار.

وبينت نتائج الدراسة أن مدركات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عن اختبار القدرات العامة إيجابية، كما تبين أن مدركاتهم حول تأثيره وفاعليته كانت إيجابية بصفة عامة، ويعتبرونه أداة قادرة على التمييز بين الطلاب متفاوتي القدرة، كما أكد أعضاء هيئة التدريس أن لاختبار القدرات أثر إيجابي في الحد من مشكلة التأخر الدراسي، وأنه ساهم في جعل قرارات القبول في الجامعات أكثر عدلاً، وأنهم يحرصون أثناء تدريسهم على استثمار وتنمية جوانب التفكير والاستدلال لدى الطلاب، ونتائج أخرى.

وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بضرورة التواصل مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للاستفادة من آرائهم وخبراتهم بهدف الاستمرار في تطوير المركز لاختباراته المختلفة، وتكثيف الحملات الإعلامية والتوعوية للتعريف باختبارات المركز المختلفة بين المواطنين وما يستجد حولها.

اختبار القدرات العامة كما يدركه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية

د./ حمد بن ناصر احمد المحرج
أستاذ علم النفس المشارك
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مقدمة :

يقاس تقدم الأمم والشعوب من خلال تقدم وقوة النظام التربوي فيها، الذي يعمل من خلال مخرجاته على إيجاد أفراد مؤهلين على درجة عالية من الكفاءة والإبداع، قادرين على النهوض بمجتمعهم وتطويره، ولديهم مرونة عالية على تطوير أنفسهم وفقاً لمتغيرات ومستجدات العصر، ويعتمد ذلك كله على جودة وسائل القياس والتقويم التي تساعد على اتخاذ قرارات موضوعية مبنية على أسس علمية، في انتقاء الطلاب للالتحاق بالجامعات، ومؤسسات التعليم العالي، مما يسهم في التقليل من ظاهرة التسرب والتعثر في الجامعات.

والمتتبع لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، يجدها قد وضعت نصب عينيها ضرورة اختيار وتمكين الطلاب "القادرين من مواصلة تعليمهم للقبول في مؤسسات التعليم العالي". والقدرة هنا ليس المقصود بها القدرة المادية، لأن التعليم العالي مجاني في المملكة العربية السعودية، وإنما المقصود بها القدرة العقلية العامة، حيث جاء في (البند100) من وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية الصادرة في العام (1389هـ)، ما نصه: "إتاحة الفرصة أمام الطلاب القادرين وإعدادهم لمواصلة الدراسة بمستوياتها المختلفة في المعاهد العليا والكليات والجامعات في مختلف التخصصات"، كما وجهت تلك الوثيقة وطلبت من مؤسسات التعليم العالي في المملكة أن تتبنى وسائل أخرى لمعرفة قدرات الطلاب في جوانب غير التحصيل الدراسي. حيث جاء فى البند (213) من الوثيقة المذكورة ما نصه: "تعنى الجهات المختصة بالاختبارات الأخرى التي تقيس بمختلف الوسائل قدرات الطالب ومواهبه وميوله، واستعداداته، توطئة لحسن توجيههم إلى ما يصلحون له من الدراسات والأعمال".

وتطورت سياسات التقويم والقياس لمعرفة قدرات الطلاب ومهاراتهم في المملكة العربية السعودية عبر السنوات المختلفة، إلى أن توجت بصدور الأمر السامي الكريم ذو الرقم (8/471) في عام (1420هـ) بإنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، ليتولى مهام ومسؤولية القياس والتقويم في التعليم العالي، لتمكين الطلاب القادرين والمؤهلين أكاديمياً من مواصلة تعليمهم الجامعي والعالي.

مشكلة الدراسة.

بدأ المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، تجربته في القياس والتقويم، بتنفيذ اختبار القدرات العامة بصورة تجريبية لخريجي الثانوية العامة عام (1423هـ)، وذلك للطلاب المتقدمين للالتحاق بجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك فيصل، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وبعد أن أصبح اختبار القدرات معياراً أساسياً للقبول في الجامعات إلى جانب الثانوية العامة، استمر المركز في إعداد اختبار القدرات العامة لجميع الطلاب المتخرجين من الثانوية العامة، والمتقدمين للالتحاق بجميع الجامعات السعودية، وذلك ابتداءً من عام (1424هـ) وحتى تاريخه.

وقد وصل الطلاب الذين تم قبولهم في الجامعات، والذين كان اختبار القدرات أحد الشروط الأساسية للقبول، المستوى السابع في الجامعات السعودية حتى وقت إعداد هذه الدراسة، الأمر الذي نتج عنه ضرورة التعرف على مدى نجاح هذا الاختبار في انتقاء الطلاب المتميزين أكاديمياً للالتحاق في الجامعات وأثره كذلك في الحد من مشكلات التسرب والتعثر الدراسي في الجامعات.

وحيث إن عضو هيئة التدريس في الجامعة هو اللبنة الأساس التي تقوم عليها العملية التعليمية بالجامعة، وهو صاحب الدور الأكبر في النهوض بالعملية التربوية، وفي تحقيق أهدافها بدرجة كبيرة، وهو مركز الدائرة، والطاقة المحركة للجامعة، بمنهجه واقتداره العلمي. ومن خلال قيامه بمهامه العلمية، والبحثية والإدارية في الجامعة، وقيامه بأعباء التدريس وإعداد الامتحانات وتقويم الطلاب، يكون أكثر الناس إدراكاً وإلماماً بنوعية الطلاب في الجامعة، وبالتغيرات والتطورات التي حدثت في نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات في السنوات الأخيرة، بعد إدخال شرط اجتياز اختبار القدرات العامة، كأحد متطلبات الالتحاق في الجامعات.

ويفترض أن يكون عضو هيئة التدريس في الجامعة على معرفة وإدراك بأثر هذا الاختبار في تحسن نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات وفي دوره في الحد من مشكلات التعثر والتسرب الدراسي، من أجل ذلك فقد حرص الباحث على قياس مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لما يقدمه اختبار القدرات العامة الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي من معلومات عن الطالب، وقدرة الاختبار على تصنيف الطلاب حسب قدراتهم للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، بعد أن وصل عدد الطلاب الذين أدوه، منذ الفترة الأولى من عام (1424هـ) حتى وقت إجراء الدراسة (696.934) طالباً، موزعين على مختلف المستويات الجامعية، من المستوى الأول إلى السابع.

وعليه تتلخص مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدركات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عن اختبار القدرات العامة الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي؟ وما مدركاتهم حول تأثير وفاعلية هذا الاختبار؟ وما مدى إدراكهم لأثره في الحد من مشكلة التعثر والتسرب الدراسي في الجامعات؟ بغية الاستفادة من

ملحوظاتهم ومقترحاتهم في النهوض بهذا الاختبار وتطويره، وتطوير اختبارات المركز مستقبلاً.

أسئلة الدراسة.

تتلخص أسئلة الدراسة في الآتي:

1- ما مدركات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عن اختبار القدرات العامة الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي؟

2- ما مدركات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات العامة الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي؟

أهمية الدراسة.

تتلخص أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1- إن معرفة مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لما يقدمه اختبار القدرات العامة من معلومات، ومدركاتهم حول مدى تأثيره وفاعليته، لموضوع له أهميته العلمية في تسليط الضوء على درجة استفادة مؤسسات التعليم العالي من هذا الاختبار بصفته أداة انتقاء وتصنيف للطلبة المقبولين فيها، ومن ثم تطوير أساليب قياسية أكثر فاعلية للنهوض باختبارات ومقاييس المركز مستقبلاً.

2- تعد هذه الدراسة من أولى الدراسات التي تناولت التعرف على ما يدركه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من معلومات عن اختبار القدرات، لذا من المتوقع أن تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين والدارسين للقيام بدراسات أخرى مماثلة أو مكملة.

3- تتناول الدراسة جزءاً مهماً من العملية التعليمية وهو اختبار القدرات كما يدركه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، ويزيد من أهمية تلك العملية أن الأستاذ الجامعي هو المناط به معرفة الطلاب وتقييمهم وبالتالي معرفة أثر اختبار القدرات في تحسين نوعية الطلاب المقبولين، وفي حل مشكلات التسرب والتعثر الدراسي.

4- حاجة التعليم العالي إلى دراسات تتعلق بمعرفة رأي المسئولين في العملية التعليمية في تقويم الطلاب، نظراً للدور الكبير الذي يقوم به التقويم في مختلف جوانب العملية التعليمية والتربوية.

5- تسليط الأضواء على موضوع حيوي ومهم في حياة الأفراد وبخاصة الناشئة منهم، وأولياء الأمور، فيما يتعلق باختبار القدرات ودوره في تحسن نوعية الطلاب في التعليم العالي، وفي

تحقيق العدالة في قبولهم وتوجيههم وإرشادهم، وكذلك الإجابة على تساؤلاتهم في هذا المجال.

6- ستزود هذه الدراسة المسئولين وصانعي القرار وواضعي السياسات المتعلقة بشروط القبول والالتحاق بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي بالكثير من المقترحات، والملحوظات والتوصيات

العلمية الصادرة عن القائمين بالتدريس في الجامعات –أعضاء هيئة التدريس– مما يؤدي إلى تطوير أساليب التقويم والقياس المتعلقة بالقدرات والمهارات وتحسين شروط القبول والالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

أهداف الدراسة.

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لما يقدمه اختبار القدرات العامة من معلومات عن الطالب، ومدركاتهم حول تأثيره وفاعليته في الحد من مشكلات الرسوب والتسرب الدراسي بهدف:

1- تقديم قراءة موضوعية لمدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للمعلومات التي يقدمها اختبار القدرات العامة عن الطلاب المقبولين في مؤسسات التعليم العالي.
2- التعرف على مدركاتهم حول أثر اختبار القدرات في الحد من مشكلة التعثر والتسرب الدراسي والتمييز بين الطلاب، وتحسن نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات.
3- تقديم أفكار ومقترحات جديدة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية يمكن أن تسهم في تطوير اختبار القدرات واختبارات المركز الأخرى.

مصطلحات الدراسة:

اختبار القدرات العامة:

هو اختبار يقدمه المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة العربية السعودية ومدته ساعتان ونصف يقدم باللغة العربية، وذلك في جزأين: أحدهما لفظي (لغوي)، والآخر كمي (رياضي) وهو يقيس القدرة التحليلية والاستدلالية لدى الطالب، أي أنه يركز على معرفة قابلية الطالب للتعلم بصرف النظر عن براعته الخاصة في موضوع معين، وذلك من خلال قياس: القدرة على فهم المقروء– القدرة على إدراك العلاقات المنطقية–القدرة على حل مسائل مبنية على مفاهيم رياضية أساسية–القدرة على الاستنتاج– القدرة على القياس (المركز الوطني للقياس والتقويم، 1427هـ).

أعضاء هيئة التدريس.

يقصد بأعضاء هيئة التدريس في هذه الدراسة الأساتذة الجامعيون الذين يحملون مرتبة عضو هيئة تدريس في الجامعة وهي المراتب "أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد ومحاضر ومعيد في الجامعات السعودية وعملوا في تدريس الطلاب".

الجامعات السعودية.

يقصد بالجامعات السعودية في هذه الدراسة الجامعات التي أنشأتها حكومة المملكة العربية السعودية، وتشرف عليها وزارة التعليم العالي وقت إجراء الدراسة والمتمثلة في:

1- الجامعة الإسلامية.

2- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
3- جامعة الطائف.
4- جامعة القصيم.
5- جامعة الملك خالد.
6- جامعة الملك سعود.
7- جامعة الملك عبد العزيز.
8- جامعة الملك فهد.
9- جامعة الملك فيصل.
10- جامعة أم القرى.
11- جامعة طيبة.

الإطار النظري والدراسات السابقة.

تعد الاختبارات أحد الأدوات الرئيسة التي تستخدم لقياس السمات الإنسانية، شأنها في ذلك شأن أدوات قياس الظواهر الطبيعية، ويعد مفهومها من المفاهيم التي تعددت معانيها، واختلفت باختلاف وجهة نظر المفكرين والباحثين في هذا الصدد، فيعرف براون (Brown, 1978) الاختبار بأنه إجراء منظم لقياس عينة من سلوك الفرد، أما كرونباك (Cronbach, 1990) فيرى أن الاختبار هو أسلوب منظم لملاحظة ووصف خاصية أو أكثر من خصائص الفرد استناداً إلى ميزان عددي أو نظام تصنيفي، كما تعرفه "انستازي" (Anastasi, 1988) بأنه أداة قياس موضوعية ومقننة لعينة من السلوك، بينما يرى شيس (Chase, 1978) أن الاختبار هو أسلوب منظم لمقارنة أداء الفرد بمعيار أو مستوى أداء محدد.

بينما يعرف الدوسري (2000م) الاختبار بأنه عبارة عن سؤال أو عدد من الأسئلة يمكن من خلالها قياس سمة أو متغير لدى شخص ما، وأنها غالباً ما تجرى للمساعدة في اتخاذ قرارات تربوية معينة.

وتعود الجذور التاريخية لمفهوم الاختبارات والتقويم إلى أول محاولة قام بها الإنسان، لتدريب أو تعليم إنسان آخر من بني جنسه، وما يترتب على ذلك من تقويم لسلوكه، أما استخدام الاختبارات بالصورة الحالية، والاعتماد عليهما كوسيلة للتوظيف، فقد استخدمت في الصين منذ عدة قرون، وذلك عندما استخدموا الاختبارات بأشكالها الشفوية كوسيلة لاختبار أفضل المتقدمين للوظائف المدنية، وغيرها من الوظائف والمهن العسكرية والحرفية (الدليم، 1997م).

وقد استخدم سقراط صوراً شفوية من صور الاختبارات والتقويم، وذلك أثناء استثارته للمعلومات في عقول تلاميذه، ويشير الجزء الخاص بإعداد المنتج، والحارث ،والحاكم، والفيلسوف، في جمهورية

إفلاطون، إلى استخدام الاختبارات بصورها العملية والشفوية، لتوزيع أفراد المجتمع على الفئات الثلاث (Dubois م1970).

لقد كانت معظم الاختبارات تعتمد على الوصف والقراءة أكثر من الاعتماد على الكتابة وذلك حتى نهاية النصف الأول من القرن التاسع عشر، إلا أن ظهور المنادين باستخدام الكتابة للتأكد من صحة النتائج كان سبباً في الإقبال على الاختبارات الكتابية بجانب الشفوية، وانتقل بذلك مفهوم الاختبارات والتقويم من مجرد التسميع واسترجاع المعلومات بطرق شفوية، إلى استخدام الكتابة في الإجابة على الأسئلة والتي كانت معظمها من نوع المقال (لندفل، 1968م).

ومع بداية القرن العشرين، ارتبطت الاختبارات المدرسية –الخاصة بالتحصيل– في تطويرها بالاختبارات النفسية التي تقيس الذكاء والميول والاستعدادات والاتجاهات والقيم وسمات الشخصية، هذا بالإضافة إلى ارتباطها بعلم النفس العيادي، وما يعتمد عليه من اختبارات ومقاييس (الدليم، 1997م).

وخلال العقد الأول من القرن العشرين، كلفت سلطات التعليم بفرنسا كل من "بينيه" و"سيمون" بإيجاد وسيلة يمكن الاعتماد عليها في فصل الطلاب المتخلفين تحصيلياً عن غيرهم من الطلاب الممتازين، وقد نجحا في إعداد اختبار تضمن ثلاثين سؤالاً تقيس عدة قدرات أهمها قدرة التلاميذ على الفهم العام، وتم التركيز على هذه القدرة أكثر من التركيز على نواحي التحصيل المدرسي (راجح، 1973م).

وفي نفس الفترة اهتم كل من "ثورندايك" و"تيرمان" بالاختبارات التي تقيس نوعية الكتابة اليدوية والرسم بجانب العمليات العقلية، ورغم اقتران الاختبارات في الثلث الأول من القرن العشرين بالمغالاة والتشدد والحرص على استخدام الاختبارات المقننة والموضوعية، إلا أن معظم المعلمين الأمريكيين قاموا بوضع العديد من الاختبارات التحصيلية (حمدان، 1980م).

وازدادت أهمية الاختبارات في الأربعينات من القرن العشرين عندما ظهرت الحاجة إلى استخدامها في التوجيه والإرشاد، وتطور مفهومها من غاية في حد ذاتها، إلى وسيلة تزود المعلم بمقدار ما حققه الطلاب من أهداف فرعية للمادة التي يقوم بتقديمها لهم، ومن ثم استطاع تنويع مكونات هذه الوسيلة بما يساعد في التعرف على مدى تقدم الطلاب في تحقيق الأهداف المحققة للمادة.

وتستخدم في الوقت الحالي مئات الاختبارات التي تختلف فيما بينها في النوعية، والهدف، ودرجة الموضوعية، ومدى الشمول والدقة العلمية، وصاحب هذا التطور أيضاً تطور ملحوظ في الأساليب الإحصائية البارامترية واللابارامترية، المستخدمة في الحكم على نتائج هذه الاختبارات، وتطورت كذلك البرامج الحاسوبية التي تستخدم في تقديم الاختبارات وفي أساليب معالجتها الإحصائية، مع تطور التقانة في هذا العصر.

ويعد اختبار القدرات العامة الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم احد الاختبارات الموضوعية المقننة والأول في مجاله على مستوى العالم العربي، ويقيس القدرات العقلية التي تبنى مع الطالب من خلال التعلم والقراءة والإطلاع داخل المدرسة وخارجها، ويدخل ضمن متطلبات القبول في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بهدف تحقيق العدالة وتساوي الفرص في التعليم العالي، ويقيس هذا الاختبار القدرة التحليلية والاستدلالية من خلال:

1- القدرة على فهم المقروء.
2- القدرة على إدراك العلاقات المنطقية.
3- القدرة على حل المسائل بمفاهيمها الرياضية الأساسية.
4- القدرة على الاستنتاج.
5- القدرة على القياس وفق أنماط معينة من العلاقات.

ويتم قياس تلك القدرات من خلال جزأين: لفظي (لغوي) والآخر كمي (رياضي)، وتستهدف أسئلة الجزء اللفظي التعرف على قدرة الطالب في:

(1) استيعاب المقروء: فهم نصوص القراءة وتحليلها من خلال الإجابة على أسئلة تتصل بمضمون هذه النصوص.
(2) إكمال الجمل: فهم النصوص القصيرة الناقصة ومعرفة ما تحتاج إليه من تتمات لتكون جملاً مفيدة.
(3) التناظر اللفظي: إدراك العلاقة بين زوج من الكلمات في مطلع السؤال وقياسها على نظائر تماثلها.
(4) دلالات المفردات: تحديد معاني بعض الكلمات، أو معرفة دلالتها من خلال السياق.

أما أسئلة الجزء الكمي فتركز على اختبار قدرات الطالب وفقاً لتخصصه في المرحلة الثانوية "علمي أو نظري"، وتركز على القياس والاستنتاج وحل المسائل.

وتتلخص أهمية هذا الاختبار:

في كونه يسهم في اختيار الطلاب الذين لديهم الاستعداد للدراسة الجامعية، وتوحيد معايير القبول في مختلف الجامعات وتسهيل التقدم لها، كما يسهم في انتظام الاختبارات في مادتها وأسلوبها وأهدافها وبعدها على الارتجالية والاجتهادات الخاطئة، ويعمل على إزالة أعباء اختبارات القبول وتكاليفها التي تقدمها كل جامعة على حده، وكذلك أعباء دخول هذه الاختبارات على الطالب، كما يؤدي إلى زيادة الموضوعية وضمان عدالة اختيار الطلاب في الجامعات المختلفة، ويوفر الفرصة للاستفادة منه كمعيار جديد مع درجة الثانوية العامة للقبول في الجامعات، كما يسهم إسهاماً فعالاً في نشر ثقافة بناء الاختبارات على أسس علمية متعارف عليها عالمياً، ويستخدم بصفته أحد الوسائل

القادرة على توقع نجاح الطالب في الجامعة، وقد أجريت العديد من الدراسات لمعرفة قدرة الاختبار التنبؤية بنجاح الطالب في الدراسة الجامعية، وقد توصلت هذه الدراسات إلى أن القدرة التنبؤية لاختبار القدرات العامة تماثل قدرة نسبة الثانوية العامة التنبؤية، وتبين من هذه النتائج أن القدرة التنبؤية لاختبار القدرات ونسبة الثانوية العامة مجتمعين تماثل القدرة التنبؤية لنظيراتها في معايير القبول العلمية، كما أشارت هذه الدراسات إلى أن متوسط ثبات نتائج اختبار القدرات العامة بلغ (0.93) (المركز الوطني للقياس والتقويم، 1427هـ).

هذا ويتم تقييم الطلاب في اختبار القدرات العامة على أساس اعتدالي المرجع متوسطه (65) درجة وانحرافه المعياري (10) درجات.

ولقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت التعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمسؤولين التربويين حول الاختبارات بشكل عام، منها: الدراسة التي قام بها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربية عام (1981م)، بهدف مقارنة واقع أساليب التقويم والامتحانات بدول الخليج، والتي تميزت بأنها لم تقتصر على استطلاع رأي المسؤولين في إدارة الامتحانات، وإنما شملت العاملين في الميدان التربوي، وشمل الاستطلاع كافة النواحي المتعلقة بالتقويم كالنواحي التنظيمية، والإدارية والأساليب المتبعة فيه.

كما أجرى المركز العربي دراسة ميدانية أخرى عام (1984م) بهدف التعرف على واقع أساليب التقويم المستخدمة في دول الخليج العربي، وفي عام (1985م) نفذ مركز البحوث التربوية دراسة ميدانية تحليلية أخرى حول تطوير أساليب تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام، بدول الخليج العربية، وقد خرجت تلك الدراسات بعدد من النتائج من أبرزها:

1- غلبت الجوانب المعرفية بمستوياتها الثلاث (التذكر والفهم والاستيعاب) في تقويم الطلبة في مختلف المواد، أما الجوانب المهارية والقدرات فيقل استخدامها.
2- استخدام الاختبارات المقالية والموضوعية بكثرة، وبالذات في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، كما يؤخذ بالاعتبار المناشط الأخرى، كالواجبات المنزلية أو المناقشة والتقارير في التقويم.
3- أن الاختبارات هي الأسلوب السائد في التقويم، وتشكل الاختبارات التحريرية، والشفوية، الأدوات الأساسية للتقويم.

كما وجدت دراسة حسن وآخرون عام (1991م) أن أكثر أساليب تقويم التحصيل المستخدمة في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات هي أسلوب الأسئلة الشفوية والواجبات المنزلية، وعدم وجود أهداف واضحة في ذهن المعلم لما يجريه من تقويم، كما تبين أن وزارة التربية لم تأخذ بالتطورات الهامة في مجال التقويم، مثل اختبارات التحصيل المقننة، والاختبارات محكية المرجع، وبنوك الأسئلة على الرغم من أهميتها التربوية.

وفي دراسة أجراها هلال عام (1414هـ) بهدف التعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس السعوديين حول سياسات القبول في جامعة أم القرى، فقد خرجت الدراسة بأن السياسات المطبقة في الجامعة وقت الدراسة فيها الكثير من التساهل، حيث لا يتم قبول الطلاب وفقاً لقدراتهم، ومع ما يتماشى مع متطلبات سوق العمل، كما بينت الدراسة أن شروط القبول في بعض الأقسام ليست ثابتة، فأحياناً تطبق وأحياناً لا تطبق، كما بينت الدراسة أن سياسات القبول لا تعترف بمبدأ الخبرة العلمية للطالب، أو المهارات التي يتوافر الدليل على وجودها في شخصية الطالب.

وقد استطلع قسم البحوث التربوية بدولة الإمارات العربية المتحدة عام (1998م) رأي الهيئات التعليمية والإدارية والموجهين التربويين بهدف معرفة مدى فاعلية أساليب القياس والتقويم السائدة في مدارس دولة الإمارات، وأكدت نتائج الاستطلاع أن الامتحانات في مدارس دولة الإمارات مازالت تؤكد على حفظ المعلومات بالدرجة الأولى، وأن العبء الأكبر في عملية التقويم يقع على المعلم، وأن دور الإدارة المدرسية في عملية التقويم هو تحليل نتائج التقويم التي تبنى على ضوئها نتائج قرار علاج جوانب الضعف، وأن الأدوات المستخدمة في تقويم الطلبة هي الاختبارات التحصيلية، التي تقيس مستوى تحصيل المادة، كما يستخدمون الاختبارات العملية التي تقيس مستوى الأداء المهاري للطلبة، أما أدوات القياس والتقويم الأخرى، مثل اختبارات الشخصية، والمقاييس الاجتماعية، وبطاقة الملاحظة، والمقابلات الشخصية، واختبارات المواقف، فلا يؤخذ بها في تقويم الطلبة كما أفادت نتائج الدراسة، وعموماً فقد بينت نتائج استطلاع الرأي أن الاختبارات التحريرية تأتي في المقام الأول في تقويم الطلبة، ثم الشفوية، ومن المحتويات التي تستخدم في تقويم تحصيل الطالب الأسئلة التي تقيس القدرات العقلية للطالب، كما تبين من نتائج الدراسة أن نتائج التقويم التي يتم التوصل إليها لم يستفد منها في تعديل المناهج والمقررات الدراسية، أو تطوير عملية التقويم.

وثمة دراسة أخرى أجراها خليفات عام (2000م) بهدف الكشف عن معايير القبول المقترحة من قبل عمداء الكليات في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، شملت (70) عميداً من عمداء الكليات وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تصميم امتحان قدرات عام، من قبل لجنة مكونة من أساتذة الجامعات الحكومية والخاصة لجميع التخصصات، يصمم امتحان قدرات خاص في التخصص المرغوب به، من قبل لجنة من أساتذة التخصص المرغوب به في الجامعات الحكومية والخاصة، اعتماد معدل الثانوية العامة أساساً للقبول من خلال وضع حد أدنى للفرع الأدبي والعلمي للقبول في الجامعات الحكومية والخاصة.

كما أن هناك عدداً من الدراسات تناولت تحليل وتقويم الاختبارات بصفة عامة، منها دراسة (كاظم، عام 1989) والتي بينت أن أدوات التقويم المستخدمة في الدول العربية "دول الخليج ومصر" تتجسد في الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعية بأنماطها المختلفة وبنسب متفاوتة، وتعتمد أحياناً

علـى الاختبـارات الشـفهية أثنـاء الفصـل الدراسـي مـن خـلال التقـويم المسـتمر، ونـادراً مـا تسـتخدم الاختبارات الأدائية أو العملية، أو التي تقيس القدرات، كما أن البطاقة المدرسية غير مفعلة، ويتم التركيز في تقويم التحصيل الدراسي على الجانب المعرفي وعلى مستوى التذكر وإن تناولت مستوى الفهم والتطبيق فبدرجة أقل، ونادراً ما تشمل الاختبارات على المستويات العليا للأهداف المعرفية.

وثمة دراسة أخرى أجراها (ريان وآخرون، عام 1994) والتي سعت لتقويم نماذج أسئلة المقررات الدراسية لجميع المواد الدراسية في المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية، وذلك بهدف الارتقاء بها حتى تكون أداة فعالة لتطوير المنهج وتحقيق أهدافه وتطوير الأسئلة لاستخدامها في بناء بنوك الأسئلة، وقد أسفرت النتائج عن أن نماذج الأسئلة في العام (1991/90م) تركز في معظم المواد الدراسية على المستويات الثلاثة الأولى، للأهداف المعرفية (التذكر . الفهم . التطبيق) مع قدر محدود لقياس المستويات العليا للأهداف المعرفية، وتضمنت نماذج الأسئلة نوعى الأسئلة المقالية والموضوعية.

وتجدر الإشارة أن الغالبية العظمى من المعلمين والطلاب يعتبرون نماذج أسئلة المقررات دليل التقويم . أنها الرديف الحقيقى لاختبار نهاية العام والإطار المرجعى لها، وكونها تركز على المستويات الدنيا للأهداف المعرفية، فإن اختبارات نهاية العام سوف تركز على هذه المستويات مما لا يحقق أهداف العملية التعليمية، فتطوير نماذج الأسئلة يسهم في تطوير اختبارات نهاية العام.

وسعت دراسة (جامع وآخرون، عام 2001) لبيان مدى تطور الورقة الامتحانية في قياس المستويات العليا للقدرات العقلية والنسب المئوية للأهداف المعرفية في الفترة من (1992/91) وحتى (1999/98م) وقد شملت الدراسة جميع الأوراق الامتحانية لجميع المواد الدراسية للصف الثالث الثانوى بجمهورية مصر العربية، حيث دلت النتائج أن الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر ومستوى الفهم كانت تحتل مكان الصدارة في معظم الأوراق الامتحانية وبنسب عالية، كما اختفت

المستويات العليا للأهداف المعرفية: التحليل –التركيب– التقويم من بعض الأوراق الامتحانية لبعض السنوات.

وفي دراسة (الرازحى، عام 2001م) التي عرض فيها نتائج بعض الدراسات حول مشكلات نظم الامتحانات في الأقطار العربية، نجد أن الاختبارات في معظم الدول العربية تفتقر إلى الصدق والشمول والموضوعية وتركز في معظمها على التذكر والحفظ مع إهمال المستويات العليا.
تعليق ومناقشة.

ومن خلال ما تم استعراضه من الدراسات السابقة سواءً التي هدفت إلى معرفة آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أو المسئولين التربويين في أساليب الاختبارات والتقويم، أو التي تناولت تحليل

وتقويم الاختبارات بصفة عامة، نجدها في مجملها قد استطلعت آرائهم حول الاختبارات والتقويم بصفة عامة، وبعضها ركز على تحليل وتقويم الاختبارات، وبالرغم من تباينها في نتائجها التي توصلت إليها؛ فإنها أفرزت عدداً من المعطيات، منها:

1- أفادت بعض الدراسات أن أسئلة الاختبارات عموماً تركز على الحفظ، ولم تهتم بقياس الجوانب المعرفية الأخرى، مثل دراسة قسم البحوث التربوية بدولة الأمارات عام (1998م)، وكذلك دراسة الرازحي عام (2001م).

2- أشارت بعض الدراسات إلى أهمية اختبار القدرات كأحد معايير القبول في الجامعات، وعدم اعتماد الثانوية العامة كمعيار وحيد للقبول في الجامعات، مثل دراسة خليفات عام (2000م).

3- وهناك دراسات ذكرت أن معظم الاختبارات في الدول العربية تفتقر للصدق والشمول والموضوعية، وتركز على التذكر والحفظ، مع إهمال المستويات العليا. مثل دراسة الرازحي عام (2001م).

4- بَّينت بعض الدراسات أن التركيز في المقام الأول في الاختبارات يكون للاختبارات التحريرية، ثم الشفوية، وعلى ما تم تدريسه في المقررات، وتقل الاختبارات التي تقيس القدرات العقلية، والمهارية، مثل دراسة حسن وآخرون عام (1991م)، وكذلك الدراسات التي قام بها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربية للأعوام (1981م، 1984م، 1985م) وغيرها من الدراسات.

5- وهناك دراسات ذكرت بأن السياسات الحالية المطبقة في القبول في الجامعات السعودية، لا يتم فيها قبول الطلاب وفقاً لقدراتهم، مثل دراسة هلال عام (1414هـ).

6- أكدت بعض الدراسات على أهمية تصميم اختبار عام لقياس القدرات، يكون أساسياً في القبول للجامعات، إضافة إلى امتحان قدرات خاص في التخصص المرغوب الالتحاق به بالنسبة للطلاب، مثل دراسة خليفات عام (2000م).

الفرق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

1- هذه الدراسة هي الأولى التي تناولت التعرف على مدركات أعضاء هيئة التدريس في الجامعيات السعودية حول اختبار القدرات، إذ لا توجد دراسة تناولت هذا الموضوع بصورة مباشرة.

2- لم تنطلق الدراسات السابقة من عينات شملت جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وإنما ركز بعضها على أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، وبعضها ركز على معلمي بعض المراحل، في حين أن هذه الدراسة شملت جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

3- حيث إن المملكة العربية السعودية، هي أول دولة في العالم العربي اعتمدت اختبار القدرات

كأحد متطلبات الالتحاق بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي، فإن هذه الدراسة من المتوقع أن تسهم في التعريف بهذا الاختبار وأهميته.

4- أثرت الدراسات السابقة الجوانب النظرية للدراسة، كما أسهمت في التعرف على تجارب الآخرين.

الإجراءات المنهجية للدراسة.

منهج الدراسة.

تدخل هذه الدراسة في إطار البحوث الوصفية، التي تستهدف تصوير وتحليل وتقويم خصائص مجموعة معينة أو موقف معين يغلب عليه صفة التحديد، وذلك بهدف الحصول على معلومات كافية ودقيقة عنها (الحيزان، 1998م).

ونظراً لكون هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على مدركات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول اختبار القدرات العامة، الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، فإن المنهج المستخدم فيها، هو المنهج الوصفي، وهو أنسب المناهج لتحقيق الأهداف المنشودة للإجابة على الأسئلة المطروحة في هذه الدراسة، والذي يتميز بعدة مزايا تجعله الأنسب لهذه الدراسة، حيث كونه يركز على الأوضاع الحاضرة المراد دراستها، ويهتم بالوصف التفصيلي للوحدات المدروسة، وكذلك يهتم بتمثيل الوحدات المدروسة تمثيلاً دقيقاً بقدر المستطاع، سواءً باستخدام الحصر الشامل لدراسة هذه الوحدات، أو بتصميم عينات ممثلة لخصائص الظاهرة والأفراد الذين تركز عليهم الدراسات الوصفية.

مجتمع الدراسة وعينته.

بعيداً عن التعريفات المختلفة لمجتمع الدراسة، فإن المقصود بمجتمع الدراسة في الدراسات الوصفية جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، وبالنسبة لهذه الدراسة فإن مجتمعها يتكون من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، سواءً كانوا أساتذة، أو أساتذة مشاركين، أو أساتذة مساعدين، أو محاضرين، أو معيدين، وقد بلغ مجموع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وقت إجراء هذه الدراسة (9720) عضواً، وتم استبعاد (2000) عضو من أعضاء هيئة التدريس، (1500) منهم بعضهم منتدب، وآخرون مبتعثون، وبعضهم في تفرغ علمي، و(500) عضو من غير الناطقين باللغة العربية، وذلك لأن أداة البحث معدة باللغة العربية، وبالتالي أصبح مجتمع الدراسة الذين تم توزيع أداة الدراسة عليهم (7720) فرداً، وقد تم توزيع الأداة في مرحلة زمنية غير حرجة في الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي (1426-1427هـ)، وبعد جمع أدوات الدراسة، تم الحصول على عدد (2161) أداة صالحة للتفريغ، وبالتالي يكون حجم عينة الدراسة ما نسبته (28%) من مجتمع الدراسة الكلي.

ولقد استفاد الباحث بحكم عمله في المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي من التقنيات الحديثة التي يستخدمها المركز في تصحيح اختباراته، حيث قام بتصميم أداة البحث بحيث تقرأ آلياً بالماسح الضوئي، وهذا ساعده كثيراً في سحب عينة كبيرة من مجتمع البحث.

وهذا الحجم للعينة يعتبر مقبولاً في تمثيله للمجتمع المدروس، وربما يعود السبب لعدم استجابة جميع أفراده، لعدة اعتبارات، منها: كثرة مشاغل أعضاء هيئة التدريس، وعدم توافر الوقت لديهم، وغير ذلك من الأسباب.

وحدة التحليل.

يتم تحديد وحدة التحليل في أي دراسة عادة في ضوء الهدف الذي تسعى الدراسة إلى تحقيقه، وبما أن هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على مدركات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول اختبار القدرات العامة، فإن وحدة التحليل في هذه الدراسة هي: "عضو هيئة التدريس الذي يُدَرس في إحدى الجامعات السعودية في العام الجامعي (1426-1427هـ) سواءً كان أستاذاً، أو أستاذاً مشاركاً، أو أستاذاً مساعداً، أو محاضراً، أو معيداً.

أداة جمع البيانات.

تم الاعتماد بشكل أساسي في هذه الدراسة على أداة صممت خصيصاً للتعرف على مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس لما يقدمه اختبار القدرات من معلومات عن الطلبة وموقفهم منه ودور الاختبار في الحد من الرسوب والتسرب، وهي عبارة عن استمارة احتوت على مجموعة من الفقرات والعبارات طلب من مجتمع الدراسة الإجابة عليها، وإبداء رأيهم وموقفهم حيالها، من خلال مقياس خماسي هو (لا أوافق، لا أوافق غالباً، محايد، أوافق غالباً، أوافق تماماً)، ولقد مر تصميم أداة هذه الدراسة بالعديد من المراحل، حتى وصلت إلى المرحلة النهائية.

حيث تم في المرحلة الأولى: وضع تصور لمحاور الأداة التي بني على أساسها فقراتها المختلفة، وذلك في ضوء ما تمت صياغته في موضوع الدراسة، وما انتهي إليه من خلال المراجعات للأدبيات الخاصة بالاختبارات عامة واختبار القدرات خاصة.

أما المرحلة الثانية والثالثة: في بناء أداة الدراسة فتمثلت في معرفة مدى صدق وثبات الأداة من عدمه، وذلك على النحو الآتي:

أ- صدق أداة الدراسة.

من المسلم به أن قيمة أي دراسة علمية تتوقف على مدى جودة البيانات التي اعتمدت عليها، والتي بدورها تتوقف على مدى صدق أداة البحث المستخدمة في الحصول عليها ومدى ثبات تلك الأداة، وللتأكد من مدى صدق الأداة المستخدمة في هذه الدراسة فقد تم إتباع ما يلي:

1- صياغة الأسئلة والفقرات لتغطية محاور الأداة ذات العلاقة بأسئلة الدراسة وأهدافها صياغة

واضحة وسهلة، بحيث يمكن فهم محتواها.

2- روعي في صياغة الأسئلة أن تكون من الأسئلة ذات الإجابات المغلقة.

3- تم عرض الأداة في صورتها الأولية على (10) محكمين من الخبراء والأكاديميين المتخصصين في القياس والتقويم والتربية وعلم النفس، والمناهج، من أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود بالرياض، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك فيصل، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى تحقيق الأداة لأهداف الدراسة، ووضوح عباراتها وترتيبها وحجمها، ومدى قياسها لما أعدت أصلاً لقياسه، وبلغ عدد أسئلة الأداة في صورتها الأولى (18) سؤالاً، بالإضافة إلى البيانات الأولية.

4- تم تلقي إجاباتهم حيث أكد بعضهم دقة الأداة، وقدرة العبارات على قياس ما وضعت له، وطرح البعض منهم بعض الملحوظات الجيدة، التي تم الأخذ بها.

5- تم تنفيذ أسلوب الصدق الفهمي، وذلك للتأكد من أن محتوى الأداة بعناصرها وعباراتها مفهومه للمجتمع الذي سيجيب عليها فيما بعد، وتم ذلك من خلال التطبيق التجريبي لها (Pilot Study) على مجموعة من الأساتذة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود بالرياض، وطلب منهم الإجابة على أسئلتها ومعرفة مدى فهمهم لها، وتحديد الأسئلة والعبارات الغامضة أو غير المفهومة، وتم نتيجة لذلك إلغاء عدد من الأسئلة التي اتضح عدم ملاءمتها أو عدم وضوحها من قبل العينة المختارة، وكان الهدف من ذلك ما يلي:

أ- اختبار مدى وضوح الأسئلة وسهولتها للفهم.

ب- فحص الأسئلة التي تحتاج إلى استيضاح.

ج- التعرف المبدئي على التوزيع التكراري للاستجابات ومدى بعده أو قربه من المنطق.

د- التعرف على طول الأداة، عن طريق طول المدة الزمنية التي تستغرقها في الإجابة عليها، ومما لا شك فيه أن الأداة التي تستغرق الإجابة عليها وقتاً طويلاً تحتاج إلى إعادة نظر، وذلك للمحافظة على صدقها من خلال الوقت المناسب.

هـ- الحصول على معلومات عن ترتيب الأسئلة وصحة هذا الترتيب.

ب- ثبات أداة الدراسة.

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة فقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد كانت قيمته عالية لكل الفقرات حيث بلغت (ألفا = 0.87)، وهذا يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وبناءً على مراجعة عمليتي الصدق والثبات فقد أجريت التعديلات المناسبة من حذف وإضافة وتغيير، وتم بعد ذلك وضع الأداة في صورتها النهائية واشتملت على محورين يندرج تحتها (12) فقرة، إضافة إلى الفقرات المتعلقة بالبيانات الديموغرافية لعينة الدراسة، وجاءت محاور الأداة وفقاً لما يلي:

المحور الأول: مدركات أعضاء هيئة التدريس عن اختبار القدرات.

1. نجح المركز في إيصال معلومات كافية عن اختبار القدرات لأعضاء هيئة التدريس.
2. لدي معلومات وافية عن اختبار القدرات.
3. اختبار القدرات اختبار صعب بصورة عامة.
4. الجزء اللفظي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات اللفظية للطلاب.
5. الجزء الكمي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات الرياضية للطلاب.

المحور الثاني: مدركات أعضاء هيئة التدريس حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات.

1. ساهم اختبار القدرات في جعل قرارات القبول في الجامعات أكثر عدلاً.
2. لاختبار القدرات أثر إيجابي في الحد من مشكلة التأخر الدراسي.
3. تحسنت نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات بعد استخدام اختبار القدرات في القبول.
4. نتائج اختبار القدرات تقدم معلومات كافية عن قدرات الطلاب.
5. يؤدي اختبار القدرات إلى تقليل أعداد الطلاب المقبولين في الجامعات.
6. اختبار القدرات أداة غير قادرة على التمييز بين الطلاب متفاوتي القدرة.
7. ليس لاختبار القدرات أي أثر في الحد من ظاهرة تسرب الطلاب في الجامعات.

بالإضافة إلى البيانات الأولية والتي تضمنت بعض العناصر الخاصة بخصائص العينة والمتمثلة في: الجامعة، الكلية، المرتبة العلمية، المستوى الدراسي، طبيعة المقررات، ونوعية المقررات التي يدرسونها.

نتائج الدراسة الميدانية:

أولا: خصائص العينة.

ولفهم نتائج هذه الدراسة لابد في البداية من التعرف على خصائص أفراد العينة الذين جمعت منهم بيانات الدراسة، والمتمثلة في الجامعات التي يدرسون فيها، والكليات التي ينتسبون إليها، والمراتب العلمية لهم، والمستويات الدراسية التي يّدرسون فيها، وطبيعة ونوعية المقررات التي يدرسونها، والجدول رقم (1) يعكس نتائج ذلك:

جدول رقم (1) خصائص عينة الدراسة (ن = 2161)

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
	جامعة الملك سعود	347	16.1%
	جامعة الإمام	164	%7.6
	جامعة الملك فهد	116	%5.4

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
الجامعـــة	جامعة الملك فيصل	269	%12.4
	جامعة الملك عبد العزيز	229	%10.6
	جامعة الملك خالد	392	%18.1
	جامعة أم القرى	177	%8.2
	الجامعة الإسلامية	211	%9.8
	جامعة الطائف	89	%4.1
	جامعة طيبة	167	7.7%
الكـليـة	كليات طبية	450	20.8%
	كليات العلوم الشرعية	432	20.0%
	كليات الهندسة والعمارة	371	17.2%
	كليات العلوم الإنسانية	292	13.5%
	كليات العلوم	255	11.8%
	الزراعة	60	2.8%
	كليات اللغات	42	1.9%
	الحاسب الآلي	34	1.6%
	كليات المجتمع	23	1.1%
	الطب البيطري	22	1.0%
	الأرصاد والبيئة	17	0.8%
	لم يحدد	163	7.5%
المرتبة	معيد	141	%6.5
	محاضر	224	%10.4
	أستاذ مساعد	843	%39.0
	أستاذ مشارك	481	%22.3
	أستاذ	344	%15.9
	لم يحدد	128	%5.9

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
المستوى الدراسي الذي يتركز في المواد التي يدرسها عضو هيئة التدريس	المستوى الدراسي الأول	165	%7.6
	المستوى الدراسي الثاني	187	%8.7
	المستوى الدراسي الثالث	207	%9.6
	المستوى الدراسي الرابع	249	%11.5
	المستوى الدراسي الخامس	89	%4.1
	دراسات عليا	106	%4.9
	لم يحدد	1158	%53.6
طبيعة المقررات التي يدرسها عضو هيئة التدريس	مقررات عامة	240	%11.1
	مقررات تخصصية	1610	%74.5
	لم يحدد	311	%14.4
نوعية المقررات التي يدرسها عضو هيئة التدريس	تطبيقية	864	%40.0
	نظرية	1000	%46.3
	لم يحدد	297	%13.7

حيث تبين من خلاله أن معظم أفراد العينة يُدَرِّسُون في جامعة الملك خالد، والتي جاءت في المرتبة الأولى، وذلك بنسبة بلغت (18.1%) يليها منتسبي جامعة الملك سعود بنسبة بلغت (16.1%) ثم جامعة الملك فيصل بنسبة بلغت (12.4%)، ثم جامعة الملك عبد العزيز بنسبة بلغت (10.6%)، ثم الجامعة الإسلامية بنسبة بلغت (9.8%)، أما جامعة أم القرى فقد بلغت نسبتهم (8.2%)، يلي ذلك جامعة طيبة بنسبة بلغت (7.7%) ثم جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بنسبة بلغت (7.6%)، أما جامعة الملك فهد فقد بلغت نسبتهم (5.4%)، وأخيراً جامعة الطائف بنسبة بلغت (4.1%).

أما توزيع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حسب الكلية التي ينتسبون إليها، فقد تبين من خلال الجدول رقم (1) أن غالبية أفراد العينة منتسبين للكليات الطبية وذلك بنسبة بلغت (20.8%)، وتمثلت تلك الكليات في: "كليات الطب، وطب الأسنان، والتمريض، والصيدلة، وكليات العلوم الطبية التطبيقية"، يلي ذلك منتسبي كليات العلوم الشرعية وذلك بنسبة بلغت (20%) وتمثلت في كليات الشريعة، وأصول الدين، والقرآن الكريم، والحديث الشريف، وكليات الدعوة، يليهم منتسبي كليات الهندسة والعمارة وذلك بنسبة بلغت (17.2%)، وتمثلت في كليات

الهندسة والعمارة، وكلية الهندسة التطبيقية، ثم منتسبي كليات العلوم الإنسانية وذلك بنسبة بلغت (13.5%) وتمثلت في كليات العلوم الاجتماعية، والآداب، والتربية، والعلوم الإدارية، يليهم منتسبي كليات العلوم وذلك بنسبة بلغت (11.8%) وتمثلت في كليات العلوم، وكليات علوم الأرض، وعلوم البحار، ثم منتسبي كليات الزراعة وذلك بنسبة بلغت (2.8%)، ثم كليات اللغات بنسبة بلغت (1.9%)، وكليات الحاسب الآلي بنسبة بلغت (1.6%)، وكليات المجتمع بنسبة بلغت (1.1%)، والطب البيطري بنسبة بلغت (1%)، وكليات الإرصاد والبيئة وذلك بنسبة بلغت (0.8%)، في حين نجد أن هناك نسبة بلغت (7.5%) لم يحددوا الكليات التي ينتسبون إليها

أما من حيث توزيع أفراد العينة حسب المرتبة العلمية فقد تبين أن غالبيتهم في مرتبة أستاذ مساعد، وذلك بنسبة بلغت (39%)، يليهم الذين مرتبتهم العلمية أستاذ مشارك بنسبة بلغت (22.3%)، أما الذين بمرتبة أستاذ فقد بلغت نسبتهم (15.9%)، ثم الذين مرتبتهم العلمية محاضر بنسبة بلغت (10.5%)، في حين نجد أن هناك نسبة بلغت (6.5%) للذين بمرتبة معيد، وهناك نسبة بلغت (5.9%) لم يحددوا مراتبهم العلمية، وبهذه النتيجة يتبين أن جميع المراتب العلمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية قد شاركوا بإبداء وجهة نظرهم حيال اختبار القدرات العامة.

كما أشارت نتائج الجدول رقم (1) أن غالبية أفراد العينة يُدَرّسُون في المستوى الرابع، وذلك بنسبة بلغت (11.5%) يليهم الذين يُدَرّسُون في المستوى الثالث بنسبة بلغت (9.6%)، ثم الذين يقومون بالتدريس في المستوى الثاني بنسبة بلغت (8.7%)، يليهم الذين يُدَرّسُون في المستوى الأول بنسبة بلغت (7.6%)، أما الذين يُدَرّسُون في المستوى الخامس فقد بلغت نسبتهم (4.1%)، وهناك نسبة بلغت (4.9%) يقومون بالتدريس في الدراسات العليا، في حين نجد ان هناك نسبة

بلغت (53.6%) لم يحددوا المستويات التي يدرسون فيها، وربما يعود السبب في ذلك إلى أنهم يدرسون في جميع أو أغلب المستويات الجامعية.

أما من حيث طبيعة المقررات التي يُدَرّسُها أعضاء هيئة التدريس فتبين أن معظم المقررات التي يُدَرّسُونها تخصصية، وذلك بنسبة بلغت (74.5%)، أما الذين يُدَرّسُون مقررات عامة فقد بلغت نسبتهم (11.1%)، في حين نجد أن هناك نسبة بلغت (14.4%) من أفراد العينة لم يحددوا طبيعة المقررات التي يقومون بتدريسها، وبهذه النتيجة يتضح أن عينة أعضاء هيئة التدريس الذين تم معرفة وجهة نظرهم في اختبار القدرات قد شملت الذين يقومون بتدريس المقررات العامة والتخصصية.

كما عكست نتائج الجدول رقم (1) أن نوعية المقررات التي يُدَرّسُها قرابة نصف أفراد العينة مقررات نظرية، وذلك بنسبة بلغت (46.4%)، في حين نجد أن الذين يقومون بتدريس مقررات تطبيقية، قد بلغت نسبتهم (40%)، وهناك نسبة بلغت (13.7%) من أفراد عينة الدراسة لم يحددوا

نوعية المقررات التي يقومون بتدريسها. وهكذا يتبين أن نوعية المقررات التي يُدرسها أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، قد شملت المقررات التطبيقية والنظرية.

ثانياً: مدركات أعضاء هيئة التدريس عن اختبار القدرات.

حدد السؤال الأول من أسئلة هذه الدراسة في الآتي: " ما مدركات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عن اختبار القدرات العامة الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي "؟، ولقد تم الإجابة على هذا السؤال من خلال الفقرات الآتية:

1- نجح المركز في إيصال معلومات كافية عن اختبار القدرات لأعضاء هيئة التدريس.
2- لدي معلومات وافية عن اختبار القدرات.
3- اختبار القدرات اختبار صعب بصورة عامة.
4- الجزء اللفظي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات اللفظية للطلاب.
5- الجزء الكمي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات الرياضية للطلاب.

وطلب من أفراد العينة الإجابة على تلك الفقرات من خلال مقياس خماسي هو: "لا أوافق، لا أوافق غالباً، محايد، أوافق غالباً، أوافق تماماً"، ولمعرفة مدركات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عن اختبار القدرات العامة الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، يستعرض ذلك من خلال نتائج الجدول رقم (2) والذي يجيب على هذا السؤال.

جدول رقم (2) البيانات الوصفية لمدركات أعضاء هيئة التدريس عن اختبار القدرات العامة

العبارة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الجزء الكمي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات الرياضية للطلاب	1694	3.47	1.093	1
الجزء اللفظي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات اللفظية للطلاب.	1731	3.40	1.113	2
لدي معلومات وافية عن اختبار القدرات.	1957	3.36	1.400	3
اختبار القدرات اختبار صعب بصورة عامة.	1824	2.86	1.218	4
نجح المركز في إيصال معلومات كافية عن اختبار القدرات لأعضاء هيئة التدريس.	1977	2.66	1.459	5
المتوسط العام		3.05	0.827	

ويتضح من خلاله أن مدركات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عن اختبار القدرات العامة الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي إيجابية، إذ بلغ المتوسط العام لفقرات المحور (3.05) وبانحراف معياري قدره (0.827).

كما يتضح من نتائج الجدول أن أعلى متوسط حسابي بلغ (3.47)، وبانحراف معياري قدره (1.09) لعبارة " الجزء الكمي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات الرياضية للطلاب "، وجاءت هذه العبارة في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية أتت عبارة " الجزء اللفظي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات اللفظية للطلاب " وذلك بمتوسط حسابي بلغ (3.40) وبانحراف معياري قدره (1.11)، وجاءت في المرتبة الثالثة عبارة "لدي معلومات وافية عن اختبار القدرات"، وبمتوسط حسابي بلغ (3.36)، وبانحراف معياري قدره (1.44)، أما عبارة "اختبار القدرات اختبار صعب بصورة عامة فقد جاءت في المرتبة الرابعة وذلك بمتوسط حسابي بلغ (2.86) وانحراف معياري قدره (1.21) في حين جاءت عبارة " نجح المركز في إيصال معلومات كافية

عن اختبار القدرات لأعضاء هيئة التدريس" في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بمتوسط حسابي بلغ (2.66) وبانحراف معياري قدره (1.45).

وبهذه النتيجة يتبين أن مدركات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عن اختبار القدرات جيدة.

ونسبة لوجود تباين واختلاف بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وفقاً للكليات التي يقومون بالتدريس فيها، وكذلك وفقا لطبيعة ونوعية المقررات التي يقومون بتدريسها، ولمزيد من التحقق لمعرفة مدركاتهم عن اختبار القدرات، يتبين ذلك من خلال العرض الآتي:

1- الفروق في مدركات أعضاء هيئة التدريس عن اختبار القدرات وفقاً للكليات التي يقومون بالتدريس فيها.

جدول رقم (3) الفرق بين مدركات أعضاء هيئة التدريس ممن يدرسون في كليات نظرية أو علمية حول اختبار القدرات

العبارة	طبيعة الكليات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
نجح المركز في إيصال معلومات كافية عن اختبار القدرات لأعضاء هيئة التدريس.	كليات نظرية	705	2.62	1.471	0.953	0.471
	كليات علمية	1112	2.69	1.456		
لدي معلومات وافية عن اختبار القدرات.	كليات نظرية	690	3.27	1.387	1.833	0.663
	كليات علمية	1111	3.40	1.416		
اختبار القدرات اختبار صعب بصورة عامة.	كليات نظرية	661	2.96	1.213	2.650	0.619
	كليات علمية	1008	2.80	1.208		
الجزء اللفظي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات اللفظية للطلاب.	كليات نظرية	644	3.37	1.152	1.207	0.01
	كليات علمية	937	3.44	1.063		
الجزء الكمي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات الرياضية للطلاب	كليات نظرية	578	3.38	1.084	2.522	0.567
	كليات علمية	980	3.52	1.077		

يوضح الجدول رقم (3) الفرق بين أعضاء هيئة التدريس ممن يدرسون في كليات نظرية أو علمية في مدركاتهم عن اختبار القدرات، حيث تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في عبارة " الجزء اللفظي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات اللفظية للطلاب " وكانت هذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس الذين يقومن بالتدريس في الكليات العلمية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة الذين يقومون بالتدريس في الكليات العلمية أو النظرية للعبارات الآتية:

- نجح المركز في إيصال معلومات كافية عن اختبار القدرات لأعضاء هيئة التدريس.

– لدي معلومات وافية عن اختبار القدرات.

– اختبار القدرات اختبار صعب بصورة عامة.

– الجزء الكمي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات الرياضية للطلاب.

2– الفروق بين مدركات أعضاء هيئة التدريس حول اختبار القدرات وفقاً لطبيعة أغلب المقررات التي يدرسونها.

ولمعرفة تلك الفروق، يُستعرض ذلك من خلال الجدول رقم (4) الآتي:

جدول رقم (4) الفرق بين من يدرسون مقررات عامة أو مقررات تخصصية في مدركاتهم عن اختبار القدرات

العبارة	طبيعة المقررات التي تدرس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
نجح المركز في إيصال معلومات كافية عن اختبار القدرات لأعضاء هيئة التدريس.	مقررات عامة	222	2.83	1.488	1.675	0.544
	مقررات تخصصية	1479	2.65	1.452		
لدي معلومات وافية عن اختبار القدرات.	مقررات عامة	222	3.33	1.451	– 0.442	0.083
	مقررات تخصصية	1471	3.37	1.387		
اختبار القدرات اختبار صعب بصورة عامة.	مقررات عامة	207	2.79	1.246	– 0.986	0.186
	مقررات تخصصية	1364	2.88	1.204		
الجزء اللفظي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات اللفظية للطلاب.	مقررات عامة	188	3.52	1.067	1.405	0.427
	مقررات تخصصية	1297	3.40	1.126		
الجزء الكمي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات الرياضية للطلاب	مقررات عامة	197	3.58	1.069	1.301	0.583
	مقررات تخصصية	1259	3.47	1.095		

حيث تشير نتائجه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس حسب طبيعة المقررات التي يدرسونها في جميع عبارات هذا المحور، إذ نجد أن قيمة (ت) في جميع عبارات هذا المحور لم تكن دالة عند مستوى الدلالة المعنوية أقل من (0.05)

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عبارات هذا المحور وفقاً لطبيعة المقررات التي تدرس، يعني أن هناك اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون في المقررات العامة والتخصصية في مدركاتهم عن اختبار القدرات.

3- الفروق في مدركات أعضاء هيئة التدريس عن اختبار القدرات وفقاً لنوعية أغلب المقررات التي يدرسونها.

ولمعرفة الفروق في مدركات أعضاء هيئة التدريس عن اختبار القدرات، وفقاً لنوعية المقررات التي يدرسونها، يُستعرض ذلك من خلال الجدول رقم (5) الآتي:

جدول رقم (5) الفرق بين من يدرسون مقررات تطبيقية أو مقررات نظرية في مدركاتهم عن اختبار القدرات

العبارة	نوعية المقررات التي تدرس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
نجح المركز في إيصال معلومات كافية عن اختبار القدرات لأعضاء هيئة التدريس.	تطبيقية	802	2.69	1.445	0.831	0.406
	نظرية	917	2.63	1.470		
لدي معلومات وافية عن اختبار القدرات.	تطبيقية	802	3.43	1.353	2.022	0.05
	نظرية	904	3.29	1.414		
اختبار القدرات اختبار صعب بصورة عامة.	تطبيقية	729	2.69	1.160	-5.103	0.001
	نظرية	847	2.99	1.226		
الجزء اللفظي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات اللفظية للطلاب.	تطبيقية	694	3.49	1.067	2.666	0.01
	نظرية	803	3.34	1.141		
الجزء الكمي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات الرياضية للطلاب	تطبيقية	713	3.61	1.066	4.364	0.001
	نظرية	757	3.37	1.091		

والذي تشير نتائجه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية أقل من (0.05) في مدركات أعضاء هيئة التدريس عن اختبار القدرات ونوعية المقررات التي يدرسونها، وذلك في العبارات الآتية:

- لدي معلومات وافية عن اختبار القدرات، وكانت هذه الفروق لصالح الذين نوعية المقررات التي يدرسونها تطبيقية.

- اختبار القدرات اختبار صعب بصورة عامة، وكانت هذه الفروق لصالح الذين نوعية المقررات التي يدرسونها نظرية.
- الجزء اللفظي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات اللفظية للطلاب، وكانت هذه الفروق لصالح الذين نوعية المقررات التي يدرسونها تطبيقية.
- الجزء الكمي من الاختبار يقدم معلومات كافية عن القدرات الرياضية للطلاب، وكانت هذه الفروق لصالح الذين نوعية المقررات التي يدرسونها تطبيقية.

في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في عبارة "نجح المركز في إيصال معلومات كافية عن اختبار القدرات لأعضاء هيئة التدريس" تبعاً لنوعية المقررات التي يقومون بتدريسها نظرية كانت أم تطبيقية.

ثالثا: مدركات أعضاء هيئة التدريس حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات.

إن معرفة مدركات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات العامة الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، يمثل الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة هذه الدراسة، وقد تم تحديد سبعة فقرات لمعرفة مدركات أعضاء هيئة التدريس حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات العامة هي:

1- ساهم اختبار القدرات في جعل قرارات القبول في الجامعات أكثر عدلاً.
2- لاختبار القدرات أثر إيجابي في الحد من مشكلة التأخر الدراسي.
3- تحسنت نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات بعد استخدام اختبار القدرات في القبول.
4- نتائج اختبار القدرات تقدم معلومات كافية عن قدرات الطلاب.
5- يؤدي اختبار القدرات إلى تقليل أعداد الطلاب المقبولين في الجامعات.
6- اختبار القدرات أداة غير قادرة على التمييز بين الطلاب متفاوتي القدرة.
7- ليس لاختبار القدرات أي أثر في الحد من ظاهرة تسرب الطلاب في الجامعات.

والجدول رقم (6) يوضح البيانات الوصفية لمدركات أعضاء هيئة التدريس حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات العامة، حيث تبين من خلاله أن المتوسط الحسابي لعبارات المحور ككل بلغ (3.10)، بانحراف معياري قدره (0.586)، وهذا يؤكد أن مدركات أعضاء هيئة التدريس حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات العامة بصفة عامة إيجابي.

جدول رقم (6) البيانات الوصفية لمدركات أعضاء هيئة التدريس حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات

العبارة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
ساهم اختبار القدرات في جعل قرارات القبول في الجامعات أكثر عدلاً	1991	3.49	1.297	1
يؤدي اختبار القدرات إلى تقليل أعداد الطلاب المقبولين في الجامعات	1943	3.27	1.396	2
ليس لاختبار القدرات أي أثر في الحد من ظاهرة تسرب الطلاب من الجامعات	1763	3.25	1.397	3
نتائج اختبار القدرات تقدم معلومات كافية عن قدرات الطلاب	1962	3.21	1.267	4
لاختبار القدرات أثر إيجابي في الحد من مشكلة التأخر الدراسي	1877	3.16	1.321	5
تحسنت نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات بعد استخدام اختبار القدرات في القبول	1807	2.99	1.325	6
اختبار القدرات أداة غير قادرة على التمييز بين الطلاب متفاوتي القدرة	2011	2.42	1.351	7
المتوسط العام	3.10	0.586		

وجاء ترتيب عبارات هذا المحور الخاص بمدركات أعضاء هيئة التدريس حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات العامة الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي مرتبة حسب أولويتها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً للتالي:

- "ساهم اختبار القدرات في جعل قرارات القبول في الجامعات أكثر عدلاً"، وجاءت مدركات أعضاء هيئة التدريس حيال هذه العبارة في الترتيب الأول وذلك بمتوسط حسابي بلغ (3.49) وبانحراف معياري قدره (1.29).
- "يؤدي اختبار القدرات إلى تقليل أعداد الطلاب المقبولين في الجامعات"، وجاءت مدركات أعضاء هيئة التدريس حيال هذه العبارة في الترتيب الثاني وذلك بمتوسط حسابي بلغ (3.27) وبانحراف معياري قدره (1.39).
- "ليس لاختبار القدرات أي أثر في الحد من ظاهرة تسرب الطلاب من الجامعات"، وجاءت مدركات أعضاء هيئة التدريس حيال هذه العبارة في الترتيب الثالث وذلك بمتوسط حسابي بلغ (3.25) وبانحراف معياري قدره (1.39)، وربما تعود موافقة أعضاء هيئة التدريس إلى أنه ليس لاختبار القدرات أي أثر في الحد من ظاهرة تسرب الطلاب من الجامعات إلى عوامل أخرى تؤدي إلى هذه الظاهرة.
- "نتائج اختبار القدرات تقدم معلومات كافية عن قدرات الطلاب"، وجاءت مدركات أعضاء هيئة

التدريس حيال هذه العبارة في الترتيب الرابع وذلك بمتوسط حسابي بلغ (3.21) وبانحراف معياري قدره (1.26).

- "لاختبار القدرات أثر إيجابي في الحد من مشكلة التأخر الدراسي"، وجاءت مدركات أعضاء هيئة التدريس حيال هذه العبارة في الترتيب الخامس وذلك بمتوسط حسابي بلغ (3.16) وبانحراف معياري قدره (1.32).
- "تحسنت نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات بعد استخدام اختبار القدرات في القبول"، وجاءت مدركات أعضاء هيئة التدريس حيال هذه العبارة في الترتيب السادس في هذا المحور وذلك بمتوسط حسابي بلغ (2.99) وبانحراف معياري قدره (1.32).
- "اختبار القدرات أداة غير قادرة على التمييز بين الطلاب متفاوتي القدرة"، وجاءت مدركات أعضاء هيئة التدريس حيال هذه العبارة في الترتيب السابع والأخير في هذا المحور وذلك بمتوسط حسابي بلغ (2.42) وبانحراف معياري قدره (1.35).

وبهذه النتيجة يتبين أن مدركات أعضاء هيئة التدريس حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات العامة كانت إيجابية، حيث يعتبرونه قد ساهم في جعل قرارات القبول في الجامعات أكثر عدلاً، وأنه يؤدي إلى تقليل أعداد الطلاب المقبولين في الجامعات، وأنه يقدم معلومات كافية عن قدرات الطلاب، وله أثر إيجابي في الحد من مشكلة التأخر الدراسي، وأن نوعية الطلاب في الجامعات قد تحسنت بعد استخدام اختبار القدرات في القبول، وليس لديه أثر في الحد من ظاهرة تسرب الطلاب في الجامعات، وأنه أداة قادرة على التمييز بين الطلاب متفاوتي القدرة.

ولمعرفة الفروق بين مدركات أعضاء هيئة التدريس حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات العامة وفقاً لطبيعة المقررات التي يدرسونها (عامة، تخصصية) يناقش ذلك من خلال نتائج الجدول رقم (7) الآتي:

جدول رقم (7) الفرق بين من يُدَرِّسُون مقررات عامة أو مقررات تخصصية في مدركاتهم حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات

العبارة	طبيعة المقررات التي تدرس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
نتائج اختبار القدرات تقدم معلومات كافية عن قدرات الطلاب	مقررات عامة	226	3.31	1.207	1.055	0.292
	مقررات تخصصية	1463	3.21	1.264		
لاختبار القدرات أثر إيجابي في الحد من مشكلة التأخر الدراسي	مقررات عامة	210	3.36	1.183	2.199	0.03
	مقررات تخصصية	1400	3.15	1.344		
ساهم اختبار القدرات في جعل قرارات	مقررات عامة	224	3.60	1.230	0.955	0.340

العبارة	طبيعة المقررات التي تدرس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبول في الجامعات أكثر عدلاً	مقررات تخصصية	1488	3.51	1.303		
يؤدي اختبار القدرات إلى تقليل أعداد الطلاب المقبولين في الجامعات	مقررات عامة	221	3.25	1.449	0.158	0.875
	مقررات تخصصية	1449	3.24	1.395		
اختبار القدرات أداة غير قادرة على التمييز بين الطلاب متفاوتي القدرة	مقررات عامة	226	2.31	1.321	1.065	0.287
	مقررات تخصصية	1492	2.42	1.356		
ليس لاختبار القدرات أي أثر في الحد من ظاهرة تسرب الطلاب من الجامعات	مقررات عامة	199	3.10	1.391	1.894	0.06
	مقررات تخصصية	1307	3.30	1.399		
تحسنت نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات بعد استخدام اختبار القدرات في القبول	مقررات عامة	201	3.24	1.263	2.86	0.01
	مقررات تخصصية	1359	2.96	1.336		

حيث تبين من خلال نتائج الجدول رقم (7) والذي يوضح الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حسب طبيعة المقررات التي يدرسونها سواءً كانت مقررات عامة أو تخصصية، وذلك في مدركاتهم حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدركات أعضاء هيئة التدريس ممن يدرسون مقررات عامة أو تخصصية في كل من العبارات التالية:

- نتائج اختبار القدرات تقدم معلومات كافية عن قدرات الطلاب.
- ساهم اختبار القدرات في جعل قرارات القبول في الجامعات أكثر عدلاً.
- يؤدي اختبار القدرات إلى تقليل أعداد الطلاب المقبولين في الجامعات.
- اختبار القدرات أداة غير قادرة على التمييز بين الطلاب متفاوتي القدرة.
- ليس لاختبار القدرات أي أثر في الحد من ظاهرة تسرب الطلاب من الجامعات.

في حين توجد فروق ذات دلالة بين مدركات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لطبيعة المقررات التي يدرسونها وجاءت نتائجها كما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.03) في عبارة "لاختبار القدرات أثر إيجابي في الحد من مشكلة التأخر الدراسي"، وكانت هذه الفروق لصالح الذين يدرسون مقررات عامة.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) في عبارة " تحسنت نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات بعد استخدام اختبار القدرات في القبول "، وكانت هذه الفروق لصالح الذين يدرسون مقررات عامة.

وتؤكد هذه النتيجة أن مدركات أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات عامة يرون أن لاختبار القدرات أثر إيجابي في الحد من مشكلة التأخر الدراسي، كما أن نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات بعد استخدام اختبار القدرات في القبول قد تحسنت، وهذه النتيجة تعد منطقية لأن غالبية

أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون في المستويات الأولى في الجامعات يدرسون مقررات عامة، بينما الذين يدرسون في المستويات المتقدمة في الجامعات يدرسون مقررات تخصصية.

أما لمعرفة الفروق بين مدركات أعضاء هيئة التدريس حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات وفقاً لنوعية المقررات التي يُدَرِّسُونها، سواءً كانت تطبيقية أو نظرية، نستطلع ذلك من خلال الجدول رقم (8):

جدول رقم (8) الفرق بين من يُدَرِّسُون مقررات تطبيقية أو مقررات نظرية في مدركاتهم حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات

العبارة	نوعية المقررات التي تدرس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
نتائج اختبار القدرات تقدم معلومات كافية عن قدرات الطلاب	تطبيقية	794	3.29	1.245	2.626	0.01
	نظرية	912	3.13	1.274		
لاختبار القدرات أثر إيجابي في الحد من مشكلة التأخر الدراسي	تطبيقية	768	3.27	1.276	3.222	0.001
	نظرية	855	3.06	1.355		
ساهم اختبار القدرات في جعل قرارات القبول في الجامعات أكثر عدلاً	تطبيقية	806	3.64	1.225	3.946	0.001
	نظرية	920	3.40	1.346		
يؤدي اختبار القدرات إلى تقليل أعداد الطلاب المقبولين في الجامعات	تطبيقية	776	3.07	1.390	5.286-	0.001
	نظرية	906	3.43	1.378		
اختبار القدرات أداة غير قادرة على التمييز بين الطلاب متفاوتي القدرة	تطبيقية	821	2.36	1.303	1.569-	0.117
	نظرية	919	2.46	1.396		
ليس لاختبار القدرات أي أثر في الحد من ظاهرة تسرب الطلاب من الجامعات	تطبيقية	704	3.23	1.390	1.357-	0.175
	نظرية	811	3.33	1.399		
تحسنت نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات بعد استخدام اختبار القدرات في القبول	تطبيقية	718	3.09	1.257	3.34	0.001
	نظرية	852	2.86	1.372		

حيث تبين من خلال نتائج الجدول رقم (8) والذي يوضح الفروق بين نوعية المقررات التي يدرسها أعضاء هيئة التدريس سواءً كانت تطبيقية أو نظرية في مدركاتهم حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين مدركات أعضاء هيئة التدريس حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات وفقاً لنوعية المقررات التي يدرسونها في كل من العبارات التالية:

- نتائج اختبار القدرات تقدم معلومات كافية عن قدرات الطلاب، وكانت هذه الفروق لصالح الذين

نوعية المقررات التي يدرسونها تطبيقية.

- لاختبار القدرات أثر إيجابي في الحد من مشكلة التأخر الدراسي، وكانت هذه الفروق لصالح الذين نوعية المقررات التي يدرسونها تطبيقية.
- ساهم اختبار القدرات في جعل قرارات القبول في الجامعات أكثر عدلاً، وكانت هذه الفروق لصالح الذين نوعية المقررات التي يدرسونها تطبيقية.
- يؤدي اختبار القدرات إلى تقليل أعداد الطلاب المقبولين في الجامعات، وكانت هذه الفروق لصالح الذين نوعية المقررات التي يدرسونها نظرية.
- تحسنت نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات بعد استخدام اختبار القدرات في القبول، وكانت هذه الفروق لصالح الذين نوعية المقررات التي يدرسونها تطبيقية.

في حين بينت نتائج الجدول رقم (8) عدم وجود فروق دالة بين أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات تطبيقية أو نظرية في العبارات الآتية:

- اختبار القدرات أداة غير قادرة على التمييز بين الطلاب متفاوتي القدرة.
- ليس لاختبار القدرات أي أثر في الحد من ظاهرة تسرب الطلاب من الجامعات.

أما لمعرفة الفروق بين مدركات أعضاء هيئة التدريس حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات العامة وفقاً لطبيعة الكليات التي يدرسون فيها (علمية أو نظرية)، يستطلع ذلك من خلال الجدول رقم (9) والذي بين تبين من خلاله أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية أقل من (0.05) وذلك للعبارات التالية:

- "نتائج اختبار القدرات تقدم معلومات كافية عن قدرات الطلاب"، وكانت هذه الفروق لصالح الذين يدرسون في الكليات العلمية.
- "يؤدي اختبار القدرات إلى تقليل أعداد الطلاب المقبولين في الجامعات" وكانت هذه الفروق لصالح الذين يدرسون في الكليات النظرية.
- "تحسنت نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات بعد استخدام اختبار القدرات في القبول"، وكانت هذه الفروق لصالح الذين يدرسون في الكليات العلمية.

جدول رقم (9) الفرق بين من يُدَرِّسُون في كليات نظرية أو كليات علمية في مدركاتهم حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات

العبارة	طبيعة الكليات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
نتائج اختبار القدرات تقدم معلومات كافية عن قدرات الطلاب	كليات نظرية	704	3.10	1.288	2.752-	0.01
	كليات علمية	1097	3.27	1.248		
لاختبار القدرات أثر إيجابي في الحد من مشكلة التأخر الدراسي	كليات نظرية	677	3.11	1.381	1.380-	0.168
	كليات علمية	1044	3.20	1.282		
ساهم اختبار القدرات في جعل قرارات القبول في الجامعات أكثر عدلاً	كليات نظرية	715	3.46	1.310	0.919-	0.358
	كليات علمية	1116	3.51	1.286		
يؤدي اختبار القدرات إلى تقليل أعداد الطلاب المقبولين في الجامعات	كليات نظرية	694	3.36	1.389	2.834	0.01
	كليات علمية	1087	3.17	1.392		
اختبار القدرات أداة غير قادرة على التمييز بين الطلاب متفاوتي القدرة	كليات نظرية	718	2.44	1.378	0.752	0.452
	كليات علمية	1122	2.40	1.333		
ليس لاختبار القدرات أي أثر في الحد من ظاهرة تسرب الطلاب من الجامعات	كليات نظرية	622	3.30	1.412	0.918	0.359
	كليات علمية	990	3.23	1.384		
تحسنت نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات بعد استخدام اختبار القدرات في القبول	كليات نظرية	656	2.89	1.382	2.045-	0.04
	كليات علمية	999	3.03	1.288		

كما تبين من خلال نتائج الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدركات أعضاء هيئة التدريس وفقاً للكيات التي يدرسون فيها في كل من العبارات الآتية:

- لاختبار القدرات أثر إيجابي في الحد من مشكلة التأخر الدراسي.
- ساهم اختبار القدرات في جعل قرارات القبول في الجامعات أكثر عدلاً.
- اختبار القدرات أداة غير قادرة على التمييز بين الطلاب متفاوتي القدرة
- ليس لاختبار القدرات أي أثر في الحد من ظاهرة تسرب الطلاب من الجامعات.

الخاتمة والتوصيات:

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة تقديم قراءة موضوعية لمدركات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عن اختبار القدرات العامة الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، وكذلك معرفة مدركاتهم حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات العامة، وذلك من أجل تقديم أفكار ومقترحات جديدة من قبلهم يمكن أن تسهم في تطوير اختبار القدرات واختبارات المركز الأخرى، وكذلك التعرف على مدى إدراكهم لأثر استخدام اختبار القدرات في الحد من مشكلة التعثر والتسرب الدراسي، وتحسن نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات.

ولتحقيق هذا الهدف تمت الاستفادة من استجابات عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات

السعودية بلغ حجمها (2161) فرداً، وهي تعادل ما نسبته (28%) من مجتمع الدراسة الكلي، واستخدمت أداة قياس لمعرفة وجهة نظرهم حول شتى الجوانب التي تناولتها الدراسة.

وقد تبين من نتائج الدراسة أن مدركات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عن اختبار القدرات العامة الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي إيجابية، وأن مدركاتهم حول تأثير وفاعلية اختبار القدرات العامة كانت إيجابية أيضاً، وهذا يؤكد نجاح المركز في إيصال معلومات وافية عن اختبار القدرات لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ويؤكد على أن ما يدلون به من آراء ومقترحات حول اختبار القدرات ناتج عن معرفة وإلمام وإدراك جيد، مما يعطي مصداقية حول آرائهم ومواقفهم ومقترحاتهم، وهذا يشجع العاملين في المركز على الأخذ بهذه الآراء والاستفادة منها في تطوير اختباراته وبرامجه المستقبلية، وكذلك تكثيف قنوات اتصالاته بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات لإطلاعهم على كل اختباراته وبرامجه المستقبلية وتعريفهم بها والاستفادة من مقترحاتهم وأطروحاتهم حولها.

كما أن مدركات أعضاء هيئة التدريس الإيجابي من اختبار القدرات، والذي أكدته نتائج الدراسة، يحتم على المركز الوطني للقياس والتقويم الاستفادة من هذه النظرة الإيجابية تجاه اختباراته، والعمل على تعزيزها باستمرار من خلال تطوير برامجه واختباراته واتصالاته مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بمختلف القنوات، وإجراء المزيد من الدراسات الميدانية حول معرفة آرائهم ومواقفهم ومدركاتهم من اختباراته بصورة دورية لتعزيز هذا الاتجاه الإيجابي باستمرار، والاستفادة منه في نشر الوعي والتعريف بمختلف الاختبارات التي يقدمها وأهميتها وأهدافها بين أفراد المجتمع من خلال أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

وحيث اتضح من نتائج الدراسة الدور الإيجابي لاختبار القدرات في التمييز بين الطلاب متفاوتي القدرة، وكذلك إسهامه في جعل قرارات القبول في الجامعات أكثر عدلاً، وفي تقديم معلومات كافية عن قدرات الطلاب، وأثره الإيجابي في الحد من مشكلة التأخر الدراسي، وفي تحسن نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات وفقاً لتقرير أعضاء هيئة التدريس، فإن ذلك يؤكد أن المركز قد نجح في وضع اختبار مقنن للقدرات، وأسهم في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، وهذا يعزز مصداقية المركز ومصداقية اختباراته، مما يلقي مزيداً من المسؤولية على المركز في العمل وفقاً لهذا المنوال في إعداد اختباراته والاستفادة من أحدث التقنيات الحديثة والنظريات العلمية في تكوينها حتى تستمر هذه المصداقية ويتحقق هذا الهدف وفقاً لهذه الصورة المتميزة، وبصورة مستمرة.

ومن خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بالآتي:

1- ضرورة التواصل مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية فيما يخص اختبارات المركز

المختلفة، وذلك من خلال إستراتيجية محددة، وواضحة المعالم، وسهلة التطبيق.

2- تكثيف الحملات الإعلامية والتوعوية للتعريف باختبارات المركز المختلفة بين المواطنين، مع التركيز على التوعية باختبار القدرات ومساهمته في جعل القبول في الجامعات أكثر عدلاً، ودوره في تحقيق رغبات الطلاب، وتوجيههم وإرشادهم في دراساتهم الجامعية.

3- إجراء دراسات حول أثر اختبار القدرات في الحد من مشكلة التعثر والتسرب الدراسي في الجامعات بصورة دورية.

4- إجراء دراسات حول أثر اختبار القدرات في تحسن نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بصورة دورية.

5- التشجيع على إجراء دراسات حول مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لأساليب القياس والتقويم الحديثة بفعالية عالية، ونشر ثقافة القياس والتقويم بينهم.

6- التفكير في وضع برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات تتناول أساليب الاختبارات والتقويم الحديثة.

المراجـــــع

1- أبو حطب، فؤاد، وآمال صادق (1980م) ***علم النفس التربوي***، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

2- جامع، حسن حسيني، وآخرون (2001م) ***تقويم الأوراق الامتحانية للثانوية العامة*** في الفترة من (1992-1999م)، قسم البحوث، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة.

3- حسن, على حسين وآخرون(1991م) أساليب تقويم التحصيل وأغراضه في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات, ***مجلة كلية التربية***, العدد السابع, السنة السادسة).

4- حمدان، محمد زياد (1980م) ***تقييم التعليم، أسسه وتطبيقاته***، ط1، دار العلم للملايين، بيروت.

5- الحيزان، محمد عبد العزيز (1998م)، ***البحوث الإعلامية، أسسها، أساليبها، مجالاتها***، مطبعة السفير، الرياض.

6- خليفات، عبد الفتاح (2000م) معايير القبول في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، ***مجلة كلية التربية***، العدد الأول، المجلد السادس عشر، كلية التربية، جامعة أسيوط.

7- الدليم، فهد، وآخرون (1997م) ***أسس ومفاهيم القياس والتقويم في مجال التعليم***، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض.

8- الدوسري، إبراهيم مبارك (2000م) ***الإطار المرجعي للتقويم التربوي***، ط2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

9- راجح، أحمد عزت (1973م) ***أصول علم النفس***، ط9، المكتب المصري الحديث الإسكندرية.

10- الرازحى، عبد الوارث عبده (2001م) ***تطوير نموذج معياري لتقويم كفاءة نظام إعداد الاختبارات العامة***، المؤتمر العربي الأول، للامتحانات والتقويم التربوي، رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة (22-24 ديسمبر).

11- ريان، فكري حسن وآخرون، (1994م) ***تقويم نماذج أسئلة المواد الدراسية للتعليم الثانوي لعام*** (1991/1990م) قسم البحوث، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

بالقاهرة.

12- عبد المعطي، عبد الباسط محمد (1995م)، ***البحث الاجتماعي، محاولة نحو رؤية نقدية لمنهجه وأبعاده***، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية.

13- علام، صلاح الدين محمود (2006م)، ***الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية***، دار الفكر، عمان الأردن.

14- قسم البحوث التربوية, بوزارة التربية والتعليم والشباب,(1998م) ***دراسة مدى فاعلية أساليب القياس والتقويم السائدة في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة***، الأمارات العربية المتحدة.

15- كاظم، محمد ، وصلاح مراد، واسحاق بطرس (1989م) ***تطور نظم الامتحانات بمراحل التعليم العام وبناء بنوك الأسئلة في بعض الدول العربية***، برنامج التجديد التربوي من اجل التنمية في الدول العربية، أبيداس، القاهرة.

16- لندفل، س. م. (1968م) ***أساليب القياس والتقويم في التربية والتعليم***، ترجمة عبد الملك الناشف، سعيد التل، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، بيروت.

17- المركز العربي للبحوث التربوية,(1914م), ***واقع أساليب تقويم طلبة التعليم العا***م, مكتب التربية.

18- المركز العربي للبحوث التربوية,(1981م), ***واقع أساليب التقويم والامتحانات بدول الخليج***، دراسة مقارنة، الكويت.

19- المركز العربي للبحوث التربوية,(1985م), ***واقع تطوير أساليب تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام لدول الخليج***.

20- ***المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي***، (1427هـ)، الكتيب التعريفي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

21- هلال، لطيفة محمد، (1416هـ) ***الواقع والمثال لسياسة القبول بجامعة أم القرى بمكة المكرمة***، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس السعوديين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

22- Anastasi, A. (1988) ***Psychological Testing*** (6th ed) N.Y: A Directory of Information of Tests. Princeton, N. J: ERIC

Clearinghouse on Tests.

23- Brown, F. (1978) ***Principles of Education and Psychological*** Testing (2nded) ILL. Charles Thomas.

24- Chase, (1978) ***Measurement for Education Evaluation*** (2nd ed). Mass: Addison Wesley.

25- Cronbach, (1990) ***Educational Psychology*** (5th ed) New York: Harpex and Row.

26- Dubois, P. (1970) ***History of psychological Testing***, Allyn& Bacon, Boston.

Abstract

Saudi Universities Faculty Members Perception of General Aptitude Test

The aim of this study was to examine the Saudi Universities faculty members perception of the General Aptitude Test (GAT), developed and administered by the National Center for Assessment in Higher Education of Saudi Arabia. This study investigated the universities faculty members attitude toward the GAT, their perception of the information it provides, their opinion on the degree GAT has helped in making admission decisions more fair and in solving admission problems. The total sample of universities faculty members used in this study was (2161), representing all Government sponsored universities. A special measurement tool was developed to collect information, which has passed the validity and reliability scientific checking procedures.

The results indicated that universities faculty members have good information on the GAT, which make their responses more valid. The results also indicated that universities faculty members attitudes toward GAT were positive. They saw GAT, as an admission test, able to distinguish among students with different ability levels, and provided information which helped to make admission decisions more fair and accurate.

This study suggested that it is important for the National Center for Assessment in Higher Education, to keep open channels with universities faculties members to benefit from their expertise, views and suggestions in order to further develop tests in the future. Also, the Center should continually familiarize universities faculty members and society members of any future developments.