Jerash for Research and Studies Journal مجلة جرش للبحوث والدراسات

Volume 12 | Issue 1 Article 4

2011

The Effect of Applying University Proficiency on the Curriculum Elements Applied at Jerash Private University

Kamel Atoum
Jerash University, Jordan, KamelAtoum@yahoo.com

Ahmed Al-Ayasrah
Jarash university, Jordan, Ahmed_Al-Ayasrah@yahoo.com

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jpu

Part of the Education Commons

Recommended Citation

Atoum, Kamel and Al-Ayasrah, Ahmed (2011) "The Effect of Applying University Proficiency on the Curriculum Elements Applied at Jerash Private University," *Jerash for Research and Studies Journal مجلة جرش للبحوث والدراسات*: Vol. 12 : Iss. 1 , Article 4.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jpu/vol12/iss1/4

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Jerash for Research and Studies Journal مجلة جرش للبحوث والدراسات by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aaru.edu.jo, marah@aaru.edu.jo, u.murad@aaru.edu.jo.

جرش للبحوث والدراسات، المجلد الثاني عشر، العدد الاول ٢٠٠٧م

أثر تطبيق امتحان الكفاءة الجامعية على عناصر المنهاج المطبق في جامعة جرش الأهلية

كامل علي عتوم❖ أحمد حسن العياصرة❖❖

تاريخ تقديم البحث: ٢٠٠٧/٩/٢٠ تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/١٢/٢

الملخص

هدف البحث إلى استقصاء تأثير امتحان الكفاءة الجامعية على عناصر المنهاج المطبق في جامعة جرش الأهلية، ولتحقيق ذلك طورت استبانة تألفت من (٤١) فقرة موزعة على (٤) مجالات تمثل عناصر المنهاج الأربعة: الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التدريس، والتقويم، وقد تكونت عينة البحث من (٨٩) عضو هيئة تدريس، يدرسون في الفصل الصيفي من العام الجامعي ٢٠٠٦- ٢٠٠٧ في أقسام الجامعة التي يتقدم طلبتها لامتحان الكفاءة الجامعية.

أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً لهذا لامتحان على كل عناصر المنهاج، وأن أكبر المجالات تأثراً به كان مجال التقويم بوسط حسابي مقدراه (٣,٥٤) من (٥)، تبعه مجال الأهداف (٣,٤٣)، ثم مجال المحتوى (٣,٢٢)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال التدريس (٣,٠٨). وفي ضوء النتائج قدمت عدة توصيات للقائمين على هذا الامتحان بوزارة التعليم العالي وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، وأخرى لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.

Abstract

This research aimed at investigating the effect of the University Achievement Test on the applied curriculum at Jerash Private University. To achieve this, a questionnaire made of (41) items distributed over (4) aspects, which represents the curriculum elements: objectives, content, teaching activities, and assessment. The sample of the research consists of (89) instructors who teach in the summer course on different parts of the university where the students applied for the university achievement test in the year 2006 -2007.

The results of the research showed that there is an effect of this test on each of the curriculum elements. The most affected aspect was assessment with an average (3.54) out of (5), followed by objectives with (3.43), then content with (3.22) and finally teaching activities with an average (3.08).

In the light of the results, number of recommendations have to be taken into consideration by the Ministry of High Education and the instructors of the University.

❖ أستاذ مساعد/ جامعة جرش الأهلية/ كلية العلوم التربوية/ قسم معلم صف/ الأردن.

❖❖ أستاذ مساعد/ جامعة جرش الأهلية/ كلية العلوم التربوية/ قسم معلم صف/ الأردن.

Published by Arab Journals Platform, 2011

الخلفية النظرية والأدب التربوي

دأبت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الأردن منذ بداية العام الجامعي ٢٠٠٥-٢٠٠٦على عقد امتحان عام عُرف بامتحان الكفاءة الجامعية، للطلبة المتخرجين في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في نهاية كل فصل دراسي، في مجموعة من التخصصات يزداد عددها عاماً بعد عام، ويتوقع في النهاية أن يطال كافة التخصصات، ويخضع له جميع الطلبة الأردنيين الخرجين في الجامعات الأردنية، وفي الجامعات غير الأردنية، ممن يرغبون في معادلة شهاداتهم. وقد جاء إقراره في سياق الخطة الإستراتيجية للتعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية خلال الأعوام ٢٠٠٤- ٢٠٠٦، التي تتضمن رؤية تقوم على إيجاد نظام تربوي ذي جودة عالية قادر على تخريج كوادر بشرية مؤهلة ومتخصصة في مختلف حقول المعرفة؛ لتلبي احتياجات المجتمع بما يتواءم مع تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية مستدامة، وعلى تحسين نوعية التعليم العالي ومواءمته لمتطلبات المجتمع من خلال وضع معايير وأسس للاعتماد وضبط الجودة تتطابق مع المعايير الدولية في هذا المجال، بحيث تطبق على كافة مؤسسات التعليم العالي. وقد كان من مبررات إقرار هذا الامتحان أيضاً ما أشير إليه في وثيقة هذا الامتحان إلى أن (٦٠٠٠) جامعة وكلية حول العالم تستخدم امتحانات الكفاءة الجامعية في تقييم طلبتها ومناهجها. وهذا الامتحان يتطلب من الطالب أن يكون قادراً على تحليل المعضلات ضمن إطار تخصصه، وفهم العلاقات التي تربط بين المعلومات والمعارف في الجوانب المختلفة من تخصصه، وتفسير البيانات والأرقام المجدولة التي تظهر على شكل رسومات بيانية وأشكال توضيحية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٥، ص٣).

الامتحانات بصورة عامة تعتبر من أهم وسائل التقويم في الماضي والحاضر، فقد كانت وما زالت أكثر هذه الوسائل استخداماً وانتشاراً حتى الآن، وقد حدث تطور كبير في مجالها، إذ ظهرت أنواع جديدة لم تكن موجودة في ظل المنهاج التقليدي من مثل الامتحانات الموضوعية (الوكيل ومحمود، ٢٠٠١، ص١٢٤). وكذلك تعد الامتحانات الأداة الأكثر استخداماً في تقويم تعلم الطلبة ومعرفة مدى تحقق أهداف المنهاج عندهم، كما أنها تستخدم من قبل المعلمين لمعرفة آثار عملهم، وتستخدمها الهيئات الحاكمة والجهات الرسمية لفحص فعالية المؤسسات التربوية وقدرتها على تحقيق المعايير الموضوعة، حيث تستخدم نتائجها قاعدة لكثير من القرارات المصيرية المتعلقة بهذه المؤسسات، كالتمويل والاعتماد والحكم على كفاءة العاملين فيها. وقد تعاظم تأثير هذه الامتحانات وقويت سيطرتها، فأضحت تلقي بظلالها على المقررات الدراسية والممارسات التدريسية والتقويمية للعاملين في المؤسسات التربوية. (Chen, Salahuddin, Horsch & Wagner, 2000)

وقد حصرت سميث (Smith, 1991) تأثيرات الامتحانات العامة على المعلمين في ست فئات هي:

١- شعور المعلمين والمديرين بالخجل والإحراج والخوف نتيجة نشر علامات الامتحانات، وتصميمهم على تفادي مثل هذه المشاعر مستقبلاً، إذ أن هذه العلامات تستعمل كقاعدة يبنى عليها كثير من القرارات المهمة مثل الترقية أو الإبقاء في العمل أو الاستغناء عن الخدمات، وحتى المعلمين الذين يحرز طلبتهم علامات عالية يبقون في حالة قلق للمحافظة عليها مستقبلاً، وان ما يزيد الأمر تعقيداً في هذا المجال حديث وسائل الإعلام الموسع حول هذه القضايا.

٢- شعور المعلمين بالعزلة والتناقض نتيجة لاعتقادهم بعدم صدق هذه الامتحانات؛ لأن ما تتضمنه

يختلف عما يعلمونه، ولأنها تتأثر إلى حد كبير بالحالة النفسية للطلبة.

٣- شعور المعلمين بالقلق والإثم نتيجة اعتقادهم بتأثير الامتحانات على الحالة النفسية والانفعالية للمتعلمين وبخاصة الصغار منهم، حيث يرى بعض المعلمين أن الامتحانات تشكل عقوبة للأطفال، مما يؤدي بهم إلى القيام بممارسات تهيئ هؤلاء الأطفال لموقف الامتحان وتدربهم عليه وتكسر عندهم حاجز الخوف والرهبة منه، وقد يلجأ المعلمون إلى الاستعانة بأولياء الأمور لمساعدتهم في ذلك، وإلى وعد الطلبة بجوائز إذا ما كانت علامتهم جيدة، وإلى تقليل المهمات المطلوبة منهم في فترة الامتحانات.

٤- تقليل الوقت المخصص للتعليم، لأن كثيراً من هذا الوقت يوجه إلى إعداد المتعلمين للامتحانات؛ مما يحول دون معالجة المحتوى بشكل فاعل، ومواجهة احتياجات الطلبة الخاصة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

٥- تركيز المعلمين الشديد على القضايا والمسائل التي تتضمنها الامتحانات يضيّق المنهاج المقدم للتلاميذ، ويخفض قدرة المعلمين على تكييف المنهاج مع احتياجات الطلبة والابتكار، حيث يوجه المعلمون جهودهم إلى الموضوعات الدراسية التي تشملها الامتحانات المقننة على حساب الموضوعات الأخرى، ويقتصرون في معالجتهم لهذه الموضوعات على الأجزاء التي تتعاطى معها الامتحانات وتركز عليها.

٦- هيمنة نمط أسئلة الاختيار من متعدد على أسئلة الامتحانات الرسمية الخارجية يؤدي إلى تضييق الممارسات التعليمية والتقويمية للمعلمين، بحيث تنصب اهتماماتهم على إعداد الطلبة لمثل هذا النوع من الأسئلة، وتترك مهارات رئيسة محورية لا يمكن قياسها بمثل هذا النمط من الأسئلة.

الدراسات السابقة

أجريت عدة دراسات للوقوف على تأثيرات الامتحانات الخارجية التي تعدها وتشرف على تطبيقها جهات رسمية في المؤسسات التعليمية المختلفة على مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية في هذه المؤسسات، فقد قام اوردان وباريس (Urdan & Paris, 1994) بدراسة هدفت إلى اختبار عمق مصداقية العلامات المأخوذة من الامتحانات المقننة، والطريقة التي يعد بها المعلمون طلبتهم لها، والأشياء التي يفعلونها في أثناء تأديتها، والتي قد تودي بمصداقية علاماتها، حيث قاما باختبار ذلك من خلال استطلاع أوضاع (١٥٣) معلماً ومعلمة يدرسون من الروضة إلى الصف الثامن في مدارس ويسكنسون الأمريكية؛ لتحديد موقفهم نحوها، وقد أوضحت النتائج أن المعلمين يشعرون سلبياً نحو هذه الامتحانات، وأنهم يمكن أن يقوموا بممارسات تهدد مصداقية علامات الامتحانات، وأن هذا الشعور وهذه الممارسات تختلف من معلم إلى آخر تبعاً لعدة عوامل في طليعتها عدد سنوات خبرة المعلم في التدريس.

وفي تقرير صادر عن مركز السياسات التربوية في واشنطن دراسة قام بها جودسكي وآخرون , (Chudowsky, Kober, Gayler and Hamilton, 2002)استغرقت ثلاث سنوات، وجمعت بياناتها من جميع الولايات، واستهدفت اختبارات التخرج من المدارس في الولايات المتحدة، وحاولت الإجابة عن عدة أسئلة مثل سبب تبني الولايات لهذه الاختبارات، وتأثير هذه الاختبارات على المعلمين والطلبة، والتحديات التي تواجه تطبيقها. أظهرت الدراسة عدة نتائج منها: أن الولايات تتبنى هذه الاختبارات لحث الطلبة على بذل المزيد من الجهد، وحث المعلمين على تعرف جوانب ضعف الطلبة

ومعالجتها، وأوضحت أن هذه الاختبارات وجهت اختبارات المدارس فأصبحت تركز على ما تركز عليه اختبارات التخرج، ووجهت جهود المعلمين فصاروا يركزون على ما تتضمنه الاختبارات العامة.

وقامت اوجاوا وزملاؤها (Ogaw, Sandholtz, Martinez-Flores, & Scribner, 2003) بدراسة هدفت إلى فحص جهود إحدى المدارس في تطوير منهاج مبني على المعايير وتنفيذه، حيث كان هناك مجموعة من المعايير حددتها إحدى مقاطعات ولاية كاليفورنيا الأمريكية التي تنتمي إليها المدرسة، وربطتها بامتحان معياري المرجع لتوجيه تدريس المعلمين إلى مجموعة محددة من المخرجات، وقد أظهرت نتائج الدراسة افتقار المعايير إلى فلسفة تعليمية واضحة، وانخفاض مستواها مقارنة بمعايير الولاية، وأن المنهاج واستراتيجيات التدريس قد ضيقت بسبب الامتحانات، وكان هم المعلمين التركيز على مخرجات محددة.

وفي دراسة قامت بها انانوستبولس (Anagnostopoulos, 2005) هدفت إلى تقصي تأثير امتحانات ولاية شيكاغو المقننة على آلية تدريس المعلمين رواية To kill a Mocking Bird المقررة في مدارس ولاية شيكاغو كعمل محوري، حيث جمعت البيانات من خلال ملاحظات تمت في الصف الثامن في أربع مدارس مختلفة، ومن خلال مقابلات أجريت للمديرين والمعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيراً كبيراً للامتحان على الممارسات التدريسية للمعلمين تمثلت بتجيير الوقت المخصص للتدريس والأنشطة الصفية لصالح تحسين فرص الطلبة في اجتياز الامتحان، وتحسين علاماتهم عليه، على حساب تحسين فرص تعلم الطلبة وإكسابهم مهارات هامة مثل القدرة على النقد وإصدار الأحكام.

أما جيورتس (Geweritz, 2007) فقد قامت ٢٠٠٧ بدراسة لبيان مدى تأثير اختبارات التخرج من المدارس الثانوية على ثلاثة جوانب، هي: المنهاج والتدريس والجهود المبذولة لزيادة فرص النجاح، وكانت العينة مأخوذة من طلبة ولاية مسيسيبي الأمريكية التي تطبق برنامج المسيسيبي لتقويم المواد الدراسية، وولاية تكساس التي تستخدم اختبار تكساس للمعارف والمهارات، وقد أظهرت النتائج أن المدارس تزيد الوقت التدريسي المعطى للمواد التي يتضمنها الاختبار، كما أظهرت تقليل المرونة المعطاة للمعلمين في تنفيذ المنهاج، وتقليل الوقت المعطى لبعض المسائل التي يشملها المنهاج ولا تتطرق إليها الاختبارات، فضلاً عن التوجيهات التي تأتي للمعلمين وتحثهم على ضرورة توجيه نشاطاتهم التدريسية مع متضمنات الاختبارات النهائية.

استعراض الدراسات السابقة يظهر أنها جميعاً دراسات أجنبية استقصت تأثير تطبيق الامتحانات الخارجية التي تعدها وتشرف على تطبيقها جهات رسمية في المدارس على جوانب مختلفة للعملية التعليمة في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، حيث تبين أن لهذه الاختبارات تأثيرات واضحة على مجمل عملية التعليم في المدارس التي طبقت فيها، من هنا تأتي الدراسة الحالية لتستقصي تأثيرات تطبيق امتحان الكفاءة الجامعية على منهاج المواد التي تدرس في جامعة جرش الأهلية بعناصره الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة والممارسات التدريسية، والتقويم، وتكمن أهمية هذه الدراسة في كونها أول دراسة عربية أو على الأقل محلية – على حد علم الباحثين واطلاعهما – تناولت هذا الموضوع، وفي أنها تناولت مرحلة التعليم الجامعي؛ حيث لم يتم تناولها في الدراسات السابقة، وفي أنها تناولت موضوعاً تربوياً في غاية الأهمية في الأردن، ألا وهو امتحان الكفاءة الجامعية الذي يشغل

بال أصحاب الجامعات الخاصة، والعاملين في الجامعات العامة والخاصة على السواء، والطلبة وأولياء أمورهم، لما لنتائجه من تبعات على مستقبل الجامعات وتخصصاتها وطلبتها والعاملين فيها.

مشكلة البحث وأسئلته

لم يكن التقويم في العملية التربوية هدفاً لذاته، وإنما هو وسيلة يلجأ إليها المربون للتأكد من مدى تحقق الأهداف، ولكن الباحثين بحكم عملهما في جامعة جرش كإحدى الجامعات الأردنية التي تطبق امتحان الكفاءة الذي تعده وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية لاحظا التأثير الكبير لهذا الامتحان على عناصر المنهاج المطبق، وذلك لما لنتائج هذا الامتحان من أهمية بالنسبة للجامعة وكلياتها وأقسامها، حيث تستخدم هذه النتائج في تصنيف الجامعات الأردنية، والحكم على كفاءاتها التعليمية، مما سينعكس على مستقبل الكليات والأقسام وأعضاء هيئة التدريس فيها. ولتقصي تأثيرات تطبيق هذا الامتحان في معظم التخصصات الموجودة في جامعة جرش الأهلية على عمليات تحديد أهداف المنهاج، واختيار المحتوى للمساقات المطروحة في التخصصات التي تخضع لامتحان الكفاءة، وعلى الممارسات التدريسية، والتقويمية لأعضاء هيئة التدريس فيها، جاء هذا البحث الذي تمثلت مشكلته في أربعة أسئلة هي:

١- ما أثر تطبيق امتحان الكفاءة الجامعية على عملية تحديد أهداف المساقات المطروحة في الجامعة، وبالتالي على الأهداف ذاتها؟

٢- ما أثر تطبيق امتحان الكفاءة الجامعية على عملية اختيار محتوى المساقات المطروحة في الجامعة، وبالتالي على المحتوى ذاته؟

٣- ما أثر تطبيق امتحان الكفاءة الجامعية على الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في الأقسام التي يطبق فيها امتحان الكفاءة الجامعية؟

٤- ما أثر تطبيق امتحان الكفاءة الجامعية على الممارسات التقويمية لأعضاء هيئة التدريس في الأقسام التي يطبق فيها امتحان الكفاءة الجامعية؟

منهجية البحث

للإجابة عن أسئلة البحث استخدمت منهجية البحث المسحي (Survey Research) الذي يعتبر من أنواع البحث الوصفي، والمسح هو محاولة لتحليل وتفسير واقع الحال لأفراد في مؤسسة كبيرة أو لمجموعة كبيرة نسبياً من الأفراد في منطقة معينة من اجل توجيه العمل في الحاضر أو المستقبل (عودة وملكاوي، ١٩٨٧، ص ١٠٠)، وقد جرى في هذا البحث توزيع أداة البحث على عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش الأهلية وتحليل النتائج وتفسيرها؛ للتعرف على جوانب تأثير امتحان الكفاءة الجامعية على عناصر المنهاج المطبق في الجامعة بصفتهم منفذين للمنهاج.

مجتمع البحث وعينته

تألف مجتمع البحث من (١٤٠) عضو هيئة تدريس، هم جميع أعضاء هيئة التدريس في التخصصات

التي يطبق عليها امتحان الكفاءة الجامعية في جامعة جرش الأهلية للعام الجامعي ٢٠٠٦ – ٢٠٠٧، وينتمون إلى عشرة أقسام تضم التخصصات الآتية: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، ومعلم صف، والرياضيات، والكيمياء، والأحياء، والحاسوب، والإدارة العامة، وإدارة الأعمال، والعلوم المالية والمصرفية، والاقتصاد، والمحاسبة، والحقوق. أما عينة البحث فقد تألفت من (٨٩) عضو هيئة تدريس، ممن يدرسون هذه التخصصات في الفصل الصيفي من العام الجامعي نفسه، ويشكلون ما نسبته (٦٣,٦٪) من مجتمع البحث.

أداة البحث

استخدمت في هذا البحث استبانة تكونت في صورتها النهائية من (٤١) فقرة، منها (١٥) فقرة سلبية، والفقرات الباقية إيجابية، وضعت على شكل مقياس متدرج من نوع ليكرت خماسي الأبعاد، وتوزعت على أربعة مجالات هي: مجال الأهداف، وشمل (٧) فقرات، ومجال المحتوى، وشمل (١٣) فقرة، ومجال الممارسات التدريسية، وشمل (١٠) فقرات، ومجال الممارسات التقويمية، وشمل (١١) فقرة، وقد استنبطت فقرات هذه الاستبانة من الأدب التربوي الذي يتحدث عن المعايير الخاصة بكل من الأهداف التربوية، ومحتوى المنهاج، والممارسات التدريسية، والتقويم، وكذلك من الدراسات السابقة التي تناولت تأثيرات الامتحانات العامة على المنهاج والتدريس.

كانت الاستبانة في صورتها الأولية مؤلفة من (٤٧) فقرة قبل أن تعرض على أربعة من المحكمين: ثلاثة منهم متخصصون في المناهج وطرق التدريس، ورابع متخصص في القياس والتقويم، وهم جميعاً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش الأهلية، ممن لم يدرسوا في الفصل الصيفي من العام الجامعي ٢٠٠٦ – ٢٠٠٧، أي أنه لم يطلب منهم تعبئة الاستبانة لاحقاً، وبناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم تم إعادة صياغة عدد من الفقرات، ودمج أخرى مع بعضها، واستقرت الاستبانة في صورتها النهائية مؤلفة من (٤١) فقرة، وقد تم الأخذ بالمقترحات التي تم عليها الإجماع والتوافق من المحكمين من خلال الحوار والاتصال المباشر معهم حيث تم دعوتهم للقاء بعد أن قدم كل شخص مقترحاته؛ وذلك لأن الأمر متيسر فهم يعملون جميعاً في نفس القسم، ومن الأمثلة على الفقرات التي دمجت الفقرة الأولى الخاصة بالأهداف التي كانت فقرتين: الأولى لا أتقيد بوصف المساق عند تحديد أهدافه، والثانية أعتمد على محاور امتحان الكفاءة في تحديد أهداف المساق، ومن الأمثلة على الفقرات التي حذفت لا أهتم بالأهداف التي تركز على التفكير؛ لأن المحكمين رأوا أنها تقع في مجال الأهداف المعرفية، وكذلك حذفت فقرة تتحدث عن تنوع الأنشطة في الموقف التعليمي الصفي؛ لأنها تتصل بالفقرة الثالثة والعشرين التي تتحدث عن الأنشطة.

ولحساب ثبات الأداة تم استخدام طريقة ثبات التجانس الداخلي Consistency الذي يشير إلى قوة الترابط الداخلي بين فقراتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا عبر برنامج SPSS الإحصائي، حيث بلغ معامل الثبات (٨٥,١١٪).

التعريفات الإجرائية

١- امتحان الكفاءة الجامعية: هو امتحان دأبت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الأردن منذ بداية العام الجامعي ٢٠٠٥-٢٠٠٦على عقده للطلبة المتخرجين في الجامعات الأردنية الحكومية

والخاصة في نهاية كل فصل دراسي، في مجموعة من التخصصات (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٥، ص٣).

٢- عناصر المنهاج المطبق: أربعة عناصر هي: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم. وفيما يلي تعريف بهذه العناصر:

ا- أهداف المنهاج: هي مجموعة الأهداف المطروحة لمادة دراسية، أو برنامج دراسي محدد (سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٤، ص ص٢١٧-٢١٨). وقصد بها في هذا البحث مجموعة الأهداف الخاصة بمساق دراسي معين إجبارياً أكان أم اختيارياً يدرس في جامعة جرش الأهلية.

ب- محتوى المنهاج: هو مجموعة المعارف والمهارات التي يتم اختيارها وتنظيمها بهدف تحقيق الأهداف التربوية (العناني، ١٩٩٩، ص٨٢). وقصد بها في هذا البحث المقررات الدراسية والمادة المرجعية التي يقررها المدرسون للطلبة في كل مساق دراسي إجبارياً أكان أم اختيارياً يدرس في جامعة جرش الأهلية، وقد تكون مأخوذة من مرجع واحدٍ أو من عدة مراجع.

ج- الممارسات التدريسية: هي النشاطات التواصلية التي تهدف إلى إثارة التعلم، وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن مجموعة من الأفعال التواصلية، والقرارات التي تم تشغيلها وتوظيفها بكيفية مقصودة من قبل المدرس، وتشكل نظاماً يتألف من ثلاثة عناصر، هي: المدرس والمتعلم والمنهاج (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢، ص ٢٣).

د- الممارسات التقويمية: هي سلسلة العمليات التي تنفذ لتحديد المردود أو العائد أو التحصيل أو تعلم الطلبة للخبرات المقصودة (حمدان، ١٩٨٦، ص٥٥). ويغلب أن تأخذ في الجامعة شكل الامتحانات.

حدود البحث

يمكن تعميم نتائج هذا البحث في ضوء المحددات التالي:

١- خصائص أفراد المجتمع الذي أخذت منه عينة البحث، وهم أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش الأهلية خلال العام الجامعي ٢٠٠٦ - ٢٠٠٧، حيث أن جلهم لا تزيد خبرته في التدريس الجامعي عن (٥) سنوات، ورتبهم العلمية لا تتعدى رتبة الأستاذ المساعد والمحاضر المتفرغ.

٢- اقتصرت عينة الدراسة على عدد من أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون في الفصل الصيفي من العام ذاته، ويشكلون ما نسبته (٦٣,٦٪) من مجتمع البحث.

٣- الفقرات التي تضمنتها الاستبانة، حيث تضمنت مجالات تأثير امتحان الكفاءة على تدريس المساقات التي تدرس في جامعة جرش الأهلية، وقد اعتمدها الباحثان باعتبارها الأهم، وقد تكون هناك مجالات تأثير أخرى لهذا الامتحان لم تتضمنها فقرات الاستبانة.

المعالجة الإحصائية

بعد الانتهاء من جمع الاستبانات، والبالغ عددها (٨٩)، تم إدخال بياناتها عبر برنامج SPSS الإحصائي لاستخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ثم وضعت البيانات الخاصة بكل مجال في جدول مستقل ليسهل عرضها والتعليق عليها، وقد تم احتساب معامل ثبات التجانس الداخلي Consistenc باستخدام البرنامج الإحصائي المشار إليه أعلاه.

نتائج البحث ومناقشتها

توحي نتائج الدراسة بأن هناك تأثيراً واضحاً لامتحان الكفاءة الجامعية على جميع عناصر المنهاج للمساقات التي تدرس في جامعة جرش الأهلية، إذ بلغ الوسط الحسابي لعلامات أفراد العينة على فقرات الاستبانة جميعها (٣,٣١)، أي ما يعادل (٦٦٪). وتالياً عرض لهذه النتائج بحسب أسئلة البحث:

إجابة السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "ما أثر تطبيق امتحان الكفاءة الجامعية على عملية تحديد أهداف المساقات المطروحة في الجامعة، وبالتالي على الأهداف ذاتها؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات انطباق مضمون الفقرات المتعلقة بهذا المجال على أفرد عينة البحث، حيث كان الوسط الحسابي العام لهذا المجال (٣,٤٣) أو ما يعادل (٦٨,٦٪)، وقد جاء بالمرتبة الثانية بعد الوسط الحسابي العام لمجال الممارسات التقويمية، والجدول (١) يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامات المحصلة على الفقرات المتعلقة بمجال الأهداف هذا.

يتضح من الجدول (١) أن أعلى فقرات مجال الأهداف وسطاً حسابياً كانت الفقرة الثانية المتعلقة بقيام أعضاء هيئة التدريس بإعادة النظر بأهداف المساقات التي يدرسونها تبعاً لمجالات تركيز امتحان الكفاءة، إذ بلغ وسطها الحسابي (٣,٩٩)، تلتها الفقرة الرابعة المتصلة بتركيز الأهداف على مستويات

الجدول (1)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامات المحصلة على الفقرات المتعلقة بمجال الأهداف

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	أعمد إلى إعادة النظر في أهداف المساقات التي أدرسها تبعاً لمجالات تركيز أسئلة امتحان الكفاءة المتعلقة بها.	3.99	0.83
4	تركز الأهداف المعرفية للمساقات التي أدرسها على مستويات التذكر والفهم والتطبيق؛ لأن أسئلة امتحان الكفاءة تأتي معتمدة على ذلك.	3.89	0.85
3	تتمحور أهداف المساقات التي أدرسها حول الأهداف المعرفية؛ لكون أسئلة امتحان الكفاءة تنحصر في المجال المعرفي.	3.71	0.94
1	عندما أحدد أهداف أي مساق أدرسه أتقيد كلياً بوصف المساق، ولا اعتمد على محاور امتحان الكفاءة الجامعية التي ترد من وزارة التعليم العالي.	3.36	1.16
7	الغاية النهائية من تدريسي لأي مساق هو تمكين الطلبة من اجتياز امتحان الكفاءة بنجاح.	3.18	1.17
5	توجد أهداف نفس حركية في أهداف المساقات التي أدرسها؛ على الرغم من صعوبة وضع أسئلة تقيسها في امتحان الكفاءة.	3.01	1.11
6	تكثر الأهداف الانفعالية في أهداف المساقات التي أدرسها؛ على الرغم من أن أسئلة امتحان الكفاءة لا تركز عليها.	2.88	1.15
	المجال ككل	**3.43**	**1.03**

التذكر والفهم والتطبيق بوسط قدره (٣,٨٩)، أما أقل الفقرات وسطاً فهي التي تُعنى بالتركيز على الأهداف الانفعالية حيث بلغ (٢,٨٨).

وقد يعود التأثير الكبير لامتحان الكفاءة على الجانب المتعلق بقيام عضو هيئة التدريس بإعادة النظر بأهداف المساقات التي يدرسها بشكل مستمر إلى أن المدرس الجامعي غالباً ما يضع الأهداف التي يرى مناسبتها معتمداً على وصف المساق – كما جاء في إجاباتهم عن الفقرة الأولى –، لكنه يبقى غير مطمئن لذلك؛ لكون أوصاف المساقات غير موحدة لكل الجامعات، فيضطر إلى إعادة النظر في أهداف مساقاته تبعاً لمجالات تركيز امتحان الكفاءة المتعلقة بها. أما تأثير امتحان الكفاءة الكبير أيضاً على الجانب المتعلق بتركيز الأهداف على المستويات الدنيا: التذكر، والفهم، والتطبيق، فيعزى إلى أن أسئلة امتحان الكفاءة في دوراته السابقة كانت مركزة على هذه المستويات. أما أقل جوانب مجال الأهداف تأثراً بامتحان الكفاءة فقد كانت تلك المتعلقة بوجود أهداف انفعالية ونفس حركية في أهداف المساقات التي تدرس في الجامعة، وهذا معناه أن تركيز المدرسين في الجامعة على أهداف المجال المعرفي، لم يصرف نظرهم عن المجالين الانفعالي والنفس حركي؛ وهذا يعكس فهمهم لدورهم كمدرسين جامعيين معنيين بتنمية شخصية للطالب الجامعي من جميع جوانبها: المعرفية، والانفعالية، والنفس حركية.

إجابة السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: "ما أثر تطبيق امتحان الكفاءة الجامعية على عملية اختيار محتوى المساقات المطروحة في الجامعة، وبالتالي على المحتوى ذاته؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات انطباق مضمون الفقرات المتعلقة بهذا المجال على أفرد عينة البحث، حيث كان الوسط الحسابي العام لهذا المجال (٣,٢٢) أو ما يعادل (٦٤,٤٪). وقد جاء بالمرتبة الثالثة بعد الوسط الحسابي العام لكل من مجال الممارسات التقويمية، ومجال الأهداف، والجدول (٢) يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامات المحصلة على الفقرات المتعلقة بمجال المحتوى هذا.

يتضح من الجدول (٢) أن أعلى فقرات مجال المحتوى وسطاً كانت الفقرة الخامسة عشرة المتعلقة بالحرص على اختيار محتوى شامل ومغطٍ لأكبر عدد من مفاهيم مادة أي مساق يدرسه، إذ بلغ وسطها الحسابي (٤,٣٤)، تلتها الفقرة السابعة عشرة المتصلة بإعطاء المقرر كاملاً بوسط قدره (٤,٢٧). وقد كان تأثير تطبيق امتحان الكفاءة الجامعية ضعيفاً نسبياً على اهتمامات أفراد عينة الدراسة بكل من عمق محتوى المساق، وما يستجد من معرفة تتعلق به، والبعد الوظيفي له، والمشروعات التي تعتبر تطبيقاً له، وكذلك بحاجات الطلبة وميولهم، وبطرق التفكير والبحث، حيث جاءت الأوساط الحسابية للفقرات المتعلقة بهذه الاهتمامات أقل من (٣).

ربما يعود تأثير امتحان الكفاءة الجامعية على عضو هيئة التدريس بأن يكون حريصاً على أن يكون المحتوى شاملاً مغطياً أكبر عدد من المفاهيم، وعلى إعطاء المقرر كاملاً إلى أنه ليس لديه تعليمات

الجدول (2)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامات المحصلة على الفقرات المتعلقة بمجال المحتوى

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
15	أختار محتوى أي مساق أدرسه بحيث يكون شاملاً ومغطياً لأكبر عدد من مفاهيم مادته تحسباً لأي سؤال قد يأتي في امتحان الكفاءة.	4.34	0.96
17	أحرص على إعطاء مقرر كل مساق كاملاً تخوفاً من أن تأتي أسئلة في امتحان الكفاءة من أي جزء من أجزائه.	4.27	1.04
18	أقوم بإعادة النظر بمحتوى المساقات التي أدرسها في كل فصل بما ينسجم مع أغراض امتحان الكفاءة ومجالات تركيز أسئلته.	3.99	1.01
19	أعيد صياغة محتوى المساقات التي أدرسها على شكل أسئلة شبيهة بأسئلة امتحان الكفاءة.	3.80	1.04
14	أركز على الجانب المعرفي عند اختيار محتوى المساقات التي أدرسها؛ لأن أسئلة امتحان الكفاءة تركز عليه.	3.76	0.95
16	أقوم بعمل مقرر محدد لكل مساق أدرسه ليكون مرجعاً للطلبة في امتحان الكفاءة.	3.58	1.36
20	أقوم بعمل ملخصات ومذكرات خاصة بالمساقات التي أقوم بتدريسها لتساعد الطلبة على اجتياز امتحان الكفاءة.	3.38	1.39
11	أقوم بتكييف محتوى كل مساق أدرسه مع حاجات الطلبة وميولهم، وأحرص على أن يتمكنوا منه استعداداً لامتحان الكفاءة.	2.84	1.29
12	أهتم بالبعد الوظيفي لمحتوى المساقات التي أدرسها؛ مع علمي أن حفظ المحتوى وفهمه هو الأهم في امتحان الكفاءة.	2.51	1.19
13	عند اختياري محتوى أي مساق أدرسه أهتم بطرق التفكير والبحث في مادته؛ مع أن امتحان الكفاءة يركز على المعرفة المفاهيمية.	2.46	1.15
8	عند اختياري مفردات أي مساق أعتني بجانب العمق، ولا أكتفي بما يكفي لتكوين فكرة تسهم في نجاح الطلبة في امتحان الكفاءة.	2.42	1.24
10	أركز على المشروعات التي تكون تطبيقاً عملياً لما يتم تدريسه؛ مع علمي أن امتحان الكفاءة لا يهتم بها.	2.38	1.26
9	لا أهتم بما يستجد من معرفة تتعلق بالمحتوى الذي أدرسه؛ لاعتقادي بأنه لا يلتفت إليه من قبل واضعي أسئلة امتحان الكفاءة.	2.12	1.24
	المجال ككل	**3.22**	**1.16**

تتعلق بمحتوى أي مساق يدرسوه سوى وصف المساق ومحاور امتحان الكفاءة الجامعية المتعلقة به، وهذه معلومات عامة، وبالتالي يحرص المدرس على أن يضمن محتوى مساقاته أكبر عدد من المفاهيم، وعلى أن يغطيه كاملاً تخوفاً من إتيان بعض أسئلة الامتحان من أجزاء لم يتضمنها المقرر، أو لم تُغطَ في أثناء تدريسه للمساق. أما كون تأثير تطبيق امتحان الكفاءة الجامعية كان ضعيفاً نسبياً على اهتمامات أفراد عينة البحث بكل من عمق محتوى المساق، وما يستجد من معرفة تتعلق به، والبعد الوظيفي له، والمشروعات التي تعتبر تطبيقاً له، وكذلك ربطه بحاجات الطلبة وميولهم، وبطرق التفكير والبحث في مادة المساق، فيمكن رده إلى أن هذه الجوانب تعتبر من أساسيات التدريس عموماً، والتدريس الجامعي خصوصاً.

إجابة السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: "ما أثر تطبيق امتحان الكفاءة الجامعية على الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في الأقسام التي يطبق فيها امتحان الكفاءة الجامعية؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات انطباق مضمون الفقرات المتعلقة بهذا المجال على أفرد عينة البحث، حيث كان الوسط الحسابي العام لهذا المجال (٣,٠٨) أو ما يعادل (٦١,٦٪). والجدول (٣) يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامات المحصلة على الفقرات المتعلقة بمجال الممارسات التدريسية هذا

يتضح من الجدول (٣) أن أعلى فقرات المجال وسطاً كانت الفقرة الرابعة والعشرين المتعلقة بالحرص على إعطاء محاضرات إضافية للطلبة المتوقع تخرجهم، إذ بلغ وسطها الحسابي (٤,٥٨)، تلتها الفقرة الحادية والعشرين المتصلة باعتماد طريقة المحاضرة كاستراتيجية تدريس بوسط حسابي

Published by Arab Journals Platform, 2011

الجدول (3)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامات المحصلة على الفقرات المتعلقة بمجال الممارسات التدريسية

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
24	أحرص على إعطاء محاضرات إضافية مجدولة (تقوية) للطلبة المتوقع تخرجهم لمساعدتهم على اجتياز امتحان الكفاءة.	4.58	5.23
21	أركز على طريقة المحاضرة؛ لأنها الطريقة الأسهل والأفضل لنقل المحتوى المعرفي المطلوبة لامتحان الكفاءة إلى الطلبة.	3.70	1.08
26	أستخدم التقنيات التعليمية والحاسوب في تدريسي؛ مع أن فائدتها في تقديم المعرفة محدودة وقد تؤخر في قطع المقرر.	3.11	1.31
28	تغير دوري وفقاً لمعطيات امتحان الكفاءة من أستاذ جامعي إلى مدرس ملقن وناقل للمعرفة.	3.09	1.40
25	أعمد إلى إملاء المادة ملخصة ومنظمة على الطلبة؛ لكي يسهل عليهم مراجعتها عند اقتراب امتحان الكفاءة.	3.03	1.47
23	أحرص على أن تنفذ الأنشطة التعليمية في محاضراتي؛ مع أنها تعيق قطع المقرر وتقلل من كمية المعرفة المقدمة للطلبة.	2.99	1.10
27	ألجأ إلى طريقة التعلم التعاوني في تدريسي؛ على الرغم من أنها لا تناسب أسئلة امتحان الكفاءة.	2.65	1.18
30	استخدم طرائق الاكتشاف والاستقصاء وحل المشكلات وغيرها في تدريسي؛ مع قناعتي بأنها لا تناسب أسئلة امتحان الكفاءة.	2.57	1.35
29	أهتم بتنمية تفكير الطالب إلى جانب تنمية قدرته على حفظ المعلومات التي قد يسأل عنها في امتحان الكفاءة.	2.55	1.19
22	أهتم بمشاركة الطلبة في الموقف الصفي؛ على الرغم من أن ما يهمني بشكل أساسي إكمال مقرر المساق والتعمق فيه.	2.54	1.26
	المجال ككل	**3.08**	**1.66**

قدره (٣,٧٠)، أما أقل الفقرات وسطاً فكانت الفقرة التاسعة والعشرين المتصلة باهتمام عضو هيئة التدريس بتنمية التفكير لدى الطلبة إذ بلغ (٢,٥٥).

وقد يعزى ضعف تأثير امتحان الكفاءة على طرائق التدريس التي يستخدمها المدرسون في الجامعة مقارنة بغيره من المجالات إلى أن معظم طرائق التدريس التي سئل عنها عضو هيئة التدريس في الاستبانة كطريقة المحاضرة، والتعلم التعاوني، واستخدام التقنيات التعليمية المختلفة في التدريس يستخدمها في تدريسه أصلاً، ولا يمكن لأي مدرس التخلي عنها، وبالتالي فإن تأثير امتحان الكفاءة على استخدامها جاء ضعيفاً نسبياً.

أما كون الجانب المتعلق بإعطاء محاضرات إضافية (تقوية) للطلبة المتوقع تخرجهم لمساعدتهم على اجتياز امتحان الكفاءة أكثر جوانب هذا المجال تأثراً بالامتحان، فهو متوقع لأن مثل هذه المحاضرات

ما كانت لتكون لولا وجود الامتحان، وقد لجأت بعض الأقسام إلى طرق أخرى استعداداً له كالامتحانات التجريبية، وهذا ما يفسر التباين الكبير في إجابات أعضاء هيئة التدريس الذين يشكلون عينة البحث على الفقرة المتعلقة بهذا الموضوع، إذ بلغ الانحراف المعياري لعلاماتهم على هذه الفقرة (٢٣, ٥).

إجابة السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على: "ما أثر تطبيق امتحان الكفاءة الجامعية على الممارسات التقويمية لأعضاء هيئة التدريس في الأقسام التي يطبق فيها امتحان الكفاءة الجامعية؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات انطباق مضمون الفقرات المتعلقة بهذا المجال على أفرد عينة البحث، حيث كان الوسط الحسابي العام لهذا المجال (٣,٥٤) أو ما يعادل (٧٠,٨٪)، وقد جاء بالمرتبة الأولى بين الأوساط الحسابية للمجالات الثلاثة الأخرى، أي أن تأثير تطبيق امتحان الكفاءة الجامعية على الممارسات التقويمية للمدرسين في الجامعة كان كبيراً مقارنة مع تأثير تطبيقه

الجدول (4)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامات المحصلة على الفقرات المتعلقة بمجال الممارسات التقويمية

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
41	أركز في امتحاناتي على نمط أسئلة الاختيار من متعدد؛ لأن أسئلة امتحان الكفاءة تأتي على هذا النمط من الأسئلة.	4.26	4.06
37	أقدم للطلبة أسئلة أتوقع ورودها في امتحان الكفاءة.	4.13	0.81
39	عند تصحيح أوراق إجابات الطلبة على أسئلة الامتحانات التي أعدها أتقيد تماماً بالإجابات النموذجية التي استنبطها من مقرر المساق.	4.01	0.92
40	أركز في تقويمي للطلبة على قياس قدراتهم على حفظ المعرفة وفهمها وتطبيقها؛ لكون أسئلة امتحان الكفاءة تركز على ذلك.	3.91	0.91
35	أقوم ببناء خطط علاجية بناءً على نتائج الامتحانات التجريبية التي أقوم بها ويقوم بها القسم.	3.82	0.96
34	أقوم بإخضاع الطلبة لامتحانات تجريبية كثيرة تدريباً لهم على امتحان الكفاءة.	3.63	1.00
38	أعتمد في تقويمي للطلبة على اختبارات القلم والورقة، ولا أهتم باستراتيجيات التقويم الأخرى؛ لأن امتحان الكفاءة من نمط اختبار القلم والورقة.	3.29	1.06
31	أركز في تقويمي للطلبة على المجال المعرفي الذي يتم تقويمه في امتحان الكفاءة، ولا أهتم بتقويم المجالين الانفعالي والنفس حركي.	3.18	1.16
32	أقضي وقتاً طويلاً في تدريب الطلبة على كيفية التعامل مع ورقتي الامتحان والإجابة.	3.10	1.26
33	أهتم بجعل التقويم جزءاً لصيقاً من الموقف التعليمي؛ مع أنه يأخذ بعض الوقت.	2.91	1.13
36	أعتني بتقويم أهداف المساق الذي أدرسه وبمحتواه وبآليات تنفيذه حتى وإن لم يخدم ذلك امتحان الكفاءة.	2.71	1.10
	المجال ككل	**3.54**	**1.31**

على المجالات الثلاثة الأخرى، والجدول (٤) يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامات المحصلة على الفقرات المتعلقة بمجال الممارسات التقويمية هذا.

يتضح من الجدول (٤) أن أعلى فقرات مجال الممارسات التقويمية وسطاً كانت الفقرة الحادية والأربعين المتعلقة بالتركيز على نمط أسئلة الاختيار من متعدد في الأسئلة؛ لكون أسئلة امتحان الكفاءة من هذا النمط، إذ بلغ وسطها الحسابي (٤,٢٦)، تلتها الفقرة السابعة والثلاثين المتصلة بتقديم أسئلة يتوقع ورودها في امتحان الكفاءة للطلبة بوسط قدره (٤,١٣). أما الفقرتان اللتان لم يتجاوز الوسط الحسابي لكل منها (٣) فكانتا الفقرة السادسة والثلاثين المتصلة بعدم الاهتمام بتقويم أهداف المساقات، والفقرة الثالثة والثلاثين المتعلقة باهتمام عضو هيئة التدريس في الجامعة بجعل التقويم جزءاً لصيقاً من الموقف الصفي.

من المنطقي أن يكون عنصر التقويم أكثر عناصر المنهاج تأثراً بامتحان الكفاءة الجامعية، لأن هذا الامتحان إجراء يهدف إلى تقويم تعلم الطلبة من أجل الحكم من نتائجه على المستوى الأكاديمي للجامعات، لذلك سيكون تأثيره كبيراً على إجراءات تقويم تعلم الطلبة في هذه الجامعات (Smith, 1991)، حيث سيقوم المدرسون فيها - كما أشارت إجاباتهم عن فقرات الاستبانة - بالتركيز في امتحاناتهم على مجالات تركيز امتحان الكفاءة، وعلى مستويات المجال المعرفي الدنيا، وعلى اختبارات القلم والورقة، وعلى نمط الاختيار من متعدد التي تأتي أسئلة امتحان الكفاءة الجامعية على نمطها، وسيحرصون على عمل امتحانات تجريبية مشابهة لهذا الامتحان، كل ذلك من أجل تهيئة الطلبة للتعامل مع امتحان الكفاءة الجامعية عند التقدم إليه.

بنظرة عامة إلى نتائج البحث يتبين بجلاء أن هناك تأثيراً واضحاً لامتحان الكفاءة الجامعية على جميع عناصر المنهاج المطبق في جامعة جرش الأهلية، وأن هذا التأثير بلغ وسطه الحسابي (٣,٣١)، أي ما يعادل (٦٦,٦٪). وقد أتت هذه النتيجة متفقة مع معظم الدراسات الواردة في البحث (Ogaw et al., 2003, Anagnostopoulos, 2005) من حيث وجود التأثير، غير أن حجم هذا التأثير لم يحدد في تلك الدراسات، ويمكن تفسير تأثير امتحان الكفاءة الجامعية على عناصر المنهاج المتمثلة في المجالات الأربعة المذكورة على أساس أن الامتحانات العامة التي تعدها جهات رسمية أو شبه رسمية وتشرف على تطبيقها في مؤسسات التعليم المختلفة تعمل على تضييق المنهاج، وتوجهه باتجاه يضمن حصول الطلبة في هذه المؤسسات على نتائج مرتفعة فيه (Ogaw et al., 2003, Smith, 1991)، وامتحان الكفاءة الجامعية يعد مثالاً على هذا النمط من هذه الاختبارات، ومن أهدافه الوقوف على المستوى الأكاديمي لهذه الجامعات من خلال أداء طلبتها عليه.

أما كون تأثير امتحان الكفاءة على المجالات الأربعة التي تمثل عناصر المنهاج لم يتجاوز (٦٦,٦٪)؛ فيمكن عزوه إلى أن معظم ما تضمنته فقرات الاستبانة من ممارسات، من مثل الاعتماد على طريقة المحاضرة في التدريس، والتركيز على المحتوى المعرفي، والحرص على إكمال المقرر وغيرها هي موجودة أصلاً في ممارسات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات قبل إقرار امتحان الكفاءة، فجاء هذا الامتحان ليعززها ويرسخها عندهم، بمعنى أن امتحان الكفاءة الجامعية لم يكن السبب الرئيس في وجودها لديهم.

والناظر في الانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة يجدها قليلة بشكل عام؛ بمعنى أن التباين في

تأثير امتحان الكفاءة على ممارسات المدرسين كان قليلاً نسبياً؛ وقد يرد ذلك إلى وضوح فقرات الاستبانة، مما جعلها مفهومة من قبل غالبيتهم، وبخاصة أن كل فقرة تتضمن ممارسة مربوطة بتبرير من واقع امتحان الكفاءة، إضافة إلى أن جميع المدرسين في العينة واقعون تحت تأثير امتحان الكفاءة، ويشعرون بأهمية نتائجه لهم وللجامعة التي ينتمون لها، وبخطورة هذه النتائج على مستقبلها وتخصصاتها، وبالتالي على مستقبلهم أنفسهم.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي فإنه يُوصى بالتوصيات الآتية:

أولاً: توصيات لوزارة التعليم العالي وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي:

١- إعادة النظر بأهداف امتحان الكفاءة الجامعية، بحيث يكون هدفه الأساسي قياس تعلم الطلبة وليس قياس مستوى الجامعات.

٢- تضمين امتحان الكفاءة الجامعية أسئلة تقيس مستويات التفكير العليا، والقدرة على حل المشكلات، ومجالات التعلم النفسحركي والإنفعالي.

٣- تخصيص جزء من علامة الطالب في امتحان الكفاءة الجامية لمشاريع وبحوث وأعمال إبداعية رائدة يقوم بها الطالب، الأمر الذي قد يسهم في تحرير التدريس الجامعي من أسلوب المحاضرة التقليدية وتوجيهه نحو أساليب الاكتشاف وحل المشكلات والمشروعات وما إلى ذلك.

٤- تنويع أنماط أسئلة امتحان الكفاءة الجامعية وعدم اقتصارها على نمط اسئلة الاختيار من متعدد، وأن لا يكون لهذا الامتحان شكل واحد يتكرر في كل فصل دراسي؛ لكي لا يصبح التدريس والامتحانات في الجامعة موجهة نحو ذلك النمط من الأسئلة وهذا الشكل من الامتحانات.

٥- تعيين عدد محدد من المفاهيم والموضوعات لكل محور من محاور امتحان الكفاءة الجامعية التي تحددها الجهة المسؤولة عن هذا الامتحان، ليتسنى لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات اختيار محتوى مناسباً في طوله وشموله يمكنهم من التعمق في تدريسه والتركيز على طرق التفكير والبحث فيه.

ثانياً: توصيات لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية

١- عدم التركيز في أثناء اختيار أهداف المساقات التي تدرس في الجامعات ومحتواها الدراسي على المستويات الدنيا للمجال المعرفي فقط، بل الاهتمام بالمستويات العليا منه.

٢- اتباع طرائق التدريس والتقويم الحديثة، واستخدام الأنشطة والوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة، وإعطاء الدور الأكبر للطالب في تعلمه، بما يليق بالتدريس الجامعي، وعدم التمسك بممارسات تعكس خصائص المنهاج التقليدي، والتي يظن أنها قد تؤدي إلى تحقيق متطلبات اجتياز امتحان الكفاءة الجامعية، والحصول على مراتب متقدمة فيه.

توصيات إضافية:

١- إعادة النظر في آليات وضع أسئلة امتحان الكفاءة، وبإجراءات تطبيقه وتصحيح أوراق إجابات الطلبة عليه، بحيث يكون لكل قسم في كل جامعة دور في ذلك.

٢- العمل ما أمكن على أن يكون هناك خطوط عامة مشتركة للخطط الدراسية وأوصاف المساقات

الداخلة في امتحان الكفاءة الجامعية تلتزم بها كل الجامعات الأردنية.

المراجع

حمدان، محمد زياد. (١٩٨٦). تقييم المنهج. دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله. (٢٠٠٤). المنهج المدرسي المعاصر. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العناني، حنان. (١٩٩٩). تخطيط برامج تربية الطفل وتطويرها. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عودة احمد وملكاوي، فتحي. (١٩٨٧). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. مكتبة الكتاني، إربد، الأردن.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (٢٠٠٢). طرائق التدريس العامة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الوكيل، حلمي ومحمود، حسين. (٢٠٠١). الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.(٢٠٠٥). امتحان الكفاءة الجامعية.

- Anagnostopoulos, D. (2005). Testing, tests, and classroom texts. curriculum studies, 37(1), 35-36.

- Chen, J., Salahuddin, R., Horsch, P. and Wagner, S. (2000). Turning Standardized Test Scores into a Tool for Improving Teaching and Learning an Assessment-Based Approach. Urban Education, 35 (3), 356-384.

- Chudowsky, N., Kober, N., Gayler, K.S. and Hamilton, M.(2002). State High School Exit Exams. Report Center on Education Policy, Washington, DC.

- Geweritz, C. (2007). Exit Exams' Effects On Teaching Studied. Education Week. 3/14/2007, 26)27), 14-18.

- Ogaw R., Sandholtz, j., Martinez-Flores, M., and Scribner, S. (2003). The Substantive and Symbolic Consequences of a District's Standards-Based Curriculum. American Educational Research Journal, 40(1), 147-176.

- Smith, M. (1991). Put to the Test: The Effects of External Testing on Teachers. Educational Researcher, 20(5), 8-11.

- Urdan, T. C. and Paris, S. G. (1994). Teachers' Perceptions of Standardized Achievement Tests. Educational Policy, 8(2), 137-156.