تطوير مَنظومةِ الِامتحانِ الشاملِ في الكلِّياتِ المتوسِّطةِ بالمحافظاتِ الجنوبية لفِلسطينَ *

الاستـــلام: 25/مـارس/2023
التحكيم: 2 / إبريـل/2023
القبـــول: 20 /مايـو / 2023

د. محمود إبراهيم خلف الله [1،**]
أ. حنان أحمد التلولي

© 2023 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2023 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ الإدارة التربوية المشارك بجامعة الأقصى (الباحث الرئيس).
[2] معلمة بوزارة التربية والتعليم، وباحثة دكتوراة في تخصص الإدارة التربوية Email: hananmohsen3231@gmail.com
* بحث مستل من رسالة قدمت لنيل درجة الماجستير في الإدارة التربوية، من كلية التربية - جامعة الأقصى عام (2021).
** عنوان المراسلة: 0598990850 - Drmahmoud75@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2108

تطوير مَنظومةِ الِامتحان الشامل في الكلِّياتِ المتوسِّطةِ بالمحافظاتِ الجنوبيةِ لفِلسطينَ

الملخص:

هدفت الدِّرَاسَة إلى تقييمِ مَنظومَةِ الِامْتِحَان الشَّامِلِ فِي الْكُلِّيَّاتِ الْمُتَوَسِّطَةِ بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، واقتراح مجموعة سبل لتطويرها، واعْتَمَد الباحثان الْمَنْهَجَ الْوَصْفِيّ بأسلوبه التحليلي، واسْتَخْدمَت الِاسْتِبَانَة كأداةٍ رئيسةٍ لِلدِّرَاسَة، واختيرت عَيِّنَةِ الدِّرَاسَة بطريقةِ الْعَيِّنَة العشوائية البسيطة، تكَوَّنت مِن (278) عُضْوَ هَيْئَةِ تدْرِيسٍ وإداري، و(220) خريجًا وخريجة، وكان من أهمِّ النتائج التي توصلتْ إليها الدراسة: إنَّ درجة تقدير أفرادِ عينة الدراسة لمستوى فاعلية عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين جاءت بوزنٍ نسبيٍّ قدرُه (73.20٪)، وهي درجة مرتفعة، وإنَّ درجة تقدير (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل حصلت على وزنٍ نسبيٍّ قدرُه (80.10٪)، وهي درجة كبيرة جداً. واقترح الباحثان مجموعة من السبل، أهمُّها: عقدُ دوراتٍ تدريبيةٍ وتأهيليةٍ إثرائية لكافة الإداريين وأعضاءِ هيئة التدريس حول الامتحان الشامل، وعقد اجتماعاتٍ دوريةٍ بينَ وزارة التربية والتعليم العالي والكلياتِ المعنية لمناقشةِ إجراءاتِ الامتحان الشامل، وتطوير معايير الامتحان التطبيقيِّ الشامل، بما يحقق تطويراً للمنظومة .

الكلمات المفتاحية: منظومة الامتحان الشامل - الكليات المتوسطة - المحافظات الجنوبية لفلسطين.

The Developing of the comprehensive examination system in the intermediate colleges in the southern governorates of Palestine

Abstract:

This study aimed to develop the comprehensive examination system in the intermediate college in the southern governments of Palestine, and suggest ways to develop it, and the researchers depended the descriptive approach in its analytical style, and used questionnaire as a main tool for study, and the study sample was selected using the simple random sampling method, It consisted of (278) faculty and administrative staff members, and (220) male and female graduates, **and one of the most important findings of the study was:** that the degree of the study sample's assessment of the level of effectiveness of the elements of the comprehensive examination system in the intermediate colleges in the southern governorates of Palestine came with a relative weight of (73.20%), which is a high degree, and that the degree of The graduates' assessment of their level of satisfaction with the comprehensive examination system got a relative weight of (80.10%), which means that it is very high. **The researchers suggested a number of ways, the most important of which are:** holding enrichment training and rehabilitation courses for all administrators and faculty members on the comprehensive exam, holding periodic meetings between the Ministry of Education and Higher Education and the concerned colleges to discuss the comprehensive exam procedures, and developing the comprehensive applied exam standards, in order to achieve the development of the system.

Key Words: comprehensive examination system - intermediate colleges - southern governorates of Palestine.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2108

المقدمة:

يشهدُ عصرُنا الحاليُّ جملةً من التغييراتِ والتطوراتِ المتسارعةِ والمتلاحقةِ، والتي شملت كافةَ مناحي الحياةِ الاقتصاديةِ، والسياسيةِ، والاجتماعيةِ، وغيرها، وبناءً على ذلكَ فقد فرضَ على المؤسساتِ المجتمعيةِ كافةً أن تواكبَ تلك التغييراتِ وتلاحقها؛ حتى لا تكونَ بمعزلٍ عن دوائر التنافسيةِ الإقليميةِ والعالميةِ، وتعدُّ المؤسساتُ التربويةُ والتعليميةُ ركنًا مهمًّا في تحقيقِ الاستجابةِ مع متغيراتِ العصر، وذلكَ بالبحثِ عن كلِّ الممارساتِ والاستراتيجياتِ القادرةِ على تحقيقِ التغييرِ المستدامِ. ولا شكَ أنَّ الجامعاتِ والكلياتِ من تلك المؤسساتِ التي لها دورٌ رياديٌّ وقياديٌّ في المجتمعاتِ كافةً، فهي تواجهُ مجموعةً من التحدياتِ التي تفرض عليها تشكيلَ واقعٍ جديدٍ، مما يتطلبُ مراجعةَ رؤيتِها ورسالتِها وأدوارها لمواجهةِ تلك التحدياتِ، باعتبارها تمثلُ مركزَ إشعاعٍ للمعرفةِ في المجتمعِ.

فالجامعاتُ - بما فيها الكلياتُ المتوسطةُ - مؤسساتٌ علميةٌ وتربويةٌ ذاتُ مستوياتٍ رفيعةٍ مَهمتها الرئيسةُ أنَّها معقلٌ للفكرِ، والأدبِ، والبحثِ العلميِّ، وابتكارِ الجديدِ من المعرفةِ، والعملِ على خدمةِ المجتمعِ ومشكلاتِه، فالجامعةُ تؤدي مهماتٍ أساسيةً في عملياتِ التطويرِ والتنميةِ الشاملةِ من خلالِ الوظائفِ والأهدافِ المتعددةِ التي أنشئت من أجلِها، فهي المؤسسةُ العلميةُ المسؤولةُ عن إعدادِ الكوادرِ العلميةِ والمهنيةِ لسوقِ العملِ (النفيعي، 2001: 2).

وهذا كله يتطلب وجود إدارة جامعية تواكب التغيرات المجتمعية الحاصلة، وتلاحق متطلبات عجلة التنمية الشاملة، وتأخذ بأسباب التطوير، إذ تعدُّ الإدارة الجامعية أحد أهم مجالات الإدارة التربوية التي تحتل مكانة وأهمية كبيرة في المجتمع، فهي أداة لضبط عملية التعليم الجامعي بتنظيمها وتوجيهها، والإشراف على تنفيذها، وتقييمها؛ إلى جانب تأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على سير العمل في المراحل التعليمية الأخرى.

وقد مرَّ التقويم بمراحل تاريخية مختلفة، وتطورت وسائله بتطور حياة الإنسان، ففي العصور القديمة استخدم الإنسان التقويم بإصداره نوعًا من الأحكام على الظواهر الطبيعية، والناس الذين يعيش معهم، فكان يدرك على سبيل المثال أنَّ فلانًا من الناس قويٌّ وآخر ضعيف (دعمس، 2008: 9).

وللتقويم مكانةٌ مهمةٌ في العملية التعليمية التربوية، فهو الوسيلة التي يحكم بها على مدى النجاح في تحقيق الأهداف، ويُعدُّ الإستراتيجية التي يتم في ضوئها اتخاذ القرارات اللازمة لتطوير العملية التربوية للرفع من كفاءتها وزيادة فاعليتها (أبو دقة واللولو، 2007: 468).

وتضطلع الامتحانات بأنواعها المختلفة في الوقت الحاضر بدورٍ مهمٍّ في حياة الناس جميعًا، وفي كثير من القرارات المهمة التي لها تأثير مباشر وكبير في حياة الإنسان العلمية والعملية (دودين، 2006: 13).

إلا أنَّ الامتحانات الشاملة تتصف بخصائص أساسية تميزها عن الأنواع الأخرى من الامتحانات، لأنها تركز على تقييم الحصيلة المعرفية لدى الطلبة أكثر من تركيزها على تقييم مهاراتهم وخبراتهم، وتقييم المعارف العامة في مجال التخصص والمجالات البحثية المقترحة، إضافةً إلى أنَّ الامتحانات الشاملة تخضع في أهدافها وأنواعها وإجراءاتها إلى طبيعة اللوائح والأنظمة التي تتبعها مؤسسات التعليم العالي.

وفي هذا الإطار برزت مجموعة من الجهود للباحثين والمختصين حول دراسة الامتحانات، منها:

دراسة (الجباري، 2019)، التي هدفت إلى تقويم الامتحانات النهائية لطلبة الكليات التربوية في جامعة صلاح الدين - أربيل من وجهة نظرهم (العراق)، وكانت أبرز النتائج: عدم وجود فروق إحصائية في إجابات الطلبة وفقًا

لمتغير الجنس، بينما أظهرت النتائج وجود فروق إحصائية بين استجاباتهم، وفقًا لمتغير التخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية.

دراسة لي (Li, 2019) التي هدفت إلى تعرف واقع اختبارات اللغة في الصين في العشرين عام الماضية، ثم طرح التصورات المستقبلية لاختبارات اللغة الدولية، وكانت أبرز النتائج: إنَّ معايير القدرة على اللغة الإنجليزية ترتفع بشكل كبير بالإشارة إلى اتجاهات البحث الدولية، واختبار اللغة يحتاج إلى التوسع في ضوء البحث النادر نسبيًا في الصين وأهميته في الصين العالمية، كما يوجد فقدان لمعايير العدالة والأخلاق في مختبرات اللغة.

دراسة (الثبيتي، 2018)، التي هدفت إلى التعرُّف على درجة فاعلية الامتحان الشامل في برنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة، وكانت أبرز نتائج الدراسة: إنَّ درجة فاعلية نظام الامتحان الشامل جاءت بدرجة "متوسطة" وفق إجابات عينة الدراسة، ويواجه طلبة الدكتوراة صعوبات منها: غموض موضوعات ومحاور الامتحان الشامل وآلية التصحيح، وعدم كفاية الوقت لإجراء الامتحان الشامل.

دراسة (أمحمد ، 2017)، هدفت إلى التعرُّف على إستراتيجيات تقويم المتعلمين من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى استخدام المنهج الوصفي، وكانت أبرز النتائج: إنَّ المعلمين يتبعون إستراتيجيات في تقويم المتعلمين بنسبة متوسطة، والإستراتيجيات الأكثر شيوعاً من وجهة نظرهم هي الإستراتيجيات ذات المصدر الشخصي، ولا توجد فروق بين المعلمين في الإستراتيجيات مهما كان جنسهم أو نوع تكوينهم، بينما يوجد فروق بينهم في إستراتيجيات تقويم المعلمين لصالح المعلمين ذوي الخبرة (20) سنة فأكثر، أو ذوي المؤهل العلمي (3) ثانوي أو أقل.

دراسة (أمين، 2017) التي هدفت إلى تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمسحي، واشتمل مجتمع الدراسة على جميع الأسئلة النهائية النظرية التي وضعها المدرسون في كلية التربية، ثم اختارت (15) امتحانًا بطريقةٍ عشوائيةٍ لكل قسم البالغ عددهم (6) أقسام، قسِّمت على الـ(4) مراحل، ليصبح عددها (90) امتحانًا، وصمِّمت الباحثة استمارة لاستخدامها معيارًا لتحليل الامتحان على هرم (بلوم) المعرفي. وكانت أبرز النتائج: إنَّ الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية تركز بدرجةٍ كبيرةٍ على المستويات الثلاث الأولى من هرم (بلوم) المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق)، وانَّ نسبةً ضئيلةً تستخدم (التحليل والتركيب والتقويم).

دراسة ليل (Leal,2016) التي هدفت إلى التعرف على التقييم للاختبارات في العلوم الطبيعية بالتركيز على البرامج ثنائية اللغة في كولومبيا، وكانت أبرز النتائج: إنَّ التقييم أداة مفيدة للتمييز بين تحقيق اللغة والمحتوى في نتائج اختبارات متعددة الخيارات عن طريق زيادة فهم المعلمين لمتطلبات اللغة، ولعناصر الامتحان، ومستوى صعوبة مهام المحتوى.

دراسة كوستوراهيز (Kostohryz, 2011)، التي هدفت إلى التعرُّف على تصورات أعضاء هيئة التدريس للامتحان الشامل في برامج الدكتوراة في التعليم، وكانت أبرز النتائج: إنَّ الاختلافات كبيرة في التصورات ضمن الأهداف الخمسة المعلنة للفحص الشامل، ولم يكن هناك فرق كبير بين تصورات أعضاء هيئة التدريس للأغراض المذكورة والشكل الحالي للاختبار الشامل؛ كما عُثرَ على تفاعل كبير بين شكل وأغراض الامتحان، ثم جرى عرض الآثار المترتبة على هذه المهنة، وكذلك البحوث المستقبلية.

دراسة (الحربي، 2015)، التي هدفت إلى مقارنة بين أنظمة ولوائح الامتحان الشامل في الكليات التابعة للجامعات السعودية والأمريكية، وتحديد أهم الإجراءات التنفيذية للاختبار الشامل التي تطبقها كليات التربية في الجامعات الأمريكية، حيث يمكن الاستفادة منها لتطوير نظرياتها في كليات التربية بالجامعات السعودية،

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2108

وكانت أبرز النتائج: المركزية الشديدة لأنظمة ولوائح الامتحان الشامل في كليات التربية بالجامعات السعودية، وقصور إجراءاته التنفيذية، بينما تمتاز نظيرتها في كليات التربية بالجامعات الأمريكية بالمرونة والقوة، التي يمكن الاستفادة منها لتطوير ما يماثلها في كليات التربية بالجامعات السعودية.

دراسة (كيلانو، 2012) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم التربوي، واستخدامها في تجويد مخرجات الجامعية، وكانت أبرز النتائج: إنَّ السبب الرئيس في عدم كفاءة الامتحانات في الجامعة هو عدم القدرة على استخدام وسائل التقويم التربوي.

دراسة (الروقي، 2012) التي هدفت إلى التعرف على واقع نظام التقويم الشامل المطبق بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة أبرز المشكلات التي يواجهها نظام التقويم الشامل العام في المملكة العربية السعودية، وكانت أبرز النتائج: تميُّز نظام التقويم الشامل بمجموعة من الإيجابيات أهمها: أنه يحدد مواطن القوة والضعف في المدارس، ويسهم في تحقيق أهداف السياسة التعليمية، ويتمتع الفريق بتأهيل تربوي، وخبرة مناسبة، ويجري تشكيله وفق حجم المدرسة والإدارة التعليمية، ويتابع مدى الالتزام بالأنظمة واللوائح المنظمة، ويتابع تخطيط المعلم للدروس، وامتلاك المتعلم سلوكيات جيدة وفق معيار مناسب لتقويم نظام التقويم الشامل في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

مما سبق يتبين اهتمام الدراسات السابقة بنظام الامتحان الشامل وغيره من نظم التقويم، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار المنهج والعينة، ولكنها تمايزت في تطبيقها على كل من العاملين والطلبة، واقترحت سبلًا لتطوير منظومة الامتحان الشامل في الكلّياتِ المتوسِّطةِ بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، وهي الأولى _على حد علم الباحثيْن _ التي تعالج هذا الموضوع محليًّا.

مشكلة الدراسة:

أكدت الاتجاهات التربوية المعاصرة الحاجة إلى نظامٍ تعليميٍّ تتحقق فيه الجودة الشاملة، فتتميز عملياته وتبدع مخرجاته، لذلك كان من الضروري إعادة النظر بصورةٍ مستمرةٍ في أساليب وأدوات التقويم التربوي وتطويرها، بحيث تحقق شروط التقويم الجيد الذي يتسم بالاستمرارية والشمول، وتتناسب مع متطلبات التطور المستمر للمجتمعات، وبناء الإنسان المبدع الواعي، والمدرك لمشكلات مجتمعه وحاجاته، ومتطلبات نموه وتقدمه.

والامتحان الشامل هو أحد الأساليب المتقدمة لأداء الطلبة، وهو عرفٌ أكاديميٌّ شائعٌ لدى بعض الجامعات المحلية والعالمية، حيث يركز على تقييم ما درسه طلبة الكليات المتوسطة في مدة الدراسة المنهجية في مجال المعلومات العامة والمتخصصة، إضافةً إلى تطوير مهارات البحث العلمي، وقد أقرت وزارة التعليم العالي تلك الامتحانات لتحديد أهلية الطالب لمواصلة الدراسة في برامج البكالوريوس.

ومنظومة الامتحان الشامل تعطي فرصةً كبيرةً للطلبة الذين لم تسمح لهم معدلاتهم في الثانوية العامة بدراسة البكالوريوس، بسبب ظروف خاصة مرُّوا بها، أو بسبب تراجع معدلاتهم، أو لأسباب أخرى، وعن طريق عقد الامتحان التطبيقي الشامل يتاح لطلبة الدبلوم فرصًا لاستكمال مشوارهم التعليمي وتحقيق أحلامهم، وتعويضهم عبر "التجسير" عن الظروف الخاصة التي مرُّوا بها وحالت دون استكمال دراسة البكالوريوس.

وقد أظهرت بعض الدراسات السابقة وجود قصور في منظومة الامتحان الشامل، مثل دراسة (الثبيتي، 2018)، التي بينت أن درجة فاعلية نظام الامتحان الشامل جاءت بدرجة "متوسطة، ووجود صعوبات منها: غموض موضوعات ومحاور الامتحان الشامل، وآلية التصحيح، وعدم كفاية الوقت لإجراء الامتحان الشامل، وكذلك دراسة (الحربي، 2015)، التي أظهرت المركزية الشديدة لأنظمة ولوائح الامتحان الشامل في كليات التربية بالجامعات

السعودية، وقصور إجراءاته التنفيذية، بينما تمتاز نظيرتها في كليات التربية بالجامعات الأمريكية بالمرونة والقوة، وإن كانت هذه الدراسات ليست محلية، إلا أنها تؤشر إلى وجود مشكلة تتعلق بواقع الامتحان الشامل عربيًّا، أما على الصعيد المحلي فإنّ الباحثيْن أجريا دراسة استطلاعية بسيطة تبين منها أن واقع الامتحان الشامل هو دون المأمول، وهو ما عضد إحساس الباحثيْن بوجود مشكلة تستحق المعالجة بحكم عملهما في العمل الجامعي؛ لذا رأيا ضرورة إجراء دراسةٍ حول منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، تتناول جوانبها كافة من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، والتعرُّف على نقاط القوة، ونقاط الضعف لهذه المنظومة، ومحاولة اقتراح سبل لتطويرها.

وفي ضوء ما سبق، تتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة البحثية التالية:

1. ما درجة تقدير أفراد عينة الدراسة (العاملين الأكاديميين والإداريين) لمستوى عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (العاملين الأكاديميين والإداريين) لمستوى عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى كل من متغير (الجهة المشرفة _ طبيعة برامج الكلية)؟
3. ما درجة تقدير أفراد عينة الدراسة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى كل من متغير (الجهة المشرفة _ طبيعة برامج الكلية_ جنس الخريج)؟
5. ما السبل المقترحة لتطوير منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرُّف على درجة تقدير أفراد عينة الدراسة (العاملين الأكاديميين والإداريين) لمستوى عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.
2. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (العاملين الأكاديميين والإداريين) لمستوى عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تبعًا لاختلاف كل من متغير (الجهة المشرفة _ طبيعة برامج الكلية).
3. التعرُّف على درجة تقدير أفراد عينة الدراسة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.
4. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تبعًا لاختلاف كل من متغير (جنس الخريج _ الجهة المشرفة _ طبيعة برامج الكلية).
5. اقتراح سبل لتطوير منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2108

فرضيات الدراسة:

انطلقت إجابة أسئلة الدراسة الحالية من افتراض الفرضيات الآتية:

1. **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (العاملين الأكاديميين والإداريين) لمستوى عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى متغير الجهة المشرفة: (أونروا _ وزارة _ أهلية _ خاصة).**
2. **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (العاملين الأكاديميين والإداريين) لمستوى عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى متغير طبيعة برامج الكلية: (نظرية _ تقنية _ مزيج).**
3. **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى متغير الجهة المشرفة: (أونروا _ وزارة _ أهلية _ خاصة).**
4. **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى متغير طبيعة برامج الكلية: (نظرية _ تقنية _ مزيج)، وجنس الخريج: (أنثى _ ذكر).**
5. **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى متغير جنس الخريج: (أنثى _ ذكر).**

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة مما يأتي:

1. **أهمية التقييم الشامل بشكل عام، والامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بشكل خاص؛ لما له من دور مهم في إحداث نهضة في الميدان التعليمي والمجتمعي بصورةٍ عامة.**
2. **تقديم صورةٍ عن واقع منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة من حيث نقاط القوة والضعف، من وجهة نظر العاملين الأكاديميين والإداريين والخريجين.**
3. **تأتي هذه الدراسة استجابةً للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة تطوير أساليب التقويم التربوي بما يواكب توجهات إصلاح المنظومة التعليمية.**
4. **قد تستفيد من نتائج الدراسة الجهات الآتية:**
   - **العاملون في مجال القيادة التربوية، وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم العالي.**
   - **العاملون في الكليات المتوسطة، إلى جانب الإدارات الجامعية.**
   - **الباحثون المختصون في مجال الدراسة، وطلبة الدراسات العليا.**
   - **المشرفون التربويون.**
   - **العاملون في دوائر القياس والتقويم بوزارة التربية والتعليم العالي.**
   - **واضعو الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة.**

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية وفقًا للحدود التالية:

1. **الحد الموضوع:** تقتصر الدراسة على تقييم منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، وذلك من تقييم المجالات التالية: (أهداف الامتحان الشامل، ومدخلات الامتحان الشامل، وإجراءات تنفيذ الامتحان الشامل وتطويره، ومواصفات إعداد الامتحان الشامل، وعمليات التصحيح ورصد الدرجات والإعلان عنها)، إلى جانب قياس مستوى رضا الخريجين عن منظومة الامتحان الشامل، واقتراح سبل لتطوير هذه المنظومة.
2. **الحد البشري:** العاملون الأكاديميون والإداريون، والبالغ عددهم (731)، جرى اختيار (278) منهم، بنسبة (38٪) من المجتمع الكلي، إضافةً إلى بعض خريجي الكليات المتوسطة، وعددهم (220).
3. **الحد المؤسساتي:** الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، وعددها (12) كلية، هي: (كلية مجتمع الأقصى للدراسات المتوسطة، كلية الدراسات المتوسطة بجامعة الأزهر، والكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، والكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا، والكلية العربية للعلوم التطبيقية، وكلية فلسطين للتمريض، وبوليتكنك فلسطين، وكلية فلسطين التقنية، وكلية مجتمع تدريب غزة (الأونروا)، وكلية مجتمع خان يونس (الأونروا)، وكلية مجتمع غزة للدراسات السياحية والتطبيقية، وكلية الدراسات المتوسطة_ جامعة غزة).
4. **الحد المكاني:** المحافظات الجنوبية لفلسطين.
5. **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الثاني من العام (2019 – 2020).

مصطلحات الدراسة:

الامتحان الشامل: هو أحد الأدوات المهمة التي تضمن توفر المهارات والمعارف اللازمة لإدماج خريج برنامج الدبلوم المتوسط في سوق العمل، ويعد أحد الامتحانات الوطنية التي نصَّ عليها قانون التعليم العالي رقم (11) لعام (1998)، ويعد أحد المهام الرئيسة لوزارة التربية والتعليم العالي (وزارة التربية والتعليم العالي، 2023).

ويتبنى الباحثان تعريف وزارة التربية والتعليم، مع الإشارة إلى أن الامتحان التطبيقي الشامل هو الامتحان الذي يطبق على طلبة الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، ويطلب من الطلبة إنجازه واجتيازه بعد انتهائهم من مرحلة الدبلوم المتوسط، وذلك لإعدادهم للحياة الأكاديمية، وانتسابهم للجامعات بعد عملية التجسير الأكاديمي.

ويُعرِّف الباحثان تطوير منظومة الامتحان الشامل إجرائيًّا بأنها: مجموعة السبل التطويرية التي تستهدف تطوير مستوى عمل منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، وضبط المدخلات والعمليات والمخرجات التي تشكل عناصر العمل ضمن هذه المنظومة، إذ يجري تقييم ذلك المستوى بواسطة تقدير العاملين الأكاديميين والإداريين والخريجين، وذلك في استبانتين أعدتها لهذا الغرض.

الكليات المتوسطة: يُعرِّف بها الباحثان إجرائيًّا بأنها: مؤسسات تعليم عالٍ تقدِّم برامج تؤهل الطلبة في عددٍ من التخصصات التي يحتاجها سوق العمل، ومدتها سنتان، يحصل بعدها الطالب على مؤهل دبلوم الكليات المتوسطة.

المحافظات الجنوبية لفلسطين: هي خمس محافظات: شمال غزة – غزة – الوسطى – خان يونس – رفح.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2108

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، الذي يعمل على وصف الظاهرة موضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من العامليين الأكاديميين والإداريين، وقد بلغ عددهم (731) عضوًا، طبقًا للسجلات الرسمية في شؤون الموظفين في الكليات الاثنتي عشرة، ونظرًا لصعوبة تحديد مجتمع (الخريجين)، اكتفى الباحثان باختيار عينةٍ عشوائيةٍ بسيطةٍ من أولئك الخريجين.

العينة الاستطلاعية

جرى اختيار (30) استبانةً من استبانات العامليين الأكاديميين والإداريين، و(30) استبانةً من استبانات الخريجين، بغرض التأكد من صلاحية أداة الدراسة.

عينة الدراسة الفعلية

وجرى تطبيق الاستبانة الأولى (استبانة العامليين الأكاديميين والإداريين) على عينةٍ عشوائيةٍ بسيطةٍ من أفراد مجتمع الدراسة بعد استبعاد العينة الاستطلاعية، حيث جرى توزيع (300) استبانة على العامليين الأكاديميين والإداريين، استردَّ منها (278) استبانة أي بنسبة (92.6٪)، وهي نسبة مناسبة لإجراء المعالجات الإحصائية عليها، في حين جرى تطبيق الاستبانة الثانية (استبانة الخريجين) على عينةٍ عشوائيةٍ بسيطةٍ من أفراد مجتمع الدراسة بعد استبعاد العينة الاستطلاعية، حيث جرى توزيع (300) استبانة، واستردَّ منها (220) استبانة، أي بنسبة (93.3٪)، وهي نسبة مناسبة لإجراء المعالجات الإحصائية عليها، وفيما يلي توزيع أفراد العينة:

أ. عينة أعضاء هيئة التدريس (حسب الكلية):

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكلية:

الكلية	أعضاء الهيئة التدريسية	النسبة المئوية ٪
كلية مجتمع الأقصى	31	11.2
كلية الدراسات المتوسطة الأزهر	21	7.6
الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية	29	10.4
الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا	26	9.4
الكلية العربية للعلوم التطبيقية	15	5.4
كلية فلسطين للتمريض	25	9.0
كلية الدراسات المتوسطة_ جامعة غزة	19	6.8
كلية فلسطين التقنية	28	10.1
كلية مجتمع تدريب غزة _ الأونروا	32	11.5
كلية مجتمع خان يونس _ الأونروا	19	6.8
كلية مجتمع غزة للدراسات السياحية والتطبيقية	15	5.4
بوليتكنك فلسطين	18	6.5
المجموع	**278**	**100.0**

ب. عينة خريجي الكليات (حسب الكلية):

جدول (2) :توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكلية:

الكلية	العدد للخريجين	النسبة المئوية %
كلية مجتمع الأقصى	25	11.4
كلية الدراسات المتوسطة الأزهر	17	7.7
الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية	28	12.7
الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا	23	10.5
الكلية العربية للعلوم التطبيقية	12	5.5
كلية فلسطين للتمريض	19	8.6
كلية الدراسات المتوسطة_ جامعة غزة	16	7.2
كلية فلسطين التقنية	14	6.4
كلية مجتمع تدريب غزة _ الأونروا	23	10.5
كلية مجتمع خان يونس _ الأونروا	18	8.2
كلية مجتمع غزة للدراسات السياحية والتطبيقية	9	4.1
بوليتكنك فلسطين	16	7.2
المجموع	**220**	**100.0**

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة استبانتين للحصول على البيانات، وجرى التأكد من صدقها وفقًا لما يأتي:

1. التأكد من صدق الاستبانتين وثباتهما:

أ) صدق آراء المحكمين "الصدق الظاهري": حيث جرى عرض الاستبانتين على (15) من المحكمين والمختصين في أصول التربية، والإدارة التربوية من الجامعات الفلسطينية، والأخذ بتوصياتهم حذفًا وإضافة، وفيما يأتي بيان ذلك:

في ضوء آراء المحكمين عُدِّلت بعض الفقرات من حيث الحذف أو الإضافة والتعديل، لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية على (73) فقرةً لاستبانة أعضاء هيئة التدريس موزعة على (5) مجالات: الأول (أهداف الامتحان الشامل) يتكون من (11) فقرة، والثاني (مدخلات الامتحان الشامل) يتكون من (16) فقرة، والثالث (إجراءات تنفيذ الامتحان الشامل وتطويره) يتكون من (18) فقرة، والرابع (مواصفات إعداد الامتحان الشامل) يتكون من (17) فقرة، والخامس (عمليات التصحيح ورصد الدرجات والإعلان عنها) يتكون من (11) فقرة، أما الاستبانة الثانية فقد تناولت تقييم منظومة الامتحان الشامل من وجهة نظر الخريجين، وتكونت من (35) فقرة، ملحق (2).

ب) نتائج الصدق البنائي للاستبانتين:

جرى حساب الاتساق البنائي للاستبانة الأولى، من حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجالٍ من مجالات استبانة والدرجة الكلية للاستبانة.، وفيما يلي بيان ذلك:

جدول (3): معامل الارتباط بين درجة كل مجالٍ من مجالات استبانة والدرجة الكلية للاستبانة الأولى

المجالات	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
أهداف الامتحان الشامل.	0.792	0.000
مدخلات الامتحان الشامل.	0.903	0.000

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2108

المجالات	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
إجراءات تنفيذ الامتحان الشامل وتطويره.	0.836	0.000
مواصفات إعداد الامتحان الشامل.	0.751	0.000
عمليات التصحيح ورصد الدرجات والإعلان عنها.	0.792	0.000

* الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$). * قيمة معامل الارتباط الجدولية تساوي (0.342) عند درجة حرية (28) ومستوى دلالة (0.05).

يتضح من جدول (3) السابق أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة الأولى دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ($0.05 \geq \alpha$)، وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

وكذلك جرى قياس الصدق الداخلي للاستبانة الثانية، وذلك من حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه، وفيما يلي بيان ذلك:

جدول (4): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات استبانة رضا الخريجين عن منظومة الامتحان الشامل والدرجة الكلية لها

م	الفقرات	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	تزودني إدارة كليتي بنماذج من الامتحانات المتعلقة بتخصصي.	.2 .5170	.3 0.003
.4	تطبع أوراق الامتحان بخطٍ واضحٍ ومقروء.	.5 .6550	.6 0.000
.7	تُوزع الدرجات بوضوح على أسئلة الامتحان.	.8 0.677	.9 0.000
.10	يُحدد التقويم الزمني للاختبار بما يتناسب مع رغبتي.	.11 .5050	.12 40.00
.13	تتوفر أدلة توضيحية (ورقية أو الكترونية) حول عقد الامتحان الشامل وآلياته.	.14 620.6	.15 0.000
.16	توجد تعليمات واضحة لإجراء الامتحان.	.17 0.621	.18 0.000
.19	يُتاح لي جو من الراحة والأمان وقت الامتحان.	.20 0.513	.21 0.003
.22	يُترك لي وقت كافٍ للإجابة في الامتحان.	.23 0.626	.24 0.003
.25	يلتزم الملاحظ بخروج الطلبة من الامتحان بعد منتصف الوقت دون إجبارهم على الخروج المبكر.	.26 0.795	.27 0.000
.28	يتناسب محتوى الامتحان الشامل مع الوقت المخصص له.	.29 0.827	.30 0.000
.31	يتساهل الملاحظون مع حالات الغش في الامتحان.	.32 0.779	.33 0.000
.34	يوجد استقبال سلس ومريح للطلبة يوم عقد الامتحانات.	.35 0.687	.36 0.000
.37	يتأكد الملاحظون من إغلاق الطلبة لهواتفهم الخلوية أثناء عقد الامتحان.	.38 0.621	.39 0.000
.40	يكلف أكثر من مراقب في القاعة الواحدة.	.41 0.716	.42 0.000
.43	تتناسب طريقة التقدم للامتحان الشامل مع جميع الطلبة.	.44 0.588	.45 0.000
.46	تتصف فقرات الامتحان الشامل بالوضوح.	.47 0.655	.48 0.000
.49	تتصف فقرات الامتحان الشامل بالترتيب.	.50 0.677	.51 0.000
.52	تتصف فقرات الامتحان الشامل بالتوازن بين موضوعات التخصص.	.53 0.744	.54 0.000
.55	تتصف فقرات الامتحان الشامل بالشمول لمفردات المقررات التي أنجزها الطلبة في مرحلة الدبلوم.	.56 0.583	.57 0.001
.58	تتدرج فقرات الامتحان الشامل من السهل إلى الصعب.	.59 0.489	.60 0.006
.61	تجمع فقرات الامتحان الشامل بين النمط المقالي والموضوعي.	.62 0.667	.63 0.000
.64	تصاغ فقرات الامتحان صياغةً لغويةً سليمة.	.65 0.637	.66 0.000
.67	تخلو فقرات الامتحان الشامل من أخطاء الطباعة.	.68 0.483	.69 0.000

م	الفقرات	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.70	توزع الدرجات على فقرات الامتحان بشكل متوازن.	.71 0.624	.72 0.000
.73	تجري عملية إعلان النتائج بآلية تراعي خصوصية الطلبة.	.74 0.637	.75 0.000
.76	توجد معايير واضحة للنجاح والرسوب.	.77 0.624	.78 0.000
.79	تحديد عدد الطلبة في القاعة يساعد على التركيز في الامتحان.	.80 0.807	.81 0.001
.82	يتوفر أثاث مناسب ومريح في قاعات الامتحان.	.83 0.586	.84 0.001
.85	تتوفر الإنارة المناسبة في قاعات الامتحان.	.86 0.658	.87 0.000
.88	توظف تقنيات حديثة مناسبة أثناء عقد الامتحانات العملية.	.89 0.748	.90 0.000
.91	توفر إدارة الكلية الكتب والمراجع المعتمدة للامتحان الشامل.	.92 0.838	.93 0.000
.94	يتصف مستوى الامتحان الشامل بشكل عام بالصعوبة.	.95 0.637	.96 0.000
.97	أرى بأن حجم المادة التعليمية مناسب.	.98 0.667	.99 0.000
.100	أرى بأن نتائج الامتحان مرضية.	0.586.101	0.001.102
.103	تتسم إجراءات الإعلان عن نتائج الامتحان بالسرعة.	0.473.104	0.000.105

* الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$). * قيمة معامل الارتباط الجدولية تساوي (0.342) عند درجة حرية (28) ومستوى دلالة (0.05).

من الجدول (4) السابق يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وبذلك تعتبر الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

2. **ثبات الاستبانتين** (Reliability): جرى التحقق من ثبات الاستبانتين من طريقتين، وذلك كما يلي:

أ. **معامل (كرونباخ ألفا)** Cronbach's Alpha Coefficient :

إذ تم استخدام طريقة (كرونباخ ألفا) لقياس ثبات الاستبانة الأولى.

جدول (5): معامل (كرونباخ ألفا) لقياس ثبات الاستبانة الأولى.

م	المجالات	عدد الفقرات	معامل (كرونباخ ألفا)
1.	أهداف الامتحان الشامل.	11	540.9
2.	مدخلات الامتحان الشامل.	16	9270.
3.	إجراءات تنفيذ الامتحان الشامل وتطويره.	18	370.9
4.	مواصفات إعداد الامتحان الشامل.	17	840.8
5.	عمليات التصحيح ورصد الدرجات والإعلان عنها.	11	0.944
	جميع مجالات الاستبانة.	**73**	**710.9**

تشير النتائج الموضحة في جدول (5) إلى أن قيمة معامل (كرونباخ ألفا) مرتفعة لكل مجال، حيث تتراوح بين (0.884، 0.954)، بينما بلغت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (0.971)، وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع ودال إحصائيًا.

وكذلك استخدِمَت طريقة (كرونباخ ألفا) لقياس ثبات الاستبانة الثانية.

جدول (6): معامل (كرونباخ ألفا) لقياس ثبات الاستبانة الثانية

الاستبانة	عدد الفقرات	معامل (كرونباخ ألفا)
رضا الخريجين عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة	35	370.9

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2108

يتضح من الجدول (6) السابق أن قيمة معامل الثبات ت الكلي تساوي (0.937)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، تطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

ب. طريقة التجزئة النصفية Split Half Method:

تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية)، ثم جرى حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك جرى تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون (Spearman Brown): معامل الارتباط المعدل = $\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، كما جرى استخدام معامل ارتباط (جتمان) في حالة عدد الفقرات الفردية، وجرى الحصول على النتائج الموضحة في جدول (7).

جدول (7): طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة الأولى.

م	المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
.1	أهداف الامتحان الشامل.	0.931	0.964
.2	مدخلات الامتحان الشامل.	0.917	0.957
.3	إجراءات تنفيذ الامتحان الشامل وتطويره.	0.869	0.930
.4	مواصفات إعداد الامتحان الشامل.	0.601	0.751
.5	عمليات التصحيح ورصد الدرجات والإعلان عنها.	8370.	9110.
	جميع مجالات الاستبانة.	6560.	7140.

* تم استخدام معادلة (جتمان) حيث أن عدد الأسئلة الفردية لا يساوي عدد الأسئلة الزوجية

يتضح من النتائج الواردة في جدول (7) السابق أن قيم معامل الارتباط المعدل مرتفعة ودالة إحصائيًا.
وفيما يخص الاستبانة الثانية جرى تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية)، ثم جرى حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك تصحيح معامل الارتباط بمعادلة (جتمان)، والحصول على النتائج الموضحة في جدول (8).

جدول (8): طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة الثانية.

الاستبانة	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
رضاكم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة	218.	889

* الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من جدول (8) السابق أن قيم معامل الارتباط المعدل (جتمان) مرتفعة، ودالة إحصائيًا.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدِمَت الأدوات الإحصائية التالية:

- النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages)، لوصف عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي والوزن النسبي، والانحراف المعياري، لقياس مستوى تقييم منظومة امتحان الشامل في الكليات المتوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة.
- اختبار (كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha)، وكذلك طريقة التجزئة النصفية، لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط، إذ يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وقد جرى استخدامه لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة والعلاقة بين المتغيرات.
- اختبار (T) في حالة عينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test)، لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance - ANOVA)، لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات.
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة (Scheffe Post Hoc Test For Multiple Comparisons)، وذلك لمعرفة اتجاه الفروق في حال رفض الفرضية الصفرية في اختبار تحليل التباين.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

المحك المعتمد في الدراسة: (صافي، 2012: 37):

جرى استخدام المقياس الرقمي العشري، وهو مقياس كمي يتميز بدقةٍ في تحديد درجة التقدير للاستجابة على فقرات الاستبانة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (9) يوضح المحك المعتمد في الدراسة

المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة التقدير
أقل من 2.0	أقل من 20٪	متدنية جداً
أكبر من 2.0 إلى أقل 4.0	أكبر من 20% - 40%	متدنية
أكبر من 4.0إلى أقل 6.0	أكبر من 40%- 60٪	متوسطة
أكبر من 6.0 إلى أقل 8.0	أكبر من 60%- 80%	مرتفعة
أكبر من 8.0 - 10	أكبر من 80 %-100%	مرتفعة جداً

الإجابة عن السؤال الأول، ونصه: ما درجة تقدير أفراد عينة الدراسة (العاملين الأكاديميين والإداريين) لمستوى عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب، والنتائج موضحة في جدول (10) التالي:

جدول (10): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكافة مجالات الاستبانة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	ن =	درجة التقدير
.1	أهداف الامتحان الشامل.	7.97	1.452	79.70	1	278	مرتفعة
.2	مدخلات الامتحان الشامل.	5.98	1.241	59.80	4	278	متوسطة
.3	إجراءات تنفيذ الامتحان الشامل وتطويره.	5.62	1.271	56.20	5	278	متوسطة
.4	مواصفات إعداد الامتحان الشامل.	7.42	1.254	74.20	3	278	مرتفعة
.5	عمليات التصحيح ورصد الدرجات والإعلان عنها.	7.68	1.327	76.80	2	278	مرتفعة
	الدرجة الكلية للاستبانة	**7.23**	**1.213**	**72.30**	**-**	**278**	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (10) السابق أن جميع متوسطات المجالات المختلفة كانت متقاربة من حيث أوزانها النسبية، حيث تراوحت بين (56.20٪ _ 79.70٪)، أما الدرجة الكلية للاستبانة ككل فقد حصلت على وزن نسبي قدره (72.30٪)، أي بدرجةٍ مرتفعة.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2108

ويعزو الباحثان هذا إلى: النظرة المجتمعية لقيمة الامتحان الشامل، ذلك أنَّ أفراد العينة يمثلون هذا المجتمع تمثيلًا حقيقيًّا، ويرى الباحثان أنَّ صياغة الفقرات في الاتجاه الإيجابي هو شيء جيد. وأنَّ هناك اهتمامًا من قبل وزارة التربية والتعليم بدرجةٍ كبيرةٍ بإدارة للامتحان الشامل تخطيطًا وتنفيذًا، إلى جانب التنسيق الدائم والمستمر بين الكليات المعنية لتطوير الأداء، ولعل هذا كله لقناعة الجميع بأنَّ الامتحان الشامل يحقق نواحٍ عديدة، أهمها:

1. قياس مستوى التحصيل العلمي للطلبة، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم.
2. التنبؤ بأدائهم في المستقبل.
3. الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة سواء المتفوقين منهم، أم العاديين، أم بطيئي التعلم.
4. التعُّرف على مجالات التطوير للمساقات والمقررات الدراسية.

وقد اختلفت هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (الثبيتي، 2018) التي بينت أنَّ درجة فاعلية نظام الامتحان الشامل جاءت بدرجة "متوسطة"، ووجود صعوبات منها: غموض موضوعات ومحاور الامتحان الشامل وآلية التصحيح، وعدم كفاية الوقت لإجراء الامتحان الشامل، وكذلك دراسة (الحربي، 2015) التي أظهرت المركزية الشديدة لأنظمة ولوائح الامتحان الشامل في كليات التربية بالجامعات السعودية، وقصور إجراءاته التنفيذية، بينما اتفقت مع دراسة (الروقي، 2012).

الإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (العاملين الأكاديميين والإداريين) لمستوى عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى كل من متغير (الجهة المشرفة _ طبيعة برامج الكلية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال جرى فرض الفروض الآتية والتأكد من صحتها:

الفرضية الأولى، ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (العاملين الأكاديميين والإداريين) لمستوى عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى متغير الجهة المشرفة: (أونروا - وزارة - أهلية - خاصة).

ولاختبار هذه الفرضية جرى استخدام اختبار "التباين الأحادي" والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11) يوضح نتائج اختبار "التباين الأحادي" _ حسب متغير الجهة المشرفة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
أهداف الامتحان الشامل	بين المجموعات	60.707	3	20.236	7.370	0.000	دال إحصائيًّا
	داخل المجموعات	752.367	274	2.746			
	المجموع	813.074	277				
مدخلات الامتحان الشامل	بين المجموعات	80.436	3	26.812	10.494	0.000	دال إحصائيًّا
	داخل المجموعات	700.036	274	2.555			
	المجموع	783.472	277				
إجراءات تنفيذ الامتحان الشامل وتطويره	بين المجموعات	42.467	3	14.156	3.458	0.000	دال إحصائيًّا
	داخل المجموعات	1121.49	274	4.093			
	المجموع	1163.957	277				

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
مواصفات إعداد الامتحان الشامل	بين المجموعات	48.211	3	16.070	6.856	0.000	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	642.296	274	2.344			
	المجموع	690.507	277				
عمليات التصحيح ورصد الدرجات والإعلان عنها	بين المجموعات	42.08	3	14.027	4.784	0.000	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	803.399	274	2.932			
	المجموع	845.479	277				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	54.756	3	18.252	8.296	0.000	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	602.796	274	2.200			
	المجموع	657.552	277				

* قيمة f الجدولية تساوي (2.62) عند درجة حرية (3، 274) ومستوى دلالة (0.05).

تبين من الجدول (11) أنّ القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وقيمة f المحسوبة تساوي (8.296)، وهي أكبر من قيمة f الجدولية والتي تساوي (2.62)، وبذلك يمكن استنتاج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة (أعضاء الهيئة التدريسية) لمستوى عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى الجهة المشرفة، ولمعرفة اتجاه الفروق جرى استخدام اختبار (شفيه) فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (12): يوضح النتائج اختبار (شفيه) للمقارنات الثنائية

الجهة المشرفة	الأونروا	أهلية	وزارة	خاصة
الأونروا				
الوزارة	.88420*0			
أهلية	3811*4.0	0.54354*		
خاصة	.83231*0	0.39541*	0.40214*	

تبين من الجدول (12) السابق وجود فروق إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (أعضاء الهيئة التدريسية) لمستوى عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وفقًا للجهة المشرفة (الأونروا، والوزارة، والأهلية، والخاصة)، إذ جاءت الفروق لصالح الكليات التابعة للأونروا. وتبين من النتائج التالية وجود فروق إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (أعضاء الهيئة التدريسية) لمستوى عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وفقًا للجهة المشرفة (الوزارة، والأهلية، والخاصة)، إذ جاءت الفروق لصالح الكليات الأهلية. وتبين من النتائج التالية وجود فروق إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (أعضاء الهيئة التدريسية) لمستوى عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وفقًا للجهة المشرفة (الوزارة، والخاصة)، إذ جاءت الفروق لصالح الكليات التابعة للوزارة. وأخيرًا تبين أن جهات الإشراف جاء بدءًا بالكليات التابعة للأونروا، ومن ثم الكليات الأهلية، ثم الوزارية، وانتهاءً بالكليات الخاصة. ويعزو الباحثان ذلك إلى اهتمام الأونروا ببرامجها، وتحديدًا الامتحان الشامل، وما تتصف به من مركزيةٍ وصرامةٍ في الرقابة، واتخاذ القرار، إلى جانب مراعاتها للجودة عند اختيار المدخلات، وتسيير العمليات، وتسويق المخرجات، أما ما يتعلق بالاهتمام الملحوظ من قبل الكليات الأهلية (خاصة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية)، فإنّ نظامها الإداري

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2108

والرقابي يتشابه مع نظام الأونروا، وما دون ذلك من كلياتٍ وزاريةٍ وخاصة، فإنها تعاني كثيرًا من التحديات نظرًا لأحوالها الإدارية، ونوعية مدخلاتها، ويشير الباحثان إلى عدم العثور على دراسات عالجت ذات المتغيرات الثانوية.

الفرضية الثانية، ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (العاملين الأكاديميين والإداريين) لمستوى عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى متغير طبيعة برامج الكلية: (نظرية _ تقنية _ مزيج). ولاختبار هذه الفرضية جرى استخدام اختبار "التباين الأحادي"، والجدول (13) يوضح ذلك:

جدول (13): نتائج اختبار "التباين الأحادي" – حسب طبيعة برامج الكلية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
أهداف الامتحان الشامل	بين المجموعات	52.895	2	26.448	9.533	0.000	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	760.18	274	2.774			
	المجموع	813.074	277				
مدخلات الامتحان الشامل	بين المجموعات	54.287	2	27.144	10.199	0.000	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	729.185	274	2.661			
	المجموع	783.472	277				
إجراءات تنفيذ الامتحان الشامل وتطويره	بين المجموعات	55.062	2	27.531	6.803	0.000	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	1108.895	274	4.047			
	المجموع	1163.957	277				
مواصفات إعداد الامتحان الشامل	بين المجموعات	80.02	2	40.010	18.076	0.000	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	606.487	274	2.213			
	المجموع	690.507	277				
عمليات التصحيح ورصد الدرجات والإعلان عنها	بين المجموعات	111.192	2	55.596	20.746	0.000	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	734.287	274	2.680			
	المجموع	845.479	277				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	102.821	2	51.411	25.393	0.000	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	554.731	274	2.025			
	المجموع	657.552	277				

* قيمة f الجدولية تساوي (3.02) عند درجة حرية (2، 274) ومستوى دلالة (0.05).

من النتائج الموضحة في جدول (13) السابق يمكن استنتاج أنّ القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وقيمة (f) المحسوبة تساوي (25.393)، وهي أكبر من قيمة (f) الجدولية، والتي تساوي (3.02)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك يمكن استنتاج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة (أعضاء الهيئة التدريسية) لمستوى عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى طبيعة برامج الكلية، ولمعرفة اتجاه الفروق جرى استخدام اختبار (شفيه)، فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (14) يوضح نتائج اختبار (شفيه) للمقارنات الثنائية

طبيعة البرامج	نظري	نظري تقني	تقني
نظري			
نظري تقني	*34241.0		
تقني	*27542.0	*0.32212	

تبين من الجدول (14) السابق وجود فروق إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (أعضاء الهيئة التدريسية) لمستوى عناصر منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وفقًا لطبيعة البرامج (النظرية، والنظري والتقني معًا، والتقني) إذ جاءت الفروق لصالح البرامج النظرية، مقارنةً بالنظرية والتقنية معًا، وعند مقارنة الأخريين، كانت الفروق لصالح البرامج التقنية، ويعزو الباحثان ذلك إلى سهولة السيطرة على البرامج النظرية نظرًا لطبيعة مقرراتها واختباراتها النظرية، فضلًا عن التحديات التي تواجه الكلية التقنية، سواءً أكانت برامجها التقنية كاملة أم جزئية. ويشير الباحثان إلى عدم العثور على دراسات عالجت ذات المتغيرات الثانوية.

الإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: ما درجة تقدير أفراد عينة الدراسة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدِم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأوزان النسبية للفقرات، والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (15) يوضح المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب لكل فقرة من فقرات استبانة "رضا الخريجين عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة".

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	ن=	درجة التقدير
.1	تزودني إدارة كليتي بنماذج من الامتحانات المتعلقة بتخصصي.	7.80	1.956	78.00	7	220	مرتفعة
.2	تطبع أوراق الامتحان بخطٍ واضحٍ ومقروء.	8.01	1.614	80.10	3	220	مرتفعة جدًا
.3	توزع الدرجات بوضوح على أسئلة الامتحان.	5.98	1.717	59.80	17	220	متوسطة
.4	يُحدد التقويم الزمني للاختبار بما يتناسب مع رغبتي.	3.67	1.752	36.70	34	220	متدنية
.5	تتوفر أدلة توضيحية (ورقية أو الكترونية) حول عقد الامتحان الشامل وآلياته.	3.88	1.721	38.80	30	220	متدنية
.6	توجد تعليمات واضحة لإجراء الامتحان.	7.98	1.854	79.80	4	220	مرتفعة
.7	يُتاح لي جو من الراحة والأمان وقت الامتحان.	7.79	1.810	77.90	8	220	مرتفعة
.8	يُترك لي وقت كافٍ للإجابة في الامتحان.	5.52	1.784	55.20	25	220	متوسطة
.9	يلتزم الملاحظ بخروج الطلبة من الامتحان بعد منتصف الوقت دون إجبارهم على الخروج المبكر.	7.88	1.701	78.80	5	220	مرتفعة
.10	يتناسب محتوى الامتحان الشامل مع الوقت المخصص له.	5.71	1.702	57.10	21	220	متوسطة
.11	يتساهل الملاحظون مع حالات الغش في الامتحان.	5.49	1.636	54.90	26	220	متوسطة
.12	يوجد استقبال سلس ومريح للطلبة يوم عقد الامتحانات.	7.10	1.856	78.10	6	220	مرتفعة

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2108

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	ن=	درجة التقدير
13.	يتأكد الملاحظون من إغلاق الطلبة لهواتفهم الخلوية أثناء عقد الامتحان.	5.38	1.693	53.80	27	220	متوسطة
14.	يكلف أكثر من مراقب في القاعة الواحدة.	5.69	1.736	56.90	22	220	متوسطة
15.	تتناسب طريقة التقدم للامتحان الشامل مع جميع الطلبة.	5.80	1.774	58.80	18	220	متوسطة
16.	تتصف فقرات الامتحان الشامل بالوضوح.	5.59	1.694	55.90	24	220	متوسطة
17.	تتصف فقرات الامتحان الشامل بالترتيب.	3.71	1.749	37.10	33	220	متدنية
18.	تتصف فقرات الامتحان الشامل بالتوازن بين موضوعات التخصص.	3.56	1.728	35.60	35	220	متدنية
19.	تتصف فقرات الامتحان الشامل بالشمول لمفردات المقررات التي أنجزها الطلبة في مرحلة الدبلوم.	3.91	1.631	39.10	29	220	متدنية
20.	تتدرج فقرات الامتحان الشامل من السهل إلى الصعب.	3.81	1.806	38.10	31	220	متدنية
21.	تجمع فقرات الامتحان الشامل بين النمط المقالي والموضوعي.	8.57	5.414	85.70	1	220	مرتفعة جداً
22.	تصاغ فقرات الامتحان صياغةً لغويةً سليمة.	7.71	1.648	77.10	9	220	مرتفعة
23.	تخلو فقرات الامتحان الشامل من أخطاء الطباعة.	7.51	1.635	75.10	14	220	مرتفعة
24.	توزع الدرجات على فقرات الامتحان بشكل متوازن.	5.61	1.241	56.10	23	220	متوسطة
25.	تجري عملية إعلان النتائج بآلية تراعي خصوصية الطلبة.	5.81	1.231	58.10	19	220	متوسطة
26.	توجد معايير واضحة للنجاح والرسوب.	7.49	1.717	74.90	15	220	مرتفعة
27.	تحديد عدد الطلبة في القاعة يساعد على التركيز في الامتحان.	8.26	1.966	82.60	2	220	مرتفعة جداً
28.	يتوفر أثاث مناسب ومريح في قاعات الامتحان.	3.79	1.863	37.90	32	220	متدنية
29.	تتوفر الإنارة المناسبة في قاعات الامتحان.	7.67	1.856	76.70	10	220	مرتفعة
30.	توظف تقنيات حديثة مناسبة أثناء عقد الامتحانات العملية.	3.98	5.434	39.80	28	220	متدنية
31.	توفر إدارة الكلية الكتب والمراجع المعتمدة للامتحان الشامل.	7.59	2.078	75.90	12	220	مرتفعة
32.	يتصف مستوى الامتحان الشامل بشكل عام بالصعوبة.	5.79	2.509	57.90	20	220	متوسطة
33.	أرى بأن حجم المادة التعليمية مناسب.	7.40	2.192	74.00	16	220	مرتفعة
34.	أرى بأن نتائج الامتحان مرضية.	7.61	2.263	76.10	11	220	مرتفعة
35.	تتسم إجراءات الإعلان عن نتائج الامتحان بالسرعة.	7.55	2.119	75.50	13	220	مرتفعة
	الدرجة الكلية للمجال	8.01	1.440	80.10	-	220	مرتفعة

ويتضح من الجدول (15) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة ككل قد حصلت على وزن نسبي قدره (80.10٪)، مما يدلل على أنَّ تقديرات أفراد عينة الدراسة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين جاء بدرجةٍ كبيرةٍ جداً.

ويعزو الباحثان ذلك إلى وضوح أهداف الامتحان الشامل لدى الخريجين، ومراعاة الامتحان للجوانب المعرفية للطالب، بحيث تتوافق توقعات الخريجين مع طبيعة الامتحان الشامل، ناهيك عن اجتهاد وزارة التربية والتعليم في ضبط إجراءات سير الامتحان لارتباطه ارتباطًا كبيرًا بنظام التجسير، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه (الروقي، 2012).

السؤال الرابع، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى كل من متغير (الجهة المشرفة _ طبيعة برامج الكلية_ جنس الخريج)؟

للإجابة عن هذا التساؤل جرى التأكد من الفرضيات الآتية، والإجابة عنها:

الفرضية الأولى، ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى متغير الجهة المشرفة: (أونروا _ وزارة _ أهلية _ خاصة)، ولاختبار هذه الفرضية جرى استخدام اختبار "التباين الأحادي"، والجدول (16) يوضح ذلك:

جدول (16): نتائج اختبار "التباين الأحادي" – بحسب متغير الجهة المشرفة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	33.495	3	11.165	5.570	0.001	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	771.772	216	2.005			
	المجموع	805.267	219				

* قيمة (f) الجدولية تساوي (2.62) عند درجة حرية (3، 219) ومستوى دلالة (0.05).

من خلال جدول (16) يمكن استنتاج أنّ القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (0.001)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وقيمة (f) المحسوبة تساوي (5.570)، وهي أكبر من قيمة (f) الجدولية والتي تساوي (2.62)، وبذلك يمكن استنتاج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى الجهة المشرفة.

ولمعرفة اتجاه الفروق جرى استخدام اختبار (شفيه)، فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (17) يوضح النتائج اختبار (شفيه) للمقارنات الثنائية

	الأونروا	أهلية	الوزارة	خاصة
الأونروا				
الوزارة	*0.27054			
أهلية	*0.32251	0.29211*		
خاصة	*0.34967	0.38412*	0.53935*	

تبين من جدول (17) السابق وجود فروق إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تبعًا لمتغير الجهة المشرفة (الأونروا _ الأهلية _ الوزارة _ الخاصة)، وجاءت الفروق لصالح الأونروا، ويعزو الباحثان ذلك إلى أنّ الاونروا تطبق السياسات الأجنبية، فهي تهتم بدرجةٍ أساسية بالطالب، وتراعي احتياجاته النفسية والاجتماعية

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2108

والمعرفية، وتعليمها يعتمد على الخبرة المباشرة للطلبة؛ بسبب الإمكانيات المادية التي تمتلكها كلياتها. وتبين وجود فروق إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل تبعًا لمتغير الجهة المشرفة (الأهلية _ الوزارة _ الخاصة)، وجاءت الفروق لصالح الكليات الأهلية، ويعزو الباحثان ذلك إلى استخدام الكليات الأهلية برامج وتدريبات أكثر انتماءً للامتحان الشامل، مما يجعل الطالب أكثر رضًا، وتبين وجود فروق إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة تبعًا لمتغير الجهة المشرفة (الوزارة _ الخاصة)، وجاءت الفروق لصالح الكليات الخاصة، ويعزو الباحثان ذلك إلى تشدُّد الكليات الوزارية مع طلبتها في بعض الأمور، نظرًا للمتابعة المباشرة من قبل الوزارة، مما يقلِّل من مستوى رضا طلبتها، مقارنةً بطلبة الكليات الخاصة، والتي تهتم بجذب الطلبة. ويشير الباحثان إلى عدم العثور على دراساتٍ عالجت ذات المتغيرات الثانوية.

الفرضية الثانية، ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى متغير طبيعة برامج الكلية: (نظرية _ تقنية _ مزيج).

ولاختبار هذه الفرضية جرى استخدام اختبار "التباين الأحادي"، والجدول (18) يوضح ذلك:

جدول (18): نتائج اختبار " التباين الأحادي " – بحسب طبيعة برامج الكلية

الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	26.216	2	13.108	6.495	0.002	دال إحصائيًّا
	داخل المجموعات	779.051	217	2.018			
	المجموع	805.267	219				

* قيمة (f) الجدولية تساوي (3.01) عند درجة حرية (2، 217) ومستوى دلالة (0.05)

تبين من الجدول (19) السابق أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (0.002)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وقيمة (f) المحسوبة تساوي (6.495)، وهي أكبر من قيمة (f) الجدولية والتي تساوي (3.01)، وبذلك يمكن استنتاج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى طبيعة برامج الكلية، ولمعرفة اتجاه الفروق جرى استخدام اختبار (شفيه)، فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (19) يوضح النتائج اختبار (شفيه) للمقارنات الثنائية

البرامج	نظرية	نظرية وتقنية معًا	تقنية
نظرية			
نظرية وتقنية معًا	0.20317*		
تقنية	0.25145*	-0.47763*	

تبين من الجدول (19) السابق وجود فروق إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، وذلك لصالح البرامج النظرية، وعند مقارنة كلٍّ من البرامج (النظرية والتقنية معًا) و(التقنية) تبين أنَّ الفروق جاءت لصالح البرامج التقنية، ويعزو الباحثان ذلك إلى سهولة البرامج النظرية نظرًا لطبيعة مقرراتها واختباراتها

النظرية، ومنافستها في إرضاء الطلبة، أما ما يخص الكليات التي تضم خليطًا من البرنامجين تتعرض لتحدياتٍ بسبب الخلط، تؤثر على رضا طلبتها. ويشير الباحثان إلى عدم العثور على دراساتٍ عالجت ذات المتغيرات الثانوية. الفرضية الثالثة، ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى متغير جنس الخريج: (أنثى _ ذكر). " ولاختبار هذه الفرضية جرى استخدام اختبار"T - لعينتين مستقلتين"، والجدول (20) يوضح ذلك:

جدول (20): نتائج اختبار" T - لعينتين مستقلتين " – بحسب متغير الجنس

الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاستبانة "	ذكر	122	7.99	1.48	271.0	6880.
	أنثى	98	8.03	1.38		

* قيمة (T) الجدولية عند درجة حرية (218) ومستوى دلالة (0.05) تساوي (1.96).

تبين من الجدول (20) السابق أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (0.688)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وقيمة (t) المحسوبة تساوي (0.271)، وهي أقل من قيمة (t) الجدولية والتي تساوي (1.96)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (الخريجين) لمستوى رضاهم عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى إلى متغير الجنس. ويعزو الباحثان ذلك إلى أنَّ التعليمات واضحة للإناث والذكور، ولا يوجد نظام منفصل، وكل جوانب التعليم التي يخضع لها الذكور تخضع لها الإناث، ورؤية كلٍّ من الطرفين متشابهة نحو الامتحان، ولا يوجد تفرقة بين الجنسين، وأعداد الطلبة الإناث تقريبًا مقاربة لأعداد الذكور، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الجباري، 2019).

السؤال الخامس، ونصه: ما السبل المقترحة لتطوير منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين؟

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، اقترح الباحثان مجموعةً من السبل لتطوير منظومة الامتحان الشامل، ولضبط السبل وتدعيمها استخدم الباحثان طريقة المجموعة البؤرية (المركزة) (Focus Group)، بمشاركة عينةٍ من الخبراء المتخصصين من أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الفلسطينية، وعددهم (4) خبراء، وقد جرى تقسيمهم إلى مجموعتين، وإطلاع كل مجموعة على الصورة المبدئية للسبل المقترحة، مُرفقة بنتائج الدراسة الميدانية، وطلب منهم تحكيم السبل، وجاءت السبل في صورتها النهائية كما يأتي:

م	مجال التطوير	الفقرات المتدنية	سبل التطوير المقترحة
1.	أهداف الامتحان الشامل.	- تتسق أهداف الامتحان مع أهداف المجتمع.	- عقد ورش عمل وندوات تثقيفية وتشبيكية؛ تعزِّز التفاهم بين إدارات الكليات المتوسطة ووزارة التربية والتعليم العالي من جهة، ومؤسسات المجتمع المحلي من جهة أخرى، وذلك حول توحيد الغاية وتحديد الأهداف المنشودة من الامتحان الشامل. - تطوير معايير الامتحان التطبيقي الشامل، بما يلبي التطور المعرفي والتطور التكنولوجي للمجتمع.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2108

م	مجال التطوير	الفقرات المتدنية	سبل التطوير المقترحة
		- تراعي أهداف الامتحان متطلبات سوق العمل.	- الاستعانة بالخبراء وقادة المؤسسات الخدماتية لتحديد متطلبات سوق العمل، ومراعاتها في الامتحان الشامل؛ على اعتبار أنَّ الامتحان الشامل يشكل موقفًا تعليميًّا وتدريبيًّا، وليس تقييميًّا فحسب.
		- تعبِّر أهداف الامتحان الشامل عن جوانب أداء الطالب وشخصيته بشمولية (الجسدية، والعقلية، والعاطفية، والاجتماعية، والروحانية، والثقافية).	- إعادة النظر في مواصفات المحتوى التدريسي والمقررات التدريسية؛ بما يعزِّز مبدأ الشمولية فيها، مراعاةً لجوانب التكوين المنشودة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس ومنسقي الأنشطة الطلابية لتحقيق الغاية ذاتها.
2.	مدخلات الامتحان الشامل.	تعقد ندوات إرشادية للملاحظين حول ضوابط ملاحظة الامتحان وأخلاقياتها.	- عقد ندوات إرشادية للملاحظين حول ضوابط ملاحظة الامتحان وأخلاقياتها.
		تتوفر قاعدة بيانات محدثة باستمرار للطلبة والعاملين في الامتحان الشامل.	- إصدار نشرات دورية من الكليات والجهات المشرفة للطلبة، لمعرفة أي مستجدٍّ في منظومة الامتحان الشامل.
3.	إجراءات تنفيذ الامتحان الشامل وتطويره.	توظَّف التقنيات الحديثة في إجراء الامتحان وتطبيقه.	- حوسبة إجراءات الامتحان الشامل، وتدريب الطلبة والعاملين على استخدام برامجه المحوسبة، والاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
		يوجد آليات للتعامل مع الشكاوى والمقترحات حول تطبيق الامتحان الشامل.	_ استحداث دائرة الشكاوى وخدمة الطلبة والمستفيدين، على أن تكون مستقلةً عن قيود الهيكل التنظيمي، وسلطة مقدمي الخدمة.
		يُستعان بتجارب الدول المتقدمة عند تطوير الامتحان الشامل.	- ابتعاث فريق عمل للدول ذات التجارب الناجحة في مجال التقويم، والأخذ بما يتناسب مع بيئتنا الفلسطينية، واحتياجات طلبتنا.
		تتبنى إستراتيجيات واضحة للتعامل مع التحديات التي تواجه تطبيق الامتحان الشامل.	- عقد اجتماعات دورية من الوزارة للكليات المنتمية، لمناقشات إجراءات الامتحان الشامل. - عقد ورش عمل بين المختصين في اللجان لتحديد الإجراءات والاحتياجات، لعقد الامتحان.
4.	مواصفات إعداد الامتحان الشامل.	يتصف الامتحان الشامل بالتكامل بين المفاهيم والخصائص والنظريات.	- إعادة النظر في مواصفات الامتحان الشامل؛ بما يعزِّز مبدأ التكامل المفاهيم والخصائص والنظريات، واستحداث هيئة (جودة الامتحان الشامل)، مشكَّلة من المختصين في وزارة التربية والتعليم والكليات المتوسطة، ومؤسسات المجتمع المستفيدة من مخرجات الكليات المتوسطة.
		يعكس نظام الامتحان الشامل المستوى الفعلي للطلبة.	- التركيز على جانب التقييم الواقعي والحقيقي ضمن متطلبات الامتحان الشامل، ولينفذ جزء منها في مواقع

م	مجال التطوير	الفقرات المتدنية	سبل التطوير المقترحة
			التدريب بواسطة لجان تقييم خارجية، وغير معلنة مسبقًا.
		يركز الامتحان الشامل على مهارات التفكير العليا من التحليل والتركيب والتقويم.	- إعادة النظر في مواصفات الامتحان الشامل؛ بما يراعي تضمينه مهارات التفكير العليا من التحليل والتركيب والتقويم، وذلك بواسطة لجان متخصصة.
5.	عمليات التصحيح ورصد الدرجات والإعلان عنها.	تتصف الآلية المتبعة للتصحيح بالوضوح.	- نشر آليات التصحيح عبر مواقع الكليات الإلكترونية، وفي مداخل الكليات وقاعات الدرس.
		توزع الدرجات على فقرات الامتحان بشكل متوازن.	- الأخذ بجداول المواصفات في بناء الامتحان، وعدم الاستجابة لظروف تقصير بعض الكليات في تغطية الجوانب المتفق عليها بالتدريس.
		تجري عملية الإعلان بآلية تراعي خصوصية الطلبة.	- الاكتفاء بإعلام الطلبة وذويهم غير خدمة رسائل الهواتف المنقولة، أو حسابات الطلبة عبر موقع الجامعة (الويب)، أو خدمات الدخول الموحد (الحكومية)، والتي تراعي خصوصية الطلبة.
6.	رضا الخريجين عن منظومة الامتحان الشامل في الكليات المتوسطة	توظف تقنيات حديثة مناسبة أثناء عقد الامتحانات العملية.	- حوسبة إجراءات الامتحان الشامل، وتدريب الطلبة والعاملين على استخدام برامجه المحوسبة، والاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
		تتصف فقرات الامتحان الشامل بالشمول لمفردات المقررات التي أنجزها الطلبة في مرحلة الدبلوم.	- إعادة النظر في مواصفات الامتحان الشامل؛ بما يراعي تضمينه مفردات المقررات التي أنجزها الطلبة في مرحلة الدبلوم، وذلك بواسطة لجان متخصصة.
		تتوفر أدلة توضيحية (ورقية أو الكترونية) حول عقد الامتحان الشامل وآلياته.	- ربط دخول الطالب للتسجيل للامتحان الشامل باجتياز أيقونة تتضمن دليلًا توضيحيًّا إلكترونيًّا حول عقد الامتحان الشامل وآلياته. - إلزام الطلبة عند التسجيل للامتحان بالتوقيع على إقرار بتأكيد اطلاعه على آليات الامتحان الشامل.
		تتدرج فقرات الامتحان الشامل من السهل إلى الصعب.	- إعادة النظر في مواصفات الامتحان الشامل؛ بما يراعي تدرج فقرات الامتحان من السهل إلى الصعب.
		يتوفر أثاث مناسب ومريح في قاعات الامتحان.	- تطوير القاعات بما يناسب عقد الامتحان بوسائل الراحة (أثاث، أجهزة حاسوب، مكيفات، إضاءة...) ، للحصول على مخرجات أفضل.
		تتصف فقرات الامتحان الشامل بالترتيب.	- إعادة النظر في مواصفات الامتحان الشامل؛ بما يراعي ترتيب فقرات الامتحان.
		يُحدد التقويم الزمني للاختبار بما يتناسب مع رغبتي.	- إعداد استبيان يعبئه الطلبة، من نتائجه يُستأنس برغباتهم.
		تتصف فقرات الامتحان الشامل بالتوازن بين موضوعات التخصص.	- إعادة النظر في مواصفات الامتحان الشامل؛ بما يراعي اتصاف فقرات الامتحان الشامل بالتوازن بين موضوعات التخصص.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2108

التوصيات:

تعضيداً للسبل المقترحة يوصي الباحثان بما يأتي:

- **الأخذ بالسبل المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي، وإدارات الكليات المتوسطة.**
- **زيادة الاهتمام بمنظومة الامتحان الشامل، باعتبارها تشكل خطوة يسد بها أي قصور أو ضعف أصاب عملية تدريس الطلبة وتدريبهم وقت الدراسة للمقررات.**
- **تعزيز التكامل والتنسيق بين جميع المعنيين والمستفيدين من مخرجات الامتحان الشامل، من وزارات (تعليم، وعمل، وغيرها)، وكليات متوسطة وجامعات، ومؤسسات المجتمع المحلي بما فيها المؤسسات التي تستقطب خريجي الكليات المتوسطة. وعقد اجتماعاتٍ دوريةٍ بينَ وزارة التربية والتعليم العالي والكلياتِ المعنية لمناقشةِ إجراءاتِ الامتحان الشامل.**
- **الأخذ بالمستجدات المعرفية والتكنولوجية، والاستفادة منها في تجويد عناصر منظومة الامتحان الشامل.**
- **عقد دوراتٍ تدريبيةٍ وتأهيليةٍ إثرائية للإداريين وأعضاءِ هيئة التدريس كافة حول الامتحان الشامل.**
- **وتطوير معايير الامتحان التطبيقيِّ الشامل، بما يحقق تطويراً للمنظومة.**

مقترحات الدراسة:

في ضوء الفجوة البحثية والتطبيقية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، تقدّم الباحثان بمجموعة من الاقتراحات، وهي:

1. **إجراء دراسة لتقيم منظومة الامتحان التطبيقي الشامل في الكليات المتوسطة في محافظات فلسطين الشمالية.**
2. **إجراء دراسة حول اقتراح تصور لنظام الامتحان الشامل بالمحافظات الجنوبية لفلسطين في ضوء تجارب بعض الدول.**

المراجع والمصادر

أولاً: المراجع العربية:

أمحمد ، مسعودي. (2017). إستراتيجيات تقويم المتعلمين، دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من المعلمين بولاية مستغانم، *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، (30)، (277 – 292).

أمين، سلوى. (2017). تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس في جامعة صلاح الدين - أربيل وفقاً لتصنيف بلوم المعرفي، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (3)، (220 – 244).

الثبيتي، خالد. (2018). درجة فاعلية الامتحان الشامل في برنامج الدكتوراة الإدارة التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة. *مجلة العلوم التربوية*، *30* (1)، (51 - 75).

الجباري، محمد. (2019). تقويم الامتحانات النهائية لطلبة الكليات التربوية في جامعة صلاح الدين - أربيل من وجهة نظرهم. *مجلة الفتح*، (78)، (228 – 253).

الحربي، محمد. (2015). أنظمة ولوائح وإجراءات الامتحان الشامل لكليات التربية في الجامعات السعودية والأمريكية "دراسة مقارنة"، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *4* (10)، (258 – 277).

دعمس، مصطفى. (2008). *التقويم التربوي الحديث وأدواته*. دار غيداء للنشر والتوزيع. عمّان.

أبو دقة، سناء واللولو، فتحية (2007)، دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة، *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، *15* (1)، (465 – 504).

دودين، حمزة. (2006). *مشكلات الطلبة في الامتحانات وطرق علاجها*. دار حنين للنشر والتوزيع. عمّان.

الروقي، مطلق. (2012). *تطوير نظام التقويم الشامل لمدارس التعليم العام في ضوء إدارة الجودة الشاملة*. (رسالة ماجستير). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

صافي، سمير. (2012). *الإحصاء التربوي وتطبيقاته*، مكتبة آفاق. غزة، فلسطين.

كيلانو، طلال. (2012). الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورها في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *5*(9)، (21– 65).

النفيعي، ضيف الله بن عبد الله. (2001). *الاتصال الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا مع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز*. ندوة الدراسات العليا بجامعة السعودية، جدة، المنعقدة في إبريل (2001)، كتاب الندوة، (105-125).

وزارة التربية والتعليم العالي. (2023). تعريف بالامتحان التطبيقي الشامل، متوفر عبر: (https://eservices.mohe.ps/shamel/)، تاريخ التأكد من إتاحته 2023/3/20.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2108

المراجع الأجنبية

Kostohryz, K. (2011). *The Comprehensive Examination in Counselor Education Doctoral Programs: A Study of Faculty's Perceived Purposes*. degree Doctor of Philosophy, Ohio University.

Leal, J. P. (2016). Assessment in CLIL: Test development for content and language for teaching natural science in English as a foreign language. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 9*(2), 293-317.

Li, X. (2019). Language Testing in China: Past and Future. *English Language Teaching*, *12*(12), 67-75.