اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية

د. حيدر ظاظا
قسم علم النفس التربوي
الجامعة الأردنية

د. جعفر ربابعة
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية

أ.د. سلامة طناش
قسم الإدارة التربوية والأصول
الجامعة الاردنية

اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية

د. حيدر ظاظا
قسم علم النفس التربوي
الجامعة الأردنية

د. جعفر ربابعة
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية

أ.د. سلامة طناش
قسم الإدارة التربوية والأصول
الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية. وصممت من اجل ذلك استبانة من (٣٦) فقرة لقياس اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه. وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على (٥٩٦) طالباً وطالبةً تم اختيارهم عشوائياً من (٥) جامعات حكومية وخاصة بالطريقة العنقودية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة الى استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الاحادي.

أشارت نتائج الدراسة الى أن طلبة الجامعات الأردنية لديهم اتجاهات إيجابية نحو امتحان الكفاءة الجامعية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهاتهم نحو فلسفة الامتحان تعزى لجنس الطالب ولصالح الإناث. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهاتهم نحو القرارات المترتبة على الامتحان تعزى للمعدل التراكمي ولصالح المعدل جيد جداً. كما وجدت فروق دالة إحصائياً في اتجاهاتهم نحو فلسفة الامتحان، وآلية تنفيذه تعزى للكلية التي يدرسون فيها ولصالح طلبة الكليات الإنسانية. في المقابل أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهاتهم نحو محتوى الامتحان تعزى للجامعة التي يدرسون فيها ولصالح طلبة الجامعات الرسمية. وأوصت الدراسة باعتماد الامتحان ليكون أحد محكات للحكم على كفاءة الطلبة في تخصصاتهم المختلفة.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، امتحانات الكفاءة، امتحان الكفاءة الجامعية، الجامعة الأردنية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/١١/١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/٩/١١م

Attitudes of Students of the Jordanian Universities Towards University Achievement Exam

Dr. Haidar Zaza
Dept of Educational
The Jordanian University

Dr. Jaafar K. Alrababaah
Dept of Educational Sciemces
Al-Bada'a Applied University

Prof. Salameh Y. Tanash
Dept of Educational Psychology
The Jordanian University

Abstract

This study aimed at investigating Attitudes of Students of the Jordanian Universities towards University Achievement Exam. To achieve this, a 36-item questionnaire constructed to measure attitudes towards the philosophy of exam, content, procedures of administration and decisions based on it. The questionnaire was administrated on 596 male and female students selected randomly from five public and private Universities after establishing its reliability and validity. To answer the study questions, the means, standard deviations, T-test and ANOVA were used.

The results showed that students of the Jordan universities have positive attitudes towards University Achievement Exam, the results also showed that there are significant differences in attitudes towards philosophy of exam attributed to gender favored to female. Also the results showed that there are significant differences in attitudes towards decisions based on exam attributed to cumulative rating. Moreover, there are significant differences in attitudes towards philosophy of exam and procedures of administration attributed to college favored to humanist college students, in other side there are significant differences in attitudes towards exam content attributed to university favored to public universities students. The study recommended accredits Achievement Exam as on criterion for judging students proficiency in different fields.

Key words: attitudes, proficiency exams, university achievement exam, Jordanian universities.

اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية

د. حيدر ظاظا
قسم علم النفس التربوي
الجامعة الأردنية

د. جعفر ربابعة
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية

أ.د. سلامة طناش
قسم الإدارة التربوية والأصول
الجامعة الأردنية

المقدمة

يعد التقويم عملية منهجية منظمة لجمع بيانات ومعلومات تتعلق بالأفراد أو الأشياء من أجل صنع قرارات أو فعل إجراء معين (علام، ٢٠٠٤). وتستمد تلك العملية أهميتها من الدور الذي تقوم به في توجيه العملية التربوية. هي خصائص عملية التقويم الاستمرارية؛ إذ إن انتهاء عملية تقويم ربما يكون بداية لعملية تقويم أخرى، بالإضافة إلى شموليتها التي تتلخص في مراعاتها لجميع جوانب النمو المختلفة (عودة، ٢٠٠٢).

ويعد قياس نواتج التعلم لدى الخريجين من الجامعات مسألة على قدر كبير من الأهمية في هذا العصر–عصر العولمة– الذي أصبح العالم فيه قرية صغيرة نتيجة للثورة التكنولوجية وتفجر المعرفة أو انتشارها على نحو غير مسبوق، وقد كان لهذه العولمة انعكاساتها على التعليم العالي (عربيات، ٢٠٠٥).

وقد جاءت الرؤية الإستراتيجية للتعليم العالي في الأردن نحو مجاراة ذلك التقدم من خلال الوصول إلى نظام تعليم عالٍ ذي جودة عالية قادرٍ على إعداد أطر بشرية لمواكبة تطورات المعرفة في حقول التخصص على المستوى العلمي، بما يلبي احتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية (التعليم العالي، ٢٠٠٥) وفي هذا يشير المعاني (٢٠٠٥) إلى أنَّ الحرص على تقييم مخرجات التعليم يشكل ضماناً لتحسين نوعية الخريج من خلال معرفة مواطن القوة والضعف لديه، ولكي يكون هذا الخريج قادراً على مجاراة التطور والتعامل مع متطلبات التنمية المستدامة.

ومن هنا كان لا بد من إيجاد آليات ووسائل تستطيع من خلالها الجامعات الأردنية تقييم مخرجاتها؛ وجاءت فكرة الاستناد إلى امتحان الكفاءة الجامعية وسيلة لتقييم تلك المخرجات.

وحيث إن التقييم يستند على أدوات عدة تسهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحصيل

الطلبة نجد حالياً العديد من الباحثين في مجال القياس والتقويم التربوي مثل روز (Rose, 1996) وديفس (Davies, 1999) ينادون بتوسيع قاعدة تلك الأدوات من خلال استخدام أساليب التقويم البديلة Alternative Assessment مثل التقويم المبني على الأداء Performance Based Assessment، أو أسلوب التقييم المبني على ملف الإنجاز Portfolio Assessment، والتقويم الواقعي Authentic Assessment، وتقويم الرفاق، والعروض، والمحاكاة، وتقويم الكفاءة Proficiency Assessment وغيرها. وهذا ما يؤكده علام (٢٠٠٠) بأنَّ التحصيل يعد واحداً من المتغيرات الكثيرة التي تتضمنها عملية تقويم الطلبة، حيث أن هناك العديد من المتغيرات التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تقويمهم.

وفي المقابل نجد العديد من الأنظمة في المدارس والجامعات ما زالت تركز بصورة مباشرة على الامتحانات كأسلوب تقويم لتعلم الطلبة وتعطيها وزناً كبيراً. والتي تنحصر في اختبارات التحصيل التي تعد أشهر أدوات التقويم وأكثرها استخداماً استناداً إلى إمكانية قياسها لكثير من أهداف التدريس بشكل واقعي وبفاعلية (Gronlund, 1998). فالهدف الأساسي للاختبار التحصيلي هو التعبير عن مستوى تحصيل الطلبة بطريقة رقمية مفيدة (عدس، ١٩٩٧).

وتهدف اختبارات التحصيل إلى قياس مدى امتلاك الطالب لمجموعة من المهارات من خلال مقارنة علامته بالمجموعة المرجعية التي ينتمي إليها هذا الطالب لمعرفة جوانب القوة والضعف لديه (Oosterhof, 1994).

ويذكر أن هنالك عدة تصنيفات للاختبارات التحصيلية، حيث يُصنفها عدس (١٩٩٧) إلى أربعة اختبارات وهي: تحديد الموقع، اختبارات تكوينية، اختبارات تشخيصية، واختبارات ختامية. وفي المقابل هنالك الاختبارات التحصيلية المقننة التي تستخدم للتأكد من مدى تعلم الطلبة للمهارات المهمة، ومن أجل تحديد المعيار الأكاديمي القاعدي المطلوب لقبول الطالب أو تخريجه من الجامعة. وهناك اختبارات التحصيل الوطنية التي تهدف إلى قياس تحصيل الطلبة في مجالات أكاديمية متعددة، كما تهدف إلى تقييم الأداء الكلي للطلبة على المستوى الوطني، وعلى المستوى الإقليمي أكثر من تقييم الأداء الفردي، فهي بذلك تشكل تقييما وطنيا للتحصيل التربوي (Oosterhof, 1994). وتأتي أهمية النتائج التي يحققها الطلبة على الاختبارات الوطنية من كونها تشكل الأساس الذي تنطلق منه الأحكام حول فاعلية النظام التربوي السائد على مستوى الدولة (Popham, 1998).

ومن هنا يمكن القول إن امتحان الكفاءة الذي تعقده وزارة التعليم العالي في الأردن مزيج من الاختبارات التحصيلية المقننة والوطنية التي تخضع لقواعد محددة وموحدة في البناء والتطبيق، وتفسير النتائج، وفي تحديد المعيار الأكاديمي المطلوب لتخريج الطالب من الجامعة، وهذا ما نجده مُستخدماً في اختبار الكفاءة الجامعية في الأردن.

فامتحان الكفاءة الذي تم إعداده من قبل وزارة التعليم العالي يهدف إلى قياس مستوى

المعرفة الأساسية للطالب في حقل تخصصه حيث يتراوح عدد أسئلته ما بين (١٢٠– ١٥٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد تقيس المعارف، والمهارات الأساسية، والمفاهيم، والمبادئ العامة التي يتوقع من الطالب الخريج اكتسابها خلال دراسته الجامعية لتخصص معين.

ويشترك في إعداد الامتحان فريق مكون من أساتذة الجامعات الأردنية بالإضافة إلى مشاركة المؤسسة الدولية لخدمات الاختبارات التربوية (Educational Testing Services ETS) أمَّا زمن الامتحان فهو ساعتان، ويكون تقديمه لأول مرّة في الفصل الذي يتوقع فيه تخرج الطالب. وهو إلزامي للطلبة الأردنيين المتوقع تخرجهم في فصل ما، واختياري للطلبة غير الأردنيين. كما لا يعد النجاح فيه شرطاً للتخرّج، لكن تقديمه يعدّ شرطاً لذلك (التعليم العالي، ٢٠٠٥).

وتحدد العلامة الكلية على للامتحان بعدد الإجابات الصحيحة التي يحصل عليها الطالب، وتبعاً لتلك العلامة يتحدد مستوى الطالب بالنسبة لأقرانه في جامعته، ولأقرانه في التخصص نفسه في الجامعات الأردنية الأخرى، بالإضافة إلى الجامعات على مستوى العالم. كما يتحدد مستوى الجامعة بالنسبة للجامعات الأردنية، ولجامعات العالم ككل (التعليم العالي، ٢٠٠٥).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات المتعلقة بالامتحانات الجامعية والاتجاهات نحوها، لا نكاد نجد من تطرق إلى بحث اتجاهات طلبة الجامعات نحو امتحانات الكفاءة التي تعقد على مستوى الجامعة، وإنما تطرقت إلى اتجاهات الطلبة نحو امتحانات تعقد على مستوى المقررات الجامعية، فقد أشار جيانج (Jing, 2006) في دراسته التي هدفت إلى فحص العلاقة بين اتجاهات طلبة الجامعات الصينية نحو امتحان اللغة الانجليزية الذي يعقد على مستوى الجامعة، وبين أدائهم عليه إلى أن الطلبة كانت لديهم مشاعر مختلطة نحو الامتحان، فبعضهم يعتقد ان لديه دافعية قوية لأداء الامتحان والبعض الآخر غير متأكد من ذلك. كما أظهرت الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو الامتحان تُفسر ما نسبته ١٥,٤٪ من تباين أداء الامتحان، وأن دافعية تقديم الامتحان وقلق تقديم الامتحان كانا الأفضلين في التنبؤ بأداء الطلبة على الامتحان. وفي المقابل وجدت فروق في قلق تقديم الاختبار ودافعية تقديم الاختبار والاعتقاد بأهميته تعزى لمستوى تحصيل الطلبة.

وفي دراسة مسحية قام بها فريق من الباحثين مؤلف من لتي وسانتيغو وساريكيو وليتي وبولدوري (Leite, Santiago, Sarrico, Leite & Polidori, 2006) من أجل وصف وتحليل آراء الطلبة نحو التقييم المؤسسي Institutional Evaluation في الجامعات ومقارنة تلك الآراء بإجراء مسح آراء الطلبة في ثلاث مؤسسات تربوية في البرازيل والبرتغال. وطُبقت – لأغراض إجراء المسح – استبانة على الطلبة الدارسين في تلك المؤسسات لمعرفة وجهات نظرهم نحو التقييم المؤسسي. حيث أظهر المسح أن العديد من الطلبة يعتقدون أن التقييم

الذي يجرى من قبل الجامعات، ويأخذ الطابع المؤسسي له صفة شرعية كونه يمثل نتاجا لقرارات سياسية، وأنه مفيد لتطوير نوعية الجامعات، وتوطيد العلاقة بين الطلبة ومدرسيهم في تلك الجامعات. كما أنه يسهم في تسهيل الإجراءات للحكم على جودة الجامعة، وإجراء مقارنة بين مستويات الأداء على مستوى المؤسسات، وأن التقييم الذي يأخذ الطابع المؤسسي يُعدُ آلية جيدة للسيطرة، والتنظيم، والمراقبة، ويسهم في إمكانية إجراء تقنين للاختبارات في الجامعات.

كما أجرى مورجان (Morgan, 2005) دراسة هدفت إلى فحص أثر مجموعة من المتغيرات ذات العلاقة بالتحصيل الأكاديمي على مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة الرياضيين في جامعة لوزيانا، ومحاولة تحديد المتغيرات المعرفية التي تتمثل في: درجات الطلبة المتحققة في اختبار الكلية الأمريكي (American College Test, ACT)، ومعدلاتهم في نهاية المرحلة الثانوية، ومعدلاتهم التراكمية في الجامعة. وتحديد المتغيرات غير المعرفية التي تتمثل في: مفهوم الذات الإيجابي للطالب، والتخطيط الأكاديمي، والانهماك في العمل الاجتماعي. ثم درس نسبة التباين المفسر التي تساهم بها تلك المتغيرات في تفسير التباين الكلي في المعدل التراكمي للطلبة الرياضيين في الجامعة. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن كلاً من معدل الثانوية العامة، واختبار الكلية الأمريكي، والجنس، والمستوى الدراسي تفسر مجتمعة ما مقداره ٥٥٪ من التباين في المعدل التراكمي للطالب، وأن معدل الطالب في الثانوية كان الأكثر فاعلية كمتنبئ في معدله التراكمي في الجامعة.

وأجرى رينفرو (Renfrow, 2004) دراسة هدفت إلى تحديد قدرة ملف الإنجاز للطلبة الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في إمكانية التنبؤ بدرجاتهم نحو امتحان الكفاءة الجامعية وبمعدلاتهم التراكمية. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط الدرجات المتحققة على امتحان الكفاءة الجامعية بالمعدل التراكمي من جهة وبملفات الطلبة من جهة أخرى.

مشكلة الدراسة

تلجأ العديد من الجامعات سواء المحلية منها، أم العربية، أم العالمية في تقييم طلبتها إلى استخدام أساليب تقييم مختلفة تتنوع بين الكلاسيكية والحديثة. فقد شهد العقدان الماضيان تطوراً متسارعاً في تلك الأساليب فتعددت أشكالها وأنواعها، وأصبح تقييم الطلبة الجامعيين لا يقتصر فقط على قياس درجة معرفتهم في التخصص من خلال نجاحهم في المقررات الجامعية. وفي هذا الصدد يذكر مولر وفانيل (Muller & Fannel, 1993) أن النجاح في المقررات الجامعية ليس دليلاً على اكتساب مهارات التفكير العليا، ويترتب على ذلك أن النجاح في الجامعة لا يعني بالضرورة النجاح في الحياة العملية؛ لأن ما يواجهه الطالب في الحياة العملية يختلف عما يدرسه. ومن هنا جاءت فكرة مجلس التعليم العالي في الأردن

بإدخال أساليب جديدة للبيئة الجامعية؛ وذلك للحكم على مخرجات التعليم بشكلها النهائي وإصدار الأحكام على الطلبة، ومدى كفاءتهم لمهنة المستقبل.

وبالرغم من حداثة امتحان الكفاءة في البيئة الجامعية بوصفها أسلوبا للحكم على كفاءة الخريج، والحاجة إلى فترة زمنية طويلة لكي يتشكل لدى الطلبة اتجاهات نحوه ومن ثم قياسه، فإن جلوس الطالب للامتحان لمرة واحدة فقط عند تخرجه، وعدم تعرضه للامتحان ذاته مرةً أخرى يعطي مبرراً لضرورة قياس اتجاهات الطلبة نحو الأمور المتعلقة بالامتحان، بالرغم من عدم مضي فترة طويلة على تطبيقه؛ لذا جاءت الدراسة الحالية بهدف قياس المعتقدات والأفكار التي تتشكل لدى الطالب الخريج نحو فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تعرف اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

٢. معرفة أثر متغيرات جنس الطالب ومعدله التراكمي وتخصصه ونوع الجامعة التي يدرس فيها في اتجاهاته نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين التاليين:

١ – ما اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية ؟

٢ – ما أثر متغيرات الجنس والمعدل التراكمي، وطبيعة الكلية، ونوع الجامعة في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية ؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها تعد الدراسة الأولى التي تحاول إلقاء الضوء على اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية، بعد مرور عام على إقراره بشكل رسمي، من قبل وزارة التعليم العالي في الأردن، وتطبيقه بشكل غير تجريبي على الطلبة الخريجين فقط في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة.

وكون امتحان الكفاءة الجامعية يعد أول خطوات الوقوف على مخرجات الجامعات الأردنية ومدى ملاءمتها لمتطلبات سوق العمل، بالإضافة إلى قدرة هذه المخرجات على المنافسة كخطوة للتأكيد على نوعية التعليم العالي وضبط الجودة؛ فإن الدراسة الحالية تكتسب أهميتها من خلال تعرف اتجاهات الطلبة نحو تلك الخطوة، مما يوفر للجامعات

تغذية راجعة نحو تلك الخطوة المتمثلة في إمكانية الوقوف على تلك المخرجات والتنبؤ بها مستقبلاً، وتمكين الجامعات العربية التي تسير نحو تطبيق اختبارات على خريجيها للحكم على كفاءتهم من الاستفادة من نتائج هذه الدراسة.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة فيما تقدمه من معلومات حول أثر متغيرات: جنس الطالب، ومعدله التراكمي، وتخصصه ، والجامعة التي يدرس فيها في اتجاهه نحو امتحان الكفاءة الجامعية، مما قد يوجه نظر القائمين على تلك الجامعات إلى تلك المتغيرات، وأخذها بعين الاعتبار عند النظر في الامتحان، وآلية تطبيقه، والقرارات المترتبة عليه.

التعريفات الإجرائية

الاتجاهات نحو امتحان الكفاءة الجامعية: ويقصد بها مواقف الطلبة من الأمور المتعلقة بامتحان الكفاءة الجامعية الذي قرره مجلس التعليم العالي في الأردن، وذلك من حيث فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تطبيقه، والقرارات المترتبة عليه، ويطبق على الخريجين في فصل التخرج، ويعد شرطاً للتخرج لكن النجاح فيه ليس كذلك، وتقاس تلك الاتجاهات بالعلامة التي يحصل عليها الطالب نتيجة الاستجابة عن فقرات استبانة الاتجاهات نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

محددات الدراسة

يمكن تفسير وتعميم النتائج في ضوء المحددات التالية:

– اقتصار عينة الدراسة على الطلبة الخريجين في الجامعات الحكومية والخاصة للعام الدراسي (٢٠٠٥/٢٠٠٦) التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، وهذا يحد من إمكانية تعميم نتائج الدراسة على فئات أخرى من طلبة الجامعات.

– الأداة التي طبقت من إعداد وتطوير الباحثين، لذا فنتائج الدراسة الحالية مرتبطة بمدى صلاحية الأداة وصدقها وثباتها.

– تم تقدير اتجاهات الطلبة استناداً إلى المعيار الاعتباطي الذي تم اعتماده للحكم على تلك الاتجاهات، مما يحدد نتائج الدراسة في ضوء ذلك المعيار.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة المشكلة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الخريجين والمتوقع تخرجهم في الفصل الثاني (٢٠٠٥/ ٢٠٠٦) لمرحلة البكالوريوس في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة والموزعين على (٢٢) جامعة رسمية وخاصة تمنح الدرجة الجامعية الأولى.

أما عينة الدراسة فتكونت من (٥٩٦) طالباً وطالبة موزعين على ثلاث جامعات حكومية وجامعتين خاصتين، تم اختيارهم عشوائياً بالطريقة العنقودية. إذ تم أولا اختيار ثلاث جامعات رسمية من أصل عشر؛ كون عدد الطلبة في الجامعات الرسمية أكثر منه في الجامعات الخاصة، وجامعتين خاصتين من أصل اثنتي عشرة. جرى بعدها اختيار كليتين عشوائياً من كل جامعة بحيث تكون إحداهما كلية إنسانية والأخرى علمية، ومن ثم اختيار شعبتين من كل كلية إنسانية؛ كون أعداد الطلبة فيها أكثر مقارنة بالكليات العلمية، واختيار شعبة واحدة عشوائياً من كل كلية علمية تم اختيارها، ويوجد فيهما طلبة السنة الرابعة المتوقع تخرجهم. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجامعة، وجنس الطالب، ونوع الكلية التي يدرس فيها.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة: الجامعة وجنس الطالب ونوع الكلية

نوع الكلية الجنس / الجامعة	إنسانية			علمية			المجموع الكلي
	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع	
مؤته	٤٤	٣٤	٧٨	٣١	٣٤	٦٥	١٤٣
اليرموك	١٩	٦٨	٨٧	١٦	٢٦	٤٢	١٢٩
الزيتونة الأردنية	٣١	١٥	٤٦	١١	١٣	٢٤	٧٠
الأردنية	٤٣	٦١	١٠٤	٢٣	٢٢	٤٥	١٤٩
الإسراء الأهلية	١٢	٦٣	٧٥	١٣	١٧	٣٠	١٠٥
المجموع	١٤٩	٢٤١	٣٩٠	٩٤	١١٢	٢٠٦	٥٩٦

أداة الدراسة

استبانة اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية: تم تطوير أداة الدراسة الحالية بعد الاطلاع على أدبيات امتحانات الكفاءة والتحصيل الجامعي، بالإضافة إلى تعليمات مجلس التعليم العالي المتعلقة بالامتحان. وعلى هذا الأساس تم تحديد أهم الأمور المتعلقة بامتحان الكفاءة الجامعية، وحصرها في أربعة مجالات هي: (فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه). حيث تكونت الصورة الأولية للأداة من (٤٠) فقرة.

صدق وثبات الأداة

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على أربعة محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي في الجامعة الأردنية وجامعة البلقاء التطبيقية، لمعرفة ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة فقرات الاستبانة من حيث وضوح صياغتها اللغوية، ومدى شمولها للقضايا المرتبطة بالامتحان، بالإضافة إلى مدى وضوح التعليمات الخاصة بالاستجابة على فقرات الاستبانة، حيث جرى إدخال جميع التعديلات التي أشار إليها المحكمون بعد أن خضعت للدراسة والتمحيص والتي تمثلت في الصياغة اللغوية والتداخل في محتوى بعض الفقرات.

وقد تم تطبيق الأداة بصورتها الأولية المؤلفة من (٤٠) فقرة على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من غير عينة الدراسة، وذلك للتوصل إلى إحصائيات عن مدى ملاءمة فقرات الاستبانة (ارتباط الدرجة على الفقرة بالدرجة الكلية)، والوقوف على مدى ملاءمة الصياغة اللغوية للفقرات، وقراءتها، ووضوح تعليمات الإجابة عنها. حيث تم بناءً على هذه الإجراءات حذف (٤) فقرات. وبذلك أصبحت الاستبانة تضم بصورتها النهائية (٣٦) فقرة بواقع (٢٠) فقرة كانت صياغتها إيجابية، و(١٦) فقرة كانت صياغتها سلبية موزعة على المجالات الفرعية وفقاً لما يلي:

- مجال فلسفة الامتحان وتمثله الفقرات ١، ٢، ٣، ٤، ٧، ٨، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٥، ٢٨، ٣٤.
- مجال محتوى الامتحان: وتمثله الفقرات ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٩،٣٢.
- مجال آلية تنفيذ الامتحان: وتمثله الفقرات ٩، ١٢، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣٣.
- مجال القرارات المترتبة على الامتحان: وتمثله الفقرات ٥،٦، ١٠، ١١، ٢٢، ٢٣، ٣٠، ٣١، ٣٥، ٣٦.

وبالاستناد إلى البيانات المتحققة من العينة الاستطلاعية، استخرجت معاملات الاتساق الداخلي(كرونباخ الفا) لكل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجال الكلي كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

عدد فقرات مجالات الاستبانة ومعاملات الثبات (كرونباخ الفا) لها

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معاملات كرونباخ الفا
١	فلسفة الامتحان	١٢	٠,٨١
٢	محتوى الامتحان	٧	٠,٧٩
٣	آلية تنفيذ الامتحان	٧	٠,٧٨
٤	القرارات المترتبة على الامتحان	١٠	٠,٨٢
الكلي		٣٦	٠,٨٢

وفي ضوء دلالات الصدق والثبات عدت الأداة مناسبة لاستكمال إجراءات الدراسة.

تصحيح الأداة

صُححت استجابات الطلبة على فقرات الاستبانة بعد ترجمة سلم الإجابة اللفظي للفقرة إلى سلم رقمي، وذلك بإعطاء درجة الموافقة بشدة (٥) درجات، والموافقة (٤) درجات، ولا أدري (٣) درجات ، وغير موافق (٢) درجتين، وغير موافق بشدة (١) درجة واحدة للفقرات الإيجابية ، وتم عكس التدريج تماماً للفقرات السلبية، ومن أجل تسهيل إصدار الأحكام، اعتمد معيار اعتباطي للحكم على اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية على النحو التالي: اتجاه سلبي (١–٢,٢٥)، اتجاه محايد (٢,٢٦ – ٣,٢٥) اتجاه إيجابي (٣,٢٦ – ٥).

إجراءات التنفيذ

تم القيام بمجموعة من الإجراءات أثناء إجراء الدراسة الحالية يمكن إجمالها بما يلي:

– تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية للتأكد من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات) وخصائص فقراتها (ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية على الأداة).

– تم تطبيق الأداة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي(٢٠٠٥/٢٠٠٦)، من قبل الباحثين أنفسهم.

المعالجة الإحصائية

استخُدمت برمجية الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة. كما جرى استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للوقوف على دلالة أثر متغيرات الدراسة على اتجاهات الطلبة نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

نتائج الدراسة

سيتم عرض نتائج الدراسة وفقاً لترتيب الأسئلة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على "ما اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الجامعات الأردنية على فقرات الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (٣) تلك

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة

المجال	عدد الفقرات	المتوسط × الحسابي	الانحراف × المعياري	الاتجاه
فلسفة الامتحان	١٢	٣,٣٥	٠,٥٣	إيجابي
محتوى الامتحان	٧	٣,٣٦	٠,٥٦	إيجابي
آلية تنفيذ الامتحان	٧	٣,٣٧	٠,٥٠	إيجابي
القرارات المترتبة على الامتحان	١٠	٣,٢٧	٠,٥٨	إيجابي
الكلي	٣٦	٣,٣٠	٠,٤٠	إيجابي

× حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية بعد تحويل مدى الدرجات المتحققة على الاستبانة (٣٦ -١٨٠) لتصبح من (١ - ٥).

يتضح من الجدول رقم (٣) أن متوسط استجابات جميع أفراد عينة الدراسة على الاستبانة بلغ (٣,٣٠) بانحراف معياري (٠,٤٠) مما يدل – وفقاً للمعيار الذي تم الاستناد إليه – على أن الطلبة في الجامعات الأردنية لديهم اتجاهات إيجابية نحو امتحان الكفاءة الجامعية، كما يبين الجدول (٣) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٢٧ – ٣,٣٧) على المجالات الفرعية وهي متقاربة من حيث القيمة، وجميعها تعكس اتجاهاً إيجابياً لدى طلبة الجامعات الأردنية نحو فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه، ويتضح ذلك جلياً من خلال الانحرافات المعيارية المصاحبة للمتوسطات التي بدت متقاربة، والتي تراوحت ما بين (٠,٥٠ – ٠,٥٨).

ولتعرف طبيعة الاتجاهات نحو مضمون فقرات الاستبانة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المجالات الفرعية كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة نحو مضمون فقرات الاستبانة قد تراوحت ما بين (٤,٠٨ – ٢,٤٠)، وأن الانحرافات المعيارية للاستجابة على الفقرات قد تراوحت ما بين (١,٦٥– ١,٠٩)، وحسب المعيار المعتمد في الدراسة الحالية يتضح أن هناك (١٨) فقرة تراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (٣,٢٧– ٤,٠٨) وجميعها عكست اتجاهاً إيجابياً للطلبة نحو مضمون فقرات الاستبانة.

في حين وجدت (١٨) فقرة تراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (٢,٤٠ – ٣,٢٣) وجميعها عكست اتجاهاً محايداً للطلبة نحو مضمونها، في حين لم توجد اتجاهات سلبية لدى الطلبة نحو مضمونها.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو مضمون فقرات المجالات الفرعية مرتبه تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة××	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه نحو مضمون الفقرة
فلسفة الامتحان	٤	أعتقد أن امتحان الكفاءة ضروري للجامعة كونه يزودها بتغذية راجعة	٤,٠١	١,٣١	إيجابي
	×٣	أرى أن امتحان الكفاءة يساعد في ضبط جودة التعليم	٣,٨٦	١,٤٠	إيجابي
	١	أعتقد أن امتحان الكفاءة تجريبي ولا ضرر من تأديته	٣,٧٩	١,١٩	إيجابي
	×٧	اعتقد أن قيمة الامتحان ليست متدنية كونه يقيس التحصيل وليس الكفايات	٣,٧٦	١,٤١	إيجابي
	×٢	اشعر أن لامتحان الكفاءة قيمة حتى وإن كان غير وزاري	٣,٥١	١,٤٣	إيجابي
	١٩	اعتقد أن امتحان الكفاءة يتسم بالجدية	٣,٤٧	١,٢٥	إيجابي
	×٨	اعتقد أن نظام الامتحان محدد	٣,٤٢	١,٣٨	إيجابي
	×٢٠	اعتقد أن امتحان الكفاءة يجدي نفعاً	٣,٢٢	١,٤٣	محايد
	٣٤	أرى أن امتحان الكفاءة يلبي متطلبات العصر	٣,٠٧	١,٢٨	محايد
	×٢٥	أعتقد أن الفلسفة التربوية للقيام بهذا الاختبار واضحة	٣,٠١	١,٤٢	محايد
	×٢٨	أعتقد أن امتحان الكفاءة الوسيلة الوحيدة للتأكد من مخرجات مؤسسات التعليم العالي	٢,٨٩	١,٥٠	محايد
	×١٧	أرى أن هذا الامتحان يحظى بإجماع الجامعات	٢,٤٠	١,٠٩	محايد
محتوى الامتحان	١٥	أعتقد أن صياغة فقرات امتحان الكفاءة على شكل أسئلة اختيار من متعدد تعد مناسبة	٣,٩٥	١,٠٦	ايجابي
	١٤	أعتقد أن عدد الأسئلة الواردة في الامتحان كاف	٣,٣٧	١,٣٢	ايجابي
	×٣٢	أرى أن الامتحان لا يرفع مستوى الإحباط والتوتر	٣,٤٢	١,٢١	ايجابي
	×٢٩	أعتقد أن تركيز امتحان الكفاءة على العموميات في التخصص لا يفقده أهميته	٣,٢٧	١,١٦	ايجابي
	١٨	أعتقد بأن امتحان الكفاءة يقيس ما وضع لقياسه	٣,٢٠	١,٢٦	محايد
	١٣	أشعر بأن امتحان الكفاءة يخلو من التحيز الثقافي	٢,٤٩	١,٥١	محايد
	١٦	أرى ضرورة إدخال مواد الجامعة الإجبارية و الحرة في الامتحان	٢,٤٤	١,٣٧	محايد

تابع الجدول رقم (٤)

المجال	رقم الفقرة	الفقرة××	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه نحو مضمون الفقرة
آلية تنفيذ الامتحان	٢٤	أرى من الجيد أن تكون هناك فرصة للطالب للتجريب قبل التقدم النهائي لامتحان الكفاءة	٣,٩٨	١,٢٥	ايجابي
	٩	أعتقد أن انعقاد الامتحان ثلاث مرات في العام يعد كافياً	٣,٨٢	١,٣٠	ايجابي
	٢٧	أرى أن مشاركة جهة دولية نحو امتحان الكفاءة يزيد من مصداقيته	٣,٦١	١,٣٠	ايجابي
	٣٣	أعتقد أن وجود جهة دولية تشرف على الاختبار هو ضمانة للاعتراف بنتائجه	٣,٢٣	١,٣٢	محايد
	١٢	أعتقد أن مواعيد انعقاد امتحان الكفاءة مناسبة للطالب وواضحة في التقويم	٣,١١	١,٣٠	محايد
	×٢٦	أشعر أنه من المناسب أن يكون تقديم امتحان الكفاءة في الفصل الذي يتوقع فيه تخرجي	٣,٠٤	١,٥٦	محايد
	×٢١	أرى أن الدرجة التي يعبر من خلالها عن الأداء على امتحان الكفاءة واضحة المعنى	٢,٧٥	١,٤٠	محايد
القرارات المترتبة على الامتحان	×٥	أرى أن امتحان الكفاءة لا يخلو من الجدية وان كان غير مرتبط بتخرج الطالب	٤,٠٨	١,٢٤	ايجابي
	×٦	أعتقد أنه من المنطقي مقارنة أدائي على الامتحان بالمعايير العالمية	٣,٨٣	١,٤٦	ايجابي
	٣٠	أعتقد أنه يمكن الوثوق بنتائج الامتحان	٣,٥٤	١,٣٧	ايجابي
	١٠	أشعر أن الامتحان يمكنني من معرفة ترتيبي بين زملائي في التخصص	٣,٥٠	١,٤٢	ايجابي
	١١	أشعر أن الامتحان يمكنني من معرفة ترتيبي بين زملائي في جامعتي	٣,٢٣	١,٤٧	محايد
	×٢٢	أشعر بأهمية امتحان الكفاءة لان النجاح فيه ليس شرطاً للتخرج	٣,٢٠	١,٥١	محايد
	×٣١	أعتقد أن امتحان الكفاءة لا يشكل عقبة جديدة أمام حصولي على وظيفة	٣,١٤	١,٦٥	محايد
	٣٥	أعتقد أن امتحان الكفاءة يزيد من فرصتي في الحصول على عمل لدى الجهات الإقليمية والدولية	٢,٨٩	١,٣٢	محايد
	٣٦	أشعر أن الامتحان يمكنني من معرفة ترتيبي بين الطلبة في الجامعات الأخرى	٢,٧٢	١,٢٥	محايد
	٢٣	أعتقد أنه من الضروري أن يكون تقديم امتحان الكفاءة شرطاً للتخرج	٢,٦٨	١,٥٤	محايد

× الفقرات ذات الصياغة السلبية.

××تم عكس اتجاه الفقرات ذات الصياغة السلبية لتصبح جميع الفقرات ذات صياغة إيجابية من أجل تسهيل فهم الاتجاه نحو مضمونها.

وبشكل أكثر تفصيلاً نجد أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات مجال فلسفة الامتحان تراوحت ما بين (٢,٤٠–٤,٠١)، وأن الانحرافات المعيارية للاستجابة على فقراته تراوحت ما بين (١,٠٩–١,٥٠)، حيث جاءت اتجاهات الطلبة إيجابية نحو ضرورة امتحان الكفاءة للجامعة كونه يزودها بتغذية راجعة ويساعدها في ضبط جودة التعليم، وأنه لا ضرر من تأديته، كما أن للامتحان قيمة، وهذه القيمة ليست متدنية، وبأنه يقيس التحصيل، و بأنه يتسم بالجدية، وأن نظام الامتحان محدد. وفي المقابل جاءت اتجاهاتهم محايدة نحو الاعتقاد أن امتحان الكفاءة يجدي نفعاً، وأنه يلبي متطلبات العصر، وأن فلسفته التربوية واضحة، بالإضافة إلى أنه الوسيلة الوحيدة للتأكد من مخرجات مؤسسات التعليم العالي، وأنه يحظى بإجماع الجامعات.

أما فيما يتعلق بمحتوى الامتحان فنجد أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٢,٤٤ – ٣,٩٥) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابة على فقراته تراوحت ما بين (١,٠٦ – ١,٥١). حيث جاءت اتجاهات الطلبة إيجابية نحو صياغة فقراته على شكل أسئلة اختيار من متعدد، وبأن عددها كاف، وبأن تركيز الامتحان على العموميات في التخصص لا يفقده أهميته، كما يرى الطلبة أن الامتحان لا يرفع مستوى الإحباط والتوتر لديهم، وفي المقابل جاءت اتجاهاتهم محايدة نحو الاعتقاد بأن الامتحان يخلو من التحيز الثقافي، وأنه يقيس ما وضع لقياسه، وأن هنالك ضرورة لإدخال مواد الجامعة الإجبارية والحرة في الامتحان.

اما فيما يتعلق بآلية تنفيذ الامتحان فنجد أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٢,٧٥ – ٣,٩٨)، وأن الانحرافات المعيارية للاستجابة على الفقرات تراوحت ما بين (١,٢٥ – ١,٤٠). وقد جاءت اتجاهات الطلبة إيجابية نحو ضرورة أن تكون هناك فرصة للطالب للتجريب قبل التقدم بشكل نهائي للامتحان، وأن انعقاده ثلاث مرات في العام يعد كافياً، كما أن مشاركة جهة دولية نحو امتحان الكفاءة يزيد من مصداقيته. وفي المقابل جاءت اتجاهاتهم محايدة نحو الاعتقاد بأن وجود جهة دولية تشرف على الامتحان هي ضمانة للاعتراف بنتائجه، وأن مواعيد انعقاده مناسبة، وأن تقديمه في الفصل الذي يتوقع فيه التخرج مناسب، وبأن الدرجة التي يعبر من خلالها عن الأداء على امتحان الكفاءة تعد واضحة المعنى.

وفيما يتعلق بالقرارات المترتبة على الامتحان نجد أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٢,٦٨ – ٤,٠٨) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابة على الفقرات تراوحت ما بين (١,٢٤ – ١,٥٤). حيث جاءت اتجاهات الطلبة إيجابية نحو جدية الامتحان وإن كان غير مرتبط بتخرج الطالب، وبأنه من المنطقي مقارنة أداء الطالب على الامتحان بالمعايير العالمية، وإمكانية الوثوق بنتائج الامتحان، وبأنه يمكن

الطالب من معرفة ترتيبه بين زملائه في التخصص، وفي المقابل جاءت اتجاهاتهم محايدة نحو الاعتقاد بأن الامتحان يمكن الطالب من معرفة ترتيبه بين زملائه في جامعته، والشعور بأهميته، وأنه لا يشكل عقبة جديدة أمام حصول الطالب على وظيفة، وبأنه يزيد من فرصة الطالب في الحصول على عمل لدى الجهات الإقليمية والدولية، وأنه يمكن الطالب من معرفة ترتيبه بين الطلبة في الجامعات الأخرى، والاعتقاد بأنه من الضروري أن يكون تقديم امتحان الكفاءة شرطاً للتخرج.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على "ما أثر متغيرات الجنس والمعدل التراكمي ونوع الكلية ونوع الجامعة في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الجامعات الأردنية على فقرات الاستبانة امتحان الكفاءة الجامعية تبعاً لمتغيرات الدراسة على النحو الآتي:

١- أثر الجنس في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الجامعات الأردنية على المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة، ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة باختلاف جنسهم

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فلسفة الامتحان	ذكر	٢٤٣	٣,٣٠	٠,٥١	٥٩٤	٢,٦٦-	×٠,٠١
	أنثى	٣٥٣	٣,٤١	٠,٤٨			
محتوى الامتحان	ذكر	٢٤٣	٣,١٢	٠,٥٨	٥٩٤	١,٦٨-	٠,٠٩
	أنثى	٣٥٣	٣,١٩	٠,٥٥			
آلية تنفيذ الامتحان	ذكر	٢٤٣	٣,٣٤	٠,٥٥	٥٩٤	٢,٦٦-	٠,٣٧
	أنثى	٣٥٣	٣,٣٨	٠,٥٧			
القرارات المترتبة على الامتحان	ذكر	٢٤٣	٣,٢٣	٠,٦٤	٥٩٤	٢,٦٦.-	٠,٠٧
	أنثى	٣٥٣	٣,٣٢	٠,٥٦			
الكلي	ذكر	٢٤٣	٣,٢٥	٠,٤٢	٥٩٤	٠,٩٠-	×٠,٠١
	أنثى	٣٥٣	٣,٣٤	٠,٣٨			

× دالة احصائياً عند $\alpha < ٠,٠٥$

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو فلسفة الامتحان عند مستوى (α > ٠,٠٥) تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، إذ بلغ متوسطهم (٣,٣٠) مقابل المتوسط (٣,٤١) للإناث. كما يتبين من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الامتحان ككل تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث أيضاً بمتوسط مقداره (٣,٣٤)، في مقابل المتوسط (٣,٢٥) للذكور. في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو محتوى الامتحان، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه تعزى لجنسهم.

٢-أثر المعدل التراكمي في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية حسب مستويات المعدلات التراكمية للطلبة(ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، راسب). حيث تم توحيد المعدلات في جميع الجامعات من خلال تحويل نظام العلامات المئوي في بعض الجامعات إلى نظام العلامات بالنقاط الذي تم اعتماده أساساً في تصنيف المعدلات. والجدول رقم (٦) يوضح تلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي تبعاً لمستويات المعدلات التراكمية للطلبة.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة حسب المعدلات التراكمية للطلبة

التقدير / المجال	ممتاز		جيد جداً		جيد		مقبول		راسب	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
فلسفة الامتحان	٣,٦١	٠,٣٤	٣,٣٧	٠,٥٠	٣,٣٧	٠,٤٤	٣,٣٣	٠,٥٧	٣,١٤	٠,٤٩
محتوى الامتحان	٣,٣٢	٠,٤٤	٣,١٨	٠,٥٢	٣,١٧	٠,٥٨	٣,١٠	٠,٦٢	٣,١٩	٠,٢٩
آلية تنفيذ الامتحان	٣,٥٧	٠,٥٨	٣,٣٨	٠,٥٤	٣,٣١	٠,٥٩	٣,٣٧	٠,٥٤	٣,٥٧	٠,٥٨
القرارات المترتبة على الامتحان	٣,٣٥	٠,٤٥	٣,٤٠	٠,٦٠	٣,٢٢	٠,٥٨	٣,١٩	٠,٦٠	٢,٩٧	٠,٤٦
الكلي	٣,٤٨	٠,٢٦	٣,٣٤	٠,٣٩	٣,٢٨	٠,٣٨	٣,٢٥	٠,٤٥	٣,١٩	٠,٣١

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات الطلبة على استبانة الاتجاهات حسب المعدلات التراكمية للطلبة في الجامعات الأردنية. ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما في الجدول (٧).

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الاحادي لفحص الفروق في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة باختلاف المعدل التراكمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
فلسفة الامتحان	بين المجموعات	١,٧٨	٤	٠,٤٥	١,٨٣	٠,١٢
	داخل المجموعات	١٤٣,٢٢	٥٨٩	٠,٢٤		
	الكلي	١٤٥,٠٠	٥٩٣			
محتوى الامتحان	بين المجموعات	١,٠٤	٤	٠,٢٦	٠,٨٢	٠,٥٢
	داخل المجموعات	١٨٦,٧٩	٥٨٩	٠,٣٢		
	الكلي	١٨٧,٨٣	٥٩٣			
آلية تنفيذ الامتحان	بين المجموعات	١,٨٧	٤	٠,٤٧	١,٤٨	٠,٢١
	داخل المجموعات	١٨٥,٧٦	٥٨٩	٠,٣٢		
	الكلي	١٨٧,٦٣	٥٩٣			
القرارات المترتبة على الامتحان	بين المجموعات	٥,٩١	٤	١,٤٨	٤,٢٧	×٠,٠٠
	داخل المجموعات	٢٠٣,٦٠	٥٨٩	٠,٣٥		
	الكلي	٢٠٩,٥١	٥٩٣			
الكلي	بين المجموعات	١,٤٨	٤	٠,٣٧	٢,٣٦	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٩٢,١٣	٥٨٩	٠,١٦		
	الكلي	٩٣,٦٠	٥٩٣			

× دالة احصائياً عند $\alpha < ٠,٠٥$

يبين الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تنفيذه، والامتحان ككل تعزى لمستوى المعدل التراكمي. في حين يبين الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات الطلبة نحو القرارات المترتبة على الامتحان تعزى للمعدل التراكمي.

وبما أن النتائج تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات مستويات المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، راسب)، فقد تم استخدام اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات للمعدلات التراكمية والجدول (٨) يبين نتائج هذه المقارنات.

الجدول رقم (٨)
دلالات الفروق بين المتوسطات لاستجابات الطلبة على مجال القرارات المترتبة على الامتحان حسب المعدل التراكمي باستخدام اختبار شيفيه scheffe للمقارنات البعدية

المتغير التابع	المتوسطات المتوسطات	جيد جداً ٣,٤٠	جيد ٣,٢٢	مقبول ٣,١٩
القرارات المترتبة على الامتحان	جيدجداً ٣,٤٠		×٠,١٨	×٠,٢١
	جيد ٣,٢٢	--		
	مقبول ٣,١٩	--		

× دالة احصائياً عند $\alpha < ٠,٠٥$

تشير نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية إلى أن الفروق كانت دالة إحصائياً بين متوسط المعدل التراكمي(جيد جداً)، وبين المعدل التراكمي (جيد) لصالح المعدل التراكمي (جيدجداً)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعدل جيدجداً (٣,٤٠) مقابل المتوسط الحسابي (٣,٢٢) للمعدل (جيد). كما كانت الفروق دالة إحصائياً بين المعدل التراكمي (جيدجداً) وبين المعدل التراكمي (مقبول) لصالح المعدل التراكمي (جيدجداً) حيث بلغ متوسطه الحسابي (٣,٤٠) مقابل المتوسط الحسابي(٣,١٩) للمعدل التراكمي (مقبول).

٣-أثر طبيعة الكلية في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية تعزى للكلية التي يدرسون فيها (إنسانية وعلمية). ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T test) كما في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)
نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة باختلاف الكلية التي يدرسون فيها (إنسانية، وعلمية)

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فلسفة الامتحان	إنسانية	٣٩٠	٣,٤٢	٠,٤٩	٥٩٤	٣,٥٣	×٠,٠٠
	علمية	٢٠٦	٣,٢٧	٠,٥٠			
محتوى الامتحان	إنسانية	٣٩٠	٣,١٥	٠,٥٤	٥٩٤	-٠,٤١	٠,٦٨
	علمية	٢٠٦	٣,١٧	٠,٦١			

تابع الجدول رقم (٩)

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
آلية تنفيذ الامتحان	إنسانية	٣٩٠	٣,٤١	٠,٥٥	٥٩٤	٣,٠٣	×٠,٠٠
	علمية	٢٠٦	٣,٢٧	٠,٥٧			
القرارات المترتبة على الامتحان	إنسانية	٣٩٠	٣,٣١	٠,٥٧	٥٩٤	١,٣٤	٠,١٨
	علمية	٢٠٦	٣,٢٤	٠,٦٣			
الكلي	إنسانية	٣٩٠	٣,٣٣	٠,٣٨	٥٩٤	٢,٧٥	×٠,٠١
	علمية	٢٠٦	٣,٢٤	٠,٤٢			

× دالة احصائياً عند $\alpha < ٠,٠٥$

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو فلسفة الامتحان، وآلية تنفيذه، والامتحان ككل عند مستوى ($\alpha < ٠,٠٥$) تعزى إلى الكلية التي يدرسون فيها، ولصالح طلبة الكليات الإنسانية إذ بلغت المتوسطات (٣,٤٢، ٣,٤١، ٣,٣٣) على التوالي، وهي دالة عند مستوى($\alpha < ٠,٠٥$). كما يبين الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو محتوى الامتحان، والقرارات المترتبة عليه تعزى إلى الكلية التي يدرسون فيها.

٤–أثر الجامعة في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية حسب الجامعة التي يدرسون فيها (رسمية وخاصة). ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Samples T test Independent) كما في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)

نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة تبعاً للجامعة التي يدرسون فيها (رسمية وخاصة)

المجال	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فلسفة الامتحان	رسمية	٤٢١	٣,٣٦	٠,٥١	٥٩٤	-٠,٣٥	٠,٧٣
	خاصة	١٧٥	٣,٣٨	٠,٤٦			
محتوى الامتحان	رسمية	٤٢١	٣,٢٠	٠,٥٩	٥٩٤	٢,٦٢	×٠,٠١
	خاصة	١٧٥	٣,٠٧	٠,٤٨			
آلية تنفيذ الامتحان	رسمية	٤٢١	٣,٣٧	٠,٥٦	٥٩٤	٠,٨٢	٠,٤١
	خاصة	١٧٥	٣,٣٣	٠,٥٨			
القرارات المترتبة على الامتحان	رسمية	٤٢١	٣,٢٧	٠,٦٠	٥٩٤	-٠,٩٥	٠,٣٤
	خاصة	١٧٥	٣,٣٢	٠,٥٧			
الكلي	رسمية	٤٢١	٣,٣١	٠,٤٠	٥٩٤	٠,٤٠	٠,٦٩
	خاصة	١٧٥	٣,٢٩	٠,٣٩			

× دالة احصائياً عند $\alpha < ٠,٠٥$

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو محتوى امتحان الكفاءة عند مستوى (α < ٠,٠٥) تعزى لنوع الجامعة (رسمية وخاصة) لصالح طلبة الجامعات الرسمية إذ بلغ متوسطهم الحسابي (٣,٢٠) مقابل المتوسط الحسابي (٣,٠٧) للجامعات الخاصة. كما يبين الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو فلسفة الامتحان، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه والامتحان ككل تعزى لنوع الجامعة.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول أنَّ لدى طلبة الجامعات الأردنية اتجاهات إيجابية نحو فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه. ويمكن عزو ذلك إلى النظرة الجادة التي ينظر بها الطلبة الخريجون إلى الامتحان، والتي يمكن الاستدلال عليها من خلال استجاباتهم على مضمون فقرات الاستبانة. فجدية الامتحان، واستناده إلى فلسفة واضحة صادرة عن مجلس التعليم العالي الذي يمثل المظلة الكبيرة للجامعات في الأردن، ووضوح الهدف منه، ومعرفة الطلبة بكيفية إعداده والجوانب التي يقيسها، والآلية التي يسير عليها أثناء تنفيذه، ومعرفة القرارات المترتبة على العلامة التي يحصل عليها الطالب وغيرها من الأسباب، ساهم في إعطاء فكرة إيجابية للطلبة حول الامتحان، وجعل الطلبة يتبنون اتجاهاً إيجابياً نحو فلسفته، ومحتواه، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه، بالرغم من مرورهم بتجربة هذا الامتحان لمرة واحدة. وهذا يتفق مع ما جاءت به الدراسة المسحية التي قام بها لتي ورفاقه (Leite, et al, 2006) التي أظهرت أن العديد من الطلبة يعتقدون أن التقييم الذي يجرى من قبل الجامعات، ويأخذ الطابع المؤسسي له صفة شرعية كونه يمثل نتاجاً لقرارات سياسية، وأنه مفيد لتطوير نوعية الجامعات، وتوطيد العلاقة بين الطلبة ومدرسيهم في الجامعات. كما أنه يسهم في تسهيل الإجراءات للحكم على جودة الجامعة وإجراء مقارنة في مستوى الأداء على مستوى المؤسسات، وأن التقييم الذي يأخذ الطابع المؤسسي يُعدَّ آلية جيدة للسيطرة، والتنظيم، والمراقبة، ويسهم في إمكانية إجراء تقنين للاختبارات في الجامعات.

أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني الخاصة بفحص الفروق في اتجاهات الطلاب والطالبات نحو الامتحان إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو فلسفة الامتحان و نحو الامتحان ككل عند مستوى (α < ٠,٠٥) تعزى إلى الجنس ولصالح الطالبات، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو محتوى الامتحان، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه تعزى لجنسهم. وقد يعزى ذلك إلى أن الطالبات يملن إلى تحقيق الاستقرار النفسي لديهن وإثبات قدرتهن على تحمل المسؤولية،

والاعتماد على النفس عن طريق التفوق في الامتحانات، وبالتالي ينظرن إلى الامتحان بأنه يحقق ذلك الاستقرار انطلاقاً من استناده إلى قرارات رسمية صادرة عن التعليم العالي، كما أن إتباعه لنظام محدد وواضح يزيد من وثوقهن به كوسيلة مناسبة للحكم على مخرجات التعليم العالي.

أما النتائج الخاصة بفحص الفروق في اتجاهات الطلبة نحو الامتحان باختلاف المعدل التراكمي، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تنفيذه، والامتحان ككل تعزى لمستوى المعدل التراكمي، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات الطلبة نحو القرارات المترتبة على الامتحان تعزى للمعدل التراكمي بين الطلبة ذوي المعدل التراكمي جيد جداً، والطلبة ذوي المعدل التراكمي جيد من جهة، وبين الطلبة ذوي المعدل التراكمي مقبول من جهة أخرى، وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة ذوي المعدل التراكمي جيد جداً. ويمكن تبرير ذلك بأن الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد جداً) يمثلون الأداء الذي يطمح إليه معظم طلبة الجامعة بعكس المعدل التراكمي (ممتاز) الذي يحصل عليه قله من الطلبة، والمعدل التراكمي (مقبول) الذي يشكل الحد الأدنى للتخرج من الجامعة. لذا نجد أن طلبة المعدل التراكمي (جيد جداً) يقتنعون بجدية الامتحان حتى وان كان غير مرتبط بتخرجهم، وبأن مقارنة ادائهم على الامتحان بالمعايير العالمية يزيد من ثقتهم بنتائج الامتحان حيث تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه رينفرو (Renfrow, 2004) من ارتباط الدرجات المتحققة على امتحان الكفاءة الجامعية بالمعدل التراكمي للطالب، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جيانج (Jino, 2006) التي أظهرت وجود فروق في قلق تقديم اختبار اللغة الانجليزية الذي يعقد على مستوى الجامعة ودافعية تقديمه والاعتقاد بأهميته تعزى لمستوى تحصيل الطلبة.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو فلسفة امتحان الكفاءة الجامعية عند مستوى (α < ٠,٠٥) تعزى إلى الكلية التي يدرسون فيها لصالح طلبة الكليات الإنسانية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو محتوى الامتحان، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه تعزى إلى الكلية التي يدرسون فيها. وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة الكليات الإنسانية لديهم قناعة بأن تخصصاتهم تبدو أسهل من حيث الإعداد والتحضير لها ولمتطلباتها مما يجعل عملية التقدم لامتحان الكفاءة الجامعية من قبل طلبة تلك الكليات يبدو أسهل بالإضافة إلى أن طبيعة الفقرات الواردة في الامتحان لطلبة الكليات الإنسانية وسهولتها قد ساهم في تبني طلبة تلك الكليات اتجاهاً إيجابياً نحو فلسفة الامتحان، والنظر إليه على أنه يساعد الجامعات في ضبط جودتها، وبأنه يلبي متطلبات العصر، وأنه وسيلة جيدة للتأكد من مخرجات التعليم العالي.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو محتوى امتحان الكفاءة عند مستوى (α < ٠,٠٥) تعزى لنوع الجامعة (رسمية وخاصة)، ولصالح طلبة الجامعات الرسمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو فلسفة الامتحان، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه، والامتحان ككل تعزى لنوع الجامعة. ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة الجامعات الرسمية لديهم ألفة بنوعية الأسئلة التي يتضمنها الامتحان، وبشكل خاص الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، ولعل السبب وراء ذلك هو جلوس الطلبة في الجامعات الرسمية خلال السنوات الأربع إلى مجموعة من الامتحانات التي تعقد على مستوى الجامعة؛ كاختبار مهارات الحاسوب، واختبار مهارات الاتصال، واختبار العلوم العسكرية. ولعل تركيز الامتحان على العموميات في التخصص يجعله يشابه الامتحانات الأخرى التي تعقد على مستوى الجامعة والتي خضع لها سابقاً، وربما هذا ساهم في بناء اتجاهات إيجابية لدى طلبة الجامعات الرسمية نحو محتوى الامتحان.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، توصي بما يلي:

١. اعتماد امتحان الكفاءة الجامعية بوصفه أحد المحكات للحكم على كفاءة الطلبة الخريجين من الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، وعدم اعتماده بوصفه وسيلة وحيدة للحكم على مخرجات التعليم العالي.

٢. إعادة النظر في محتوى الامتحان، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه مع مراعاة المستويات التحصيلية للطلبة، وتخصصاتهم، وطبيعة الجامعة التي يتخرج منها الطالب.

٣. إجراء دراسة ارتباطية لفحص العلاقة بين أداء الطلبة على امتحان الكفاءة الجامعية، وبين معدلاتهم التراكمية، ومدى اختلاف تلك العلاقة باختلاف جنس الطالب وتخصصه.

المراجع

التعليم العالي (٢٠٠٥). **إستراتيجية التعليم العالي والبحث العلمي للأعوام ٢٠٠٥ حتى ٢٠١٠**. المملكة الاردنية الهاشمية، عمان: وزارة التعليم العالي.

عدس، عبد الرحمن (١٩٩٧). **دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية**. عمان: دار الفكر.

عربيات، سليمان (٢٠٠٥). استراتيجيات التعليم العالي في ظل العولمة. **المجلة الثقافية**. الجامعة الأردنية، (٦٤، ٦٥)، ٤٥-٨٧.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٤). **التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عودة، أحمد (٢٠٠٢). **القياس والتقويم في العملية التدريسية** (ط٥). إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

المعاني، وليد (٢٠٠٥). التعليم العالي في الأردن إلى أين؟. **المجلة الثقافية**– الجامعة الأردنية، (٦٤، ٦٥)، ٤٢ – ٤٤.

ASCD. (1995). **Performance based learning and assessment.** Alexandria, Virginia: ASCD.

Davies, M. A. (1999). Alternative assessment: New directions in teaching and learning. **Contemporary Education, 71** (1), 39-45.

Gronlund, N. E. (1998). **Assessment of students' achievement,** (6th ed.). MA: Allyn and Bacon.

Jing, Z. (2006). **Exploring the relationship between Chinese university students' attitudes toward College English Test and their test performance.** Doctoral Dissertation, Queen's University at Kingston (Canada).

Leite, D, Santiago, A., Sarrico, C., Leite, C & Polidori, M. (2006). Students' perceptions on the influence of institutional evaluation on universities. **Assessment & Evaluation in Higher Education, 31**(6), 625-638.

Morgan, D. (2005). **An investigation of selected academic and nonacademic predictor variables of academic performance of student-athletes at Louisiana State University.** DISSERTATION. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College (ID 888842991).

Muller, D. Funnell, P. & Impey, R. (1993). **Research and development in further education colleges.** In . the Suffolk college model. FEU project RP771 .

Oosterhof, A. (1994). **Classroom Applications of Educational Measurement (2nded.)**USA:.Macmillan college publishing company, Inc.

Popham, W. J. (1998).**Classroom Assessment: What Teachers Need to Know.** (2nd ed.) .Allyn & Bacon, Inc.

Renfrow, M. (2004). **Using portfolios to predict proficiency exam scores, timed essay scores and the university grade point averages of second language learners.** Doctoral Dissertation, The University of Kansas.

Rose, E. W. (1996). The role of portfolio evaluation in social studies teacher education. **Social Education, 60**, 162-166.