



Journal of Educational and
Psychological Research

مجلة البحوث التربوية والنفسية

Journal homepage: <https://jperc.uobaghdad.edu.iq>

ISSN: 1819-2068 (Print); 2663-5879 (Online)



تصورات طالبات الجامعة حول أنواع أسئلة التقويم التحصيلي وانعكاساتها المعرفية والانفعالية: دراسة نوعية

عائشة علي العمري*

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

معلومات المقالة

الملخص

تاريخ المقالة:
الاستلام: 20، كانون الثاني 2026
إجراء التعديلات: 4، آذار 2026
قبول النشر: 8، آذار 2026
النشر على الإنترنت: 1، تموز 2026

الكلمات المفتاحية:

تصورات الطلبة
أسئلة التقويم التحصيلي
العمليات المعرفية
الاستجابات الانفعالية

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات طالبات الجامعة وتفضيلاتهن لأنواع أسئلة التقويم، وكيف تنعكس هذه التصورات على خبراتهن المعرفية والانفعالية. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي وتم جمع البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة مع (28) طالبة جامعية، كما تم تحليل بياناتهن من خلال منهج التحليل الموضوعي. كشفت النتائج عن شيوع أربعة أنواع رئيسة من الأسئلة: المقالية المفتوحة، والاختيار من متعدد، والصواب/الخطأ، وملء الفراغ، مع تباين واضح في التصورات تجاه كل نوع. حيث برزت أسئلة الاختيار من متعدد كأكثر الأنواع تفضيلاً لما توفره من عدالة وموضوعية. بينما نالت الأسئلة المقالية قبول الأغلبية لقدرتها على قياس الفهم العميق والتعبير الذاتي رغم وجود بعض المخاوف حول ذاتية تصحيحها. في المقابل، كانت أسئلة الصواب والخطأ الأقل قبولاً بين المشاركات لارتباطها بالحفظ الآلي والتخمين. في حين احتلت أسئلة ملء الفراغ موقعاً وسطاً حيث توقف قبولها بين المشاركات على مدى وضوح صياغتها. وقد بينت النتائج أن تفضيلات الطالبات تعكس وعياً معرفياً وانفعالياً كبيراً بطبيعة التعلم والتقويم، مما يستدعي إعادة التفكير في تصميم أساليب التقويم الجامعي. وعليه توصي الدراسة بضرورة تنويع أشكال التقويم مع مراعاة جودة تصميم الأسئلة ووضعها، إضافة إلى أهمية تعزيز التواصل والشفافية مع الطلبة حول طرق التقويم لضمان عدالة التقييم وتحسين مخرجات التعلم.

المقدمة

تُعد عملية التقويم التحصيلي أحد الركائز الأساسية في المنظومة التعليمية، فهي ليست مجرد وسيلة لقياس التحصيل، بل عملية متكاملة تهدف إلى دعم التعلم وتطويره عبر توفير تغذية راجعة للطلبة والمعلمين على حدٍ سواء. وتؤكد الأدبيات على أن عملية التقويم تؤدي أدواراً متعددة في عملية التعلم تتجاوز الوظيفة التقييمية والتمثلية في توفير أدلة على ما تعلمه الطلبة ومدى تحقيقهم للأهداف التعليمية. فمن جانب تزود نتائج التقويم المعلمين بمؤشرات حول ما يجب تعزيزه أو تعديله في استراتيجياتهم التدريسية الأمر الذي يساهم في توجيه القرارات التعليمية. ومن جانب آخر يمكن للتقويم أن يؤثر في دافعية الطلاب الأكاديمية، إما إيجاباً من خلال الدفع ببذل المزيد من الجهد، أو سلباً إذا ما أدت أساليبه وأنواعه إلى القلق أو حتى الانسحاب من التعليم. ولا يقتصر أثر التقويم على ذلك، بل يمتد ليحدد أساليب الطلبة في التعلم، مؤثراً في عملياتهم الما وراء

معرفية ومن ذلك اتخاذهم قرارات حول استراتيجيات التعلم العميق أو السطحي التي يتبنونها (Brown & Knight, 1994; Furnham et al., 2011). وتشير الدراسات التربوية إلى أنه يمكن لنوع السؤال المستخدم وصيغته، أن يؤثران بشكل كبير ليس فقط على نتائج أداء الطلبة، بل أيضاً على العمليات المعرفية والخبرات الانفعالية التي يمرون بها أثناء الاختبارات (Scouller, 1998). وفي هذا السياق تميز الدراسات بين نوعين من أسئلة الاختبارات التي تختلف في متطلباتها على مستوى الذاكرة والفهم وحتى الجوانب الانفعالية: أولاً، الأسئلة المقالية التي تعتمد على الاستدعاء النشط للمعلومة ودمجها وتنظيمها مما يدفع المتعلمين غالباً للانخراط في عمليات معرفية عليا مثل التحليل والتقويم، ومن أمثلتها الأسئلة المفتوحة وأسئلة الإجابات القصيرة (Karpicke & Zaromb, 2010). ثانياً: الأسئلة الموضوعية التي تعتمد على الاستدعاء غير المباشر والقائم

* Corresponding author.

E-mail address: aealamri@ksu.edu.sa

DOI: 10.52839/0111-000-090-002

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



يفضلونها في حال أرادوا إبراز قدراتهم التحليلية أو كانوا واثقين من مهاراتهم الكتابية.

من جانب آخر وفيما يتعلق بأسئلة الصواب والخطأ، فعلى الرغم من شيوعها في الأوساط التربوية إلا أنها حظيت باهتمام أقل نسبياً في الأدبيات التي تناولت تفضيلات الطلبة، حيث غالباً ما تُجمع تحت مظلة الأسئلة الموضوعية إلى جانب أسئلة الاختيار من متعدد. وتشارك أسئلة الصواب والخطأ في بعض الخصائص مع أسئلة الاختيار من متعدد خاصة في جانب موضوعية التصحيح غير أنها تتطوي على احتمالية تخمين أعلى (احتمال تخمين الإجابة الصحيحة بنسبة 50%). وتبعاً لذلك تتباين آراء الطلبة حولها. فمن جهة يقدر بعضهم ببساطة أسلوب هذا النوع من الأسئلة وسرعة الإجابة؛ ومن جهة أخرى يتحفظ كثير من الطلبة على هذا النوع نظراً لأن كلمة واحدة قد تجعل العبارة خاطئة ما يعكس أهمية الحفظ النصي بعيداً عن الفهم (Kubinger & Gottschall, 2007; Nitko & Brookhart, 2015). وتشير الأدبيات إلى أن لأسلوب الطالب في أداء الاختبار تأثيراً في مدى تفضيله لهذا النوع من الأسئلة من عدمه؛ فالطالب المتحفظ والحذر قد لا يفضل أسئلة الصواب والخطأ بسبب عامل التخمين العالي، بينما قد لا يمانعها الطالب الميل للمخاطرة. ومن ثم فإن هذا النوع من الأسئلة قد يعد مقبولاً كمكون ثانوي في الاختبارات خاصة في حالة الاختبارات منخفضة المخاطر – لكنه نادراً ما يكون النوع المفضل إذا توافرت بدائل أخرى مثل أسئلة الاختيار من متعدد أو الأسئلة المقالية. وبالفعل، يوصي الباحثون على أنه في السياقات التي يُعد فيها الإلمام بالمعرفة الأساسية أمراً مهماً، فإن أسئلة الصواب والخطأ تعد مفيدة كأداة تقييم، لكنها تظل غير كافية لتقييم كافة مهارات المتعلمين (Ben-Shakhar & Sinai, 1991; Nitko & Brookhart, 2015).

أما بالنسبة لأسئلة الإجابات القصيرة – والتي يُدرج تحت مظلتها أسئلة ملء الفراغ – فهي تحتل موقعاً وسطاً بين الأسئلة المقالية المفتوحة والأسئلة الموضوعية؛ إذ تتطلب استدعاء مصطلحات محددة أو الإجابة بجواب موجز لكن دون الحاجة لإجابات مطولة. كما يلغي هذا النوع من الأسئلة البدائل المقدمة ما يجبر الطالب على الاستدعاء لا التعرف، وهو ما يزيد التحدي المعرفي. وتشير الدراسات إلى أن هذا النوع فعال بشكل خاص في تعزيز القدرة على الاستدعاء، ولكنه لا يعزز كثيراً التعلم ذا المعنى. ويقدر بعض الطلبة هذا النوع من الأسئلة لأنها مباشرة – غالباً ما تتطلب مصطلحاً أو مفهوماً محدداً – كما أنها تُجنب الطلبة التشتت الناجم عن البدائل المتعددة والقلق الناجم عن الحاجة إلى كتابة إجابات مطولة كما في الأسئلة المفتوحة. بالنسبة للتربويين، فمن ناحية تعد هذه الأسئلة خياراً أفضل من الأسئلة المقالية المفتوحة لما يرتبط بها من سهولة التصحيح؛ ومن ناحية أخرى فإن اعتماد هذه الأسئلة على الاستدعاء يقلل من عنصر التخمين الموجود في الأسئلة الموضوعية وهو ما يجعلها أكثر عدالة من حيث قياس المعرفة الفعلية. ومع ذلك، وبما أن أسئلة الإجابات القصيرة تركز أحياناً على وحدات معلوماتية متقطعة، فقد يفضلها الطلبة الذين يمتازون بقوة في الاستدعاء وحفظ التفاصيل، بينما قد لا يميل لها من يفضلون الفهم وإعادة الصياغة (Roediger & Karpicke, 2014; Smith & Karpicke, 2006).

على التعرف على الإجابة الصحيحة كأسئلة الصواب والخطأ وأسئلة الاختيار من متعدد. ويعد النوع الثاني من أكثر أنواع الأسئلة استخداماً تربوياً ومؤسسياً لما يرتبط به من مميزات كسهولة التصحيح والموضوعية والقدرة على تغطية نطاق واسع من المحتوى (Haladyna & Rodriguez, 2013). وقد استكشف عدد من الباحثين تفضيلات الطلبة لأنواع مختلفة من أسئلة التقويم، وتُظهر نتائج دراساتهم اتجاهات واضحة نحو أنواع معينة من الأسئلة. ولعل أكثر النتائج لفتاً للانتباه عبر العديد من هذه الدراسات هو شيوع تفضيل أسئلة الاختيار من متعدد بين الطلبة. ففي واحدة من أوائل الدراسات في هذا المجال، قارن زيدنر في دراسة مسحية (Zeidner, 1987) اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو الأسئلة المقالية مقابل أسئلة الاختيار من متعدد، وأوضحت النتائج تفضيل الطلبة لأسئلة الاختيار من متعدد حيث عدها أبسط وأكثر تشويقاً وعدالة من الأسئلة المقالية، كما أنها أقل إثارة للقلق. وفي دراسة مماثلة لتوزوجلو وآخرون (Tozoglu et al., 2004) ولكن في سياق التعليم الجامعي، أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية مماثلة نحو أسئلة الاختيار من متعدد مقارنة بالأسئلة المقالية لأسباب مثل الوضوح، تغطية المادة التعليمية، العدالة، ومستوى الضغط النفسي المنخفض. ويرى الباحثون أن ذلك يعود إلى ما تتميز به أسئلة الاختيار من متعدد من كونها مباشرة وموضوعية، ما يجعل الطلبة يشعرون براحة وسيطرة أكبر أثناء تعاملهم معها؛ وعلى النقيض، يُنظر إلى الأسئلة المقالية غالباً على أنه صعب التنبؤ بها من قبل الطلبة استناداً إلى المحتوى التعليمي كما أنها تتأثر بذاتية المصحح ما يجعل التعامل معها أكثر إرباكاً. وتتفق هذه النتائج مع ما أكدته عدد من الدراسات الحديثة من تفضيل أسئلة الاختيار من متعدد على ما سواها ومنها (Kok, 2024; Turhan, 2020; Photopoulos et al., 2021).

وعلى الرغم من وجود ميل عام لتفضيل أسئلة الاختيار من متعدد، إلا أن من المهم التأكيد على وجود أدلة تدعم تفضيل الأسئلة المقالية المفتوحة من قبل العديد من الطلبة. حيث تُظهر الأبحاث أن الطلبة ذوي المهارات الأكاديمية المرتفعة، والثقة العالية يميلون أكثر إلى تفضيل الأسئلة المقالية على أسئلة الاختيار من متعدد وما عداها من الأسئلة. فعلى سبيل المثال، بحثاً بيرنباوم وفيلدمان (Birenbaum & Feldman, 1998) علاقة أساليب تعلم الطلبة باتجاهاتهم نحو أنواع الأسئلة، ووجدتا أن من ينخرطون في معالجة معرفية أعمق ويتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة يتبنون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الأسئلة المقالية، حيث ينظرون لها على أنها فرصة لتنظيم أفكارهم وإظهار فهمهم باستخدام كلماتهم الخاصة. وغالباً ما يجادل هؤلاء الطلبة بأن الأسئلة المقالية تُمكن من نيل جزء من الدرجات المخصصة في حال تعذر الحصول على الدرجة الكاملة على عكس ما يحدث مع الأسئلة الموضوعية. إضافة إلى ما سبق، تشير نتائج دراسة أوبستاد (Opstad, 2021) إلى أنه نظراً لقدرة الأسئلة المقالية على تحفيز مهارات التفكير العليا فإن بعض الطلبة يجدها أكثر تشويقاً من الأسئلة الموضوعية إذ يتضمن هذا النوع من الأسئلة مناقشة المفاهيم وتطبيقها وليس مجرد استدعاءها، وهذا ما يجعل الطلبة

أسئلة التقويم جوانب التعلم المختلفة، بل كيف يعيشها المتعلمون ويدركونها وما هي تأثيراتها عليهم.

مشكلة الدراسة:

تاريخياً، انصب كثير من التركيز في تصميم الاختبارات على الخصائص السيكمترية وعلى مدى مواءمتها للأهداف التعليمية –وهي بلا شك أمور جوهرية– غير أن تصورات الطلبة وتفضيلاتهم لأنواع الاختبارات ظلت غالباً مهملة. وقد لفتت الدراسة الرائدة في هذا المجال لزيدنر (Zeidner, 1987) الأنظار إلى هذه الفجوة، مبينة أن اتجاهات الطلبة نحو الأسئلة المقالية مقابل الموضوعية على سبيل المثال يمكن أن تقدم تغذية راجعة حول الصدق الظاهري للاختبار، أي كيف يبدو الاختبار عادلاً وملائماً بنظر الممتحنين. ومن ثم يمكن لهذه التصورات أن تبين ما إذا كان لتصميم الاختبار دورٌ في تعزيز أداء الطلبة وتحسين تعلمهم أم لا. وفي السنوات الأخيرة، تزايد الاعتراف بأن الطلبة ركنٌ أساسي في عملية التقويم؛ إذ يمكن لأرائهم أن تكشف عن قضايا تتعلق بالوضوح والعدالة والأثر العام للتعلم والتي قد لا تكون واضحة للتربويين. وعليه، فإن استقصاء كيفية إدراك الطلبة لأنواع الأسئلة يعد خطوة مهمة لتحسين التقويم التحصيلي ومخرجاته (Opstad, 2021; Tozoglu et al., 2004).

وفي المملكة العربية السعودية، شهد التعليم العالي خلال السنوات الأخيرة تحولات جوهرية، مع تركيز متزايد على ضمان الجودة والتعليم القائم على المخرجات. وقد زاد هذا التحول من الحاجة إلى ضمان أن تكون أدوات التقويم متماشية مع مخرجات التعلم المستهدفة. وعلى الرغم من أن الأدبيات الدولية توفر فهماً واسعاً للعلاقة بين أنواع الأسئلة وانعكاساتها المعرفية والانفعالية على الطلبة، فإن الدراسات في السياق العربي عامةً والمحلي خاصة ما زالت محدودة. كما أن كثيراً من الدراسات في مجال أنواع التقويم ركزت على الدرجات وصعوبة الفقرات، لا على ما يحدث معرفياً وانفعالياً أثناء الاختبار من منظور الطالب. وهذا من شأنه أن يخلق فجوة بين ما يتطلع إليه الإصلاح التعليمي وما يعيشه الطلبة بالفعل في قاعات الاختبار، خاصة وأن الاختبارات ما زالت تُعد من أكثر أنواع التقويم التحصيلي شيوعاً في أنظمة التعليم المحلية (Shewikar et al., 2020). لذا تتمثل مشكلة الدراسة في نقص الأدلة المحلية التي تشرح بعمق كيف ينظر الطلبة في السعودية إلى أنواع أسئلة التقويم التحصيلي المختلفة. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسات نوعية محلية تستكشف تصورات الطلبة حول أنواع الأسئلة، وكيفية إدراكهم لتأثيراتها على عملياتهم المعرفية وخبراتهم الانفعالية. هذا من شأنه أن يساعد صانعي السياسات والتربويين بشكل عام على مواءمة أساليب التقويم مع أهداف التعلم ومخرجاته إضافةً إلى تجويد تجربة الطالب وضمان رفاهيته. وبناءً على ما سبق، تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ماهي تصورات طالبات الجامعة حول أنواع أسئلة التقويم التحصيلي؟، ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ماهي تفضيلات طالبات الجامعة لأنواع أسئلة التقويم التحصيلي وماهي مبررات هذا التفضيل؟

وبشكل عام، تشير الأدبيات إلى أن تفضيلات الطلبة لأنواع معينة من الأسئلة تتأثر بتفاعل معقد بين المتطلبات المعرفية، والاستجابات الانفعالية. فعلى المستوى المعرفي، يؤثر عمق المعالجة الذي يتطلبه نوع السؤال بشكل كبير في القيمة التي يدركها الطالب له. إذ أن الأنواع المعتمدة على التعرف –مثل الأسئلة الموضوعية– غالباً ما تنطوي على متطلبات معرفية أقل نظراً لاعتمادها أحياناً على عامل الألفة. ويمكن أن يُنظر إلى هذا العبء المعرفي المنخفض كميزة في بعض الحالات إلا أنه من ناحية أخرى يرتبط بتأثيره السلبي في دعم الفهم العميق، وهو ما تدعمه الدراسات التي تُظهر أن الأنواع المعتمدة على الاستدعاء كالأسئلة المقالية أفضل من حيث تعزيزها لمهارات التفكير العليا لدى الطلبة (Butler, 2018; Scouller, 1998). وفيما يتعلق بالاستجابات الانفعالية، فقد ارتبط قلق الامتحان بشكل متكرر بتفضيلات الطلبة، حيث يميل ذوو مستويات القلق العليا إلى تفضيل الأسئلة الأقل طلباً معرفياً كالأسئلة الموضوعية، حيث أن طبيعة الأسئلة الموضوعية يمكن أن تقلل من الضغط النفسي الذي يواجهه بعض الطلبة أثناء الاختبارات. وعلى خلاف ذلك، تزيد الأسئلة المقالية –رغم قيمتها المعرفية– من مشاعر عدم اليقين والقلق ما يجعلها بالنسبة للبعض خياراً أقل تفضيلاً. كما تؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطلبة في تفضيلاتهم لأنواع الأسئلة؛ فالذين يمتلكون ثقة أكبر في مهاراتهم التعبيرية والتنظيمية قد يميلون بشكل أكبر إلى الأسئلة المقالية، في حين يفضل من يرون أنفسهم أضعف في النواحي الكتابية الأسئلة الموضوعية (Birenbaum, 2007; Cassady & Johnson, 2002; Putwain, 2008; Shewikar et al., 2020; Zeidner, 1998).

وبالإضافة إلى ما سبق تقترح بعض الأدبيات أن للعوامل السياقية دوراً في تشكيل تفضيلات الطلبة نحو أنواع الأسئلة، بما في ذلك الخبرات التعليمية السابقة، والأعراف المرتبطة بطبيعة التخصص، وسياسات التقويم المؤسسية. فالطلبة الذين اعتادوا على أنظمة تعليمية تتمحور حول الامتحانات –كما هو شائع في كثير من الدول العربية– غالباً ما يظهرون تفضيلاً لأنواع الأسئلة التي تتماشى مع بيئات تعلمهم السابقة. كما يلعب التوافق بين نوع السؤال وطبيعة المادة الدراسية المدركة دوراً مهماً؛ فمثلاً، قد يُبدي طلبة التخصصات العلمية والهندسية ارتياحاً أكبر للأسئلة القائمة على حل المشكلات، بينما قد يفضل طلبة العلوم الإنسانية الإجابات الكتابية المطولة التي تتيح لهم المجال للتبرير. أما فيما يتعلق بالسياسات المؤسسية فإنه يمكن لها التأثير على تفضيلات الطلبة من خلال ما تفرضه قواعدها حول أشكال التقويم المقبولة وغير المقبولة فمثلاً تحفز بعض المؤسسات الابتكار عبر منح التربويين الحرية لتكييف أساليب التقويم مع الأهداف والاحتياجات الفعلية للطلبة، في حين يفرض بعضها الآخر الامتثال من خلال لوائح صارمة تعوق تبني أي أشكال تقويم مختلفة (Sims et al., 2025; Swarat et al., 2017; Lim et al., 2025). هذا التفاعل بين هذه المؤثرات المعرفية والانفعالية والسياقية يؤكد على أن تفضيلات الطلبة لأنواع التقويم لا تُبنى فقط على أساس إدراك مستوى الصعوبة، بل تتأثر بمدى واسع من العوامل. ومن هنا تبرز الحاجة إلى أن يفهم التربويون ليس فقط كيف تقيس أنواع

مصطلحات الدراسة:

التصورات Perceptions: هي تفسيرات الأفراد وأحكامهم الذاتية تجاه موضوع ما، وتتم نتيجة عمليات معالجة المعلومات الواردة في ضوء عوامل الخبرة السابقة والتوقعات والسياق (Eysenck & Keane, 2015). وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه المعتقدات والمشاعر والتفضيلات التي يعبر عنها الطالبات نحو أنواع أسئلة التقويم.

أسئلة التقويم التحصيلي Achievement Assessment Questions: هي بنود (أسئلة، مهام، أو مشكلات) تُصمم لقياس مدى إتقان المتعلم لمحتوى أو مهارات أو أهداف تعلم محددة سبق وأن تم تدريسها (Elliott, 2016). وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه أنواع الأسئلة المضمنة في الاختبارات التحصيلية وفقاً لخبرة الطالبات.

العمليات المعرفية Cognitive Processes: هي العمليات المستخدمة لترميز المعلومات وتفسيرها ومعالجتها وتقويمها مثل الانتباه، والتخزين، والاسترجاع، وغيرها؛ وذلك بغرض دعم الفهم وحل المشكلات واتخاذ القرار (Eysenck & Keane, 2015). وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنها أي عملية محددة تُصرح الطالبة بأنها استخدمتها أثناء التعامل مع نوع محدد من الأسئلة.

الاستجابات الانفعالية Emotional Responses: هي حالات انفعالية تحدث نتيجة تقويم الفرد للمثيرات التي يواجهها، وتتطوي على تغيرات في المشاعر الذاتية والتنشيط الفسيولوجي والسلوك التعبيري (Scherer, 2005). وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنها أي نوع محدد من المشاعر التي تعيشها الطالبة أثناء التفاعل مع نوع محدد من الأسئلة.

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج النوعي الوصفي بوصفه الأنسب للوصول إلى فهم وتحليل متعمق لتصورات الطالبات وتفضيلاتهن نحو أنواع الأسئلة المستخدمة في التقويم التحصيلي الجامعي. وبناءً على ذلك، تم استخدام المقابلات شبه المنظمة كأداة رئيسة لجمع البيانات من أفراد العينة. وقد اقتضت العينة على طالبات من قسم علم النفس بجامعة الملك سعود وذلك لتحقيق عمق تفسيري من جهة وتقليل التباين غير المرغوب فيه من جهة أخرى. حيث أن اختلاف التخصصات قد ينجب عنه اختلافات جوهرية في ثقافة التقويم من حيث أنواع التقويم المستخدمة، طبيعة المقررات، ولغة التدريس (Swarat et al., 2017)، الأمر الذي قد يؤثر في تحقيق الهدف الرئيس من هذه الدراسة. من ناحية أخرى يوفر اختيار طالبات من قسم علم النفس ثراءً معلوماتياً على اعتبار تنوع مقررات هذا التخصص ومتطلباته ما بين النظرية والتطبيقية ما يضمن مرور طالباته بخبرات غنية ومتنوعة تسهم في تحقيق أهداف الدراسة. وقد اشتمل دليل المقابلة على عدد من المحاور، منها: أنواع الأسئلة الشائعة، التصورات والتفضيلات، المبررات، العمليات المعرفية، الاستجابات الانفعالية المترتبة.

وقد تكونت عينة الدراسة من 28 طالبة تراوحت أعمارهن بين 21 إلى 23 عاماً، وهو عدد يُعد كافياً في الدراسات النوعية لتحقيق تشبع البيانات (Data Saturation)، حيث تشير

- كيف تنعكس تجربة طالبات الجامعة لأنواع الأسئلة المختلفة على عملياتهن المعرفية واستجاباتهن الانفعالية؟

أهداف الدراسة

- التعرف على تصورات طالبات الجامعة حول أنواع أسئلة التقويم التحصيلي.
- الكشف عن تفضيلات طالبات الجامعة لأنواع أسئلة التقويم التحصيلي ومبررات هذا التفضيل.
- الكشف عن تصورات طالبات الجامعة حول العمليات المعرفية والاستجابات الانفعالية الناتجة عن أنواع أسئلة التقويم التحصيلي المختلفة.

أهمية الدراسة:

- يُتوقع أن تسهم هذه الدراسة في سد الفجوة البحثية المتعلقة بموضوعها عبر تقديمها وصفاً نوعياً عميقاً لتصورات طلبة الجامعات وتفضيلاتهم تجاه أنواع الأسئلة.
- يمكن أن تساعد هذه الدراسة التربويين في فهم المؤثرات المعرفية والانفعالية لتفضيلات الطلبة لأنواع الأسئلة، ومن ثم توفير منظور أوسع حول ذلك يتجاوز مفاهيم صعوبة الأسئلة وسهولتها.
- قد تسهم الدراسة عبر توفير الأدلة العلمية في دعم ضمان الجودة والتعلم القائم على المخرجات ضمن مسار التحول الوطني، من خلال جعل خبرة الطلبة أحد ركائز تطوير سياسات التقويم.
- يمكن أن تشجع الدراسة الحالية التربويين على إعادة النظر في أنواع الأسئلة التي يعتمدونها وأنواع التقويم التحصيلي بشكل عام بما يسهم في تحسين جودة تجربة الطالب التعليمية.
- من الممكن أن تكون هذه الدراسة نواة لدراسات أخرى مستقبلية مستندة إلى منظور الطلبة نحو أنواع التقويم مثل أساليب التقويم الأخرى كالتكليفات الكتابية والشفهية وغيرها.

حدود الدراسة:

نظراً لاعتماد الدراسة على المنهج النوعي القائم على المقابلات، فإن نتائجها لا تهدف إلى التعميم الإحصائي، وإنما إلى تقديم فهم نوعي عميق لتصورات الطالبات حول أنواع أسئلة التقويم التحصيلي، مع إمكانية الاستفادة من نتائجها في تفسير ظواهر مشابهة في سياقات قريبة. وفي ضوء ذلك تم تحديد حدود الدراسة على النحو الآتي:

الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها، وهو تصورات طالبات الجامعة وتفضيلاتهن حول أنواع أسئلة التقويم وكيفية انعكاسها عليهن من الناحيتين المعرفية والانفعالية.

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2025م.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على مجموعة طالبات من قسم علم النفس بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض، وعليه ينبغي مراعاة هذا السياق عند تفسير نتائج الدراسة.

عاماً) كيف أن حرية التعبير المرتبطة بهذا النوع من الأسئلة تساعدنا في إظهار فهمها العميق للمادة التعليمية: "أفضل أنواع الأسئلة هي المقالية لأنها تعتمد على الفهم الحقيقي للموضوع، هذي الأسئلة تساعدني على استخدام معرفتي وتحليل المعلومات بأسلوبي الخاص بدون التقيد بخيارات محددة مثل اللي يحصل في الأسئلة الموضوعية، وتعطيني أيضاً فرصة للتعبير عن أفكارتي بوضوح وتنظيم، وهذا يساعدني على إيصال مدى فهمي للمقرر بشكل أفضل". هذه الاستجابة تبين كيف أن هذه الميزة الفريدة للأسئلة المقالية جعلتها أكثر أنواع الأسئلة تفضيلاً لدى كثير من المشاركين. وبالفعل توضح لمياء (21 عاماً) كيف أن اعتماد هذه الأسئلة على فهم الطالبة في كثير من الأحيان يجعلها مراعية أكثر لمبدأ الفروق الفردية بين الطالبات: "الأسئلة المقالية تعتمد على الفهم بدلاً من الحفظ والتلقين، اعتماد أنواع الأسئلة الثانية على الحفظ يخليها غير منصفة نظراً لاختلاف القدرات في الحفظ بالإضافة إلى أن التعلم بالفهم والتطبيق أكثر فاعلية من الحفظ النصي". مشاركات أخريات قدمن رؤية أكثر تمييزاً لأنواع الأسئلة المقالية بحسب الهدف المعرفي الذي تحققه وكيف تختلف تصوراتهن تجاه هذا النوع باختلاف ذلك، وفي هذا الإطار توضح فاطمة (22 عاماً):

"الأسئلة المقالية أنا أميز ما بينها فإذا كانت تعتمد على الفهم والتعبير الحر فهذي من الأسئلة المفضلة عندي لأنها تعطيني فرصة أشرح وجهة نظري وأفكر بطريقتي وأوضح اجابتي بشكل أوسع، لكن ما أفضّلها إذا كانت تطلب تعريفات أو تعداد لأنني ما راح استفيد منها معرفياً بعد الاختبار عكس الأشياء اللي أفهمها وأعبر عنها بطريقتي أذكرها بشكل أفضل ولمدة أطول".

من ناحية تعكس هذه المشاركة تمييزاً للمخرجات المختلفة الناتجة عن الأسئلة المقالية، ومن ناحية أخرى تؤكد على ما ذهبت إليه مشاركات أخريات من أفضلية للأسئلة المقالية ولكن فقط حين اعتمادها على عملية الفهم وليس الحفظ، ما قد يشير إلى رفض بعض المشاركات إلى اعتبار الحفظ معياراً أساسياً لتقييم الأداء. بالإضافة إلى ما سبق، توجه استجابة فاطمة الانتباه إلى كيفية تأثير تصورات الطالبات بالعمليات المعرفية، حيث قيمت فاطمة الأسئلة المقالية المعتمدة على الفهم بطريقة أكثر إيجابية بناءً على الأثر الذاكري طويل المدى الذي تتركه مقارنة بالأسئلة المقالية المعتمدة على الحفظ. وفي هذا السياق تضيف أسماء (23 عاماً):

"هذا النوع من الأسئلة يتطلب استخدام مهارات التفكير العليا مثل التحليل والاستنتاج، وهذا يساعدني في تعميق فهمي للمادة واستخدام المعلومات بشكل فعال، وأيضاً تعزز هذي الأسئلة قدرتي على التذكر والتطبيق لأنها تتطلب مني الرجوع للمعلومات وربطها ببعضها البعض لتكوين إجابة شاملة وهذا يخلي الأسئلة المقالية محفزة لعمليات معرفية مختلفة".

تعكس هذه الاستجابة الوعي الذي تملكه المشاركات حول العمليات المعرفية المختلفة التي تثيرها أنواع الأسئلة وكيف أن تنوعها يُعد مهماً بالنسبة لهن في تكوين تصوراتهن تجاه أنواع الأسئلة. وقد أكدت ذلك المشاركة ندى (21 عاماً) بقولها "أنحاز للأسئلة المقالية لأنها توافق طبيعة التفصيل عندي، أيضاً لأنها الأقدر على الوصول لأعلى مستويات التفكير".

الأدبيات المنهجية إلى أن الدراسات المعتمدة على المقابلات قد تحقق التشبع عند عينات أصغر من ذلك (Guest et al., 2006). وقد تم اختيار المشاركات باستخدام العينة القصدية، بناءً على معيارين أساسيين: أن تكون المشاركة طالبة في قسم علم النفس، وأن تكون في السنة الدراسية الأخيرة. ويمكن الغرض من تحديد طالبات السنة الأخيرة كمعيار للاختيار في كون طالبات هذه السنة شارفن على إكمال المرحلة الجامعية ومن ثم وصولهن -إلى حد ما- لتصور شامل حول أنواع الأسئلة المستخدمة في الاختبارات وما هي انعكاساتها عليهن. بدأت عملية جمع البيانات عبر إرسال طلبات المشاركة لطالبات السنة الأخيرة بالقسم وذلك عبر البريد الإلكتروني، ليتم بعدها إجراء المقابلة التي تراوحت مدتها ما بين 30 إلى 40 دقيقة. وقد تم تسجيل المقابلات بعد أخذ إذن المشاركات، مع التأكيد على ضمان السرية التامة من خلال عدم تضمين أي معلومات تعريفية كالأسماء، وحفظها في ملفات محمية لا يطلع عليها سوى الباحثة.

فيما يتعلق بتحليل البيانات فقد تم ذلك باستخدام منهجية التحليل الموضوعي Thematic Analysis وفقاً لـ Braun & Clarke (2006)، وهي من أكثر الأساليب شيوعاً في تحليل البيانات النوعية. وبناءً على ذلك اتبعت الدراسة الخطوات التحليلية الآتية: أولاً، قراءة النصوص المفردة كاملةً ومراجعتها لفهم السياق والمعنى الظاهر والضمني. ثانياً، ترميز الروايات حيث جرى تحديد وحدات المعنى المرتبطة بكل حالة وترميزها. ثالثاً، تنظيم الرموز في فئات فرعية مشتركة بين المشاركات. رابعاً، دمج الفئات الفرعية في محاور/موضوعات رئيسة أكثر تمييزاً. خامساً، تعريف كل موضوع وكتابته بدقة عبر تحديد الأكواد التي تعبر عن محور الأفكار المتكررة في كل موضوع. سادساً، الانتقال إلى مرحلة الكتابة النهائية، حيث تم عرض النتائج عبر ربط الموضوعات المستخلصة بالأدبيات ذات الصلة، وتدعيمها باقتباسات مباشرة من المشاركات لضمان المصداقية. ولتعزيز موثوقية التحليل، تمت مراجعة عملية الترميز من قبل باحثة أخرى لديها خبرة في البحث النوعي، حيث قامت بمراجعة جزء من البيانات المفردة ومقارنتها بالترميز الذي قامت به الباحثة وصولاً إلى توافق حول الموضوعات الرئيسية.

نتائج الدراسة:

كشف تحليل المقابلات عن وجود أربعة موضوعات رئيسة، يمثل كل منها نوعاً من أنواع أسئلة التقويم التحصيلي التي تعكس الأنماط الأكثر شيوعاً بحسب تجارب الطالبات، وهي: الأسئلة المقالية، وأسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة ملء الفراغ. وفيما يأتي عرض تفصيلي لأبرز النتائج في ضوء هذه الموضوعات.

الأسئلة المقالية:

كشفت روايات المشاركات عن وجود ميل إيجابي عام إلى حدٍ ما نحو الأسئلة المقالية لما تنفرد به هذه الأسئلة من قدرة على منح الطالبات حرية التعبير وإظهار فهمهن باستخدام كلماتهن الخاصة، الأمر الذي لا يتوفر في بقية أنواع الأسئلة التي تقيد جانب التعبير وتضعه في أضيق نطاق. وتوضح أماني (21

على مستوى توقعات الدكتور؟" ولذا قصرت بعض المشاركات تفضيل الأسئلة المقالية على وجود معايير واضحة حيث ترى شهد (21 عاماً): "أفضل الأسئلة المحددة المعايير لأنها تخليني أناقشها بالمنظور التي تريده الدكتور عكس لو كانت غير محددة لأن المعلومات بالتأكد عني لكن ما أعرف كيف أصيغها وما أدري ان كان فهمي هو نفسه الفهم التي تتوقعه الدكتور مني، وعلشان كذا لازم تصيغ الدكتور الأسئلة بطريقة صحيحة ما فيها غموض". وهنا مرة أخرى تبرز توقعات أستاذ المقرر عن نوعية الاستجابة المطلوبة كعامل رئيس يثير القلق لدى بعض المشاركات نحو هذا النوع من الأسئلة خاصة عند عدم وضوح المعايير.

أسئلة الاختيار من متعدد:

أحد الموضوعات الرئيسة التي كشف عنها تحليل روايات المشاركات هي أسئلة الاختيار من متعدد والتي ارتبط بها ميل تفضيلي واسع من قبل المشاركات. أحد أهم الجوانب التي دفعت المشاركات لتفضيلها هو عامل الخيارات التي ضوئها تقتصر مهمة المتعلم على التعرف على الإجابة الصحيحة واختيارها، وفي هذا السياق تبين سارة (21 عاماً): "من خلال خبرتي الدراسية، مرت علي جميع أنواع الأسئلة الموضوعية والمقالية، بشكل عام أنا أشوف أن الاختيار من متعدد هو أفضل أنواع الأسئلة لأنه طالما عندك المعرفة بتكونين قادرة على اختيار الإجابة الصحيحة، فالطالب يقوم بتجريب كل الخيارات واستبعاد الأقل صحة وهكذا حتى يصل للإجابة الصحيحة وهذا يسهل حل الاختبار بشكل كبير".

ميزة إقصاء الخيارات غير الصحيحة واستنتاج الإجابة الصحيحة حتى في حال عدم توفرها لدى الطالب، دفع ببعض المشاركات إلى اعتبار هذه الأسئلة الأسهل على الإطلاق. بل ذهب بعضهم إلى أبعد من ذلك للاعتقاد بأن هذه الأسئلة تتطلب مذاكرة سطحية للمادة التعليمية على اعتبار توفر الإجابة وسهولة تمييزها في كثير من الأحيان وهو ما يبرز جانب سلبي قد يرتبط بهذا النوع، وفي هذا السياق توضح سعاد (22 عاماً): "أسئلة الاختيار من متعدد أحياناً ما تتطلب مجهود في المذاكرة لأنها تكون واضحة جداً من الاختيارات المطروحة، وفقط تتطلب التركيز في قراءة السؤال، وهذا مريح لأن مجرد فهمك للسؤال قد يكون سبب في نجاحك". كما أبرزت بعض المشاركات جانب التخمين المحتمل في أسئلة الاختيار من متعدد كجانب إيجابي يسهم في زيادة تفضيلهن لهذه الأسئلة، حيث ترى العنود (21 عاماً): "... حتى إذا ما أتذكر المعلومة أو ما أعرفها أقدر أضمن الخيار الأنسب والأكثر صحة كجواب للسؤال". هذا التركيز على ربط تفضيل هذه الأسئلة بسهولة الحصول على درجة السؤال بغض النظر عن الوسيلة أو الفائدة المعرفية المترتبة لدى البعض، لم يكن الحال العام لدى جميع المشاركات؛ حيث أبرزت بعض المشاركات العمليات المعرفية التي تحفزها هذه الأسئلة كناحية مؤثرة في تفضيلهن لها، وفي هذا الجانب توضح أمل (22 عاماً):

"أحب هذا النوع واستمتع فيه لأنني أشوف أنه يحفز قدرات الاسترجاع والاستنتاج عندي وطريقتي في حله أنني استذكر كل خيار وعن أي شيء يتكلم واستنتج الاختلاف بينهم وعلى هذا الأساس اختار إجابتي وبكذا أشوف أنه من أكثر الأسئلة التي

ومن هنا يتضح مدى أهمية تحفيز السؤال لقدرات الطالبات المعرفية عند بنائهن تصوراتهن حول نوع السؤال، الأمر الذي أوضحته ريم (22 عاماً) "تشجع الأسئلة المقالية على استكشاف الأفكار والبحث عن إجابات، وعلى استخدام التفكير النقدي؛ وأيضاً تفتح المجال لمشاركة الأفكار والتجارب الشخصية، وهذا كله يساعدني على إظهار عمق معرفتي". تؤكد استجابة ريم على أهمية تحفيز العمليات المعرفية – العليا منها على وجه الخصوص – كمعيار أساسي يحكم تفضيل هذا النوع من الأسئلة الذي يرتبط إلى حد كبير بالطبيعة الإنتاجية لهذه الأسئلة من حيث اعتمادها على إنتاج المعلومة والتعبير عنها. وبالفعل فقد أظهرت بعض المشاركات تقديراً للأسئلة المقالية لانعكاساتها الانفعالية عليهن والتي تستند إلى حد كبير على هذه الطبيعة الإنتاجية، حيث توضح أمل (22 عاماً): "الأسئلة المقالية تولد الحماس فيني لأنها توحى بالاهتمام والتقدير لفهمي وأن السائل مهتم أنه يسمع رأيي في موضوع السؤال، لكن هذا يعتمد كثير على طبيعة السؤال والمطلوب منه".

استجابة أمل تربط بين تفضيلها للأسئلة المقالية وبين ما تشعر به من حماسة عند الإجابة عليها نظراً لطبيعتها الإنتاجية والتي تساعدها على إظهار فهمها ورأيها المرتبطين بموضوع السؤال. وهذا ما تتفق عليه أيضاً أسماء (23 عاماً): "الأسئلة المقالية تخليني أشعر بالتميز لأنها تتيح لي التعبير عن أفكاري بحرية وتظهر مهاراتي الكتابية". من جهة أخرى ولكن في سياق متصل، كشفت بعض المشاركات – وإن كان بشكل أقل – عن عدم تفضيلهن لهذا النوع من الأسئلة موضحات كيف تثير هذه الأسئلة مشاعر ضعف العدالة والغموض المعرفي غير المفضل لديهن والتي في جانب منها ترتبط بالطبيعة الإنتاجية لهذه الأسئلة وفي هذا الإطار ترى مها (21 عاماً):

"هذي الأسئلة لها عيوب كثيرة مثل الشعور بعدم العدالة لأن عدد الأسئلة قليل ما يغطي كل المنهج الذي درسه الطالب وتعب في مذاكرته، بالإضافة إلى عدم مراعاتها الفروق الفردية من حيث قدرة الطالب على الكتابة والتعبير بطلاقة. وفي بعض الأحيان تُشعر الطالب بالغموض لأن الطالب يُجيب أحياناً على السؤال وهو لا يعلم معايير الإجابة الصحيحة المستحقة للدرجة الكاملة".

تبين استجابة مها مجموعة من العيوب المرتبطة بالأسئلة المقالية، فطبيعة هذه الأسئلة تجعلها غير قادرة على تغطية أجزاء كبيرة من المحتوى التعليمي ما يولد لدى البعض مشاعر الإحباط الناجمة عن شعور جزئي بضياح الجهد في تعلم أجزاء كبيرة من المحتوى دون القدرة على إبراز ذلك في الاختبار. وعلى خلاف ما وجدته بعض المشاركات كميزة في هذه الأسئلة من ناحية مراعاتها للفروق الفردية وتحديداً للطالبات اللواتي يملن لأسئلة تقيس الفهم وليس الحفظ، ترى مها أن اعتماد الأسئلة المقالية على الكتابة فيه تجاهل للفروق الفردية لدى الطالبات اللواتي لا يجدن الكتابة والتعبير بطلاقة. كذلك فإن عدم وجود معايير ومؤشرات واضحة للإجابة عن هذه الأسئلة دفع بمها وأخريات إلى عدم تفضيلها. هذا الغموض في معايير الإجابة أبرزته أيضاً سارة (21 عاماً): "صحيح أن الأسئلة المقالية تفتح مجالاً للإسهاب، لكن أشوف أنها تشتتني ذهنياً وتخليني في حالة قلق، أسأل نفسي ماذا لو لم تكن إجابتي

والخطأ بطبيعتها المحددة التي تتطلب تقديم حكم دون إتاحة المجال للتبرير وشرح كيفية الوصول لهذه الإجابة، وفي هذا الجانب تبيين أسماء (23 عاماً): "إجابة أسئلة الصواب والخطأ تعتمد على كل شيء أو لا شيء، وهذا ما يعكس فهمي الكامل ولا يعطي فرصة للتوضيح إذا كان لدي تفسير منطقي لإجابتي". اعتماد أسئلة الصواب والخطأ على مبدأ "كل شيء أو لا شيء" جعلها من منظور كثير من المشاركات ضعيفة من الناحية المعرفية حيث أكدن اعتمادها على الحفظ النصي وضعف تحفيزها لما سواه وهو ما أوردته سمية (22 عاماً): "أسئلة الصواب والخطأ اعتبرها أسئلة سطحية تعتمد على الحفظ وفيها محدودية للتفكير، وتهمل التحفيز المعرفي لأنها لا تحفز العقل على التفكير العميق، ولا تطلب تفسير ولا تتيح فرصة لشرح الآراء وكحكم عام ما أشوفها مناسبة للمرحلة الجامعية".

تُبرز استجابة سمية أهمية التحفيز المعرفي لتفضيل نوع ما من الأسئلة من عدمه وهو ما تتشابه فيه مع كثير من المشاركات، إلا أنها إضافة إلى ذلك تقدم منظوراً مختلفاً حول ما تراه مناسباً للمرحلة الجامعية، حيث ترى أن سطحية هذه الأسئلة يجعلها غير مناسبة لأن تكون ضمن الاختبارات المخصصة للمرحلة الجامعية. وقد فصلت بعض المشاركات في ذلك حيث رأين أن طبيعة هذه الأسئلة قد تتناسب مع بعض التخصصات القائمة على الحقائق لكنها لا تتناسب مع تخصص علم النفس لطبيعة هذا التخصص المعتمد على النظريات والآراء إلى حد كبير، وفي هذا السياق توضح ندى (21 عاماً): "أسئلة الصواب والخطأ ما تتناسب مع بعض التخصصات مثل علم النفس لأن أغلب المعلومات فيه مركبة تعتمد على النظريات وتحتاج إلى تحليل بينما الحقائق فيه أقل فما يتناسب مع هذا النوع من الأسئلة". من ناحية أخرى وفي الجانب الانفعالي اتفقت عدد من المشاركات على أن هذه الأسئلة تكاد تكون أكثر الأنواع إثارة للمشاعر السلبية وخاصة التوتر مما يجعل الطالبة تعمل على الاختبار تحت الضغط النفسي، وحول ذلك تبيين شهد (21 عاماً):

"أسئلة الصح والخطأ هي أكثر نوع أشعر معه بالضغط والتوتر لأنه من السهل تخيل إمكانية خسارتك لدرجة السؤال وبنسبة 50% فقط إذا أخطأت في وضع العلامة المناسبة، فغالباً هذي الأسئلة تشتتني ذهنياً وتثير حالة من الشك والتساؤل حول صحة معلوماتي، وهذا يخليني متوترة جداً".

تبين مشاركة شهد جانباً مختلفاً من السلبيات المتعلقة بهذا النوع من الأسئلة، حيث لا يقتصر تبرير رفض المشاركات لهذه الأسئلة على طبيعتها أو ضعفها المعرفي فحسب بل يتجاوز ذلك للتأكيد على سلبيتها حتى في الجانب الانفعالي، حيث تثير هذه الأسئلة مشاعر سلبية متفاوتة ما بين التوتر والضغط النفسي عند التعامل معها. هذه المشاعر السلبية ترتبط إلى حد كبير بقصور هذه الأسئلة المعرفي وهو ما أوضحته ريم (21 عاماً): "هذي الأسئلة تشعرنني بالإحباط لعدم قدرتي على تبرير إجابتي والتعبير عن فهمي ويمكن كلمة صغيرة تغير المعنى كله واجلس في حيرة وقلق هل إجابتي صح أو خطأ". يتضح من هذه المشاركة الارتباط الوثيق بين الجانبين المعرفي والعاطفي والمتعلقين بطبيعة هذه الأسئلة، فعلى الرغم من بساطة بنائها وما تثيره من معالجة

تشجع التفكير العميق لأنه بدل ما أفكر في خيار واحد أفكر واستذكر أربع خيارات ومعلومات مختلفة".

تبين استجابة أمل أن السهولة المرتبطة بهذا النوع من الأسئلة –وفقاً لبعض المشاركات– ليست السبب الوحيد للتفضيل بل التحفيز المعرفي الذي يثيره توفر الخيارات في هذه الأسئلة. ويميز البعض بين أسئلة الاختيار من متعدد وما عداها من أسئلة موضوعية من حيث أن هذه الأسئلة هي الأقدر على قياس عمليات معرفية مختلفة وليس مجرد التذكر كما هو الحال مع أسئلة الصواب والخطأ ما يعزز من مزايا هذه الأسئلة وفقاً لهن، ومن ذلك ما أوردته ريم (22 عاماً): "بالنسبة للأسئلة الموضوعية فأغلبها تختبر فقط قدرة الطالبة على التذكر، لذلك الاختيار من متعدد هو أفضلها من وجهة نظري لأنها غالباً تعتمد على الفهم أكثر من مجرد الحفظ مثل أسئلة الصواب والخطأ، وفي بعض الأحيان تدعم حتى التطبيق مثل أسئلة الاختيار من متعدد في مقرر الإحصاء". إضافة إلى ما سبق يرى البعض الآخر أن أحد أهم المزايا المرتبطة بأسئلة الاختيار من متعدد يكمن في موضوعية تصحيحها ما يثير لدى الطالبات شعور بالعدالة والراحة بمجرد علمهن أن الاختبار القادم سيعتمد على هذا النوع من الأسئلة كطريقة للتقييم وفي هذا السياق توضح مرام (21 عاماً): "لما أعرف أنه الاختبار يعتمد على أسئلة الاختيار من متعدد مشاعري تكون مطمئنة ومرتاحة قبل الاختبار لأن فيه عدالة في التقييم لأن الإجابة محددة مسبقاً وحتى لما تكون الأسئلة صعبة تظل صعوبتها مقبولة".

من جانب آخر ومما يلفت النظر في روايات المشاركات هو عدم وجود أية تصورات سلبية نحو أسئلة الاختيار من متعدد، حيث اقتصر تصوراتهن إلى حد كبير على النواحي الإيجابية لهذه الأسئلة كالسهولة، الوضوح، التحفيز المعرفي، مشاعر العدالة والطمأنينة وهو على خلاف ما جاء في الأسئلة المقالية والتي بينت الروايات شيئاً من عيوبها.

أسئلة الصواب والخطأ:

موضوع رئيس آخر أبرزته روايات المشاركات كان أسئلة الصواب والخطأ التي على خلاف أسئلة الاختيار من متعدد التي تميزت بقبول واسع، فإن أسئلة الصواب والخطأ حظيت برفض واسع من قبل المشاركات. سبب محوري أبرزته الروايات المختلفة لرفض هذه الأسئلة هو اعتماد هذه الأسئلة على الحفظ النصي مما يجعل أي تغيير بسيط كافياً لتشكيك الطالبة في حكمها، ومن ذلك ما أوردته بشاير (21 عاماً): "أنا ما أفضل هذا النوع أبداً، ومن رأيي إن أسئلة الصح والخطأ تعتمد على الحفظ فقط وهذا اللي يخليها صعبة لأن كلمة واحدة زائدة أو ناقصة تؤثر في أن تكون العبارة صحيحة أو خاطئة وشخصياً هذا النوع من الأسئلة يخليني متوترة دائماً من أن تكون إجابتي خاطئة".

توضح استجابة بشاير كيف أن طبيعة هذه الأسئلة التي تتطلب إصدار حكم يعتمد إلى حد كبير على مدى تذكر المستجيب للمعلومة بشكل شبه حرفي، يعد عاملاً جوهرياً في تشكيل تصوراتهن حولها. ومن جانب آخر، كانت أحد العوامل التي دفعت المشاركات إلى تفضيل الأسئلة المقالية هي أنها تتيح لهن مجالاً للتوضيح والشرح، وهذا ما لا توفره أسئلة الصواب

أن لوضوح صياغة العبارة دوراً حاسماً في تحديد اتجاهاتها
حولها، حيث تبين لولوة (22 عاماً):

"إكمال الفراغ غالباً تكون معتمدة على الحفظ النصي، ولكن
يمكن يكون لها إجابة ثانية مرادفة أو قريبة وليست حرفية مثل
رغبة الدكتور فأكسر الدرجة، خصوصاً مع عدم وجود
فرصة للتوضيح، وأيضاً بعض الأستاذات يصيغونها بطريقة
غامضة فما تعرفين الإجابة المطلوبة مهما كانت مذكرك
جيدة".

يتكرر التأكيد مع هذه الأسئلة على محدودية العمليات المعرفية
التي تثيرها من حيث اعتمادها على التذكر السطحي مع عدم
ترك مجال للتوضيح وهو ما تتشابه فيه مع أسئلة الصواب
والخطأ. هذا الأمر يجعلها مثيرة لمشاعر الحيرة والارتباك عند
الإجابة عليها وهو ما تبرزه أمانى (21 عاماً): "هذه الأسئلة
غالباً تكون مربكة وتسبب الحيرة خاصة في حالة غموض
الصياغة لأن الإجابة ممكن تكون كلمة بسيطة لكنها محددة جداً
وتعتمد على قدرتي على تذكرها وغير قابلة للشرح". مرة
أخرى تبرز هذه المشاركة تصوراً مشتركاً إلى حد كبير بين
المشاركات حول هذه الأسئلة من حيث انعكاساتها السلبية عليهن
من الناحيتين المعرفية والانفعالية.

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تفضيلات طالبات الجامعة
وتصوراتهن حول أنواع مختلفة من أسئلة التقويم التحصيلي،
وكيف ترتبط هذه التصورات بالعمليات المعرفية والاستجابات
الانفعالية ذات العلاقة. وقد كشفت روايات المشاركات عن
تفضيل واسع للأسئلة المقالية خاصة حين تركز هذه الأسئلة
على قياس فهم المتعلم مع منحه حرية التعبير باستخدام مفرداته
الخاصة. ويُعد هذا التصور متسقاً مع نتائج الدراسات السابقة
التي تُظهر أن الطلبة ذوي اتجاهات التعلم العميق والثقة
الأكاديمية العالية غالباً ما يقدرون الأسئلة المقالية. فعلى سبيل
المثال، أشار بيرنباوم وفيلدمان (Birenbaum & Feldman, 1998)
إلى أن طلبة الجامعة الذين يتبعون استراتيجيات دراسة عميقة يميلون إلى تفضيل الأسئلة المقالية،
بوصفها فرصة لإظهار معرفتهم. وبالمثل، لاحظ أوبستاد
(Opstad, 2021) أن بعض الطلبة وجدوا أن أساليب التقويم
المعتمدة على الأسئلة المقالية كانت أكثر تحفيزاً مقارنة
بالاختيار من متعدد، لأنها تستثير التفكير عالي المستوى وتنتج
الحصول على درجات جزئية مقابل المعرفة الجزئية، وهي
خاصية أكدت على أهميتها المشاركات في الدراسة الحالية.
ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء مفهوم الكفاءة الذاتية حيث
أن الطلبة الذين يثقون بقدراتهم في مهارة معينة -كالكتابة أو
التفكير الناقد- يملن إلى تفضيل الأسئلة التي تُبرز تلك المهارة،
بينما يتجنبها من يشك في قدرته على الأداء فيها
(Birenbaum, 2007).

كما ميزت بعض المشاركات بين الأسئلة المقالية المعتمدة على
مجرد تذكر الحقائق والمعلومات وتلك المعتمدة على التحليل
والتفسير الشخصي التي يبدن تفضيل لها على خلاف الأخرى،
الأمر الذي يعكس وعياً واضحاً بأهمية العمق المعرفي الذي
تثيره الأنواع المختلفة من الأسئلة المقالية. وقد أشارت الأدبيات
إلى أهمية الأسئلة المقالية لقدرتها على تحفيز عمليات معرفية

معرفية سطحية إلا أن ذلك لا يجعلها تحظى بالقبول حتى على
الجانب الانفعالي. من جانب آخر لم تهمل المشاركات تناول
عامل التخمين الذي يرتبط بشكل كبير بهذا النوع من الأسئلة
ربما أكثر مما سواها، وفي هذا السياق تذكر لطيفة (22
عاماً):

"أسئلة الصح والخطأ سطحية في التقييم تختبر معلومات بسيطة
وسطحية، ولا تعكس مدى فهمي للموضوع، أيضاً من عيوبها
الكبيرة التخمين العالي في حالة الشك، كثير أحيان أضطر إلى
التخمين، وهذا يقلل من مصداقية التقييم ولا يعكس مستوى
دراستي ولا يحقق العدالة في الحكم على أدائي".

هذا الجانب الذي ربما يعده بعض المتعلمين ميزة لهذه الأسئلة
على اعتبار احتمالية حصولهم على الدرجة حتى في حال عدم
المعرفة، إلا أن بعض المشاركات تناولنه كجانب سلبي يثير
مشاعر عدم العدالة وسطحية التقييم، ومن ثم برز هذا العامل
كنقطة خلاف بين المشاركات حيث تنظر العنود (21 عاماً)
مثلاً إلى عامل التخمين في هذه الأسئلة كجانب إيجابي
فتوضح: "الجيد في أسئلة الصواب والخطأ حتى لو لم أعرف
الإجابة عندي احتمال 50% من اختيار الإجابة الصحيحة
بصورة عشوائية، أعرف أن فيه طالبات يشوفون هذا الشيء
نقطة سلبية بس أنا أشوفه ميزة". وفي ظل الرفض الكبير
لأسئلة الصواب والخطأ والأسباب المختلفة التي طُرحت من
قبل المشاركات لتبرير هذا الرفض، يبرز عامل التخمين ربما
كجانب إيجابي وحيد لدى البعض يدفعهن للميل إلى قبولها.

أسئلة ملء الفراغ:

موضوع رئيس آخر أبرزته روايات المشاركات ولكن بشكل
أقل مقارنة بأنواع الأسئلة الثلاث سابقة الذكر هو أسئلة ملء
الفراغ. هذا النوع من الأسئلة تلقى اتجاهات متفاوتت ما بين
القبول الجزئي والرفض وذلك اعتماداً على عوامل مختلفة
تحكمها طبيعة هذه الأسئلة وطريقة صياغتها وفي هذا الجانب
ترى روان (21 عاماً):

"ملء الفراغ ممكن تكون سهلة أو صعبة، ولكن بشكل عام ما
أفضلها خاصة إذا كانت جمل عشوائية والفراغات في
المنتصف، أما إن كان السؤال واضح وشي بارز يستطيع
الطالب إكماله أو تذكره مثل كلمة مفتاحية أو مصطلح فهذا
النوع مقبول".

توضح مشاركة روان عاملاً متفقاً عليه من قبل المشاركات
أخريات وهو موقع الفراغ في العبارة، فوجود الفراغات في
منتصف العبارة يجعل من الاتجاهات نحو هذه الأسئلة سلبية
للاغاية في حين تكون الاتجاهات أكثر إيجابية في حال اختبار
هذه الأسئلة لمعرفة الطالبة حول المصطلحات والكلمات
المفتاحية، وفي هذا السياق ترى ندى (21 عاماً): "عادةً إذا
انتصف الفراغ الجملة فالسؤال ما يقيس غير التذكر السطحي
وهذا يخليني ما أفضل هذي الأسئلة". تبرز هذه المشاركة دور
العمليات المعرفية في تحديد اتجاهات المشاركات حول هذه
الأسئلة وربطها بموقع الفراغ من العبارة، حيث أن أحد أبرز
أسباب رفض الفراغات في منتصف العبارة هو أنها غالباً تعكس
قدرة الطالبة على التذكر فقط وهو ما قد يراه البعض عيباً في
هذه الأسئلة. بالإضافة إلى عامل التذكر ترى بعض المشاركات

واسعة تشمل الاستدعاء النشط للمعلومات، والدمج، والتفكير الناقد (Karpicke & Zaromb, 2010). حيث يشير سكولر (Scouller, 1998) إلى الدور البارز الذي تؤديه الأسئلة المقالية الموجهة لقياس العمليات العقلية العليا في تحسين استراتيجيات التعلم لدى الطلاب عبر تحفيزهم على معالجة المعلومات بشكل أعمق، الأمر الذي لا ينطبق على أنواع الأسئلة الأخرى. هذه الخصائص الفريدة التي تتميز بها الأسئلة المقالية أسهمت في زيادة الأثر المعرفي الناتج عنها وهو ما عبرت عنه إحدى المشاركات بقولها "الاشياء اللي افهمها واعبر عنها بطريقتي اذكرها بشكل أفضل ولمدة أطول" وهي ملاحظة تدعمها نتائج العديد من الأبحاث حول أثر الاختبارات (Zeidner, 1987; Entwistle & Tait, 1990; Roediger & Karpicke, 2006). هذه العوامل مجتمعة ينبغي أن تدفع بالمزيد من التربويين للاعتماد على هذه الأسئلة كأداة مركزية ضمن أدوات التقويم التحصيلي التي يستخدمونها. وعلى الرغم من إدراك المشاركات لهذه الفوائد التعليمية والمرتبطة بهذه الأسئلة، فإنهم أيضاً يدركون بعض العوامل التي تؤدي إلى عدم تفضيلها. فقد عبرت بعض المشاركات عن قلقهم من ذاتية التصحيح وعدم القدرة على التنبؤ بالإجابة الصحيحة والتي تتطابق مع توقعات أستاذ المقرر. وتتسق هذه المخاوف مع ما ورد في دراسات سابقة وصف فيها بعض الطلاب الأسئلة المقالية بأنها صعبة من حيث التنبؤ مقارنة بالأسئلة الموضوعية (Tozoglu et al., 2004; Opstad, 2021). كما أبدت مشاركات أخريات مخاوف أخرى تتعلق بعدم عدالة هذه الأسئلة من ناحية عدم صلاحيتها لتغطية أجزاء كبيرة من المحتوى التعليمي مما يجعل كثيراً من الجهد الدراسي غير مستثمر ويعطي المتعلم شعوراً بـ (الجهد المهدور) (Beller & Gafni, 2000). إضافة إلى ما سبق تُبرز النتائج نواحي ضعف أخرى متعلقة بما تتطلبه هذه الأسئلة من مهارات كتابية قد لا تكون متوفرة لدى الجميع، ما يجعل هذه الأسئلة غير مراعية للفروق الفردية في بعض الأحيان. هذا يتفق مع ما ذهبت إليه نتائج بيرنباوم (Birenbaum, 2007) التي بينت أن الطلبة ذوي الكفاءة الكتابية المنخفضة أو القلق المرتفع من الاختبارات يميلون إلى تبني مواقف سلبية تجاه الأسئلة المقالية ويفضلون الأمان النسبي المرتبط بالأسئلة الموضوعية. وبشكل عام وعلى الرغم من هذه السلبيات المرتبطة بالأسئلة المقالية إلا أن معظمها يمكن للتربويين تجاوزه أو التقليل من آثاره عبر تطوير أسئلة مقالية ذات أهداف محددة، واضحة الصياغة، وتتضمن وجود مؤشرات للإجابة يمكن للمتعلم استنتاج صحة الإجابة في ضوءها وهو ما أشارت به بعض المشاركات. من جانب آخر أظهرت المشاركات في هذه الدراسة ميلاً واسعاً نحو تفضيل أسئلة الاختيار من متعدد مقارنة بالأنواع الأخرى من الأسئلة، حيث وصفت المشاركات هذه الأسئلة وبشكل متكرر على أنها واضحة، وموضوعية في التصحيح، وغالباً أقل إثارة للتوتر عند الإجابة عليها. هذه النتائج تتسق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي أظهرت تقدير المتعلمين المرتفع لأسئلة الاختيار من متعدد لأسباب تتشابه مع ما ورد في الدراسة الحالية (Zeidner, 1987; Tozoglu et al., 2021).

كما قدرت بعض المشاركات عامل التخمين الجزئي الذي تدعمه أسئلة الاختيار من متعدد، حيث يمكن لهذه الأسئلة دعم الطالب جزئياً للتوصل إلى الإجابة الصحيحة حتى في حالة عدم إلمامه الكامل بالمحتوى التعليمي وهو ما تدعمه بعض الدراسات السابقة. فعلى سبيل المثال يشير فان دي ووترينغ وآخرون (Van de Watering et al., 2008) إلى أن لقدرة الطلبة على التعرف على الإجابة الصحيحة واستبعاد الإجابة الخاطئة في هذا النوع من الأسئلة أثراً بارزاً في تصورهم لها على أنها سهلة الأداء. ومن اللافت للنظر أن المشاركات في الدراسة الحالية لم يبدن أي تصورات سلبية تجاه أسئلة الاختيار من متعدد، وهو ما لا يتسق مع ما وجدته الأدبيات العالمية. حيث وجدت بعض الدراسات أنه على الرغم من تفضيل الطلبة لهذه الأسئلة إلا أنهم يبدون مخاوف حول دعمها للتعلم السطحي على حساب التعلم العميق، كما أنهم لم يعدوها أقل إثارة للقلق أو أكثر عدالة كما فعلن المشاركات في الدراسة الحالية (Photopoulos et al., 2021; Turhan, 2020). ويمكن أن يُعزى هذا الاختلاف إلى التركيز المؤسسي الكبير في المملكة العربية السعودية على هذه الأسئلة ما قد يولد نوعاً من الألفة والثقة لدى المتعلمين تجاهها. فعلى الصعيد الجامعي الخاص بجامعة الملك سعود كمثال- توجد الكثير من المقررات التي يتم عقد اختبارات بصورة اختبارات محوسبة وغالباً ما تكون جميع أسئلتها من نوع الاختيار من متعدد. وأما على الصعيد الوطني العام فيتولى مركز قياس¹ مسؤولية تنظيم عدد من الاختبارات المؤسسية والمطلوبة للالتحاق بالنظام الجامعي والتي تتألف في معظمها من أسئلة الاختيار من متعدد.

إضافة إلى ما سبق، أحد أبرز النتائج التي بينتها روايات المشاركات كانت الرفض شبه الجماعي لأسئلة الصواب والخطأ. فقد انتقدت المشاركات هذا النوع باعتباره سطحيًا، يقوم على الاسترجاع الحرفي للمعلومات، وهو ما وصفه على أنه أمر محبط. وعلى الرغم من قلة تناول الأبحاث لهذا النوع من الأسئلة على مستوى تصورات الطلاب وتفضيلاتهم، إلا أنه برز لدينا كموضوع رئيسي حظي باهتمام معظم المشاركات ما يدل على انتشار استخدام هذا النوع في الأوساط التربوية المحلية. وبشكل عام تتفق الأدبيات مع ما ذهبت إليه المشاركات من ارتباط هذه الأسئلة بعدد من العيوب كاعتمادها الكبير على الحفظ واحتمالية التخمين العالية المصاحبة لها (Kubinger, 2015; Nitko & Brookhart, 2007; Gottschall, 2007). كما ظهر مفهوم العدالة كعامل مؤثر في بناء تصورات المشاركات تجاه هذا النوع حيث اعتبر غياب الدرجات الجزئية أو إمكانية التبرير كمشكلة في عدالة القياس باستخدام هذا النوع خاصة إذا ما اقترن ذلك بغموض أو خلل في صياغة العبارة، الأمر الذي تدعمه الدراسات السابقة التي تؤكد على أن أسئلة الصواب والخطأ لا تتيح للطلبة إظهار ما يعرفونه فعلاً (Nitko & Brookhart, 2015).

وبناءً على روايات المشاركات ظهر هذا النوع كأكثر الأنواع ضعفاً من ناحية التحفيز المعرفي إضافة إلى إثارته مستوى عالياً من القلق والشك. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أبحاث قلق

واسعة تشمل الاستدعاء النشط للمعلومات، والدمج، والتفكير الناقد (Karpicke & Zaromb, 2010). حيث يشير سكولر (Scouller, 1998) إلى الدور البارز الذي تؤديه الأسئلة المقالية الموجهة لقياس العمليات العقلية العليا في تحسين استراتيجيات التعلم لدى الطلاب عبر تحفيزهم على معالجة المعلومات بشكل أعمق، الأمر الذي لا ينطبق على أنواع الأسئلة الأخرى. هذه الخصائص الفريدة التي تتميز بها الأسئلة المقالية أسهمت في زيادة الأثر المعرفي الناتج عنها وهو ما عبرت عنه إحدى المشاركات بقولها "الاشياء اللي افهمها واعبر عنها بطريقتي اذكرها بشكل أفضل ولمدة أطول" وهي ملاحظة تدعمها نتائج العديد من الأبحاث حول أثر الاختبارات (Zeidner, 1987; Entwistle & Tait, 1990; Roediger & Karpicke, 2006). هذه العوامل مجتمعة ينبغي أن تدفع بالمزيد من التربويين للاعتماد على هذه الأسئلة كأداة مركزية ضمن أدوات التقويم التحصيلي التي يستخدمونها. وعلى الرغم من إدراك المشاركات لهذه الفوائد التعليمية والمرتبطة بهذه الأسئلة، فإنهم أيضاً يدركون بعض العوامل التي تؤدي إلى عدم تفضيلها. فقد عبرت بعض المشاركات عن قلقهم من ذاتية التصحيح وعدم القدرة على التنبؤ بالإجابة الصحيحة والتي تتطابق مع توقعات أستاذ المقرر. وتتسق هذه المخاوف مع ما ورد في دراسات سابقة وصف فيها بعض الطلاب الأسئلة المقالية بأنها صعبة من حيث التنبؤ مقارنة بالأسئلة الموضوعية (Tozoglu et al., 2004; Opstad, 2021). كما أبدت مشاركات أخريات مخاوف أخرى تتعلق بعدم عدالة هذه الأسئلة من ناحية عدم صلاحيتها لتغطية أجزاء كبيرة من المحتوى التعليمي مما يجعل كثيراً من الجهد الدراسي غير مستثمر ويعطي المتعلم شعوراً بـ (الجهد المهدور) (Beller & Gafni, 2000). إضافة إلى ما سبق تُبرز النتائج نواحي ضعف أخرى متعلقة بما تتطلبه هذه الأسئلة من مهارات كتابية قد لا تكون متوفرة لدى الجميع، ما يجعل هذه الأسئلة غير مراعية للفروق الفردية في بعض الأحيان. هذا يتفق مع ما ذهبت إليه نتائج بيرنباوم (Birenbaum, 2007) التي بينت أن الطلبة ذوي الكفاءة الكتابية المنخفضة أو القلق المرتفع من الاختبارات يميلون إلى تبني مواقف سلبية تجاه الأسئلة المقالية ويفضلون الأمان النسبي المرتبط بالأسئلة الموضوعية. وبشكل عام وعلى الرغم من هذه السلبيات المرتبطة بالأسئلة المقالية إلا أن معظمها يمكن للتربويين تجاوزه أو التقليل من آثاره عبر تطوير أسئلة مقالية ذات أهداف محددة، واضحة الصياغة، وتتضمن وجود مؤشرات للإجابة يمكن للمتعلم استنتاج صحة الإجابة في ضوءها وهو ما أشارت به بعض المشاركات. من جانب آخر أظهرت المشاركات في هذه الدراسة ميلاً واسعاً نحو تفضيل أسئلة الاختيار من متعدد مقارنة بالأنواع الأخرى من الأسئلة، حيث وصفت المشاركات هذه الأسئلة وبشكل متكرر على أنها واضحة، وموضوعية في التصحيح، وغالباً أقل إثارة للتوتر عند الإجابة عليها. هذه النتائج تتسق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي أظهرت تقدير المتعلمين المرتفع لأسئلة الاختيار من متعدد لأسباب تتشابه مع ما ورد في الدراسة الحالية (Zeidner, 1987; Tozoglu et al., 2021).

والتقويمية على المستوى الوطني،
<https://etec.gov.sa/ar/centers/qiyas>

¹ المركز الوطني للقياس (قياس) هو جهة وطنية تابعة لهيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية، تُعنى بإجراء الاختبارات المعيارية

تعكس وعياً عالياً بالمطالب المعرفية والتأثيرات الانفعالية المرتبطة بكل نوع. حيث أظهرت المشاركات إدراكاً لكيفية تأثير أنواع الأسئلة المختلفة على عمليات تفكيرهن ومستويات توترهن، بما يتسق مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات الوصفية والتجريبية (Scouller, 1998; Birenbaum, 2007; Furnham et al., 2011). ويمكن تلخيص العوامل التي ربطت المشاركات تفضيلاتهن أو رفضهن لأنواع الأسئلة في الآتي: الفهم مقابل الحفظ الآلي، وإمكانية إظهار المعرفة الجزئية، ووضوح معايير التقييم، ومشاعر الثقة أو القلق أثناء الاختبار. وخلاصة القول، فإن التقاطع بين نتائج الدراسة الحالية والأدبيات الواسعة في المجال يعزز من مصداقية ما توصلت إليه النتائج؛ إذ تُظهر بوضوح أن تصورات المتعلمين تجاه أنواع الأسئلة تستند إلى اعتبارات معرفية ونفسية حقيقية، وينبغي أخذ هذه الاعتبارات في الحسبان عند تصميم أدوات التقييم.

الخاتمة والتوصيات

من خلال نتائج الدراسة يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات العملية التي يمكن لها أن توجه الممارسات التقييمية في التعليم نحو مزيد من العدالة والفاعلية. ففي سياق أسئلة الاختيار من متعدد، يُوصى المعلمون بالاستفادة من الشعبية الواسعة لهذا النوع بين أوساط المتعلمين بما يساهم في تحقيق أقصى درجات الفائدة معرفياً وانفعالياً. حيث يمكن تعزيز المكاسب المحققة من هذه الأسئلة عندما تُصاغ بجودة عالية تقيس الفهم والتطبيق ولا تكتفي بمجرد الحفظ الآلي. لذا يُنصح المعلمون بتصميم فقرات موقفية تحفز التفكير التحليلي وربط المفاهيم، مع مراجعة صياغتها بعناية لتجنب الغموض وتعزيز الشعور بالعدالة. كما يمكن توظيف هذا النوع كأداة لتقليل مشاعر القلق ورفع تقبل المتعلمين للاختبارات التحصيلية، مع ضرورة تقديم توضيحات مسبقة حول أهداف هذه الأسئلة ومجالاتها المعرفية، بما يساعد في توجيه استراتيجيتهم الدراسية نحو التعلم العميق.

كما تؤكد نتائج هذه الدراسة ضرورة الحد من استخدام أسئلة الصواب والخطأ – التي على ما يبدو أنها ذات انتشار واسع في الأوساط التربوية المحلية – خاصة في حالة المواد المعقدة أو التي تتطلب أعمال عمليات معرفية ذات مستوى عالٍ؛ مع التأكيد على أهمية قصرها – عند الحاجة – على قياس الحقائق والمفاهيم الواضحة. من ناحية أخرى تشدد الدراسة على أهمية إشراك الطلبة في تطوير أدوات التقييم مع الاستماع لتغذيتهم الراجعة بصورة منتظمة، بما يعزز الثقة المتبادلة ويجعل عملية التقييم شراكة تربوية تدعم التعلم العميق وتقيس المخرجات التعليمية بعدالة وشفافية. وبصورة إجمالية، توصي الدراسة باعتماد مزيج متوازن من أنواع الأسئلة التقييمية يجمع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية، بحيث تتيح للطلبة فرصاً متكافئة لإبراز قدراتهم المختلفة، مع ضرورة توفير معايير تقييم واضحة تضمن تحقيق العدالة. الأمر الذي أكدت عليه إحدى المشاركات في نظرة تأملية شمولية بقولها "الاختبار الجيد هو الذي يوازن بين أنواع متعددة من الأسئلة وقياس الفهم الحقيقي للطلاب بطريقة عادلة ومنصفة".

الاختبار، إذ تؤدي المواقف الغامضة أو عالية المخاطر إلى زيادة مستويات القلق، وتُعد أسئلة الصواب والخطأ مثلاً واضحاً على ذلك نظراً لما تتسم به من احتمالية تخمين عالية تبلغ 50% إضافةً إلى اقترانها في بعض الأحيان بصياغة غامضة أو مضللة، وهذا كله يضيف مستوى من اللاتيقن المربك للطلاب الحذرين على وجه الخصوص (Cassady, 2008; Putwain, 2002; Johnson, & Putwain, 2008). وفي سياق متصل، يمكن النظر إلى السمات الشخصية كعامل مؤثر على مدى تفضيل المشاركات لهذا النوع من عدمه خاصة من ناحيتي ميلهن إلى المخاطرة أو الحذر والتحفّظ. فعند النظر إلى عامل التخمين، عدد قليل من المشاركات اعتبرنه نقطة إيجابية تدفعهن إلى تفضيل هذا النوع، في حين اعتبرنه الغالبية العظمى عنصراً يُضعف من تقبلهن لها. وبالفعل فقد بينت دراسة بن شاكار وسيناوي (Ben-Shakhar & Sinai, 1991) حول سلوك التخمين في الاختبارات أن سمات الشخصية – مثل الميل إلى المخاطرة مقابل التحفظ – تؤثر على طريقة إدراك الطلاب لعامل التخمين ومدى جدواه. وعليه يمكن النظر إلى المشاركات الأكثر ميلاً للمخاطرة على أنهن أكثر تفضيلاً لهذا النوع مقارنة بالغالبية المتحفظة التي ترى فيه عنصراً ينطوي على المغامرة ويُضعف إحساسهن بالاستحقاق.

أما الموضوع الأخير الذي أبرزته نتائج الدراسة ولكن بشكل أقل مقارنة بالموضوعات الثلاثة السابقة فهو أسئلة ملء الفراغ التي أثارت آراءً منقسمة لدى المشاركات، اعتماداً على كيفية صياغة السؤال. فقد اعتبرت بعض المشاركات هذا النوع مفيداً عندما يركز بشكل مباشر وواضح على مصطلحات أو مفاهيم أساسية يُفترض بالمتعلم معرفتها. وهذا يتفق مع ما ورد في الأدبيات، حيث توصف الأسئلة ذات الإجابات القصيرة – والتي تصنف أسئلة ملء الفراغ ضمنها – بأنها فعالة في قياس الاستدعاء للحقائق أو المصطلحات؛ فإجبار الطالب على إنتاج الإجابة دون وجود خيارات جاهزة يستثير عمليات الاسترجاع النشط مما يعزز التذكر للمحتوى (Roediger & Karpicke, 2006; Smith & Karpicke, 2014). لكن هذه التصورات الإيجابية من قبل المشاركات كانت محددة بالحالات التي تكون فيها الأسئلة مُحكمة الصياغة وواضحة. فقد عبرت معظم المشاركات عن رفضهن لهذا النوع حين تُوضع الفراغات في منتصف جمل معقدة أو عندما تكون الإجابة المتوقعة غامضة. وفي هذا السياق تتفق أدبيات بناء فقرات الاختبار مع أهمية مراعاة الطريقة التي تُكتب بها أسئلة ملء الفراغ، إذ ينبغي أن تُكتب بوضوح وأن تتضمن مؤشرات إجابة دقيقة مع وجود إجابة واحدة غير غامضة، وإلا ضعف الناتج المعرفي المتوقع من هذه الأسئلة (Nitko & Brookhart, 2015). وتشير الأدبيات إلى أنه في حال صياغة هذه الأسئلة بشكل جيد فيمكن لها أن تحقق توازناً بين الأنواع الأخرى؛ فهي من ناحية تقلل من احتمالية التخمين – لأن الطالب ينتج الإجابة بنفسه – ومن ناحية أخرى يمكنها أن تغطي محتوىً واسعاً دون الأعباء الكتابية التي تتطلبها الأسئلة المقالية أو الجهد الذي تتطلبه صياغة أسئلة الاختيار من متعدد (Smith & Karpicke, 2014).

وبشكل عام وبالنظر إلى النتائج الإجمالية لهذه الدراسة يتضح أن تفضيلات الطالبات لأنواع أسئلة التقييم ليست عشوائية، بل

المراجع الأجنبية:

- [14] Haladyna, T. M., & Rodriguez, M. C. (2013). Developing and validating test items. New York: Taylor & Francis.
- [15] Karpicke, J. D., & Zoromb, F. M. (2010). Retrieval Mode Distinguishes the Testing Effect from the Generation Effect. *Journal of Memory and Language*, 62(3), 227–239. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2009.11.010>
- [16] Kok, S. (2024). Students' Preference for Assessment Methods. [Bachelor thesis, University of Groningen] <https://gmwpublic.studenttheses.ub.rug.nl/3894/1/Students-Preference-for-Assessment-Methods-thesis-Silke-Kok.pdf>
- [17] Kubinger, K. D., & Gottschall, C. H. (2007). Item Difficulty of Multiple-Choice Tests Dependent on Different Item Response Formats-An Experiment in Fundamental Research on Psychological Assessment. *Psychology Science*, 49(4), 361–374.
- [18] Lim, B.H., D'Ippoliti, C., Dominik, M. et al. (2025). Regional and Institutional Trends in Assessment for Academic Promotion. *Nature* 638, 459–468 <https://doi.org/10.1038/s41586-024-08422-9>
- [19] Nitko, A.J., & Brookhart, S.M. (2015) Educational Assessment of Students. 7th Edition, Pearson Education, Inc., Upper Saddle River.
- [20] Opstad, L. (2021). Can we Identify the Students who have Success in Macroeconomics Depending on Exam Format by Comparing Multiple-Choice Test and Constructed Response Test?. *International Journal of Education Economics and Development*, 12(4), 311–328. <https://doi.org/10.1504/IJEED.2021.118415>
- [21] Photopoulos, P., Tsonos, C., Stavarakas, I., & Triantis, D. (2021). Preference for Multiple Choice and Constructed Response Exams for Engineering Students with and without Learning Difficulties. *Proceedings of the 13th International Conference on Computer Supported Education*, 220–231. <https://doi.org/10.5220/0010462502200231>
- [22] Putwain, D. (2008). Do Examinations Stakes Moderate the Test Anxiety–Examination Performance Relationship? *Educational Psychology*, 28(2), 109–118. <https://doi.org/10.1080/01443410701452264>
- [23] Roediger, H. L., III, & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17(3), 249–255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>
- [24] Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- [25] Scouller, K. (1998). The Influence of Assessment Method on Students' Learning Approaches: Multiple Choice Question Examination versus Assignment Essay. *Higher Education*, 35(4), 453–472. <https://doi.org/10.1023/A:1003196224280>
- [1] Beller, M., Gafni, N. (2000). Can Item Format (Multiple Choice vs. Open-Ended) Account for Gender Differences in Mathematics Achievement?. *Sex Roles* 42, 1–21 <https://doi.org/10.1023/A:1007051109754>
- [2] Ben-Shakhar, G., & Sinai, Y. (1991). Gender Differences in Multiple-choice Tests: The Role of Differential Guessing Tendencies. *Journal of Educational Measurement*, 28(1), 23–35. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1991.tb00341.x>
- [3] Birenbaum, M. (2007). Assessment and Instruction Preferences and Their Relationship with Test Anxiety and Learning Strategies. *Higher Education*, 53(6), 749–768. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-4843-4>
- [4] Birenbaum, M., & Feldman, R. A. (1998). Relationships between Learning Patterns and Attitudes Towards Two Assessment Formats. *Educational Research*, 40(1), 90–98. <https://doi.org/10.1080/0013188980400109>
- [5] Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- [6] Brown, S., & Knight, P. (1994). Assessing learners in higher education. London: Kogan Page.
- [7] Butler, A. C. (2018). Multiple-choice Testing in Education: Are the Best Practices for Assessment also Good for Learning? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 7(3), 323–331. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2018.07.002>
- [8] Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- [9] Elliott, S. N. (2016). Achievement tests. In *The Curated Reference Collection in Neuroscience and Biobehavioral Psychology* (pp. 41–46). Elsevier Science Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05457-2>
- [10] Entwistle, N., & Tait, H. (1990). Approaches to Learning, Evaluations of Teaching, and Preferences for Contrasting Academic Environments. *Higher education*, 19(2), 169–194. <https://doi.org/10.1007/BF00137106>
- [11] Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2015). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook* (7th ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315778006>
- [12] Furnham, A., Batey, M. and Martin, G. (2011). How would you like to be Assessed? The Correlates of Students' Preferences for Assessment Methods. *Personality and Individual Differences*. 50 (2), pp. 259–263. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.040>
- [13] Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>

- [26] Shewikar, F., Hammad, D., & Afolabi, M. (2020). Assessment of Test Anxiety, Student Preferences and Performance on Different Examination Models in Umm AlQura University, Saudi Arabia. *the Journal of Nursing Care*, 9(3), 1–8. <https://doi.org/10.37421/2167-1168.2020.9.501>
- [27] Sims, D. A., Lucio-Ramirez, C. A., & Cilliers, F. J. (2025). Factors Influencing Clinician-Educators' Assessment Practice in Varied Southern Contexts: A Health Behaviour Theory Perspective. *Advances in health sciences education: theory and practice*, 30(1), 195–222. <https://doi.org/10.1007/s10459-024-10341-3>
- [28] Smith, M. A., & Karpicke, J. D. (2014). Retrieval Practice with Short-Answer, Multiple-Choice, and Hybrid Tests. *Memory*, 22(7), 784–802. <https://doi.org/10.1080/09658211.2013.831454>
- [29] Swarat, S., Oliver, P. H., Tran, L., Childers, J. G., Tiwari, B., & Babcock, J. L. (2017). How Disciplinary Differences Shape Student Learning Outcome Assessment: A Case Study. *AERA Open*, 3(1). <https://doi.org/10.1177/2332858417690112>
- [30] Tozoglu, D., Tozoglu, M. D., Gurses, A., & Dogar, C. (2004). The Students' Perceptions: Essay Versus Multiple-Choice Type Exams. *Journal of Baltic Science Education*, 3(2), 52–59.
- [31] Turhan, N.S. (2020). Why Do Students Prefer Different Question Types?. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), 132–141. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.248.10>
- [32] Van de Watering, G. A., Gijbels, D., Dochy, F., & van der Rijt, J. (2008). Students' Assessment Preferences, Perceptions of Assessment and their Relationships to Study Results. *Higher Education*, 56(6), 645–658. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9116-6>
- [33] Zeidner, M. (1987). Essay versus multiple-choice type classroom exams: The student's perspective. *The Journal of Educational Research*, 80(6), 352–358. <https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885782>
- [34] Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the Art*. New York: Plenum.



Journal of Educational and Psychological Research

Journal homepage: <https://jperc.uobaghdad.edu.iq>

ISSN: 1819-2068 (Print); 2663-5879 (Online)



Journal of Educational and Psychological Research

University Female Students' Perceptions of Achievement Assessment Question Types and Their Cognitive and Affective Implications: A Qualitative Study

Aeshah Ali Alamri*

Department of Psychology, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.

ARTICLE INFO

Article history:

Received: January 20, 2026

Revised: March 4, 2026

Accepted: March 8, 2026

Available online: July 1, 2026

Keywords:

Student perceptions

Achievement assessment questions

Cognitive processes

Affective responses

ABSTRACT

This study aims to explore university students' perceptions and preferences regarding various types of assessment questions and how these perceptions reflect on their cognitive and emotional experiences. A qualitative approach was adopted; 28 students participated in semi-structured interviews to gather data, which were then subjected to thematic analysis. The results revealed four main types of questions: open-ended essay, multiple-choice, true/false, and fill-in-the-blank, with clear variations in perceptions towards each. Multiple-choice questions were the most preferred due to their fairness and objectivity, while essay questions were appreciated for measuring deep understanding and self-expression, despite some concerns about grading subjectivity. In contrast, true/false questions were the least favoured because they were associated with rote memorisation and guessing, whereas fill-in-the-blank questions were accepted only when clearly worded. The findings indicated that students' preferences reflect cognitive and emotional awareness of learning and assessment, calling for a reconsideration of university assessment design, greater variety in question types, and enhanced transparency and communication to ensure fairness and improve learning outcomes.

* Corresponding author.

E-mail address: aealamri@ksu.edu.sa

DOI: 10.52839/0111-000-090-002

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

