درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأنواع وطرق التقويم من وجهة نظر الطالبات والمفضلة لديهن

باسل خميس سالم أبو فودة*

* استاذ مساعد في القياس والتقويم التربوي _ كلية التربية _ قسم علم النفس _ جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأنواع وطرق التقويم من وجهة نظر الطالبات والمفضلة لديهن

الملخص_ *هدفت الدراسة إلى بيان درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأنواع وطرق التقويم من وجهة نظر الطالبات والمفضلة لديهن. ولتحقيق أهداف الدراسة جرى بناء استبانة مكونة من (30) فقرة جرى تطبيقها خلال الفصل الأول من العام 2014/2013م على عينة عشوائية مكونة من (1237) طالبة من اللواتي درسن مقرر التقييم والتقويم في أربعة أقسام أكاديمية في كلية التربية.*

وأظهرت نتائج الدراسة أن التقويم البنائي المعتمد على المهام الصفية والاختبارات القصيرة قد حصل على المرتبة الأولى من بين أنواع التقويم التي يستخدمها عضو هيئة التدريس في الجامعة، يليه التقويم الختامي، ثم التقويم البديل. وبينت النتائج وجود علاقة طردية دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين أنواع وطرق التقويم، ووجود فروق دلالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في درجة استخدام عضو هيئة التدريس لأنواع التقويم تعزى إلى تخصص الطالبة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين طرق التقويم التي يستخدمها عضو هيئة التدريس وفق رأي الطالبات وبين طرق التقويم المفضلة لديهن.

وأوصت الدراسة بضرورة العمل على بناء منظومة تقويمية تدعم استخدام طرق وأدوات التقويم، وإكساب الأعضاء مهارات التقويم البديل وطرقه المختلفة.

الكلمات المفتاحية: *التقويم البنائي، التقويم الختامي، التقويم البديل، طرق التقويم.*

1. المقدمة

يشهد التعليم في العصر الحالي بصورة عامة والتعليم العالي بصورة خاصة في كثير من البلدان حركة إصلاح جذرية تتمثل في إدخال مفاهيم جديدة مثل التقويم المتعدد أو التقويم البديل، وذلك لتحقيق التميز لدى الخريج الجامعي. وقد جاءت هذه الإصلاحات نتيجة لتغير مفهوم التعلم من المفهوم التقليدي السلوكي الذي يتخذ فيه المتعلم موقفا سلبياً من العملية التعليمية إلى المفهوم البنائي المعرفي الحديث الذي يتخذ فيه المتعلم موقفاً ايجابيا وديناميكا في العملية التعليمية، وقد استدعى هذا الإصلاح إعادة النظر في الثقافة التقليدية للقياس التي تكتفي باختبارات الورقة والقلم واختبارات الصح والخطأ التي لا تقيس إلا المعارف والمستويات الدنيا من التفكير [1,2]. وهناك الثقافة البديلة فقد أصبح المعلم مطالباً باستخدام استراتيجيات وطرق وأدوات جديدة مثل: التقويم المعتمد على الأداء [3,4]. وفي سياق هاتين الثقافتين ظهر التقويم البنائي الذي يُركز على مفهوم التقويم من أجل التعلم [5]، وربط التقويم بالواقع وبمدى قدرة الطالب واستعداده على أداء مهام فعلية في الحياة المهنية [6].

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

تعدّ عملية التقويم بصورة عامة وتقويم الطلاب بصورة خاصة من العناصر الأساسية في الجودة الشاملة للنظام التعليمي عامة والتعليم في مؤسسات التعلم العالي خاصة، إذ إنّ الإصلاحات التي تجرى في العقود الأخيرة حول الجودة والاعتماد في التعليم العالي تركز على تقويم النواتج التعليمية [7]، ومدى ملاءمتها لمستويات الطلبة ونموهم وقدراتهم ومهاراتهم المتعددة [8].

إنّ الإصلاحات الحديثة في مجال التقويم التربوي جاءت نتيجة للانتقادات الكثيرة التي وجهت للتقويم التقليدي، حيث يقدم التقويم بمفهومه التقليدي صورة ضيقة عن تعلم الطلبة، فهو لا

يبين ما يستطيع أن يقوم به الطلبة في الحياة العملية، وتضحي هذه الطريقة في التقويم بخاصية الأصالة، كما أن مضمونه يتركز في قياس قدرة المتعلمين على التذكر والاستيعاب وقليلاً جداً ما يهتم بقياس المستويات العليا للتعلم كالتفكير والتحليل والتقويم وحل المشكلات، ويقتصر النظام التقويمي التقليدي عن إعطاء مؤشر حقيقي عن سير العملية التعليمية، فالتغذية الراجعة الجيدة مفقودة، كذلك وجود نقص كبير في المعلومات المستمرة المتعلقة بمتابعة تقدم الطلبة، وإغفال الكفايات والإنجازات التي يُفترض أن يطورها الطلبة من أجل إجرائهم الاختبارات، بالإضافة إلى تضخم درجات الطلبة من سنة لأخرى وُبدون وجود مبرر منطقي [9,10,11].

وبسبب التأثيرات السلبية في ممارسات المعلمين لثقافة التقويم التقليدية، تم استحداث ثقافة التقويم القائمة على المشاركة النشطة في بناء المعرفة [12]، فقد رأى المربون والسياسيون أهمية استحداث طرق تقويم بديلة والتي تركز على سيرورة التعلم ومخرجاته، بحيث يضمن هذا التوجه اعادة النظر في العلاقة بين المفاهيم المتعلقة بالتعليم والتعلم والتقويم القائمة في مؤسسات التعلم العالي [13]. وما يُميز التقويم البديل هو أن بناء المعرفة هي سيرورة من ناحية وناتج من ناحية أخرى يُشارك في بناءها المعلم والمتعلم في سياق ثقافي حقيقي [14].

ويتطلب التقويم البديل من المتعلم القيام بمهمات تثير تفكيره بالاستناد إلى المعرفة السابقة، واستخدام التعليم الحالي عبر ممارسة مناسبة من أجل حل مشكلات واقعية، وهذا من شأنه أن يجعل عملية التقويم تتمثل بخبرات بنائية تعليمية تحتم على الطلبة استخدام مهارات تفكير من أجل تحقيق أعلى مستويات الجودة في الأداء، كما تقوم بتزوديهم ومن حولهم بالتغذية الراجعة، مما يمكنهم ومدرسيهم من تحديد الخطوات اللازمة لتحسين تعلمهم [15,16].

وفيما يتعلق بأنواع التقويم المستخدمة في الغرفة الصفية حسب الفترة الزمنية، فهناك التقويم القبلي (التشخيصي) الذي يستخدم عادة قبل البدء بتنفيذ البرنامج الدراسي، ويهدف إلى الكشف عن المهارات الضرورية اللازمة والتي يجب على الطلبة امتلاكها قبل البدء بتنفيذ البرنامج، وهناك التقويم البنائي (التكويني) والذي يحدث أثناء التدريس، وذلك للتأكد من سلامة سير العملية التدريسية، فهو يزود المعلم والطالب بالتغذية الراجعة من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية ومعرفة مدى تقدم الطالب، وكيف يُمكن المحافظة على التحسين نحو تحقيق مخرجات مقصودة، وهناك التقويم الختامي (التلخيصي) الذي يهدف إلى تسجيل درجة للطالب ليتم تقييمه بموجبها واتخاذ قرارات إدارية مثل: الترسيب والترفيع نحو ذلك [4,17,18]. ويشتمل التقويم الصفي على مجموعة من الفعاليات منها: اختبارات قصيرة والملاحظة المنظمة والمهام التي يتم تنفيذها في إطار مجموعات تعاونية [19].

إنّ فهم كيف يُدرك الطلبة القياس والتقييم والتقويم في السياق التربوي هو واقع من الضرورة معرفته، وهي ضرورية لمتخذي القرارات في مؤسسات التعليم العالي [20]. وبالتالي فإنّ الهدف من التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي لأنواع وطرق التقويم هو تحسين ممارسات من شأنها المساهمة في تقوية جودة تعلم الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم [21]، كما تهدف إلى تحديد تفكير الطلبة حول التعليم والتعلم وكيفية مواجهتهم للمهام التقويمية، وبالتالي تحديد تجربة الطلبة نحو التقويم وكيفية مواجهتهم للتعلم والتعليم [22].

لقد أورد الأدب التربوي مجموعة من الدراسات المتعلقة بطرق وأدوات التقويم المستخدمة منها دراسة آدمز وهسو [23] التي أظهرت أن أكثر طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي: الملاحظة، وسجل الأداء والنمذجة الرياضية وحل المسألة، وقد كانت أقل طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي: المقالات والاختبارات المقننة. وأظهرت دراسة لانتنج [24] أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة لتقويم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي. وبينت دراسة الدوسري [25] أنّ كثيراً من المعلمين يستخدمون الأدوات

التقليدية في تقويم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكل كبير في تقدير درجة طلبتهم كالمشاركة الصفية. وأوضحت دراسة بيريرا وفلوريس [26] أنّ أكثر الطرق استخداماً لدى المحاضرين من وجهة نظر الطلبة هي: العروض الصفية والتقارير الجماعية والتفكير التأملي المكتوب، وأظهرت دراسة فيرجسون [27] أن التفكر الواضح والإيجابي والمكتوب نحو مهام العمل هو المفضل من قبل المحاضرين من وجهة نظر الطلبة. وبينت دراسة البشير وبرهم [8] أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء والملاحظة والتواصل، وكانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات واستخدام أدوات التقويم البديل، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص، ووجود فروق تعزى إلى عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية. وأظهرت دراسة حسنين [28] أن درجة استجابات الطالبات لطرق التقويم التلخيصي المعتمد على الامتحانات والوظائف النهائية كانت مرتفعة مقارنةً باستخدام طرق التقويم البنائي والتقويم البديل، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دلالة إحصائياً في الاتجاهات تعزىُ إلى متغيرات شخصية وتعليمية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات الطالبات نحو طرق التقويم المستخدمة وفق رأيهن وبين طرق التقويم المفضلة لديهن.

وبتحليل الدراسات السابقة نلاحظ قلة الدراسات التي تناولت موضوع البحث باستثناء دراسة حسنين، [28]، كما تباينت الدراسات في أهدافها وعينتها، فمعظم الدراسات كانت عينتها من المعلمين والمعلمات مثل دراسة البشير وبرهم [8]، ودراسة آدمزوهسو ,[23] Lanting [24]، بينما في دراسة حسنين [28] ,وبيريرا وفلوريس [26] ,Ferguson [27] كانت عينتها الطلبة، كما نلاحظ وجود اختلاف واضح في نتائج هذه الدراسات. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تناولها لأقسام أكاديمية مختلفة في كلية التربية بالإضافة إلى اختيارها العشوائي للطالبات اللواتي درسن مقرر التقييم والتقويم من طالبات مستوى رابع فما فوق في الأقسام المختلفة؛ نظراً لوضوح المفاهيم المتعلقة بأنواع وطرق التقويم لدى هؤلاء الطالبات.

2. مشكلة الدراسة

يعد استخدام ثقافة القياس والتقويم في مؤسسات التعليم العالي من القضايا التي شغلت العديد من الباحثين والمهتمين، حيث تواجه عملية تقويم تعلم الطلبة في مؤسسات التعليم العالي مجموعة من التحديات التي تطرقُ إليها عدد من الباحثين والمهتمين منها: تدني مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بأدبيات القياس والتقويم، ونظرتهم الضيقة لثقافات التقويم أبو دقة [10]، أبو علاّم [11]، توفيق [3]، أبو شعيرة وإشتيوه وغباري [29]، حسنين [28]، Svinicki, [12]، وفرانك وآخرون [13].

وبما أنّ أعضاء هيئة التدريس هم الذين يترجمون الخطط والأهداف في مؤسسات التعليم العالي إلى واقع ينعكس في أداء خريجيهم مستقبلاً، وما يبنى على هذا من سمعة للخريجين والمؤسسة أو الجامعة التي تخرجوا منها، ووجود عدد من التحديات، جاءت هذه الدراسة للبحث في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأنواع وطرق التقويم من وجهة نظر الطالبات والمفضلة لديهن، حيث تعّد هذه الدراسة الأولى من وجهة نظر الباحث في المملكة العربية السعودية، إذ تفتقر الدراسات في كليات الجامعة لمثل هذه الدراسات. وبالتحديد فإنّ الدراسة حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ. أسئلة الدراسة

1. ما درجة استخدام عضو هيئة التدريس لأدوات التقويم الصفي (التقويم البنائي) من وجهة نظر الطالبات؟
2. ما درجة استخدام عضو هيئة التدريس للاختبارات النهائية (التقويم الختامي) من وجهة نظر الطالبات؟

3. ما درجة استخدام عضو هيئة التدريس لطرق وأدوات التقويم البديل من وجهة نظر الطالبات؟

4. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أنواع التقويم (البنائي، والختامي، والبديل)؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة استخدام عضو هيئة التدريس لأنواع التقويم تعزى إلى تخصص الطالبة؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة استخدام عضو هيئة التدريس لطرق التقويم من وجهة نظر الطالبات وبين طريق التقويم المفضلة لديهن؟

ب. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى بيان درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لأنواع وطرق التقويم من وجهة نظر الطالبات والمفضلة لديهن، وبيان إمكانية وجود فروق دالة احصائياً في درجة استخدام عضو هيئة التدريس لأنواع وطرق التقويم تعزى إلى تخصص الطالبة، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين أنواع التقويم (البنائي، والختامي، والبديل).

ج. أهمية الدراسة

تعّد الدراسة الحالية من الدراسات القلائل في هذا المجال، إذ تزود القائمين على أمور كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من مسؤولين وأعضاء هيئة تدريس وإداريين وغيرهم بصورة واضحة عن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأنواع وطرق التقويم الأكثر والأقل استخداماً من وجهة نظر الطالبات، بالإضافة إلى إفادة الكليات الأخرى في الجامعة من نتائج هذه الدراسة. ويوفر البحث أداة تقويمية تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.

د. حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على طالبات كلية التربية واللواتي يدرسن في أربعة أقسام أكاديمية من المستوى الرابع فما فوق خلال الفصل الأول 2014/2013م. كما تتحدد الدراســـــــة بالأداة المستخدمة.

هـ. افتراضات الدراسة

تفترض الدراسة وضوح المفاهيم المتعلقة بأنواع وطرق التقويم لدى طالبات كلية التربية والتي جرى تدريسها للطالبات في المستوى الرابع ضمن مقرر التقييم والتقويم.

و. مصطلحات الدراسة

– التقويم البديل: اتجاه في التقويم التربوي يقوم على أساس وضع الطالب في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع، ورصد استجاباته فيها، وتقوّم في إطار هذه الدراسة من خلال آراء طالبات كلية التربية حول الفقرات المتعلقة بالتقويم البديل.

– التقويم البنائي: عملية تقويمية منهجية منظمة تحدث أثناء التدريس، وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية ومعرفة مدى تقدم الطالب. وتقوّم في إطار هذه الدراسة من خلال آراء طالبات كلية التربية حول الفقرات المتعلقة بالتقويم البنائي.

– التقويم الختامي: ويقصد به التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها عضو هيئة التدريس في نهاية الشهر أو منتصف الفصل الدراسي أو نهايته تمهيداً لاتخاذ قرار بترفيعه أو ترسيبه أو تخريجه أو إعطاءه شهادة تبين مقدار انجازاته. وتقوّم في إطار هذه الدراسة من خلال آراء طالبات كلية التربية حول الفقرات المتعلقة بالتقويم الختامي.

3. الطريقة والإجراءات

استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

أ. مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة (6181) طالبة يدرسن في أربعة أقسام في كلية التربية، وذلك حسب الإحصائيات التي تم تزويدها للباحث من عمادة القبول والتسجيل في الجامعة خلال الفصل الأول 2014/2013م. ونظراً لكبر مجتمع، قام الباحث باختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة من الطالبات اللواتي درسن مقرر التقييم والتقويم في المستوى الرابع فما فوق؛ وذلك لأهمية أن تكون المفاهيم المتعلقة بأنواع وطرق التقويم

واضحة بالنسبة للطالبات قبل تطبيق الاستبانة، حيث جرى اختيار (20%) من الطالبات في كل قسم أكاديمي، وقد بلغت عينة الدراسة (1237) طالبة؛ منهن (285) طالبة في قسم علم النفس، و(269) طالبة في قسم التربية الخاصة، و(406) طالبة في قسم الطفولة المبكرة، و(277) طالبة في قسم المناهج.

ب. أداة الدراسة

جرى إعداد استبانة من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات (حسنين، [28]، أبو شعيرة وإشتيوه وغباري [29]، البشير [8]، ,Lanting [24]، الفريق الوطني للتقويم [4]). وللتأكد من صدق الأداة جرى عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي أصحاب الخبرة؛ وذلك لأخذ وجهات نظرهم في مدى وضوح الفقرات، وانتماء الفقرات لمجالاتها، وإبداء أية ملاحظات يرونها مناسبة. وتكونت أداة الدراسة من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: التقويم البنائي (10 فقرات)، التقويم الختامي (8 فقرات)، والتقويم البديل (12 فقرة) صممت فقراتها على شكل مقياس ليكرت الخماسي: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً. تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية وذلك للتحقق من الصدق والثبات لأداة الدراسة. ولتحديد مستوى التقدير تمّ الاعتماد على التصنيف التالي: المتوسط الحسابي (4.21 – 5) يشير إلى درجة "كبيرة جداً"، المتوسط الحسابي (3.41 – 4.20) يشير إلى درجة " كبيرة "، المتوسط الحسابي (2.61 – 3.40) يشير إلى درجة " متوسطة " المتوسط الحسابي (1.81 – 2.60) يشير إلى درجة " قليلة " المتوسط الحسابي (1 – 1.80) يشير إلى درجة " قليلة جداً".

صدق وثبات أداة الدراسة

جرى التحقق من صدق البناء للاستبانة باستخدام معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجات على المجالات التي تنتمي إليها، وقد تراوحت القيم بين (0.41 – 0.77) لفقرات التقويم البنائي، وتراوحت بين (0.39 – 0.72) لفقرات التقويم الختامي، وتراوحت بين (0.47 – 0.68) لفقرات التقويم البديل، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دلالة احصائياً ($\alpha = 0.05$) و($\alpha = 0.01$) وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للتقويم البنائي (0.91) بينما بلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية (0.89)، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للتقويم الختامي (0.84) بينما بلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية (0.81)، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للتقويم البديل (0.94) بينما بلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية (0.92)، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة الكلية (0.90) بينما بلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية (0.88).

4. النتائج

نتائج السؤال الأول: ما درجة استخدام عضو هيئة التدريس لأدوات التقويم الصفي (التقويم البنائي) من وجهة نظر الطالبات؟

جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويبين الجدول (1) نتائج التحليل:

جدول 1

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات أدوات التقويم الصفي

الرقم	الفعاليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	يكلف عضو هيئة التدريس الطالبات بمهام صفية جماعية.	3.44	1.13	9	كبيرة
2	يراعي عضو هيئة التدريس أن تكون متطلبات المهام الصفية معقولة.	3.74	1.33	7	كبيرة
3	يوضح عضو هيئة التدريس للطالبات معايير فحص المهام الصفية التي تكلفن بها.	4.52	0.89	1	كبيرة جداً
4	يتابع عضو هيئة التدريس المهام والأنشطة ويجعل لها وزناً في الدرجة النهائية.	4.33	0.94	2	كبيرة جداً
5	يسمح عضو هيئة التدريس للطالبات بعرض مهامهن خلال المحاضرة على أمل أن يستفيدوا من الملاحظات لتحسينها.	4.14	1.01	3	كبيرة
6	يساعد عضو هيئة التدريس الطالبات في مواجهة الصعوبات التي تواجههن خلال	3.98	1.04	5	كبيرة

	أدائهن للمهام الصفية.				
7	يعطي عضو هيئة التدريس الطالبات فرصة لإبداء آرائهن بشأن محتوى المحاضرة.	4.03	1.19	4	كبيرة
8	يتصرف عضو هيئة التدريس وفق آراء الطالبات حول محتوى المحاضرة.	3.32	1.37	10	متوسطة
9	يشجع عضو هيئة التدريس التفكير المستقل للطالبات.	3.92	1.14	6	كبيرة
10	يختتم عضو هيئة التدريس المحاضرة بتلخيص آراء الطالبات حول موضوع المحاضرة.	3.52	1.34	8	كبيرة
	الأداء الكلي	3.89	0.65		كبيرة

ويلاحظ من الجدول رقم (1) أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.44 – 4.52) بانحراف معياري بين (0.89 – 1.37). وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.89) بانحراف معياري (0.65)، وهذا يشير إلى أنّ درجة استخدام عضو هيئة التدريس لأدوات التقويم الصفي من وجهة نظر الطالبات كانت بدرجة كبيرة. وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة " يوضح عضو هيئة التدريس للطالبات معايير فحص المهام الصفية التي تكلفن بها." بمتوسط حسابي (4.52) وانحراف معياري (0.89) وبدرجة كبيرة جداً من التقدير. وبالمرتبة الثانية الفقرة " يتابع عضو هيئة التدريس المهام والأنشطة ويجعل لها وزناً في الدرجة النهائية" بمتوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة كبيرة جداً من التقدير. وبالمرتبة الثالثة الفقرة " يسمح عضو هيئة التدريس للطالبات بعرض مهامهن خلال المحاضرة على أمل أن يستفيدوا من الملاحظات لتحسينها " بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (1.01) وبدرجة كبيرة من التقدير وهكذا لبقيت الفقرات. وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة " يتصرف عضو هيئة التدريس وفق آراء الطالبات حول محتوى المحاضرة " بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (1.37) وبدرجة متوسطة من التقدير.

نتائج السؤال الثاني: ما درجة استخدام عضو هيئة التدريس للاختبارات النهائية (التقويم الختامي) من وجهة نظر الطالبات؟ جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويبين الجدول (2) نتائج التحليل:

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاختبارات النهائية

الرقم	الفعاليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	تتكون الاختبارات من أسئلة مقالية فقط.	2.58	1.26	8	قليلة
2	تتكون الاختبارات من أسئلة موضوعية متنوعة (مثل: الاختيار من متعددة، الصواب والخطأ، التكميل، المطابقة).	4.10	1.11	5	كبيرة
3	تتكون الاختبارات من أسئلة مقالية وموضوعية.	4.46	0.83	1	كبيرة جداً
4	يستخدم عضو هيئة التدريس أسئلة ترتقي بتفكير الطالبات وتقيس قدرات تفكيرية متنوعة.	4.26	0.94	2	كبيرة جداً
5	يوضح عضو هيئة التدريس للطالبات متطلبات الاختبارات النهائية وبنائها ونوعية الأسئلة.	4.15	1.03	3	كبيرة
6	يهيئ عضو هيئة التدريس الطالبات قبل فترة الاختبارات من خلال مراجعة نماذج لاختبارات سابقة.	3.27	1.19	7	متوسطة
7	تشمل الاختبارات على عينة من المحتوى الذي تم تعلمه في المقرر.	3.86	1.15	6	كبيرة
8	يعتمد عضو هيئة التدريس حين تحديد الدرجات النهائية على معايير واضحة ومعروفة لدى الطالبات.	4.13	1.06	4	كبيرة
	الأداء الكلي	3.85	0.58		كبيرة

ويلاحظ من الجدول رقم (2) أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.58 – 4.46) بانحراف معياري بين (0.83 – 1.26)، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.85) بانحراف معياري (0.58)، وهذا يشير إلى أنّ واقع استخدام عضو هيئة التدريس للاختبارات النهائية من وجهة نظر الطالبات كانت بدرجة كبيرة من التقدير. وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة " تتكون الاختبارات من أسئلة مقالية وموضوعية" بمتوسط حسابي (4.46) وانحراف معياري (0.83) وبدرجة كبيرة جداً من التقدير. وبالمرتبة الثانية الفقرة " يستخدم عضو هيئة التدريس أسئلة ترتقي بتفكير الطالبات وتقيس قدرات تفكيرية متنوعة " بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة كبيرة جداً من التقدير. وبالمرتبة الثالثة الفقرة " يوضح عضو هيئة التدريس للطالبات متطلبات الاختبارات النهائية وبنائها ونوعية أسئلتها في نهاية المقرر " بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (1.03) وبدرجة كبيرة من التقدير. وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة " تتكون الاختبارات من أسئلة مقالية فقط " بمتوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري (1.26) وبدرجة قليلة من التقدير.

نتائج السؤال الثالث: ما درجة استخدام عضو هيئة التدريس لطرق وأدوات التقويم البديل من وجهة نظر الطالبات؟

جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويبين الجدول (3) نتائج التحليل:

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التقويم البديل

الرقم	الفعاليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	التقويم المعتمد على تقديم عرض توضيحي.	3.74	1.07	4	كبيرة
2	التقويم المعتمد على المحاكاة ولعب الأدوار.	3.05	1.06	10	متوسطة
3	التقويم المعتمد على المناقشة والمناظرة.	3.83	1.01	2	كبيرة
4	التقويم المعتمد على ملف إنجاز الطالبة (البورت فوليو).	3.45	1.28	6	كبيرة
5	التقويم المعتمد على المشاريع.	4.11	1.23	1	كبيرة
6	التقويم المعتمد على المعارض.	2.95	1.30	11	متوسطة
7	التقويم المعتمد على الملاحظة.	3.22	1.22	7	متوسطة
8	التقويم المعتمد على عمل المجموعات.	3.67	1.35	5	كبيرة
9	التقويم المعتمد على التقويم الذاتي.	3.82	1.28	3	كبيرة
10	التقويم المعتمد على تقويم الأقران.	3.14	1.22	8	متوسطة
11	التقويم المعتمد على مراجعة الذات (تفكير تأملي).	3.05	1.37	10	متوسطة
12	التقويم المعتمد على نماذج معايير(سلالم التقدير).	3.09	1.44	9	متوسطة
	الأداء الكلي	3.43	0.39		كبيرة

ويلاحظ من الجدول رقم (3) أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.95 – 4.11) بانحراف معياري بين (1.06 – 1.44)، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.43) بانحراف معياري (0.39)، وهذا يشير إلى أنّ واقع استخدام عضو هيئة التدريس للتقويم البديل من وجهة نظر الطالبات كانت بدرجة كبيرة من التقدير. وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة " التقويم المعتمد على المشاريع " بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (1.23) وبدرجة كبيرة من التقدير. وجاءت بالمرتبة الثانية الفقرة " التقويم المعتمد على المناقشة والمناظرة " بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (1.01) وبدرجة كبيرة من التقدير. وجاءت بالمرتبة الثالثة الفقرة " التقويم المعتمد على التقويم الذاتي " بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري مقداره (1.28) وبدرجة كبيرة من التقدير. وجاءت بالمرتبة الحادية عشرة الفقرة " التقويم المعتمد على المعارض " بمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (1.30) وبدرجة متوسطة من التقدير.

نتائج السؤال الرابع: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين أنواع التقويم (البنائي، والختامي، والبديل)؟

جرى حساب معامل ارتباط بيرسون، ويبين الجدول (4) نتائج التحليل:

جدول 4

مصفوفة معاملات الارتباط بين أنواع وطرق التقويم

أنواع وطرق التقويم	التقويم البنائي	التقويم الختامي	التقويم البديل	الاختبارات النهائية	وظائف نهائية	ملفات الانجاز	المهام الصفية
التقويم البنائي	–	0.62**	0.52**	0.55**	0.41**	0.71**	0.47**
التقويم الختامي		–	0.39**	0.44**	0.32**	0.27**	0.28**
التقويم البديل			–	0.33**	0.78**	0.39**	0.39**
الاختبارات النهائية				–	0.56**	0.56**	0.41**
وظائف نهائية					–	0.51**	0.63**
ملفات الانجاز						–	0.47**
المهام الصفية							–

**تعني: ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) و($\alpha = 0.01$)

ويلاحظ من الجدول رقم (4) وجود علاقة طردية دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) و($\alpha = 0.01$) بين أنواع وطرق التقويم، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التقويم البنائي والختامي (0.62)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين التقويم البنائي والبديل (0.52)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين التقويم الختامي والبديل (0.39)، وعند النظر إلى قيمة معامل الارتباط بين طريقة التقويم الختامي ممثلةً بالاختبارات النهائية وبين طريقة التقويم البديل ممثلةً بملفات الإنجاز فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.56). وبلغت قيمة معامل الارتباط بين طريقة التقويم البنائي ممثلة بالمهام الصفية وبين طريقة التقويم الختامي ممثلة بالوظائف النهائية (0.63). وبلغت قيمة معامل الارتباط بين طريقة التقويم البنائي ممثلة بالمهام الصفية وبين طريقة التقويم البديلة ممثلة بملفات الإنجاز (0.47). وقد كان أقل قيمة معامل ارتباط بين التقويم الختامي وملفات الإنجاز ويساوي (0.27).

نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة استخدام عضو هيئة التدريس لأنواع التقويم تعزى لتخصص الطالبة؟

جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لاختلاف تخصص الطالبة. ويبين الجدول (5) نتائج التحليل:

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً للتخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقويم البنائي	علم النفس	285	4.11	0.63
	التربية الخاصة	269	4.18	0.51
	الطفولة المبكرة	406	3.77	0.69
	المناهج وطرق التدريس	277	3.57	0.54
	المجموع	1237	3.89	0.65
التقويم الختامي	علم النفس	285	4.21	0.53
	التربية الخاصة	269	3.89	0.48
	الطفولة المبكرة	406	3.80	0.63
	المناهج وطرق التدريس	277	3.52	0.41
	المجموع	1237	3.85	0.58
التقويم البديل	علم النفس	285	3.47	1.01

التربية الخاصة	269	3.42	0.79
الطفولة المبكرة	406	3.47	0.82
المناهج وطرق التدريس	277	3.25	0.55
المجموع	1237	3.41	0.81

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (5) أن قيم المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.57 – 4.18) بانحراف معياري (0.51 – 0.69) لاستجابات عينة الدراسة على فقرات التقويم البنائي، وكان أعلى متوسط حسابي لتخصص التربية الخاصة مقداره (4.18) بانحراف معياري (0.51)، وكان أقل متوسط حسابي في قسم المناهج وطرق التدريس (3.57) بانحراف معياري (0.54). وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية على الفقرات المتعلقة بالتقويم الختامي بين (3.52 – 4.21) بانحراف معياري (0.41 – 0.63)، وقد كان أعلى متوسط حسابي لتخصص علم النفس (4.21) بانحراف معياري (0.53)، وكان أقل متوسط حسابي لقسم المناهج وطرق التدريس (3.52) بانحراف معياري (0.41). وقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية على فقرات التقويم البديل بين (3.25 – 3.47) بانحراف معياري (0.55 – 1.01)، وقد كان أعلى متوسط حسابي لتخصص الطفولة المبكرة (3.47) بانحراف معياري (0.82)، وكان أقل متوسط حسابي لقسم المناهج وطرق التدريس (3.25) بانحراف معياري (0.55). وجرى استخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول (6) نتائج التحليل:

جدول 5

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التقويم البنائي	بين المجموعات	69.881	3	23.294	63.438	**0.00	0.134
	دخال المجموعات	452.742	1233	0.367			
	المجموع	522.623	1236				
التقويم الختامي	بين المجموعات	69.166	3	23.055	81.802	**0.00	0.166
	دخال المجموعات	347.516	1233	0.282			
	المجموع	416.682	1236				
التقويم البديل	بين المجموعات	8.895	3	2.965	4.504	**0.004	0.011
	دخال المجموعات	811.802	1233	0.658			
	المجموع	820.697	1236				

**تعني: ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) و($\alpha = 0.01$)

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (6) وجود فروق دالة إحصائياً ($0.05 = \alpha$) في درجة استخدام التقويم البنائي تعزى إلى تخصص الطالبة، حيث بلغت قيمة اختبار (ف) (63.438) بمستوى دلالة (0.00). وبلغت قيمة حجم الأثر (0.134)، وهذا يعني أن (13.4%) من التباين الكلي في التقويم البنائي يرجع إلى أثر التخصص. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في درجة استخدام التقويم الختامي تعزى إلى تخصص الطالبة، حيث بلغت قيمة اختبار (ف) (81.802) بمستوى دلالة (0.00). وبلغت قيمة حجم الأثر (0.166)، وهذا يعني أن (16.6%) من التباين الكلي في التقويم الختامي يرجع إلى أثر التخصص. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة استخدام التقويم البديل تعزى إلى التخصص، حيث بلغت قيمة اختبار (ف) (4.504) بمستوى دلالة (0.004). وبلغت قيمة حجم الأثر (0.011)، بمعنى أن (1.1%) من التباين الكلي في التقويم البديل يرجع إلى أثر التخصص، وهو حجم تأثير قليـــل

نسبياً.

وأظهرت نتائج المقارنات الثنائية "LSD"، وجود فروق لصالح الطالبات في جميع التخصصات باستثناء طالبات قسم المناهج وطرق التدريس، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجابتهن أقل مقارنة بالأقسام الأخرى.

نتائج السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) في درجة استخدام عضو هيئة التدريس لطرق التقويم من وجهة نظر الطالبات وبين طريق التقويم المفضلة لديهن؟

ويبين الجدول (7) نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين:

جدول 7

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق نحو طرق التقويم المستخدمة والمفضلة لدى الطالبات

نوع / طريقة التقويم	المستخدمة / المفضلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التقويم البنائي / مهام صفية	المستخدمة من قبل عضو هيئة التدريس	3.74	1.33	18.477	1236	0.00**
	المفضلة للطالبات	4.52	0.89			
التقويم الختامي / اختبارات نهائية (الفقرات المقالية، والموضوعية)	المستخدمة من قبل عضو هيئة التدريس	4.46	0.83	10.904	1236	0.00**
	المفضلة للطالبات	4.10	1.11			
مهام بديلة (البورت فوليو والعرض الصفية والمشاريع)	المستخدمة من قبل عضو هيئة التدريس	2.98	1.40	4.177	1236	0.00**
	المفضلة للطالبات	3.13	1.45			

**تعني: ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) و(α = 0.01)

ويلاحظ من نتائج الجدول (7) ومن خلال المقارنة بين استجابات الطالبات نحو المهام الصفية كطريقة تقويم بنائي يستخدمها عضو هيئة التدريس مقابل استجابتهن نحو أفضلية الطريقة نفسها وجود فرق دال إحصائياً حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (18.477) بمستوى دلالة (0.00)، وتشير هذه النتيجة أن الطالبات يفضلن المهام الصفية.

وجرى المقارنة بين استجابات الطالبات نحو الاختبارات النهائية ممثلة بالفقرات المقالية والموضوعية كطريقة تقويم ختامية مستخدمة مقابل استجابات الطالبات نحو أفضلية الطريقة نفسها، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً حيث بلغت قيمة (ت) (10.904) بمستوى دلالة (0.00)، وتشير هذه النتيجة أن عضو هيئة التدريس يهتم بالاختبارات النهائية حسب اعتقاد الطالبات مقارنة بتفضيلهن لها. وعند مقارنةً الفقرات المقالية بالفقرات الموضوعية أظهرت النتائج أن الطالبات يفضلن الاختبارات الموضوعية على اختلاف أشكالها مقارنة بالاختبارات المقالية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس حسب رأيهن، فقد تبين من التحليل أن قيمة اختبار (ت) تساوي (27.352) بمستوى دلالة (0.00) وهذه القيمة دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات الطالبات نحو تفضيل الاختبارات الموضوعية (4.03) وهو الأعلى بانحراف معياري (1.19)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات الطالبات نحو تفضيل عضو هيئة التدريس حسب اعتقادهن للاختبارات المقالية (3.32) بانحراف معياري (1.37). وجرى المقارنة بين استخدام أعضاء هيئة التدريس للاختبارات المقالية وبين تفضيل الطالبات لها، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً حيث بلغت قيمة (ت) (18.089) بمستوى دلالة (0.00)، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات الطالبات نحو تفضيل الاختبارات المقالية (3.23) وهو الأقل بانحراف معياري (1.37)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات الطالبات نحو تفضيل أعضاء هيئة التدريس للاختبارات المقالية حسب رأيهن (3.92) وهو الأعلى بانحراف معياري (1.14).

وجرى المقارنة بين استجابات الطالبات نحو المهام البديلة مقابل استجاباتهن نحو أفضلية الطريقة نفسها، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً حيث بلغت قيمة (ت) (4.177) بمستوى دلالة (0.00)، وتشير هذه النتيجة أن الطالبات يفضلن المهام البديلة.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات الطالبات نحو طرق التقويم المستخدمة من قبل العضو ممثلة بالمهام الصفية والاختبارات النهائية والمهام البديلة وفق رأي الطالبات، وبين طرق التقويم المفضلة لديهن، حيث تفضل الطالبات استخدام المهام الصفية والاختبارات النهائية، في حين يفضلن استخدام أقل للمهام البديلة.

5. مناقشة النتائج

لوحظ أنّ طريق التقويم الأكثر استخداماً من قبل العضو في الجامعة والتي تتعلق بالتقويم البنائي هي المهام الصفية، من خلال قيام العضو بتوضيح معايير فحص المهام الصفية للطالبات التي يكلفن بها، وأن أقلها استخداماً تلخيص آراء الطالبات حول موضوع المحاضرة. وتتفق النتيجة مع دراسة حسنين [28] التي أظهرت أن المهام الصفية هي أكثر الطرق استخداماً، وتتفق مع دراسة الدوسري [25] التي أظهرت وجود عوامل غير مرتبطة بالتحصيل الدراسي تؤثر بشكل كبير في تقدير درجة الطلبة كالمشاركة الصفية. وقد كانت أكثر طرق التقويم استخداماً من قبل العضو في الجامعة والتي تتعلق بالتقويم الختامي هي الاختبارات النهائية المكونة من أسئلة مقالية وموضوعية، وكان أقلها اعتماد العضو حين تحديد الدرجات النهائية على معايير واضحة ومعروفة لدى الطالبات. وتختلف النتيجة مع دراسة حسنين [28] التي أظهرت أن أكثر الطرق استخداماً هي الاختبارات النهائية من خلال التركيز فقط على فقرات اختبارية موضوعية فقط، بينما بينت دراسة الدوسري [25] أن كثيراً من المعلمين يستخدمون بشكل عام الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم. ونلاحظ أن طريقة التقويم الأكثر استخداماً من قبل العضو والتي تتعلق بالتقويم البديل هي التقويم المعتمد على المشاريع، وأن أقلها استخداماً التقويم المعتمد على المعارض. وتختلف النتيجة مع دراسة حسنين [28] التي أظهرت أن أقل الطرق استخداماً هي المهام البديلة ممثلة بالمشاريع والمحاكاة.

وأظهرت النتائج أنّ التقويم البنائي قد حصل على المرتبة الأولى من بين أنواع التقويم التي يستخدمها العضو في الجامعة، ويفسر الباحث ورود التقويم البنائي بالمرتبة الأولى نظراً لأهميتها إذ تزود العضو والطالبات بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم، وتساعد العضو على تحسين أسلوبه في التعليم أو إيجاد طريقة تعلم بديلة، بعيداً عن الطرق التقليدية المهمينة. وتبرز هذه النتيجة أهمية المهام الصفية كطريقة من طرق التقويم البنائي في المنظومة التقويمية، إذ تسهم في تطوير فهم أعمق لتعلم الطالبات من خلال تنفيذ المهام في سياق تواصلي يشارك فيه العضو مع الطالبات، وتوفر انطباعات حول ما تعرفه الطالبة وما تستطيع عمله، وتسهم في تطوير تقويم صفي وتقويم بنائي في آن واحد.

وجاء بالترتيب الثاني التقويم الختامي ممثلاً بالاختبارات النهائية والوظائف النهائية بمتوسط الحسابي (3.85) وانحراف معياري (0.58) وبدرجة كبيرة من التقدير، وهذه النتيجة منطقية كون استخدام عضو هيئة التدريس للاختبارات نابع من إدراكهم أن الاختبارات بشكل عام هي الطريقة المباشرة التي يمكن من خلالها صيانة شروط القياس الجيد مثل الصدق والثبات والشمولية والموضوعية. وتختلف النتيجة مع دراسة آدمز وهسو [23] التي أظهرت أنّ أقل طرق التقويم أهمية كانت الاختبارات المقننة. وجاء بالترتيب الثالث التقويم البديل بمتوسط الحسابي (3.43) بانحراف معياري (0.39) وبدرجة كبيرة من التقدير. ويبدو حسب آراء الطالبات محدودية استخدام التقويم البديل بطرقه المختلفة مثل: استخدام البورت فوليو، والمشاريع والتفكير التأملي والتقويم الذاتي والزملاء وسلالم التقدير، بالرغم من حصول التقويم البديل على المرتبة الثالثة إلا أن درجة التقدير كانت كبيرة، وهذا يشير إلى أهمية طرق التقويم البديل بالنسبة

للطالبات، حيث تزود الطالبات ببيانات حول أدائهن في المهام النهائية، حيث أشار حسنين [28] إلى أنّ الدراسات تركز على دور أدوات التقويم البديل وأهميتها في تعلم الطلبة في الجامعات والتي تسهم في تطوير تعلمهم وتواصلهم الذاتي والجماعي. وتختلف النتيجة مع في دراسة بيريرا وفلوريس [26] التي أظهرت أنّ أكثر الطرق استخداماً لدى المحاضرين من وجهة نظر الطلبة هي: العروض الصفية والتقارير الجماعية والتفكير التأملي المكتوب.

وتختلف النتيجة كذلك مع دراسة حسنين [28] التي أظهرت أن محور التقويم الختامي ممثلاً بالاختبارات النهائية والوظائف النهائية قد حصل على الترتيب الأول من ناحية استخدامه من قبل المحاضرين وبدرجة مرتفعة، مقارنةً باستخدام طرق التقويم البنائي والتقويم البديل، حيث جاء التقويم البديل بالترتيب الثاني، وحصل التقويم البنائي على الترتيب الثالث. وتتفق النتيجة مع دراسة لانتنج [24] التي أظهرت أن المعلمين لم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي، كما تختلف نتيجة الدراسة مع دراسة آدمز وهسو [23] التي أظهرت أن أكثر طرق التقويم أهمية هي الملاحظة وسجل الأداء كطرق للتقويم البديل. وأشارت دراسة البشير وبرهم [8] أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة (الطريقة التقليدية)، بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات واستخدام أدوات التقويم البديل.

وبالرغم من اختلاف آراء الطالبات في تقديرهن لاستخدام العضو لأنواع التقويم، إلا أنّ النتائج السابقة تؤكد دور ثقافة القياس (الثقافة التقليدية) بالإضافة إلى التأكيد على استخدام التقويم البنائي والبديل، وهذه النتيجة توضحها قوة معاملات الارتباط بين أنواع وطرق التقويم، حيث لوحظ من نتائج التحليل وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين أنواع وطرق التقويم. وتؤكد النتائج السابقة أهمية التقويم البنائي ضمن المنظومة التقويمية والتعليمية، حيث تهدف إلى تمكين التعلم وتحسين التفاعل الاجتماعي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وهذا بدوره ينعكس على جودة مخرجات التقويم الختامي. وتبين النتائج السابقة كيفية تطوير العملية التعليمية التعلمية إلى جانب الاهتمام بالمخرجات النهائية، وهذا ما تدعمه استجابات الطالبات نحو طرق التقويم البنائي وارتباطها بالوظائف النهائية كطريقة من طرق التقويم الختامي، كما تدعم النتائج السابقة الاتجاهات النظرية التي تؤكد العلاقة الضرورية بين التقويم البنائي والتقويم البديل [14].

ومن المنطقي القول أن استخدام عضو هيئة التدريس لأنواع التقويم يتأثر بتخصص الطالبة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في درجة استخدام العضو للتقويم البنائي والختامي والبديل تعزى إلى تخصص الطالبة. ويفسر الباحث نظراً لاختلاف الظروف والخبرات بين أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية في كلية التربية، واختلاف تخصصاتهم الأكاديمية ورتبهم العلمية، والمتعاونات اللواتي يدرسن بعض المقررات، وقلة خبرتهم في أنواع وطرق التقويم، وكذلك حضور بعضهم للدورات التدريبية في أنواع وطرق التقويم، من أجل رفع مستوى معرفة العضو باستراتيجيات التقويم وأدواته. وقد يعزى السبب كذلك إلى اهتمام بعض أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية مقارنة بغيرهم ببعض أنواع وطرق التقويم مقارنة بغيرها وهذا بدوره ينعكس على تقويمه للطالبات. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة [8,28] التي أظهرت عدم وجود فروق تبعاً للتخصص.

وبالرغم من أن جميع أنواع التقويم حصلت على درجة كبيرة من التقدير، إلا أنه لوحظ أن أقل الأقسام استخداماً للتقويم البنائي والختامي هو قسم المناهج وطرق التدريس، وحصل قسم المناهج وطرق التدريس على درجة متوسطة من التقدير في استخدام العضو للتقويم البديل. ويمكن تفسير النتيجة في ضوء حداثة تجربة بعض أعضاء هيئة التدريس وقلة خبرة البعض منهم بالتقويم البديل وطرقه، كما أنّ استخدامه يحتاج إلى جهد ووقت، وهذا عبء آخر مع كثرة الطالبات في الشعبة الواحدة، كذلك سيطرة الاختبارات بأنواعها بصفتها أداة مفضلة لدى كثير

من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج مقارنةً بغيرهم، ولقدرتها على تمكين أعضاء هيئة التدريس من الحكم الكمي على أداء الطالبات. كذلك عدم تدريب بعض الأعضاء التدريب الكافي على كيفية استخدام التقويم البديل وطرقه المختلفة، وكيفية انعكاس ذلك على ما يقدمونه لطالباتهم بشكل يسهم في تطوير مهاراتهن فوق المعرفية، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.

وعند الحديث عن طرق التقويم المستخدمة من قبل العضو وطرق التقويم المفضلة لدى الطالبات، لوحظ أنّ الطالبات يفضلن استخدام التقويم البنائي ممثلاً بالمهام الصفية، وقد يكون السبب وراء ذلك أن الطالبات يفضلن المهام التنفيذية داخل المحاضرة لأنها تستند على استمرارية التعلم وتلبي حاجاتهن، كما أنها تنمي لديهن دوافع التعلم وتثير التفكير الناقد لديهن، وتطّور لديهن كفايات معرفية مختلفة تعكس رضاهن عن التحصيل. وأظهرت النتائج أن عضو هيئة التدريس يهتم بالاختبارات النهائية حسب اعتقاد الطالبات مقارنةً بتفضيلهن لهذه الاختبارات، وقد يكون السبب أن أغلبية أعضاء هيئة التدريس يفضلون الاختبارات النهائية كونها تحدد مستويات التحصيل المعرفي للطالبات بشكل مباشر وصادق وموضوعي، كذلك سهولة التحضير للاختبارات النهائية ذات الفقرات المقالية والموضوعية مقارنةً بطرق التقويم الأخرى. وأظهرت النتائج أن الطالبات يفضلن الاختبارات الموضوعية على اختلاف أشكالها مقارنةً بالاختبارات المقالية التي يستخدمها العضو حسب رأيهن، ويفسر ذلك بسبب ألفة معظم الطالبات بالاختبارات الموضوعية مقارنةً بالاختبارات المقالية.

وعند مقارنة استخدام العضو للاختبارات المقالية وبين تفضيل الطالبات لهذا النوع من الأسئلة، أظهرت النتائج تفضيل أعضاء هيئة التدريس للاختبارات المقالية حسب رأي الطالبات مقارنةً بتفضيل الطالبات لهذا النوع من الاختبارات. وقد يكون السبب سهولة كتابة مثل هذا النوع من الأسئلة، بالإضافة إلى تركيز عضو هيئة التدريس على إكساب الطالبات لمهارات عقلية عليا، وهذا يتأتى من خلال استخدام أسئلة مقالية يطلب من خلالها التعليل أو التفسير أو التوضيح، وهذا يؤدي للحصول على مخرجات أفضل. وأظهرت النتائج المتعلقة بالمهام البديلة ممثلة بالبورت فوليو والعرض الصفي والمشاريع كطرق تقويم بديلة مستخدمة مقابل أفضلية الطريقة نفسها لدى الطالبات، أن الطالبات يفضلن المهام البديلة.

وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين طرق التقويم المستخدمة من قبل العضو ممثلة بالمهام الصفية والاختبارات النهائية والمهام البديلة وفق رأي الطالبات وبين طرق التقويم المفضلة لديهن، حيث تفضل الطالبات استخدام المهام الصفية والاختبارات النهائية، في حين يفضلن استخدام أقل للمهام البديلة، وقد يكون السبب عدم معرفتهم بالتقويم البديل. وتتفق النتيجة مع دراسة حسنين [28] من ناحية وجود الفروق الدالة إحصائياً بين استجابات الطالبات نحو طرق التقويم المستخدمة وفق رأيهن، وبين طرق التقويم المفضلة لديهن، إلا أنها تختلف من ناحية أن الطالبات يفضلن استخدام أقل للاختبارات النهائية، في حين يفضلن استخدام أكبر للمهام الصفية والمهام البديلة. وأظهرت دراسة فيرجسون [27] أن التفكر الواضح والإيجابي والمكتوب نحو مهام العمل هو المفضل من قبل المحاضرين من وجهة نظر الطلبة.

6. التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة بناء منظومة تقويمية شمولية تدعم استخدام أنواع وطرق التقويم المناسبة.
2. التقليل ما أمكن من الفجوة القائمة بين أنواع التقويم، وقد يكون ذلك من خلال التقليل ما أمكن من ممارسة بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على فكرة التعليم من أجل التقويم.
3. دعم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لاستخدام الطرق المختلفة للتقويم البنائي، والعمل على تطوير أدوات تقويم تتلاءم والموقف الصفي.
4. العمل على التنوع في استخدام الطرق والأدوات البديلة،

وعدم الاقتصار على العروض الصفية فقط.

5. التقليل ما أمكن من أعداد الطالبات في الشعبة الواحدة، وهذا بدوره ينعكس على نشاط عضو هيئة التدريس وبالتالي استخدامه لطرق التقويم المختلفة.

6. إمكانية اشراك الطالبات في عملية اختيار طرق التقويم المناسبة وفقاً لتفضيلاتهن وحاجاتهن.

7. عقد ورشات تدريبية لجميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية لإكسابهم على وجه الخصوص بالمهارات المختلفة المتعلقة بالتقويم البديل وطرقه المختلفة.

8. إجراء المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال على جميع كليات الجامعة، وذلك من أجل التحقق من واقع استخدامهم لأنواع وطرق التقويم المختلفة، ومقارنة ذلك بتفضيلات الطالبات في ضوء مجموعة من المتغيرات.

المراجع

أ. المراجع العربية

[1] شحاتة، حسن (2001). *التعليم الجامعي والتقويم الجامعي: بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

[3] توفيق، نجاة. (2006). أثر استخدام التقويم بالبورت فوليو على التحصيل لدى طلاب الجامعة واتجاهاتهم نحو المادة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 53*(16)، 323 – 351.

[4] الفريق الوطني للتقويم. (2004). *استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)*. إدارة الاختبارات والامتحانات، عمان: وزارة التربية والتعليم الأردنية.

[6] أبو سنينة، ربحي. (2004). *تقييم مؤسسات وبرامج التعليم العالي في فلسطين الانتقال من سياسة التفتيش والاذعان إلى سياسة التحسين والتطوير*. ورقة علمية اعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة 3-2004/7/5.

[7] أبو دقة، سناء ابراهيم. (2005). تقويم المخرجات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي على مستوى المساق. *الجودة في التعليم العالي، المجلد الأول (2)* ديسمبر، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

[8] البشير، أكرم وبرهم، أريج. (2012). *استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن*. الجامعة الهاشمية، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج والتدريس، 1 –31.

[10] أبو دقة سناء إبراهيم. (2004). *التقويم وعلاقته بتحسين نوعية التعليم في برامج التعليم العالي*. ورقة علمية اعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة 3-2004/7/5.

[11] أبو علام، رجاء. (2005). *تقويم التعلم* (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

[17] عودة، أحمد سليمان. (2010). *القياس والتقويم في العلمية التدريسية* (الطبعة الرابعة). إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

[25] الدوسري، راشد. (2004). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، العدد (90)، 57 – 90.

[28] حسنين، سهيل. (2014). اتجاهات طلبة كلية أكاديمية نحو طرق التقويم المستخدمة والمفضلة وارتباطها بالتحصيل العلمي. *جامعة* (1)، المجلد 18، 1 – 22.

[29] أبو شعيرة، خالد وإشتيوه، فوزي وغباري، ثائر. (2010). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. *مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24*(3)، 754 – 797.

ب. المراجع الاجنبية

[2] Biggs, J. (2001). Assessment of student learning: Where did we go wrong? *Assessment Update, 13* (6), 6-11.

[5] Knight, P. T. (2001). *A briefing on key concepts: formative and summative, criterion and norm-referenced assessment*. York: LTSN Generic Centre ASS.

[9] Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. VA: ASCD.

[12] Svinicki, M. (2004). Authentic assessment: testing in reality. *New Directions for Teaching and Learning, 100* (4), 23-29.

[13] Frank, M., and Barzilai, A. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 41–61.

[14] Segers, M., Gijbels, D. and Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies, 34* (1): 35–44.

[15] Henson, K. and Eller, B. (1999). *Educational Psychology for Effective Teaching.* London, USA: Wodsworth Publishing Company.

[16] Kerka, S. (1995). *Techniques for Authentic Assessment. Practice Application Brief*. Retreated by https://archive.org/stream/ERIC_ED381688/ERIC _ED381688_djvu.txt

[18] Black, P., and Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*, 5-31.

[19] Forslund, K. & Hammer, E. (2011). Assessment of students' learning when working in groups. *Education Research, 53* (3), 331-345.

[20] Van de Watering, G., and Van der Rijt, J. (2006). Teachers' and students' perceptions of assessments: A review and a study into the ability and accuracy of estimating the difficulty levels of assessment items. *Educational Research Review, 1*(2), 133–147.

[21] Struyven, K., Dochy, F. and Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 30* (4), 331–347.

[22] Ramdsen, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.

[23] Adams, T. L. and Hsu, J. (1998). Classroom assessments: teachers conceptions and practices in mathematics. *School Science and Mathematics*, *98*(4), 174-180.

[24] Lanting, A. Y. (2000). *An Empirical Study of District-Wide k-2 performance Assessment program: Teacher practices, Information Gained, and use of Assessment Results*. Dissertation Abstracts. PhD, University of Illinois At Urbana-Champaign, USA.

[26] Pereira, D., and Flores, M. (2011). *Students' perceptions about assessment in higher education*. Glasgow: University of Glasgow.

[27] Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 36* (1), 51–62.

THE DEGREE OF ACADEMIC COLLEGE STUDENTS OF EDUCATION IN PRINCESS NORAH BINT ABDULRAHMAN UNIVERSITY TOWARD USED VERSUS PREFERRED METHODS OF ASSESSMENT

BASEL KHAMIS ABU FOUDEH
Dep. Of Educational Psychology
Princess Norah Bint Abdulrahman University

ABSTRACT_ *This study aimed to investigate the degree of academic College students of Education in Princess Norah Bint Abdulrahman from the perspective of students, types and methods of assessment. To achieve the goals of the study, the researcher developed a questionnaire consisting of (30) items which was administered on sample consisting of (1237) students; distributed over four academic departments in the College of Education in academic year 2013/2014.*

The results of the study showed that the degrees of student's responses to formative assessment methods, based on Classroom tasks and quizzes were obtained the first rank compared with summative and alternative methods usage. The results showed a positive relationship statistically significant between the types and methods of assessment. There were significant differences in the degree of use of a faculty members of the types assessment attributed to majoring student., and there were significant differences between the methods of assessment used by the faculty member and the way to have your preferred.

The researcher suggested including the necessity to built a systematic comprehensive assessment culture which maintenance the practice of assessment methods, and holding of workshops in alternative assessment and their methods.

KEY WORDS: *Formative assessment, Summative assessment, Alternative assessment, Assessment Methods.*