كلية التربية
المجلة *التربوية*
***

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء – المملكة العربية السعودية

اعداد
د./ عمر عواض الثبيتي
كلية التربية بعفيف

DOI: 10.21608/edusohag.2018.4615

المجلة التربوية ـ العدد الحادى والخمسون ـ يناير ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) *Online:(ISSN 2536-9091)*

مستخلص:

تتناول الدراسة الحالية أساليب التقويم المستخدمة من قبل عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء وعلاقتها بجودة مخرجات التعليم الجامعي ، وقد أجريت هذه دراسة بجامعة شقراء على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (١٧١)، حيث تستمد هذه الدراسة أهميتها من ركيزة أساسية في جودة العمل الاكاديمي وهي عملية التقويم، التي تهدف إلى قياس وتقويم قدرات المتعلمين وكذا الوقوف من خلالها على مدى تحقق الأهداف السلوكية ونواتج التعلم.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يركزون على أساليب تقليدية في تقويم الطلبة وأن استخدام أساليب التقويم الحديثة بنسبة قليلة ، وأن مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم كان بدرجة متوسطة، كما أن هناك علاقة ايجابية بين مستوى التنوع و نواتج التعلم الجامعي، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام أساليب التقويم تعزى لكل من متغير الجنس والخبرة المهنية ولغة التدريس، في حين وجدت فروق في مستوى استخدام أساليب التقويم تعزى للتخصص وتتجه الفروق لصالح التخصص العلمي، كم توجد فروق في مستوى استخدام أساليب التقويم تعزى لراتبة الأكاديمية وتتجه الفروق لصالح راتبة الاستاذ.

Abstract:

The present study deals with the evaluation methods used by a sample of faculty members at Shakra University and their relation to the quality of the outputs of university education. This study was conducted at Shakra University on a sample of faculty members (171). This study derives its importance from a fundamental pillar in the quality of academic work A process of assessment, which aims to measure and assess the abilities of learners as well as to stand on the extent to which the achievement of behavioral goals and learning outcomes.

The study found that faculty members focus on traditional methods of evaluating students, that the use of modern assessment methods is low, that the level of diversity in the use of evaluation methods was medium, and there is a positive relationship between the level of diversity and outputs of university education, There were no statistically significant differences in the level of use of evaluation methods due to gender variance, professional experience and language of teaching, while there were differences in the level of use of evaluation methods due to specialization and differences are directed to scientific specialization. There are differences in the level of use of evaluation methods due to The salary of the Academy and the differences are directed to the salary of the professor.

المقدمة

يركز نظام التعليم العالي في دول العالم أجمع على تجويد نوعية التعليم والارتقاء بمخرجاته, حيث يزداد الاهتمام بتكوين مجتمع المعرفة من خلال إعداد الطاقات البشرية المتمكنة معرفياً و مهارياً ومؤهلة لقيادة مؤسسات المجتمع؛ لذا تهتم مؤسسات التعليم العالي بتوفير بيئة أكاديمية فاعلة تؤدي للحصول على مخرجات قادرة لإثبات جدارتها وقدرتها على التفاعل مع معطيات العصر الحديث ومتغيراته.

إن الوصول بالأداء التعليم الجامعي إلى مستوى الجودة يلزم الجامعات بالاهتمام بعناصر العملية التعليمية، حيث أن الجودة في التعليم هي مجموعة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية, سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية. (عشيبة,٢٠٠٠م)

ومن الضروري معرفة أن مخرجات النظام تتأثر إلى حد كبير بنوعية مدخلاتها والتي لها علاقة أكيدة مع العمليات في ذلك، ولذا فإن على أي مؤسسة يتوجب عليها ان توفر بعض العناصر المهمة في مدخلاتها كمتطلبات أساسية لابد من توافرها لكي يتم تحويلها الى مخرجات بصورة منتجات او خدمات.

وأشارت بعض الدراسات إلى أن هناك ضعف في جودة التعليم مثل دراسة (التويجري٢٠٠٩م) التي توصلت إلى أن هناك أسباب عديدة أدت لضعف الأداء الأكاديمي لدى طلاب كلية الاقتصاد والإدارة بجامعة القصيم منها على سبيل المثال صعوبة فهم المادة العلمية وطول المنهج, ومدى إعطاء أستاذ المادة الموضوع حقه من الشرح والإيضاح, وعدم وجود رقابة على أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالأداء.

وأوضح تقرير التنمية الإنسانية العربية حول التعليم الجامعي وأساليب التدريس فيه, إلى تدني مؤشرات جودة التعليم لدى غالبية الجامعات العربية إلى دون (٦٠ %) وفقاً

للمعايير المعمول بها, وكان ضعف الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس أحد العوامل الرئيسية في تدني جودة التعليم العالي (المكتب الإقليمي للدول العربية , ٢٠٠٣ م) .

ويعتبر الخريجون من أهم أنواع المخرجات التي تسعى المؤسسات التعليمية الى الارتقاء بجودتها، ويركز هذا النوع من المخرجات على المعرفة الأساسية والمعلومات التي تشكل البنية التحتية لجودة الخريجين، وتستند هذه المعرفة والمعلومات على بعدين هما التمكين والاستيعاب لحقائق عمل منظمات ومؤسسات الأعمال الأساسية، و المعرفة المهنية ذات العلاقة بعمليات تلك المنظمات.

إن المستوى النوعي للخريجين يرتبط بقدرات الطلبة على متابعه وفهم الأسس والمبادئ المهنية وكذلك فهم وسائل تطبيقها في ميادين العمل ، ويتزامن ذلك مع توسع المنظور الشامل وتنوع الأدوار وكذلك توسع فكر الخريج ليصبح قائداً ذو منظور استراتيجي واهتمام شمولي بالعمليات والممارسات الإدارية لمنظمات الأعمال. (الطائي وآخرون، ٢٠٠٥)

أهمية نواتج التعلم:

إن الاهتمام بنواتج التعلم في مؤسسات التعليم العالي له أهمية بالغة وترجع أهمية نواتج التعلم إلى أنها توفر أساسا متينا لتطوير البرنامج الأكاديمي وتصميمه. إن نواتج التعلم:

• تمثل أساسا لتطوير البرامج الأكاديمية، وتساعد على توفير الوضوح والتكامل والترابط داخل وبين سلسلة من المقررات الدراسية؛

• تمثل تطبيقا لمدخل تصميم المنهج المتمركز حول المتعلم؛

• ترفع من مستوى الدافعية للتعلم بأنواعها المختلفة: الدافعية الداخلية، والدافعية الاجتماعية، ودافعية الإنجاز. وتشجع على التعلم الذاتي والمستقل، حيث يمكن للطلاب تحمل المسؤولية عن دراستهم، ويمتلكوا القدرة على قياس التقدم الدراسي الذي يحرزوه.

• تخلق الفرصة لتطبيق منحى التخطيط الجماعي للمنهج، وللتعاون بين أعضاء هيئة التدريس لتحديد الثغرات والتكرارات؛

• تساعد على التأكد من أن القرارات المتعلقة بالمناهج والبيئة التعليمية رشيدة؛

• تعزز فلسفة المتابعة والتقييم والتحسين المستمر؛

• تساعد على تأكيد المساءلة وضمان جودة البرامج الأكاديمية.

تسكين نواتج التعلم Mapping Intended Learning Outcomes

السؤال المهم الذي يتطلب الإجابة عنه من جانب المؤسسة التعليمية من خلال نظامها لضمان الجودة، هو: هل يتوفر في برامجها الأكاديمية ما يؤكد من الضمانات من أن الطلاب الملتحقون بتلك البرامج سوف يحققون نواتج التعلم المستهدفة منها؟

أي أن تحديد نواتج التعلم المستهدفة ليس كل شيء، فذلك وحده لايكفي لضمان تحقيق م نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج، ذلك أن تصميم البرامج التعليمية يستلزم التفكير بكيفية الانتقال بنواتج التعلم المستهدفة من مستوى التوقع " نواتج التعلم المتوقعة" إلى مستوى التحقق الفعلي " نواتج التعلم المحققة" ، ويتم إنجاز ذلك بتحديد واختيار الوسائل اللازمة لتحقيق ما تم تحديده من مخرجات تعلم، بتحديد استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة، وتحديد طرق التقييم والمحكات المستخدمة للتأكد من تحققها الفعلي، ثم مواءمتها بنائيا مع نواتج التعلم المستهدفة.

وتسكين نواتج التعلم مصطلح يقصد به تصميم خريطة المنهج (curriculum mapping)، أي إعداد مصفوفة تظهر بوضوح الترابط(Alignment) يبين أنشطة التعليم والتعلم التي تساعد المتعلم على بناء المعاني (استراتيجيات التعليم والتعلم)، ومهمات التقييم (طرق التقييم) من جانب ونواتج التعلم المقصودة من جانب آخر. وتتم عملية الربط عن طريق تنشيط الأفعال المستخدمة في صياغة نواتج التعلم نفسها. (Biggs, J. & Tang, C, 2007)

ويعد تقويم مخرجات تعلم البرامج الأكاديمية، أحد أهم المكونات الأساسية، لنظام التقويم، في المؤسسة التعليمية، يتم تنفيذه، كعملية مستمرة لجمع المعلومات، سنويا، ودوريا، للتعرف على مدى ما تحقق للطلبة، في العملية التعليمية، من معارف ومهارات، واتجاهات وقيم، والى أي مدى، تلبي، أو لا تزال تلبي، متطلبات عالم العمل، والمهن، الذي يتطور محتواه بصورة ديناميكية، ومتسارعة، وتتغير، وتتنوع بسببه، المتطلبات المهنية من خريجي التعليم العالي.

التقويم و منظومة التعليم:

ونظراً للدور الذي تقوم به عملية التقويم في منظومة التعليم ككل من خلال ضمان جودتها جعل مؤسسات التعليم العالي تركز عليها كما وكيفاً.

ويتكون هذا النظام التعليمي من أربعة عناصر رئيسة هي:

١. المدخلات (Inputs) :

وتشكل كل ما يدخل في نظام التعليم من مكونات بشرية ومادية ومعنوية, مثل البشرية (المعلم, والتلاميذ, والفنيين ومسؤولي الإدارة, وتتمثل المكونات المادية في التجهيزات والمعدات والأدوات والوسائل), أما المكونات المعنوية فهي (الأهداف التعليمية وأساليب الحفز والتعزيز وغيرها).

٢. العمليات (Processes) :

وهي مرحلة يتم فيها تفاعل جميع العناصر لتحويل المدخلات إلى مخرجات تعليمية تتناسب مع أهداف عملية التعليم, ويتم خلال هذه المرحلة إتباع الاستراتيجيات الملائمة, واستخدام الأساليب والأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف النظام. ويعتمد نجاح العمليات على نوعية المدخلات وكفاءة العمليات نفسها, ومدى توظيفها للمدخلات بطريقة مناسبة.

٣. المخرجات (Outputs) :

وهي النتاجات النهائية لمدخلات النظام التعليمي, وما تم من عمليات عليها, وتتحدد هذه النتاجات من خلال الوقوف على ما تحقق من أهداف النظام التعليمي.

٤. التغذية الراجعة (Feed Back):

في هذه المرحلة يتم تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في كل مكونات النظام التعليمي وذلك في ضوء مخرجات هذا النظام, حيث يتم اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة للتعديل والتحسين, وهذه هي حقيقة ما يطلق عليه عملية "التقويم", فالتغذية الراجعة في النظام التعليمي ما هي إلا خطوة تمهيدية لعملية التقويم.

خصائص التقويم:

إن عملية التقويم يجب أن تكون عملية مدروسة تسير وفق سياسة معلومة وخطة واضحة مستندة إلى مجموعة من الخصائص التي تحدد من خلالها مسارها وإجراءاتها . وقد وضحت عدد من الدراسات خصائص التقويم ممكن أن نتعرض هنا لأهمها وهي:

١ - ارتباط التقويم بالأهداف:

يقصد بارتباط التقويم بالأهداف أن تكون أنواع السلوك المتضمنة في الأهداف ونواتج التعلم التي تشير إليها هي المحور الذي يدور حوله التقويم, ومن الضروري أن يتم قبل البدء في عملية التقويم تحديد الأهداف والمخرجات التعليمية التي سيتم تقويمها, بما تتضمنه من معارف ومهارات وقيم واتجاهات.

٢ - الشمول:

يجب أن يكون التقويم شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف, وحتى يكون التقويم عملية شاملة متكاملة لا بد من توافر عدة عوامل منها:

- التخطيط للتقويم على مدار العام.

- تنوع أدوات القياس المستخدمة لتشمل كل الجوانب الشخصية, وتحديد المعايير التي تقوم في ضوئها هذه الجوانب.

- تعاون أكثر من جهة وأكثر من فرد في التقويم.

وذكر (شحادة ، ٢٠٠٩ م) الخصائص الرئيسة لعمليات التقويم الناجحة والتي وضعتها الرابطة الأمريكية للتعليم العالي (American Association for Higher Education) وهي كالتالي:

- القيم التربوية هي القوة الرئيسة المحركة لعمليات التقويم:

إن التقويم ليس هدفاً في حد ذاته بل وسيلة لتطوير التعليم, ويكتسب أهميته من الربط بينه وبين أهداف البرنامج العلمي ورؤيته ورسالته.

- التقويم مبني على أساس أن التعلم عملية ذات جوانب متعددة ويمكن تقويمها من خلال تقويم أداء الطلبة:

حيث أن التعلم لا يقتصر على ما يعرفه الطلبة فقط بل يتضمن ما يستطيع الطلبة أداؤه, فبالتالي لا يقتصر على المعارف فقط بل يتضمن القيم والاتجاهات والعادات, وبناء على ذلك ونظراً لتعدد جوانب التقويم لا بد من تنوع أدوات التقويم ووسائله, وان تتم عملية التقويم خلال مدة زمنية كافية.

كما ويتفق العديد من التربويين على أن أهم خصائص التقويم الاتساق مع الأهداف والمحتوى، الصدق والثبات والموضوعية، والشمولية لجميع جوانب نمو الطالب، التكامل والاستمرارية ، بمعنى ارتباط أجزائه معاً، أو دمج نتائج التقويم من أدوات مختلفة في إناء تحليلي واحد لإظهار صورة كاملة عن جميع الجوانب والأداءات والمهمات التي كسبها ونظراً للأهمية المنظومة التربوية لم تعد الأساليب التقليدية في التربية مناسبة لمواكبة التطور في النظام التربوي لأنها غير قادرة على تحديد نتاجات التعلم التي حققها الطلبة، مما أدى إلى البحث عن أساليب وأدوات واستراتيجيات حديثة في التقويم تكون قادرة على تقويم أفضل

لأداءات المتعلم بشكل يلبي الحاجات الحاضرة والمستقبلية ، ويمكن المتعلم من تحديد نتاجات التعلم لكي يحقق المساهمة في التنمية الشاملة في المجتمع ، ومن بين تلك الأدوات أداة القياس التربوي التي تعتبر أحد أهم مكونات المنظومة التربوية.(خليفات ،٢٠١١م)

أنواع التقويم ودورها في تحسين عملية التعلم :

إن التقويم يمثل جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوماً أساسياً من مقوماتها ، وأنه يواكبها في جميع خطواتها ، حيث يعتبر تقويم المتعلمين هو العملية التي تستخدم معلومات من مصادر متعددة للوصول إلى حكم يتعلق بالتحصيل الدراسي لهم ، ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام وسائل القياس وغيرها من الأساليب التي تعطينا بيانات غير كمية مثل السجلات القصصية وملاحظات المعلم للطلاب ، ويمكن أن يبنى التقويم على بيانات كمية أو بيانات كيفية ، إلا أن استخدام وسائل القياس الكمية يعطينا أساساً سليماً نبني عليه أحكام التقويم ، بمعنى أننا نستخدم وسائل القياس المختلفة للحصول على بيانات ، وهذه البيانات في حد ذاتها لا قيمة لها إذا لم نوظفها بشكل سليم يسمح بإصدار حكم صادق على التحصيل الدراسي .

ويصنف التقويم إلى أربعة أنواع :

(١) التقويم القبلي . (٢) التقويم البنائي أو التكويني . (٣) التقويم التشخيصي .(٤) التقويم الختامي أو النهائي .

لقد أهتم الخبراء بابتكار طرق وأساليب ترشد وتوجه عمليات القياس والتقويم المعاصر، وما واكب ذلك من تطورات ملحوظة في أسس بناء أدوات القياس المتنوعة، وفي طرق جمع وتحليل البيانات المستمدة من هذه الأدوات، ويرجع ذلك إلى الدور البالغ لعملية التقويم في صنع القرارات التربوية السليمة المتعلقة بفاعلية البرامج التربوية وتوجيه مسارها أثناء كل مرحلة من مراحل إعدادها وتنفيذها سواء في الأهداف والوظائف أو المحتوى.(علام ، ٢٠١٠)

وغالباً ما تتغير وسائل التقويم تبعاً لنوع التقويم الذي يريد المعلم القيام به ، فبينما يعتمد التقويم البنائي على العديد من المصادر مثل الاختبارات التحريرية المتعددة ، والاختبارات الشفوية والواجبات المنزلية وملاحظات المعلم في الفصل ، نجد التقويم النهائي يركز على الاختبارات النهائية في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي مع الاستفادة بجزء من نتائج التقويم البنائي في إصدار حكم على أحقية المتعلم للانتقال لصف أعلى.

تحديد التغيرات في السلوك:

هناك طرق متعددة لمعرفة ما حدث من تغيرات في سلوك المتعلمين نتيجة للخبرات التربوية ، والوسائل التي تساعد على ذلك متعددة ، ويمكن تصنيفها كما رأينا من قبل إلى :-

(١) الوسائل الاختبارية : مثل اختبارات الورقة والقلم والاختبارات الشفوية والاختبارات العملية.

(٢) الوسائل غير الاختبارية : مثل السجلات القصصية وقوائم المراجعة ومقاييس التقدير والمقاييس السسيومترية ، وغيرها من الوسائل التي تلخص نتائج ملاحظات عينات من سلوك المتعلمين وهناك عقبتان تقفان في سبيل تحقيق تقويم شامل لأهداف التدريس وهما :-

a. بعض أهداف التدريس يصعب تقويمها ، إذ لا توجد وسائل كافية لتقويمها ، ومن أهم تلك الأهداف ما يتصل بالقيم والاتجاهات والميول ، فهذه الأهداف يصعب ترجمتها لسلوك قابل للملاحظة ومن ثم يصعب بناء الأدوات التي يمكنها أن تقيس مثل هذه المخرجات للتعلم .

b. لا يمكن في بعض المجالات تحديد المتغيرات الكلية المرغوبة في المتعلم إلا بعد مضي شهور طويلة وربما سنوات . وربما لن يكون المعلم متواجداً مع المتعلم عند حدوث ذلك.

أن للتقويم مفاهيم ومهارات من شأنها تقوية الروابط بين تقويم تعلم الطلاب وبين العملية التعليمية ، كما أن استخدام التقييم يساهم في مساعدة الطلاب على الوصول إلى

مستويات عالية من التعلم .والتقويم بأنواعه القبلي والبنائي والتشخيصي والنهائي ، ما هو إلا وسيلة لتحسين التعلم.

ويعد التقويم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية وجزأ لا يتجزأ منها فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم ومع الإمكانات المستخدمة من خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الايجابية والسلبية في العملية التعليمية وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة. (عفانه،٢٠١١)

وتعتبر عملية التقويم مصدر رئيسي للأدلة التي تبني عليها هذه الاستنتاجات ، وتكون قرارات المعلمين دقيقة بقدر دقة هذه الأدلة، حيث يعطي التقويم فرصه للمعلم ليعدل المنهاج الدراسي الذي يقوم بتنفيذه، لجعله أكثر تلبيه لحاجات الطلبة كما أن التقويم يعطي المعلم فرصة أفضل ليفصح عن رأيه حول فعالية البرنامج المدرسي، وذلك في أعقاب الانتهاء من عمليات التدريس التي يقوم بها، إذ أن عملية التقويم تهدف إلى تحسين عملية التعلم بشكل رئيسي وتعظيم نواتج التعلم وبالتالي فأن التقويم الفعال داخل غرفة الصف سوف يدعم الفعالية التعليمية بالإضافة إلى توجيه الطلبة وإرشادهم والكشف عن حاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم. (العبسي،٢٠١٠)

وقد أقترن مفهوم أدوات القياس والتقويم عند غالبية الناس بالاختبارات ، إذ أن من الواضح أن الاختبارات هي الوسيلة الأكثر شيوعا من بين وسائل التقويم لما تتمتع به من مميزات مثل سهولة إعدادها وانخفاض تكاليفها وموضوعتيها إلا أن هناك انتقادات كثيرة وجهة لاستخدام الاختبارات المقننة كأداة وحيدة في عملية التقويم، ومن أهم هذه الانتقادات أنها تساعد على حفظ وتذكر المعلومات دون فهمها ، ونتيجة لأوجه النقد الكثيرة للاختبارات وإغفالها للأغراض التقويم الحقيقية ، ظهرت الحاجة إلى أساليب جديدة غير تقليدية لتقويم أداء الطلاب للوصول للأهداف المرجوة لذلك ظهر العديد من المصطلحات التي تصف أشكال جديدة للتقويم وهي التقويم البديل أو التقويم الأصيل أو التقويم الواقعي وهذه المصطلحات تتفق في البعد عن الاختبارات التقليدية واستخدام وسائل تقويم أخرى ومنها على سبيل المثال: الأسئلة الصفية الشفوية والاختبارات الأدائية وقوائم الرصد وصحائف التقدير

والملاحظة والمقابلة وأدوات التقويم الذاتي والتعينات المفتوحة التي يتم الإجابة عليها خارج الصف أو في البيت. (دياب٢٠١١)

يعتبر التقويم البديل توجه حديث لأنه يعالج إشكاليات التقويم الحالية في العملية التعليمية، فالتقويم البديل يقوم على أساس جعل التقويم جزءاً من عملية التدريس ، والتعليم، فهو يتطلب من المتعلم القيام بمهام تثير تفكيره بالرجوع إلى المعرفة السابقة، واستخدام التعليم الحالي عبر ممارسة مهارات مناسبه من أجل حل مشكلات واقعية أو حقيقية، وهذا من شأنه يجعل عملية التقويم تتمثل في خبرات بنائية تعلميه تحتم على الطالب استخدام مهارات التفكير العليا، من أجل تحقيق أعلى مستويات الجودة في الأداء والتحصيل العلمي، كما تزوده بالتغذية الراجعة، مما يمكنهم ومعلميهم من تحديد الخطوات اللازمة لتحسين التعليم.) Wikstrom,2007)

كيف ينبغي اختيار استراتيجيات التقويم وفقا لنواتج تعلم المقرر الدراسي؟

لم يعد تقويم تعلم الطالب من أجل الامتحان ووضع الدرجات فحسب، وإنما باعتباره فرصة للتعلم، يساعد في التعرف على تحصيل الطالب وتقويم مستوى تحقيقه لمخرجات تعلم المقرر الدراسي. لذلك ينبغي على موصف المقرر الدراسي التفكير في استراتيجيات التقويم الممكنة، التي ينبغي اختيارها وتكون ملائمة للتعرف على مستوى تحقيق كل ناتج من نواتج تعلم المقرر الدراسي. أي ما هي الاستراتيجيات التي سيستخدمها عضو هيئة التدريس للتعرف على المستوى الذي بلغه الطلبة في تحقيق نواتج التعلم بأنواعها المختلفة، المعرفية و المهارية.

فعندما يكون ناتج التعلم مثلاً تطوير مهارات الطالب في العرض، فإن استخدام الاختبار مثلا قد يكون غير مناسب لتحقيق هذا الناتج، وأن الأسلوب الأنسب ملاحظة الطالب أثناء قيامه بعرض تقديمي أمام زملائه وتقويم أدائه بالاستناد إليها. ويعني ذلك أن اختيار استراتيجيات التقويم ينبغي أن يتم بحسب نوع نواتج التعلم، هل في مستوى المعرفة والفهم، مستوى المهارات الذهنية، المهارات التخصصية أم في مستوى المهارات العامة. وينبغي على موصف المقرر اقتراح استراتيجيات تقويم متنوعة لكل نواتج التعلم ، ويترك اختيار الاستراتيجية المناسبة لمدرس المقرر الدراسي، وفقا لظروف تعليمية محددة.

ولكن يجب أن لا نجهل الأطراف الهامة في معادلة النجاح وهي أهمية نوع التقويم الذي يقيس تحصيل الطلبة، لذلك فإن عامل تحديد نوع التقويم يعتبر من العوامل الأساسية والهامة في تحصيل الطلبة وزيادة شغفهم ودافعيتهم نحو عملية التعلم.(زيتون،٢٠٠٥)

ويؤكد خنيش (٢٠٠٦) أن أعضاء الهيئة التدريسية يلجؤون إلى استخدام عدة أساليب تقويمية لتقويم الطلاب بشكل متكامل، حيث تمدهم هذه الأساليب بمعلومات تتعلق بالتغيرات التي تحدث في سلوكهم جراء التعلم، أو قد تكشف هذه الأساليب عن المشاكل والصعوبات التي تواجههم، أو تبرز قدراتهم ومهاراتهم الموجودة والمكتسبة.

إن أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تقويم تحصيل الطلبة تتعدد ومنها الاختبارات التحصيلية الموضوعية أو المقالية، كتابة التقارير البحثية العلمية، عرض أحد موضوعات المادة الدراسية من خلال محاضرة وتقدمة صفية، أو الدمج والتنويع بينها، حيث ويشير مرعي والمصري (٢٠٠٧) إن اتساع الدور الذي تؤديه عملية تقويم تحصيل الطلبة يترتب عليها استخدام أساليب قياس متعددة تتناسب مع التطورات والأهداف التربوية المختلفة.

إن أساليب التقويم التقليدية لم تلبي في التنمية الحقيقية لمهارة حل المشكلات والربط والإدراك لدى الطلاب، لذلك اهتمت القيادات التربوية والكثير من الباحثين في الوقت الراهن على استخدام أساليب وطرق تقويم جديدة، كالملاحظة والمقابلة وملفات الإنجاز خاصة المحوسبة منها التي تسمح للطلبة بالسيطرة على تعلمهم ومراقبة نجاحاتهم وتطورهم، واختبارات الأداء التي تقيس نواتج تعليمية مهاراتية وتستخدم للكشف عن استعداد الطلبة وتنمية حاجاتهم وميولهم، وتكشف عن الفروق الفردية وتحصر الإمكانات والمهارات العقلية والوجدانية. (سمارة، ٢٠٠٧)

إن فعالية التقويم تزداد عندما يصمم لتقويم نواتج التعلم وعندما تقترن طبيعة ووظيفة التقويم بنواتج التعلم، وعندما تصمم وسائل التقويم بحيث تناسب مع خصائص الطلبة وتعدل بينهم. (Gronlund جرونلاند،١٩٩٨)

لقد كشفت العديد من الدراسات أن النظام التقويمي قد أصبح مثقلا بالاختبارات التي تركز على قياس كمية المعلومات المحفوظة بدلا من نوعيتها، وتركز على التلقين أكثر من الفهم، فأصبح شكل الاختبار الجامعي يعزز ارتخاء العملية التعليمية (شاهين، ٢٠٠٤)

أسئلة البحث :

يحاول البحث الإجابة على الأسئلة التالية :

١- ما أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب؟

٢- ما مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب؟

٣- ما معوقات استخدام أساليب التقويم في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب؟

٤- ما مستوى نواتج التعلم الجامعي بجامعة شقراء؟

٥- هل توجد علاقة بين مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم وجودة نواتج التعلم الجامعي بجامعة شقراء؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التقويم المستخدمة وجودة نواتج التعلم الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء تُعزى لمتغير (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، الراتبة الأكاديمية) ؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في توضيح مدى مساهمة التنوع في استخدام أساليب التقويم من قبل عضو هيئة التدريس في رفع جودة نواتج التعلم الجامعي وذلك بغية إتاحة المجال للمؤسسات التعليمية للاستفادة منها, وتتلخص الأهمية في النقاط التالية:-

١- إلقاء الضوء على أنواع أساليب التقويم المستخدمة من قبل عضو هيئة التدريس, و أهميت تنوعها في تجويد مخرجات النظام التعليمي.

٢- استجابة للمطالبة بالاهتمام بجودة نواتج التعلم العالي والتركيز على الجودة النوعية.

٣- معرفة درجة مساهمة أساليب التقويم المستخدمة من قبل عضو هيئة التدريس في رفع جودة نواتج التعلم الجامعي.

٤- من المأمول أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تحسين بعض جوانب التعليم الجامعي.

تتحدد أهمية هذا البحث في الكشف عن أساليب التقويم المستخدمة من قبل عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء وعلاقته بجودة نواتج التعلم الجامعي كما تظهر أهمية البحث في الكشف عن نوع ومدى أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء و تقديم مؤشرات عن تلك الأساليب لأعضاء هيئة التدريس و أصحاب القرار بالجامعة للعمل على التحسين والتطوير في الأساليب المستخدمة لزيادة كفاءة المخرجات .

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

١- التعرف على أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب.

٢- التعرف على مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب.

٣- التعرف على معوقات استخدام أساليب تقويم متنوعه في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب.

٤- التعرف على مستوى نواتج التعلم الجامعي بجامعة شقراء.

٥- اكتشاف العلاقة بين مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم وجودة نواتج التعلم الجامعي بجامعة شقراء.

٦- التعرف على أثر متغير (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، الراتبة الأكاديمية) في وجود الفروق بين أساليب التقويم المستخدمة وجودة نواتج التعلم الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء .

مصطلحات البحث :

التقويم Evaluation :

ويميز البعض في البحث التربوي بين مصطلحي التقييم والتقويم كترجمة لمصطلحين مختلفين، فالتقييم ترجمة لمصطلح (Assessment) ويعني التقدير أو إعطاء الشيء قيمة، وأما التقويم فترجمة للمصطلح (Evaluation) (إصدار الحكم).

ونتيجة لاختلاف وجهات النظر في مضمون المصطلحين يتم التعاطي معهما في البحث التربوي للتعبير عن مفهوم واحد هو التقويم، وقد يُعطي لكل منهما تعريفا خاصا به (Oliva P.F., 1997).

ويعرف التقويم بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص ، اعتماداً على معايير أو محكات معينة .

عملية تشخيصية وقائية علاجية تهدف إلى تحديد جوانب القوة والضعف والوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية ومدى فعالية البرنامج التربوي.(دياب،٢٠١١)

أساليب التقويم Evaluation Styles :

هي التقنيات والاستراتيجيات المستخدمة لجمع معلومات عن قدرات ومهارات الطلبة، ومدى تعلمهم من خلال الاختبارات والأبحاث والتقارير والأنشطة المختلفة إضافة إلى التقدمة الصفية والمشاركة والحضور.

الجودة في التعليم The Quality in Education:

هي مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية وهى التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب. (مصطفى ومحمد، ٢٠٠٢)

نواتج التعلم Learning outputs

هو التعبير عما يمكن للطالب أداؤه بعد انتهاء خبرة علمية محددة (شحادة،٢٠٠٩). وتعرف نواتج التعلم المقصودة "وهي المخرجات(المهارات التي سيحصل عليها الطالب) والمتوافقة مع الأهداف العامة للبرامج المقدمة والموصوفة في وثيقة التقييم الذاتي، و/ أو بالنسبة للنقاط المرجعية الخارجية ". (أبو الرب، ٢٠١٠).

ويعرفها(نعمان)" هي نتائج الأهداف العامة المعلنة والموصوفة للبرامج المقدمة والمتوافقة مع الترتيبات المتبعة في إطار المؤهلات أو أية متطلبات أخرى بالنسبة لوثيقة التقييم الذاتي أو بالنسبة لمعايير الهيئات الدولية المعتمدة (شحادة،٢٠٠٩).

أما التعريف الإجرائي لجودة مخرجات التعليم هي: الصفات والمهارات والمعارف والقدرات التي يمتلكها طلاب جامعة شقراء ضمن فقرات المقياس، التي وضعها الباحث .

الدراسات السابقة للبحث:

لقد تعددت الدراسات في مجال أساليب التقويم ومنها:

أشارت دراسة ليزيو وويلسون وسيمونس ,Lizzio, Wilson & Simons) (2002بأن طريقة التدريس في الجامعات، واستخدام أساليب التقويم تؤثر على إدراك الطلبة لبيئتهم الأكاديمية وبالتالي تؤثر على نواتج التعلم وتحصيلهم الأكاديمي ودرجة الرضاعن الجامعة.

وبينت دراسة رونان(Ronan , 2004) أن أكثر العوامل المؤثرة على تقويم الطلبة للمدرسين العلاقات الشخصية معهم وإفساح المجال للطلبة للمناقشة في المحاضرات بالإضافة إلى أساليب التقويم التي يستخدمها المدرسين لتقويم أداء الطلبة.

أشار دراسة ستانكيفيسن (Stankeviciene ,2007) لتقويم التعليم في الدراسات العليا في جامعة ,في ليتوانيا، من وجهة نظر عينة مكونة من 305 من طلبة الدراسات العليا فيSiauliai كلية العلوم الاجتماعية، وكان أهم النتائج أن نالت فيها أساليب التقويم التي يستخدمها المعلم في تقويم أداء الطالب على درجة متوسطة .

و وافقته دراسة العتوم (2000) على عينة مكونة من 120 طالب وطالبة من كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة لتقويم ممارسات أعضاء هيئة التدريس في مجال تقويم تحصيل الطلبة، التي أشارت النتائج فيها أن تقدير الطلبة لتقويم المدرسين كان متوسطا، وغير دال إحصائيا تبعا للمعدل التراكمي، إلا أنه دال إحصائيا تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث ولمتغير المستوى الأكاديمي لصالح السنة الأولى.

وتشير الجفري (2002) في دراسة بعنوان آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، على عينة مكونة من 298 طالب وطالبة ، أن الطالبات في جامعة أم القرى يرون أداء هيئة التدريس بشكل متوسط على محوري مهام وواجبات اليوم الأول والتعامل داخل حجرات الدراسة، بينما في محاور التقويم الذي شمل إعطاء الدرجات وإعادة الاختبارات وكتابة الملاحظات عليها وعلى الأبحاث، فقد كان الأداء قريبا نوعا ما من المتوسط ومقبول، مع وجود فروق في آراء الطالبات نحو أداء التقويم لأعضاء هيئة التدريس الذكور تعود لمتغير الكلية لصالح اللغة العربية، ولأعضاء هيئة التدريس الإناث لصالح كلية الدعوة.

وفي دراسة حنو (2002) حول مدى استخدام أساليب التقويم من قبل معلمي اللغة العربية لطلبة المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية في نابلس، حيث جاءت النتائج أن أكثر أساليب التقويم استخداما هي الاختبارات الشفوية.كما وجاء في النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الاستخدام تعود لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة القليلة.

وتعددت الدراسات التي تطرقت إلى تنوع أساليب التقويم البديلة ومنها دراسة (شميدت وبروسنان,Schmidt & Brosnan, 1996) حول طرق التقويم التي يستخدمها معلمي الرياضيات، والتي أظهرت النتائج فيها أن أكثر أساليب التقويم التي يعتقد المعلمون أنها مهمة هي الاختبارات والمناقشة الشفهية وأقلها استخداما هي المقابلات والحقائب التعليمية والتقارير، وأوضح الباحث أنه بالإمكان التدرب عليها من خلال برامج التدريب والتأهيل.

أجريت العديد من الدراسات لمعرفة تأثير بعض المتغيرات على التنوع في استخدام أساليب التقويم البديلة ومنها دراسة المطيري (2008) حول درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأدوات التقويم وأساليبه المعتمدة على الاختبارات، الملاحظة والمشاريع، ملف الطالب، وحل المشكلات والواجبات المنزلية، جاء في نتائجها أن درجة استخدام المعلمين لأدوات التقويم وأساليبه كانت متوسطة، ووجدت فروق دالة إحصائيا في درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لأساليب التقويم تعود لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، إلا أنه لم توجد فروق تعود لمتغير المؤهل العلمي .

وفي دراسة سعيدي والراشدي (2009) بعنوان صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة تتألف من 113 معلم ومعلمة من سلطنة عمان، أشارت النتائج أن أهم الصعوبات والمعوقات لاستخدام التقويم البديل هي زيادة أعداد الطلبة في الصف الواحد، وكثرة الأعمال الإدارية التي يتوقع من المعلمين أداءها كجزء من عملهم، وكذلك العبء الذي يواجهه المعلمون في كتابة تقارير الأداء مع هذا العدد الكبير من الطلبة .أما ملف الطالب فالصعوبات الناجمة عن استخدامه هو طول الوقت اللازم للتقويم إضافة إلى الحاجة الماسة لمساحة كبيرة لتخزين هذه الملفات أضف إليها عدم قناعة الطلبة بأهمية هذا الملف في عملية التقويم.

منهج البحث وإجراءاته :

منهج البحث :

من أجل تحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على جمع البيانات والمعلومات والمعارف وتبويبها بشكل يساعد على تحليلها وتفسيرها بصورة تساعد على تحقيق أهداف البحث والاستفادة من نتائجه . والذي يقول عنه (حريزي، غربي ،٢٠١٣م) بأنه " هو المنهج الذي يعني بالدراسات التي تهتم بجمع وتلخيص وتصنيف المعلومات والحقائق المدروسة المرتبطة بسلوك عينة من الناس أو وضعيتهم، أو عدد من الأشياء، أو سلسلة من الأحداث، أو منظومة فكرية، أو أي نوع آخر من الظواهر أو القضايا، أو المشاكل التي يرغب الباحث في دراستها، لغرض تحليلها وتفسيرها وتقييم طبيعتها للتنبؤ بها و ضبطها أو التحكم فيها".

إجراءات الدراسة :

١- تم بناء استبيان أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب من إعداد الباحث وهو مكون من ثلاث محاور رئيسية (أساليب التقويم الجامعي (١٥) عبارة ثم صعوبات تواجه التقويم الجامعي(١٠) عبارات وأخيرا نواتج التعلم الجامعي (١٣) عبارة والمجموع الكلي لعبارات الاستبيان بعد التحكيم ٣٨ عبارة) .

٢- تم تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة الأولية وتم التأكد من الخصائص السيكومترية له .

٣- تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة وهم أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء القائمين على رئس العمل في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٦/٢٠١٧ .

٤- تم ادخال استجابات عينة الدراسة في برنامج spss .

٥- تحليل البيانات إحصائيا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت للعينتين مستقلتين و اختبار كروسكال ووالس Kruskal-Wallis.

مجتمع و عينة البحث:

ويتكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء القائمين على رئس العمل في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٦/٢٠١٧ والبالغ عددهم (١٨٢٥) عضو هيئة تدريس في جميع التخصصات. و تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة بلغ حجمها ١٧١ عضو هيئة تدريس والجدول التالي يوضح توزيعهم حسب الجنس والتخصص والخبرة في الجامعة.

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب التخصص والنوع.

النوع	الجنس		التخصص		الخبرة	
	ذكر	أنثى	علمي/تطبيقي	نضري/إنساني	أقل من ٥ سنوات	أكبر من ٥سنوات
العدد	٦٦	%٣٨,٦	٩٣	%٥٤,٤	٨١	%٤٧,٤
النسبة%	١٠٥	%٦١,٤	٧٨	%٤٥,٦	٩٠	%٥٢,٦
المجموع	١٧١	%١٠٠	١٧١	%١٠٠	١٧١	%١٠٠

أداة البحث:

اعتمد الباحث في تحقيق أهداف الدراسة على استبيان للكشف أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب من إعداد الباحث وهو مكون من ثلاث محاور رئيسية (أساليب التقويم الجامعي (١٥) عبارة ثم صعوبات تواجه التقويم الجامعي(١٠) عبارات وأخيرا نواتج التعلم الجامعي (١٣) عبارة والمجموع الكلي لعبارات الاستبيان بعد التحكيم ٣٨ عبارة)، وللتحقق من مدى صلاحية المقياس في عينة الدراسة تمّ تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية بلغ حجمها ٣٠ عضو هيئة تدريس، ومن ثمّ تمّ حساب معاملات ارتباطات البنود مع الدرجة الكلية لكل

محور التي تنتمى إليها، وقد امتدت في محور أساليب التقويم في التعليم الجامعي من (٠,١٤٥) إلى(٠,٦٦٨) وفي محور معوقات استخدام أساليب التقويم في التعليم الجامعي من (٠,٤٩٦) إلى (٠,٦٩٠) وفي محور نواتج التعلم الجامعي من (٠,٤٤٧) إلى(٠,٨٦٠) مما يشير إلى تمتّع القائمة بمعامل اتساق عالٍ.

كما تم حساب الثبات باستخدام معامل الفا لكرونباخ وقد ظهر أن الاستبيان يتمتع بدرجة ثبات للمحاور الثلاثة بلغ بشكل كلي(٠,٨٤٦) وعلية فأن الاستبيان يتمتع بمعامل صدق وثبات يؤيد من استخدامه في مجتمع الدراسة لقياس أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي بجامعة شقراء وعلاقتها بجودة نواتج التعلم الجامعي.

لتحليل بيانات الدراسة ومن ثم اختبار الفروض أعتمد على معامل الارتباط الخطي لبيرسون ، واختبار ت لعينتين مستقلتين ، و اختبار كروسكال ووالس **Kruskal-Wallis**.

حدود البحث:

أ- الحدود الزمانية : تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨هـ ، (٢٠١٧م)

ب- الحدود المكانية : عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء.

جـ- الحدود الموضوعية : أقتصر البحث على دراسة اكتشاف أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي بجامعة شقراء في تقويم الطلاب وعلاقتها بمخرجات التعليم الجامعي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس.

عرض نتائج الدراسة:

أجاب الباحث عن أسئلة البحث على النحو الآتي:

السؤال الأول : ما هي أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات الاستبيان حول أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب وكانت النتائج في الجدول التالي :

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب

أساليب التقويم في التعليم الجامعي	المتوسط الحسابي	الانحراف
استخدم الاختبارات تحريرية في تقويم الطلاب	4.5088	.84274
أقيس قدرات الطلاب باستخدام المناقشات	4.0702	.95535
أمارس تقويم الطلاب من خلال العروض العملية	3.8947	.93338
أستخدم الاختبارات العملية في تقويم الطلاب	3.8246	1.27588
أقوم الطلاب باستخدام اسلوب التكليفات	3.6667	1.11672
أستخدم الاختبارات الشفوية في تقويم الطلاب	3.6140	1.00740
أمارس التقويم القبلي مع الطلاب في بداية الفصل الدراسي	3.4561	1.21854
أكلف الطلاب بتقديم بحث في مجال المقرر الدراسي	3.4561	1.12830
أقيس قدرات الطلاب من خلال المشاريع العلمية	3.4211	1.14194
أكلف الطلاب بإعداد ملف انجاز لنشاطات المقرر	3.4035	1.21548
أحث الطلاب على استخدام دراسة الحالة في مجال المقرر	3.4035	.99161
أستخدم التقارير كأداة للحكم على قدرات الطلاب	3.2632	1.13541
أطبق أسلوب المعارض العلمية ليعرض الطلاب فيه ما تعلموه	3.1228	1.06390
أمارس أسلوب التقويم بالاستبيانات مع الطلاب في المقرر	3.1228	1.21854
يقدم الطلاب تقارير التقييم الذاتي عن أنفسهم في ختام	2.9825	1.15031

من الجدول السابق نلاحظ أن أكثر أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب كانت الاختبارات التحريرية حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤,٥٠)بانحراف معياري بلغ (٠,٨٤٢) ثم تلى هذا الأسلوب من أساليب التقويم المستخدمة خمسة أساليب هي والمناقشات والعروض العملية والاختبارات العملية والتكليفات والاختبارات الشفوية لدى أعضاء هيئة التدريس من عينة الدراسة وهذا يدل على سيطرة الاختبارات بنوعيها الرئيسين التحريرية والشفوية على استخداماتهم في تقويم الطلاب وعلى أهميتها بالنسبة لهم وعلى سهولة تطبيقها على الطلاب وهي أساليب تقليدية

تركز على استرجاع المعلومات من الذاكرة ولا تهتم بالشكل الكافي بمهارات التفكير العلي أو فوق المعرفية، ومن حيث الأساليب الأقل استخداماً بالنسبة لعينة الدراسة كان أسلوب التقييم الذاتي في تقويم الطلاب من قبل أنفسهم لمدى تقدمهم الأكاديمي وتحقيقهم للأهداف المقرر حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٩٨)بانحراف معياري بلغ (١,١٥) قريباً من هذا الأسلوب في قلة الاستخدام من قبل عينة الدراسة في تقويم الطلاب بجامعة شقراء كانت أساليب الاستبانات والمعارض والتقارير ودراسة الحالة وملف الانجاز وجميعها من الأساليب الحديثة ومن أنواع التقويم البديل الذي يركز على الجوانب المهارية و التوصل إلى مؤشرات تربط الطالب بالواقع الحقيقي والحياة الاجتماعية ويؤدي الطالب من خلالها مهام حقيقية. وقد يرجع الباحث قلة استخدام أساليب التقويم البديل من قبل عينة الدراسة إلى حداثة هذه الأساليب والتي تتطلب من عضو هيئة التدريس والطالب مزيد من التدريب والممارسة لها .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (حنو ، ٢٠٠٢) و دراسة (Schmidt & Brosnan) (١٩٩٦) على سيطرة الاختبارات بأنواعها على أساليب التقويم المستخدمة لدى عينة الدراسة.

السؤال الثاني: ما هو مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات الاستبيان حول أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب وكان مستوى التنوع متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستخدامات أعضاء هيئة التدريس من أساليب التقويم (٣,٤٥) وبانحراف معياي بلغ (٠,٥٣٠) ومدى التطبيق بين (٢,٢٧ – ٥,٠٠)، وهذا يدل أن هناك تنوع من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في إستخدام أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع قدرات الطلاب ومستوياتهم .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Stankeviciene, 2007) و (دراسة العتوم، ٢٠٠٠) ودراسة (الجفري ، ٢٠٠٢) و دراسة (المطيري، ٢٠٠٨) على أن أداء عضو هيئة التدريس في استخدام أساليب التقويم في العملية التدريسية متوسط، وهذا يعطي

مؤشر إلى أهمية الاهتمام بعملية التقويم للطلاب ورفع مستوى الرضى من عملية التقويم بين طلاب وطالبات الجامعة.

السؤال الثالث : ما هي معوقات التنوع استخدام أساليب التقويم في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء في تقويم الطلاب كما هو موضح في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء في تقويم الطلاب

معوقات استخدام أساليب التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نقص الحوافز المقدمة من الجامعة لعضو هيئة التدريس المتميز	3.8947	1.15327
تخصيص جزء كبير من درجات المقرر على أسلوب الاختبارات	3.8772	.97745
كثرة أعداد الطلاب في القاعات التدريسية	3.8596	1.13405
ضعف مستوى الطلاب في التعامل مع بعض أساليب التقويم	3.8596	.90953
زيادة أعباء العمل الأكاديمي على عضو هيئة التدريس	3.7895	1.09120
قصور القاعة التدريسية المخصصة للمقرر الدراسي من حيث المساحة	3.7018	1.02839
قلة الإمكانيات المادية اللازمة لتنفيذ بعض الأساليب التقويمية	3.6140	1.05865
كثرة مواضيع المقرر الدراسي	3.5439	1.06390
قلة إلمام عضو هيئة التدريس بأساليب تقويم حديثة	2.9123	1.29179
نقص المهارة اللازمة في استخدام بعض أساليب التقويم لدى عضو هيئة التدريس	2.7719	1.18844

من الجدول السابق نلاحظ أن أكثر معوقات التنوع في استخدام أساليب التقويم في التعليم الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب كانت نقص الحوافز المقدمة من الجامعة لعضو هيئة التدريس المتميز حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٨٩)بانحراف معياري بلغ (١,١٥) ثم تلى هذا المعوق مجموعة من المعوقات على

مستوى متقارب بالنسبة للأهمية لدى عينة الدراسة بمتوسط مقارب للمعوق الأول وهي تخصيص جزء كبير من درجات المقرر على أسلوب الاختبارات، كثرة أعداد الطلاب في القاعات التدريسية، كثرة أعداد الطلاب في القاعات التدريسية، ضعف مستوى الطلاب في التعامل مع بعض أساليب التقويم حيث بلغ متوسطها الحسابي تقريباً (٣,٨)وهذا يعطي مؤشر لوجود معيقات بشكل متوسط لدى عينة الدراسة تواجه استخدام أساليب تقويم متنوعه حيث بلغ المتوسط الكلي للمعوقات (٣,٥٨) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٤٣) حيث بعضها تنظيمي متعلق بتخصيص جزء من درجة المقرر للاختبارات النهائية والنصفية والعملية مما يقلل من أهمية الأساليب الأخرى حيث سيكون المخصص لها من الدرجات قليل، ومن حيث المعوقات الأقل أهمية بالنسبة لعينة الدراسة كان معوق نقص المهارة اللازمة في استخدام بعض أساليب التقويم لدى عضو هيئة التدريس، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٧٧)بانحراف معياري بلغ (١,١٨) قريباً من هذا المعوق في قلة أهميته من قبل عينة الدراسة كانت قلة إلمام عضو هيئة التدريس بأساليب تقويم حديثة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٩١)بانحراف معياري بلغ (١,٢٩) وكلا المعوقين لهما علاقة بعضو هيئة التدريس حيث يرى عضو هيئة التدريس بأن المعوقات التي تخص عضو هيئة التدريس لا تمثل المعوقات الكبير التي تمنع من استخدام أساليب تقويم متنوعه حيث يمتلك أعضاء هيئة التدريس القدرة والكفاءة والإلمام بأساليب التقويم الحديثة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة(سعيدي والراشدي ، ٢٠٠٩) على أن المعوقات في استخدام اساليب تقويم متنوعة و زيادة أعداد الطلاب وكثرة الأعمال الإدارية، حيث يعتبر المعوقين السابقين من المعوقات المهمة لعينة الدراسة الحالية.

السؤال الرابع : ما هو مستوى نواتج التعلم الجامعي بجامعة شقراء؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات الاستبيان حول نواتج التعلم الجامعي بجامعة شقراء من وجهة نظر عينة الدراسة وكان مستوى نواتج التعلم متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٧) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٨٢) ومستوى الرضى عن المخرجات في مدى بين (١,٣١ – ٥,٠٠).

وتناسب مستوى المخرجات المتوسط مع مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم في تقويم الطلاب والطالبات بجامعة شقراء، كما يعطي مؤشر أن هناك جودة متوسط في نواتج التعلم بجامعة شقراء من وجهة نظر عينة الدراسة.

السؤال الخامس : هل توجد علاقة بين مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم وجودة نواتج التعلم الجامعي بجامعة شقراء؟

للإجابة على هذا السؤال تم الكشف عن وجود العلاقة بين مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم وجودة نواتج التعلم الجامعي لدى أفراد عينة البحث ، باستخدام معامل الارتباط لبيرسون.

جدول رقم (٤) معامل ارتباط بيرسون بين مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم وجودة المخرجات

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى
مستوى التنوع في أساليب التقويم&جودة نواتج التعلم	٠,٢٥٠**	٠,٠١

حيث بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة احصائية بين مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم وجودة نواتج التعلم الجامعي ، إذا بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين (٠,٢٥٠) وهي دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن تنوع أساليب التقويم في التعليم الجامعي ترتبط بجودة نواتج التعلم الجامعي لطلاب وطالبات جامعة شقراء فكلما أستخدم عضو هيئة التدريس أساليب متنوعه في تقويم الطلاب والطالبات كانت نواتج التعلم الجامعي والمتمثلة في الطلاب والطالب أكثر جودة والعكس صحيح، حيث العلاقة بينهما علاقة ايجابية طردية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Lizzio, Wilson & Simons, 2002) و دراسة (Ronan , 2004) على الدور الذي تمارسه وتحدثه عملية تقويم الطلاب في مستوياتهم وقدراتهم وبيئتهم التعليمية مما يؤثر بشكل مباشر على نواتج التعلم الجامعي.

السؤال السادس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التقويم المستخدمة وجودة نواتج التعلم الجامعي لدى أعضاء هيئة

التدريس بجامعة شقراء تُعزى لمتغير (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، الراتبة الأكاديمية) ؟

للإجابة على هذا السؤال تم قياس أثر المتغيرات باستخدام عدد من مقاييس نعرضها فيما يلي:

١-تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وحساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين اساليب التقويم في التعليم الجامعي وعلاقتها بجودة نواتج التعلم وأثر الجنس كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء و قيم اختبار (ت) لمحاور الاستبيان حسب الجنس

أبعاد برنامج التربية الميدانية	الذكور ن(٦٦)		الاناث ن (١٠٥)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
أساليب التقويم في التعليم الجامعي	3.46	٠.567	3.59	٠.501	-١,٥٨٥	٠,١١٥
معوقات التنوع في التقويم	3.51	٠.517	3.62	٠.710	-١,٠٣٦	٠,٣٠٢
نواتج التعلم الجامعي	3.10	٠.567	3.37	٠.877	-٢,٢٣٠	*٠,٠٢٧

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء ولا معوقات التنوع في استخدام اساليب تقويم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على نواتج التعلم الجامعي حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٢٣٠-) وهي دالة احصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) وترجع الفروق لصالح الإناث حيث متوسطهم الحسابي أعلى من متوسط الذكور .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (العتوم،٢٠٠٠) و دراسة (الجفري، ٢٠٠٢) و دراسة (حنو، ٢٠٠٢) على أن الفروق تتجه لصالح الأناث.

٢-تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وحساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين اساليب التقويم في التعليم الجامعي وعلاقتها بجودة نواتج التعلم وأثر التخصص كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء و قيم اختبار (ت) لكل محور من محاور الاستبيان حسب التخصص

أبعاد برنامج التربية الميدانية	علمي/تطبيقي ن(٩٣)		نظري/أنساني ن (٧٨)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
أساليب التقويم في التعليم الجامعي	3.49	٠.486	3.61	٠.574	-١,٤٨٤	٠,١٤٠
معوقات التنوع في التقويم	3.68	٠.494	3.46	٠.771	٢,٢٠٤	*٠,٠٢٩
نواتج التعلم الجامعي	3.27	٠.786	3.26	٠.781	٠,١٢١	٠,٩٠٤

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة ترجع للتخصص في أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء ولا نواتج التعلم العالي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بين أفراد العينة في معوقات التنوع في أساليب التقويم حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٢٠٤) وهي دالة احصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) وترجع الفروق لصالح التخصص العلمي التطبيقي حيث متوسطهم الحسابي أعلى من متوسط التخصص النظري الإنساني .

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الجفري، ٢٠٠٢) حيث تتجه الفروق لديهم في التخصصات النظرية والإنسانية و دراسة (المطيري، ٢٠٠٨) التي تشير إلى عدم وجود فروق ترجع للتخصص.

٣--تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وحساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين اساليب التقويم في التعليم الجامعي وعلاقتها بجودة نواتج التعلم وأثر الخبرة في العمل الجامعي كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء و قيم اختبار (ت) لكل محور من محاور الاستبيان حسب الخبرة

أبعاد برنامج التربية الميدانية	أقل من٥سنوات ن(٨١)		أكثر من٥سنوات ن (٩٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
أساليب التقويم في التعليم الجامعي	3.48	٠.541	3.60	٠.516	-١,٤٣١	٠,١٥٤
معوقات التنوع في التقويم	3.73	٠.770	3.44	٠.465	٢,٩٧٧	*٠,٠٠٣
نواتج التعلم الجامعي	3.48	٠.859	3.07	٠.650	٣,٥٣٨	*٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة ترجع للخبرة في العمل الجامعي في أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بين أفراد العينة في معوقات التنوع في أساليب التقويم حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٩٧٧) وهي دالة احصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) وترجع الفروق لصالح من خبرتهم أقل من ٥سنوات حيث متوسطهم الحسابي أعلى من متوسط ذوي الخبرة أكثر من خمس سنوات، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بين أفراد العينة في نواتج التعلم الجامعي حيث بلغت قيمة (ت) (٣,٥٣٨) وهي دالة احصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) وترجع الفروق لصالح من خبرتهم أقل من ٥سنوات حيث متوسطهم الحسابي أعلى من متوسط ذوي الخبرة أكثر من خمس سنوات .

الجفري (٢٠٠٢)

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (حنو، ٢٠٠٢) دراسة(المطيري ، ٢٠٠٨) على أن هناك فروق ترجع لذوي الخبرة القلية.

٤- تم حساب اختبار كروسكال ووالس Kruskal-Wallis لأساليب التقويم في التعليم الجامعي وعلاقتها بجودة نواتج التعلم وأثر الراتبة الأكاديمية كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار كروسكال ووالس Kruskal-Wallis للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول أساليب التقويم في التعليم الجامعي وعلاقتها بجودة نواتج التعلم والتي تعزى لاختلاف الراتبة الأكاديمية

اختبار كروسكال ووالس Kruskal-Wallis	أساليب التقويم في التعليم الجامعي	معوقات التنوع في التقويم	نواتج التعلم الجامعي
مربع كاي (chi-Square)	7.954	15.369	31.781
درجات الحرية	٣	٣	٣
الدلالة Sig	٠.047	٠.002	٠.000

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة ترجع للراتبة الجامعية في أساليب التقويم في التعليم الجامعي بجامعة شقراء حيث بلغت قيمة (chi-Square) (٧,٩٥٤) وهي دالة احصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) وترجع الفروق لصالح رتبة أستاذ ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بين أفراد العينة في معوقات التنوع في أساليب التقويم حيث بلغت قيمة (ت) (١٥,٣٦٩) وهي دالة احصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) وترجع الفروق لصالح رتبة المحاضر، كما أنه توجد فروق

ذات دلالة إحصائية على بين أفراد العينة في نواتج التعلم الجامعي حيث بلغت قيمة (ت) (٣١,٧٨١) وهي دالة احصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) وترجع الفروق لصالح راتبة أستاذ .

التوصيات:

من خلال ما توصلت إلية الدراسة الحالية يقدم الباحث التوصيات والمقترحات التالية:

١-أهمية التنويع في أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب حسب قدراتهم .

٢-عمل برامج تدريبية للأعضاء هيئة التدريس في كيفية بناء أدوات التقويم وطرق تطبيقها على الطلاب.

٣-تقليل وزن الاختبارات ضمن الدرجة الكلية للمقرر بحيث لا تزيد عن ٢٥% من الدرجة الكلية.

٤-تقديم ورش عمل ولقاءات تعريفية للطلاب في كيفية التعامل مع أساليب التقويم البديل.

٥-إجراء دراسات تجريبية للمقارنة بين أساليب التقويم التقليدية والحديثة في تقويم الطلاب .

قائمة المراجع

المراجع العربية

-أبو الرب، عماد. قدادة، عيسى .(٤٠٠٢ م). تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. العدد ٢، المجلد الأول.

-التويج ري، عبد الرحمن علي (٤٠٠٩ م). ضعف الأداء الأكاديمي: الأسباب والعلاج تطبيق على طلاب كلية الاقتصاد والإدارة-جامعة القصيم- دورية الإدارة. العامة. المجلد ٦٩ . العدد الثالث، ص ٩.

-الجفري، ابتسام حسين عقيل (٢٠٠٢). آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. المجلة التربوية،(٦٤) ، ١٤٩ -١٠٩.

-حنو، رقية (٢٠٠٢). مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوكاة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

-الطائي, يوسف, وآخرون,٢٠٠٥," إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي دراسة تطبيقية" مجلة الإدارة والاقتصاد, جامعة الكوفة, المجلد الأول, العدد(٢).

-عشيبة, فتحي درويش, ٢٠٠٠ ، "الجودة الشاملة وإمكانيات تطبيقها في التعليم الجامعي المصري – دراسة تحليلية" في: تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، المؤتمر السنوي لكلية التربية، جامعة حلوان، ٢٦-٢٧ مايو.

-سمارة، فوزي (٢٠٠٧). التفاعل الصفي، ط ١. عمان، الأردن: الطريق للنشر والتوزيع.

-شاهين، ناجح (٢٠٠٤). واقع التعليم الجامعي الفلسطيني (رؤية نقدي ة). رام الله، فلسطين: مؤسسة ناديا للطباعة والنشر والتوزيع.

-العبسي، محمد (٢٠٠٨). أثر استخدام ملف أعمال الطالب في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات. المجلة التربوية، ٢٣(٩٠) ، ٢٢-٤٨ .

-العتوم، نبيل (٢٠٠٠) دراسة تقويمية لتقويم طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة لممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقييم تحصيل طلبتهم الأكاديمي، مجلة نظريات وتطبيقات، (٢٨) ٣٢١-٣٤٥ .

-علام،صلاح الدين محمود (٢٠١٠م):القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، الطبعة الثالثة ، دار الميسر للطباعة والنشر، الأردن:عمان.

-زيتون، عايش. (٢٠٠٥ م)،أساليب تدريس العلوم ط٥. عمان: الأردن دار الشروق.

-شحادة، نعمان. (٤٠٠٩ م)، التعلم والتقويم الأكاديمي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
-خليفات، سالم (٢٠١١م): اتجاهات معلمي الفيزياء في الأردن نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العدد،(٣، المجلد(٢٥).
-دياب، سهل رزق (٢٠١١م): أثر استخدام أدوات تقويم متنوعة على تحصيل طلبة السابع الأساسي في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العدد (٣) المجلد (٢٦).
- مصطفى، احمد سيد، ومحمد مصيلحي الانصاري (٢٠٠٢)، برنامج ادارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، المدة من ٢٣ – ٢٠٠٢/٦/٢٦، الدوحة.
- المصري، محمد ومرعي، توفيق (٢٠٠٧م)، اتجاهات طلبة] جامعة الإس ا رء الخاصة نحو أساليب التقويم، مجلة العلوم
.٢٢٣-٩١ ،) التربوية والنفسية. مجلد ٨، العدد
-المطيري، عبد الله (٢٠٠٨). درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأدوات التقويم وأساليبه من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

المصادر الاجنبية

- Gronlund, N. (1998). Assessment of student achievement, (6th ed.). Boston: Allyn &Bacon.
- Wikstrom,N, (2007). Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate Education, The Stockholm Institute of Education, Thesis 15 ECTS.
- Lizzio, A. , Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students perceptions of the learning environment and the academic outcomes: Implications for theory and practice. Studies in Higher education, 27(1), 27-52.
- Ronan, W. (2004). Evaluating college classroom teaching effectiveness. Document Reproduction Service (ERIC), ED063518.
- Schmidt, M. & Brosnan, P.(1996). Mathematics assessment: Practices and reporting methods. School Science and Mathematics, 96(1), 17-20.
- Stankeviciene, J. (2007). Assessment of Teaching Quality: Survey of University Graduates. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Ghent.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007) Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill, 3rd Ed.