# البحث الأول:

## " دراسة تحليلية حول مدى تحقق مخرجات التعلم لبرنامج رياض الاطفال بجامعة الملك سعود كما تعكسها ادوات القياس و التقويم المستخدمة فى البرنامج "

(مشروع بحثي مدعم من مركز بحوث الدراسات الانسانية ، عمادة البحث العلمي ، جامعة الملك سعود)

## إعـــداد:

**د/أسماء سعيد باداود** (قسم السياسات التربوية)

**د/ عزة خليل عبد الفتاح** (قسم السياسات التربوية)

كلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض

# " دراسة تحليلية حول مدى تحقق مخرجات التعلم لبرنامج رياض الاطفال بجامعة الملك سعود كما تعكسها ادوات القياس و التقويم المستخدمة فى البرنامج "

د/أسماء سعيد باداود  د/ عزة خليل عبد الفتاح

(دعم هذا المشروع البحثي من قبل مركز بحوث الدراسات الانسانية ، عمادة البحث العلمي ، جامعة الملك سعود)

• **المستخلص** :

تهدف الدراسة الحالية للتحقق من مدى تغطية برنامج رياض الاطفال بجامعة الملك سعود لكافة المخرجات التى حددها العاملون بالبرنامج، ومستوى تحقق هذه المخرجات من خلال تحليل محتوى عينة من الاختبارات التحريرية والعملية والادائية لتحديد ما تقيسه هذه الاختبارات من مخرجات معرفية ومهارية وتلك الخاصة بالتوجهات وتحديد مستوى تحققها وفق المستويات الخمس فى تنظيم بلوم الهرمى. وقد اظهرت نتائج تحليل المحتوى ان هناك تركيزا على عدد قليل من مخرجات البرنامج (٤٣٪ من اجمالى مخرجات الكلية و٢٠٪ من اجمالى المخرجات المهنية). كما اظهرت النتائج ان تركيز مفردات الاختبارات كان اكبر على نوع المخرجات المعرفية (٩٥,٣٪) فى حين حظيت المخرجات المهارية والخاصة بالتوجهات بباقى النسبة (٤,٥ ٪ ، ٠,٢ ٪ على التوالى) مما يوضح ان نسبة كبيرة من المخرجات لم يتم اختبارها ضمن عينة ادوات القياس. تحليل المحتوى اوضح ان مستوى التحقق الاكبر كان المستوى الثانى (٧٤,٤ ٪) وهو الذى يتطلب استدعاء المعلومات المحددة والمركبة، يليه المستوى الثالث (١٦,٢ ٪) وهو الذى يتطلب ان تعكس الطالبة فهمها للموضوع والتعبير عن ذلك من خلال الشرح اوالتعليل. فى حين بقيت المستويات الاكثر تقدما، والتى تتطلب التفسير والابتكار نادرة الظهور فى مفردات الاختبارات. وتوفر الدراسة الحالية مؤشرات هامة للقائمين على البرنامج ، تعكس الحاجة لمراجعة التخطيط للتدريس ولاساليب التقييم المستخدمة.

***Abstract :***

*The aim of the recent study is to verify the extent to which Kindergarten program at King Saud University cover all intended outcomes identified by team ,and levels of verification, through content analysis of written and performance exams to specify what outcomes (cognition – skills – approaches ) was tested through those exams, and level of verification according to Bloom's taxonomy. Content analysis results Shows items focus on few outcomes (43% of total college outcomes & 20% of total professional outcomes). Results also shows that most exams items stress was on cognitive outcomes (95.3% ) while skills and approaches took the rest percentage (4.5% , 0.2% in sequence ), which clarify that there is a big percentage of outcomes was not tested trough exam's sample. Content analysis also shows that the biggest verification was for the second level of outcomes (74.4%) which demand student reflection of understanding and expressing that understanding, through explanation and justification. While more advanced levels that demand interpretation and creativity, occurred rarely in exams items. Recent study provides important indicators for those responsible about the program, reflecting the need for teaching plan and evaluation method's revision.*

• **المقدمة** :

تعتبر صياغة مخرجات البرامج التربوية والدراسية فى اى مؤسسة تربوية بمثابة حجر الزاوية الذى يحدد ملامح الخريجين (قدراتهم ـ مهاراتهم ـ معارفهم ـ توجهاتهم) ، كما يحدد فى نفس الوقت ملامح مكونات البرنامج التربوى الذى يتسق منطقيا مع مثل هذه المخرجات. من هذا المنطلق، يمكننا القول بأن تحديد "المخرجات االتعليمية" هو امر مهم وحيوي بالنسبة للجهات المقيمة للبرنامج (وذلك يشمل الجهات المنتفعة من الخدمات التى يقدمها البرنامج ( Stakeholders)، وفى نفس الوقت، الافراد المنخرطين فى البرنامج ومن بينهم الدارسين انفسهم. حيث تعتبر هذه المخرجات بمثابة توقعات القائمين على البرنامج من الدارسين. هذه التوقعات تعمل على تشكيل سلوك وأداء الدارسين فى اطار محدد، وملزم لأولئك الدارسين ولمن يقومون على تقييم ادائهم ومهاراتهم وتوجهاتهم. حيث تشير بعض الدراسات (Jacobson,1968 Rosental&)، (Jacob&Wilder,2010) الى ان اداء الدارسين يميل الى الاتساق مع توقعات المعلمين، وانه بمجرد تحديد التوقعات، فان الدارسين يميلون للتصرف بطريقة تتسق مع تلك التوقعات ( Gadsden,et.al., 2009). لهذا فان هذه التوقعات التى يتم صياغتها فى صورة "مخرجات" للبرنامج، من المفترض ان تشكل حجر الزاوية لعمليات القياس والتقييم المتبعة فى البرنامج. فالمفترض ان القياس يعكس الجوانب الاكثر اهمية والمقدرة من جانب القائمين على البرنامج. ففى دراسة (Steel and Aronson,(1995، توفرت ادلة على هذه العلاقة ما بين القياس والاداء الفردى للمتعلمين. فالقياس يعكس بدرجة كبيرة ما يتوقعه المعلم وما يهدف لتحقيقه فى المتعلمين، كما يعكس المهارات الاكثر اهمية، التى يركز عليها، والتى يعتبرها مفصلية ـ وعلى هذا الاساس فان اساليب القياس المستخدمة من جانب المعلم تعكس وعيه بالمهارات المهمة والضرورية التى يرى انها تحدد جودة الدارسين.

ان نجاح أى برنامج يمكن أن يقاس من زاوية مدى الاتساق بين ما يعلنه من مخرجات من ناحية، وما يعكسه القائمين عليه من قناعات، وتوجهات، وممارسات من ناحية اخرى. حيث يفترض ان يكون هناك تناغما وترابطا بين المخرجات المعلنة وممارسات القائمين على البرنامج. واحد اهم الجوانب التى تعكس قناعات المعلمين وتوجهاتهم، ومايقدرونه، هى الجوانب الخاصة بقياس وتقييم اداء ومهارات الدارسين، التى من خلالها يمكن استشفاف كافة المهارات والقيم التى يقدرها المعلمون، والتى يتوقعون من الدارسين ان يظهروا التمكن منها والسؤال المهم هنا، هو الى اى مدى تتسق هذه التوقعات من جانب المعلمين حول اداء الدارسين، كما تعكسه اساليب القياس والتقييم المتنوعة التى يتبنونها، مع ما سبق واعلنه البرنامج من "توقعات" تمت صياغتها فى صورة "مخرجات" للبرنامج.

ان التحدى الاول فى تربية معلمات الطفولة المبكرة يكمن فى اختيار استراتيجيات التدريس الفعالة والملائمة والتركيز على المعايير المهنية والمحاسبية أو المساءلة. وهذا بدوره ولد الاهتمام بكل جوانب المنهج التربوى الخاص باعداد المعلمة متضمنا : اختيار المحتوى، وكيفية ايصال هذا المحتوى (طرق التدريس) وجودة تعلم التلاميذ الذى يظهر نتيجة لذلك. الا ان هناك مؤشرات توضح انه على الرغم من اهمية حصول معلمة الطفولة على شهادة اجازة التدريس لهذه المرحلة للحصول على الوظيفة الا انها لسوء الحظ ليست مؤشرا كافيا على جودة الممارسة. وخلاصة القول فان الاعداد التربوى للمعلمات يجب ان يضع فى اعتباره المحكات المرتكزة على الادلة التى تعكس السياق التربوى المعاصر، اذا ما كانوا سيقدمون عددا كافيا من المعلمات عاليات الجودة لاشباع حاجات قوة العمل (Malone, 2008). وتهتم الدراسة الحالية بالتحقق من حقيقة التوقعات التى يعكسها الاداء التربوى لاعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، والمتمثل فى ادوات القياس المطبقة من جانبهم للتحقق من معارف ومهارات وتوجهات طالبات برنامج رياض الاطفال بكلية التربية – بجامعة الملك سعود. حيث تهتم الدراسة بفحص وتحليل عينة من الاختبارات الخاصة بمقررات رياض الاطفال (التى يرمز اليها بالرمز روض) وتحديد الى اى مدى تغطى مواصفات الخريجات الخاصة بالكلية اضافة الى مواصفات الخريجات المهنية (المستخلصة من معايير الرابطة القومية لتربية صغار الاطفال، National Association for the Education of the Young Children (NAEYC)

لقد اصبح تخطيط خبرات التعلم فى التعليم العالى موجها نحو مخرجات التعلم بصورة مضطردة Outcome-led ويقصد بمخرجات التعلم اوناتج التعلم، تحديد اوتبيان ما الذى نتوقع ان يعرفه المتعلم، ويفهمه، ويكون قادرا على فعله (Joanna Allan, 1996) وتعتبر نواتج التعلم اوالمخرجات هى الوسيلة التى من خلالها يتم قياس التعلم الناتج عن الخبرة (Helen Peters, 2005). كما يعرف Bers (2008) المقصود بقياس نواتج التعلم بأنه "تحديد ما اذا كان الدارسون قد تعلموا ما قصد لهم ان يتعلموه". فى حين عرفه Ewell (٢٠٠٦) فى (Bers,2008) بأنه " يتكون من مجموعة من الاساليب المنظمة لتجميع أدلة صادقة وثابتة حول ما يعرفه الدارسون وما يمكنهم القيام به فى مراحل متنوعة فى مستقبلهم الاكاديمى، وذلك الامر محكوم بعبارت محددة حول نواتج تعلم التلاميذ التى طورها أعضاء هيئة التدريس القائمون على البرنامج اوالمؤسسة.

واليوم ومع تزايد رغبة المؤسسات التربوية حول العالم فى ارساء نظم الاعتراف والاعتماد الاكاديمى، يتزايد الطلب على تقديم أدلة كافية على تعلم التلاميذ. وهذا الامر يعتمد على ما يسمى "قياس التعلم من خلال الخبرة السابقةThe assessment of Prior Experiential Learning (APEL)" والذى

قدم اولا فى انجلترا عام ١٩٧٩. ومن هذا المنطلق نجد ان العديد من عمليات الاعتماد بتنوع اشكالها، كانت تدور حول مفهوم "نواتج التعلم" والتى تعتبر الوسيلة التى من خلالها يتم قياس التعلم من الخبرة. اى ان نواتج التعلم هى خطوة هامة، توفر وصفا للتعلم الذى يمكن ان يتم قياسه (Peters, 2005).

من اجل ذلك اهتمت معظم الكليات عبر العالم بتحديد نواتج تعلم قابلة للقياس. ولإحراز هذا الهدف، فان القيادات فى كل تخصص في كل كلية او جامعة، يكونون مسئولين مع آخرين عن ابتكار أوبناء نواتج تعلم الدارسين بحيث تحدد هذه النواتج التعلم الذى يجب ان يظهره كل دارس (ما الذى يجب ان يعرفه، ويظهره، ويقدره). بمعنى آخر فان الدارسين يجب ان يكونوا قادرين على معرفة، واختيار، وابتكار خطتهم الاكاديمية الخاصة التى يمكنها ان تقودهم داخل كليتهم (Erlich &Eft, 2011).

ويعتبر قياس نواتج التعلم خطوة هامة للوصول للمحاسبية أو المساءلة Accountability كما يخدم تركيز المؤسسة على تحسين الجودة. وهذا القياس يتضمن ليس فقط التحقق مما اذا كان التلاميذ تعلموا، ولكن ايضا استخدام نتائج القياس لتحسين التعلم والتدريس. فقياس نواتج تعلم الدارسين يتضمن خطوات عدة، كل منها يجب ان يكون جزء من رزمة ادوات يستخدمها الباحثين داخل المؤسسة التربوية. وتشير Bers (2008) الى ان قياس التعلم يتضمن التالى :

- تحديد واضح للمعرفة، والمهارات، والسلوكيات، والاتجاهات التى نتوقع من الطلاب الذين يكملون بنجاح المقرر اوالبرنامج ان يحرزوها وان يكونوا قادرين على اظهارها فى نهاية خبرات التعلم.
- تحديد التوجهات الملائمة لقياس ما اذا كان هذا التعلم قد ظهر، و ما اذا كان الطالب قد حقق مجموعة من الاداءات المحددة التى يمكن اعتبارها ناجحة "
- وضع واتباع خطة قياس، لا تحدد فقط نواتج التعلم المرغوبة وتوجهات القياس، ولكن تحدد ايضا مسئولية الافراد فى تطبيق وتفسير القياس بالاضافة الى تقرير الكيفية التى يتم بها الاعلان عن النتائج، وكيف يمكن استخدام هذه النتائج للتحسين المؤسسى. كما يجب ان يكون الجدول الزمنى للقياس جزءا من الخطة (Bers, 2008).

ويستند الاهتمام بنواتج التعلم فى الاساس على النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا Bandura، وذلك من خلال متغيرين هامين، وهما: معتقدات الكفاءة الذاتية self-efficacy beliefs، والتعلم ذاتى التنظيم self-regulated learning. حيث تشير معتقدات الكفاءة الذاتية الى ثقة الفرد فى الاشتراتك فى انشطة محددة، تساهم فى وصوله لتحقيق اهدافه التطورية. أما التعلم ذاتى التنظيم ، فيشير الى عمليات المتعلم الذى يتحكم بصورة نشطة فى تعلمه، ويعتبر مسئولا عنه. وتعتبر النظرية المعرفية الاجتماعية هى الاقرب

لتفسير الاهتمام بقياس نواتج التعلم، نظرا لوجود اساس ثرى من البحوث التى تظهر الاثر التنبؤى لمعتقدات الكفاءة الذاتية فى ممارسة التحكم فى الاختيارات والسعى وراء أهداف الفرد وتحقيقها فى الحياة. فمنذ أكثر من ٣٠ عاما اظهرت العديد من البحوث تأثير معتقدات الكفاءة الذاتية على مدى متنوع من الانشطة البشرية. بعض الادبيات على سبيل المثال أظهرت كيف ان الكفاءة الذاتية المدركة، قد تم تطبيقها بنجاح فى المجال الاكاديمى والتطور المهنى والصحة. اما التعلم ذاتى التنظيم فقد طبق بصورة مثمرة على التربية والرياضة (Erlich & Russ-Eft, 2011).

وفى ضوء هذه النظرية، يمكن تفسير سلوك الدارسين على اختلاف انواعهم حيث توضح Haynes, White & White, (2009) الى أى مدى يواجه المعلمين فى كافة المستويات تحديات مختلفة من جانب المتعلمين من حيث: الاختلاف فى المهارات، والاستعدادات، ودافعية التلاميذ. فبعض التلاميذ يكونون غير مهتمين اوغير مشاركين بالكامل، بينما يضع آخرون أنفسهم فى المقدمة، فى حين يبالغ آخرون فى توكيد وجودهم داخل بيئة التعلم.

وبناء على ماسبق يمكن الربط ما بين أهمية صياغة نواتج التعلم أوالمخرجات من ناحية والكفاءة الذاتية للمتعلمين من ناحية اخرى. فعبارات نواتج التعلم المركبة مثل: "الطلاب يجب ان يكونوا قادرين على تحديد اختياراتهم، والابتكار لخطتهم الاكاديمية الخاصة التى تقودهم بنجاح داخل كليتهم". هذه العبارة تحتوى على عناصر من كل من معتقدات الكفاءة الذاتية، والتعلم ذاتى التنظيم، فالاداء فى مهام التخطيط الاكاديمى فى مستوى ما يمكن ان تكون منبئا على اشتراك الطالب فى اداء مهام التخطيط الاكاديمى فى مستوى اكثر تعقيدا، بما يظهره من كفاءة ذاتية متزايدة. ويمكن شرح اهمية تحديد نواتج التعلم فى ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث ركزت هذه النظرية على افتراض ان البشر"غرائضيين"، وانهم كائنات موجهة نحو هدف، مدفوعون إليه من خلال معتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية وتوقع النتائج المنبثقة من افعالهم داخل سياق اجتماعى محدد. وتشرح النظرية المعرفية الاجتماعية سلوك البشر من خلال الاعتماد المتبادل للمحددات، و استخدام نموذج "السببية التبادلية الثلاثية" triadic reciprocal causation ، وهو مكون من ثلاث نقاط هذا النموذج يمثل مثلثا به نقاط متفاعلة، ويؤثر كل منها فى الآخر بصورة تبادلية هذه النقاط هي: العوامل الشخصية (ش)، وتلك تتضمن الاحداث المعرفية، العاطفية، والبيولوجية. والبيئة (ب)، والسلوك (س).

وقد اوضحت البحوث ان معتقدات الكفاءة الذاتية يمكن ان تعاون على التنبؤ بالسلوك، مثل تلك السلوكيات المتعلقة بما اذا كان الشخص سيشارك ويعمل على، ويحرز أهدافه الخاصة. ومن منظور تربوى تؤثر هذه المعتقدات بالضرورة على الاداء التربوى للطالب. فالكفاءة الذاتية المدركة هى مفهوم عام محدد بسياق، وليس متسعا. فالكفاءة الذاتية تشير الى مجال المحتوى المحدد جيدا من المعرفة والمهام المطلوبة لاحراز النواتج المرغوبة، ولكن العديد من مجالات الحياة اليومية التى يمكن تطبيق ودراسة الكفاءة الذاتية المدركة فيها تعتبر محدودة (Erlich & Russ-Eft, 2011).

وتشير Penn (2011) الى انه فيما يخص التعليم العالى يمكن فهم صورة المؤثرات الحالية، التى تزايد الانتباه لاهميتها، والتى تحددها في النقاط التالية:

- "امكانية الوصول" access
- "امكانية تحمل التكلفة" affordability
- "المحاسبية أو المساءلة " accountability.

وقد اعتبرت Penn ان هذه العناصر مجتمعة، اصبحت من نقاط التركيز الواجب الانتباه اليها لاصلاح منظومة التعليم العالى. فامكانية الوصول ترتبط وتتحدد من وجهة نظر Penn بالتفاعل المعقد ما بين الاعداد غير الملائم للتلاميذ (قد يكون ذلك فى المرحلة الثانوية، اومراحل التعليم المدرسى بعامة) ونقص المعلومات حول الفرص التى توفرها الكليات، والحدود المالية العنيدة التى قد تقف فى وجه من يودون الالتحاق بالجامعة من الطبقات ذات الدخل المنخفض، وبعض الاقليات العرقية والاثنية. وبالطبع فان تحمل التكلفة يرتبط عن قرب بامكانية الوصول، اما المحاسبية، فينظر اليها باعتبارها الآلية التى" تضمن بها الكليات النجاح فى تعليم الطلاب". وكوسيلة للاجابة على السؤال الاساس حول تكلفة الكلية، وأى المؤسسات الجامعية تقوم بمهمة افضل من غيرها، ليس فقط فى تخريج الطلاب، ولكن فى تدريس ما هم بحاجة الي تعلمه بالفعل. هذه المطالب مجتمعة قد شكلت تحديات لعمليات القياس التربوى التقليدى بعامة (Penn,2011).

كما يضيف Cooper & Nui (2010) ان العديد من المؤسسات التربوية اليوم تتطلع الى تحقيق النجاح على المستوى الدولى، ومن ثم فان مطالب المجتمع الدولى فى هذه الحالة يجب ان توضع فى الاعتبار، فالنجاح فى ظل مطالب العولمة يتطلب ان يحسن الطلاب تدريبهم الاكاديمى والمهنى، وبشكل اكثر تحديدا، ان يحصلوا على التعليم الذى يؤثر على معرفتهم، ومهاراتهم وتوجهاتهم فيما يتعلق بالثقافات والاشخاص الآخرين ذوى الخلفيات المتنوعة ومن اكثر الجوانب صعوبة فى قياس نواتج التعلم من خلال الانشطة الدولية هو اشراك اعضاء هيئة التدريس فى عمليات القياس، فقياس تحصيل الطلاب حول المواطنة فى ظل العولمة والوعى العابر للثقافات هو مهمة تتسم بالعمق والجامعات السعودية اليوم ليست بعيدة عن هذه التحديات ومطالب التطور المتلاحقة والتى عليها ان تحققها فى ظل تزايد" الكثافة السكانية، والطلب الاجتماعى المتزايد للالتحاق بمؤسسات التعليم العالى المختلفة، وزيادة اعداد الطلبة، الامر الذى ادى الى تكدس اعداد هائلة منهم فاق ما رسمته خطط التنمية، اضافة الى التحديات الخارجية المتمثلة فى الانضمام الى منظمة التجارة العالمية، وتحديات العولمة " (الحربى، ٢٠١١).

من كل ما سبق من مطالب مجتمعية، تشكل تحديات لعمليات القياس للتربية بعامة يمكننا تصور المطالب الملقاة على عاتق المؤسسات التربوية والاكاديمة بتحديث اساليب القياس المتبعة لكى تشكل ادلة دامغة على تعلم

الطلاب وما اكتسبوه من مهارات وما لديهم من توجهات مهنية . و تقترح Penn وجود أربعة اتجاهات مستقبلية فى القياس التربوى بعامة. هذه الاتجاهات هى :

- تحديث وتجديد ادوات القياس، واساليبه، واستخداماته
- تطوير ملتقى للمؤسسات للتشارك فى الافكار حول القياس التربوى العام
- التحرك من جانب المؤسسة صوب الطالب باعتباره الوحدة المراد تحليلها
- استخدام القياس لامدادنا بالفهم حول الساعات المعتمدة اللازمة

وفيما يتعلق بتحديث ادوات واساليب واستخدامات القياس تشير الى ان نواتج التعلم التربوية بعامة، استمرت فى التحرك بعيدا عن حدود العلوم / المقررات المختلفة، واسلوب المحاضرة التقليدى تجاه التركيز على مخرجات التعلم القابلة للتحويل transferable، والتعقد، ودمج العلوم المختلفة cross-discipline. وقد نتج عن هذا ابتكار ادوات قياس جديدة صممت لجمع الادلة على تحصيل الطلاب لهذه المخرجات المعقدة. فهذه الادوات يجب ان تعكس الممارسات التربوية الجديدة والاساليب الجديدة التى يتفاعل فيها الطلاب مع المؤسسات. حيث يجب ان تتصف اساليب القياس بالبساطة وان تكون موجهة نحو الهدف بشكل مباشر، وان تتسم بالكفاءة لكى تسمح باستخدامها من جانب اعضاء هيئة التدريس المتنوعين، وغير المثبتين. هذه الاساليب الجديدة يجب ان تتسم بالحيوية فى ارساء التوقعات من تحصيل الطالب من نواتج التربية العامة، وان يوصلوا هذه النواتج مع اعضاء هيئة التدريس، والطلاب والمستفيدين الخارجيين، ومانحى الاعتماد، والجمهور العام.

اما فيما يتعلق باعتبار أن الطالب هو وحدة التحليل، فالغرض منه هو استقاء الاستدلالات حول المنهج، والخبرات المرتبطة بالمنهج، وممارسات التدريس وذلك بغرض تنمية استراتيجيات التحسين. احد انعكاسات هذا الامر هو تطبيق اختبار عام او "روبريك" (اوما يمكن تسميته محكات الاداء) بغرض مقارنة تحصيل الدارس على المستوى المؤسسى. هذا الاسلوب حظى بالقبول، لانه يمكن ان يستخدم لتقدير تقييمات المؤسسة، ويمكنه ان يكشف الممارسات المؤسسية الناجحة، التى تقود الى تحصيل متزايد لدى الطالب. و اذا ما ركزنا على الطالب باعتباره هو وحدة التحليل، فان تقارير القياس الخاصة بهذه الدراسة، سيتم قراءتها باعتبارها دراسة حالة متعددة، تختبر بعناية مهارات وقدرات كل طالب، تلك المطالب المرتبطة بتوقعاتنا حول التعلم، والسعى لفهم كيف يتم تحسين الفرص التربوية الممنوحة للطلاب (Penn, 2011).

فى هذا الصدد حاول العديد من الباحثين دراسة كفاءة البرامج التربوية الخاصة باعداد المعلمين من خلال قياس نواتج التعلم او المخرجات كمدخل لتحديد كفاءة البرنامج التربوى. ففى دراسة Rima Bahous & Mona Nabhani (2011) التى ركزت على قياس نواتج التعلم للبرنامج التربوى، والتى اجريت على احدى الجامعات الخاصة بلبنان، حيث قامت الدراسة باختبار برنامج التربية ما قبل الخدمة فى احدى الجامعات الخاصة، بغرض قياس نواتج

التعلم لهذا البرنامج. وقد تم تجميع البيانات الكيفية من خلال الاستبانات والدراسة المسحية القبلية والبعدية، والتقارير التأملية التى ركزت على المدركات الخاصة بالمعلم الفعال قبل وبعد التدريب، لتحديد اى تطور يمكن ان يكون قد حدث على (٥٠) طالب / معلم، مدرجين فى فصول التدريب الميدانى الاولى خلال العام الدراسى الذى طبقت فيه هذه الدراسة وقد تم اختبار (١٥) تقرير من تقارير الطلبة للتحقق من تأملاتهم حول المبادىء والحقائق والتقنيات المكتسبة، والتغير فى السلوك بعد التدريب، وعلاقة النظريات التى تم تعلمها بالعمل الميدانى، فى ضوء ما خبروه أثناء ساعات العمل الميدانى (١٨٠ ساعة تدريب ميدانى) وحلقات النقاش فى الجامعة. وقد تمت مقارنة النتائج بنواتج التعلم المحددة فى البرنامج، لقياس ما اذا كانت هذه النواتج قد تحققت ام لا. وقد اوضحت النتائج ان التدريب قد اثر بصورة ايجابية على الطلبة / المعلمين، ولكن لا زالت هناك حاجة لاتخاذ خطوات هامة وجوهرية لضمان ان كل نواتج التعلم قد تم تحققها. كما تم وضع مقترحات لتحسين برنامج التدريب.و فى دراسة اخرى هدفت لتحقيق فهم تأثير القياس والتقييم لنواتج تعلم الدارسين فى مستوى ما قبل التخرج قام بها ( ٢٠١١) Nayer Fardows ركزت الدراسة على تقييم التدريب، حيث انطلقت الدراسة من الايمان بان تعلم الدارسين يعتمد بشكل كبير على الكيفية التى يفكرون بها حول اساليب قياس ادائهم، وان ممارسات القياس يجب ان ترسل الاشارات الصحيحة للطلاب حول ما الذى يجب عليهم تعلمه، وطريقة تعلمهم له. وقد اهتمت الدراسة بالتحقق من اغراض القياس، والعلاقة ما بين القياس والطبيعة المفترضة لما يتم قياسه وقياس نواتج التعلم المرغوبة. وحيث ان ممارسات القياس الجيدة تتطلب ان يشرح المعلم الاهداف الخاصة بالقياس ويناقش مع الطلاب نواتج التعلم الرئيسية، فقد اهتمت الدراسة باستكشاف اساليب القياس الفعال المتبعة فى الفصول كبيرة الحجم، والتغذية المرتدة للطلاب بعد التقييم وتكونت عينة الدراسة من عدد متنوع من اشكال الاختبارات، حيث شملت : الاختبارات الموقوتة ـ اسئلة الاختيار من متعدد ـ المهام و التكليفات ـ مناقشة المجموعة ـ دراسة الحالة ـ اختبارات الكتاب المفتوح ـ الاداء العملى. وتشير النتائج الى ان اولئك الطلاب كان ادائهم جيد بصورة غير اعتيادية أثناء عملهم المهنى الذى تم تقييمه باسلوب القياس المرتكز على نواتج التعلم خلال دراستهم، خاصة على مستوى ما قبل التخرج. اما دراسة NicholasBowman(٢٠١٠) فقد ركزت على قياس التعلم والتطور لدى مجموعة من طلاب الجامعة المتنوعين من حيث العرق والاثنية، والجنس، والطبقة الاجتماعية. كما اختبرت الدراسة صحة الاعتقاد المستند الى بعض الادلة من ان الطلاب الذين يمتلكون قدرات معرفية اكبر يكونون اكثر دقة فى قياس ادائهم الخاص فى الاختبار، كما ان الاختلافات فى القدرة على التحصيل الاكاديمى قد تم استكشافها ايضا. وقد شملت العينة ١٩ كلية وجامعة (١١ كلية فنون ليبرالية، ثلاث جامعات بحثية ثلاث جامعات اقليمية

وكليتين للمجتمع). وقد اختيرت تلك الكليات على اساس من التزامها القوى للتربية الفنية الليبرالية. وقد ضمت عينة الدراسة المؤسسات الحكومية والخاصة، جنبا الى جنب مع المؤسسات ذات الخلفية الدينية، والتي تقتصر على احد الجنسين، والمدارس التى تخدم الاقليات. هذه المؤسسات اظهرت مدى الانتقائية، والتنوع الجغرافى. وقد دعمت نتائج الدراسة ثلاثة استنتاجات هامة كل منها له مضامين هامة على البحوث المؤسسية هذه الاستنتاجات هى :

- بغض النظر عن الجنس والعرق، والطبقة الاجتماعية، والتحصيل الاكاديمي، فان الطلاب بصفة عامة كانوا غير قادرين على تقدير مقدار ما تعلموه وما حققوه من نمو خلال العام الاول من الكلية.
- الطلاب من الجيل الاول، وبدرجة اقل من اصول اسبانية / لاتينية، كانوا اكثر دقة فى تقدير مكتسباتهم مقارنة بأقرانهم. هاتان المجموعتان قد حصلتا على اعلى معامل ارتباط ما بين المكتسبات الطولية وتلك الموضحة من خلال التقريرالذاتى وكان يبدو ان الطلاب اكثر دقة فى قياس تطورهم حينما كانت النواتج بارزة وهامة بالنسبة لهم. فعلى سبيل المثال كان الطلاب الاقل تحصيلا فضل من اولئك الاعلى تحصيلا فى تقدير مكتسباتهم على صعيد التفكير الناقد.

وفى دراسة اخرى قام بها Maher M. Al-Arfaj ( غير منشورة ) ركزت على ممارسات الدراسات العليا ومدى ارتباطها بمخرجات التعلم للقرن الواحد والعشرين، ودرجة تطبيقها فى كلية التربية بجامعة الملك فيصل، بالمملكة العربية السعودية و قد اهتمت هذه الدراسة بالاجابة على السؤالين التاليين:

- ما هى الممارسات الرئيسية التى تشكل نواتج التعلم العالمية فى مؤسسات التعليم العالى فى القرن الواحد و العشرين؟
- هل هذه الممارسات متضمنة فى كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟ وقد تم تبنى اداة مسحية طبقت فى العام الدراسى ٢٠٠٩/٢٠١٠ فى جامعة الملك فيصل. وكان على المستجيبين للاداة ان يحددوا استجاباتهم طبقا لخمسة مستويات : غير مرضى تماما ــ متعادل ــ مرضى ــ مرضى تماما. وقد اوضحت النتائج ان معظم هذه الممارسات لم تكن مطبقة، أوانها مطبقة فى المستويات الدنيا. وارتباطا بذلك، أوصت الدراسة بان يتم تبنى خطط متماسكة للتوجه للاهداف الاستراتيجية وان يحددوا المجالات الحساسة لتحقيق التحسن فى المستقبل .

اما دراسة Paro & Scott-Littl (٢٠٠٩) حول معتقدات معلمات التربية فى الطفولة المبكرة في أثناء ما قبل الخدمة، هدفت الدراسة الى قياس معتقدات الدارسين واعضاء هيئة التدريس فى برنامج اعداد معلمات رياض الاطفال باستخدام مقياس معتقدات المعلمات Teacher Belief Q Sort ( TBQ). وقد تم جمع البيانات على مدار عام اكاديمى من اجمالى (٦٣) دارس: منهم (٣٥) دارس

فى بداية أعمال المقررات، و( ٢٨) دارس فى نهاية برنامجهم الدراسى مكملين خبرات التدريس ( التدريب الميدانى ). وقد كان اعضاء هيئة التدريس ثمانية (ن = ٨) فى البرنامج. وقد اكملوا تعبئة مقياس المعتقدات TBQ لكى يوفروا تصنيف للمحكات، بالاضافة الى قياس الاتساق فى فلسفتهم مع اعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون فى برنامج اعداد المعلمات. وقد تم تقديم التقديرات المتراكمة لوصف المعتقدات المتعلقة بالاطفال، والانضباط discipline، وممارسة التدريس الذى يقوم به الدارسون من نقاط مختلفة من نفس البرنامج. وقد اوضحت نتائج المقارنة بين المحكات، ان الطلبة والمعلمين فى نهاية برنامجهم التربوى قد اوضحوا معتقدات اكثر شبها بتلك الخاصة باعضاء هيئة التدريس، من تلك الخاصة بالطلبة فى بداية برنامجهم التربوى. وفى دراسة اخرى قام بها Marchel & Keenan (٢٠٠٥ ) كان الاهتمام برصد تفاعل البرامج التربوية مع مع كل من التقاليد و التغير ، حيث اهتمت بالاجابة على التساؤل حول ما اذا كان البرنامج التربوى للمعلمين فى الجامعة متناغما مع بحر التغيرات المستمر. وبالتالى فان الغرض من البحث، هو توفير مثال على خبرة المراجعة لبرنامج "دراسات الطفولة المبكرة" فى الجامعة. وقد حددت قوى التغير المدفوعة داخليا، مثل التغيرات الثقافية والشخصية، والقوى الداخلية مثل الادارة الفيدرالية، الممارسات الافضل، والحاجات الاجتماعية والاقتصادية الخبراء المتنوعين، الرؤية العامة، البناء الاستيعابى، والقيادات الادارية باعتبارها مصادر للدعم. كل ذلك تم اختباره، اضافة الى اتخاذ القرارات واستراتيجيات التخطيط لتوجيه رحلة التغير. وقد تم استقاء النتائج من خلال مسح آراء الطلاب، ورد فعل اعضاء هيئة التدريس فى مجال الطفولة المبكرة وقد اوضحت النتائج موقف برنامج الطفولة المبكرة الموحد (UECP) الذى تم وصفه فيما يتعلق بالجوانب السابقة، متبوعا بتصور للاتجاهات المستقبلية للتوجيه والارتقاء بالممارسات الافضل فى الاعداد المهنى للطفولة المبكرة. وضمن نفس الاطاراهتمت دراسة Rike & Sharp (٢٠٠٨ ) بقياس نظم المعلمين قبل الخدمة للوصول للابعاد الهامة فى الاعداد التربوى ، كما كان من بين اهداف الدراسة تطوير كلية الطفولة المبكرة فى جامعة "ممفيس" من خلال اعداد قائمة مراجعة checklist حول نظم التربية فى الطفولة المبكرة وذلك لاربعة اغراض رئيسية :

- حاجة اعضاء هيئة التدريس لكى يوصلوا توقعاتهم بخصوص النظم الخاصة بهم ووسائل القياس
- نوع من الالتزام المهنى فى تربية المعلمين ما قبل الخدمة
- تكوين وتطبيق وثيقة تتضمن الاتساق، وتحد من الذاتية من جانب المقيمين
- المعلمين قبل الخدمة بحاجة الى معرفة من هم، وان ما يعتقدونه سوف يكون له تأثير طويل المدى على مستقبلهم المهنى وعلى تلامذتهم فى المستقبل.

وقد اهتمت الدراسة بابتكار قائمة مراجعة خاصة بسلوكيات وتنظيمات التربية فى الطفولة المبكرة ، والتى قام بها اعضاء هيئة التدريس فى تخصص الطفولة المبكرة فى جامعة " ممفيس " . وفى سياق الطفولة المبكرة ايضا اتت دراسة Lim, Chi-Ing, et al. (٢٠٠٩) حول التنوع الثقافى فى اعداد معلمات الطفولة المبكرة . حيث رأى الباحثون ان جمهور الاطفال فى مؤسسات الطفولة المبكرة أصبح اكثر تنوعا ثقافيا ولغويا، وان هذه التغيرات الديموجرافية تتطلب من المعلمات ان يصبحن اكثر استجابة للجوانب الثقافية، وان يكن معدات اكثر للعمل مع التنوع الذى يميز كل من الاطفال والاسر. وقد تم تحليل البيانات المتجمعة من مراكز ما قبل رياض الاطفال الوطنية (NPC)، والدراسة القومية لبرامج اعداد المعلمات فى الطفولة المبكرة، ومركز الاحصاء التربوى وقد تم تحليل الخصائص الجغرافية، وتلك الخاصة بالبرنامج، والمؤسسة من عينة من (٤١٦) برنامجا لمنح درجة البكالوريا، لتحديد كيف تترابط هذه المتغيرات مع كم المحتوى المتنوع والخبرة المطلوبة فى برامج اعداد المعلمات. وقد اوضحت النتائج ان وجود عضو هيئة التدريس غير الابيض، وبدوام كامل ، قد ارتبط ايجابيا بالمزيد من المقررات المطلوبة، التى تركز على العمل مع الاطفال والاسر من خلفيات ثقافية متنوعة، فى حين ارتبطت درجة التحضر urbanization، وحوكمة المؤسسات، والاعتماد الاكاديمى، بالمقررات المطلوبة التى تركز على العمل مع الاطفال متعددى اللغات، والمتحدثين باللغة الانجليزية . النسبة المئوية لجمهور الاطفال البيض من خلفيات من امريكا الجنوبية فى الولاية والمناطق الجغرافية المحيطة، قد ارتبط كلاهما بمتطلبات التدريب الميدانى، التى تركز على العمل مع الاطفال المتعددى اللغات والمتعلمين المتحدثين باللغة الانجليزية.

وفى دراسة Gallagher, Mary (٢٠٠٨) حول تحسين الفعالية المؤسسية والعلاقة ما بين قياس نواتج التعلم والتخطيط الاستراتيجى فى كليات المجتمع بولاية "كاليفورنيا" ، اوضحت الدراسة تمسك كليات المجتمع بكاليفورنيا بتطوير اساليب قياس نواتج تعلم الدارسين Student Learning Outcomes(SLO) وذلك فى حين اعتبرتهم مؤسسة الاعتماد ، فى طور الاعتماد ريثما يقدموا ادلة على تعلم الطلاب، باعتباره واحدا من اساليب اثبات فعالية المؤسسة.

وأحد وسائل اظهار الجدارة بالاعتماد هو استخدام التخطيط الاستراتيجى لتوجيه التحسن المستمر فى نواتج تعلم الدارسين من خلال القياس والتقييم وقد اجريت دراسة مسحية على (١٠٨) من رؤساء كليات المجتمع لشئون التدريس. و اختبرت العلاقة ما بين التخطيط الاستراتيجى وقياس تعلم الدارسين وكان معدل الاستجابة ٦٣٪ . ولم يقر هؤلاء الرؤساء بوجود علاقة مباشرة ما بين التخطيط الاستراتيجى وقياس تعلم الدارسين كوسيلة لتحقيق اهداف المؤسسة ولتحسين فاعليتها. وقد تم عمل مقابلة شخصية كنوع من المتابعة اللاحقة مع (١٢) رئيس من الرؤساء السابق الاشارة اليهم الذين

استجابوا للدراسة المسحية، واقروا بوجود علاقة ارتباطية. كما اظهرت النتائج الحاجة الى مقاييس كمية وكيفية حول نفس الموضوع للسماح لوجهات النظر المتعددة بالظهور.

وفى اطار اعداد الطلبة / المعلمين للعمل فى شراكة مع الاسر فى برامج الطفولة المبكرة فقد رأى كل من Hedges, & Lee (٢٠١٠ ) ان الشراكة ما بين الآباء والمعلمين اصبحت من الامور التى تؤخذ على عواهنها في فلسفات وممارسات التربية فى الطفولة المبكرة. ومع ذلك فان التراث النظرى يقترح بأن هذا الجانب هو اكثر تعقيدا واكثر اشكالية من الناحية الواقعية بالنسبة للمعلمين. فإقامة علاقات مع الاسر والمجتمع الذى سيخدمونه قد يعاون الطالبة / المعلمة على مواجهة الفهم لواقع حياة الاسر، ويوجههم ويعدهم لمسئولياتهم المهنية. كما يقترح التراث النظرى لتربية المعلمين ان الخبرات الميدانية المدعمة قد توجه الطالبة / المعلمة لاختبار معتقداتها والتأمل فى ممارساتها مع الاسر . وفى هذه الدراسة تم مناقشة ثلاثة افكار متغيرة فى التعلم:

- المعتقدات حول الشراكة.
- المزاعم حول التعقيد الموجود ضمن عملية التنوع.
- تنمية العلاقات مع الاسر المتنوعة.

وقد اوضحت الدراسة ان تغير الموقف يتضمن تأمل الطالبة في هذه الافكار والنقلة فى المعتقدات، باتجاه الفهم المعقد والشراكة الحقيقية.

اما دراسة Johnson (٢٠١١) فقد اهتمت باستكشاف الى أى مدى يطبق برنامج إعداد معلمى الطفولة المبكرة، الاخلاقيات فى تقديم المقررات، مع الاعتراف بأن الطلاب الذين يدخلون برنامج إعداد المعلمين ولديهم قيم مشكلة بصورة جيدة، وكذلك معتقدات تتعلق بالاطفال والتدريس، يخططون بعناية لخبرات التعلم ويواجهون فى الحياة الواقعية سياقات ومواقف توسع من فهمهم لتعقد اتخاذ القرارات الاخلاقية فى برامج التربية والرعاية المبكرة. هذه الدراسة توثق رؤية الدارسين لدورهم في عمل شئ بهدف اكتشاف المعنى من وراء ما يقومون به من مهام ، و ذلك من خلال تحليل التكليفات التى يراد منها الارتقاء بالتأمل فى قيمها. وأثناء اشتراك الدارسين فى محتوى المقرر واحرازهم الخبرات العملية، فان معرفتهم ومعتقداتهم المرتبطة بالتدريس تترابط معا، مظهرة قوة التفكير الاخلاقى فى تحسين اعداد معلمى الطفولة المبكرة. وقد اظهرت النتائج ان الدارسين يستقون صورهم الذهنية عن الاطفال، والعدالة الاجتماعية والوعى الذاتى، اثناء نمو هويتهم الاخلاقية المهنية. و فى دراسة اخرى قام به Posner (٢٠١١ ) تمت المقارنة ما بين القياس واعادة القياس لنواتج التعلم لبرنامج متمركز حول الدارسين، ومتمركز حول المهنية، وذلك بالقياس التقليدى فى المستوى الجامعى فى تخصص الاحصاء. وقد تم قياس نواتج تعلم الدارسين باستخدام مقياس المهنية الثلاثى Three- tired Proficiency Scale واعطاء

الفرصة لاعادة اجتياز المهام والتكليفات بغرض تحسين الدرجات. وقد كان توجه الدارسين نحو الاحصاء قد تحسن فى مجموعة القياس المتمركز حول المهنية، ولكن لم توجد فروق بين المجموعات فى القياس التقليدى، اوعلى الاختبار العام النهائى. وضمن مجموعة القياس المتمركز على المهنة، سجل الطلبة ذوى المعدلات الاعلى فى الاعادة للمهمة، سجلوا درجات افضل فى الاختبار النهائى. وقد خلصت الدراسة الى ان قياس المهنية فى نواتج التعلم المحددة يسمح لكل من الدارسين والمدرسين بتقييم التعلم بصورة افضل. وفى دراسة Jeffrey & Joh (٢٠٠٣) حاول الباحثان تقديم بديل لفهم برامج اعداد معلمى الطفولة المبكرة ، كما لفتت الدراسة الانتباه الى حقيقة وجود تنوع سكانى من الناحية العرقية والاثنية، ومن حيث القدرات، وان هذا التنوع يتطلب توجها فريدا وغير تقليدى يتسم بالحساسية الفردية لهوية المجموعة. وتقترح الداراسة برنامجا بديلا للحصول على درجة البكالوريوس فى العلوم، يتسم بكونه برنامجا شاملا لإعداد المعلمين والتربية. ومن اهداف هذا البرنامج امداد الدارسين بالفرص للتفكير التأملى بهدف الوصول للنمو المهنى والشخصى وهذا البرنامج يعتبر فريدا من حيث عدة ملامح مثل كون البرنامج مرتكز على الانشطة ، والتركيز على المهارات الوظيفية والتعلم فى فريق، واستخدام ملف الانجاز للقياس الذاتى. من مميزات هذا البرنامج فى اعداد المعلمين مقارنة بغيره من برامج اعداد المعلمين هو تضمنه خبرات فصلية أكثر، معدل تذكر اعلى، دافعية اعلى، وفهم أفضل للمنهج الموحد للاطفال ذوى معدلات النمو الطبيعية، والاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .

وفى دراسة Burden-Leahy (٢٠٠٥) كان الاهتمام الرئيسى فيها هو تحديد الصعوبات الناتجة عن استخدام الطريقة القائمة على العمليات لتحقيق ضمان الجودة من خلال تقييم نواتج الخريجين. حيث رأت الدراسة بأن نظام الجودة داخل المؤسسة المستهدفة، قد قفز من النموذج الاصلى الذى يعتمد على التركيز الكلى على قياس المعايير من خلال الاختبار، الى نموذج المراجعة المرتكزة على الادلة العملية لضمان جودة فريق العمل بالبرنامج. ففى ٢٠٠٢ حدثت مراجعة رئيسية لنظام ضمان جودة البرنامج المؤسسى، والتى توصلت الى ان عنصر قياس الاداء كان مطلوبا، حيث ان التركيز على العمليات كان مؤثرا فى تجويد عمل فريق العمل العاملين في برنامج تحقيق الجودة. فالبعض كان قادرا على اظهار انه قدم خريجين ذوى جودة مرتفعة، ولكنه كان اقل قدرة على البرهنة على جودة العمليات التى دعمت عمله. وبالتالى فانه لرسم ممارسات وطنية افضل، طورت المؤسسة مجموعة من نواتج الخريجين، وربطتها بنموذج ضمان الجودة الاكاديمى الذى تمت مراجعته. وقد تمت مراجعة مخرجات الدارسين بواسطة مراجع داخلى وآخر خارجى. وقد اوضحت النتائج اللاحقة ان تقديم عناصر القياس كان يحظى بأثر ايجابى على نمو المنهج ومعرفة اعضاء هيئة التدريس بأنشطة الجودة. كما انها رفعت من مستوى المناظرة الدائرة حول ما الذى تعنيه الجودة بالنسبة للمؤسسة يمكن ملاحظة

كيف ان ماتم عرضه من دراسات يعكس الاهتمام العالمى للمؤسسات الاكاديمية بتطوير برامج اعداد المعلمين بها لكى تواكب متطلبات الجودة. كما تعكس موضوعات ومشكلات الدراسات السابقة الشوط الذى قطعته كل جامعة، ماحققته بالفعل، وماتطمح وتخطط لتحقيقه فى المرحلة التالية. فبعض الجامعات لازالت فى محاولة قياس نواتج التعلم ومحاولة التعرف على معتقدات الدارسين وأعضاء هيئة التدريس نحو بعض القضايا الهامة المتعلقة بالتدريب الميدانى للمعلمين قبل التخرج (Bahous & Nabhani, ٢٠١١) (Paro, & Scott - Little, ٢٠٠٩) (Fardows,٢٠١١)، فى حين اهتمت دراسات اخرى ببحث قضايا تتعلق بجامعات قطعت شوطا فى طريق الاعتمادحيث بدأ الاهتمام بالقضايا التى تتعلق بالعولمة و بصفة خاصة الاهتمام باعداد الطلبة لمواجهة والتعامل مع التنوع الديموجرافى والثقافى الذى فى الغالب سيواجهونه عند العمل فى الميدان (Lim , Chi-Ing et al., ٢٠٠٩) (Jeffrey & John, ٢٠٠٣) بالاضافة للتحقق من تأثير التنوع الثقافى والعرقى والاثنى، اضافة الى التنوع من حيث الجنس والطبقة الاجتماعية على تحصيل الطلاب وتطورهم ونموهم الاكاديمى والمهنى(Bowman, ٢٠١٠) واعداد المعلمين للعمل فى شراكة حقيقية مع الاسر (Hedges & Lee,٢٠١٠).

وهناك عدد من الدراسات التى اهتمت بالقياس والتقييم كوسيلة ومدخل للارتقاء بأداء المؤسسة الاكاديمية (Posner, ٢٠١١) (Gallagher, ٢٠٠٨) (Rike& Sharp, ٢٠٠٨) (Arfaj, not dated)، فى حين ذهبت دراسات اخرى الى شكل اكثر تقدما من القياس لجودة نواتج البرامج التى تقدمها الجامعة ، من خلال القياس المرتكز على الاداء (Burden-Leahy, ٢٠٠٥). ومما سبق يمكن تبين ان قضايا الاعتماد والجودة متسعة بل من الجائز القول انها لانهائية حيث ان امكانية التحسين وقضايا التحسين تبقى مفتوحة للاضافة. ويبقى ان كل جامعة تحدد من بين هذه القضايا ما يشكل اولوية لها فى مرحلة ما، للتقدم خطوة فى طريق الاعتماد الاكاديمى وتطوير ادائها المؤسسى. وبالنسبة للدراسة الحالية فتأتى عقب المراحل الاولى من السعى للحصول على الاعتماد الاكاديمى، وعقب ارساء بعض الآليات الهامة فى عملية الاعتماد والخاصة بعمليات التوثيق، والتى تشمل توثيق توصيف المقررات وتوصيف البرنامج، وتقارير البرنامج والمقررات، وقبل كل ذلك تحديد نواتج التعلم، اوما يمكن تسميته مخرجات البرنامج ، و الذى تم اثناء العامين الاوليين من سعى الجامعة للحصول على الجودة. حيث تعنى الدراسة الحالية بالتحقق من مدى تغطية اساليب القياس المختلفة المتبعة ببرنامج رياض الاطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود، لمخرجات الكلية والقسم، ومستوى عمق هذه التغطية .

- **مشكلة الدراسة** :

منذ اشتركت جامعة الملك سعود فى العمليات الخاصة بالحصول على الاعتماد الاكاديمى والتى كانت اولى خطواتها تحديد مخرجات التعلم الخاصة بالكليات والأقسام والمزج بينها وبين المعايير المهنية لجهة الاعتماد NCATE والتى بدورها استندت بالنسبة الى قسم رياض الاطفال

بالجامعة، الى المعايير الصادرة عن الرابطة القومية لتربية صغار الاطفال NAEYC منذ ذلك الوقت، بدأ فصل جديد من العمل المؤسسى داخل القسم حيث تم ربط اهداف المقررات بهذه المخرجات وتحديد ذلك فى الوثائق الخاصة بتوصيف مقررات القسم وتوصيف برنامج رياض الاطفال بعامة. كما انه بدأ التحقق من نتائج الطالبات فى نهاية كل فصل دراسى من خلال تقارير المقررات التى ترفع من جانب الاساتذة القائمين بتدريس المقررات. الا ان هذه التقارير كانت تهتم بتحليل نتائج الطالبات ( تحليلا رقميا ) وتحليل مدى رضاء الطالبات عن طرق تدريس المقرر (ايضا التحليل رقمى وكيفى) اضافة الى رصد الموضوعات التى تم تدريسها والصعوبات التى واجهت عملية التدريس والموضوعات والتكليفات التى تضمنها المقرر دون ان يكون هناك اى تحليل لمدى ارتباط المقرر واساليب التقييم فعليا بالمخرجات التى سبق وتم ايضاحها فى توصيف المقرر نفسه. و بالتالى فان هذه الزاوية من البرنامج والمقرر تظل غامضة على المقيمين لجودة البرنامج. فالمخرجات المحددة من جانب القسم تعتبر بمثابة التزام من جانب الجامعة عليها ان تحققه فى طالباتها، و بدقة اكثر عليها ان تثبت انها تحققه فى طالباتها (من خلال تقديم الادلة على ذلك). ومن هذا المنطلق تتبلور مشكلة الدراسة الحالية فى الشعور بان هناك جانب هام من العملية التعليمية بالمؤسسة متروك فى الظل ولم يتم التركيز عليه ورصده. ان تحليل هذا الجزء والتحقق منه سوف يؤدى بالضرورة الى مراجعة شاملة لبعض المخرجات واستحداث مخرجات جديدة يرى الاعضاء انها كانت غائبة فى النسخة الاولى من مخرجات القسم، والتى تمت فى البدايات الاولى لتطبيق الجامعة لعمليات الجودة، وفى ذلك الوقت كان الاعضاء مفتقرين للرؤية الشاملة لهذه العملية وعلاقة كل جزء منها بالمنظومة الشاملة للجودة.

- **اهداف الدراسة** :

بصورة اكثر تحديدا تهدف الدراسة الحالية الى :

- تحليل الى اى مدى تنعكس مخرجات التعلم لبرنامج رياض الاطفال فى توقعات اعضاء هيئة التدريس كما تعكسها ادوات التقييم المستخدمة من جانبهم المتمثلة فى الاختبارات
- تحديد نسب مخرجات التعلم التى تم تغطيتها والتى لم يتم تغطيتها ضمن ادوات التقييم اوالاختبارات.
- تحديد مستويات تحقق مخرجات التعلم من خلال الروبريكس الذى يحدد مستويات العمق فى هذه المخرجات ومن ثم تشخيص قوة او قصور ادوات التقييم فى تحقيق المخرجات بالعمق المطلوب .

- **اسئلة الدراسة** :

فى ضوء الاهداف السابقة يمكن صياغة اسئلة الدراسة على النحو التالى :

- ما هى مخرجات التعلم التى تم تغطيتها من خلال الاختبارات المتضمنة فى عينة الدراسة ؟
- ماهي أنواع المخرجات الأكثر انعكاسا في الأختبارات المتضمنة في عينة الدراسة (معارف ـ مهارات ـ توجهات )
- ماهى مستويات تحقق مخرجات التعلم كما تعكسها الاختبارات المتضمنة فى عينة الدراسة .

- **مصطلحات الدراسة** :
- **مخرجات التعلم** Outcome-led :

هي ماينبغي أن تكتسبه الطالبات من معارف ومهارات واتجاهات وقيم في مجال تخصصها وعملها كمعلمة رياض أطفال والتي تعمل المقررات الدراسية على تحقيقها والمتمثلة في مخرجات التعلم التي وضعت من قبل القسم والتي تتفق مع معايير كلية التربية والمعايير المهنية لمعلمة رياض الاطفال التي وضعت من قبل الهيئة القومية لتعليم صغار الاطفال (NAEYC).

- **أدوات التقييم أو الاختبارات** Tests or Assessment Tools :

المقصود بها الاختبارات التحصيلية التحريرية المستخدمة في تحديد مستوى تحصيل الطالبات لجميع مقررات تخصص رياض الاطفال والتي تحمل الرمز (روض) لمرحلة البكلوريوس. وهي عبارة عن أسئلة متنوعة منها الموضوعية والمقالية، المباشرة وغير المباشرة، والتي تقيس جميع المعلومات والمهارات والاتجاهات المطلوبة لمعلمة رياض الاطفال والمتمثلة في مخرجات التعلم التي وضعت من قبل القسم والتي تتفق مع معايير كلية التربية والمعايير المهنية لمعلمة رياض الاطفال للهيئة القومية لتعليم صغار الاطفال (NAEYC).

- **منهجية البحث** :

تشتمل منهجية البحث على وصف للمجتمع الاصلي للبحث والعينة وطريقة اختيارها وتصميم البحث وإعداد أدوات الدراسة، الدراسة الاستطلاعية واستخراج صدق وثبات أدوات البحث وعملية تطبيق أدوات البحث وكذلك وصف الطرق الاحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات البحث.

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة من أدوات التقييم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في قسم السياسات التربوية ورياض الاطفال بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية والمتمثلة في الاختبارات التحريرية لجميع مقررات مرحلة البكلوريوس في تخصص رياض الاطفال والتي تحمل الرمز (روض). عدد الاختبارات ٢٢ اختبار ، وهي عبارة عن أسئلة متنوعة منها الموضوعية والمقالية، المباشرة وغير المباشرة، والتي تقيس جميع المهارات المطلوبة لمعلمة رياض الاطفال والمتمثلة في مخرجات التعلم التي وضعت من قبل القسم وكلية التربية والتي تتفق مع معايير الانكيت ومعايير المهنية لمعلمة رياض الاطفال التي وضعت من قبل الهيئة القومية لتعليم صغار الاطفال (NAEYC).

- **العينة** :

تكونت عينة الدراسة من ١٩ نموذجا من نماذج أسئلة الاختبارات النهائية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ، بقسم السياسات التربوية ورياض الاطفال، بالاضافة الى ٣ اختبارات عملية لثلاثة مقررات مختلفة تتضمن مهام ادائية مرتبطة مباشرة بمحكات NCATE. وقد تم اختيار

عينة الدراسة بالطريقة غير العشوائية الصدفية لأن عملية الاختيار خضعت لرغبات اعضاء هيئة التدريس في المشاركة بأسئلتهم في الدراسة، وشئ آخر هو مدى تمكن الباحثتين من التواصل مع الاستاذات وشرح الغرض من الدراسة حيث أن بعضهن لم يكن متواجدات في فترة الاختبارات النهائية بينما البعض الآخر وعد بارسال نسخة من أسئلته ولكن منهم من فعل ومنهم من لم يفعل.

- **تصميم البحث** :

يتبع هذا البحث تصميم البحوث الوصفية التحليلية وذلك لمناسبتها لطبيعة الدراسة. فالمنهج الوصفي التحليلي كما عرفه بيرلسون (١٩٥٢) في العساف (١٤١٦) بأنه طريقة يتم تطبيقها للوصول الى وصف كمي هادف ومنظم للمحتوى تحت الدراسة. وفي هذا الدراسة تقوم الباحثتان بإحصاء عدد الاسئلة المتضمنة في أدوات التقييم (اختبارات المقررات ) التي تحقق مخرجات التعلم للقسم وقياس نسبة تحققها مع وصف مستويات تحققها.

- **الحدود الموضوعية والزمانية والمكانية للدراسة** :

- **الحدود الموضوعية** :

تتمثل في تحليل محتويات أسئلة الاختبارات النهائية لتحديد مخرجات التعلم التي تم تغطيتها والتي لم تتم تغطيتها من خلال أدوات التقييم أوالاختبارات .

- **الحدود المكانية** :

تم تطبيق الدراسة على عينة من أسئلة الاختبارات النهائية لمواد قسم رياض الاطفال بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

- **الحدود الزمانية** :

الدراسة تم تطبيقها في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٢ / ١٤٣٣هـ

- **أدوات البحث** :

تم اختيار أدوات البحث بناءا على كونها أفضل طريقة لجمع المعلومات التي بواسطتها يتم تحليل محتوى أسئلة الاختبارات حيث تم بناء استمارة تحليل المحتوى للاختبارات النظرية و العملية . الاستمارة تتضمن مخرجات التعلم لكلية التربية والمواصفات المهنية أو مخرجات التعلم لقسم رياض الاطفال السابقة الذكر على المستويات الثلاث المعارف والمهارات والتوجهات اضافة الى تحديد خمسة مستويات تميز كل من المعارف والمهارات والتوجهات كل على حده فى ضوء عمق التحقق، وذلك حسب التدرج في المستويات العليا في التفكير التي ذكرها بلوم (Bloom, 1956)، وذلك كما في الجدول التالى:

**جدول رقم (١) : المقياس الخاص بتقييم مخرجات التعلم لقسم التربية ورياض الاطفال**

| درجة التحقق نوع المخرج أو المواصفة | اقل من ٣٠% | من ٣٠-٤٩% | من ٥٠-٦٩% | من ٧٠-٨٩% | من ٩٠فأكثر |
|---|---|---|---|---|---|
| أ-المعارف | السؤال / التكليف يتضمن معلومات محددة بسيطة (كأسماء علماء او تعداد بعض النقاط | يتضمن السؤال / التكليفات معلوات محددة ومركبة كالتعريفات واقوال بعض العلماء حول الموضوع او القضية او استدعاء بعض المعلومات حول الموضوع | يتطلب السؤال / التكليف ان تعكس الطالبة فهمها للموضوع كأن تشرح او تعلل | يتطلب السؤال / التكليف اظهار الطالبة لقدراتها على التفسير فى ضوء ما درسته من نظريات علمية | يتطلبالسؤال / التكليف اظهار الطالبة للابداع وان تضيف او تقترح شيء جديد |
| ب-المهارات | يتطلب السؤال/ التكليف من الطالبة مهارات القراءة و الاطلاع و التجميع و العرض حول الموضوع او القضية دون الاضافة من جانبها | يتطلب السؤال / التكليف من الطالبة مهارات البحث و التجميع و العرض مع بعض الاضافات من جانبها | يتطلب السؤال / التكليف من الطالبة هارات تحليل البيانات و المعلومات المتوفرة | يتطلب السؤال / التكليف من الطالبة اتخاذ قرارات معينة فى ضوء تقييمها للموضوع او القضية و تفنيد المحكات التى فى ضونها تم اتخاذ هذه القرارات او تكوين الرأى | يتطلب السؤال / التكليف ان تعكس الطالبة قدرتها على حل المشكلات و / او الابتكار فى ضوء ما تعلمته ضمن المقرر |
| ج-التوجهات المهنية | يتحقق السؤال / التكليف من معرفة الطالبة بادوارها و مسئولياتها المهنية المهنية و ما يترتب على المسئوليات من مهام و التزامات | يتطلب السؤال /التكليف من الطالبة ان تترجم المسئوليات و المهام فى صورة مواقف ميدانية حقيقية او مفترضة | يتطلب السؤال / التكليف من الطالبة ان تعكس قدرتها على النقد الذاتى و نقد الواقع فى ضوء اخلاقيات المهنة | يتطلب السؤال / التكليف من الطالبة ان تعكس التزامها المهنى والاخلاقى تجاه كل من مهنتها والاطفال و اسرهم | يتطلب السؤال / التكليف من الطالبة ان تعكس رؤيتها المستقبلية للخطوات اللازمة للارتقاء بالمهنة واعلام واضعى السياسة بالخطوات اللازمة للارتقاء بالتربية فى الطفولة المبكرة |

- **صدق وثبات المقياس** :

بالنسبة لصدق المقياس قامت الباحثتان بعرض هذا المقياس بعد بنائه على عدد من أساتذة المناهج في كلية التربية بجامعة الملك سعود الذين قاموا باقتراح بعض التعديلات فى العبارات وفى الحدود الفاصلة بين المستويات. وقد تم الاخذ بهذه التعديلات ومن ثم اتخذت استمارة تحليل مفردات الاختبارات شكلها النهائى فى ضوء ذلك.

وبالنسبة لثبات المقياس فقد أعتمدت الباحثتان على طريقة اتفاق المحكمين. التي عرفها روبسون (Robson, 1993) بأنها "درجة الإتفاق التي يتوصل إليها محكمين أو أكثر عندما يحصلون على نفس الدرجة من قياس نفس الشئ". والطريقة التي تم اتباعها هي ان قامت الباحثتان كل على حده باستخدام المقياس في تحليل ٩٠ سؤال من أسئلة عينة الدراسة، ثم حسبت النسبة المؤية لدرجة إتفاق الباحثتان في تحليل وتقييم الاسئلة. وقد كانت درجة الاتفاق بين الباحثتين في تحليل الاسئلة هي (٧٥ ٪)، وهي درجة كافية لتحقيق صدق المقياس.

- **تطبيق البحث وإجراءاته** :

بعد استلام الاسئلة من الاستاذات اللاتي تطوعن بالمشاركة في الدراسة باسئلتهن قامت الباحثتان بتطبيق أداة الدراسة على الاسئلة، كما تم تطبيق طريقة اتفاق المحكمين السابق ذكرها لإيجاد ثبات المقياس. تم تفريغ المعلومات وتجميع تكرارات المخرجات التي تحققت في كل سؤال من أسئلة العينة التي جمعت ودرجة تحققه، ثم تم ترميزها والخطوة الأخيرة ادخالها في برنامج SPSS (2001) ,Pallant.

- **الطرق الإحصائية** :

بعد الانتهاء من تفريغ المعلومات من أداة الدراسة وتجميع تكرارات المخرجات التي تحققت من كل سؤال وتجميع درجة تحققها تم ترميز هذه المعلومات وإدخالها في برنامج spss لإيجاد التكرارات والنسب المؤية لكل مخرج من مخرجات كلية التربية ومخرجات التخصص وذلك لحساب درجة ونسبة تحقق كل مخرج على حده. ولمعرفة دلالة الفروق بين المخرجات تم حساب قيمة كا٢ . لتحديد دلالة الفروق بين الفئات المختلفة من حيث المستويات والمحكات والمهارات

- **نتائج الدراسة** :

يمكن مناقشة النتائج فى ضوء تساؤلات الدراسة كما يلى :

**السؤال الاول : ما هى مخرجات التعلم التى تمت تغطيتها من خلال الاختبارات المتضمنة فى عينة الدراسة ؟**

وللاجابة على هذا السؤال نستعرض الجدول رقم (٢) الذى يوضح النتائج الوصفية لمخرجات الكلية متضمنة نسب التكرارات لهذه المخرجات و قيمة كا٢ للفروق بينها، مع ملاحظة ان الجدول يتضمن فقط المخرجات التى ارتبطت بالاختبارات و بالتالى فان المخرجات التى لم تحققها الاختبارات المتضمنة فى العينة ، غير موجودة بالفعل فى هذا الجدول .

جدول (٢) : النتائج الوصفية لمخرجات الكلية (نسب وتكرارات) وقيمة كا ٢ للفروق بينها

| المخرج | التكرار | النسبة | المخرج | التكرار | النسبة | كا٢ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 47 | 9.5 | 40 | 1 | .2 | |
| 3 | 1 | .2 | 42 | 5 | 1.0 | |
| 4 | 1 | .2 | 50 | 1 | .2 | |
| 8 | 64 | 13.0 | 51 | 1 | .2 | |
| 9 | 1 | .2 | 54 | 1 | .2 | |
| 10 | 8 | 1.6 | 55 | 1 | .2 | |
| 11 | 19 | 3.9 | 66 | 4 | .8 | **788,718 |
| 12 | 7 | 1.4 | 68 | 1 | .2 | |
| 22 | 24 | 4.9 | 69 | 1 | .2 | |
| 23 | 17 | 3.4 | 89 | 1 | .2 | |
| 25 | 16 | 3.2 | 93 | 26 | 5.3 | |
| 27 | 11 | 2.2 | 94 | 5 | 1.0 | |
| 29 | 23 | 4.7 | 96 | 1 | .2 | |
| 30 | 35 | 7.1 | 98 | 4 | .8 | |
| 31 | 33 | 6.7 | 99 | 1 | .2 | |
| 32 | 5 | 1.0 | 101 | 6 | 1.2 | |
| 33 | 6 | 1.2 | 104 | 6 | 1.2 | |
| 34 | 9 | 1.8 | 105 | 14 | 2.8 | |
| 35 | 6 | 1.2 | 106 | 6 | 1.2 | |
| 36 | 17 | 3.4 | 109 | 1 | .2 | |
| 37 | 10 | 2.0 | 125 | 1 | .2 | |
| 38 | 43 | 8.7 | 126 | 2 | .4 | |
| الاجمالي | | | 43 | 493 | %100 | |

** دال عند مستوي معنوية ٠,٠٠١

يشير الجدول (٢) الى ارقام المخرجات التى غطتها مفردات عينة الاختبارات فى الدراسة الحالية ، مع ملاحظة ان هناك ٤٧ مفردة لم ترتبط بأى من المخرجات الخاصة بالكلية (عبر عنها فى الجدول بالرقم صفر) ولكنها ارتبطت فقط بالمخرجات المهنية وبالتالى سيتم التعبير عنها فى جدول النتائج الوصفية للمخرجات المهنية جدول رقم (٣). ويظهر من الجدول ان عدد المخرجات التى عملت الاختبارات على تحقيقها هو (٤٣) مخرج من اصل (١٢٨) مخرج. مما يعنى ان هناك تركيزا على عدد محدود من المخرجات، فى حين يظل العدد الاكبر من المخرجات غائبا عن إنتباه واهتمام اعضاء هيئة التدريس. كما ان هناك من بين هذه المخرجات ما تكرر بصورة كبيرة (المخرجات رقم ٨ ، رقم ٣٨) فى حين ان البعض الآخر لم يتم التحقق منه سوى مرة واحدة فقط (المخرجات ١٠٩ ، ١٢٥). كما أن قيمة كا٢ تدل على وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى ٠,٠٠١

وللتعرف على مدى تمثيل المخرجات المهنية فى عينة الاختبارات بالدراسة الحالية، يوضح الجدول رقم (٣) النتائج الوصفية للمخرجات المهنية (التكرارات والنسب) وقيمة كا٢ للفروق بينها.

جدول (٣) : النتائج الوصفية للمخرجات المهنية (نسب وتكرارات) وقيمة كا٢ للفروق بينها

| المخرجات المهنية | التكرار | النسبة | المخرجات المهنية | التكرار | النسبة | كا٢ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 3 | .6 | 45 | 1 | .2 | 867,387 ** |
| 1 | 44 | 8.9 | 52 | 48 | 9.7 | |
| 2 | 54 | 11.0 | 53 | 23 | 4.7 | |
| 3 | 103 | 20.9 | 54 | 12 | 2.4 | |
| 7 | 4 | .8 | 55 | 1 | .2 | |
| 8 | 1 | .2 | 56 | 12 | 2.4 | |
| 24 | 45 | 9.1 | 60 | 2 | .4 | |
| 34 | 64 | 13.0 | 61 | 4 | .8 | |
| 35 | 53 | 10.8 | 65 | 2 | .4 | |
| 36 | 5 | 1.0 | 69 | 11 | 2.2 | |
| 42 | 1 | .2 | | | | |
| الاجمالي | | | 21 | 493 | 100.0 | |

** دال عند مستوي معنوية ٠,٠٠١

و يشير جدول (٣) فقط الى ارقام المخرجات التى تم تمثيلها فى مفردات عينة الاختبارات فى الدراسة الحالية، حيث يتبين ان المفردات قد حققت (٢٠) مخرج مهنى من اصل ( ٩٨) مخرجا. كما يلاحظ ان هناك من المفردات ما لم يرتبط بأى من المخرجات المهنية (العدد ٣ مفردات) والتى تم التعبير عنها فى الجدول بالرقم صفر ولكنه ارتبط فقط بمخرجات الكلية وبالتالى فقد حصل على رقم صفر فى العمود الخاص بالمخرجات المهنية. ويعكس الجدول وجود تركيز على نسبة ضئيلة من المخرجات دون غيرها، وأن هناك حاجة الى اعادة النظر فى مدى تغطية الاختبارات لكافة المخرجات المهنية وهى التى تضمن كفاءة الخريجة، واهليتها للقيام بمسئولياتها المهنية بكفاءة عالية. كما توضح التكرارات بالجدول التباين الكبير بين نسب تكرار المخرجات المهنية التي تم تحقيقها حيث كان هناك تكرارات عالية لبعض المخرجات (مخرج رقم ٣ ، ٣٤ ) التي بلغت نسبتها (١٠٣ ، ٦٤) على التوالي فى حين كانت هناك محكات لم تختبر اوتظهر فى التكرارات الا مرة واحدة مثل (مخرج رقم ٨ ، ٤٢ ، ٤٥ ،٥٥)، كما أن قيمة كا٢ تدل على وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى ٠,٠٠١

- **السؤال الثاني** :

**ماهي أنواع المخرجات الأكثر انعكاسا في الأختبارات المتضمنة في عينة الدراسة ؟**

و لكى تتضح الصورة بشكل اكثر تفصيلا، فاننا بحاجة لتفحص هذه التكرارات ايضا فى ضوء نوع المخرجات التى سبق الاشارة اليها والتى تنوعت ما بين معارف ومهارات وتوجهات، بمعنى هل توزعت التكرارات بنسب متساوية ما

بين المخرجات المعرفية والمهارية وتلك الخاصة بالتوجهات، ام كان هناك تركيزا على نوع معين من المخرجات مقارنة بالانواع الاخرى. وللاجابة على هذا السؤال تم تحليل مفردات الاختبارات من حيث انتمائها لاى من انواع المخرجات الثلاثة السابقة، ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج هذا التحليل

***جدول(٤) : النتائج الوصفية لتكرارات انواع المخرجات ونسبها فى مفردات الاختبارات***

| نوع المخرج | التكرار | النسبة | كا٢ |
|---|---|---|---|
| *المعارف* | 470 | 95.3 | **584,17 |
| *المهارات* | 22 | 4.5 | |
| *التوجهات* | 1 | .2 | |
| *الاجمالي* | 493 | 100.0 | |

يتضح من الجدول رقم (٤) ان التكرارات الاكبر كانت للمخرجات المعرفية حيث بلغت نسبتها ٩٥,٣ ٪ من اجمالى التكرارات يليها التكرارات الخاصة بالمهارات والتى كانت اقل بصورة ملحوظة حيث بلغت نسبتها ٤,٥٪ فى حين كانت هناك ندرة فى المخرجات الخاصة بالتوجهات حيث بلغت نسبتها ٠,٢٪ وهى بالطبع نسبة منخفضة للغاية. وتشير هذه النتيجة الى ان جل اهتمام اعضاء هيئة التدريس كان منصبا على التحقق من معارف الخريجات فى حين حظيت المهارات بالاهتمام الاقل اما التوجهات فنادرا ما يتم التحقق منها.

وبما أن أسلوب التقييم وطبيعة الاسئلة تعكس بالاضافة الى محتوى المادة الدراسية أساليب التدريس وإجراءاتها والمخرجات التي ينبغي تحقيقها في الخريجات فالمعلمة غالبا تقيس ما قدمته للطالبات. فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة العرفج (غير منشوره) Al-arfaj التي هدفت الى معرفة مدى توافق الممارسات التدريسية في الجامعات مع مخرجات التعلم في القرن الواحد والعشرين، والتي وجدت أن الإجراءات والممارسات التدريسية التي تتماشى أوتؤدي الى تحقيق مخرجات التعلم في القرن الواحد والعشرين غير مطبقة ولو الحد الأدنى منها. كما أشارت دراسة فاردوز (٢٠١١) Fardows الى أن عملية التقييم يجب أن تكون بطريقة يفهم منها الطالب ما يجب عليه أن يتعلمه وكيف سيتعلمه وهذا نجده كثيرا في الممارسة العملية للتدريس عندما يتساءل الطلبة عن نوعية الاسئلة التي ستأتي في الاختبار ليستذكروا دروسهم بالطريقة المناسبة. كما أكدت ذلك دراسة ليو وآخرون (٢٠١٢) .Liu. et al التي وجدت نتائجها أن من أحد الأسباب الهامة في إثارة دافعية الطلاب للتعلم هو إحاطتهم بطبيعة الأسئلة التي ستواجههم في عملية التقييم والاختبارات.

- **السؤال الثالث** :

**ما هى مستويات تحقق مخرجات التعلم كما تعكسها الاختبارات المتضمنة فى عينة الدراسة ؟**

و للاجابة على هذا السؤال تم تحليل مفردات عينة الاختبارات المتضمنة فى الدراسة من حيث مستوى العمق فى التحقق حسب التدرج في المستويات العليا في التفكير التي ذكرها بلوم (Bloom, 1956)، وذلك طبقا لخمسة مستويات كما هو موضح فى الجدول رقم (١) السابق عرضه، حيث يوضح الجدول خمسة مستويات من العمق فى كل نوع من انواع المخرجات ، فالمعارف على سبيل المثال تبدأ بمعلومات محددة وبسيطة فى المستوى الاول وتنتهى فى المستوى الخامس بانجاز تكليفات اوالاجابة على اسئلة تتطلب اظهار الابداع اوالاضافة اواقتراح شيء جديد. فى حين تبدأ المخرجات المهارية فى المستوى الاول باظهار الطالبة للقدرة على التجميع والعرض دون اضافة من جانبها وتنتهى فى المستوى الخامس بأن تعكس قدرتها على حل المشكلات و/ او الابتكار فى ضوء ما تعلمته ضمن المقرر. اما المخرجات الخاصة بالتوجهات المهنية فتبدأ فى المستوى الاول بالتحقق من معرفة الطالبة لادوارها ومسئولياتها وما يترتب عليها من التزامات وتنتهى فى المستوى الخامس ان تعكس رؤيتها المستقبلية للخطوات اللازمة للارتقاء بالمهنة وإعلام واضعى السياسة بالخطوات اللازمة للارتقاء بالتربية فى الطفولة المبكرة . ويشير الجدول رقم (٥) للنتائج الوصفية للتكرارات والنسب فيما يتعلق بمستويات التحقق .

***جدول رقم (٥) : النتائج الوصفية للتكرارات والنسب الخاصة بمستويات التحقق لاجمالى المخرجات***

| درجة التحقق | التكرار | النسبة المؤية | كا٢ |
|---|---|---|---|
| اقل من ٣٠% | 20 | 4.1 | ٩٤٥,٤٨٩** |
| من٣٠-٤٩% | 367 | 74.4 | |
| من ٥٠-٦٩% | 80 | 16.2 | |
| من ٧٠-٨٩% | 11 | 2.2 | |
| من ٩٠فأكثر | 15 | 3.0 | |
| الاجمالي | 493 | 100.0 | |

** دال عند مستوي معنوية ٠,٠٠١

يشير جدول (٥) الى ان غالبية التكرارات تركزت فى المستوى الثانى حيث بلغت نسبة التكرارات فى هذا المستوى ٧٤,٤٪ و كان المستوى التالى الاقرب هو المستوى الثالث وان كان الفارق فى التكرارات بينهما كبيرا حيث بلغت نسبة التكرارات لهذا المستوى ١٦,٢٪ اما بقية المستويات فكانت نسبة التكرارات فيها ضئيلة جدا حيث تراوحت ما بين ٤,١ : ٢,٢ ٪ في المستوى الاول والرابع على التوالي. وتدل هذه النتيجة على ان معظم مفردات الاختبارات كانت تعمل على المستويات السطحية من التفكير والقليل منها تطرق الى المعارف والمهارات و التوجهات عند المستويات الاعمق او الاعلى التى تتطلب تركيب المعلومات وحل المشكلات والابتكار. ويتضح ذلك بصورة جلية من خلال الجدول رقم (٦) الذى يوضح نتائج الفروق بين المستويات و انواع المخرجات و كا٢ .

وهذا يدل على أن هناك حاجة الى معرفة الاسباب والعمل على علاجها وفي دراسة قام بها أريجا وآخرون (٢٠١١) Araghieh, et al. حاول فيها معرفة الطرق التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس للرفع من جودة التدريس طبقت، على ٦٠ عضوا منهم باستخدام طريقة مشتقة من Delphi technique. وقد وجدت الدراسة أن أكثر العوامل المؤثرة في زيادة جودة التدريس هي إستيعاب وإحاطة عضو هيئة التدريس بمحتوى المادة العلمية وقدرته على التعبير عنها وإيصالها للطلاب، كما تتوقف على مدى قدرته على على ان يكون نشطا مبتكرا ومبدعا في حسن إدارة الصف وتحفيزالطلاب على التعلم.

*جدول رقم (٦) : نتائج الفروق بين المستويات وانواع المخرجات وقيمة كا٢ للفروق بينها*

| درجة التحقق | نوع المخرج | | | الاجمالي | كا٢ |
|---|---|---|---|---|---|
| | المعارف | المهارات | التوجهات | | |
| اقل من ٣٠% | 19 | 1 | 0 | 20 | ١٩٠,٤٩٩** |
| من٣٠-٤٩% | 362 | 4 | 1 | 367 | |
| من ٥٠-٦٩% | 77 | 3 | 0 | 80 | |
| من ٧٠-٨٩% | 8 | 3 | 0 | 11 | |
| من ٩٠فاكثر | 4 | 11 | 0 | 15 | |
| الاجمالي | 470 | 22 | 1 | 493 | |

** دال عند مستوي معنوية ٠,٠٠١

- **مناقشة النتائج** :

تتضح من النتائج السابق عرضها ان مخرجات القسم والمخرجات المهنية ممثلة فى عينة الاختبارات بدرجة ضعيفة (٤٣ مخرج من اصل ١٢٨ مخرج من مخرجات القسم) ،مما يعنى ان هناك تركيز على مخرجات واهمال اوعدم الانتباه لمخرجات اخرى. كما ان هذه المشكلة تنعكس فى ان هذه المخرجات التى يتم الانتباه اليها يتم تكرار اختبارها بدرجة عالية داخل الاختبارات (مخرج رقم ٨ ، ٣٨ ، ٣٠ ، ٣١) ، فى حين ان هناك مخرجات اخرى لم يتم اختبارها الا مرة واحدة (مخرج رقم ٤٠، ٥٠ ، ٥١ ، ١٠٩ ، ١٢٥)، هذا بالطبع بخلاف المخرجات التى لم يتم اختبارها نهائيا ضمن عينة الدراسة الحالية. ونفس الظاهرة تتكرر فى المخرجات المهنية حيث ركزت عينة الاختبارات على التحقق من ٢٠ مخرج من اصل ٩٨ مخرج مهنى، مع وجود تكرار عالى لاختبار مخرجات معينة (مثال : مخرج ٣ ، ٣٤) وندرة التحقق من مخرجات اخرى (مثال : مخرج ٨ ، ٤٢ ، ٤٥ ٥٥) وذلك ايضا بخلاف المخرجات التى لم تمثل فى اى اختبار من الاختبارات المتضمنة فى العينة. كما لوحظ كذلك انه فى عينة الاختبارات الخاصة بهذه الدراسة كانت هناك مفردات اسئلة بعضها لم يكن يحقق اى من المخرجات الخاصة بالقسم و البعض الآخر لم يكن يحقق اى من المخرجات المهنية، وهذا يوحى بأن المخرجات المحددة من جانب القسم وما تم استخلاصه من مخرجات مهنية بحاجة الى اعادة صياغة بحيث يمكنها تغطية العديد من المهارات والمعارف والتوجهات الخاصة بالمقررات، والتى لم تتوافر فى النسخة الحالية التى اعتمدها القسم، والتى يبدو انها بحاجة للمراجعة من جانب اعضاء هيئة التدريس.

اضافة الى ماسبق، وفيما يتعلق بنوع المخرجات التى اهتمت عينة الاختبارات فى الدراسة الحالية بالتحقق منها، فقد اظهرت النتائج ان التركيز الاكبر لعينة الاختبارات كان على المخرجات المعرفية (حيث بلغت نسبتها ٩٥,٣ ٪ من اجمالى التكرارات، يليها المخرجات الخاصة بالمهارات والتى بلغت نسبتها ٤,٥ ٪ اما المخرجات الخاصة بالتوجهات فقد كانت شديدة الندرة حيث بلغت نسبتها ٠,٢ ٪ . وهذه النتيجة تشير الى ان معظم التركيز من جانب اعضاء هيئة التدريس كان على الجوانب المعرفية على حساب الجوانب المهارية وتلك الخاصة بالتوجهات، على الرغم من اهميتها فى التكوين المهنى للطالبة المعلمة. اما من حيث مستوى التحقق، والذى استند الى مستويات " بلوم " كما هو موضح فى الجدول رقم ١ ، (Bloom, 1956)، فقد اوضحت النتائج ان غالبية الاسئلة تركزت فى التحقق من المخرجات فى المستوى الثانى ( بنسبة ٧٤,٤ ٪ ) يليها المستوى الثالث بفارق كبير ( حيث بلغت نسبة التكرارات ١٦,٢ ٪ )، اما المستويات الباقية فكانت نسبة تكرارها ضئيلة للغاية (تراوحت النسبة من ٢,٢: ٤,١ ٪ ). بعبارة اخرى يمكن تلخيص النتيجة فى ان التركيز الاكبر لعينة الاختبارات كان على المخرجات المعرفية، والتى تركزت بدورها عند المستوى الثانى من مستويات التحقق وهو المستوى المعنى بعرض معلومات محددة ومركبة كالتعريفات واقوال بعض العلماء حول الموضوع او القضية، اواستدعاء بعض المعلومات حول الموضوع. يليه فى الترتيب المستوى الثالث الذي يعنى بأن تعكس الطالبة فهمها للموضوع، كأن تشرح او تعلل. وهذا مما يعنى حاجة اعضاء هيئة التدريس لمراجعة مدى ارتباط مفردات الاختبارات بالمخرجات المحددة من قبل القسم ومدى عمق هذا التحقق، حتى لا يتم تحقيق المخرجات (والتى تحققت نسبة قليلة منها) على مستويات سطحية، لا تسهم فى التشكيل المهنى الصلب للطالبة المعلمة. واثناء عمل الباحثتان فى تحليل الاختبارات كانت هناك بعض الملاحظات اللافتة للنظر، حيث تمت مراجعة قائمة المخرجات بانواعها (الخاصة بالكلية وتلك المهنية) لتحديد المخرجات غير المستخدمة من ناحية، وطبيعة المقررات المختلفة وما يمثلها من مخرجات من ناحية اخرى. حيث ان هناك من المخرجات التى كان من الطبيعى الا تظهر فى سياق عينة الاختبارات الخاصة بالدراسة الحالية والتى ركزت على مقررات تخصص رياض الاطفال فقط دون غيرها والتى يرمز لها بالرمز (روض). وبالتالى فان بعض المخرجات شديدة الخصوصية المرتبطة بأمور خارج التخصص الدقيق لم تكن لتظهر فى عينة الاختبارات (مثال : مخرج ١ من مخرجات الكلية، الذى ينص على " أن يعرف مبادىء الاسلام وأركانه وعباداته والقيم التى يرسيها "فهذا المخرج من الطبيعى الايظهر فى مفردات اختبارات مقررات روض. الا انه بالنسبة لعدد من المخرجات المرتبطة بالتخصص، كانت هناك اشكاليات تتعلق بعمومية الصياغة وفى احيان اخرى محدودية الهدف وضيقه بحيث لايعكس المخرج غير جزئية ضئيلة من محتوى المقرر وبالتالى فان العديد من اهداف المقرر وما يشمله من معارف ومهارات غير ممثل بصورة جيدة فى المخرجات. وهذا الامر هو ما انعكس على المفردات من الاختبارت التى لم نستطع ربطها بأى من مخرجات القسم فى بعض الاحيان، اوبالمخرجات المهنية فى احيان اخرى (الا ان الاخيرة كانت قليلة جدا بالمقارنة بمخرجات القسم)

من امثلة المخرجات الشديدة العمومية، (ك٢:أ١٩) "تكوين الخلفية المعرفية عن الطفولة فى اللغة الانجليزية" هذا المخرج هو المخرج الوحيد الذى يرتبط بمقرر (قراءات فى الطفولة باللغة الانجليزية)، وبالتالى فقد تكرر كثيرا مع مفردات الاختبار. (ك٢:أ٤) "ان تتعرف الطالبة على واقع ثقافة الطفل العربى والمسلم ومصادر اشتقاقها". ويلاحظ ان هذا المخرج هو المخرج الوحيد الذى يمثل مقرر (ثقافة الطفل) على مستوى المخرجات المعرفية وبالتالى فان العديد من اسئلة الاختبار والتى كان بعضها جيدا ويمثل مستويات من العمق لم يتطرق اليها العديد من الاختبارات الاخرى، لم يكن من الممكن ربطها بأى مخرج من مخرجات الكلية. (مثال : تبدأ القصص بـ " كان يا ما كان ..." ولا مفر من انتهائها بـ " .... وعاشوا بعدها سعداء" كيف يمكننا ان نصدق ذلك ؟

لذلك من المهم تحليل القصص التى تروى للاطفال، فهى غنية بالدروس والعبر . فمثلا: إعادة إكتشاف قصة "ذات الرداء الاحمر" يمكن أن يطرح السؤال التالي: "اعيدى كتابة قصة "ذات الرداء الاحمر" بحيث تواكب الثقافة المحلية الحالية، بوضع نفسك مكان الشخصية الرئيسية (الذئب) .. ماذا لو تكلم الذئب وروى لنا القصة؟ كيف ستكون احداثها ؟ هل ستختلف؟ ولماذ؟ ".

هذا السؤال يقيس المهارات وعند مستوى حل المشكلات والابتكار فى ضوء ما تعلمته الطالبة ضمن المقرر. وبالطبع فان الهدف الوحيد الخاص بالمقرر لاينطبق على هذه المفردة من الاسئلة على الرغم من جودة صياغتها، وحاجة الطالبة المعلمة للعمل عند مستويات معرفية ومهارية متقدمة، تعكس اعدادا مهنيا مرتفعا.

ومن امثلة المخرجات الشديدة التحديد : (ك٢:ب٦) " أن تستطيع الطالبة بيان اوجه النقد بين طريقة كل من روسو و بستالوزى فى تربية الطفل". وهذا المخرج لا يغطى غير جزء محدد من المقرر، وبالتالى يظل العديد من موضوعات المقرر واهدافة غير معبر عنها من خلال مخرجات التعلم الخاصة بالقسم.

كل ذلك يشير الى ان مخرجات الكلية بصفة خاصة بحاجة الى المراجعة من جانب اعضاء هيئة التدريس لكى تعكس المعارف والمهارات والتوجهات التى ينبغى ان تمتلكها الطالبة عند التخرج، كما ان اعضاء هيئة التدريس بحاجة للتمييز جيدا ما بين المعايير التى تقترب فى صياغتها من الاهداف العامة من ناحية، والاهداف الخاصة الضيقة التى تغطى زاوية محدودة من المعارف والمهارات. ومن الواجب ملاحظة ان كليةالتربية - جامعة الملك سعود لا زالت تعمل على استكمال آليات العمل للاحتفاظ بالاعتماد الاكاديمى شأنها شأن العديد من الجامعات الاخرى. وبنفس الكيفية لازالت هناك حاجة لدى كلية التربية بجامعة الملك سعود لاتخاذ خطوات هامة لضمان تطوير مخرجات التعلم والتحقق من ان برنامج الكلية يعمل بالفعل على تغطيتها بالعمق اللازم و بكافة انواعها.

- **التوصيات** :

أظهرت الدراسات السابقة أن كثير من الجامعات لازالت فى محاولة قياس نواتج التعلم ومحاولة التعرف على معتقدات الدارسين واعضاء هيئة التدريس وتوجهاتهم نحو بعض القضايا الهامة المتعلقة بالتدريب الميدانى للمعلمين قبل التخرج منها دراسة (La Paro, Speik & Scott-Little,2009) التي أظهرت نتائجها ان خبرات التدريس الميدانية للطلبة، لا يبدو انها تغير معتقداتهم وتوجهاتهم حول الاطفال، او حول الانضباط، او حول ممارسة مهنة التدريس. بينما أظهرت نتائج دراسة (Bahous &Nabhani, 2011 ) أن التدريب قد اثر بصورة ايجابية على الطلبة / المعلمين، و لكن لا زالت هناك حاجة لاتخاذ خطوات هامة وجوهرية، لضمان ان كل نواتج التعلم قد تم تحققها.

كما أن نتيجة هذه الدراسة ربما تعد مؤشرا على وجود خلل ليس في وضع الاسئلة فحسب بل في التخطيط للمنهج في المقررات التي ربما تميل الى تدريس الطالبات بالمعارف والمعلومات أكثر من اهتمامها باكساب الطالبات المهارات والتوجهات. لذلك فإن على القائمين على الجودة في قسم رياض الاطفال بجامعة الملك سعود إعادة النظر في مخرجات التعلم المرصودة بحيث يتم :

- عمل دراسة ميدانية لاستطلاع آراء أرباب العمل المتمثلين في وزارة التربية والتعليم والروضات الخاصة عن احتياجاتهم من الكفاءات والمهارات التي تتصف بها خريجات القسم.
- إعادة توصيف مواصفات الخريجات التي تمثل المخرجات التعليمية للقسم وتنسجم مع معايير الرابطة القومية لتربية صغار الاطفال ولتقابل احتياجات أرباب العمل من الكفاءات المهنية.
- إعادة بناء الخطة الدراسية للقسم لتواكب أحدث الاتجاهات التربوية التي تحتوي على المقررات التي تعد الطالبة لتلبية إحتياجات سوق العمل.
- إعادة توصيف المواد بحيث تشتمل على خبرات متنوعة من المعلومات المهارات والتوجهات.
- تفعيل دور منسقات المواد بحيث يكون هناك اهتمام بتنويع الاسئلة المطروحة على الطالبات التي تقيس جميع القدرات والمهارات المطلوبة في خريجات القسم من معلمات رياض الاطفال.
- تفعيل دور تقييم النظير أو الزملاء لأساليب التدريس وأسئلة الاختبارات وغيرها من أساليب التقييم.
- تطوير أساليب القياس والاختبارات بالقسم بحيث تعكس تنوع المخرجات التعليمية وتجنب التركيز على نوع معين على حساب الانواع الأخرى.
- تطوير أساليب التدريس في ضؤ نتائج الدراسة الحالية بحيث يتم التركيز على المهارات والتوجهات بشكل مكافئ للمعارف ، وتجنب التركيز المبالغ فيه على المعارف على حساب نواتج التعلم الاخرى وتكثيف الدورات التطويرية التي تعرف أعضاء هيئة التدريس باساليب التدريس والتقييم التي تؤدي الى اكساب الطالبات المهارات والتوجهات الى جانب المعارف.

• **المراجع العربية** :

- الحربى، محمد بن محمد أحمد (٢٠١١). متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة فى الجامعات السعودية فى ضوء مدخل التخطيط الاستراتيجي ( نموذج مقترح ). مجلة رابطة التربية الحديثة – السنة الرابعة – العدد ١٢ ، ١٣٥ – ٢٣٤ .
- العساف، صالح بن محمد (١٩٩٥). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية. (الرياض: مكتبة العبيكان).

• **المراجع الاجنبية** :

- Al – Arfaj, M. M. (unpublished). Undergraduate Learning Outcomes for the 21st Century and associated Practices: The Case of the College of Education at King Faisal University.
- Allan, J. (1996). Learning Outcomes in Higher Education Studies in Higher Education. 21, (1), 93-108.
- Araghieh, A., Farahani, N. B., Ardakani, F. , B.i, Zadeh. G.,N. (2011). The role of teachers in the development of learning opportunities. Social and Behavioral Sciences. 29, (2011), 310 317.
- Bahous, R. & Nabhani, M. (2011). Assessing education program learning outcomes. Educational Assessment, Evaluation & Accountability. 23, 21-39.
- Bers, T. H. (2008). The role of Institutional assessment in assessing student learning outcomes: New Directions for higher education. (Wiley Periodicals Inc), 31-39.
- Bowman, N. A. (2010). Assessing Learning and Development Among Diverse
- Burden-Leahy, S. (2005): Adressing the tensions in a process-based quality assurance model through the introduction of graduate outcomes : a case study of the change process in a vocational higher education institution in the United Arab Emirates. Quality in Higher Education, 11, 2.
- Cooper, G. & Niu, R. (2010). Assessing international learning : A mixed Methodological approach to assessing curricular and extracurricular international experiences. The Journal of General Education, 59, 3.
- Erlich, R. J. & Russ-Eft, D. (2011). Appling social cognitive theory to academic advising to assess student learning outcomes. NACADA Journal. 31, (2), 5-15 .
- Fardows, N. (2011). Investigating Effects of Evaluation and Assessment on Students Learning Outcomes at Undergraduate Level. European Journal of Social Sciences, 23, (1), 34-40.

- 10 Gadsden, V. L., Davis, J. E., & Artiles, A. J. (2009). Introduction: Risk, equity, and schooling: Transforming the discourse. Review of research in education, 33(1), vii-xi.
- Gallagher, M. (2008). Improving institutional effectiveness: The relationship between assessing student learning outcomes and strategic planning in California Community Colleges. Journal of Applied Research in the community College. 15, 2, 101-108.
- Haynes, P., White, C. S. & White, C. R. (2009). Assessing learning outcomes in students of differing abilities. Business Education Digest. 18 , 1-11.
- Hedges, H. & Lee, D. (2010). I understood the complexity within diversity : Preparation for partnership with families in early childhood settings. Asia- Pacific Journal of Teacher Education. 38, 257-272.
- Jacob, B. A. & Wilder, T (2010). Educational expectations and attainment. NBER working paper no. 15683. The National Bureau of Economic Research. http: //www .nber.org/papers/w15683
- Jeffrey Xu, Y. & John, G. (2003). An alternative undergraduate teacher preparation program in early childhood education. Early Child Development and Care, 173, (5), 489-497.
- Johnson, T. G. (2011) Applied ethics as a foundation in early childhood teacher education: Exploring the connections and possibilities. Early Childhood Education Journal. 38, 449 – 456.
- Lim, Chin-Ing, Maxwell, K. L., Able-boone, H. & Zinmer, C. R. (2009). Cultural and linguistic diversity in early childhood teacher preparation: The impact of contextual characteristics on coursework and practica. Early Childhood Research Quarterly. 24, (1), 64 -76.
- Malone, D. M. (2008). The efficacy of personal learning plans in early childhood teacher preparation. Early Childhood Education Journal. 36, 47-56.
- Marchel, M. A. & Keenan, K. (2005). Tradition and change: The voyage of revising an early childhood studies preparation program . Journal of Early Childhood Teacher Education., 26 . (4), P 331-345.
- Pallant, J. (2001). SPSS Survival Manual: Astep by step guide to data analysis using SPSS. (Buckingham, Philadelphia: Open University Press)

- Paro, K. M. Seipak, K. & Scott-little, C. (2009). Assessing beliefs of preservice early childhood education teachers using Q-Sort methodology. Journal of Early Childhood Teacher Education, 30, (1), p 22-36.
- Penn, J. D. (2011): Future directions for assessing complex general education student learning outcomes. New Directions for Institutional Research. 149, 109-117.
- Peters, H. (2005). Contested discourses: Assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education. Assessment and Evaluation in Higher Education. 30, (3), 273-285.
- Posner, M. A. (2011). The impact of a proficiency-based assessment and reassessment of learning outcomes system of student achievement and attitudes. Statistics Education Research Journal. 10, 1, 3-14.
- Ricke, C. J. & Sharp, L. K. (2008). Assessing preservice teachers dispositions: A critical dimension of professional preparation. Childhood Education. 84,(3), 50 – 153.
- Robson, C. (1993). Real World Research. (Oxford & Cambridge: Blackwell).
- Rosental, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and student intellectual development.( New York: Holt, Rinehart & Winston).
- Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans. Journal of Personality and Social Psychology. 69, 797-811.

❋❋❋❋❋❋❋