اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو أساليب التقويم المستخدمة في برنامج الاعتماد الأكاديمي لتقويم أدائهن في ضوء التخصص والمستوى والمعدل الدراسي

د. عفاف سالم المحمدي *

د. وفاء محمود عبد الرازق *

د. وداد عبدالرحمن أباحسين *

المقدمة والخلفية النظرية

تعتبر مخرجات التعلم ونواتج أداء المتعلمين هي محور العملية التقويمية و أهم ركائزها بجميع المؤسسات التعليمية على مختلف مستوياتها (David et al.,2010).، ونظرا لأن التقويم التربوي يلعب دورا أساسيا في توجيه العملية التدريسية وإثراء تعلم الطلاب وتحسين مخرجات العملية التعليمية (نصار،٢٠١٠)، فإن الاتجاهات الحديثة للتقويم تعطي اهمية كبيرة لمشاركة الطالب برأيه وفكره في وضع السياسات التعليمية والتقويمية وهي السياسات التي تتعلق بالأنظمة والطرائق التقويمية بما يحقق الموضوعية المأمولة في هذا المجال (Ketterlin-Geller et al.,2009).وبصفة خاصة على مستوى التعليم الجامعي وذلك بهدف تحقيق موضوعية قياس نواتج العملية التعليمية بما يحقق الاهداف المنشودة منها وبما يلبي احتياجات المتعلمين واحتياجات المجتمع (Andrew et al., 2010؛Gerard et al. , 2008)

***دُعم هذا المشروع البحثي من قبل مركز بحوث الدراسات الإنسانية، عمادة البحث العلمي ، جامعة الملك سعود.**

* أستاذ علم النفس التربوي المساعد– كلية التربية – جامعة الملك سعود– المملكة العربية السعودية

* أستاذ علم النفس التربوي المشارك – كلية التربية – جامعة الملك سعود– المملكة العربية السعودية ، أستاذ مساعد بكلية الدراسات الإنسانية – جامعة الأزهر

* أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية – جامعة الملك سعود– المملكة العربية السعودية

وتمثل الاختبارات التحصيلية التقويمية إحدى الوسائل المهمة والبارزة في مجال تقويم أداء المتعلمين ، فهي الأدوات التي يتم من خلالها الكشف عما انجزه المتعلم من خبرات وما اكتسبه من مهارات وما حققه من أهداف في محيط المادة التعليمية المستهدفة من الاختبار (Hurwitz et al., 2007; Meisinger et al., 2009). ، كما انها تعتبر من الركائز التي يُعتمد عليها في إصدار العديد من القرارات بمختلف المؤسسات والهيئات التعليمية والأكاديمية (Hurwitz et al., 2007). ، وقد أجريت العديد من الأبحاث والدراسات العلمية بهدف التوصل إلى الشروط والضوابط التي تجعل من هذه الأدوات وسائل موثوق بها، وعلى الرغم من تعدد وتنوع البحوث والدراسات المعنية بهذا الأمر وما أفضت إليه من أطر تنظيرية تتعلق بطرق وشروط وضوابط الإجراءات الخاصة بإعداد الاختبارات التحصيلية (الزيد ، ٢٠٠٧) وما يتصل بها من متغيرات تتعلق بنوع مفردات الاختبار، ومستوى صعوبتها وقوتها التميزية (Tasdemir & Mehmet ,2010) والمستويات المعرفية المستهدف قياسها. (Kucuk &Walters ,2009) ومدى تمثيل الاختبار للنطاق المستهدف من القياس، وطول الاختبار (Magis & David, 2011) ، والزمن المناسب للإجابة على فقرات الاختبار، ومدى تحقق الشروط السيكومترية للقياس (ياسين ، ٢٠٠٤) (Tavakol et al., 2011)، وتوزيع الدرجات وتقديرها على فقرات الاختبار (De la Torre et al.,2011) وإعداد جدول المواصفات (Aaron et al.,2005) إلا أن العديد من الاختبارات مازالت تعاني حتى هذه اللحظة من بعض نواحي الضعف وأوجه القصور التي تشكل عوائق تحول دون تحقيق هذه الاختبارات لأهدافها (Champlain, 2010)

كما تمثل أيضا الأنشطة التعليمية التي يكلف بها المتعلم وسيلة أخرى لا تقل أهمية عن الاختبارات التحصيلية، نظرا لأن هذه الأنشطة تبرز ما انجزه المتعلم من أهداف وما اكتسبه من معارف ومهارات في محيط المادة والخبرة المتعلمة (Christopher & Don ,2010) ، حيث ينظر لمثل الأنشطة على أنها أساليب تستخدم في تقويم الأداء الحقيقي للمتعلم الذي يمكن من خلاله الكشف عن التغيرات السلوكية التي تبرهن على سير العملية التعليمية في الاتجاه الصحيح والمخطط لها (Hughes, 2011) ، وتتنوع هذه الأنشطة التعليمية في ضوء طبيعة النشاط التعليمي وما يرتبط به من أهداف تعليمية ووجدانية أو حركية، ومن بين هذه الأنشطة :-

الأنشطة الفردية

وهي الأنشطة التعليمية التي ينجزها المتعلم بمفرده ودون معاونه من زملائه الآخرين، حيث تستهدف هذه النوعية من الأنشطة الكشف عن أوجه القوة والضعف في أداء الطالب وتحديد المعوقات التي يمكن ان تحول دون إنجازه للأهداف التعليمية، حيث يمكن الإفادة من هذه النوعية من الأنشطة في تعريف المتعلم بأخطائه واكتشاف إمكانياته ومواهبة، كما تمكن عضو الهيئة التدريسية من وضع خطة لمساعدة المتعلم والتخلص من نقاط الضعف لديه وتحقيق الأهداف التي لم يستطع إنجازها. (Jacqueline et al, 2010)

الأنشطة الجمعية

وهي الأنشطة التي تكلف بها مجموعة من المتعلمين وتتلخص هذه الأنشطة في إنجاز وإعداد الأبحاث والتقارير العلمية أو إنجاز عروض تقديمية، أو إعداد منتج تعليمي محدد يعكس ما تم تحقيقه من أهداف ترتبط بهذا اللون من النشاط ، وتستهدف هذه النوعية من الأنشطة تنمية روح التعاون والمشاركة والعمل الجماعي بين فريق المشاركين بالنشاط،

كما أنها تساهم في إتمام وإنجاز العمل بصورة تحقق تكامل الخبرات وإنجاز الأهداف بصورة جماعية محفزة. (Chung & Behan, 2010)

طرق التقويم

يحقق التقويم العديد من الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة التعليمية فمن خلال هذه العملية يمكن الكشف عن مدى فاعلية البرنامج التعليمي في إنجاز الأهداف التعليمية، ومن خلالها أيضاً يمكن أن يحصل المتعلم وكذلك المعلم أيضاً على أنواع من التغذية الراجعة التي تفيد كلا الطرفين في تصويب مساره التعليمي في الاتجاه المفضل، كما انها تساعد في الكشف عن نواحي القوة والضعف التي يمكن ان تواجه العملية التعليمية التعلمية.

ولكي يحقق التقويم الأهداف الذي يسعى إليها فإن القائمين على العملية التقويمية يعتمدون على العديد من طرق التقويم التي تتعدد انواعها وأغراضها في ضوء الموقف والجانب التقويمي، **ومن بين هذه الطرق:**

التقويم التشخيصي

وهو شكل من أشكال التقويم يستخدم مع المتعلم غير القادر على إنجاز الأهداف التعليمية بالصورة المقبولة، حيث يعتمد في النوع من اشكال التقويم اختبارات ووسائل تشخيصية للكشف عن المشكلات والمعوقات التي تحول دون إنجاز هذا المتعلم للأهداف للعمل على حلها (Scherz et.al,2011)

التقويم التكويني

هو شكل من أشكال التقويم ويستخدم أثناء تنفيذ البرنامج التعليمي بهدف الحصول على التغذية الراجعة لكل من المتعلم والمعلم على حد سواء، وبالتالي تعديل مسار المتعلم وكذلك العملية التعليمية في الاتجاه

الصحيح.ويساعد هذا النوع من التقويم في بناء الخبرة التعليمية للمتعلم على اسس سليمة (Michelle,2010).

التقويم الختامي

ويستخدم هذا النوع من التقويم في التعرف على فاعلية البرنامج التعليمي والتعرف على ما تحقق من أهداف مرتبطة بهذا البرنامج ومالم يتحقق منها، كما يساعد كذلك في تقويم الوسائط والوسائل التعليمية وكذلك المناهج بهدف تعديلها أو تطويرها كما يساعد في نقل المتعلم من مجال دراسي لآخر أو مستوى دراسي لمستوى آخر، وكذلك منح الشهادات (عودة ،٢٠١٠).

وبالرغم من أن القائمون على العملية التقويمية لديهم خبرات متعددة في مجال التقويم ووسائله وأشكاله المختلفة ويوجد لديهم مصطلح عام عن التقويم، فإن تباين واختلاف فهم هذا المصطلح فيما بينهم يتوقف على رؤية الدور الذي يمكن أن يلعبه في العمليات التعليمية (David et al,2010)، ويعتمد ذلك بدوره على دور المشاركين (مقوِمين ومقوَمين) في التعليم وعمليات التقويم المختلفة، وهذا التباين والاختلاف يمكن تحديده بثقافة التقويم وثقافة الاختبار (Birenbaum, 2000)، و تؤثر تباين هذه الثقافات في تبني القائم على العملية التقويمية لطرق وأساليب وإجراءات تقويمية تشكل نموذجا تقويميا يختلف عن النموذج التقويمي الذي يتبناه مُقَوِم آخر(عودة، ٢٠١٠).

وقد تأثرت ثقافة الاختبارات التقليدية بشدة بالنماذج القديمة مثل نموذج المدرسة السلوكية للتعلم حيث كان الاعتقاد في الاختبار الموضوعي المقنن (Shepard, 2000)، وأن المواقف الاختبارية ينبغي أن تنفصل عن عملية التعليم، ونتيجة لحدوث تطورات في المجتمع تغير دور وشكل النموذج التقويمي في عملية التعليم، كما أن تطور رؤية التقويم تتمثل في الفكرة التي تنظر إلى التقويم كأداة للتعلم

(Baeten et al,2008). وهي تختلف عن رؤية التقويم في الماضي التي تنظر إليه كوسيلة لتقدير الدرجات، وبالتالي فإن الثقافة الجديدة للتقويم تؤكد بقوة على التكامل بين التعليم والتقويم (Segers et al., 2003). وعلى الرغم من ذلك فإن التكامل بين التعليم والتعلم وعمليات التقويم مازال هو التحدي الأكبر لدى كثير من المعلمين(Struyf et al,2001) ، فلقد أشار (Glasner ,1999) إلى أن هناك مجموعة عوامل تشكل أسباب لمثل هذه التحديات من بينها ولاء المعلمين للطرق التقليدية ومقاومتهم للتجديد مما يتسبب في انتشار الاختبارات التقليدية وتبني النموذج التقويمي القديم وبالتالي غياب الانتشار الواسع للابتكار والتجديد (Kuhlemeier et al , 2004).

ونظرا لسعي المؤسسات التعليمية المختلفة (ومن بينها كلية التربية بجامعة الملك سعود) في الوصول إلى أعلى مستويات الجودة وتقديم خدمات وبرامج تعليمية وتقويمية لتحقيق التميز والريادة بين المؤسسات التعليمية المماثلة، فإن هذه الدراسة تحاول إلقاء الضوء على البرنامج التقويمي المستخدم في تقويم أداء طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود للتعرف على مدى فعالية هذا البرنامج وتحديد طرائق ووسائل وأشكال التقويم التي يعتمد عليها والتي تتسق ومعايير الجودة العالمية والاعتماد الأكاديمي وكذلك تحديد طرائق ووسائل التقويم التي لا تتسق وتلك المعايير وذلك من خلال وجهة نظر الطالبات بالكلية وذلك لتحديد مواطن القوة وأوجه الضعف من واقع الممارسات التقويمية التي تجري على أرض الواقع بهدف تقديم منتج بحثي للمسؤولين عن العملية التقويمية بهذه المؤسسة العريقة مما قد يساعد في تطوير الواقع التقويمي بها بما يلبي الأهداف التي تسعى إليها هذه المؤسسة في تحقيق مزيدا من الجودة ومزيدا من الريادة والتميز.

اتجاهات الطلاب نحو التقويم

لقد أجريت بعض الدراسات لاستقصاء الأثر الذي يحدثه إدراك الطالب الجامعي للتقويم، فقد اهتمت دراسة (Scouller & Prosser ,1994)، بالتعرف على إدراك المتعلم لأسئلة اختبارات الاختيار من متعدد وكذلك التعرف على إدراكهم العام تجاه ما يدرسونه وتوجهاتهم تجاه استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم في مقابل إدراك أساتذتهم، وأظهرت النتائج أن إدراكات الطلاب تختلف عن إدراكات أساتذتهم فيما يتعلق بأهداف التقويم وغاياته، فقد وُجد أن الطلاب لهم إدراك خاطئ لمفهوم الفهم، حيث لا يتمايز لديهم عن مفهوم الاسترجاع، وبالتالي يمتلكون إدراكا خاطئا عن ما الذي يجب أن يُقوَم . أما دراسة (Scouller ,1998) ذكرت أن هناك ارتباطات بين تفضيلات وإدراكات الطلاب لأنواع من الاختبارات وأدائهم عليها، حيث تبين أن الأفراد المفضلون لاختبارات أسئلة الاختيار من متعدد يدركون أن هذه الأسئلة أكثر حظاً في قياس العمليات الخاصة بالمستويات المعرفية العليا ويحصلون بموجبها على أعلى الدرجات، عن أولئك الطلاب المفضلون لاختبارات الأسئلة المقالية، كما أن افضل أداء على الأسئلة المقالية يرتبط إيجابيا بإدراك أن هذه النوعية من الأسئلة تقيس العمليات الخاصة بالمستويات المعرفية العليا .

ويبدو أن إدراك الطلاب لأنواع معينة من الأسئلة قد يرتبط بأدائهم عليها، فلقد أشارت دراسة (Baeten et al., 2008) أنه لا توجد ارتباطات بين إدراكات طلاب الجامعة لأسئلة الاختيار من متعدد ودرجاتهم عليها

ويتضح من خلال الدراسات المذكورة سابقاً أنه لا يوجد دليل واضح على أن مدركات الطلاب لوسائل التقويم المستخدمة هي تلك المدركات المقصودة من أساتذتهم، وهذا الشعور العام الذي يعلمه الأساتذة قد دعم بنتائج دراسة (MacLellan,2011) والتي أظهرت أن هناك فروق جوهرية

بين الطلاب وأساتذتهم في المدركات الخاصة بأغراض التقويم وأهدافه والعمليات المعرفية المستهدف قياسها بعمليات التقويم.

ونظرا لأن الأدبيات المتصلة بالنواحي التقويمية أشارت بوجود اختلاف بين مدركات الطلاب الجامعيين ومدركات أساتذتهم في أغراض وأهداف التقويم كان من الضروري الوقوف على آراء الطلاب الجامعيين كطرف هام ومحوري في العملية التعليمية، تلك الآراء التي يمكن أن تظهر مدركاتهم وتفضيلاتهم فيما يتعلق بأشكال التقويم المختلفة التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند رسم السياسات التقويمية من قبل المهتمين بالعملية التقويمية بالواقع الجامعي.

تفضيلات الطلاب لأشكال معينة من التقويم

لقد تباينت تفضيلات الطلاب لشكل معين من أشكال التقويم الذي يتعلق بنوع الأسئلة المتضمن بالأداة التقويمية. حيث توصلت دراسة (wheeler & Berkowitz,1993) من خلال آراء عينة من طلاب وطالبات الجامعة أنه في حين يفضل الطلاب الذكور الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد فإن الطالبات يفضلن الاختبارات المقالية، كما أشارت الدراسة إلى أن تفضيل كل من الطلاب والطالبات الاختبارات التحريرية عن الشفهية، وان الطلاب مرتفعي التحصيل يفضلون هذا النوعان بشكل متساوٍ، وفي هذا الصدد أشارت دراسة (Ben-Chaim & Zoller ,1997) إلى أن طلاب التعليم الجامعي يفضلون الاختبارات التحريرية، وكذلك الاختبارات غير المحدودة بوقت وكذلك الاختبارات التي تعتمد على الفهم وليس على مجرد التذكر، كما أن أسئلة المقال أو الأسئلة مفتوحة النهاية هي أفضل الأسئلة التي تبرز فهم الحقائق، كما توصلت دراسة (Birenbaum & Feldman ,1998) إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل يفضلون أنواع الأسئلة المقالية، بينما الطلاب الطلاب منخفضي التحصيل يفضلون أنواع أسئلة الاختيار من متعدد،

وقد أظهرت الدراسة عدم وجود اختلاف بين تفضيلات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل لنوعي الاختبار الشفهي والتحريري، كما اشارت هذه الدراسة إلى أن استخدام أشكال التقويم المفضلة للطلاب يؤدي إلى رفع مستوى دافعيتهم وإلى أن يؤدوا بشكل أفضل بالموقف الاختباري،كما أشارت دراسة (Scoulller ,1998) أنه لو كان الطلاب يفضلون أسئلة المقال يمكن أن يكونوا أكثر حظا للحصول على مخرجات إيجابية على هذه النوعية من الاختبارات عن أولئك الذين يفضلون اختبارات الاختيار من متعدد ،كما توصلت دراسة (Birenbaum& Feldman ,1998) إلى أن طلاب الجامعة يفضلون أسئلة الاختيار من متعدد، وكذلك أسئلة المقال البسيطة عن الأسئلة المقالية الأخرى الأكثر تعقيدا،كما أنهم يفضلون الاختبارات التحريرية عن الشفهية، وهي نفس النتائج التي توصلت إليها دراسة (Beller & Gafni, 2000)، كما أضافت دراسة (Bennti & Sinai,2007) أن درجات الطلاب على أسئلة الاختيار من متعدد أعلى من درجات الطالبات على نفس النوع من الأسئلة، كما أن درجات الطالبات على أسئلة المقال أفضل من درجات الطلاب على نفس نوع الأسئلة، وهي نفس النتائج التي توصل إليها نتائج دراسة (Gellman & Berkowitz, 2008).وهذا ما أكدته أيضا دراسة (Baeten et al.,2008).، بالإضافة إلى أن تفضيلات الطلاب لأشكال معينة من أنواع الاختبارات يتأثر بمتغير قلق الاختبار، حيث وجدت الدراسة أن الطلاب مرتفعي القلق يفضلون أسئلة الاختيار من متعدد، أما منخفضي القلق يفضلون الأسئلة المقالية والأسئلة مفتوحة النهاية، كما أشارت دراسات (Traub & McRury, 2010) إلى أن طلاب الجامعة لديهم ميل إلى أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة المقال البسيطة عن

الأسئلة المقالية الأخرى المعقدة كما أنهم يفضلون الاختبارات التحريرية عن الشفهية.

تبين مما سبق أن تفضيلات الطلاب لأنواع معينة من أشكال التقويم كان مرتبط بالأنواع التي تقلل من القلق المصاحب للموقف الاختباري، وقد تبين أن الطلاب وكذلك الطالبات الذين يتلقون أشكال يفضلونها من التقويم يؤدون في المواقف الاختبارية بشكل أفضل مما يوحي بضرورة مشاركة الطلاب والطالبات بآرائهم القائمين على العملية التقويمية عند وضع أو اقتراح نظام تقويمي يمكن أن يؤدي في النهاية إلى أداء أفضل من جانب المتعلمين وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

ونظرا لاهتمام وسعي المسؤولون بكليات التربية بالوطن العربي للحصول على الاعتماد الأكاديمي، ومحاولة هؤلاء المسئولون تطبيق نظم التقويم التي تتفق مع معايير الجودة العالمية وهي معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE)، والتي تتعلق بعناصر الإطار المفاهيمي المحدد من قبل الكلية، كان من الضروري الكشف عن رؤى كل من الطالب وعضو الهيئة التدريسية التي تبرز مدركاتهم نحو أشكال التقويم المختلفة وكذلك الكشف عن مدى اختلاف هذه الرؤية باختلاف المنتسبين للكلية (طلاب – أعضاء هيئة تدريس).

ونظرا لأن الأدوار التي يقوم بها الطالب الجامعي– حديثا– بالبرامج التعليمية بالمؤسسات الجامعية المختلفة لاتقتصر فقط على ممارسة للأنشطة التعليمية أو مجرد التحصيل الدراسي ، ولكنها تتجاوز ذلك إلى الاشتراك في رسم ووضع السياسات التعليمية والتقويمية (Bolt & Roach,2008) بل والاشتراك أيضاً في صناعة القرارات المتعلقة بتلك السياسات (Ketterlin-Geller et.al.,2009)، فقد رأت

الباحثات ضرورة وضع الرؤية التقويمية للطالبات الجامعيات للبرنامج التقويمي (بما يشتمل عليه من إجراءات ووسائل) موضع الاعتبار عند اعداد الادوات التقويمية اللازمة لتقويم أدائهن تقويم موضوعي متفق عليه و ضرورة إشراك الطالبة الجامعية في هذا الأمر بما يتمشى مع أحدث الأدوار التي يقوم بها الطالب الجامعي والتي ترمي إلى الاشتراك في رسم مختلف السياسات التعليمية مع القائمون على العملية التعليمية بمختلف المؤسسات العلمية والأكاديمية.

ونظرا لأن الموضوعية والشمول في تقويم أداء الطالب الجامعي تعطي رؤية حقيقية وصادقة عن طبيعة هذا الأداء، كما أن التنوع في أساليب ووسائل التقويم يعطي رؤية متكاملة عن طبيعة هذا الأداء، فقد اهتمت الدراسة الحالية في إبراز الجوانب التي يجب استهدافها تقويميا في أداء الطالبة وكذلك الوسائل والإجراءات المناسبة لتقويم هذا الأداء، وقد تبين للباحثات ضرورة الكشف عن عمليات وإجراءات ووسائل التقويم في ضوء الأبعاد التالية:

أبعاد التقويم

١- طبيعية و مواصفات أدوات التقويم.

٢- مراحل التقويم (تمهيدي- تكويني (بنائي) - تشخيصي- حقيقي- ختامي)

٣- جوانب ومجالات التقويم (الحضور- إلتزام خلقي -انشطة (فردية وجماعية)- الخبرات – المهارات)

٤- التهيئة للتقويم (الوقت السابق على التقويم – التهيئة النفسية للطالب ومنحه الفرصة للاستعداد)

٥- نظم الامتحانات و المراقبات (توزيع الامتحانات زمنيا على أيام الأسبوع- أعمال المراقبة)

٦- التصحيح و التقييم (توزيع الدرجات-تحديد الأوزان النسبية وفقا للأهداف (المدة القانونية التصحيح - نماذج الإجابة - تدقيق التصحيح)

وفيما يلي بيان هذه الأبعاد

البعد الأول : طبيعية أدوات التقويم

ويتضمن مقترحات تتعلق بطبيعة أدوات التقويم بأشكالها المختلفة أبرزتها الدراسات التي تناولت أشكال أدوات التقويم من خلال رؤية الطالب والمعلم ومن بينها دراسة (Gerard et.al., 2008) التي أوضحت تفضيل الطلاب للاختبارات التحريرية التقليدية كما وجدت بعض العلاقات بين تفضيلاتهم لأنواع معينة من الاختبارات ودرجاتهم عليها، كما أظهرت دراسة (Linda et al., 2010) أن الطالب المعلم بحاجة إلى وسائل تقويم متنوعة للتعرف على تأثير برامج التربية على المعرفة الخاصة بالتلميذ ومهاراته وممارساته التي تتعلق بالتعلم باستخدام وسائل قياس متعددة ومتنوعة يمكن من خلالها تطوير هذه البرامج واستمرار تحسينها، كما أظهرت دراسة (Hicks et al. , 2010) أن الاختبارات (المقالية) والتي تهتم بالنواحي التطبيقية والتي يكون بمقدورها إبراز النواحي الابتكارية هي أفضل الاختبارات التي تستخدم في الكشف عن الخبرات التعليمية التي اكتسبها الطلاب في بالبرامج التعليمية .كما أشارت دراسة (James, 2011) إلى أن الاختبارات الشفهية هي وسيلة التقويم الحقيقي في الكشف عن مهارات التفكير الناقد وكذلك مهارات التفكير التأملي. وقد أبرزت دراسة (Sasmaz et al., 2011) أن الطلاب المعلمون راغبون باستخدام الاختبارات الحاسوبية والاختبارات الشفهية والتحريرية بصورة تفوق البدائل الأخرى المختلفة في مستقبلهم المهني ، حيث يعتقدون أن الاختبارات المحوسبة

أكثر دقة وأكثر موضوعية وسرعة في تقدير الدرجات كما أنها لا تتأثر بالذاتية.

وقد تبين أن اغلب أدوات التقويم الواردة بالأدبيات السابقة كانت: الاختبارات التحريرية ومنها المقالية، و الموضوعية، الاختبارات الشفهية، البوتوفوليو، الاختبارات الحاسوبية، مصفوفات التقدير اللفظي، البحوث، التقارير، الواجبات المنزلية، التقويم الذاتي للطالب، تقويم النظراء وهذه الأدوات سوف تدرج كأدوات مقترحة بالمقياس التي سوف تعتمد عليه الدراسة الحالية.

البعد الثاني: مراحل التقويم

ويتضمن هذا البعد مقترحات خاصة بمراحل التقويم ظهرت من خلال البحوث والدراسات التي تناولت مراحل التقويم ومن امثلتها دراسة (الذنيبات، ٢٠٠٨) والتي أظهرت أثر الاختبارات البنائية (وهي الاختبارات المستخدم في عمليات التقويم التكويني) الواضح في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب، كما أن التقويم المستمر والاختبارات المتكررة تحفز الطلاب على التركيز والمتابعة المستمرة لكل مايقدم لهم في المواقف التعليمية. كما أظهرت دراسة (Ozogul & Sullivan. ,2009) توجهات الطلاب نحو استخدام أساتذتهم لبعض أساليب التقويم مثل مصفوفة التقدير اللفظي Rubric، وأيضا توجهات أساتذتهم نحو ثلاث أنواع من التقويم (تقويم المعلم ، تقويم النظراء ، التقويم الذاتي)، وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام مصفوفة التقدير اللفظي في تقديم التغذية الراجعة أدى إلى تحسين أداء الطلاب. كما توصلت دراسة (Chung&Behan, 2010) أن التقويم الحقيقي على أساس النشاط التعليمي الجماعي يحسن تعلم طلاب الجامعة ويدربهم على أدوار المستقبل وأن أوجه التقويم الحقيقي مثل الكتابة الورقية التحريرية، عرض الملصقات الورقية كنتاج

عمل جماعي ، والعروض الشفهية، وكذلك الأنشطة الفردية التي تتمثل في الواجبات المنزلية أو كتابة التقارير، كما أظهرت الدراسة أن النشاط والعمل الجماعي يحقق مزيدا من الفهم ويحقق الأهداف التعليمية و يزيد من مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، كما أن الأنشطة الفردية تبرز إمكانيات ومواهب وقدرات الطالب الخاصة. وقد أظهرت دراسة (Jacqueline et al., 2010) أن التقويم التشخيصي من المراحل الأساسية في التقويم كما أن الاختبار واسع النطاق يؤدي إلى تقديم معلومات حول تعلم التلاميذ، كما يفيد في إعداد الاختبارات التي تقيس مهارات التفكير وتعلم المفاهيم كما يشجع التلاميذ على التأمل في استجاباتهم، كما أشارت دراسة (Michelle,2010) التي استهدفت الكشف عن فعالية التقويم باستخدام طريقة التقويم التكويني التجميعي (Formative Summative Assessment FSA) وهي طريقة في التقويم تدمج كل من الطريقتين التقويم التكويني، التقويمي والتجميعي معا في طريقة واحدة وهي طريقة حديثة صاغها وينجر (Wininger 2005) في الاحتفاظ بالمفاهيم، وقد توصلت الدراسة أن طريقة الدمج بين التقويم التكويني والتجميعي والتي يستخدم بها الاختبار النهائي كوسيلة يمكن من خلالها أن يتعرف الطالب على أخطاؤه ، أدت إلى تحسين قدرة الاحتفاظ بالمفاهيم للأفراد المستخدم .وأظهرت دراسة (Hughes,2011) أن اعتماد عملية التقويم التكويني على أداء المتعلم السابق وربطة بالتقدم الذي يمكن أن يتحقق على المدى البعيد قد يكون له تأثيرات أكثر دافعية لدى المتعلمين، ويكون طريقة جيدة في استقصاء التعلم، كما أظهرت دراسة (Ocak & Yildiz ,2011) أن طرق التقويم التي تعتمد على مصفوفة التقدير اللفظي للمهام الأدائية أفضل من طرق التقويم الكمية في قياس المهارات. كما أظهرت دراسة (Scherz et al, ,2011) أن الطرق التشخيصية تزود المعلم بدليل على نجاح الطالب في إنجاز المهام

والممارسات التعليمية الخاصة بموضوعات المقرر، كما أن طريقة التقويم المستمر تعطي رؤية أدق لما تم إنجازه من مهارات، وأظهرت دراسة (Tang& Harrison,2011)دور التقويم التكويني والمهام والعمليات الخاصة به في عمليات التغذية الراجعة، وذلك من خلال فحص ثلاث طرق للتغذية الراجعة وهي الطريقة العاملية التقليدية المستقلة ، والطريقة المتمركزة حول الطالب والطريقة المحلية التقليدية وقد أظهرت النتائج أن الطريقة المتمركزة حول الطالب هي الطريقة الأفضل في تقديم التغذية الراجعة للطالب، كما أظهرت عينة الدراسة اتجاها سلبيا نحو تقديم التغذية الراجعة في صورة مجرد درجات.

وقد تبين من خلال العرض السابق أن مراحل التقويم المتضمنة بالأدبيات التي اهتمت بمراحل التقويم هي: تقويم تمهيدي ، تقويم تكويني ،تقويم حقيقي، تقويم تشخيصي،تقويم مستمر ، تقويم ختامي وبالتالي سوف تدرج هذه المراحل في المقترحات الخاصة بنظم وطرق ومراحل التقويم بالمقياس الذي سوف يجرى استخدامه بالدراسة الحالية.

البعد الثالث: جوانب ومجالات التقويم

يتضمن هذا البعد مقترحات خاصة بجوانب الأداء المستهدفة تقويميا من خلال عدد من الدراسات التي تناولت تلك الجوانب ومن بين هذه الدراسات دراسة (Christopher & Don,2010) التي استهدفت التعرف على جوانب التقويم التي ينبغي أن تستهدف من العملية التقويمية (بشقيها التكويني والتجميعي) للطالب المرشح لمهنة التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى أن الجوانب التي يجب استهدافها في عمليات التقويم التكويني: المهارات الخاصة باستخدام التقنية للحصول على المعلومات والخبرات، السلوك التعاوني،التفكير الناقد، التفكير التأملي، مهارات البحث، مهارات الاتصال، ويمتد ليشمل أيضا الجوانب الخلقية والتنظيم والالتزام كما أشارت النتائج إلى أن الجوانب التي يجب

استهدافها في التقويم التجميعي وهي: المستويات العليا من المعرفة، التطبيقات الخاصة بالخبرات التعليمية.ويرى (العياصرة، ٢٠٠٥) ضرورة تنويع الأسئلة التقويمية كي تستهدف المجالات التقويمية الثلاث :المعرفية ،الوجدانية ، والنفس حركية، وأن يكون هناك توازن في كل مجال من المجالات الثلاث. وكذلك ضرورة تنويع الأسئلة الموضوعية لأن كل نوع منها يحقق أهداف من مجالات مختلفة قد لا يحققها غيره بنفس الدرجة من الفاعلية، وقد أوصى المؤتمر العربي الاول للتقويم (المجلة المصرية للتقويم التربوي،٢٠٠١) بضرورة تقويم التعلم المناسب في ضوء اهداف التعلم الكلية، وأن يكون التقويم شاملا جميع جوانب نمو المتعلم المعرفية والاجتماعية والشخصية، والوجدانية والخلقية، وكذلك ضرورة تنوع أدوات التقويم التي تستخدم في تقويم الطالب.

وقد تبين من خلال العرض السابق أن الجوانب المستهدفة من تقويم أداء الطالب والمتضمنة بالأدبيات التي اهتمت بهذا الجانب هي: استخدام التقنية للحصول على المعلومات والخبرات، السلوك التعاوني، التفكير الناقد، التفكير التاملي، مهارات البحث، مهارات الاتصال، المفاهيم والمصطلحات الأساسية، الجوانب الخلقية والتنظيم والالتزام، وبالتالي سوف تدرج هذه الجوانب في أبعاد التقويم المتضمنة بالمقياس الذي سوف يجرى استخدامه بالدراسة الحالية.

البعد الرابع: التهيئة التقويم

ويتضمن هذا البعد مقترحات خاصة بتهيئة المتعلم للتقويم من خلال الأدبيات التي تناولت هذا الموضوع ، حيث اهتمت دراسة (Smith et al.,2008) بالتعرف على توجهات طلاب الجامعات نحو أوقات اليوم المفضلة في أداء الاختبارات، وكذلك الفترة الزمنية التي تسبق الامتحانات النهائية والتي تهيئ الطالب الجامعي لأداء تلك الاختبارات، وقد انتهت الدراسة إلى أن وقت اليوم

(الصباح، وسط النهار، المساء) الذي يفضله الطالب لأداء الاختبار يؤدي إلى أداء افضل، إذا ماقورن أدائه للاختبارات بأوقات لا يفضلها، كما أشارت الدراسة أن الغالبية من عينة الدراسة بنسبة (٩٣%) أن فترة زمنية تقدر بسبعة أيام على الأقل كافية لاستعداد الطالب وتهيئته جيدا لخوض الاختبارات النهائية،كما أظهرت دراسة (Hartley & Nicholls ,2009) أن أفضل أوقات اليوم لأداء الامتحانات ينبغي ألا تتجاوز فترة منتصف النهار ، كما اهتمت بعض الهيئات واللجان المتخصصة ومن بينها لجنة التعليم بالولايات المتحدة (Education Commission of the States ,2010) والتي اعدت تقريراً عن فترة التهيئة السابقة للامتحانات، وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة، ضرورة حصول الطالب على أجازة رسمية أو شبه رسمية لاتقل عن أسبوع قبل بداية الاختبارات النهائية، حتى تكون هناك فرصة أمام الطالب للتهيئة الجيدة لهذه الاختبارات والاستعداد الجيد لها من الناحية النفسية، وكذلك ضرورة مراعاة الظروف النفسية أو الصحية التي تحول دون أدائهم للامتحانات في المواعيد المقررة لها وأيضا ضرورة قيام المعلم بعمل المراجعات الخاصة بالمقرر وتزويد الطلاب بنماذج متنوعة من الأسئلة الاختبارية التي تقيس معظم الأهداف التعليمية المستهدفة من المقرر والتي يمكن أن تمنح الطلاب التغذية الراجعة الملائمة وتهيئته من الناحية الأكاديمية، كما أظهرت دراسة (Hamilton ,2011) أن الإرشادات والخبرات التي يزود بها أستاذ المادة طلابه عن استخدام أفضل طرق الاستذكار وتجنب الأخطاء الشائعة التي قد يقع بها البعض عند التعامل مع الأسئلة الامتحانية، وكذلك إجراء المراجعات وحل النماذج المتنوعة من الأسئلة الاختبارية المرتبطة بالمقرر تعمل على تزويد الطلاب بالأفكار والمبادئ الاساسية والمحاور التي ينبغي الالتفات إليها والاهتمام بها وبالتالي حصول الطالب على التغذية الراجعة التي من شانها أن

تهيئه بصورة جيدة من الناحية النفسية والاكاديمية كما أنها تعمل على إزالة الكثير من القلق الذي قد يصاحب موقف الاختبار النهائي، كما أظهرت دراسة (Michael & Charles,2010) أن هناك بعض الممارسات من جانب المعلم التي تهيئ الطالب لدخول الاختبار النهائي من بينها إجراء المعلم لمراجعات كافيه للمقرر لفترة زمنية مناسبة قبل الاختبار، التدريب على الاختبارات كنماذج للاختبار النهائي، إعطاء الإرشادات التي تجنب الطالب الوقوع في بعض الأخطاء وكذلك الارشادات الخاصة بالاستعداد الجيد للاختبار.

وقد تبين من خلال العرض السابق أن إجراءات نهيئة الطلاب للامتحانات النهائية والمتضمنة بالأدبيات التي اهتمت بهذا الجانب هي:حصول الطالب على أجازة كافية قبل خوض الامتحانات النهائية ، عقد الاختبارات النهائية بمواعيد تناسب الممتحنين، تقديم الإرشادات والخبرات عن أفضل طرق الاستذكار وتجنب اللأخطاء الشائعة التي قد يقع بها البعض عند التعامل مع الأسئلة الامتحانية، وكذلك إجراء المراجعات وحل وتوفير النماذج المتنوعة من الأسئلة الاختبارية المرتبطة بالمقرر، وبالتالي سوف تدرج هذه كمقترحات تقويمية سوف تضمن بالمقياس الذي سوف يجرى استخدامه بالدراسة الحالية.

البعد الخامس: نظم الامتحانات والمراقبات

يضم بعد نظم الامتحانات والمراقبة، وقد ندرت البحوث والدراسات التي تناولت هذا الجانب، ولم يتم العثور إلا على دراسة واحدة وهي دراسة (Amy et al. ,2010) التي اوضحت نتائجها أن طلاب الجامعة يفضلون توزيع الممتحنين عشوائيا على قاعات الاختبار في ضوء الرقم الجامعي للطالب كما يفضلون تلقى الممتحنين بالقاعة الواحدة اختبارات مختلفة أفضل من تلقيهم اختبار واحدا، كما أن عدد الممتحنين في قاعة الاختبار ينبغي أن يتراوح بين (٢٠) إلى (٢٨) ممتحن، وينبغي ألا يقل

عدد المراقبين داخل اللجنة الامتحانية عن إثنان، كما أن المسافة بين كل ممتحن وآخر ينبغي ألا تقل عن متر طولي، كما يفضل ألا يعقد هذا الامتحان بالمساء، كما أشارت الدراسة إلى أن المراقب يمكن أن يرد على الأسئلة والاستفسارات العامة الخاصة بالاختبار والتي لا تتعلق بالإجابة، كما يمكن للمراقب أن يزيد وقت الاختبار بنسبة مسموح بها لكي يستكمل لعدد من الممتحنين إجاباتهم عن أسئلة الاختبار بعد موافقة أستاذ المقرر، نظرا لأن إدراك الممتحن بعدم كفاية وقت الاختبار قد يزيد من قلقه وتوتره.

وقد تبين من خلال العرض السابق أن إجراءات نظم الامتحانات النهائية والمراقبات بالأدبيات التي اهتمت بهذا الجانب هي: توزيع الممتحنين داخل قاعات الاختبار ، عدد الممتحنين داخل قاعة الاختبار ، المسافة بين كل ممتحن وآخر، تلقي الممتحنين بالقاعة الواحدة لاختبارات مختلفة أم اختبار واحدا، توقيت عقد الامتحانات، ادوار المراقبين داخل اللجنة الامتحانية،وبالتالي سوف تدرج هذه كمقترحات تقويمية تضمن بالمقياس الذي سوف يجرى استخدامه بالدراسة الحالية.ويبدو من خلال العرض السابق أن إجراءات التصحيح والتقييم الواردة بالأدبيات التي اهتمت بهذا الجانب هي: أساليب التقييم العادل ، العوامل التي تؤثر على عدالة تقدير الدرجات، الممارسات التقيمية التي يقوم بها المعلم الجامعي والتي يمكن من خلالها تقدير درجاتهم التقويمية بصورة عادلة، وعلى الرغم من أهمية ماورد بالأدبيات إلا أن هناك بعض المقترحات الأخرى التي يجب أن تدرج بمقياس الدراسة الأساسية منها: طرق تصحيح الاختبار فردية أم جماعية؟، توافر نماذج للتصحيح، المدة الزمنية للتصحيح، درجات الرأفة، درجات النظام والنظافة،. تصنيف النتائج (ممتاز –جيد جداً –جيد–مقبول–ضعيف)، نموذج إعلان النتائج (درجة كلية – درجات موزعة)، تقرير تقدير الدرجات (فردي –جمعي)

فقرات التقرير تفصيلية أم إجمالية (كيفية –كمية)، وبالتالي سوف تدرج هذه كمقترحات تقويمية سوف تضمن بالمقياس الذي سوف يجرى استخدامه بالدراسة الحالية.

اتجاهات ونماذج التقويم

تولي الاتجاهات الحديثة للتقويم اهتماماً لتحقيق موضوعية قياس نواتج العملية التعليمية بما يحقق أهداف هذه العملية و يتناسب مع إمكانات وقدرات المتعلم ذاته و يلبي احتياجاته واحتياجات مجتمعه المحلي(Gerard et al.,2008) وحيث أن مخرجات التعلم ونواتج أداء المتعلمين هي محور العملية التقويمية و أهم ركائزها بجميع المؤسسات التعليمية على مختلف مستوياتها (David et al.,2010) ، ونظرا لأن التقويم التربوي يلعب دورا أساسيا في توجيه العملية التدريسية وإثراء تعلم الطلاب وتحسين مخرجات العملية التعليمية(علام، ٢٠١٠)، فقد رأت هذه الاتجاهات الحديثة أهمية مشاركة المتعلم نفسه برأيه وفكره في وضع السياسات التعليمية والتقويمية وبصفة خاصة على مستوى التعليم الجامعي (Andrew et al.,2010) ،وهي السياسات التي تتعلق بالأنظمة والطرائق التقويمية بما يحقق الموضوعية المأمولة في هذا الصدد (Ketterlin-Geller et al.,2009).

وبالرغم من أن القائمون على العملية التقويمية بالواقع التعليمي يوجد لديهم مصطلح عام عن التقويم، فإن تباين واختلاف فهم هذا المصطلح فيما بينهم يتوقف على رؤية الدور الذي يمكن أن يلعبه في العمليات التعليمية (David et al. 2010)، ويعتمد ذلك بدوره على دور المشاركين (مقوِمين ومقوَمين) في التعليم وعمليات التقويم المختلفة، وهذا التباين والاختلاف يمكن تحديده بثقافة التقويم وثقافة الاختبار (Birenbaum, 2000)، و تؤثر تباين هذه الثقافات في تبني القائم على

العملية التقويمية لطرق وأساليب وإجراءات تقويمية تشكل نموذجا تقويميا يختلف عن النموذج التقويمي الذي يتبناه مُقَوِم آخر.

وقد تأثرت ثقافة الاختبارات التقليدية بشدة بالنماذج القديمة مثل نموذج المدرسة السلوكية للتعلم حيث كان الاعتقاد في الاختبار الموضوعي المقنن (Shepard, 2000) وأن المواقف الاختبارية ينبغي أن تنفصل عن عملية التعليم، ونتيجة لحدوث تطورات في المجتمع تغير دور وشكل النموذج التقويمي في عملية التعليم، كما أن تطور رؤية التقويم تتمثل في الفكرة التي تنظر إلى التقويم كأداة للتعلم (Baeten et al.,2008) وهي تختلف عن رؤية التقويم في الماضي التي تنظر إليه كوسيلة لتقدير الدرجات، وبالتالي فإن الثقافة الجديدة للتقويم تؤكد بقوة على التكامل بين التعليم والتقويم(Segers et al. 2003) ، وعلى الرغم من ذلك فإن التكامل بين التعليم والتعلم وعمليات التقويم مازال هو التحدي الأكبر لدى كثير من المعلمين(Struyf et al. ,2001) ، فلقد أشار (Glasner ,1999) إلى أن هناك مجموعة عوامل تشكل أسباب لمثل هذه التحديات من بينها ولاء المعلمين للطرق التقليدية ومقاومتهم للتجديد مما يتسبب في انتشار الاختبارات التقليدية وتبني النموذج التقويم القديم وبالتالي غياب الانتشار الواسع للابتكار والتجديد (Kuhlemeier et al., 2004).

ونظراً أن التقويم يلعب دورا فاعلا في عمليات التعلم تبعا لتأثير طرق التعلم الجديدة،(Watering & Rijt ,2006) فإن تهيئة المتعلمين انفسهم للتقويم تعتمد على كيف يكون إدراكهم لطبيعة هذا التقويم مما يكون له تأثيرات بالسلب والإيجاب على عملية التعلم.

ويتضح من العرض السابق تباين الاتجاهات التقويمية لدى القائمين على العملية التقويمية فمنها التقليدي والحديث كما تبين أيضاً تباين واختلاف طرق ووسائل ومراحل التقويم وهذا التباين والاختلاف يؤدي إلى تبني القائم على العملية التقويمية لطرق وأساليب وإجراءات

تقويمية تشكل نظاماً تقويميا يختلف عن النظام التقويمي الذي يتبناه مُقَوِم آخر. ونظرا لخبرات الباحثات والتي اكتسباها من ممارستهما للعمل الأكاديمي بكل التربية بجامعة الملك سعود لعدة سنوات، فقد تبين لهما أن أساليب وطرائق التقويم التي تستخدم من جانب عضو الهيئة التدريسية في تقويم أداء الطالبة الجامعي لاتتبع من نظام تقويمي محدد ومتفق عليه يتسم بالموضوعية ووضوح المعالم، حيث تجرى عمليات تقويم جوانب عديدة من هذا الأداء وفقا للرؤية الشخصية والذاتية من جانب عضو الهيئة التدريسية وبالتالي تختلف وسائل وطرائق وأساليب التقويم كما تختلف الجوانب التقويمية المستهدفة في أداء الطالب من عضو لآخر من أعضاء الهيئة تدريسية، مما يؤثر على دقة وموضوعية تقويم هذا الأداء وتأثرهما الشديد سلبا وإيجابا بمدى توافر الكفايات التقويمية لعضو الهيئة التدريسية وخبراته ونضوجه العلمي والمهني، كما أن هناك اختلافات كثيرة وجوهرية بين أساتذة المقررات الدراسية بمختلف مستويات الدراسة فيما يستخدمونه من طرائق وأدوات واساليب في تقويم أداء الطالب الجامعي، فمنهم من يركز على الجوانب المعرفية فقط، ومنهم من يهتم بالجوانب الإنفعالية والأخلاقية، ومنهم من يهتم بالأسئلة الموضوعية فقط ومنهم من يقتصر في تقويم طلابه على الأسئلة المقالية دون غيرها من الأنواع الأخرى من الأسئلة، ومنهم من يعتمدون على خليط من الأسئلة الموضوعية والمقالية، كما أن البعض يعتمد على الاختبارات التحريرية فقط دون الشفهية كما تختلف مراحل التقويم وطبيعة هذه المراحل من مقوم لآخر حيث يعتمد البعض على اختباران فصليان فقط ، ونظراً لأن غياب وجود نظام تقويمي واضح وشامل وذو ملامح محددة في ذهن المقوم يوجد فراغا فكريا يعوق التطوير و التحسين في الممارسات التعليمية والتقويمية مما يؤثر على موضوعية تقويم أداء الطلاب ويجعل عملية التقويم تتأثر بالنواحي الذاتية لأعضاء هيئة

التـدريس (Eisner,1996) ونظـرا لأن الاتجاهـات الحديثـة تـولي أهميـة لمشاركة المتعلم نفسه برأيه وفكره في وضع السياسات التعليمية والتقويمية وبصـفة خاصـة علـى مسـتوى التعلـيم الجـامعي فقد دعـت الحاجـة إلـى ضرورة إجراء دراسة علمية تستهدف عرض أساليب تقويم أداء طالبات كليـة التربيـة، من خـلال الرؤيـة التقويميـة لهن، وبالتـالي يمكن الحصـول علـى نتـائج يمكـن أن يهتـدي بهـا عضـو الهيئـة التدريسـية فـي مختلـف عمليات وإجراءات التقويم وكذلك القائمون على العملية التقويمية بالكلية بمـا قد يـوفر مستقبلا معـايير تقويميـة موحدة فـي ضـوء معـايير الجـودة العالمية والاطار المفاهيمي وبما يؤدي إلى تحقيق موضوعية قياس هذا الأداء.

مشكلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال العام التالي :

مـا اتجاهـات طالبـات كليـة التربيـة بجامعـة الملـك سـعود نحـو أسـاليب التقويم المستخدمة فعلياً في تقويم أدائهن و التي تتسق ونظم الاعتماد الأكاديمي؟

وتتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١- مـا اتجاهـات طالبـات كليـة التربيـة بجامعـة الملـك سـعود نحـو أسـاليب التقويم المستخدمة فعلياً فـي تقويم أدائهن والتـي تتسق ونظم الاعتماد الأكاديمي؟

٢- هـل تختلـف اتجاهـات الطالبـات نحـو الأسـاليب التقويميـة المسـتخدمة فعليـاً فـي تقـويم أداءهـن بـاختلاف التخصـص (علـم نفس - تربيـة خاصـة -ريـاض أطفـال -ثقافـة إسـلامية- تربية فنية)؟

٣- هل تختلف اتجاهات الطالبات نحو الأساليب التقويمية المستخدمة فعلياً في تقويم أداءهن باختلاف المعدل الدراسي (منخفض -متوسط -مرتفع)؟

٤- هل تختلف اتجاهات الطالبات نحو الأساليب التقويمية المستخدمة فعلياً في تقويم أداءهن اختلاف المستوى الدراسي (المستويات ١-٤، المستويات ٥-٨)؟

مصطلحات الدراسة

الاتجاه

تشير الاتجاهات إلى نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة، نحو اشخاص او افكار او حوادث او اوضاع او اشياء معينة، وتؤلف نظاما معقدا تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة (نشواتي ،٢٠١٠، ٤٧١)ويعرف إجرائياً باستجابات عينة الدراسة التي تظهر موافقتهم أو رفضهم لمضامين فقرات الأداة المستخدمة بالدراسة.

أساليب التقويم: وتعرفها الباحثتين بانها الطرق والأدوات والإجراءات التي تستخدم من جانب أعضاء الهيئة التدريسية في تقويم الأداء التقويمي لطالبات كلية التربية

برنامج الاعتماد الأكاديمي

يعتمد برنامج الاعتماد الأكاديمي على معايير للتقويم تتلخص في النقاط التالية:

١- تعدد وسائل التقييم التي تستهدف مجالات مختلفة (الاستقصاء والبحث – الإتقان – التفكير الناقد – التعلم الحقيقي النشط – التفكر في الممارسات – تقييم استخدام التقنيات – التواصل..)

٢- شمولية التقييم لجوانب متعددة من الأداء الأكاديمي (معرفي – نفسي – اجتماعي ....).

٣- التنوع في طرق التقويم (تمهيدي – تكويني – ختامي).
٤- تقييم الأنشطة التعليمية (الفردية – الجماعية).
٥- استمرارية التقييم.
٦- تقييم تطبيق المعلومات في مواقف حياتية.

أهمية الدراسة

تبدو أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

١- الكشف عن أساليب التقويم التي تستخدم في تقويم أداء الطالبات، له أهميته في تقييم كل من الواقع التقييمي وفعالية البرنامج التقويمي المستخدم وهذا له أهميتها أيضا في تطوير وتحسين الواقع التقويمي بكلية التربية بجامعة الملك سعود كما يفيد في إشراك الطالبات في العملية التعليمية باعتبارهن محور العملية التعليمية مما يتعكس عليهن بالإيجاب ويساعد على تنمية الشخصية لديهن.
٢- التعرف على مدى استخدام إجراءات تقويمية تتسق مع نظم الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر الطالبات له أهميته في تحديد مدركات وتوجهات الطالبات نحو معايير الجودة التي تستخدم في الواقع الفعلي ومما قد يساعد في إدراك المسؤولون عن التقويم في الكشف عن الحقائق وفهم هذا الواقع بشكل أكثر دقة وواقعية.
٣- يمكن من خلال النتائج التي تتوصل إليها الدراسة تزويد القائمين على العملية التقويمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالمعطيات والحقائق التي تمكنهم من تطوير البرنامج التقويمي المستخدم في الواقع الفعلي بصورة أكثر فاعلية وإيجابية.

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

١- الكشف عن أساليب التقويم التي تستخدم في تقويم أداء الطالبات.

٢- التعرف على اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو أساليب التقويم المستخدمة فعلياً في تقويم أدائهن.

٣- الكشف عما إذا كانت هناك فروق بين اتجاهات الطالبات نحو أساليب التقويم التي تستخدم في تقويم الطالبات وفقا لنظم الاعتماد الأكاديمي تبعا لاختلاف التخصص.

٤- الكشف عما إذا كانت هناك فروق بين اتجاهات الطالبات نحو أساليب التقويم التي تستخدم في تقويم الطالبات وفقا لنظم الاعتماد الأكاديمي تبعا لاختلاف المستوى الدراسي.

٥- الكشف عما إذا كانت هناك فروق بين اتجاهات الطالبات نحو أساليب التقويم التي تستخدم في تقويم الطالبات وفقا لنظم الاعتماد الأكاديمي تبعا لاختلاف المعدل الدراسي.

حدود الدراسة ومبرراتها

١-اقتصرت الدراسة الحالية في إجراءاتها الحالية على عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

٢-اقتصرت الدراسة في إجراءاتها في التعامل مع متغيري المستوى الدراسي والمرحلة الدراسية من جميع أقسام كلية التربية للطالبات بهدف الحصول على عينة تمثل مجتمع طالبات كلية التربية بصورة جيدة.

إجراءات الدراسة

١-عينة الدراسة

تتوزع عينة الدراسة الحالية على طالبات البكالوريوس و اعتمدت على عينة عشوائية من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود وبعد

فرز المقاييس تم استبعاد عدد كبير من المقاييس التي كانت غير مكتملة لعدم اكمال بعض الطالبات للبيانات التي يشملها المقياس أو عدم الاستجابة على جميع الفقرات وتم الابقاء على المقاييس التي اجابت الطالبات على جميع فقراتها وقامت باستكمال البيانات حيث بلغ حجم العينة(٥٢٢) طالبة تتوزع على أقسام كلية التربية ، كما روعي في خصائص العينة المستوى الدراسي والمرحلة الدراسية والتخصص والمعدل الدراسي.

جدول (١) توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى الدراسي	التكرار	النسبة
القسم (التخصص)	علم نفس	٢٢٠	%٤٢
	رياض أطفال	١٣٨	%٢٧
	ثقافة إسلامية	١٢	%٢
	تربية خاصة	١٣٦	%٢٦
	تربية فنية	١٦	%٣
	المجموع	٥٢٢	%١٠٠
المستوى الدراسي	١-٤	١٣٦	%٢٦
	٥-٨	٣٨٦	%٧٤
	المجموع	٥٢٢	%١٠٠
المعدل	منخفض	٧١	%١٤
	متوسط	٥٦	%١١
	مرتفع	٣٩٥	%٧٥
	المجموع	٥٢٢	%١٠٠

منهج الدراسة

المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي التحليلي المقارن، حيث سيتم الكشف عن أساليب التقويم التي يتم استخدامها حالياً من قبل عضوات هيئة التدريس في جميع الأقسام بكلية التربية في تقويم أداء الطالبات بمرحلة البكالوريوس و هي اساليب التقويم وفق برنامج الاعتماد الأكاديمي.

أداة الدراسة

تعتمد الدراسة في تحقيق أهدافها على مقياس للتعرف على وجهة نظر الطالبات نحو أساليب التقويم المستخدمة فعلياً في تقويم أداء طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.ويتكون المقياس من عدد(٩٠) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: البعد الأول (طبيعة أدوات التقويم)، والبعد الثاني (مراحل ووسائل التقويم) والبعد الثالث (جوانب ومجالات التقويم) والبعد الرابع (التهيئة للتقويم)، والبعد الخامس (نظم الامتحانات). والجدول التالي يوضح توزيع أسئلة الأداة على أبعادها الخمسة.

جدول (٢) أبعاد مقياس آتجاهات الطالبات نحو إجراءات ووسائل تقويم أداء الطالبة الجامعية بكلية التربية بجامعة الملك سعود

البعد	المسمى	عدد البنود
(1)	طبيعة أدوات التقويم	٣٦
(2)	مراحل ووسائل التقويم.	١٦
(3)	جوانب ومجالات التقويم	١٦
(4)	التهيئة للتقويم	٩
(5)	نظم الامتحانات.	١٣
	المجموع	٩٠

التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة الأساسية

بعد الانتهاء من إعداد المقياس بصورته النهائية تم تطبيقه على عينة من طالبات كلية التربية (١٠٠ طالبة) للتحقق من بعض الخصائص السيكومترية لجميع بنود المقياس بالطرق التي تتناسب مع طبيعة الاستجابات الخاصة بها، ونظرا لأن طبيعة الاستجابات الخاصة بتلك البنود عبارة عن تكرارات للموافقة أو الرفض على المقترحات التقويمية المتضمنة بهذه البنود فقد استخدمت الدراسة طريقة إعادة تطبيق المقياس في تقدير ثبات فقراته ثم استخدام اختبار ويلكوكسون للتعرف على دلالة الفرق بين تكرارات استجابات الموافقة والرفض للطالبات في القياسين لكل

بعد من أبعاد المقياس وذلك بعد إعادة تطبيقة على نفس العينة بفاصل زمني إسبوعين، وقد أسفرت إجراءات التحقق من ثبات بنود المقياس عن النتائج المبينة بالجدول التالي:

جدول (٣) قيم اختبار ويلكوكسون ودلالتها للفروق بين تكرارات الموافقة والرفض لبنود أبعاد مقياس الدراسة الأساسية لمرتين تطبيق المقياس

مسلسل	البعد	قيم اختبار ويلكاكسون (z) ودلالتها	
		قيم (z) للبنود	مستوى الدلالة
(١)	الأول: طبيعة أدوات التقويم	١.٠٣- ٠.٠٢٢	٠.٨٤٣-٠.٦٥١
(٢)	الثاني: مراحل ووسائل التقويم.	٠.٣١٢- ٠.١٣١	٠.٥٤٣- ٠.٣٥٣
(٣)	الثالث: جوانب ومجالات التقويم	١.٠٢- ٠.٠٩٧	٠.٥٤٣-٠.٦٥١
(٤)	الرابع: التهيئة للتقويم	٠.٣١١- ٠.٠٨٢	٠.٥٤٧- ٠.٣٣٣
(٥)	الخامس: نظم الامتحانات والمراقبات.	٠.٢٢٤- ٠.١١٣	٠.٤٨٩- ٠.٢٦٨

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم اختبار ويلكوكسون لبنود كل بعد من أبعاد مقياس الدراسة الأساسية جاءت جميعها أكبر من مستوى (٠.٠٥) مما يعني أنه لاتوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين تكرارات الموافقة والرفض لكل من عينتي الطالبات على البنود التي تنتمي لكل بعد من ابعاد المقياس بين المرة الأول والثانية لتطبيق المقياس وبالتالي تتمتع جميع بنود المقياس بمستوى عال ومقبول من الثبات، كما تم حساب معامل الفاكرونباخ للمقياس وابعادة وبلغت قيمة معامل الفاكرونباخ للمقياس ككل (٠,٨٠) كما تراوحت قيم معاملات الفا للابعاد مابين (٠,٧٩ إلى ٠,٧٢) مما يدل على تمتع مقياس اتجاهات الطالبات نحو اساليب التقويم بدرجات مناسبة من الثبات وقد اعتمد على حساب صدق المحكمين للكشف عن صدق التعلق المفردات الخاصة بالأبعاد التي تنتمي إليها وكذلك صدق تعلقها بالإطار المفاهيمي ومعايير الجودة العالمية (NCATE) باستخدام طريقة نسب اتفاق المحكمين على صدق بنود المقياس، وقد جاءت نسب موافقات عينة

المعلم (المحكمين) على صدق بنود المقياس وانتماؤها للبعد التي تنتمي إليه وإرتباطها بالإطار المفاهيمي المحدد من قبل الكلية ومعايير الجودة العالمية، تزيد عن النسبة (٨٠%) من العينة الكلية، مما يفيد بصدق البنود فيما تقيسه وبالتالي يتمتع المقياس بمستوى مقبول من الثبات والصدق يتيح إمكانية استخدامه في جمع البيانات الخاصة بالدراسة بدرجة عالية من الثقة. ويوضح جدول رقم () قائمة المحكمين للاداة في ملاحق الدراسة .

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية

المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، والنسب المئوية، معامل ألفا كرونباخ، والرتب، والتكرارات، ومعادلة (Z) لدلالة الفروق بين نسبتين المعدلة باختبار بنفروني، اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين التكرارات.

النتائج ومناقشتها:

لقد أسفرت إجراءات الإجابة عن أسئلة الدراسة عن النتائج التالية

اولا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بإجراءات الإجابة الخاصة بالسؤال الأول.

١-لقد أسفرت إجراءات الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ماهي اتجاهات طالبات كلية التربية نحو أساليب التقويم المستخدمة فعلياً في تقويم أدائهن والتي تتسق ونظم الاعتماد الأكاديمي؟ عن النتائج المبينة بالملاحق في الجداول أرقام (٥،٦،٧،٨،٩) حيث يتضمن كل جدول من هذه الجداول التكرارات والنسب المئوية لاستجابات العينة الكلية للدراسة على جميع أبعاد الأداة المستخدمة بالدراسة وبيانها فيما يلي:

أ- **البعد الأول (التفضيلات الخاصة بالاختبارات)**

يتضح من الجدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات البعد الأول حيث حصلت الفقرة رقم

(٢٣) "كلما كان الاختبار يحتوى على أسئلة كثيرة ومتنوعة كان ذلك أفضل في موضوعية تقويم أداء الطالب" على أعلى نسب للموافقة " تليها الفقرة رقم (٦) "أفضل أسئلة الإجابة القصيرة عن أنواع الأسئلة الأخرى" ثم الفقرة رقم (٣٠)"أفضل أن تكون هناك درجات خاصة لتقويم الطالب تعطي للانضباط داخل المحاضرة والالتزام بالسلوك الأخلاقي " ثم الفقرة رقم (٢) "أفضل أسئلة الاختيار من متعدد عن أنواع الأسئلة الأخرى" في حين جاءت أعلى نسب لغير الموافقة للفقرات رقم (٩)"لا يهمني نوع أسئلة الاختبار ولا أفضل نوع بعينه من الأسئلة".تليها الفقرة رقم (٨)"أحب الأسئلة المقالية التي تحتاج لشرح دقيق ومفصل."

هذا ويتضح من النتائج بشكل عام وجود اتجاهات إيجابية لعينة الدراسة الكلية نحو الأسئلة الموضوعية وقد يفسر تفضيل الطالبات لهذا النوع من الأسئلة نظرا لأنهن يحصلن بمقتضاها على مزيد من الدرجات عن طريق عامل التخمين، وبصفة خاصة أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد، وهذا ما أوضحته دراسة (Gellman & Berkowitz, 2008)، كما أن هذه الاختبارات تتضمن أسئلة تخفض من مستوى القلق لدى الممتحنين وهذا ما أشارت إليه دراسة (Baeten et al.,2008). كما أن هذه النوعية من الأسئلة تغطي أغلب أجزاء المقرر الدراسي،كما أنها تستخدم في قياس أهداف تعليمية من مستويات معرفية متنوعة(علام، ٢٠١٠)، وبالتالي تكون أكثر موضوعية في قياس المستوى التحصيلي للطالب، كما أن نتائجها أكثر قبولا بالنسبة للممحتن، بينما جاءت في نهاية هذه التفضيلات أسئلة المقال حيث أكدت دراسة (Birenbaum & Feldman ,1998) أن عموم طلاب الدراسات العليا لا يفضلون الاختبارات المقالية وحدها، على الرغم من أن الأسئلة المقالية تناسب مستويات مهمة في التحصيل تتمثل في مجال

واسع من القدرات والمهارات المعرفية (علام، ٢٠١٠). كما أنها تقيس القدرة على تنظيم الأفكار والقدرة على استخدام الأساليب اللغوية الجيدة (نصار، ٢٠١٠)، ويتبين أيضا أن قائمة التفضيلات للعينة الكلية تبرز موافقة تلك العينة على خليط من الأسئلة وهي الأسئلة الموضوعية بكل انواعها وكذلك الأسئلة المقالية وهذا يعني أن هذين النوعين من الأسئلة يساهمان في إعطاء صورة أكثر تكاملا ووضوحا تُظهر أغلب المستويات المعرفية التي تغطي أغلب فقرات المقرر (علام، ٢٠١٠). وبالتالي فإن استخدام أنواع مختلفة من الأسئلة الموضوعية والمقالية يحقق العديد من الأهداف التعليمة وهذا ما أوصى به (العياصرة، ٢٠٠٥) من ضرورة الإهتمام بالأسئلة الموضوعية وألا تعطى كل العناية للأسئلة المقالية والإهتمام كذلك بتوزيع الأسئلة المقالية وفق أنواعها المختلفة، وكذلك ضرورة تنويع الأسئلة الموضوعية لأن كل نوع منها يحقق أهداف من مجالات مختلفة.

ويتبين من النتائج السابقة أن أغلب التفضيلات الخاصة بالعينة الكلية جاءت للأسئلة التي تغطي جميع أجزاء المقرر، وهي الميزة التي تتميز بها الأسئلة الموضوعية(علام، ٢٠١٠)، كما تبين تلك التفضيلات أيضا الأسئلة التي تعتمد على التطبيق و توظيف المعلومات والتي يمكن أن تبرز النواحي الابتكارية لدى الطالب ولا تعتمد على السرد النظري، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Hicks et.al., 2010) والتي أكدت على تفضيل طلاب الجامعة لهذه النوعية من الأسئلة، كما اشتملت قائمة التفضيلات الواردة بالجدول السابق الأسئلة السهلة التي يجيب عنها غالبية الممتحنين، وكذلك الأسئلة التي لا تستغرق وقت كثيرا في التفكير، وهذه النتيجة تعتبر منطقية لأن الاختبار ينبغي أن يتضمن بعض البنود التي يستطيع أن يجيب عنها الكثير من الممتحنين، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات

(Birenbaum& Feldman ,1998; Beller & Gafni, 2000 ;Traub & McRury,2010)، إلى تفضيل طلاب الجامعة للأسئلة البسيطة وغير المعقدة وهي الأسئلة التي لا تتطلب بطبيعتها وقتا كثيرا للتفكير.

ويتبين من خلال قائمة التفضيلات المعروضة بجدول (٢٣) أن العينة الكلية تفضل التنوع في أسئلة الاختبار بحيث لاتقتصر على نوع واحد من الأسئلة الموضوعية بل ينغي أن تحتوي على انواع متعددة منها كما أن أسئلة الاختبار ينبغي أن تكون مزيجا من الأسئلة الموضوعية والمقالية، ويمكن الاعتماد على الاختبارات المقالية القصيرة في التحقق من مدى إنجاز الأهداف التعليمية الخاصة بكل موضوع دراسي، وهذا يفيد بوعي العينة الكلية بأن التنوع في الأسئلة يساهم في إعطاء صورة أكثر تكاملا ووضوحا عن أداء الطالب، كما أنها تظهر أغلب المستويات المعرفية التي تغطي أغلب أجزاء وفقرات المقرر (علام، ٢٠١٠) .كما تتضمن القائمة التفضيلات الخاصة بالاختبارات التحريرية عن الاختبارات الشفهية، نظرا لأنها تخفض من معدلات القلق والضغوط النفسية التي يتعرض لها الممتحنين مع الاختبارات الشفهية وقد اتسقت تفضيلات هذه النوعية من الاختبارات مع ما أشارت إليه دراسة (wheeler & Berkowitz,1993) والتي أظهرت تفضيل طلاب الجامعة للاختبارات التحريرية، وهذا ماأكدته أيضاً دراستي (Traub & McRury ,2010،Gerard et.al., 2008) كما اشارت أيضا دراسة (Sasmaz et.al., 2011) أن معلمي الجامعة يعتقدون أن الاختبارات التحريرية هي أكثر شمولا وموضوعية من الاختبارات الشفهية، كما تبين من نفس القائمة السابقة عدم تفضيل العينة الكلية للاختبارات الشفهية أو أن تخصص لها درجات ذات وزن أكبر ،وقد يبدو ذلك أمرا منطقيا نظرا لعدم شمول أسئلة هذه النوعية من الاختبارات على أغلب أجزاء المقرر كما أنها تتاثر ببعض المتغيرات النفسية التي يمكن

أن تؤثر سلبا على أداء الممتحن وهذا ما أكدته دراسة (Sasmaz et al., 2011). وهذه النتيجة تتعارض مع توصيات المؤتمر العربي الأول للتقويم (٢٠٠١) التي تفيد بضرورة تنوع أدوات التقويم التي تستخدم في تقويم الطالب لتشمل: الاختبارات التحريرية والشفوية وأساليب الملاحظة وغيرها من الأساليب الأخرى.

أ- البعد الثاني (مراحل ووسائل التقويم)

يتضح من الجدول (٦) في الملاحق التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات البعد الثاني حيث حصلت الفقرة رقم (٥١) " من الضروري أن يجيب أستاذ المادة على أسئلة اختبارات الأعمال الفصلية لتعريف الطلاب بأخطائهم وتوجيههم." على أعلى نسبة للموافقة، تليها الفقرة رقم (٣٧) " من حق الطالب أن يتحقق من الدرجة التي يستحقها في الاختبار"، تليها الفقرة (٣٨) " من الضروري أن يراجع الطالب إجاباته عن أسئلة الاختبار بهدف التعرف على مواطن وأوجه القصور لديه".ثم الفقرة (٤٢) " يجب أن يعطى الطالب الفرصة لتحسين الدرجات التي حصل عليها في أي اختبار لتلبية رغباته وطموحاته الشخصية." في حين جاءت أعلى نسب لغير الموافقة للفقرات رقم (٤١) "يجب أن يحتوي الاختبار على أسئلة لا يستطيع أن يجيب عنها سواي". تليها الفقرة رقم (٣٩)"يجب أن تخصص للأسئلة المقالية الدرجات الأكبر عن الأسئلة الموضوعية".

وقد تبين من قائمة التفضيلات بشكل عام تفضيل العينة الكلية أن يجيب أستاذ المادة على أسئلة اختبارات الأعمال الفصلية لتعريف الطلاب بأخطائهم وتوجيههم. وهذا الإجراء مرحلة هامة من مراحل التقويم التكويني بجانب التجميعي فقد تبين من خلال الأدبيات أنها تؤدي إلى تحسين قدرة الاحتفاظ بالمفاهيم. وإعطاء التغذية الراجعة المناسبة كما ورد بدراسة (Jacqueline et.al., 2010). والتي أوضحت نتائجها

أن إدراك المتعلم لأخطائه من خلال نتائج الاختبارات يؤدي إلى تقديم معلومات أكثر حول تعلم التلاميذ، وقد أكدت دراسة (Tang & Harrison,2011) أن التغذية الراجعة المتمركزة حول الطالب والتي تهتم بتحديد اوجه الضعف ونواحي القصور لدى الطالب وإدراكه لها والتي تستخدم أدوات تشخيصية هي الأفضل من بين عدة طرق أخرى في تقديم التغذية الراجعة، يمكن أن تزود المعلم بدليل على نجاح الطالب في إنجاز المهام والممارسات التعليمية الخاصة بالموضوعات المستهدفة.

وقد تبين أيضا عدم موافقة العينة الكلية على الفقرة (٤١) "يجب أن يحتوي الاختبار على أسئلة لا يستطيع أن يجيب عنها سواي"،مما يبرز الجانب الاجتماعي والخلقي للطالبات، وبما يبرز أيضاً ضرورة عدم إدراج أسئلة تتحدى قدرات الطالبات و التي لايجيب عنه سوى الطالب المتميز لم تلاقي قبولا من غالبية طلاب الدراسة ، وقد يفسر رفض غالبية الطلاب لمضمون هذه الفقرة لأنها تحتوي على عبارة (سوى الطالب المتميز) فقد يعتقد البعض منهم أن الأسئلة حتى وإن كانت تقيس القدرات العليا ينبغي أن يجيب عنها أيضا العديد من الطلاب وليس الطالب المتميز فقط.

ج-البعد الثالث (مجالات التقويم وأوزانها النسبية)

يتضح من الجدول (٧) في الملاحق التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات البعد الثالث حيث حصلت الفقرة رقم (٥٤) "يجب أن يعتمد تقويم الطالب بناء على مرجع واحد (كتاب واحد) فقط يحدده أستاذ المقرر". على أعلى نسبة للموافقة تليها الفقرة رقم (٦٢) " يمكن أن أحصل على تقدير أفضل لأدائي عندما أشارك زملائي في الأنشطة الجماعية". تليها الفقرة (٦٣) "يجب ألا يحرم الطالب من الامتحانات وفقا لنسبة الحضور"، ثم الفقرة (٦٧) "أستاذ المادة لديه خبره

ودراية كافية بإمكانيات الطالب وقدراته وبالتالي يمكن أن يكون له الحرية في منح الطالب درجات تعويضية عند فقدانه تقديرا يستحقه" .ثم الفقرة (٥٣) " يجب أن تتخصص الدرجة الأكبر في تقويم الطالب على الأعمال الفصلية والأنشطة التي يقوم بها الطالب". في حين جاءت أعلى نسب لغير الموافقة للفقرات رقم (٥٨) " يجب أن تستند عملية تقويم الطالب في الاختبار النهائي لأستاذ آخر بخلاف أستاذ المادة". تليها الفقرة رقم (٦٥) "الاختبارات الموضوعية اختبارات سطحية لا تعطي صورة حقيقية عن تمكن الطالب من النواحي التحصيلية".

ويبدو من القائمة المبينة بجدول (٣) بشكل عام أن العينة الكلية تفضل أن تخصص درجات تقويمية لمشاركات الطالب في الأنشطة الجماعية والمشاركات والمسابقات الخاصة بها وعدم اقتصار الدرجات التقويمية على النواحي التحصيلية فقط بل يجب أن يمتد إلى جوانب أخرى وكذلك القراءات المتعددة والبحوث والتقارير العلمية التي تجرى في محيط المادة التعليمية وهذا ما أوصت به دراسة (Ocak & Yildiz ,2011) التي أشارت إلى ضرورة التنوع في تقويم أداء الطالب، كما أن تفضيل عينة الدراسة لتخصيص درجات للنشاط والعمل الجماعي نابعا من إدراكها لأن هذا النوع من الأنشطة له أثار أكثر إيجابية في تحقيق مزيد من الفهم وتحقيق الأهداف التعليمية بصورة أفضل كما أنه يزيد من مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، وهذا ما أكدته دراسة (Hung & Behan ,2010) وقد أكدت دراسة (Christopher & Don ,2010) هذه التفضيلات حيث أشارت تلك الدراسة أن الجوانب التي يجب استهدافها من عمليات التقويم التكويني هي: المهارات الخاصة باستخدام المعلومات والخبرات، السلوك التعاوني،التفكير الناقد، التفكير التاملي، مهارات البحث، مهارات الاتصال، المفاهيم والمصطلحات الأساسية، و يمتد ليشمل ايضا

الجوانب الخلقية والتنظيمية والالتزام كما أن عدم الاقتصار على الجوانب التحصيلية في التقويم هو احد المتطلبات الهامة للتقويم في مفهومة الحديث (عبد السلام، ٢٠٠٦) ، (عودة، ٢٠١٠) كما أشارت دراسة (العياصرة، ٢٠٠٥) إلى ضرورة تنوع الأسئلة التقويمية لتشمل المجالات الثلاث : المعرفية والوجدانية والنفس حركية لما تمثله هذه المجالات من اهمية في تحقيق أهداف التعليم وغاياته، كما اوصى المؤتمر العربي الأول للتقويم (٢٠٠١) بوضع استراتيجية بعيدة المدى لتطوير نظم الامتحانات بما يضمن تحقيق مفهوم الجودة الشاملة بالعملية التعليمية بأن يكون التقويم شاملا لجميع جوانب نمو المتعلم المعرفية والاجتماعية والوجدانية والخلقية.

ويتضح من قائمة التفضيلات المبينة بالجدول (٣) أن أغلب التفضيلات الخاصة بالعينة الكلية تفيد أن أفضل تقدير لأداء الطالبة عندما تشارك زميلاتها في الأنشطة الجماعية. وهذا ما أكدته دراسة (Ozogul & Sullivan ,2009)بأن تقويم المعلمين للمهام الأدائية للطلاب أدى إلى تحسن أداء الطلاب لتلك المهام حيث زودهم هذا الأسلوب بتغذية راجعة أدت إلى تحسين هذا الأداء.كما أكدت دراسة (Ocak & Yildiz ,2011) أيضا أفضلية هذا الأسلوب في تقويم أداء الطلاب حيث توصلت تلك الدراسة إلى أن طرق التقويم التي تعتمد على المهام الأدائية هي الأفضل وكذلك قياس ما تم إنجازه من أهداف تعليمية تتعلق بمحتوى المقرر عند تنفيذ هذه الطرق في ظروف ومواقف معينة والتي تعتبر ظروف مستقلة من قاعة دراسية إلى قاعة أخرى ومستوى تحقق هذه الأهداف، وهي طرق تستخدم في أغراض التقويم التكويني بشكل أكثر فعالية في تقويم الأداء النهائي للطالب .

أما النتائج التي تعلقت بعدم موافقة عينة الدراسة والتي تتضمن إسناد عملية تقويم الطالب في الاختبار النهائي لأستاذ آخر بخلاف أستاذ

المادة، قد يفسر بأن الطالبات الجادات يبذلن جهدا ضخما في إنجازهن للمهمات والأنشطة التعليمية وبالتالي فإن دراية المعلم بهن من خلال جهودهن قد تشكل لديهن انطباعات قد يساعدهن على تجاوز أي عثرات.

كما بدت أيضاً عدم موافقة الطالبات على أن الاختبارات الموضوعية اختبارات سطحية لا تعطي صورة حقيقية عن تمكن الطالب من النواحي التحصيلية.حيث بدا بشكل عام مما سبق وجود اتجاهات إيجابية لعينة الدراسة الكلية نحو الأسئلة الموضوعية وقد يفسر تفضيل الطالبات لهذا النوع من الأسئلة نظرا لأنهن يحصلن بمقتضاها على مزيد من الدرجات عن طريق عامل التخمين، وبصفة خاصة أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد، وهذا ما أوضحته دراسة (Gellman & Berkowitz, 2008) ،كما أن هذه الاختبارات تتضمن أسئلة تخفض من مستوى القلق لدى الممتحنين وهذا ما أشارت إليه دراسة (Baeten et al.,2008). كما أن هذه النوعية من الأسئلة تغطي أغلب أجزاء المقرر الدراسي، وأنها تستخدم في قياس أهداف تعليمية من مستويات معرفية متنوعة (علام، ٢٠١٠) وبالتالي تكون أكثر موضوعية في قياس المستوى التحصيلي للطالب ونتائجها أكثر قبولا بالنسبة للممحتن.

د-**البعد الرابع (التهيئة للتقويم):**

يتضح من الجدول (٨) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات البعد الرابع حيث حصلت الفقرة رقم (٧٠) "سرعة إعلان الدرجات التقويمية تجعل أمام الطالب الفرصة الكافية والوقت في تعديل وتحسين مستواه" على أعلى نسبة للموافقة "، تليها الفقرة رقم (٦٩) " من الأفضل أن تتوافر مواقع على شبكة الانترنت تحتوي على نماذج لأسئلة متنوعة بكل المقررات لتدريب الطالب عليها وتقويم مستواه

التحصيلي ذاتيا". تليها الفقرة (٧٧) "يجب أن يمنح الطالب مزيدا من الوقت بعد نهاية الزمن المخصص للاختبار في حدود مسموح بها حتى يستطيع أن يستكمل إجاباته". ثم الفقرة (٧٢) "لابد أن يحتفظ الطالب بنسخة من الاختبار في نهاية الموقف الامتحاني لمراجعة إجاباته والتوقع الدقيق للدرجة التي يستحقها". ثم الفقرة (٧١) " القيود التي تفرضها النظم لمراجعة الطلاب لدرجاتهم في الاختبارات النهائية تسبب ضياع بعض الدرجات التي يستحقونها". في حين جاءت أعلى نسب لغير الموافقة للفقرات رقم (٧٦) " خروج بعض الممتحنين من اللجنة قبل نهاية الزمن المخصص للاختبار يزيد من توتري وفقداني للتركيز اللازم للإجابة". تليها الفقرة رقم (٧٤)"يجب أن يخصص لوضوح الخط ونظافة الورقة وحسن تنظيم الطالب للإجابة جزء من الدرجات".

ويتبين من النتائج السابقة الخاصة بقائمة تفضيلات مضامين بنود هذا الجانب الموافقة الشديدة للعينة الكلية على سرعة إعلان الدرجات التقويمية تجعل أمام الطالبة الفرصة الكافية والوقت في تعديل وتحسين مستواها، وضرورة أن تتوافر مواقع على شبكة الانترنت تحتوي على نماذج لأسئلة متنوعة بكل المقررات لتدريب الطالبة عليها وتقويم مستواها التحصيلي ذاتيا، مما يعكس وعي الطالبات بأهمية التغذية الرجعة في الكشف عن الأخطاء وسرعة علاجها ، كما أن توافر نماذج لأسئلة متنوعة بكل المقررات لتدريب الطالبة عليها وتقويم مستواها التحصيلي ذاتيا يشكل مرحلة هامة من مراحل التقويم التكويني فقد تبين من خلال الأدبيات أنها تؤدي إلى تحسين قدرة الاحتفاظ بالمفاهيم. وإعطاء التغذية الراجعة المناسبة، وبالتالي فإن إجراء المعلم مراجعات للمقرر وأيضا ضرورة أن يحل المعلم مع طلابه نماذج اختبارية متنوعة تغطي فقرات وأجزاء المقرر يؤدي إلى تحقيق عملية التعلم بصورة أفضل، وتلك الموافقات تبدو أمراً منطقيا نظرا لأن النماذج المتنوعة وإجراء المراجعات

من شأنها أن تقدم التغذية الراجعة التي تفيد الطالب في إدراك أخطائه والعمل على تصويبها وكذلك توجيه جهوده نحو الموضوعات أو الأهداف التعليمية التي لم تنجز بعد بهدف السعي إلى إنجازها في الفترة السابقة للاختبارات النهائية مما يتيح تهيئة أكاديمية جيده تشكل باعثا للاطمئنان والارتياح النفسي الذي يمكنه من الأداء الجيد في الاختبارات النهائية وهذا ما أكدته لجنة التعليم بالولايات المتحدة (EducationCommission of the States ,2010) وكذلك دراسة (Michael & Charles ,2010) وأيضا دراسة (Hamilton, 2011) حيث أشار كلاهما إلى أن حصول الطالب على التغذية الراجعة في الفترة السابقة للامتحانات النهائية أمراً من شأنه تهيئة الطالب بصورة جيدة من الناحية النفسية والأكاديمة كما أنها تعمل على إزالة الكثير من التوترات والقلق الذي قد يصاحب موقف الاختبار النهائي ، وهذا ما ورد أيضا بدراسة(Jacqueline et.al., 2010). والتي أوضحت نتائجها أن إدراك المتعلم لأخطائه من خلال نتائج الاختبارات يؤدي إلى تقديم معلومات تفيده، وقد أكدت دراسة (Tang & Harrison,2011) أن التغذية الراجعة المتمركزة حول الطالب والتي تهتم بتحديد أوجه الضعف ونواحي القصور لدى الطالب وإدراكه لها والتي تستخدم أدوات تشخيصية هي الأفضل من بين عدة طرق أخرى في تقديم التغذية الراجعة، يمكن أن تزود المعلم بدليل على نجاح الطالب في إنجاز المهام والممارسات التعليمية الخاصة بالموضوعات المستهدفة،وبالتالي كانت القيود التي تفرضها النظم لمراجعة الطلاب لدرجاتهم في الاختبارات النهائية تسبب ضياع بعض الدرجات التي يستحقونها.

كما تبين أيضا من قائمة التفضيلات عدم موافقة العينة الكلية على أن خروج بعض الممتحنين من اللجنة قبل نهاية الزمن المخصص للاختبار يزيد من التوتر ويؤدي إلى فقدان التركيز اللازم للإجابة.قد يفسر بأن

الاستعداد الجيد للاختبارات وقدرات الطالب الفعلية لا تتأثر بمثل هذه المواقف.

هـ – البعد الخامس (نظم الامتحانات والمراقبة)

يتضح من الجدول (٩) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات البعد الخامس حيث حصلت الفقرة رقم (٨٤) " أفضل أن يقدر الالتزام الخلقي للطالب ومراعاته لآداب المحاضرة بنسبة من الدرجات تضاف لدرجاته التقويمية". على أعلى نسبة للموافقة " تليها الفقرة رقم (٨٦) " أفضل أن يقوم أستاذ المادة بإعطاء الطالب نماذج اختبارية متنوعة تغطي جميع فقرات وأجزاء المقرر يأتي منها أسئلة الاختبار النهائي". تليها الفقرة (٨٣) " أفضل أن تقدر مشاركات الطلاب في الأنشطة الخاصة بالمقرر بنسبة من معينة من الدرجات تضاف إلى درجات الاختبار النهائي". ثم الفقرة (٧٨) " الحركة الدائمة للمراقب داخل قاعة الامتحان يفقدني بعض من تركيزي"، ثم الفقرة (٨٥) " أفضل عدم إعادة تقويم الطالب في نفس موضوعات المقرر والتي سبق تقويمه بها من قبل ". في حين جاءت أعلى نسب لغير الموافقة للفقرات رقم (٨٨) " أفضل أن يقوم أداء الطالب في نهاية كل محاضرة" تليها الفقرة رقم (٨٩)"أفضل أن يقوم أداء الطالب في نهاية كل وحدة دراسية."

يبدو من النتائج المتعلقة بالجدول (٥) أن مضامين البنود التي حققت أعلى نسب للموافقة هي: البنود أرقام: (٩٠) ، (٧٨)، (٨٣) ، (٨٤) ، (٨٦) ،(٨٨) على الترتيب، وقد تبدو تلك الموافقات على المقترحات التقويمية المتضمنة بتلك منطقية إلى حد ما حيث أن الحركة الدائمة للمراقب داخل اللجنة الإمتحانيه قد يؤدي إلى تشتت تركيز بعض الممتحنين وهذا يتفق مع الحقيقة القائلة بان المثير المتحرك يجذب الانتباه أكثر من المثير الثابت (الزغول والهنداوي،٢٠١١) .أما فيما يتعلق بتخصيص درجات في تقويم الجانب الخلقي للطالب، الذي يتعلق

بآداب المحاضرة قد يعود إلى أن الجانب الأخلاقي على درجة عالية من الأهمية وهو احد أهم أهداف العملية التعليمية والتربوية ، وهذا ما أشارت إليه دراسة(Christopher & Don ,2010) بأن هذا الجانب هو أحد الجوانب العديدة المستهدفة تقويميا وبالتالي ينبغي ألا يخصص له درجات تزيد عن الدرجات المخصصة لتقويم الجوانب التقويمية الأخرى.كما بدا من النتائج التوجه الإيجابي أيضاً لعينة الدراسة بأن يقوم أستاذ المادة بإعطاء الطالب نماذج اختبارية متنوعة تغطي جميع فقرات وأجزاء المقرر يأتي منها أسئلة الاختبار النهائي ، وتلك الموافقات تبدو أمراً منطقيا نظرا لأن إجابة المعلم على أسئلة النماذج المتنوعة وإجراء المراجعات من شأنها أن تقدم التغذية الراجعة التي تفيد الطالب في إدراك أخطائه والعمل على تصويبها وكذلك توجيه جهوده نحو الموضوعات أو الأهداف التعليمية التي لم تنجز بعد بهدف السعي إلى إنجازها في الفترة السابقة للاختبارات النهائية مما يتيح تهيئة أكاديمية جيده تشكل باعثا للاطمئنان والارتياح النفسي الذي يمكنه من الأداء الجيد في الاختبارات النهائية وهذا ما أكدته لجنة التعليم بالولايات المتحدة (Education Commission of the States ,2010) و كذلك دراسة (Michael & Charles ,2010) وأيضا دراسة(Hamilton, 2011) حيث أشار كلاهما إلى أن حصول الطالب على التغذية الراجعة في الفترة السابقة للامتحانات النهائية أمراً من شأنه تهيئة الطالب بصورة جيدة من الناحية النفسية والأكاديمة كما أنها تعمل على إزالة الكثير من التوترات والقلق الذي قد يصاحب موقف الاختبار النهائي .كما رفضت مضامين البنود أرقام (٨٨) ، (٨٩) ،و هي : أفضل أن يقوم أداء الطالب في نهاية كل محاضرة، أفضل أن يقوم أداء الطالب في نهاية كل وحدة دراسية. والتي قد تفسر بأن الطلاب مثقلين بالأعباء الدراسية والتكليفات التعليمية وتعدد المراحل التقويمية المرتبطة ببرامج الجودة والاعتماد

الأكاديمي مما قد يكون شكل اتجاها لديهم رافضاً لتعدد وكثرة المراحل التقويمية في نهاية كل محاضرة أو نهاية كل وحدة دراسية.

ثانياً: نتائج إجراءات الإجابة عن السؤال الثاني من تساؤلات الدراسة

لقد أسفرت إجراءات الإجابة الخاصة بالسؤال الثاني الذي ينص على: هل تختلف الأساليب التقويمية المستخدمة فعلياً في تقويم اداء طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود باختلاف التخصص (علم نفس– تربية خاصة –رياض اطفال– ثقافة اسلامية– تربية فنية)؟ عن النتائج المبينة بالجداول أرقام (١٠إلى ١٤) والمتضمنة فقط للفروق الدالة بين تكرارات الموافقة على مضامين فقرات المقياس المستخدم بالدراسة بأبعاده الخمسة ودلالة تلك الفروق باستخدام اختبار مربع كاي وفيما يلي عرض ومناقشة النتائج الورادة بهذه الجداول:

١- نتائج البعد الأول

لقد أظهرت النتائج الواردة بالجدول(١٠) وجود فروق دالة بين تكرارات الموافقة على الفقرة رقم (١١)"أفضل أن لا تزيد أنواع أسئلة الاختبار الواحد عن نوعين من الأسئلة الموضوعية"حيث جاءت أغلب التكرارات بالموفقة عدا طالبات قسم رياض الأطفال حيث جاءت غالبة تكرارات استجاباتهن بغير الموافقة، ورقم (١٣) "أفضل أن يحتوي الاختبار الواحد على خليط من الأسئلة الموضوعية والمقالية" في صالح طالبات قسم التربية الخاصة على الرغم من أن غالبية تكرارات الاستجابة كانت بالموافقة ،ورقم (٣٠) "أفضل أن تكون هناك درجات خاصة لتقويم الطالب تعطي للانضباط داخل المحاضرة والالتزام بالسلوك الأخلاقي" في صالح قسم التربية الخاصة، ورقم (٣١) "أفضل أن تكون هناك درجات خاصة لتقويم الطالب تعطي لنسبة الحضور" في صالح التربية الفنية ، ورقم (٣٤) "أفضل أن تأتي أسئلة الاختبار في كل مواضيع وأجزاء المقرر"في صالح طالبات قسم التربية الخاصة، ورقم (٣٥)

"الاختبارات الموضوعية أفضل من الاختبارات المقالية في إبراز مواهب الطالب وإمكاناته الشخصية" في صالح قسم الثقافة الإسلامية،ورقم (٣٦) "الاختبارات المقالية "أفضل من الاختبارات الموضوعية في إبراز مواهبي" وإمكانيتي الشخصية.في صالح قسم التربية الفنية.

٢- نتائج البعد الثاني

لقد اتضح من النتائج الواردة بالجدول (١١)أن العبارات الدالة في البعد الثاني هي (٣٨) "من الضروري أن يراجع الطالب إجاباته عن أسئلة الاختبار بهدف التعرف على مواطن وأوجه القصور لديه"، في صالح قسم رياض الأطفال، ورقم (٤١) "يجب أن يحتوي الاختبار على أسئلة لا يستطيع أن يجيب عنها سواي" في صالح قسم الثقافة الاسلامية. و رقم (٤٣) "يجب أن تخصص درجات للطالب الموهوب في مجالات موهبته إلى مجموع درجاته النهائية لتشجيعه في تنمية موهبته وصقلها في صالح قسم الثقافة الإسلامية"، ورقم (٥١) "من الضروري أن يجيب أستاذ المادة على أسئلة اختبارات الأعمال الفصلية لتعريف الطلاب بأخطائهم وتوجيههم"في صالح قسم الثقافة الاسلامية.

٣- نتائج البعد الثالث

وأما فيما يتعلق بالبعد الثالث فكانت العبارات الدالة هي أرقام (٥٤) "يجب أن يعتمد تقويم الطالب بناء على مرجع واحد (كتاب واحد فقط) فقط يحدده أستاذ المقرر" في صالح قسم الثقافة الإسلامية (٦٦) "الامتحانات المتكررة للمقرر الواحد تزيد من أعبائي النفسية وتشعرني بالملل مما يجعلني أفقد العديد من الدرجات" فيصالح قسم الثقافة الإسلامية أيضاً.

٤- نتائج البعد الرابع

وأما فيما يتعلق بالبعد الرابع فكانت العبارات الدالة هي (٦٩) "من الأفضل أن تتوافر مواقع على شبكة الأنترنت تحتوي على نماذج لأسئلة

متنوعة بكل المقررات لتدريب الطالب عليها وتقويم مستواه التحصيلي ذاتيا" في صالح قسم الثقافة الإسلامية، (٧٠) "سرعة إعلان الدرجات التقويمية تجعل أمام الطالب الفرصة الكافية والوقت في تعديل وتحسين مستواه" في صالح قسم الثقافة الإسلامية.

٥- نتائج البعد الخامس

أما فيما يتعلق بالبعد الخامس فكانت العبارات الدالة هي رقم (٧٨) فقط "الحركة الدائمة للمراقب داخل قاعة الامتحان يفقدني بعض من تركيزي".

يتضح من الجدول (١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣) والمتضمنة لتكرارات استجابات الموافقة وعدم الموافقة على شكل وأنواع أسئلة الاختبارات التحصيلية لعينات المقارنة التي تختلف باختلاف انتسابها لأقسام الكلية، أنه فيما يتعلق بتفضيل الاختبار الشفهي فلم تبدو فروق جوهرية بين تكرارات موافقة الطالبات على اختلاف انتسابهن للقسم العلمي، كما لم تبدو فروق جوهرية بين نفس العينات فيما يتعلق بتفضيل الاختبار التحريري كما لم تبدو أية فروق بينهن فيما يتعلق بتفضيل الاختبار التحريري أو الشفهي أو المزيج من الشفهي والتحريري وجاءت هذه النتائج على العكس مما بدا واضحا من خلال دراسات (Ben-Chaim & Zoller ,1997), (Birenbaum & Feldman ,1998), (Traub & McRury ,2010),(Beller & Gafni 2000),) والتي توصلت إلى أن تفضيلات الاختبارات التحريرية لطلاب الجامعة تفوق تفضيلاتهم للاختبارات الشفهية، و على الرغم من أهمية الاختبارات الشفهية في الكشف عن جوانب من الأداء ليس بمقدور الاختبارات التحريرية الكشف عنها، فهي تمثل وسيلة التقويم الحقيقي التي يمكن من خلالها الكشف عن القدرات الخاصة بالتفكير الناقد وكذلك مهارات التفكير التأملي وكذلك مهارات الاتصال كما أنها تسبر غور المستويات الأعمق من

الفهم وهذا ما أكدته دراسة (James, 2011)، وهذه الاختبارات يقل استخدامها من جانب عضو الهيئة التدريسية، وهذا ما أشارت أيضا دراسة (Sasmaz et al., 2011) التي أظهرت أنه رغم رغبة بعض طلاب الجامعة المعلمين قبل التخرج لاستخدام الاختبارات الشفهية والتحريرية بصورة تفوق البدائل الأخرى من أدوات التقويم إلا انهم يعتقدون انهم سوف يواجهم مشاكل عند استخدامها وبصفة خاصة عند استخدام الاختبارات الشفهية. وقد تفسر هذه النتيجة بعدم استخدام الاختبارات الشفهية في إجراءات تقويم أداء الطالب في مختلف الأقسام العلمية بالكلية وبالتالي تفتقر الطالبات للخبرة الكافية للحكم الموضوعي على هذه النوعية من الاختبارات.كما تفسر أيضاً هذه النتيجة إلى كثرة استخدام أساليب تقويمية أخرى مختلفة تخصص لها النسبة الأكبر من الدرجات التقويمية الخاصة بالمقرر، ومن بين هذه الأساليب التقويمية الأنشطة الجماعية والأنشطة الفردية والواجبات والمشاركات والعروض والتقارير. مما ادى إلى عدم وجود فروق جوهرية بين تكرارات الموافقة والرفض لهذه النوعية من الاختبارات بين أقسام الكلية، وقد بدا ذلك متناقضا مع ما أشارت إليه دراسات ((Ben-Chaim & Zoller ,1997) (Birenbaum & Feldman ,1998), (Beller & Gafni 2000) , (Traub & McRury ,2010)) من أن طلاب الجامعة يفضلون الاختبارات التحريرية عن تفضيلاتهم للاختبارات الشفهية، وقد تفسر هذه النتيجة بأن طلاب الجامعات الغربية وبصفة خاصة طلاب البكالوريوس قد تُستخدم الاختبارات الشفهية في تقويم أدائهم بجانب الاختبارات التحريرية، مما يجعلهم في مواقف مقارنة بين هذين النوعين من الاختبارات يستطيعون من خلالها بناء رؤيتهم التقويمية على أسس أكثر موضوعية، وبالتالي يفضلون الاختبارات التحريرية، وهذا غالبا قد لايحدث في تقويم أداء طلاب البكالوريوس في أغلب الجامعات والكليات

العربية حيث يعتمد فيها على الاختبارات التحريرية وبالتالي لاتستطيع هذه الفئة من الطلاب بناء رؤية تقويمية أكثر موضوعية من خلال مواقف مقارنة بين هذين النوعين من الاختبارات.

لقد أظهرت نتائج المقارنات فيما يتعلق بتفضيل الاختبارات الموضوعية وجود فروق بين تكرارات الموافقة بين طالبات الأقسام التعليمية المختلفة، وهذا أكدته بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (wheeler & Berkowitz,1993)، التي أشارت إلى تفضيل طلاب الجامعة لهذه النوعية من الاختبارات ، وقد أظهرت دراسة (نصار،٢٠٠٦) أن طلاب الجامعة يفضلون الاختبارات الموضوعية عن المقالية، كما توصلت بعض الدراسات الأخرى مثل دراسات (Birenbaum & Feldman,1998) ,(Beller & Gafni 2000), (Traub & McRury ,2010)) إلى أن الطلاب الذكور لديهم ميل إلى الاختبارات الموضوعية التي تحتوي أسئلة الاختيار من متعدد، وقد يرجع أسباب ذلك أنها تخفض من مستوى القلق لدى الممتحنين وهذا ما أشارت إليه دراسة (Baeten et al.,2008) التي أكدت أن الطلاب الذين يعانون من مستوى مرتفع من القلق يفضلون الاختبار المتضمن لأسئلة الاختيار من متعدد كما أن حصول الطلاب على درجات مرتفعة على هذه النوعية من الاختبار قد يشكل سبباً آخر لتفضيل هذه النوعية من الاختبارات وهذا ما أكدته دراسة (Gellman & Berkowitz, 2008) من أن درجات الطلاب والطالبات على أسئلة الاختيار من متعدد أعلى من درجاتهم التي يحصلون عليها في الاختبارات التي تحتوي على أسئلة من نوع المقال، وهي نفس النتائج التي توصل إليها نتائج دراسة (Bennti & Sinai,2007) ، كما وجدت فروق جوهرية بين تكرارا الموافقة بين طالبات الأقسام فيما يتعلق بالاختبارات المقالية فقد وجدت فروق في صالح قسم التربية الفنية، كما وجدت فروق جوهرية بين طالبات الأقسام

العلمية أيضاً فيما يتعلق بتفضيل الاختبارات المزيج (موضوعي + مقالي) ، وقد يعزى هذا الأمر إلى طبيعة المقررات الدراسية للتربية الفنية التي يكون تقييمها باستخدام الأسئلة المقالية أقرب من استخدام الأسئلة الموضوعية ، وقد تفسر هذه النتيجة بالطبيعة الخاصة لهذه البنود التي يمكن خلالها إبراز القدرات الإبداعية والمهارات العليا وهي أقرب لمقررات التربية الفنية التي يبلغ عليها الجانب الإبداعي عن مقررات الأقسام الأخرى كما تبرز كذلك فردية الممتحن في المجال التحصيلي المستهدف من الاختبار (عودة، ٢٠١٠) ،كما أنها توفر للطالب فرصة لتحليل الأفكار وتركيبها (نصار، ٢٠١٠) والتي غالبا يتمتع بها طلاب الدراسات العليا كطلاب متميزين من الناحية التحصيلية، يلي ذلك متوسط طلاب البكالوريوس وقد يفسر ذلك بان هذه النوعية من الأسئلة لا تتيح لطالب البكالوريوس فرصة التخمين على الإجابة والحصول على درجات إضافية (عودة، ٢٠١٠) مثل الأسئلة الموضوعية، كما أنها تتطلب في معظم الإجابات الخاصة بها إجابة مطولة تستغرق وقتا أطول كما تطلب أحيانا الإجابات الخاصة بها توظيف بعض القدرات العقلية العليا (المرجع السابق، ٢٠١٠) التي قد يفتقر إليها بعض الطلاب كما أنها تشمل عدد محدود من نقاط المنهج ولاتغطي المقرر بأكمله (نصار، ٢٠١٠)، كما أنها تتأثر بذاتية مقدر الإجابة على نحو كبير (عودة، ٢٠١٠). وقد اكدته بعض الدراسات عدم تفضيل طلاب البكالوريوس لهذه النوعية من الأسئلة وهي دراسات ((wheeler&Berkowitz,1993),(Birenbaum & Feldman ,1998) Baeten et al.,2008,) (٢٠٠٦،نصار)، ((Beller & Gafni , 2000 .((Traub &McRury ,2010

ثالثاً: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بإجراءات الإجابة الخاصة بالسؤال الثالث:

لقد أسفرت إجراءات الإجابة الخاصة بالسؤال الثالث الذي ينص على: "هل تختلف الأساليب التقويمية المستخدمة فعلياً في تقويم أداء طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود باختلاف المستوى الدراسي (طالبات بالمستوى (الأول إلى الرابع)، طالبات (المستوى الخامس إلى السابع)؟ " عن النتائج المبينة بالجدول رقم (١٥)

وكانت العبارات الدالة في البعد الأول هي رقم (٣) "أفضل أسئلة الصواب والخطأ عن أنواع الأسئلة الأخرى" في صالح المستويات (الخامس حتى الثامن) ، ورقم (٢٦) "يجب أن يكون هناك اختبار واحد فقط على الأقل للأعمال الفصلية"، ورقم (٢٧) "يجب ألا يكون هناك اختبارات للأعمال الفصلية ويكون تقويم الطالب للاختبار النهائي فقط". فقد جاءت النسب المرتفعة لاستجابة عدم الموافقة حيث لم يوافق ماورد بمضمونه طالبات جميع المستويات وكانت أعلى نسبة لعدم الموافقة للمستوى الخامس حتى الثامن وجاءت بشكل دال عن نسبة غير الموافقة للمستوى (١-٤). ورقم (٣١) "أفضل أن تكون هناك درجات خاصة لتقويم الطالب تعطي لنسبة الحضور" حيث جاءت الاستجابات بالموافقة بين المستويات الدراسية المختلفة في صالح المستوى الدراسي (٥-٨)". بينما العبارات الدالة في البعد الثاني هي رقم (٤١) "يجب أن يحتوي الاختبار على أسئلة لا يستطيع أن يجيب عنها سواي". جاءت بالموافقة في صالح المستويات (٥-٨) وأما فيما يتعلق بالبعد الثالث فكانت العبارات الدالة هي رقم (٤٤) "أفضل أن يعلم زملاء الطالب بالدرجات التي يحصل عليها في جميع الاختبارات" في صالح المستوى الدراسي (٥-٨). ورقم (٥٩) "يجب ألا ينفرد أستاذ المادة بتصحيح جميع أسئلة اختبارات طلابه ويجب ان يشترك معه زملائه المتخصصون".

حيث جاءت أعلى نسب الاستجابة بعدم الموافقة في صالح المستوى الدراسي (٥-٨). فيما يتعلق بالبعد الرابع فلم تبدو بالنتائج فروق دالة بين المستويات الدراسية لأي من فقراته، أما فيما يتعلق بالبعد الخامس فكانت العبارات الدالة هي رقم (٩٠) "أفضل ان تخصص نسبة من الدرجة التقويمية على نسبة حضور الطالبة لمحاضرات المادة" في صالح المستوى الدراسي (٥-٨).

كما تبين من النتائج عدم وجودفروق جوهرية في تكرارات الموافقة مرتفعة على الاختبار التحريري بين عينتي المقارنة ، وقد تفسر تلك النتيجة بأن الطالبات بمختلف المستويات أكثر وعيا بهذه النوعية من الاختبارات من حيث كونها أنها أكثر شمولا وأكثر موضوعية وهذا ما سبق وأكدته دراسة (Sasmaz et al., 2011) ،كما لا تتعرض للتواترات والضغوط التي غالبا ما تصاحب الاختبارات الشفهية، وقد تبين من خلال النتائج السابقة عدم وجود فروق جوهرية بين نفس العينتين لكل من نوعي الاختبارات الموضوعية والمقالية حيث تبين ان نسب المرتفعة بالموافقة جاءت متقاربة وهذا على العكس مما اوضحته دراسة (Gellman & Berkowitz, 2008) التي أشارت أنه في الغالب أن طلاب المستويات الدراسية الأعلى يفضلون الاختبارات الموضوعية نظراً لأنها تتضمن أسئلة لا تساعد على رفع مستوى القلق لدى الممتحنين وهذا ما اشارت إليه دراسة (Baeten et al.,2008).بينما لم تبدو فروق جوهرية فيما يتعلق بالاختبارات المقالية بين الطابات المختلفات من حيث المستوى الدراسي وهذا عكس ما أشارت إليه دراسة (Birenbaum & Feldman ,1998) بأن الطلاب مرتفعي المستوى الدراسي يفضلون الاختبارات المقالية، وقد تبين كذلك من نفس الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية بين عينتي المقارنة فيما يتعلق بالموافقة على مقترح الاختبار المزيج من (الموضوعي + المقالي) وقد تفسر هذه

النتيجة بوعي الطالبات على مختلف مستوياتهن الدراسية بأهمية أنواع الأسئلة الموضوعية والمقالية نظرا لأنها أكثر مرونة من الأنواع الأخرى نظرا لإمكان استخدامها لقياس مدى تحقق أهداف تعليمية من مستويات معرفيه متنوعة (علام، ٢٠١٠). كما أن الأسئلة المقالية تناسب أنواع مهمة في التحصيل والتي تمثل مجال واسع من القدرات والمهارات المعرفية مثل توضيح العلاقات بين المفاهيم وإجراء المقارنات بين الظواهر وتطبيق القواعد والمبادئ وحل المسائل ونقد الأحداث وصياغة المشكلات والفروض (علام، ٢٠١٠) ،كما أنها تقيس القدرة على تنظيم الأفكار والمعلومات والقدرة على استخدام الأساليب اللغوية الجيدة (نصار، ٢٠١٠)، وهذا يعني أن هذين النوعين من الاختبارات يساهمان في إعطاء صورة أكثر تكاملا ووضوحا تُظهر أغلب المستويات المعرفية التي تغطي أغلب أجزاء وفقرات المقرر (علام، ٢٠١٠)، بينما لم يتضح وجود فروق جوهرية بين عينتي المقارنة فيما يتعلق بالرؤية التقويمية للاختبار المزيج من (التحريري + الشفهي) بشكل عام، وبالتالي فإن هذه الرؤية لن تختلف باختلاف المستوى الدراسي وهذا ما أكدته دراسة (Birenbaum & Feldman ,1998) من أن رؤية الطلاب للاختبارات شفهية أم تحريرية لم تختلف باختلاف المستوى التحصيلي للطالب. وقد جاءت كل العبارات الدالة المبينة بالجدول رقم (١٥) في صالح المستويات (٥-٨) وقد تفسر هذه النتيجة بأن هذه المستويات تشتمل على الطالبات أكثر نضجاً وخبرة، نظراً لأهمية حضور الطالبات لمحاضرات المقررات الدراسية وكذلك التفضيلات الخاصة بأسئلة الصواب والخطأ قد تفسر بوعي تلك العينة بأن هذه النوعية من الأسئلة تغطي الجزء الأكبر من المقرر الدراسي وبالتالي فإنها تعكس الجهود التي تبذل من جانب الطالبات في جميع موضوعات وأجزاء المقرر ،كما أن إعلان الدرجات التي يحصلن عليها الطالبات ومعرفة زميلاتهن بها

قد يؤدي إلى زيادة دافعية الطالبات في بذل مزيد من الجهد وبالتالي معرفة مراكزهن النسبية من حيث التحصيل بين زميلاتهن الدارسات لنفس المقررات.

رابعاً: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بإجراءات الإجابة الخاصة بالسؤال الرابع.

لقد أسفرت إجراءات الإجابة الخاصة بالسؤال الرابع الذي ينص على:"هل تختلف الأساليب التقويمية المستخدمة فعلياً في تقويم اداء طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود باختلاف المعدل الدراسي (منخفض –متوسط –مرتفع)" عن النتائج المبينة في جدول رقم (١٦) وكانت كالتالي :

لقد وجدت فروقاً دالة بين تكرارات الموافقة وعدم الموافقة على بعض فقرات البعد الأول وهي الفقرات: رقم (٣) "أفضل أسئلة الصواب والخطأ عن أنواع الأسئلة الأخرى" في صالح عينتي منخفضي ومتوسطي المعدل التراكمي. ورقم (٥) "أفضل أسئلة المزاوجة عن أنواع الأسئلة الأخرى" في صالح عينة المرتفعين. ورقم (٦) "أفضل أسئلة الإجابة القصيرة عن أنواع الأسئلة الأخرى" في صالح عينة المرتفعين. ورقم (١٠) "أفضل أن يحتوي الاختبار الواحد على نوعية واحدة من الأسئلة الموضوعية" في صالح عينة المنخفضين. ورقم (١٤) " أفضل الأسئلة التي لا تستغرق وقتا طويلا أوتفكير عميقا للإجابة عنها" في صالح عينة المرتفعين.ورقم (١٦) "الاختبارات التحريرية أكثر موضوعية في تقويم الطالب من الاختبارات الشفهية" في صالح عينة المرتفعين. ورقم (١٨) "أفضل الاختبارات التحريرية في تقويم مستوى أدائي"في صالح عينة المرتفعين. ورقم (٢٠) "أحب أن تخصص الدرجة الأكبر من تقييم أداء الطالب على الاختبار التحريري" في صالح عينة المرتفعن. ورقم (٢١) "أحب أن تخصص الدرجة الأكبر من التقييم على الاختبار الشفهي"

جاءت الفروق الدالة لصالح رفض مضمون هذه الفقرة للعينات الثلاثة عن موافقتهم لها. ورقم (٢٤) "يجب تقويم الطالب مرة واحدة فقط في نهاية الفصل الدراسي" جاءت الفروق الدالة لصالح رفض مضمون هذه الفقرة للعينات الثلاثة عن موافقتهم لها. ورقم(٢٦) "يجب أن يكون هناك اختبار واحد فقط على الأقل للأعمال الفصلية". ورقم (٢٧) "يجب ألا يكون هناك اختبارات للأعمال الفصلية ويكون تقويم للطالب معتمدا على الاختبار النهائي فقط" جاءت الفروق الدالة لصالح رفض مضمون هذه الفقرة للعينات الثلاثة عن موافقتهم لها. ورقم (٢٨) "أفضل التقويم المستمر للطالب أثناء المحاضرات والأنشطة الخاصة بالمادة" في صالح عينة المرتفعين. ورقم (٢٩) "يجب ألا يخصص للتقويم المستمر للطالب من جانب المعلم معظم الدرجات التقويمية" في صالح عينة المرتفعين. ورقم (٣٣) "الزمن المحدد والمخصص للاختبار بشكل عام يحد من إبراز قدراتي ومواهبي الخاصة". ورقم (٣٤) "أفضل أن تأتي أسئلة الاختبار في كل مواضيع وأجزاء المقرر" في صالح عينتي مرتفعي ومنخفضي المعدل التراكمي. بينما العبارات الدالة في البعد الثاني هي رقم (٣٧) "من حق الطالب أن يتحقق من الدرجة التي يستحقها في الاختبار" في صالح مرتفعي المعدل التراكمي.ورقم (٣٨) "من الضروري أن يراجع الطالب إجاباته عن أسئلة الاختبار بهدف التعرف على مواطن وأوجه القصور لديه" في صالح المرتفعين. ورقم (٤٢) "يجب أن يعطى الطالب الفرصة لتحسين الدرجات التي حصل عليها في أي اختبار لتلبية رغباته وطموحاته الشخصية" في صالح المرتفعين، وأما فيما يتعلق بالبعد الثالث فكانت العبارات جميعها غير دالة. وكذلك الحال مع البعدين الرابع والخامس.

يتضح من المقارنات السابقة أن الاتجاهات الخاصة بعينات المقارنة المختلفة من حيث المعدل التراكمي لاتختلف جوهريا فيما يتعلق

بالاختبار الشفهي الذي لم يبدو من خلال النتائج السابقة دلالة لفروق تكرارات الموافقة عليه بين الطالبات مختلفات المعدل التراكمي وهذا ما أشارت إليه دراسة (Traub & McRury ,2010) ، من أن اتجاهات الطلاب نحو الاختبارات الشفهية والتحريرية لاتختلف باختلاف مستواهم التحصيلي، كما أن تفوق مستوى موافقة الطلاب مرتفعي المعدل التراكمي للاختبارات التحريرية عن مستوى موافقة الطلاب متوسطي ومنخفضي المعدل التراكمي نظرا لإدراك هذه الفئة من الطلاب (المفترض أنها الأكثر نضجا من حيث النواحي التحصيلية) أن الاختبارات التحريرية هي أكثر الاختبارات شمولا وموضوعية وهذا سبق وان أكدته دراسة (Sasmaz et.al., 2011) ، كما أن الاتجاهات التي تظهر تفضيل جميع الطالبات على اختلاف معدلهن التراكمي للاختبارات الموضوعية جاء مواكبا لبعض الإشارات الواردة من التراث، فقد أكدت دراسة (Birenbaum & Feldman ,1998) أن الطلاب يفضلون الأسئلة الموضوعية، نظرا لأن هذا النوع من الأسئلة يحصل الطلاب بمقتضاها على مزيد من الدرجات وهذا ما اوضحته دراسة (Gellman & Berkowitz, 2008) ، أما تكافؤ تفضيلات جميع الطالبات للاختبار المزيج من (التحريري والشفهي) ، هي نتيجة غريبة نظرا لتساوي تفضيلات كل من عينتي المرتفعين والمنخفضين لهذه النوعية من الاختبار وقد تفسر هذه النتيجة بأن مرتفعات المعدل التراكمي يرغبن في تنوع الاختبارات التي يمكن أن تعطي رؤية جيدة ومتكاملة عن أدائهن كما أنهن يفضلن هذه النوعية من الاختبارات نظرا لكونهن يفضلن كلا الاختبارين التحريري والشفهي على حد سواء وهذا ما أظهرته دراسة (wheeler & Berkowitz,1993) ، أما منخفضات المعدل التراكمي فقد يجدن أن الاختبار الشفهي بجانب التحريري قد يمنح فرص غير متكافئة لبعض الطلاب في الحصول على مزيد من الدرجات في مواقف قد

لاتتسم بالموضوعية أحيانا، أو يكون نتيجة لعدم جدية هذه الفئة للتعامل مع أداة الدراسة، أو لعدم درايتهن بالضغوط النفسية التي يمكن أن يتعرض لها الممتحن مع هذا النوع من الاختبارات نظراً لعدم شيوع استخدامها في التعليم الجامعي في الواقع العربي إذا ماقورنت بالاختبارات التحريرية، وفيما يتعلق بتكافؤ تفضيلات جميع الطالبات للاختبار المزيج من (الموضوعي والمقالي) فتبدو نتيجة منطقية نظرا لأن استخدام هذين النوعين يحدث نوعا من التكامل الذي يمكن من خلاله تقويم الأداء بصورة أكثر دقة وموضوعية (علام، ٢٠١٠).

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقترح الدراسة ما يلي:

- إجراء دراسة تستهدف الكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدام أساليب التقويم الحقيقي بالواقع التقويمي بالكلية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب.
- إجراء دراسة تستهدف التوصل إلى نموذج تقويمي مقترح يمكن استخدامه بشكل موحد في تقويم أداء الطالب / الطالبة الجامعية.
- إجراء دراسة تستهدف اقتراح نماذج تقويمية تناسب كل قسم من أقسام الكلية بما يتناسب مع طبيعة البرامج الدراسية الخاصة بها.

التوصيات

توصي الدراسة بضرورة الاطلاع على أراء الطالبات ورؤيتهن تجاه الممارسات التقويمية بالواقع التعليمي وضرورة إشراكهن في رسم السياسات التقويمية بالواقع التقويمي بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، بهدف تحقيق موضوعية تقويم الأداء الأكاديمي للطالبات المنتسبات.

خاتمة

لقد انتهت الدراسة من خلال الإجراءات الخاصة بها إلى وجود اختلاف بين طالبات الأقسام العلمية المختلفة بجامعة الملك سعود حول توجهاتهم نحو أنواع ووسائل وإجراءات ومراحل التقويم ،وقد بدا من

النتائج الاتجاهات الإيجابية لطالبات المستويات الأخيرة بالكلية نحو وسائل وإجراءات التقويم المرتبطة بالتقويم الحقيقي مثل الأنشطة الجماعية والمهام الأدائية ، وكذلك الطالبات مرتفعات المعدل التراكمي كما تبين الاتجاهات الإيجابية للطالبات نحو أساليب التقويم المتنوعة التي تتمثل في استخدام أنواع مختلفة من الاختبارات ووسائل ومراحل التقويم التي تغطي كل جوانب العملية التعلمية ، وتوحي هذه النتائج بضرورة توحيد نظم التقويم بين الأقسام العلمية المختلفة بالكلية التي تعتمد على أساليب التقويم الحقيقي وتوعية الطالبات بأهمية تلك الأساليب في إبراز الجهود الحقيقية وتقدير قدراتهم الفعلية بشكل أكثر موضوعية كما أن إشراك الطالبات في السياسات التقويمية من خلال رؤيتهين التي تتسم بالنضج والوعي حيال الأساليب التقويمية والإجراءات والنظم التي تستخدم في تقويم أدائهن(كما اتضح من نتائج الدراسة) قد يؤدي إلى توحيد ظروف وإجراءات وعمليات وأدوات ووسائل العملية القويمية وبالتالي تحقق الموضوعية المنشودة في تقويم أداء طالبات الكلية مستقبلاً.

المصادر والمراجع

١. الذنيبات، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٨). أثر الاختبارات البنائية في التحصيل المباشر والمؤجل في مادة الثقافة الإسلامية لدى طلبة الجامعة المتوسطة في الأردن، **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**، ١٣٥ (ج٢). ١٠١-١٣٠.

٢. الزغول، عماد. و الهنداوي ، على (٢٠١١). **مبادئ أساسية في علم النفس**، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

٣. الزيد ، جواهر محمد (٢٠٠٧). فاعلية نظرية الاستجابة للمفردة في بناء الاختبارات (إعداد بنك أسئلة في مقرر علم النفس التربوي). **رسالة دكتواره غير منشوره**. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية.

٤. الشايع، فهد (٢٠٠٩) **الإطار المفاهيمي لكلية التربية**، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.

٥. الشربيني، زكريا. (١٩٩٨) **الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة. مكتبة النجلو المصرية.

٦. الشيخ، سليمان الخضري (٢٠١١). **سيكلوجية الفروق الفردية في الذكاء**، ط٣. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٧. علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١٠) **الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارمترية واللابارمترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية**. القاهرة. دار الفكر العربي.

٨. علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٠). **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٩. عودة، أحمد سليمان (٢٠١٠). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. عمان. دار الأمل للنشر والتوزيع.

١٠. العياصرة ، محمد عبد الكريم (٢٠٠٥). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للحلقة الاولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عمان "دراسة مقارنة ". **مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، م١٧، (٣)، ٦٨٣-٧٢٢.

١١. كاظم، أمينة محمد (١٩٨٨). **دراسة نقدية حول القياس الموضوعي للسلوك "نموذج راش"**، ط١، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي. لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية والقواعد التنفيذية المعتمدة (٢٠١٢). جامعة الملك سعود، تعديل شهر محرم (١٤٣٣هـ).

١٢. محمود، حسين بشير (٢٠٠٨). مشروع التقويم الشامل. المؤتمر العلمي الثاني (التقويم الشامل وضمان الجودة والاعتماد في التعليم قبل الجامعي الحاضر والمستقبل). المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي. ١١ – ٢٦.

١٣. المؤتمر العربي الأول الامتحانات والتقويم التربوي (رؤية مستقبلية): المجلة المصرية للتقويم التربوي؟ المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، المجلد الثامن العدد الأول. ٢١٥ – ٢١٨.

١٤. نشواتي ،عبد المجيد(٢٠١٠).علم النفس التربوي . ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، الطبعة الخامسة.

١٥. نصار، يحي حياتي (٢٠٠٦). أثر تدريب طلبة الجامعة الهاشمية على مهارات التعامل مع بعض أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات على تحصيلهم الأكاديمي، المجلة التربوية، ٧٩: م. ٢٠، الكويت: مجلس النشر العلمي.

١٦. نصار، وفاء محمود (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التعليمية، ط١. الرياض: دار الزهراء.

١٧. ياسين، عمر صالح (٢٠٠٤). الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي العلمي مقدرة وفق النظريتين الكلاسيكة والحديثة للقياس. رسالة دكتوارة غير منشورة. كلية العلوم التربوية، جامعة عمان العربية.

18. Amy,D.;Donna L. ;Sundre, S.; & Sara J.(2010).Exam Matters: Using the Student Opinion Scale for About Student Performance, the journal of general education, Vol. 58(3), 212-230.
19. Andrew ,T. ; Roach , A. & Beddow, A.(2010). Incorporating Student Input in Developing Alternate Assessments Based on Modified Academic Achievement Standards. Council for Exceptional Children, Vol. 77(1), 61-80.
20. Aaron U.; Irina K. & David S. (2005). Authentic Learning: Balancing Bloom's Cognitive and Affective Domains, Teaching of Psychology, Vol. 32(3), 154-160.
21. Baeten, M., Struyven, K., &Dochy, F. (2008). Students' assessment preferences and approaches to learning in new learning environments: A replica study. Paper to be presented at the annual conference of the American Educational Research Association, March 2008, New York.

22. Beller, M.; &Gafni, N. (2000). Can item format (multiple choice vs. open-ended) account for gender differences in mathematics achievement? Sex Roles. A Journal of Research, 42, 1–21.
23. Ben-Chaim, D.; & Zoller, U. (1997). Examination-type preferences of secondary school students and their teachers in the science disciplines. Instructional Science, 25(5), 347–367.
24. Bennti, G.; & Sinai, Y. (2007). Gender differences in multiple-choice tests: The role of differential guessing. Journal of Educational Measurement, 26, 23–35.
25. Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations.Higher Education, 33, 71–84.
26. Birenbaum, M. (2000). New insights into learning, teaching and the implications for assessment. Keynote address at the 2000 conference of the EARLI SIG on assessment and evaluation, September 13, Maastricht, The Netherlands.
27. Birenbaum, M.; & Feldman, R. A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards twoassessment formats. Educational Research, 40(1), 90–97.
28. Bolt, S. E.; & Roach, A. T. (2008). Including diverse learners in standards-based accountability: Promoting access to assessment and instruction. New York, NY: Guilfotd.
29. Boud, D. (2009). Assessment and the promotion of academic values. Studies in Higher Education, 15(1), 101–111.
30. Braxton, J. M.; & M. R. Mann.(2004). Incidence of student response to faculty teaching norm violations. New Directions for Teaching and Learning, vol 99, pp: 35–40.

31. Broekkamp, H., van Hout-Wolters, B., van den Bergh, H., &Rijlaarsdam, G. (2004). 'Teachers'task demands, students' test expectation, and actual test content. British Journal of Educational Psychology, 74, 205–220.
32. Chen, Yao-Hsien ; Cheng, Ching-Hsue ; Liu, Jing-Wei (2010).Entelligent Preference Selection Model Based on NRE for Evaluating Student Learning. Computers & Education, Vol.54 (4), 916-926.
33. Christopher DeLucaa and Don A. Klinger (2010). Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. Vol. 17, No. 4, pp: 419–438
34. Chung, H ,Behan, K. (2010). Peer Sharing Facilitates the Effect of Inquiry-based Projects on Science Learning. American Biology Teacher, Vol. 72 Issue 1, 24-29
35. David, G., Filip, D. & Janine, V. (2010). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results, High Educ. 56 PP: 645–658.
36. Education Commission of the States. (2010). Top of Form End-of-Course Exams: A Growing Trend in High School-Level Assessments. The Progress of Education Reform. Vol. 11(2.(
37. Eisner, E. (1996).overview of evaluation and Assessment: conception in search of practice .in D.Boughton, E.Eisener, & J.Ligtvoet (Eds).N.Y.: Teacher College Press.1-16.
38. Gellman, E.; & Berkowitz, M. (2008). Test-item type: What students prefer and why. College Student Journal, 27(1), 17–26.
39. Gelman, E.S. & Berkowitz, M. (1993).test item type: what students prefer and why. College student journal, 27, 17-26.

40. Gerard, W.; David, G.; Filip, D. ; Janine, v.(2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results, High Educ, vol. 56, 645–658.
41. Gielen, S.; Dochy, F.; & Dierick, S. (2003). Evaluating the consequential validity of new modes ofassessment: The influence of assessment on learning, including pre-, post-, and true assessment effects.In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), Optimising new modes of assessment: In search ofqualities and standards (pp. 37–54). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
42. Glasner, A. (1999). Innovations in student assessment: A system-wide perspective. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), Assessment matters in higher education (pp. 14–27).Buckingham: SRHE andOpenUniversity Press.
43. Guskey, T. R.; & Bailey J. M. (2001). Developing grading and reporting systems for student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
44. Hamilton L. (2011). Preparing to take final examinations. Assessment & Evaluation in Higher Education, 33 (2), 212-237.
45. Hartley. J; Nicholls L. (2009).Time of day, exam performance and new technology, British Journal of Educational Technology. Vol 39(3), 332-344.
46. Hicks, T. ; Lewis, L. ; Munn, G. ; Jordon, E. ; Charles, K.(2010). An Assessment of Teacher Education Students' Perceptions and Satisfaction of Their Learning Experiences in a Summer Pilot Program, College Quarterly. vol.13 (1), 19-25.
47. Hughes, G., (2011). Top of FormTowards a Personal Best: A Case for Introducing Ipsative Assessment in Higher Education, Studies in Higher Education. vol.36 (3) ,353-367.

48. Hurwitz, J. T., Elliott, S. N., & Braden, J. P. (2007).The influence of test familiarity and student disability status upon teachers' judgments of students' test performance.School Psychology Quarterly, 22, 115–144.
49. Jacqueline P. L.; Rebecca J.; Gokiert, M.; Ken, C. & Colleen, H., (2010). Teacher beliefs about the cognitive diagnostic information of classroom- versus large-scale tests: implications for assessment literacy, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice Vol. 17(1), 7–21
50. James, B. (2011). Assessing reflective thinking: pre-service teachers' and professors' perceptions of an oral examination, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. Vol. 17, No. 1, 77–89
51. Ketterlin-Geller, L; Yovanof F, P.; & Tindal, G. (2009). Developing a new paradigm for conducting research on accommodations in mathematics testing. Exceptional Children, 73, 331-347.
52. Kherfi, S. (2011).Top of Form Whose Opinion Is It Anyway? Determinants of Participation in Student Evaluation of Teaching, Journal of Economic Education. vol.42 n1 PP: 19-30.
53. Kucuk, F.; Walters, J. (2009).ELT Journal: English Language Teachers Journal. Vol. 63 (4), 332-341.
54. Kuhlemeier, H.; de Jonge, A.; & Kremers, E. (2004). Flexibilisering van centraleexamens. Cito: Arnhem, C. J., & Richardson, J. T. E. (2002). Approaches to studying and perceptions of academic quality in distance education. Higher Education, 44, 257–282.
55. Lawness, C. J.; & Richardson, J. T. E. (2002). Approaches to studying and perceptions of academic quality in distance education. Higher Education, vol. 44, 257–282.

56. Linda, D.; Hammond, N.; & Ruth, C. (2010).Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. Journal of Education for Teaching. Vol. 36(4), 369–388.
57. MacLellan, E. (2011). Assessment for learning: The differing perceptions of tutors and students. Assessment& Evaluation in Higher Education, vol. 15, 202–222.
58. Meisinger, E. B., Bradley, B. A., Schwanenflugel, P. J.,Kuhn, M. R., & Morris, R. D. (2009). Myth and reality of the word caller: The relation between teacher nominations and prevalence among elementary school children.School Psychology Quarterly, 24, 147–159.
59. Michael E.; Charles H. (2010). The Effects of Grading and Teaching Practices on Students' Perceptions of Grading Fairness, COLLEGE TEACHING, vol.58 , 93–98.
60. Michelle, A. Drouin (2010). Group-Based Formative Summative Assessment Relates to Improved Student Performance and Satisfaction. Teaching of Psychology, 37, 114–118.
61. Nevo, D. (2010). 'The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay.Higher Education, 35, PP.453–472.
62. Newhouse, C. P. (2011). Using IT to Assess IT: Towards Greater Authenticity in Summative Performance Assessment, Computers & Education, and vol.56 (1)388-402.

63. Ocak, G. ; Yildiz, S. (2011).Top of Form The Evaluation of the Applicability of the Social Studies Curriculum in Multigrade Teaching in Terms of Teacher Views (A Qualitative Research), Educational Sciences: Theory and Practice, vol.11 (2) , 873-879.
64. Ozogul, G. , Sullivan. H. (2009). Student performance and attitudes under formative evaluation by teacher, self and peer evaluators, Education Tech Research. Vol.57, 393–410.
65. Sasmaz, O.; Fatma ; Ormanci, U. ; Evrekli, E. (2011).The Science and Technology Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Levels and Opinions about Alternative Assessment and Evaluation Approaches, Educational Sciences: Theory and Practice, v.11 (3) , 1690-1698.
66. Scherz, Z. ; Bialer, L. ; Eylon, B. (2011).Top of FormTowards Accomplished Practice in Learning Skills for Science (LSS): The Synergy between Design and Evaluation Methodology in a Reflective CPD Programme, Research in Science & Technological Education, v.29 (1), 49-69.
67. Scouller, K. (1998). 'The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choicequestion examination versus assignment essay. Higher Education, 35, 453–472.
68. Scouller, K. M.; & Prosser, M. (1994). 'Students' experiences in studying for multiple choice question examinations. Studies in Higher Education, vol.19(3), 267–279.
69. Segers, M.; & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: The value-added of the students' perspective. Studies in Higher Education, vol. 26(3), 327–343.

70. Segers, M.; Dochy, F., &Cascallar, E. (2003). The era of assessment engineering: Changing perspectives on teaching and learning and the role of new modes of assessment. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards (pp. 1–12). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
71. Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. Educational Researcher, 29(7), 4–14.
72. Simons, R.; van der Linden, J.; & Duffy, T. (2000). New learning: Three ways to learn in a new balance.In R. J.; Simons, J.; van der, L.; & Duffy, T. (Eds.), New learning (pp. 1–20). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
73. Smith, C. S.; Folkard, S.; Schmieder, R. A.; Parra, L. F.; Speleten, E.; & Almiral, H. (2008). Investigation of morning-evening orientations and other variables for exam using the preferences scale, Personality and Individual Differences, vol.32, 949–968.
74. Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. Phi Delta Kappan, 83 (10), 758–65.
75. Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. Phi Delta Kappan 86, (1), 22–7.
76. Struyf, E.; Vandenberghe, R.; & Lens, W. (2001). The evaluation practice of teachers as a learningopportunity for students. Studies in Educational Evaluation, 27(3), 215–238.
77. Tang, J. ; Harrison, C. (2011).Investigating University Tutor Perceptions of Assessment Feedback: Three Types of Tutor Beliefs, Assessment & Evaluation in Higher Education, v.36 (5), 583-604

78. Tasdemir, M. (2010). A Comparison of Multiple-Choice Tests and True-False , Matching Tests Used in Evaluating Student Progress, Journal of Instructional Psychology, 37(3), 258-266.
79. Tavakol, M.; Dennick, R. (2011). Post-examination analysis of objective tests. Medical Teacher; 33(6), 447-458.
80. Traub, R. E.; & MacRury, K. (2010). Multiple choice vs. free response in the testing of scholastic achievement. . British Journal of Educational Psychology, 33, 177–298.
81. User's Guide. SPSS Inc. (2010). IBM SPSS Statistics 19 Core System. IBM Company.
82. Volante, L., and X. Fazio. 2007. Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. Canadian Journal of Education 30, (3), 749–70.
83. Watering, G.; & Rijt, J. (2006). Teachers and students' perceptions of assessments: A review and a study into the ability and accuracy of estimating the difficulty levels of assessment intems. Educational Research Review, vol. 1(2), 133–147.

الملاحق

جدول (٤) قائمة المحكمين لاداة

مسلسل	اسم المحكم	الدرجة العلمية
١-	استاذ دكتور /فهد الدليم	استاذ علم النفس كلية التربية جامعة الملك سعود
٢-	دكتور / محمد الشافعي	استاذ مشارك كلية التربية جامعة الملك سعود
٣-	دكتور /محمد القضاة	استاذ مشارك كلية التربية جامعة الملك سعود
٤-	دكتورة / غادة عبد الغفار	استاذ مشارك كلية التربية جامعة الملك سعود
٥-	دكتورة / نوره القحطاني	استاذ مشارك كلية التربية جامعة الملك سعود
٦-	دكتورة / بسمة الحلو	استاذ مساعد كلية التربية جامعة الملك سعود
٧-	دكتور / خالد زيادة	استاذ مساعد كلية التربية جامعة الملك سعود
٨-	دكتورة / شريفة الغامدي	استاذ مساعد كلية التربية جامعة الملك سعود
٩-	دكتورة / فاتن أبو طالب	استاذ مساعد كلية التربية جامعة الملك سعود
١٠-	دكتور / فيصل عبد الفتاح	استاذ مساعد كلية التربية جامعة الملك سعود
١١-	دكتورة / منال محمود	استاذ مساعد كلية التربية جامعة الملك سعود
١٢-	دكتورة / ام هاشم العمدة	استاذ مساعد كلية التربية جامعة الملك سعود

جدول رقم (٥)التكرار والنسب المئوية لاستجابات العينة الكلية للدراسة على فقرات البعد الأول (التفضيلات الخاصة بالاختبارات) من مقياس اتجاهات الطالبات نحو أساليب التقويم

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	نوع الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
q1	أفضل الاختبارات التي تحتوي على أسئلة موضوعية فقط.	غير موافق	136	26.1
		موافق	386	73.9
q2	أفضل أسئلة الاختيار من متعدد عن أنواع الأسئلة الأخرى.	غير موافق	84	16.1
		موافق	438	83.9
q3	أفضل أسئلة الصواب والخطأ عن أنواع الأسئلة الأخرى.	غير موافق	238	45.6
		موافق	284	54.4
q4	أفضل أسئلة الإكمال عن أنواع الأسئلة الأخرى.	غير موافق	422	80.8
		موافق	100	19.2
q5	أفضل أسئلة المزاوجة عن أنواع الأسئلة الأخرى.	غير موافق	211	40.4
		موافق	311	59.6
q6	أفضل أسئلة الإجابة القصيرة عن أنواع الأسئلة الأخرى.	غير موافق	75	14.4
		موافق	447	85.6
q7	أفضل الاختبار الذي يحتوي على أسئلة مقالية فقط .	غير موافق	439	84.1
		موافق	83	15.9
q8	أحب الأسئلة المقالية التي تحتاج لشرح دقيق ومفصل.	غير موافق	444	85.1
		موافق	78	14.9
q9	لا يهمني نوع أسئلة الاختبار ولا أفضل نوع بعينه من الأسئلة.	غير موافق	446	85.4
		موافق	76	14.6
q10	أفضل أن يحتوي الاختبار الواحد على نوعية واحدة من الأسئلة الموضوعية.	غير موافق	316	60.5
		موافق	206	39.5
q11	أفضل أن لا تزيد أنواع أسئلة الاختبار الواحد عن نوعين من الأسئلة الموضوعية.	غير موافق	220	42.1
		موافق	302	57.9
q12	أفضل أن يحتوي الاختبار الواحد أنواع مختلفة من الأسئلة الموضوعية.	غير موافق	127	24.3
		موافق	395	75.7
q13	أفضل أن يحتوي الاختبار الواحد على خليط من الأسئلة الموضوعية والمقالية.	غير موافق	183	35.1
		موافق	339	64.9
q14	أفضل الأسئلة التي لا تستغرق وقتا طويلا أوتفكير عميقا للإجابة عنها.	غير موافق	84	16.1
		موافق	438	83.9
q15	الاختبارات الشفهية وسيلة موضوعية يمكن الاعتماد عليها بشكل أساسي في تقويم الطالب.	غير موافق	291	55.7
		موافق	231	44.3

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	نوع الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
q16	لاختبارات التحريرية أكثر موضوعية في تقويم الطالب من الاختبارات الشفهية.	غير موافق	131	25.1
		موافق	391	74.9
q17	لا أفضل الاختبارات الشفهية في تقويم مستوى أدائي.	غير موافق	208	39.8
		موافق	314	60.2
Q18	أفضل الاختبارات التحريرية في تقويم مستوى أدائي.	غير موافق	133	25.5
		موافق	389	74.5
q19	أفضل أن يكون التقويم مزيج من الاختبارات الشفهية والأخرى التحريرية.	غير موافق	252	48.3
		موافق	270	51.7
q20	أحب أن تخصص الدرجة الأكبر من تقييم أداء الطالب على الاختبار التحريري.	غير موافق	139	26.6
		موافق	383	73.4
q21	أحب أن تخصص الدرجة الأكبر من التقييم على الاختبار الشفهي.	غير موافق	389	74.5
		موافق	133	25.5
q22	يجب أن يخصص درجة لتقويم أداء الطالب من خلال مشاركته في مناقشات المادة ومشاركته للأنشطة الخاصة بها.	غير موافق	104	19.9
		موافق	418	80.1
q23	كلما كان الاختبار يحتوى على أسئلة كثيرة ومتنوعة كان ذلك أفضل في موضوعية تقويم أداء الطالب.	غير موافق	43	8.2
		موافق	479	91.8
q24	يجب تقويم الطالب مرة واحدة فقط في نهاية الفصل الدراسي.	غير موافق	356	68.2
		موافق	166	31.8
q25	يجب أن تكون هناك اختبارات متعددة للأعمال الفصلية تضاف الدرجات الخاصة بها إلى درجات الاختبار النهائي.	غير موافق	91	17.4
		موافق	431	82.6
q26	يجب أن يكون هناك اختبار واحد فقط على الأقل للأعمال الفصلية.	غير موافق	203	38.9
		موافق	319	61.1
q27	يجب ألا يكون هناك اختبارات للأعمال الفصلية ويكون تقويم للطالب معتمدا على الاختبار النهائي فقط.	غير موافق	434	83.1
		موافق	88	16.9
q28	أفضل التقويم المستمر للطالب أثناء المحاضرات والأنشطة الخاصة بالمادة.	غير موافق	186	35.6
		موافق	336	64.4
q29	يجب ألا يخصص للتقويم المستمر للطالب من جانب المعلم معظم الدرجات التقويمية.	غير موافق	186	35.6
		موافق	336	64.4
q30	أفضل أن تكون هناك درجات خاصة لتقويم الطالب تعطي للانضباط داخل المحاضرة والالتزام بالسلوك الأخلاقي.	غير موافق	81	15.5
		موافق	441	84.5

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	نوع الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
q31	أفضل أن تكون هناك درجات خاصة لتقويم الطالب تعطي لنسبة الحضور.	غير موافق	141	27
		موافق	381	73
q32	يجب يقوم أداء الطالب من جانب أستاذ المادة بعد نهاية كل موضوع أو وحدة دراسية يتم تدريسها.	غير موافق	177	33.9
		موافق	345	66.1
q33	الزمن المحدد والمخصص للاختبار بشكل عام يحد من إبراز قدراتي ومواهبي الخاصة.	غير موافق	197	37.7
		موافق	325	62.3
q34	أفضل أن تأتي أسئلة الاختبار في كل مواضيع و أجزاء المقرر.	غير موافق	148	28.4
		موافق	374	71.6
q35	الأنشطة الفردية أفصل من الجماعية في إبراز مواهبي وإمكانيتي الشخصية.	غير موافق	247	47.3
		موافق	275	52.7
q36	الاختبارات المقالية أفضل من الاختبارات الموضوعية في إبراز مواهبي وإمكانيتي الشخصية.	غير موافق	229	43.9
		موافق	293	56.1

جدول (٦) التكرار والنسب المئوية لاستجابات العينة الكلية للدراسة على فقرات البعد الثاني
(مراحل ووسائل التقويم) من مقياس اتجاهات الطالبات نحو أساليب التقويم

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	نوع الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
q37	من حق الطالب أن يتحقق من الدرجة التي يستحقها في الاختبار .	غير موافق	32	6.1
		موافق	490	93.9
q38	من الضروري آن يراجع الطالب إجاباته عن أسئلة الاختبار بهدف التعرف على مواطن وأوجه القصور لديه.	غير موافق	40	7.7
		موافق	482	92.3
q39	يجب ان تخصص للأسئلة المقالية الدرجات الأكبر عن الأسئلة الموضوعية.	غير موافق	333	63.8
		موافق	189	36.2
q40	أفضل الأسئلة السهلة التي يستطيع أن يجيب عنها الغالبية العظمى من الطلاب.	غير موافق	68	12.8
		موافق	454	87
q41	يجب أن يحتوي الاختبار على أسئلة لا يستطيع أن يجيب عنها سواي.	غير موافق	406	77.8
		موافق	116	22.2
q42	يجب أن يعطى الطالب الفرصة لتحسين الدرجات التي حصل عليها في أي اختبار لتلبية رغباته وطموحاته الشخصية.	غير موافق	38	7.3
		موافق	484	92.7
q43	يجب أن تخصص درجات للطالب الموهوب في مجالات موهبته إلى مجموع درجاته النهائية في المجالات التحصيلية لتشجيعة في تنمية موهبته وصقلها.	غير موافق	76	14.6
		موافق	446	85.4

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	نوع الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
q44	أحب أن يعلم زملائي الدرجات التي أحصل عليها في جميع الاختبارات.	غير موافق	223	42.7
		موافق	299	57.3
q45	إعادة الاختبارات لبعض الطلاب بهدف تحسين وضعهم التحصيلي تعطي فرص غير متكافئة وتبخس حق الطلاب المتفوقون في التميز عن أقرانهم الذين هم دون مستواهم.	غير موافق	253	48.5
		موافق	269	51.5
q46	من حق الطالب أن يحسن مستواه حتى وإن أراد أن يحصل على درجة واحدة يصل بها إلى الدرجة النهائية.	غير موافق	51	9.8
		موافق	471	90.2
q47	أحتاج أجازة كافيه قبل الاختبار حتى أتمكن من السيطرة والتحكم في المادة ومن ثم إبراز قدراتي ومواهبي.	غير موافق	43	8.2
		موافق	479	91.8
q48	من حقي تأجيل التقويم إن لم أكن مستعدا بشكل جيد للاختبار.	غير موافق	67	12.8
		موافق	455	87.2
q49	يجب إجراء مسابقات ومنافسات أكاديمية بين الطلاب المتفوقين ويجب أن تخصص لها بعض الدرجات التقويمية.	غير موافق	125	23.9
		موافق	397	76.1
q50	يجب أن يوفر أستاذ المادة أو النظم داخل الكلية العديد من نماذج الامتحانات حتى نستطيع من تقييم أنفسنا بشكل جيد.	غير موافق	45	8.6
		موافق	477	91.4
q51	من الضروري أن يجيب أستاذ المادة على أسئلة اختبارات الأعمال الفصلية لتعريف الطلاب بأخطائهم وتوجيههم.	غير موافق	28	5.4
		موافق	494	94.6
q52	يجب استبعاد مواضيع المقرر التي وردت بها أسئلة باختبارات الأعمال الفصلية من الاختبار النهائي للمقرر.	غير موافق	103	19.7
		موافق	419	80.3

جدول (٧) التكرار والنسب المئوية لاستجابات العينة الكلية للدراسة على فقرات البعد الثالث (مجالات التقويم وأوزانها النسبية) من مقياس اتجاهات الطالبات نحو أساليب التقويم

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	نوع الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
q53	يجب أن تتخصص الدرجة الأكبر في تقويم الطالب على الأعمال الفصلية والأنشطة التي يقوم بها الطالب.	غير موافق	87	16.7
		موافق	435	83.3
q54	يجب أن يعتمد تقويم الطالب بناء على مرجع واحد (كتاب واحد فقط) فقط يحدده أستاذ المقرر.	غير موافق	53	10.2
		موافق	469	89.8
q55	يجب أن يكون للقراءات المتعددة للطالب نتيجة إطلاعه على أكثر من مرجع نصيب من الدرجات التقويمية.	غير موافق	212	40.6
		موافق	310	59.4
q56	يجب ألا تركز أسئلة الاختبارات على استرجاع معلومات محددة بل ينبغي أن تركز على توظيف الطالب لهذه المعلومات.	غير موافق	114	21.8
		موافق	408	78.2
q57	يجب أن تخصص أسئلة لقياس الجوانب الابتكارية والإبداعية لدى الطالب.	غير موافق	131	25.1
		موافق	391	74.9

q58	يجب أن تستند عملية تقويم الطالب في الاختبار النهائي لأستاذ آخر بخلاف أستاذ المادة.	غير موافق	360	69
		موافق	162	31
q59	يجب ألا ينفرد أستاذ المادة بتصحيح جميع أسئلة اختبارات طلابه ويجب أن يشترك معه زملائه المتخصصون.	غير موافق	260	49.8
		موافق	262	50.2
q60	تزاحم وكثرة الاختبارات بجدول الامتحانات النهائي في نهاية الفصل الدراسي يحد من إبراز إمكانياتي وقدراتي الحقيقية.	غير موافق	88	16.9
		موافق	434	83.1
q61	يجب أن يخصص للطالب الحاصل على تقديرات مرتفعة في أغلب المقررات درجات إضافية لمقرر حاصل به علىتقدير متدني.	غير موافق	104	19.9
		موافق	418	80.1
q62	يمكن أن أحصل على تقدير أفضل لأدائي عندما أشارك زملائي في الأنشطة الجماعية.	غير موافق	79	15.1
		موافق	443	84.9
q63	يجب أن ألا يحرم الطالب من الامتحانات وفقا لنسبة الحضور.	غير موافق	81	15.5
		موافق	441	84.5
q64	الاختبارات الموضوعية تمنح في كثير من الأحيان الطلاب درجات أكثر مما يستحقون.	غير موافق	258	49.4
		موافق	263	50.4
q65	الاختبارات الموضوعية اختبارات سطحية لا تعطي صورة حقيقية عن تمكن الطالب من النواحي التحصيلية.	غير موافق	294	56.3
		موافق	228	43.7
q66	الامتحانات المتكررة للمقرر الواحد تزيد من أعبائي النفسية وتشعرني بالملل مما يجعلني أفقد العديد من الدرجات.	غير موافق	121	23.2
		موافق	401	76.8
q67	أستاذ المادة لديه خبره ودراية كافية بإمكانيات الطالب وقدراته وبالتالي يمكن أن يكون له الحرية في منح الطالب درجات تعويضية عند فقدانه تقديرا يستحقه.	غير موافق	82	15.7
		موافق	440	84.3
q68	أحب الأسئلة التي تعتمد على النواحي التطبيقية أكثر من تلك التي تركز على السرد النظري.	غير موافق	117	22.4
		موافق	405	77.6

جدول (٨) التكرار والنسب المئوية لاستجابات العينة الكلية للدراسة على فقرات البعد الثالث (التهيئة للتقويم) من مقياس اتجاهات الطالبات نحو أساليب التقويم

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	نوع الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
q69	من الأفضل أن تتوافر مواقع على شبكة الانترنت تحتوي على نماذج لأسئلة متنوعة بكل المقررات لتدريب الطالب عليها وتقويم مستواه التحصيلي ذاتيا.	غير موافق	50	9.6
		موافق	472	90.4
q70	سرعة إعلان الدرجات التقويمية تجعل أمام الطالب الفرصة الكافية والوقت في تعديل وتحسين مستواه.	غير موافق	43	8.2
		موافق	479	91.8
q71	القيود التي تفرضها النظم لمراجعة الطلاب لدرجاتهم في الاختبارات النهائية تسبب ضياع بعض الدرجات التي يستحقونها.	غير موافق	80	15.3
		موافق	441	84.5
q72	لابد أن يحتفظ الطالب بنسخة من الاختبار في نهاية الموقف الامتحاني لمراجعة إجاباته والتوقع الدقيق للدرجة التي يستحقها.	غير موافق	70	13.4
		موافق	452	86.6

q73	الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلاب بالامتحانات الشفهية أكثر من تلك الضغوط التي يتعرضون لها مع الاختبارات التحريرية.	غير موافق	118	22.6
		موافق	404	77.2
q74	يجب أن يخصص لوضوح الخط ونظافة الورقة وحسن تنظيم الطالب للإجابة جزء من الدرجات.	غير موافق	162	31
		موافق	360	69
q75	يجب أن لا يحرم الطالب من تقدير الإجابة الصواب على بعض أسئلة الاختبار حتى وإن قام الطالب بشطبها.	غير موافق	108	20.7
		موافق	414	79.3
q76	خروج بعض الممتحنين من اللجنة قبل نهاية الزمن المخصص للاختبار يزيد من توتري وفقداني للتركيز اللازم للإجابة.	غير موافق	198	37.9
		موافق	324	62.1
q77	يجب أن يمنح الطالب مزيدا من الوقت بعد نهاية الزمن المخصص للاختبار في حدود مسموح بها حتى يستطيع أن يستكمل إجاباته.	غير موافق	66	12.6
		موافق	456	87.4

جدول (٩) التكرار والنسب المئوية لاستجابات العينة الكلية للدراسة على فقرات البعد الخامس (نظم الامتحانات والمراقبة) من مقياس اتجاهات الطالبات نحو أساليب التقويم

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	نوع الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
q78	الحركة الدائمة للمراقب داخل قاعة الامتحان يفقدني بعض من تركيزي.	غير موافق	80	15.3
		موافق	442	84.7
q79	الصور المتعددة للاختبار الواحد التي يتم توزيعها على الممتحنين قد تؤدي إلى ظروف تقويمية غير متكافئة قد يستفيد منها البعض وتضر بالبعض الآخر.	غير موافق	102	19.5
		موافق	420	80.5
q80	استخدام الاختبارات الكمبيوترية المحوسبة كوسائل تقويمية جديدة يؤدي إلى تقويم أفضل وأدق لأداء للطالب.	غير موافق	164	31.4
		موافق	358	68.6
q81	أفضل أن يشترك كل الأساتذة الذين يدرسون لنفس الطالب في إعطاء بعض الدرجات التقويمية للطالب ولا سيما في بعض الجوانب الشخصية المناط تقويمها لدى الطالب.	غير موافق	165	31.6
		موافق	357	68.4
q82	أفضل ألا يقتصر تقويم الطالب على النواحي التحصيلية فقط ويجب أن تمتد هذه العملية التقويمية لتشمل جوانب أخرى في الشخصية (الجانب الوجداني – الاجتماعي – النفسي – الأخلاقي .... إلخ)	غير موافق	105	20.1
		موافق	417	79.7
q83	أفضل أن تقدر مشاركات الطلاب في الأنشطة الخاصة بالمقرر بنسبة من معينة من الدرجات تضاف إلى درجات الاختبار النهائي.	غير موافق	69	13.2
		موافق	452	86.6
q84	أفضل أن يقدر الالتزام الخلقي للطالب ومراعاته لأداب المحاضرة بنسبة من الدرجات تضاف لدرجاته التقويمة.	غير موافق	52	10
		موافق	470	90
q85	أفضل عدم إعادة تقويم الطالب في نفس موضوعات المقرر والتي سبق تقويمه بها من قبل.	غير موافق	84	16.1
		موافق	438	83.9
q86	أفضل أن يقوم أستاذ المادة بإعطاء الطالب نماذج اختبارية متنوعة تغطي جميع فقرات وأجزاء المقرر يأتي منها أسئلة الاختبار النهائي.	غير موافق	52	10
		موافق	469	89.8
q87	أفضل أن يكلف الطالب بإجراء واجبات منزلية يخصص لها جزء من الدرجة التقويمية للطالب.	غير موافق	140	26.8
		موافق	382	73.2
q88	أفضل أن يقوم أداء الطالب في نهاية كل محاضرة.	غير موافق	229	43.9
		موافق	293	55.9

q89	أفضل أن يقوم أداء الطالب في نهاية كل وحدة دراسية.	غير موافق	184	35.2
		موافق	338	64.8
q90	أفضل أنتخصص نسبة من الدرجة التقويمية على نسبةحضور الطالبل محاضرات المادة.	غير موافق	143	27.4
		موافق	379	72.6

جدول (١٠) دالالة الفروق بين تكرارات الموافقة وعدم الموافقة بين الأقسام العلمية بكلية التربيةعلى فقرات البعد الأول من مقياس الدراسة (التفضيلات الخاصة بالاختبارات)

			q11		المجموع
			غير موافق	موافق	
قسم	علم نفس	التكرار	83a	137a	220
		النسبة %	37.7%	62.3%	100.0%
	رياض أطفال	التكرار	72a	66b	138
		النسبة %	52.2%	47.8%	100.0%
	ثقافة اسلامية	التكرار	4	8	8
		النسبة %	33.0%	67.0%	100.0%
	تربية خاصة	التكرار	57a	79a	136
		النسبة %	41.9%	58.1%	100.0%
	فنية	التكرار	3a	13a	16
		النسبة %	18.8%	81.3%	100.0%
المجموع		التكرار	217	301	518
		النسبة %	41.9%	58.1%	100.0%
قيمة اختبار كا ٢			12.019a		

			q13		المجموع
			غير موافق	موافق	
قسم	علم نفس	التكرار	83a	137a	220
		النسبة %	37.7%	62.3%	100.0%
	رياض أطفال	التكرار	43a	95a	138
		النسبة %	31.2%	68.8%	100.0%
	ثقافة اسلامية	التكرار	7	5	8
		النسبة %	58%	42%	100.0%
	تربية خاصة	التكرار	38a	98a	136
		النسبة %	27.9%	72.1%	100.0%
	فنية	التكرار	10a	6b	16
		النسبة %	62.5%	37.5%	100.0%
المجموع		التكرار	179	339	518
		النسبة %	34.6%	65.4%	100.0%

			q30		المجموع
			غير موافق	موافق	
قسم	علم نفس	التكرار	45a	175b	220
		النسبة %	20.5%	79.5%	100.0%
	رياض أطفال	التكرار	17a	121a	138
		النسبة %	12.3%	87.7%	100.0%
	ثقافة اسلامية	التكرار	4	8	8
		النسبة %	33.0%	67.0%	100.0%
	تربية خاصة	التكرار	14a	122a	136
		النسبة %	10.3%	89.7%	100.0%
	فنية	التكرار	1a	15a	16
		النسبة %	6.3%	93.8%	100.0%
المجموع		التكرار	79	439	518
		النسبة %	15.3%	84.7%	100.0%
قيمة اختبار كا ٢			9.703a		

			q31		المجموع
			غير موافق	موافق	
قسم	علم نفس	التكرار	52a	168a	220
		النسبة %	23.6%	76.4%	100.0%
	رياض أطفال	التكرار	31a	107a	138
		النسبة %	22.5%	77.5%	100.0%
	ثقافة اسلامية	التكرار	3	9	8
		النسبة %	25%	75%	100.0%
	تربية خاصة	التكرار	43a	93a	136
		النسبة %	31.6%	68.4%	100.0%
	فنية	التكرار	10a	6b	16

		النسبة %	62.5%	37.5%	100.0%
المجموع		التكرار	137	381	518
		النسبة %	26.4%	73.6%	100.0%
قيمة اختبار كا ٢			15.379*		
		q34			المجموع
			غير موافق	موافق	
قسم	علم نفس	التكرار	70a	150a	220
		النسبة %	31.8%	68.2%	100.0%
	رياض أطفال	التكرار	34a	104a	138
		النسبة %	24.6%	75.4%	100.0%
	ثقافة اسلامية	التكرار	7	5	8
		النسبة %	58%	42%	100.0%
	تربية خاصة	التكرار	31a	105a	136
		النسبة %	22.8%	77.2%	100.0%
	فنية	التكرار	6a	10a	16
		النسبة %	37.5%	62.5%	100.0%
المجموع		التكرار	146	372	518
		النسبة %	28.2%	71.8%	100.0%
قيمة اختبار كا ٢			9.585a		
		q35			المجموع
			غير موافق	موافق	
قسم	علم نفس	التكرار	100a	120a	220
		النسبة %	45.5%	54.5%	100.0%
	رياض أطفال	التكرار	70a	68a	138
		النسبة %	50.7%	49.3%	100.0%
	ثقافة اسلامية	التكرار	2	10	8
		النسبة %	17%	83%	100.0%
	تربية خاصة	التكرار	70a	66a	136
		النسبة %	51.5%	48.5%	100.0%
	فنية	التكرار	4a	12a	16
		النسبة %	25.0%	75.0%	100.0%
المجموع		التكرار	244	274	518
		النسبة %	47.1%	52.9%	100.0%
قيمة اختبار كا ٢			12.269*		
		q36			المجموع
			غير موافق	موافق	
قسم	علم نفس	التكرار	45a	175b	220
		النسبة %	20.5%	79.5%	100.0%
	رياض أطفال	التكرار	17a	121a	138
		التكرار	45a	175b	220
قسم	ثقافة اسلامية	التكرار	5	7	8
قسم		النسبة %	42%	58%	100.0%
	تربية خاصة	التكرار	62a	74a	136
		النسبة %	45.6%	54.4%	100.0%
	فنية	التكرار	13a	3b	16
		النسبة %	81.3%	18.8%	100.0%
المجموع		التكرار	226	292	518
		النسبة %	43.6%	56.4%	100.0%
قيمة اختبار كا ٢			11.091*		

جدول (١١) نتائج اختبار مربع كاي لدلالة الفروق والنسب المئوية لتكرارات الاستجابة على فقرات البعد الثاني

			q38		المجموع
			غير موافق	موافق	
قسم	علم نفس	التكرار	19a	201a	220
		النسبة %	8.6%	91.4%	100.0%
	رياض أطفال	التكرار	3a	135b	138
		النسبة %	2.2%	97.8%	100.0%
	ثقافة اسلامية	التكرار	6	6	8
		النسبة %	50.0%	50.0%	100.0%
	تربية خاصة	التكرار	12a	124a	136
		النسبة %	8.8%	91.2%	100.0%
	فنية	التكرار	0a	16a	16
		النسبة %	0.0%	100.0%	100.0%
المجموع		التكرار	38	480	518
		النسبة %	7.3%	92.7%	100.0%

قيمة اختبار كا٢			29.088a		
		q41		المجموع	
		غير موافق	موافق		
قسم	علم نفس	التكرار	163a	57a	220
		النسبة %	74.1%	25.9%	100.0%
	رياض أطفال	التكرار	107a	31a	138
		النسبة %	77.5%	22.5%	100.0%
	ثقافة اسلامية	التكرار	3	9	8
		النسبة %	25 %	75%	100.0%
	تربية خاصة	التكرار	116a	20b	136
		النسبة %	85.3%	14.7%	100.0%
	فنية	التكرار	15a	1a	16
		النسبة %	93.8%	6.3%	100.0%
المجموع		التكرار	402	116	518
		النسبة %	77.6%	22.4%	100.0%
قيمة اختبار كا٢			28.102**		
		q43		المجموع	
		غير موافق	موافق		
قسم	علم نفس	التكرار	36a	184a	220
		النسبة %	16.4%	83.6%	100.0%
	رياض أطفال	التكرار	10a	128b	138
		النسبة %	7.2%	92.8%	100.0%
	ثقافة اسلامية	التكرار	4	10	8
		النسبة %	40%	60%	100.0%
	تربية خاصة	التكرار	25a	111a	136
		النسبة %	18.4%	81.6%	100.0%
	فنية	التكرار	1a	15a	16
		النسبة %	6.3%	93.8%	100.0%
المجموع		التكرار	74	444	518
		النسبة %	14.3%	85.7%	100.0%
قيمة اختبار كا٢			9.818*		
		q51		المجموع	
		غير موافق	موافق		
		النسبة %	5.5%	94.5%	100.0%
	رياض أطفال	التكرار	3a	135a	138
		النسبة %	2.2%	97.8%	100.0%
	ثقافة اسلامية	التكرار	5a	7	8
		النسبة %	42%	58%	100.0%
	تربية خاصة	التكرار	8a	128a	136
		النسبة %	5.9%	94.1%	100.0%
	فنية	التكرار	0a	16a	16
		النسبة %	0.0%	100.0%	100.0%
المجموع		التكرار	26	492	518
		النسبة %	5.0%	95.0%	100.0%
قيمة اختبار كا٢			21.193**		

جدول (١٢) نتائج اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين تكرارات والنسب المئوية للاستجابات على فقرات البعد الثالث

				q54	المجموع
				غير موافق	موافق
قسم	علم نفس	التكرار	27a	193a	220
		النسبة %	12.3%	87.7%	100.0%
	رياض أطفال	التكرار	10a	128a	138
		النسبة %	7.2%	92.8%	100.0%
	ثقافة اسلامية	التكرار	5	7	8
		النسبة %	42%	58%	100.0%
	تربية خاصة	التكرار	10a	126a	136
		النسبة %	7.4%	92.6%	100.0%
	فنية	التكرار	1a	15a	16
		النسبة %	6.3%	93.8%	100.0%
المجموع		التكرار	51	467	518
		النسبة %	9.8%	90.2%	100.0%
قيمة اختبار كا٢			10.588*		
			q66		المجموع

			غير موافق	موافق	
قسم	علم نفس	التكرار	64a	156b	220
		النسبة %	29.1%	70.9%	100.0%
	رياض أطفال	التكرار	22a	116b	138
		النسبة %	15.9%	84.1%	100.0%
	ثقافة اسلامية	التكرار	5	7	8
		النسبة %	42%	58%	100.0%
	تربية خاصة	التكرار	26a	110a	136
		النسبة %	19.1%	80.9%	100.0%
	فنية	التكرار	4a	12a	16
		النسبة %	25.0%	75.0%	100.0%
المجموع		التكرار	119	399	518
		النسبة %	23.0%	77.0%	100.0%
قيمة اختبار كا٢			10.642a		

جدول (١٣) نتائج اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين التكرارات والنسب المئوية للاستجابات على فقرات البعد الرابع

			q69		المجموع
			غير موافق	موافق	
قسم	علم نفس	التكرار	21a	199a	220
		النسبة %	9.5%	90.5%	100.0%
	رياض أطفال	التكرار	13a	125a	138
		النسبة %	9.4%	90.6%	100.0%
	ثقافة اسلامية	التكرار	5	7	8
		النسبة %	42%	58%	100.0%
	تربية خاصة	التكرار	11a	125a	136
		النسبة %	8.1%	91.9%	100.0%
	فنية	التكرار	0a	16a	16
		النسبة %	0.0%	100.0%	100.0%
المجموع		التكرار	48	470	518
		النسبة %	9.3%	90.7%	100.0%
قيمة اختبار مربع كاى			9.468a		
			q70		المجموع
			غير موافق	موافق	
قسم	علم نفس	التكرار	24a	196b	220
		النسبة %	10.9%	89.1%	100.0%
	رياض أطفال	التكرار	5a	133b	138
		النسبة %	3.6%	96.4%	100.0%
	ثقافة اسلامية	التكرار	5	7	8
		النسبة %	42%	58%	100.0%
	تربية خاصة	التكرار	8a	128a	136
		النسبة %	5.9%	94.1%	100.0%
	فنية	التكرار	1a	15a	16
		النسبة %	6.3%	93.8%	100.0%
المجموع		التكرار	41	477	518
		النسبة %	7.9%	92.1%	100.0%
قيمة اختبار مربع كاي			16.632**		

جدول (١٤) نتائج اختبار مربع كاي لدلالة الفروق التكرارات والنسب النئوية (بين الأقسام)

للموافقة على فقرات البعد الخامس من المقياس

			q78		المجموع
			غير موافق	موافق	
قسم	علم نفس	التكرارات	39a	181a	220
		النسبة %	17.7%	82.3%	100.0%
	رياض أطفال	التكرارات	15a	123a	138
		النسبة %	10.9%	89.1%	100.0%
	ثقافة اسلامية	التكرارات	6	6	8
		النسبة %	50.0%	50.0%	100.0%
	تربية خاصة	التكرارات	19a	117a	136
		النسبة %	14.0%	86.0%	100.0%
	فنية	التكرارات	1a	15a	16
		النسبة %	6.3%	93.8%	100.0%
المجموع		التكرارات	78	440	518
		النسبة %	15.1%	84.9%	100.0%
قيمة اختبار كا٢			11.851*		

جدول (١٥) قيمة ودلالة اختبار مربع كاي لفروق تكرارات الموافقة (بين المستويات الدراسية) على مضامين بنود مقياس الدراسة

			q3		المجموع
			غير موافق	موافق	
مستوى	الأول حتى الرابع	التكرار	٧٧a	٥٩b	١٣٦
		% النسبة	%٣٢.٤	%٢٠.٨	%٢٦.١
	الخامس حتى الثامن	التكرار	١٦١a	٢٢٥b	٣٨٦
		% النسبة	%٦٧.٦	%٧٩.٢	%٧٣.٩
المجموع		التكرار	٢٣٨	٢٨٤	٥٢٢
		% النسبة	%١٠٠.٠	%١٠٠.٠	%١٠٠.٠
قيمة مربع كاى			**٩.٠١		
			q12		المجموع
			غير موافق	موافق	
مستوى	الأول حتى الرابع	التكرار	٤٩a	٨٧b	١٣٦
		% النسبة	%٣٨.٦	%٢٢.٠	%٢٦.١
	الخامس حتى الثامن	التكرار	٧٨a	٣٠٨b	٣٨٦
		% النسبة	%٦١.٤	%٧٨.٠	%٧٣.٩
المجموع		التكرار	١٢٧	٣٩٥	٥٢٢
		% النسبة	%١٠٠.٠	%١٠٠.٠	%١٠٠.٠
قيمة مربع كاى			**١٣.٠٧		
			q26		المجموع
			غير موافق	موافق	
مستوى	الأول حتى الرابع	التكرار	٤١a	٩٥b	١٣٦
		% النسبة	%٢٠.٢	%٢٩.٨	%٢٦.١
	الخامس حتى الثامن	التكرار	١٦٢a	٢٢٤b	٣٨٦
		% النسبة	%٧٩.٨	%٧٠.٢	%٧٣.٩
المجموع		التكرار	٢٠٣	٣١٩	٥٢٢
		% النسبة	%١٠٠.٠	%١٠٠.٠	%١٠٠.٠
قيمة مربع كاى			*٥.٠٩		
			q27		المجموع
			غير موافق	موافق	
مستوى	الأول حتى الرابع	التكرار	١٢٢a	١٤b	١٣٦
		% النسبة	%٢٨.١	%١٥.٩	%٢٦.١
	الخامس حتى الثامن	التكرار	٣١٢a	٧٤b	٣٨٦
		% النسبة	%٧١.٩	%٨٤.١	%٧٣.٩
المجموع		التكرار	٤٣٤	٨٨	٥٢٢
		% النسبة	%١٠٠.٠	%١٠٠.٠	%١٠٠.٠
قيمة مربع كاى			*٥.٧		
			q31		المجموع
			غير موافق	موافق	
مستوى	الأول حتى الرابع	التكرار	٥٤a	٨٢b	١٣٦
		% النسبة	%٣٨.٣	%٢١.٥	%٢٦.١
	الخـــامس حتـــى الثامن	التكرار	٨٧a	٢٩٩b	٣٨٦
		% النسبة	%٦١.٧	%٧٨.٥	%٧٣.٩
المجموع		التكرار	١٤١	٣٨١	٥٢٢
		% النسبة	%١٠٠.٠	%١٠٠.٠	%١٠٠.٠
قيمة مربع كاى			*١٥		
			q41		المجموع
			غير موافق	موافق	
مستوى	الأول حتى الرابع	التكرار	١١٤a	٢٢b	١٣٦
		% النسبة	%٢٨.١	%١٩.٠	%٢٦.١
	الخـــامس حتـــى الثامن	التكرار	٢٩٢a	٩٤b	٣٨٦
		% النسبة	%٧١.٩	%٨١.٠	%٧٣.٩
المجموع		التكرار	٤٠٦	١١٦	٥٢٢
		% النسبة	%١٠٠.٠	%١٠٠.٠	%١٠٠.٠
قيمة مربع كاى			*٣.٩		
			q44		المجموع
			غير موافق	موافق	
مستوى	الأول حتى الرابع	التكرار	٦٨a	٦٨b	١٣٦
		% النسبة	%٣٠.٥	%٢٢.٧	%٢٦.١
	الخـــامس حتـــى الثامن	التكرار	١٥٥a	٢٣١b	٣٨٦
		% النسبة	%٦٩.٥	%٧٧.٣	%٧٣.٩
المجموع		التكرار	٢٢٣	٢٩٩	٥٢٢
		% النسبة	%١٠٠.٠	%١٠٠.٠	%١٠٠.٠
قيمة مربع كاى			*٤		
			q59		المجموع
			غير موافق	موافق	
مستوى	الأول حتى الرابع	التكرار	57a	79b	136
		النسبة %	21.9%	30.2%	26.1%
	الخـــامس حتـــى الثامن	التكرار	203a	183b	386
		النسبة %	78.1%	69.8%	73.9%
المجموع		التكرار	260	262	522

100.0%	100.0%	100.0%	النسبة %		
٤.٦*			مربع كاى		
Total	q90				
	موافق	غير موافق			
136	88_b	48_a	التكرار	الأول	مستوى
26.1%	23.2%	33.6%	النسبة %		
386	291_b	95_a	التكرار	الثاني	
73.9%	76.8%	66.4%	النسبة %		
522	379	143	التكرار	المجموع	
100.0%	100.0%	100.0%	النسبة %		
5.8*			مربع كاي		

جدول (١٦) قيمة ودلالة اختبار مربع كاي للفروق بين تكرارات الموافقة (بين الأفراد مختلفي المعدل التراكمي) على مضامين مفردات المقياس

المجموع	q3				
	موافق	غير موافق			
71	49_b	22_a	التكرار	منخفض	معدل
13.6%	17.3%	9.2%	النسبة %		
56	38_b	18_a	التكرار	متوسط	
10.7%	13.4%	7.6%	النسبة %		
395	197_b	198_a	التكرار	مرتفع	
75.7%	69.4%	83.2%	النسبة %		
522	284	238	التكرار	المجموع	
100.0%	100.0%	100.0%	النسبة %		
١٣.٥**			قيمة مربع كاى		
المجموع	q5				
	موافق	غير موافق			
71	38_a	33_a	التكرار	منخفض	معدل
13.6%	12.2%	15.6%	النسبة %		
56	26_b	30_a	التكرار	متوسط	
10.7%	8.4%	14.2%	النسبة %		
395	247_b	148_a	التكرار	مرتفع	
75.7%	79.4%	70.1%	النسبة %		
522	311	211	التكرار	المجموع	
100.0%	100.0%	100.0%	النسبةq %		
6.5*			قيمة مربع كاى		
المجموع	q6				
	موافق	غير موافق			
71	57_a	14_a	التكرار	منخفض	معدل
13.6%	12.8%	18.7%	النسبة %		
56	43_b	13_a	التكرار	متوسط	
10.7%	9.6%	17.3%	النسبة %		
395	347_b	48_a	التكرار	مرتفع	
75.7%	77.6%	64.0%	النسبة %		
522	447	75	التكرار	المجموع	
100.0%	100.0%	100.0%	النسبة %		
6.8**			قيمة مربع كاى		
المجموع	q10				
	موافق	غير موافق			
71	38_b	33_a	التكرار	منخفض	معدل
13.6%	18.4%	10.4%	النسبة %		
56	23_a	33_a	التكرار	متوسط	
10.7%	11.2%	10.4%	النسبة %		
395	145_b	250_a	التكرار	مرتفع	
75.7%	70.4%	79.1%	النسبة %		
522	206	316	التكرار	المجموع	
100.0%	100.0%	100.0%	النسبة %		
7.2*			قيمة مربع كاى		
المجموع	q14				
	موافق	غير موافق			
71	52_b	19_a	التكرار	منخفض	معدل
13.6%	11.9%	22.6%	النسبة %		

	متوسط	التكرار	12_a	44_a	56
		النسبة %	14.3%	10.0%	10.7%
	مرتفع	التكرار	53_a	342_b	395
		النسبة %	63.1%	78.1%	75.7%
	المجموع	التكرار	84	438	522
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%
قيمة مربع كاى					0.027483339
			غير موافق	موافق	المجموع
			q16		
معدل	منخفض	التكرار	26_a	45_b	71
		النسبة %	19.8%	11.5%	13.6%
	متوسط	التكرار	20_a	36_a	56
		النسبة %	15.3%	9.2%	10.7%
	مرتفع	التكرار	85_a	310_b	395
		النسبة %	64.9%	79.3%	75.7%
	المجموع	التكرار	131	391	522
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%
قيمة مربع كاى					11.1**
			غير موافق	موافق	المجموع
			q18		
معدل	منخفض	التكرار	24_a	47_a	71
		النسبة %	18.0%	12.1%	13.6%
	متوسط	التكرار	20_a	36_a	56
		النسبة %	15.0%	9.3%	10.7%
	مرتفع	التكرار	89_a	306_b	395
		النسبة %	66.9%	78.7%	75.7%
	المجموع	التكرار	133	389	522
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%
قيمة مربع كاى					7.5*
			غير موافق	موافق	المجموع
			q20		
معدل	منخفض	التكرار	27_a	44_b	71
		النسبة %	19.4%	11.5%	13.6%
	متوسط	التكرار	20_a	36_a	56
		النسبةد %	14.4%	9.4%	10.7%
	مرتفع	التكرار	92_a	303_b	395
		النسبة %	66.2%	79.1%	75.7%
	المجموع	التكرار	139	383	522
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%
قيمة مربع كاى					9.3*
			غير موافق	موافق	المجموع
			q21		
معدل	منخفض	التكرار	44_a	27_b	71
		النسبة %	11.3%	20.3%	13.6%
	متوسط	التكرار	34_a	22_b	56
		النسبة %	8.7%	16.5%	10.7%
	مرتفع	التكرار	311_a	84_b	395
		النسبة %	79.9%	63.2%	75.7%
	المجموع	التكرار	389	133	522
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%
قيمة مربع كاى					15.2**
			غير موافق	موافق	المجموع
			q24		
معدل	منخفض	التكرار	45_a	26_a	71
		النسبة %	12.6%	15.7%	13.6%
	متوسط	التكرار	29_a	27_b	56
		النسبة %	8.1%	16.3%	10.7%
	مرتفع	التكرار	282_a	113_b	395
		النسبة %	79.2%	68.1%	75.7%
	المجموع	التكرار	356	166	522
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

قيمة مربع كاى					9.6**
			q26		المجموع
			غير موافق	موافق	
معدل	منخفض	التكرار	38_a	33_b	71
		النسبة %	18.7%	10.3%	13.6%
	متوسط	التكرار	26_a	30_a	56
		النسبة %	12.8%	9.4%	10.7%
	مرتفع	التكرار	139_a	256_b	395
		النسبة %	68.5%	80.3%	75.7%
	المجموع	التكرار	203	319	522
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%
قيمة مربع كاى					10**
			q27		المجموع
			غير موافق	موافق	
معدل	منخفض	التكرار	54_a	17_a	71
		النسبة %	12.4%	19.3%	13.6%
	متوسط	التكرار	41_a	15_b	56
		النسبة %	9.4%	17.0%	10.7%
	مرتفع	التكرار	339_a	56_b	395
		النسبة %	78.1%	63.6%	75.7%
	المجموع	التكرار	434	88	522
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%
قيمة مربع كاى					8.5**
			q28		المجموع
			غير موافق	موافق	
معدل	منخفض	التكرار	28_a	43_a	71
		النسبة %	15.1%	12.8%	13.6%
	متوسط	التكرار	28_a	28_b	56
		النسبة %	15.1%	8.3%	10.7%
	مرتفع	التكرار	130_a	265_b	395
		النسبة %	69.9%	78.9%	75.7%
	المجموع	التكرار	186	336	522
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%
قيمة مربع كاى					6.8*
			q29		المجموع
			غير موافق	موافق	
معدل	منخفض	التكرار	33_a	38_b	71
		النسبة %	17.7%	11.3%	13.6%
	متوسط	التكرار	24_a	32_a	56
		النسبة %	12.9%	9.5%	10.7%
	مرتفع	التكرار	129_a	266_b	395
		النسبة %	69.4%	79.2%	75.7%
	المجموع	التكرار	186	336	522
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%
قيمة مربع كاى					6.4*
			q30		المجموع
			غير موافق	موافق	
معدل	منخفض	التكرار	18_a	53_b	71
		النسبة %	22.2%	12.0%	13.6%
	متوسط	التكرار	14_a	42_b	56
		النسبة %	17.3%	9.5%	10.7%
	مرتفع	التكرار	49_a	346_b	395
		النسبة %	60.5%	78.5%	75.7%
	المجموع	التكرار	81	441	522
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%
قيمة مربع كاى					12**
			q33		المجموع
			غير موافق	موافق	
معدل	منخفض	التكرار	23_a	48_a	71
		النسبة %	11.7%	14.8%	13.6%
	متوسط	التكرار	14_a	42_b	56
		النسبة %	7.1%	12.9%	10.7%

	مرتفع	التكرار	160_a	235_b	395
		النسبة %	81.2%	72.3%	75.7%
المجموع		التكرار	197	325	522
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%
قيمة مربع كاى					6*
			q34		المجموع
			غير موافق	موافق	
	منخفض	التكرار	27_a	44_a	71
		النسبة %	18.2%	11.8%	13.6%
معدل	متوسط	التكرار	23_a	33_b	56
		النسبة %	15.5%	8.8%	10.7%
	مرتفع	التكرار	98_a	297_b	395
		النسبة %	66.2%	79.4%	75.7%
المجموع		التكرار	148	374	522
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%
قيمة مربع كاى					10.2*
			q37		المجموع
			غير موافق	موافق	
	منخفض	التكرار	10_a	61_b	71
		النسبة %	31.3%	12.4%	13.6%
معدل	متوسط	التكرار	5_a	51_a	56
		النسبة %	15.6%	10.4%	10.7%
	مرتفع	التكرار	17_a	378_b	395
		النسبة %	53.1%	77.1%	75.7%
المجموع		التكرار	32	490	522
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%
قيمة مربع كاى					10.9*
			q38		المجموع
			غير موافق	موافق	
	منخفض	التكرار	11_a	60_b	71
		النسبة %	27.5%	12.4%	13.6%
معدل	متوسط	التكرار	4_a	52_a	56
		النسبة %	10.0%	10.8%	10.7%
	مرتفع	التكرار	25_a	370_b	395
		النسبة %	62.5%	76.8%	75.7%
المجموع		التكرار	40	482	522
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%
قيمة مربع كاى					7.2*
			q42		المجموع
			غير موافق	موافق	
	منخفض	التكرار	8_a	63_a	71
		النسبة % q42	21.1%	13.0%	13.6%
معدل	متوسط	التكرار	9_a	47_b	56
		النسبة % q42	23.7%	9.7%	10.7%
	مرتفع	التكرار	21_a	374_b	395
		النسبة % q42	55.3%	77.3%	75.7%
المجموع		التكرار	38	484	522
		النسبة % q42	100.0%	100.0%	100.0%
قيمة مربع كاى					10.3**

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب التقويم التي تستخدم في تقويم أداء طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، كما هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطالبات نحو أساليب التقويم المستخدمة في تقويم أدائهن وكذلك الكشف عما إذا كانت هناك فروق بين اتجاهات الطالبات نحو أساليب التقويم التي تستخدم في تقويمهن وفقا لنظم الاعتماد الأكاديمي تبعا لاختلاف التخصص والمستوى الدراسي والمعدل الدراسي لهن. وقد اعتمدت الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود اختيرت بطريقة عشوائية من جميع الاقسام، وقد بلغ حجم العينة (٥٢٢) طالبة، وطبق مقياس أساليب التقويم من اعداد الباحثات على أفراد العينة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود اختلاف بين طالبات الأقسام المختلفة بجامعة الملك سعود حول توجهاتهم نحو أنواع ووسائل وإجراءات ومراحل التقويم، وقد بدا من النتائج أنه توجد اتجاهات إيجابية لطالبات المستويات الأخيرة بالكلية نحو وسائل وإجراءات التقويم المرتبطة بالتقويم الحقيقي مثل الأنشطة الجماعية والمهام الأدائية، وخصوصا عند الطالبات المرتفعات في المعدلات التراكمية. وبرزت ايضاً الاتجاهات الإيجابية عند الطالبات نحو أساليب التقويم المتنوعة التي تتمثل في استخدام أنواع مختلفة من الاختبارات ووسائل ومراحل التقويم التي تغطي كل جوانب العملية التعلمية.

Abstract

This study aims to reveal the methods of evaluation used in evaluating the performance of girl students at college of Education at King Saud University. The study also aims to identify students' attitudes towards the evaluation methods used to evaluate their performance, as well as to detect whether there are differences between the attitudes of students towards evaluation methods used in accreditation systems depending on different specialization, academic level, and average of Academy rate. The study sample consisted of (522 girls students) from college of Education selected from all departments. The instrument of data collection was a questionnaire, which prepared by the authors. Results showed differences between the students of different departments at the college of Education on their attitudes toward the types and methods, procedures and stages of evaluation. In addition, the results showed positive attitude appered spcilicty at higher average cumlutive grade students. Furthemore, the results showed positive attitudes toward the various evalution methods that include use different types of tests, means and stages evaluation that cover all aspects of the learning process.