واقع أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام وفق متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي

إعداد:د/ يسري محمد محمود عثمان*
د/ علي الورداني علي عمـــر**

مقدمة:

يشهد التعليم الجامعي اهتماماً كبيراً في أوساط الدول المتقدمة، ويمثل نقطة التنافس الحقيقية للدول الأخرى للنهوض بالمجتمع ولمواكبة التقدم العلمي العالمي، وعليه تقوم كثير من برامج التطوير والتحسين.

ويمثل الانتقال من التعليم العام للتعليم العالي نقطة تحول كبيرة في التعليم والتعلم، وإهمال الجانب التحضيري والتمهيدي لطلاب التعليم العالي له أثاره السلبية على المسيرة الجامعية والتحصيل الأكاديمي للطالب.

حيث تقوم السنة التحضيرية بدور محوري في تهيئة الطلاب والطالبات للدراسة والحياة الجامعية بما تتطلب من إعداد مهاري وعلمي ونفسي واجتماعي، إذ يعد ذلك من الأهداف المحورية للسنة التحضيرية، التي تعد إحدى التجارب الحديثة في الجامعات السعودية، وتُعنى الجامعات بإعداد الطلاب إعداداً أكاديمياً ومهنياً للمساهمة في بناء المجتمع والنهوض به والمحافظة على مقدراته ومكتسباته. وتمثل مرحلة السنة التحضيرية أهمية بالغة في تكوين شخصية الطالب بصورة سليمة ومتوازنة تنعكس على دوره المستقبلي ونجاحه في تنمية المجتمع.

وقد نشأت فكرة السنة التحضيرية بجامعة الدمام في كليات العمارة والتخطيط وكلية الهندسة وكلية التصاميم لتكون وسيلة لتحقيق التكامل والتعاون بين الكليات الثلاث، خاصة وأنها تشترك جميعا في جزء من المعارف والمهارات الأساسية الأولية، وتعتبر السنة التحضيرية للكليات الثلاث بمثابة فرصة لتعريف الطالب مبكرا" بالتخصصات المختلفة في مجال العلوم الهندسية والعمرانية، حيث أن الهدف من برنامج السنة التحضيرية هو إعداد الطالب للانتقال من مرحلة التعليم العام إلى مرحلة التعليم الجامعي، ومنحه فرصة للاندماج في الوسط الجامعي، والتعرف على متطلبات الدراسة الجامعية، وتهيئته نفسياً وفكرياً للدراسة التخصصية في السنوات القادمة.

ومن خلال جهود جامعة الدمام المستمرة في تطوير برامجها الأكاديمية وتعزيز مسيرتها نحو التميز والجودة تمت الموافقة على إنشاء برنامج السنة التحضيرية، وبدأت الدراسة في البرنامج في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي

* استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد- قسم تطوير الذات- عمادة السنة التحضيرية- جامعة الدمام.
** استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد- قسم تطوير الذات- عمادة السنة التحضيرية- جامعة الدمام.

١٤٣٠/١٤٢٩هـ بتاريخ ١٤٢٩/١٠/١٨هـ الموافق ٢٠٠٨/١٠/١٨م، ومن ثم تم إنشاء عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة بجامعة الدمام في ١٤٣١/٠٣/٢٧هـ الموافق ٢٠١٠/٠٣/١٣م، وذلك للإشراف على طلاب السنة التحضيرية ومتابعة تنفيذ برامجها بالتعاون مع الكليات المعنية وعمادة القبول والتسجيل، وتضم عمادة السنة التحضيرية ثلاثة مسارات هي المسار الصحي، المسار الهندسي، والمسار العلمي. وتقوم الجامعة بالإشراف الكامل على جميع المقررات الدراسية هذا بالإضافة إلى وجود اعضاء هيئة تدريس ينتمون إلى الجامعة يقومون بتدريس مقررات المواد العلمية. (جامعة الدمام، ٢٠١٥)

ويهدف برنامج السنة التحضيرية بجامعة الدمام إلى: تهيئة الطلاب للتعليم الجامعي، تطوير مهارات الطلاب في اللغة الإنجليزية وتقنية المعلومات؛ تشجيع الابتكار والإبداع وتنمية مهارات التعلم والبحث والتفكير والاتصال؛ وتنمية المعارف العلمية الأساسية التي يحتاج إليها الطلاب في تخصصاتهم المستقبلية.

إن القرارات المهمة التي تتخذها ادارات الكليات والعمادات بجامعة الدمام تستند بشكل رئيسي على نتائج الامتحانات التي تجريها سنوياً لتقيم البرامج العلمية والخطط الدراسية، وفرز الطلاب حسب نتائجهم، وفى ضوء نتائج هذه الامتحانات يتم اصدار الاحكام حول فعالية هذه البرامج والخطط الدراسية. ومما لاشك فيه أن موضوع القياس والتقويم يلقى الاهتمام من كافة العاملين في الميدان التربوي، فمن جهة نجد أنه يشكل أحد أهم المرتكزات في بناء المناهج والخطط الدراسية وتطويرها، ومن جهة أخرى يعد أحد العمليات الاساسية التي يقوم بها العاملون في المؤسسات التربوية وعلى جميع المستويات الجامعية.

وللامتحانات أهمية كبيرة في عملية التقويم وتعد أحد المؤشرات الجيدة التي تعطي المعلم فكرة عن قدرات وامكانيات الطالب ومستوى تحصيله ونشاطه، كما تعتبر الامتحانات من أهم أدوات القياس والتقويم بل وأكثرها استخداماً، لذا فان كلمة الامتحانات تعتبر من الكلمات الشائعة الاستخدام في القياس والتقويم، كما أن لها أهمية أخرى للمعلم حيث تساعده على معرفة الخلفية العلمية للطلاب (الحربى، ٢٠٠٢).

مشكلة البحث:

تمثل جودة التعليم الجامعي أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم في جميع دول العالم، لا سيما أن تقارير المنظمات العالمية تؤكد على ضرورة إعادة النظر في فلسفة التعليم الجامعي مع التركيز على أهمية وضع معايير أفضل لتحقيق جودة التعليم التي يتوقع أن تؤدي إلى تنمية شخصية الإنسان لخدمة مجتمعه ودعم ثقافته الوطنية.

وتعد المرحلة الأولى من التحاق الطلبة بالجامعة في السنة التحضيرية، نقطة تحول في حياتهم الجامعية المستقبلية؛ حيث يختار الطلبة التخصصات المتنوعة بعد اجتيازهم للسنة التحضيرية. لذلك تعد تلك المرحلة ضرورية في دعم وترسيخ مبادئ

التعلم الذاتي والتعلم المتمركز على المتعلم. ليستطيع الطلبة الاندماج بتخصصاتهم المستقبلية.

وقد يعتقد البعض أن تدريس المقررات العلمية وخاصة (العلوم والرياضيات) يتعارض مع المعرفة البنائية أو التعلم البنائي، حيث تظهر المعرفة على أنها حقائق ومبادئ ونظريات وقوانين صحيحة، وهذا لا يتعارض مع فكرة البنائية والتي تؤكد على أن المتعلم يبني استنتاجاته ومعرفته ومفاهيمه الخاصة (Drew, 2003). ويؤكد وليم عبيد "أنه في ضوء التطور في نظريات التعلم التي تهدف أن يكون المتعلم مُنْتجاً يمثل- المنتج الجودة-، يزداد الاهتمام بوضع معايير للجودة في كل مكونات عملية التعليم والتعلم من حيث المحتوى وعمليات التعليم وأدواته واساليبه وطرق تقويم المعلم، بحيث يتصف الخريج- الذي هو المنتج النهائي- ويتسم بخصائص ترقى إلى مستوى جدارة موصفة بمعايير ومؤشرات، تتضمن أن تكون المدرسة بمثابة مزرعة لتنمية الفكر البشري ومصنعاً لإكساب مهارات وخلق بيئة لاكتساب القيم الإيجابية تتمثل في منتج قادر على الانطلاق من أسر الماضوية إلى رحاب عصرنة أصيلة يكون الماضي فيها خبرة والمستقبل هو المرجعية لتكوين "الإنسان الجودة" أو الإنسان الذي يعيش تحت عباءة ورحابة وعبق وثقافة تثمن الجودة وتدعم السعي إلى تحقيقها في ضـــوء معايير ومؤشرات لضمان تحققها لصالح الوطن والمواطن" (وليم عبيد، 2009).

من هذا المنطلق ولتحقيق جودة عملية التعليم والتعلم والانتقال من التعلم المتمركز على المعلم إلى التعلم المتمركز على المتعلم؛ من الضروري البحث عن أساليب لتقويم نواتج التعلم تشجع على اندماج المتعلم واكتشاف طاقاته خلال عملية التعلم.

ويعد التقوم من أهم المداخل لتطوير العملية التعليمية ومكوناً أساسياً من مكوناتها، فهو الوسيلة الأساسية التي يمكن بواسطتها التعرف إلي مدي النجاح في تحقيق الأهداف التربوية، وإلي كيفية الإفادة من جوانب القوة في العملية التعليمية وتدعيمها، وجوانب القصور لتلاشيها، فنتائج التقويم يمكن اعتمادها في صنع القرارات ورسم العديد من السياسات التربوية.

إن التقويم بمفهومه الحديث تجاوز الفهم التقليدي لعملية تقييم الطلبة، القائم على إظهار ما لدى الطلبة من فروق أو مهارات فردية، تقاس بدرجات تحصيلية لا تعكس في الأغلب حقيقة ما يملكه الطلبة من قدرات ترتبط بعملية التفكير العليا، وقدرتهم على بلورة الأحكام واتخاذ القرار وحل المشكلات، باعتبارها مهارات تمكن الطلبة من التعامل مع التغييرات المتسارعة. إن التقويم التربوي بمنهجه الحديث يتضمن استراتيجيات تقويم حديثة (Assessment Alternative strategies) قائمة على أسس علميـــة ومنهجيـــة، ترتكـز على حقيقـــة وواقـــع ما تعلمـه الطلبة بشكل يضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتهـــا مـــن حيث مـــدى بلـوغ المتعلـــم لأعـــراض التعلـم ونتاجاتـــه، وتمكنـــه منهـــا واتقـــانه لهـــا (Hallam

(& Brooshire, 2006; Marzano, 2002 ; Napoli & Raymond 2004;

وتعد الاختبارات التحصيلية من أهم وسائل التقويم التربوي والأكثر شيوعاً في نظم التعليم المختلفة في العالم والتي يمارسها المعلم، ولذا فقد أولى التربويين أهمية خاصة بصياغة السؤال، ومدى علاقته بالهدف التعليمي المطلوب تحقيقه في سلوك المتعلمين، واتخذت المؤسسات التعليمية المسئولة عن إعداد المعلمين في برامجها، مواد دراسية تزود الدارسين بها تتعلق بمهارات صياغة الأسئلة الاختبارية وفنونها وشروطها للتوافق مع معايير الاختبار الجيد الذي نستطيع من خلاله أن نميز بين الطلبة تبعاً لمستوي امتلاكهم للمعارف والمعلومات والمدارك العقلية (كاظم، ٢٠١٠).

ولذا فقد نالت حركة الاختبارات اهتماماً بالغاً لدي المنشغلين بالمجال التربوي، فقد أوصى المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب الذي عقد في بيروت بعنوان "إستراتيجيات التقويم لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم في مايو ٢٠٠٤ م، بإعداد برامج كفايات المعلمين في مجالات التقويم التربوي وضبط الجودة الشاملة ووضع الأدلة والمراجع التي تضمن نشر ثقافة التقويم التربوي بين الأوساط التربوية (حسين، ٢٠١١م).

وعلى الرغم من محاولات المتخصصين في مجال القياس والتقويم تطوير وسائل عمليات تقويم التحصيل، إلا أن واقع نظامنا التعليمي لا زال يعاني من نقص في كفاءة القائمين على العمل التربوي من المعلمين من حيث قدرتهم علي القيام ببناء وإعداد الاختبارات التحصيلية، مما ترتب عليه أن تفتقر الكثير من الاختبارات التي تقدم لطلابنا في الجامعات إلي الشروط الأساسية اللازم توافرها في أسلوب التقويم الجيد مثل الصدق والثبات والموضوعية وشروطه الصياغة والإخراج الجيد، الأمر الذي يدعو إلي ضرورة تقييم الاختبارات التحصيلية التي يعدها الأساتذة والكشف عن مدي مطابقتها لمعايير الاختبار الجيد، فدراسة الاختبارات التحصيلية وتحليلها في ضوء معايير الاختبار الجيد تسهم إسهاما كبيراً في تطوير الاختبارات التحصيلية لتكون أداة مناسبة في تقييم مخرجات التعلم. (رجاء أبوعلام، ٢٠١٠م).

ونظرا لأن الباحثان يقومان بتدريس مقرر مهارات الاتصال ومقرر مهارات التعلم والبحث بعمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة بقسم تطوير الذات بالإضافة إلى اشرافهما على الجودة والتطوير الأكاديمي بالعمادة، فقد شعر الباحثان بأهمية التنوع في اساليب التقويم المستخدمة بالمقررات العلمية بالسنة التحضيرية بما يتوافق مع أهداف برنامج السنة التحضيرية التي نشأت من أجلها، وتراعي معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي وفق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي "NCAAA"، نظرا لأن أساليب التقويم تعد الاساس الذى تتخذ في ضوئها كثير من القرارات، ويتم توزيع الطلاب على التخصصات والكليات المختلفة في ضوء نتائجها.

ويمكن تحديد المشكلة بالسؤال الرئيسي الآتي: ما هو واقع أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام وفق متطلبات الجودة

والاعتماد الأكاديمي ؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع أساليب التقويم لنواتج التعلم المستخدمة في المواد العلمية "فيزياء، كيمياء ، احياء، رياضيات، احصاء" للمسارات المختلفة بعمادة السنة التحضيرية؟

٢. هل تختلف درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس بالمقررات العلمية للممارسات التقويمية باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، المسار)؟"

٣. ما أساليب التقويم المستخدمة مع مجالات نواتج التعلم وفق توصيف الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA ؟

٤. ما درجة مراعاة الورقة الاختبارية للتنوع في أساليب قياس نواتج التعلم بمستوياتها المختلفة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تعرف أساليب التقويم لنواتج التعلم في المواد العلمية "فيزياء، كيمياء، احياء، رياضيات، احصاء" للمسارات المختلفة بعمادة السنة التحضيرية.

٢. معرفة مدى مناسبة أساليب التقويم المستخدمة مع مجالات نواتج التعلم وفق توصيف الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

٣. درجة مراعاة الورقة الاختبارية للتنوع لقياس نواتج التعلم بمستوياتها المختلفة.

أهمية الدراسة:

تتبلور أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. تُعد هذه الدراسة تلبية للتوجهات الحديثة لجامعة الدمام، والتي تنتسب إليها عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة نحو تحقيق معايير الجودة الشاملة، في العملية التعليمية برمتها، ومنها عملية التقويم بطبيعة الحال.

٢. تكتسب الدراسة أهميتها كذلك من مكانة عملية التقويم نفسها ودورها في توجيه القرارات، وفرز الطلاب.

٣. وتكمن أهمية الدراسة كذلك فيما ستسفر عنه من نتائج ربما تفيد المسؤولين عن ادارة العملية التعليمية بالجامعة، من أجل تطوير البرامج والخطط الدراسية.

٤. حيث أن الباحثان بالإضافة إلى أنهما يدرسان مادة مهارات الاتصال ومهارات التعلم والبحث لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الدمام، فان أحدهما مشرف لوحدة الجودة، والاخر مشرف لوحدة التطوير الأكاديمي بعمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة أيضاً، وبالتالي فان نتائج هذه الدراسة يمكن الإفادة منها في

قياس معايير جودة عملية التدريس بالعمادة، كذلك في إعداد برامج ودورات تدريبية لتنمية مهارات التقويم وقياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدمام.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالحدود التالية:

١. اقتصرت الدراسة على عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة.

٢. اقتصرت الدراسة على تحليل توصيف المقررات العلمية بالسنة التحضيرية ومدى مطابقتها لمعايير الاطار الوطني للمؤهلات.

٣. اقتصرت الدراسة على التقويم من خلال الاختبارات واعداد نموذج لتقييم مدى التنوع في مستوى الاسئلة.

مصطلحات الدراسة:

١. **تقويم الأداء**: عرّفه "الكثيري والنّصار" بأنه: "مجموعة الأساليب والأدوات المقننة التي تتبع في الحكم على الجوانب الشخصية المهنية والثقافية والعلمية والاجتماعية للمعلم، ونعرف مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التعليمية" (الكثيري والنّصار، ٢٠٠٥، ص ٢٧٣).

ويقصد بالتقويم في الدراسة الحالية: مجموعة الاساليب التقويمية التي يستخدمها اعضاء هيئة التدريس بالمقررات العلمية بالسنة التحضيرية بجامعة الدمام بهدف تقويم نواتج التعلم ومدى تحقيق تلك النواتج.

٢. **الاختبار**: ويقصد به الاجراء الذى يتم بموجبه مواجهة الفرد بمجموعة من الأسئلة أو التعيينات القياسية، ويطلب منه أن يستجيب لها مستقلا عن الاخرين، ثم تتم معالجة النتائج على نحو يكفل بتوفير قيمة كمية تبين مستوى أداء الأفراد المختلفين الذين تقدموا للاختبار.

٣. **الجودة**: "عملية توثيق البرامج والاجراءات وتطبيق للأنظمة واللوائح والتوجيهات بهدف تحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية والارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والروحية والاجتماعية من خلال إتقان الأعمال الخاصة بالعمليات التعليمية وحسن إدارتها" (عبد الرؤوف، طارق، ٢٠١٤).

ويقصد بالجودة في الدراسة الحالية: درجة مطابقة الممارسات والاجراءات وأساليب التقويم والنتائج المترتبة عنها بالمقررات العلمية بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الدمام؛ مع معايير جودة التقويم.

٤. **أعضاء هيئة التدريس**: كل من يقوم بالتدريس في إحدى التخصصات المعتمدة بالمقررات العلمية في عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة للفصل

الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٥- ١٤٣٦ هـ).

٥. **جامعة الدمام:**

صدر المرسوم الملكي رقم ١٨/١/أ بتاريخ ١٤٣٠/٩/١٥ هـ الموافق ٢٠٠٩/٩/٥ م بفصل شطر جامعة الملك فيصل بالدمام تحت اسم جامعة الدمام لتشمل عدد من الكليات بالمنطقة الشرقية: الدمام، القطيف، الظهران،الجبيل، الخفجي، النعيرية، وحفر الباطن.

٦. **السنة التحضيرية**: السنة الأولى الجامعية التي يقبل عليها الطالب ويلتحق بها لدراسة البرنامج الأكاديمي المعتمد لها، وتحتسب جميع الساعات التي سجلها الطالب ضمن المعدل التراكمي، وتتضمن السنة التحضيرية بجامعة الدمام ثلاثة مسارات (مسار الكليات الصحية، مسار الكليات الهندسية، مسار الكليات العلمية).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

نظراً لطبيعة الدراسة الحالية التي تهتم بتعرف واقع أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام وفق متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي في المقررات العلمية.، فإنها تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، لدراسة مدى مطابقة أساليب تقويم نواتج التعلم لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي وفق توصيف الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

الإطار النظري:

تعد الجودة الشاملة من الأمور الحديثة التي اثارت اهتمام رجال التربية والتعليم، وذلك لأهميتها في تحقيق تعليم أفضل وأكثر جودة في ظل المتغيرات والتطورات العالمية في الوقت الحاضر. ويشير مفهوم الجودة (Quality) بشكل عام إلى ثقافة التعامل مع المؤسسات التطبيقية ليس فقط لضمان جودة المخرجات بل أيضاً لضمان جودة كافة عناصر المدخلات، ولتحقيق الأهداف المحددة بأعلى كفاءة ممكنة (ريهام، ٢٠١٢، ٣).

وتعرف الجودة بأنها مجموعة المبادئ والسياسات والهياكل التنظيمية المتميزة باستخدام الموارد المادية والبشرية المتاحة كافة لغرض تحسين الأداء والخدمات المقدمة أعلى معايير للأداء والتحقق من مدى تطابق الأداء والخدمات المقدمة مع المعايير المستهدفة. (Davis & Ringsted, 2006, 305-315)

كما يعرفها اخرون بأنها "اسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء، تهدف إلى تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم والارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والوجدانية والاجتماعية، ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان الأعمال وحسن إدارته" (الصريفي ونعمة، ٢٠١٣).

إن الجودة في التعليم هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع النظام التعليمي بشكل فعال ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من قبل المجتمع ومختلف الأطراف ذات

العلاقة بالتربية.

ومعايير الجودة في التعليم تعني تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الادارة، وسياسة القبول، والبرامج التعليمية من حيث (أهدافها، وطرائق التدريس المتبعة، ونظام التقويم والاختبارات) وجودة المدرسين، والأبنية والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين. ويشير جون أبوت John Abbott إلى أن: "المجتمعات الناجحة في القرن الواحد والعشرين سوف تقوم فيها مجتمعات تعلم تتفق مع حاجات البيئة الاجتماعية والاقتصادية المتغيرة بشكل متواصل" (ريهام، ٢٠١٢، ٣)، ويرى محمود شوق (شوق، ٢٠٠٥) أن الجودة تعني الوصول إلى الكفاءة القصوى في تحقيق الأهداف.

وقد ازداد اهتمام المؤسسات التعليمية، وخاصة الجامعية منها في السنوات الاخيرة بموضوع إدارة الجودة الشاملة في جميع نشاطاتها وفعاليتها من أجل الحصول على مخرج عال ذي كفاءة سواء أكان منتجا ممتازاً أو طالباً متميزاً. ومن الجوانب الأساسية التي ينبغي الاهتمام بها وتطويرها لضمان الجودة فيها هي أساليب تقويم نواتج التعلم.

مفهوم التقويم:

يمثل التقويم جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوماً أساسياً من مقوماتها، يواكبها في جميع خطواتها، ويعرف التقويم بأنه عملية اصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات، أو المواقف، أو الاشخاص، اعتماداً على معايير أو محكات معينة، والتقويم يشمل ثلاث جوانب هي "المنهج، والمعلم، والمتعلم" (الحربى، ٢٠٠٢).

وتقويم المتعلمين هو العملية التي تستخدم معلومات من مصادر متعددة للوصول إلى حكم يتعلق بالتحقق من نواتج التعلم لديهم، ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام وسائل القياس وغيرها من الاساليب التي تعطينا بيانات غير كمية مثل السجلات القصصية، وملاحظات المعلم لطلابه في المحاضرة، ويمكن أن يبنى التقويم على بيانات كمية أو بيانات كيفية، إلا أن استخدام وسائل القياس الكمية يعطينا أساساً سليماً يبنى عليه احكام التقويم، بمعنى أننا نستخدم وسائل القياس المختلفة للحصول على البيانات، وهذه البيانات في حد ذاتها لا قيمة لها اذا لم نوظفها بشكل سليم يسمح بإصدار حكم صادق على تحقق نواتج التعلم (قطامى، ٢٠٠٣).

وكغيره من المفاهيم العلمية يصعب ايجاد تعريف واحد يضم جميع وجهات النظر المختلفة، فتعريف التقييم كما جاء في قاموس وبستر (Webster Dictionary) هو تحديد لقيمة الشيء أو عملية الفحص، وإجراء الاختبار ثم اصدار الحكم. ويعرفه جونسون (Johnson, 1981) بأنه عملية الاختبار لأهداف وحوادث معينة في ضوء معايير محددة، بهدف اتخاذ القرار المرن.

ويعرف التقويم بأنه العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في

تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة (الزيود، ١٩٩٠).

إلا أن أماني أبو زيد تعرف التقويم بتعريف أقرب إلى الواقعية، فكتبت بأن التقويم "عملية تشخصيه وقائية تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في برنامج التعلم، بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم" (أبو زيد، أمانى، ٢٠٠٤، ص: ٣٧)

ويعرفها **حلمي الوكيل** و**محمد المفتي** بأنها "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة" (حلمي الوكيل، ١٩٨٧، ص: ٨٦)

بينما ترى **نادية شريف** و**محمود إبراهيم** أن التقويم هو "عملية نسعى من ورائها إلى استخدام المعلومات المجمعة عن التعلم من مصادر متعددة للوصول إلى حكم عن مستوى الطالب ومقدار ما حققه من أهداف"، (نادية الشريف، ٢٠٠١، ص: ٢٣)

ونقلا عن **أماني أبو زيد** قال **روثنى** Rothney "التقويم يساعدنا على تقدير فاعلية التدريس وأثره، ويجعلنا نشكك في قيمة المناهج التعليمية والمواد الدراسية والوسائل التعليمية مما قد يدفعنا لأن نتعهدها بالتعديل والمراجعة أو رفضها باعتبارها عديمة الجدوى". (أبو زيد، أمانى، ٢٠٠٤، ص: ٣٩)

ومن هنا يرى **الباحثان** أن تقويم المنهج هو "عملية شاملة لجميع جوانب المنهج والعناصر المرتبطة به من مقررات ووسائل واختبارات ومعلمين وطلبة ومباني وإدارة بهدف الوقوف على نواحي القوة والضعف والتي تعد بعد ذلك خطوة لتطوير المنهج"

أهداف التقويم: Evaluation Objectives

١. قياس سعة نمو وتعلم الطلبة.

٢. الكشف عن قدرات الطلبة وقياس مستويات تفكيرهم.

٣. التوجيه والإرشاد الفردي للطلبة.

٤. التشخيص حيث يكشف عن الصعوبات الفردية والجماعية التي تواجه الطلبة وتحليل أسباب تلك الصعوبات حتى يمكن وضع خطط الوقاية والعلاج.

٥. مساعدة الطالب على فهم نفسه مما تساعده على توجيه تعلمه المدرسي (النظامي) وتعلمه الفردي (الذاتي) فيدفعه نحو التعلم.

٦. مساعدة خبراء التعليم وأولياء الأمور على فهم طبيعة الطلبة وتقدمهم الشخصي والعلمي والاجتماعي.

٧. الوقوف على مدى إخضاع الأهداف للقياس وما حققته العملية التربوية من هذه الأهداف. (ملحم، ٢٠٠٠)

خطوات التقويم: Evaluation Stages

١- تحديد الأهداف التربوية بدقة لتصبح أهدافاً سلوكية مصاغة في شكل **نواتج تعلم**.

٢- يتم جمع البيانات و المعلومات عن سلوك المتعلم باستخدام أدوات موضوعية متنوعة (اختبارات تحصيلية- مقاييس وميول واتجاهات- بطاقات ملاحظة- .....)

٣- مقارنة البيانات بالأهداف التعليمية المحددة مسبقاً ويجب تحديد مستويات الجودة والإتقان والتمكن. (أبو زيد، أمانى، (٢٠٠٤)

أنواع التقويم: Evaluation Types

١- **التقويم التمهيدي (Initial Evaluation):** وهو تقويم يمهد لما بعده من عمليات ويستخدم لتحديد المعلم مدى استعداد الطلبة قبل بداية تطبيق منهج جديد وأيضاً تحديد مدى استعداد الطلبة قبل بداية التدريس بالعام الجديد ويحتاج لملاحظة دقيقة من المعلم و تدوين تلك الملاحظات.

٢- **التقويم البنائي (Formative Evaluation):** ويتم ذلك بعد إتمام دراسة الطلبة للدرس فيهدف لتقويم جميع ما اكتسبه الطلبة ولذلك يستخدم ذلك النوع أثناء تطوير العملية التعليمية وتحديد مسارها.

٣- **التقويم النهائي (Summative Evaluation):** ويتم ذلك التقويم في نهاية النشاط التعليمي أو عند نهاية تطبيق المنهج لمعرفة مثلاً مدى إسهام المنهج في تنمية البيئة المحلية أو مدى تحقيق المنهج لأهدافه مثل "اختبار نهاية العام". (الزيود، ١٩٩٠)

٤- **التقويم التتبعي (Successive Evaluation):** ويجرى لمتابعة عوامل النجاح أو الفشل التي كشف عنها التقويم النهائي ومدى تحسنها، فهو مقاوم لعوامل الفشل التي كشف عنها التقويم النهائي ويستخدم أثناء التوسع في تطبيق المنهج الجديد الذي أثبت نجاحه في تجربة بالتقويم النهائي. (نادية الشريف، ٢٠٠١)

استراتيجيات التقويم

١- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (Assessment Performance-based)

ويندرج تحتها كل من التقويم باستخدام "التقديم، العرض التوضيحي، المحاكاة، المناظرة"

٢- استراتيجية التقويم بالقلم والورقة (Pencil and paper)

٣- استراتيجية الملاحظة: ويمكن تقسيم الملاحظة إلى نوعين أساسيين هما:

- الملاحظة التلقائية: تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله في المواقف الحياتية الحقيقية

- الملاحظة المنظمة: تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط له مسبقاً، آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة (الزمان، المكان، المعايير الخاصة بكل ملاحظة).

٤- استراتيجية التقويم بالتواصل (Communication) وتتضمن فعاليات مثل (المؤتمر، المقابلة، الأسئلة والأجوبة)

٥- استراتيجية مراجعة الذات (Reflection Assessment Strategy) وتقوم تلك الاستراتيجية على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد، وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب خلال الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة والنقاط التي بحاجة إلى تحسين، تحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً. (Lanting, 2000)

أدوات تقويم نواتج التعلم:

وللتقويم مجموعة من الأدوات منها المقابلة، الملاحظة، الاستبيان، دراسة الحالة، التقارير الذاتية، السجلات المجمعة، الاختبارات والمشروعات.

١- المقابلة: Interview

من أهم الوسائل والمستخدمة في جمع بيانات التقويم والتأكد من صحتها والمساهمة في الكشف عن ميول التلاميذ ومشكلاتهم واتجاهاتهم، وتتم المقابلة بطريقة **فردية** فتتم مع التلميذ على انفراد في وقت محدد أو قد تتم المقابلة بطريقة **جمعية** فتتم مع مجموعة من التلاميذ في وقت واحد، ويقوم بالمقابلة مجموعة من الأشخاص المدربين على ذلك ومنهم المعلم أو المدير أو الأخصائي الاجتماعي أو المرشد أو الطبيب، ويجب الإعداد لتلك المقابلة مسبقاً لتحقق الغرض منها ويهتم المقابل بإجابات التلميذ إلى جانب حركاته وتعبيراته وانفعالاته أثناء الكلام وتسجل نتائج تلك المقابلة في صورة نقاط محدودة.

٢- الملاحظة: Observation

وفيها يتم إلقاء الضوء على أفعال التلميذ وليس أقواله فتصور ما هو في الواقع فعلاً وليس ما يدعيه التلميذ وبذلك يتضح مدى صحة أقوال التلميذ، وتتم الملاحظة في أماكن وأوقات مختلفة وبذلك يتم ملاحظة التلاميذ داخل المدرسة بالمعامل والفناء وبحجرات الدراسة وخارج المدرسة عند القيام بالأنشطة المختلفة بالخارج "كالمنزل والمتنزهات"، ويقوم بالملاحظة المعلمون والمشرفون وأولياء الأمور وطبيب الصحة النفسية ويراعى الدقة عند تسجيل تلك الملاحظات بالوصف الدقيق لما يقوم به التلميذ والموضوعية والبعد عن الذاتية والنظام في تدوين الملاحظات وبذلك يكون لكل تلميذ بطاقة ملاحظة خاصة به تدون فيها جميع الملاحظات الخاصة بكل تلميذ ولا يطلع على تلك البطاقات سوى المشرف.

٣- الاستبيان: Questionnaire

يعد الاستبيان من الوسائل الهامة في جمع أكبر قدر من الآراء حول موضوع

معين أو شخص معين أو هدف معين وهو اقتصادي في الوقت مقارنة بالوسائل الأخرى وتتضح أهميته في إمكانية تطبيقه على عدد كبير من الأفراد لإصدار أحكام عامة عن موضوع ما وأيضا إمكانية تطبيقه على جميع جوانب العملية التعليمية وهناك أنواع للاستبيان:

أ) الاستبيان المفتوح: وفيه يترك للتلميذ الحرية في الإجابة عن الأسئلة ويضع وجهة نظره دون قيود.

ب) الاستبيان المقيد: و فيه يعطى أسئلة للتلميذ ويطلب منه الإجابة عليها بناء على الاختيارات المتاحة أمامه ولا يترك له الفرصة للتعبير عن رأيه.

ج) الاستبيان المفتوح المقيد: وفيه يعطى للتلميذ أسئلة يطلب منه اختيار الإجابة المناسبة من بين الاختيارات ويترك له الفرصة لإبداء رأيه ووجهة نظرة وسبب اختياره للإجابة.

د) الاستبيان المصور: وفيه يتم إعطاء أسئلة الاستبيان على شكل رسومات ليناسب صغار السن وضعيفي القراءة والكتابة

٤- التقارير الذاتية: Individual Reports

وتعتمد هذه الطريقة على تعبير الفرد عن مشكلاته واتجاهاته وانفعالاته وهى عبارة عن مجموعة إجابات لفظية عن قائمة أسئلة تدور حول جانب من الجوانب وبذلك فهي تقوم صفات التلميذ الشخصية والاجتماعية وتكشف عن مشكلاته وتحللها وتلقى الضوء على التكيف الاجتماعي للتلميذ وقدرته على ضبط النفس وتقديره لذاته والانطواء والطاعة والابتهاج، وتعد من الطرق السهلة بالنسبة للمعلمين ولكن يستلزم تدريب المعلمين على القيام بها وتفسير النتائج والعمل الجماعي.

٥- دراسة الحالة: Study Case

وهى وسيلة تستخدم لجمع البيانات عن الفرد الذي يعانى من مشكلة ما كالانطواء أو الخجل أو التخلف الدراسي ويتم البحث عن الأسباب التي أدت إلى ذلك و تجمع هذه البيانات عن طريق مجموعة من الاختبارات والفحوص التي يقوم بها المعلم أو الأخصائي الاجتماعي أو الأخصائي النفسي أو الطبيب وبالتالي تتيح الفرصة للبحث عن انسب طرق العلاج لتحقيق أكبر قدر من النمو في المجال المتخلف فيه الفرد.

٦- السجلات المجمعة: Collected Records

هو عبارة عن سجل يتضمن المعلومات الخاصة بالتلميذ في جميع الجوانب وتتضمن (الاسم، تاريخ ومكان الميلاد، ظروفه العائلية والاجتماعية، حالته الصحية، حالته الدراسية، نشاطه، ميوله، قدراته، استعداداته، مشكلاته...) وله ميزة خاصة وهي أن هذه السجلات هي الوحيدة التي تستمر باستمرار حياة التلميذ الدراسية من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية أو الجامعية وبالتالي فهو نتاج لنتائج

التقويم الأخرى كالمقابلة والملاحظة والمناقشة والاختبارات.

٧- الاختبارات: Tests

وتنقسم الاختبارات إلى نوعين

أ- الاختبارات المسحية: وتهدف لقياس قياس قدرات التلاميذ على التحصيل في كل ما درسوه وتحصيل كل تلميذ على حدة وتقارن بين التلاميذ، لكنها لا تكشف عن نواحي القوة و الضعف في هذا التحصيل.

ب- الاختبارات التشخيصية: وتهتم تلك الاختبارات بالكشف عن مواطن الضعف ومصادر الخطأ وأسبابها عند التلميذ وقد تكون تلك الاختبارات فردية أو جماعية **فالجماعية** توضح للمعلم نسبة شيوع الأخطاء بين التلاميذ وتطبق على عدد كبير من التلاميذ بينما **الفردية** فتهتم بكل تلميذ على حدة للكشف عن أخطاء معينة وتشخيص الصعوبات التي يلقاها كل تلميذ. (عبد الهادي، ٢٠٠١). (أبو زيد، أمانى، ٢٠٠٤)

الدراسات السابقة:

لقد اهتم الباحثون بدراسة عملية التقويم والاختبارات في العملية التعليمية ذلك بهدف التعرف على أنواع الاسئلة التي تتضمنها الاختبارات والمستويات المعرفية التي تغطيها تلك الاختبارات ومدى ملائمة تلك الاختبارات لتقويم نواتج التعلم، كما تناولت دراسات أخرى الممارسات التقويمية ودرجة استخدام المعلمين لها. وسوف نتناول في العرض التالي الدراسات السابقة مع مراعاة التسلسل الزمني لها:

دراسة إسماعيل (Ismail, 2015): وقد هدفت إلي تحليل أوراق الاختبارات التحصيلية في المدارس التركية بمادة التاريخ، وقام الباحث بتحليل مجموعة من الاختبارات الموضوعية من قبل (٢٢) معلماً لمادة التاريخ وعدد الأسئلة التي تم تحليلها بلغ (٤٩٨) سؤالاً مقالياً، وقد ركزت الدراسة علي المستوي المعرفي بناء علي تصنيف بلوم، وقد توصلت نتائج الدراسة إلي أن أسئلة الاختبارات في مادة التاريخ ركزت علي مستويين اثنين فقط من المستويات المعرفية، وهما التذكر والفهم وأغفلة بقية المستويات المعرفية الأخرى في تصنيف بلوم. وفي نفس المحور والخاص ببناء الاختبار قام **إدجز (Ediges, 2014)** بدراسة حول اختبارات العلوم في ضوء المعايير المعاصرة في بناء الاختبارات حيث قام ببناء مستويات معرفية متعددة للأسئلة بحيث تسمح بتحدي عقلية الطالب في مجال التفكير الناقد لحل الإجابات، وقد تكون الاختبار التحصيلي لمنهج العلوم من مجموعة من الأسئلة ذات المستويات المتعددة وتم حساب صدق محتواها لتغطيتها كامل المنهج، وقد أوصت الدراسة بأنه لابد من إن تبنى الاختبارات التحصيلية المدرسية على أسس علمية حديثة من حيث صدقها وثباتها وأن تقيس المستويات العقلية العليا كما تقيس المستويات العقلية الدنيا للطالب بحيث يتدرج الطالب في حلها حسب قدراته العقلية والمعرفية كما أوصت الدراسة بأن يكون تصحيح الإجابات موضوعياً مراعياً التدرج

في المستويات للطلاب. وفي دراسة **سميث (Smith, 2014)** والتي هدفت إلى الكشف عن أنواع الفقرات الاختبارية التي يستخدمها المعلمين والمستويات المعرفية التي تقيسها هذه الاختبارات، وقد أظهرت النتائج أن فقرات الاختيار من متعدد والمزاوجة والأسئلة ذات الإجابات القصيرة هي الأكثر استخداماً من قبل المعلمين، كما أظهرت النتائج أن غالبية المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات هي من المستوي الإدراكي، كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق في نوعية الاختبارات والمستويات المعرفية التي تقيسها وفقاً لمتغير خبرة المعلمين. وأهتمت دراسة **هاربستر (Harpster, 2013)** بتحليل التأثيرات المحتملة لعدة متغيرات مرتبطة بمهنة التدريس على مستويات الأسئلة التي يعدها المعلمون لتقويم المهارات العقلية العليا عند طلابهم في مدارس ولاية مونتانا الأمريكية، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن (٢٧%) من المعلمين يستخدمون الأسئلة ذات المستويات العقلية الدنيا لتقويم طلابهم. وتناول **الشرعة، حيدر (٢٠١٣)** الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن، وأشارت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي المرحلة الاساسية للممارسات التقويمية بشكل عام متدنية. وتشير **دراسة أكرم البشير، أريج برهم (2010)** أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل، بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل. وأوضح **محمد إبراهيم السطرى (٢٠١٠)** أن الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود تتوافق مع معايير بناء وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد بنسبة ٧٤.١٣ %. وأن الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة في الاختبارات التحصيلية كانت على النحو الاتي: الأسئلة المقالية ٥٩%، أسئلة التكميل ٩ %، أسئلة الصواب والخطأ ١٤ %، أسئلة الاختيار من متعدد ١٦%، أسئلة المطابقة ٢ %. وقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بقدر أكبر بالتدريب أثناء الخدمة، وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول بناء الاختبارات. وتناولت **دراسة عبد السلام الصلاحى (٢٠٠٨)** تقويم الاختبارات النهائية في التخصصات الإنسانية لمعرفة مدى استيفائها للمعايير العلمية للاختبارات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن بعض الأوراق الاختبارية أغفلت العديد من الجوانب الفنية المهمة، وأن معظم الأوراق الاختبارية تركز على الاختبارات المقالية، وتهمل الاختبارات الموضوعية. أي ضعف التنوع في الاختبارات وضعف التوازن بين الاختبارات المقالية والموضوعية، حيث بلغت نسبة أسئلة الاختبارات المقالية، ٧٠.٤٢ %، والموضوعية، ٢٩.٥٨ %. وأن الاختبارات أهملت مراعاة معيار الشمول لمحتوى المقررات الدراسية، حيث لم يتجاوز متوسط الشمول، ٥٧.٥٦ %. كما أهملت مراعاة شمول الاختبارات لجميع المستويات المعرفية، حيث ركزت على المستويات العقلية الدنيا. وخاصة التذكر بنسبة، ٦٥.٦٠ % يليه الفهم بنسبة، ٢٩.٨٥ %. بينما المستويات العقلية العليا لم تتجاوز نسبتها، ٤.٥٥ %. كما اهملت مراعاة بعض قواعد

صياغة الاختبارات المقالية واختبارات الصواب والخطأ واختبارات اكمال الفراغات واختبارات الاختيار من متعدد. وأوصت بمراعاة الجوانب الفنية في الورقة الاختبارية، ومراعاة التوازن في التنوع بين الاختبارات وحسب أهداف المقرر، ومراعاة شمول أسئلة الاختبارات لمحتوى المقرر الدراسي، والأهداف، ومراعاة جميع مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم في الاسئلة وعدم الاقتصار على مستوى التذكر والفهم، ومراعاة معايير الصياغة الجيدة للأسئلة بجميع أنواعها، ومراعاة إعداد معايير أو مواصفات للأسئلة الجيدة يطلع عليها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة أثناء صياغة اختباراتهم، وتنظيم برامج تدريبية لهم لتطوير قدراتهم في إعداد الاختبارات وبنائها. كما تناولت دراسة **شريان عايض (٢٠٠٧)** تشخيص واقع الاختبارات التحصيلية والكشف عن مدى مطابقة الأسئلة لبعض المعايير المتفق عليها أكاديمياً، وبينت **دراسة لانتنج (Lanting, 2000)** والتي هدفت إلى معرفة أساليب التقويم البديلة التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقويم أداء طلبتهم في القراءة والكتابة، والتي تمت من خلال جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلات. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة التي استخدموا بها مرشد تصحيح لتقويم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي. وقد بينت الدراسة تركيز المعلمين على جوانب القوة في الأداء وليس جوانب الضعف بها. كما وضحت نتائج دراسة **فرتز (Fritz, 2001)** أن نسبة المعلمين المشاركين لتقويم ملفات الانجاز بلغت ٥٠% ، وأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف إنجاز الطالب بشكل أكثر من غيرهم، كما أشارت النتائج إلى التحسن السنوي في أداء الطلبة إلى ازدياد عدد المعلمين المستخدمين لملف الإنجاز سنوياً.

مناقشة الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة نلاحظ تنوع الدراسات التي اهتمت بعملية التقويم والاختبارات؛ حيث تناول كل من إسماعيل (Ismail, 2015)، سميث (Smith, 2014)، (السطرى، ٢٠١٠)، (الصلاحى، ٢٠٠٨)، و(عايض، ٢٠٠٧)؛ تحليل أوراق الاختبارات التحصيلية ودرجة تنوع الاسئلة في تلك الاختبارات. وأظهرت نتائج تلك الدراسات اقتصار الاختبارات على المستويات المعرفية الدنيا ولم تشمل على المستويات العقلية العليا، كما أظهرت النتائج أن فقرات الاختيار من متعدد والمزاوجة والأسئلة ذات الإجابات القصيرة هي الأكثر استخداماً من قبل المعلمين (Smith, 2014) واختلفت نتائجها مع دراسة كل من (السطرى، ٢٠١٠)، (الصلاحى، ٢٠٠٨) حيث أظهرت النتائج استخدام الاسئلة المقالية بنسبة مرتفعة مقارنة بأنواع الاسئلة الاخرى وتناول عدد آخر من الباحثين درجة استخدام المعلمين للممارسات التقويمية ومنها دراسة (الشرعة، ٢٠١٣)، (أكرم البشير، 2010)، لانتنج (Lanting, 2000)، ودراسة فرتز (Fritz, 2001)، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي المرحلة الاساسية للممارسات التقويمية بشكل عام متدنية.

يلاحظ أن الدراسات السابقة قد تناولت موضوعات مختلفة مرتبطة بالتقويم وأساليبه وتنوعت ما بين دراسات اهتمت بتعرف الممارسات التقويمية في مراحل تعليمية مختلفة معظمها في مرحلة التعليم قبل الجامعي، كما تناولت دراسات اخرى معايير تصميم الورقة الاختبارية، ويلاحظ- كذلك- قلة الدراسات التي تناولت دراسة أساليب التقويم في التعليم الجامعي وخاصة في السنة التحضيرية- موضوع الدراسة الحالية- مما شكل دافعاً قوياً لإجراء دراسة تتناول أساليب التقويم في السنة التحضيرية بجامعة الدمام، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات، وقد أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في الإطار النظري وبناء الأدوات ومقارنة النتائج.

منهج الدراسة والإجراءات الميدانية:

١. المنهج

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، على وجه التحديد للكشف عن واقع أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام وفق متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي في المقررات العلمية. فإنها تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، لدراسة مدى مطابقة أساليب تقويم نواتج التعلم لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي وفق توصيف الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. ولا يقف المنهج المستخدم عند حد الوصف، بل يتعداه إلى مرحلة تفسير المعلومات وتحليلها واستخلاص دلالات توضح ما نقاط القوة والضعف في اساليب التقويم المستخدمة ومراعاتها للتنوع في المستوى.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس بالعمادة للمقررات العلمية (الاحياء، الفيزياء، الكيمياء، الرياضيات، والاحصاء) والبالغ عددهم (٤٩ عضواً). وتكونت عينة الدراسة من (٤٧ عضواً) بعمادة السنة التحضيرية جامعة الدمام وتم تطبيق اداة الدراسة بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ.

أداة الدراسة

تم إعداد استبيان مغلق لتحقيق أهداف الدراسة وتحديد نتائجها وذلك من خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بأساليب تقويم نواتج التعلم والتقويم البديل (الشرعة، ٢٠١٣، ربيع ٢٠٠١، الخرابشة، ٢٠٠٤، Robinson, 2005) وفي ضوء تلك المراجعة تم تحديد العناصر الاساسية المرتبطة باستراتيجيات التقويم.

وتم صياغة فقرات الاستبانة وتحديد المتغيرات المستقلة المرتبطة بالدراسة وهي: التخصص (الرياضيات، الاحصاء، الكيمياء، الفيزياء، الاحياء)، المسار (العلمي، الهندسي، الصحي)، الجنس (ذكر، انثى)

تحكيم الاستبانة وذلك بعرضها على مجموعة من المتخصصين حيث تم

عرضها على خمسة من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في المناهج وأساليب التدريس، بالإضافة إلى اثنين من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في القياس والتقويم، تم الأخذ بآراء المحكمين من حيث تعديل صياغة الفقرة أو بالحذف أو الاضافة، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات حسب آراء المحكمين. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ٣٣ فقرة، وبذلك يكون قد تم التحقق من صدق المحكمين للأداة.

وتتضمن الاستبانة خمسة محاور رئيسة تتناول أساليب التقويم والانماط التي تندرج ضمن كل محور، وذلك بهدف تعرف واقع استخدامها من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية- جامعة الدمام للعام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ وتضمن الاستبيان (٣٣) مفردة تندرج تحت عدد من المحاور المتعلقة بأساليب التقويم كالتالي:

جدول (1) محاور الاستبيان وعدد الفقرات بكل محور

المحور	عدد الفقرات
الأول : التقويم المعتمد على الاداء	١٢
الثاني : التقويم بالورقة والقلم	٩
الثالث : التقويم بالملاحظة	٢
الرابع : التقويم بالتواصل	٥
الخامس : التقويم التأملي	٥

وتتم الاستجابة على فقرات الاستبيان باختيار واحدة من خمسة اجابات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)

دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٥	٤	٣	٢	١

حساب صدق وثبات اداة الدراسة

التجربة الاستطلاعية

لحساب كل صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وثباتها تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من اعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بلغ عددها (٤٠) مدرساً وذلك في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٥/١٤٣٦هـ وجاءت نتائج التجربة الاستطلاعية كالتالي:

- حساب صدق الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بإيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (2) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لمحورها

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.48**	7	0.45**	13	0.69**
2	0.51**	8	0.72**	14	0.65**
3	0.72**	9	0.51**	15	0.65**
4	0.72**	10	0.71**	16	0.71**
5	0.73**	11	0.67**	17	0.67**
6	0.55**	12	0.66**	18	0.73**

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
19	0.64**	25	0.73**	31	0.51**
20	0.60**	26	0.73**	32	0.55**
21	0.53**	27	0.75**	33	0.66**
22	0.72**	28	0.70**		
23	0.54**	29	0.74**		
24	0.64**	30	0.66**		

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات الاستبانة مرتبطة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية لكل محور عند مستوى دلالة (0.01)، وذلك يدل على صدق الأداة.

ثبات اداة الدراسة

تم حساب الثبات بثلاث طرق مختلفة: ألفا كرونباخ " Alpha Cronbach, s"، والتجزئة النصفية عن طريق معادلة سبيرمان وبراون "Spearman- Brown Coefficint"، والاتساق الداخلي لجميع فقرات الاستبيان: بلغ معامل ثبات "ألفا"

0.80، وثبات التجزئة النصفية 0.81" وهذه قيم تدل على أن الاستبانة تتميز بثبات مرتفع. أما ثبات الاتساق الداخلي فقد تم التحقق منه عن طريق حساب نسبة ارتباط الدرجة الكلية للاستبيان بالمحاور الفرعية (5 محاور)، وكانت مؤشرات الثبات كلها عالية، حيث حققت مستوى دلالة عند "0.01" كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (3) ثبات الاتساق الداخلي

المحور	التقويم المعتمد على الاداء	التقويم بالورقة والقلم	التقويم بالملاحظة	التقويم بالتواصل	التقويم التأملي
قيمة الارتباط	0.75**	0.82**	0.74**	0.79**	0.74**

الاساليب الاحصائية

اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام برنامج (SPSS) الاحصائي في معالجة بيانات الدراسة الاجابة على أسئلتها

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على "ما واقع أساليب التقويم لنواتج التعلم في المواد العلمية" فيزياء، كيمياء، احياء، رياضيات، احصاء" للمسارات المختلفة بعمادة السنة التحضيرية ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات اعضاء هيئة التدريس للمواد العلمية بعمادة السنة التحضيرية "عينة الدراسة" على فقرات الاستبانة المتضمنة لأساليب واستراتيجيات التقويم المتنوعة لنواتج التعلم. ويوضح الجدول رقم (4) المتوسطات والانحرافات المعيارية على كل مجال من مجالات القائمة والمجال الكلي.

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام اعضاء هيئة التدريس للمقررات العلمية لأساليب تقويم نواتج التعلم مرتبة تنازلياً

استراتيجية التقويم	الممارسات التقويمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
التقويم المعتمد على الأداء (متوسط 3.04: انحراف معياري 1.02)	المناقشة والحوار	4.5	0.62	عالية
	الواجبات / التكليفات	4.3	0.89	عالية
	العرض التوضيحي	3.9	1.25	عالية
	الأداء العملي	3.3	1.25	متوسطة
	المشاريع الجماعية	3.1	1.16	متوسطة
	كتابة تقارير ضمن مجموعة	3	1.0	متوسطة
	المناظرة	2.8	1.26	متوسطة
	المشاريع الفردية	2.7	0.94	متوسطة
	كتابة تقارير بصورة فردية	2.5	0.92	منخفضة
	المحاكاة / لعب الادوار	2.4	1.24	منخفضة
	ملف الانجاز	2.2	0.95	منخفضة
	المعارض	1.7	0.73	منخفضة
التقويم بالورقة والقلم (متوسط 2.54: انحراف 1.03)	أسئلة الاختيار من متعدد	4.9	0.28	عالية
	أسئلة الصواب والخطأ	2.7	1.33	متوسطة
	الأسئلة المقالية القصيرة	2.4	1.35	منخفضة
	المقالي المحدد الاجابة	2.34	1.26	منخفضة
	اختبارات منزلية	2.3	1.28	منخفضة
	أسئلة التكميل	2.2	1.25	منخفضة
	أسئلة المزاوجة (المطابقة)	2.1	0.83	منخفضة
	اختبارات الكتاب المفتوح	1.7	0.92	منخفضة
	المقالية مفتوحة الاجابة	1.6	0.81	منخفضة
التقويم بالملاحظة (متوسط 2.6: انحراف 0.72)	التلقائية	2.8	0.66	متوسطة
	المنظمة	2.3	0.78	منخفضة
التقويم بالتواصل (متوسط 2.8: انحراف 1.21)	الاسئلة والاجوبة	3.5	1.19	عالية
	الاختبارات الشفوية	2.6	1.32	متوسطة
	المقابلة	2.5	1.21	متوسطة
	اجتماعات الاقران	2.3	1.09	منخفضة
	المؤتمر	2.25	1.18	منخفضة
التقويم التأملي (متوسط 2.04: انحراف 0.98)	التقويم الذاتي	2.6	1.11	متوسطة
	تقويم الطلاب لزملائهم	2.2	1.03	منخفضة
	يوميات الطالب	2.04	0.97	منخفضة
	الصحائف الذاتية	1.8	0.91	منخفضة
	ملف الطالب	1.6	0.85	منخفضة
جميع الممارسات		**2.7**	1.1	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (4) أن درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس للممارسات التقويمية في المقررات العلمية بالسنة التحضيرية بشكل عام كانت متوسطة (2.73). وبشكل أكثر تفصيلاً وفق استراتيجيات التقويم المستخدمة جاءت ممارسة اعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء بدرجة متوسطة (3.04) ويليها استراتيجية التقويم المعتمد على التواصل (2.8) ثم استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة (2.6) ثم استراتيجية التقويم بالورقة والقلم وجاءت بالمرتبة الاخيرة استراتيجية التقويم التأملي (2.04).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال على: "هل تختلف درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس بالمقررات العلمية للممارسات التقويمية باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، المسار) ؟"

١. اختلاف درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس للممارسات التقويمية باختلاف الجنس، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات اعضاء هيئة التدريس للمقررات العلمية بعمادة السنة التحضيرية وذلك على كل مجال من مجالات التقويم المكونة للاستبيان، ولمعرفة دلالة الفروق بين الجنسين، فقد تم استخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (5)

نتائج (t-test) لفحص أثر متغير الجنس على درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس للممارسات التقويمية

الممارسات التقويمية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
المعتمد على الأداء	ذكر	23	3.01	0.54	45	0.044	0.88
	أنثى	24	3.07	0.38			
المعتمد على القلم والورقة	ذكر	23	2.58	0.61	45	0.353	0.556
	أنثى	24	2.44	0.71			
المعتمد على الملاحظة	ذكر	23	2.5	0.67	45	0.432	0.514
	أنثى	24	2.8	0.53			
المعتمد على التواصل	ذكر	23	2.44	0.73	45	0.024	0.878
	أنثى	24	2.8	0.81			
التأملي	ذكر	23	1.9	0.73	45	1.5	0.227
	أنثى	24	2.2	0.61			
الكلي	ذكر	23	2.6	0.45	45	0.231	0.633
	أنثى	24	2.7	0.42			

يتضح من خلال الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($p< 0.05$) في درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس للمقررات العلمية بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الدمام تعزى لجنس المعلم.

٢. اختلاف درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس للممارسات التقويمية باختلاف التخصص، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات اعضاء هيئة التدريس للمقررات العلمية بعمادة السنة التحضيرية وذلك على كل مجال من مجالات التقويم المكونة للاستبيان، ولمعرفة دلالة الفروق تبعاً لمتغير التخصص، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص أثر متغير التخصص على درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس للممارسات التقويمية

الممارسات التقويمية	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
المعتمد على الأداء	الرياضيات	12	2.8	0.66	42	3.7	0.011
	الاحصاء	10	2.9	0.37			
	الفيزياء	13	3.3	0.21			
	الكيمياء	6	2.8	0.18			
	الاحياء	6	3.3	0.42			
المعتمد على القلم والورقة	الرياضيات	12	2.4	0.59	42	2.4	0.07
	الاحصاء	10	2.1	0.73			
	الفيزياء	13	2.8	0.53			
	الكيمياء	6	2.96	0.75			
	الاحياء	6	2.3	0.57			
المعتمد على الملاحظة	الرياضيات	12	2.6	0.88	42	0.7	0.594
	الاحصاء	10	2.8	0.48			
	الفيزياء	13	2.6	0.64			
	الكيمياء	6	2.2	0.52			
	الاحياء	6	2.6	0.20			
المعتمد على التواصل	الرياضيات	12	2.3	0.61	42	5.7	0.001
	الاحصاء	10	2.1	0.61			
	الفيزياء	13	3.2	0.94			
	الكيمياء	6	3.2	0.33			
	الاحياء	6	2.7	0.11			
التأملي	الرياضيات	12	1.5	0.65	42	4.7	0.003
	الاحصاء	10	1.8	0.59			
	الفيزياء	13	2.2	0.46			
	الكيمياء	6	2.7	0.09			
	الاحياء	6	2.4	0.91			

يتضح من خلال الجدول رقم (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في كل من الممارسات التي تعتمد على (التواصل، التقويم التأملي "الذاتي")، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في

الممارسات التقويمية التي تعتمد على الأداء، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الممارسات التقويمية التي تعتمد على الورقة والقلم والممارسات التي تعتمد على الملاحظة.

٣. اختلاف درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس للممارسات التقويمية باختلاف المسار (علمي، هندسي، صحي)، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات اعضاء هيئة التدريس للمقررات العلمية بعمادة السنة التحضيرية وذلك على كل مجال من مجالات التقويم المكونة للاستبيان، ولمعرفة دلالة الفروق تبعاً لمتغير المسار، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص أثر متغير المسار على درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس للممارسات التقويمية

الممارسات التقويمية	المسار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
المعتمد على الأداء	العلمي	17	2.9	0.43	44	1.4	0.249
	الهندسي	11	2.95	0.65			
	الصحي	19	3.2	0.37			
المعتمد على القلم والورقة	العلمي	17	2.3	0.67	44	2.2	0.124
	الهندسي	11	2.5	0.59			
	الصحي	19	2.7	0.65			
المعتمد على الملاحظة	العلمي	17	2.9	0.51	44	3.7	0.034
	الهندسي	11	2.6	0.80			
	الصحي	19	2.3	0.52			
المعتمد على التواصل	العلمي	17	2.2	0.64	44	13.5	0.000
	الهندسي	11	2.27	0.39			
	الصحي	19	3.2	0.72			
التأملي	العلمي	17	1.8	0.62	44	8.5	0.001
	الهندسي	11	1.7	0.45			
	الصحي	19	2.5	0.61			

يتضح من خلال الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في كل من الممارسات التي تعتمد على (التواصل، التقويم التأملي "الذاتي")، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في الممارسات التقويمية التي تعتمد على الملاحظة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الممارسات التقويمية التي تعتمد على الورقة والقلم والممارسات التي تعتمد على الأداء.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال على "**ما** أساليب التقويم المستخدمة مع مجالات نواتج التعلم وفق توصيف الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA ؟ وللإجابة على هذا السؤال تم مراجعة توصيف المقررات العلمية بعمادة السنة التحضيرية، وتجميع اساليب التقويم التي يتم اتباعها بتلك المقررات كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (8)

نتائج تحليل الممارسات التقويمية التي يتم استخدامها وفق توصيف المقررات العلمية بعمادة السنة التحضيرية

م	استراتيجية التقويم	الممارسات الفرعية	المقررات العلمية						النسبة المئوية
			الفيزياء-104	الأحياء-102	الكيمياء-103	الرياضيات	الفيزياء-132	الاحصاء-132	
١	التقويم المعتمد على الاداء	كتابة تقارير بصورة فردية							0%
٢		كتابة تقارير ضمن مجموعة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
٣		المشاريع الفردية							0%
٤		المحاكاة / لعب الادوار							0%
٥		المعارض							0%
٦		ملف الانجاز							0%
٧		المشاريع الجماعية							0%
٨		العرض التوضيحي	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
9		المناقشة والحوار	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
10		المناظرة							0%
11		الأداء العملي	✓	✓	✓				50%
12		الواجبات / التكليفات	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
	متوسط استخدام الممارسات التقويمية المعتمدة على الأداء								38%
13	التقويم بالورقة والقلم	اختبارات الكتاب المفتوح							0%
14		المقالية مفتوحة الاجابة							0%
15		اختبارات مزاوجة				✓	✓	✓	50%
16		المقالي المحدد الاجابة							0%
17		الأسئلة المقالية القصيرة							0%
18		أسئلة التكميل							0%
19		اسئلة المزاوجة (المطابقة)							0%
20		أسئلة الصواب والخطأ							0%
21		أسئلة الاختيار من متعدد	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
	متوسط استخدام الممارسات التقويمية المعتمدة على الورقة والقلم								17%
22	التقويم بالملاحظة	التلقائية	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
23		المنظمة							0%

50%	متوسط استخدام الممارسات التقويمية المعتمدة على الملاحظة							
0%							المؤتمر	24
0%							الاختبارات الشفوية	25
0%							اجتماعات الاقران	26
100%	✓	✓	✓	✓	✓	✓	الاسئلة والاجوبة	27
0%							المقابلة	28
20%	متوسط استخدام الممارسات التقويمية المعتمدة على التواصل							
0%							تقويم الطلاب لزملائهم	29
0%							الصحائف الذاتية	30
0%							ملف الطالب	31
0%							التقويم الذاتي	32
0%							يوميات الطالب	33
0%	متوسط استخدام الممارسات التقويمية المعتمدة على التقويم التأملي							
25%	المتوسط الكلي للممارسات التقويمية							

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن المتوسط الكلي للممارسات التقويمية بلغ (25%)، كما تنوعت نسبة استخدام الممارسات التقويمية في التوصيف الخاص بتلك المقررات حيث جاءت على الترتيب (الممارسات التي تعتمد على الملاحظة، الممارسات التي تعتمد على الأداء، الممارسات التي تعتمد على التواصل، الممارسات التي تعتمد على الورقة والقلم، وجاءت في المرتبة الاخيرة الممارسات التي تعتمد على التأمل "التقويم الذاتي").

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص السؤال على "ما درجة مراعاة الورقة الاختبارية للتنوع في أساليب قياس نواتج التعلم بمستوياتها المختلفة ؟

تم اعداد النموذج الموضح بالجدول رقم (9) والذي يبن أنواع الاسئلة المستخدمة في الورقة الاختبارية (اختبارات المواد العلمية بعمادة السنة التحضيرية، الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥/ ١٤٣٦ هـ) ومتوسط نسبة كل مستوى.

الجدول رقم (٩)

التقويم المعتمد على القلم والورقة	المجال المعرفي			المجال الادراكي			
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تقويم	ابداع	
اختيار من متعدد	30%	40%	30%	__	__	__	100%

يتضح من الجدول رقم (٩) والذي يوضح الممارسات التقويمية والتي تعتمد على القلم والورقة التي تتضمنها ورقة الاختبار في المقررات العلمية بالسنة التحضيرية بجامعة الدمام، ومن خلال تحليل الاختبارات النهائية لتلك المقررات بالفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ ، توضح نتائج الدراسة اعتماد اسئلة الاختيار من متعدد بنسبة 100% في اعداد الاختبار النهائي ، كما توضح النتائج إلى تنوع الاسئلة بحيث تغطي مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) في حين لم تراعي الورقة الاختبارية مستويات (والتحليل، التقويم، الابداع).

مناقشة نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على "ما واقع أساليب التقويم لنواتج التعلم في المواد العلمية" فيزياء، كيمياء، احياء، رياضيات، احصاء" للمسارات المختلفة بعمادة السنة التحضيرية؟

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس للممارسات التقويمية في المقررات العلمية بالسنة التحضيرية بشكل عام كانت متوسطة (2.73). وبشكل أكثر تفصيلاً وفق استراتيجيات التقويم المستخدمة جاءت ممارسة اعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء بدرجة متوسطة (3.04) ويليها استراتيجية التقويم المعتمد على التواصل (2.8) ثم استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة (2.6) يليها استراتيجية التقويم بالورقة والقلم وجاءت بالمرتبة الاخيرة استراتيجية التقويم التأملي (2.04). وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الشرعة، حيدر، ٢٠١٣) التي بينت تدني استخدام الممارسات التقويمية بشكل عام، كما بينت الدراسة أن التقويم المعتمد على الاداء جاء بنسبة متدينة على عكس الدراسة الحالية حيث جاءت درجة استخدام التقويم المعتمد على الاداء بنسبة متوسطة. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (البشير، برهم، ٢٠١٠) والتي بينت أن استخدام الممارسات التقويمية جاءت متوسطة بشكل عام. كما اتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الشرعة، حيدر، ٢٠١٣)، (البشير، برهم، ٢٠١٠) في أن درجة ممارسة التقويم التأملي جاءت متدنية. **ويمكن تفسير نتائج درجة الممارسات التقويمية لأعضاء هيئة التدريس للمقررات العلمية بالسنة التحضيرية باعتمادهم بدرجة متوسطة على استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة، والتي تعتمد على اداء الطلبة وقياس نواتج التعلم بأكثر من طريقة وعلى الرغم من استخدام التقويم المعتمد على الورقة والقلم إلا أنها جاءت في المرتبة الرابعة بعد كل من التقويم المعتمد على الأداء والتقويم المعتمد على التواصل والتقويم المعتمد على الملاحظة.**

أما على مستوى الممارسات التقويمية منفردة؛ فقد تبين أن درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس للممارسات التقويمية المعتمدة على الأداء تنوعت بين عالية ومتوسطة ومنخفضة. حيث كانت درجة استخدام الممارسات التقويمية (المناقشة والحوار، الواجبات/ التكليفات، العروض التوضيحية) عالية، في حين كانت الممارسات التقويمية (الأداء العملي، المشاريع الجماعية، كتابة تقارير ضمن مجموعة، ملف الانجاز، المناظرة، المشاريع الفردية) متوسطة، بينما كانت درجة استخدام الممارسات التقويمية (كتابة تقارير بصورة فردية، المعارض، المحاكاة/ لعب الادوار) منخفضة.

الجدول رقم (١٠)

التقويم المعتمد على الأداء										
المناقشة والحوار	الواجبات/ التكليفات	العرض التوضيحي	الأداء العملي	المشاريع الجماعية	كتابة تقارير ضمن مجموعة	المناظرة	المشاريع الفردية	كتابة تقارير بصورة فردية	المحاكاة/ لعب الادوار	ملف الانجاز	المعارض
عالية	عالية	عالية	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	منخفضة	منخفضة	منخفضة	منخفضة

أما درجة استخدام الممارسات التقويمية المعتمدة على القلم والورقة فتنوعت ايضاً بين عالية ومتوسطة ومنخفضة. حيث كانت الممارسة التقويمية (اسئلة الاختيار من متعدد) **عالية**، بينما كانت الممارسة التقويمية (أسئلة الصواب والخطأ) **متوسطة**، وجاءت الممارسات التقويمية (الأسئلة المقالية القصيرة، أسئلة التكميل، الأسئلة المقالية المحددة الاجابة، الاختبارات المنزلية، أسئلة المزاوجة، اختبارات الكتاب المفتوح، الأسئلة المقالية مفتوحة الاجابة) **منخفضة**. أما درجة استخدام الممارسات التقويمية المعتمدة على الملاحظة (**التلقائية**) كانت **متوسطة** بينما الملاحظة **المنظمة** كانت **منخفضة**.

الجدول رقم (١١)

التقويم بالورقة والقلم								
أسئلة الاختيار من متعدد	أسئلة الصواب والخطأ	الأسئلة المقالية القصيرة	المقالي المحدد الاجابة	اختبارات منزلية	أسئلة التكميل	أسئلة المزاوجة (المطابقة)	اختبارات الكتاب المفتوح	المقالية مفتوحة الاجابة
عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة	منخفضة	منخفضة	منخفضة	منخفضة	منخفضة

وكانت درجة استخدام الممارسات التقويمية المعتمدة على التواصل متنوعة بين عالية ومتوسطة ومنخفضة. حيث جاءت الممارسة التقويمية (الأسئلة والأجوبة) عالية، بينما كانت الممارسات التقويمية (اجتماع الاقران، المقابلة) متوسطة، في حين كانت الممارسات التقويمية (الاختبارات الشفوية، المؤتمر) منخفضة.

الجدول رقم (١٢)

التقويم المعتمد على التواصل				
الاسئلة والاجوبة	**الاختبارات الشفوية**	**المقابلة**	**اجتماعات الاقران**	**المؤتمر**
عالية	**متوسطة**	**متوسطة**	**منخفضة**	**منخفضة**

وفيما يتعلق بدرجة استخدام الممارسات التقويمية التأملية فقد تراوحت بين **متوسطة** و**منخفضة**؛ حيث كانت درجة الاستخدام للممارسة التقويمية (التقويم الذاتي) متوسطة، بينما كانت الممارسات التقويمية (تقويم الطلاب لزملائهم، يوميات الطالب، الصحائف الذاتية، ملف الطالب) منخفضة.

الجدول رقم (١٣)

التقويم التأملي				
التقويم الذاتي	**تقويم الطلاب لزملائهم**	**يوميات الطالب**	**الصحائف الذاتية**	**ملف الطالب**
متوسطة	**منخفضة**	**منخفضة**	**منخفضة**	**منخفضة**

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية إلى توجه الاقسام بالسنة التحضيرية نحو عملية فرز الطلبة وتصنيفهم والتأكد من مدى تحقيق نجاحهم في التخصصات المستقبلية وقد يتناقض هذا المبدأ مع فلسفة السنة التحضيرية التي تهدف إلى دعم مهارات الطلبة ودمجهم في الحياة الجامعية ويتضح ذلك من خلال نتائج الدراسة والتي بينت اعتماد الاقسام على اساليب التقويم التقليدية والتي تتبنى التقويم بالورقة والقلم واحياناً التقويم المعتمد على الأداء والملاحظة. وتظهر النتائج أن اعضاء هيئة التدريس يستخدمون ممارسات مثل (المناقشة الحوار، العروض التوضيحية، التكليفات) وبنسب عالية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال على: "هل تختلف درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس بالمقررات العلمية للممارسات التقويمية باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، المسار) ؟"

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($p< 0.05$) في درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس للمقررات العلمية بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الدمام تعزى لجنس المعلم، ويُعزى تلك النتائج إلى أن الاقسام التي تقوم بتدريس تلك المقررات تتبع توصيف موحد وفق (NCAAA) كما أنها تتبع نفس الاجراءات في الأساليب والممارسات التقويمية بالنسبة للطلاب والطالبات.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في كل من الممارسات التي تعتمد على (التواصل، التقويم التأملي "الذاتي")، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في الممارسات التي تعتمد على الأداء، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الممارسات التقويمية التي تعتمد على الورقة والقلم والممارسات التي تعتمد على الملاحظة ويمكن تفسير وجود تلك الفروق نتيجة لاختلاف طريقة تقييم نواتج التعلم بالنسبة لمقررات (الاحياء ١٠٢، الكيمياء ١٠٣، الفيزياء ١٠٤) والتي يتم تدريسها لطلاب و طالبات المسار الصحي عن مقررات (الفيزياء ١٣٢، الاحصاء ١٣٢، الرياضيات ١١٢) والتي يتم تدريسها لطلاب وطالبات المسار العلمي حيث يتم استخدام الاختبارات العملية، والتأكيد على استخدام الملاحظة والممارسات التقويمية التي تعتمد على الأداء. والتواصل الفعال من خلال استخدام البلاك بورد والتقويم الذاتي بالنسبة للمقررات بالمسار الصحي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

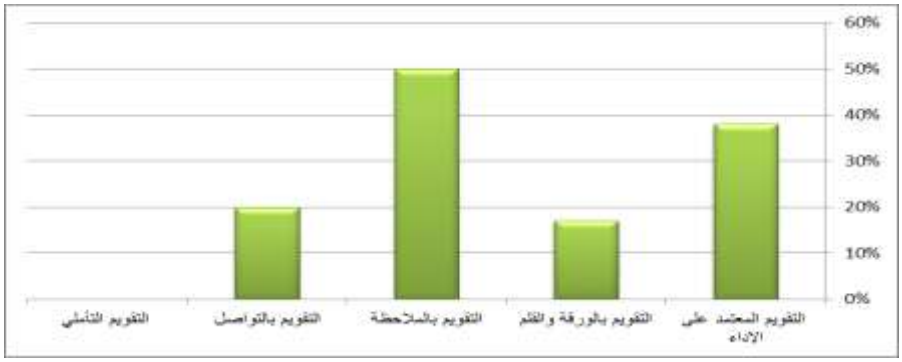
نص السؤال على "ما أساليب التقويم المستخدمة مع مجالات نواتج التعلم وفق توصيف الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA ؟

أن المتوسط الكلي للممارسات التقويمية بلغ (25%)، كما تنوعت نسبة استخدام الممارسات التقويمية في التوصيف الخاص بتلك المقررات حيث جاءت على

الترتيب (الممارسات التي تعتمد على الملاحظة، الممارسات التي تعتمد على الأداء، الممارسات التي تعتمد على التواصل، الممارسات التي تعتمد على الورقة والقلم، وجاءت في المرتبة الاخيرة الممارسات التي تعتمد على التأمل "التقويم الذاتي").

شكل رقم (١)

نسبة الممارسات التقويمية فى التوصيف الخاص بالمقررات



ويتضح من خلال تلك النتائج أن الاقسام العلمية التي تقوم بتدريس تلك المقررات لا زالت تعطي أهمية كبيرة للممارسات التقويمية التقليدية وخاصة التي تعتمد على الورقة والقلم؛ حيث أن الدرجة الموزونة التي تقابل الاختبارات التي يتم اجراءها تتعدى 80% من درجة المقرر، وعلى الرغم من الاعتماد على هذا النوع من الممارسات التقويمية إلا أن النتائج توضح أنها تعتمد فقط على استخدام الاختبارات القائمة على الاسئلة المصاغة بطريقة الاختيار من متعدد، وإهمال الممارسات التقويمية الاخرى والتي تتبع نفس النوع من أساليب التقويم. وتوضح النتائج أيضاً عدم استخدام الاختبارات العملية في بعض المقررات بالرغم أن طبيعة تلك المقررات يمكن استخدام التجارب العملية وتنمية المهارات لدى الطلبة من خلالها.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص السؤال على "ما درجة مراعاة الورقة الاختبارية للتنوع في أساليب قياس نواتج التعلم بمستوياتها المختلفة ؟

تم اعداد النموذج الموضح بالجدول رقم (9) والذي يبن أنواع الاسئلة المستخدمة في الورقة الاختبارية (اختبارات المواد العلمية بعمادة السنة التحضيرية، الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥/ ١٤٣٦ هـ) ومتوسط نسبة كل مستوى.

يتضح من الجدول رقم (٩) والذي يوضح الممارسات التقويمية والتي تعتمد على القلم والورقة التي تتضمنها ورقة الاختبار في المقررات العلمية بالسنة التحضيرية بجامعة الدمام، ومن خلال تحليل الاختبارات النهائية لتلك المقررات بالفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ، توضح نتائج الدراسة اعتماد اسئلة

الاختيار من متعدد بنسبة 100% في اعداد الاختبار النهائي، كما توضح النتائج إلى تنوع الاسئلة بحيث تغطي مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق،) في حين لم تراعي الورقة الاختبارية مستويات (**التحليل**، التقويم، الابداع). **وتتفق هذه النتائج مع نتائج كل من إسماعيل (Ismail, 2015)، سميث (Smith, 2014).**

التقويم المعتمد على القلم والورقة	المجال المعرفي			المجال الادراكي			
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تقويم	ابداع	
اختيار من متعدد	30%	40%	30%	__	__	__	100%

الاستنتاج والتوصيات

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس للمقررات العلمية بعمادة السنة التحضيرية للممارسات التقويمية بشكل عام كانت متوسطة (2.73). وأن درجة استخدامهم للممارسات التقويمية التي تعتمد على التأمل الذاتي "التقويم الذاتي" منخفضة بينما كانت الممارسات التقويمية التي تعتمد على الأداء والقلم والورقة والملاحظة والتواصل متوسطة، كما بينت النتائج أن اعضاء هيئة التدريس يعتمدون بشكل كامل على مجموعة من الممارسات التقويمية والتي بينت درجة استخدامهم لها بدرجة عالية وتمثلت في كل من (المناقشة والحوار، الواجبات/ التكليفات، العرض التوضيحي، اسئلة الاختيار من متعدد، الاسئلة والاجوبة) بينما كانت معظم الممارسات التقويمية جاء استخدامها بصورة متوسطة أو منخفضة.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجة استخدام الممارسات التقويمية تبعاً لمتغير التخصص والمسار الأكاديمي الذي يتم تدريس المقرر به وجاءت النتائج لصالح المقررات بالمسار الصحي. وأظهرت النتائج ضعف التنوع في الممارسات التقويمية وفق توصيف المقررات العلمية بالسنة التحضيرية هذا بالإضافة إلى اعتماد الاقسام على صياغة الاختبارات النهائية في صورة الاختيار من متعدد وعدم تغطيتها لجميع المستويات المعرفية.

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ يقدم الباحثان مجموعة من التوصيات:

- ضرورة الربط بين اهداف برنامج السنة التحضيرية وأهداف المقررات العلمية بحيث تدعم الاهداف العامة للبرنامج ومساعدة الطلبة وتأهيلهم مهارياً ومعرفياً ووجدانياً للالتحاق بتخصصاتهم المستقبلية.
- التنوع في الممارسات التقويمية بما يتوافق مع الاطار الوطني للمؤهلات ووفق المجالات التي اقرتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA).
- التأكيد على أهمية المهارات ومساعدة الطلبة على اكتسابها من خلال تدريس المقررات العلمية بالسنة التحضيرية.
- مراعاة التنوع في المستويات المعرفية التي يتم تقييمها من خلال الاختبارات بحيث

تشمل اسئلة تساعد على تنمية التفكير الابداعي والتفكير الناقد.

- زيادة الدورات التدريبية المتخصصة لأعضاء هيئة التدريس بحيث تتناول اساليب وممارسات تقويمية يمكن استخدامها في تقويم نواتج التعلم وخاصة التي تدعم تنمية التفكير الناقد والتفكير الابداعي وتنمية المهارات.

المراجـع

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، أماني سيد (٢٠٠٣). **القياس... التقويم، لماذا... وكيف؟**، القاهرة، ص ص ٣٣، ٣٥، ٥٠٤، ٥٠٥.

٢. إبراهيم، مجدى عزيز (١٩٨٥). **قراءات في المناهج**، القاهرة، النهضة المصرية، ص ص ٣٥٧، ٣٦٢.

٣. أبو زينة، فريد كامل (١٩٩٢). **أساسيات القياس والتقويم في التربية**، الكويت: مكتبة الفلاح.

٤. أبوعلام، رجاء محمود (٢٠١٠): "النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات"، ورقة عمل، "المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي"، رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، ٢٢- ٤ ديسمبر، ص ٩٣- ١١٩.

٥. أبو لبدة، سبع (١٩٧٩). **مبادئ القياس والتقييم التربوي**، عمان: جمعية المطابع التعاونية.

٦. أحمد، ريهام مصطفى (٢٠١٢). ***توظيف التعلم الالكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية***. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ع ٩.

٧. أحمد، زاهر (١٩٩٦). **تكنولوجيا التعليم، كفلسفة ونظام (الجزء الأول)**، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ص ٢٣٦.

٨. البشير، اكرم وبرهم، أريج (2010). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، تاريخ الاستدعاء ٢٠١٥/٦/٢٧، من www.eis.hu.edu.joi

٩. الحربى، سماح عيد عبد الله (٢٠٠٢). **العلاقة بين العوامل الديمغرافية، والهوية المهنية لدى المراهقين في منطقة المدينة المنورة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

١٠. الدوسرى، صالح (١٩٩٥)، **الادارة العامة للامتحانات، دراسة حول تقويم الطالب، مناقشة نتائج الصف الثالث الثانوي**، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

١١. الروساء، عبد الرحمن (١٩٩٦)، **دراسة حول التفاوت بين ما يحصل عليه**

الطالب في الفصل الاول، وما يحصل عليه في الفصل الثاني وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

١٢. الزيود، نادر فهمى (١٩٩٠) **مبادئ القياس والتقويم في التربية والتعليم**، عمان: دار الفكر.

١٣. السطري، رائد محمد إبراهيم. (٢٠١٠). "تقييم الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدينة والرياضة بجامعة الملك سعود وفق معايير الاختبار الجيد"، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**. مج. ٧، ع. ٢ ص ص. ١١٧-١٣٩، ٢٣ص.

١٤. الشرعة، نايل درويش، ظاظا، حيدر إبراهيم (٢٠١٣). استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو أنموذج شامل متكامل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد ١٤، العدد ٢، ٤٧-١٠٢.

١٥. الصريفي، أنغام قاسم وعبد الله، نعمة أحمد (2013). استخدام التعليم الالكتروني لتحقيق الجودة في طرائق التدريس في مؤسسات التعليم العالي ***"دراسة تجريبية"*** ، ***المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي***، مج ٦، ع ١٢

١٦. الصلاحي، عبد السلام. (٢٠٠٨). "تقويم الاختبارات النهائية في جامعة صنعاء في ضوء معايير الاختبارات الجيدة"، **الباحث الجامعي: مجلة علمية فصلية محكمة**. ع. ١٧، ص ص. ٢٦١- ٢٨٨، ٢٨ص.

١٧. القرشى، خضر (١٩٩٥)، **الادارة العامة للامتحانات دراسة حول تقويم الطالب، مناقشة نتائج الصف الثالث الثانوي**، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

١٨. أبو زيد، أمانى سعيد (٢٠٠٤). **القياس والتقويم: لماذا وكيف؟** القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية.

١٩. الهذلى، عبد الله، (١٩٩٥)، **الادارة العامة للامتحانات، دراسة حول تقويم الطالب، مناقشة نتائج الصف الثالث الثانوي**، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

٢٠. الوكيل، حلمي احمد والمفتي، محمد أمين (١٩٨٧). **أسس بناء المناهج**، القاهرة، دار الكتاب الجامعي، ص ص ١٩٦، ١٩٩، ٢٠٩، ٢١٩، ٢٢٨، ٢٤٢.

٢١. حسين، أسامة ماهر (٢٠١١)، فاعلية برنامج لتنمية الكفاءة المهنية للمعلمين في مجال القياس والتقويم، مجلة مستقبل التربية الحديثة، القاهرة، المجلد الثامن عشر، العدد ٦٨ يناير، ص ٢٤٠- ٣٣٢.

٢٢. خليفة، خليفة عبد السميع (١٩٩٠). **المناهج**، القاهرة، الانجلو المصرية.

٢٣. دروزة، أفنان نظير (١٩٩٧)، **الاسئلة التعليمية والتقويم المدرسي**، ط ٢، نابلس، (دون ناشر).

٢٤. شريان، عايض. (٢٠٠٧). "دراسة تقويمية لنماذج من اختبارات قسم اللغة الإنجليزية بكليات التربية- جامعة صنعاء في ضوء المعايير العلمية لإعداد الاختبارات التحصيلية"، **الباحث الجامعي: مجلة علمية فصلية محكمة**.، ص ص. ٢٨٧- ٣٠٧، ٢١ ص.

٢٥. شريف، نادية، محمود إبراهيم: **مقدمة في القياس**، القاهرة، د.ن، ٢٠٠١، ص ص ١٦، ١٧.

٢٦. شوق، محمود أحمد علي (٢٠٠٥). تكوين عض هيئة التدريس بكليات التربية ودوره في الاصلاح التربوي، ***مؤتمر "دور كليات التربية في اصلاح التعليم". المؤتمر العلمي السابع*** بكلية التربية بدمياط، ص ١٥.

٢٧. عبد الرؤف، طارق (٢٠١٤). ***الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، اتجاهات معاصرة***. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

٢٨. عبد الرزاق، وفاء محمود (١٤٢٧)، "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو أساليب وطرق وتقويم أدائهم"، **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، أوراق عمل اللقاء السنوي الثالث عشر، كلية التربية- جامعة الملك سعود**، الرياض ٢٢- ٢٣ محرم ١٤٢٧هـ (ص ٢٠٢- ٢٤٦).

٢٩. عبد الهادي، نبيل (٢٠٠١)، **القياس والتقويم التربوي، واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، عمان: دار وائل.

٣٠. عقل، أنور (٢٠٠١)، **نحو تقويم أفضل**، بيروت: دار النهضة العربية.

٣١. عودة، أحمد سليمان (٢٠١٠). القياس والتقوم في العملية التدريسية، الطبعة الرابعة، دار الأمل، للنشر والتوزيع، أربد.

٣٢. قطامى، يوسف، قطامى نايفه. (٢٠٠٣) **أساسيات تصميم التدريس**، ط ٢، عمان: دار الفكر.

٣٣. كاظم، علي مهدي (٢٠١٠). القياس والتقويم في التعلم والتعليم، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولي.

٣٤. ملحم، سامى (٢٠٠٠)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، عمان: دار المسيرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

35. Davis, D. j. & Ringsted, C. (2006). Accreditation of undergraduate and graduate medical education: How do the

standers contribute to quality? **Health Sci. Educ.** (3), 305-315.

36. - Ediges, M. (20014). Assessment séance curriculum, Graduate Record Examination, Albest, Canda.

37. Flanders, N.A, & Havumaki, S., (2011). The Effect of teacher-Pupil contacts involving praise on stoichiometric of students, Journal of Educational Psychology.

38. Fritz, C. A. (2001). The level of teacher involvement in the Vermont mathematics Portfolio Assessment Process and instructional Practices in Grade 4 classrooms**. Dissertation abstracts, PhD, University of New Hampshire, USA. UMI 3006136.**

39. Grisham-Brown, J., Hallam, R. & Broohshire, R. (2006). Using authentic assessment to evidence children' s progress toward early learning standards. **Early Childhood Education Journal**, 34 (1), 45- 51.

40. Johnson, D., W. & Johnson, R., T. (1981). Learning together and alone: cooperation, competition and individualization, Englewood Cliffs, N.J: Prentice, Hall.

41. Marzano, R.J. (2002). A comparison of selected methods of scoring classroom assessments. **Applied Measurement in Education**, 15, 249- 267.

42. Napoli, A.R. & Raymond, L. A. (2004). How reliable are our assessment data?: A comparison of the reliability of data produced in graded and un-graded conditions. **Research in Higher Education**, 45 (8), 921- 929.

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

44. Smith. E.L (2014). An Analysis Of Teacher- Made Tests. Contemporary Educational Psychology, Volume 16. Issue 3,

Pages 279- 286

45. Green, K, and Stager, S. (2009). Measuring Attitudes of teachers Toward Testing. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 19, 141- 151.
46. Gronlund, E,. (2007), Measurement and Evaluation in Teaching, seven the edition, New York, Mc Maulan Co.
47. Harpster. (2013). Study of possible factors that influence the construction of teacher made problems that assess high order thinking skills, dissertation Abstract International, 60 (4) p 1055.
48. Hopkins, C. & Antis, R. (2010). Classroom measurement and evaluation, Itasca, F.E. peacock publisber, lnc.
49. Ismail, H, (2015). Analysis tests in subject history in Turkish schools, The new educational review, Vol (21). No (2).