نموذج تقويمي مقترح لأداء الطالب الجامعي من خلال الرؤية التقويمية لأعضاء الهيئة التدريسية والطلاب بكلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء معايير إنكيت (NCATE) للاعتماد الأكاديمي

محمد منصور محمد الشافعي
أستاذ علم النفس المشارك
كلية التربية بجامعة الملك سعود

د.وفاء محمود نصار عبد الرازق
أستاذ علم النفس المشارك
كلية التربية بجامعة الملك سعود

الملخص

استهدفت الدراسة اقتراح نموذج تقويمي يمكن أن يستخدم في الواقع التقويمي بكلية التربية بجامعة الملك سعود حيث يتعلق هذا النموذج بتقويم أداء الطلاب المنتسبين للكلية ، وقد اعتمدت الدراسة في إجراءاتها على عينة تتكون من عدد (١١٧٥) تتألف من عدد (١٢٨) من أعضاء وعضوات الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، (١٨٩) من طلاب وطالبات الدراسات العليا ، وكذلك (٨٥٨) من طلاب وطالبات البكالوريوس بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، وقد استخدمت الدراسة استبيان يتضمن مجموعة من المقترحات التقويمية وقد ارتبطت بعض المقترحات التقويمية المتضمنة بهذا النموذج بعناصر الاطار المفاهيمية ومواصفات الخريجين الذي أعدته كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء معايير الجودة العالمية للاعتماد الأكاديمي (NCATE)وقد وزعت هذه المقترحات على ستة أبعاد يتكون من الاستبيان وهي : (شكل الاختبار ونوع ومستوى الأسئلة، مراحل ووسائل التقويم، جوانب واوزان ومجالات التقويم ، التهيئة للتقويم ، نظم الامتحانات والمراقبات.. التصحيح والنتائج) حيث استهدف هذا الاستبيان الحصول على الرؤية التقويمية للعينة الكلية التي اعتمدت عليها الدراسة ، وقد استخدمت الدراسة في التحليلات الخاصة بها أساليب تحليل التباين الأحادي والثنائي والمتعدد ، كما استخدمت الدراسة ايضا اختبار مربع كاي لدلالة الفرق بين نسبتين مستقلتين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن نموذج تقويمية مقترح يتضمن (٨٣) مقترح تقويمي يمكن استخدامها في الواقع التقويمي بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، ، وقد أوصت الدراسة في النهاية باستخدام النموذج التقويمي المقترح في الواقع التقويمي للكلية بهدف تحقيق موضوعية تقويم أداء الطلاب المنتسبين للكلية وبالتالي تجنب التباين والاختلاف الشديد في تبني اعضاء الهيئة التدريسية نماذج تقويمية تختلف باختلاف عضو الهيئة التدريسية وبالتالي تجنب الاثار السلبية التي يمكن أن تترتب عن هذا التباين والاختلاف.

نموذج تقويمي مقترح لأداء الطالب الجامعي في ضوء الرؤية التقويمية لأعضاء الهيئة التدريسية والطلاب بكلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء معايير إنكيت (NCATE) للإعتماد الأكاديمي

د.محمد منصور محمد الشافعي
أستاذ علم النفس المشارك
بكلية التربية بجامعة الملك سعود

د.وفاء مجمود نصار عبد الرازق
أستاذ علم النفس المشارك
بكلية التربية بجامعة الملك سعود

المقدمة والخلفية النظرية.

تولي الاتجاهات الحديثة للتقويم اهتماما لتحقيق موضوعية قياس نواتج العملية التعليمية بما يحقق أهداف هذه العملية وبما يتناسب مع إمكانات وقدرات المتعلم ذاته بما يلبي احتياجاته واحتياجات مجتمعه المحلي،(Gerard , David, Filip & Janine , 2008) وحيث أن مخرجات التعلم ونواتج أداء المتعلمين هي محور العملية التقويمية و أهم ركائزها بجميع المؤسسات التعليمية على مختلف مستوياتها (David, , Filip & Janine,2010). ونظرا لأن التقويم التربوي يلعب دورا أساسيا في توجيه العملية التدريسية وإثراء تعلم الطلاب وتحسين مخرجات العملية التعليمية (علام، 2010 : 13)، فقد رات هذه الاتجاهات الحديثة أهمية مشاركة المتعلم نفسه برأيه وفكره في وضع السياسات التعليمية والتقويمية وبصفة خاصة على مستوى التعليم الجامعي .(Andrew , Roach & Beddow, 2010)، وهي السياسات التي تتعلق بالأنظمة والطرائق التقويمية بما يحقق الموضوعية المأمولة في هذا الصدد. (Ketterlin-Geller, YovanofF, & Tindal ,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, Filip & Janine,2010)، ويعتمد ذلك بدوره على دور المشاركين (مقومين 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 واساليب وإجراءات تقويمية تشكل نموذجا تقويميا يختلف عن النموذج التقويمي الذي يتبناه مُقوم 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, Struyven & Dochy,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, (Dochy, & Cascallar, 2003) وعلى الرغم من ذلك فإن التكامل بين التعليم والتعلم وعمليات التقويم مازال هو التحدي الأكبر لدى كثير من المعلمين (Struyf, Vandenberghe & Lens,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, de Jonge, & Kremers, 2004)

وتظرا لأن التقويم يلعب دورا فاعلا في عمليات التعلم تبعا لتأثير طرق التعلم الجديدة، (Watering,

(Rijt, 2006 & فإن تهيئة المتعلمين أنفسهم للتقويم تعتمد على كيف يكون إدراكهم لطبيعة هذا التقويم مما يكون له تأثيرات بالسلب والإيجاب على عملية التعلم

إدراك الطالب التقويم

لقد أجريت بعض الدراسات لاستقصاء الأثر الذي يحدثه إدراك الطالب الجامعي للتقويم، فقد أظهرت دراسة (Scouller & Prosser ,1994)، 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 إداركا خاطئا عن ما الذي يجب أن يُقوّم، ويبدو أن إدراك الطلاب لأنواع معينة من الأسئلة قد يرتبط بأدائهم عليها، فلقد أظهرت دراسة (Baeten et al., 2008) وجود ارتباطات بين إدراكات طلاب الجامعة لأسئلة الاختيار من متعدد ودرجاتهم عليها، كما أظهرت دراسة (Scouller ,1998) 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 حظا 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.

ويتضح من خلال الدراستين المذكورتين سابقا أنه لا يوجد دليل واضح على أن مدركات الطلاب لوسائل التقويم المستخدمة هي تلك المدركات المقصودة من أستاذتهم، 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 طلاب الجامعة لشكل معين من أشكال التقويم الذي يتعلق بنوع الأسئلة المتضمن بالأداة التقويمية.حيث توصلت دراسة (wheeler & Berkowitz,1993) أنه في حين يفضل الطلاب الذكور الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد فإن الطالبات يفضلن الاختبارات المقالية، كما اشارت الدراسة إلى أن تفضيل كل من الطلاب والطالبات الاختبارات التحريرية عن الشفهية، وان الطلاب مرتفعي التحصيل يفضلون هذا النوعان بشكل متساو، وفي هذا الصدد توصلت دراسة (الدوغان،1995) إلى أن اتجاهات طلاب الجامعة نحو الاختبارات الموضوعية أكثر ايجابية من اتجاهاتهم نحو الاختبارات المقالية ،كما أظهرت الدراسة أن اتجاهات الطلاب سواء نحو الاختبارات الموضوعية أو المقالية لا تختلف باختلاف المستوى الدراسي للطلبة أو التخصص أو مستوى التحصيل، وأظهرت الدراسة أن جميع الطلبة بغض النظر عن تخصصاتهم أو مستوياتهم الدراسية أو مستويات تحصيلهم يفضلون الاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية، أما دراسة Ben-Chaim & (Zoller, 1997) أشارت 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 أن استخدام أشكال التقويم المفضلة للطلاب يؤدي إلى رفع مستوى دافعيتهم وإلى أن يؤدوا بشكل أفضل بالموقف الاختباري، كما أشارت دراسة (Scoulle r ,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 توصلت دراسة (شحاته وأبا الخيل،2001)، أن من أولويات تطوير التقويم كما تراها الطالبات ضرورة تنويع وسائل وأساليب التقويم بجانب الاختبارات الموضوعية ،وضرورة وضع مواصفات للاختبار ليقيس مستويات التفكير العليا ،.وقد أظهرت دراسة (نصار،2006) إلى أن نوع الفقرات التي تقدم في الاختبارات وتوقعات الطلبة حولها تلعب دورا كبيرا في تحديد أسلوب إستعدادهم للاختبار،وأن الطلاب يفضلون أساليب التقويم التي تختصر الوقت ولا تحتاج إلى صعوبة في التذكر ، وأنهم يفضلون الأسئلة الموضوعية عن المقالية وأن الطالبات يفضلن الواجبات المنزلية أكثر من الطلاب، وأنهن أقل إستعدادا لأداء الاختبارات اللفظية بغض النظر عن شكل الفقرات. 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 لأشكالا 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.

لقد 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 نموذج تقويمي يمكن أن يؤدي في النهاية إلى أداء افضل من جانب المتعلمين وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

ونظرا لاهتمام وسعي المسؤلون بكليات التربية بالوطن العربي للحصول على الاعتماد الأكاديمي، ومحاولة هؤلاء المسئولون تطبيق نظم التقويم التي تتفق مع معايير الجودة العالمية وهي معايير المجلس الوطني لإعتماد 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 لخبرات الباحثان والتي اكتسباها من ممارستهما للعمل الأكاديمي بكلية التربية بجامعة الملك سعود لعدة سنوات، فقد تبين لهما أن أساليب وطرائق التقويم التي تستخدم من جانب عضو الهيئة التدريسية في تقويم أداء الطالب الجامعي لاتتبع من نموذج 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. وهذا ما أكدته أيضا الدراسة الاستطلاعية التي قام بها

الباحثان على عينة طلاب وطالبات كلية التربية ، (بكالوريوس ودراسات عليا) وكذلك عينة من أعضاء هيئة التدريسية من جميع الأقسام العلمية بالكلية، والتي استهدفت الكشف عن مدى اتساق أعضاء الهيئة التدريسية في استخدامهم لنفس الطرائق والأساليب والإجراءات التقويمية عند تقويم أداء الطالب الجامعي، وقد اتضح من نتائج هذه الدراسة إجماع الطلاب بنسبة (100%) على عدم وجود طرق أو إجراءات أو اساليب تقويمية متسقة وموجدة تستخدم في تقويم أدائهم بمختلف المقررات الدراسية التي يدرسونها من قبل أساتذة مختلفين، 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 نموذج تقويمي واضح وشامل ونو 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 التدريس (Eisner,1996:3) فقد دعت الحاجة إلى ضرورة إجراء دراسة علمية تستهدف عرض ملامح نموذج تقويمي مقترح لتقويم أداء الطالب المنتسب لكلية التربية، من خلال الرؤية التقويمية لكل من الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية المنتسبين لنفس الكلية، يعتمد في فلسفته على الإطار المفاهيمي المحدد من قبل الكلية في ضوء معايير الجودة العالمية (NCATE) يمكن أن يهتدي به عضو الهيئة التدريسية في مختلف عمليات وإجراءات التقويم بما يوفر معايير تقويمية موحدة تستخدم في تقويم أداء جميع الطلاب بمختلف المستويات الدراسية والتخصصات المختلفة ومما يؤدي إلى تحقيق موضوعية قياس هذا الأداء.

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, L . et.al.,2009) ، فقد رأى الباحثان ضرورة وضع الرؤية التقويمية للطالب الجامعي للبرنامج التقويمي (بما يشتمل عليه من إجراءات ووسائل) موضع الاعتبار عند اقتراح نموذج تقويمي موضوعي متفق عليه وبالتالي اهتم الباحثان بعدم الاعتماد فقط على اعضاء الهيئة التدريسية وحدهم في اقتراح النموذج تقويمي المستهدف من الدراسة بل ضرورة إشراك الطالب الجامعي في هذا الأمر بما يتمشى مع أحدث الادوار التي يقوم بها الطالب الجامعي والتي ترمي إلى الاشتراك في رسم مختلف السياسات التعليمية مع القائمين على العملية التعليمية بمختلف المؤسسات العلمية والأكاديمية.

فلسفة النموذج المقترح

يعتمد النموذج المقترح على أن الموضوعية والشمول في تقويم أداء الطالب الجامعي تعطي رؤية حقيقية وصادقة عن طبيعة هذا الأداء ،كما ان التنوع في أساليب ووسائل التقويم يعطي رؤية متكاملة عن طبيعة هذا الاداء، كما تعتمد فلسفة النموذج على أن تقويم الأنشطة التعليمية ذات الصلة بالمقرر مرآة يمكن من خلالها رؤية ما تم إنجازه أهداف، كما أن اعتماد إجراءات التقويم على الإطار المفاهيمي المحدد من قبل الكلية في ضوء معايير الجودة العالمية (NCATE) يؤدي إلى تحقيق جودة مخرجات العملية التعليمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، كما تعتمد فلسفة النموذج على أن مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية وكذلك الطلاب المنتسبين لكلية التربية في تحديد ملامح النموذج التقويمي المقترح يؤدي إلى إبراز الجوانب التي يجب استهدافها تقويميا في أداء الطالب وكذلك الوسائل والإجراءات المناسبة لتقويم هذا الأداء، وقد تبين للباحثان من خلال نتائج دراستهما الاستطلاعية التي استهدفت أيضا الكشف عن طبيعة الأبعاد التي ينبغي أن يشتمل عليها نموذج تقويمي مقترح يمكن استخدامه في تقويم أداء الطالب الجامعي، وفقا لغالبية آراء العينة الاستطلاعية إلى تضمين النموذج التقويمي للأبعاد التالية:

أبعاد النموذج المقترح

1- طبيعية و مواصفات أدوات التقويم.

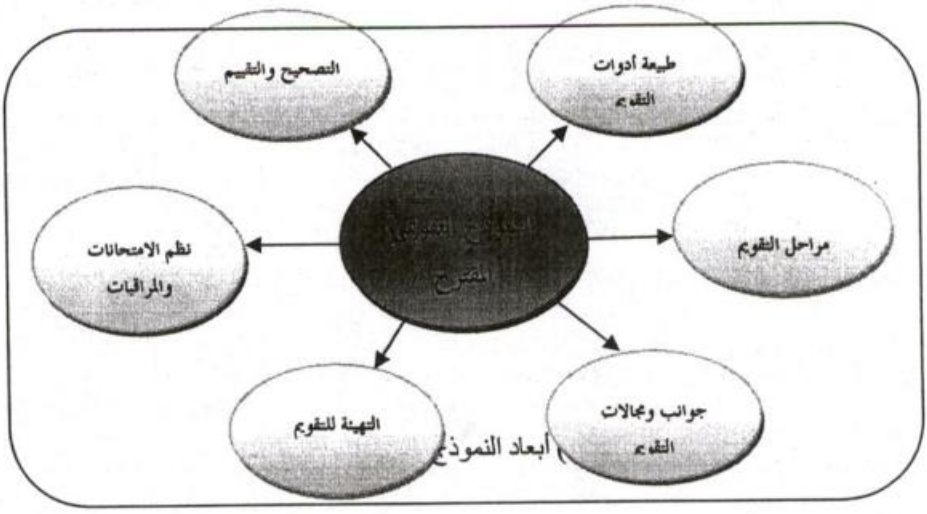
2-مراحل التقويم (تمهيدي – تكويني (بنائي) - تشخيصي– حقيقي- ختامي)

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

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

5- نظم الامتحانات والمراقبات (توزيع الامتحانات زمنيا على أيام الأسبوع- أعمال المراقبة)

6- التصحيح والتقييم (توزيع الدرجات – تحديد الأوزان النسبية وفقا للأهداف (المدة القانونية التصحيح – نماذج الإجابة – تدقيق التصحيح)



أبعاد النموذج

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, Hammond & Ruth,. 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, Lewis, Munn , Charles,& Jordon, 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، كما يرى الأساتذة المختصون أن هذه النوعية من الاختبارات هي الوسيلة الفعالة الحقيقية للكشف عن مهارات الاتصال لدى الطالب، كما أن أسئلة هذه الاختبارات تسبر غور المستويات الأعمق

من الفهم كما أنها تبرز وضوح التفسيرات وشموليتها، وقد أبرزت دراسة (Sasmaz, Ormanci, 2011)Evrekli,& 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 بذاتية المقدر ، ولكنهم يعتقدون بأنهم قد يواجهون مشاكل عند استخدام الاختبارات الشفهية، وهم يعتقدون أن الاختبارات التحريرية هي أكثر شمولا وموضوعية.

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 الأساسية.

البعد الثاني : مراحل التقويم .

ويتضمن هذا البعد مقترحات خاصة بمراحل التقويم ظهرت من خلال البحوث والدراسات التي تناولت مراحل التقويم ومن امثلة هذه الدراسة دراسة (الذنيبات، 2008) 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 ,&, Sulliva ,2009) توجهات الطلاب نحو استخدام أساتذتهم لبعض أساليب التقويم مثل مصفوفة التقدير اللفظي Rubric ، وأيضا توجهاتهم وتوجهات 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 الدراسة إلى أن توجهات الطلاب وكذلك توجهات أساتذتهم نحو المعلم في تقويم أداءا الطالب كانت أكثر إيجابية من تقويم نظرائهم لأدائهم نظرا لإمتلاك المعلم المصداقية الأكبر والقدرة على تقديم التغذية الراجعة عن الطلاب،كما توصلت الدراسة إلى توجه الطلاب إلى الاستعانة بمقوم آخر غير المقوم المحدد في تقويم أدائهم. كما توصلت دراسة Behan, & Chung, (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, Rebecca , & Colleen , 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 التجميعيFormative 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 أخطاءه ، 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 Yildiz, S. ; Ocak, G. (2011,) أن طرق التقويم التي تعتمد على مصفوفة التقدير اللفظي للمهام الأدائية أفضل من طرق التقويم الكمية في قياس المهارات وكذلك قياس ما تم إنجازه من أهداف تعليمية ومستوى إنجاز هذه الأهداف، كما أظهرت دراسة (Scherz, Zahava ,Eylon & Bat-Sheva , Bialer, Liora ,2011) أن الطرف 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 متصلة بالموضوعات ذات الاهتمام، و أظهرت دراسة Harrison, & Tang, (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 المفصلة فهي أكثر من إعطاء درجات مجردة ، 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 بالنموذج التقويمي 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 من عمليات التقويم التكويني: المهارات الخاصة باستخدام التقنية للحصول على المعلومات والخبرات، السلوك التعاوني،التفكير الناقد، التفكير التاملي، مهارات البحث، مهارات الاتصال، ويمتد ليشمل ايضا الجوانب الخلقية والتنظيم والالتزام،كما أشارت النتائج إلى أن الجوانب التي يجب استهدافها من التقويم التجميعي وهي: المستويات العليا من المعرفة، التطبيقات الخاصة بالخبرات التعليمية.ويرى (العياصرة، 2005) ضرورة تنويع الأسئلة التقويمية كي تستهدف المجالات التقويمية الثلاث :المعرفية ،الوجدانية ، والنفس حركية، وأن يكون هناك توازن في كل مجال من المجالات الثلاث، وذلك لما لهذه المستويات في مختلف المجالات من أهمية بالغة في تحقيق أهداف التعليم وغاياته، كما ينبغي أن يزيد الإهتمام بالأسئلة الموضوعية وألا تعطى كل العناية للأسئلة المقالية، 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،2001) 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 لتشمل..

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 المقترحات الخاصة بالنموذج التقويمي 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, Folkard & Schmieder, 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 (93%) 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 الا تتجاوز فترة منتصف النهار ، كما اهتمت بعض الهيئات واللجان المتخصصة ومن بينها لجنة التعليم بالولايات المتحدة Education Commission of the States(2010, .) والتي اعدت تقريرا 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 تهيئة 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 الأخطاء 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 .

ويتضمن هذا البعد مقترحات تتعلق بنظم الامتحانات المراقبة، وقد ندرت البحوث والدراسات التي تناولت هذا الجانب، ولم يتم العثور إلا على دراسة واحدة وهي دراسة (Amy , Donna, Sundre & Sara ,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 (20) إلى (28) ممتحن، وينبغي الا يقل عدد المراقبين داخل اللجنة الامتحانية عن إثنان، كما أن المسافة بين كل ممتحن وآخر ينبغي الا 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 استاذ 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 سوف تضمن بالمقياس الذي سوف يجرى استخدامه بالدراسة الحالية.

البعد السادس :التصحيح و التقييم .

يتضمن هذا البعد مقترحات خاصة بإجراءات تصحيح الاختبارات ومنح الدرجات التقويمية لأداء الطالب الجامعي بصورة موضوعية وعادلة من خلال بعض الأدبيات التي اهتمت بهذا الموضوع، ومن بين الدراسات التي أشارت لبعض الممارسات التي تؤدي إلى إدراك الطالب للتقييم العادل دراسة (Guskey & Bailey,2001) والتي أشارت إلى أن التقييم العادل يستند إلى استخدام أساليب تقييم متعددة، وكذلك استخدام نفس معايير الأداء لكل الطلاب. كما أظهرت دراسة (Braxton & Mann, 2004) مجموعة من العوامل التي تؤثر على عدالة تقدير الدرجات من بينها:ممارسات التقدير، التي ينبغي أن تعتمد على الأداء الأكاديمي للطالب وينبغي الا تعتمد على الظروف الشخصية للطالب، كما أن منحنى توزيع الدرجات من العوامل التي تؤدي إلى الإخلال بعدالة التقويم حيث يؤثر تحديد منحنى الدرجات وهو غالبا منحنى التوزيع الطبيعي في تدخل المقدر في رفع أو خفض التقدير، فإذا كان المقدر وجد أن عدد كبير كان أدائهم على الاختبار ضعيفا فقد يخفض من درجة القطع وبالتالي تتضخم الدرجات أو قد يحدث العكس ، وبالتالي رفع درجة التحديد أو القطع كما أن إعادة الاختبار أو إعادة أداء مهمة قد أداها المتعلم بشكل ضعيف، أو تكليفه بمهام إضافيه للحصول على تقديرات تنال رضاه لاتعطي فرصا متكافئة حيث لاتتاح الفرصة لكل الطلاب في إعادة الاختبار، كما أظهرت دراسة (Guskey & Bailey 2001), أن التقدير على أسس التحسين عامل آخر يؤثر على عدالة التقييم حيث أن بعض المعلمون يعلنون للطلاب ببساطة أن للطالب ان يحتفظ بحقة في رفع تقديراته إذا أبدا تحسنا كبيرا في أدائه على مدار الفصل الدراشي وهذا المبدأ مؤسس على أن بداية فترة تقدير أداء الطالب لاتمثل التعلم الذي اكتسبه الطالب في نتائج الاختبار التي تم جمعها في نهاية المقرر، وفي هذا الصدد أظهرت دراسة (Michael & Charles ,2010). أن ممارسة المعلم التي تؤثر في تقديره غير العادل لدرجات الطلاب تبدو في رفع توزيع الدرجات المتدني بين الطلاب باستخدام درجة قطع منخفضة لرفع تقديرات الطلاب ، حذف درجة الطالب المتدنية في الاختبار الأول إذا كان هناك تزايد في درجات الطالب في الاختبارات التالية، السماح بعمل إضافي، مساعدة الطالب لظروف شخصية خاصة، تعويض الطالب باختبار آخر بديل، كما أظهرت الدراسة أن معرفة الطلاب منخفضي ومتوسطي المعدل التراكمي لدرجات زملائهم قد تشكل حافزا للحصول على تحقيق درجات ومستويات تحصيلية أفضل.

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 الرافة، درجات النظام والنظافة، تصنيف النتائج (ممتاز – جيد جدا .....ضعيف – ضعيف جدا ...) 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.

الإطار المفاهيمي Conceptual frame

يتضمن الإطار المفاهيمي لكلية التربية بجامعة الملك سعود عددا من الأجزاء من بينها : الرؤية والرسالة والأهداف والفلسفة والقيم ومواصفات الخريجين ونظام التقييم ثم ربط هذا الإطار بمعايير الاعتماد الأكاديمي التي حددها المجلس القومي الأمريكي لاعتماد إعداد المعلمين (NCATE) National Council for Accreditation of Teacher Education (الشايع وآخرون، 2009 : 8)، ونظراً لأن الدراسة الحالية معنية باقتراح نموذج تقويمي موحد قد يستخدم في تقويم أداء الطالب

الجامعي المنتمي لكلية التربية وربطه بالإطار المفاهيمي للكلية المعتمد على تلك المعايير،كان من الضروي توضيح نظام التقييم الخاص بأداء الطالب والمرتبط بهذا الإطار المفاهيمي في الفقرة التالية (المرجع السابق :25) :

نظام التقييم بالكلية:

تسعى كلية التربية (من خلال الإطار المفاهيمي الخاص بها) إلى استخدام أساليب تقييم متنوعة وصادقة تأخذ باعتبارها أساليب التقويم الحقيقي المستند إلى الأداء Performance Based Assessment للطلاب المنخرطين ببرامجها وعلى ذلك فإن انظمة التقييم بالكلية تسعى إلى أن تتميز بما يلي:

1- الاستمرارية Continuity: وتتمثل في تقويم الطلاب بشكل مستمر أثناء مسيرتهم التعليمية .
2- التنوع Diversity: وتتمثل في استخدام مداخل تقويمية متنوعة عند تقويم الأداء الأكاديمي للطلاب .
3- التغذية الراجعة Feedback: وتتمثل في الاستفادة من نتائج التقييمات المختلفة في عمليات التحسين والتطوير.
4-الشمولية Inclusion: وتتمثل في شمولية التقويم الجوانب المختلفة من أداء الطالب الجامعي.

مواصفات خريجي الكلية:

حددت كلية التربية بجامعة الملك سعود مواصفات خريجيها في ضوء معايير الجودة العالمية (NCATE) بمواصفات من بينها إمتلاكهم المهارة والفهم العميق للمحتوى المعرفي والمفاهيم الأساسية *وأساليب الاستقصاء في مجال تخصصه، وان يمتلك مهارات البحث ويفهم محتوى البحوث والدراسات* الحديثة ، وان يستخدم أساليب متنوعة في التعلم الفعال، وكذلك أساليب تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ، وأن يمتلك مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي ، وأن يوظف التقنية ويدمجها في ممارساته التعليمية ، وان يتمسك بالقيم الاسلامية والأخلاقية.

معايير الاعتماد الأكاديمي بالنموذج المقترح:

وقد روعي بالدراسة الحالية إدراج بعض المقترحات التقويمية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي (NCATE) ومن بينها:

(1) تعدد وسائل التقييم التي تستهدف مجالات مختلفة (الاستقصاء والبحث – الاتقان – التفكير الناقد – التعلم الحقيقي النشط – التفكر في الممارسات – تقييم استخدام التقنيات – التواصل..)
(2) شمولية التقييم لجوانب متعددة من الأداء الكاديمي. (معرفي – نفسي – اجتماعي ....)
(3) التنوع في طرق التقويم (تمهيدي – تكويني – ختامي).
(4) تقييم الانشطة التعليمية (الفردية – الجماعية).
(5) استمرارية التقييم.
(6) تقييم تطبيق المعلومات في مواقف حياتية.

مشكلة الدراسة وحدودها وأهميتها

نظرا لعدم وجود نموذج تقويمي موحد ذو ملامح واضحة المعالم يمكن أن يعتمد عليه عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة الملك سعود في تقويم أداء الطلاب المنتسبين لهذه الكلية بصورة أكثر موضوعية فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في الإجابة على السؤال العام التالي:
ما ملامح وأبعاد النموذج التقويمي المقترح من وجهة نظرا كل من الطلاب وكذلك أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة الملك سعود والذي يتفق مع مواصفات الخريجين وعناصر الإطار المفاهيمي في ضوء معايير الجودة العالمية NCATE ؟
ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

(1) هل تختلف الجوانب التقويمية المتضمنة بالنموذج التقويمي المقترح باختلاف كل من المستوى الدراسي للطلاب المنتسبين لكلية التربية (طلاب بكالوريوس – طلاب دراسات عليا)، و المعدل التراكمي ؟

(2) هل يوجد تأثير دال للتفاعل بين متغيري المستوى الدراسي (بكالوريوس – دراسات عليا) و المعدل التراكمي (منخفض – متوسط – مرتفع) لعينة الدراسة من الطلاب على رؤيتهم التقويمية الخاصة بنوع أسئلة الاختبار (موضوعية – مقالية – خليط من الأسئلة الموضوعية والمقالية)، وأيضا شكل الاختبار (تحريري، شفهي، خليط من التحريري والشفهي) ؟

(3) هل تختلف الجوانب التقويمية المتضمنة بالنموذج التقويمي المقترح باختلاف المنتسبين لكلية التربية (طلاب بكالوريوس – طلاب دراسات عليا – أعضاء هيئة تدريس) ؟

(4) ما ملامح وأبعاد النموذج التقويمي المقترح من وجهة نظرا المنتسبين لكلية التربية بجامعة الملك سعود (طلاب بكالوريوس – طلاب دراسات عليا - اعضاء الهيئة التدريسية) والتي تتسق مع الإطار المفاهيمي المحدد من قبل الكلية ومواصفات الخريجين في ضوء معايير الجودة العالمية NCATE ؟

مصطلحات الدراسة

النموذج التقويمي

ويعرفه الباحثان بمجموعة الوسائل والإجراءات ومختلف العمليات التقويمية ومراحلها المختلفة التي يمكن أن تستخدم من جانب عضو الهيئة التدريسية ويتميز بها عن عضو آخر.

الرؤية التقويمية Assessment vision:

ويعرفها الباحثان بأنها استجابة إزاء مقترح تقويمي معين تقوم على تثمين وتقدير جوانب تتعلق بواقع تقويمي محدد ، كما أن الباحثان يعرفانها إجرائيا باستجابات موافقة أو رفض أو تفضيل مقترح تقويمي على مقترح آخر متضمن بكل بند من بنود المقياس المستخدم بالدراسة الأساسية.

الإعتماد الأكاديمي

هو العملية التي يتم بواسطتها الاعتراف ببرنامج أو مؤسسة تعليمية بناء على معايير متفق عليها، و يتضمن الاعتراف أن البرنامج أو المؤسسة التعليمية يتحقق فيها المستوى النوعي من التعليم لمقابلة الأهداف المتوقعة من ذلك البرنامج أو تلك المؤسسة.

إنكيت NCATE

هي احد مؤسسات الجودة والاعتماد الأكاديمي التي تعمل وفقا لمعايير معينة وهى اختصار لاسم المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلمين (NCATE) National Council for Accreditation of Teacher Education وهو مجلس أمريكي يمنح مؤسسات برامج إعداد المعلم اعتماداً يكسبها جودة محلية، وتحسناً و اعترافاً عالمياً.

معايير الإعتماد الأكاديمي

وهي المعايير التي حددها المجلس القومي الأمريكي لاعتماد إعداد المعلمين والذي يستخدمخا في تقويم البرامج التعليمية بكليات التربية كأساس لحصولها على الاعتماد الأكاديمي. (الشايع وآخرون، 2009 : 8)، وقد وضع هذا المجلس ستة معايير لإعداد الكوادر التربوية وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تطبق تلك المعايير و هي كالتالي:

المعيار الأول "البرامج المقدمة":ويتضمن هذا المعيار كل الجوانب المتعلقة بكل من مخرجات التعلم،ويركز على اكتساب الطلاب مدى واسع من المهارات والمعارف التي تنمي شخصياتهم بشمولية وتؤهلهم في حياتهم العلمية والمهنية .

المعيار الثاني "نظام التقييم والتقويم في الكلية":يكون لدى الكلية نظام تقييم وتقويم يشمل جمع البيانات وتحليلها عن قدرات الطلاب وأداء الخريجين وكذلك وجود نظام لتقويم الكلية وتطوير برامجها.

المعيار الثالث"الخبرات الميدانية":يمارس الطلاب المهارات والمعارف ميدانياً وعملياً تحت إشراف ومتابعة منظمة.

المعيار الرابع "التنوع":تصميم الكلية برامجها بحيث تراعي التنوع في الطلاب المقبولين وفي خلفياتهم.

المعيار الخامس "تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأداؤهم وتنميتهم المهنية.

المعيار السادس "الموارد و الحوكمة" : يكون لدى الكليات منشآت تعليمية مع توفر الأجهزة التعليمية والخدمات المرتبطة بها.

وسوف تعتمد الدراسة على المعيار الثاني الذي يتضمن نظام القيم والتقويم في اقتراح النموذج المستهدف من الدراسة الحالية.

مواصفات الخريجين

هي الصفات والخصائص المتوقع أن يتصف بها خريجي كلية التربية في ضوء البرامج التعليمية بالكلية التي اعدت لتهيئة الخريجين للإنخراط في الميادين المهنية بعد التخرج. (المرجع السابق: 8)

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الشق النظري الخاص بها والذي يتمثل في الأهمية التي توليها كليات التربية بالجامعات العربية بصورة عامة وكلية التربية بجامعة الملك سعود بصورة خاصة والجهود التي يبذلها القائمون بهذه الكليات التي ترمي إلى تحسين وتطوير البرامج التقويمية المستخدمة بها في تقويم أداء الطلاب المنتسبين إليها، والوصول بها إلى اعلى مستويات الجودة العالمية، وبالتالي فإن سعي الدراسة الحالية في التوصل إلى نموذج مقترح يتسم بملامح متفق عليها ووفقا لأسس علمية ومنهجية، قد يثري في النهاية التراث والأطر النظرية ذات العلاقة بفلسفة تقويم أداء طلاب كليات التربية.

كما تبدو أهمية هذه الدراسة أيضا من خلال شقها التطبيقي والذي يتمثل في إمكانية استخدام وتطبيق النموذج التقويمي المقترح (تبعا لمعايير الجودة العالمية NCATE) والذي سوف تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية في عمليات وإجراءات التقويم بكليات التربية التي تستهدف أداء الطلاب المنتسبين إليها، مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق أقصى درجات الدقة والموضوعية للعملية التقويمية التي تعتمد عليها تلك الكليات عند تقويم أداء طلابها .

أهداف الدراسة :

- الكشف عن النماذج التقويمية المستخدمة حاليا في تقويم أداء الطلاب والطالبات.
- الكشف عن المستوى التحصيلي (في ضوء المعدل التراكمي) لطلاب البكالوريوس الذي سوف يجرى الاعتماد على آرائهم عند بناء النموذج التقويمي المقترح.
- الكشف عن الجوانب التقويمة المقترح استهدافها من عملية التقويم .
- الكشف عن جوانب الضعف والقصور في النماذج التقويمية المتبعة حاليا في تقويم أداء الطلاب والطالبات.
- التعرف على تفضيلات كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو إجراءات وعمليات وأشكال وأدوات وجوانب التقويم التي تستخدم في تقويم أداء الطالب الجامعي.
- وضع نموذج تقويمي مقترح في ضوء معايير الجودة العالمية (NCATE) يحقق موضوعية تقويم أداء الطالب بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

مسلمات الدراسة

- الفروق الفردية في الكفايات التقويمية والخبرات المهنية للمقومين القائمين على العملية التقويمية تؤثر سلبا وإيجابا على نتائج العملية التقويمية.
- استخدام نموذج تقويمي موحد له ملامح ثابتة ومتفق عليها بين جميع المقومين القائمين

على العلمية التقويمية يؤدي إلى تحقيق أقصى درجات الموضوعية في تقويم الأداء المستهدف من تلك العملية.

- الوقوف على اراء جميع أطراف العملية التقويمية يؤدي إلى الرؤية الجيدة لهذه العملية بكل أبعادها وجوانبها المختلفة ويؤدي تطوير العملية التقويمية إلى الأفضل.

حدود الدراسة ومبرراتها

- اقتصرت الدراسة الحالية في إجراءاتها الحالية على عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، نظرا لأن اتساع العينة وشمولها على طلاب وطالبات من كليات أخرى (بنفس الجامعة أو جامعات أخرى) قد يشكل عبئا فيما يتعلق بالوقت والجهد قد يتجاوز طاقة وإمكانيات الباحثان وظروف العمل الخاصة بهما بكلية التربية بجامعة الملك سعود.
- اقتصرت الدراسة على اعضاء الهيئة التدريسية المنتسبين لكلية التربية بجامعة الملك سعود، نظرا لأن أعضاء الهيئة التدريسية بهذه الكلية لديهم الخلفية العلمية المتخصصة المتصلة بموضوع التقويم وجوانبه وابعاده المختلفة والذي يعتبر مبحث من مباحث مختلف الأقسام العلمية بالكلية.
- اقتصرت الدراسة في إجراءاتها في التعامل مع متغيري المعدل التراكمي والمستوى الدراسي لطلاب كلية التربية وإخضاعهما للمعالجات البحثية الخاصة بالدراسة واستبعاد متغير نوع الجنس (طلاب – طالبات) نظرا لعدم عثور الباحثان على أية اطر نظرية أو برامج تعليمية أو تقويمية تخصص للطلاب فقط دون الطالبات أو العكس في اي مؤسسة علمية أو اكاديمية على المستوى الإقليمي أو الدولي، مما يجعل من دراسة هذا المتغير أمر لا قيمة لهه من الناحية التطبيقية. وبالتالي اهتمت الدراسة في إجراءاتها على عينة من الطلاب والطالبات بهدف الحصول على عينة تمثل مجتمع طلاب وطالبات كلية التربية بصورة جيدة.

الطريقة والإجراءات

- سوف يعرض بهذه الفقرة الطريقة والإجراءات التي استخدمت بكل من الاستطلاعية والدراسة الأساسية وبيانها فيما يلي:

أولا : الدراسة الاستطلاعية

استهدفت هذه الدراسة التحقق من اختلاف النماذج التقويمية المستخدمة من عضو لآخر من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، وكذلك تحديد أقل نسبة مئوية للموافقة لكل عينة فرعية من العينات المحددة بالدراسة الأساسية والتي يمكن ان يعتد بها في إدراج المقترح التقويمي بالنموذج التقويمي ، وأيضا تحديد عدد ونوع العينات الفرعية التي يمكن الاستناد إليها في إدراج المقترح التقويمي بالنموذج التقويمي ، كما استهدفت تحديد النقاط الموزونة لنسب موافقة العينات على المقترح التقويمي لإدراجه بالنموذج التقويمي، وقد اعتمدت الدراسة الاستطلاعية على إجراءات وادوات لتحقيق الأهداف الخاصة بها- انظر ملاحق الدراسة (ملحق رقم 5)

ثانيا : إجراءات الدراسة الأساسية

عينة الدراسة الأساسية

اعتمدت الدراسة الحالية على عينة حصصية من مجتمع طلاب وطالبات واعضاء وعضوات الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة الملك سعود من كافة أقسامها المختلفة وبيانها فيما يلي:

جدول (2) توزيع عينة الدراسة الأساسية على الأقسام العلمية المختلفة بكلية التربية بجامعة الملك سعود

نوع العينة	علم النفس	التربية الخاصة	المناهج	الإدارة التربوية	الثقافة الإسلامية	التربية الفنية	التربية البدنية	تكنولوجيا التعليم	المجموع	متوسط العمر	الإنحراف المعياري
مرحلة البكالوريوس											
عدد طلاب	٩	٨	٥٥	٤٢	٤٤	٤١	٣٥	٣٧	٤٣٩	٢٠,١٥	١,٣
عدد	٩	٨	٤٩	٤٠	٤٢	٣٩	٣٤	٣٥	٤١٩	٢١,٢٢	١,٤
المجموع									٨٥٨		
مرحلة الدراسات العليا											
عدد طلاب	١	٥	٥	٧	٩	١٠	٨	٥	٥٩	٢٧,٥	٤,٦
عدد	٨	٧	٦	٧	٨	٦	١١	٦	٥٩	٢٥,٦	٥,٢
عدد طلاب	٥	٦	٥	٥٠	٨	٠	٠	٧	٣٦	٣٣,٦	٦,٤
عدد	٧	٧	٦	٦	٦	٠	٠	٣	٣٥	٣٥,٢٣	٦,١
المجموع									١٨٩		
أعضاء هيئة التدريس (المعلمين)											
عدد	١	٨	٩	٩	٩	٤	٦	٣	٦٢	٤٢,٦	٥,٧
عدد	١	١	١٠	١١	٨	٣	٣	٦	٦٦	٤١,٧	٨,٢
المجموع									١٢٨		
المجموع الكلي									١١٧٥		

أداة الدراسة الأساسية

اعتمدت الدراسة في إجراءاتها على بناء الباحثان للأداة التالية:

مقياس آراء المعلم والطالب الجامعي لمقترحات تقويم أداء الطالب الجامعي.

بعد مسح الأطر النظرية التي تتعلق بالنماذج التقويمية المستخدمة في تقويم أداء الطالب الجامعي ، والإطلاع على الأدوات التي استخدمت للكشف عن وسائل وإجراءات وطرائق التقويم التي تستخدم في عمليات تقويم أداء الطالب الجامعي. ومن بين هذه الأدوات قائمة التفضيلات التقويمية لبيرنبوم

(Birenbaum,2000).) وكذلك اداة قياس مدركات التقويم لدى الطلاب من إعداد Hicks, (et.al.,:2010) ، وكذلك الإطلاع على معايير الجودة العالمية (NCATE) والتي اعدته الهيئة التربوية الأمريكية للاعتماد الأكاديمي، وأيضاً الاطلاع على مقترحات أعضاء الهيئة التدريسية عن الطرق والوسائل والإجراءات التقويمية التي ينبغي أن تستخدم في تقويم أداء الطالب وتصنيفها في أبعاد مختلفة وذلك أثناء إعداد المقياس في مراحله الأولى بهدف إدراجها ضمن المقترحات التقويمية التي سوف يتضمنها المقياس في صورته النهائية، وقد قام الباحثان بربط معايير الجودة العالمية وعناصر الإطار المفاهيمي ومواصفات الخريجين بكل مقترح تقويمي وراد بكل بند من بنود أداة الدراسة الأساسية، وقد أسفرت هذه الخطوات عن بناء أداة الدراسة الأساسية وبيانهما فيما يلي:

يتكون هذا المقياس في صورته المبدئية من عدد (130) مفردة وتتطلب الاستجابة على كل اختيار أحد مستويين من مستويات الاستجابة (أوافق- غير موافق) حيث تستهدف هذه الفقرات الكشف عن رأي الطلاب وكذلك اعضاء الهيئة التدريسية حول كل مقترح تقويمي متضمن بمحتوى كل بند من بنود المقياس يمكن إدراجه بالنموذج التقويمي المقترح استخدامه بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الإجراءات التقويمية الخاصة بالأداء الأكاديمي للطالب، وقد وزعت فقرات المقياس على ستة أبعاد تمثل جميع جوانب العملية التقويم، حيث يتضمن كل بعد عدداً من البنود التي تم إعدادها في ضوء الإطار المفاهيمي المحدد من قبل الكلية ومعايير الجودة العالمية.

هذا وقد أجري عرض المقياس في صورته المبدئية على عدد (45) محكماً (ملحق- رقم ٣) من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الملك سعود بهدف الوقوف على آرائهم التحكيمية حول وضوح سلامة بنود المقياس من الناحية اللغوية والفنية ، دقة تصنيف البنود للأبعاد التي تنتمي إليها، وكذلك إرتباط بعض البنود ب الإطار المفاهيمي ومعايير الجودة العالمية NCATE.، ثم إضافة وتعديل بنود اخرى تتضمن مقترحات تقويمية جديدة ، وقد انتهت الإجراءات الخاصة بالتعديلات التحكيمية (الحذف والتعديل والإضافة) إلى وضع المقياس في صورته النهائية التي تتكون من (123) بندا موزعا على ستة ابعاد .

جدول (3) أبعاد مقياس آراء الطلاب واعضاء الهيئة التدريسية نحو مقترحات تقويم أداء الطالب الجامعي بكلية التربية بجامعة الملك سعود

البعد	المسمى	البعد الفرعي	عدد البنود
(1)	طبيعة أدوات التقويم	نوع أسئلة الاختبار	10
		مستوى الأسئلة	7
		شكل الاختبار	19
(2)	مراحل ووسائل التقويم.	مراحل التقويم	9
		وسائل التقويم	7
(3)	جوانب ومجالات التقويم	مجالات التقويم	9
		أوزان مجالات التقويم	7
(4)	التهيئة للتقويم	التهيئة النفسية	4
		التهيئة الاكاديمية	5
(5)	نظم الامتحانات والمراقبات.	الأساس الأخلاقي	7
		الأساس النفسي	8
		الأساس النظامي	11
(6)	التصحيح والنتائج..	التقييم	12
		النتائج	4
		الرأفة	4
	المجموع		123

التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة الأساسية:

بعد الانتهاء من إعداد المقياس بصورته النهائية تم تطبيقة على عينة مكونة من (133) طالب من طلاب كلية التربية وكذلك على عدد (45) من اعضاء الهيئة التدريسية أيضا للتحقق من بعض الخصائص السيكومترية لجميع بنود المقياس بطريقة إعادة التطبيق لتقدير ثبات المقياس، ونظرا لأن طبيعة الاستجابات الخاصة بتلك البنود عبارة عن تكرارات للموافقة أو الرفض على المقترحات التقويمية المتضمنة بهذه البنود فقد قام الباحثان بإعطاء استجابات الموافقة الدرجة الموزونة (1) واستجابات الرفض بالدرجة الموزونة (0) ثم قامت الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون للدرجات الموزونة لاستجابات الموافقة والرفض الناتجة عن مرتي تطبيق المقياس على نفس العينة وقد حصلت الدراسة في النهاية على النتائج المبينة بالجدول التالي:

جدول (4) قيم معاملات الارتباط الدرجات الموزونة لاستجابات الموافقة والرفض الناتجة عن مرتي تطبيق المقياس المستخدم بالدراسة

مسلسل	البعد	قيم معاملات ارتباط بيرسون	
		أقل قيمة	أكبر قيمة
(1)	الأول : طبيعة أدوات التقويم	0.69	0.94
(2)	الثاني: مراحل ووسائل التقويم.	0.77	0.88
(3)	الثالث : جوانب ومجالات التقويم	0.71	0.96
(4)	الرابع : التهيئة للتقويم	0.67	0.91
(5)	الخامس: نظم الامتحانات والمراقبات.	0.73	0.89
(6)	السادس : التصحيح والنتائج.	0.70	0.98

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد المقياس الناتجة عن مرتي التطبيق تشير تمتع المقياس بثبات مقبول حيث تراوحت قيم معاملات الإرتباط بين القيمة (0.69)، والقيمة (0.98)، وقد اكتفى الباحثان بصدق 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)(١) على صدق بنود المقياس وانتماؤها للبعد التي تنتمي إليه وإرتباطها ب الإطار 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 عاليه من الثقة.

إجراءات الدراسة الأساسية :

اتبعت الدراسة الأساسية الإجراءات التالية للإجابة عن اسئلتها:

(1) تطبيق أداة الدراسة على العينات المستهدفة (أعضاء هيئة التدريس، طلاب الدراسات العليا، طلاب البكالوريوس).

(2) استخراج البيانات الخاصة باستجابات العينات الثلاث موضع المقارنة بموجب تطبيق أداة الدراسة.

(3) اتباع الإجراءات المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وبيانها فيما يلي:

استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٣) في تحليل البيانات التي تم الحصول عليها بالإجراء السابق للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الرؤى التقويمية لعينات المقارنة باستخدام اختبار توكي (Tuqey) للمقارنات المتعددة (بعد إجراء مساواة عينات المقارنة من حيث

الحجم) وأيضا لكشف دلالة التفاعل بين الطلاب (بكالوريوس – دراسات عليا) ومعدلهم التراكمي (منخفض – متوسط – مرتفع) على كل بعد من ابعاد النموذج التقويمي (والذي يمثل متغير متصل يحصل بموجبه كل فرد من أفراد العينة على درجة كلية) ويتعلق هذا الإجراء بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة

وقد استخدم الإجراء السابق لاعتبارات منهجية بياتها فيما يلي:

لقد اهتمت الدراسة بآراء جميع الطلاب على مختلف مستوياتهم التحصيلية باعتبارهم الطرف المحوري المستهدف من العملية التقويمية، ونظرا لأن فئة الطلاب ضعاف المستوى (وبصفة خاصة طلاب البكالوريوس ذوي المعدل التراكمي المتدني) قد تعكس رؤيتهم التقويمية تدني خلفياتهم التعليمية (Michael & Charles ,2010) مما قد يؤثر بالسلب على نتائج الدراسة،كما أن هذه الفئة من الطلاب لايبدون آرائهم في تقويم العملية التعليمية وطرق التقويم المستخدمة بها بالجدية المطلوبة (Kherfi & Samer ,2011) ، فقد أجرت الدراسة مقارنات بين هذه الفئة من الطلاب وفئتي الطلاب أصحاب المعدل التراكمي المتوسط وكذلك المرتفع، وإذا تبين أن آراء هذه الفئة تتناقض في رؤيتها التقويمية جوهريا مع أغلب الرؤى التقويمية للفئتين الأخرتين من الطلاب فيما يتعلق بالجوانب التقويمية العامة فقط (والتي اعتبرتها الدراسة مؤشرات لها دلالة لمدى موضوعية الرؤية التقويمية) وهي نوع الاختبار والمتضمن لثلاثة متغيرات فرعية: (مقالي، موضوعي، خليط من المقالي والموضوعي)، وكذلك نوع الامتحان والمتضمن لثلاث متغيرات فرعية أيضاً: (تحريري، شفهي، خليط من التحريري والشفهي) يمكن استبعاد آراء تلك الفئة من الإجراءات اللاحقة الممهدة لبناء النموذج التقويمي المقترح، وحينئذ تجرى عملية الاستبعاد في ضوء القاعدة التالية:

- تعتبر الدراسة أن الرؤى التقويمة لتلك العينة إذا اختلفت جوهريا عن الرؤى التقويمية الخاصة بعينتي البكالوريوس (متوسطي ومرتفعي المعدل التراكمي) في عدد قدره (4) متغيرات فرعية على الأقل من المتغيرات الفرعية والتي عددها (6) متغيرات وهي متغيرات (الاختبار المقالي، الاختبار الموضوعي، الاختبار المتضمن خليط من المقالي والموضوعي، الاختبار تحريري، الاختبار شفهي، الاختبار الخليط من التحريري والشفهي) استبعدت هذه الفئة من العينة الكلية لطلاب البكالوريوس، أما إذا قلت هذه الاختلافات الجوهرية عن ذلك الحد تم الإبقاء عليها.

(4) الإجراءات المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

وتستهدف هذه الإجراءات التعرف على دلالة تفاعل متغيري المستوى الدراسي (بكالوريوس، دراسات عليا) والمعدل التراكمي (منخفض، متوسط، مرتفع) على رؤيتهم التقويمية الخاصة بشكل الاختبار ونوع أسئلته، وهذا الإجراء متضمن بإجراءات استخدام تحليل التباين الثنائي والذي سبقت الإشارة إليه سابقا مع إجراءات الإجابة عن السؤال الأول

(5) الإجراءات المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث :

سوف تستخدم الدراسة في الإجراءات المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث إثنان من الأساليب الإحصائية وهما :

استخدام تحليل التباين المتعدد أحادي الاتجاه .

استخدام اختبار (z) المعدل باختبار المقارنات المتعددة لبنفروني Binferroni وهذا الاختبار متضمن باختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين التكرارات . بالإصدار رقم (19) من برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) (User's Guide. SPSS Inc. , 2010) وسوف تستخدم الدراسة هذين الأسلوبين الإحصائيين للأسباب التالية:

استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد أحادي الاتجاه لتحليل البيانات المستخرجة من تطبيق أداة الدراسة على العينات الثلاث المستهدفة من الدراسة (أعضاء هيئة التدريس، طلاب الدراسات العليا، طلاب البكالوريوس). لكل بعد من ابعاد النموذج التقويمي (والذي يمثل متغير متصل يحصل بموجبه كل فرد من أفراد العينة على درجة كلية) وذلك الحصول على نتائج المقارنات التي يمكن أن تحدد في ضوئها دلائل وإشارات توضح مدى اختلاف أو تقارب الرؤى التقويمية للعينات الثلاث موضع المقارنة في الأبعاد المشار إليها سابقا.

استخدام اختبار مربع كاي في اختبار دلالة الفرق بين نسبتين مستقلتين (علام،٢٠١٠: ٢٦٠) لتحليل البيانات المستخرجة من تطبيق أداة الدراسة على العينات الثلاث المستهدفة من الدراسة (أعضاء هيئة التدريس، طلاب الدراسات العليا، طلاب البكالوريوس) وذلك بهدف التعرف على دلالة الفروق بين التكرارات والنسب المئوية لموافقات العينات موضع المقارنة على المقترح التقويمي الوارد بكل بند من بنود المقياس المستخدم بالدراسة، وقد استخدم هذا الاختبار نظرا لاختلاف حجم العينات الثلاث، حيث تبلغ عينة المعلم (١٢٨) فرد في حيث تبلغ عينة الدراسات العيا (١٨٩) فرد بينما يبلغ حجم عينة طلاب البكالوريوس (٨٥٨) وهي أضعاف العينتين الأخرتين مما يؤثر على نتائج مثل هذه المقارنات، وبالتالي فإن استخدام اختبار (كا٢) لدلالة الفرق بين نسبتين مستقلتين ثم إجراء المقارنات المتعددة بين نسب موافقة العينات باستخدام اختبار (z) المعدل باختبار أسلوب المقارنات المتعددة لبنفروني Biferroni لتقدير دلالة فروق النسب المئوية للموافقات العينات الثلاث مختلفة الحجم يعتبر الاختبار المناسب لأنه لايتأثر باختلاف حجم عينات المقارنة كما أنها لايتأثر بتضخم الخطأ من النوع الأول (Alpha type error) نتيجة إجراء المقارنات المتعددة (User's Guide. SPSS Inc. , 2010) ، وتبدو نتائج المقارنات بين النسب المئوية لتكرارات استجابات العينات الثلاث باستخدام اختبار مربع كاي لدلالة الفرق بين نسبتين مستقلتين اعتمادا على اختبار (z) المعدل باختبار بنفروني للمقارنات المتعددة وفقا لنظام

محدد ، حيث يستخدم برنامج التحليل (SPSS) حروف مختلفة (a,b,c) تظهر أسفل تكرارات استجابات العينات الثلاث (ك 1 ، ك2 ، ك3) وفقا للقواعد التالية (Op.Cit)

عند ظهور الحرف (a) بشكل متكرر أسفل تكرارات استجابات العينات الثلاث المستهدفة من الدراسة وتبدو تكرارات استجابات العينات الثلاث على الصورة (ك 1 a، ك2 a ، ك3 a) فإن ذلك يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية لتكرارات استجابات للعينات الثلاث.

إذا اختلفت الحروف السفلى لتكرارات استجابات العينات الثلاث وبدت هذه التكرارات على الصورة (ك 1 a، ك2 b ، ك3 c) فإن ذلك يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية لتكرارات استجابات للعينات الثلاث.

عند ظهور حرفين مختلفين في أن واحد أسفل تكرار استجابات إحدى العينات الثلاث وبدت تكرارات استجابات العينات الثلاث على الصورة (ك 1 a، ك2 b ، ك3 a , b) فإن ذلك يعني وجود فرق دال إحصائيا بين النسبتين المئويتين للتكرارين (ك 1 ، ك2) ، وفي نفس الوقت فإن النسبة المئوية للتكرار (ك3) لا تختلف بشكل دال إحصائيا عن التكرارين (ك 1 ، ك2).

وبالتالي فإن القاعدة العامة التي تستخدم في تحديد دلالة الفروق بين النسب المئوية لتكرارات استجابات العينات الثلاث على أي مقترح تقويمي متضمن بكل بند من بنود مقياس الدراسة الأساسية هي:

إذا اختلف الحرف السفلي لتكرار استجابات عينة عن الحرف السفلي لتكرار استجابات عينة أخرى فإن ذلك يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين النسبتين المئويتن لتكراري استجابات هاتين العينتين، أما إذا تشابه الحرف السفلي لتكرار استجابات عينة مع الحرف السفلي لتكرار استجابات عينة أخرى فإن ذلك يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين النسبتين المئويتن لهذين لتكراري استجابات نفس العينتين.

وقد استخدم الاختبار الإحصائي السابق (مربع كاي) بهدف تحديد قواعد بناء النموذج المقترح والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

إذا تبين أن غالبية العينات الثلاث (في ضوء أقل نسبة مرجحة لموافقة كل عينة كما ستبدو من نتائج الدراسة الاستطلاعية) توافق على ماورد بمضمون البند ولاتوجد فروق جوهرية بين تكرارات ونسب موافقتهم، فإن ذلك يعني إدراج المقترح الوارد بمضمون هذا البند بالنموذج التقويمي المقترح.

إذا تبين أن غالبية العينات الثلاث (في ضوء معيار أقل نسبة مرجحة لموافقة كل عينة كما ستبدو من نتائج الدراسة الإستطلاعية) لاتوافق على ماورد بمضمون البند ولاتوجد فروق جوهرية

بين تكرارات ونسب رفضهم فإن ذلك يعني استبعاد المقترح الوارد بمضمون هذا البند من النموذج التقويمي المقترح.

تحديد النسبة المئوية المرجحة لموافقة كل عينة من العينات الثلاث التي يجب الاعتداد بها كنسبة لأغلبية كل عينة على حدة والتي تمثل رأيا جوهريا يمكن الأخذ به عند بناء النموذج التقويمي.

تحديد عدد ونوع العينات الفرعية (بكالوريوس – دراسات عليا – أعضاء هيئة التدريس) التي يمكن وضع النسب المئوية للموافقات الخاصة بها بعين الاعتبار عند بناء النموذج التقويمي في ضوء استجاباتهم على فقرات مقياس الدراسة الأساسية.

تطبيق المقياس بعد إعداده على عينة من أعضاء وعضوات الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

في ضوء المعلومات التي سوف يسفر عنها تطبيق المقياس سوف تحدد الفترة المئوالية للنسبة المئوية التي تبدو من خلال آراء أعضاء الهيئة التدريسية لكل عينة من العينات الفرعية الثلاث (بكالوريوس – دراسات عليا – أعضاء هيئة التدريس) والتي يمكن الاستناد إليها في تعيين الوزن النسبي لآراء كل عينة من العينات الفرعية الثلاث للاعتداد برأيها.

تضاف نقطة موزونة للعينة التي تنتمي النسبة المئوية لتكرار موافقتها على المقترح التقويمي فترة النسبة المئوية المئوالية الخاصة بها لكل فقرة من فقرات المقياس.

تضاف نقاط موزونة أخرى لكل عينة نسبة موافقتها على المقترح التقويمي تنتمي لفئات تلي فترة النسبة المئوالية.

إيجاد مجموع النقاط الموزونة للرؤى التقويمية لكل عينة من العينات الثلاثة على كل مقترح تقويمي وارد بكل بند من بنود مقياس الرؤى التقويمية.

تحديد شروط الأخذ بموافقات آراء العينات الثلاث بالمقترحات التقويمية على كل مقترح تقويمي يرد بأي بند من بنود المقياس، في ضوء استجابات العينة الاستطلاعية لأعضاء الهيئة التدريسية.

وقد اقترح الباحثان في ضوء الاستجابات المتوقعة من عينة الدراسة الاستطلاعية (أعضاء هيئة التدريس) استخدام نظام يستند إلى النقاط الموزونة على استجابات الموافقة لفقرة المقياس لإدراج المقترح التقويمي الوارد بالفقرة بالنموذج التقويمي المقترح بيانه فيما يلي:

إذا كانت مجموع النقاط الموزوتة للبند (المتضمن للمقترح التقويمي) موزعاً على العينات الثلاث (ت) عضو هيئة التدريس ،(ع) طلاب دراسات عليا ، (ب) طلاب بكالوريوس ،يدرج المقترح كمقترح أساسي يرمز له بالرمز (أ).

إذا كانت مجموع النقاط الموزونة للمقترح التقويمي موزعاً على عينتين على فقط من العينات الثلاث يدرج كمقترح اختياري يرمز له بالمرمز (خ) وعندما يحصل هذا المقترح على اعلى نقط يكون له الأولوية الأولى ويرمز له بالرمز (خ١) والمقترح الذي يحصل على ثاني أعلى نقاط موزونة يرمز له بالرمز (خ٢) ويكون له الأولوية الثانية ....وهكذا.

استخدام اختبار مربع كاي للتعرف على دلالة فروق تكرارات الموافقة على المقترح التقويمي المتضمن بكل بند من بنود المقياس

بناء النموذج التقويمي المقترح في ضوء مجموع النقاط الموزونة للمقترحات التقويمية التي تمثلت ببنود أداة الدراسة للتعرف على ملامح النموذج التقويمي المقترح وبالتالي الإجابة عن السؤال الثالث.

عقد مقارنات المقترحات التقويمية المكونة للنموذج التقويمي المقترح بمعايير الاعتماد الأكاديمي الإنكيت NCATE للإجابة عن السؤال الرابع

ثتائج الدراسة:

اولا : نتائج الدراسة الاستطلاعية

لقد أسفرت الدراسة الاستطلاعية عن العديد من النتائج (أنظر ملحق رقم 5) من بينها ، أن عضو الهيئة التدريسية بالكلية يمكن أن يتبنى نموذج تقويمي يختلف عن النموذج التقويمي الذي يتبناه عضو آخر ، كما أسفرت عن تحديد أقل نسبة مئوية مرجحة يمكن أن يعتد بها لتكرارات موافقة المنتسبين لكلية التربية (معلم، طلاب دراسات عليا، طلاب بكالوريوس) بجامعة الملك سعود لأي مقترح تقويمي، وكذلك تحديد نقاط موزونة لنسب موافقة كل من العينات الفرعية الثلاث، وكذلك أسفرت تلك النتائج عن تحديد عدد ونوع العينات التي ينبغي أن تؤخذ موافقتها بعين الاعتبار على المقترح التقويمي المتضمن بكل بند من بنود المقياس عند بناء النموذج التقويمي المقترح بالدراسة (أنظر إجراءات ونتائج الدراسة الاستطلاعية بملحق رقم 5).

ثانياً : نتائج الدراسة الأساسية:

أولاً : عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الأول:

لقد اعتمدت الإجراءات الخاصة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على : هل يختلف شكل اختبارات التحصيل وانواع فقراتها باختلاف المستوى الدراسي (طلاب بكالوريوس – طلاب دراسات عليا) والمعدل التراكمي (منخفض – متوسط – مرتفع)؟ على استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد (ثنائي الاتجاه 2×3)، وقد اعتمدت الدراسة أيضا في المقارنات الخاصة بها على عينات مقارنة متساوية الحجم تتساوى جميعا مع حجم أصغر عينة فرعية (بكالوريوس مخفضي

المعدل التراكميالبالغ حجمها (71) فرداً، بهدف تحقيق شرط تجانس عينات المقارنة من حيث الحجم كأحد شروط استخدام هذا الأسلوب الإحصائي (الشربيني، 1998 :182)، (علام، 2010: 303) وقد أسفرت تلك الإجراءات عن النتائج المبينة بالجداول أرقام (10 ،11 ، 12 ، 13 ، 14) بملاحق الدراسة ملحق رقم (6)

يبدو من جدول (10) المتضمن للإحصاءات الوصفية لدرجات عينات الدراسة الفرعية على متغيرات الدراسة (شفهي – تحريري – مقالي – موضوعي) وجود فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات عينة الدراسة على الفقرات أداة الدراسة المرتبطة باستجاباتهم على نوع الاختبار (تحريري – شفهي – مزيج) ونوع الأسئلة (موضوعي – مقالي – مزيج) حيث بلغ أعلى متوسط لدرجات عينتي المستوى الدراسي (بكالوريوس-دراسات عليا) على الفقرات الخاصة بالاختبار الشفهي القيمة (4.14) وكان لعينة الدرسات العليا ذوي المعدل التراكمي المرتفع، بينما بلغ أدنى متوسط القيمة (3.55) وكان لطلاب الدراسات العليا ذوي المعدل التراكمي المنخفض، وقد بلغ أيضا أعلى متوسط لدرجات نفس العينتين على الفقرات الخاصة بالاختبار التحريري القيمة (7.66) وكان لعينة الدرسات العليا ذوي المعدل التراكمي المرتفع، بينما بلغ أدنى متوسط القيمة (7.04) وكانت لطلاب الدراسات العليا ذوي المعدل التراكمي المنخفض، وقد بلغ أيضا أعلى متوسط لدرجات نفس العينتين على الفقرات الخاصة بالاختبار المشتمل على مزيج من الاختبار التحريري + الشفهي القيمة (3.50) وكان لعينة الدرسات العليا ذوي المعدل التراكمي المرتفع، بينما بلغ أدنى متوسط القيمة (3.25) وكانت لطلاب الدراسات العليا ذوي المعدل التراكمي المنخفض، وقد بلغ أيضا أعلى متوسط لدرجات نفس العينتين على الفقرات الخاصة بالاختبار الموضوعي القيمة (14.41) وكان لعينة البكالوريوي ولكل مسنويات المعدل التراكمي لها ، بينما بلغ أدنى متوسط القيمة (13.45) وكانت لطلاب الدراسات العليا ذوي المعدل التراكمي المرتفع. وقد بلغ أيضا أعلى متوسط لدرجات نفس العينتين على الفقرات الخاصة بالاختبار المقالي القيمة (4.82) وكان لعينة الدرسات العليا ذوي المعدل التراكمي المتوسط، بينما بلغ أدنى متوسط القيمة (4.26) وكانت لطلاب البكالوريوس ذوي المعدل التراكمي المتوسط أيضا، وقد بلغ أيضا أعلى متوسط لدرجات نفس العينتين على الفقرات الخاصة بالاختبار المشتمل على مزيج من الأسئلة الموضوعية + المقالية القيمة (3.66) وكان لعينة الدرسات العليا ذوي المعدل التراكمي المتوسط، بينما بلغ أدنى متوسط القيمة (3.33) وكانت لطلاب الدراسات العليا ذوي المعدل التراكمي المنخفض. ويتضح من البيانات الواردة بالجدول السابق وجود اختلاف في آراء عينتي الدراسة حول نوع الاختبار المستخدم (تحريري، شفهي، تحريري + شفهي) ونوع الاختبار التحريري المفضل (موضوعي، مقالي، موضوعي+مقالي)

يتضح من جدول (11) والذي يوضح دلالة اختبار ولكس لامدا Wilks' Lambda لدلالة تباين درجات عينات الدراسة الفرعية على المتغيرات التابعة في ضوء متغيري (المستوى الدراسي والمعدل التراكمي) أن جميع قيم (F) لاختبار ولكس لامدا دالة جاءت دالة عند مستوى (0.01)

لجميع المتغيرات المستقلة مما يعني أن تباين درجات عينات الدراسة الفرعية على الفقرات الخاصة بالمتغيرات التابعة وهي الاختبار (شفهي – تحريري – المزيج)، والاختبار (مقالي – موضوعي – المزيج) يمكن أن تعزي وتفسر بالمتغيرات المستقلة.

كما يتضح من جدول (12) والمتضمن لنتائج تحليل التباين الثنائي (2×3) لدرجات عينة الدراسة وفقا لمتغيري لمستوى الدراسي والمعدل التراكمي أن قيمة (F) المتصلة بالمستوى الدراسي ذات دلالة إحصائية عند كل مستوى من مستويات متغير نوع الاختبار (تحريري – شفهي)، وكذلك عند كل مستوى من مستويات نوع أسئلة الاختبار (الموضوعي – المقالي – المزيج بين الموضوعي والمقالي) بينما لا توجد دلالة لقيمة (F) عند مستوى نوع الاختبار (مزيج التحريري والشفهي)، كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) المتصلة بالمعدل التراكمي ذات دلالة إحصائية عند كل مستوى من مستويات متغير نوع الاختبار (تحريري – شفهي – مزيج بين الشفهي والتحريري) وكذلك عند مستوى واحد فقط من نوع أسئلة الاختبار وهو مستوى مزيج الأسئلة من الموضوعي والمقالي، بينما لا توجد دلالة لقيمة (F) عند مستوى نوع الاختبار بكل مستوياته (الموضوعي – المقالي – المزيج بين الموضوعي والمقالي)، كما يتضح من نفس الجدول السابق أن قيمة (F) فيما يتعلق بالتفاعل بين متغيري المستوى الدراسي والمعدل التراكمي جاءت ذو دلالة إحصائية عند مستويي نوع الاختبار (التحريري – الشفوي) فقط، بينما جاءت قيمة (F) غير دالة عند جميع مستويات متغير نوع أسئلة الاختبار (الموضوعي – المقالي – المزيج بين الموضوعي والمقالي). والجدولان رقمي (13 ، 14) يوضحان المقارنات الثنائية المتعددة للتعرف على اتجاهات الفروق بين متوسطات درجات عينتي البكالوريوس والدراسات العليا في متغيري الدراسة (نوع الاختبار – نوع أسئلة الاختبار) باستخدام اختبار أقل مربعات صغرى LSD ، والمقارنات المتعددة بين متوسطات العينات الثلاث المختلفة من حيث المعدل التركمي باستخدم اختبار توكي (Tuqey) للمقارنات المتعددة نظرا لتساوي حجم عينات المقارنة (الشربيني، 1998: 205)،(علام،2010: 309).

يتضح من الجدول (13) والمتضمن للمقارنات الثنائية بين متوسطي عينتي البكالوريوس والدراسات العليا عند مستوى مستويات متغيري نوع الاختبار ونوع أسئلة الاختبار (باستخدام اختبار أقل مربعات صغرى LSD) – بغض النظر عن المعدل التراكمي – وجود فروق جوهرية بين عينتي البكالوريوس والدراسات العليا في موافقتهم على الاختبارات الشفهية في صالح عينة البكالوريوس وقد تبدو هذه النتيجة غريبة إلى حد ما نظرا لعدم استخدام هذه النوعية من الاختبارات في تقويم أداء طلاب مرحلة البكالوريوس في واقع الجامعة العربية بشكل رئيس، وقد حصل الباحثان على تفسيرات على تلك النتيجة من مقابلات أجريت لعدد (6 طلاب، 8 طالبات) ممن فضلوا هذه النوعية من الأسئلة وقد تبين من خلال تلك المقابلات أنهم يعتقدون بان المقوم قد يعطي أسئلة بديلة في حالة فشل الإجابة صوابا على بعض الأسئلة وبالتالي هي أكثر مرونة، كما

أن دراية المقوم بطلابه قد تكون في صالح طلابه حيث قد يحصل بمقتضى هذه الدراية الطالب النشط طوال الفصل الدراسي درجات مساعدة حتى وإن فشل في الإجابة عن بعض الأسئلة في موقف الاختبار الشفهي .

بينما جاءت الفروق الجوهرية في موافقتهم الاختبار التحريري بين عينتي المقارنة في صالح عينة الدراسات العليا، وقد تفسر تلك النتيجة بأن هذه الفئة من الطلاب (من المفترض أن تكون أكثر نضجا وخبرة) 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 للتوترات والضغوط التي غالبا ما تصاحب الاختبارات الشفهية، وقد تبين من خلال النتائج السابقة وجود فروق جوهرية بين نفس العينتين لكل من نوعي الاختبارات الموضوعية والمقالية حيث تبين أن الفروق الجوهرية فيما يتعلق بالاختبارات الموضوعية جاءت في صالح عينة البكالوريوس وقد يبدو تفضيل الطلاب البكالوريوس للأسئلة الموضوعية نظرا لأن هذا النوع من الأسئلة يحصل الطلاب بمقتضبها على مزيد من الدرجات (عن طريق عامل التخمين) وهذا ما اوضحته دراسة (Gellman & Berkowitz 2008) وهذا مالا يحتاجه في الغالب طلاب الدراسات العليا،كما أن هذه الاختبارات تتضمن أسئلة لاتساعد على رفع مستوى القلق لدى الممتحنين وهذا ما اشارت إليه دراسة (Baeten et al.,2008).بينما جاءت الفروق الجوهرية فيما يتعلق بالاختبارات المقالية في صالح عينة الدراسات العلياكما أكدت دراسة (Birenbaum & Feldman ,1998) أن الطلاب مرتفعي التحصيل وهم عموم طلاب الدراسات العليا يفضلون الاختبارات المقالية، وقد تبين كذلك من نفس الجدول السابق أن هناك فروق جوهرية بين عينتي المقارنة (بكالوريوس، دراسات عليا) فيما يتعلق بالموافقة على مقترح الاختبار المزيج من (الموضوعي + المقالي) حيث جاءت تلك الفروق في صالح عينة الدراسات العليا وقد تفسر هذه النتيجة بوعي عينة الدراسات العليا (وهي العينة المفترض أنها الكثر نضجا وخبرة) بأهمية أنواع الأسئلة الموضوعية نظرا لأنها أكثر مرونة من الأنواع الأخرى نظرا لإمكان استخدامها لقياس مدىتحقق أهداف تعليمية من مستويات معرفيه متنوعة (علام، 2010 : 97) 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، 2010 : 114-115) كما أنها تقيس القدرة على تنظيم الأفكار والمعلومات والقدرة على استخدام الأساليب اللغوية الجيدة (نصار، 2010: 223) وهذا يعني أن هذين النوعين من الاختبارات يساهمان في إعطاء صورة أكثر تكاملا ووضوحا تظهر أغلب المستويات المعرفية التي تغطي أغلب أجزاء وفقرات المقرر (علام، 2010: 115)، 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 (بكالوريوس، دراسات عليا) وهذا ما

اكدته دراسة (Birenbaum & Feldman ,1998) من أن رؤية الطلاب للاختبارات شفهية أم تحريرية لم تختلف باختلاف المستوى التحصيلي للطالب.

يتضح من الجدول (14) والمتضمن للمقارنات المتعددة بين متوسطات العينات المختلفة من حيث المعدل التراكمي (منخفض – متوسط – مرتفع) باستخدم اختبار توكي Tuqey- بغض النظر عن المستوى الدراسي- (بكالوريوس-دراسات عليا)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينات الثلاث المختلفة باختلاف المعدل التراكمي (منخفض – متوسط – مرتفع) على الفقرات الخاصة الاختبارات الشفهية، أما فيما يتعلق بالاختبارات التحريرية فقد وجد فرقا جوهريا بين متوسطي عينتي المعدل التراكمي (المتوسط والمرتفع) في صالح عينة المعدل (المرتفع)، كما اتضح من نفس النتائج السابقة وجود فرقا جوهريا بين متوسطي عينتي المعدل التراكمي المتوسط والمنخفض فيما يتعلق بالأسئلة الموضوعية في صالح منخفضي المعدل التراكمي وقد وجد فرقا جوهريا بين متوسطي عينة المعدل التراكمي المرتفع وكل من عينتي المعدل التراكمي (المنخفض والمتوسط) فيما يتعلق بالأسئلة المقالية في صالح عينة المعدل التراكمي (المرتفع)، وقد وجد فرقا جوهريا بين متوسطي عينة المعدل التراكمي (المتوسط) وكل من عينتي المعدل التراكمي المرتفع والمنخفض فيما يتعلق بنوع الاختبار الذي يتضمن المزيج من (التحريري و الشفهي) في صالح كل من عينتي المعدل التراكمي (المرتفع والمنخفض)، كما وجد فرقا جوهريا بين متوسطي عينتي المعدل التراكمي المرتفع والمعدل التراكمي المنخفض فيما يتعلق بنوع أسئلة الاختبار المزيج من الأسئلة (الموضوعية، المقالية) في صالح عينة المعدل التراكمي المرتفع .

يتضح من المقارنات السابقة أن الرؤية التقويمية الخاصة بعينات المقارنة المختلفة من حيث المعدل التراكمي لاتختلف جوهريا فيما يتعلق بالاختبار الشفهي 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 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.,(2011 ,.al.et)، كما أن تفضيل الطلاب منخفضي المعدل التراكمي للاختبارات الموضوعية وكذلك تفضيل مرتفعي المعدل التراكمي للاختبارات المقالية جاء مواكبا لبعض الإشارات الواردة من التراث، فقد أكدت دراسة (Birenbaum & Feldman ,1998) أن الطلاب مرتفعي التحصيل يفضلون الاختبارات المقالية، بينما يفضل الطلاب ضعاف التحصيل الأسئلة الموضوعية، وقد يبدو تفضيل الطلاب منخفضي المعدل التراكمي للأسئلة الموضوعية نظرا لأن هذا النوع من الأسئلة يحصل الطلاب بمقتضاها على مزيد من الدرجات وهذا ما اوضحته دراسة (Gellman & Berkowitz 2008) ، أما تفوق تفضيلات عينتي (المرتفعين والمنخفضين) للاختبار المزيج من (التحريري والشفهي)

عن تفضيلات متوسطي المعدل التراكمي لنفس الاختبار، هي نتيجة غريبة نظرا لتساوي تفضيلات كل من عينتي المرتفعين والمنخفضين لهذه النوعية من الاختبار وقد تفسر هذه النتيجة بأن مرتفعي المعدل التراكمي يرغبون في تنوع الاختبارات التي يمكن أن تعطي رؤية جيدة ومتكاملة عن أدائهم كما أنهم يفضلون هذه النوعية من الاختبارات نظرا لكونهم يفضلون كلا الاختبارين التحريري والشفهي على حد سواء وهذا ماأظهرته دراسة (wheeler & Berkowitz,1993) ، أما منخفضي المعدل التراكمي فقد يجدون أن الاختبار الشفهي بجانب التحريري قد يمنح فص 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 درايتهم بالضغوط النفسية التي يمكن أن يتعرض لها الممتحن مع هذا النوع من الاختبارات نظرا لعدم شيوع استخدامها في التعليم الجامعي في الواقع العربي إذا ماقورنت بالاختبارات التحريرية، وفيما يتعلق بتفوق تفضيلات عينة الدراسة من مرتفعي المعدل التراكمي للاختبار المزيج من (الموضوعي والمقالي) فتبدو نتيجة منطقية نظرا لأن هذين النوعين من يحدث نوعا من التكامل الذي يمكن من خلاله تقويم الأداء بصورة أكثر دقة وموضوعية (علام، 2010 : 115). ونظرا لأن المقارنات السابقة أجريت في ضوء المعدل التراكمي بصورة عامة فقط بغض النظر عن المستوى الدراسي، كان من الضروري لدقة النتائج أن تجرى المقارنات بصورة أكثر تفصيلا من خلال كلا من متغيري المستوى الدراسي (بكالوريوس، دراسات عليا) والمعدل التراكمي (منخفض، متوسط، مرتفع) وهذا ما سوف يبدو من خلال الفقرة اللاحقة.

المقارنات المتعددة بين عينتي البكالوريوي والدراسات العليا في ضوء متغير المعدل التراكمي

لقد أجرت الدراسة مقارنات متعددة باستخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد أحادي الاتجاه مع استخدام اختبار توكي (Tuqey) للمقارنات المتعددة بين عينتي البكالوريوي والدراسات العليا في ضوء متغير المعدل التراكمي، ويفترض أن تسفر هذه المقارنات عن ستة مجموعات فرعية اشتقت من حاصل ضرب عن عدد (2) من مستويات المتغير المستقل الأول وهو متغير المستوى الدراسي وهما مستويي (بكالوريوس – دراسات عليا) في عدد (3) من مستويات المتغير المستقل الثاني وهو المعدل التراكمي (منخفض – متوسط – مرتفع) ونظرا لأن عينة الدراسات العليا لايوجد بها أفراد حاصلون على معدل تراكمي منخفض فإن عدد العينات الفرعية المقارنة سوف يبلغ عددها (5) عينات فرعية وهي :عينتان من طلاب الدراسات عليا حاصلون على معدل تزاكمي (متوسط – مرتفع)، ثلاث عينات بكالوريوس حاصلون على معدلات تراكمية (منخفض – متوسط – مرتفع)

هذا وسوف تقتصر الدراسة الحالية على عرضها لنتائج أسلوب تحليل التباين المتعدد أحادي الاتجاه على عرض النتائج الخاصة بالمقارنات المتعددة فقط بين المجموعات الفرعية الخمس السابقة، نظرا لأن نتائج دلالة التباين الخاصة بالمجموعات جاءت بشكل ضمني بنتائج تحليل التباين ثنائي

الاتجاه والذي سبق عرضه آنفا ، والجدول رقم (15) بملاحق الدراسة (ملحق رقم 5) يبرز هذه النتائج:

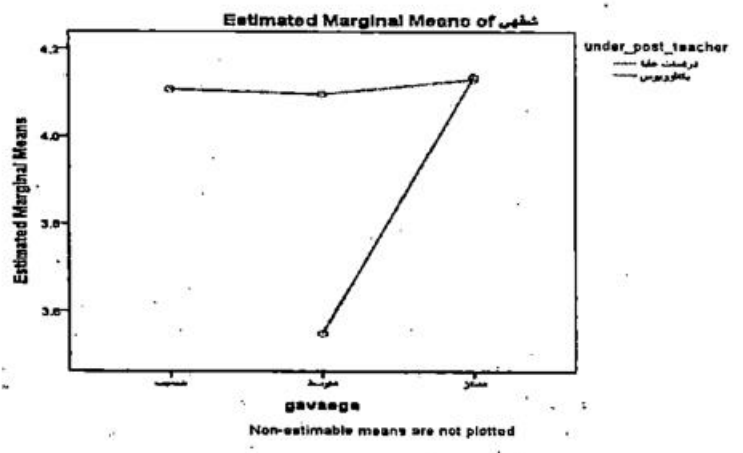
يتضح من الجدول (15) المتضمن للمقارنات المتعددة بين متوسطات العينات المختلفة من المستوى الدراسي (بكالوريوس – دراسات عليا) و المعدل التراكمي (منخفض – متوسط – مرتفع) باستخدم اختبار توكي Tuqey فيما يتعلق بتفضيل الاختبار الشفهي، وجود فروق جوهرية بين متوسطات عينة طلاب الدراسات العليا (متوسط) من جانب وكل عينات طلاب الدراسات العليا (المرتفع) والبكالوريوس (منخفض، متوسط، مرتفع) من جانب آخر في صالح العينات الأخيرة، كما اتضح فيما يتعلق بتفضيل الاختبار التحريري وجود فروق جوهرية بين متوسطات عينة طلاب الدراسات العليا (مرتفع) من جانب وكل من عينات طلاب الدراسات العليا (متوسط) والبكالوريوس (منخفض، متوسط، مرتفع)، من جانب آخر في صالح عينة الدراسات العليا (مرتفع)، وفيما يتعلق بتفضيل الاختبار المزيج من (التحريري + الشفهي) فقد تبين وجود فروق جوهرية بين متوسطات عينة طلاب الدراسات العليا المرتفع من جانب وكل من عينات طلاب الدراسات العليا متوسط والبكالوريوس متوسط، والبكالوريوس مرتفع من جانب آخر في صالح عينة الدراسات العليا مرتفع، وكذلك وجدت فروق جوهرية بين متوسطات درجات تفضيلات عينة طلاب البكالوريوس منخفض والبكالوريوس متوسط،في صالح عينة البكالوريوس منخفض. وقد أظهرت نتائج المقارنات فيما يتعلق بتفضيل الاختبارات الموضوعية وجود فروق جوهرية بين متوسطات عينة طلاب الدراسات العليا متوسط من جانب وكل من عينات والبكالوريوس متوسط، والبكالوريوس مرتفع من جانب آخر في صالح العينتين الأخيرتين. وقد أظهرت نتائج المقارنات فيما يتعلق بتفضيل الاختبارات المقالية وجود فروق جوهرية بين متوسطات عينة طلاب الدراسات العليا متوسط من جانب وكل من عينات والبكالوريوس الثلاثة (منخفض ، متوسط ، مرتفع) ، في صالح عينة الدراسات العليا متوسط، كما وجدت فروق جوهرية أيضا بين عينة طلاب الدراسات العليا مرتفع من جانب وكل من عينات والبكالوريوس الثلاثة (منخفض ، متوسط ،مرتفع) في صالح عينة الدراسات العليا مرتفع. وقد أظهرت نتائج المقارنات فيما يتعلق بتفضيل الاختبارات المزيج من (الموضوعية + المقالية) وجود فروق جوهرية بين متوسطات عينة طلاب الدراسات العليا متوسط من جانب وكل من عينتي والبكالوريوس (متوسط – مرتفع) ، في صالح عينة الدراسات العليا متوسط، كما وجدت فروق جوهرية أيضا بين عينة طلاب الدراسات العليا مرتفع من جانب وكل من عينات والبكالوريوس الثلاثة (منخفض – متوسط – مرتفع) في صالح عينة الدراسات العليا مرتفع.

وقد اتضح من نتائج المقارنات السابقة وفي ضوء توجه الدراسة لاستيضاح مدى جدية ودقة الرؤية التقويمية لفئة طلاب البكالوريوس أصحاب المعدل التراكمي المنخفض نتيجة لوجود إشارات ببعض الأدبيات تفيد بأن هذه الفئة يتسمون باستجابات تعكس تدني خلفياتم التعليمية (Michael & Charles ,2010) مما قد يؤثر بالسلب على نتائج الدراسة،كما أن هذه الفئة من الطلاب لايبدون آرائهم في تقويم العملية التعليمية وطرق التقويم المستخدمة بها بالجدية المطلوبة Kherfi, Samer (2011,)، فقد اتجهت بؤرة الدراسة بالفحص والتمحيص إلى نتائج المقارنات الخاصة بالرؤية التقويمية لعينة البكالوريوس منخفضي المعدل التراكمي مع الرؤى التقويمية الخاصة بالعينات الأخرى من متوسطي ومرتفعي المعدل التراكمي، وقد اتضح من خلال النتائج المبينة بالجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية بين عينة البكالوريوس (منخفض) وكل من العينتين الأخرتين البكالوريوس (متوسط، مرتفع) في غالبية المقارنات إلا في مقارنة وحيدة وهي التي تتعلق بتفضيل الاختبار (التحريري + الشفهي)، حيث جاءت الفروق في صالح عينة البكالوريوس (منخفض) مما يفيد بأن عينة البكالوريوس منخفضي المعدل التراكمي لاتختلف في آرائها جوهريا عن آراء عينتي البكالوريوس الأخرتين في العديد من حالات المقارنة، وبالتالي فإن المخاوف التي قد راودت الباحثان من التأثير السلبي المتوقع لاستجابات عينة طلاب البكالوريوس ذوات المعدل التراكمي المنخفض على دقة البيانات المستهدفة من الدراسة الدراسة (في خلال الإشارات التي تم رصدها من التراث) قد تبددت في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن السؤال السابق، ونتيجة لذلك فسوف تعتمد الدراسة الحالية على آراء عينة البكالوريوس (منخفضي المعدل التراكمي) أيضا بالإضافة إلى آراء العينتين الأخرتين (متوسطي و مرتفعي المعدل التراكمي) في إجراءات الدراسة اللاحقة التي تستهدف النظر إلى آراء طلاب البكالوريوس (على اختلاف مستوياتهم التحصيلية) بعين الاعتبار عند وضع النموذج التقويمي المقترح.

ثانيا : عرض ومناقشة النتائج الخاصة السؤال الثاني:

أسفرت إجراءات استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد ثنائي الاتجاه للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على : هل يوجد تأثير دال للتفاعل بين متغيري المستوى الدراسي (بكالوريوس – دراسات عليا) و المعدل التراكمي (منخفض – متوسط – مرتفع) لعينة الدراسة من الطلاب على رؤيتهم التقويمية الخاصة بنوع أسئلة الاختبار (موضوعية – مقالية – مزيج من الأسئلة الموضوعية والمقالية)، وأيضا شكل الاختبار (تحريري، شفهي، مزيج من التحريري والشفهي) ؟ عن البيانات الموضحة بالجدول السابق رقم (١٢) والتي تظهر وجود دلالة لتاثير التفاعل بين متغيري المستوى

الدراسي (بكالوريوس – دراسات عليا)، المتغير التراكمي (منخفض – متوسط – مرتفع) على الرؤية التقويمية الخاصة بالاختبار الشفهي وكذلك الاختبار التحريري فقط، حيث جاءت قيم (f) لدلالة التفاعل الخاصة بالاختبار الشفهي وكذلك التحريري دالة إحصائيا، عند مستوى (0.01)، ولم يبدو من نفس الجدول وجود دلالة للتفاعل فيما يتعلق بكل من التفضيلات الخاصة بالاختبار المزيج من (التحريري + الشفهي)، وكذلك الاختبار الموضوعي و الاختبار المقالي و الاختبار المزيج من (الموضوعي + المقالي) و التمثيلات البيانية الموضحة بالشكلين التاليين رقمي (4،3) يبرزان تأثير التفاعل بين متغيري المستوى الدراسي والمعدل التراكمي على التفضيلات الخاصة بكل من الاختبار الشفهي وكذلك الاختبار التحريري، حيث يبدو من التمثيل البياني الموضح بالشكل التالي رقم (3) تطابق متوسطي كل من طلاب البكالوريوس والدراسات العليا (مرتفعي المعدل التراكمي) فيما يتعلق بالاختبار الشفهي، بينما اختلف متوسطي طلاب البكالوريوس والدراسات العليا (متوسطي المعدل التراكمي) حيث ارتفع متوسط تفضيلات طلاب البكالوريوس ذو المعدل التراكمي المتوسط بوضوح عن متوسط طلاب الدراسات العليا من ذوي المعدل التراكمي المتوسط على نفس الاختبار، وقد تبدو النتيجة السابقة نتيجة منطقية نظرا لأن الطلاب مرتفعي المستوى التحصيلي لا يكترثون بنوع الاختبار فمستواهم التحصيلي المرتفع والمتميز قد يؤهلهم للإجادة مع الاختبار بغض النظر عن نوعه كونه تحريريا أم شفهيا كما أن الاختبارات الشفهية 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 وهي القدرات التي قد يتمتع بها الطلاب مرتفعي المستوى التحصيلي.وهذا ما اكدته دراسة .(James, 2011)، أما فيما يتعلق بارتفاع تفضيلات فئة طلاب البكالوريوس من متوسطي المعدل التراكمي عن الفئة المناظرة بالدراسات العليا، فقد تبين من خلال نتيجة إجراء بعض مقابلات الباحثان لطلاب وطالبات البكالوريوس الذين يفضلون هذه النوعية من الاختبارات رغم عدم شيوع استخدامها في تقويمهم التحصيلي اعتقادهم أن المقوم قد يعطي أسئلة بديلة في حالة فشل الممتحن الإجابة صوابا على بعض الأسئلة الشفهية وبالتالي تعتبر أداة أكثر مرونة يحصل من خلالها الممتحن على مزيد من الدرجات، كما أن دراية المقوم بطلابه قد تكون في صالحهم وبمقتضى ذلك يمكن أن يحصل الطالب النشط طوال الفصل الدراسي درجات مساعدة حتى وإن فشل في الإجابة عن بعض الأسئلة في موقف الاختبار الشفهي.

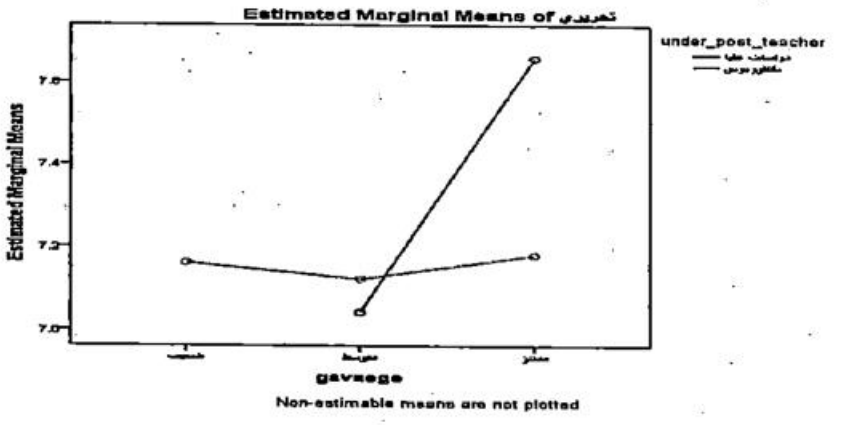


شكل (3)

تمثيل بياني للتفاعل بين متغيري المستوى الدراسي والمعدل التراكمي في تفضيلات الاختبار الشفهي

كما يبدو من التمثيل البياني للتفاعل الخاص بالاختبار تحريري بالشكل رقم (3) وجود فارق جوهري واضح بين متوسطي تفضيلات طلاب البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا (مرتفعي المعدل التراكمي) في رؤيتهم التقويمية للاختبار التحريري، حيث ارتفع بصورة واضحة مستوى تفضيلات عينة الدراسات العليا عن مستوى تفضيلات عينة البكالوريوس في هذا الصدد، بينما تبدل الحال مع طلاب البكالوريوس والدراسات العليا (متوسطي المعدل التراكمي) حيث ارتفع متوسط تفضيلات طلاب البكالوريوس ذو المعدل التراكمي المتوسط بشكل واضح عن متوسط طلاب الدراسات العليا من نفس المعدل التراكمي المتوسط مما يفيد بوجود تفاعل بين متغيري المستوى الدراسي والمعدل التراكمي له تأثير واضح على الرؤية التقويمية بهذا الاختبار، وتتسق هذه النتائج السابقة مع طبيعة طلاب الدراسات العليا مرتفعي المعدل التراكمي الأكثر تفضيلا للاختبارات التحريرية نظرا لإدراك هذه الفئة (المفترض أنها المجموعة الأكثر خبرة ونضجا) أهمية هذه النوعية من الاختبارات وشموليتها لكل جوانب المقرر الدراسي، كما أنها لاتتأثر بالضغوط النفسية التي يمكن أن تصاحب مواقف الاختبارات الشفهية وبالتالي تشكل وسيلة أكثر موضوعية في تقويم الأداء، كما أكدت دراسة (James, 2011) التي توصلت إلى أن الاختبارات التحريرية أكثر شمولا وأكثر موضوعية وفقا لرؤية طلاب الجامعة وهذا ما أشارت إليه دراسة Sasmaz., (et.al., 2011)، والتي أظهرت أنه هناك رغبة بعض الطلاب المعلمين قبل التخرج باستخدام الاختبارات التحريرية بصورة تفوق البدائل الأخرى من أدوات التقويم كما انهم لا يعتقدون انهم سوف يواجهم مشاكل عند

استخدامها مستقبلا.



شكل (4) تمثيل بياني للتفاعل بين متغيري المستوى الدراسي والمعدل التراكمي في تفضيلات الاختبار التحريري

ثالثاً : عرض ومناقشة نتائج الإجابة على السؤال الثالث

أسفرت إجراءات الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي ينص على : هل يختلف شكل الاختبار التحصيلي التقويمي ونوع فقراته باختلاف المنتسبين لكلية التربية (طلاب بكالوريوس- طلاب دراسات عليا – أعضاء هيئة التدريس)؟، والتي اعتمدت على استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد أحادي الاتجاه، بعد سحب عينتين عشوائيتين حجم كل منها (١٢٨) من عينتي البكالوريوس والدراسات العليا (اعتمادا على طريقة الجداول العشوائية) لتتساوى مع حجم عينة المعلمين وذلك بهدف تحقيق شرط التجانس بين العينات الثلاث موضوع المقارنة وقد أسفر استخدام هذا الأسلوب الإحصائي عن النتائج المبينة بالجداول أرقام (16،17،18،19) بملاحق الدراسة (ملحق رقم 6).

يبدو من جدول (16) المتضمن للإحصاءات الوصفية لعينات الدراسة وفقا لمستوى الانتساب للكلية، وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات عينة الدراسة على بنود أداة الدراسة المرتبطة بنوع الاختبار (تحريري – شفهي – مزيج (تحريري + شفهي) ونوع الأسئلة (موضوعي – مقالي – مزيج (موضوعي + مقالي)) حيث بلغ أعلى متوسط لدرجات تفضيل العينات الثلاثة على الفقرات الخاصة بالاختبار الشفهي القيمة (4.11) وكان لعينة البكالوريوس، بينما بلغ أدنى متوسط القيمة (3.45) وكان لعينة المعلم، أما فيما يتعلق بتفضيلات الاختبار التحريري فقد بلغ أيضا أعلى متوسط لدرجات عينات المقارنة على هذا النوع من الاختبارات القيمة (7.39) وكان لعينة المعلم، بينما بلغ أدنى متوسط القيمة (7.15) وكانت لعينة البكالوريوس، وقد بلغ أيضا أعلى متوسط لدرجات العينات موضع المقارنة على الفقرات الخاصة بالاختبار المشتمل على مزيج من الاختبار (التحريري + الشفهي) القيمة (3.77) وكان لعينة المعلم، بينما بلغ أدنى متوسط القيمة (3.35) وكانت لعينة البكالوريوس، أما فيما يتعلق بتفضيلات الاختبار الموضوعي فقد بلغ أيضا أعلى متوسط لدرجات عينات المقارنة على هذا النوع من الاختبارات القيمة (14.41) وكان لعينة البكالوريوس، بينما بلغ أدنى متوسط القيمة (12.48) وكانت لعينة المعلم، أما فيما يتعلق بتفضيلات الاختبار المقالي فقد بلغ أعلى متوسط لدرجات عينات

المقارنة على هذا النوع من الاختبارات القيمة (4.8) وكان لعينة الدراسات العليا، بينما بلغ أدنى متوسط القيمة (4.1) وكانت لعينة المعلم، وقد بلغ أيضا أعلى متوسط لدرجات العينات موضع المقارنة على الفقرات الخاصة بالاختبار المشتمل على مزيج من نوع أسئلة الاختبار (موضوعي + مقالي) القيمة (3.84) وكان لعينة المعلم، بينما بلغ أدنى متوسط القيمة (3.38) وكانت لعينة البكالوريوس .

يتضح من جدول (17) لدلالة اختبار ولكس لامدا لأثر المتغير المستقل في تباين المتغير التابع أن قيمة (F) لاختبار ولكس لامدا دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يعني أن تباين درجات عينات الدراسة الفرعية الثلاثة المختلفة من حيث مستوى انتسابها للكلية (بكالوريوس – دراسات عليا – معلم) على الفقرات الخاصة بالمتغيرات التابعة وهي شكل الاختبار (شفهي – تحريري – المزيج)، ونوع أسئلة الاختبار (مقالي – موضوعي - المزيج) يمكن أن تعزي وتفسر بالمتغير المستقل.

يتضح من جدول (18) الذي يوضح نتائج تحليل التباين المتعدد أحادي الاتجاه لمتغيري شكل ونوع أسئلة الاختبار وفقا لمتغير انتساب عينة الدراسة للكلية، أن جميع قيم (F) المتصلة بمتغير مستوى الانتساب للكلية (بكالوريوس – دراسات عليا – معلم) ذات دلالة إحصائية عند كل مستوى من مستويات متغير نوع الاختبار (تحريري – شفهي- مزيج (تحريري + شفهي)) وأيضاً عند كل مستوى من مستويات نوع أسئلة الاختبار (الموضوعي – المقالي – مزيج(الموضوعي +المقالي))، مما يعني وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات تفضيلات العينات موضع المقارنة عند مستوى من مستويات شكل الاختبار، وعند كل مستوى من مستويات نوع أسئلة الاختبار، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق سوف تعتمد الدراسة على جدول اختبار توكي (Tuqey) للمقارنات المتعددة الوارد لاحقاً.

مناقشة النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثالث :

أولاً : مناقشة النتائج الخاصة الاختبار الشفهي والتحريري والمزيج من (الشفهي + التحريري)

يتضح من الجدول (19) والمتضمن للمقارنات المتعددة بين متوسطات درجات الموافقة على شكل وانواع أسئلة الاختبارات التحصيلية لعينات المقارنة التي تختلف باختلاف مستوى انتسابها للكلية، باستخدم اختبار المقارنات المتعددة شفيه (Tuqey) فيما يتعلق بتفضيل الاختبار الشفهي، وجود فروق جوهرية بين متوسطات عينة طلاب الدراسات العليا من جانب وعينة البكالوريوس في صالح عينة والبكالوريوس، كما وجدت فروق جوهرية بين عينتي الدراسات العليا وعينة المعلم في صالح عينة الدراسات العليا،كما وجدت فروق جوهرية بين متوسطي عينتي البكالوريوس والبكالوريوس في صالح المعلم، واما فيما يتعلق بتفضيل الاختبار التحريري يتضح من نفس الجدول السابق وجود فروق، جوهرية بين متوسطات عينة طلاب الدراسات العليا وعينة والبكالوريوس في صالح عينة الدراسات العليا، كما وجدت فروق جوهرية بين عينة البكالوريوس وعينة المعلم في صالح عينة المعلم، وفيما يتعلق بتفضيل الاختبار المزيج (تحريري + شفهي)فقد تبين وجود فروق جوهرية بين متوسطات عينة المعلم من جانب وكل من عينتي طلاب البكالوريوس و الدراسات في صالح المعلم.

ويتضح من خلال نتائج المقارنات بين الرؤى التقويمية للعينات موضع المقارنة فيما يتعلق بالاختبار الشفهي أن متوسط تفضيلات عينة البكالوريوس على الاختبارات الشفهية جاء اعلى جوهريا من متوسطي تفضيلات العينتين الأخرتين (الدراسات العليا – المعلم)، وقد تفسر هذه النتيجة بضعف خبرات هؤلاء الطلاب بالمتغيرات المتعلقة بمواقف بالاختبارات الشفهية نظرا لكثرة عدد طلاب هذه الفئة من الأفراد مما يؤدي على إحجام أساتذتهم من استخدم هذا النوع من الاختبارات في إجراءات تقويم أدائهم التحصيلي، كما أن طلاب الدراسات العليا قد تستخدم معهم مثل هذه النوعية من الاختبارات نظرا لقلة عددهم بالمقارنة بأعداد طلاب البكالوريوس، وقد تشير رؤيتهم التقويمية التي اتسمت بانخفاض

تفضيلهم هذه النوعية من الاختبارات إلى الخبرات التي تكونت لديهم نتيجة مرورهم بها وإدراكهم للضغوط النفسية التي تصاحبها مما قد يؤثر على دقة استجاباتهم،كما أن الأسئلة والتي غالبا ماتكون قليلة لهذه النوعية من الاختبارات والتي قد تختلف أحيانا في مستوى صعوبتها قد تشكل فرص غير متكافئة بين الممتحنين في الحصول على التقديرات الحقيقية والتي تتناسب مع مستوياتهم الحقيقية، وقدا بدا ذلك واضحا من خلال دراسات (Ben-Chaim & Zoller ,1997),((Birenbaum & Feldman ,1998), ,(Beller & Gafni 2000),(Traub & McRury ,2010) والتي توصلت إلى أن تفضيلات الاختبارات التحريرية لطلاب الجامعة تفوق تفضيلاتهم للاختبارات الشفهية، وعلى الرغم من قناعة أغلب أعضاء الهيئة التدريسية بأهمية 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 كما أكدت دراسة .(James, 2011) إلا انهم قد لايفضلونها لأنها تستغرق جهدا ووقتا أطول من الجهد والوقت التي تستغرقه الاختبارات التحريرية،وهذا ما أشارت أيضا دراسة Sasmaz., et.al., 2011)) والتي أظهرت أنه رغم رغبة بعض طلاب الجامعة المعلمين قبل التخرج باستخدام 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.

كما تبين أيضا خلال نتائج المقارنات الخاصة بالاختبار التحريري أن متوسط تفضيلات عينة البكالوريوس للاختبارات التحريرية جاء أقل بصورة جوهرية عن متوسطي تفضيلات العينتين الأخرتين (الدراسات العليا – المعلم)، وقد تفسر هذه النتيجة أيضا بضعف خبرات هؤلاء الطلاب بجدوى وقيمة الاختبارات التحريرية في تقويم الأداء التحصيلي للطالب . كما تفسر هذه النتيجة بكثرة 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 تغيير وتحول اتجاه هذه الفئة من الطلاب عن هذه النوعية من الاختبارات إذا ماقورن ذلك بتوجهات العينتين الأخرتين (الدراسات العليا – المعلم)، وهما الأكثر نضجا وخبرة، وقدا 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 تستخدم 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 اسس 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.

ويبدو أن اختلاف الرؤية التقويمية لكل من طلاب الدراسات العليا وأعضاء الهيئة التدريسية تجاه الاختبارات التحريرية عن الرؤية التقويمية لعينة البكالوريوس في هذا الجانب، نظرا لإدراكهما بأهمية هذه النوعية من الاختبارات وشموليتها لكل جوانب وجزئيات المقرر الدراسي، كما أنها قد لاتتأثر بالضغوط النفسية التي يمكن أن تصاحب مواقف الاختبارات الشفهية وبالتالي تشكل وسيلة أكثر موضوعية في تقويم أداء الطالب، كما أكدت دراسة .(James, 2011) التي توصلت إلى أن الاختبارات التحريرية أكثر شمولا وأكثر موضوعية وفقا لرؤية طلاب الجامعة وهذا ما أشارت إليه

دراسة (Sasmaz., et.al., 2011) والتي أظهرت أنه هناك رغبة بعض الطلاب المعلمين قبل التخرج باستخدام التحريرية بصورة تفوق البدائل الأخرى من أدوات التقويم كما انهم لا يعتقدون انهم سوف يواجهم مشاكل عند استخدامها مستقبلا.

كما اتضح من خلال النتائج المتعلقة بالرؤية التقويمية لعينات المقارنة للاختبار المزيج من التحريري والشفهي المبينة بالجدول رقم ( )، أن متوسط تفضيلات عينة المعلم للاختبار المزيج من (التحريري + الشفهي) جاء أعلى بصورة جوهرية عن متوسطي تفضيلات العينتين الأخرتين (البكالوريوس، الدراسات العليا)، وقد تفسر هذه النتيجة بوعي المعلم بالدور التي يمكن أن تلعبه الاختبارات الشفهية بالإضافة للاختبارات التحريرية في تقديم صورة أكثر تكاملا ووضوحا تبرز أغلب الجوانب التحصيلية والمهارات المرتبطة بالمقرر، نظرا لأن الاختبارات الشفهية يمكن أن تستخدم في قياس بعض المتغيرات التي يصعب قياسها بالاختبارات التحريرية وخاصة فيما يتعلق بالفهم المتعمق للعديد من المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالمجال المستهدف قياسه بالإضافة على بعض المتغيرات المتعلقة بشخصية الممتحن، كما أنها أداة يعتمد عليها في تقويم التعلم الحقيقي .(James, 2011) وفي المقابل يتضح تقارب متوسطي كل من عينتي الدراسات العليا والبكالوريوس، وقد يفسر ذلك بخشية الممتحن من الإرهاق الذي قد يصيبه جراء كثرة الاختبارات التي قد تزيد من أعباؤه وضغوطه النفسية وتزيد من مساحة التقويم بشكل يسبب إرهاقا لدى الممتحن.

ثانياً : مناقشة النتائج الخاصة بالاختبارات الموضوعية والمقالية والمزيج من (الموضوعي+المقالي)

لقد أظهرت نتائج المقارنات فيما يتعلق بتفضيل الاختبارات الموضوعية وجود فروق جوهرية بين متوسطي عينتي طلاب الدراسات العليا وعينة والبكالوريوس في صالح عينة البكالوريوس، كما وجدت فروق بين عينتي البكالوريوس وعينة المعلم في صالح عينة البكالوريوس. كما وجدت فروق جوهرية بين متوسطي عينتي الدراسات العليا والمعلم في صالح الدراسات العليا، أما فيما يتعلق بالاختبارات المقالية فقد وجدت فروق بين عينتي الدراسات العليا وعينتي المعلم والبكالوريوس في صالح عينة الدراسات العليا، كما وجدت فروق جوهرية بين متوسطي عينة المعلم وعينة والبكالوريوس في صالح عينة البكالوريوس، وقد أظهرت نتائج المقارنات فيما يتعلق بتفضيل الاختبارات المزيج (موضوعية + مقالي) وجود فروق جوهرية بين متوسطات عينة طلاب الدراسات العليا من وعينة والبكالوريوس في صالح عينة الدراسات العليا كما وجدت فروق جوهرية بين عينة الدراسات العليا وعينة والمعلم وذلك في صالح المعلم، كما وجدت فروق جوهرية أيضا بين عينة المعلم وعينة البكالوريوس في صالح عينة المعلم.

لقد اتضح من خلال نتائج الرؤية التقويمية للعينات الثلاث للاختبار الموضوعي أن متوسط تفضيلات عينة البكالوريوس على الاختبارات الموضوعية جاء أعلى بصورة جوهرية عن متوسطي تفضيلات العينتين الأخرتين (الدراسات العليا، المعلم)، وقد تفسر هذه النتيجة بالطبيعة الخاصة لهذه المفردات التي قد يكون بالإجابات الخاصة بها نسبة من التخمين الذي يمكن أن يحصل الطالب من خلاله على درجات أكثر مما يستحق (عودة، 2010: 206)، كما أنها تتصف بعدم تدخل التقديرات الذاتية للمعلم عند تقدير الدرجات الخاصة بتلك الأسئلة التي تتميز بقدر عالي من الثبات (المرجع السابق: 208) ثم يلي ذلك متوسط عينة الدراسات العليا وقد يعود ذلك أيضا لنفس التفسيرات الخاصة بطلاب البكالوريوس إلا أن هؤلاء الطالب يعلمون أن هذه الأسئلة وحدها قد لا تكفي لإبراز الإمكانيات والقدرات الخاصة بالطالب، وعلى أية حال فقد فاقت تفضيلات الطلاب (بكالوريوس والدراسات العليا) تفضيلات المعلم على نفس النوعية من الأسئلة وقد ما أكدته بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (wheeler & Berkowitz,1993)، التي أشارت إلى تفضيل طلاب الجامعة لهذه النوعية من الاختبارات وكذلك دراسة (الدوغان،1995) التي أكدت أن اتجاهات طلاب الجامعة أكثر إيجابية نحو

الاختبارات الموضوعية، وقد أظهرت دراسة (نصار،2006) 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 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 اكدته دراسة (Gellman & Berkowitz 2008) من أن درجات الطلاب والطالبات على أسئلة الاختيار من متعدد أعلى من درجاتهم التي يحصولون عليها في الاختبارات التي تحتوي على أسئلة من نوع المقال، وهي نفس النتائج التي توصل إليها نتائج دراسة .(Bennti & Sinai,2007) ، كما قد يفسر تدني متوسط عينة المعلم على هذه النوعية من الاختبارات بالجهد الذي يستغرقه في إعداد هذه النوعية من الاختبارات، بالإضافة إلى أن هذه الاختبارات وحدها لا تغطي كل المستويات المعرفية وبصفة خاصة المستويات العليا منها المرتبطة بمجال القياس المستهدف، (عودة، 2010، 207-209)

كما اتضح أيضا من خلال النتائج التي تتعلق باختبارات المقال من الجدول السابق رقم (19) أن متوسط تفضيلات عينة الدراسات العليا على الاختبارات المقالية جاء أعلى بصورة جوهرية عن متوسطي تفضيلات العينتين الأخرتين (البكالوريوس ,المعلم)، وقد تفسر هذه النتيجة بالطبيعة الخاصة لهذه المفردات التي يمكن خلالها إبراز القدرات الإبداعية والمهارات العليا وكذلك فردية الممتحن في المجال التحصيلي المستهدف من الاختبار (عودة، 2010، 210) كما أنها توفر للطالب فرصة لتحليل الأفكار وتركيبها (نصار، 2010، 224) 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، 2010، 209)، 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، 210) التي قد يفتقر إليها بعض الطلاب كما أنها تشمل عدد محدود من نقاط المنهج ولاتغطي المقرر بأكمله (نصار، 2010: 224 - 225)، كما أنها تتأثر بذاتية مقدر الإجابة على نحو كبير (عودة، 2010، 209). وقد اكدت بعض الدراسات عدم تفضيل طلاب البكالوريوس لهذه النوعية من الأسئلة وهي دراسات (wheeler&Berkowitz,1993) (الدوغان،1995)، (Birenbaum & Feldman ,1998), ،(نصار،2006)،.(Baeten et al.,2008) (Beller & Gafni 2000)، Traub & McRury ,2010)) ، ويمكن تفسير المتوسط المتدني للمعلم في تفضيلاته لهذا النوع من الاختبارات نظرا لعدد من الاعتبارات وهي أن هذه الاختبارات لاتغطي جزءا أكبر من المجال التحصيلي المستهدف من الاختبار، كما أنها تحتاج إلى وقت اكبر في تقدير الدرجات الخاصة بها (عودة، 2010، 209)، كما أنها تتأثر بوضوح أو غموض وعدم وضوح خط يد الممتحن، كما أنها تثير الجدل في كثير من الأحيان مع الطلاب في المعاني التي كان يدعي الطالب أنها كان يقصدها وترتبط بالإجابة على السؤال في حين يرى المعلم أنها تبتعد عن المقصود من السؤال.

لقد اتضح من النتائج الموضحة بالجدول السابق رقم (19) التي تتعلق بالرؤية التقويمية لعينات المقارنة للاختبارات المزيج من (الموضوعي + المقالي) أن متوسط تفضيلات عينة المعلم على نوع أسئلة الاختبارات المزيج من (الموضوعي + المقالي) جاء أعلى بصورة جوهرية عن متوسطي تفضيلات العينتين الأخرتين (البكالوريوس، الدراسات العليا)، وقد تفسر هذه النتيجة بوعي المعلم بالدور التي يمكن أن تلعبه أنواع الأسئلة الموضوعية نظرا لأنها اكثر مرونة من الأنواع الأخرى حيث

يمكن من خلالها تقويم مدى تحقق أهداف تعليمية من مستويات معرفيه مختلفة (علام، 2010 : 97) بالإضافة للأسئلة المقالية التي تناسب انواع مهمة في التحصيل والتي تمثل نطاق 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، 2010 : 114-115) والقدرة على تنظيم الأفكار والمعلومات والقدرة على استخدام الأساليب اللغوية الجيدة (نصار، 2010: 223)وبالتالي فإن الاعتماد على هذين النوعين من الاختبارات يقديم صورة أكثر تكاملا ووضوحا تبرز أغلب المستويات المعرفية التي تغطي أغلب أجزاء وفقرات المقرر (علام، 2010 : 115)، كما يتضح إرتفاع متوسط طلاب الدراسات العليا عن طلاب عينة البكالوريوس وقد يفسر ذلك بالنضج العلمي لطلاب الدراسات العليا ودرايتهم بأهمية التنوع في أسئلة الاختبار الواحد كأسلوب يبرز مختلف أنواع واوجه مظاهر الأداء التقويمي للطالب ونظرا لحرص طالب الدراسات العليا على التفوق التحصيلي فقد يرى أن هذا التنوع في أسئلة الاختبار يمكن أن يبرز الجهد الذي يبذله الطالب كما يعكس مهارته وقدراته في المجال موضع القياس الأمر الذي قد لا يعيه أغلب طلاب مرحلة والبكالوريوس.

رابعاً : عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

لقد أسفرت إجراءات الإجابة الخاصة بالسؤال الرابع والذي ينص على: هل تختلف الرؤية التقويمية لمتضمنات أبعاد النموذج التقويمي المقترح باختلاف المنتسبين لكلية التربية (طلاب بكالوريوس – طلاب دراسات عليا – أعضاء هيئة التدريس) ؟ باستخدام مربع كاي واختبار (z) لدلالة فروق النسب المئوية المعدل بأسلوب بنفروني للمقارنات عن النتائج التالية:

- النتائج المتعلقة بالبعد الأول

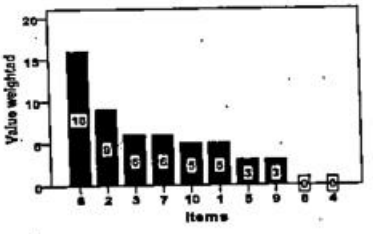
وسوف يتم تناول النتائج المتعلقة بالبعد الأول من خلال ثلاث جوانب متضمنة بهذا البعد وهي:الجانب الأول: نوع أسئلة الاختبار (موضوعية – مقالية – مزيج من الموضوعي والمقالي)، الجانب الثاني : مستوى أسئلة الاختبار (السهولة – المستوى المعرفي)، الجانب الثالث: نوع وشكل الاختبار (تحريري – شفهي– مزيج من التحريري والشفهي) ، وقد أسفرت نتائج التحليل الخاصة بدلالة فروق النسب المئوية المتضمنة باختبار مربع كاي لاستجابات العينات الثلاث موضع المقارنة للبنود المتضمنة بالأبعاد السابقة، عن النتائج المبينة بالجدول رقم (20) أنظر ملاحق الدراسة ملحق رقم (6)

أولا :مناقشة النتائج الخاصة بالجانب الأول من البعد الأول وهو نوع أسئلة الاختبار:

يتضح من الجدول (20) والمتضمن لنتائج اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين تكرارات استجابة الموافقة علي فقرات البعد الأول من النموذج التقويمي للعينات الثلاث موضع المقارنة (معلم – طلاب دراسات عليا – طلاب بكالوريوس)، وجود فروق جوهرية (عند مستوى دلالة 0.05) بين تكرارات الاستجابة بالموافقة على على جميع البنود (من رقم 1 وحتى رقم 10) المتضمنة بهذا الجدول، كما اتضح أيضا من نفس النتائج وجود دلالة لاختبار (z) لفروق النسب المئوية للموافقة العينات الثلاث موضع المقارنة على نفس البنود، ويمكن ترتيب مجموع النقاط الموزونة لموافقات العينات الثلاث على مضامين هذا الجانب تنازليا كما يلي:

جدول (21) ترتيب بنود الجانب الثاني من البعد الأول وفقا لمجموع النقاط الموزونة

أرقام البنود	مجموع النقاط الموزونة للموافقة	توزيع نقاط الموافقة الموزونة على العينات	الترتيب	إدراج بالنموذج المقترح
6	16	5ت+6ع+5ب	1	√
2	9	5ع+4 ب	2	√
3	6	3ع+ 3ب	3	√
7	6	3ت+3ع	3	√
10	5	4ع + ب	4	√
1	5	5ب	4	×
5	3	2ع+ب	5	√
9	3	3ت	5	×
8	0	0	6	×
4	0	0	6	×



شكل (11) تمثيل بياني لترتيب بنود الجانب الأول من البعد الأول وفقا لمجموع النقاط الموزونة

ويبدو من النتائج المتعلقة بالجدول (21) الذي يوضح ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الأول من البعد الاول وفقا لمجموع نقاط الموافقة الموزونة للعينات الثلاث والتمثيل البياني لها وهو شكل (11)، أن مضامين البنود التي سوف تدرج بالنموذج التقويمي المقترح والتي حققت أعلى مجموع لنقاط الموافقة الموزونة هي : البنود أرقام (6) ، (2) (3) ، (7) ، (10)، (5) على الترتيب وهي البنود التي حققت المقترحات التقويمية شروط الإدراج بالنموذج التقويمي المقترح وهي موافقة عينتين على الأقل من العينات الثلاث التي تعتمد عليها الدراسة الحالية، ويبدو من نفس الجدول السابق أن البنود التي سوف تستبعد مضامينها من النموذج التقويمي وهي البنود: أرقام (1) ، (9) ، (8)، (4). نظرا لموافقة عينة واحدة فقط على مضمون بعض البنود وهي أرقام (1، 9) كما أن البنود المتبقية لم يوافق على مضامينها أي من العينات الثلاث المستهدفة من الدراسة وبالتالي لم تستوفي الحد الأدنى شروط الإدراج.

ويبدو خلال النتائج السابقة أن غالبية تفضيلات العينات الثلاث لأسئلة الاختبار كانت للأسئلة الموضوعية وقد يفسر تفضيل الطلاب لهذا النوع من الأسئلة نظرا لأن الطلاب يحصلون 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 اجزاء المقرر الدراسي،كما أنها تستخدم في قياس أهداف تعليمية من مستويات معرفية متنوعة (علام، 2010 : 97) وبالتالي تكون أكثر موضوعية في قياس المستوى التحصيلي للطالب، كما يفسر تفضيل هذه الأسئلة من جانب المعلم نظرا لكونها أسهل من حيث التصحيح والتقدير ولا تتأثر بذاتيته (نصار، 2010: 226) كما أن نتائجها أكثر قبولا بالنسبة للممتحن، بينما جاءت في نهاية هذه التفضيلات أسئلة المقال حيث أكدت دراسة (Birenbaum & Feldman ,1998) أن الطلاب مرتفعي التحصيل وهم عموم طلاب الدراسات العليا يفضلون الاختبارات المقالية، وقد تلك التفضيلات بأن الأسئلة المقالية تناسب مستويات مهمة في التحصيل تتمثل في مجال واسع من القدرات والمهارات المعرفية (علام، 2010 : 114-115) كما أنها تقيس القدرة على تنظيم الأفكار والقدرة على استخدام الأساليب اللغوية الجيدة (نصار، 2010: 223)،ويتبين أيضا أن قائمة التفضيلات للعينة الكلية تبرز موافقة تلك العينة على نوعين من الأسئلة وهي الأسئلة الموضوعية بكل انواعها وكذلك الأسئلة

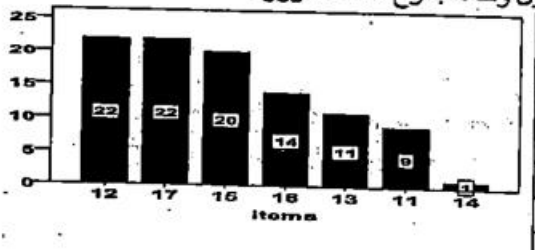
المقالية وهذا يعني أن هذين النوعين من الأسئلة يساهمان في إعطاء صورة أكثر تكاملا ووضوحا تُظهر أغلب المستويات المعرفية التي تغطي أغلب فقرات المقرر (علام، 2010 : 115) . وبالتالي فإن استخدام أنواع مختلفة من الأسئلة الموضوعية والمقالية يحقق العديد من الأهداف التعليمية وهذا ما أوصى به (العياصرة،2005) من ضرورة 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 .

ثانيا: مناقشة النتائج الخاصة بالجانب الثاني (مستوى الأسئلة) من البعد الأول:

لقد اتضح من الجدول السابق (20) دلالة اختبار (كا2) للفروق بين تكرارات الاستجابة بالموافقة على على جميع البنود المتضمنة بهذا الجانب (البنود أرقام 11 حتى 17)، مما يعني وجود فروق جوهرية بين هذه النسب ، ويمكن ترتيب مجموع النقاط الموزونة لموافقات العينات الثلاث تنازليا كما يلي:

جدول (22) ترتيب بنود الجانب الثاني من البعد الأول وفقا لمجموع النقاط الموزونة

ارقام البنود	مجموع النقاط الموزونة للموافقة	توزيع نقاط الموافقة الموزونة على العينات	الترتيب	إدراج بالنموذج المقترح
12	22	ب5 ت+8ع+9	1	√
17	22	10ت+8ع+4ب	2	√
15	20	10ت+5ع+5ب	3	√
16	14	9ت+2ع+3ب	4	√
13	11	5ع+6ب	5	√
11	9	4ع+5ب	6	√
14	1	ت	7	×



شكل (12) تمثيل بياني لترتيب بنود الجانب الثاني من البعد الأول وفقا لمجموع النقاط الموزونة

ويبدو من النتائج المتعلقة بالجدول (22) الذي يوضح ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد الاول وفقا لمجموع نقاط الموافقة الموزونة والتمثيل البياني لها وهو شكل (12)، أن مضامين البنود التي سوف تدرج بالنموذج التقويمي المقترح والتي حققت أعلى مجموع لنقاط الموافقة الموزونة هي : البند ارقام (12) ، (17) ، (15) ، (16) ، (13) ، (11) على الترتيب أما البند رقم (14) لم يستوفي الحد الأدنى شروط الإدراج نظرا لموافقة عينة واحدة على مضمونة وهي عينة المعلم.

ويتبين من النتائج السابقة أن أغلب التفضيلات الخاصة بالعينات جاءت للأسئلة التي تغطي جميع أجزاء المقرر، وهي الميزة التي تتميز بها الأسئلة الموضوعية(علام، 2010 : 97)، 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، وبالتالي فإن الأسئلة التي لايجيب عنها سوى الطالب المتميز لم تلاقي قبولا من غالبية

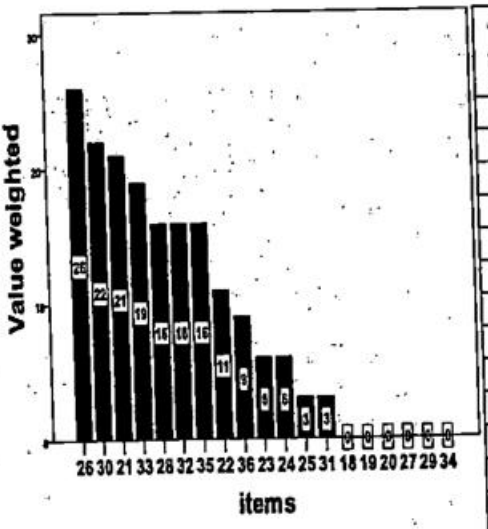
طلاب الدراسة إلا أنها لاقت قبولا من غالبية أفراد عينة المعلم الذين قد يروا أن وجود هذه النوعية من البنود داخل الاختبار من شأنها أن تكشف عن الطلاب المتميزين، وقد يفسر رفض غالبية الطلاب لمضمون هذه الفقرة لأنها تحتوي على عبارة (سوى الطالب المتميز) فقد يعتقد البعض منهم أن الأسئلة حتى وإن كانت تقيس القدرات العليا ينبغي أن يجيب عنها أيضا العديد من الطلاب وليس الطالب المتميز فقط.

ثالثا : مناقشة النتائج المتعلقة بالجانب الثالث (نوع وشكل الاختبار) من البعد الأول:

اتضح من الجدول (20) وجود دلالة لقيم اختبار (كا2) لفروق تكرارات الموافقة على مضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب وكذلك اختبار (z) لفروق النسب المئوية لها، مما يعني وجود فروق جوهرية بين تكرارات الاستجابة بالموافقة على البنود (١٨ حتى ٣٦)، كما اتضح وجود فروق جوهرية بين النسب المئوية لموافقة العينات موضع المقارنة على مضامين نفس البنود فيما عدا البند (٣٥) ، ويمكن ترتيب بنود هذا الجانب وفقا لمجموع النقاط الموزونة تنازليا كما يلي:

جدول (23) ترتيب بنود الجانب الثالث من البعد الأول وفقا لمجموع النقاط الموزونة

أرقام البنود	مجموع النقاط الموزونة	توزيع نقاط الموافقة	الترتيب	إدراج بالنموذج المقترح
26	26	ب7	1	√
30	22	ب5	2	√
21	21	ب4	3	√
33	19	ب3	4	√
28	16	ب5	5	√
32	16	ب5	5	√
35	16	ب4	5	√
22	11	ع4ت +7	6	√
36	9	ب4ع+5	7	√
23	6	ت 6	8	×
24	6	ت 6	8	×
25	3	ت3	9	×
31	3	ع3	9	×
18	0	-	10	×
19	0	-	10	×
20	0	-	10	×
27	0	-	10	×
29	0	-	10	×
34	0	-	10	×



شكل (13) تمثيل بياني لترتيب بنود الجانب الثالث من البعد الأول وفقا لمجموع النقاط الموزونة

ويبدو من النتائج المتعلقة بالجدول (23) الذي يوضح ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد الاول وفقا لمجموع نقاط الموافقة الموزونة للعينات الثلاث والتمثيل البياني لها وهو شكل (13)، أن مضامين البنود التي سوف تدرج بالنموذج التقويمي المقترح والتي حققت أعلى مجموع لنقاط الموافقة الموزونة هي : البنود أرقام: (26) ، (30) ، (21) ، (33) ، (28) ، (32، (35) ، (22) (36). وجميع المضامين الواردة بهذه الأسئلة قد أدرجت بالنموذج التقويمي المقترح نظرا لتحقق الحد الأدنى من شروط الإدراج ، أما البنود أرقام (23)، (24)، (31)، (18)، (19)، (20)،(27)،

(29)،(34) وقد استبعدت مضامينها من النموذج المقترح نظرا لعدم استيفاؤها الحد الأدنى من شروط الإدراج.

ويتبين من خلال قائمة التفضيلات المعروضة بجدول (23) 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، 2010 : 115) . 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 أيضا دراستي (Gerard , et.al., 2008) ، (Traub & McRury ,2010) كما اشارت ايضا 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 اكبر ،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 (2001) التي تفيد بضرورة تنوع أدوات التقويم التي تستخدم في تقويم الطالب لتشمل (الاختبارات التحريرية والشفوية وأساليب الملاحظة وغيرها من الأساليب الأخرى.

نتائج البعد الثاني : مراحل ووسائل التقويم.

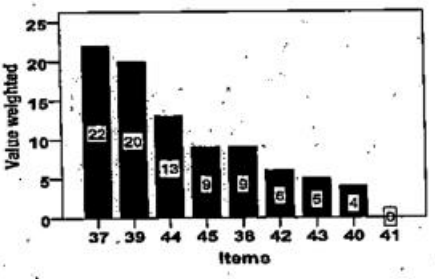
لقد أسفرت نتائج التحليل الخاصة لاستجابات العينات الثلاث موضع المقارنة للبنود المتضمنة بالبعد الثاني من النموذج التقويمي المقترح، عن النتائج المبينة بالجدول رقم (24) بملاحق الدراسة (ملحق رقم 6) :

أولا : مناقشة النتائج المتعلقة بالجانب الأول (مراحل التقويم) من البعد الثاني:

تبين من الجدول (24) والمتضمن نتائج اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين تكرارات استجابة الموافقة علي فقرات الجانب الأول من البعد الثاني من النموذج التقويمي للعينات الثلاث موضع المقارنة (معلم – طلاب دراسات عليا – طلاب بكالوريوس) وجود دلالة لقيمة اختبار (كا2) لدلالة فروق نسب تكرارات الموافقة على مضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب وهي البنود أرقام (37 حتى 45) فيما عدا البندين رقمي (40،41) عند مستوى (0.05)، مما يعني وجود فروق جوهرية بين النسب المئوية لتكرارات الاستجابة بالموافقة على جميع البنود الموضحة بالجدول السابق، ويمكن ترتيب مجموع النقاط الموزونة لموافقات العينات الثلاث على مضامين البنود الخاصة بهذا الجانب تنازليا كما يلي:

جدول(25) ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الأول من البعد الثاني وفقا لمجموع النقاط الموزونة

ارقام البنود	مجموع النقاط الموزونة	توزيع نقاط الموافقة	الترتيب	إدراج بالنموذج
37	22	ب4ع+8د	1	√
39	20	ب7ع+7د	2	√
44	13	ب4ع+6د	3	√
45	9	ب2ع+6د	4	√
38	9	ب ع+5ت	4	√
42	6	ت6	5	×
43	5	ب2ع+	6	√
40	4	ع+ت 3	7	√
41	0	-	8	×



شكل (14) تمثيل بياني لترتيب البنود المتعلقة بالجانب الأول من البعد الثاني وفقا لمجموع النقاط الموزونة

يبدو من النتائج المتعلقة بالجدول (25) الذي يوضح ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد الاول وفقاً لمجموع نقاط الموافقة الموزونة للعينات الثلاث والتمثيل البياني لها وهو شكل (14)، أن مضامين البنود التي سوف تدرج بالنموذج التقويمي المقترح هي البنود أرقام: (37) ، (39) ، (44) ،(38) ، (43) ، (40) على الترتيب، وقد استبعدت مضامين المفردتان رقمي (42) ،(41) .

وقد تبين من قائمة التفضيلات السابقة تفضيل العينة الكلية للتقويم التمهيدي الذي تعتمد فلسفته على تحديد المتطلبات والأساسيات التي يجب أن تتوافر لدى الطالب قبل البدء بدراسة مقرر معين، (عودة ، 2010، 58) وكذلك تضمنت نفس

القائمة تفضيل استخدام اختبارات متعددة تستهدف تشخيص و معالجة وتعديل اخطاء أداء بعض الطلاب التي تكشف عنها هذه الاختبارات، ويطلق على هذه الاختبارات مسمى الاختبارات البنائية وهي التي تستخدم في إجراءات التقويم التكويني (المرجع السابق:58) وقد أبرزت القائمة السابقة التفضيلات الخاصة لاختبارات تقويمية تعقد في نهاية كل وحدة دراسية أو في نهاية كل محاضرة أو في نهاية كل موضوع دراسي، وأيضا تخصيص درجات أكبر على التقويم المستمر مما يعني أن العينة الكلية ترى أنه من الأفضل استخدام اختبارات وأدوات متنوعة سواء كانت تشخيصية أو تقويمية بشكل دوري قد يعطي صورة صادقة عن أداء الطالب كما أنه قد يفيد بأن كل جهد يبذل من جانب الطالب على مدار الفصل الدراسي ينبغي أن يقدر ولايترك للاختبار النهائي أو مواقف اختبارات الأعمال الفصلية التي قد تتاثر ببيعض الظروف الشخصية التي قد يمر بها الطالب أحيانا وبالتالي قد تعطي صورة ليست حقيقية عن أدائه الفعلي والواقعي، كما أن مثل هذه الأدوات تعطي صورة عن جوانب واوجه الضعف والقصور عن أداء المتعلم مما يمكنه من إدراكها وتعديلها ومعالجتها قبل إجراء التقويم النهائي وقت كاف، وقد أشارت دراسة (الذنيبات،2008) أهمية الاختبارات البنائية في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب ، وقد أشارت دراسة (Ozogul ,G. , Sullivan. H. ,2009) أن أداء الطلاب للمهام قد تحسن من وجهة نظرهم من أدائهم نتيجة استخدام مصفوفة التقدير اللفظي كأداة في تقويم أدائهم حيث زودهم هذا الأسلوب بتغذية راجعة أدت إلى تحسين هذا الأداء، كما أظهرت دراسة Michelle A. (Drouin,2010) أن استخدام طرق التقويم التكويني بجانب التجميعي أدت إلى تحسين قدرة الاحتفاظ بالمفاهيم كما نالت هذه الطريقة القبول والرضا بين الطلاب . وقد تنوعت الأدوات التي تستخدم في إجراءات التقويم التكويني وإعطاء التغذية الراجعة المناسبة كما ورد بدراسة Jacqueline P., 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 Harrison, C. ; Tang, J. (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 اخرى في تقديم التغذية الراجعة، وقد أكدت دراسة Scherz, Zahava et.al.,,2011) ;) أن الأداة التشخيصية للأنشطة الخاصة بتقديم الطالب للعروض الخاصة المرتبطة بالمقرر يمكن أن تزود المعلم بدليل على نجاح الطالب في إنجاز المهام والممارسات التعليمية الخاصة بالموضوعات المستهدفة، كما أن التقويم المستمر والذي يتضمن في إجراءاته تلك الأدوات يعطي رؤية أدق واوضح لما تم إنجازه من مهارات وخبرات ذات الصلة بالموضوعات ذات الاهتمام.

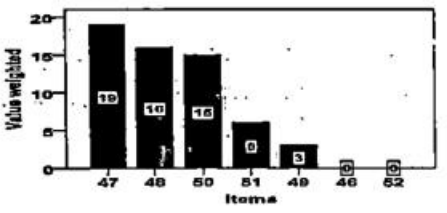
وقد تبين أيضا عدم موافقة العينة الكلية على تقويم الطالب أثناء المحاضرة مما يفيد أن التقويم ينبغي أن يكون أفضل مع نهاية المحاضرة وليس أثنائها قد يفسر ذلك بان الطالب يفضل أن التقويم ينبغي أن يكون بعد اكتمال موضوع المحاضرة مما يعطي للطالب فهما أفضل نتيجة تلقية صورة مكتملة وهي الصورة التي يمكن أن يحتفظ بها المتعلم مع نهاية المحاضرة وليس أثنائها، كما اتضح أيضا عدم موافقة العينة الكلية على عدم استخدام أية اختبارات للأعمال الفصلية واقتصار التقويم على الاختبار النهائي فقط وقد تفسر هذه النتيجة بإدراك ووعي المعلمين وكذلك الطلاب باهمية التقويم المستمر الذي يستخدم معه العديد من الاختبارات لأن ذلك من شأنه أن يحفز الطلاب على التركيز والمتابعة المستمرة لكل ما يقدم لهم في المواقف التعليمية وهذا ما أوضحته واكدت عليه دراسة (الذنيبات، 2008)

ثانيا : مناقشة النتائج المتعلقة بالجانب الثاني (عدد ونوع الوسائل التقويمية) من البعد الثاني:

اتضح من الجدول السابق رقم (24) وجود دلالة لقيمة اختبار (كا2) لدلالة فروق نسب تكرارات الموافقة على مضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب وهي البنود أرقام (46 حتى 55) فيما عدا البند رقم (46) عند مستوى (0.05)، مما يعني وجود فروق جوهرية بين النسب المئوية لتكرارات الاستجابة بالموافقة على جميع البنود الموضحة بالجدول السابق،عدا البند المشار إليه، ويمكن ترتيب مجموع النقاط الموزونة لموافقات العينات الثلاث على مضامين البنود الخاصة بهذا الجانب تنازليا كما يلي:

جدول (26) تزتيب البنود المتعلقة بالجانب الأول من البعد الثاني وفقا لمجموع النقاط الموزونة

أرقام البنود	مجموع النقاط الموزونة	توزيع نقاط الموافقة الموزونة	الترتيب	إدراج بالنموذج
47	19	ب3ء+9ت	1	√
48	16	ب5ء+6ت	2	√
50	15	ب4ء+8ت	3	√
51	6	ت6	4	×
49	3	3ء	4	×
46	0	-	5	×
52	0	-	6	×



شكل (15) تمثيل بياني لترتيب البنود المتعلقة بالجانب الأول من البعد الثاني وفقا لمجموع النقاط الموزونة

و يبدو من النتائج المتعلقة بالجدول (26) الذي يوضح ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد الاول وفقا لمجموع نقاط الموافقة الموزونة للعينات الثلاث والتمثيل البياني لها وهو شكل (15)، أن مضامين البنود التي سوف تدرج بالنموذج التقويمي المقترح والتي حققت أعلى مجموع لنقاط الموافقة الموزونة والتي توزعت الموافقات الخاصة بها على عينتين على الأقل هي: البنود أرقام (47) ، (48)

،(50) على الترتيب ، وقد استبعدت البنود أرقام: (51) ، (49) ، (46) ، (52) الذي لم تحقق الحد الأدنى من شروط الإدراج.

وقد تبين من النتائج السابقة المبينة بالجدول (26) والتمثيل البياني (15) وعي العينة الكلية بأهمية الأنشطة الفردية والأخرى الجماعية نظرا لأن النشاط والعمل الجماعي له آثار أكثر إيجابية في تحقيق مزيد من الفهم وتحقيق الأهداف التعليمية بصورة أفضل ومن ناحية أخرى وعي وإدراك عينة الدراسة الكلية بأهمية الأنشطة الفردية في إبراز إمكانيات ومواهب وقدرات الطالب الخاصة وهذا ما أكدته دراسة Behan, K ,Chung, H(2010,)، أما تفضيل العينة الكلية لوجوب استخدام اختبارات تشخيصية تستخدم فقط في الكشف عن نواحي واوجه القصور في أداء الطالب لإفادته من أخطاؤه، قد نبع أيضا من وعي العينة الكلية للدور الهام لهذه النوعية من الأدوات في تحسن أداؤه نحو الأفضل وهذا ما أكدته دراسة Harrison, C. ; Tang, J.(2011,) التي أوضحت أن التغذية الراجعة المتمركزة حول الطالب والتي تستخدم أدوات تشخيصية هي الأفضل من بين عدة طرق اخرى في تقديم التغذية الراجعة، كما أكدته دراسة Scherz, Zahava(2011,.,et.al ;) بأن الأداة التشخيصية للأنشطة يمكن أن تزود المعلم بدليل على نجاح الطالب في إنجاز المهام والممارسات التعليمية، أما فيما يتعلق بتفضيلات العينة الكلية لوجوب تكليف الطالب بمهمة أدائية يقدمها في نهاية الفصل الدراسي تعكس جل الخبرات والمهارات والأهداف التي أنجزت من دراسته للمقرر. جاء ايضا نتيجة إدراك ووعي تلك العينة أيضاً للمهام الأدائية في الكشف عن الخبرات التي تم اكتسابها في محيط المقرر الدراسي وهذا ما اكدته دراسة . (Ozogul ,G. , Sullivan. H. ,2009) بأن استخدام المعلمين لمصفوفة التقدير اللفظي Rubric في تقويم المهام الأدائية للطلاب أدى إلى تحسن أداء الطلاب لتلك المهام حيث زودهم هذا الأسلوب بتغذية راجعة أدت إلى تحسين هذا الأداء. كمت أكدت دراسة Yildiz, S. ; Ocak, G. (2011,) أيضا أفضلية هذا الأسلوب في تقويم أداء الطلاب.

وقد اتضح كذلك من نفس قائمة التفضيلات السابقة عدم موافقة العينة الكلية (وفقا لنظام مجموع نقاط الموافقة الموزونة) لوجوب تضمين الاختبارات التقويمية جوانب لقياس الإبداع والابتكار لدى الطالب في محيط المقرر الدراسي، حيث لم يوافق على هذا المقترح سوى عينة المعلم فقط، وقد يفسر هذا الرفض من جانب غالبية الطلاب أن الأسئلة التي تقيس الإبداع قد تكون أسئلة غاية في الصعوبة بشكل يعوق حصولهم على مزيد من الدرجات التي تلبي طموحاتهم ، كما أن عدم رفض المقترح الذي يفيد بوجوب استخدام اختبارات تشخيصية فقط لمساعدة الطلاب ضعاف المستوى على إنجاز الأهداف التعليمية. من جانب كل من عينتي المعلم وطلاب البكالوريوس قد يفسر بضعف بعض المهارات الخاصة لدى المعلمين بطرق إعداد وبناء هذه النوعية من الاختبارات (Scherz, et.al2011,) ، كما قد يفسر رفض عينة البكالوريوس لنفس المقترح قد يرجع إلى عدم ألفتهم بها ، كما أن عدم موافقة العينة الكلية على مقترح الاقتصار فقط على الأنشطة التعليمية كوسائل في تقويم الطالب كان نابعا من وعي عينة الدراسة بأن استخدام اختبارات وأدوات متنوعة بجانب الأنشطة التعليمية قد تعطي صورة حقيقية عن أدائه الفعلي وهذا ما أوصت به دراسة Yildiz, S. ; Ocak, G.(2011,)،كما أن عدم موافقة العينة الكلية على الاستعانة بمصفوفة التقدير اللفظي في تصنيف مستوى كفاءة أداء الطالب في جوانب المهمة الأدائية قد يفسر بوجود بعض المشكلات التي تواجه المعلم تتعلق باستخدامه لهذا الأسلوب مثل التحقق من صدق وثبات مصفوفة التقدير اللفظي وتحديد المستويات الخاصة بجوانب أداء المهمة والتي يمكن من خلالها بتصنيف الأداء في فئات دقيقة ومستقلة بدون تداخل وهذا ما اكدته دراسة Yildiz, S. ; Ocak, G.(2011,) ايضا. كما قد يفسر الباحثان - من خلال خبراتهما في استخدام هذا الأسلوب بجامعة الملك سعود - رفض عينة الطلاب لاستخدام مصفوفة التقدير اللفظي في تقويم المهمة الأدائية – على الرغم من اهميتها كما ورد بدراسة دراسة (Michelle A. Drouin,2010) نظرا للمجهود الضخم الذي يبذله الطالب في تلك المهمة والتي لا تمثل إلا جزئية ضئيله من المقرر الدراسي.

نتائج البعد الثالث : مجالات التقويم واوزانها النسبية.

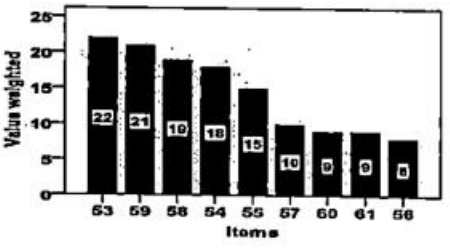
أسفرت نتائج التحليل الخاصة لاستجابات العينات الثلاث موضع المقارنة للبنود المتضمنة بالبعد الثالث من النموذج التقويمي المقترح، عن النتائج المبينة بالجدول (27) بملاحق الدراسة (ملحق رقم 6):

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالجانب الأول (مجالات التقويم) من البعد الثالث:

يتضح من الجدول (27) والمتضمن لنتائج اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين تكرارات استجابة الموافقة علي فقرات البعد الثالث من النموذج التقويمي للعينات الثلاث موضع المقارنة (معلم – طلاب دراسات عليا – طلاب بكالوريوس) وجود دلالة لقيمة اختبار (كا2) لدلالة فروق نسب تكرارات الموافقة على مضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب وهي البنود أرقام (53 حتى 61) فيما عدا البندين رقمي (58 ، 59) عند مستوى (0.05)، مما يعني وجود فروق جوهرية بين النسب المئوية تكرارات الاستجابة بالموافقة على جميع البنود الموضحة بالجدول السابق عدا البندين المشار إليهما، ويمكن ترتيب مجموع النقاط الموزونة لموافقات العينات الثلاث على مضامين البنود الخاصة بهذا الجانب تنازليا كما يلي:

جدول (28) ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الأول من البعد الثالث وفقا لمجموع النقاط الموزونة

أرقام البنود	مجموع النقاط الموزونة	توزيع نقاط الموافقة الموزونة	الترتيب	إدراج بالنموذج
53	22	ب4ع+8ت	1	√
59	21	ب7ع+7ت	2	√
58	19	ب5ع+7ت	3	√
54	18	ب6ع+9ت	4	√
55	15	ب4ع+8ت	5	√
57	10	ع3ت +7	6	√
60	9	ب2ع+6ت	7	√
61	9	ب6ع+3	8	√
56	8	ع4ت +4	9	√



شكل (16) تمثيل بياني لترتيب البنود المتعلقة بالجانب الأول من البعد الثالث وفقا لمجموع النقاط الموزونة

ويبدو من النتائج المتعلقة بالجدول (28) الذي يوضح ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد الاول وفقاً لمجموع نقاط الموافقة الموزونة للعينات الثلاث والتمثيل البياني لها وهو شكل (16)، أن مضامين كل البنود المتعلقة بهذا الجانب سوف تدرج بالنموذج التقويمي المقترح حيث حققت أعلى مجموع لنقاط الموافقة الموزونة والتي توزعت الموافقات الخاصة بها على عينتين على الأقل هي: البنود أرقام (53) ، (59) ، (58) ، (54) ، (55) ، (57) ، (60) ، (61) ، (56) على الترتيب.

كما يبدو من القائمة المبينة بجدول (28) السابقة أن العينة الكلية تفضل أن تخصص درجات تقويمية لمشاركات الطالب في المناقشات المادة التعليمية والمشاركات والمسابقات الخاصة بها وعدم اقتصار الدرجات التقويمية على النواحي التحصيلية فقط بل يجب أن يمتد إلى جوانب أخرى مثل الجانب (الاجتماعي ، النفسي ، الأخلاقي)، وكذلك الانضباط والحضور، وكذلك القراءات المتعددة والبحوث والتقارير العلمية التي تجرى في محيط المادة التعليمية واستخدامه للتقنيات وتكنولوجيا المعلومات وهذا ما أوصت به دراسة Yildiz, S. ; Ocak, G.(2011,) التي أشارت إلى ضرورة التنوع في تقويم أداء الطالب، كما أن تفضيل عينة الدراسة لتخصيص

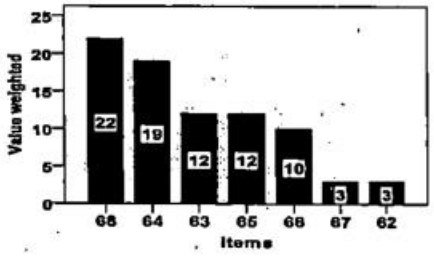
درجات للنشاط والعمل الجماعي نابعا من إدراكها لأن هذا النوع من الأنشطة له آثار أكثر إيجابية في تحقيق مزيد من الفهم وتحقيق الأهداف التعليمية بصورة أفضل كما أنه يزيد من مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، وهذا ما أكدته دراسة Chung, H Behan, K, (2010,) ، وقد أكدت دراسة (Christopher & Don ,2010) هذه التفضيلات حيث أشارت تلك الدراسة أن الجوانب التي يجب استهدافها من عمليات التقويم التكويني هي : المهارات الخاصة باستخدام التقنية للحصول على المعلومات والخبرات، السلوك التعاوني،التفكير الناقد، التفكير التأملي، مهارات البحث، مهارات الاتصال، المفاهيم والمصطلحات الأساسية، ويمتد ليشمل ايضا الجوانب الخلقية والتنظيمية والالتزام كما أن عدم الاقتصار على الجوانب التحصيلية في التقويم هو احد المتطلبات الهامة للتقويم في مفهومة الحديث (مندور، 2006 :14) (عودة، 2010 : 23) كما أشارت دراسة (العياصرة، 2005) إلى ضرورة تنوع الأسئلة التقويمية لتشمل المجالات الثلاث : المعرفية والجدانية 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.

ثانياً : مناقشة النتائج المتعلقة بالجانب الثاني(اوزان مجالات التقويم). من البعد الثالث:

اتضح من الجدول (27) وجود دلالة لقيمة اختبار (كا2) لدلالة فروق نسب تكرارات الموافقة على مضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب وهي البنود أرقام (62 حتى 68) ، مما يعني وجود فروق جوهرية بين النسب المئوية لتكرارات الاستجابة بالموافقة على جميع البنود الموضحة بالجدول السابق عدا البنود أرقام (66، 67، 62)، ويمكن ترتيب مجموع النقاط الموزونة لموافقات العينات الثلاث على مضامين البنود الخاصة بهذا الجانب تنازليا كما يلي:

جدول (29) ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد الثالث وفقا لمجموع النقاط الموزونة

أرقام	مجموع النقاط	توزيع نقاط الموافقة الموزونة	الترتيب	إدراج بالنموذ
6	22	ب4	1	√
6	19	ب3	2	√
6	12	ب6	3	√
6	12	ب4	3	√
6	10	ت 10	4	×
6	3	ع3	5	×
6	3	ب3	5	×



شكل (17) تمثيل بياني لترتيب البنود المتعلقة بالجانب

و يبدو من النتائج المتعلقة بالجدول (29) والتمثيل البياني لها وهو شكل رقم (17)، ان مضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب التي سوف تدرج بالنموذج التقويمي المقترح حيث حققت أعلى مجموع لنقاط الموافقة الموزونة والتي توزعت الموافقات الخاصة بها على عينتين على الأقل هي: البنود أرقام (68) ، (64) ، (63، (65) على الترتيب، وقد استبعدت مضامين البنود (66، 67، 62) ، لعدم تحقق الحد الأني لشروط الإدراج.

ويتضح من قائمة التفضيلات المبينة بالجدول (29) وكذلك التمثيل البياني لها شكل (17) أن أغلب التفضيلات الخاصة بالعينة الكلية كان بألا تزيد الدرجات المخصصة للأعمال الفصلية عن نسبة (50%) من الدرجة التقويمية الكلية الخاصة بالمقرر الدراسي، وقد تفسر هذه النتيجة لإدراك تلك العينة لدور الاختبار النهائي في تقويم جميع جوانب وعناصر وموضوعات المقرر

بشكل أكثر شمولا، إذا ماقورن بالأعمال الفصلية التي قد تعتمد في اغلبها على انشطة تعليمية قد تتركز على جوانب وموضوعات جزئية إلى حد ما ، كما أن الاختبار النهائي في الغالب يكون من نوع الاختبارات التحريرية التي يفضلها غالبية الطلاب في تقويم أدائهم وهذا ما اشارت إليه دراسة (James, 2011) التي توصلت إلى أن الاختبارات التحريرية أكثر شمولا وأكثر موضوعية وفقا لرؤية طلاب الجامعة إذا ما قورنت بأساليب التقويم الأخرى وهذا ما أشارت إليه أيضا دراسة (Sasmaz., et.al., 2011) ، والتي أظهرت أن هناك رغبة بعض الطلاب المعلمين قبل التخرج باستخدام الاختبارات التحريرية بصورة تفوق البدائل الأخرى من أدوات التقويم كما انهم لا يعتقدون انهم سوف يواجهم مشاكل عند استخدامها مستقبلا، وبالتالي وفي ضوء تلك التفضيلات يمكن استشفاف أن موافقة العينة على أن يخصص لهذا الاختبار نسبة لاتقل عن (50%) من الدرجات التقويمية امرا يتناسب مع تلك التفضيلات التي ترى ألا يخصص للأعمال الفصلية نسبة من الدرجات التقويمية لا تزيد عن (50%). وقد يكون هذا السبب أدى أيضا إلى أن هذه العينة أن تفضل أن يكون النسبة الأكبر من الدرجات التقويمية تكون لاختبارات الأعمال الفصلية، أما ما يتعلق بأن تخصص للمهمة الأدائية التي تستخدم في تقويمها مصفوفة التقدير اللفظي نسبة لاتقل عن (15%) من درجات التقويم الكلية يؤكد أهمية هذه المهمة في إبراز المهارات والخبرات والهداف التي تم إنجازها في إطار المقرر وهذا ما اكدته دراسة (Ozogul & Sullivan ,2009)بأن استخدام المعلمين لمصفوفة التقدير اللفظي Rubric في تقويم المهام الأدائية للطلاب أدى إلى تحسن أداء الطلاب لتلك المهام حيث زودهم هذا الأسلوب بتغذية راجعة ادت إلى تحسين هذا الأداء. كمت أكدت دراسة Yildiz, S.(2011, ; Ocak, G.) أيضا أفضلية هذا الأسلوب في تقويم أداء الطلاب حيث توصلت تلك الدراسة إلى أن طرق التقويم التي تعتمد على الوصف اللفظي (مصفوفة التقدير اللفظي) للمهام الأدائية أفضل من طرق التقويم الكمية فهي تستخدم في قياس المهارات 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 دراسة إلى قاعة أخرى ومستوى تحقق هذه الأهداف، وهي طرق تستخدم في اغراض التقويم التكويني بشكل أكثر فعالية في تقويم الأداء النهائي للطالب . أما فيما يتعلق بتخصيص درجات ليست بالكبيرة في تقويم الجانب الخلقي للطالب، قد يعود إلى أن الجانب الخلاقي على الرغم من اهميته من الناحية التقويمة كما أشارة دراسة Christopher & Don ,2010) إلا أن هذا الجانب هو احد الجوانب العديدة المستهدفة تقويميا وبالتالي ينبغي ألا يخصص له درجات ينبغي ألا تزيد عن الدرجات المخصصة لتقويم الجوانب التقويمية الأخرى.

أما النتائج التي تعلقت بعدم موافقة عينة الدراسة (وفقا لنظام مجموع نقاط الموافقة الموزونة) والتي تتضمن تكليف الطالب بإجراء واجبات منزلية يخصص لها جزء ليس بالكبير من الدرجة التقويمية للطالب، قد يفسر بأن الطلاب الجادين يبذلون جهدا ضخما في إعداد هذه البحوث وتلك التقارير العلمية التي تحتاج على الإطلاع على العديد من المراجع ومصادر المعلومات كما أن الطلاب غير الجادين قد يلجأون احيانا إلى جهات خارجية تساعدهم في إعداد هذا العمل وبالتالي ينبغي أن يخصص له المزيد من الدرجات، في حين يرى طلاب الدراسات العليا وهم أكثر الموافقون على هذا المقترح وهم الأكثر نضجا من الناحية التعليمية والمستوى التعليمي قد يدركون أن البحوث وتلك التقارير العلمية قد لاتعبر في كل الأحوال عن الأداء الحقيقي للطالب نظرا للجوئهم أحيانا لمن يساعدهم في اتمامها وبالتالي ينبغي ألا تحظى بمزيد من الدرجات التقويمية، وهكذا الحال فقد جاءت عدم موافقة إجمالي العينة الكلية على تخصيص المزيد من الدرجات التقويمية للواجبات المنزلية على الرغم من موافقة جميع أفراد عينة المعلم بنسبة (100%) على هذا المقترح ولم يحظى بموافقة عينة الطلاب وهذا يبدو أمرا منطقيا نظرا لأن المعلمون أيضا قد يدركون أن الطلاب قد يساعد بعضهم البعض في إعدادها بل وقد ينسخ بعض

الطلاب واجبات زملائهم وينسبوها لأنفسهم، أما النتيجة الخاصة بعدم موافقة العينة الكلية على المقترح التقويمي الذي يفيد بأن الأنشطة الفردية أفضل من الجماعية في إبراز مواهب وإمكانيات الطالب ويجب أن يخصص لها النسبة الأكبر من الدرجات، قد يكون له نفس التفسير السابق نظرا لأن الطالب قد يلجأ ايضا إلى جهات خارجية تعينه على اتمامها.

نتائج البعد الرابع : التهيئة للتقويم.

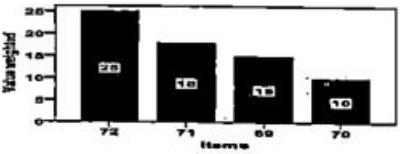
أسفرت نتائج التحليل الخاصة لاستجابات عينات الدراسة للبنود المتضمنة بالبعد الثالث عن النتائج المبينة بالجدول رقم (30) بملاحق الدراسة ،ملحق رقم (6):

اولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالجانب الأول (الناحية النفسية)من البعد الرابع:

يتضح من جدول(30) والمتضمن لنتائج اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين تكرارات استجابة الموافقة علي فقرات البعد الرابع من النموذج التقويمي للعينات الثلاث موضع المقارنة (معلم – طلاب دراسات عليا – طلاب بكالوريوس)، وجود دلالة لقيمة اختبار (كا2) لدلالة الفروق بين نسب تكرارات الموافقة على جميع مضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب وهي البنود أرقام (69 حتى 72) ، مما يعني وجود فروق جوهرية بين بين النسب المئوية لتكرارات الاستجابة بالموافقة على جميع البنود المتعلقة بهذا الجانب، ويمكن ترتيب مجموع النقاط الموزونة لموافقات العينات الثلاث على مضامين البنود الخاصة بهذا الجانب تنازليا كما يلي:

جدول (31) ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الأول من البعد الرابع وفقا لمجموع النقاط الموزونة

أرقام البنود	مجموع النقاط المتضمنة	توزيع نقاط الموافقة المتضمنة	الترتيب	إدراج بالنموذج المقترح
72	25	ب7ع+9ت	1	√
71	18	ب5ع+6ت	2	√
69	15	ب7ع+8	3	√
70	10	ع3ت +7	4	√



شكل (18) تمثيل بياني لترتيب البنود المتعلقة بالجانب الأول من البعد الرابع وفقا لمجموع النقاط الموزونة

و يبدو من النتائج المتعلقة بالجدول (31) الذي يوضح ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الاول من البعد الرابع وفقاً لمجموع نقاط الموافقة الموزونة للعينات الثلاث والتمثيل البياني لها وهو شكل (18)، أن مضامين كل البنود المتعلقة بهذا الجانب سوف تُدرج بالنموذج التقويمي المقترح وقد حققت أعلى مجموع لنقاط الموافقة الموزونة وجاءت الموافقات الخاصة بها موزعة على عينتين على الأقل هي: البنود أرقام (72) ، (71) ، (69) ،(70) على الترتيب.

ويتبين من النتائج السابقة الخاصة بقائمة تفضيلات مضامين بنود هذا الجانب الموافقة الشديدة

للعينة الكلية على ألا تتجاوز فترة عقد الامتحانات الساعة الواحدة ظهرا لجميع الأيام الامتحانية، وبالتالي تفضيل عينة الدراسة الكلية أن تعقد الاختبارات النهائية في فترة من اليوم يجب ألا تتجاوز فترة الظهيرة، وقد تكون لهذه الأوقات المفضلة في أداء الاختبارات آثار إيجابية تؤدي إلى أدائهم بشكل أفضل في هذه الاختبارات وهذا بالفعل ما اكدته دراسة (Smith, et.al.,2008) والتي أظهرت أن الطلاب الذين يؤدون الاختبارات في مواعيد مفضلة لهم يكون أدائهم بهذه الاختبارات أفضل من أدائهم بنفس الاختبارات في أوقات لايفضلونها، كما أكدت ذلك دراسة (Hartley &Nicholls ,2009) والتي اظهرت أن من أفضل أوقات اليوم لأداء الامتحانات ينبغي ألا تتجاوز فترة منتصف النهار.

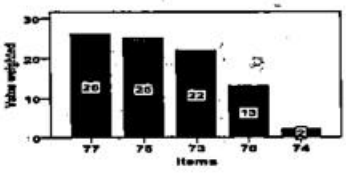
كما تبين أيضا تفضيل العينة الكلية لتأجيل امتحان الطالب الذي لم يكن على استعداد جيد للامتحان نتيجة مروره بظروف قهرية، وكذلك ضرورة أن يحصل الطلاب على أجازة كافية قبل الاختبارات النهائية لتمكنه من السيطرة والتحكم في المادة التعليمية ومن ثم القدرة على إبراز مواهبة وإمكانياته، ويبدو أن موافقات العينة البحثية على مضامين البنود السابقة أمرا منطقيا فلابد أن يتهيأ الممتحن من الناحية النفسية أولاً لخوض الاختبارات النهائية وهذا الأمر يتطلب وقت كاف يمكنه من الاستعداد الجيد لخوض هذه الاختبارات وبالتالي خفض التوترات التي قد يمر بها الممتحن نتيجة إحساسه بأن الوقت لم يعد في صالحه، كما أظهرت الدراسة التي أجرتها لجنة التعليم بالولايات الأمريكية Education Commission of the States(2010, .) ضرورة مراعاة الظروف النفسية أو الصحية التي تحول دون أدائهم للامتحانات في المواعيد المقررة لها، وضرورة حصول الطالب على أجازة رسمية أو شبه رسمية لاتقل عن أسبوع قبل بداية الاختبارات النهائية، كما أن موافقة العينة الكلية على ضرورة تلقي الطالب الارشادات والخبرات التي تعينهم على الاستعداد لأداء الاختبارات بشكل جيد وتجنب قلق الاختبار، أمرا هاما وحيويا فغالبا ما تصاحب فترة ماقبل الاختبارات النهائية بعد التوترات التي قد تتعلق بعدم استعدادهم للاختبار بالصورة المرجوة وكذلك عدم إلمامهم بالأهداف التي تسعى هذه الاختبارات النهائية للكشف عنها، وبالتالي فإن الإرشادات والخبرات التي يعطيها المعلم لطلابة بفترة ماقبل الاختبارات النهائية قد تعين الطلاب على التهيئة الجيدة والاستعداد لهذه الاختبارات بشكل أفضل وهذا ما اكدته دراسة (Hamilton, 2011) والتي أظهرت أن الإرشادات والخبرات التي يزود بها أستاذ المادة طلابه تعينهم على استخدام أفضل لطرق الاستذكار وتجنب الأخطاء الشائعة التي قد يقع بها البعض عند التعامل مع الأسئلة الامتحانية كما أن تزويد الطلاب بالأفكار والمبادئ الاساسية والمحاور التي تعتمد عليها موضوعات المقرر أمرا من شأنه تهيئة الطلاب بصورة جيدة من الناحية النفسية كما أنها تعمل على إزالة الكثير من التوترات والقلق الذي قد يصاحب موقف الإختبار النهائي .

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالجانب الثاني (الناحية الأكاديمية)من البعد الرابع:

يتضح من جدول (30) وجود دلالة لقيمة اختبار (كا2) لدلالة فروق نسب تكرارات الموافقة على مضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب وهي البنود أرقام (73 حتى 77) ماعدا البندين رقمي (75، 77) حيث لم تظهر دلالة لقيمة الاختبار الإحصائي للبيانات الخاصة بهذين البندين، ، مما يعني وجود فروق جوهرية بين النسب المئوية لتكرارات الاستجابة بالموافقة على جميع البنود المتعلقة بهذا الجانب ماعدا البندين المشار إليهما ، ويمكن ترتيب مجموع النقاط الموزونة لموافقات العينات الثلاث على مضامين البنود الخاصة بهذا الجانب تنازليا كما يلي:

جدول (32) ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد الرابع وفقا لمجموع النقاط الموزونة

أرقام البنود	مجموع النقاط المعنمنة	توزيع نقاط الموافقة المعنمنة	الترتيب	إدراج بالنموذج
77	26	ب8ع+9ت	1	√
75	25	ب7ع+9ت	2	√
73	22	ب4ع+8ت	3	√
76	13	ب5ع+8	3	√
74	2	ب2	5	×



شكل (19) تمثيل بياني لترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد الرابع وفقا لمجموع النقاط الموزونة

و يبدو من النتائج المتعلقة بالجدول (32) الذي يوضح ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد الرابع وفقا لمجموع نقاط الموافقة الموزونة للعينات الثلاث والتمثيل البياني لها وهو شكل (19)، أن مضامين البنود التي سوف تدرج بالنموذج التقويمي المقترح والتي حققت أعلى مجموع لنقاط الموافقة الموزونة والتي توزعت الموافقات الخاصة بها على عينتين على الأقل هي: البنود أرقام (77) ، (75) ، (73) ، (76) على الترتيب ،وقد استبعد مضمون البند رقم (74) لعد استيفائه الحد الأدنى من شروط الإدراج.

ويتبين من النتائج السابقة الخاصة بقائمة تفضيلات مضامين بنود هذا الجانب موافقة العينة الكلية (وفقا للمستويات المحددة للموافقة) على أن يجيب أستاذ المادة على أسئلة الاختبارات الفصلية وكذلك ضرورة توافر نماذج لأسئلة المقرر على شبكة الانترنت لتدريب الطالب عليها وتقويم نفسه بطريقة ذاتيه وكذلك ضرورة أن يجري المعلم مراجعات للمقرر في الأسبوع الأخير من الدراسة وأيضا ضرورة أن يحل المعلم مع طلابة نماذج اختبارية متنوعة مع طلابه تغطي فقرات وأجزاء المقرر، وتلك الموافقات تبدو أمرا منطقيا نظرا لأن هذه إجابة المعلم على أسئلة الاختبارات والفصلية والنماذج المتنوعة وإجراء المراجعات من شانها أن تقدم التغذية الراجعة التي تفيد الطالب في إدراك اخطائه 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) وكذلك دراسة (Michael & Charles, 2010). وأيضا دراسة (Hamilton, 2011) حيث أشار كلاهما إلى أن حصول الطالب على التغذية الراجعة في الفترة السابقة للامتحانات النهائية أمرا من شانه تهيئة الطالب بصورة جيدة من الناحية النفسية والأكاديمية كما أنها تعمل على إزالة الكثير من التوترات والقلق الذي قد يصاحب موقف الاختبار النهائي .

كما تبين أيضا من قائمة التفضيلات السابقة عدم موافقة العينة الكلية على استبعاد مواضيع المقرر التي وردت بها أسئلة باختبارات الأعمال الفصلية من أسئلة الاختبار النهائي للمقرر، ويمكن تفسير رفض عينة الدراسة على هذا المقترح بوعي العينة الكلية بأن عملية التعلم ينبغي أن تستمر آثارها ولا تزول بزوال الاختبارات الخاصة بها، وهذا ماتسعى إليه الاتجاهات التعليمية والتربوية الحديثة التي تؤكد على أن عملية التقويم عملية تقدير مستمر لما يحققة البرنامج التعليمي من أهداف (مندور عبد السلام، 2006 :23)، كما أن المعلومات التي وردت بموضوعات المقرر السابقة والتي وردت باختبارات الأعمال السابقة قد لاتكون هدف في حدّ ذاتها ولكنها قد يستعين بها الطالب في الإجابة عن أسئلة تتعلق بموضوعات لاحقة (عودة،2010 : 164) الذي سرعان مايزول أثره بعد بزوال هذه الاختبارات، وبالتالي فإن حذف الموضوعات التي ورد بها أسئلة باختبارات الأعمال الفصلية من الاختبار النهائي يؤكد أن العملية التعليمية مازلت تهتم بجوانب الحفظ والاستظهار ويحاول المتعلم استبعاد المواضيع السابقة والتي أثقلت كاهلة بالحفظ والاستظهار، وهذا أمر قد يرفضه المعلم والطالب معا.

نتائج البعد الخامس : نظم الامتحانات والمراقبات

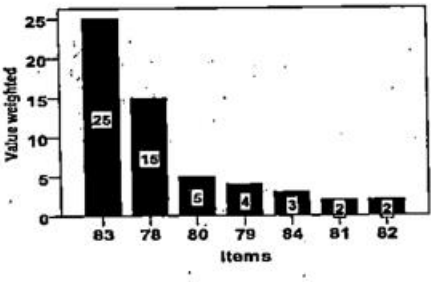
أسفرت نتائج التحليل الخاصة بالبعد الثالث من النموذج التقويمي المقترح، عن النتائج المبينة بالجدول (33) بملاحق الدراسة ملحق رقم (6).

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالجانب الأول (الناحية الأخلاقية) من البعد الخامس:

يتضح من جدول (33) والمتضمن لنتائج اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين تكرارات استجابة الموافقة علي فقرات البعد الخامس من النموذج التقويمي للعينات الثلاث موضع المقارنة (معلم – طلاب دراسات عليا – طلاب بكالوريوس) وجود دلالة لقيمة اختبار (كا2) لدلالة الفروق بين نسب تكرارات الموافقة على مضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب وهي البنود أرقام (78 حتى 84) ، مما يعني وجود فروق جوهرية بين النسب المئوية لتكرارات الاستجابة بالموافقة على جميع البنود المتعلقة بهذا الجانب، ويمكن ترتيب مجموع النقاط الموزونة لموافقات العينات الثلاث على مضامين البنود الخاصة بهذا الجانب تنازليا كما يلي:

جدول (34) ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الأول من البعد الخامس وفقا لمجموع النقاط الموزونة

أرقام البنود	مجموع النقاط	توزيع نقاط الموافقة	الترتيب	إدراج بالنموذج
83	25	ب+أ7	1	√
78	15	ب+أ7	2	√
80	5	ب+أ2	3	√
79	4	ب4	4	×
84	3	ب3	5	×
81	2	ب2	6	×
82	0	-	6	×



شكل (20) تمثيل بياني لترتيب البنود المتعلقة بالجانب

يبدو من النتائج المتعلقة بالجدول (34) الذي يوضح ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الأول من البعد الخامس وفقا لمجموع نقاط الموافقة الموزونة للعينات الثلاث والتمثيل البياني لها وهو شكل (20)، أن مضامين البنود التي سوف تدرج بالنموذج التقويمي المقترح والتي حققت أعلى مجموع لنقاط الموافقة الموزونة والتي توزعت الموافقات الخاصة بها على عينتين على الأقل هي: البنود أرقام (83) ، (78) ، (80) على الترتيب .وقد المقترحات الواردة بتلك البنود منطقية نظرا لأن الاستفسارات الخاصة باجابة المراقب على الاستفسارات العامة الخاصة بالاختبار لا تضر باهداف الاختبار قد تكون مطلوبة أحيانا في خفض قلق الاختبار نتيجة عدم وضوح بعض التعليمات الخاصة بالاختبار بشكل عام، كما أن زيادة وقت الاجابة عن أسئلة الاختبار قد يكون أمرا مقبولا بعد موافقة أستاذ المقرر وهذا ما أكدته دراسة .(Amy, et.al. ,2010) كما أن إعطاء الطالب الفرصة لتحسين درجاته لتلبية رغباته وطموحاته قد يكون أمرا مقبولا إذا أدرك أستاذ المادة مرور الطالب بظروف غير طبيعية أدت على فقدانه لعض الدرجات فقد يكون أمرا مقبولا لوصول الطالب على درجة الإتقان والحصول على الخبرات المطلوبة فبي نطاق المقرر ولكن من غير المقبول أن يمنح أستاذ المقرر إعادة الاختبار لرفع تقدير من تقدير (ب+) إلى (أ) وهذا ما اشارت إليه دراسة. (Braxton & Mann, 2004).

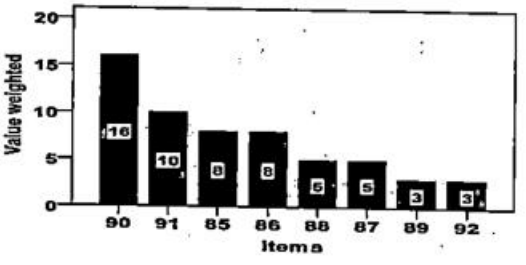
وقد استبعدت مضامين البنود وهي أرقام (79) ، (84) ، (81) ، (82) والتي لم تستوفي الحد الأدنى من شروط الإدراج، وقد رفض من إجمالي العينة للمقترحات المتضمنة بهذه المفردات لأنها جاءت مغايره لما تنص عليه اللائحة التي تنظم الامتحانات والتي اعتادها وألفها كل من المعلم والطالب بجامعة الملك سعود بشكل عام والتي تفيد بانتهاء الزمن المخصص للاجابة على الاختبار وفقا للجدول الزمني المحدد وكذلك عدم السماح بتناول الأطعمة أو المشروبات وقد يفسر ذلك بأن تناول تلك المشروبات قد يتلف ورقة الإجابة في حال سقوطه عليها، كما أن السماح للطالب بالعودة للجنة مرة اخرى هو أمر مشكوك فيه نظرا لاحتمال حصول الممتحن على الاجابة الصحيحة من مصادر خارج اللجنة كما أن عدم حرمان الطلاب الذي تجاوزوا النسبة المخصصة للحضور قد يشجع العديد من الطلاب على عدم حضور المحاضرات . (لائحة الدراسة والاختبارات، 2012)

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالجانب الثاني (الناحية النفسية)من البعد الخامس:

يتضح من الجدول (33) وجود دلالة لقيمة اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين نسب تكرارات الموافقة على مضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب وهي البنود أرقام (85 حتى 92) ماعدا البند رقم (90) حيث لم تظهر دلالة لقيمة الاختبار الإحصائي للبيانات الخاصة بهذا البند، مما يعني وجود فروق جوهرية بين النسب المئوية لتكرارات الاستجابة بالموافقة على جميع البنود المتعلقة بهذا الجانب عد البند المشار إليه، ويمكن ترتيب مجموع النقاط الموزونة لموافقات العينات الثلاث على مضامين البنود الخاصة بهذا الجانب تنازليا كما يلي:

جدول (35) ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد الخامس وفقاً لمجموع النقاط الموزونة

أرقام البنود	مجموع النقاط الموزونة	توزيع نقاط الموافقة الموزونة	الترتيب	إدراج بالنموذج
90	16	ب3ع+6ت	1	√
91	10	ب3ع+7	2	√
85	8	ب ع+7	3	√
86	8	ب5ت +3	3	√
88	5	ب 3ع+2	4	√
87	5	ب5	5	x
89	3	ب3	6	x
92	3	ب3	6	x



شكل (21) تمثيل بياني لترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد الخامس وفقا لمجموع النقاط الموزونة

إدراج

يبدو من النتائج المتعلقة بالجدول (35) الذي يوضح ترتيب البنود المتعلقه بالجانب الثاني من البعد الخامس وفقاً لمجموع نقاط الموافقة الموزونة للعينات الثلاث والتمثيل البياني لها وهو شكل (21)، ان مضامين البنود التي سوف تدرج بالنموذج التقويمي المقترح والتي حققت أعلى مجموع لنقاط الموافقة الموزونة والتي توزعت الموافقات الخاصة بها على عينتين على الأقل هي: البنود أرقام: (90) ، (91) ، (85) ، (86) ،(88) على الترتيب، وقد تبدو تلك الموافقات على المقترحات التقويمية المتضمنة بتلك منطقية إلى حد ما حيث أن الحركة الدائمة للمراقب داخل اللجنة الامتحانية قد يؤدي إلى تشتت تركيز بعض الممتحنين وهذا يتفق مع الحقيقة القائلة بان المثير المتحرك يجذب الانتباه أكثر من المثير الثابت (الزغلول والهنداوي ،2011، 157) ، كما أن الزمن المحدد لبعض الاختبارات قد يأتي بشكل غير مناسب أحيانا وطبيعة أسئلة الاختبار التي قد تتطلب زمن للإجابة اطول بالفعل من الزمن

المقرر للإجابة وبالتالي فإن موافقة إجمالي عينة الدراسة على أن الزمن المحدد للاختبار يحد من إبراز وقدرات وإمكانيات الطالب قد يكون امرا منطقيا في مثل هذه الأحوال وبالتالي ينبغي زيادة وقت الاجابة عن أسئلة الاختبار وقد يكون هذا الأمر مقبولاً بعد موافقة أستاذ المقرر. كما أن موافقة إجمالي العينة الكلية على أن ضيق المسافات بين الممتحنين لأقل من متر قد يشتت انتباههم نتيجة لمتمل وحركة الممتحنين الأخرين بنفس اللجنة وهذا ما اكدته دراسة (Amy, et.al. ,2010) ، وقد فضلت إجمالي العينة الكلية أن يعلم زملاء الطالب درجاته الامتحانية وقد يفسر ذلك نتيجة لوعي عينة الدراسة بأن إطلاع كل طالب بالدرجات التي حصل عليها زملائه في الاختبار قد يكون له دوراً محفزا ومشجعا في بذل المزيد من الجهد الذي يستهدف توفير أجواء من التنافس بين الطلاب في تحقيق أفضل الدرجات والمستويات التحصيلية وهذا ما اكدته دراسة .(Michael & Charles ,2010).

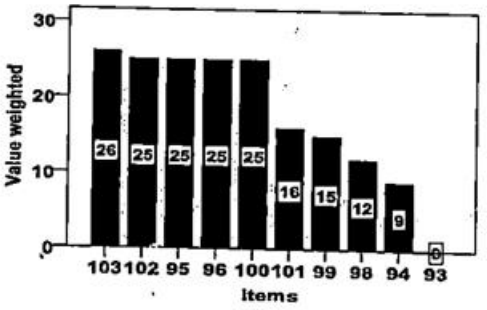
وقد استبعدت مضامين البنود أرقام (87) ، (89) ، (92) لعدم استيفاؤها للحد الأدنى من شروط الإدراج، وبالتالي رفض العينة للمقترحات المتضمنة بتلك البنود وهي عدم إشراك الطالب في وضع الجداول الامتحانية الخاصة بالاختبارات النهائية قد يفسر بأن العينة الكلية ترى ضرورة إشراك الطالب في وضع جداول الاختبارات النهائية، مما يحل العديد من المشكلات ويؤدي إلى وضع ترتيبات أفضل لهذه النوعية من الجداول تلبي طموحات الممتحنين، وهذا ما يتفق مع التوجهات الحديثة من أهمية مشاركة المتعلم نفسه برأيه وفكره في وضع السياسات التعليمية والتقويمية وبصفة خاصة على مستوى التعليم الجامعي .(Andrew T., et.al.,2010)، ومن بينها السياسات التي تتعلق بالأنظمة والعمليات والإجراءات والوسائل التقويمية بما يتناسب ويتوافق مع رؤية وظروف وأمكانات المتعلم وبما يحقق الموضوعية المأمولة في هذا الصدد. (Ketterlin-Geller, et.al. ,2009) ، وقد تفسر عدم موافقة إجمالي العينة على أن خروج بعض الممتحنين من اللجنة يؤدي إلى توتر الممتحن وفقانه التركيز اللازم، بأن الطالب يرتبط توتره إلا مع انقضاء الوقت الفعلي للإجابة وعدم قدرته على انهاء الاختبار في الزمن المقرر وهذا ما اكدته دراسة (Amy, et.al. ,2010)وبالتالي فإن هذا التوتر قد لا يرتبط فعليا بخروج زملائه قبل نهاية الزمن المخصص للاختبار. كما أن عدم موافقة العينة الكلية على السماح للطالب باستخدام الهاتف الجوال في إجراء بعض العمليات الحسابية ببعض الاختبارات كان امرا طبيعيا نظرا لتعارض هذا المقترح مع اللائحة المنظمة للامتحانات والتي لاتسمح استخدام الهاتف الجوال الذي قد يساعد في انتشار ظاهرة الغش في المواقف الامتحانية (لائحة الدراسة والاختبارات ،2012).

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالجانب الثالث (الناحية النظامية)من البعد الخامس:

يتضح من الجدول (33) وجود دلالة لقيمة اختبار (كا2) لدلالة الفروق بين نسب تكرارات الموافقة على مضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب وهي البنود أرقام (93 حتى 103) ماعدا البندين رقمي (97، 104) حيث لم تظهر دلالة لقيمة الاختبار الإحصائي للبيانات الخاصة لكل منهما، ، مما يعني وجود فروق جوهرية بين تكرارات الاستجابة بالموافقة على جميع البنود المتعلقة بهذا الجانب عدا البندين المشار إليهما، ويمكن ترتيب مجموع النقاط الموزونة لموافقات العينات الثلاث على مضامين البنود الخاصة بهذا الجانب تنازليا كما يلي:

جدول (36) ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثالث من البعد الخامس وفقا لمجموع النقاط الموزونة

ارقام البنود	مجموع النقاط الموزونة	توزيع نقاط الموافقة	الترتيب	إدراج بالنموذج ج
103	26	ب7+ه9	1	√
102	25	ب7+ه9	2	√
95	25	ب7+ه9	2	√
96	25	ب7+ه9	2	√
100	25	ب7+ه9	2	√
101	16	ب3+ه6	3	√
99	15	ب7+ه8	4	√
98	12	ت5+ع	5	√
94	9	ب6+ه5	5	√
93	0	-	7	×



شكل (22) تمثيل بياني لترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثالث من البعد الخامس وفقا لمجموع النقاط الموزونة

يبدو من النتائج المتعلقة بالجدول (36) الذي يوضح ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثالث من البعد الخامس وفقا لمجموع نقاط الموافقة الموزونة للعينات الثلاث والتمثيل البياني لها وهو شكل (22)، ان أغلب مضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب سوف تدرج بالنموذج التقويمي المقترح حيث حققت أعلى مجموع لنقاط الموافقة الموزونة وقد توزعت الموافقات الخاصة بها على عينتين على الأقل وهي: البنود ارقام (103) ، (102) ، (95) ، (96) ، (100)، (101)، (99)، (98)، (97)، (94) على الترتيب، وبالتالي فإن المقترحات المتضمنة بتلك البنود حازت على موافقات إجمالي العينة الكلية وهي التي تتعلق بضرورة أن يختلف الاختبار البديل الذي يتلقاه بعض الممتحنين لظروف خارجة عن إرادتهم بشكل كلي عن الاختبار الأصلي وقد يفسر ذلك بألفة الممتحن بالاختبار الأصلي او انتقال أثر التدريب الناجم عن إعادة استخدام الاختبار مرة أخرى، (نصار،2010 ،119) ، وضرورة ان تحتوي الورقات الاختبارية على توزيع الدرجات المخصصة للإجابة عن فقرات الاختبار ، وضرورة أن يحتوي الاختبار على تعليمات واضحة لطرق الإجابة على فقراته، والإرشادات والضوابط التي تتعلق بالتعامل مع الاختبار بشكل عام، (فرج ،2009: 160) وأيضا ينبغي أن يتواجد أستاذ مادة الاختبار في مكان لجان الامتحان ولا ينشغل بمراقبات أخرى للإجابة عن الاستفسارات التي تأتي من الممتحنين ذات الصله باختباره. وأيضا ضرورة عدم اعتماد نتيجة أستاذ المادة إذا إنخفضت نسبة نجاح طلابة عن (٥٠%) من عدد طلاب الشعبة وذلك نظرا لتجاوز هذه النسبة خصائص المنحنى الاعتدالي التي تفيد بان غالبية أفراد المجتمع الصلي في الخاصية المقاسة هي التي تتجمع حول القيمة الوسطى لها (عودة ،2010: 329) وضرورة عدم السماح للطالب الممتحن بدخول اللجنة الامتحانية بعد انقضاء (نصف) الوقت المخصص للاختبار، حتى وإن كان له بعض الأعذار وذلك تجنبا لاقتحام اللجنة من جانب الآخرين مما يؤدي على تشتت تركيز الممتحنين. (صفوت فرج ،2009: 190) وكذلك ضرورة اخفاء اسم الممتحن من أوراق الإجابة الخاصة بالاختبار النهائي ضمان لموضوعية التصحيح من جانب أستاذ المادةوتجنب أثر الهالة الذي قد يحدث نتيجة دراية المقدر السابقة بمستوى الممتحن (عودة ، 2010: 52) وضرورة الا يقل عدد المراقبين داخل اللجنة الامتحانية عن إثنان، وهذا ما اشارت إليه دراسة (Amy, et.al.,. 2010), وضرورة عد استلام أوراق الإجابة من الممتحنين قبل إنقضاء نصف الوقت المخصص للإجابة عن الاختبار، كما ينبغي توحيد اختبار المقرر الدراسي الواحد، لجميع الشعب التي تدرس نفس

المقرر، وتقدير درجاته من لجنة مشكلة من أساتذة المقرر، لضمان موضوعية تقويم الممتحن، حيث تقتضي موضوعية تقدير الدرجات توحيد ظروف الاختبار لكل الممتحنين (فرج ،2009: 102)، وقد استبعدت قائمة التفضيلات السابقة المقترح الوارد بالبند رقم (93) الذي لم يستوفي الحد الأدنى من شروط الإدراج ، وقد يفسر رفض العينة للمقترح الوارد بهذا البد والذي يفيد بأن وجود مراقب داخل اللجنة غير أستاذ مادة الاختبار يوفر عامل الحياد في التعامل مع جميع الممتحنين دون تفرقة قد يفسر بألفة الممتحنين بأستاذ المادة مما يشعرهم بنوع من التواصل الذي يريحهم من الناحية النفسية. (المرجع السابق، 212)

نتائج البعد السادس : التقييم والنتائج

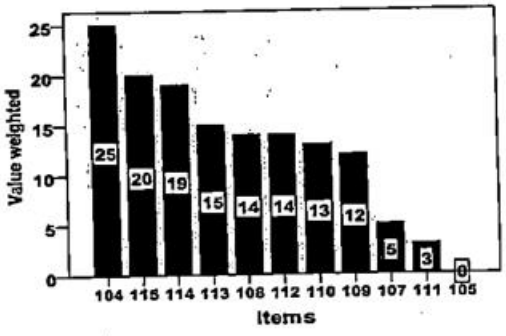
أسفرت نتائج التحليل الخاصة لاستجابات العينات الثلاث موضع المقارنة للبنود المتضمنة بالبعد الثالث من النموذج التقويمي المقترح، عن النتائج المبينة بالجدول (37) بملاحق الدراسة (ملحق رقم 6) :

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالجانب الأول (التقييم) من البعد السادس:

يتضح من الجدول (37) والمتضمن لنتائج اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين تكرارات استجابة الموافقة علي فقرات البعد التاسع من النموذج التقويمي للعينات الثلاث موضع المقارنة (معلم – طلاب دراسات عليا – طلاب بكالوريوس)، وجود دلالة لقيمة اختبار (كا2) لدلالة فروق تكرارات الموافقة على مضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب وهي البنود أرقام (104 حتى 115) ، مما يعني وجود فروق جوهرية بين تكرارات الاستجابة بالموافقة على جميع البنود المتعلقة بهذا الجانب،كما يعني أيضا وجود فروق جوهرية بين النسب المئوية لموافقة العينات الثلاث موضع المقارنة على مضامين نفس البنود، ويمكن ترتيب مجموع النقاط الموزونة لموافقات العينات الثلاث على مضامين البنود الخاصة بهذا الجانب تنازليا كما يلي:

جدول (38) ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الأول من البعد السادس وفقا لمجموع النقاط الموزونة

أرقام البنود	مجموع النقاط الموزونة	توزيع نقاط الموافقة	الترتيب	إدراج بالنموذج
104	25	ب7	1	√
115	20	ب7	2	√
114	19	ب7	3	√
113	15	ب4	4	√
108	14	ب5	5	√
112	14	ب5+ج9	5	√
110	13	ب6+ج7	6	√
109	12	ب4	7	√
107	5	ب5	8	×
111	3	ب2+ت	9	√
105	0	-	10	×
106	0	-	10	×



شكل (23) تمثيل بياني لترتيب البنود المتعلقة بالجانب الأول من البعد السادس وفقا لمجموع النقاط الموزونة

يبدو من النتائج المتعلقة بالجدول (38) الذي يوضح ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الأول من البعد السادس وفقاً لمجموع نقاط الموافقة الموزونة للعينات الثلاث والتمثيل البياني لها وهو شكل (23)، أن

أغلب مضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب سوف تدرج بالنموذج التقويمي المقترح حيث حققت أعلى مجموع لنقاط الموافقة الموزونة وقد توزعت الموافقات الخاصة بها على عينتين على الأقل وهي: البنود أرقام (104) ، (115) ، ، (113) ، (108) ، (112) ، (110) ، (109) ، (111) على التريب.وقد استبعدت قائمة التفضيلات السابقة المقترح الوارد البنود أرقام (107) ، (105) ، (106) لعد استيفاؤها للحد الأدنى من شروط الإدراج.ويبدو من قائمة التفضيلات السابقة موافقة إجمالي العينة البحثية الكلية بحق الطالب في التحقق من الدرجة التي حصل عليها في الاختبار، وقد تشير هذه الموافقة إلى وعي العينة البحثية بأهمية معرفة الطالب للدرجات التي يحصل عليها في الاختبار والأخرى التي فقدها فقد تعطي له تلك المعرفة نوعا من التغذية الراجعة التي يتمكن الطالب من خلالها على تحديد اخطائه، وهذا ما أكدته دراسة (Jacqueline, et.al., 2010). والتي اشارت إلى أن نتائج الاختبارات تقدم للمتعلمين التغذية الراجعة تتمثل في معرفة الممتحن لدرجاته التي حصل عليها والأخرى التي فقها نتيجة وقوعة في بعض الأخطاء، وهذا ما اكدته أيضا دراسة(Tang & Harrison, 2011), والتي أشارت إلى أن إدراك الطالب لأخطاؤه الأمر الذي يؤدي سعيه في إلى معالجتها لهذه الأخطاء مستقبلا، كما يبدو موافقة إجمالي العينة البحثية على ضرورة إشتراك الأساتذة الذين يدرسون لنفس الطالب في منحه بعض الدرجات التقويمية ولا سيما في بعض الجوانب الشخصية المناط تقويمها لدى الطالب، وبلا شك اشتراك أكثر من معلم لنفس الطالب في تقدير بعض الجوانب الشخصية المستهدفة من التقويم يؤدي إلى موضوعية ثبات تقدير مثل هذه الجوانب وعدم الاقتصار على ذاتية المعلم فقط وهذا مايطلق عليه ثبات المقدر (عبد الخالق، 2006: 50) سيما إذا كان الامر متعلق بتقدير نفس الجوانب، وقد تبين كذلك تفضيل العينة البحثية لاستخدام الاختبارات الكمبيوترية المحوسبة كوسائل تقويمية جديدة يؤدي إلى تقويم أفضل وأدق لأداء للطالب، وقد يبدو ذلك أمرا منطقيا نظرا لما تتسم به هذه النوعية من الاختبارات بدقة وسرعة التقدير والبعد عن الذاتية التي قد تتاثر بها نوعيات اخرى من الاختبارات وهذا ماأكدته دراسة (Sasmaz., et.al., 2011)،كما بدا تفضيل العينة البحثية على أن الصور المتعددة للاختبار الواحد التي يتم توزيعها على الممتحنين داخل اللجنة الامتحانية قد تؤدي إلى ظروف تقويمية غير متكافئة قد يستفيد منها البعض وتضر بالبعض الآخر، وقد تفسر هذه النتيجة بافتقار بعض المعلمين للمهارات الخاصة باشتقاق صورة متكافئة لنفس الاختبار، تلك الصور التي تقتضي تكافؤ تلك الصور في كل النواحي مثل : تمثيلها الجوانب التقويمية المستهدفة، وكذلك خصائصها الإحصائية، المستويات المعرفية.(عبد الخالق، 2006: 47) كما أن اشتقاق صور متكافئة بدقة يتطلب توافر بنوك للأسئلة هذه النوعية من الاختبارات تتيح فرصة سحب مجوعات متكافئة من الأسئلة كإجراء أساسي لاشتقاق مثل هذه النوعية من الاختبارات (كاظم، 1988: 120) ويرى الباحثان من خلال خبارتهما بالعمل الكاديمي أن تلك البنوك لا تتوافر حتى الان بإجراءات العملية التقويمية بالجامعات العربية، وربما قد يدرك الطلاب من خلال خبراتهم بهذه الصور المتكافئة أنها قد لا تكون متكافئة، ويبدو كذلك من قائمة التفضيلات السابقة موافقة العينة البحثية على أن تخصص درجات للطالب الموهوب في مجال موهبته إلى مجموع درجاته التحصيلية النهائية لتشجيعة في تنمية موهبته، وقد تفسر هذه الموافقة بوعي العينة البحثية بأهمية تنمية تشجيع مواهب الطلاب والعمل على تنميتها، حيث تسعى المجتمعات الآن من خلال النظم التعليمة الخاصة بها حفز هذه المواهب وتنميتها (نصـار، 2008: 19) وبالتالي فإن إضافة درجات ولو بأي نسبة إلى المجموع النهائي للطالب الموهوب (في أي مجال) يعتبر نوعا من الحفز لتلك المواهب،وقد تفسر موافقة العينة البحثية على أن لا يحرم الطالب من تقدير الإجابة الصواب على بعض أسئلة الاختبار حتى وإن قام الطالب بشطبها، بوعي العينة البحثية بالمتغيرات النفسية التي تصاحب الموقف الاختباري ومن أبرزها قلق الاختبار والذي قد يؤثر على الأداء في الاختبار (عودة، 2010 :428) وقد تفسر الإجابة الصحيحة بعد شطبها أحد مظاهر التاثيرات السلبية لهذا المتغير وبالتالي فإن عدم حرمان الطالب من الإجابة الصحيحة حتى بعد شطبها قد يساعد الطالب في حرمانه في درجات قد يستحقها ولكن حجبت بفعل تاثير هذا المتغير، ويمكن تفسير موافقة العينة على مقترح احتفاظ الطالب

بنسخة من الاختبار في نهاية الموقف الامتحاني لمراجعة إجاباته والتوقع الدقيق للدرجة التي يستحقها، بأن احتفاظ الطالب بنسخة من الاختبار قد يمكنه كذلك من الحصول على التغذية الراجعة التي تمكنه من مراجعته لإجاباته وتقويم نفسه ذاتيا وبالتالي يمكن من خلال تلك الاختبارات التي يحتفظ بها تصويب اخطاؤه من خلال معرفة بحثه بنفسه عن الإجابات الصائبة وبالتالي فإن هذه الاختبارات في حد ذاتها تعتبر وسيلة من وسائل التغذية الرجعية وقد أشارت بعض الدراسات لذلك بصورة ضمنيه مثل دراستي (Jacqueline, et.al., 2010). ،(Tang & Harrison, 2011) كما أن احتفاظ الطالب بنسخة من الاختبار النهائي من شأنه أن يقدم تغذية راجعة للطالب حتى بعد استخدام هذا الاختبار كأداة للتقويم التجميعي والتي يمكن أن يتبعه تغذية راجعة ايضا تفيد الممتحن في تحقيق بعض الأهداف التعليمة حتى بعد نهاية البرنامج الدراسي وفقا لطريقة التقويم التكويني والتجميعي (FSA) وهي طريقة جديدة للتقويم أشارت إليها دراسة (Michelle ,2010) ، وقد تفسر التفضيلات الخاصة بالمقترح الذي يفيد بأن أستاذ المادة لديه خبره ودراية كافية بإمكانيات الطالب وقدراته وبالتالي يمكن أن يكون له الحرية في منح الطالب درجات تعويضية عند فقدانه تقديرا يستحقه، بأن المعلم يستطيع من خلال رؤيته التقويمية للطالب من خلال الممارسات التقويمية السابقة والأنشطة التعليمية الخاصة بالمقرر الدراسي ان يحصل على رؤية تقويمية متكاملة وصادقة عن أداء الطالب وبالتالي بمقدوره أن يمنح ويساعد الطالب ببعض الدرجات التقويمية لأسباب أو ظروف شخصية خاصة قد يقدرها المعلم ويعتقد أنها قد ادت إلى ظهور هذا الأداء غير المتوقع وقد يبدو للبعض أن هذا الإجراء غير عادل كما اشارت دراسة (Michael & Charles ,2010). ولكن يبدو أن أن العينة البحثية تدرك أن هناك بعض الظروف الشخصية التي قد يمر بها بعض الطلاب المتميزين تحتاج مساعدة من جانب المعلم، وقد تفسر تفضيلات العينة البحثية بأن يخصص لوضوح الخط ونظافة الورقة وحسن تنظيم الطالب للإجابة جزء من الدرجات. بوعي تلك العينة بأن التقويم لاينبغي أن يقتصر على الجانب المعرفي فقط ولكنه يجب أن يمتد ليشمل جوانب أخرى في شخصية المتعلم (قد يكون من بينها النظافة والوضوح وحسن التنظيم) . وهذا ما أكدته العديد من الدراسات ومن بينها ((Christopher & Don ,2011)) ويؤكد ذلك ما أوصى المؤتمر العربي الاول للتقويم (المجلة المصرية للتقويم التربوي،٢٠٠١)بأن يكون التقويم شاملا جميع جوانب نمو المتعلم المعرفية والاجتماعية والشخصية،والوجدانية والخلقية،وقد تفسر عدم موافقة العينة البحثية على مقترح أن يخصص للطالب الحاصل على تقديرات مرتفعة في أغلب المقررات درجات إضافية لمقرر حاصل به على تقدير متدني وعي هذه العينة بوجود فروق فردية داخل الفرد (الشيخ، 2011 : 23) فليس بالضرورة أن يتفوق الطالب في جميع المجالات الدراسية فقد يبدو متفوقا في البعض منها وغير مفوقا في البعض الآخر، وقد يفسر عدم موافقة العينة البحثية على المقترح الخاص بأن تستند عملية تقويم الطالب في الاختبار النهائي لأستاذ آخر بخلاف أستاذ المادة واضع الاختبار، أو بأنه يجب الا ينفرد أستاذ المادة بتصحيح جميع أسئلة اختبارات طلابه ويجب أن يشترك معه زملائه المتخصصون، وقد ادرج هذين المقترحين لتجنب تأثير دراية المعلم السابقة بطلابة على موضوعية تقدير درجاتهم وهو ما يطلق عليه أثر الهالة Halo effect (عودة، 2010 : 52)(أحمد عبد الخالق، 2006 :131)، قد يعزى إلى أن الاختبار النهائي لا يأتي موحدا لكل طلاب الشعب التي تدرس نفس المقرر (وفقا للنظم المعمول بها بكلية التربية بجامعة الملك سعود) وايضا اختلاف موضوعات المقرر الذي يمكن أن تختلف باختلاف استاذ المقرر يجعل وجود صعوبة في أن يوكل تقدير درجات الاختبار لأستاذ آخر بخلاف أستاذ المقرر وواضع الاختبار.

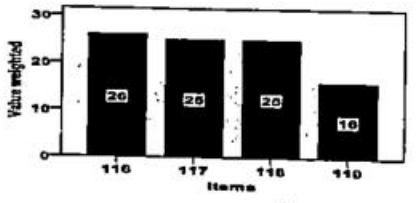
ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالجانب الثاني (إعلان النتائج) من البعد السادس:

يتضح من الجدول (37) وجود دلالة لقيمة اختبار (كا2) لدلالة فروق نسب تكرارات الموافقة على مضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب وهي البنود أرقام (116 حتى 119) ماعدا البندين رقمي (119) حيث لم تظهر دلالة لقيمة الاختبار الإحصائي للبيانات الخاصة بهذا البند، ، مما يعني وجود

فروق جوهرية بين نسب تكرارات الاستجابة بالموافقة على جميع البنود المتعلقة بهذا الجانب عدا البند المشار إليه، ويمكن ترتيب مجموع النقاط الموزونة لموافقات العينات الثلاث على مضامين البنود الخاصة بهذا الجانب تنازليا كما يلي:

جدول (39) ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد السادس وفقا لمجموع النقاط الموزونة

أرقام	مجموع النقاط	توزيع نقاط الموافقة	الترتيب	إدراج
11	26	ب67+9	1	√
11	25	ب66+9	2	√
11	25	ب67+9	2	√
11	16	ب64+7	3	√



شكل (24) تمثيل بياني لترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد السادس وفقا لمجموع النقاط الموزونة

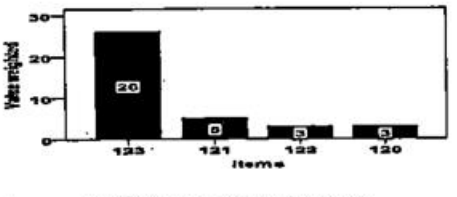
يبدو من النتائج المتعلقة بالجدول (39) الذي يوضح ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد السادس وفقا لمجموع نقاط الموافقة الموزونة للعينات الثلاث والتمثيل البياني لها وهو شكل (24)، ان جميع المقترحات التقويمية الواردة بمضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب سوف تدرج جميعها بالنموذج التقويمي المقترح حيث حققت أعلى مجموع لنقاط الموافقة الموزونة وقد توزعت الموافقات الخاصة بها على العينات الثلاث (وفقا لمستويات المقبولة المحددة) وهي: البنود أرقام (116) ، (117) ، (118) ، (119) على الترتيب. ويتبين من خلال القائمة السابقة لتفضيلات موافقة العينة الكلية أن يرى الطالب إجاباته بنفسه وكذلك سرعة إعلان الدرجات التقويمية في فترة لاتزيد عن أسبوعين من إجراء الاختبار، وأن القيود الخاصة بمراجعة الطلاب لدرجاتهم بالاختبار النهائي تحد تسبب ضياع بعض الدرجات قد تفسر بان الطالب معرض احيانا لبعض أخطاء التقدير التي قد يكون مصدرها تقييم التصحيح (فرج، 2009، 378) (عودة، 2010 : 437)، وبالتالي يكون لديه الفرصة لمراجعة عملية التقدير التي استخدمت في حصوله على درجات الاختبار، كما أن سرعة إعلان الدرجات التقويمية تمكن الطالب بالفعل من الحصول على الوقت الكافي لعلاج أخطاؤه، وبالتالي تتحقق اهداف التغية الراجعة التي تعتمد على الاختبار كوسيلة هامة لإدراك الاخطاء واوجه القصور والعمل على علاجها كما أكدت دراستي (Jacqueline, et.al., 2010)، Harrison & Tang (2011,)

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالجانب الثالث (الناحية النفسية) من البعد السادس:

يتضح من الجدول (37) وجود دلالة لقيمة اختبار (كا2) لدلالة فروق نسب تكرارات الموافقة على مضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب وهي البنود أرقام (120 حتى 123) ، مما يعني وجود فروق جوهرية بين النسب المئوية لتكرارات الاستجابة بالموافقة على جميع البنود المتعلقة بهذا الجانب، ويمكن ترتيب مجموع النقاط الموزونة لموافقات العينات الثلاث على مضامين البنود الخاصة بهذا الجانب تنازليا كما يلي:

جدول (40) ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد السادس وفقا لمجموع النقاط الموزونة

أرقام البنود	مجموع النقاط الموزونة	توزيع نقاط المواففقة	الترتيب	إدراج بالنموذج
12	26	ب6+ج7+د9	1	√
12	5	ت5	2	√
12	3	ب3	3	√
12	3	ب 3	3	√



شكل (25) تمثيل بياني لترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد السادس وفقا لمجموع النقاط الموزونة

يبدو من النتائج المتعلقة بالجدول (40) الذي يوضح ترتيب البنود المتعلقة بالجانب الثاني من البعد السادس وفقا لمجموع نقاط الموافقة الموزونة للعينات الثلاث والتمثيل البياني لها وهو شكل (25)، أن المقترحات التقويمية الواردة بمضامين البنود المتعلقة بهذا الجانب سوف يدرج منها بالنموذج التقويمي وفقا لمجموع النقاط الموافقة الموزونة المقترح الوارد بالبند رقم (123) ،كما تبين من خلال القائمة السابقة استبعاد المقترحات المتضمنة بالبنود أرقام (121) ، (122) ، (120) لعدم استيفاؤها الحد الأدنى من شروط الإدراج بالنموذج التقويمي المقترح. ويبدو من تفضيل العينة لمقترح بأن يضيف أستاذ المقرر للطالب درجات إضافية لا تزيد عن (5%) من الدرجة الكلية إذا لم يصل إلى درجة النجاح في المقرر (استنادا إلى محكات ومعايير مقبولة) بإدراك ووعي العينة بأن التقويم لا يتوقف على الاختبار النهائي الذي قد يعقد أحيانا في ظروف غير مواتية للطالب وبالتالي توافق العينة بشدة على مساعدة الطالب الذي يحتاج نسبة لاتزيد من (5%) من الدرجة الكلية لتجاوز المقرر وقد يبدو هذا الأمر مقبولا من جانب المعلم أحيانا بمساعدة الطالب لظروف شخصية يقدرها بنفسه، ولكن قد لايحبذ هذا الإجراء بعض الطلاب الذين يعتبرون أن مساعدة المعلم لبعض الطلاب يعتبر أحد أوجه التقويم غير العادل وهذا ما أشارت إليه دراسة .(Michael & Charles ,2010)

كما تبين أيضاً من خلال قائمة التفضيلات السابقة عدم موافقة إجمالي العينة الكلية البحثية على- أن إعادة الطالب للاختبار لتحسين درجاته أو منحه اختبار آخر بديل قد تبخس حق الطلاب المتفوقون في التميز عن أقرانهم الذين هم دون مستواهم -، على الرغم من موافقة المعلمين فقط دون عينتي الطلاب نظرا لإدراك المعلمين أن مثل هذا الإجراء يتعارض مع مهمة التقويم التي تسعى لإبراز الفروق الفردية بين الطلاب (عودة، 2010: 28)نظرا لأن هذا الإجراء من شأنه أن يطمس تميز بعض الطلاب المجتهدين بمساواتهم بالطلاب الضعاف عندما يحصلون على نفس درجاتهم الحاصلون عليها في مواقف وظروف غير متكافئة، كما أن عدم الموافقة على إمكانية تكليف الطالب بشاط تعليمي إضافي لتحسين درجاته في أحد اختبارات الأعمال قد يعتبرها بعض المعلمين ممارسات تقويمية ليست عادلة وهذا ماأكدته دراسة .(Michael & Charles ,2010) والذي أشارت إلى أن مدركات طلاب الجامعة لسماح المعلم لبعض الطلاب بعمل إضافي أو تعويض الضلب باختبار آخر بديل تعتبر من الممارسات التقويمية غير العادلة.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

أسفرت إجراءات الدراسة للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: ما ملامح وأبعاد النموذج التقويمي المقترح من وجهة نظر المنتسبين لكلية التربية بجامعة الملك سعود (طلاب بكالوريوس – طلاب دراسات عليا - اعضاء الهيئة التدريسية) والتي تتسق مع معايير الجودة العالمية NCATE ؟ التي استندت على مجموع نقاط الموافقة الموزونة للمقترحات التقويمية المتمثلة ببنود مقياس الدراسة الأساسية

وكذلك توافر الحد الأدنى من شروط إدراج المقترحات التقويمية بالنموذج تقويمي إلى اقتراح نموذج تقويمي مقترح (أنظر ملاحق الدراسة – ملحق رقم ٤) يتكون من ستة أبعاد تتضمن في خطوطها العريضة الأدوات والوسائل والعمليات والمراحل التي يمكن أن تستند إليها عملية تقويم الأداء الطالب المنتسب لكلية التربية جامعة الملك سعودكما تشتمل على التهيئة للامتحانات ونظم المراقبة وكذلاك نظم التصحيح والنتائج، وقد روعي استخدام صيغة الاقتراح في إدراج المقترحات الممثلة بمضامين الأسئلة التي يتكون منها مقياس الدراسة الأساسية وليس صيغة السؤال، وقد ارتبطت أغلب المقترحات التقويمية التي أدرجت بالنموذج التقويمي المقترح في ضوء المعايير المذكور آنفا مع الإطار المفاهيمي المحدد من قبل الكلية ومواصفات الخريجين في ضوء معايير الجودة العالمية NCATE ، (الشايع، وآخرون ، 2009 : 28 - 29) ، حيث تبين احتواء النموذج على مقترحات تقويمية بلغ عددها (53) مقترحا تقويميا بنسبة منوية قدرها (65%) من جملة المقترحات التقويمية المدرجة بالنموذج والبالغ عددها (83) مقترحا تقويميا ارتبطت ومثلت كل عناصر الإطار المفاهيمي وهي(أنظر ملاحق الدراسة – ملحق رقم ٤):(الإتقان- التمكن من التخصص- تقدير التنوع والفروق الفردية- تنويع التقييم- التقييم المستند إلى الأداء- الاستمرارية والشمول - مواصلة التعلم - التعلم الحقيقي النشط – التواصل – الشراكة- التفكر في الممارسات - دعم نمو المتعلمين - دعم التعلم والتفكير الناقد - الالتزام بالقيم وأخلاقيات المهنة- دمج وتوظيف التكنولوجيا - النزاهة والإنصاف) بعدد قدره (٥٣) مقترح تقويمي ، كما تبين أن هناك عدد من المقترحات التقويمية المدرجة أيضا بالنموذج بلغت (29) بنسبة (٣٥%) من جملة المقترحات التقويمية المدرجة بالنموذج، قد ارتبطت بل ومثلت كل مواصفات الخريجين في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وهي(المرجع السابق ، 2009 : 28 - 29) (يمتلك مهارة الفهم العميق للمحتوى المعرفي والبنيه والمفاهيم الأساسية وأساليب الاستقصاء في مجال تخصصهم- يمتلك مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي - يفهم الدوافع والنمو الذاتي والجماعي ويوظف هذا الفهم في إيجاد بيئة تعلم / عمل تشجع النمو الذاتي والدافعية الذاتية والتفاعل الاجتماعي الإيجابي وانخراطهم في التعلم النشط - يستخدم أساليب التقييم المقننة وغير المقننة لتقييم جميع جوانب نمو الطلاب وتقدمهم- يلتزم بالقيم الاسلامية بما في ذلك اخلاقيات المهنة - يتحرى الفرص لتحقيق النمو الذاتي والمهني - يخطط ويشجع أساليب متنوعة في التعلم والتعليم - يفهم الفروق الفردية بين المتعلمين في مختلف جوانب النمو الجسمي والعقلي - يوظف التقنية ويوظفها ويدمجها في ممارساته المهنية) وهذا أن دل على شئ إنما يدل على ارتباط النموذج المقترح بعناصر الإطار المفاهيمي ومواصفات الخريجين في ضوء معايير الجودة العالمية للاعتماد الأكاديمي (NCATE)

وقد انخفظت نسبة تمثيل المقترحات المتضمنة بالنموذج لمواصفات الخريجين بالبعدين الخامس والسادس من ابعاد النموذج التقويمي نظرا لارتباطهما ببعض الامور والنواحي التنظيمية الخاصة بتصحيح الاختبارات ونظم الامتحانات والمراقبات.

مميزات النموذج التقويمي المقترح

(1) ارتباط النموذج في بعض مقترحاته على بعناصر الإطار المفاهيمي ومواصفات الخريجين في ضوء معايير الجودة العالمية للاعتماد الأكاديمي (NCATE).

(2) قديم مقترحات تقويمية لأعضاء الهيئة التدريسية على أسس وإجراءات علمية تستند إلى آراء أطراف العملية التعليمية من أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب ،يمكن أن تؤدي في النهاية إلى استخدام نموذج تقويمي توافقي يمكن أن يؤدي في النهاية إلى موضوعية تقويم الأداء.

(3) تقديم مقترحات تقويمية أساسية يمكن أن يلتزم بها أعضاء الهيئة التدريسية وهي المقترحات التي تم الموافقة عليها من أغلبية العينات الثلاث (المعلم – طلاب الدراسات العليا – طلاب البكالوريوس) ومقترحات تقويمية مرنة يمكن أن يختار من بينها أعضاء الهيئة التدريسية وهي المقترحات التي

وافق عليها أغلبية من عينتين فقط من العينات الثلاث.

دراسات مقترحة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقترح الدراسة مايلي:

إجراء دراسة تستهدف تقويم الأدوات الوسائل التقويمية المستخدمة في الأقسام العلمية المختلفة في ضوء النموذج التقويمي المقترح من الدراسة الحالية.

إجراء دراسة تستهدف تعميم النموذج التقويمي المقترح الذي أسفرت عنه الدراسة الحالية على مختلف الكليات الجامعية.

إجراء دراسة على غرار الدراسة الحالية بهدف اقتراح نماذج تقويمية تناسب كل كلية من الكليات الجامعية الأخرى بما يتناسب مع ظروف الكلية وطبيعة الدراسة الخاصة بها.

التوصيات

توصي الدراسة باستخدام النموذج التقويمي المقترح بالواقع التقويمي بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، بهدف تحقيق موضوعية تقويم الأداء الأكاديمي للطلاب المنتسبين إليها ، ثم غجراء دراسة استطلاعية للتعرف على التأثيرات الإيجابية أو السلبية التي يمكن أن تنتج عن استخدام هذا النموذج في الواقع التقويمي الخاص بها.

خاتمة

لقد انتهت الدراسة من خلال الإجراءات الخاصة بها إلى اقتراح نموذج تقويمي يتعلق بكل جوانب ومراحل وعمليات العملية التقويمية ، حيث تم التوصل مقترحات تقويمية صنفت في ستة أبعاد وهي (شكل الاختبار ونوع ومستوى الأسئلة، مراحل ووسائل التقويم، جوانب واوزان ومجالات التقويم ، التهيئة للتقويم ، نظم الامتحانات والمراقبات- التصحيح والنتائج) تم التوصل إليها من خلال الرؤية التقويمية لكل أطراف العملية التعليمية متمثلة في (المعلم – طلاب الدراسات العليا – طلاب البكالوريوس) بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، مما قد يؤدي إلى توحيد ظروف وإجراءات وعمليات وأدوات ووسائل العملية التعليمة وبالتالي تحقق الموضوعية المنشودة في تقويم أداء طلاب الكلية.

مراجع الدراسة:

(١) الدوغان ، عبد الله (١٩٩٥) اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية ، مجلة جامعة الملك سعود والمجلد السابع ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)،٢٤٩-٢٧٤.

(٢) 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 ،العدد (١٣٥) الجزء الثاني ،ص ص ١٠١-١٣٠.

(٣) الزغلول،عماد، الهنداوي ، على (٢٠١١).مبادئ أساسية في علم النفس، عمان:دار حنين للنشر والتوزيع.

(٤) الشايع، فهد وآخرون (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) العياصرة ، محمد عبد الكريم (٢٠٠٥) تحليل الأسئلة التقويمية في طلب التربية الإسلامية للحلقة الاولى من التعليم

الأساسي في الأردن وسلطنة عمان "دراسة مقارنة)، مجلة جامعة الملك سعود المجلد السابع عشر ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)،٦٨٣-٧٢٢.

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

(٨) المؤتمر العربي الأول الامتحانات والتقويم التربوي (رؤية مستقبلية)، المجلة المصرية للتقوم التربوي (٢٠٠١)، المركز القومي للامتحانات والتقوم التربوي، المجلد الثامن العدد الأول.ص ص (٢١٥ – ٢١٨)

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

(١٠) علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٠). القياس والتقوم التربوي في العملية التدريسية، ط٣،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

(١١)عودة، أحمد سليمان (٢٠٠٥). القياس والتقوم في العملية التدريسية، الأردن، إربد :دار الأمل للنشر والتوزيع

(١٢)عودة، أحمد سليمان (٢٠١٠). القياس والتقوم في العملية التدريسية، عمان:درا الأمل للنشر والتوزيع.

(١٣)كاظم ،أمينة محمد (١٩٨٨). دراسة نقدية حول القياس الموضوعي للسلوك "نموذج راش" ، ط١ ، الكويت:مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

(١٤)لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية والقواعد التنفيذية المعتمدة (٢٠١٢). جامعة الملك سعود، تعديل شهر محرم (١٤٣٣هـ).

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

(١٦)نصار ،يحي حياتي (٢٠٠٦) أثرتدريب طلبة الجامعة الهاشمية على مهارات التعامل مع بعض أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات على تحصيلهم الاكاديمي، الكويت :المجلة التربوية العدد (٧٩) المجلد ٢٠ ،مجلس النشر العلمي.

(١٧)نصار،وفاء محمود (٢٠١٠). القياس والتقوم في العملية التعليمية، ط١، الرياض: درا الزهراء.

(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, No. 3,pp: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. No, 1, PP: 61-80.

(20) 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.

(21) 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.

(22) 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.
(23) Bennti, G., & Sinai, Y. (2007). Gender differences in multiple-choice tests: The role of differential guessing. Journal of Educational Measurement, 26,PP: 23–35.
(24) Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations.Higher Education, 33, 71–84.
(25) Birenbaum, M. (2000). New insights into learning and 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.
(26) Birenbaum, M., & Feldman, R. A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards twoassessment formats. Educational Research, 40(1), 90–97.
(27) Bolt, S. E., & Roach, A, T, (2008). Including diverse learners in standards-based accountability: Promoting access to assessment and instruction. New York, NY: Guilfotd.
(28) Boud, D. (2009). Assessment and the promotion of academic values. Studies in Higher Education, 15(1),PP:101–111.
(29) 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.
(30) 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.
(31) Chen, Yao-Hsien ; Cheng, Ching-Hsue ; Liu, Jing-Wei(2010).Entelligent Preference Selection Model Based on NRE for Evaluating Student Learning, Computers & Education, v54 n4 pp:916-926.
(32) Christopher D. & Don A. (2010).,Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice Vol. 17, No. 4, pp:, 419–438
(33) Chung, H ,Behan, K. (2010). Peer Sharing Facilitates the Effect of Inquiry-based Projects on Science Learning. American Biology Teacher;, Vol. 72 Issue 1, p24-29
(34) 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.
(35) 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. V. 11, N. 2.
(36) 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.p1-16.
(37) Gellman, E., & Berkowitz, M. (2008). Test-item type: What students prefer and why. College Student Journal, 27(1), 17–26.

(38) Gelman,E.S.& Berkowitz,M (1993).test item type :what students prefer and why. College student journal ,27, :17-26.

(39) Gerard van de Watering , David Gijbels , Filip Dochy , Janine van der Rijt (2008) Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results, High Educ vol. 56:645–658.

(40) 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.

(41) 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.

(42) Guskey, T. R., & J. M. Bailey. (2001). Developing grading and reporting systems for student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

(43) Hamilton L., (2011) Preparing to take final examinations. Assessment & Evaluation in Higher Education, 33 n2 PP:212-237>

(44) Hartley.J , Nicholls L.(2009). Time of day, exam performance and new technology, British Journal of Educational Technology, Vol 39 No 3 pp:.332-344.

(45) 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, v13 n1. pp 19.

(46) Hughes, G., (2011),Top of FormTowards a Personal Best: A Case for Introducing Ipsative Assessment in Higher Education, Studies in Higher Education, v36 n3 p p :353-367.

(47) Jacqueline P. Leighton, Rebecca J. Gokiert, M. Ken Cor and Colleen Heffernan,(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, No. 1, pp: 7–21

(48) 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, PP: 77–89

(49) Ketterlin-Geller, L,, YovanofF, P., & Tindal, G. (2009). Developing a new paradigm for conducting research on accommodations in mathematics testing. Exceptional Children, 73,331-347,

(50) Kherfi, Samer (2011).Top of Form Whose Opinion Is It Anyway? Determinants of Participation in Student Evaluation of Teaching, Journal of Economic Education, v42 n1 PP: 19-30.

(51) Kuhlemeier, H., de Jonge, A., & Kremers, E. (2004). Flexibilisering van centrale examens. Cito: Arnhem.Lawness, C. J., & Richardson, J. T. E.

(2002). Approaches to studying and perceptions of academic quality in distance education. Higher Education, 44, 257–282.

(52) Lawness, C. J., & Richardson, J. T. E. (2002). Approaches to studying and perceptions of academic quality in distance education. Higher Education, 44, 257–282.

(53) 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, No. 4, pp: 369–388.

(54) MacLellan, E. (2011). Assessment for learning: The differing perceptions of tutors and students. Assessment& Evaluation in Higher Education, 15, 202–222.

(55) Michael E. , Charles H. (2010). The Effects of Grading and Teaching Practices on Students' Perceptions of Grading Fairness, COLLEGE TEACHING, vol.58 pp: 93–98.

(56) Michelle A. Drouin(2010). Group-Based Formative Summative Assessment Relates to Improved Student Performance and Satisfaction. Teaching of Psychology, 37:pp 114–118.

(57) 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.

(58) Newhouse, C. Paul(2011). Using IT to Assess IT: Towards Greater Authenticity in Summative Performance Assessment, Computers & Education, v56 n2, p p 388-402.

(59) Ocak, Gurbuz ; Yildiz, Sureyya Sevki (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, v11 n2 pp:873-879.

(60) Ozogul ,G. , Sullivan. H. (2009). Student performance and attitudes under formative evaluation by teacher, self and peer evaluators, Education Tech Research Vol.57PP:393–410.

(61) Sasmaz Oren, Fatma ; Ormanci, Ummuhan ; Evrekli, Ertug (2011).The Science and Technology Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Levels and Opinions about Alternative Assessment and Evaluation Approaches, Educational Sciences: Theory and Practice, v11 n3 pp: 1690-1698.

(62) Scherz, Zahava ; Bialer, Liora ; Eylon, Bat-Sheva (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, v29 n1 pp:49-69.

(63) Scouller, K. (1998). 'The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choicequestion examination versus assignment essay. Higher Education, 35, 453–472.

(64) Scouller, K. (1998). 'The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus

assignment essay. Higher Education, 35, 453–472.
(65) Scouller, K. M., & Prosser, M. (1994). 'Students' experiences in studying for multiple choice question examinations. Studies in Higher Education, 19(3), 267–279.
(66) Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: The value-added of the students' perspective. Studies in Higher Education, 26(3), 327–343.
(67) 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.
(68) Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. Educational Researcher, 29(7), 4–14.
(69) 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 Linden, & T. Duffy (Eds.), New learning (pp. 1–20). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
(70) 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, pp:949–968.
(71) Stiggins, R. 2002. Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan* 83, no. 10: 758–65.
(72) Stiggins, R. 2004. New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan* 86, no. 1: 22–7.
(73) 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.
(74) Tang, J. ; Harrison, C. (2011).Investigating University Tutor Perceptions of Assessment Feedback: Three Types of Tutor Beliefs, Assessment & Evaluation in Higher Education, v36 n5 PP:583-604
(75) 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.
(76) User's Guide. SPSS Inc.,, (2010). IBM SPSS Statistics 19 Core System. IBM Company.
(77) Volante, L., and X. Fazio. 2007. Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education* 30, no. 3: 749–70.
(78) 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, 1(2), 133–147.

Suggested Model for assessment the performance of a university student in light of the evaluation vision for teachers and students of Faculty of Education - King Saud University

in the light of the conceptual framework and characteristics of graduates and international quality of norms (NCATE)

Dr. Mohamed Mansour Mohammed Al_Shaf Participant Professor of Psychology Co Faculty of Education, King Saud University,

Dr. Wafaa Mahmoud Nassar, Abdel-Razek Participant Professor of Psychology - Faculty of Education, King Saud University

ABSTRACT

Study aimed to propose a model calendar can be used in orthodontic practice, Faculty of Education, King Saud University, where the model evaluates the performance of students affiliated with the College, has adopted procedures in the study on a sample composed of a number **(1175)** Consists of a number (128) members and members of the faculty, Faculty of Education, King Saud University, (189) of students and graduate students, as well as (858) of students in bachelor's Faculty of Education, King Saud University, The study used a questionnaire includes a set of proposals, the calendar has associated with some of the proposals the calendar contained in this form the elements of the framework concept and specifications of graduates prepared by the Faculty of Education, King Saud University in the light of international quality standards for academic accreditation (NCATE) has distributed these proposals on the six dimensions consists of the questionnaire, namely: (a test and the type and level of questions, the stages and means of Calendar, aspects of the weights and areas of the calendar, the configuration for the calendar, examination systems and controls - patch and results) as targeted this questionnaire to get to see the calendar for the sample overall, adopted by the study, the study used in the analyzes of their own methods of analysis of variance and bilateral and multilateral, has also used the study also chi square test for significant difference between two independent states, have resulted in findings from the model calendar proposal includes (83) proposed calendar can be used in fact Osteopathic College of Education, King Saud University,, The study recommended in the end using the form calendar proposed in fact, the calendar of the College in order to achieve objectively evaluate the performance of students affiliated with the College and thus avoid high contrast and differences in the adoption of members of the faculty calendar models vary according to faculty member and thus avoid the negative effects that may ensue from this contrast and difference.