أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة

إعداد
د / بسينة رشاد بن علي أبوعيش
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية التربية–جامعة الطائف

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أساليب تقويم نواتج التعلم لدى وفيما إذا كانت هذه الأساليب ,طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة، تختلف باختلاف(الجنس، الكلية، والمستوى الجامعي، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة شملت (٢٩) مؤشراً من الممارسات التقويمية موزعة على البعدين البعد الأول: أساليب التقويم، والبعد الثاني: تحليل المعلومات والإفادة منها، وطُبقت على عينة بلغت ٣٣٠ طالب وطالبة (١٤٦) ذكور ، (١٨٤) توزعت العينة على أربع كليات هي التربية ، العلوم الإدارية، العلوم، الاقتصاد المنزلي، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إجراء عدد من التحليلات الإحصائية وهي المتوسط والانحراف المعياري و اختبار " ت " وتحليل التباين ANOVA .

ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة:

- أن الغالبية من المؤشرات أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلاب والطالبات تقع في المستوى المتوسط إلى المرتفع وعددهم ١٤ مؤشر بنسبة ٦٦.٦% من المؤشرات تمارس في أسلوب تقويم الطلبة ولكن توجد ٧ مؤشرات تقع في المستوى الضعيف والتي تمثل ٣٣.٤% من المؤشرات وهذه المؤشرات تتمثل في: ملف الإنجاز، تقويم الطلبة من قبل زملائهم، واختبارات الكتاب المفتوح عمل تقارير جماعية، عمل عروض توضيحية، عمل مشاريع جماعية، وأسئلة الاختبارات من نوع المزواجة (المطابقة).
- إن مستوى الإفادة من تحليل معلومات التقويم لدى الطلاب في جميع المؤشرات تتراوح بين المستوى المتوسط إلى المرتفع، بينما كان مستوى

الإفادة من تحليل معلومات التقويم لدى الطالبات في ست من المؤشرات يتراوح من المتوسط إلى المرتفع، وفي اثنين من المؤشرات ضعيف.

- توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في" التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي " لصالح الذكور. كما توجد فروق دالة إحصائياً في البعد الفرعي الأول " التقويم المعتمد على الأداء " بين كلية التربية وكل من كلية العلوم والعلوم الإدارية لصالح كلية التربية.
- توجد فروق دالة إحصائياً في البعد الفرعي الثالث " التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي " بين الاقتصاد المنزلي وكل من كلية التربية وكلية العلوم والفروق لصالح كلية الاقتصاد المنزلي.
- كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المستويات الجامعية للطلاب والطالبات في كلا البعدين.

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج فقد خرجت بعدد من التوصيات: تشجيع أعضاء الهيئة التدريسية على التنوع في الممارسات التقويمية بما يتوافق مع معايير الجودة، وعدم الاقتصار على الاختبارات وأساليب التقويم التقليدية، إعداد دورات تنمية مهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في مجال القياس والتقويم بحيث تتناول أساليب تقويم حديثة وممارسات تقويمية يمكن استخدامها في تقويم نواتج التعلم وخاصة التي تدعم تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد. إجراء دراسات لكل أسلوب من أساليب التقويم خاصة الحديثة منها، للتعرف على أهميتها ومعوقات استخدامها.

Assessment Methods of Learning Outcomes for Taif University Students in the Light of Quality Assurance Standards

Dr. Busayna Rashad Ali Abou- Aish

Assistant Professor : Department of Psychology, Faculty of Education, Taif University

Abstract

The present study aims to identify the assessment methods of learning outcomes for Taif University students in the light of quality assurance standards and whether these methods differ in accordance with gender, faculty, and university level. In order to achieve the study purposes, the researcher developed a study instrument which comprised 29 indicators of assessment practices distributed on the two dimensions of assessment methods and analyzing information and benefiting from it. The instrument was implemented on a sample of 330 students. The male participants were 146, while the females were 184, all distributed to four faculties that included Education, Administrative Sciences, Sciences, and Home Economics. To answer the study questions, a number of statistical analyses were performed. These included the mean, standard deviation, T-Test and ANOVA. The study revealed the following results:

- The majority of learning outcomes assessment methods of male and female students lie in the average and above average. There were 14 indicators with a percentage of 66.6% used in assessing students. However, there were 7 indicators in the poor level with a percentage of 33.4%. These include the portfolio, peer assessment, open book tests, group reports, PowerPoint presentations, group projects, and paired-test questions.

- The benefit level gained from analyzing assessment information of the male students in all the indicators ranges from average to

above average, while that of the female students ranges from average to above average in six indicators, and poor in two of the indicators.

- There are statistically significant differences in the performance-based assessment, communication, and self-assessment in favor of the male students, and there are statistically significant differences in the first sub-dimension of performance-based assessment between the Faculty of Education and the Faculty of Administrative Sciences in favor of the Faculty of Education.

- There arestatistically significant differences in the third sub-dimension of performance-based assessment, communication, and self-assessment between the Faculty of Home Economics and the Faculty of Education and the Faculty of Sciences in favor of the Faculty of Home Economics.

- There are statistically significant differences among the university levels of male and female students in both of the dimensions.

In light of the study findings, the following recommendations were reached:

- Encouraging the teaching staff to vary their assessment practices in accordance with quality assurance standards. They should not focus only on paper-pencil testsand other traditional assessment methods.

- Delivering professional development courses for the teaching staff in the fields of measurement and evaluation taking into consideration modern assessment methods to be used in assessing learning outcomes, especially those that enhance critical thinking and creative thinking skills.

- Conducting studies on each method of assessment especially the modern ones to identify its significance, obstacles of using them.

مقدمة:

تعد عملية التقويم من العمليات الهامة في المنظومة التعليمية لتحسين وتطوير التعلم والتعليم، حيث تؤكد فرهود(٢٠٠٢) أن التقويم ضروري للمؤسسات التعليمية، لكن الحاجة ملحة أكثر في الجامعات لأن تطبيقه بنجاح يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة وعلى رأسها الارتقاء بالمستوى الأكاديمي، وتنمية الإبداع، وتحقيق التواصل بين أطراف العملية التعليمية.

ويشمل التقويم الجامعي بمفهومه الواسع أهداف التعليم والمحتوى وطرق التدريس و وسائل التقويم، وذلك من أجل العمل على تخطيط وإدارة البرامج الأكاديمية، ولأنه الوسيلة الفعالة في ضبط النوعية وضمان جودة المخرجات، من أجل مساعدة متخذي القرارات لتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي، وجودة التعليم العالي تعني قدرة المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل،و المجتمع، وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، إن تحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من اجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعاً لبلوغه.

وفي المملكة العربية السعودية تحقق للتعليم الجامعي قفزات نوعية وكمية استرعت انتباه المهتمين بشؤون التعليم العالي في مختلف دول العالم، فأدخلت وزارة التعليم العالي عديداً من التغيرات الجذرية للوصول إلى مخرجات تعلم جديدة ومرغوبة للجامعات السعودية تتناسب مع توجهات سوق العمل السعودي والعالمي عبر مجموعة من البرامج والخطط قصيرة وطويلة المدى لتشمل عدداً من المحاور، أبرزها نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، حيث تؤكد الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩) أن هذا النظام

صمم بهدف ضمان اتساق معايير نواتج تعلم الطلبة في المملكة بغض النظر عن المؤسسة التي درس بها الطالب، كما تهدف لضمان تكافؤ هذه المعايير مع معايير الشهادات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي بشتى أنحاء العالم. وإيماناً من جامعة الطائف بأهمية الدور الملقى على عاتق عضو هيئة التدريس وأهمية تقويم أدائه، وما يترتب على ذلك من اتخاذ إجراءات من شانها العمل على تحسين التعليم الجامعي، فقد اتخذت إجراءات من شأنها العمل على تحسين التعليم الجامعي منها تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس من قبل طلبته والذي يتم إجراءه أثناء الفصل الدراسي وفق استبانة معدة سلفاً يعرف عضو هيئة التدريس عن بنودها، وأشارت دراسة (Lizzio, Wilson,Simons,2002) بأن طريقة التدريس في الجامعات واستخدام أساليب التقويم تؤثر على إدراك الطلبة لبيئتهم الأكاديمية وبالتالي تؤثر على مخرجات التعلم وتحصيلهم الأكاديمي ودرجة الرضا عن الجامعة.

مشكلة الدراسة:

تمثل نواتج التعلم ما ينبغي أن يعرفه الطالب ويكون قادراً على أدائه بعد دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمي معين، وتسعى مؤسسات التعليم العالي جاهدة إلى صياغة نواتج التعلم المنشودة، بغية إعداد الطلاب القادرين على استيفاء متطلبات المجتمع وتطويره وإلى ما يتطلبه سوق العمل في ضوء متغيرات المستقبل وما تتضمنه من معارف ومهارات.

ويلعب تقويم نواتج التعلم لدى الطلاب دوراً مهماً في العملية التعليمية، لأنه يعبر عن مدى تعلم الطلاب ومدى تحقيقهم للأهداف التربوية، ولقد تزايدت في السنوات الأخيرة الدعوة إلى إعادة تصميم أساليب تقويم جديدة، وإلى تجريب أشكال تقويمية بديلة، مثل التقويم الأصيل في التطبيق العلمي للمهارات والمعرفة، والتقويم عن طريق الملاحظة لأداء الطلبة وفق قواعد معيارية، إضافة

إلى التقويم باستخدام الملفات، التي تجعل دور الطالب محورياً بحيث تساهم في التأمل في عملية التعلم، وتدعم فكرة التفكير الناقد لإيجاد استراتيجيات تعلم فعالة ومثالية.

ويتضمن التقويم التربوي بمنهجه الحديث استراتيجيات تقويم قائمة على أسس علمية ومنهجية، تركز على حقيقة وواقع ما تعلمه الطلبة بشكل يضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها من حيث بلوغ المتعلم لأغراض التعلم ونتاجاته، تمكنه منها وإتقانه لها، ويستفيد كل من الطلاب والأساتذة وإدارة الجامعة وكلياتها من نتائج تقويم نواتج التعلم لأداء الطالب في تحسين مستوى مدخلات وعمليات المنظومة التربوية الأمر الذي ينعكس بدوره مرة أخرى على تطوير مخرجات ونواتج هذه المنظومة التي تتمثل في أداء الطلاب، وبما أن الطالب هو المستفيد الأول من خدمات العملية التعليمية وعليه تقع نواتجها كان من الضروري أن نتعرف على وجهة نظره حول فعالية أساليب التقويم المتبعة، وبناءً عليه جاءت الدراسة الحالية التي ركزت على دراسة أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة والإجابة على التساؤل الرئيس:

ما أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة ؟

وبصورة أكثر تحديداً فإن بناء هذه الدراسة قد أخذ في الاعتبار الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما مستوى ممارسة أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلاب جامعة الطائف؟

٢- ما مستوى الإفادة من تحليل معلومات تقويم نواتج التعلم الطلاب بجامعة الطائف؟

٣- ما مستوى ممارسة أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طالبات جامعة الطائف؟

٤- ما مستوى الإفادة من تحليل معلومات تقويم نواتج التعلم الطالبات بجامعة الطائف؟

٥- هل تختلف أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة جامعة الطائف باختلاف الجنس؟

٦- هل تختلف أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة جامعة الطائف باختلاف الكلية؟

٧- هل تختلف أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة جامعة الطائف باختلاف المستوى الجامعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة ولتحقيق هذا الهدف ركزت الدراسة على مايلي:

١- التعرف على مستوى ممارسة أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلاب جامعة الطائف.

٢- الكشف عن مستوى الإفادة من تحليل معلومات تقويم نواتج التعلم الطلاب بجامعة الطائف.

٣- التعرف على مستوى ممارسة أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طالبات جامعة الطائف

٤- الكشف عن مستوى الإفادة من تحليل معلومات تقويم نواتج التعلم طالبات بجامعة الطائف.

٥- التعرف على ما إذا كانت أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة بجامعة الطائف تختلف باختلاف (الجنس، والكلية ، المستوى).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١- تقديم معلومات مهمة عن واقع أساليب تقويم الطلبة في جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة، والكشف عن مواطن الضعف

والقوة في هذه الأساليب لأعضاء هيئة التدريس فيبقون على الأساليب الجيدة ويعدلون أو يلغون الأساليب الضعيفة أو قد

يستحدثون أساليب تقويمية أخرى فعالة.

٢- قد تساعد هذه الدراسة في إيجاد معايير أكثر دقة للتقويم من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي، وإيجاد

طرق لمراقبة تطبيق هذه المعايير.

٣- قد تفيد هذه الدراسة إدارة الجامعة في رسم سياسات واتخاذ قرارات تجاه تطوير الأداء التقويمي لأعضاء هيئتها التدريسية من

خلال دورات تدريب وإعداد تربوي مهني.

٤- معرفة المتغيرات المؤثرة على عملية التقويم والتي تساعد في التغذية الراجعة لأعضاء هيئة التدريس وتؤدي إلى إكسابهم

استراتيجيات تقويم فعالة.

٥- تؤثر عملية التقويم على الجوانب النفسية للطلبة، لذا فإن آراء الطلبة نحو تقويم أعضاء هيئة التدريس أمر مهم يستحق الأخذ

بعين الاعتبار لأن هذا ينعكس على أدائهم مستقبلاً لأنه بالعادة الطلبة يميلون إلى محاكاة سلوك وممارسات معلميهم.

مصطلحات الدراسة:

التقويم:

يعرفه الشيخ (٢٠٠٤) بأنه" عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، وأنه ينطوي على أحكام قيمية ويتطلب التحديد المسبق للأهداف ويحقق غرضاً أساسياً، وهو تقديم معلومات هامة ومفيدة لصانعي القرار"ص ١٢.

ويمكن تحديد المفهوم الإجرائي للتقويم: هو عملية إصدار حكم نوعي وكمي على الممارسات التقويمية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة.

وعليه فإن التعريف الإجرائي لأساليب التقويم هي: التقنيات والاستراتيجيات المستخدمة لجمع معلومات عن قدرات ومهارات الطلبة، ومدى تعلمهم.

نواتج التعلم:

تعرفها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٨) بأنها: " عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه الطالب ويكو قادراً على أدائه ويتوقع من الطالب انجازه في نهاية دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمي محدد.ص٦

معايير الجودة:

يعرفها إبراهيم (٢٠٠٥) بأنها "المواصفات أو المعارف والمهارات والقيم التي ينبغي أن تعمل البرامج المقدمة في تخصص معين بالمجتمع الأكاديمي على تحقيقها في الخريج"ص٦١

حدود البحث:

أجريت هذه الدراسة على طلاب وطالبات البكالوريوس جامعة الطائف في كليات (التربية، والعلوم، العلوم الإدارية والمالية، وكلية الاقتصاد المنزلي للطالبات) وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي

١٤٣٥هـ/١٤٣٦هـ. واستخدمت الباحثة استبانة للتعرف على أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف شملت الاستبانة على بعدين البعد الأول: أساليب التقويم (التقويم المعتمد على الأداء، التقويم المعتمد على الورقة والقلم، التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي)، البعد الثاني: تحليل نواتج التعلم والإفادة منها.

الإطار النظري:

التقويم:

يرى أبو سماحة (٢٠٠١) أن التقويم سلسة من المقاييس المتعلقة ببرنامج ما لأغراض الوصف والمقارنة والتحليل والفهم والتوضيح.

كما عرفه الخليفة (٢٠٠٥) بأنه" العملية التي نحكم على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف المرجوة، بل أنها العملية التي نحكم بها على قيمة الهداف ذاتها".ص١٨٧.

وذكر(مجيد،٢٠٠٧) أنها: عملية علمية وتربوية منظمة لجمع وتحليل معلومات، لتحديد درجة تحقيق الهداف التربوية المنشودة، من أجل القرارات لمعالجة جوانب القوة والضعف.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص أن التقويم في المجال التربوي: هي تلك العملية التي تتضمن جمع معلومات عن سمة معينة بالقياس الكمي أو غيره ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً للتعرف على مدى كفايتها.

أنواع التقويم:

- التقويم التمهيدي:Initial Evaluation

يرى عاشور (٢٠٠٤) أن التقويم التمهيدي عملية تتم قبل تجريب أي برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة

بتجربته، وأن دور التقويم يكون في معرفة كل الظروف المحيطة الداخلة في البرنامج بما في ذلك الطلبة وذلك للتعرف على معلوماتهم واتجاهاتهم ومهاراتهم وسلوكهم، الأمر الذي يعطي أنواع التغيرات المتوقعة.

❖ التقويم التكويني (البنائي): Formative Evaluation

يمثل جمع المعلومات والأحكام التي تساعد في مراجعة البرنامج أي انه تقويم من أجل تطوير البرنامج ويعتمد على التغذية الراجعة حيث يستخدم البيانات التي تم تجميعها، والأحكام التي يتم إصدارها في تطوير البرنامج وهو في دور التطبيق ويشمل تقويم العلميات السابقة لتنفيذ وتقويم النتائج وهذا هو التقويم المستمر.(مرعي&الحيلة، ٢٠٠٤).

❖ التقويم الختامي (النهائي): Summative Evaluation

وهو يجري في ختام التعامل مع البرنامج لتقدير أثره بعد أن أكتمل تطبيقه، أي أن التقويم الختامي يزودنا بحكم نهائي على النتائج النهائية، وهو يتقرر كنمط تقويمي لتحقيق أغراض محددة قد تكون نقل من فرقة دراسية إلى أخرى، أو تخرج، أو تقويم التقدم أو التحقق من مدى فعالية المناهج أو البرامج الدراسية، فالتقويم الختامي هو التقويم الذي يتم في نهاية التنفيذ للتأكد من مدى تحقق الأهداف لدى المتعلمين.

خطوات التقويم:

تتم عملية التقويم في خطوات متتابعة ومنسقة ويكمل بعضها البعض، وقد أشار ملحم (٢٠٠٥) إلى الخطوات التالية في هذا المجال:

١- تحديد الأهداف التي تتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح.

٢- الاستعداد لعملية التقويم والتي تتضمن إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وإعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بهذه العملية.

٣- الاتصال بالجهات المختصة التي يتناولها هذا التقويم من أجل التوضيح لهذه الجهات أهداف العملية التعليمية التقويمية ومتطلباتها والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولا بها إلى أحسن النتائج.

٤- تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج.

٥- التعديل وفق نتائج التقويم فالنتائج التي تم الحصول عليها من جمع البيانات وتحليلها وإصدارها الأحكام الخاصة بها تمهيدا إلى تحقيق أهداف منشودة في عملية التقويم.

٦- تجريب الحلول المقترحة، وعليه يجب أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة ومن اجل دراسة مشكلات التطبيق من جهة أخرى، واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها.

أدوات التقويم:

إن تعدد وتنوع أدوار التقويم وأغراضه ووظائفه، يتطلب تنوعاً في أساليب وأدوات التقويم بحيث تقيس مختلف الأهداف أو المستويات المتوقعة للمجالات الدراسية المختلفة لذا يجب أن تتوفر فيها المعايير التالية:

- التقويم المعتمد على الأداء:(Assessment Performance-based) ويندرج تحتها كل من: التقويم باستخدام التقديم، العرض التوضيحي، المحاكاة، المناظرة.
- التقويم بالقلم والورقة: (Pencil and paper)، وتشمل: الأسئلة الاختيار من المتعدد، والصواب والخطأ، والمقالية القصير، والمقالية المحددة الإجابة، والمقالية مفتوحة الإجابة، وأسئلة المزواجة، والتكميل، واختبارات الكتاب المفتوح، والاختبارات المنزلية.
- الملاحظة: ويمكن تقسيم الملاحظة إلى نوعين أساسيين هما:

- الملاحظة التلقائية: وتتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله في المواقف الحياتية الحقيقية.
- الملاحظة المنظمة: تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط له مسبقاً، مع الأخذ بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة الزمان، والمكان، والمعايير الخاصة بكل ملاحظة.

- التقويم بالتواصل:(Communication) وتتضمن فعاليات مثل: المؤتمر، المقابلة، الأسئلة والأجوبة، واجتماعات الأقران، والاختبارات الشفوية.
- مراجعة الذات:(Reflection Assessment Strategy) وتقوم تلك الاستراتيجية على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد، وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب خلال الخبرة السابقة وتحديد نقاط القوة والضعف والنقاط التي بحاجة إلى تحسين، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً، وتشمل: التقويم الذاتي، تقويم الطلاب لزملائهم، يوميات الطالب، الصحائف الذاتية، ملف الطالب.

تقويم نواتج التعلم:

عملية إصدار حكم على مستوى اكتساب الطالب لنواتج التعلم المقصودة، وتشخيص جوانب القوة في أدائه وتدعيمها وكذلك جوانب الضعف وعلاجها.

وتشير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٨) أن تقويم نواتج التعلم يتطلب:

- توافر نواتج تعلم محددة، تمثل محكات ضمان الجودة التي ينبغي أن يصل إليها الطالب ويكون قادراً على بلوغها.
- توافر مهام أو أدوات تقويم لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لإصدار الحكم على مستوى تحقيق الطالب لنواتج التعلم المستهدفة
- المقارنة بين المستوى الراهن لأداء الطالب ونواتج التعلم المنشودة وتفسير النتائج بغية اتخاذ قرارات سديدة بشأنه.

- توافر مقاييس تقدير Rubrics، تقدير مستويات الطلاب.
- توافر شواهد وأدلة مساندة للأداء.

مفهوم الجودة: Quality

تعرف الجودة لغوياً بأنها المقاييس التي يتخذها جهة ما للتأكد من أن منتجاتها أو خدماتها التي تقدمها تقابل المعايير والمستويات المقررة. (الدرادكه،٢٠٠٦،١٥).

ويعرف الهيم (٢٠٠٦) جودة التعليم بأنها: مجموعة من الاتصالات بالمستهدفين (الطلبة) بهدف إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبية توقعات الأطراف المستفيدة(المنظمات).١٥٢.

معايير الجودة:

يعرفها علي (٢٠٠٢): بأنها تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التقويم بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين .

كما يعرفها الزهراني (١٤٣٠): بأنها تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في أدوات قياس تحصيل الطلاب بحيث تؤدي إلى مخرجات تتسم بالجودة.ص٢٠٠.

المعايير القومية الأكاديمية: National Academic Reference Standards

وهي المعايير الموضوعة من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (NARS)، وتتضمن مواصفات الخريج وما ينبغي أن يكتسبه من معارف ومهارات، تؤهل الطالب لعضوية المجتمع ومتطلبات المهن المستقبلية، وقد تتبنى المؤسسة التعليمية هذه المعايير أو توفر معاييرها شريطة أن لا تقل عن الحد الأدنى المطلوب. (دليل المتابعة والتقييم للمشروعات الممولة بمصر، ٢٠٠٩، ٤٩).

أهمية تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية:

تمثل الجودة أداة قياسية وتقويمية تهدف إلى تطوير مسار العملية التربوية والتعليمية وتفعيلها وتحقيق أهدافها بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية وتخفيف الأعباء والجهود التي تقوم بها المؤسسة التعليمية في الإشراف والمتابعة والتقييم.

وتؤكد الجودة على المشاركة والتخطيط الإستراتيجي، ولها التزام شديد بأهمية المستفيد وتوجيه نحو الحفاظ على الصدارة في التنافس، وتكفل للمؤسسة مرونة الحركة لمواجهة التغيرات المتلاحقة في مختلف النواحي الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والسياسية، وتعمل على ربط مختلف الأنشطة داخل المؤسسة وترابط أهدافها، بحيث تؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف الرئيسة للمؤسسة كذلك تسعى إلى تحسين نوعية الخدمات، وخلق بيئة تشجع العاملين على تحمل المسؤوليات من أجل تحسن الجودة وبالتالي تشجيع الجميع على أخذ أدوارهم. (البكر، ٢٠٠١).

القياس والتقويم كضوابط للجودة:

إن أبسط الروابط بين القياس والتقويم من ناحية وجودة التعليم من ناحية أخرى يكمن في استخدام نواتج القياس والتقويم في مراقبة أداء النظام على مستوى أو أخر.

ويعتبر القياس والتقويم عنصراً محورياً في جميع أنظمة الجودة، فهو يساعد على متابعة التقدم نحو الأهداف والتعرف على فرص التطوير، ومقارنة الأداء بمعايير داخلية وخارجية.

فالتقويم وفقاً لدورة ديمينج للتحسين المستمر(خطط، نفذ، أدرس، تصرف) يؤدي دوراً أساسياً لتحقيق التحسين والتطوير المستمرين فعلى مستوى التخطيط هناك ضرورة لتحديد الأهداف والمعايير وعلى مستوى الأداء هناك قياس للأداء الفعلي وعلى مستوى الدراسة يتم مقارنة الأداء

الفعلي مع الأهداف والمعايير للتعرف على الفجوة وعلى مستوى التصرف يتحتم القيام بالمهام المطلوبة لإغلاق الفجوة وإجراء التحسينات الضرورية.(Oatland,2003)

الدراسات والبحوث السابقة:

أولاً: دراسة ركزت على تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب:

أجرى الحكمي(٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالب من طلاب كليتي التربية والعلوم بالمستوى الأول والأخير، واستخدم الباحث قائمة الكفاءات المهنية المشتملة على (٦) كفاءات رئيسة و(٧٥) كفاءة نوعية، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها تتمحور الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب حول ست كفاءات رئيسة هي:(الشخصية، و الإعداد للمحاضر وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي، والنمو المهني، وأساليب التعزيز).

وقام تميم(٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على آراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح في فلسطين، وتكونت العينة من (١٥٢) طالبً وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن آراء طلبة الدراسات العليا في أداء مدرسيهم كانت بدرجة عالية، كما أشارت نتائج الدراسة بأنه توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى الدراسي فقط بين مستوى السنة الأولى والسنة الثانية لصالح مستوى السنة الأولى.

وهدفت دراسة عبابنة(٢٠١١) إلى تحديد درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي بكلية الآداب/مصراته، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وفيما إذا كانت تختلف درجة الأداء تبعاً لبعض المتغيرات، وتوصلت الدراسة إلى وجود (١٥) فقرة تمارس بدرجة كبيرة، (٢٠) فقرة تمارس بدرجة متوسطة، و(١١) فقرة تمارس بدرجة منخفضة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية والمؤهل والجنسية، ولكن الفروق كانت دالة لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة(١-٣) سنوات.

أجرى قرشم والعراقي والثقفي(٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء من وجهة نظر طلبة كلية الآداب، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب للعام الجامعي (١٤٣٣/١٤٣٢هـ) وتم تطبيق استبانة معايير جودة الأداء التدريسي المختارة، وتوصلت الدراسة إلى توفر درجة ممارسة مقبولة من قبل أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلابهم لبعض المؤشرات ومعايير جودة الأداء التدريسي في حين كانت كثير من مجالات جودة الأداء التدريسي تمارس بدرجة متدنية.

وأجرى جرادات(٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر طلاب قسم الرياضيات بجامعة سلمان بن عبدالعزيز في السعودية والعوامل المؤثرة في التقييم، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٤٨) طالباً في الفصل الثاني من العام ٢٠١٣/٢٠١٤م. وتوصلت الدراسة إلى أن مجالات الدراسة جميعها تؤثر بدرجة عالية في تقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس في القسم، حيث جاء مجال عمليات التقويم بالمرتبة الأولى، كما أشارت نتائج الدراسة إلى تأثر تقييم الطلاب لأداء أعضاء

هيئة التدريس في القسم بمتغيرات الدراسة: من حيث جنسية العضو، الرتبة الأكاديمية للعضو، المقرر الدراسي ، والمستوى الدراسي للطالب .

المحور الثاني: دراسات تناولت آراء الطلاب في الممارسات التقويمية من قبل أعضاء هيئة التدريس:

أجرى محافظة (١٩٩٩)، دراسة هدفت اتجاهات طلبة الدبلوم نحو الاختبارات ،وكتابة الأبحاث وشملت العينة (١٠٦) طالب وطالبة، وتبين أن الطلبة يفضلون كتابة الأبحاث لمساهمته في تجنبه قلق الاختبار، ومنحهم وقت أطول لإعداده والتعبير عنه، كما أنه يساهم في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس.

وقام كل من إبراهيم والطيب(٢٠٠٠)، بدراسة للتعرف على المتغيرات التي تؤثر على تقييم الطلبة لأداء الأستاذ الجامعي في جامعة السلطان قابوس طبقت على عينة مكونة من (٥٨٨) طالب وطالبة، وتوصلا إلى ان تقييم الطلبة لا يتأثر بالتخصص العلمي أو الأدبي أو بالجنس إلا انه يتأثر بالمستوى الأكاديمي.

وفي دراسة اجراها العتوم (٢٠٠٠)، على عينة من (١٢٠) طالب وطالبة من كلية علوم الرياضة في جامعة مؤته لتقويم ممارسات أعضاء هيئة التدريس في مجال تقويم تحصيل الطلبة، أشارت النتائج فيها ان تقدير الطلبة لتقويم المدرسين كان متوسطاً، وغير دال إحصائياً تبعاً للمعدل التراكمي، إلا أنه دال احصائياً تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث ولمتغير المستوى الأكاديمي لصالح السنة الأولى.

وأجرى كل من الخطيب والخطيب وعاشور(٢٠٠٠)، دراسة للكشف عن مدى فعالية برنامج الماجستير في الإدارة التربوية، والتي وجد فيها أن فعالية أساليب التقويم حصلت على أدنى معدل، ويعزو الباحثون ذلك بسبب ان عملية

التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس لا تعتمد على تغذية راجعة لأداء الطلبة بل فقط على الأسئلة الموضوعية، علاوة على تدخل العلاقات الشخصية في عملية التقويم مما يؤدي إلى إحباط الطالب المجتهد لكون العلاقة الشخصية تحدد درجته.

وقام (Pike& killian,2001)، بدراسة للتعرف على رضا الطلبة عن البيئة الأكاديمية، تبين فيها أن مخرجات التعلم وإدراك الطلبة للبيئة الأكاديمية الجامعية، تتأثر بأساليب التدريس والتقويم، ويتغير مدى هذا التأثير تبعاً لمتغير التخصص والكلية لصالح الكليات التطبيقية وتخصص العلوم.

وفي دراسة أجراها الشهاب(٢٠٠٢) هدفت إلى التعرف على أساليب التقويم المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس ورأي طلبة كلية التربية فيها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، علي عينة (٥٠٢) طالبً وطالبة، واستخدم الباحث استبيانين لأعضاء هيئة التدريس والطلبة مكون من (٢١) بنداً موزع على أربعة محاور الأول: يتناول الأسلوب الديمقراطي المتبع مع الطلبة تجاه الاختبار، والمحور الثاني: يتناول مدى الالتزام بمعايير التقويم، والمحور الثالث: يتناول التنوع في الاختبارات، والرابع يتناول مدى تضمن الأسئلة لجوانب يجب تقيسها.وتوصل الباحث إلى نتائج أهمها: أن طلبة الشعب العلمية أكثر تفضيلاً للاختبارات الموضوعية، وتوجد فروق دالة احصائياً لصالح الذكور، ولصالح طلبة السنتين الأولى والثانية على المحاور الثلاثة (الديمقراطية، ونوع الاختبار، والجوانب التي تقيسها)، من خلال نتائج تطبيق الاستبانة توجد جوانب في عملية التقويم نالت أعلى نسبة وهي: الالتزام بمواعيد الاختبارات النهائية، شرح نظام الدرجات عند بدء المقرر، والتركيز في الاختبارات على ما تم شرحه.

وأجرت الجفري(٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على راء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى،

وطُبقت على عينة مكونة من (٢٩٨) طالب وطالبة من كليات التربية، العلوم الاجتماعية، العلوم التطبيقية، اللغة العربية، الشريعة، الدعوة، وتوصلت الباحثة أن محاور التقويم الذي شمل إعطاء الدرجات وإعادة الاختبارات وكتابة الملاحظات عليها وعلى الأبحاث كان قريباً من المتوسط ، وان هناك فروق في آراء الطالبات نحو أساليب التقويم لأعضاء هيئة التدريس الذكور تعود لمتغير الكلية لصالح اللغة العربية، ولأعضاء هيئة التدريس الإناث لصالح كلية الدعوة.

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

وقام نصار (٢٠٠٤) بدراسة بعنوان " إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم وللاختبار كأداة تعليمية وعلاقة ذلك بتخصصاتهم ومستوياتهم التحصيلية" على عينة مكونة من (٣٨٥) طالب وطالبة، وأشارت النتائج أن إدراكات الطلبة الكلي للاختبار كأداة تقويم متوسطة مع إنها تباينت بدرجة دالة إحصائيا تبعا لمتغير التخصص وتبعا لمتغير المستوى التحصيلي، أما بالنسبة للأبحاث فقد كانت الإدراكات فوق المتوسطة ، مع وجود فروق دالة تبعاً للتخصص، وبالنسبة للدمج بين أساليب التقويم فقد كانت إدراكات الطلبة متوسطة وتزداد إيجابية كلما أرتفع المستوى التحصيلي.

درس المصري و مرعي (٢٠٠٧) اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم، على عينة مكونة(١٩١) طالب وطالبة من التخصصات العلمية في كلية الهندسة والحاسوب والصيدلة، ومن التخصصات الإنسانية في كلية الآداب والعلوم الإدارية والعلوم التربوية لمعرفة اتجاهات نحو أساليب التقويم التي شملت الاختبار والأبحاث والتقارير أو الدمج بينهم، وجاء

في نتائجها أن اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم كانت ايجابية نحو الدمج بين أساليب التقويم يليها الأبحاث والتقارير،كما جاء في النتائج أن اتجاهات الطلبة تزداد ايجابية كلما ارتفع مستوى التحصيل.

وفي دراسة قام بها (Stankeviciene,2007)، لتقويم التعليم في الدراسات العليا في جامعة ليتوانيا من وجهة نظر عينة مكونة من (٣٠٥) من طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية، استخدم فيها الباحث استبانه مكونة من (١٨) فقرة توزعت على ثلاثة محاور، الأول هو تعقيدات وصعوبات عملية التعليم التي تشمل عملية التقويم، والثاني هو الدعم الأكاديمي، والثالث هو التواصل بين المعلم والطالب، نالت فيها أساليب التقويم التي يستخدمها المعلم في تقويم أداء الطالب على درجة متوسطة.

وأجرى أبو دقة(٢٠٠٩)، دراسة هدفت إلى معرفة آراء الخرجين في جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة، جاء فيها أن تقديرات الخرجين لاستخدام طرق تقويم متعددة هي (٧٩%)، ومن حيث إعطاء الدرجات وملاءمتها لجهد الطلبة (٧٠%)، أما من حيث العدالة والموضوعية فبلغت التقديرات (٦٨%)، وبالنسبة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس للتدريبات العملية فقد حصلت على تقدير (٥٨%)، أما الأساليب التي تعتمد على الحفظ والتلقين فقد حصلت على أدنى تقدير وهو (٥٥%).

وفي دراسة قام بها عثمان(٢٠١٥) هدفت إلى الكشف عن واقع أساليب تقويم لنواتج التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام وفق متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي في المقررات العلمية، توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المقرر في الممارسات التقويمية التي تعتمد على الأداء، كما توجد فروق تعزى لمتغير المسار في الممارسات التقويمية التي تعتمد على الملاحظة، وجاء ترتيب الممارسات التقويمية

(الممارسات التي تعتمد على الملاحظة، الممارسات التي تعتمد على الأداء والممارسات التي تعتمد على الورقة والقلم، وجاءت في المرتبة الأخيرة الممارسات التي تعتمد على التقويم الذاتي).

تعليق على الدراسات السابقة:

– اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على آراء الطلاب في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة مثل دراسة قرشم والعراقي والثقفي(٢٠١٢)، ودراسة جرادات(٢٠٥١)، وتم إعداد قائمة معايير جودة الأداء التدريسي من قبل الباحثين وتطبيقها، في حين ركزت دراسات أخرى مثل دراسة عثمان(٢٠١٥) على واقع أساليب التقويم لدى الطلبة في ضوء معايير الجودة وإعداد قائمة بهذه المعايير.

- بينما أظهرت نتائج بعض الدراسات التي اهتمت بالتعرف على آراء الطلاب في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس أن مجال الشخصية جاء في المرتبة الأولى في التقييم مثل: دراسة الحكمي(٢٠٠٤)، أظهرت دراسة جرادات(٢٠١٥) أن عمليات التقويم احتلت المرتبة الأولى في تقييم أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلاب.
- أظهرت معظم الدراسات التي تناولت آراء الطلاب في الممارسات التقويمية من قبل أعضاء هيئة التدريس إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تقييم الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي، والجنس، والتخصص مثل دراسة: إبراهيم وأبو طيب(٢٠٠٠)، ودراسة والعتوم(٢٠٠)، ودراسة(Pike& killian,2001)، ودراسة نصار (٢٠٠٤).
- استخدمت الدراسات عدداً من قوائم المعايير التي استفادت منها الباحثة في إعداد قائمة معايير جودة تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة في الدراسة الحالية.

وفي ضوء ماسبق فإن الدراسة الحالية هدفت إلى التعرف على أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة

إجراءات الدراسة:

أولاً: أسئلة الدراسة:

١- ما مستوى ممارسة أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلاب جامعة الطائف؟

٢- ما مستوى الإفادة من تحليل معلومات تقويم نواتج التعلم الطلاب بجامعة الطائف؟

٣- ما مستوى ممارسة أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طالبات جامعة الطائف؟

٤- ما مستوى الإفادة من تحليل معلومات تقويم نواتج التعلم الطالبات بجامعة الطائف؟

٥- هل تختلف أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة جامعة الطائف باختلاف الجنس؟

٦- هل تختلف أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة جامعة الطائف باختلاف الكلية؟

٧- هل تختلف أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة جامعة الطائف باختلاف المستوى الجامعي؟

ثانياً: منهج الدراسة:

المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي، وهو انسب المناهج لتحقيق الأهداف المنشودة للإجابة عن التساؤلات المطروحة في هذه الدراسة، حيث لا يقف المنهج عند حد الوصف، بل يتعداه إلى مرحلة تفسير المعلومات وتحليلها واستخلاص دلالات توضح نقاط الضعف والقوة في أساليب التقويم المستخدمة ومراعاتها للتنوع في المستوى.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية والتي تتكون من ٣٣٠ طالباً وطالبة بطريقة عشوائية مجتمع الدراسة، وتتوزع عينة الدراسة على التخصصات المختلفة، وتتوزع على النوع (١٨٤ إناث ،١٤٦ ذكور) بنسبة ٥٥.٧٦% ، ٤٤.٢٤% على التوالي ، والكلية كما موضح في الجدول التالي :

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة طبقاً للتخصص والنوع

الكلية	النوع		المجموع
	ذكور	إناث	
كلية التربية	٤٩	٣٨	٨٧
كلية العلوم	٤٨	٤٨	٩٦
كلية علوم إدارية	٤٩	٤٨	٩٧
كلية الاقتصاد المنزلي والتصاميم		٥٠	٥٠
المجموع	١٤٦	١٨٤	٣٣٠

جدول (٢)

توزيع عينة تبعاً للمستوى الجامعي

المستوي	العدد	النسبة المئوية
الثالث	٢٠	٦.١
الخامس	١٤٨	٤٤.٨
السابع	١٣٤	٤٠.٦
الثامن	٢٨	٨.٥
المجموع	٣٣٠	١٠٠

رابعاً: أداة الدراسة :

تمثلت أداة البحث في استبانة موجهة إلى طلبة جامعة الطائف وقد تم إعدادها وفقاً للخطوات الآتية:

تحديد قائمة بالمعايير المقترحة لجودة أساليب تقويم أداء طلبة الجامعة وذلك من خلال لدراسة الآتي:

- دراسة الدراسات والبحوث التي تناولت أساليب التقويم الجامعي ومعايير جودته.

- الإطلاع على أساليب تقويم نواتج التعلم لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي وفق توصيف الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

- صياغة (٢٩) مؤشر تمثل الممارسات التقويمية وتحليل نواتجها وتتوزع هذه المؤشرات على بعدين يمثل، البعد الأول: أساليب التقويم وهذا البعد يتضمن ثلاثة أبعاد فرعية وهي (أ)التقويم المعتمد على الأداء، (ب) التقويم بالورقة والقلم، (ج) التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي؛ أما البعد الثاني: تحليل المعلومات والإفادة منها، والاستبانة معدة بطريقة ليكرت خماسية الاستجابة (دائماً، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، لا تمارس) والتي تأخذ الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب وتعني الدرجة المرتفعة أن المؤشر يتحقق بدرجة عالية والدرجة المنخفضة تعني أن المؤشر يتحقق بدرجة ضعيفة.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

صدق الاستبانة:

تم التأكد من صدق الاستبانة بعدة طرق ومنها

(١)صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على عدد ٧ محكمين في مجال التربية وعلم النفس والقياس النفسي لاستطلاع آرائهم في مدى صلاحية الاستبانة من حيث شمول المؤشرات ومدى ارتباط المؤشر بالبعد وكذلك دقة الصياغة اللغوية وتم الأخذ بالتعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين.

(٢)صدق التكوين وهو عبارة عن حساب معامل ارتباط المؤشر بالبعد الذي ينتمي إليه بعد حذف درجة المؤشر، وتم الإبقاء على المؤشرات التي لها معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ ، أو ٠.٠١ عند درجة الحرية ٩٨ حيث تم

(٣)التطبيق على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها ١٠٠ طالب وطالبة، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (٣)

معامل ارتباط المؤشر بالبعد الذي ينتمي إليه باستبانة أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة من وجهة نظرهم

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
البعد الأول: أساليب التقويم				البعد الثاني: تحليل المعلومات والإفادة منها	
١	**٠.٦٢٢	١٢	**٠.٥٦٠	٢٢	**٠.٤٥٦
٢	**٠.٦٤٩	١٣	**٠.٣٢٤	٢٣	**٠.٦٧١
٣	**٠.٥٦٥	١٤	**٠.٥٢١	٢٤	**٠.٦٤٢
٤	**٠.٥١٦	١٥	**٠.٥٠٨	٢٥	**٠.٦٤٣
٥	**٠.٥٧٥	١٦	**٠.٥٠١	٢٦	**٠.٦٦٦
٦	**٠.٦٢٧	١٧	**٠.٥١٨	٢٧	**٠.٧٢٩
٧	**٠.٦٠٩	١٨	**٠.٤٦١	٢٨	**٠.٦٥٥
٨	**٠.٤٢٢	١٩	**٠.٥٨١	٢٩	**٠.٦٣٨
٩	**٠.٤٥٤	٢٠	**٠.٦١٦		
١٠	**٠.٤٤٥	٢١	**٠.٥٩٩		
١١	**٠.٤٤٠				

** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١ ، * قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من خلال الجدول (٣) أن جميع المؤشرات ترتبط بالمحاور التي تنتمي إليها ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، وأن جميع معاملات

الارتباط تتراوح ما بين ٠.٣٢٤ –٠.٧٢٩ . وهذا يؤكد على أن الاستبانة تتمتع بصدق مرتفع مما يتيح استخدامها في الدراسة الحالية. كما تم حساب معاملات الارتباط بين مكونات البعد الأول حيث يتكون من ثلاثة أبعاد فرعية، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين البعدين الرئيسين للاستبانة كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات ارتباط البعد الأول بمكوناته من الأبعاد الفرعية

الابعاد الفرعية	البعد الأول
١–التقويم المعتمد على الأداء	**٠.٦٨١
٢–التقويم بالورقة والقلم	**٠.٧٩٨
٣–التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي	**٠.٨٥١

**معامل ارتباط دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال الجدول (٤) أنه معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية الثلاثة بالبعد الذي تنتمي إليه وهو البعد الأول هي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على صدق التكوين للبعد الأول.

كما تم حساب معامل الارتباط بين البعدين الأساسيين للاستبانة وهو يساوي ٠.٦٨٣ وهو دال عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على صدق الاستبانة ويؤكد صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات استبانة أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة في ضوء معايير الجودة من وجهة نظرهم بطريقتين وهما طريقة الفا–كرنباخ ، وطريقة التجزئة النصفية كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (٥)

معاملات ثبات استبانة أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة في ضوء معايير الجودة من وجهة نظرهم

الأبعاد	عدد المفردات	معامل الفا كرنباخ	التجزئة النصفية
أساليب التقويم	٢١	٠.٩٠٤	٠.٩٢٩
تحليل المعلومات والإفادة منها	٨	٠.٨٧٦	٠.٩٠٤
الاستبانة ككل	٢٩	٠.٩٣٠	٠.٩٤٨

يتضح من خلال الجدول(٥) أن معاملات الثبات سواء بطريقة الفا–كر نباخ والتي بلغت ٠.٩٠٤ ؛ ٠.٨٧٦ ، ٠.٩٣٠ للبعدين الأول والثاني والدرجة الكلية وهذه القيم جميعها أعلى من ٠.٧ مما يدل على أنها معاملات ثبات مرتفعة ، وبلغت معاملات الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد ٠.٩٢٩، ٠.٩٠٤ ، ٠.٩٤٨ للبعدين الأول والثاني والدرجة الكلية وهي أيضاً أعلى من ٠.٧ وهي معاملات ثبات مرتفعة ، أما معامل ثبات الاستبانة ككل بطريقتي الفا–كرنباخ والتجزئة النصفية وهي معاملات ثبات مرتفعة جداً لأنها أعلى من ٠.٩ مما يدل على صلاحية الاستبانة لاستخدامها في الدراسة الحالية.

وحيث أن الاستبانة خماسية الاستجابة (دائماً، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً) والتي تأخذ الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) لذا يكون الحكم على استجابات الطلبة يأخذ المستويات التالية:

مرتفع جداُ : إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (أعلى من أو يساوي ٤.٢٠ أو بنسبة مئوية أعلى من أو يساوي ٨٤.٠ %) ، ٢ – مرتفع : إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح فيما بين (أقل من ٤.٢٠ – ٣.٤٠ أو بنسبة مئوية تتراوح فيما بين أقل من ٨٤.٠ – ٦٨.٠ %) ٣ – متوسط : إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح فيما بين (أقل من ٣.٤٠ – ٢.٦٠ أو بنسبة مئوية تتراوح فيما بين أقل من ٦٨.٠ – ٥٢.٠ %) ٤ – ضعيف : إذا كانت قيمة

المتوسط الحسابي تتراوح فيما بين (أقل من ٢.٦٠ – ١.٨٠ أو بنسبة مئوية تتراوح فيما بين أقل من ٥٢.٠ – ٣٦.٠ %) ٥ – ضعيف جداً : إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (أقل من ١.٨٠ أو بنسبة مئوية أقل من ٣٦.٠ %).

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات :

تم استخدام معاملات الارتباط، المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية، اختبار " ت " وتحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA، اختبار " شيفيه " للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول:

والذي ينص على " ما مستوى ممارسة أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلاب جامعة الطائف؟" وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسط لدى عينة الطلاب كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية المتحققة ونسبها المئوية لمؤشرات أساليب التقويم من وجهة نظر الطلاب (ن = ١٤٦) طالب

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التقويم
١	يكلفنا أستاذ المادة بالواجبات.	٣.١٧١	٦٣.٤٢	٠.٩٠٤	متوسط
٢	يطلب منا أستاذ المادة عمل مشاريع جماعية.	٢.٥٥٥	٥١.١٠	١.٠٨٣	ضعيف
٣	يكلفنا أستاذ المادة كتابة تقارير فردية عن موضوع ما.	٢.٩٢٥	٥٨.٥٠	١.٠٨٣	متوسط
٤	نُكلف بعمل مشاريع فردية من قبل أستاذ المادة.	٢.٨٢٩	٥٦.٥٨	١.٢٢٣	متوسط
٥	يكلفنا أستاذ المادة عمل عروض توضيحية لموضوع ما.	٢.٥٨٢	٥١.٦٤	١.١٤٩	ضعيف
٦	يطلب منا أستاذ المادة عمل تقارير جماعية.	٢.٤٢٥	٤٨.٥٠	١.١٧٤	ضعيف
٧	يطلب منا أستاذ المادة عمل ملف الإنجاز.	٢.٢٤٠	٤٤.٨٠	١.٢٥٦	ضعيف
٨	أسئلة الاختبارات من نوع الاختيار من المتعدد.	٣.٥٩٦	٧١.٩٢	١.٠٨٠	مرتفع
٩	أسئلة الاختبارات من نوع الصواب والخطأ.	٣.٥٨٩	٧١.٧٨	١.٠٤٨	مرتفع
١٠	أسئلة الاختبارات من نوع المقالية القصيرة.	٣.٥٢٧	٧٠.٥٤	٠.٩١٩	مرتفع
١١	أسئلة الاختبارات من نوع التكميل.	٢.٩٦٦	٥٩.٣٢	١.١٧١	متوسط
١٢	أسئلة الاختبارات من نوع المزواجة أو (المطابقة).	٢.٤٨٠	٤٩.٦٠	١.٠٦٥	ضعيف
١٣	أسئلة الاختبارات من نوع المقالية مفتوحة الإجابة.	٣.٠٥٥	٦١.١٠	١.٢٣١	متوسط
١٤	يستخدم أستاذ المادة اختبارات الكتاب المفتوح	٢.٠٨٢	٤١.٦٤	١.٢١٨	ضعيف
١٥	يقوم أستاذ المادة بالملاحظة التلقائية لقياس أداء الطالب	٣.٢١٩	٦٤.٣٨	١.١١٧	متوسط
١٦	يعتمد أستاذ المادة لقياس على الملاحظة المنظمة لقياس أداء الطالب	٣.١٧١	٦٣.٤٢	١.٢١٧	متوسط
١٧	يُستخدم أسلوب الأسئلة والأجوبة لقياس أداء الطالب.	٣.٢٦٧	٦٥.٣٤	١.١٨٢	متوسط
١٨	تُستخدم الاختبارات الشفوية لقياس أداء الطالب.	٣.٠٠٧	٦٠.١٤	١.٢٥١	متوسط
١٩	يستخدم أستاذ المادة مشاركة الطالب في المؤتمرات لقياس الأداء.	٢.٧١٢	٥٤.٢٤	١.٧٤٤	متوسط
٢٠	يستخدم أستاذ المادة أسلوب التقويم الذاتي للطالب.	٢.٧٢٦	٥٤.٥٢	١.٢١٢	متوسط
٢١	يستخدم أستاذ المادة أسلوب تقويم الطلاب لزملائهم.	٢.٤٥٩	٤٩.١٨	١.٢٧١	ضعيف

يتضح من خلال الجدول (٦) أن الغالبية من المؤشرات تقع في المستوى المتوسط إلى المرتفع وعددهم ١٤ مؤشر بنسبة ٦٦.٦% من المؤشرات تمارس في أسلوب تقويم الطلاب ولكن توجد ٧ مؤشرات تقع في المستوى الضعيف والتي تمثل ٣٣.٤% من المؤشرات والتي تتطلب توجيه القائمين بالتدريس ونظام التقويم بالكليات لممارسة هذه الأساليب من التقويم والتي تتمثل في " يطلب منا أستاذ المادة عمل مشاريع جماعية "، و " يكلفنا أستاذ المادة عمل عروض توضيحية لموضوع ما"، و " يطلب منا أستاذ المادة عمل تقارير جماعية " ، و " يطلب منا أستاذ المادة عمل ملف الإنجاز "، و " يستخدم أستاذ المادة اختبارات الكتاب المفتوح " ، يستخدم أستاذ المادة أسلوب تقويم الطلاب لزملائهم " وهذه الأساليب لم تطبق في تقويم أداء الطلبة رغم تطبيقها في الكثير من الجامعات إلا أننا مازلنا نقوم بالتقويم بالطرق التقليدية وتوزيع الدرجات بناء على نوع محدد من الاختبارات . أما المؤشر " أسئلة الاختبارات من نوع المزواجة أو (المطابقة) " توجد ولكن محدودة وهي نوع من الاختبارات الموضوعية فلذا يكتفي أعضاء هيئة التدريس بأنماط الاختيار من متعدد والصواب والخطأ ولذا حصلت على أعلى نسبة ٧٢% تقريباً.

السؤال الثاني:

والذي ينص على "ما مستوى الإفادة من تحليل معلومات تقويم نواتج التعلم الطلاب بجامعة الطائف؟" وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسط لدى عينة الطلاب كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية المتحققة ونسبها المئوية للإفادة من تحليل معلومات تقويم أداء الطلاب بجامعة الطائف من وجهة نظر الطلاب

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التقويم
٢٢	يعلن نتيجة الاختبارات الدورية والأعمال التحريرية في الوقت المناسب.	٣.٧٠٦	٧٤.١٢	١.١٣٤	مرتفع
٢٣	يحلل نتائج أدوات التقييم ويفسرها للاستفادة منها في تحسين الأداء.	٣.٣٢٢	٦٦.٤٤	١.١٤٤	متوسط
٢٤	يناقش الطلاب في إجاباتهم وأنماط الأخطاء التي وقعوا فيها.	٣.٤٣٨	٦٨.٧٦	١.٣٢٣	مرتفع
٢٥	يقدم الإجابات النموذجية الأسئلة الاختبارات الدورية.	٣.٢١٢	٦٤.٢٤	١.١٨٧	متوسط
٢٦	يعطي فرصة لبعض الطلاب لإعادة تقديم أورقهم للتصحيح مرة أخرى.	٢.٧٢٦	٥٤.٥٢	١.٣٣٧	متوسط
٢٧	يزويد الطلاب بتغذية راجعة بمستوى تقدمهم في المادة.	٣.٠٤١	٦٠.٨٢	١.١٢٠	متوسط
٢٨	يوضح نقاط الضعف والقوة لدى كل طالب في المواضيع المختلفة	٢.٧٥٣	٥٥.٠٦	١.٣٢٧	متوسط
٢٩	يقترح أستاذ المادة للطلاب خطط علاجية لتحسين مستوى أدائهم.	٣.٠٦٢	٦١.٢٤	١.٣٤٥	متوسط

يتضح من خلال الجدول (٧) أن جميع المؤشرات تقع في المستوى المتوسط والمرتفع فأعلى نسبة كانت للمؤشر " يعلن نتيجة الاختبارات الدورية والأعمال التحريرية في الوقت المناسب " وأدنى نسبة كانت للمؤشر " يعطي فرصة لبعض الطلاب لإعادة تقديم أورقهم للتصحيح مرة أخرى "، وهو مسموح للطلاب لمراجعة تصحيح الأوراق ولكن طبقاً لرغبة الطالب ولذا بعض الطلاب لا يتقدمون لإعادة التصحيح بناء على أن طلبه سيرفض وهذا مبني على

مصادر غير رسمية. كما أن الطلاب يدعون أحياناً بصحة اجاباتهم وعندما يتم إعادة التصحيح لا تتغير درجة الطالب ليس رفضاً للطلب بل يرجع إلى طبيعة استجابات الطالب على أسئلة الاختبار. ويمكن تلخيص نتائج السؤال الأول والثاني في الجدول التالي:

جدول (٨)

المتوسطات وترتيبها لاستجابات عينة الطلاب على استبيان أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة في ضوء معايير الجودة

الأبعاد	ن	م	ع	النسبة المئوية للمتوسط
البعد الأول : أساليب التقويم	١٤٦	٢.٨٨٥	٠.٦٧٠	%٥٧.٧٠
١-التقويم المعتمد على الأداء	١٤٦	٢.٦٧٥	٠.٨٠٧	%٥٣.٥٠
٢-التقويم بالورقة والقلم	١٤٦	٣.٠٤٢	٠.٦٥١	%٦٠.٨٤
٣-التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي	١٤٦	٢.٩٣٧	١.١١١	%٥٨.٧٤
البعد الثاني :تحليل المعلومات والإفادة منها	١٤٦	٣.١٥٨	٠.٨٨٧	%٦٣.١٦
الاستبانة ككل	١٤٦	٢.٩٦٠	٠.٦٦٢	%٥٩.٢٠

يتضح من الجدول (٨) أن متوسط تحقق مؤشرات الأبعاد والأبعاد الفرعية يقع في المستوى المتوسط حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح فيما بين (أقل من ٣.٤٠ – ٢.٦٠ أو بنسبة مئوية تتراوح فيما بين أقل من ٦٨.٠ – ٥٢.٠ %) ، ولكن ظهر أن التقويم بالورقة والقلم يمثل أعلى أساليب التقويم ٦٠.٨٤% بينما أدنى مستوى من أساليب التقويم هو" التقويم المعتمد على الأداء " والذي يعد ذو أهمية بالغة في إكساب المتعلمين المهارات العملية والتي تلزم القيام بالمهام المطلوبة لنهضة المجتمع والتي تمثل أحد أهداف الجامعة في إكساب النشء المهارات اللازمة للنهوض بالمجتمع. كما أن مستوى تحليل المعلومات والإفادة منها أتى في المستوى المتوسط وبنسبة ٦٣.١٦% وهذه نسبة تمثل الواقع حيث يتم رصد نتائج الطلبة في كل مقرر وتحديد طبيعة توزيع درجات الطلبة ونوعية الأسئلة " ملف المادة " والذي يتضمن تقرير المادة، وبناءً عليه يتم أخذ الملاحظات في الحسبان في المرات القادمة.

السؤال الثالث:

والذي ينص على " ما مستوى ممارسة أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طالبات جامعة الطائف؟" وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسط لدى عينة الطالبات كما هو موضح فيما يلي :

جدول(٩)

المتوسطات الحسابية المتحققة ونسبها المئوية لمؤشرات أساليب تقويم من وجهة نظر الطالبات

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التقويم
١	يكلفنا أستاذ المادة بالواجبات.	٣.٧٥٠	٧٥.٠٠	١.٠٠٤	مرتفع
٢	يطلب منا أستاذ المادة عمل مشاريع جماعية .	٣.٣٣٧	٦٦.٧٤	١.٢٢٢	متوسط
٣	يكلفنا أستاذ المادة كتابة تقارير فردية عن موضوع ما.	٢.٦٢٥	٥٢.٥٠	١.٣٣٣	متوسط
٤	تُكلف بعمل مشاريع فردية من قبل أستاذ المادة .	٣.٠٤٩	٦٠.٩٨	١.٤٥٧	متوسط
٥	يكلفنا أستاذ المادة عمل عروض توضيحية لموضوع ما.	٣.٠٠٠	٦٠.٠٠	١.٣٦٧	متوسط
٦	يطلب منا أستاذ المادة عمل تقارير جماعية .	٢.٦٩٠	٥٣.٨٠	١.٢٣٦	متوسط
٧	يطلب منا أستاذ المادة عمل ملف الإنجاز.	٢.٢٦١	٤٥.٢٢	١.٤٢٩	ضعيف
٨	أسئلة الاختبارات من نوع الاختيار من المتعدد.	٣.٧٥٥	٧٥.١٠	١.٠٨٦	مرتفع
٩	أسئلة الاختبارات من نوع الصواب والخطأ.	٣.٨١٥	٧٦.٣٠	١.١٠١	مرتفع
١٠	أسئلة الاختبارات من نوع المقالية القصيرة.	٣.١٦٣	٦٣.٢٦	١.١١٩	متوسط
١١	أسئلة الاختبارات من نوع التكميل.	٢.٥٦٠	٥١.٢٠	١.١٢٠	ضعيف
١٢	أسئلة الاختبارات من نوع المزواجة أو (المطابقة).	٢.٥٢٢	٥٠.٤٤	١.٠٧٦	ضعيف
١٣	أسئلة الاختبارات من نوع المقالية مفتوحة الإجابة.	٢.٥٢٧	٥٠.٥٤	١.٢٨٤	ضعيف
١٤	يستخدم أستاذ المادة اختبارات الكتاب المفتوح	٢.٠٥٤	٤١.٠٨	١.٠١٦	ضعيف
١٥	يقوم أستاذ المادة بالملاحظة التلقائية لقياس أداء الطالب.	٢.٧٩٤	٥٥.٨٨	١.٢٩٣	متوسط
١٦	يعتمد أستاذ المادة لقياس على الملاحظة المنظمة لقياس أداء الطالب.	٢.٩٥١	٥٩.٠٢	١.٢٥١	متوسط
١٧	يُستخدم أسلوب الأسئلة والأجوبة لقياس أداء الطالب.	٣.٢٨٣	٦٥.٦٦	١.٢٦٢	متوسط
١٨	تُستخدم الاختبارات الشفوية لقياس أداء الطالب.	٢.٧٩٩	٥٥.٩٨	١.٢٩٢	متوسط
١٩	يستخدم أستاذ المادة مشاركة الطالب في المؤتمرات لقياس الأداء.	٢.٣٣٢	٤٦.٦٤	١.٣٣٢	ضعيف
٢٠	يستخدم أستاذ المادة أسلوب التقويم الذاتي للطالب.	٢.٦١٤	٥٢.٢٨	١.٢١٤	متوسط
٢١	يستخدم أستاذ المادة أسلوب تقويم الطلاب لزملائهم.	٢.١٢٥	٤٢.٥٠	١.٢٧٦	ضعيف

يتضح من خلال الجدول (٩) أن الغالبية من المؤشرات تقع في المستوى المتوسط إلى المرتفع وعددهم ١٤ مؤشر بنسبة ٦٦.٦% من المؤشرات تمارس في أسلوب تقويم الطلاب ولكن توجد ٧ مؤشرات تقع في المستوى الضعيف والتي تمثل ٣٣.٤% من المؤشرات والتي تتطلب توجيه القائمين بالتدريس ونظام التقويم بالكليات لممارسة هذه الأساليب من التقويم والتي تتمثل في " يطلب منا أستاذ المادة عمل ملف الإنجاز "، و " يستخدم أستاذ المادة اختبارات الكتاب المفتوح " يستخدم أستاذ المادة مشاركة الطالب في المؤتمرات لقياس الأداء " ، يستخدم أستاذ المادة أسلوب تقويم الطلاب لزملائهم "، وهذه الأساليب لم تطبق في تقويم أداء الطلبة رغم تطبيقها في الكثير من الجامعات إلا أننا مازلنا نقوم بالتقويم بالطرق التقليدية وتوزيع الدرجات بناء على نوع محدد من الاختبارات . أما المؤشرات: أسئلة الاختبارات من نوع المقالية مفتوحة الإجابة "، و " أسئلة الاختبارات من نوع التكميل "، و " أسئلة الاختبارات من نوع المزواجة أو (المطابقة) "، توجد ولكن محدودة ويكتفي أعضاء هيئة التدريس بأنماط الاختيار من متعدد والصواب والخطأ ولذا حصلت على أعلى نسبة٧٥-٧٦ % تقريباً.

السؤال الرابع:

والذي ينص على " ما مستوى الإفادة من تحليل معلومات تقويم نواتج التعلم الطالبات بجامعة الطائف؟" وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسط لدى عينة الطالبات كما هو موضح فيما يلي:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية المتحققة ونسبها المئوية للإفادة من تحليل معلومات تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف

م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التقويم
٢٢	يعلن نتيجة الاختبارات الدورية والأعمال التحريرية في الوقت المناسب.	٣.٧٠١	٧٤.٠٢	١.١٤٢	مرتفع
٢٣	يحلل نتائج أدوات التقييم ويفسرها للاستفادة منها في تحسين الأداء.	٣.٢٤٥	٦٤.٩٠	١.٢٤٦	متوسط
٢٤	يناقش الطلاب في إجاباتهم وأنماط الأخطاء التي وقعوا فيها.	٢.٩٧٨	٥٩.٥٦	١.٢٩٦	متوسط
٢٥	يقدم الإجابات النموذجية الأسئلة الاختبارات الدورية.	٢.٥٢٧	٥٠.٥٤	١.٣٠١	ضعيف
٢٦	يعطي فرصة لبعض الطلاب لإعادة تقديم أورقهم للتصحيح مرة أخرى.	٢.٥٢٧	٥٠.٥٤	١.٣٥١	ضعيف
٢٧	يزويد الطلاب بتغذية راجعة بمستوى تقدمهم في المادة.	٢.٨٣٧	٥٦.٧٤	١.٢٢٢	متوسط
٢٨	يوضح نقاط الضعف والقوة لدى كل طالب في المواضيع المختلفة	٢.٦٠٩	٥٢.١٨	١.٣٩٨	متوسط
٢٩	يقترح أستاذ المادة للطلاب خطط علاجية لتحسين مستوى أدائهم.	٢.٧٥٥	٥٥.١٠	١.٣٥٩	متوسط

يتضح من الجدول (١٠) أن مؤشرات الإفادة من تحليل معلومات تقويم الطلبة في ضوء الجودة من وجهة نظر الطالبات أن ستة مؤشرات تتراوح مستويات تقييمها ما بين المتوسط والمرتفع ، بينما اثنين من المؤشرات تقع في المستوى الضعيف وهذه المؤشرات هي " يقدم الإجابات النموذجية للأسئلة الاختبارات الدورية "؛ و " يعطي فرصة لبعض الطلاب لإعادة تقديم أورقهم

للتصحيح مرة أخرى". يتم في الواقع الفعلي ممارسة هذه المؤشرات من حيث تقديم الإجابات النموذجية لأسئلة الاختبارات الدورية كما يتم أيضاً قبول تصحيح الأوراق مرة أخرى ولكن نظراً لأن الطالب في الغالب يكون اعتقاده بصحة إجاباته به درجة من الخطأ لا تتغير درجة الطالب بعد إعادة التصحيح ولذا نجد الطالبات لا يتقدمن بإعادة التصحيح إلا إذا كانت الطالبة واثقة تماماً من إعادة التصحيح

ويمكن تلخيص نتائج السؤال الثالث والرابع في الجدول التالي:

جدول (١١)

المتوسطات وترتيبها لاستجابات عينة الطالبات على استبيان أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة في ضوء معايير الجودة

الأبعاد	ن	م	ع	النسبة المئوية للمتوسط
البعد الأول: أساليب التقويم	١٨٤	٢.٨٥٧	٠.٥٩٣	% ٥٧.١٤
١-التقويم المعتمد على الأداء	١٨٤	٢.٩٥٩	٠.٨٧٦	% ٥٩.١٨
٢-التقويم بالورقة والقلم	١٨٤	٢.٩١٤	٠.٦٣٦	% ٥٨.٢٨
٣-التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي	١٨٤	٢.٧٠٠	٠.٩٣٤	% ٥٤.٠٠
البعد الثاني :تحليل المعلومات والإفادة منها	١٨٤	٣.٠٠٤	٠.٩٤٦	% ٦٠.٠٨
الاستبانة ككل	١٨٤	٢.٨٩٩	٠.٥٨٥	% ٥٧.٩٨

يتضح من الجدول (١١) أن متوسط تحقق مؤشرات الأبعاد والأبعاد الفرعية يقع في المستوى المتوسط حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح فيما بين (أقل من ٢.٧٠٠ – ٣.٠٠٤ أو بنسبة مئوية تتراوح فيما بين أقل من ٥٤ – ٦٠.٠٨) ، ولكن ظهر أن التقويم المعتمد على الأداء يمثل ٥٩.١٨% بينما " التقويم بالورقة والقلم " ٥٨.٢٨%. كما أن مستوى تحليل المعلومات والإفادة منها أتى في المستوى المتوسط وبنسبة ٦٠.٠٨% وهذه نسبة تمثل الواقع حيث يتم رصد

نتائج الطلبة في كل مقرر وتحديد طبيعة توزيع درجات الطلبة ونوعية الأسئلة " ملف المادة " والذي يتضمن تقرير المادة، وبناءً عليه يتم أخذ الملاحظات في الحسبان في المرات القادمة.

السؤال الخامس:

هل تختلف أساليب تقويم أداء الطلبة بجامعة الطائف باختلاف الجنس؟ ولحساب الفروق بين الذكور والإناث تم استخدام اختبار " ت " للفروق بين مجموعتين مستقلتين كما هو موضح فيما يلي:

جدول (١٢)الفروق بين الذكور والإناث في استجاباتهم على استبيان أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة

الأبعاد	النوع	ن	م	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة
أ–التقويم المعتمد على الأداء	الذكور	١٤٦	٢.٦٧٥	٠.٨٠٧	٣٢٨	– ٣.٠٢٥	٠.٠٣
	الإناث	١٨٤	٢.٩٥٩	٠.٨٧٦			
ب– التقويم بالورقة والقلم	الذكور	١٤٦	٣.٠٤٢	٠.٦٥١	٣٢٨	١.٨٠٠	٠.٠٧٣
	الإناث	١٨٤	٢.٩١٤	٠.٦٣٦			
ج–التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي	الذكور	١٤٦	٢.٩٣٧	١.١١٠	٣٢٨	٢.١١٢	٠.٠٣٥
	الإناث	١٨٤	٢.٧٠٠	٠.٩٣٤			
البعد الأول : أساليب التقويم	الذكور	١٤٦	٢.٨٨٥	٠.٦٧٠	٣٢٨	٠.٣٩٤	٠.٦٩٤
	الإناث	١٨٤	٢.٨٥٧	٠.٥٩٣			
البعد الثاني : تحليل المعلومات والإفادة منها	الذكور	١٤٦	٣.١٥٨	٠.٨٨٧	٣٢٨	١.٥٠٤	٠.١٣٤
	الإناث	١٨٤	٣.٠٠٤	٠.٩٤٦			
الدرجة الكلية للمقياس	الذكور	١٤٦	٨٥.٨٤٢	١٩.١٨٧	٣٢٨	٠.٩٠٦	٠.٣٦٦
	الإناث	١٨٤	٨٤.٠٣٨	١٦.٠٦٠			

يتضح من الجدول (١٣) أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في أبعاد والدرجة الكلية لاستبانة أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة في ضوء معايير الجودة سواء في الدرجة الكلية للبعد الأول والثاني وأيضاً في الدرجة الكلية للاستبانة ، ماعدا اثنين من الأبعاد الفرعية للبعد الأول " التقويم المعتمد على الأداء " حيث بلغ (م = ٢.٦٧٥ ، ٠.٨٠٧) للذكور ، (م = ٢.٩٥٩، ع = ٠.٨٧٦) لدى الاناث وكانت قيمة " ت= ٣.٠٢٥ " وهي دالة عند مستوى ٠.٠٣ لصالح الإناث .

وأيضاً توجد فروق بين الذكور والإناث في" التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي " حيث بلغ (م = ٢.٩٣٧ ، ١.١١٠) للذكور ، (م = ٢.٧٠٠ ، ع = ٠.٩٣٤) لدى الاناث وكانت قيمة " ت= ٢.١١٢ " وهي دالة عند مستوى ٠.٠٣٥ لصالح الذكور .

السؤال السادس:

هل تختلف أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة بجامعة الطائف باختلاف الكلية؟ ولحساب الفروق بين الكليات (التربية، العلوم ، علوم إدارية ، الاقتصاد المنزلي) تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA (٤ x١) للفروق بين المجموعات في استجاباتهم على استبيان أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة في ضوء معايير الجودة كما هو موضح فيما يلي:-

جدول (١٤)

بعض الخواص الإحصائية في الاستجابات على استبيان أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة في ضوء معايير الجودة تبعاً للكليات

الأبعاد	المؤشرات	كلية	ن	م	ع
الأبعاد الفرعية للبعد الأول	أ–التقويم المعتمد على الأداء	التربية	٨٧	٢٣.٥٠٦	٥.٦٨٩
		العلوم	٩٦	١٨.٦٨٨	٥.٠٠٦
		العلوم الإدارية	٩٧	١٧.٠٨٣	٤.٨٩٠
		اقتصاد منزلي	٥٠	٢٠.٩٨٠	٨.٨٠٥
		المجموع	٣٣٠	١٩.٨٣٣	٥.٩٩٦
	ب–التقويم بالورقة والقلم	التربية	٨٧	٢١.١١٥	٥.١٣٦
		العلوم	٩٦	٢٠.٣٠٢	٤.٣١٢
		العلوم الإدارية	٩٧	٢٠.٤٢٣	٣.٨٧٣
		اقتصاد منزلي	٥٠	٢١.٩٠٠	٤.٧٩٥
		المجموع	٣٣٠	٢٠.٧٩٤	٤.٥١٥
	ج–التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي	التربية	٨٧	١٩.٠٢٣	٦.٦٦١
		العلوم	٩٦	١٨.٣١٣	٤.٩٣٢
		العلوم الإدارية	٩٧	١٨٩.٧٢٢	٨.٨١١
		اقتصاد منزلي	٥٠	٢٣.٠٦٠	٧.٠٧٢
		المجموع	٣٣٠	١٩.٦٣٣	٧.١٥٠
الأول	أساليب التقويم	التربية	٨٧	٦٣.٦٤٤	١٣.٤٩٢
		العلوم	٩٦	٥٧.٣٠٢	١٠.٨٠٧
		العلوم الإدارية	٩٧	٥٧.٢٢٧	١٢.٧٠٢
		اقتصاد منزلي	٥٠	٦٥.٩٤٠	١٤.٦٩٢
		المجموع	٣٣٠	٦٠.٢٦١	١٣.١٨١
الثاني	تحليل المعلومات والإفادة منها	التربية	٨٧	٢٤.٨٧٤	٧.٠٢٣
		العلوم	٩٦	٢٣.٤١٧	٦.٢٧٢
		العلوم الإدارية	٩٧	٢٣.٤٢٣	٧.٩٧٠
		اقتصاد منزلي	٥٠	٢٨.٥٢٠	٧.٥٤٦
		المجموع	٣٣٠	٢٤.٥٧٦	٧.٣٧٨
الدرجة الكلية	الدرجة الكلية للاستبانة	التربية	٨٧	٨٨.٥١٧	١٨.٨٩٩
		العلوم	٩٦	٨٠.٧١٩	١٥.٠٢٨
		العلوم الإدارية	٩٧	٨٠.٦٥٠	١٧.٨١٦
		اقتصاد منزلي	٥٠	٩٤.٤٦٠	١٧.٢٠٦

		المجموع	٣٣٠	٨٤.٨٣٦	١٧.٩٧٤

جدول (١٥)

تحليل التباين للفروق بين الكليات في الاستجابات على استبيان أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة في ضوء معايير الجودة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
أ–التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	٢٠٩٩.١٤١	٣	٦٩٩.٧١٤	٢٣.٤٤٧	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٩٧٢٨.٦٩٢	٣٢٦	٢٩.٨٤٣		
	المجموع	١١٨٢٧.٨٣٣	٣٢٩			
ب–التقويم بالورقة والقلم	بين المجموعات	١٠٦.٧٢٨	٣	٣٥.٥٧٦	١.٧٥٧	٠.١٥٥
	داخل المجموعات	٦٦٠١.٢٦٠	٣٢٦	٢٠.٢٤٩		
	المجموع	٦٧٠٧.٩٨٨	٣٢٩			
ج–التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي	بين المجموعات	٧٨٧.٧٥٠	٣	٢٦٢.٥٨٣	٥.٣٤٠	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١٦٠٣٠.٨٨٤	٣٢٦	٤٩.١٧٤		
	المجموع	١٦٨١٨.٦٣٣	٣٢٩			
البعد الأول: أساليب التقويم	بين المجموعات	٤٣٤١.٥٦٤	٣	١٤٤٧.١٨٨	٨.٩٣٢	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٥٢٨١٨.٠٢٤	٣٢٦	١٦٢.٠١٨		
	المجموع	٥٧١٥٩.٥٨٨	٣٢٩			
البعد الثاني : تحليل المعلومات والإفادة منها	بين المجموعات	١٠٤٣.٥١٣	٣	٣٤٧.٨٣٨	٦.٧٢٣	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١٦٨٦٧.٠٩٣	٣٢٦	٥١.٧٤٠		
	المجموع	١٧٩١٠.٦٠٦	٣٢٩			
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	٩١٣٧.٥٣١	٣	٣٠٤٥.٨٤٤	١٠.٢٢١	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٩٧١٤٩.٦٣٣	٣٢٦	٢٩٨.٠٠٥		

	المجموع	١٠٦٢٨٧.١٦٤	٣٢٩			

يتضح من خلال الجدول (١٥) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند ٠.٠٠١بين الكليات الاستجابات على استبيان أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة في ضوء معايير الجودة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية ما عدا البعد الفرعي الثاني في البعد الأول والذي يتضمن " التقويم بالورقة والقلم " وهذا يرجع لاتفاق جميع الكليات الثلاثة في طبيعة هذا النوع من الاختبارات. ولكن لتوجيه الفروق تم استخدام اختبار " شيفيه " للمقارنات البعدية كما هو موضح فيما يلي:

جدول (١٦)

اختبار "شيفيه " للفروق بين الكليات في الاستجابات على استبيان أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة في ضوء معايير الجودة

الأبعاد	الكليات	م	الفروق		
			العلوم	العلوم الإدارية	اقتصاد منزلي
أ-التقويم المعتمد على الأداء	التربية	٢٣.٥٠٦	٤.٨١٨*	٦.٤٢٣*	
	العلوم	١٨.٦٨٨			
	العلوم الإدارية	١٧.٠٨٣			٣.٩٠٠*
	اقتصاد منزلي	٢٠.٩٨٠			
ج-التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي	التربية	١٩.٠٢٣			٤.٠٣٧*
	العلوم	١٨.٣١٣			٤.٧٤٨*
	اقتصاد منزلي	٢٣.٠٦٠			
البعد الأول: أساليب التقويم	التربية	٦٣.٦٤٤	٦.٣٤٢*	٦.٤١٧*	
	العلوم	٥٧.٣٠٢			٨.٦٣٨*
	العلوم الإدارية	٥٧.٢٢٧			٨.٧١٣*
	اقتصاد منزلي	٦٥.٩٤٠			
البعد الثاني: تحليل المعلومات والإفادة منها	التربية	٢٤.٨٧٤			٣.٦٤٦*
	العلوم	٢٣.٤١٧			٥.١٠٣*
	العلوم الإدارية	٢٣.٤٢٣			٥.٠٩٧*
الدرجة الكلية للاستبانة	التربية	٨٨.٥١٧	٧.٧٩٩*	٧.٨٦٨*	٥.٩٤٣*
	العلوم	٨٠.٧١٩			١٣.٧٤١*
	العلوم الإدارية	٨٠.٦٥٠			١٣.٨١١*

*الفروق دالة إحصائياً

من خلال الجدول (١٦) يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً في البعد الفرعي الأول " التقويم المعتمد على الأداء " بين كلية التربية وكل من كلية العلوم وكلية العلوم الإدارية لصالح كلية التربية كما توجد أيضاً فروق دالة إحصائياً بين كلية الاقتصاد المنزلي والعلوم الإدارية لصالح كلية الاقتصاد المنزلي وقد يرجع ذلك لدراسة كلية التربية والاقتصاد المنزلي للمواد التربوية وأن الخطط في الكليتين تتضمن مواد تربوية وقياس نفسي ويقوم بتدريسها المتخصصين الذين يكونوا أكثر مراعاة لشروط التقويم الجيد.

كما توجد فروق دالة إحصائياً في البعد الفرعي الثالث " التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي " بين الاقتصاد المنزلي وكل من كلية التربية وكلية العلوم والفروق لصالح كلية الاقتصاد المنزلي وقد يرجع ذلك لطبيعة عمل طالبات الاقتصاد المنزلي ووجود من الأعمال التي تتطلب الإنجاز مثل عمل النسيج والأغذية والديكور التي تتطلب التقييم عن طريق الملاحظة أثناء العمل وتتطلب تقييم المنتج النهائي للطالبة.

السؤال السابع:

هل تختلف أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة بجامعة الطائف باختلاف المستوى الجامعي؟ ولحساب الفروق بين المستويات (الثالث ، الخامس ، السابع ، الثامن) تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA (١x٤) للفروق بين المجموعات في استجاباتهم على استبيان أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة في ضوء معايير الجودة كما هو موضح فيما يلي:

جدول (١٧)

بعض الخواص الإحصائية للاستجابات على استبيان أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة في ضوء معايير الجودة تبعاً للمستوى الجامعي

الأبعاد	الأبعاد	المستوى الجامعي	ن	م	ع
الأبعاد الفرعية للبعد الأول	أ–التقويم المعتمد على الأداء	الثالث	٢٠	١٧.٦٠٠	٦.٠٣٠
		الخامس	١٤٨	١٨.٨٥٨	٥.٥٨٣
		السابع	١٣٤	٢١.٦١٢	٥.٨٧٦
		الثامن	٢٨	١٨.٠٧١	٦.٧٠٠
		المجموع	٣٣٠	١٩.٨٣٣	٥.٩٩٦
	ب–التقويم بالورقة والقلم	الثالث	٢٠	٢١.٧٠٠	٤.٠٢٨
		الخامس	١٤٨	٢٠.٦٧٦	٤.٣٩٧
		السابع	١٣٤	٢٠.٧٨٤	٤.٦٠٧
		الثامن	٢٨	٢٠.٨٢١	٥.١٥٠
		المجموع	٣٣٠	٢٠.٧٩٤	٤.٥١٥
	ج–التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي	الثالث	٢٠	٢٣.٦٥٠	٦.٩٩٨
		الخامس	١٤٨	٢٠.٠٢٠	٨.٠٢٩
		السابع	١٣٤	١٨.٥٦٧	٦.١٦٤
		الثامن	٢٨	١٩.٨٢١	٥.٦٤٤
		المجموع	٣٣٠	١٩.٦٣٣	٧.١٥٠
الأول	أساليب التقويم	الثالث	٢٠	٦٢.٩٥٠	١٢.٩٧٦
		الخامس	١٤٨	٥٩.٥٥٤	١٣.٧٠٣
		السابع	١٣٤	٦٠.٩٦٣	١٢.٣٨٦
		الثامن	٢٨	٥٨.٧١٤	١٤.٤٠٤
		المجموع	٣٣٠	٥٠.٢٦١	١٣.١٨١
الثاني	تحليل المعلومات والإفادة منها	الثالث	٢٠	٣٠.٣٠٠	٧.٢٧٠
		الخامس	١٤٨	٢٤.٤١٩	٧.٦٦٧
		السابع	١٣٤	٢٤.١٢٧	٧.٠١٤
		الثامن	٢٨	٢٣.٤٦٤	٦.٠٩٥
		المجموع	٣٣٠	٢٤.٥٧٦	٧.٣٧٨
الدرجة الكلية	الدرجة الكلية للاستبانة	الثالث	٢٠	٩٣.٢٥٠	١٧.٧٣٨
		الخامس	١٤٨	٨٣.٩٧٣	١٨.١١٢
		السابع	١٣٤	٨٥.٠٩٠	١٧.٤٤٣١
		الثامن	٢٨	٨٢.١٧٩	١٩.١٣٩

		المجموع	٣٣٠	٨٤.٨٣٦	١٧.٩٧٤

جدول (١٨)

تحليل التباين للفروق بين المستويات الجامعية في الاستجابات على استبيان أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة في ضوء معايير الجودة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
أ–التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	٧٥١.٣٣٥	٣	٢٥٠.٤٤٥	٧.٣٧١	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١١٠٧٦.٤٩٨	٣٢٦	٣٣.٩٧٧		
	المجموع	١١٨٢٧.٨٣٣	٣٢٩			
ب–التقويم بالورقة والقلم	بين المجموعات	١٨.٥٢٤	٣	٦.١٧٥	٠.٣٠١	٠.٨٢٥
	داخل المجموعات	٦٦٨٩.٤٦٣	٣٢٦	٢٠.٥٢٠		
	المجموع	٦٧٠٧.٩٨٨	٣٢٩			
ج–التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي	بين المجموعات	٤٩٨.١٤١	٣	١٦٦.٠٤٧	٣.٣١٧	٠.٠٢٠
	داخل المجموعات	١٦٣٢٠.٤٩٢	٣٢٦	٥٠.٠٦٣		
	المجموع	١٦٨١٨.٦٣٣	٣٢٩			
البعد الأول : أساليب التقويم	بين المجموعات	٣٥١.٥٤٣	٣	١١٧.١٨١	٠.٦٧٢	٠.٥٦٩
	داخل المجموعات	٥٦٨٠٨.٠٤٥	٣٢٦	١٧٤.٢٥٨		
	المجموع	٥٧١٥٩.٥٨٨	٣٢٩			
البعد الثاني : تحليل المعلومات والإفادة منها	بين المجموعات	٧٢٠.٥٧١	٣	٢٤٠.١٩٠	٤.٥٥٥	٠.٠٠٤
	داخل المجموعات	١٧١٩٠.٠٣٥	٣٢٦	٥٢.٧٣٠		
	المجموع	١٧٩١٠.٦٠٦	٣٢٩			
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	١٧٣٢.٤٨٩	٣	٥٧٧.٤٩٦	١.٨٠١	٠.١٤٧
	داخل المجموعات	١٠٤٥٥٤.٦٧٤	٣٢٦	٣٢٠.٧٢٠		
	المجموع	١٠٦٢٨٧.١٦٤	٣٢٩			

يتضح من خلال الجدول (١٨) أنه توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً للمستويات الجامعية في كل من البعد الفرعي الأول " التقويم المعتمد على الأداء "، والبعد الفرعي الثالث " التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي " والبعد الثاني للاستبانة " تحليل المعلومات والإفادة منها " أما بقية الأبعاد لا توجد فروق بين المستويات الجامعية. وبالنسبة للأبعاد التي أظهرت فروق دالة إحصائياً ولتوجيه الفروق لصالح لأي مستوى من المستويات الجامعية تم استخدام اختبار " شيفيه " للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٩)

اختبار "شيفيه " للفروق بين المستويات الجامعية في الاستجابات على استبيان أساليب تقويم نواتج التعلم لدى الطلبة في ضوء معايير الجودة

الأبعاد	المستويات	م	الفروق		
			الخامس	السابع	الثامن
أ-التقويم المعتمد على الأداء	الثالث	١٧.٦٠٠		٤.٠١٢*	
	الخامس	١٨.٨٥٨		٢.٢٥٨*	
	السابع	٢١.٦١٢			٣.٥٤١*
	الثامن	١٨.٠٧١			
ج-التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي	الثالث	٢٣.٦٥٠		٥.٠٨٣*	
	السابع	١٨.٥٦٧			
البعد الثاني : تحليل المعلومات والإفادة منها	الثالث	٣٠.٣٠٠	٥.٨٨١*	٦.١٧٣*	٦.٨٣٦*
	الخامس	٢٤.٤١٩			
	السابع	٢٤.١٢٧			
	الثامن	٢٣.٤٦٤			

*الفروق دال إحصائياً

من خلال الجدول (١٩) يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً في البعد الفرعي الأول " التقويم المعتمد على الأداء " بين كل من المستوى الثالث والخامس والثامن من جهة والمستوى السابع من جهة أخرى لصالح المستوى السابع. كما توجد فروق دالة إحصائياً في البعد الفرعي الثالث " التقويم المعتمد

على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي " بين المستوى الثالث والسابع لصالح المستوى السابع، كما توجد فروق دالة إحصائياً في البعد الثاني للاستبانة " تحليل المعلومات والإفادة منها " بين المستوى الثالث وكل من المستويات الخامس والسابع والثامن " والفروق لصالح المستوى الثالث.

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- تشجيع أعضاء الهيئة التدريسية على التنوع في الممارسات التقويمية بما يتوافق مع معايير الجودة، وعدم الاقتصار على الاختبارات وأساليب التقويم التقليدية.
- الإكثار من أساليب التقويم التأملي والتقويم الذاتي وملف الطالب التي تدعم تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وتنمية المهارات.
- اعتماد أساليب التقويم التي تركز على التدريبات العملية والمشاريع ودراسة الحالة.
- تقديم تغذية راجعة باستمرار للطالب بمستوى تقدمه في المادة وتوضيح نقاط الضعف والقوة لديه في المواضيع المختلفة واقتراح الخطط العلاجية لرفع مستوى أدائه.
- الإكثار من الأسئلة التي تقيس مستويات المعرفية العليا لدى الطالب.
- إعداد دورات تنمية مهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في مجال القياس والتقويم بحيث تتناول أساليب تقويم حديثة وممارسات تقويمية يمكن استخدامها في تقويم نواتج التعلم وخاصة التي تدعم تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.

المقترحات:

- إجراء دراسات لكل أسلوب من أساليب التقويم خاصة الحديثة منها، للتعرف على أهميتها ومعوقات استخدامها.
- إجراء دراسات عن أساليب التقويم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، رضا والطيب، يوسف(٢٠٠٠): علاقة بعض المتغيرات في تقييم الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة. المجلة المصرية للتقويم التربوي، ٧(١)، ٣٩-٦١.
- إبراهيم، مجدي عزيز(٢٠٠٥): معايير تحليل تفكير معلمي الرياضيات من منظور منهجي، مجلد المؤتمر العلمي الخامس، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، جامعة بنها، كلية التربية، ٢٠-٢١يوليو،٦١-٧٥.
- أبو دقة، سناء(٢٠٠٩): تقويم جودة البرامج بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخرجين، مجلة العلوم التربوية والنفسية،١٠(٢)،٨٨-١١٥.
- أبو سماحة، كمال كامل (٢٠٠١): تقومي الأداء، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، (١٣٩).
- البكر، محمد عبدالله(٢٠٠١): أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، المجلة التربوية، جامعة الكويت (٦٠)٨٤-٩٨.
- تميم، حسن(٢٠٠٩): آراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية، مجلة الأبحاث التربوية،(٢٢)،٨٦-١١٠.
- جرادات، هاني محمود(٢٠١٥): تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر طلاب قسم الرياضيات بجامعة سلمان بن عبدالعزيز، المجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا(أماراباك)- الولايات المتحدة الأمريكية، ٦(١٨) ٨٧-١١٠.

- الجفري، ابتسام حسين عقيل(٢٠٠٢): آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، المجلة التربوية، جامعة الكويت،(٦٤)١٦،٥٢-٧٥.
- الحكمي، إبراهيم بن الحسن(٢٠٠٤): الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة الخليج العربي،٢٤(٩٠)٤٣-٥٦.
- الخطيب، رداح والخطيب، أحمد و عاشور، محمد(٢٠٠٠): مدى فاعلية برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك كما يراها خريجو البرنامج في الجامعتين، مجلة مؤته للبحوث والدراسات ،١٥(٣)،٧٧-١٠٨.
- الخليفة، حسن جعفر(٢٠٠٥): المنهج المدرسي المعاصر، ط٥، الرياض.
- الدرادكة، مأمون سليمان(٢٠٠٦): إدارة الجودة الشاملة وخدمة العلماء، عمان، الأردن، دار الصفا للنشر والتوزيع.
- دليل المتابعة والتقييم(٢٠٠٩): للمشروعات الممولة من برنامج التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد بمؤسسات التعليم العالي: وزارة التعليم العالي برنامج التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد ، جمهورية مصر العربية.
- الزهراني، محمد بن راشد(١٤٣٠): تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الشهاب، علي جاسم(٢٠٠٢): أساليب التقويم المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس ورأي طلبة كلية التربية فيها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية، التربية،جامعة الأزهر، مصر،١(١١٤)٢٦٣-٢٩٩.
- الشيخ، تاج السر(٢٠٠٤): القياس والتقويم التربوي، الرياض، مكتبة الرشد.

- عاشور، راتب قاسم(٢٠٠٤): المنهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبابنة، صالح أحمد أمين(٢٠١١): تقييم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب، جامعة مصراته، ليبيا، المجلة العربية لضمان جودة التعليم،٤(٨)،١- ٢٤.
- العتوم، نبيل(٢٠٠٠): دراسة تقويمية لتقويم طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤته لممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقييم تحصيل طلبتهم الأكاديمي، مجلة نظريات وتطبيقات،(٢٨)،٣٢١-٣٤٥.
- عثمان، يسري محمد محمود(٢٠١٥): واقع أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام وفق متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي الثاني للقياس والتقويم "قياس نواتج التعلم"، المعقد في الرياض في ١-٣ ٢٠١٥
- علي، نادية حسن(٢٠٠٢): تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة مستقبل التربية العربية،٨.
- فرهود، نداء(٢٠٠٢): التقويم الذاتي الشامل لأداء الجامعات مخل للتطوير وضمان نوعية وجودة التعليم، مجلة جامعة القدس المفتوحة، (١)،٢٧٤-٢٨٩.
- قرشم، أحمد عفت، و العراقي، السعيد محمود، والثقفي، احمد سالم(٢٠١٢): تقويم الداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،٢(٢٧)، ٩٩١٢١.
- مجيد، سوسن شاكر(٢٠٠٧): أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط١، عمان، الأردن.

- محافظة، سامح(١٩٩٩): اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية نحو الامتحانات العادية وكتابة الأوراق البحثية في جامعة مؤته. شؤون اجتماعية، ١٦(٦٣)، ٤١-٥٦.
- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمود(٢٠٠٤): المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المصري، محمد ومرعي، توفيق(٢٠٠٧): اتجاهات طلبة الأسراء الخاصة نحو أساليب التقويم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين،١(٨)٩١-١١٠.
- ملحم، سامي محمد(٢٠٠٥): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- نصار، يحي حياتي(٢٠٠٤): إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم وبالاختبار كأداة تعليمية وعلاقة ذلك بتخصصاتهم ومستوياتهم التحصيلية، المجلة التربوية، ١٨(٧٠)، ٥١-٧١.
- الهيم، عيد صقر(٢٠٠٦): توكيد الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي"المضمون والآليات في ضوء الاتجاهات العالمية السائدة"، المؤتمر العلمي التاسع عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٨): تقويم نواتج التعلم، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

-Lizzio, A.,Wilson, K.,& Simons, R.(2002). University students perceptions of the learning environment and the academic outcomes: Implications for theory and practice . Studies in Higher education, 27(1),27-52.

-Outland, j. (2003). Agent: Text With cases Total Quality Man. Third Elsevier Butterworth- Heinemann: Ed. Burlington.

-Pike, G.& Killian, T.(2001). Reported gains in students learning Do academic discipline make difference. Research in Higher Education,42(4),429-454.

-Ronan, W.(2004), Evaluating college classroom teaching effectiveness Document Reproduction Service (ERIC) , ED063518.

-Stankeviciene, J. 920070 Assessment of Teaching Quality: Survey of University Graduates. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Ghent.