مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

واقع ممارسات التقويم في ضوء التوجهات الحديثة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا

إعداد
د/رشا أحمد مهدي
قسم علم النفس التربوي - كلية التربية – جامعة المنيا

DOI: 10.21608/mathj.2019.82053

مجلة البحث في التربية وعلم النفس

المجلد الرابع والثلاثون/ العدد الثاني/ الجزء الأول/ أبريل ٢٠١٩

ISSN Print: (2090-0090)

ISSN Online: (2682-4469)

مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

واقع ممارسات التقويم في ضوء التوجهات الحديثة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا

إعداد
د/رشا أحمد مهدي
قسم علم النفس التربوي - كلية التربية – جامعة المنيا

ملخص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن واقع ممارسات التقويم من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا، وفي سبيل ذلك تم إعداد استبانة مكونة من(٥٥) عبارة لتقييم واقع تلك الممارسات ؛ حيث انقسمت الاستبانة إلى ثلاثة أبعاد يقيس البعد الأول فيها واقع ممارسات التقويم الذاتية مع الطالب، والبعد الثاني يقيس واقع تلك الممارسات في التعامل مع الاختبار، أما الثالث فيهدف للكشف عن واقع الممارسات المؤسسية الخاصة بإدارة الكلية، والتي تتبعها في التعامل مع الامتحانات وتم التأكد من صلاحيتها للقياس، ثم تم تطبيق الاستبانة على (١٨٣) عضواً من الكليات العملية والنظرية، المعتمدة، وغير المعتمدة بجامعة المنيا، وقد أسفرت النتائج عن ضعف ملحوظ في ممارسات التقويم المتبعة في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم في تعاملهم مع الطلاب، ومع الاختبار، كما أسفرت النتائج أيضاً عن ضعف تعامل إدارة الكلية مع الامتحانات؛ حيث بلغ متوسط نسبة استجابة عينة البحث لهذه الأبعاد بالترتيب (٥٧٪)، (٥٨٪)، (٦١٪)، وهو أدنى من الحد الأدنى للثقة والذي بلغ (٧٤٪). كما أسفرت النتائج عن عدم وجود تباين دال إحصائيًا للتعامل مع الطلاب أو الاختبار لدى عينة البحث يرجع لكون الكلية (عملية – نظرية)، أو يرجع لمستوى خبرة عضو هيئة التدريس (أقل من ١٠، أقل من ٢٠، أكثر من ٢٠) ، ووجود فروق دالة إحصائيا في واقع ممارسات التقويم المتبعة داخل الكليات ترجع لكونها (معتمدة ، أو غير معتمدة)

الكلمات المفتاحية : ممارسات التقويم ، التوجهات الحديثة للتقويم .

مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

The actual reality of evaluation practices in light of modern trends from the point of view of certain sample of staff member in Minia University

Dr. Rasha Ahmad Mahdy
Lecturer of Educational Psychology- College of Education, Minia University

Abstract

The present study aimed at investigating the actual reality of evaluation practices in light of modern trends from the point of view of certain sample of staff member in Minia University. For achieving this purpose, a questionnaire consisting of (55) items was prepared to assess those practices. The questionnaire included (3) dimensions as follows: practices of evaluating students, practices related to the test, institutional practices of the faculty.

The sample of the study consisted of (183) participants from humanities and social sciences faculty and life sciences faculty. They were randomly recruited from accredited and non-accredited colleges. Results indicated an obvious weakness in the evaluation practices either those utilized with the students or during preparation of the tests. Besides, the weakness in the treatment of the college with the evaluation processes. The ratio of response means for those three dimensions were 0.57, 0.58, and 0.61 respectively which were less than 0.74 (the lower confidence interval). No significant variance was attributed to the nature of the college either (Humanities – science), or experience (lower than 10, lower than 20 and more than 20) while there were significant differences between accredited and non - accredited colleges in the utilized evaluation practices.

Key words: Evaluation Practices, Faculty staff members, Modern trends in Evaluation

مقدمة البحث :

إن بناء الشخصية القادرة على فهم العالم المتغير من حولنا بتعقيداته ومشكلاته ، المشاركة على نحو فعال في بناء الوطن ، القادرة على الوصول إلى أقصى ما تستطيع أن تصل إليه ، المدركة قيمة المشاركة والعمل الجماعي والاحترام والعلاقات الانسانية يتطلب أن يكون هناك أساليب تقويم تتماشى مع متطلبات العصر ، خاصة وأن تكوين هذه الشخصية لا تحققه الاختبارات التقليدية ، لأن هيكلها مبني على التلقين والحفظ ، مما يجعلها تصبح غاية في حد ذاتها بغض النظر عن الطالب نفسه وصقل مهاراته وبناء شخصيته ، فقد غاب عن العقول في الفترة السابقة أن الغاية الأسمى للتعليم هي بناء انسان ، وأن هناك فرقًا شاسعا بين عملية تقييم التعلم ، والتقويم للتعلم حيث وضع الطالب في قلب عملية التقويم

وفي هذا الصدد يشير سالم المجاهد (٢٠٠٩، ١٩٦) إلى إن المتتبع لنمط وأسلوب القياس والتقويم المتبع في نظامنا التعليمي يلاحظ بوضوح غياب كثير من الأسس العلمية والشروط الفنية في إعداد الامتحانات بالأسس والشروط القياسية للاختبارات ، كما تشير بعض الأبحاث والدراسات في مجال قياس وتقويم التحصيل أن التقويم لا يزال أضعف مكونات المنظومة التعليمية، نظراً لاستناده إلى مفهوم ضيق للتحصيل، ما ترتب عليه آثار سلبية انعكست على المعلمين والمتعلمين، وأدت إلى انفصال عملية التقويم عن عملية التعليم (صلاح علام ،١٩٩٥، ١٧- ١٨) ، حيث يعتمد التقويم في مؤسساتنا التعليمية اعتماداً كليّاً على الاختبارات التحريرية، وهي التي تقدم للطالب على هيئة أسئلة مكتوبة ويطلب منهم الإجابة عنها كتابة ثم تقديمها للتصحيح، أو الأسئلة الشفهية التي لا تخضع في كثير من الأحيان إلى معايير مقننة ، والامتحانات ليست محكًا عادلاً لتقويم مستوى الطلاب . حتى أن الامتحان أصبح مربط الفرس وقطب الرحى؛ فهو الذي يحدد طريقة التدريس وطريقة الاستذكار ، وهل تعتمد على ممارسة المستويات العليا من التفكير أو تعتمد على التلقين والحفظ والاستدعاء ، بل فإنه بناء على الأسئلة المتوقعة في الامتحان يحدد الطالب ما هو مهم أو غير مهم في المقرر الدراسي ، وبهذه الصورة لا يقيس الامتحان ما يتعلمه الطالب بل يتعلم الطالب ما سوف يمتحن فيه. (أمينة كاظم ،٢٠٠٤، ١٣)

ويؤكد شاهر عليان (٢٠١٠، ١٨٤) على أن الاختبارات التحصيلية كأداة للتقويم تهمل دور الطالب وتعطيه فرصة واحدة للنجاح لا أكثر، وتركز على تذكر المعلومات وتهمل التعلم ذا المعنى وتطبيقاته،

كما أنها تفتقر في كثير من الأحيان للمعايير موضوعية في الحكم على أداء الطالب ،مما دعت الحاجة إلى تبني تقويمات بديلة ومباشرة، تواجه تلك الانتقادات، وتكون أكثر قدرة على تقديم صورة أصيلة عن أداء الطالب وقدراته الحقيقية في تطبيق ما يعرفه وما يستطيع عمله.

ويشير (Gijbels et al; (2014,3 إلي أنه يجب إعادة النظر في أهداف التقويم حتى يتمكن الطلاب من تطوير المهارات والكفاءات من أجل الحياة الشخصية والمهنية في المستقبل

لذلك فإن التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي والتي نشأت كرد فعل للانتقادات التي وجهت للتقويم التقليدي دعت إلى إيجاد نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل ، الذي يعد بجميع أساليبه توجهًا فكريًا جديدًا في الممارسات التربوية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين (kerka,1995,3)

ومن أجل ذلك أيضًا ظهر عديد من المصطلحات التي تصف أشكال جديدة للتقويم وهي التقويم البديل أو الأصيل أو التقويم الواقعي وهذه المصطلحات تتفق في البعد عن الاختبارات التقليدية واستخدام وسائل تقويم أخرى ، منها على سبيل المثال : الأسئلة الصفية الشفهية والاختبارات الأدائية وملفات الإنجاز وبطاقات الملاحظة والمقابلة وأدوات التقويم الذاتي ، والأسئلة المفتوحة، وعمل مشروعات وعروض تقديمية . والتقويم البديل هو "مدخل غير تقليدي يساعد الطلاب في استخدام خبراتهم السابقة (ما يعرفونه حول موضوع ما)، وما يمكنهم فعله ، ويحدد ما يفهمونه ، ويقيِّم أداءهم . (Gummer& Shepardson, 2001,54)، ويقوم التقويم البديل على أساس جعل التقويم جزءًا أساسيًا من عملية التدريس و التعليم ، حيث يتطلب من المتعلم القيام بمهام تثير تفكيره ، وتجعله قادرًا على الاستعانة بخبراته السابقة في حل مشكلات واقعية ، وهذا ما يجعل عملية التقويم تتمثل في خبرات بنائية تعلمية تحتم على الطالب استخدام مهارات تفكير عليا ، من أجل تحقيق مستويات الجودة في الأداء والتحصيل العلمي ، كما تزودهم بالتغذية الراجعة ، مما يمكنهم ومعلميهم من تحديد الخطوات اللازمة لتحسين التعليم (Wikstrom,2007) ، ويشير (Litchfield;Dempsey (2013 إلى أهمية التقويم البديل من حيث كونه :١. مؤشرًا أكثر صلاحية لمعارف الطلاب ومهاراتهم .٢. يطور التفكير

الناقد ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب. ٣. يجعل الطلاب مشاركين نشطين في عملية التعلم ٤. يسمح بمدى واسع من تنوع الأنشطة كي تتناسب مع الفروق الفردية للطلاب ، وكشفت دراسات عدة عن تلك الأهمية ومنها دراسة (Gozuyesil&Tanriseven,2017) التي هدفت إلى التحقق من أثر التقويم البديل على الإنجاز، وكشفت نتائجها على أن إجراءات التقويم البديل لها أثر إيجابي وكبير على الطلاب ، ودراسة (Rojas Serrano ; 2017) التي حاولت الكشف عن الطريقة التي يواجه بها الطلاب التقويم الكيفي كشكل من أشكال التقويم البديل ، وآرائهم حول التقويم البديل كطريقة لمساعدتهم على تحقيق التقدم في تعلم اللغة ، وأكدت الدراسة على ضرورة تجاوز قواعد اللغة وحفظ المفردات باستخدام التكنولوجيا لاختيار وتطبيق استراتيجيات التعلم الفعالة للتعاون مع الآخرين وإقامة روابط اجتماعية وثقافية ، وهذه المجالات لا يمكن قياسها ومراقبتها باستخدام أدوات التقويم التقليدية

ويعد التقويم البديل أحد الاتجاهات الحديثة في مجال تقويم التحصيل كأحد مخرجات عملية التعليم ، ويكون التقويم أصيلا حين يقوم الطلاب بمهام ذات معنى بالنسبة لهم تنبثق من مواقف الحياة اليومية التي يتعرضون لها ، ويتطلب هذا النوع من التقويم أن يمارس الطالب مهارات التفكير العليا ، وأن يعتمد ذلك على مدى عريض من المعلومات والمعارف والخبرات (أمينة كاظم ، ٢٠٠٤، ١٩)

ووفقا لـ Black & Wiliam (2009) هناك خمس نقاط رئيسة يجب أن تراعى من قبل المعلمين لدعم التعلم من خلال التقويم تتمثل في (أ) توفير أهداف تعليمية واضحة (ب) جمع أدلة تعلم الطلاب عن طريق التكليفات الرسمية وغير الرسمية (ج) تقديم التغذية الراجعة المباشرة (د) دعم التعاون أثناء عملية التقويم (ه) إشراك الطلاب في التقويم الذاتي

ويشير .Fives & Buehl, (2012) إلى أن تغيير آراء أعضاء هيئة التدريس حول التقويم يعد أمرًا معقدًا ومتشعبًا حيث يعتمد التقويم على ثقافتهم التي تكونت من خبراتهم السابقة ، ومن أجل تغيير تلك الثقافة يجب دعم المؤسسة للمفاهيم المرغوبة للتقييم ، واذا لم يحدث ذلك سيواجه المدرسون صعوبات كبيرة ويواجهون تضاربًا بين ما يُطلب منهم القيام به وما يفعلونه .

وعلى الرغم من التوجهات الحديثة وإدراك مدى أهمية التقويم في العملية التعليمية ، إلا أن العديد من أنظمة التقويم المتبعة في الجامعات ما زالت تركز بصورة مباشرة على اختبارات التحصيل كأسلوب لتقويم تعلم طلبتها، وتعطيها وزناً كبيراً: لكونها أشهر أدوات التقويم، وأكثرها شيوعاً واستخداماً، ولقدرتها على قياس كثير من أهداف التدريس بشكل واقعي ، ويؤكد Pastore& Pentassuglia, (2016) أن المعلمين والطلاب لديهم فكرة عن التقويم التكويني ، لكنهم غير قادرين على تمثيله وممارسته كطريقة عملية ملموسة.

ويشير جابر جابر(٢٠٠٤،٧٢) إلى التحديات التي تواجه الأساتذة الآن والمتمثلة في إيجاد طرق جديدة للتقييم يوثق بها ويمكن الدفاع عنها لكي يستخدموا المعلومات التي توفرها في اتخاذ القرارات

ومن أبرز التحديات التي تواجه عملية التقويم أيضا تدني مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس بأدبيات التقويم في الكليات المختلفة ، ومتطلبات تقويم أداء الطلاب القائم على نتاجات التعلم ونظرتهم الضيقة لثقافة التقويم، وعلى الرغم من تطور ثقافات التعلم والتقويم إلا أن المؤسسات الجامعية مازالت تتمسك بالثقافة التقليدية السلوكية بعيداً عن إدراك التقويم كعملية شمولية تركز على أداء الطلاب وكفاءاتهم وإنجازاتهم في المجالات الوجدانية والاجتماعية والمستويات العليا للتعلم وعلى إدراك التقويم كجزء من منظومة تعليمية وغير منفصل عنها (سهيل حسنين ، ٢٠١٤، ١١٦) .

ويعد الفحص الدقيق للتعليم العالي مطلبًا جماهيريًا وخاصة من الآباء الذين يرغبون في الحصول على شواهد أقوى على فاعلية المؤسسات التعليمية بدلاً من الاعتماد على شهرة هذه المؤسسات أو قدمها .ولا يستطيع أساتذة الجامعة أن يعدوا صيحات المساءلة هذه بدعة أو أمرًا عارضًا ، وعليهم أن يبرهنوا على فائدة عملهم وجدوى برامجهم التعليمية وهذا يعني فحص أغراض التقويم وطرقه وعملياته (جابر جابر،٢٠٠٤، ٧١) ، ويؤكد Pastore& Pentassuglia, (2016) أن هناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر في تقييم الممارسات فيما يتعلق بجوانب مثل : محو أمية التقويم ، والتقويمات البديلة ، ومدى مساهمة التقويم في تعلم الطلاب.

مشكلة البحث :

إن طلابنا اليوم يعرفون أكثر مما يعرف أباؤهم وأساتذتهم ، فيستخدمون الإنترنيت ومواقع التواصل الاجتماعي بمهارة عالية ، ويدركون جيداً كيف يصلون إلى أهدافهم ، فهل يقبل طالب اليوم نفس طرق التقويم التي كانت تستخدم من قبل ؟ وهل تستطيع هذه الطرق إمدادنا بالمعلومات التي ينبغي معرفتها حول إتقان الطالب للمعارف وصقل المهارات ، ومعلومات حول شخصية الطالب واتجاهاته ، فإذا كنا كأعضاء هيئة تدريس على قناعة تامة بأننا نتبع الأسس السليمة في تقويم طلابنا فمن أين جاءت الفجوة بين قناعتنا نحن ورضا طلابنا واتجاهاتهم نحو طرق التقويم المتبعة داخل الجامعات ، والتي أشارت إليها عدة دراسات مثل : دراسة (صفاء محمود ، الشيماء محمد ،٢٠١٣) التي هدفت إلى تشخيص واقع أساليب تقويم طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الاسكندرية في ضوء الاتجاهات الحديثة من وجهة نظر الطلاب أنفسهم ، حيث كشفت نتائج الدراسة عن ضعف شديد في أساليب التقويم المستخدمة مع الطلاب ، ودراسة (محمد عبد الوهاب، ٢٠١٤) التي هدفت إلى الكشف عن ممارسات تقويم التعلم داخل جامعة المنيا من وجهة نظر عينة من طلابها والتعرف على ما يأملونه من ممارسات تقويم مستقبلية ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى ممارسات التقويم المتبعة في الجامعة عن محك جودة الأداء (٧٥٪) ، ودراسة (أحمد رشيد ، ٢٠١٥) التي هدفت إلى معرفة مستوى التدريس الفعال لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة الإسراء ، وكشفت نتائج الدراسة أن تقويم الطلبة لأداء التدريس الجامعي الفعال كان (٧٣.٨٪)، وهو دون المستوى المقبول جامعيًا (٨٠٪).

ولكي نصل إلى حل لمشكلة التقويم على كافة الأصعدة يجب أن ندرك أن هناك مشكلة حقيقية ؛ وأن نسعى لتغيير سياسات التقويم وفلسفته ، خاصة وأن هذه المشكلة قائمة منذ فترة ليست بالقليلة وإلى الآن ونحن نعاني منها ، وأبناؤنا يدفعون الثمن ، وعندما نتحدث مع بعض الأساتذة في كليات الجامعة عن أسس التقويم الجيد وكيفية بناء اختبار تحصيلي نجدهم لا يمتلكون الحد الأدنى من المعرفة بمفاهيم القياس والتقويم وهذا ما لاحظته الباحثة خلال عملها كمدربة في دورة "نظم الامتحانات وتقويم الطلاب " بمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ، حيث تدني مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس بأدبيات التقويم في الكليات المختلفة بجامعة المنيا ، وشكواهم المستمرة من صعوبة تطبيق محتوى هذه الدورات على

أرض الواقع وهذا ما أكدت عليه دراسة Izci & Caliskan, (2017) حيث أثبتت نتائج الدراسة أن هناك خلطًا بين أهداف التقويم وممارساته بسبب التناقض بين التدريب والممارسات الواقعية للتقييم ، كما أثبتت أن حضور المعلمين دورات في التقويم لا يغير مفاهيم التقويم لديهم ، بالإضافة إلى أن هناك ضعفًا ملحوظًا في مهارات بناء الاختبارات التي يقومون ببنائها من حيث تركيزها على المستويات الدنيا من المعرفة وإغفال الجوانب الأدائية ومهارات التفكير العليا ، وفي دراسات مماثلة لكل من : (Brown& Hirschfeld, 2008; Levy-Vered & Alhija, 2015) كشفت نتائجها على أن الحصول على المزيد من التدريب في التقويم لم يحسن مفاهيم التقويم لدى المعلمين ؛ ويشير Pastore& Pentassuglia, (2016) أن المشكلة تكمن في غموض العلاقة بين التقويم والتدريس والتعلم إذا يشكك المعلمون في نماذج التقويم التقليدية من ناحية ومن ناحية أخرى ، فإنهم يعدون منظور التقويم الجديد غير صحيح ، وغير مفيد للتحكم في تعلم الطلاب والتحقق منه ، وعن تأثير التخصص وسنوات الخبرة كشفت نتائج دراسة (أكرم البشير ، ٢٠١٢) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لأثر التخصص ، ولكنها كشفت عن وجود فروق ناتجة عن سنوات الخبرة ، واختلفت في ذلك مع نتائج دراسة كل من : (صبحي سعيد عوض ، ٢٠١٥)، (كوثر عبود الحراحشة ، ٢٠١٦)، (خالد عبد العال ،٢٠١٧) حيث كشفت نتائجهم عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لأثر التخصص أو سنوات الخبرة ، وباستقراء الأدبيات السابقة في هذا المجال يلاحظ تركيز معظم الدراسات على تقويم اتجاهات الطالب لممارسات التقويم التي يتعرض لها من قبل أساتذته ومن هذه الدراسات دراسة كل من: سهير فرحات (١٩٩٨)،Campion,et al(2000)، عبد الرحمن المحبوب (٢٠٠٠) ، سهيل حسنين (٢٠١٤)، محمد عبد الوهاب (٢٠١٤) ، وفي المقابل نجد ندرة في الدراسات التي حاولت التعرف على واقع تلك الممارسات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم ، وهل هناك فروق بين الكليات تخضع لكونها معتمدة أو غير معتمدة ، عملية أو نظرية ، وهل هناك فروق ترجع لمستوى خبرة عضو هيئة التدريس في الجامعة ، وهذا ما يحاول البحث الحالي الكشف عنه ويثير التساؤلات الآتية :

١.ما واقع ممارسات التقويم (الذاتية ، المؤسسية) من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا ؟

٢. هل يختلف واقع ممارسات التقويم الذاتية مع (الطالب) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا باختلاف الكلية (عملية، نظرية) ، مستوى الخبرة (أقل من ١٠، أقل من ٢٠، أكثر من ٢٠) ؟

٣. هل يختلف واقع ممارسات التقويم الذاتية مع (الاختبار) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا باختلاف الكلية (عملية، نظرية) ، مستوى الخبرة (أقل من ١٠، أقل من ٢٠، أكثر من ٢٠) ؟

٤. هل يختلف واقع ممارسات التقويم المؤسسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا باختلاف الكلية (معتمدة ، أو غير معتمدة) ؟

منهج البحث :

يتبع البحث المنهج الوصفي للكشف عن واقع ممارسات التقويم (الذاتية ، والمؤسسية) في ضوء التوجهات الحديثة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة المنيا .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :

١. الكشف عن واقع ممارسات التقويم (الذاتية ، و المؤسسية) من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا .

٢. التعرف على دلالة الفروق تجاه ممارسات التقويم الذاتية (الطالب ، الاختبار) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في ضوء المتغيرات التصنيفية الكلية (عملية، نظرية) ، مستوى الخبرة (أقل من ١٠، أقل من ٢٠، أكثر من ٢٠) .

٣. التعرف على دلالة الفروق تجاه ممارسات التقويم المؤسسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في ضوء كون الكلية (معتمدة ، غير معتمدة) .

أهمية البحث

إن دراسة الواقع وتشخيصه يوفر البيانات التي تبنى عليها القاعدة الأساسية التي يقوم عليها الإصلاح والتطوير ومن خلال تحليل الواقع نستطيع التعرف على نقاط القوة والضعف فنعزز نقاط القوة ونعالج نقاط الضعف لذا ترى الباحثة أن هذه الدراسة تستمد أهميتها من :

١. أنها تساعد القائمين على عملية القياس والتقويم في جامعة المنيا على معرفة واقع ممارسات التقويم بالجامعة ، وإلى أي مدى تتفق هذه الممارسات مع معايير الجودة في التقويم .

٢. تقدم الدراسة حلولاً مقترحة لتحسين الممارسات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء الواقع والمأمول .

٣. قد يؤدي البحث الحالي إلى زيادة اهتمام إدارة الجامعة خاصة والمسؤولين عن العملية التعليمية عامة بضرورة عقد دورات تدريبية وورش عمل مستمرة عن الممارسات التقويمية الصحيحة ، وأساليب التقويم الحديثة من أجل التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة

حدود البحث :

اقتصر البحث على عدد من المحددات رأت الباحثة أخذها بعين الاعتبار عند تعميم النتائج خارج مجتمعها وهي :

- حدود بشرية : عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا

كليات (العلوم ، الزراعة ، الهندسة ، الآداب ، دار العلوم ، التربية النوعية)

- حدود مكانية : جامعة المنيا
- حدود زمانية : ٢٠١٨/٢٠١٩
- حدود موضوعية : اقتصر البحث على تطبيق استبيان عن واقع ممارسات التقويم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .
- حدود إجرائية : نتائج البحث ، وبعض التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج

مصطلحات البحث

ممارسات التقويم :

يقصد بالممارسات التقويمية : كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس وإدارة الكلية بجامعة المنيا من إجراءات قبل بداية العملية التعليمية ، وأثنائها ، وفي أخرها ، لتقيِّم أعمال الطلاب والاختبارات والحكم على درجة تحقيق الكفاءة المستهدفة واتخاذ القرارات المناسبة .

التوجهات الحديثة في التقويم

يقصد بالتوجهات الحديثة في التقويم : التوجه نحو استخدام أنواع مختلفة من أساليب التقويم تتخطى حدود الأساليب التقليدية التي تعتمد اعتماداً أساسيًا على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها ، واستخدام أساليب تقويم شاملة تعمل على بناء شخصية الطالب المتكاملة .

أداة البحث :

التزم البحث الحالي بالأداة الآتية وهي من إعداد الباحثة :

- استبانة تقييم واقع ممارسات التقويم (الذاتية والمؤسسية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتي تكونت في صورتها النهائية من (٣٨) مفردة، (١٨) مفردة تقيس واقع ممارسات التقويم التي يتبعها عضو هيئة التدريس مع الطالب ، (١٢) مفردة تقيس واقع ممارسات التقويم التي يتبعها عضو هيئة التدريس مع الاختبار ، (٨) مفردات تقيس واقع ممارسات التقويم التي تتبعها إدارة الكليات موضع البحث .

وقد تم إعداد الأداة والتأكد من صلاحيتها للقياس من خلال الخطوات الآتية :

- تم الاطلاع على الأدبيات الخاصة بالتقويم وأسسه وخصائصه ومعاييره والاتجاهات الحديثة للتقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، كما تم الاطلاع على المقاييس التي أعدت لاستطلاع رأي المعنيين بعملية التقويم من طلاب ، ومعلمين للتعرف على اتجاهاتهم نحو الاختبارات التحصيلية ، كما تم الاطلاع على المقاييس المتوفرة لدى مركز التقويم بجامعة المنيا ، ومنها مقياس الاتجاه نحو الاختبارات التحصيلية (أحمد قواسمة ،٢٠٠٢) ، مقياس الاتجاه نحو أساليب التقويم في مشروع تطوير كليات التربية FOEP (٢٠٠٦) ، واستبيان تقييم أداء الأستاذ الجامعي (بليغ الشوك ورجاء الشوك ،٢٠٠٨) ، ومقياس ثقافة التقويم (محمود منسي ومحمد ابراهيم ، ٢٠١١) ، مقياس ممارسات التقويم بين الواقع والمأمول (محمد عبد الوهاب ، ٢٠١٤) ، وغيرها
- تم بناء استبانة تكونت في صورتها الأولية من (٦٠) عبارة لتقييم واقع ممارسات التقويم(الذاتية والمؤسسية) في ضوء التوجهات الحديثة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم
- تم تصنيف واقع ممارسات التقويم في ضوء التوجهات الحديثة إلى ثلاثة أبعاد هي :

١. واقع ممارسات التقويم التي يمارسها عضو هيئة التدريس أثناء تعامله مع الطالب سواء أكان قبل البدء في التدريس أو أثناء أو بعد الانتهاء منه ، وتعكس هذه الممارسات اتجاهات عضو هيئة التدريس نحو التوجهات الحديثة في التقويم

٢. واقع ممارسات التقويم التي يمارسها عضو هيئة التدريس أثناء تعامله مع الاختبار سواء أكان في مرحلة إعداد الاختبار ، ومراعاته لتغطية جميع أجزاء المنهج ، وتنوع الأسئلة وتوافقها مع الأهداف ، أو في مرحلة التصحيح ومراعاة الموضوعية والعدالة ، أو في مرحلة تبويب البيانات والاستفادة منها في عمل تغذية راجعة .

٣. واقع ممارسات إدارة الكلية لعملية التقويم قبل بداية الامتحانات وأثنائها ، وبعدها

- تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية من (٦٠) مفردة ، حيث كان عدد المفردات في أبعاد الاستبانة (٢٩، ١١، ٢٠) وفق الترتيب السابق للأبعاد ، على أن يطلب من عضو هيئة التدريس إبداء رؤيته لواقع ممارسات التقويم من وجهة نظره باختيار أحد البدائل الآتية أفعل ذلك : (دائمًا =٥، كثيرًا=٤، أحيانًا=٣، قليلًا=٢، وأبدًا=١)
- تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على (٥) من السادة المحكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي ، ومن أعضاء مركز تطوير نظم تقويم الطلاب بجامعة المنيا ، وذلك للتعرف على آرائهم في قياس مفردات الاستبانة لكل بعد من الأبعاد الثلاثة ، وصحة صياغتها العلمية واللغوية ، وبناء على ذلك قامت الباحثة بإجراء التعديلات الآتية :

جدول (١)
التعديلات التي تم إجراؤها على الاستبيان وفق آراء السادة المحكمين

	العبارة قبل التعديل	التعديل أو الحذف
	أعد ملف انجاز لكل طالب	حذف العبارة
	ألاحظ ردود طلابي في المواقف المختلفة وأقيمهم عليها	حذف العبارة
	ألاحظ طلابي أثناء حلهم للمشكلات التي تقابلهم وأقيِّمهم عليها	أقيّم طلابي أثناء حلهم للمشكلات التي تقابلهم
	اهتم بمراجعة إنجازات طلابي السابقة	حذف العبارة

أعتمد على أكثر من طريقة لتقييم طلابي	أقيِّم طلابي بطرق متنوعة

- تم الأخذ بآراء المحكمين من حيث تعديل صياغة بعض المفردات أو خذفها ، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٥٥) مفردة .
- تم تجريب مفردات الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (١٧٠) عضو هيئة تدريس بجامعة المنيا بهدف التأكد من صلاحية الاستبانة للتطبيق .
- تم التأكد من مؤشر الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة من خلال معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد بعد حذف قيمة المفردة من الدرجة الكلية للبعد ، وقد تراوحت القيم بين (٠.٤٢، ٠.٨١) وكانت جميع معاملات الارتباط دلة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ويوضح جدول (٢) قيم معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية

جدول (٢)
معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد وقيمة الدلالة وجميعها دالة عند (٠.٠١)

رقم العبارة	واقع الممارسات الذاتية مع الطالب	رقم العبارة	واقع الممارسات الذاتية مع الاختبار	رقم العبارة	واقع الممارسات المؤسسية
١	٠.٧٣**	١	٠.٦٧**	١	٠.٥٩**
٢	٠.٦٠**	٢	٠.٧١**	٢	٠.٧٥**
٣	٠.٥٨**	٣	٠.٧٢**	٣	٠.٧٩**
٤	٠.٧٩**	٤	٠.٦٧**	٤	٠.٨١**
٥	٠.٦٩**	٥	٠.٦٨**	٥	٠.٧١**
٦	٠.٦٠**	٦	٠.٦١**	٦	٠.٧٨**
٧	٠.٦٥**	٧	٠.٥٦**	٧	٠.٦٧**
٨	٠.٤٨**	٨	٠.٥٧**	٨	٠.٥٥**
٩	٠.٤٢**	٩	٠.٥٨**		
١٠	٠.٤٦**	١٠	٠.٦١**		
١١	٠.٤٦**	١١	٠.٤٩**		
١٢	٠.٥١**	١٢	٠.٥١**		
١٣	٠.٦١**				
١٤	٠.٦٠**				
١٥	٠.٦٦**				
١٦	٠.٥١**				

رقم العبارة	واقع الممارسات الذاتية مع الطالب	رقم العبارة	واقع الممارسات الذاتية مع الاختبار	رقم العبارة	واقع الممارسات المؤسسية
١٧	**٠.٥٤				
١٨	**٠.٦٩				

**دال عند ٠.٠١

- **ثم قامت الباحثة بحساب الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي ، بطريقة المكونات الأساسية لـ hotel in ، واتباع معيار جتمان لتحديد عدد العوامل المكونة للاختبار ، حيث يعد العامل جوهريًا إذا كان الجذر الكامن يساوي واحدًا صحيحًا أو يزيد ، وذلك مع التدوير المتعامد للعوامل بطريقة Varimax ، وقد استخدمت الباحثة محك جيلفورد لدلالة تشبع المفردات ، وذلك بحذف المفردات التشبعات الأقل من (٠.٣) ، وقد تم استخراج (٣) عوامل ويتضح ذلك في جدول (٣) ،والذي يوضح نتائج مصفوفة البناء العاملي للتحليل العاملي لمفردات استبيان واقع ممارسات التقويم بعد التدوير**

جدول (٣)
التشبعات العاملية لاستبانة واقع ممارسات التقويم والجذر الكامن
ونسبة التباين لكل عامل بعد التدوير

رقم العبارة	١	٢	٣	رقم العبارة	١	٢	٣
١	٠.٧٦			٢١		٠.٦٥	
٢	٠.٦٢			٢٢		٠.٦١	
٣	٠.٥٧			٢٣		٠.٦٣	
٤	٠.٨١			٢٤		٠.٥٦	
٥	٠.٧٠			٢٥		٠.٤٥	
٦	٠.٥٦			٢٦		٠.٥١	
٧	٠.٦٢			٢٧		٠.٥٨	
٨	٠.٤٨			٢٨		٠.٥٨	
٩	٠.٣٧			٢٩		٠.٥٢	
١٠	٠.٤٢			٣٠		٠.٥٢	
١١	٠.٣٩			٣١			٠.٥١
١٢	٠.٥٠			٣٢			٠.٦٢
١٣	٠.٦٠			٣٣			٠.٧٩
١٤	٠.٦٣			٣٤			٠.٨١

رقم العبارة	١	٢	٣	رقم العبارة	١	٢	٣
١٥	٠.٦٣			٣٥			٠.٧٢
١٦	٠.٤٦			٣٦			٠.٦٣
١٧	٠.٤٨			٣٧			٠.٦٤
١٨	٠.٦٨			٣٨			٠.٦٣
١٩		٠.٦٤					
٢٠		٠.٧١					
نسبة التباين العاملي	١٩.٥٦٣	١٢.٤٥٤	٦.٩٦٧				
نسبة التباين التراكمي	١٩.٥٦٣	٣٢.٠١٧	٣٨.٩٨٣				
الجذر الكامن	١٠.٧٦٠	٦.٨٥٠	٣.٨٣٢				

يتضح من جدول (٣) أن عدد العوامل المستخلصة التي أسفر عنها البناء العاملي ثلاثة عوامل كامنة تنتظم حولها أجزاء الاستبانة الثلاثة ، وجذرها الكامن أعلى من الواحد الصحيح ، كما اتضح نقاء العوامل الثلاثة بالعبارات حيث لم تتشبع أي مفردة بأكثر من عامل ، وباعتبار محك التشبع الجوهري للمفردة بالعامل > ٠.٣ (Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. 1994) ،وهذه العوامل الثلاثة والتي أسفر عنها البناء العاملي تتمثل على النحو الآتي :

العامل الأول – عامل واقع ممارسات التقويم الذاتية مع الطالب :

- يتكون هذا العامل من (١٨) مفردة ، وقد استقطب (١٩.٥٦٣٪) من التباين العاملي للمصفوفة الارتباطية ، وبلغ الجذر الكامن له ١٠.٧٦٠ ، واستحوذ على (١٩.٥٦٣٪) من التباين التراكمي الكلي ، وقد تراوحت قيم التشبعات بين (٠.٣٧، ٠.٨١) ، كما كانت تشبعات هذا العامل أحادية القطب ، ولذلك تقترح الباحثة ، وتصف هذه العبارات الممارسات التي يمارسها عضو هيئة التدريس مع طلابه خلال عملية التقويم ؛ لذلك يقترح تسميته بعامل واقع ممارسات التقويم الذاتية مع الطالب

العامل الثاني – عامل واقع ممارسات التقويم الذاتية مع الاختبار :

- يتكون هذا العامل من (١٢) مفردة ، وقد استقطب (١٢.٤٥٤٪) من التباين العاملي للمصفوفة الارتباطية ، وبلغ الجذر الكامن له ٦.٨٥ ، وقد تراوحت قيم التشبعات بين (٠.٤٥، ٠.٧١) ،

وجميع تشبعات هذا العامل أحادية القطب ، واهتمت بنود هذا العامل بكيفية تعامل عضو هيئة التدريس مع الاختبار ، ولذلك تقترح الباحثة تسميته بعامل واقع ممارسات التقويم الذاتية مع الاختبار

العامل الثالث – عامل واقع ممارسات التقويم المؤسسية :

- يتكون هذا العامل من (٨) مفردات، وقد استقطب (٦.٩٦٧٪) من التباين العاملي للمصفوفة الارتباطية ، وبلغ الجذر الكامن له ٣.٨٣، وقد تراوحت قيم التشبعات بين (٠.٥١، ٠.٨١) ، وجميع تشبعات هذا العامل الجوهرية موجبة ،وتصف عبارات هذا العامل ممارسات التقويم التي تتبعها إدارة الكلية ولذلك تقترح الباحثة تسميته بعامل واقع ممارسات التقويم المؤسسية

ثبات الاستبانة

- تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ- ألفا)،حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠.٧٤) ، وهي قيمة تدل على درجة مقبولة من ثبات الاستبانة ، وتؤكد الوثوق في نتائجها واستقرارها .

عينة البحث

تألفت عينة البحث من (١٨٣) عضو هيئة تدريس من كليات (العلوم ، والزراعة ، والهندسة ، والآداب ، ودار العلوم، والتربية النوعية) ، وقد راعت الباحثة تمثيل الكليات العملية والنظرية ، المعتمدة وغير المعتمدة .

جدول (٤) يوضح توزيع أفراد عينة البحث على الكليات المختلفة في ضوء الخبرة والاعتماد

		الكلية	أقل من ١٠	أقل من ٢٠	أكثر من ٢٠	مجموع
نظرية	غير معتمدة	الآداب	٩	٩	١٣	٣١
		دار العلوم	٢٤	١٣	١٨	٥٥
		التربية النوعية	١١	٣	٣	١٧
عملية	معتمدة	الزراعة	٧	٢	١١	٢٠
		الهندسة	٩	٥	١٧	٣١
		العلوم	١٢	٨	٩	٢٩
			٧٢	٤٠	٧١	١٨٣

نتائج البحث وتفسيرها

السؤال الأول

السؤال الأول على : " ما مستوى ممارسات التقويم (الذاتية ، المؤسسية) من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا ؟ " ، وللإجابة عنه

قامت الباحثة بتحليل بيانات البحث باستخدام المعالجة الإحصائية :

أ– حساب نسبة متوسط الاستجابة للعبارات والأبعاد من خلال الخطوات التالية :

- **تم حساب تكرارات استجابات أفراد العينة تحت درجة التوافر (دائمًا- كثيرًا– أحيانًا- قليلًا – أبدًا) لكل عبارة من عبارات الاستبانة.**
- **تم إعطاء درجة وزنية لبدائل الاستجابة قدرها (٥ دائمًا ، ٤ كثيرًا ، ٣ أحيانًا ، ٢ قليلًا ، ١ أبدًا).**
- **تم ضرب تكرارات الاستجابة تحت كل بديل من بدائل الاستجابة الخماسية في الدرجة الوزنية لكل بديل على حده.**
- **تم جمع حاصل ضرب التكرارات المناظرة لكل عبارة × الدرجة الوزنية للحصول على الدرجة الكلية.**
- **في ضوء ما سبق تم حساب نسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة باستخدام المعادلة الآتية :**

نسبة متوسط الاستجابة = (مج ك١ × ٥ + مج ك٢ × ٤ + مج ك٣ × ٣ + مج ك٤ × ٢ + مج ك٥ × ١) / (عدد أفراد العينة (ن) × ٥)

وبهذه الخطوة الأخيرة تم الحصول علي نسبة متوسطة الاستجابة لكل عبارة من عبارات الاستبانة، حيث تم استخدام هذه النسبة في معرفة درجة توافر العبارة، وذلك من خلال مقارنتها بحدود الثقة التي سيتم حسابها فيما بعد.

ب- حساب حدي الثقة الأعلى والأدنى:

وذلك من خلال الخطوات التالية:

- **حساب نسبة متوسط شدة الاستجابة لكل عبارة من عبارات الاستبانة كما يلي:**

نسبة متوسط شدة الاستجابة = الدرجة الوزنية لأعلى درجة توافر - الدرجة الوزنية لأقل درجة توافر / عدد احتمالات الاستجابة

(٥-١) / ٥ = ٠.٨

إذن نسبة ـ ـابة = ٠.٨.

- **الخطأ المعياري لنسبة متوسط شدة الاستجابة وتم حسابه باستخدام القانوني الآتي: (زكريا الشربيني،١٠٥،٢٠٠٧)**

الخطأ المعياري (خ . م) = √(أ × ب / ن)

- **أ = نسبة متوسط شدة الت ٠.٨**
- **ب= نسبة متوسط شدة عدم التوافر وهي تساوي باقي النسبة المئوية من الواحد الصحيح =**

١ – ٠.٨ = ٠.٢

- **ن = عدد أفراد العينة**

إذن الخطأ المعياري = √(٠.٨ × ٠.٢ / ١٨٣) = ٠,٠٢٩٥

* حساب حدي الثقة الأعلى والأدنى :

ومن ثم أمكن حساب حدي الثقة من القانون التالي :

- حد الثقة = نسبة متوسطة شدة الاستجابة ± الخطأ المعياري × ١.٩٦.
- حيث إن درجة ١.٩٦ هي المساحة تحت المنحني الاعتدالي عند درجة ثقة ٠.٩٥ ودرجة شك ٠.٠٥ .
- حد الثقة الأعلى= نسبة متوسط شدة الاستجابة + الخطأ المعياري × ١.٩٦.

= ٠.٨ + ٠.٠٢٩٥ × ١.٩٦ = ٠.٨٦

إذن حد الثقة الأعلى= ٠.٨٦

حد الثقة الأدنى= نسبة متوسط شدة الاستجابة – الخطأ المعياري × ١.٩٦

= ٠.٨ – ٠.٠٢٩٥ × ١.٩٦ = ٠.٧٤

بناءً علي ذلك :

١- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة (الوزن النسبي) لأفراد العينة ≤ ٠.٨٦ فإن العبارة متوافرة بدرجة كبيرة.

٢- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة (الوزن النسبي) لأفراد العينة : ٠,٧٤ < الوزني النسبي < ٠.٨٦ فإن العبارة متوافرة بدرجة متوسطة.

٣- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة (الوزن النسبي) لأفراد العينة ≥ ٠.٧٤ فإن العبارة تتوافر بدرجة قليلة. (زكريا الشربيني ،١٠١، ٢٠٠٧)

*** حدي الثقة الأعلى والأدنى لاستجابات عينة الدراسة :**

إذن في ضوء ما سبق يمكن توضيح حدي الثقة الأعلى والأدنى لاستجابات عينة الدراسة في جدول (٨) على النحو التالي:

جدول (٥) حدي الثقة لاستجابات عينة الدراسة

حدي الثقة	القيمة
الحد الأعلى	٠.٨٦
الحد الأدنى	٠.٧٤

وعلى ضوء ذلك يمكن الحكم على درجة توافر العبارة.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم إدراج الوزن النسبي، والرتبة ودرجة التوافر في جدول واحد لعبارات كل بعد من أبعاد الاستبانة، كما تجدر الإِشارة إلي أن كل من : الوزن النسبي ورتبة العبارة يمثلان أساس عملية التفسير، حيث يعكس الوزن النسبي درجة توافر العبارة بالنسبة لباقي العبارات، ورتبة العبارة تعد أساسًا لتحديد أولويات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الأبعاد.

بالإضافة إلى أنه قد يُلاحظ أثناء عرض تفسير النتائج أن هناك عبارات قد حصلت على رتبة متقدمة وأخرى قد حصلت علي رتبة متأخرة، حيث تنوعت نسبة متوسط الاستجابة ما بين نسب تفوق الحد الأعلى للثقة ونسب تفوق الحد الأدنى للثقة بما يعكس درجة توافرها ؛ لذا فتأخر رتبة العبارة لا يعني تجاهل أو هشاشة دورها رغم تأخر رتبتها ؛ ذلك لأنه من المنطق ألا تحصل جميع العبارات على الرتبة الأولى، فلابد من توافر التفاوت في الرتب والذي يعكس التفاوت في درجة توافر هذه العبارات.

نتائج البعد الأول : واقع ممارسات التقويم الذاتية مع الطالب

يشير هذا البعد إلى واقع ممارسات التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم في تعاملهم مع الطلاب ؛ من حيث اهتمامهم بقياس النواحي الوجدانية لطلابهم ، وتشجيعهم لهم على التفكير الناقد ، وإتاحة الفرصة للمناقشات ولعب الأدوار داخل قاعة المحاضرات ، واهتمامهم بطرح الأسئلة التي تثير تفكير طلابهم ، وتقيمهم لهم بطرق متنوعة ،وتدريبهم على الصياغات المختلفة لأسئلة الاختبار ، واهتمامه باكتشاف نواحي القوة والضعف لديهم قبل البدء في عملية التدريس ، وتهيئتهم لهم نفسيًا قبل عملية التقويم ، وتقبلهم لأسئلتهم بصدر رحب ، وتصويبهم للتكليفات التي

يكلفونهم بها ، ويوضح جدول (٦) استجابات أفراد العينة حول العبارات المرتبطة ببُعد واقع ممارسات التقويم الذاتية مع الطالب ، وذلك من خلال عرض نسب متوسطات ورتب ودرجة توافر هذه العبارات.

جدول (٦) نسب متوسطات استجابات أفراد العينة ورتبها ودرجة توافرها للعبارات المرتبطة بالبُعد الأول: واقع الممارسات الذاتية مع الطالب (ن= ١٨٣)

م	بالبُعد الأول: واقع الممارسات الذاتية مع الطالب العبارات	الوزن النسبي	درجة التوافر	الترتيب
١	أقيّم الجانب الوجداني لطلابي .	٠.٧٦	متوسطة	٢
٢	أشجع طلابي على ممارسة التفكير الناقد .	٠.٦٢	قليلة	٦
٣	أضع طلابي في مشكلات حقيقية أقيمهم على حلها	٠.٥٧	قليلة	٨
٤	أستفيد من نتائج تقويم طلابي في تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم	٠.٨١	متوسطة	١
٥	أقيّم طلابي أثناء حلهم للمشكلات التي تقابلهم .	٠.٧٠	قليلة	٣
٦	أسمح لطلابي بتقييم بعضهم البعض الآخر .	٠.٥٦	قليلة	٩
٧	اهتم بمعرفة الخبرات السابقة لطلابي .	٠.٦٢	قليلة	٦
٨	استرشد بنتائج تقييم طلابي في توجيه العملية التدريسية .	٠.٤٨	قليلة	١١
٩	أعد اختبارات الكترونية لطلابي .	٠.٣٧	قليلة	١٥
١٠	أتيح لطلابي فرصة لعب الأدوار وأقيمهم على ذلك .	٠.٤٢	قليلة	١٣
١١	اسمح لطلابي بالتحدث وتبادل الخبرات أثناء المحاضرة	٠.٣٩	قليلة	١٤
١٢	أدرب طلابي على الصياغات المختلفة لأسئلة الامتحانات.	٠.٥٠	قليلة	١٠
١٣	اسمح للطالب مناقشتي في درجة الأعمال الفصلية التي حصل عليها	٠.٦٠	قليلة	٧
١٤	أهتم بتطبيق ما يتعلمه الطلاب في المجتمع المحيط.	٠.٦٣	قليلة	٥
١٥	اكتشف نقاط القوة والضعف لدى طلابي قبل بداية التدريس	٠.٦٣	قليلة	٥
١٦	أصوب لطلابي التكليفات التي كلفتهم بإعدادها	٠.٤٦	قليلة	١٢
١٧	أطلب من طلابي توضيح ما أعجبهم وما لم يعجبهم طوال فترة تدريسي لهم	٠.٤٨	قليلة	١١
١٨	أناقش مع الطالب الأخطاء التي وقع فيها أثناء اختبار الأعمال الفصلية وأصوبها له	٠.٦٨	قليلة	٤
	البعد ككل	٠٥٧	قليلة	

(و) الوزن النسبي للعبارة، (ت) رتبة العبارة "أي ترتيبها على ضوء وزنها النسبي"

يتضح من جدول (٦) أن هناك قصوراً ملحوظًا في ممارسات التقويم الذاتية والموجهة نحو الطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم ، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة لهذا البعد لدى عينة الدراسة (٠.٥٧) ، وهي أقل من الحد الأدنى للثقة الذي بلغ (٠.٧٤) ، وتراوحت نسبة متوسطات الاستجابات ما بين (٠.٣٧، ٠.٨١) ، وجاءت متوسطات الاستجابات لجميع العبارات تحت الحد الأدنى للثقة (٠.٧٤)، إلا عبارتين هما " أقيّم الجانب الوجداني لطلابي ،وأستفيد من نتائج تقويم طلابي في تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم " حيث جاءت في ترتيب متوسط ، مما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس (عينة البحث) لا يتبعون الاتجاهات الحديثة في التقويم من وجهة نظرهم ؛ حيث إنهم قليلاً ما يضعون طلابهم في مشكلات حقيقية أو يتيحوا لهم فرصة لعب الأدوار أو التحدث وتبادل الخبرات أثناء المحاضرة ، كما أنهم لا يهتمون بتدريب طلابهم على الأنماط المختلفة من الأسئلة ، ولا بتصويب التكليفات التي يكلفون طلابهم بها ، كذلك أيضًا لا يبالون بتقييم طلابهم لهم ، ولا يهتمون بإعداد اختبارات ألكترونية لطلابهم ، أو السماح لهم بتقييم بعهم البعض ، أو تشجيعهم ع التفكير الناقد وهذا يعني أن (٨٨٪) من الممارسات الذاتية التي يتبعها عضو هيئة التدريس مع الطالب لا تتفق مع التوجهات الحديثة للتقويم .

البعد الثاني : واقع ممارسات التقويم الذاتية مع الاختبار

يشير هذا البعد إلى واقع ممارسات التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم في تعاملهم مع الاختبار من حيث : استخدامهم لأساليب التقويم المتنوعة ، و صياغتهم لأسئلة الاختبار في ضوء الأهداف التعليمية ، ووضع أسئلة متنوعة في درجة صعوبتها ، ووضوح تعليمات الاختبار ، وتحديد الزمن المناسب له، ووضع درجة أعمال السنة ، والأسئلة الشفهية بناء على معايير واضحة ومعلنة للطلاب، وتصحيح أوراق الإجابة بعدالة وموضوعية، ومراعاة فنيات الورقة الامتحانية .

جدول (٧) نسب متوسطات استجابات أفراد العينة ورتبها ودرجة توافرها حول العبارات المرتبطة بالبُعد الثاني : واقع ممارسات التقويم الذاتية مع الاختبار (ن= ١٨٣)

م	البُعد الثاني: واقع الممارسات الذاتية مع الاختبار العبارات	و	درجة التوافر	ت
١	استخدام أساليب التقويم المتنوعة (الشفوية والتحريرية والتقارير البحثية والسجلات التراكمية)	٠.٦٤	قليلة	٣
٢	أصيغ أسئلة الاختبار بأنواعه المختلفة في ضوء الأهداف التعليمية	٠.٧١	قليلة	١

٣	أحدد الزمن المناسب للإجابة عن اختباري بدقة	٠.٦٥	قليلة	٢
٤	أضع أسئلة متنوعة في درجة صعوبتها	٠.٦١	قليلة	٥
٥	تعليمات الاختبار الذي أعده تكون واضحة ولا غموض فيها .	٠.٦٣	قليلة	٤
٦	أراعي أن يتضمن اختباري معظم أجزاء المقرر الذي أقوم بتدريسه	٠.٥٦	قليلة	٧
٧	أضع درجة أعمال السنة بناء على معايير واضحة ومعلنة للطلاب	٠.٤٥	قليلة	١٠
٨	اعقد اختباراتي الشفوية بناء على معايير واضحة .	٠.٥١	قليلة	٩
٩	أصحح أوراق الإجابة بعدالة وموضوعية	٠.٥٨	قليلة	٦
١٠	اكتب رمز المقرر على الورقة الامتحانية	٠.٥٨	قليلة	٦
١١	أطبع أوراق امتحاناتي بشكل واضح بحيث يسهل قراءتها	٠.٥٢	قليلة	٨
١٢	أسجل زمن الاختبار وجميع البيانات على الورقة الامتحانية	٠.٥٢	قليلة	٨
	البعد ككل	٠.٥٨	قليلة	

(و) الوزن النسبي للعبارة، (ت) رتبة العبارة "أي ترتيبها في ضوء وزنها النسبي"

يتضح من جدول (٧) أن هناك قصوراً ملحوظًا في ممارسات التقويم الذاتية والموجهة نحو الاختبارمن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم ، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة لهذا البعد لدى عينة الدراسة (٠.٥٨) ، وهي أقل من الحد الأعلى للثقة الذي بلغ (٠.٧٤) ، وتراوحت نسبة متوسطات الاستجابات ما بين (٠.٤٥، ٠.٧١) ، وجاءت متوسطات الاستجابات لجميع العبارات تحت الحد الأدنى للثقة (٠.٧٤)، مما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس (عينة البحث) لا يتبعون الاتجاهات الحديثة في التقويم من وجهة نظرهم في تعاملهم مع الاختبار ؛ حيث إنهم قليلا ما يستخدمون أساليب التقويم المتنوعة ، و لا يراعون صياغة أسئلة الاختبار في ضوء الأهداف التعليمية ، ولا وضع أسئلة متنوعة في درجة صعوبتها ، وقليلا ما يضعون درجة أعمال السنة أو الأسئلة الشفهية بناء على معايير واضحة ومعلنة للطلاب، أو يصححون أوراق الإجابة بعدالة وموضوعية.

البعد الثالث :واقع ممارسات التقويم المؤسسية

يشير هذا البعد إلى واقع ممارسات إدارة الكلية مع الاختبارات من حيث : الإعلان عن الاختبارات قبلها بوقت كاف ، ووضع ضوابط تحول دون الغش وارتكاب المخالفات أثناء الاختبارات ، ووضع فترات فاصلة مناسبة بين الاختبار والذي يليه ، واتخاذ الإجراءات العقابية الرادعة في حالات الغش أو الشغب

داخل اللجان ، وتهيئة الملاحظين والمراقبين للاختبارات بعقد ندوات توعوية عن كيفية التعامل مع المواقف المختلفة

جدول (٨) نسب متوسطات استجابات أفراد العينة ورتبها ودرجة توافرها حول العبارات المرتبطة بالبُعد الثالث: واقع الممارسات المؤسسية (ن= ١٨٣)

م	بالبُعد الثالث: واقع الممارسات الذاتية مع الطالب العبارات	و	درجة التوافر	ت
١	يوجد قدر مناسب من الرعاية والاهتمام من قبل إدارة الكلية أثناء الامتحانات بالطلاب .	٠.٥١	قليلة	٧
٢	تعلن إدارة الكلية عن مواعيد الامتحانات العملية والتحريرية قبلها بوقت كاف.	٠.٦٢	قليلة	٦
٣	الفترات الفاصلة بين الامتحانات تكون كافية للإلمام بالمادة.	٠.٧٩	متوسطة	٢
٤	مكان لجان الامتحانات مناسب من حيث الحرارة والتهوية والإضاءة ...	٠.٨١	متوسطة	١
٥	تضع إدارة الكلية الضوابط التي تحول دون الغش في الامتحانات.	٠.٧٢	قليلة	٣
٦	يبعد مراقب اللجان أي مصدر للضوضاء أو الإزعاج قد يؤثر في تركيز الطلاب أثناء الامتحان.	٠.٦٣	قليلة	٥
٧	يتيح مراقب اللجان فرصة للطلاب للاستفسار عن أية تعليمات غامضة أثناء الامتحان.	٠.٦٤	قليلة	٤
٨	تتخذ إدارة الكلية إجراءات عقابية رادعة في حالات الغش أو الشغب في الامتحانات.	٠.٦٣	قليلة	٥
	البعد ككل	٠.٦٧	قليلة	

(و) الوزن النسبي للعبارة، (ت) رتبة العبارة "أي ترتيبها على ضوء وزنها النسبي"

يتضح من جدول (٨) أن هناك قصوراً ملحوظًا في ممارسات التقويم المؤسسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم ، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة لهذا البعد لدى عينة الدراسة (٠.٦٧) ، وهي أقل من الحد الأعلى للثقة الذي بلغ (٠.٧٤) ، وتراوحت نسبة متوسطات الاستجابات ما بين (٠.٥١، ٠.٨١) ، وجاءت متوسطات الاستجابات لجميع العبارات تحت الحد الأدنى للثقة (٠.٧٤)، إلا عبارتين(٣،٤) وهما " الفترات الفاصلة بين الامتحانات تكون كافية للإلمام بالمادة ، مكان لجان الامتحانات مناسب من حيث الحرارة والتهوية والإضاءة ..." حيث جاءت في ترتيب أعلى من المتوسط ، مما

يدل على أن إدارة الكليات من وجهة نظر عينة البحث قليلا ما تعلن عن مواعيد الامتحانات العملية والتحريرية قبلها بوقت كاف أو تتخذ إجراءات عقابية رادعة في حالات الغش أو الشغب في الامتحانات، كما أنها لا تضع الضوابط التي تحول دون الغش في الامتحانات ، ولا يوجد قدر مناسب من الرعاية والاهتمام من قبل إدارة الكلية للطلاب أثناء الامتحانات ، ولا يتوافر في مكان اللجان الهدوء الذي يسمح للطلاب بالتركيز في الامتحان

نتائج السؤال الثاني

وينص السؤال الثاني على : "هل يختلف واقع ممارسات التقويم الذاتية مع (الطالب) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا باختلاف الكلية (عملية، نظرية) ، مستوى الخبرة (أقل من ١٠، أقل من ٢٠، أكثر من ٢٠) ؟ " وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الثنائي لدراسة أثر الكلية (عملية، نظرية) ، ومستوى الخبرة (أقل من ١٠، أقل من ٢٠، أكثر من ٢٠) والتفاعل بينهما على واقع ممارسات التقويم الذاتية مع الطالب

جدول (٩)
تحليل التباين الثنائي لدراسة أثر الكلية (عملية، نظرية) ، ومستوى الخبرة (أقل من ١٠، أقل من ٢٠، أكثر من ٢٠) والتفاعل بينهما على واقع ممارسات التقويم الذاتية مع الطالب

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
واقع ممارسات التقويم الذاتية مع الطالب	الكلية (عملية ، نظرية)	٢٨.٢٨٠	١	٢٨.٢٨٠	٠.١٨٢	٠.٦٧٠
	مستوى الخبرة (أقل من ١٠، أقل من ٢٠،أكثر من ٢٠)	١٧٠.٤٢٩	٢	٨٥.٢١٥	٠.٥٤٩	٠.٥٧٨
	التفاعل (الكلية × مستوى الخبرة)	١٠٨٦.١٤٦	٢	٥٣٤.٠٧٣	٣.٤٤	٠.٠٦
	تباين الخطأ	٢٧٤٥٩.٩٠٣	١٧٧	١٥٥.١٤١		
	التباين المصحح	٢٨٩١٧.٧٤٩	١٨٢			

يتضح من جدول (٩) عدم وجود تباين دال إحصائيًا لدى عينة البحث في واقع ممارسات التقويم المتبعة مع الطالب يرجع إلى الكلية كونها (نظرية ـ عملية) ، أو مستوى الخبرة لعضو هيئة التدريس (أقل من ١٠، أقل من ٢٠، أكثر من ٢٠)

نص السؤال الثالث : "هل يختلف واقع ممارسات التقويم الذاتية مع (الاختبار) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا باختلاف الكلية (عملية، نظرية) ، مستوى الخبرة (أقل من ١٠، أقل من ٢٠، أكثر من ٢٠) ؟ وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الثنائي لدراسة أثر الكلية (عملية، نظرية) ، ومستوى الخبرة (أقل من ١٠، أقل من ٢٠، أكثر من ٢٠) والتفاعل بينهما على واقع ممارسات التقويم الذاتية مع الاختبار.

جدول (١٠)
تحليل التباين الثنائي لدراسة أثر الكلية (عملية، نظرية) ، ومستوى الخبرة (أقل من ١٠، أقل من ٢٠، أكثر من ٢٠) والتفاعل بينهما على واقع ممارسات التقويم الذاتية مع الاختبار

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
واقع ممارسات التقويم الذاتية مع الطالب	الكلية (عملية ، نظرية)	٣٤.١٥٧	١	٣٤.١٥٧	١.٣٧٦	٠.٢٤٢
	مستوى الخبرة (أقل من ١٠، أقل من ٢٠،أكثر من ٢٠)	١١٠.٤٩١	٢	٥٥.٢٤٦	٢.٢٢٦	٠.١١١
	التفاعل (الكلية × مستوى الخبرة)	٣.٥٦٣	٢	١.٧٨٢	٠.٠٧٢	٠.٩٣١
	تباين الخطأ	٤٣٩٢.٣٩٧	١٧٧	٢٤.٨١٦		
	التباين المصحح	٤٥٤٧.٩١٣	١٨٢			

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود تباين دال إحصائيًا لدى عينة البحث في واقع ممارسات التقويم المتبعة مع الاختبار يرجع إلى الكلية كونها (نظرية ـ عملية) ، أو مستوى الخبرة لعضو هيئة التدريس (أقل من ١٠، أقل من ٢٠، أكثر من ٢٠) .

- **تعليق على جدول (١٠،٩)**

يتضح من جدول (١٠،٩) عدم وجود تباين دال إحصائيًا لدى عينة البحث في واقع ممارسات التقويم المتبعة مع (الطالب أو الاختبار) يرجع إلى الكلية كونها (نظرية ـ عملية) ، أو مستوى الخبرة لعضو هيئة التدريس (أقل من ١٠، أقل من ٢٠، أكثر من ٢٠) ، وقد يرجع ذلك إلى تشابه الظروف والخبرات بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف تخصصاتهم من حيث قلة الوعي باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وعدم وجود فلسفة واضحة لعملية التقويم داخل الجامعة ، فلا زال هناك قصور شديد في نشر ثقافة التقويم المتعلقة بأساليب التقويم الحديثة في التعامل مع الطلاب وتقويمهم من كافة جوانب

الشخصية، والاهتمام بتقويم النواحي المهارية والوجدانية إلى جانب المعرفية ، ووضعهم في مشكلات حقيقية ، والاهتمام بوصولهم إلى أقصى ما تستطيع أن تصل إليه قدراتهم ، وذلك عن طريق إعداد برامج إثرائية للمتفوقين ، وعلاجية لمن لديهم صعوبات تعلم في مقرر أو أكثر من المقررات الدراسية ، كذلك عدم وجود فروق بين واقع تلك الممارسات في التعامل مع الاختبارات من حيث كيفية إعدادها أو تصحيحها وتحليلها إحصائيًا وإعداد الورقة الامتحانية ؛ وقد يرجع ذلك إلى رفض بعض أعضاء هيئة التدريس على اختلاف خبراتهم كل ما هو جديد من استراتيجيات التقويم البديلة ؛ مما يقف عائقًا أمام تحولهم السريع ، وعدم إعدادهم الإعداد المناسب لاستخدام تلك الاستراتيجيات ، كما قد يرجع هذا إلى قناعة عضو هيئة التدريس بصعوبة تطبيق التقويم البديل على أرض الواقع ؛ لما يتطلبه من جهد مضاعف ووقت طويل من قبل الأستاذ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من : (أكرم البشير ، ٢٠١٢) ، (صبحي سعيد عوض ، ٢٠١٥) ، (عبد الله الصاعدي ، ٢٠١٥) ،(كوثر عبود الحراحشة ، ٢٠١٦)، (خالد عبد العال، ٢٠١٧)،(محمد الصلوي ، ٢٠١٧)، (موسى الشيخي وحمزة الرياشي ،٢٠١٨) .

نص السؤال الرابع : " ما دلالة الفروق تجاه ممارسات التقويم المؤسسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في ضوء كون الكلية (معتمدة ، غير معتمدة) ؟ وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار "T- test" لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين غير متساويتين في العدد

جدول (١١)
اختبار "T-test" لدلالة الفروق بين متوسطي الكليات المعتمدة وغير المعتمدة في واقع ممارسات التقويم في المؤسسة (ن=١٨٣)

المجموعة	المتغير التابع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية df	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)	مستوى التأثير
معتمدة	واقع ممارسات التقويم في المؤسسة	٣٠.٩٢	٥.٩٣	٤.٦٤	١٨١	٠.٠٠٠	٠.١٠	صغير
غير معتمدة		٢٧.٢٠	٤.٩٣					

يتضح من جدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الكليات المعتمدة وغير المعتمدة ترجع إلى ممارسات إدارة الكلية ، وبحساب حجم التأثير تبين أن هذه الفروق ضئيلة ، وقد يرجع وجود فروق إلى حرص إدارة الكليات المعتمدة على استيفاء المعايير التي سوف يتم تقييمهم عليها من قبل لجنة الاعتماد ،

وبالتالي تسعى الكليات المتقدمة للاعتماد إلى نشر ثقافة التقويم قدر المستطاع ، أما حجم التأثير الصغير قد يرجع إلى أن معظم هذه الإجراءات تطغى عليها الشكلية ،وينقصها الاقتناع التام بضرورة تغيير فلسفة التقويم ، ووجود فلسفة للمؤسسة نفسها تفرض هذا التغيير وتحاسب عليه .

التوصيات وأوجه الاستفادة من البحث

في ضوء النتائج التي اسفر عنها البحث اوردت الباحثة عدداً من التوصيات

لمتخذي القرار

- ضرورة تغيير طرق وأساليب التقويم بما يتماشى مع التوجهات الحديثة.
- ضرورة وضع نظام دقيق للمحاسبية فكل ما يخص التقويم بالجامعات .
- تطوير أساليب التقويم المتبعة حاليّاً في الجامعة والتي تعتمد على الاختبارات، والاستعاضة عنها بأساليب التقويم البديل وصوره المختلفة.

لمركز التقويم بجامعة المنيا

- عمل دورات تخصصية كل في مجاله عن كيفية بناء الاختبارات محكية المرجع .
- إصدار مجلة متخصصة شهرية تصدر من مركز التقويم بالجامعة يستعرض فيها كل جديد في مجال التقويم ، ومعلومات عامة عن عملية التقويم حتي يتم نشر ثقافة التقويم في كافة كليات الجامعة .
- عمل دورات مستمرة لأعضاء هيئة التدريس لاطلاعهم على أهم المستجدات الحديثة التي تطرأ في مجال التقويم .
- تدريب أعضاء الهيئات التدريسية على البرامج التطبيقية للحاسوب، والاستفادة من مميزات التقويم الإلكتروني.
- استحداث مقرر يدرس لجميع كليات الجامعة يوضح فيه مفاهيم التقويم ، وأهم التوجهات الحديثة في عملية التقويم ، ويستعان في تأليف المقرر بذوي الخبرات في الكليات المختلفة ، حتي يتم ترجمة أساليب التقويم المختلفة بما يتماشى مع نظام الدراسة في كل كلية .
- إعداد محكات تقييم واضحة ومكتوبة يتم التفاوض بشأنها مع الطلاب .

القائمين على التدريس بقسم علم النفس التربوي

- ضرورة تطوير المقررات الدراسية، وبصفة خاصة مقررات القياس والتقويم النفسي والتربوي، التي يدرسها طلاب كليات التربية (معلمو المستقبل) بحيث تواكب التطورات العالمية المعاصرة.

إدارة الكليات

- نحتاج أن نتواصل مع الطلاب بوضوح ولا نفترض أنهم يعرفون ما نحتاج
- أن ننمي ونوفر مناخا من التفتح والثقة (جابر جابر ، ٢٠٠٤، ٩٧)
- اعتماد استراتيجيات التقويم البديل ضمن مقررات برامج إعداد المعلمين في كليات التربية والتربية الاساسية.

الأبحاث المقترحة

- العوامل المؤثرة في ممارسات التقويم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا .
- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية ممارسات التقويم البديل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا .
- واقع ممارسات التقويم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلابهم بجامعة المنيا .

المراجع

المراجع العربية :

- أحمد ابراهيم رشيد (٢٠١٥). تقويم التدريس الفعال لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة الإسراء وعلاقتها ببعض المتغيرات . ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*** – فلسطين .٣ (١٠).٢٨٩- ٣١٥.
- أحمد يوسف قواسمة (٢٠٠٢).العلاقة الارتباطية بين تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الامتحانات التحصيلية . ***مجلة دمشق***.١٨.٢١١- ٢٣٢.
- أكرم عادل البشير (٢٠١٢).استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن . ***مجلة العلوم التربوية والنفسية*** . كلية التربية – البحرين . ١٣(١).٢٤١- ٢٧٠ .
- أمينة محمد كاظم (٢٠٠٤).***استراتيجيات التقويم في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعي*** .مؤتمر وزارة التربية العرب. التقويم والجودة الشاملة في التعليم .المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .١- ٤٣.
www.askzad.com/Bibliographic?service=5&key=PAPRA_Bibliographic_Content &imageName= BK00014776-001
- بليغ حميد الشوك ورجاء عبد السلام الشوك (٢٠٠٨).**تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة** .المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل .مصراتة. جامعة ٧ أكتوبر كلية الآداب .
- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٤). ***تقويم طالب الجامعة والجودة***. المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر- التعليم الجامعي العربي. آفاق الإصلاح والتطوير- مصر. مركز تطوير التعليم الجامعي – جامعة عين شمس ومركز الدراسات المعرفية . ٧٠- ١٠١.
- خالد أحمد عبد العال (٢٠١٧). درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته : معلمو محافظة سوهاج نموذجا. ***مجلة كلية التربية الإسكندرية*** – مصر. ٢٧(١).٧٣- ٩٠.
- زكريا أحمد الشربيني (٢٠٠٧): **الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

- سالم أحمد عبد القادر المجاهد (٢٠٠٩).***الاتجاهات الحديثة في التقويم المدرسي ودورها في اكتشاف الموهوبين*** .المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين – رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل –المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين وواجهة الأردن للتعلم والتبادل الثقافي . عمان – الأردن .يوليو . ١٩٣- ٢٠٩ .
- سهير فهمي أحمد فرحات (١٩٩٨).تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس : دراسة تحليلية لنظام تقويم الطلبة لكفاءة التدريس بجامعة الملك سعود .***رسالة الخليج العربي*** – السعودية . ١٨ (٦٦).٢٣٥- ٢٣٩.
- سهيل محمد حسنين (٢٠١٤): اتجاهات طلبة كلية اكاديمية نحو طرق التقويم المستخدمة والمفضلة وارتباطها بالتحصيل العلمي . ***جامعة*** . ١٨ (١) . ١١٥- ١٥٠.
- شاهر ربحي عليان (٢٠١٠)، **مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق عمان : دار المسيرة .**
- صبحي سعيد عوض (٢٠١٥) . أساليب التقويم البديل كما يراها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات بجامعة شقراء . المجلة التربوية . الكويت .٢٩(١١٤).٣٥٥- ٤١٣
- صلاح الدين محمود علام (١٩٩٥).التوجهات المستقبلية لتقويم تحصيل الطلاب في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين .***مجلة كلية التربية جامعة الأزهر***. (٤٩). ١٥- ٥٣.
- صفاء محمد محمود، والشيماء السيد محمد (٢٠١٣).واقع أساليب تقويم طلاب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الإسكندرية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة .***مجلة كلية التربية الاسكندرية – مصر***. ٢٣ (٣) ٣٥٩- ٤٦٣.
- عبد الرحمن ابراهيم المحبوب (٢٠٠٠).تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة .الرياض .***مجلة جامعة الملك سعود : العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*** . ١٦. ٣١٨- ٢٨٣.

- عبد الله الصاعدي (٢٠١٥).درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل .*رسالة ماجستير غير منشورة* .كلية التربية . جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- كوثر عبود الحراحشة (٢٠١٦). واقع استخدام معلمي العلوم الاستراتيجية التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*.٢٢(٤).٣٣٥- ٣٧٢
- محمد علي الصلوي(٢٠١٧).واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*.٤٠٢- ٤٢٢.
- محمد محمود عبد الوهاب (٢٠١٤).ممارسات تقويم التعلم في جامعة المنيا بين الواقع والمأمول من وجهة نظر عينة من طلابها .*مجلة العلوم التربوية والنفسية .البحرين*.١٥ (٤). ٣٠٥- ٣٤٢.
- محمود عبد الحليم منسي .محمد أنور إبراهيم (٢٠١١).ثقافة التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة دراسة مقارنة بين جامعتي الإسكندرية والملك سعود. مجلة كلية التربية بالإسكندرية– مصر .٢١(٤). ١٨٣ - ٢٦٥.
- مشروع تطوير كليات التربية FOEP (٢٠٠٦).برنامج لتدريب معلم التعليم العام بمحافظة المنيا على مهارات التعليم والتقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة (MIN-3).المنيا : دار أبو هلال للطباعة والنشر .
- موسى أحمد جابر الشيخي و حمزة عبد الحكم الرياشي (٢٠١٨).مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة محايل عسير. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية.(١٠). ١٠١- ١٥٣.

المراجع الأجنبية :

-Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. Educational Assessment, ***Evaluation and Accountability***, 21(1), 5-31.

-Brown, G. T. L., & Hirschfeld, G. H. F. (2008). Students" conceptions of assessment: Links to outcomes. ***Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,*** 15 (1), 3-17. doi:10.1080/09695940701876003

-Campion,W.J., Mason,D.V., Erdman,H.(2000). how faculty evaluations are used in texas community colleges. ***Community College Journal of Research and Practice*** **.** Volume 24, - Issue 3

-Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers" beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), APA educational psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors (Vol. 2, pp. 471–499). Washington, DC: American Psychological Association

- Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J.T.E. and Vermunt, J.D, (2014). ***Learning Patterns in Higher Education***. New York, NY: Routledge.

-Gozuyesil,E ; Tanriseven,I(2017). A Meta-analysis of the Effectiveness of Alternative Assessment Techniques. ***Eurasian Journal of Educational Research***. (70). 37-56.

-Gummer, S. & Shepardson, D.P. (2001). Facilitating change in classroom assessment practice: issues for professional development. In Shepardson D.P. (ed.), ***Assessment in science*** (pp. 53-66) Springer, Dordrecht.

- Kerka S., (1995). Techniques for Authentic Assessment:Practice Application Brief. ACVE Publications, ***[WWW page]. URL http://www.calpro-online.org***.

-Levy-Vered, A. & Alhija, F. N. (2015) Modelling beginning teachers" assessment literacy: the contribution of training, self-efficacy, and conceptions of assessment. ***Educational Research and Evaluation***, 21(5), 378- 406, doi:10.1080/13803611.2015.1117980

-Litchfield,B.C & Dempsey,J.V. (2013).***alternative assessment techniques for blended and online courses***. IADIS International Conference e-Learning

-Izci, K. & Caliskan, G. (2017). Development of prospective teachers" conceptions of assessment and choices of assessment tasks. ***International Journal of Research in Education and Science*** (IJRES), 3(2), 464-474. DOI: 10.21890/ijres.327906

- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). ***Psychometric theory*** (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

-Pastore, S.& Pentassuglia, M. (2016) 'Teachers' and students' conceptions of assessment within the Italian higher education system', ***Practitioner Research in Higher Education Journal***, 10(1). 109- 120.

-Rojas Serrano, J. (2017). Making sense of alternative assessment in a qualitative evaluation system. profile Issues in Teachers' Professional Development, 19(2), 73-85. ***http://dx.doi.org/10.15446/profile***.v19n2.57178.

Wikstrom,N(2007). Alternative Assessment in primary years of International Baccalaureate Education. ***The Stockholm Institute of education***, Thesis 15 ECTS.

ملحق (١)

أسماء السادة المحكمين للاستبانة

الاسم	التخصص
١- د/ أحمد بكر أحمد	مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية – جامعة المنيا
٢- أ.د/ أسماء محمد عبد الحميد	أستاذ علم النفس التربوى المساعد بكلية التربية – جامعة المنيا
٣.أ.د/ رأفت عطية باخوم	استاذ علم النفس التربوى بكلية التربية – جامعة المنيا
٤.أ.د/ صبري عبد الفتاح محمود	استاذ علم النفس التربوى المساعد بكلية التربية – جامعة المنيا
٥- د/ مصطفى علي خلف	مدرس علم النفس التربوى بكلية التربية – جامعة المنيا

ملحوظة: تم ترتيب السادة المحكمين أبجدياً.

استبانة تقييم واقع ممارسات التقويم من وجهة نظر السادة أعضاء هيئة التدريس

الاسم (اختياري):				اسم الكلية:		
الوظيفة	مدرس □	أستاذ مساعد □	أستاذ □	الكلية	معتمدة □	غير معتمدة □
مدة الخبرة في التدريس بالجامعة	أقل من عشر سنوات	أقل من عشرين سنة	أكثر من ٢٠ سنة		عملية □	نظرية □

رقم العبارة	العبـــارات	أفعل ذلك				
		دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	أبداً
١	أقِّيم الجانب الوجداني لطلابي .					
٢	أشجع طلابي على ممارسة التفكير الناقد .					
٣	أضع طلابي في مشكلات حقيقية أقيمهم على حلها .					
٤	أستفيد من نتائج تقويم طلابي في تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم					
٥	أقِّيم طلابي أثناء حلهم للمشكلات التي تقابلهم .					
٦	أسمح لطلابي بتقييم بعضهم البعض الآخر .					

رقم العبارة	العبـــارات	أفعل ذلك				
		دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	أبداً
٧	أناقش مع طلابي التكليفات وأصوبها لهم .					
٨	اهتم بمعرفة الخبرات السابقة لطلابي .					
٩	استرشد بنتائج تقييم طلابي في توجيه العملية التدريسية .					
١٠	أعد اختبارات الكترونية لطلابي .					
١١	أضع طلابي في مواقف متنوعة وأقيم استجاباتهم .					
١٢	أتيح لطلابي فرصة لعب الأدوار وأقيمهم على ذلك .					
١٣	أكلف طلابي بعمل عروض توضيحية للدروس .					
١٤	اسمح لطلابي بالتحدث وتبادل الخبرات أثناء المحاضرة					
١٥	أهتم بطرح أسئلة تثير تفكير الطلاب أثناء المحاضرات.					
١٦	أقِّيم طلابي بطرق متنوعة					
١٧	أدرب طلابي على الصياغات المختلفة لأسئلة الامتحانات.					
١٨	اسمح للطالب مناقشتي في درجة الأعمال الفصلية التي حصل عليها .					
١٩	أهتم بتطبيق ما يتعلمه الطلاب في المجتمع المحيط.					
٢٠	اكتشف نقاط القوة والضعف لدى طلابي قبل بداية التدريس					
٢١	اهيئ طلابي نفسياً لعملية التقويم					
٢٢	أوضح للطلاب من البداية توزيع درجة المقرر على الامتحانات الشفوية والعملية والتحريرية وأعمال السنة.					

رقم العبارة	العبـــارات	أفعل ذلك				
		دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	أبداً
٢٣	أتقبل أسئلة واستفسارات طلابي بصدر رحب أثناء المحاضرات					
٢٤	أصوب لطلابي التكليفات التي كلفتهم بإعدادها					
٢٥	أطلب من طلابي توضيح ما أعجبهم وما لم يعجبهم طوال فترة تدريسي لهم					
٢٦	أناقش مع الطالب الأخطاء التي وقع فيها أثناء اختبار الأعمال الفصلية وأصوبها له					
٢٧	أعطي لطلابي أكثر من فرصة للتقييم					
٢٨	استخدام أساليب التقويم المتنوعة (الشفوية والتحريرية والتقارير البحثية والسجلات التراكمية)					
٢٩	أصيغ أسئلة الاختبار بأنواعه المختلفة في ضوء الأهداف التعليمية					
٣٠	أحدد الزمن المناسب للإجابة عن اختباري بدقة					
٣١	أضع أسئلة متنوعة في درجة صعوبتها					
٣٢	احلل نتائج الاختبارات تحليلا احصائياً					
٣٣	أبوب بيانات الاختبارات بصورة تسهل استخلاص النتائج وتفسيرها للاستفادة منها					
٣٤	أعد جدول مواصفات للاختبار التحصيلي في المقرر الذي أدرسه					
٣٥	تعليمات الاختبار الذي أعده تكون واضحة ولا غموض فيها.					
٣٦	أراعي أن يتضمن اختباري معظم أجزاء المقرر الذي أوم بتدريسه .					

رقم العبارة	العبـــارات	أفعل ذلك				
		دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	أبداً
٣٧	أصحح درجة الطالب من أثر التخمين في الاختبارات الموضوعية					
٣٨	أضع درجة أعمال السنة بناء على معايير واضحة ومعلنة للطلاب					
٣٩	لدي برامج خاصة واضحة للطلاب المتعثرين في المقرر الذي أدرسه .					
٤٠	لدي برامج خاصة واضحة للطلاب للمتفوقين في المقرر الذي أدرسه .					
٤١	اعقد اختباراتي الشفوية بناء على معايير واضحة .					
٤٢	أصحح أوراق الإجابة بعدالة وموضوعية					
٤٣	أراعي التنوع في أسئلة الاختبار بين المقالية والموضوعية					
٤٤	اكتب رمز المقرر على الورقة الامتحانية					
٤٥	أطبع أوراق امتحاناتي بشكل واضح بحيث يسهل قراءتها					
٤٦	اسجل زمن الاختبار وجميع البيانات على الورقة الامتحانية					
٤٧	يوجد قدر مناسب من الرعاية والاهتمام من قبل إدارة الكلية أثناء الامتحانات بالطلاب .					
٤٨	تعلن إدارة الكلية عن مواعيد الامتحانات العملية والتحريرية قبلها بوقت كاف.					
٤٩	الفترات الفاصلة بين الامتحانات تكون كافية للإلمام بالمادة.					
٥٠	مكان لجان الامتحانات مناسب من حيث الحرارة والتهوية والإضاءة ...					
٥١	تضع إدارة الكلية الضوابط التي تحول دون الغش في الامتحانات.					

رقم العبارة	العبـــارات	أفعل ذلك				
		دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	أبداً
٥٢	يبعد مراقب اللجان أي مصدر للضوضاء أو الإزعاج قد يؤثر في تركيز الطلاب أثناء الامتحان.					
٥٣	يتيح مراقب اللجان فرصة للطلاب للاستفسار عن أية تعليمات غامضة أثناء الامتحان.					
٥٤	تتخذ إدارة الكلية إجراءات عقابية رادعة في حالات الغش أو الشغب في الامتحانات.					
٥٥	تعقد إدارة الكلية دورات تدريبية لتدريب الملاحظين على كيفية التعامل مع الطلاب أثناء الامتحانات					