جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم

علي صالح محمود ابو تركي

رسالة ماجستير

القدس/فلسطين

1434 هـ / 2013م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم

إعداد

علي صالح محمود أبو تركي

بكالوريوس إلكترونيات تطبيقية فرعي فيزياء من جامعة بولتكنيك فلسطين

المشرف: الدكتور إبراهيم محمد عرمان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس

من جامعة القدس

القدس/فلسطين

1434 هـ / 2013م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

إجازة الرسالة

اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم

اسم الطالب : علي صالح محمود أبو تركي

الرقم الجامعي : 20910060

المشـرف: د. إبراهيم محمد عرمان.

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 17/ 6 /2013 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1- د. إبراهيم محمد عرمان رئيس لجنة المناقشة التوقيع.....

2- د. غسان عبد العزيز سرحان ممتحناً داخليا التوقيع.....

3- د. محمود احمد الشمالي ممتحنا خارجياً التوقيع.....

2014/2/27

جامعة القدس – القدس

1434 هـ . 2013م

الإهداء

إلى والدي العزيز الذي غرس في أن طريق الإيمان و العلم و التضحية هي الطريق الوحيدة
التي تؤدي إلى الهدف ....

إلى والدتي الطاهرة ، التي شجعتني على البدء ، و لسانها لم يكف عن الدعاء لي بالتوفيق .....

إلى إخوتي و أخواتي حباً و وفاء ....

إلى زوجتي الغالية التي يعجز اللسان عن تقديم كلمة شكر بحقك ...

إلى أصدقائي الأعزاء ...

إلى أبناء شعبي المتطلعين إلى الحرية و الاستقلال ....

إليهم جميعاً أُهدي ثمرة جهدي ....

الباحث: علي صالح محمود أبو تركي
جامعة القدس

إقرار:

أقر أنا مقدم الرسالة أَنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما أشير له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:.....

علي صالح محمود ابو تركي

التاريخ: 17 / 6 / 2013م

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله رب العالمين الذي أعانني على هذا العمل المتواضع، و السلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم معلمنا الأول.

لا يسعني بعد أن أشرفت رسالتي على الانتهاء إلا أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى أســـتاذي الدكتور إبراهيم عرمان حفظه الله لما أسداه من نصح وإرشاد على الرغم من مشاغله إلا أنه واكب هذا العمل دون كلل أو ملل و بكل نشاط و حيوية حتى ظهرت بهذه الصورة المتكاملة.

وكما أتقدم بالشكر إلى السادة عضوي لجنة المناقشة الدكتور غسان عبد الحميد سرحان ممتحناً داخلياً، والدكتور محمود احمد الشمالي ممتحناً خارجياً، على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وإبداء ملاحظتهم وتوجيهاتهم القيمة مما لديهم من خبرات علمية واسعة في هذا المجال.

وكما أتقدم بالشكر إلى جميع أساتذتي في جامعة القدس كلهم دون استثناء لما لهم من فضل علي.

كما أتقدم بالشكر و العرفان إلى السادة المحكمين الذين تكرموا بتقييم أداة الدراسة، وأعطوني من وقتهم وجهدهم الكثير .

وأخيرا أتوجه بالشكر الجزيل لكل من أسهم بجهده ووقته و نصائحه طوال فترة إعداد هذه الرسالة . جزاهم الله عني خير الجزاء .

الباحث

علي صالح محمود ابو تركي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم المختلفة، والفروق في هذا المتغير باختلاف الجنس والتخصص، وتقدير التحصيل والمستوى الدراسي.

طبقت هذه الدراسة على طلبة جامعة القدس في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2012 وأخذت عينة تكونت من (240) طالبا وطالبة تم اختيارهم باستخدام عينة طبقية عشوائية بنسبة 2 % من مجتمع الدراسة وأستخدم الباحث المنهج الوصفي في صورته المسحية في هذه الدراسة، حيث بنى الباحث أداة الدراسة وهي الاستبانة وقد تكونت من (37) فقرة موزعة على (4) مجالات (استخدام الاختبار كأسلوب تقويمي تعليمي، استخدام أسلوب إعداد البحوث والتقارير كأسلوب تقويمي ، استخدام تقديم جزء من المادة أمام زملائهم كأسلوب تقويمي، استخدام أساليب متنوعة في التقويم).

تأكد الباحث من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين واحتساب معامل ثبات الأداة من خلال كرونباخ ألفا وهو (0.83).

وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم كانت متوسطة، وكانت اتجاهاتهم للمجال الاول متوسطة وللمجال ثاني كبيرة وللمجال الثالث متوسطة والمجال الرابع متوسطة وأظهرت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ومتغير المستوى الدراسي ومتغير تحصيل الطلبة، أما بالنسبة لمتغير التخصص فقد أظهر فروقا ولصالح التخصصات العلمية وبناءاً على نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة التعامل مع الطلبة وإتاحة الفرصة لهم في اختيار أسلوب التقويم الأكثر مناسبة لهم، وقد أوصى الباحث مدرسي الجامعات التنويع بأسلوب التقويم.

Attitudes of Al-Quds University Students Toward Evaluation Methods

Student: Ali Saleh Mahmoud Abu Turki
Supervisor: Dr.Ibrahim Arman

Abstract

This thesis was to investigate trends Al-Quds University students about the various evaluation methods، and the differences in this variable depending on the sex and specialization، and assess achievement and academic level.

This study applied to students of the Al-Quds University in the second semester of the academic year 2012/2013 and took a sample consisted of 240 male and female students were selected using a stratified random sample of 2% of the population of the study and researcher used the descriptive approach in its survey in this study، where he built a researcher and study tool is a questionnaire and had consisted of (37) distributed to paragraph (4) fields (use the test as an educational calendar method، use method of preparation and research reports as the calendar method، the use of a portion of material in front of their colleagues as the calendar method، use a variety of methods in the Calendar).

The researcher confirmed the sincerity of the tool to the attention of a group of arbitrators and calculated reliability coefficient tool through Cronbach's alpha and is (0.83).

And the thesis found that the trends of students of the Al-Quds University towards the evaluation methods were averaged، and their trends towards the first field were averaged; towards the second field، they were high; towards the third field، they were averaged and towards the fourth field، they were averaged. and the results showed that there was no statistically significant differences due to the variable sex and variable-level academic and variable student achievement، but for the variable specialization showed differences and for the benefit of scientific disciplines and based on the results study، the researcher recommended the need to deal with the students and provide them with the opportunity to choose the most suitable method Calendar for them، and had recommended a researcher university teachers diversification style calendar.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

تعتبر عملية التقويم الأساس الذي ترتكز عليه العملية التعليمية لما لها من الأثر الأكبر في تحديد مدى نجاح المؤسسة التربوية في تحقيق الأهداف المرغوبة التي وضعت من أجلها, وأكثر من ذلك قد يكون الانطباع السائد لدى الآباء و المتعلمين, إن المدارس ما هي إلا أماكن لممارسة عملية التقويم, فليس هنالك مكان أخر في المجتمع يتعرض فيه الفرد للمدح أو الذم لمدة طويلة كالمدرسة, فالمعلمون هم الذين يحكمون أكثر من غيرهم على المتعلم بأنه ذكي أو غبي, متفوق أو متأخر, اجتماعي أو انطوائي, نشيط أو كسول .. إلى آخره من الصفات النفسية و لا يكون ذلك إلا نتيجة لممارستهم لعملية التقويم بشكل مستمر, فعملية التقويم المدرسي, و يجب أن تركز في جوهرها على العمليات العقلية كالتحصيل الأكاديمي فهي تتناول أيضا أهدافا أخرى مختلفة كالمهارات الحركية و النشاطات الاجتماعية و الثقافية و الروحية و الأخلاقية, اتجاهات المتعلم و استعداداته, و ميوله و قدراته (دروزه, 1999).

يعد تقويم التعلم جزءا أساسيا في العملية التعليمية, نظرا لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية, و الغايات التربوية المنشودة, أو المرسومة التي ينتظر فيها أن تنعكس إيجابيا على الفرد المتعلم, والعملية التربوية سواء بسواء, كما يعد تقويم أداء المعلم بحثا مهما في العملية التعليمية التعليمة لما له من تأثير قوي و مباشر في أدائه التعليمي, و ممارساته من جهة, و على الفرد المتعلم, أو فكره, أو وجدانه من جهة أخرى (الحيلة, 1999).

في إطار عملية التعليم و التقويم الجامعي باعتبارها الوظيفة الأولى من وظائف الجامعة, و ثمرةً للسعي العلمي نحو كشف واقع التدريس و التقويم الجامعي بغية تطويره وتعظيم عائده التربوي والتعليمي في الكليات, مقارنة بالأنظمة العالمية في الجامعات المتقدمة, وتبيانا لموقف التعليم و التقويم الجامعي في خضم التقدم المتسارع في العلوم و التكنولوجيا وما يصاحب هذا كله كان فمن الضروري القيام بدراسة عملية التعليم و التقويم الجامعي. (شحاتة, 2001).

لقد تم إجراء دراسة لاتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات الموضوعية والمقالية كأساليب لتقويم تحصيل الطلبة و فق مستويات تحصيلهم الدراسي و تخصصاتهم و سنوات دراستهم و ضمت عينة الدراسة 323 من الطلبة و إلا أن أكثر الاتجاهات نحو الاختبارات الموضوعية كانت أكثر ايجابية من اتجاهاتهم نحو الاختبارات المقالية, وذلك لان الاختبار الموضوعي أكثر وضوحا واقل قلقا من أسلوب لاختبار المقالي و أن العلامة التي ترصد لا تتأثر بذاتية المصحح كما أشارت الدراسة إلى إن الاتجاه لا يختلف باختلاف السنوات الدراسية وتخصص الطالب, ومستوى التحصيل. (الدوغان,1995).

وفي دراسة أخرى أجراها صالح حول تصورات الطلبة نحو كتابة الأبحاث في تخصص اللغة الانجليزية و آدابها في جامعة اليرموك حيث أظهرت النتائج بان الطلاب لا يوجد لديهم اتجاه نحو أسلوب كتابة الأبحاث, واقترح نموذجا لإكساب الطلبة مهارة كتابة الأبحاث و تحسين قدراتهم, مما يساهم في تغيير مواقفهم السلبية إلى مواقف ايجابية تجاه أسلوب الكتابة .(Salih,2000).

وتم التعرف على مدى إدراك طلاب الجامعات لأساليب التقويم كما أظهرتها نتائج الدراسة التي أجريت في جامعة الملك سعود و حيث استخدمت مقياسا لأساليب التقويم تتضمن عدة اساليب فيها: أسلوب تقديم جزء من المادة أمام الطلاب, أسلوب الاختبار, أسلوب إعداد الأبحاث و التقارير, و أسلوب الدمج بين الأساليب السابقة, وكانت عينة الدراسة تبلغ (385), و أظهرت نتائج الإحصاء الوصفي إلى وجود فروق في مستوى إدراك بعض أساليب التقويم تبعا لمتغيري: مستوى التحصيل والتخصص, وكانت الفروق لصالح كلية التخصصات الإنسانية من ذوي مستوى التحصيل المرتفع. (نصار, 2004).

يشمل تقويم التدريس مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية, فهو يتناول تقويم أداء المدرس, وتقويم المناهج, وتقويم الإدارات, وتقويم تحصيل الطلبة. ويحتل تقويم تحصيل الطلبة دورا مهما إذ يحدد درجة تحقيق الأهداف التعليمية في مراحلها المختلفة أثناء عملية التدريس وفي نهايتها. وقد انحصر مفهوم تقويم التحصيل في تقويم بعض الجوانب المعرفية ومدى اكتساب المتعلمين لمحتوى مقرر دراسي, و ترتب على ذلك استخدام وسائل قياس وتقويم تركز على ما اختزنه المتعلم من

معلومات محدده, لا تتناسب مع التطورات التربوية واحتياجاتها, لذا يصبح التقويم عملية شاملة و مستمرة, ولها وظائف عدة منها: توجيه التعليم فالطلبة يدرسون ما سيتم اختبارهم فيه, بل إنهم يدرسون بالطريقة التي تناسب أنواع الاختبارات التي سيختبرون بها, كما أن التقويم يوجه عملية التدريس, فعضو هيئة التدريس يستخدم طرق التدريس التي تتناسب مع ماهية أسلوب التقويم الذي يستخدمه إضافة إلى أن التقويم وسيلة فعالة في تقديم تغذية راجعة لعملية التعليم والتعلم لكل من المدرس والطالب (الديب, 1993).

يمكن جمع المعلومات اللازمة لعملية التقويم أما بطريقة غير رسمية كطريقة الملاحظة أو بطريقة رسمية وذلك عن طريق إجراء الاختبارات سواء كانت اختبارات مقننه, أو مبنية من قبل المدرس. ولعل الطريقة الثانية هي الأكثر شيوعا وذلك نظرا لما تعانيه الطريقة الأولى من عدم الدقة والموضوعية قلة الفاعلية (Smith , 1979).

وهذا لا يعني أن الاختبارات كوسيلة لجمع البيانات لم تكن عرضة للنقد سواء فيما تولده من قلق أو توتر لدى المفحوص أو في إدراكها كهدف بحد ذاتها, وفي هذا الصدد يقول إبيل (Ebel,1996) " على الرغم من نواقصها والاستخدام غير الصحيح لها وما يوجه لها من نقد, فان القياس التربوي قد وطّد أركانه كأدوات غير متنازعٍ عليها للتربية الفعالة, ومن المحتمل أن يستمر استخدامها و بشكل أكبر في المستقبل".

ولا شك في أن القيام بعمليات من مثل توجيه الطلبة لتحقيق الأهداف التدريسية وتشخيص صعوباتهم في التعلم, وتحديد مدى استعدادهم لتعلم جديد, وتوزيعهم على مجموعات صفية من أجل القيام بنشاطات معينة ملء تقارير حول مدى سيرهم في عملية التعلم لعرضها على الآباء يحتاج إلى عمل أحكام تقويميه, وكلما كانت الإجراءات التي تبنى عليها تلك الأحكام دقيقة كلما كانت أكثر فعالية في توجيه تعلم الطلاب, لذلك لابد من مراعاة الخصائص التي يجب توافرها في إجراءات القياس وخاصة الاختبارات لتكون أساسا دقيقا لاتخاذ القرارات. ولعل من أهم تلك الخصائص أن يكون الإجراء (أو الاختبار) صادقا بمعنى أن يعطي معلومات ذات علاقة بالقرار الذي نحن بصدد اتخاذه, وأن يكون ثابتا بمعنى أن يكون دقيقا وموثوقا (Throndike,1977).

وتعد مشكلة تقويم مستوى أداء المتعلم وتحصيله في المقررات الدراسية المحور الذي تدور حوله حركة الإصلاح التربوي وهي للجدل والبحث بين التربويين(Stanley &Hopiknis, 1990). ويشير ستيغنس (Stiggins,2001) إلى أن اهتمام القيادات التربوية, والكثير من الباحثين في الوقت الراهن ينصب على عملية التقويم التي يجب أن تستخدم أساليب و طرق تقويم جديدة.

وتتعدد أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لتقويم تحصيل طلبتهم, ومن أكثر الأساليب استخداما الاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة (الموضوعية والمقالية). فضلا عن استخدام أساليب أخرى في بعض الجامعات, ومنها أسلوب كتابة الأبحاث والتقارير العلمية التي تتناول موضوعا من موضوعات المادة الدراسية. إضافة إلى أسلوب يعتمد أساسا على مهارة الطالب في تقديم جزء من المادة أمام زملائه, ومع أن جميع هذه الأساليب هدفها كشف مدى تحقق أهداف تعليمية محددة, فان كل واحد منها يمكن أن يقيس مجموعة من الأهداف أو المهارات بطريقة أفضل من الأساليب الأخرى.

ومن هنا تبدو أهمية شعور الطالب بأن أساليب التقويم لا تستخدم فقط لرصد درجاتهم بل يتبع ذلك مراجعه لإجاباتهم وتصحيحها, لترسيخ المعرفة لديهم, وأن استخدام هذا الأسلوب(أسلوب التغذية الراجعة) من قبل المدرسين يساعد الطلبة على تعلم المادة الدراسية على نحو أفضل (Ingenkamp, 1986).

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات منها رامسدن (Ramsden , 1985) ومارتن ورامسدن (Martin &Ramsden , 1987) إلى أن الطلبة اللذين يستخدمون الأساليب السطحية في التعلم يصعب عليهم التكييف مع متطلبات أساليب التقويم التي تكون موجهة لطلبة التعلم العميق.
و يشير كروس و فريري (Cross &Frary , 1996) إلى أن استخدام بعض المدرسين أساليب تقويم متعددة, بصرف النظر عما إذا كانت تلك الأساليب تشكل خرقا صريحا لمبادئ التقويم الصفي. كما تشير بعض الأبحاث السابقة بشكل عام أن تقويم المدرسين لمستوى تحصيل طلبتهم كثيرا ما يكون متخبطا وعشوائيا ويخلط بين مجهود الطالب الشخصي وتجاهه نحو المقرر وتحصيله الدراسي .

وأشار مجلس الامتحانات الكندي عام 1996, وتقرير مؤسسة ACSC الكندية, وتوصيات قدمتها دراسة تقويمية لمشروع تطوير أداء الطلبة عام 2002 إلى ضرورة التقليل من الامتحانات وتقويم الطلبة حسب فلسفة التقويم التكويني ليحصل جميع الطلبة على مستوى تعليمي مواز للمعايير العالمية, ولتقليل من الشكوى المستمرة من مؤسسات التعليم العالي وعالم أولياء الأمور بشأن تركيز التقويم على مهارة محددة (وهي في الغالب مهارة المعرفة) دون المهارات الأخرى (الحجري, 2005).

ويعد التقويم التربوي Education Evaluation جزءا متكاملا من العملية التعليمية كلها,فالتقويم هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للواقع التربوي, واختبار لمدى كفاية الوسائل التربوية المستعملة والاستفادة من ذلك في تعديل المسار التربوي نحو تحقيق الأهداف على وجه أفضل (القرشي, 1986) ولكن الواقع التربوي يشير إلى خلاف ذلك تماما, فقد تحولت الامتحانات من وسيلة تستهدف قياس تحصيل الطالب وتحديد جوانب القوة والضعف لديه إلى غاية وهدف أساس لدى جميع المهتمين بالعملية التعليمية من معلمين وطلبة وأولياء أمور وغيرهم (كاظم, 2000). وفي هذا الصدد تشير الحجري (2005) إلى أن العديد من الدراسات الأجنبية حول مدى فعالية الامتحانات في تقويم عملية التعلم, قد كشفت أن النظام التقويمي أصبح مثقلا بالامتحانات التي تركز على قياس كمية ما حفظه الطالب من معلومات, وأصبح هدف الطالب والمعلم وهو كمية المعلومات لا نوعيتها.

إن المتتبع لبعض محاولات الإصلاح التربوي في دول مختلفة من العالم, يستنتج أن هنالك تصورا مفاده: أن الأهداف, ومحتوى الكتاب المدرسي, وطرائق التدريس, هي المفتاح لأي عملية إصلاح, أما عملية التقويم فأنها تكاد تكون مهملة تماما (الهيتي, 2000), أو ربما يعطي لها وزن قليل مقارنة بباقي مكونات العملية التعليمية (كاظم, 2000). وفي حقيقة الأمر يمكن أن يسند لعميلة التقويم وما يرتبط بها من اختبارات وأدوات قياس, ودور العملية التربوية ومفتاح إصلاحها, إذ لا يمكن لنا تصور أو معرفة الخلل الحاصل في جهد المعلم ونشاطه التعليمي, وجهد الطالب ونشاطه التعليمي بموضوعية وثقة, إلا بوجود برنامج تقويمي كفء, ووجود مثل هذا البرنامج يعني عدم اقتصاره على نوع واحد من أنوا ع التقويم بل استعمال كل الأنواع (الهيتي, 2000).

وفي السياق نفسه يشير شيلفون وسيترن Shavelson& Stern المشار إليهما في: (النبهان,2004) إلى أن عمليتا التعليم والتعلم تتطلبان من المعلم أن يجمع مجموعة من البيانات الكمية بشكل مستمر, و يتخذ في ضوئها عددا من القرارات بواقع قرار كل دقيقتين أو ثلاث دقائق, كما تشير الإحصاءات إلى أن المعلمين يخصصون ثلث أو نصف وقتهم في نشاطات ذات علاقة بالتقويم.

وقد درس نيوبلوييجر (Newble&Jeager, 1983) أثر تغيير أسلوب التقويم في طلبة كلية الطب من خلال استبدال اختبار كتابي باختبار تطبيقي, اعتقد الطلبة انه أكثر صعوبة, و نتيجة لذلك ركز الطلبة على الاختبار التطبيقي أكثر من تركيزهم على الاختبار الكتابي, مما اثر في أدائهم على الاختبارات الكتابية, وأصبحوا يقضون وقتا اكبر في المكتبة . وقد فسر نيوبلوييجر ذلك بأن تغيير أسلوب التقويم قد أثر في نمط التعلم لدى الطلبة.

درس جوليكسون (Gullickson, 1985) أساليب التقويم المستخدمة في جامعة جنوب داكوتا وعلاقة ذلك بالمنهج الدراسي المقرر, وبالمستويات الدراسية على عينة بلغت (295) من المدرسين والطلبة, بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين احد عشر أسلوب للتقويم, وزعت على مجالات أربعة هي: أربعة اختبارات تحصيلية, وخمسة اختبارات تتعلق بفعاليات أنشطة الطلبة, واختبارات حول الأنشطة السلوكية, وشملت اختبارات موضوعية ومقالية, ومناقشات صفية وتقارير, وكتابة مشروعات عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المنهج وأساليب التقويم, وأن قوة هذه العلاقة تعتمد على نمط الأسلوب المستخدم في عملية التقويم.

وتؤدي اتجاهات الطلبة نحو الأساليب المستخدمة في التقويم دورا مهما سواء في توجههم نحو أنماط تعلم معينة أو تفضيلهم لأساليب تقويم محدده (Fredrickson, 1984).

2.1 مشكلة الدراسة:

نظراً لملاحظات الباحث و من خلال لقائه بالطلبة في الجامعات الفلسطينية, و التعرف على بعض الانتقادات الموجهة لعملية التقويم المتمثلة في الاختبارات التحصيلية فقط كأداة تقويم واحدة للطلبة .

إضافة إلى كون عملية التقويم تمثل عنصراً مهما من عناصر المنهاج, ولكون المتعلم يمثل محوراً للعملية التعليمية التعلمية كان دافعا للباحث من أجل التعرف على أساليب التقويم المختلفة.

وقد تمحورت مشكلة الدراسة في التعرف على اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم المتبعة في الجامعة.

3.1 أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤالين الآتيين:

السؤال الرئيس الأول: ما اتجاه طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم؟

السؤال الرئيس الثاني: هل تختلف اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم, باختلاف (الجنس, والمستوى, والتخصص, والتقدير).

4.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم.

2- التعرف على في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس, والمستوى, والتخصص, والتقدير).

5.1 فرضيات الدراسة:

قام الباحث بتحويل السؤال الرئيس الثاني الى فرضيات صفرية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير الجنس (ذكر, أنثى).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير المستوى الدراسي(ثانية فأقل, ثالثة, رابعة فأكثر).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير التخصص (علمية, إنسانية).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير تقدير التحصيل (جيد فأدنى, جيد جدا, ممتاز).

6.1 أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من أهمية التقويم في العملية التعليمية, حيث تعتبر عملية التقويم الأساس الذي ترتكز عليه العملية التعليمية, ولما لها من أثر كبير في تحديد مدى نجاح المؤسسة التربوية في تحقيق الأهداف المرغوبة التي وضعت من أجلها. ومن نتائج تحسين عملية التقويم تحسين العملية التدريسية, وبالتالي لابد من معرفة الكثير عن أساليب التقويم التي يتبعها أساتذة الجامعات.

ومن المحتمل أن تحفز هذه الدراسة مدرسي ومدرسات الجامعات إلى محاولة الكشف بشكل دقيق عن مستوى طلبتهم وتلافي نقاط الضعف والعمل على تحسين طرقهم في تقويم الطلبة.

وربما تسهم في التقليل من حالة القلق المصاحب للاختبارات, وتعد الاتجاهات أحد العوامل التي تتحكم بنشاط الفرد والتي يمكن أن تساعده في تحقيق أهدافه. إضافة إلى تدني الاهتمام بهذا الموضوع بين الباحثين والدارسين في البيئة العربية خاصة. ولذلك تعد هذه الدراسة هامة وضرورية وذات قيمة من الناحيتين النظرية والعلمية.

7.1 محددات الدراسة :

حددت هذه الدراسة بالمحددات التالية:

أ. الحدود البشرية: اقتصرت حدود هذه الدراسة في تطبيقها على طلبة جامعة القدس.

ب. الحدود المكانية: اقتصرت حدود هذه الدراسة في تطبيقها على جامعة القدس.

ت. الحدود الزمانية: اقتصرت حدود هذه الدراسة في تطبيقها خلال الفصل الدراسي الثاني 2012/ 2013م .

ث. الحدود المفاهمية والإجرائية: اقتصرت حدود هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الإجرائية الواردة فيه وكذلك على الأداة المستخدمة وهي عبارة عن استبانة ، تم إعدادها من قبل الباحث وعلى مدى صدق وثبات هذه الأداة.

8.1 مصطلحات الدراسة:

الاتجاه: السلوك المكتسب الذي يظهره الفرد على شكل استجابات لمثيرات معينة تتراوح بين الرفض التام أو القبول التام لهذه المثيرات أو على أي نقطة في البعد المستمر بين الرفض التام أو القبول التام كما تبينه المقاييس الخاصة بقياس الاستجابات إزاء هذه المثيرات المحددة.
(نشوان، 2001).

أساليب التقويم: هي مجموع الأعمال التي يقوم بها عضو الهيئة التدريسية في جامعة القدس, لتحديد علامات الطلبة في المواد الدراسية المختلفة, وتضم كل من كتابة الأبحاث والتقارير و الاختبار و التقديم لجزء من المادة, و التنويع في بعض هذه الأساليب (نصار, 2004).

الفصل الثاني

(الإطار النظري والدراسات السابقة)

1.2 الإطار النظري:

تحل الجامعات في المرتبة الثانية من حيث الانتشار والشيوع من بين المؤسسات الرسمية والتي تأتي بعد المؤسسة المدرسية, ولا يكاد يخلو بيت من وجود طالب جامعي وبذلك فإن الجامعة تتعامل مع معظم البيوت وفي كل يوم.

والجامعة قوامها الطلبة: فهم مدخلاتها ومخرجاتها في آن واحد والطلبة متفاوتون مختلفون في قدراتهم وقابليتهم ودافعيتهم من ناحيه, وفي استعدادهم واستيعابهم ومذكراتهم من ناحية أخرى, والجامعة لها أهداف تربوية وتعليمية يراد تحقيقها في طلابها, ولابد في أخر المطاف من تقويم شامل حصيف يمكن أن يبين مدى:

-المتحقق من الأهداف المرسومة, سواء على مستوى المجموعات أو الأفراد.

-الجهد الذي بذله كل تلميذ للوصول إلى الانجاز أو التحصيل المطلوب أو مستوى محدد منه.

-استعداد الطلبة للانتقال إلى مستوى أو مرحله أعلى ... الخ.

- نجاح المعلم في تحقيق التعليم المقصود.

-تحقيق المنهاج الدراسي للأهداف المرجوة منه.

إن استعمال الاختبارات في تقويم تحصيل الطلبة له تاريخ طويل فقد بدأت الجامعات بتقديم اختباراتها للطلبة عن طريق المقابلات الشخصية, والامتحانات الشفوية, والمناقشات العامة على امتداد تاريخ التعليم بكل حقبة, إلا أن ظهور حركة التعليم الإلزامي في القارة الأوربية بعد الثورة

الصناعية أدت إلى زيادة كبيرة في أعداد الطلبة, وخاصة بعد نهاية العصور المظلمة وتحررها من القيد الكنسي التسلطي لتكبيل العلم والعقل معا. ومثل هذه الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة فرضت بدورها عدم قدرة المناقشات والامتحانات الشفوية الفردية والمقابلات الشخصية عن الإيفاء بمستلزماتها, وتغطية كل هذه الجموع الغفيرة من الطلبة, فكان لابد من التحول من الاختبارات الشفوية والمقابلات الشخصية إلى اختبارات الورقة والقلم, أو ما تسمى بالاختبارات التحريرية أو الكتابية بغية إخضاع جميع الطلبة لاختبارات موحده وبمجموعات في وقت قصير من ناحية, وإمكانية السيطرة الموضوعية على تصحيحها من ناحية أخرى. وقد فرضت الزيادات اللاحقة في أعداد التلاميذ, خاصة في القرن العشرين, التحول إلى نمط جديد من اختبارات الورقة والقلم, وهي الاختبارات الموضوعية التي تتميز بموضوعية كبيرة, ويتم تصحيحها بوقت قصير جدا (العاني, 2003).

ومع بدايات القرن الحادي والعشرين, أصبح العالم في وضع فرض تعلما جديدا ومتجددا جعل التربويين والباحثين في مجال التربية يعيدون النظر في النظام التربوي من أساسه, ابتداء من إعادة تعريف التعلم، حيث أصبح التعلم يعني:

- امتلاك الطالب الأسس المعرفية التي يمكن استعمالها بمرونة وانسيابية وبما يجعل العالم المحيط به له معنى.
- قدرة الطالب على حل المشكلات التي تواجهه ويتخذ قراراته بصورة صائبة.
- حرية الطالب وقدرته على تقرير مصيره.
- شعور الطالب بالقدرة على التعامل مع ما يحيط به بكفاية.
- تمسك الطالب بزمام أمره من خلال امتلاكه مجموعة متناغمة من الاستراتيجيات الخاصة بعملية التعلم (الهيتي, 2001).

وفكرة إعادة النظر في مفهوم التعلم وتعريفه استلزم إعادة النظر في مفهوم المنهج, فأصبح الحديث عن المنهج المُنمي للتفكير, كما استلزم إعادة النظر في مفهوم البيئة الصفية, الذي تطلب فصلا دراسيا تعاونيا فيه أدوار جديدة للطالب والمعلم.

إن هذه التغيرات استلزمت أنواعا من التقويم تناسب التغير المطلوب في الخبرات التربوية للطالب, فتم التحول من الاختبار التحصيلي التقليدي التقويم المتعدد, ومن المجال المعرفي إلى مدى واسع من القدرات والمواهب, ومن تقويم مجال أو مجالين إلى تقويم متعدد المجالات . و الأخذ بهذه المستجدات في مجال التقويم تعرف اليوم باسم التقويم البديل (باعتباره بديلا عن الأسلوب التقليدي الذي يعتمد على اختبارات تحريرية باستخدام الورقة والقلم) (Nitko,2001).

والتقويم البديل هو ذلك الأسلوب الذي يعطي من خلاله الطلاب نشاطات ومواقف تعليمية, يكلفون بأداء مهام وتكليفات تتشابه إلى حد كبير مع مواقف الحياة الحقيقية, ومن ثم فإن ما يتم تقويمه هو أداءات حقيقية واقعية ترتبط بحياة الطلاب وواقعهم وليس مجرد استرجاع حقائق ومعلومات منعزلة عنها, ويتم تلقينها داخل غرفة الدراسة.(عبد الحميد، 1992).

لاشك أن العملية التعليمية هي رسم و تحديد المقررات التي ينبغي إتباعها في توجيه نشاط التلاميذ و سلوكهم لتحقيق نتائج محددة خلال فترة نمو معينة، لذا كان من الضروري العمل على تحديد الأهداف و الغايات التي تنشدها العملية التعليمية وتعمل على تحقيقها، وبيان الوسائل المختلفة اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوضيح مدى تحقيقها والقضاء على العقبات التي تقف دون تحقيقها، هذا ما يمكن تسميته بعملية "التقويم" أي أن العملية التعليمية تشمل بصفة عامة التخطيط، ورسم الأهداف وتحديدها إلى جانب تزويد التلاميذ بخبرات تربوية تعليمية تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرسومة لها، وبالتالي نجد أن للتقويم والقياس دور كبير في جميع نواحي حياتنا اليومية حيث نستعين بهما في ممارسة أمورنا الحياتية مثلاً عندما نريد الذهاب إلى السوق لشراء بعض الأشياء ، إننا نقوم بِعد النقود التي تلزمنا لشراء ما نريد هذا "قياس" ثم نقوم بعملية تقدير ما إذا كانت هذه النقود ستكفي لشراء الحاجات أم لا هذا "تقويم" ثم نضيف إليها ما نريد هذه "نتيجة التقويم"، وهكذا ، المعلم هو الآخر فلينظر إلى ما يفعله تجاه تلاميذه في نهاية العام الدراسي حيث يقوم بتحضير مجموعة من الأسئلة ثم يعرضها على تلاميذه في نهاية العام الدراسي حيث يقوم بتحضير مجموعة من الأسئلة ثم يعرضها على تلاميذه ليعرف كم طالب يمكنه اجتياز الامتحان هذا "قياس" ثم يقارن نتيجة كل طالب بنتائج زملائه هذه "تقويم" وفي النهاية يستفيد من نتائج التلاميذ في تحسين تعليمهم مستقبلاً هذه "نتيجة التقويم".(علوان، 2007).

تعددت و تنوعت تعريفات التقويم في المناهج ، حيث يرى (سلامة، 1995) بأن " التقويم هو عملية إصدار الحكم بناء على مقياس معين" ، أما (نشوان، 2001) فيرى أن " التقويم عملية تشخيصية تعاونية مستمرة تهدف إلى إصدار الأحكام عما إذا كان النظام التربوي قادراً على تحديد الأهداف لدى التلاميذ " ، و يعرفه (جامل، 2001) بأنه " عملية تشخيص نواحي القوة و الضعف في كل العناصر التي تتدخل في تكوين المنهاج، واقتراح الحلول المناسبة لما يظهر فيه مشكلات أو نواحي القصور ويعمل على تصحيح المسار و قياس مدى تحقق أهداف البرنامج و تعزيز سلوك المتعلمين وزيادة الدافعية لديهم للإقبال على مزيد من التعلم " وعرف كل من (الهندي وعليان، 1983) التقويم بأنه عبارة عن " تقدير مدى صلاحية أو ملائمة شيء ما في ضوء غرض ذي صلة وبأنه العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة ".

وكثيراً ما يرتبط مصطلح كل من " التقويم والقياس مع بعضهما البعض في عملية التقويم، لأنهما وثيق الصلة بهذه العملية منذز من بعيد، فالقياس والتقدير من أهم وسائل التقويم الذي يعتبر ليس مجرد عملية قياس فقط بل يتعدى ذلك إلى تحليل نتائج هذا القياس و تشخيص نواحي الضعف ، واكتشاف طرق العلاج اللازمه لها ، وهنا نشير إلى أن القياس يعين عناية خاصة بناحية معينة تهتم بتحصيل المواد الدراسية و اكتساب بعض المهارات والقدرات اللازمة لذلك بينما يهتم التقويم بالتغيرات الأساسية الشاملة للشخصية المتعلمة والأهداف الكبرى التي تعمل النظم التعليمية على تحقيقها ، فالتقويم لا يقتصر على التحصيل العلمي فحسب بل يتعدى ذلك إلى التعرف عن الاتجاهات والميول والمثل العليا التي يكتسبها المتعلم أثناء عملية تعليمه، وبالتالي يعتبر القياس وسيلة هامة من وسائل التقويم باعتباره العامل الرئيس الذي يساعده على استخلاص نتائجه بشكل دقيق وفعال (علوان، 2007).

ويرى الباحث بأن التقويم يعتبر جزء هام و أساسي من عمليـــة التخطيط للدروس فـــي التدريس ، ويجب أن يكون التقويم في ضوء الأهداف التي وضعها المعلم لدرسه ، كما أن عملية التقويم تأتي

في المرتبة النهائية بالنسبة لمستويات العملية التعليمية دائماً حيــث تتضح مــن خلالها النواتج التعليمية وذلك لأنها تعبر عن جميع المستويات التي تسبقها من معرفة وتذكر وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب.

تطور مفهوم التقويم:

كان الاعتقاد السائد قديماً أن التقويم هو الامتحانات التقليدية في صورتها القديمة المتمثلة في الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ في الاختبار التحصيلي الشهري أو الفصلي أو السنوي تمهيداً لإصدار الأحكام على مستواهم بالفشل أو النجاح، وفي ضوء الثورة العلمية التي أدت إلى إصلاح التعليم تبين أن هذا المفهوم لا يعطي تصوراً لواقع الطبيعة البشرية، ولا يمكن أن يكون قادراً على إصدار أحكام على استعدادات التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم، وبالتالي أصبح المفهوم الحديث للتقويم يشتمل على ترجمة النتائج التي تم الحصول عليها بالطرق والوسائل إلى خطة تهدف إلى توجيه التلاميذ وتنميتهم معرفةً ومهارةً ووجداناً على اعتبار أن التلميذ يمثل محوراً أساساً في العملية التربوية (أبو جلالة وعليمات، 2001).

مكونات عملية التقويم:

مكونات التقويم تتمثل فيما يلي :-

- تحديد العناصر المراد تقييمها إن كانت (أهداف منهاج، كتاب معين، مواد تعليمية ، أنــشطة، وسائل تعليمية، طرق تدريس).
- توضيح وإظهار المواقف التي يمكننا أن نجمع منها المعلومات التقريبية والمتصلة بالهدف المراد تحقيقه.

- تحديد الإجراءات و الإجراءات البديلة في عملية التقويم.
- تصميم أدوات و تحديد أساليب للتقويم مثل الاختبارات و بطاقة الملاحظة و القوائم ومن ثم جمع البيانات بالأدوات الموجودة و من المواقف المحددة .
- تحليل البيانات و تسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال و الاستنتاج بحيث يتم الاستعانة في ذلك بالأساليب الإحصائية و التوضيحية المختلفة.
- تفسير البيانات في صورة تتضح منه المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيداً للوصول عن طريقها لحكم أو قرار.
- إدارة عمليات التقويم زمنياً حسب الميزانيات المطلوبة ومتطلبات التقويم. (الضبع، 2006).

ويرى الباحث بأنه لابد من أن يكون هناك عدة عناصر رئيسة و أدوات تتكون منها عملية التقويم وذلك من أجل أن تصل لدرجة التكامل الإيجابي مما يساعد المعلم في البيئة الصفية وخارجها على التقدير السليم لمتطلبات العملية التعليمة وبالذات فيما يتعلق بعناصر ومكونات المنهاج.

المبادئ التي يقوم عليها التقويم السليم:

إن عملية التقويم لكي تكون ناجحة وتحقق الأهداف المرجوة، لا بد لها من العديد من الأمور أو الاعتبارات الواجب مراعاتها قبل البدء بعملية التقويم منها:

- ضرورة تحديد الغرض من عملية التقويم قبل البدء بها.
- اختبار أداة التقويم المناسبة.
- التأكد من صدق أداة التقويم وصلاحيتها للاستخدام مع الفئة المستهدفة .
- التأكد من اتصاف أدوات التقويم بالعدالة لتبين الفروق الفردية بين الطلبة.
- معرفة جوانب القوة والقصور في أدوات التقويم، وإدراك أنه لا توجد أداة تقويم تخلو من الخطأ في تفسير النتائج أو أخطاء الصدفة.
- توافر الشمول ووجود التكامل وضرورة التعاون بين جميع العنين بالعملية التربوية في عملية التقويم (ملحم، 2001).

- أن يكون التقويم اقتصادياً في النفقات والتكلفة ووقت الجهد من الطلاب.
- استخدام وسائل متنوعة في التقويم لكي يؤدي عملية التقويم بنجاح.
- أن يراعى الجوانب الإنسانية ومبدأ الديمقراطية (الطيب، 1999).

أنواع التقويم:

إن هناك عدة أنواع للتقويم وأن معظم هذه الأنواع تمارس خلال تنفيذ العملية التعليمية التعلّمية داخل حجرة الصف ومن أهم هذه الأنواع:

1. التقويم القبلي: يعنى هذا التقويم بالمدخلات السلوكية وينقسم إلى قسمين، تقويم الاستعداد "Readiness" وهذا يعني مدى استعداد المتعلم للموقف الصفي الجديد، وأما القسم الآخر فهو التقويم لأغراض الوضع وهو الذي يبحث عن نقطة الصفر التي يلتقي عليها جميع المتعلمين لتشكل بداية المرحلة التدريسية اللاحقة، ويتم باستخدام اختبارات الاستعداد أو الاختبارات القبلية. (عبد الحميد، 1992).
2. التقويم التكويني: وهو التقويم الذي يمارسه المعلم أثناء تنفيذ الموقف الصفي، ويهدف إلى تشخيص مشكلات التعلم والتعليم أثناء تدريس الدرس وقياس مدى تقدم المتعلمين ومن خلاله يتم الوقوف على نقاط القوة والضعف عند الطلاب أولاً بأول ثم يصار إلى التعديل والتبديل في الأسلوب، لتسهيل توصيل الرسالة للمتعلم بأيسر وأقرب الطرق وبهذا النوع من التقويم يصوّب المسار قبل أن يستعصي الخلل.

وقد اختلفت تسميات هذا النوع من التقويم فهذا (جورج مادوس، ترجمة محمد المفتي وآخرون، 1983) يطلق عليه تقويم البنائي بدلاً من التكويني، لأنه عملية منظمة في بناء المنهج والتدريب والتعلم بهدف تحسين النواحي الثلاث المذكورة آنفاً، فالتقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين

ويرى (مادوس) أن مزايا هذا النوع تتبع من مستخدميه ليساعد على الربط التقويم بالأغراض التعليمية والتدريبية.

ومن أهم الأدوات التي يستخدمها المقوم في هذا النوع، الوظائف البيتية والواجبات الصفية كالأنشطة الإثرائية للموضوع والمناقشة والأبحاث، واختبارات المحك، والاختبارات القصيرة والملاحظة.

3. التقويم الختامي: وهو التقويم النهائي والذي يتم بعد الانتهاء من الموقف التعليمي أو بعد فترة وهو آخر مرحلة من مراحل التعليم ويطلق عليه التقويم الختامي، وأما التقويم التجميعي فيقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يمثل تركم نتائج التقويم خلال مرحلة أو الفصل الدراسي.
4. التقويم التشخيصي: يعتبر هذا التقويم مكملاً للأساليب التي يتبعها المعلم خلال الموقف التعليمي للوصول بالطلبة إلى شاطئ الأمان وتحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها والرقي بالطلبة إلى المستوى التعليمي المطلوب (الطراونة، 2004).

أسس عملية التقويم:

حيث تتوافر مجموعة من الأسس لابد من مراعاتها عند تخطيط و تنفيذ عملية التقويم وذلك إذا ما أردنا لهذه العملية النجاح في بلوغ أهدافها و هذه الأسس التي نحن بصددها تتمثل في العديد من النقاط الآتية :

- أن يتسق التقويم مع أهداف المنهاج و ذلك بمعنى أن يتصل بما ينبغي أو المراد انجازه.

- أن يكون التقويم تقويماً شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية، ولكل عناصر العملية التعليمية ، فلا يجوز أن يقتصر التقويم على جانب واحد من جوانب نمو المتعلم.

- أن تتنوع أساليب وأدوات التقويم حتى نحصل على معلومات أوفر عن المجال المراد تقويمه بحيث يتم إتقان تصميم وإعداد هذه الأدوات والأساليب.

– أن تكون عملية التقويم عملية تقديرية مستمرة لمدى ما يحققه البرنامج التربوي من الأهداف المرسومة و المقترحة لعملية التربية و هذا لكي يتسنى تصحيح مسار عملية التعلم بـــشكل ديناميكي ومستمر.

– أن يتم التقويم بطريقة تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التربوية و يتأثر بها كالمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين والمسؤولين في التربية وأفراد من البيئة كالخبراءء وأولياء الأمـــور من ذوي الخبرة أيضاً.

– يجب أن يكون هناك فرص لعملية التقويم الذاتي و ذلك من جانب التلميذ ومـــن جانـــب المعلـــم أيضاً.

– أن تميز عملية التقويم بين مستويات الأداءء وتكشف عن الفروق الفرديـــة و القدرات المتنوعة و المميزة عند المتعلمين.

– عملية التقويم يجب أن تكون عملية تشخيصية و علاجية في نفس الوقت بحيث تصف نواحي القوة و الضعف في الأداء وذلك لكي تتم الاستفادة من نـــواحي القـــوة وعلاج نواحي الضعف و تداركها.

– أن يراعى دائما في التقويم النواحي الإنسانية بمعنى أن تترك أثراً طيباً في نفس المتعلم فلا يشعر بأنه نوع من أنواع العقاب أو التهديد.

– أن تتم عملية التقويم في ضوء معايير تتماشى مع فلسفة التربية و التعليم في المجتمع.

(الهندي وعليان، 1983).

خصائص التقويم التربوي الجيد:

- الارتباط بأهداف المنهاج: حيث ينصب التقويم على أهداف المنهاج للتعرف على مدى تحقق تلك الأهداف أم لا (عفانة واللولو، 2004).
- وضوح أهداف عملية التقويم: تحديد الهدف من عملية التقويم تجعل مهمة التقويم أسهل.

- خضوع عملية التقويم لخطة شاملة: يتم فيها تحديد الأولويات، كما يتم فيها تحديد الوسائل والأدوات والخطوات التنفيذية، حيث أن التخطيط لعملية التقويم يبعد هذه العملية عن الارتجالية والعشوائية ويجعلها أقرب إلى المنهج العلمي.
- القدرة على إعطاء القيمة الحقيقية للشيء موضوع التقويم: وهذا يتطلب حسن اختيار الأدوات المستخدمة في جمع البيانات التي يتم الحكم في ضوئها، وكذلك لناء تلك الأدوات (شلبي، 1984).
- الشمول: لا بد أن يشمل التقويم التربوي كل عناصر الموقف التعليمي من متعلم ومعلم ومحتوى وكتاب ووسيلة ونشاط ومبنى مدرس وأن كافة الأهداف التربوية المرغوبة من معارف ومهارات وقيم واتجاهات وأن يشمل أيضاً التقويم الجانب المهاري والانفعالي والتحصيلي (فالوبي، 1997).
- الاستمرارية: كما أن التقويم لا ينبغي أن ينحصر في جزء بعينه فلا ينبغي أيضاً أن ينحصر في وقت بعينه بل يكون مستمراً ليعطي صورة دقيقة عن الشيء المقوّم.
- التوازن: ويقصد به إعطاء كل جانب من جوانب المنهاج حقه، فلا يكون التركيز على الأهداف دون التركيز على المحتوى والأنشطة ولا يكون التركيز على المحتوى دون التقويم.
- التنوع: فيجب ألا يعتمد التقويم على أسلوب واحد فقط من الأساليب بل يجب أن ينوع المعلم في أدواته وأساليبه التي يستخدمها في تقويم الطالب، فيجب أن يقوم الطالب شفهياً وتحريرياً وعملياً (عقل، 2002).
- التعاونية: ويقصد بها التعاون أكثر من جهة أو هيئة في عملية التقويم كالمعلمين والمشرفين والطلبة والإدارة (الأغا وعبد الحميد، 1997).
- الاعتماد على أسس علمية: بحيث تمثل هذه الأسس ركائز قوية يستند عليها التقويم، وهذا يستلزم توافر شروط الصدق والثبات والموضوعية في هذا التقويم.
- اقتصادي: يجب أن يكون التقويم اقتصادياً في نفقاته، ويراعي الوقت، وتقدير الجهد (الطيب، 1999).

- أن يكون التقويم تشخيصياً وعلاجياً: أي يصف نواحي الضعف ويتطلب هذا وجود ترتيبات لتنظيم هذه النتائج وتحليلها تحليلاً عملياً، والتوصل من هذا التحليل إلى أحكام تكون أساساً لاتخاذ قرارات (جامل، 2001).
- التقويم عملية مشتركة: يقوم بها جميع المعنيين بالعملية التربوية، حيث يشترك المعلم والخبراء والمديرون وأولياء الأمور والطلبة في عمليات التقويم، وفي الحكم على مواطن القوة والضعف في المنهاج المدرسي (عفانة واللولو، 2004).
- أن يتم التقويم بدرجة رئيسة ميدانياً في الغرف والمدارس المحددة، متجنباً كلما أمكن الاعتماد على الشفوية والدعاية الزائفة والبعيد عن أي تقدير أو إدراك حقيقي لواقع المنهج.
- أن يكون التقويم وظيفياً بمعنى أن يستفاد منه في تحسين العملية التربوية بجميع عناصرها (هندي وآخرون، 1989).

وظائف عملية التقويم :

عملية التقويم هي العملية التي يحكم بواسطتها على مدى تقدم و حدوث عملية التعليم ، لذا فقد يحدث التقويم قبل التعليم ، أو في أثنائه أو في آخره ، حيث تنبع عمليـــة التقويم من قيمة البيانات والمعلومات التي توفرها، ولذا فإن وظائف وأغراض عملية التقويم تتجلى فـــي الحصول على المعلومات في المجالات الآتية :-

وظائف تتعلق بالطالب و تشمل:

- معرفة مستوى المتعلمين و تحديد نقطة البداية والاستعداد المفاهيمي لـــديهم وبالتالي يتحدد مستوى الأهداف وطبيعة المحتوى التعليمي الذي يمكن تنفيذه.

– تحديد مواطن القوة والضعف في تحصيل المتعلمين للمواد الدراسية وذلك للعمل على إعداد برامج تقوية لهم.

– إرشاد المتعلمين مهنياً.

– تزود عملية التقويم المتعلمين بالتوجيه و معرفة ما هي المواد والمسافات الضرورية لديهم وما هي المهن المستقبلية المناسبة لهم والتي تتفق مع استعداداتهم و ميولهم المهنية.

– تزويد المتعلم بالهدف التعليمي التعلمي ، حيث يزود المتعلمين بالمعلومات المتجمعة من عملية التقويم بالتركيز على الجانب العملي بجانب الجانب النظري في عملية التعلم فيقبل المتعلم على تطبيق ما تعلمه من خلفية نظرية و يمارسه في حياته اليومية العملية.

وظائف تتعلق بالمعلم:

– تزود عملية التقويم المعلم في تقديم معلومات له عن مدى أداء المتعلمين لتتيح له فرصة التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية وهل النشاطات والإجراءات التي اختارها ساعدت على تحقيق هذه الأهداف و هل أيضاً أسلوبه كان جيداً في عملية التدريس أم لا.

– كما أن نتيجة عملية التقويم تزود المعلم بتغذية راجعة عن عمله و تعرفه على نقاط القوة والعمل على تعزيزها و نقاط الضعف و العمل على تلافيها.

وظائف تتعلق بالبرنامج التعليمي:

– حيث تظهر عملية التقويم دائماً المستويات الخاصة بالمتعلمين و بناءً على ذلك توضع الخطط و البرامج التعليمية المناسبة لهم و ذلك حسب مستوياتهم.

وظائف تتعلق بالإدارة:

– تقدم عملية التقويم و بشكل دوري معلومات عن مـــدى تحقيـــق المدرسة و الإدارة للأهداف، حيث أن الحكم على المدرسة بأنها مؤسسة تربوية و ما مدى التزامها بواجباتها نحو المتعلمين يـــتم من خلال نتائج تقويم المدرسة في تحقيق أهدافها.

– تقدم المعلومات المتوفرة من التقويم معلومات ضرورية لاتخاذ قرارات إدارية بشأن المعلمين و المواد و البرامج التعليمية و السجلات المدرسية و فلسفة المدرسة بشكل عام . (قطامي وآخرون، 2007).

جوانب و مجالات التقويم:

لكي يقوم القائمون على العملية التربوية و التعليمية بإجراءء تقويم شامل للمنهاج فـــإن هذا يتطلب اهتماماً خاصاً بالجوانب الأساسية الآتية :-

أولا : عملية تقويم الأهداف:

حيث تمثل عملية تقويم الأهداف جانباً رئيسياً من جوانب التقويم التربوي حيث يتم تقويم الهدف في العملية التعليمية على عدة مستويات منها ما يتعلق بعلاقة الهدف بالمتعلم والمجتمع و طبيعـــة المادة التعليمية، ومدى إجرائيته و إمكانية تحقيقه ، تصنيفه و تداخله مع أهداف مناهج أخرى ، وضوحه وشموليته.

ثانياً: عملية تقويم المنهاج:

حيث يستفاد من نتائج تقويم المنهاج في عمليات تطوير و تحسين عملية التعليم و التعلم و ذلك باعتبار أن المنهاج هو في الأساس خطة موضوعة بشكل منظم لمساعدة التلاميذ على التعلم .

ثالثاً: عملية تقويم عمل المعلم و أسلوب تدريسه:

وبالنسبة لهذه العملية فإن لها ثلاثة معايير تتعلق بجوانب التقويم التربوي وهي: الطريقة التي يتم فيها تقويم سلوك المعلم ، و خصائص المعلم التي تتمثل في توفر بعض المميزات الشخصية عنـــد المعلم كالذكاء و بعض المزايا الإيجابية الأخرى و الإنتاج و هو التغير في سلوك التلاميذ.

رابعاً: عملية تقويم نمو المتعلمين:

فيقصد بها الحكم على مدى تقدمهم نحو الأهداف المراد تحقيقها في المجالات المختلفة مـــن أهداف معرفية و انفعالية و نفس حركية ، و تقويم هذا الجانب يعد من أهم الأمور التي يجب أن تهتم بها عملية التقويم و ذلك نظراً للفوائد الكثيرة التي تنتج عن ذلك في تقدير مدى و فاعلية عملية التعلم. (الهندي وعليان، 1983).

أهم تصنيفات التقويم التربوي:

هناك أنواع و تصنيفات التقويم ومسمياته ، وهي تلك الأنواع والمسميات التي تختلف باختلاف نوعية وطبيعة الوسائل والأدوات التي يعتمد عليها من اختبارات ومقاييس وغيرها وهي كما يلي:

أولا: تصنيف التقويم على ضوء وظيفته:

أ- تقويم مبدئي (تمهيدي): يتم هذا النوع من التقويم قبل بداية العملية التعليمية أي قبل بداية تدريس أو دراسة محتوى المقرر الدراسي وذلك لتحقيق عدة أغراض رئيسة هي:

- تحديد نقطة البداية لكل طالب أي تسكين الطالب في المستوى المناسب له من أجل بداية عملية التعلم.
- تحديد مدى استعداد الطلاب لتعلم وحدة معينة أو مقرر معين وهل لدى الطالب القدرات والمهارات السابقة واللازمة لتعلم هذه الوحدة أو المقرر وهي ما يطلق عليه (المتطلبات السابقة).
- تحديد مدى تمكن الطالب من الوحدة الجديدة قبل دراستها ، فإذا تحقق ذلك ينتقل الطالب إلى دراسة الوحدة التالية أو وحدة متقدمة في المقرر (سيد وسالم، 2004).

ب- تقويم تشخيصي: يهدف هذا التقويم إلى الكشف عن مشكلات وصعوبات تنفيذ العملية التعليمية، ومن ثم تحديد أسبابها، الأمر الذي يساعد في اتخاذ القرار المناسب لعلاج هذه المشكلات وتلك الصعوبات. (علام، 2004).

ج- تقويم انتقائي: يهدف إلى انتقاء و اختيار أفضل مدخلات وعمليات منظومة التعليم ومن ثم الحصول على أفضل مخرجات و نواتج تلك المنظومة.

د- تقويم تكويني (بنائي): يهدف إلى تقديم تغذية راجعة مستمرة عن جميع عناصر منظومة التعليم بجميع مراحلها و خطواتها ، وبيان مؤشرات القوة والضعف في كل منها و تعديل ما قد يوجد من مواطن القصور أولاً بأول ، وبشكل متراكم. (حبيب،1996).

هـ- تقويم تجميعي: ويعرف هذا التقويم بالتقويم النهائي ، و حيث يهدف إلى إصدار الحكم بصورة نهائية على المخرجات المكملة لأي موقف أو برنامج تعليمي ، أو لأية عملية تعليمية على الإطلاق، والتقويم التجميعي كما يدل عليها سمه هو بمثابة تجميع لكافة المؤشرات التي تمكننا من إصدار حكم نهائي على أحد عناصر منظومة التعليم ، أو على المنظومة بكامل عناصرها.

و- تقويم تتبعي: يهدف إلى تتبع مخرجات ونتاجات العمليات التعليمية ، وتحديد مدى جودتها و ذلك بعد انتهاء العملية التعليمية ، ومثال ذلك تتبع مدى استفادة خريجي التعليم الجامعي من دراستهم في مجال الحياة العملية ،ومدى ملاءمة نوعية هؤلاء الخريجين لمتطلبات سوق العمل، ومدى نجاحهم في القيام بمهام وأدوار وظائفهم، وكذلك تتبع مدى استفادة الطلاب في مرحلة تعليمية محددة بما درسوه في المراحل التعليمية السابقة ،أو تتبع استفادة طلاب الصف الدراسي الواحد في مادة دراسية من مواد أخرى يدرسونها ،وهذا النوع من التقويم يساعد في ربط مراحل العملية التعليمية، وما يقدم فيها من خبرات على المستويين الرأسي والأفقي. (سيد و سالم،2004).

ز- تقويم علاجي: ويعرف أيضًا بالتقويم الإصلاحي ،حيث يهدف إلى اتخاذ قرارات وإجراءات إصلاحية وعلاجية لمواطن القصور أو الضعف ،أو للمشكلات والعقبات التي قد تعترض أي نظام تعليمي ،أو أي عنصر من عناصره ،والتقويم العلاجي ليس نوعًا من التقويم بقدر ما هو هدف عام ،ووظيفة أساسية لأية عملية تقويم في المجال التربوي والتعليمي.

ثانيًا : تصنيف التقويم على ضوء نظامها المرجعي :

أ- التقويم جماعي المرجع: ويعرف أيضًا بالتقويم السيكو متري أو التقويم معياري المرجع وهو ذلك النوع من التقويم الذي يكون نظامها المرجعي هو النظام مرجعي الجماعة (مرجعي المعيار)، وهذا النوع من التقويم هو السائد في مؤسساتنا التعليمية ،حيث يقوم على أساس أن أية درجة يحصل عليها الفرد في أي مقياس أو اختبار لا يكون لها معنى إلا بمقارنتها بغيرها من الدرجات التي حصل عليها الأفراد الآخرون ، ويعتمد تفسير نتائج هذا النوع من التقويم اعتمادًا أساسيًا على طبيعة الجماعة المرجعية التي تمثل المعيار للتقويم ، إذ يجب أن تكون خصائص هذه الجماعة مماثلة بقدر الإمكان لخصائص مجموعة المختبرين من حيث المستوى العمري ،والمستوى الدراسي ،والنوع ، والمنطقة الجغرافية ..إلخ ، وهذا يعني أن مقارنة أداء الفرد في اختيار أو مقياس ما ، وتفسير هذا الأداء ، يكون من خلال أداء أفراد آخرين لهم نفس السمات والخصائص (أي متجانسين) في نفس الاختبار أو المقياس، وفي نفس الظروف. (الكيلاني،1994).

ب- التقويم ذاتي المرجع: وهو نوع أو نمط من أنماط التقويم الأيديومتري معياري المرجع ،لكن النظام المرجعي لهذا النوع من التقويم ليس جماعة الأفراد المماثلين للفرد موضع التقويم ،بل إن النظام المرجعي هنا هو الفرد ذاته ، حيث يتم موازنة أداء الفرد في اختبار أو مقياس ما بأدائه في اختبارات ومقاييس أخرى ، ويتم ذلك عادة من خلال عدة مقاييس أو بطارية اختبارات تطبق على الفرد ذاته في وقت واحد ، أو في أوقات متباعدة ، وذلك لاتخاذ قرارات تتعلق بالفروق داخل الفرد ذاته ، وليس بالفروق بينه وبين أفراد آخرين، ويعرف هذا النوع من التقويم أيضا بالتقويم مرجعي الفرد ،وهو يفيد في تحديد التغير الذي يحدث في بعض خصائص الفرد مثل تغيير الاتجاهات والتحسن الذي يطرأ على تعلمه وسلوكه ، ومن أمثلة ذلك تطبيق اختبارات أو مقاييس على أحد الأفراد لتحديد مواطن تفوقه وإخفاقه في عدة مواد دراسية منفصلة ، أو اتجاهاته الإيجابية والسلبية تجاه تلك المواد. وكذلك تطبيق اختبار أو مقياس واحد على المتعلم الفرد قبليًا و بعديًا عند تجريب أية طريقة جديدة من طرق التعليم والتعلم لتحديد مدى فعالية هذه الطريقة فيرفع مستوى التعلم لدى هذا الفرد (علي، 1998).

ج- التقويم محكي المرجع: يعرف أيضًا بالتقويم مرجعي المحك ، حيث يكون النظام المرجعي لهذا النوع من التقويم ليس جماعة الأفراد أو الفرد ذاته ، بل يكون محكًا يحدد مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصل إليه الفرد أو الجماعة. معنى ذلك أن هذا النوع من التقويم يعتمد على تحديد مستوى الفرد المتعلم مقارنة بالأداء المتوقع أو المرجو بلوغه، جميع عمليات التقويم التي تتم في إطار التعليم أو التعلم للإتقان.

د- التقويم الموضوعي: وهذا النوع من التقويم هومن أهم التطورات المعاصرة في مجال التقويم النفسي والتربوي ،حيث ارتبط هذا النوع من التقويم ببعض نظريات القياس النفسي والتربوي المعاصر ويأتي التقويم الموضوعي كرد فعل للانتقادات الموجهة إلى نظم التقويم التربوي مرجعية الجماعة ، والاختبارات والمقاييس المرتبطة بها، إذ يعاب على هذه الاختبارات وتلك المقاييس أنها تعتمد على موازنة أداء المتعلم بأداء أقرانه وفقًا للمجموع الكلي لدرجاتهم في الاختبار، وسواء أجريت هذه الموازنة على أساس الدرجات الخام أو الدرجات المعيارية بأنواعها المختلفة ، فإن هذه الدرجات تخضع لخصائص عينة الأفراد التي تستخدم في اشتقاق معايير الاختبار، واختلاف هذه الخصائص باختلاف عينة الأفراد المختبرين وعينة الأسئلة يؤثر في صدق إجراء تلك الموازنات، فتدريج صعوبة أسئلة الاختبار يتباين بتباين قدرات الأفراد الذين يختبرون بهذه الأسئلة ، وقياس قدرات أو سمات الأفراد يتباين بتباين صعوبة الأسئلة، كما أن ثبات درجات الاختبار يتأثر تأثرًا كبيرًا بتباين قدرات الأفراد الذي ينطبق عليهم هذا الاختبار، ولذلك يصعب إجراء العمليات الحسابية اللازمة لعمل موازنة بين مجموعات الأفراد المختبرين، وتقدير التحسن الذي يطرأ على أنماط سلوكهم وعلى أدائهم. (علام،1995).

2.2 الدراسات السابقة :

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة المتعلقة بمواضيع التقويم لم يعثر على دراسات تناولت الموضوع على وجه التحديد، ولكن عثر على دراسات تناولت الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية و المقالية.

3.2 الدراسات العربية.

دراسة محمد و توفيق (2005) بعنوان : اتجاهات طلبة جامعة الاسراء الخاصة نحو أساليب التقويم.

هدفت الدراسة الى تعرف اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة , و الفروق في هذا المتغير باختلاف التخصص و الجنس و مستوى التحصيل , و التفاعل بينهما .
تألفت عينة الدراسة من 191 طالب طالبة , طبقت عليهم استبانة مكونة من 37 فقرة بعد التحقق من صدقها و ثباتها .
أشارت النتائج إلى وجود فروق في الاتجاهات للطلبة وفقا لمتغير مستوى التحصيل جيد فأعلى , بينما لم تظهر النتائج فروقا في الاتجاهات نحو أساليب التقويم وفقا لمتغيرات الجنس و التخصص و التفاعل بينهما .

دراسة نصار (2004) بعنوان: ادراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في جامعة الملك سعود.

حيث أجرى نصار دراسة كان الهدف منها تعرف ادراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبع في الجامعة , استخدم مقياسا لأساليب التقويم يتضمن : أسلوب الاختبار, و أسلوب إعداد الأبحاث و التقارير , و أسلوب تقديم جزء من المادة أمام الزملاء , و أسلوب الدمج بين الأساليب السابقة , على عينة بلغت 385 من طلبة جامعة الملك سعود و أشارت نتائج الاحصاء الوصفي الى وجود فروق في مستوى إدراك بعض أساليب التقويم تبعا لمتغيري مستوى التحصيل و التخصص و كانت الفروق لصالح طلبة التخصصات الإنسانية من ذوي مستوى التحصيل المرتفع.

دراسة الدردير وعبد الله (2004) دراسة من بين أهدافها معرفة اتجاهات طلاب كلية التربية بقنا نحو امتحانات التحصيل المقالية و الموضوعية وفقا لمتغيري التخصص و النوع.

بلغ حجم العينة 315 طالبا و طالبة, و طورا مقياسا للاتجاه نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ويتكون من 60 فقرة ويتمتع بالصدق والثبات. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الاختبار الموضوعي, وبالنسبة لمتغيري التخصص والنوع, فقد كانت اتجاه طلبة التخصص العلمي أكثر إيجابية نحو الامتحان المقالي, في حين كان اتجاه طلبة التخصص الأدبي أكثر ايجابية نحو الامتحان الموضوعي, أما متغير النوع فقد كان الذكور أكثر ايجابية نحو الامتحان المقالي, واتجاه الإناث أكثر ايجابية نحو الامتحان الموضوعي.

دراسة صالح (2000) بعنوان: تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو كتابة الابحاث في تخصص اللغة الانجليزية وآدابها.

هدفت الدراسة الى التعرف على تصورات الطلبة نحو كتابة الأبحاث في تخصص اللغة الانجليزية و آدابها في جامعة اليرموك كأداة تقويم بينت نتائجها أن الطلبة لا يرغبون في أسلوب كتابة الأبحاث, و يعتقدون هذا الأسلوب صعب و غير سارٍ و مسبب للقلق و الفزع و أقترح نموذجا لإكساب الطلبة مهارات في كتابة الأبحاث و تحسين قدراتهم مما يساهم في تغيير مواقفهم السلبية اتجاه أسلوب كتابة الأبحاث إلى مواقف إيجابية .

دراسة محافظة (1999) بعنوان: اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية بجامعة مؤتة نحو اسلوبين من اساليب التقويم هما: الامتحانات العادية وكتابة الابحاث.

هدفت الدراسة الكشف عن اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية بجامعة مؤتة نحو اسلوبين من اساليب التقويم هما: الامتحانات العادية وكتابة الابحاث ، واجرى الدراسة على عينة بلغت (106) من المعلمين والمعلمات، واظهرت النتائج أن الطلبة يفضلون اسلوب كتابة الاوراق البحثية على اسلوب تقديم الامتحانات العادية, و عزى ذلك الى أن اسلوب كتابة الاوراق البحثية يسمح للطلبة بالتواصل المستمر مع أعضاء هيئة التدريس , و يتيح الاستفادة من ملاحظاتهم, وأن هذا الاسلوب يمنح الطلبة فرصة للتعبير عن أنفسهم و قدراتهم , كما أنه يعطيهم وقتا أطول لإنجازها, و يجنبهم القلق الذي يشعر به الطلبة من اسلوب الامتحانات .

دراسة الدوغان (1995) استهدفت معرفة الاتجاهات نحو الاختبارات الموضوعية والمقالية.

وبعد تطبيق مقياس مكون من 20 فقرة على 323 طالبا و طالبة, و قد اشارت النتائج الى أن الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي أكثر إيجابيه من الاتجاه نحو الاختبار المقالي, كما أن الاتجاه نحو نوع الاختبار لا يتأثر بمتغير التخصص (علمي – أدبي), ومتغير مستوى التحصيل (منخفض – مرتفع).

دراسة عبد الرازق (2004) بعنوان: اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو أساليب و طرق تقويم أدائهم

هدفت الدراسة الى الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود نحو أساليب و طرق تقويم آداء عضو هيئة التدريس . وأجريت الدراسة على عينة قوامها 93 عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود, أما اداة الدراسة فكانت عبارة عن مقياس يهتم بقياس الاتجاهات نحو أساليب و طرق تقويم أداء عضو الهيئة التدريسية .

و قد توصلت الدراسة الى النتائج الآتية :

1- اجماع أفراد عينة الدراسة على أهمية و حيوية أساليب و طرق تقويم أداء عضو هيئة التدريس.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو طرق و أساليب التقويم بين الذكور و الإناث الا في طريقة تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس فوجدت فروق لصالح الإناث .

4.2 الدراسات الأجنبية:

دراسة Zoller & Ben-Chaim(2002) بعنوان: الفروقات ما بين الاختبارات والأهداف الاكاديمية في كلية العلوم.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب التقويم المتبعة في كلية العلوم و استخدم الباحث استبانة مكونة من 41 فقرة حيث أشارت هذه الدراسة ان الطلبة يفضلون أساليب التقويم التي تختصر الوقت ولا تحتاج الى صعوبة في التذكر, و أن الطالبات يفضلن الاختبارات المنزلية أكثر من الطلبة

الذكور , كما أنهن أقل استعدادا لتقديم الاختبارات اللفظية بغض النظر عن شكل و نوع الفقرات المستخدمة في الاختبار .

دراسة ستجنز (2001)بعنوان: الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي.

هدفت الدراسة إلى معرفة الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي مستخدماً الاستبانة وقد طبقت على 2293 معلماً وأظهرت النتائج أن الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي هو عامل التحصيل الدراسي للطالب، كما أن العوامل الأخرى المساعدة والداخلة في تقدير درجات الطالب وتحصيله الدراسي مثل جهود الطالب ومشاركته الصفية وتحسن الطالب في المقرر خلال الفصل الدراسي لا تزال عوامل مهمة لدى المعلمين كما أن ثلثي عينة المعلمين الذين استجابوا للدراسة يرون أن مجهود الطالب وقدرته العقلية وتحسنه في المقرر خلال الفصل الدراسي يجب أن تستخدم لتقويم مستوى تحصيل الطالب في المقرر وتقدير درجاته.

دراسة كروس و فريري(1999) بعنوان: اساليب التقويم المتعددة المتبعة في المدارس الحكومية في نيويورك.

هدفت الدراسة الى التعرف على اساليب التقويم المتعددة المتبعة في المدراس الحكومية في نيويورك , اتبع الباحث المنهج الوصفي حيث أجرى دراسته على عينة من المعلمين و المعلمات طبق عليهم استبانة و تكونت عينة الدراسة من 31 معلماً و 20 معلمة, و قد أشار كروس الى استخدام بعض المدرسين أساليب تقويم متعددة بصرف النظر عما اذا كانت تلك الاساليب تشكل خرقا صريحا للمبادئ التقويم الصفي .

دراسة Birenbaum (1997) بعنوان: اساليب التقويم وعلاقتها باستراتيجيات التعلم.

حيث أجرى الباحث هذه الدراسة لتفهم الفرق بين أساليب التقويم بين الطلبة الجامعيين من تخصصين مختلفين , و قد استخدم الباحث المنهج الوصفي, طبق عليهم استبانة حيث بلغت عينة الدراسة (85) من طلبة كلية الهندسة و (87) من طلبة كلية التربية لقياس تفضيلاتهم نحو أساليب

التقويم وأشارت النتائج الى أن تفضيلات الطلبة اختلفت بدرجة دالة احصائيا و لصالح التخصصات العلمية .

دراسة Gelman & Berkowit (1993) بعنوان: ماذا يفضل الطالب ولماذا؟

هدفت الدراسة الى التعرف على اساليب التقويم التي يفضلها الطلاب و قد استخدم الباحث المنهج الوصفي بعد ان طبق عليهم استبانة حيث توصل الباحثان بعد سؤالهما عينة من طلبة الجامعة بلغت 322 طالبا و طالبة حول آرائهم في أساليب التقويم المتبعة من قبل المدرسين الى أن الطلبة الذكور يفضلون الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد كأسلوب تقويم لتحصيلهم بينما تفضل الطالبات الاختبارات المقالية .

دراسة زيدنر (1987) بعنوان: اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات الموضوعية والمقالية.

هدفت هذه الدراسة للمقارنة بين اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات الموضوعية والمقالية، واتبع الباحث المنهج التجريبي في دراسته، وتكونت عينة الدراسة من (174) طالبا وطالبة.

و باستخدام مقياس مكون من عشر فقرات , أشارت النتائج إلى أن الطلبة يفضلون الاختبارات الموضوعية ; حيث كانت اتجاهاتهم نحو الاختبارات الموضوعية أعلى منها نحو الاختبارات المقالية .

5.2 خلاصة الدراسات السابقة:

إن استعراض هذه الدراسات و غيرها في المجال يبين وجود نقص واضح في الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو التقويم, مما يجعل الحاجة الماسة إلى البحث الحالي, لسد تلك الثغرة, ولإلقاء الضوء على طبيعة الاتجاهات نحو التقويم في جامعة القدس, لا سيما و أن التجربة ما زالت جديدة و بحاجة إلى إجراء الدراسات العلمية لتقويمها, من أجل تحديد جوانب القوة لتعزيزها, وتشخيص جوانب الضعف لتلافيها, ووضع الحلول الناجعة لها .

وبرغم النقص الموجود في الدراسات السابقة إلا أن هذه الدراسة جاءت استكمالاً لما توصلت إليه الدراسات السابقة، حيث هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم ، ويتضمن هذا الفصل وصفًا تفصيليًا للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ هذه الدراسة ، من حيث: وصف

منهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها ، الطريقة التي اختيرت بها ، وأدوات الدراسة ، وإجراءات الصدق والثبات ، وخطوات تطبيقها، وتصميم الدراسة وإجراءاتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة اللازمة لتحليل البيانات والوصول إلى النتائج.

1.3 منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعة وأهداف هذه الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المنتظمين في جامعة القدس في الفصل الثاني للعام الدراسي 2012 /2013 م، والبالغ عددهم حوالي (12000) طالب وطالبة (7000) طالبة و (5000) طالب .

3.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (240) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القدس، اختارهم الباحث باستخدام عينة طبقية عشوائية بنسبة (2 %) من مجتمع الدراسة بحيث تكون قوامها ممثلاً لمجتمع الدراسة وتفي بأغراض الدراسة.والجدول رقم(1.3) والجدول رقم (2.3) يوضح هذه العينة.

جدول رقم (1.3):عينة الدراسة حسب الجنس والمستوى الدراسي والتخصص (علمية، إنسانية)

التخصص	المستوى الدراسي	الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
التخصصات العلمية	ثانية فاقل	10	14	24
	ثالثة	16	21	37
	رابعة فأكثر	14	25	39

المجموع	40	60	100
التخصصات الإنسانية ثانية فاقل	15	20	35
التخصصات الإنسانية ثالثة	28	25	53
التخصصات الإنسانية رابعة فأكثر	22	30	52
المجموع	60	80	140
المجموع الكلي	100	140	240

جدول رقم (2.3):عينة الدراسة حسب الجنس والتقدير والتخصص (علمية، إنسانية)

التخصص	التقدير	الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
التخصصات العلمية	جيد فأدنى	19	25	44
التخصصات العلمية	جيد جداً	16	21	37
التخصصات العلمية	ممتاز	5	14	19
المجموع		40	60	100
التخصصات الإنسانية	جيد فأدنى	32	40	72
التخصصات الإنسانية	جيد جداً	20	30	50
التخصصات الإنسانية	ممتاز	8	10	18
المجموع		60	80	140
المجموع الكلي		100	140	240

4.3 أداة الدراسة:

من أجل جمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحقيق هدف الدراسة ،فقد تم بناء أداة للدراسة : وهي عبارة عن استبانة مكونة من (37) فقرة حيث تألفت الاستبانة من جزأين :

-الجزء الأول: تضمن معلومات عامة عن المستجيب من حيث جنسه, ومستواه الدراسي، وتخصصه، وتقديره.

-الجزء الثاني: وتكون من بنود الاستبانة الخاصة باستطلاع أراء طلبة جامعة القدس حول اتجاهاتهم نحو أساليب التقويم, وقد تكون هذا الجزء في صورته النهائية من (37) فقرة.

وقد صيغت فقرات الاستبانة بشكل يصف سلوكا ايجابيا للطلبة في جامعة القدس نحو أساليب التقويم, ثم قياس درجة وجود هذا السلوك وفق سلم ليكرت الخماسي: أوافق بشدة, أوافق, محايد, أعارض, أعارض بشدة, وقد طلب من أفراد العينة وضع إشارة (X) في العمود الذي يمثل وجهة نظرهم لقياس درجة وجود السلوك الذي تعبر عنه الفقرة الواردة في الاستبانة, وقد أعطيت الإجابة أوافق بشدة (5) درجات, وأوافق (4) درجات, ومحايد (3) درجات, وأعارض (2)درجة, وأعارض بشدة(1) درجة, بحيث كلما زادت الدرجة زادت درجة تقدير الطلبة لمستوى اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم, والعكس صحيح, ولقد طبق هذا السلم الخماسي على جميع بنود أداة الدراسة.

5.3 صدق أداة الدراسة (الاستبانة):

تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة من خلال عرضها على لجنة المحكمين، ملحق رقم (3) ، الذين أبدوا موافقتهم عليها ، مع إعادة صياغة بعض فقراتهم، وتم الاستفادة من آراء المحكمين حول مدى انتماء الفقرات للأبعاد التي وضعت من أجلها، ومدى السلامة اللغوية ، وكذلك مدى الصحة العلمية، وإمكانية الحذف والإضافة، وبذلك اطمأن الباحث إلى صدق الاستبانة ، واعتبرها ملائمة لقياس اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم.

6.3 ثبات أداة الدراسة (الاستبانة):

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتم حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لفقرات الاستبانة لفقرات المقاييس الفرعية في قياس الاتجاه نحو أساليب التقويم،حيث بلغ معامل الثبات (0.83) وبذلك تمتعت الأداة بدرجة عالية من الثبات.

7.3 إجراءات الدراسة :

-الحصول على كتاب من عمادة الدراسات العليا لإجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2012 /2013 م).

- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة القبول والتسجيل في جامعة القدس .

- مراجعة الادب التربوي و الدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة .

- تصميم و بناء أداة الدراسة .

- عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج و طرق التدريس .

- اعداد اداة الدراسة في صورتها النهائية .

-الحصول على عدد الطلبة المسجلين في جامعة القدس في الفصل الدراسي الثاني من العام 2012 /2013 .

- اختيار عينة الدراسة العشوائية الطبقية .

-تطبيق أداة الدراسة على عينة من الطلبة (50) طالب و طالبة و من خارج عينة الدراسة للتحقق من ثبات الدراسة بطريقة الاختبار و اعادة الاختبار .

- تم حساب معامل الثبات لأداة الدراسة .

- توزيع اداة الدراسة على عينة الدراسة (240) طالب و طالبة .

- جمع الاستبانات و تفريغها في الحاسوب .

- معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS و الحصول على النتائج .

- مناقشة النتائج و مقارنتها بالدراسات السابقة .

8.3 متغيرات الدراسة:

تحتوي هذه الدراسة على المتغيرات التالية

أولاً: المتغيرات المستقلة:

-جنس الطالب: ويتكون من مستويين هما: 1- ذكر. 2- أنثى .

-المستوى: وله ثلاثة مستويات وهي:

1- ثانية فأقل.2- ثالثة.3- رابعة فأكثر.

-التخصص: وله مستويان وهم:

1- علمية. 2- إنسانية.

-التقدير : وله ثلاثة مستويات وهي:

1-جيد فأدنى. 2 -جيد جداً. 3- ممتاز.

ثانيا: المتغيرات التابعة:

- اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم.

9.3 المعالجة الإحصائية:

تم معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ومعامل ارتباط بيرسون لإيجاد الفروق الدالة إحصائيا (t) وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA), وتم استخدام معادلة " كرونباخ – الفا " لحساب مقدار الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى تحديد مستوى اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم، ومن اجل ذلك فقد قام الباحث بتحليل نتائج الاستبانة، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة التي تم التوصل اليها.

ومن أجل تفسير النتائج تم اعتماد تصنيف الدرجات بناءً على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات الاستبانة.

2.33 فأقل درجة قليلة.

2.34– 3.66 درجة متوسطة.

3.67 فأكثر درجة كبيرة.

1.4 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي ينص:

ما اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية وجميع فقرات الاستبانة. حيث تم تقسيم الاستجابات تبعا لمجالات الاستبانة الاربعة وكانت كالاتي.

يتضح من الجدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب المجال الاول في الاستبانة, وهو استخدام الاختبار كأسلوب تقويمي تعليمي. حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الاول كان (3.47) وهذه القيمة تشير الى أن استخدام الاختبار كأسلوب تقويمي تعليمي كانت متوسطة، كما تبين أن الفقرة " أعتقد في معظم الأحيان أن الاختبار يحبط شعور الطلبة ". جاءت في الترتيب الاول وبمتوسط حسابي (3.99)، كما جاءت الفقرة " اعتقد أن النتائج للاختبار ستكون متقاربة لو تم إعادة الاختبار أكثر من مرة" في أدنى الترتيب وبمتوسط حسابي (2.41) لهذا المجال.

الجدول رقم (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الاول في الاستبانة وهو استخدام الاختبار كأسلوب تقويمي تعليمي.

رقم الفقرة	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أعتقد أن زيادة خبرات الطلبة يكمن في القلق المصاحب للاختبار و له تأثير ايجابي.	3.66	0.29	متوسطة
2	اقدر انه بالإمكان نسيان محتوى المادة بعد مدة قصيرة من إعطائها.	2.65	1.05	متوسطة
3	أرى أن التركيز على الجوانب التطبيقية للمادة أقل من التركيز الجوانب النظرية.	3.88	0.99	كبيرة
4	اعتقد أن النتائج للاختبار ستكون متقاربة لو تم إعادة الاختبار أكثر من مرة.	2.41	0.55	قليلة
5	أرى أن التطابق بين المحتوى للاختبار و المادة الدراسية عال.	3.55	0.69	متوسطة
6	أرى أن بالإمكان أن يكون الاختبار وسيلة تقويمية مناسبة.	3.88	0.39	كبيرة
7	أشعر أنني احصل على درجة عادلة في النتائج للاختبار.	3.33	0.91	قليلة
8	أعتقد في معظم الأحيان أن الاختبار يحبط شعور الطلبة.	3.99	0.88	كبيرة
9	أرى أن المناقشة من قبل هيئة التدريس للإجابات تكون بعد توزيع الدرجات.	3.33	0.53	متوسطة
10	أرى أن المعلومات المشروحة من هيئة التدريس غير واضحة في أسئلة الاختبار.	3.01	0.22	متوسطة
11	أعتقد انه بالإمكان الاستفادة من نتائج الاختبار لتطوير أساليب هيئة التدريس.	3.97	0.27	كبيرة
12	أظن انه آراء الطلاب نادرا ما تسمع حول الاختبارات.	3.96	0.27	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.47	0.59	متوسطة

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الدرجة و الترتيب للمجال الثاني للاستبانة و هو استخدام اسلوب اعداد البحوث و التقارير كأسلوب تقويمي , حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الثاني كان (3.93) و هذه القيمة تشير الى أن استخدام أسلوب اعداد البحوث و التقارير كأسلوب تقويمي كان كبيراً , كما تبين أن الفقرة " أن الابحاث و التقارير تنمي قدرات الطلبة في التقويم حيث جاءت في الترتيب الاول و بأعلى متوسط حسابي (3.93) أي كانت كبيرة و الفقرة " أن الابحاث و التقارير تعد من أساليب التقويم الناجحة" (3.91) في أدني الترتيب في هذا المجال , و بشكل عام تبين أن هذا المجال كانت درجاته بشكل عام كبيرة , و يدل ذلك على أن توجه الطلبة نحو إعداد البحوث و التقارير عالية .

الجدول رقم (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الثاني في الاستبانة وهو استخدام اسلوب اعداد البحوث و التقارير كأسلوب تقويمي.

رقم الفقرة	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
13	أعتقد أن الأبحاث و التقارير تنمي قدرات الطلبة في التقويم.	3.95	0.31	كبيرة
14	أرى أن الدرجة التي توضع للأبحاث والتقارير. هي درجة عادلة.	3.94	0.34	كبيرة
15	أشعر بالارتياح إذا تضمنت متطلبات المادة إعداد البحوث و التقارير.	3.94	0.24	كبيرة
16	اشعر أن بعض هيئة التدريس لا يقرؤون الأبحاث والتقارير التي يعدها الطلبة.	3.93	0.25	كبيرة
17	أرى أن إعداد الأبحاث و التقارير مضيعة للوقت.	3.93	0.25	كبيرة
18	إن إعداد الأبحاث والتقارير تشكل عبئاً ماديا على الطلبة.	3.93	0.25	كبيرة
19	إن تقويم الأبحاث والتقارير يتأثر بأسلوب إخراجها أكثر من المعلومات الموجودة داخلها.	3.92	0.28	كبيرة
20	إن الأبحاث والتقارير تعد من أساليب التقويم الناجحة.	3.91	0.28	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.93	0.28	كبيرة

ويتضح من الجدول (3.4) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الدرجة و الترتيب للمجال الثالث في الاستبانة و هو استخدام تقويم جزء من المادة امام زملائهم كأسلوب تقويم حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الثالث كان (3.13) و هذه القيمة تشير الى أن استخدام تقويم جزء من المادة أمام زملائهم كأسلوب تقويمي كان متوسطاً كما تبين أن الفقرة " أرى ان التقويم من خلال التقديم لجزء من المادة له معايير واضحة و دقيقة " جاءت في الترتيب الاول بأعلى متوسط حسابي (3.66) كانت متوسطة , و الفقرة " أرى أن فاعلية أسلوب التقديم غير فعّال في التقويم " جاءت في أدنى الترتيب و بمتوسط حسابي (2.96) في هذا المجال .

الجدول رقم (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الثالث في الاستبانة وهو استخدام تقويم جزء من المادة أمام زملائهم كأسلوب تقويمي.

رقم الفقرة	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
21	أرى أن التقويم من خلال التقديم لجزء من المادة له معايير واضحة ودقيقة.	3.66	0.95	متوسطة
22	أرى أن اهتمام الطالب يزيد في كيفية استخدام أسلوب التقديم للمادة .	3.38	1.21	متوسطة
23	أشعر بنوع من التحيز في التقويم وفق أسلوب التقديم للمادة.	3.11	0.46	متوسطة
24	أرى أن أسلوب التقديم يتصف بعدم الدقة أثناء التقويم.	3.08	0.26	متوسطة
25	أرى أن التنافس الايجابي بين الطلبة يزيد وفق أسلوب تقديم المادة.	3.04	0.19	متوسطة
26	اشعر بان بعض المشاكل كالخوف و الارتباك قد تكون موجودة في التقويم بأسلوب التقديم.	2.99	0.14	متوسطة
27	أرى بان فرص التفاعل الايجابي بين الطلبة تتاح وفق التقويم بأسلوب التقديم.	2.99	0.14	متوسطة

28	أتمنى أن يراعى في تقويم المواد التعليمية أسلوب التقديم.	2.97	1.42	متوسطة
29	أرى أن فاعلية أسلوب التقديم غير فعال في التقويم.	2.96	0.18	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.13	0.55	متوسطة

ويتضح أيضا من الجدول (4.4) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الدرجة و الترتيب للمجال الرابع في الاستبانة و هو استخدام أساليب متنوعة في التقويم, حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الرابع كان (3.09) وهذه القيمة تشير الى أن استخدام اساليب متنوعة في التقويم متوسطة , كما تبين أن الفقرة " أرى أن اساليب التقويم و تعددها يزيد من عدالة التقويم و اقناع الطلبة " جاءت في الترتيب الاول و بأعلى متوسط حسابي (4.00) كانت كبيرة , والفقرة " أرى أن مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة توافق التنوع في اساليب التقويم" جاءت في ادنى الترتيب وبمتوسط حسابي (2.38) وبدرجة قليلة .

الجدول رقم (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الرابع في الاستبانة وهو استخدام أساليب متنوعة في التقويم .

رقم الفقرة	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
30	أرى أن تشتيت تركيز الطلبة يرجع إلى تعدد أساليب التقويم.	2.92	1.44	متوسطة
31	أرى أن فرص الطالب لتحسين درجته تعتمد على تنوع أساليب التقويم.	2.72	1.48	متوسطة
32	أرى أن مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة توافق التنوع في أساليب التقويم.	2.38	1.49	قليلة
33	أرى أن أساليب التقويم و تعددها يزيد من عدالة التقويم و إقناع الطلبة.	4.00	0.22	كبيرة
34	أرى أن تعدد و تنوع أساليب التقويم للمادة هو مقبول و إجراء ايجابي.	3.22	1.02	متوسطة
35	أرى أن عدم الارتياح لدى الطلبة يزداد نتيجة تنوع أساليب التقويم.	3.06	0.55	متوسطة
36	إن تنوع أساليب التقويم في المواد الدراسية يؤدي إلى استغلال الوقت.	3.37	0.91	كبيرة
37	أرى أن تعدد أساليب التقويم يشجع الطلبة على استخدام المكتبة و خدماتها.	3.08	0.26	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.09	0.92	متوسطة

2.4 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني.

حيث كانت نتائجه حسب فرضياته كالاتي:

1.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى والتي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير الجنس (ذكر, أنثى). لفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام (ت) (t–test) لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (5.4).

الجدول رقم (5.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	t	درجات الحرية	الدلالة
ذكر	100	3.49	0.12	0.51	238	0.611
أنثى	140	3.46	0.12			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (5.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.611), وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$), وبمتوسط حسابي 3.49 للذكور و 3.46 للإناث وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية وهي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير الجنس.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية والتي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (ثانية فأقل, ثالثة, رابعة فأكثر).

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول(6.4).

الجدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم بحسب متغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري
ثانية فأقل	59	3.49	0.11
ثالثة	90	3.48	0.13
رابعة فأكثر	91	3.47	0.11
المجموع	240	3.48	0.12

بالنظر إلى الجدول (6.4) يتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية، و لمعرفة مصدر الفروق في المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (7.4) يبين ذلك.

الجدول رقم (7.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم بحسب متغير المستوى الدراسي.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	0.01	2	0.005	0.29	0.72
داخل المجموعات	3.09	237	0.016		
المجموع	3.10	239			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (7.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة (0.72) وهذه القيمة اكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة والتي نصت على :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير التخصص(علمية, إنسانية).

لفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام (ت) (t-test)لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول **رقم** (8.4).

الجدول رقم (8.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير التخصص .

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	t	درجات الحرية	الدلالة
علمية	100	3.52	0.13	2.83	238	0.01
إنسانية	140	3.50	0.12			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (8.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.01),وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وبمتوسط حسابي 3.52 للتخصص العلمي و 3.50للتخصص الإنساني وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية وهي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير التخصص ولصالح التخصصات العلمية.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة و التي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير تقدير التحصيل (جيد فأدنى, جيد جدا, ممتاز).

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول رقم (9.4).

الجدول رقم (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم بحسب متغير المستوى تقدير التحصيل.

تقدير التحصيل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جيد فأدنى	116	3.45	0.12
جيد جدا	87	3.49	0.11
ممتاز	37	3.47	0.12
المجموع	240	3.47	0.12

بالنظر إلى الجدول (9.4) يتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، و لمعرفة مصدر الفروق في المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (10.4) يبين ذلك.

الجدول رقم (10.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم بحسب متغير تقدير التحصيل.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	0.02	2	0.006	0.28	0.66
داخل المجموعات	3.06	237	0.018		
المجموع	3.08	239			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (10.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة (0.66) وهذه القيمة اكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير تقدير التحصيل.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لمناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها.

1.5 النتائج.

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

والذي نص على: ما اتجاه طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم؟

تبين أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابة الطلبة كان (3.43) وهذه القيمة تشير إلى أن درجة اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم كانت متوسطة، مع انحراف معياري (0.58).

وقد قام الباحث بتفسير نتائجه حسب مستويات اداة الدراسة وكانت كالاتي:

يلاحظ أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمجال الأول في الاستبانة وهو استخدام الاختبار كأسلوب تقويمي تعليمي. حيث ان المتوسط الحسابي للمجال الاول كان (3.47) وهذه القيمة تشير إلى أن استخدام الاختبار كأسلوب تقويمي تعليمي كانت متوسطة، كما تبين ان الفقرة " أعتقد في معظم الأحيان أن الاختبار يحبط شعور الطلبة ". جاءت في الترتيب الاول وبمتوسط حسابي (3.99)، كما جاءت الفقرة " أعتقد أن النتائج للاختبار ستكون متقاربة لو تم إعادة الاختبار أكثر من مرة" في ادنى الترتيب وبمتوسط حسابي (2.41) لهذا المجال.

وأظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الدرجة و الترتيب للمجال الثاني للاستبانة و هو استخدام اسلوب اعداد البحوث و التقارير كأسلوب تقويمي , حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الثاني كان (3.93) و هذه القيمة تشير الى أن استخدام أسلوب اعداد البحوث و التقارير كأسلوب تقويمي كان كبيراً , كما تبين أن الفقرة " أن الابحاث والتقارير تنمي قدرات الطلبة في التقويم جاءت في الترتيب الاول و بأعلى متوسط حسابي (3.95) أي كانت كبيرة و الفقرة " أن الابحاث و التقارير تعد من أساليب التقويم الناجحة" (3.91) في أدني الترتيب

في هذا المجال , و بشكل عام تبين أن هذا المستوى كانت درجاته بشكل عام كبيرة , و يدل ذلك على أن توجه الطلبة نحو إعداد البحوث و التقارير عالية .

ويتضح أيضاً أن المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الدرجة و الترتيب للمجال الثالث في الاستبانة و هو استخدام تقويم جزء من المادة أمام زملائهم كأسلوب تقويم حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الثالث كان (3.13) و هذه القيمة تشير إلى أن استخدام تقويم جزء من المادة أمام زملائهم كأسلوب تقويمي كان متوسط كما تبين أن الفقرة " أرى ان التقويم من خلال التقديم لجزء من المادة له معايير واضحة و دقيقة " جاءت في الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي (3.66) كانت متوسطة , و الفقرة " أرى أن فاعلية أسلوب التقديم غير فعّال في التقويم " جاءت في أدنى الترتيب و بمتوسط حسابي (2.96) في هذا المجال .

و يتضح أيضا أن المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الدرجة و الترتيب للمجال الرابع في الاستبانة و هو استخدام أساليب متنوعة في التقويم, حيث أن المتوسط الحسابي للمجال الرابع كان (3.09) وهذه القيمة تشير إلى أن استخدام اساليب متنوعة في التقويم متوسطة , كما تبين أن الفقرة " أرى ان اساليب التقويم و تعددها يزيد من عدالة التقويم و اقناع الطلبة " جاءت في الترتيب الاول و بأعلى متوسط حسابي (4.00) كانت كبيرة , و الفقرة " أرى أن مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة توافق التنوع في أساليب التقويم " جاءت في أدنى الترتيب و بمتوسط حسابي (2.38) و بدرجة قليلة .

ويرى الباحث أن هذه النتيجة المتمثلة في كون اسلوب إعداد الابحاث و التقارير كأسلوب تقويمي يفضله الطلبة يمكن ارجاعه الى تمكين المتعلم من المعرفة المتعلقة بالموضوع بشكل ذاتي مما يجعل المعرفة لديه أكثر احتفاظاً و أكثر استرجاعاً و هذا ما يساعده على الوصول الى درجة الاتزان المعرفي و بالتالي تحقيق تحصيل أفضل.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني.

وجاءت المناقشة حسب فرضيات سؤال الدراسة الثاني كالاتي:

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير الجنس (ذكر , أنثى).

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير الجنس.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة في جامعة القدس ذكوراً و إناثاً يخضعون لنفس أساليب التقويم في داخل غرفة الصف من نفس المدرسين. ولا يوجد تمييز من قبل الهيئة التدريسية بين ذكر وأنثى، وهذا أمر معقول إذ أن المدرس لا يهمه سواء كان الذي يتعامل معه ذكراً أم أنثى على اعتبار أن المعلم يجب أن يكون موضوعياً و غير متحيز في عملية التقويم .

و اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة (زولار بن شيم , 2002) التي أشارت إلى أن الطلبة يفضلون أساليب التقويم التي تختصر الوقت ولا تحتاج الى صعوبة في التذكر و أن الطالبات يفضلن الاختبارات المنزلية أكثر من الذكور, و أنهن أقل استعداداً لتقديم الاختبارات اللفظية بغض النظر عن نوع و شكل الفقرات المستخدمة في الاختبار .

ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى اختلاف مجتمع الدراسة, واختلاف ممارسات المعلمين في تقدير درجات طلبتهم من حيث عدم الاتساق مع معايير خبراء القياس و التقويم التربوي . (brookhart,1991)

4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (ثانية فأقل, ثالثة, رابعة فأكثر).

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المدرسين الذين يدرسون طلبة السنة الثانية فأقل, ثالثة, رابعة, هم نفس المدرسين أي أنه لا يوجد في جامعة القدس مدرسين فقط لمستوى معين كأن يكون مدرس لديه قدرة على استخدام أساليب متنوعة في التقويم أكثر من زملائه يقتصر تدريسهُ في مستوى أعلى أو مستوى معين, فكونهم نفس المدرسين يستخدمون نفس الأسلوب في التقويم.
و لم يجد الباحث دراسات سابقة تتفق او تختلف مع هذه الدراسة في متغير المستوى الدراسي للطلبة.

5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير التخصص(علمية, إنسانية).

أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير التخصص و لصالح طلبة الكليات العلمية.
يعزو الباحث هذه النتيجة لكون مدرسي التخصصات العلمية يستخدمون أساليب تقويم أكثر من مدرسي التخصصات الأدبية لكون التخصصات العلمية لديها جانب نظري و جانب آخر عملي يتمثل في المختبرات العلمية, فتستخدم الممارسة العلمية كأسلوب من أساليب التقويم بينما التخصصات الأدبية غالبا ما تكون دراستهم بالطريقة النظرية و تتطلب استخدام الاختبارات التحصيلية بشكل عام .

حيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة(Birenbaum,1997) والتي أشارت الى اختلاف تفضيلات الطلبة بدرجة دالة احصائيا و لصالح التخصصات العلمية.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (نصار, 2004) حيث تشير الى وجود فروق دالة احصائيا وفقا لمتغير التخصص ولصالح طلبة التخصصات الانسانية من ذوي التحصيل المرتفع .
و تختلف أيضا نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الدوغان , 1995) بأن نوع الاختبار لا يتأثر بنوع التخصص علمي كان أو أدبي.

حيث يعزو الباحث هذا الاختلاف إلى أن اصحاب التخصصات العلمية يكونون أكثر استعداداً للتكيف مع متطلبات أساليب التقويم المختلفة بهدف المحافظة على مستوياتهم التحصيلية و يعزز ذلك المكاسب النفسية و الاجتماعية , و قد ترتبط هذه النتيجة مع ما أشارت اليه دراسة (Martin & Ramsden, 1987; Ramsden, 1985) من أن الطلبة الذين يستخدمون الأساليب السطحية في التعلم يواجهون صعوبة كبيرة في التكيف مع متطلبات التنوع في أساليب التقويم.

6.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير تقدير التحصيل (جيد فأدنى, جيد جدا, ممتاز).

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير التقدير.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون المدرسين يستخدمون نفس أساليب التقويم لجميع الطلبة على اختلاف تقديراتهم فمثلا لا تجد مدرسا يعمل على استخدام أسلوب خاص بالطالب صاحب التقدير الممتاز يختلف عن أسلوب التقويم للطالب الجيد فأدنى مثلاً وهذا دليلاً على أن عملية التقويم عملية تراعي الفروق الفردية , وتتصف الموضوعية.

وهذه الدراسة تختلف مع دراسة (نصار, 2004) و التي كانت الفروق لصالح الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع .

ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى اختلاف مجتمع و عينة الدراسة من حيث خصائص هذه العينة المتمثلة في درجة ذكائها و استعدادها, حيث أن هنالك اختلاف بين جامعة و أخرى في طريقة تعامل المدرسين مع طلبتهم حسب مستوى تحصيلهم .

2.5 التوصيات.

1- ضرورة عدم الاكثار من الاختبارات و التنسيق ما بين المعلمين عند تحديدها للطلبة .

2- ضرورة اتباع المعايير الخاصة بالتقويم اثناء تقديم جزء من المادة .

3- ضرورة تعدد أساليب التقويم المتمحورة حول المتعلم مثل الأبحاث و التقارير.

4- ضرورة التعاون مع الطلبة وإتاحة الفرصة لهم في اختيار أسلوب التقويم المناسب .

5- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع أساليب التقويم المتمحور حول المتعلم.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو جلالة، صبحي حمدان وعليمات، محمد مقبل (2001)، **أساليب التدريس المعاصرة**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

الأغا، إحسان وعبد الحميد، عبدالله (1997)، **التربية العملية وطرق تدريسها**، ط4، الجامعة الإسلامية، غزة.

جامل ،عبد الرحمن عبدالسلام (2001)،**طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس** ، دار المناهج ، عمان .

حبيب، مجدي عبد الكريم (1996)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

الحجري, هند محمد سالم (2005). **أهمية التقويم المستمر كنظام تقويمي فاعل**. نشرة التطوير التربوي– مسقط, 19.

الحيلة, محمود محمود(1999). **التصميم التعليمي (نظرية و ممارسة)**, دار المسيرة, عمان: الأردن.

الدردير, عبد المنعم و عبد الله, جابر محمد (2004). **اتجاهات كلية التربية بقنا نحو امتحانات التحصيل المقالية و الموضوعية و علاقتها ببعض المتغيرات الديمجرافية و النفسية**. في عبد المنعم الدردير(محرر). دراسات معاصره في علم النفس التربوي ج 1(ص235–301). القاهرة: عالم الكتب.

دروزة, أفنان نظير,(1997). **الأسئلة التعليمية و التقييم المدرسي**, ط2, نشر وتوزيع مكتبة الفارابي, نابلس: فلسطين.

الدوغان, عبد الله أحمد (1995). اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية و الموضوعية .**مجلة الملك سعود – العلوم التربوية و الدراسات الإسلامية**, 7(2), 249–274.

الديب، فتحي (1993). التقويم وبناء الاختبارات في التعليم الجامعي. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة القاهرة، 1(1)، 107–117.

سلامة ، حسن على (1995)،**طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق**، دار الفجر للنشر والتوزيع : القاهرة .

سيد، علي احمد وسالم، احمد محمد (2004). **التقويم في المنظومة التربوية**، ط1، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض.

شحاته, حسن (2001). **التعليم الجامعي و التقويم الجامعي بين النظرية والتقويم**, ط1, نشر وتوزيع مكتبة الدار العربية للكتاب, مدينة نصر: مصر.

شلبي، أحمد إبراهيم (1984)،**البيئة والمناهج الدراسية** ، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة.

الضبع ، محمود (2006).**المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها** ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

طراونة، محمد عبد الكريم (2004)، أثر استخدام التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الثامنة عشر، العدد 21، الإمارات.

الطيب، أحمد محمد (1999).**التقويم والقياس النفسي والتربوية**، المكتب الجامعي، الاسكندرية.

العاني, نزار محمد سعيد (2003). **القياس و التقويم و بناء الاختبارات المدرسية**, ط1. الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

عبد الحميد، جابر (1992)، **التقويم والقياس النفسي في التربية**، ط1، دار النهضة، القاهرة.
عفانة، عزو واللولو، فتحية (2004)، **المنهاج المدرسي أساسياته – واقعه– أساليب تطويره**، الجامعة الإسلامية، غزة.

عقل، أنور (2002)، **نحو تقويم أفضل**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

علام، صلاح الدين (2004)، **التقويم التربوي البديل**، دار الفكر العربي، القاهرة.
علام ، صلاح الدين محمود (1995). **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك**، دار الفكر العربي، القاهرة.

علوان، يحي (2007)، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، **مجلة العلوم الإنسانية** – جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الحادي عشر، ليبيا.

علي، محمد السيد (1998).**علم المناهج الأسس والتنظيمات**، عامر للطباعة والنشر، المنصورة.

فالوبي، محمد هاشم (1997)، **بناء المناهج التربية**، المكتب الجامعي الحديث، طرابلس.

قطامي، يوسف وآخرون (2007)،**تصميم التدريس** ، جامعة القدس المفتوحة: عمان.

كاظم, علي مهدي(2000). اختبارات التحصيل الجامعية و متغيرات العصر: دراسة اديومترية للأسلة الإمتحانية في كلية الادب و العلوم– المرج. **المجلة العربية للتربية**– تونس,20(2), 192–216.

الكيلاني، عبدالله زيد (1994). **إعداد الاختبارات المحكية المرجع**، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان.

محافظة, سامح (1999). اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية نحو الامتحانات العادية و كتابة الاوراق البحثية جامعة مؤتة. **شؤون اجتماعية**, 16(63), 41–56.

ملحم، سامي (2001)، **سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

النبهان, موسى(2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**. عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع.

نصار، يحيى حياتي (2004). إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم وللاختبار كأداة تعليمية وعلاقة ذلك بتخصصاتهم ومستوياتهم التحصيلية. **المجلة التربوية**، 18(70)، 11–71.

الهندي، صالح ذياب وعليان، هشام عامر (1983).**دراسات في المناهج والأساليب العامة** ،كلية عمان، الأردن .

هندي، صالح وآخرون (1989)، **تخطيط المنهج وتطويره**، دار الفكر، عمان.

الهيتي, خلف نصار(2000).**دليل المعلم في تقويم الطلبة**, صنعاء: وزارة التربية والتعليم.

الهيتي, خلف نصار(2001).**ملفات أعمال الطلبة واستخدامها في التقييم المقارب للحياة اليومية ضمن إطار النظام المدرسي.** بحث مقدم للمؤتمر الأول للقياس و التقويم التربوي: التوجهات المستقبلية لتقويم التحصيل الدراسي للطلبة, أبو ظبي, وزارة التربية والتعليم والشباب. من 11–12 نوفمبر2001 م.

المصري, محمد مرعي, توفيق(2005) . اتجاهات طلبة جامعة الاسراء الخاصة نحو أساليب التقويم. **مجلة العلوم التربوية و النفسية البحرين**, 8(1),91-110.

عبد الرازق, وفاء (2006). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو أساليب و طرق تقويم أدائهم . **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن), جامعة الملك سعود.** اللقاء التربوي الثالث عشر ,203-253 .

المراجع الأجنبية:

Stiggins, R. J. (2001). Secondary teachers .classroom assessment and grading practices. **Educational Measurement: Issues and Practice**, 20(1), 20-32.

Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. **Higher Education, 33 (1), 71-89.**

Brookhart, S. M. (1991). Grading practices and validity. **Educational Measurement: Issues and Practice, 10**, 35-36.

Cross, L. H., & Frary, R. B. (1999) Hodge Podge grading: Endorsed by students and teachers alike. **Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education**, NewYork.

Ebel , R.L. (1996) **. Essential of educational measurement (3rd ed.)** Prentice –Hall inc. Englewood Cliffs , New-Jersey .

Fredericksen, N. (1984). The real test bias influences of testing and learning. **American Psychologist**, 39, 193-202.

Gelman, E. S. & Berkowitz, M (1993). Test items type: What students prefer and why. **College Student Journal**, 27, 17-26.

Gullickson, A. R. (1985). Students evaluation techniques and their relation ship to grade and curriculum. **Journal of Educational Research**, 79(2), 96-100.

Hopkins, K. D., Stanley, J. C., Hopkins, BR (1990). **Educational and psychological measurement and evaluation**, (7th ed.) Englewood cliffs, NJ: Prentice- Holl.

Ingenkamp, K. (1986). The possible effects various reporting methods on learning outcomes: **Studies in Educational Evaluation**, 12, 341-350.

Martin, E, & Ramsden (1987). Learning skills and skill in learning. In, J.T. Richardson, M.W Eysenck, & D. W. Piper (Eds). **Student learning Research in education and cognitine psychology** (pp. 123-139), Miltan Keynes, England, Open University Press and Society for Research into Higher Education.

Ramsden, P. (1985). Student learning: Research retrospect and prospect **Higher Education Research and Development, 4**, 51-69.

Newble, D. & Jaeger. K. (1983). The effect of assessment and examinationson the learning of medical student. **Medical Education, 17**. 25-31.

Nitko, A. J. (2001). **Educational Assessment of Students** (3rd. ed.). NJ: Prentice-Hall, Inc.

Robinson, M. A., & Bennett, R. H. (2007). College students' attitudes toward portfolio assessment as an alternative to traditional test.(Retrieved date: 07,07,2007, **www.abe.sju.edu/proc2000/n122.pdf).**
Salih, Mahmud (2000). **Students' perceptions of writing English**.Term papers.

Shepard. L. A. (2000). **The role of assessment learning culture**. Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association Chicago.

Smith, J.K. (1979). **The Role of measurement in the Process of instruction** . Report 70 .

Thorndike & H. (1977) , **Measurement and evaluation in Psychology and Education** , (4th ed.) John Wiley & Sons , Inc .

Zeinder, M. (1987). Essay versus multiple-choice type classroom exams: The student perspective. **Journal of Educational Research**, 80 (6),352-358.

Zoller, U. & Ben- Chaim, D. (2002). Interaction between examination type, anxiety state, and academic achievement in college science: An action oriented research. **Journal of Research in Science Teaching, 26**, 65-77.

الملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

حضرة الطالب/ة المحترم/ة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: (اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم) و ذلك استكمالا لنيل درجة الماجستير في تخصص أساليب التدريس من جامعة القدس، لذا نرجو من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة على جميع فقرات الاستبانة بوضع إشارة (×) أمام كل فقرة تراها مناسبة, علما بان جميع إجاباتكم ستكون سرية لا يطلع عليها سوى الباحث وأن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

مع جزيل الشكر لكم ولحسن تعاونكم

الباحث:علي صالح أبو تركي

المعلومات العامة.

الرجاء وضع دائرة حول رمز الإجابة التي تنطبق عليك.

- الجنس:

1 - ذكر. 2- أنثى.

- المستوى:

1- ثانية فأقل. 2- ثالثة. 3- رابعة فأكثر.

- التخصص:

1-علمية. 2- إنسانية.

- التقدير:

1- جيد فأدنى. 2- جيد جداً. 3- ممتاز.

1) المجال الأول:

- **استخدام الاختبار كأسلوب تقويمي تعليمي:**

رقم الفقرة	فقرات الأسلوب	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
1	أعتقد أن زيادة خبرات الطلبة يكمن في القلق المصاحب للاختبار و له تأثير ايجابي.					
2	اقدر انه بالإمكان نسيان محتوى المادة بعد مدة قصيرة من إعطائها.					
3	أرى أن التركيز على الجوانب التطبيقية للمادة أقل من التركيز الجوانب النظرية.					
4	اعتقد أن النتائج للاختبار ستكون متقاربة لو تم إعادة الاختبار أكثر من مرة.					
5	أرى أن التطابق بين المحتوى للاختبار و المادة الدراسية عال.					
6	أرى أن بالإمكان أن يكون الاختبار وسيلة تقويمية مناسبة.					
7	أشعر أنني احصل على درجة عادلة في النتائج للاختبار.					
8	أعتقد في معظم الأحيان أن الاختبار يحبط شعور الطلبة.					

9	أرى أن المناقشة من قبل هيئة التدريس للإجابات تكون بعد توزيع الدرجات.					
10	أرى أن المعلومات المشروحة من هيئة التدريس غير واضحة في أسئلة الاختبار.					
11	أعتقد انه بالإمكان الاستفادة من نتائج الاختبار لتطوير أساليب هيئة التدريس.					
12	أظن انه آراء الطلاب نادرا ما تسمع حول الاختبارات.					

2) المجال الثاني:

- **استخدام أسلوب إعداد البحوث و التقارير كأسلوب تقويمي:**

رقم الفقرة	فقرات الأسلوب	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
13	أعتقد أن الأبحاث و التقارير تنمي قدرات الطلبة في التقويم.					
14	أرى أن الدرجة التي توضع للأبحاث والتقارير. هي درجة عادلة.					
15	أشعر بالارتياح إذا تضمنت متطلبات المادة إعداد البحوث و التقارير.					
16	اشعر أن بعض هيئة التدريس لا يقرؤون الأبحاث والتقارير التي يعدها الطلبة.					
17	أرى أن إعداد الأبحاث و التقارير مضيعة للوقت.					
18	إن إعداد الأبحاث والتقارير تشكل عبئاً ماديا على الطلبة.					

19	إن تقويم الأبحاث والتقارير يتأثر بأسلوب إخراجها أكثر من المعلومات الموجودة داخلها.					
20	إن الأبحاث والتقارير تعد من أساليب التقويم الناجحة.					

3) المجال الثالث:

- **استخدام تقديم جزء من المادة أمام زملائهم كأسلوب تقويمي:**

رقم الفقرة	فقرات الأسلوب	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
21	أرى أن التقويم من خلال التقديم لجزء من المادة له معايير واضحة ودقيقة.					
22	أرى أن اهتمام الطالب يزيد في كيفية استخدام أسلوب التقديم للمادة .					
23	أشعر بنوع من التحيز في التقويم وفق أسلوب التقديم للمادة.					
24	أرى أن أسلوب التقديم يتصف بعدم الدقة أثناء التقويم.					
25	أرى أن التنافس الايجابي بين الطلبة يزيد وفق أسلوب تقديم المادة.					
26	اشعر بان بعض المشاكل كالخوف و الارتباك قد تكون موجودة في التقويم بأسلوب التقديم.					
27	أرى بان فرص التفاعل الايجابي بين الطلبة تتاح وفق التقويم بأسلوب التقديم.					

28	أتمنى أن يراعى في تقويم المواد التعليمية أسلوب التقديم.					
29	أرى أن فاعلية أسلوب التقديم غير فعال في التقويم.					

4) **المجال الرابع:**

- **استخدام أساليب متنوعة في التقويم:**

رقم الفقرة	فقرات الأسلوب	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
30	أرى أن تشتيت تركيز الطلبة يرجع إلى تعدد أساليب التقويم.					
31	أرى أن فرص الطالب لتحسين درجته تعتمد على تنوع أساليب التقويم.					
32	أرى أن مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة توافق التنوع في أساليب التقويم.					
33	أرى أن أساليب التقويم و تعددها يزيد من عدالة التقويم و إقناع الطلبة.					
34	أرى أن تعدد و تنوع أساليب التقويم للمادة هو مقبول و إجراء ايجابي.					
35	أرى أن عدم الارتياح لدى الطلبة يزداد نتيجة تنوع أساليب التقويم.					

36	إن تنوع أساليب التقويم في المواد الدراسية يؤدي إلى استغلال الوقت.					
37	أرى أن تعدد أساليب التقويم يشجع الطلبة على استخدام المكتبة و خدماتها.					

ملحق رقم (2)

أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة

الرقم	الاسم	الجامعة
1	د. علم الدين الخطيب	جامعة الخليل
2	أ . فضل ابو عقيل	جامعة الخليل
3	أ . فاطمه عيده	جامعة الخليل
4	أ. أريج صلاح	جامعة الخليل
5	د. حافظ عمرو	جامعة الخليل
6	د. منال ابو منشار	جامعة الخليل
7	د. سناء ابو غوش	جامعة الخليل
8	أ. عرفات عرجان	تربية وسط الخليل
9	أ. معن مناصره	جامعة الخليل

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
1	تسهيل المهمة	73
2	الاستبانة	63
3	أعضاء تحكيم لجنة أداة الدراسة	68

فهرس الجداول

رقم الجدول		رقم الصفحة
1.3	عينة الدراسة حسب الجنس والمستوى الدراسي والتخصص (علمية، إنسانية)	42
2.3	عينة الدراسة حسب الجنس والتقدير والتخصص (علمية، إنسانية)	43
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمستوى الاول في الاستبانة وهو استخدام الاختبار كأسلوب تقويمي تعليمي.	49
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمستوى الثاني في الاستبانة وهو استخدام اسلوب اعداد البحوث و التقارير كأسلوب تقويمي.	50
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمستوى الثالث في الاستبانة وهو استخدام تقويم جزء من المادة أمام زملائهم كأسلوب تقويمي.	51
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب للمستوى الرابع في الاستبانة وهو استخدام أساليب متنوعة في التقويم.	52
5.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير الجنس.	53
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة جامعة القدس	54

	نحو أساليب التقويم بحسب متغير المستوى الدراسي.	
7.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم بحسب متغير المستوى الدراسي.	55
8.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم تعزى إلى متغير التخصص.	56
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم بحسب متغير المستوى تقدير التحصيل.	57
10.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو أساليب التقويم بحسب متغير تقدير التحصيل.	58

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإقرار	أ
شكر وتقدير	ب
الملخص بالعربية	ج
الملخص بالإنجليزية	د
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
المقدمة	1
مشكلة الدراسة	6
أسئلة الدراسة	7
أهداف الدراسة	7
فرضيات الدراسة	7
أهمية الدراسة	8
محددات الدراسة	8

مصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
الإطار النظري	10
الدراسات السابقة	27
خلاصة الدراسات السابقة	32
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهج الدراسة	33
مجتمع الدراسة	33
عينة الدراسة	33
أداة الدراسة	35
صدق أداة الدراسة	35
ثبات أداة الدراسة	36
إجراءات الدراسة	36
متغيرات الدراسة	37
المعالجة الإحصائية	37
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول	38
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني	44
النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى	44
النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية	44
النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة	46
النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة	46
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة	
مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول	48
مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني	50

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى	50
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية	51
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة	51
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة	52
التوصيات	54
المراجع	
المراجع العربية	55
المراجع الأجنبية	60
الملاحق	63
فهرس الملاحق	69
فهرس الجداول	70