305
المجلد 15 العدد 4 ديسمبر 2014

ممارسات تقويم التعلم في جامعة المنيا بين الواقع والمأمول من وجهة نظر عينة من طلابها

د. محمد محمود عبد الوهاب
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة المنيا
mmmabdelwahab@yahoo.com

ممارسات تقويم التعلم في جامعة المنيا بين الواقع والمأمول من وجهة نظر عينة من طلابها

د. محمد محمود عبد الوهاب
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة المنيا

الملخص

هدف البحث إلى الكشف عن ممارسات تقويم التعلم داخل جامعة المنيا من وجهة نظر عينة من طلابها، والتعرف على ما يأملونه من ممارسات تقويم مستقبلاً، وفي سبيل ذلك تم إعداد استبيان لقياس ممارسات تقويم التعلم بين الواقع والمأمول، مع التأكد من صلاحيته للاستخدام، ثم تطبيقه على عينة من طلاب الجامعة، وقد أسفرت النتائج عن انخفاض مستوى ممارسات التقويم المتبعة في الجامعة عن محك جودة الأداء، مع ارتفاع مستوى ممارسات التقويم المأمولة من قبل العينة، وقد وجدت فروق دالة إحصائياً بين جميع ممارسات التقويم المتبعة وجميع ممارسات التقويم المأمولة، كما وجد فرق دال إحصائياً بين الطلاب والطالبات في وجهة نظرهم تجاه واقع ممارسات التقويم المتعلقة بالنواحي الإدارية والميثاق الأخلاقي للتقويم، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بينهما في ممارسات التقويم المأمولة، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين طلاب الكليات العلمية وطلاب الكليات الأدبية في وجهة نظرهم تجاه ممارسات التقويم المتبعة المعبرة عن هدف التقويم، وعن شموليته، واستمراريته، وكذلك الممارسات المتعلقة بأدوات التقويم، بينما وجد فرق بينهما في ما يأملونه من ممارسات تقويم متعلقة بالناحية الإدارية والميثاق الأخلاقي للتقويم.

الكلمات المفتاحية: التقويم، ممارسات التقويم المتبعة، ممارسات التقويم المأمولة، وظائف التقويم.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٣/٤/٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٣/١٠/٩م

Practices of Evaluating Learning in Minia University between Reality and Hope from the Points of View of a Sample of Students

Dr. Mohammed M. Abd-elwahab
Faculty of Education
Minia University

Abstract

This research was conducted to investigate the current practices of evaluating learning in Minia University as viewed by a sample of students and identifying their hopeful future practices. For achieving this aim, a questionnaire was prepared and validated to assess Practices of Evaluating Learning (between reality and hope). The questionnaire was filled out by a sample of university students. The findings demonstrated the low level of current practices of evaluating learning in Minia University according to the quality of performance criterion, whereas the level of expected evaluation practices was high.

Statistically significant differences were found among all current practices of evaluating learning and the expected ones. There was also a statistically significant difference between males and females in their views concerning the current practices of evaluating learning related to the administrative aspects and the ethical code of evaluation while differences weren't significant in the expected practices of evaluating learning between males and females.

Statistically significant differences were found among students of scientific colleges and those of humanities and social sciences colleges concerning the current practices of evaluating learning related to goal of evaluation, comprehensiveness, continuity and the practices related to the instruments of evaluation while the differences were significant in their expected practices of evaluating learning concerning the administrative aspects and the ethical code of evaluation.

Keywords: evaluation, current evaluation practices, hopeful evaluation practices, functions of evaluation.

ممارسات تقويم التعلم في جامعة المنيا بين الواقع والمأمول من وجهة نظر عينة من طلابها

د. محمد محمود عبد الوهاب
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة المنيا

المقدمة:

يلزم لأي مؤسسة من مؤسسات المجتمع – تسعى إلى التقدم والتطور – ضرورة متابعة ومراقبة وتطوير الأساليب والممارسات التي تستخدمها في تقويم أدائها بما يجعل عملية تقويم الأداء وسيلة للنمو والارتقاء وليست غاية في حد ذاتها، ومؤسسات التعليم شأنها في ذلك شأن جميع مؤسسات المجتمع يكون لعملية تقويم أدائها دور كبير في تطوير العملية التعليمية؛ فالتقويم يعد العنصر الذي يلازم كل العناصر الأخرى من أهداف أو محتويات أو معلمين أو متعلمين أو مصادر للتعليم والتعلم أو أنشطة تعليمية ... الخ؛ إذ يجب تقويم كل هذه العناصر من أجل تحسينه وتطويره وعلاج وتعديل ما به من قصور.

والمتمعن في المفهوم الحديث أو الحقيقي للتقويم يجده لم يعد مجرد عملية يتم فيها تقدير درجة الطالب أو ترتيبه بين زملائه، بل أصبح التقويم من منظور جودة التعليم العالي عنصراً من العناصر الأساسية في ضمان جودة هذا التعليم؛ إذ يعد آلية لتوفير المعلومات التي تساعد في إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات المتعلقة بهذه الجودة (الطراونة، ٢٠١١، ١١). ويرى كل من مارياوسكي وديني وكولفرسون (Marynowski, Denny & Colverson, 2006, 1) وكذلك باتساليديس (Patsalides, 2012, 4) أن التقويم عملية تجميع وتحليل منظم للمعلومات عن خصائص ونواتج البرامج والمشروعات من أجل الحكم عليها وتحسين فعاليتها، وصناعة قرارات عن البرامج الحالية والمستقبلية. ويؤكد زينوفايف (Zinovieff، ٢٠٠٨، ٢) أن التقويم يقوم على تحديد نقاط القوة والضعف في البرامج والسياسات والأفراد والنواتج والمنظمات لتحسين فعاليتها.

وقد صنف (الدوغان وأبو عوف، ٢٠٠٩، ٣٢) وظائف التقويم في المؤسسات التعليمية إلى نوعين من الوظائف هما: الوظيفة التعليمية التي تشمل تقويم مدخلات المنهج من الأهداف والمحتويات العلمية واستراتيجيات تعلم وتعليم، والمستوى الأولي للمتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم وميولهم، وكذلك تقويم مخرجات المنهج المتمثلة فيما اكتسبه المتعلمون من

جوانب معرفية ومهارية ووجدانية في ضوء الأهداف المرغوبة، وكذلك الوظيفة التنظيمية المتمثلة في الحصول على المعلومات اللازمة لتقسيم الطلاب وتوجيههم تعليمياً ومهنياً ووضع الخطط والبرامج اللازمة لذلك، والحصول على البيانات عن مدى كفاية الإمكانات المادية والبشرية.

والتقويم الشامل لأداء المؤسسة التعليمية يجب أن يشمل كل مكوناتها أو أنظمتها الفرعية المتمثلة في أهدافها، ومعلميها، وهيئتها الإدارية، والعاملين فيها، والخدمات التعليمية التي تقدمها، وبرامجها التعليمية، ومناهجها، ومبانيها، ومواردها المالية، وإمكاناتها المادية، ونواتجها المتمثلة في تحصيل الطلاب وإنجازاتهم، وغير ذلك (علام، ٢٠٠٣، ٢٩١). وقد أشار أبو حطب وعثمان وصادق (٢٠٠٣، ٢٩) لذلك عندما أوضحوا أنه لا يمكن فصل البرنامج التقويمي عن تيار العمل التربوي في مؤسسات التعليم المختلفة، ولن يتحقق نجاح لأي برنامج تقويمي لا يتكامل مع عملية التعليم ذاتها. وقد أشار كوجلان (Coughlan, 2004, 5) أن عملية التقويم يجب أن تشمل كل ما يتعلق ببيئة التعلم. بل إن التكلفة الخاصة بعملية التقويم يجب أن تدخل ضمن العناصر التي لابد من تقويمها (Wagner, Babson & Murray, 2011, 10).

وبهذا يمكن القول أن تقويم عملية التعلم إحدى أهم مكونات العملية التعليمية؛ إذ أنها تقوم بأربع وظائف رئيسة، هي: التأكد من تحقق أهداف العملية التعليمية، والتحسين المستمر لعملية التعلم، والتأكد من صلاحية الأدوات والمصادر التعليمية في عملية التعلم، وقياس التكلفة المادية لعملية التعلم (The Australian Public Service Commission, 2005, 2). كما يعد تقويم تعلم الطلاب أحد المداخل الحديثة لتطوير التعليم فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم، ونقاط القوة والضعف فيهما، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي مواطن الضعف وعلاجها (كراجة، ١٩٩٧، ١٠٦، علوان، ٢٠٠٧، ١١). وقد أوضح علام (٢٠٠٠، ٤٢؛ ٢٠٠٣، ٤٠) أن التقويم يساعد في اتخاذ قرارات أفضل في كل مراحل بناء البرامج التعليمية والتدريبية، ولا يمكن الفصل بين التقويم وغيره من المكونات الأخرى للمنظومة التعليمية حتى لا يفقده وظيفته الأساسية وهي توجيه عمليات تخطيط البرامج وإدارتها، ومراقبة مسار تنفيذها لتحقيق الأهداف التي صممت من أجلها. كما أشارت كونستانتينو (Constantinou, 2011, 118) إلى أن التقويم الناجح لنتائج تعلم الطلاب يعد الدليل الذي يرشد التربويين والمؤسسة التعليمية للحفاظ على فعاليتهم فيما يقومون به من مهام.

وما دامت عملية تقويم تعلم الطلاب إحدى مكونات العملية التعليمية، فإن هذا يعني أن عملية تقويم التعلم نفسها تحتاج إلى تقويم مستمر؛ لذا ثمة ضرورة لقيام كل مؤسسة تعليمية بمراجعة ممارساتها التقويمية Practices of Evaluating في ظل التطور الهائل في مجال التقويم التربوي. وهذا ما أكده اتويل (Attwell, 2006, 17) عندما أشار إلى أن التطور الحادث في نظريات التقويم في الآونة الأخيرة يجب أن ينعكس على ممارسات القائمين على عملية التقويم.

وفي ظل التحول من النظرة السلوكية للتعلم – التي تهتم بتجزئة عملية التعلم إلى عناصر بسيطة ومهارات جزئية يتم تعلمها كوحدات منفصلة – إلى وجهة النظر المعرفية والبنائية – التي تنظر إلى عملية التعلم على أنها عملية تأملية بنائية تدار ذاتياً من قبل المتعلم وتقتضي تنظيمه للمعرفة بنفسه وتطبيقها في حل المشكلات مستخدماً مهارات التفكير العليا – ظهرت بعض التوجهات الحديثة في مجال القياس والتقويم التربوي، حيث تحولت عملية التقويم من مجرد اختبارات ورقية تتضمن أسئلة اختيار من متعدد تسعى إلى قياس معارف ومهارات منفصلة إلى عملية تتسم بالشمولية والتكاملية وتتناول مشكلات يتم فيها تطبيق المعرفة والمهارات ويتطلب حلها مهارات تفكير عليا؛ وهذا أدى إلى ظهور مصطلحات جديدة في هذا المجال مثل التقييم الحقيقي أو الأصيل Authentic Assessment والتقييم القائم على الأداء Performance Assessment واللذان يتطلب تحقيقهما أدوات مختلفة تقوم على الأسئلة ذات النهاية المفتوحة Open-ended Questions أو التمثيلات الحاسوبية Computers Simulations أو ملفات الانجاز Portfolios أو البراهين العملية Demonstrations أو إعداد الأوراق البحثية (موسى، ٢٠٠٥، ٦-١٠).

وفي ضوء نظام التقويم المستمر والشامل لجميع جوانب التعلم لم تعد أدوات ووسائل التقويم تقتصر على الامتحانات، ولكن تعدت لتشمل تقديم تقرير أو عرض عملي عن مشروع يقوم به الطالب (كإجراء بحث أو حل مسألة أو تجربة ... الخ)، وكذلك الامتحانات التحريرية القصيرة التي لا تتجاوز عشر دقائق لتنمية سرعة التفكير، والحوار الشفوي لتنمية التفكير الجماعي والقدرة التعبيرية ومهارة الإصغاء والثقة بالنفس، والعرض الشفوي أمام الزملاء بتقديم حديث على شكل خطاب أو تقرير أو رأي معلل، وكذلك الأعمال الكتابية والفنية، والواجبات المنزلية، وتمثيل الأدوار، والملاحظات اليومية، وكل هذه الأدوات يستفاد منها في ملف أعمال المتعلم ... الخ (مركز البحوث والتطوير التربوي، ٢٠١١، ٨).

كما نادت النظريات التربوية المعاصرة بأهمية قياس المستويات المعرفية العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم وعدم الاكتفاء بقياس درجة حفظ المعلومات، كما طالبت بضرورة زيادة وعي المعلمين بأهمية التغذية الراجعة والتقويم التكويني في العملية التعليمية (Edwards, Chapman & Nash, 2001, 201). وهذا التطور في النظريات التربوية أدى إلى تزايد البحث عن آليات للتقويم تكفل مراعاة الفروق الفردية من خلال منهج متكامل يتضمن التقويم المستمر والفاعل يتم فيه قياس النواتج التعليمية السابقة والحاضرة والمتوقعة؛ ليصبح التقويم جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية ومصاحباً لها أولاً بأول؛ من أجل تحديد الخلل وتقديم العلاج الناجع له لتحقيق الأهداف المنشودة (الطراونة، ٢٠٠٤، ٨٣).

وبالرجوع إلى علام (٢٠٠٣، ٥٠) وعلوان (٢٠٠٧، ١٨) والطراونة (٢٠١١، ١٢-١٥)، والمديرية العامة للتقويم التربوي (٢٠١٢، ٧) اتضح أن عملية تقويم التعلم تتسم بعدة خصائص، أهمها: أن المعلومات والبيانات المستمدة من الامتحانات التحريرية والشفوية والعملية والتكليفات والمقابلات وملاحظات الأداء والاستبيانات وغيرها من المقاييس ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها وسيلة لعمليات الإصلاح والتعديل والتطوير في كافة جوانب العملية التعليمية، فهي بمثابة عملية تغذية راجعة لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية لتحسينه وتلافي ما به من ضعف أو قصور، كما أن الأحكام الصادرة من خلال تحليل المعلومات والبيانات المستمدة من أدوات التقويم لابد أن تتسم بالاتساق والعدالة بما يضمن عدم تعرض أي طرف من أطراف العملية التعليمية للظلم أو التفرقة بينه وبين نظرائه على أي أساس غير ما يتعلق بالعملية التعليمية، فلا يتم التفرقة بين الأطراف على أساس الجنس أو العرق أو الدين أو صلة القرابة أو غير ذلك، وكذلك فإن عملية التقويم يجب أن تشمل جميع جوانب التعلم، سواء المعرفية أو المهارية أو الوجدانية، ولا يجب أن تقتصر على جانب واحد منها أو على مستوى واحد من أحد هذه الجوانب، وهذا يتطلب تنوع في أدوات التقويم وعدم الاقتصار على أداة واحدة، كما يجب أن يشمل التقويم جميع أجزاء المنهج الدراسي، وألا يتناول موضوعات بعينها ويهمل موضوعات أخرى، كما يجب أن تتسم أدوات التقويم بشروط سيكومترية تضمن الحصول على بيانات ومعلومات تتسم بدرجة عالية من الدقة في تقييم عملية التعلم، ومن هذه الشروط الصدق والثبات والموضوعية والتنوع والقدرة على التمييز ومناسبة مستوى صعوبة المفردات ... الخ، كما توجد مجموعة من الأخلاقيات التي تحكم عملية التقويم فيما يسمى بالميثاق الأخلاقي للتقويم، ومنها ضرورة الإعلان المبكر للمتعلمين عن موعد التقويم، وأن تكون مصالح الطلاب وسلامتهم من الأولويات، وعدم التركيز على

الأخطاء أو البحث عنها، وتقديم الرعاية والاهتمام الكافي بالطلاب أثناء الامتحانات، كما توجد مجموعة من الضوابط القانونية التي تحكم سلوك الطلاب والقائمين على عملية التقويم من ملاحظين ومراقبين ورؤساء لجان وأعضاء الكنترولات، كما أن عملية التقويم تستمر طوال عملية التعلم، فهي تسبقه لتحديد المتطلبات القبلية اللازمة لحدوث التعلم، وتستمر معه لتحديد نقاط القوة والضعف أثناء عملية التعلم من أجل توجيه المتعلم للبرامج العلاجية أو التدريبية أو الإثرائية المناسبة، وكذلك تقديم التغذية الراجعة للمعلم والمنهج وكافة عناصر العملية التعليمية، كما تمتد عملية التقويم في نهاية عملية التعلم للتأكد من مدى تحقق الأهداف المراد تحقيقها، واتخاذ القرارات المناسبة.

وقد اختلف مارك (Mark, 2007, 30-33) في ذلك عندما جعل التقويم يتم في نهاية البرنامج المراد تنفيذه ولا يستمر مع خطوات تنفيذ البرنامج مفرقاً بذلك بين التقويم والمراقبة Monitoring فجعل المراقبة عملية تهدف إلى التحقق من مطابقة تنفيذ البرنامج للخطة الموضوعة مسبقاً، بينما استخدمت المجموعة الاستشارية للتنوع البيولوجي (Consultative Group on Biological Diversity, 2002, iii) مصطلحي المراقبة والتقويم معاً بشكل متلازم ولم تفرق بين معناهما أو توقيتهما ووحدت بين أهدافهما كما لو كانا مصطلحاً واحداً. ويرى الباحث أن عملية المراقبة في حد ذاتها لن تفيد كثيراً في تحقيق أهداف البرنامج ما لم تكن مقترنة بعمليات تقويم مستمر أثناء التنفيذ خاصة في حالة ظهور معوقات أو تحديات تتطلب تعديلات في الخطة الموضوعة التي تخضع لعملية تقويم في البداية لتصبح أكثر مرونة.

وإذا كان النهوض بأي عمل يستلزم ما يسمى بالتحليل البيئي SWAT Analysis من أجل تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في الوضع الحالي، ومعرفة الفرص، وتحديد التحديات التي تواجه هذا النهوض، فإنه للنهوض بتقويم عملية التعلم يجب تحديد الوضع الراهن لمدى قيام المؤسسة التعليمية بممارسات تقويم صحيحة تحقق الدقة والموضوعية والتكاملية والشمولية والاستمرارية عند تقويم التعلم؛ لتحقيق ما تصبو إليه العملية التعليمية برمتها والوصول بها إلى أفضل صورها.

مشكلة البحث:

شهدت الآونة الأخيرة تقدماً هائلاً في مجال التقويم التربوي، ودأب علماؤه على دراسة العوامل التي تساعد في بناء أدوات للقياس تصلح لقياس مدى تحقق الأهداف التربوية أو

التعليمية المختلفة سواءً كانت هذه الأهداف معرفية أو مهارية أو وجدانية، ووضعوا كثيراً من المعايير والخصائص التي يجب أن تتسم بها عملية التقويم في المجال التربوي. ويبدو أن استفادة التربويين من هذا التقدم جاءت في الوطن العربي على المستوى النظري أكثر من المستوى التطبيقي، فقد أكد عودة (٢٠١١، ١٦٧) أن حركة تقويم البرامج التعليمية والتربوية وبحوث التقويم مازالت تجربة متواضعة في المدارس والجامعات على مستوى الوطن العربي، وأن الحديث عن التقويم أسهل من الدخول فيه لأنه أقل ما يوصف به أنه عمل إبداعي.

ويبدو هذا واضحاً في كثير من الأدبيات التي تناولت عملية التقويم، فقد أوضح كوافحة (٢٠٠٣، ٣٦) أن ما يحدث في العملية التعليمية لا يعدو أن يكون مجرد قياس لتحصيل المتعلمين دون تقديم علاج أو متابعة وهذا لا يحقق الأهداف التعليمية المرحلية أو المتكاملة التي ترمي بدورها إلى تحقيق أهداف أعمق وأشمل. كما حذر أبوعلام (٢٠٠٥، ٤٥) عندما وجد اهتماماً زائداً بأدوات التقويم دون غيرها من الممارسات الأخرى التي تتعلق بعملية التقويم؛ خشية أن يؤدي ذلك إلى الاعتقاد الخطأ بأن التقويم هو مجرد مجموعة من الوسائل التي تهدف إلى الحصول على معلومات عن الطلاب، بدلاً من أن يكون عملية تتكامل مع العمليات الأخرى في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة مثلها مثل عملية التدريس أو عملية الإرشاد النفسي أو التوجيه الأكاديمي. وقد أشار الزهراني (٢٠٠٨، ٩) إلى وجود عديد من المشكلات التي تحول دون التطبيق السليم للتقويم المستمر في العملية التعليمية، وقام بتصنيفها إلى مشكلات متعلقة بالمعلم، وأخرى متعلقة بالبيئة التعليمية، وثالثة متعلقة بالنظام التعليمي ككل. وقد وجد البلادي (٢٠٠٩، ٨٢ – ٩٤) بعض المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر، وقد صنف هذه المعوقات إلى معوقات توجد بدرجة كبيرة وهي التي تعود إلى التلميذ وإلى المقرر الدراسي، ومعوقات توجد بدرجة متوسطة وهي التي تعود إلى المعلم وإلى الناحية التنظيمية والإدارية.

ولا تقتصر هذه المشكلات على الوطن العربي فقط، فقد أشار كروكس (Crooks, 1988, 438) أن عملية التقويم التي تتم داخل الفصل Classroom Evaluation لها تأثيرات سلبية قوية مباشرة وغير مباشرة تستلزم ضرورة التخطيط والتطبيق السليم لهذه العملية. كما أوضح لوني (Looney, 2011, 10) إلى أن عدم الوعي بما يجب أن يكون عليه التقويم والهدف منه يجعل بعض المعلمين في إنجلترا وفرنسا يتبعون أسلوب التدريس صوب الاختبار Teaching to The Test، وهذا يفقد عملية التقويم دورها في تنمية عملية التعلم؛ إذ يقتصر التدريس على حفظ الإجابات الصحيحة للأسئلة المحتمل وجودها في الامتحان،

كما أشار جينكنز وايلوين وباسويل (Jenkins, Ellwein & Boswell, 2008, 27) إلى أنه رغم إدراك المسؤولين في معظم كليات جامعة كولومبيا لأهمية البيانات المستمدة من الاختبارات التحصيلية في تطوير تعلم الطلاب ومراقبة الجهود المبذولة لتحسين تقدم الطلاب ونجاحهم، إلا أن بعضهم لا يستخدم هذه البيانات في هذا الغرض خلال العام الدراسي. بل وأكد ليمان ومهرينز (٢٠٠٣، ٧٧) أن الطلاب ضاقوا ذرعاً بالاختبارات الغامضة التي تتناول الموضوعات الهامشية والتافهة فقط والتي ليست لها صلة بالمادة وتترك الموضوعات المهمة.

ونتيجة المشكلات والمعوقات التي تحول دون تحقيق عملية التقويم لأهدافها، ونتيجة هذه الفجوة بين النظرية والتطبيق في عملية التقويم؛ فإن ثمة ضرورة لمراجعة المؤسسات التعليمية لما تقوم به من ممارسات تقويمية والسعي إلى تطويرها لتحسين عملية التعلم، ولعل هذا ما دعا اركيسزويسكي وديبالا ووينك (Arciszewski, Dybala & Wnek, 1992, 22) إلى القول بأن تحسين طرق تقويم التعلم يعد متطلباً قبلياً للتطبيق العملي لعملية التعلم. وهذا ما نادى به العبدان (٢٠٠٨، ١١) أيضاً عندما أشار إلى أن تقويم عملية التقويم (ما وراء التقويم) أمر في غاية الأهمية، وأشار إلى أنها يجب أن تستمر مع استمرار عملية التقويم.

وإذا كان تقويم عملية التقويم في المؤسسات التعليمية يستلزم التعرف على واقع ما تقوم به هذه المؤسسات من ممارسات تقويمية، فإن ذلك يتطلب الاعتماد على أساليب فعالة في الحكم على مدى فعالية هذه الممارسات؛ وفي سبيل ذلك قام بعض الباحثين بالاعتماد على أسلوب تحليل محتوى الامتحانات. فقد أوضح كل من قاسم وحسن (٢٠٠٨، ٣٢) في نقدهما لأساليب التقويم المتبعة في الجامعات المصرية أنها تعتمد بدرجة كبيرة على الامتحانات الجامعية التي تركز على قياس الجانب المعرفي في أدنى مستوياته متمثلاً في استدعاء المعرفة، ولا تسعى إلى قياس الأهداف المهارية والوجدانية مما ينافي النظرة الشاملة لجوانب شخصية الطالب. وقد رأى الطريري (١٩٩٧، ٢٧٩) أن الاهتمام بقياس حفظ المعلومات فقط يتعارض مع المفهوم الصحيح للتحصيل الدراسي الذي لا يقتصر على اكتساب المعلومات فقط ولكن يتعداه إلى المهارات والاتجاهات وطرق التفكير والتغيرات التي تحدث له، والسلوك الناتج ... الخ. وكل هذا يجب أن يكون ممثلاً في عملية التقويم.

وقد يفيد أسلوب تحليل محتوى الامتحانات في الحكم على درجة كفاءتها كأدوات للتقويم، وهذا الأسلوب لا يتناول جميع الممارسات التقويمية التي يجب أن تتم في العملية التعليمية

ولكنه يسعى إلى الحكم على فعالية إحدى أدوات التقويم المستخدمة في عملية التقويم ولم يحكم على العملية ككل. فالاكتفاء بتحليل المتخصصين لأسئلة الامتحانات في الحكم على كفاءة عملية التقويم ليس كافياً؛ لوجود طرق أخرى يستخدمها عضو هيئة التدريس لتقويم أداء طلابه مثل التكليفات أو المهام التي يطلب من الطلاب إنجازها وكذلك الاختبارات الشفهية والعملية، فضلاً عن الأسئلة التي قد يلقيها على طلابه أثناء عرض المادة العلمية، وغيرها من طرق وأدوات التقويم التي يتفاوت درجة اتباع أعضاء هيئة التدريس لها في التقويم.

وقد نحى عفانة (٢٠١١، ١٣١) منحى آخراً في تقييمه لواقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة، فقد اعتمد على أداتين إحداهما عبارة عن بطاقة ملاحظة يستخدمها الباحث في ملاحظة مدى استخدام عينة من المعلمين لبعض أساليب التقويم، والأخرى عبارة عن استبيان يقدم لعينة من المديرين والمشرفين للتعرف على آرائهم في مدى استخدام المعلمين لأساليب التقويم المختلفة، وقد تمثلت أساليب التقويم في ثمانية أساليب، هي: التقويم القائم على الأداء، وملفات الأعمال (البورتفوليو)، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وتقويم الأداء القائم على الملاحظة، وتقويم الأداء بالمقابلات، وتقويم الأداء بالاختبارات الكتابية، وتقويم الأداء بخرائط المفاهيم، ولكن هذين الأسلوبين لم يتطرقا إلى كافة الممارسات التقويمية الأخرى التي يجب أن تقوم بها المؤسسة التعليمية.

وإذا كان المتعلم هو المستفيد الأساسي من المؤسسات التعليمية، وهو الذي من أجله يتم تقويم باقي عناصر العملية التعليمية فإن قيامه بتقييم ما مر به من ممارسات تقويمية في أثناء دراسته يعد حقاً أصيلاً له لا يمكن إغفاله أو التغاضي عنه، فقد أشار كارليس (Carless, 2007, 57) أنه يجب إشراك الطلاب في عملية تقويم تعلمهم. كما أوضح قواسمة (٢٠٠٢، ٢١٢) أن معرفة اتجاهات الطلاب نحو الاختبارات يفيد كثيراً في العملية التعليمية؛ إذ إن استخدام الاختبارات بطريقة غير سليمة قد يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية من الطلاب نحوها، وهذا ما يلزم تجنبه والابتعاد عنه، بل والعمل على تشكيل اتجاهات إيجابية نحوها من خلال الممارسات الصحيحة من قبل المعلم وكل من له صلة مباشرة بعملية تقويم التعلم.

وقد اعتمد بعض الباحثين على أسلوب آخر يتم فيه تقييم الطلاب أنفسهم للممارسات التقويمية التي تعرضوا لها؛ حيث قام كامبيون وماسون واردمان (Campion, Mason &

(Erdman, 2000, 169) بدراسة تهدف إلى التعرف على آراء الطلاب في موعد وكيفية التقويم المتبع في كليات جامعة تكساس، مستخدماً استبيان مكون من (٣١) مفردة، وقد أوضحت النتائج أن معظم الكليات تستخدم بعض أشكال التقويم، واختلفت آراء طلاب الكليات المختلفة فيما يتعلق بمستوى التقويم في حالتي التقويم الجزئي والكلي.

كما قام قواسمة (٢٠٠٢، ٢١٢) بدراسة اتجاهات الطلاب نحو الامتحانات التحصيلية من خلال استبيان يتكون من (٢٠) مفردة تقع الاستجابة لمفرداته في خمسة مستويات، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة، وقد دلت النتائج على انخفاض اتجاه الطلاب نحو الامتحانات عن ٦٠٪.

وقد قام مشروع تطوير كليات التربية (FOEP, 2006, 113) ببرنامج لتدريب معلمي التعليم العام بمحافظة المنيا على مهارات التعليم والتعلم والتقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة (MIN-3)، ولمعرفة اتجاه طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية نحو أساليب التقييم في المدارس تم بناء مقياس مكون من (٢٥) مفردة، كان من بينها (١٣) مفردة لقياس الواقع، بينما كان (٩) مفردات منها بدأت صياغتها بكلمتي (يجب أن)، ومفردتين بدأتا بكلمتي (أحب أن)، ومفردة بدأت بكلمتي (أفضل أن)، والمتأمل لهذه المفردات يجد أنها تقيس ما يجب أن يكون عليه التقييم وما يفضله الطلاب وليس ما يدركونه من واقع أساليب التقييم.

ونالت مهارات تقويم الطلاب حظاً ضعيفاً من الاهتمام في النموذج الذي أعده أبوالرب وقدادة (٢٠٠٨، ١٠٦) لتقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، فقد ضمن الباحثان ثلاث مفردات فقط في الاستبيان المقدم للطلاب لتقييم بعض ممارسات تقويم التعلم التي يجب أن يقوم بها عضو هيئة التدريس، وتتناول هذه المفردات مدى توافق محتوى الامتحانات مع شرح مفردات الخطة التدريسية للمادة، ومناقشة عضو هيئة التدريس للإجابات الصحيحة للأسئلة التي تضمنتها الامتحانات، والتنويع في أساليب قياس تحصيل الطلاب، إلا أن هذه المفردات ليست كافية للحكم على كافة ممارسات التقويم.

وقد نحى الشوك والعجيل (٢٠٠٨، ٢٠) نفس هذا المنحى عند تقييمهما لأداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة، والتي إحداها معيار يتعلق بأساليب التقويم التي يتبعها المعلم، وقد أعدا استبياناً للحكم على ممارسات الأستاذ الجامعي في كل معيار من معايير الجودة الشاملة، وقاما بتقديمه لعينة قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكليتي الآداب والعلوم في جامعة ٧ أكتوبر بمصراتة، وقد استخدما لقياس

المعيار المتعلق بأساليب التقويم (٩) مفردات يتم الحكم على كل مفردة منها بالاختيار من بين خمسة بدائل هي (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً). وقد جاءت خمس مفردات من المفردات التسع متجاوزة النسبة (٦٠٪)، وجاءت الأربع الأخرى أقل من هذه النسبة، وقد اعتبر الباحثان أن أداء الأساتذة في المعيار المتعلق بأساليب التقويم مقبول إلى حد ما من وجهة نظر الطلاب.

كما اعتمد مشروع مركز جامعة المنيا لتطوير نظم تقييم الطلاب (٢٠٠٩) عند تحليله لمدى تحقق المواصفات العلمية في الورقة الامتحانية الجامعية على استبيان تقييم الطلاب للورقة الامتحانية، وقد تكون من (٢٠) مفردة تهدف لقياس ثلاثة أبعاد أولها يتعلق بشكل الورقة الامتحانية، والثاني يتعلق بمناسبة أسئلة الامتحان والثالث يتعلق بعملية التصحيح، ويقوم الطالب بالاستجابة لمفرداته من خلال اختيار أحد البديلين (نعم أو لا)، إلا أنه يتضح من أبعاد الاستبيان أنه لم يتناول كافة ممارسات التقويم.

وقام كل من كوسكان والكان (Coşkun & Alkan, 2010, 397) بتقويم عملية القياس والتقويم التربوي في تركيا من وجهة نظر عينة من الطلاب قوامهم (١٢) طالباً وطالبة، وقد اعتمدا على مقابلة شخصية مع الطلاب عرضا من خلالها سؤالاً واحداً يتعلق بعملية التقويم، وهو: ما الأمور التي تعتقد أن معلمك يضعها في حسبانه عند تقديره لدرجات أو علامات الطلاب في المقرر؟، وتوصلا من خلال إجاباتهم إلى بعض الممارسات التي يقوم بها المعلم مثل اعتماده على تقويم الأقران وتدوينه للملاحظات أثناء إجابات الطلاب الكلامية، وتأثره بجمال الخط عند تقديره للدرجات، وكذلك تقييمه للأنشطة الصفية ... الخ، وقد اقتصرت المقابلة على سؤال واحد مفتوح يتعلق بعملية التصحيح، ولم تتناول كافة ممارسات تقويم التعلم.

ويلاحظ من الدراسات السابقة أن أغلب المقاييس التي عرضت على الطلاب لإبداء آرائهم في عملية التقويم قد اقتصرت على الامتحان النهائي أو الورقة الامتحانية أو بعض الممارسات القليلة التي يقوم بها المعلم، ولم تهتم بقياس كثير من الممارسات التقويمية المعبرة عن خصائص التقويم السليم مثل الهدفية والشمولية والاستمرارية والموضوعية ودقة الأدوات والتنظيم والالتزام بالميثاق الأخلاقي للتقويم، وهذا ما دعا الباحث إلى محاولة تقييم عملية تقويم التعلم بشكل أكثر شمولية لكل هذه الممارسات.

واستجابة لمناداة التربويين في الفترة الأخيرة بأهمية التقويم في العملية التعليمية وضرورة تحسين الممارسات التقويمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات؛ عقدت جامعة المنيا دورات تدريبية لتطوير نظم التقويم والامتحانات، وأنشأت مركزاً لتطوير نظم تقييم

الطلاب، وكان أهم أهدافه نشر الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بأهمية تطوير عملية التقويم، والممارسات التقويمية الصحيحة، وذلك من خلال عقد مجموعة من الندوات في كثير من كليات الجامعة، كما عمل المركز على تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية إعداد بنوك للأسئلة وميكنة التصحيح وإنشاء قاعدة بيانات وكثير من مهارات التقويم، ولتقييم فعالية كل هذه الجهود المبذولة للارتقاء بعملية التقويم رأى الباحث ضرورة تقييم الممارسات التقويمية المتبعة داخل جامعة المنيا، وذلك من وجهة نظر طلابها باعتبارهم أصحاب الحق الأصيل في عملية التعلم، وهم المستفيدون من العملية التعليمية برمتها ومن أجلهم أنشأت المؤسسات التعليمية المختلفة.

وقد تذهب الجهود المبذولة للارتقاء بعملية التقويم أدراج الرياح ما لم يكن هناك وعي كاف لدى الطلاب بأهمية عملية التقويم ودورها في تحسين وتطوير عملية التعلم، بل ويكون لديهم رغبة في تطبيق الممارسات الصحيحة للتقويم، والانتقال من مجرد قياس مدى حفظ المعلومات إلى تناول المستويات المعرفية العليا، بل والانتقال من الاهتمام بالجانب المعرفي وحده إلى قياس الجوانب الانفعالية والمهارية لديهم. فالواقع يشير إلى أن كثيراً من الطلاب يتهمون الامتحان الذي يسعى إلى قياس القدرة على الفهم والتفكير بدلاً من مجرد الحفظ بأنه على درجة عالية من الصعوبة (سعيد، ٢٠٠٥، ٤). وهذا قد يثني بعض المعلمين عن تمثيل المستويات المعرفية العليا في الاختبار؛ مما يؤدي إلى عدم تحقيق عملية التقويم للهدف منها.

لهذا لا يمكن التسليم التام بما أشار إليه علوان (٢٠٠٧، ١١) – من أن الوسائل التقويمية الحديثة المتطورة يجب أن تحقق طموحات المتعلمين في مختلف مراحل التعلم – ما لم يكن لدى المتعلمين الوعي الكافي بأهمية التقويم وفائدته في العملية التعليمية وما يجب أن يتصف به من خصائص وصفات؛ فبعض الطلاب يرون صعوبة الامتحانات التي تحتوي على أسئلة تقيس القدرة على التحليل والاستنباط والنقد والإبداع، ويفضلون الأسئلة السطحية التي تقيس حفظ المعلومات، وهذا يتعارض مع مبدأ شمولية التقويم.

وقد تظهر اختلافات بين آمال الطلاب وطموحاتهم تجاه الممارسات التقويمية وبين ما يجب أن يكون عليه التقويم في ضوء رؤية التربويين والمتخصصين في القياس النفسي والتقويم التربوي، فيعد ذلك مؤشراً للقائمين على العملية التعليمية بانخفاض درجة الوعي لدى الطلاب بفلسفة التقويم وأهميته في تطوير العملية التعليمية، وهذا يفرض ضرورة تنمية وعي وثقافة الطلاب تجاه عملية التقويم من أجل تحقيق الهدف منها. وعلى هذا فإن مشكلة البحث الحالي يمكن صياغتها على هيئة مجموعة من التساؤلات كما يلي:

١- ما مستوى ممارسات التقويم المتبعة بأبعادها الفرعية من وجهة نظر الطلاب؟

٢- ما مستوى ممارسات التقويم المأمولة بأبعادها الفرعية من وجهة نظر الطلاب؟

٣- ما دلالة الفروق بين الواقع والمأمول من ممارسات التقويم بأبعادها الفرعية من وجهة نظر الطلاب؟

٤- ما دلالة الفروق في وجهة نظر الطلاب تجاه ممارسات التقويم المتبعة بأبعادها الفرعية في ضوء متغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟

٥- ما دلالة الفروق في وجهة نظر الطلاب تجاه ممارسات التقويم المأمولة بأبعادها الفرعية في ضوء متغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- الكشف عن مستوى ممارسات التقويم المتبعة بأبعادها الفرعية من وجهة نظر الطلاب.

٢- الكشف عن مستوى ممارسات التقويم المأمولة بأبعادها الفرعية من وجهة نظر الطلاب.

٣- التعرف على دلالة الفروق بين الواقع والمأمول من ممارسات التقويم بأبعادها الفرعية وفق وجهة نظر الطلاب.

٤- التعرف على دلالة الفروق في وجهة نظر الطلاب تجاه ممارسات التقويم المتبعة بأبعادها الفرعية في ضوء متغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

٥- التعرف على دلالة الفروق في وجهة نظر الطلاب تجاه ممارسات التقويم المأمولة بأبعادها الفرعية في ضوء متغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث فيما يلي:

١- يقدم هذا البحث تغذية راجعة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا فيما يتعلق بممارساتهم التقويمية.

٢- قد يثير هذا البحث وعي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لكثير من ممارسات التقويم التي يجب عليهم القيام بها عند تقويم طلابهم.

٣- قد يؤدي هذا البحث إلى زيادة وعي المسؤولين عن تقويم جودة الأداء في مؤسسات التعليم العالي بضرورة التقويم الشامل لممارسات التقويم التي تتبعها هذه المؤسسات عند تقويم أداء الطلاب.

٤- يعد هذا البحث استكمالاً لجهود فريق عمل مركز جامعة المنيا لتطوير نظم تقييم الطلاب.

٥- يعد هذا البحث من الأبحاث النادرة التي تسعى إلى التعرف على درجة وعي الطلاب بفلسفة وأهمية التقويم، وذلك من خلال الكشف عن آمالهم وطموحاتهم فيما يتعلق بممارسات التقويم.

٦- يمد هذا البحث المتخصصين في العملية التعليمية والمسؤولين عن تقويم جودة العملية التعليمية بأداة مقننة وصالحة لقياس وجهة نظر الطلاب في ممارسات التقويم المتبعة وممارسات التقويم المأمولة.

٧- قد يؤدي البحث الحالي إلى زيادة اهتمام إدارة الجامعة خاصة والمسؤولين عن التعليم العالي عامة بضرورة عقد دورات تدريبية وورش عمل مستمرة عن الممارسات التقويمية الصحيحة من أجل التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والمؤسسة التعليمية فيما يتعلق بتقويم الطلاب.

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على:

١- عينة مكونة من (٢٧٢) طالباً وطالبة من طلاب الفرق النهائية في الكليات العلمية والأدبية بجامعة المنيا في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٢ - ٢٠١٣م.

٢- استبيان ممارسات تقويم التعلم بين الواقع والمأمول (من إعداد الباحث).

مصطلحات البحث:

ممارسات تقويم التعلم: يقصد بها كل ما تقوم به المؤسسة التعليمية من إجراءات من أجل تقويم تعلم الطلاب، وتشمل هذه الإجراءات كل ما يقوم به المعلم والمتعلم وإدارة المؤسسة والملاحظين والمراقبين ورؤساء لجان وغيرهم أثناء عملية التقويم. وهي تختلف عن مهارات التقويم في أنها تتضمن الإجراءات التي تسعى إلى تحقيق الميثاق الأخلاقي والجوانب الإدارية للتقويم. ويفرق الباحث بين نوعين من الممارسات، هما:

ممارسات التقويم المتبعة: ويقصد بها ما يحدث بالفعل من ممارسات لتقويم التعلم في كليات الجامعة، ويتم تقديرها من خلال درجات الطلاب في أبعاد الاستبيان المستخدم في البحث الحالي فيما يتعلق بالواقع.

ممارسات التقويم المأمولة: ويقصد بها ما يتمناه الطالب من ممارسات لتقويم التعلم، ويتم تقديرها من خلال درجات الطلاب في أبعاد الاستبيان المستخدم في البحث الحالي فيما يتعلق بالمأمول.

أداة البحث:

تتمثل أداة البحث الحالي في استبيان لممارسات تقويم التعلم في جامعة المنيا بين الواقع والمأمول من وجهة نظر عينة من طلابها، وقد تم إعداد الأداة والتأكد من صلاحيتها للقياس من خلال الخطوات الآتية:

• تم الاطلاع على الأدبيات الخاصة بالتقويم وأسسه وخصائصه ومعاييره والاتجاهات الحديثة للتقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة، كما تم الاطلاع على المقاييس التي أعدت لاستطلاع رأي الطلاب في عملية التقويم أو للتعرف على اتجاهاتهم نحوها أو نحو الاختبارات التحصيلية، مثل: مقياس الاتجاه نحو الاختبارات التحصيلية لقواسمة (٢٠٠٢، ٢٣٢)، ومقياس الاتجاه نحو أساليب التقويم في مشروع تطوير كليات التربية FOEP (٢٠٠٦، ١١٣)، واستبيان تقييم أداء الأستاذ الجامعي للشوك والعجيل (٢٠٠٨، ٢٠)، ونموذج تقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس لأبوالرب وقدادة (٢٠٠٨، ١٠٦)، وغيرها.

• تم تصنيف ممارسات تقويم التعلم إلى ستة أبعاد أساسية، هي:

١. الممارسات المعبرة عن هدف التقويم: وهي الممارسات التي تظهر في العملية التعليمية من أجل عمليات الإصلاح وعلاج وتعديل الأخطاء وتحسين وتطوير عملية التعلم، بما يحقق مزيداً من التعلم، وألا تكون البيانات المستمدة من أدوات التقويم هي الغاية النهائية للعملية التعليمية.

٢. الممارسات المعبرة عن شمولية التقويم: وهي الممارسات التي تظهر في العملية التعليمية ويتضح من خلالها الاهتمام بتقويم جميع جوانب شخصية المتعلم، وجميع الأهداف التربوية سواء المعرفية أو المهارية أو الوجدانية، ولا تقتصر على أهداف بعينها، كما تعبر عن تغطية جميع أجزاء المنهج.

٣. الممارسات المعبرة عن موضوعية التقويم: وهي الممارسات التي تضمن تحقق العدالة لجميع الطلاب عند تقويم عملية التعلم، وعدم تعرضهم لأي ظلم، أو تفرقة عند تحديد مستواهم التعليمي.

٤. الممارسات المعبرة عن استمرارية التقويم: وهي الممارسات التي تضمن القيام بعملية التقويم قبل وأثناء وبعد عملية التعلم، ولا تقتصر على التقويم النهائي أو الختامي.

٥. الممارسات المتعلقة بأدوات التقويم: وهي الممارسات التي تعبر عن مدى صلاحية أدوات التقويم في قياسها للتعلم، من الصدق والثبات والتنوع والوضوح والقدرة على التمييز ... الخ.

٦. الممارسات المتعلقة بالناحية الإدارية والميثاق الأخلاقي للتقويم: وهي الممارسات التي تضمن تحقق الشفافية والتنظيم والراحة النفسية للطالب أثناء عملية التقويم وكذلك إبعاد المشتتات التي قد تؤدي إلى نقص تركيزه وانتباهه، والحفاظ على الأخلاق الحميدة وتطبيق القانون أثناء عملية التقويم.

• تم بناء الاستبيان في صورته الأولية، وكان مكوناً من (٧٤) مفردة، بحيث كان عدد المفردات في أبعاد الاستبيان (٨، ١١، ٩، ١١، ١٩، ١٦) وفق الترتيب السابق للأبعاد، على أن يطلب من الطالب إبداء استجابتين منفصلتين عن كل مفردة بحيث تعبر الاستجابة الأولى عن رؤيته لواقع ممارسات التقويم، باختيار أحد البدائل (دائماً = ٥، كثيراً = ٤، أحياناً = ٣، قليلاً = ٢، أبداً = ١) أسفل عمود الواقع، وتعبر الاستجابة الثانية عن ما يأمله من ممارسات، باختيار بديل أحد البدائل (أتمنى بشدة = ٥، أتمنى = ٤، لا أعرف = ٣، لا أتمنى = ٢، لا أتمنى مطلقاً = ١) أسفل عمود المأمول.

• تم التأكد من صدق الاستبيان: من خلال عرضه على (٩) من السادة المحكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي، ومن أعضاء مركز جامعة المنيا لتطوير نظم تقييم الطلاب، وذلك للتعرف على آرائهم في قياس مفردات الاستبيان لكل بعد من الأبعاد الستة المكونة له وصحة صياغتها العلمية واللغوية ومدى مناسبتها للطلاب، وبناء على هذه الآراء قام الباحث بإجراء التعديلات الآتية:

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

العبارة قبل التعديل	التعديل
يراجع الأساتذة التكليفات المقدمة من الطلاب بدقة ويوضحون لهم أخطاءهم.	يوضح الأساتذة للطلاب أخطاءهم فيما يطلب منهم من تكليفات.
طبيعة الامتحانات الجامعية تفرض على الطلاب بذل جهد أكبر للفهم والاستيعاب.	تفرض الامتحانات الجامعية على الطلاب بذل جهد أكبر للفهم والاستيعاب.
تصحيح الامتحانات الشفوية والعملية يحدث فيه نوع من المحاباة والتحيز.	يحدث نوع من المحاباة عند تصحيح الامتحانات.
يتعمد الأساتذة وضع أسئلة تتناول موضوعات من خارج المقرر ولم يتم شرحها.	يضع الأساتذة أسئلة تتناول موضوعات من خارج المقرر.

تابع جدول (١)

العبارة قبل التعديل	التعديل
يعتمد تقدير الطلاب في المقرر على الامتحان التحريري فقط.	تنقل المفردة من بعد الممارسات المعبرة عن موضوعية التقويم إلى بعد الممارسات المعبرة عن شمولية التقويم.
هناك فارق كبير بين تقديرات الطلاب في المقررات المختلفة	تحذف المفردة.
يفضل الأساتذة النقل المباشر من الكتب والمراجع ومواقع الإنترنت لأداء التكليفات المطلوبة.	تنقل المفردة من بعد الممارسات المتعلقة بأدوات التقويم إلى بعد الممارسات المعبرة عن هدف التقويم.
يتأثر تركيز الطلاب في أثناء الإجابة عن الامتحانات بسبب العناصر المشتتة للانتباه.	توجد عناصر تشتت انتباه الطلاب أثناء الإجابة عن الامتحانات.
يشعر الطلاب بالتوتر والقلق أثناء الامتحانات.	تحذف المفردة.

وبذلك أصبح الاستبيان مكوناً من (٧٢) مفردة، وأصبح عدد مفردات كل بعد من أبعاد الاستبيان (٩، ١٢، ٧، ١١، ١٨، ١٥) بينها (٥، ٣، ٥، ١، ٥، ٢) مفردات سالبة وذلك وفق الترتيب السابق للأبعاد أيضاً.

• تم تجريب مفردات الاستبيان على عينة من الطلاب بهدف التأكد من صلاحية الاستبيان للتطبيق من خلال التأكد من فهم الطلاب لمفردات الاستبيان وتعليماته، والكشف عن تحقق الشروط السيكومترية في القياس، وكان قوام عينة التجريب (٢١٠) طلاب من طلاب السنوات النهائية في الكليات العلمية (١٠٠ طالباً) والكليات الأدبية (١١٠ طلاب)، وكان عدد الذكور في العينة ٩٨ طالباً، وعدد الإناث ١١٢ طالبة.

• تم عكس اتجاه تصحيح المفردات السالبة في الاستبيان بحيث تتحول الدرجات (١، ٢، ٤، ٥) إلى الدرجات (٥، ٤، ٢، ١)، وتبقى الدرجة (٣) كما هي في حالتي تقييم الواقع وتوضيح المأمول.

• تم التأكد من مؤشر الاتساق الداخلي لمفردات الاستبيان من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مفردة من المفردات والبعد الذي تنتمي إليه (بعد حذف درجة المفردة)، وذلك في حالتي تقييم الواقع وتوضيح المأمول، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط في حالة تقييم الواقع بين (٠,٠٣٨، ٠,٥٣٦) كما تراوحت قيم معاملات الارتباط في حالة توضيح المأمول بين (٠,٠٠٤، ٠,٧١٧)، وكان عدد المفردات التي يقل معامل ارتباطها بالبعد الذي تقيسه عن ٠,٣٠٠ في الحالتين ٩ مفردات كما في جدول (٢).

جدول (٢)
قيم معاملات ارتباط المفردات بالأبعاد التي تقيسها في حالتي تقييم الواقع وتوضيح المأمول

البعد	رقم المفردة	الارتباط بالبعد		البعد	رقم المفردة	الارتباط بالبعد		البعد	رقم المفردة	الارتباط بالبعد	
		الواقع	المأمول			الواقع	المأمول			الواقع	المأمول
ممارسات تعبر عن هدف التقويم	١	٠,١٣١	٠,١٣٤		١٩	٠,٣٢٩	٠,٤٧٦		٣٧	٠,٥٢٥	٠,٦٣٩
	٢	٠,٤١٩	٠,٣٢١		٢٠	٠,٤٢٩	٠,٣٥١		٣٨	٠,٥٢٢	٠,٥٥٩
	٣	٠,٣٨٦	٠,٣٤١		٢١	٠,٠٣٨	٠,١٨٩		٣٩	٠,٤٦٥	٠,٥٢١
	٤	٠,٣٠٢	٠,٤١٨	ممارسات تعبر عن موضوعية التقويم	٢٢	٠,٣٢٩	٠,٣١٢	ممارسات متعلقة بأدوات التقويم	٤٠	٠,٣٢٦	٠,٣٧٦
	٥	٠,٣٠٧	٠,٣٠٦		٢٣	٠,٣٩٧	٠,٣٥٣		٤١	٠,٣١٧	٠,٤٤٧
	٦	٠,٤٣٨	٠,٤٧٤		٢٤	٠,٤٠٧	٠,٤٢٩		٤٢	٠,١٢٢	٠,٠٠٤
	٧	٠,٣٨٦	٠,٥٠٧		٢٥	٠,٣٣٦	٠,٣٦٢		٤٣	٠,٣٤٧	٠,٥٦٩
	٨	٠,٣٦١	٠,٣٠٩		٢٦	٠,٣٥٩	٠,٤١٢		٤٤	٠,٠٨٢	٠,٠٨٤
	٩	٠,٠٥٥	٠,٠٥٢		٢٧	٠,٣٨٦	٠,٣٩٨		٤٥	٠,٣٢٣	٠,٣٨٦
ممارسات تعبر عن شمولية التقويم	١٠	٠,٣٦٧	٠,٣٤٦		٢٨	٠,٣٥٢	٠,٣٠٩		٤٦	٠,٤٣٦	٠,٤٩٦
	١١	٠,٣٩٢	٠,٣٤٠	ممارسات تعبر عن استمرارية التقويم	٢٩	٠,٥٢٨	٠,٤١٩		٤٧	٠,٣٣٨	٠,٤٣٣
	١٢	٠,٣٠٩	٠,٣٠٦		٣٠	٠,٠٩٦	٠,٢٦٩		٤٨	٠,٣١٩	٠,٣٥٢
	١٣	٠,١٥٩	٠,١٢٣		٣١	٠٥٠٨	٠,٤٩٦		٤٩	٠,٤٤٥	٠,٥٦٧
	١٤	٠,٣٧١	٠,٣٨١		٣٢	٠,٤٢١	٠,٥٢٨		٥٠	٠,٣٨٨	٠,٥٠٥
	١٥	٠,٤٨١	٠,٤١٥		٣٣	٠,٠٨٦	٠,٠٦٨		٥١	٠,٣٢٥	٠,٥٤٩
	١٦	٠,٣٠٦	٠,٣٢٥		٣٤	٠,٤٤٥	٠,٥٣٤		٥٢	٠,٣٨٩	٠,٣٤٩
	١٧	٠,٣٧٢	٠,٣٤٠		٣٥	٠,٥٣٦	٠,٦٨٠		٥٣	٠,٣٠٥	٠,٥٣١
	١٨	٠,٤٣٢	٠,٤٨٨		٣٦	٠,٥٣٦	٠,٥٦٤		٥٤	٠,٠٥٩	٠,١٨٩

البعد	رقم المفردة	الارتباط بالبعد	
		الواقع	المأمول
	٥٥	٠,٣٢٢	٠,٥٦٦
	٥٦	٠,٤٩٦	٠,٥٧٥
	٥٧	٠,٣٦٩	٠,٥٢٨
ممارسات متعلقة بالناحية الإدارية والميثاق الأخلاقي للتقويم	٥٨	٠,٣٣١	٠,٥٦٩
	٥٩	٠,٣١٦	٠,٦٣٩
	٦٠	٠,٥٠٧	٠,٧٠١
	٦١	٠,٤٢٦	٠,٦٦١
	٦٢	٠,٣٤٢	٠,٤٩٢
	٦٣	٠,٣٢٩	٠,٣٢٧
	٦٤	٠,٣٧٩	٠,٥٠٦
	٦٥	٠,٣١٢	٠,٣٣٥
	٦٦	٠,٤٦٢	٠,٧١٧
	٦٧	٠,٤٧٧	٠,٦٠٧
	٦٨	٠,٣٥٥	٠,٦٩١
	٦٩	٠,٣٠٤	٠,٧٠٦
	٧٠	٠,٣٥٧	٠,٦١٢
	٧١	٠,٣٢٩	٠,٥٩٥
	٧٢	٠,٤٣٢	٠,٥٩٩

وقد تم حذف المفردات التسعة التي قل معامل ارتباطها بالبعد الذي تقيسه عن ٠,٣٠٠ وبذلك أصبح عدد مفردات الاستبيان ٦٣ مفردة تقع جميع معاملات ارتباطها بالبعد الذي تقيسه – في حالتي الواقع والمأمول –أعلى من ٠,٣٠٠ وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، وأصبح عدد مفردات كل بعد من أبعاد الاستبيان (٧، ١٠، ٧، ٩، ١٥، ١٥) بينها

(٤، ١، ٥، صفر، ٢، ٢) مفردات سالبة، وذلك وفق الترتيب السابق للأبعاد أيضاً، وهذا يدل على الاتساق الداخلي لمفردات كل بعد من أبعاد الاستبيان، وكانت المفردات التي تم حذفها كما في جدول (٣):

جدول (٣)
المفردات المحذوفة من الصورة الأولية للاستبيان

م	المفردة
١	تهدف الامتحانات في الجامعة إلى مزيد من التعلم.
٩	يفضل الأساتذة النقل المباشر من الكتب والمراجع ومواقع الإنترنت لأداء التكليفات المطلوبة.
١٣	تتضمن الامتحانات أسئلة مباشرة سطحية.
٢١	يعتمد تقدير الطلاب في المقرر على الامتحان التحريري فقط.
٣٠	يعقد الأساتذة عدة امتحانات في المقرر الواحد أثناء الدراسة.
٣٣	يمكن للطالب الحصول على تقدير مرتفع إذا ذاكر المقرر قبل الامتحان بفترة قصيرة.
٤٢	يمكن للطلاب الإجابة بطريقة أفضل إذا تغيرت أنواع الأسئلة في الامتحانات.
٤٤	أسئلة الامتحانات مكررة من أعوام سابقة.
٥٤	يحدد الأساتذة درجة كل سؤال من أسئلة الامتحان في ورقة الأسئلة.

ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان بعد حذف درجة البعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٥٢، ٠,٦٢٢) في حالة تقييم الواقع، كما تراوحت بين (٠,٤٢١، ٠,٨٠٨) في حالة توضيح المأمول، وكانت جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبيان في حالتي تقييم الواقع وتوضيح المأمول.

جدول (٤)
قيم معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية للاستبيان ككل

أبعاد الاستبيان	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبيان		أبعاد الاستبيان	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبيان	
	الواقع	المأمول		الواقع	المأمول
الأول	٠,٥٠٣	٠,٤٢١	الرابع	٠,٦٢٢	٠,٨٢٤
الثاني	٠,٥١١	٠,٦١٣	الخامس	٠,٤٧٤	٠,٨٠٨
الثالث	٠,٤٥٢	٠,٤٦٥	السادس	٠,٥٥١	٠,٨٠٨

• تم التأكد من ثبات الاستبيان: من خلال حساب معامل ألفا لكل بعد من أبعاد الاستبيان، وللاستبيان ككل في حالتي الواقع والمأمول، وكانت قيم معاملات الثبات كما يلي:

جدول (٥)
معاملات ثبات ألفا لأبعاد الاستبيان والاستبيان ككل

أبعاد الاستبيان	معاملات ألفا للواقع	معاملات ألفا للمأمول	أبعاد الاستبيان	معاملات ألفا للواقع	معاملات ألفا للمأمول
الأول	٠,٦٣٦	٠,٦٤٩	الرابع	٠,٧٥٦	٠,٨٣٤
الثاني	٠,٦٩٣	٠,٦٧٤	الخامس	٠,٧١٨	٠,٨٢٦
الثالث	٠,٦٦٢	٠,٦٧٩	السادس	٠,٧٣٤	٠,٨٩٢
الاستبيان ككل	٠,٨٨٦	٠,٩٣٩			

ويتبين من قيم معاملات ألفا أنها تراوحت بين (٠,٦٣٦، ٠,٩٣٩) وهي قيم مقبولة للتعبير عن ثبات الاستبيان وأبعاده الفرعية في ضوء ما أكده علام (٢٠٠٢، ١٦٦) عندما أوضح أن معامل ألفا يعطي الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل الثبات، وهذا يشير إلى تحقق الشروط السيكومترية للاستبيان.

• تم إعداد الصورة النهائية للاستبيان بعد حذف المفردات التسعة السابقة.

عينة البحث:

تكونت العينة من ٢٧٢ طالباً (١٢٨ طالباً، ١٤٤ طالبة) بجامعة المنيا من بعض الكليات العلمية (١٣٠ طالباً) ومن كليتين أدبيتين (١٤٢ طالباً). وقد فضل الباحث تطبيق المقياس على طلاب السنوات النهائية في هذه الكليات نظراً لكثرة تعرضهم لممارسات التقويم وقدرتهم على تقييمها بشكل أفضل من طلاب السنوات الأولى، وقد تم اختيار طلاب العينة بطريقة عشوائية منتظمة، وذلك على النحو التالي:

جدول (٦)
توزيع عينة البحث في ضوء الكلية والجنس

الجنس	الكليات العلمية			الكليات الأدبية		عدد الطلاب
	العلوم	الصيدلة	التمريض	دار العلوم	الآداب	
ذكور	٢٤	٢١	١٩	٢٨	٣٦	١٢٨
إناث	٢٤	١٩	٢٣	٣٤	٤٤	١٤٤
عدد الطلاب	١٣٠			١٤٢		٢٧٢

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول:

نص هذا السؤال على: "ما مستوى ممارسات التقويم المتبعة بأبعادها الفرعية من وجهة نظر الطلاب؟"

وللإجابة عنه تم حساب متوسط استجابات عينة البحث عن كل بعد من أبعاد الاستبيان وعن الاستبيان ككل فيما يتعلق بتقييم الواقع، ثم حساب الوزن النسبي للمتوسط كما في جدول (٧) من خلال المعادلة:

$$\text{الوزن النسبي للمتوسط} = \frac{\text{المتوسط}}{\text{عدد المفردات} \times \text{قيمة أكبر استجابة}} \times ١٠٠$$

جدول (٧)

المتوسط والمتوسط النسبي لأبعاد الاستبيان والاستبيان ككل في تقييم الواقع

البعد	المتوسط	الوزن النسبي للمتوسط	البعد	المتوسط	الوزن النسبي للمتوسط
الأول	١٦,٧١٧	٪٤٧,٧٦٣	الرابع	٢٤,٦٩١	٪٥٤,٨٦٩
الثاني	٢٧,٠٤٤	٪٥٤,٠٠٨	الخامس	٥٢,٦٠٣	٪٧٠,١٣٧
الثالث	٢١,٢١٠	٪٦٠,٦٠٠	السادس	٤٤,٤٤١	٪٥٩,٢٥٥
الكلي	١٨٦,٧٠٦	٪٥٩,٢٧٢			

ويتضح من جدول (٧) أن تقييم عينة البحث لممارسات التقويم المتبعة بأبعادها الفرعية جاءت جميعها منخفضة عن النسبة (٧٥٪) التي تعتمد عليها كليات الجامعة كمحك للحكم على جودة الأداء في كثير من الممارسات، حيث تراوحت الأوزان النسبية لمتوسطاتها بين (٤٧,٧٦٣٪، ٧٠,١٣٧٪)، وكان أعلى هذه المستويات للبعد الخامس الخاص بالممارسات المتعلقة بأدوات التقويم فقد كان الوزن النسبي لمتوسط درجات عينة البحث عنه (٧٠,١٣٧٪)، وعلى الرغم من أنه أعلى المستويات إلا أنه لم يصل إلى محك جودة الأداء، وقد يعود ارتفاعه عن غيره من المستويات إلى ما حذر منه أبو علام (٢٠٠٥، ٤٥) من ارتباط عملية التقويم عند كثير من أعضاء هيئة التدريس بالامتحانات فقط ومن ثم قد ينصب كل اهتمامهم عليها، أو لأن الجهود المبذولة في تطوير عملية التقويم داخل الجامعة من دورات تدريبية أو ورش عمل أو ندوات تركز بالدرجة الأولى على كيفية بناء الاختبارات وصياغة أسئلتها، أو قد يكون السبب وراء ذلك أن أدوات التقويم تعد الجزء الملحوظ من عملية التقويم أمام الآخرين من أعضاء هيئة

التدريس وإدارة الكلية؛ مما قد يؤدي بأعضاء هيئة التدريس إلى بذل مزيد من الجهد لتحسينها، وقد جاء الوزن النسبي لمتوسط درجات عينة البحث عن هذا البعد منخفضاً عن محك جودة الأداء بالجامعة نظراً لاحتواء مفردات هذا البعد على كثير من الفنيات المتعلقة بصياغة الأسئلة وتنويعها ومراعاة قدرتها على التمييز، ومناسبة الوقت اللازم للإجابة عن الأسئلة لزمن الاختبار، وهي كلها فنيات تتطلب مزيداً من الممارسة والمراجعة، في الوقت الذي ينشغل فيه الأساتذة الكبار والخبراء بطلاب الدراسات العليا والأعمال الإدارية بالجامعة، مع احتمال عدم مشاركتهم الفعالة لأعضاء هيئة التدريس الصغار في لجان وضع الامتحانات.

وجاء الوزن النسبي لمتوسط درجات عينة البحث في الأبعاد (الثاني والثالث والرابع والسادس) منخفضاً، وهي الأبعاد المعبرة عن شمولية وموضوعية واستمرارية التقويم، وكذلك المتعلقة بالناحية الإدارية والميثاق الأخلاقي للتقويم، وهذا قد يرجع إلى ما ينتاب العملية التعليمية عامة في الجامعة في الوقت الحالي من ضعف وقصور، وما تعاني منه من مشكلات تراكمية ناتجة عن غياب المتابعة والمراقبة الفعالة والمحاسبة المستمرة لما تقوم به الكليات من ممارسات تقويمية، إضافة إلى عدم وجود إجراءات عقابية أو تعزيزية فعالة مصاحبة لممارسات كافة القائمين على عملية التقويم، كما قد يعود هذا الانخفاض في مستوى ممارسات التقويم المتبعة إلى الافتقار إلى الأساليب الفعالة في تقييم عملية تقويم التعلم، والاقتصار في حالات نادرة على تحليل نتائج الامتحانات، مع وجود مقاومة شديدة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لكافة نظم تقييم الأداء في ظل غياب الإجراءات الفاعلة للمسائلة والمحاسبة تجاه التقصير في الواجبات التعليمية.

وكانت أدنى هذه المستويات للبعد الأول الخاص بالممارسات المعبرة عن هدف التقويم، وهذا يعني أن الممارسات الحالية المتبعة في عملية التقويم بجامعة المنيا لا تعبر عن الهدف السليم من عملية التقويم (من وجهة نظر عينة البحث)؛ إذ كان الوزن النسبي لمتوسط إجابات عينة البحث عن هذا البعد ٤٧,٧٦٣٪، أي أن ما يزيد عن نصف طلاب عينة البحث لا يرون أن عملية التقويم بالجامعة تهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم وتنمية التفكير، وقد يعود ذلك إلى ما يشعرون به من ضغوط مستمرة تؤدي إلى التوتر والقلق أثناء الامتحانات المختلفة، أو قد يكون بسبب استخدام بعض أعضاء هيئة التدريس لأعمال السنة كوسيلة للضغط على الطلاب من أجل إدارة بيئة التعلم أو إجبار الطلاب على شراء الكتاب الجامعي أو تكميم أفواههم عن التقصير في أداء المهام التعليمية، أو قد يرجع السبب إلى انشغال بعض أعضاء هيئة التدريس بأعمال أخرى خارج الجامعة لتحسين دخولهم مما قد يعوقهم

عن تصحيح أخطاء طلابهم فيما يكلفونهم به من مهام، كما قد يكون السبب في زيادة أعداد الطلاب في بعض الكليات عن الحد الذي يسمح لأعضاء هيئة التدريس بمتابعة تعلم طلابهم وتقويم أدائهم، وقد يرجع هذا التدني لهذا المستوى إلى عدم فهم بعض أعضاء هيئة التدريس للفرق بين عمليتي التقييم والتقويم، فيشعرون أن دورهم ينتهي بمجرد وضعهم للامتحانات وقيامهم بتصحيحها وتقدير درجات الطلاب، ولا يسعون إلى الإجابة عن هذه الاختبارات مع الطلاب وبيان سبب وقوع بعضهم في الأخطاء وتصويبها، وقد يكون السبب أيضاً في انفصال سوق العمل عن نوع التعليم الجامعي.

أما عن انخفاض الوزن النسبي لمتوسط درجات الطلاب عن الاستبيان ككل عن محك جودة الأداء فيرجع إلى انخفاض درجات الطلاب (عينة البحث) في كل الأبعاد المكونة للاستبيان والتي تمثل ممارسات التقويم المختلفة، والتي قد تعود إلى كل أو بعض الأسباب التي سبق ذكرها.

نتائج السؤال الثاني:

نص هذا السؤال على: "ما مستوى ممارسات التقويم المأمولة بأبعادها الفرعية من وجهة نظر الطلاب ؟"

وللإجابة عنه تم حساب متوسط استجابات عينة البحث عن كل بعد من أبعاد الاستبيان وعن الاستبيان ككل فيما يتعلق بتوضيح المأمول، ثم حساب الوزن النسبي للمتوسط كما في جدول (٨):

جدول (٨)
المتوسط والمتوسط النسبي لأبعاد الاستبيان والاستبيان ككل في توضيح المأمول

البعد	المتوسط	الوزن النسبي للمتوسط	البعد	المتوسط	الوزن النسبي للمتوسط
الأول	٢٩,٤٤٩	٨٤,١٤٠٪	الرابع	٣٧,٩١٥	٨٤,٢٥٦٪
الثاني	٣٩,٠٢٩	٧٨,٠٥٨٪	الخامس	٥٨,٨٣٥	٧٥,٤٤٧٪
الثالث	٢٧,٣٢٠	٧٨,٠٥٧٪	السادس	٦٤,٣٣١	٨٥,٧٧٥٪
الكلي	٢٥٦,٨٧٨	٨١,٥٤٩٪			

ويتضح من جدول (٨) ارتفاع الأوزان النسبية لمتوسطات إجابات عينة البحث عن أبعاد الاستبيان وعن الاستبيان ككل عن محك جودة الأداء (٧٥٪)؛ حيث تراوحت بين (٧٥,٤٤٧٪، ٨٤,٢٥٦٪)، وهذا يشير إلى ارتفاع طموحات وآمال عينة البحث فيما يتعلق بممارسات التقويم،

كما يدل على وعيهم بما يجب أن يكون عليه التقويم، ورغبتهم في تحسن الأوضاع الحالية، وقد يعود ذلك إلى توقعاتهم بأن تحسن هذه الممارسات سيؤدي إلى تحقق العدالة والمساواة بين الطلاب، وسيجعل عملية التعلم ذات مغزى أفضل، وسيضمن لهم عدم التعرض للضغوط المادية أو النفسية من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس، وسيجعل عملية التقويم غير مصحوبة بظواهر سلبية مثل القلق المرتفع والتوتر والاضطرابات والضغوط النفسية الأكاديمية، كما قد يعود ذلك إلى نمو وعي الطلاب فيما يتعلق بعملية التقويم في الفترة الأخيرة نتيجة ما قد تقوم به وحدات الجودة في كليات الجامعة من قياس لمستوى رضاهم عن المعلم وطريقة التدريس والمقرر.

نتائج السؤال الثالث:

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الواقع والمأمول من ممارسات التقويم بأبعادها الفرعية وفق وجهة نظر الطلاب؟"

وللإجابة عنه تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين مرتبطين، وذلك لتعرض نفس طلاب العينة (ن = ٢٧٢) إلى استبيان واحد للاستجابة مرة للواقع الحالي والاستجابة مرة أخرى للمأمول من ممارسات للتقويم، وجاءت النتائج كما في جدول (٩):

جدول (٩)
نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي ممارسات التقويم المتبعة والمأمولة وأبعادها الفرعية

البعد	المتبعة		المأمولة		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	«د» كوهين	حجم التأثير
	م	ع	م	ع					
الأول	١٦,٧١٧	٤,٦٤٠	٢٩,٤٤٩	٤,٢٩٨	-٣١,٩١١	٢٧١	٠,٠٠١	٢,٧٤٤	كبير
الثاني	٢٧,٠٤٤	٥,٧٠٣	٣٩,٠٢٩	٥,٤٩٤	-٢٢,٥١١	٢٧١	٠,٠٠١	٢,١٠٢	كبير
الثالث	٢١,٢١٠	٤,٤٠٤	٢٧,٣٢٠	٤,٥٨٣	-١٧,٠٢٠	٢٧١	٠,٠٠١	١,٣٨٧	كبير
الرابع	٢٤,٦٩١	٦,٩٢٣	٣٧,٩١٥	٦,٥٠٠	-٢٢,٤٨٩	٢٧١	٠,٠٠١	١,٩١٠	كبير
الخامس	٥٢,٦٠٣	٧,٤١٨٢	٥٨,٨٣٥	٨,٦٧٧	-١١,٣٨٩	٢٧١	٠,٠٠١	٠,٨٤٠	كبير
السادس	٤٤,٤٤١	٨,٣٨٨٤	٦٤,٣٣١	١٠,٧٨٨	-٢٤,١٠١	٢٧١	٠,٠٠١	٢,٣٧١	كبير
الكلي	١٨٦,٧٠٦	٢٥,٩٤٢	٢٥٦,٨٧٨	٣٢,١١٨	-٢٩,٩٧٨	٢٧١	٠,٠٠١	٢,٧٠٥	كبير

* حيث تشير (م) إلى قيمة المتوسط، (ع) إلى قيمة الانحراف المعياري

ويتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب في ممارسات

التقويم المتبعة ومتوسط درجاتهم في ممارسات التقويم المأمولة في كل بعد من أبعاد الاستبيان وفي الاستبيان ككل، كما كان حجم تأثير هذه الفروق كبيراً طبقاً لمؤشر "د" لكوهين، وكانت هذه الفروق جميعها في اتجاه ممارسات التقويم المأمولة، مما يدل على الاختلاف الواضح والفجوة الكبيرة بين الواقع والمأمول من ممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر الطلاب.

وقد يرجع ذلك إلى ارتفاع طموحات الطلاب فيما يتعلق بتحسين عملية التقويم داخل كليات الجامعة نتيجة عدم كفاية الوضع القائم، وهذا قد يعود إلى شعورهم بأن عملية التقويم المتبعة تخضع لذاتية أعضاء هيئة التدريس، أو اقتناعهم بما يشاع بين الطلاب من اعتماد أعضاء هيئة التدريس على الهيئة المعاونة في تصحيح أوراق الامتحانات، ومحاباة أعضاء هيئة التدريس لذويهم وأتباعهم وأبناء زملائهم في كثير من الأمور داخل الجامعة. كما أن ارتفاع آمال وطموحات الطلاب في تطوير الممارسات التقويمية داخل كلياتهم قد يعود إلى الحالة الثورية التي يعيشها كثير من الشباب المصري عقب ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م، وما يلتمسونه من تحسن الأوضاع في كافة جوانب الحياة.

نتائج السؤال الرابع:

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً في وجهة نظر الطلاب تجاه ممارسات التقويم المتبعة بأبعادها الفرعية في ضوء متغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟"

وللإجابة عنه تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي Two Way Anova في الإجابة عن هذا السؤال، وكان المتوسط والانحراف المعياري لممارسات التقويم المتبعة وأبعادها الفرعية في ضوء متغيري الجنس والتخصص كما يلي:

جدول (١٠)
المتوسط والانحراف المعياري لممارسات التقويم المتبعة وأبعادها الفرعية في ضوء متغيري الجنس والتخصص

البعد	متغير الجنس				متغير التخصص			
	الذكور (ن =١٢٨)		الإناث (ن =١٤٤)		العلمي (ن =١٣٠)		الأدبي (ن =١٤٢)	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الأول	١٦,٩٥٣	٤,٥٣٠	١٦,٥٠٧	٤,٧٤١	١٥,٣٩٢	٣,٩٨٩	١٧,٩٣٠	٤,٨٦٩
الثاني	٢٧,٣٢٨	٦,٠٢٥	٢٦,٧٩٢	٥,٤٠٩	٢٦,٢٨٥	٥,٠٨١	٢٧,٧٣٩	٦,١٥٤
الثالث	٢١,٠٦٣	٤,٢٤٨	٢١,٣٤٠	٤,٥٥٠	٢٠,٨٣١	٣,٥٩٨	٢١,٥٥٦	٥,٠١٨

تابع جدول (١٠)

البعد	متغير الجنس				متغير التخصص			
	الذكور (ن =١٢٨)		الإناث (ن =١٤٤)		العلمي (ن =١٣٠)		الأدبي (ن =١٤٢)	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الرابع	٢٤,٣٧٥	٦,٧١٥	٢٤,٩٧٢	٧,١١٥	٢٢,٦٧٧	٧,٣٢٨	٢٦,٥٣٥	٥,٩٨٧
الخامس	٥٢,١٨٠	٧,٢٨٣	٥٢,٩٧٩	٧,٥٤٢	٥٣,٥٤٦	٧,١٠٦	٥١,٧٣٩	٧,٦١٦
السادس	٤٥,٥٨٦	٨,٣٦٤	٤٣,٤٢٤	٨,٣٠٧	٤٤,٥١٥	٩,٠٤٩	٤٤,٣٧٣	٧,٧٦٧
الكلي	١٨٧,٤٨٤	٢٥,٣٩٥	١٨٦,٠١٤	٢٦,٤٨٨	١٨٣,٢٤٦	٢٥,٠٥٦	١٨٩,٨٧٣	٢٦,٤١٩

وكانت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي كما يلي:

جدول (١١)
نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لدراسة تأثير متغيري التخصص والجنس والتفاعل بينهما على ممارسات التقويم المتبعة وأبعادها الفرعية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأول	التخصص	٤٤٩,٤٣١	١	٤٤٩,٤٣١	٢٢,٦٩٤	٠,٠٠٠
	الجنس	٤٤,٢٣٤	١	٤٤,٢٣٤	٢,٢٣٤	٠,١٣٦
	التخصص × الجنس	٤٧,١٧٧	١	٤٧,١٧٧	٢,٣٨٢	٠,١٢٤
	الخطأ	٥٣٠٧,٥٤٣	٢٦٨	١٩,٨٠٤		
الثاني	التخصص	١٥٤,٨٦٣	١	١٥٤,٨٦٣	٤,٨١٧	٠,٠٢٩
	الجنس	٣٧,٨٣٣	١	٣٧,٨٣٣	١,١٧٧	٠,٢٧٩
	التخصص × الجنس	١٧,٨٢٤	١	١٧,٨٢٤	٠,٥٥٤	٠,٤٥٧
	الخطأ	٨٦١٥,٦٨٤	٢٦٨	٣٢,١٤٨		
الثالث	التخصص	٢٨,٣٥٩	١	٢٨,٣٥٩	١,٤٧٥	٠,٢٢٦
	الجنس	١,٦٣٦	١	١,٦٣٦	٠,٠٨٥	٠,٧٧١
	التخصص × الجنس	٦٤,٩٣٤	١	٦٤,٩٣٤	٣,٣٧٦	٠,٠٦٧
	الخطأ	٥١٥٤,٠٧٧	٢٦٨	١٩,٢٣٢		
الرابع	التخصص	٩١٤,٠٠٣	١	٩١٤,٠٠٣	٢١,٤١٢	٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٠٠٨	١	٠,٠٠٨	٠,٠٠٠	٠,٩٨٩
	التخصص × الجنس	٥٣٩,٣٣٦	١	٥٣٩,٣٣٦	١٢,٦٣٥	٠,٠٠٠
	الخطأ	١١٤٣٩,٧٩٩	٢٦٨	٤٢,٦٨٦		
الخامس	التخصص	٢٧١,٢٠٣	١	٢٧١,٢٠٣	٥,٠٢٥	٠,٠٢٦
	الجنس	٦٧,٤٥١	١	٦٧,٤٥١	١,٢٥٠	٠,٢٦٥
	التخصص × الجنس	١٥٤,٩٣٨	١	١٥٤,٩٣٨	٢,٨٧١	٠,٠٩١
	الخطأ	١٤٤٦٢,٨٤٢	٢٦٨	٥٣,٩٦٦		

تابع جدول (١١)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
السادس	التخصص	٠,١٢٤	١	٠,١٢٤	٠,٠٠٢	٠,٩٦٦
	الجنس	٣٣٤,١٨٦	١	٣٣٤,١٨٦	٤,٨٤٥	٠,٠٢٩
	التخصص × الجنس	٢٦٥,٥٢٠	١	٢٦٥,٥٢٠	٣,٨٤٩	٠,٠٥١
	الخطأ	١٨٤٨٥,٣٦١	٢٦٨	٦٨,٩٧٥		
الكلي	التخصص	٢٨١٨,٠٩١	١	٢٨١٨,٠٩١	٤,٣٤١	٠,٠٣٨
	الجنس	٤٦٢,٣١٦	١	٤٦٢,٣١٦	٠,٧١٢	٠,٣٩٩
	التخصص × الجنس	٢١٤٥,٣٥٥	١	٢١٤٥,٣٥٥	٣,٣٠٥	٠,٠٦٢
	الخطأ	١٧٣٩٦٥,٢٩١	٢٦٨	٦٤٩,١٢٤		

ويتضح من جدول (١١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تعود إلى متغير الجنس في الأبعاد (الأول والثاني والثالث والرابع والخامس) من الاستبيان وفي الاستبيان ككل، وقد يعود ذلك إلى تعرض الطلاب والطالبات إلى نفس الممارسات التقويمية المعبرة عن الهدف من التقويم وشموليته وموضوعيته واستمراريته، كما أنهم يتعرضون إلى نفس أدوات التقويم، فليس بالجامعة أية ممارسات خاصة بالطلاب وحدهم أو بالطالبات وحدهن فيما يتعلق بالعملية التعليمية، سواء في قاعات التدريس أو في طريقة التدريس أو المحتوى العلمي أو أي شيء آخر. ولكن وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٢٩) يعود إلى متغير الجنس في بعد الممارسات المتعلقة بالناحية الإدارية والميثاق الأخلاقي للتقويم، وبالرجوع إلى جدول (١٠) نجد أن هذا الفرق في اتجاه متوسط درجات الذكور، وقد يعود ذلك إلى زيادة متطلبات الإناث عن الذكور فيما يتعلق بالرعاية التي يجب أن تقدم لهن في أثناء الامتحان، مثل: قرب لجان الامتحان من دورات المياه وتخصيص جزء منها للإناث، وقد يكون ذلك أيضاً نتيجة انخفاض تعرض الإناث بالنسبة للذكور لبعض الجوانب الإدارية المصاحبة لعملية التقويم، خاصة تلك التي تتعلق بالإجراءات العقابية في حالات الغش أو الشغب؛ نتيجة زيادة خوف الإناث من هذه الإجراءات العقابية لما قد يؤثر على وضعها في المجتمع المحيط بها وأمام زملائها.

كما يتضح أيضاً من جدول (١١) أنه توجد فروق دالة إحصائياً تعود إلى متغير التخصص في البعد الأول والثاني والرابع والخامس من أبعاد الاستبيان، وفي الاستبيان ككل فيما يتعلق بتقييم واقع ممارسات التقويم، وبالرجوع إلى جدول (١٠) نجد أن هذه الفروق جاءت في اتجاه متوسط درجات طلاب الكليات الأدبية في الأبعاد الأول والثاني والرابع والاستبيان ككل، وهذا يعني أن متوسط درجات طلاب الكليات العلمية في ممارسات التقويم المتبعة في كلياتهم والخاصة بالممارسات المعبرة عن هدف التقويم وشموليته واستمراريته جاء أقل معنوياً من

متوسط درجات طلاب الكليات الأدبية، وقد يرجع ذلك إلى حاجة طلاب الكليات العلمية بشكل أكبر إلى تطبيق ما يتعلمونه في كلياتهم في الواقع العملي وإلى ربط التعليم الجامعي بسوق العمل، كما أن طبيعة الاختبارات في الكليات العلمية التي يكثر فيها أسئلة التكملة والاختيار من متعدد والمسائل الرياضياتية والفيزيائية عن الأسئلة المقالية؛ ما قد يجعل من الصعب على معد الاختبار تغطية جميع أجزاء المنهج، وقياس المستويات المعرفية العليا ومهارات التفكير المعقدة، وهذا قد يحول بدوره دون تحقق شمولية التقويم، كما أن تكدس المقررات في الكليات العلمية وكبر حجم المحتوى التعليمي وكثرة المقررات التي تقدم للطلاب في الفصل الدراسي الواحد قد يحول دون تحقق استمرارية التقويم أو تكرار عمليات التقويم في أثناء تدريس المقرر، كما يعود انخفاض متوسط درجات طلاب الكليات العلمية معنوياً عن متوسط درجات طلاب الكليات الأدبية في الاستبيان ككل، إلى الفرق المعنوي في متوسط درجاتهم في ثلاثة أبعاد من أبعاد الاستبيان.

كما وجد فرق دال إحصائياً يعود إلى متغير التخصص في البعد الخامس الخاص بالممارسات المتعلقة بأدوات التقويم، ويتضح من جدول (١٠) أن هذا الفرق في اتجاه متوسط درجات طلاب الكليات العلمية، وهذا قد يرجع إلى طبيعة الاختبارات في الكليات الأدبية التي لا تتنوع فيها الأسئلة وتعتمد بنسبة كبيرة جداً على أسئلة المقال، أو قد يرجع إلى عدم مناسبة زمن الاختبار، كما أن تضخم أعداد الطلاب في هذه الكليات مع نقص أعداد أعضاء هيئة التدريس قد يحول دون إجراء الامتحانات الشفهية على ما يرام، وقد يكون السبب هو رؤية بعض الطلاب للامتحانات الشفهية على أنها وسيلة يتأكد من خلالها عضو هيئة التدريس بقيامهم بالتكليف المطلوب منهم أو شرائهم للكتاب الجامعي فقط.

هذا، ولم توجد فروق دالة إحصائياً تعود إلى متغير التخصص في البعدين الثالث والسادس الخاصين بالممارسات المعبرة عن موضوعية التقويم والممارسات المتعلقة بالنواحي الإدارية والميثاق الأخلاقي للتقويم، وهذا قد يرجع إلى الانطباعات السائدة عند طلاب الجامعة في الكليات العلمية والأدبية على السواء بوجود نوع من المحاباة والتحيز في وضع درجات أعمال السنة وفي الحصول على النتيجة مبكراً من الكنترولات، بسبب تفشي ظاهرة الواسطة في المجتمع بشكل عام.

كما وجد فرق دال إحصائياً يعود إلى التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص في البعد الرابع المتعلق بالممارسات المتبعة التي تعبر عن استمرارية التقويم، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً في البعد الرابع وفي الاستبيان ككل تعود إلى اختلاف الطلاب عينة البحث

في الجنس والتخصص معاً، أي أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الأربع (الذكور في التخصص العلمي والإناث في التخصص العلمي والذكور في التخصص الأدبي والإناث في التخصص الأدبي) في البعد الرابع. ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للدراسات البعدية كما يلي:

جدول (١٢)
نتائج اختبار شيفيه لدراسة دلالة الفروق بين مجموعات الطلاب عينة البحث في البعد الرابع

المجموعات		إناث أدبي	ذكور أدبي	إناث علمي	ذكور علمي
ذكور – علمي م =٢٣,٩٨٦ ،ع = ٧,١٧٦	فرق المتوسط	×٣,٧١٧	٠,٨٥٩	٢,٨٣٦	
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٧	٠,٩٠٨	٠,١١٠	
إناث – علمي م =٢١,١٥٠ ،ع = ٧,٢٦٥	فرق المتوسط	×٦,٥٥٢	×٣,٦٩٥		٢,٨٣٦
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٢٦		٠,١١٠
ذكور – أدبي م = ٢٤,٨٤٥ ،ع = ٦,١٤١	فرق المتوسط	٢,٨٥٨		×٣,٦٩٥	٠,٨٥٩
	مستوى الدلالة	٠,٠٩٠		٠,٠٢٦	٠,٩٠٨
إناث – أدبي م = ٢٧,٧٠٢ ،ع = ٥,٦٢٢	فرق المتوسط		٢,٨٥٨	×٦,٥٥٢	×٣,٧١٧
	مستوى الدلالة		٠,٠٩٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٧

ويتضح من جدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب في التخصص العلمي والطالبات في التخصص الأدبي في اتجاه متوسط درجات الطالبات في التخصص الأدبي، بمعنى أن الذكور في التخصص العلمي أقل تقييماً لواقع ممارسات التقويم المعبرة عن استمرارية التقويم من الإناث في التخصص الأدبي، وهذا قد يرجع إلى حاجة الطلاب الذكور في التخصص العلمي إلى مزيد من الإجراءات التي تضمن استمرارية التقويم حتى تجبرهم على الاستذكار المتواصل والمتابعة المستمرة لما يتم دراسته، وذلك قد يكون بسبب عزوف الذكور عامة عن الاستذكار، أو بسبب الطبيعة التراكمية لأغلب المقررات العلمية.

كما يتضح من جدول (١٢) أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين الإناث في التخصص العلمي والإناث في التخصص الأدبي في اتجاه متوسط درجات إناث التخصص الأدبي، وكذلك بين الإناث في التخصص العلمي والذكور في التخصص الأدبي في اتجاه متوسط درجات ذكور التخصص الأدبي، وهذا يعني أن إناث التخصص العلمي كن أقل تقييماً لممارسات التقويم المتبعة المعبرة عن استمرارية التقويم في الحالتين، وقد يرجع ذلك إلى حاجة إناث التخصص العلمي المستمرة لعمليات التقويم حتى يزداد فهمهن واستيعابهن للمقررات العلمية خاصة

التي تتضمن عمليات عقلية معقدة لا تتناسب مع طبيعة الإناث بعكس المقررات الأدبية التي تعتمد على القدرات اللغوية التي تتفوق فيها الإناث على الذكور.

نتائج السؤال الخامس:

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً في وجهة نظر الطلاب تجاه ممارسات التقويم المأمولة بأبعادها الفرعية في ضوء متغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟"

وللإجابة عنه تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي Two Way Anova في الإجابة عن هذا السؤال، وكان المتوسط والانحراف المعياري لممارسات التقويم المأمولة وأبعادها الفرعية في ضوء متغيري الجنس والتخصص كما يلي:

جدول (١٣)
المتوسط والانحراف المعياري لممارسات التقويم المأمولة وأبعادها الفرعية في ضوء متغيري الجنس والتخصص

البعد	متغير الجنس				متغير التخصص			
	الذكور (ن =١٢٨)		الإناث (ن =١٤٤)		العلمي (ن =١٣٠)		الأدبي (ن =١٤٢)	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الأول	٢٩,٧٠٣	٣,٩٧٩	٢٩,٢٢٢	٤,٥٦٤	٢٩,٥١٥	٣,٩٧١	٢٩,٣٨٧	٤,٥٨٩
الثاني	٣٩,١٤٨	٥,٢٨٩	٣٨,٩٢٤	٥,٦٨٧	٣٩,٢٢٣	٥,١٥١	٣٨,٨٥٢	٥,٨٠٣
الثالث	٢٧,١٨٨	٤,٥٨٩	٢٧,٤٣٨	٤,٥٩١	٢٧,٣٦٩	٤,٠٢٢	٢٧,٢٧٥	٥,٠٥٦
الرابع	٣٧,٩٠٦	٥,٩٢٠	٣٧,٩٢٤	٦,٩٩٦	٣٨,٦٢٣	٥,٩٠٩	٣٧,٢٦٨	٦,٩٥٥
الخامس	٥٨,٣٧٥	٨,٦٥٨	٥٩,٢٤٣	٨,٧٠٤	٥٩,٨٦٢	٨,٠٦٥	٥٧,٨٩٤٨	٩,١٢٩
السادس	٦٤,٣٥٩	١٠,٤٢٧	٦٤,٣٠٦	١١,١٣٦	٦٦,٢٢٣	٩,٨٨١	٦٢,٥٩٩	١١,٣١٦
الكلي	٢٥٦,٦٨٠	٣٠,١٩٤	٢٥٧,٠٥٦	٣٣,٨٤١	٢٦٠,٨١٥	٣٠,٠٢١	٢٥٣,٢٧٥	٣٣,٦٢٧

وكانت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي كما يلي:

جدول (١٤)
نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لدراسة تأثير متغيري التخصص والجنس والتفاعل بينهما على ممارسات التقويم المأمولة وأبعادها الفرعية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأول	التخصص	٠,٢١٩	١	٠,٢١٩	٠,٠١٢	٠,٩١٤
	الجنس	١٤,٤٨٥	١	١٤,٤٨٥	٠,٧٧٨	٠,٣٧٨
	التخصص × الجنس	٢,٤١١	١	٢,٤١١	٠,١٣٠	٠,٧١٩
	الخطأ	٤٩٨٦,٩٠٠	٢٦٨	١٨,٦٠٨		

تابع جدول (١٤)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الثاني	التخصص	٩,٥٨٦	١	٩,٥٨٦	٠,٣١٦	٠,٥٧٥
	الجنس	٢,٦٣٧	١	٢,٦٣٧	٠,٠٨٧	٠,٧٦٨
	التخصص × الجنس	٢٧,٩٩٦	١	٢٧,٩٩٦	٠,٩٢٢	٠,٣٣٨
	الخطأ	٨١٤٠,٢٨١	٢٦٨	٣٠,٣٧٤		
الثالث	التخصص	١,٠٠٧	١	١,٠٠٧	٠,٠٤٧	٠,٨٢٨
	الجنس	٤,٨٧٥	١	٤,٨٧٥	٠,٢٣٠	٠,٦٣٢
	التخصص × الجنس	١,٠٧٣	١	١,٠٧٣	٠,٠٥١	٠,٨٢٢
	الخطأ	٥٦٨٤,٧٥٠	٢٦٨	٢١,٢١٢		
الرابع	التخصص	١٣٤,٣٢٩	١	١٣٤,٣٢٩	٣,١٩٢	٠,٠٧٥
	الجنس	١,٩٩٣	١	١,٩٩٣	٠,٠٤٧	٠,٨٢٨
	التخصص × الجنس	٤٣,٠٢٢	١	٤٣,٠٢٢	١,٠٢٢	٠,٣١٣
	الخطأ	١١٢٧٨,٧٥٠	٢٦٨	٤٢,٠٨٥		
الخامس	التخصص	٢٩٠,٧٨٢	١	٢٩٠,٧٨٢	٣,٨٨٩	٠,٠٥١
	الجنس	٨٩,٤٤٢	١	٨٩,٤٤٢	١,١٩٦	٠,٢٧٥
	التخصص × الجنس	١٨,١١٦	١	١٨,١١٦	٠,٢٤٣	٠,٦٢٣
	الخطأ	٢٠٠٣٧,٦٩٠	٢٦٨	٧٤,٧٦٧		
السادس	التخصص	٨٨٧,٦٢٨	١	٨٨٧,٦٢٨	٧,٧٧٠	٠,٠٠٦
	الجنس	١٣,٠٢٤	١	١٣,٠٢٤	٠,١١٤	٠,٧٣٦
	التخصص × الجنس	٢١,٤٠٩	١	٢١,٤٠٩	٠,١٨٧	٠,٦٦٥
	الخطأ	٣٠٦١٥,١٩٠	٢٦٨	١١٤,٢٣٦		
الكلي	التخصص	٣٩٦٩,٣٦٣	١	٣٩٦٩,٣٦٣	٣,٨٦٠	٠,٠٥١
	الجنس	١٢٦,٧٠١	١	١٢٦,٧٠١	٠,١٢٣	٠,٧٢٦
	التخصص × الجنس	٠,١٤٣	١	٠,١٤٣	٠,٠٠٠	٠,٩٩١
	الخطأ	٢٧٥٥٦٨,٦٤٣	٢٦٨	١٠٢٨,٢٤١		

ويتضح من جدول (١٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تعود إلى متغير التخصص في الأبعاد (الأول والثاني والثالث والرابع والخامس) من أبعاد الاستبيان وفي الاستبيان ككل فيما يتعلق بما يأمله الطلاب في الكليات الأدبية والعلمية من ممارسات تقويمية، وقد يعود ذلك إلى عمومية كل الممارسات التي يتناولها الاستبيان في كافة كليات الجامعة وعدم وجود خصوصية للكليات العلمية أو الكليات الأدبية في أي منها، بينما وجد فرق دال إحصائياً في البعد السادس الخاص بالممارسات المتعلقة بالناحية الإدارية والميثاق الأخلاقي للتقويم يعود إلى متغير التخصص، ويتضح من جدول (١٣) أن هذا الفرق في اتجاه متوسط درجات طلاب الكليات العلمية، وهذا قد يرجع إلى ما يحتاجه طلاب الكليات العملية من فترات فاصلة بين

الامتحانات المختلفة لكثرة هذه الامتحانات وتنوعها بين امتحانات عملية وشفوية وتحريرية، وعدم قدرتهم على الإلمام بالمقررات الدراسية في ظل قصر الفترة الزمنية للفصل الدراسي، كما أن طلاب الكليات العلمية قد يحتاجون إلى قدر عال من الرعاية والاهتمام خاصة في الامتحانات العملية التي تتطلب توفر أدوات معملية عالية الكفاءة، وخدمات صحية جيدة لما قد يتعرضون له من مخاطر أثناء هذه الامتحانات.

ويتضح من جدول (١٤) أيضاً أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تعود إلى متغير الجنس في كل أبعاد الاستبيان وفي الاستبيان ككل فيما يتعلق بممارسات التقويم المأمولة، وقد يكون عدم اختلاف طموحات الطلاب والطالبات وآمالهم في ممارسات التقويم مستقبلاً إلى رغبتهم على السواء في تحقق العدالة والمساواة بين الطلاب وتحقيق الشفافية والموضوعية واحترام حقوق الآخرين والالتزام بالميثاق الأخلاقي لعملية التقويم؛ نظراً لما يراه الطلاب من الجنسين من عدم كفاءة ممارسات التقويم المتبعة في الوقت الحالي، كما قد يكون سبب عدم اختلاف طموحاتهم إلى عدم وجود اختلافات بينهم في أية ممارسات في العملية التعليمية.

كما يتضح من جدول (١٤) أيضاً أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في ممارسات التقويم المأمولة بأبعادها الفرعية يعود إلى التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعات الأربعة (الطلاب الذكور في التخصص العلمي والطالبات الإناث في التخصص العلمي والطلاب الذكور في التخصص الأدبي والطالبات الإناث في التخصص الأدبي) في آمالهم تجاه ممارسات التقويم، وقد يعود ذلك إلى ضرورة ممارسات التقويم بأبعادها المختلفة للعملية التعليمية في كافة الكليات ولكافة الطلاب من الجنسين.

أوجه الاستفادة من البحث: يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي فيما يلي:

١- ضرورة أن يسند إلى مركز تطوير نظم تقييم الطلاب في الجامعة مهمة متابعة ومراقبة ممارسات التقويم المتبعة في الجامعة واتخاذ إجراءات التعزيز والعقاب الملائمة بناءً على تقارير المركز.

٢- العمل على إنشاء وحدة متخصصة في كل كلية من كليات الجامعة يتفرغ المسؤولون فيها لتقديم الإرشاد التربوي لأعضاء هيئة التدريس والطلاب عن ما يجب أن تكون عليه ممارسات التقويم.

٣- العمل على التعاقد مع أخصائيين في التقويم لتنظيم الامتحانات والإشراف عليها داخل كل كلية من الكليات، وتوجيه الطلاب لما يجب أن يقوموا به أثناء عملية التقويم.

٤- ضرورة توعية المسؤولين من رؤساء اللجان والملاحظين والمراقبين داخل اللجان وأعضاء الكنترولات على المهام الموكلة لكل منهم أثناء الامتحانات الجامعية.

٥- العمل على وضع القوانين والمكافآت والعقوبات التي تضبط ممارسات التقويم داخل الجامعة.

البحوث المقترحة:

بناء على البحث الحالي يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

١- أثر ممارسات التقويم في جامعة المنيا في اتجاهات الطلاب نحو التعليم الجامعي.

٢- العوامل المؤثرة في ممارسات التقويم في جامعة المنيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٣- اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا نحو الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب.

٤- فعالية برنامج تدريبي لتنمية ممارسات التقويم لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا.

٥- مقارنة بين ممارسات التقويم في التعليم الجامعي والتعليم العام بمحافظة المنيا.

المراجع:

أبوالرب، عماد وقدادة، عيسى (٢٠٠٨). تقويم جودة أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، (١)، ٦٩-١٠٧.

أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد أحمد وصادق، آمال (٢٠٠٣). **التقويم النفسي** (ط٨). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٥). **تقويم التعلم** (ط١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البلادي، حمدي بن هنيدي (٢٠٠٩). **المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الدوغان، عبد الله أحمد وأبو عوف، طلعت محمد (٢٠٠٩). **القياس والتقويم النفسي والأسري**. الإحساء: مركز التنمية الأسرية.

الزهراني، سمر بن حسن (٢٠٠٨). **العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

سعيد، محمد حسين (٢٠٠٥). **تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر بعنوان "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

الشوك، بليغ حميد والعجيل، رجاء عبد السلام (٢٠٠٨). **تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة**. المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل، مصراتة، جامعة ٧ أكتوبر، كلية الآداب.

الطراونة، محمد حسن (٢٠١١). **نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي**. بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، المملكة الأردنية الهاشمية، جامعة الزرقاء الخاصة.

الطراونة، محمد عبد الكريم (٢٠٠٤). أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢١، ٨١ – ١١٤.

الطريري، عبد الرحمن سليمان (١٩٩٧). **القياس النفسي والتربوي: نظريته، أسسه، تطبيقاته**. الرياض، مكتبة الرشد.

العبدان، عبد العزيز بن حمد (٢٠٠٨). **معايير التقويم وكفاياته**. ورقة عمل مقدمة للقاء الثالث عشر للإشراف التربوي بعنوان "الإشراف التربوي في عصر المعرفة آفاق جديدة نحو المستقبل". المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم.

عفانة، محمد عطية (٢٠١١). **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة** (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٢). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٣). **التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس** (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

علوان، يحيى (٢٠٠٧): التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية. **مجلة جامعة محمد خيضر بسكرة (العلوم الإنسانية)** (١١)، ٩ –٣١.

عودة، أحمد (٢٠١١). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل متجذر لتحفيز الاعتماد والجودة. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٧(٢)، ١٦٣-١٩٤.

قاسم، مجدي عبد الوهاب وحسن، أحلام الباز (٢٠٠٨). **نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية**. القاهرة: الهيئة العامة لضمان جودة التعليم والاعتماد.

قواسمة، أحمد يوسف (٢٠٠٢). العلاقة الارتباطية بين تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الامتحانات التحصيلية. **مجلة جامعة دمشق**، ١٨، ٢١١-٢٣٢.

كراجة، عبد القادر (١٩٩٧). **القياس والتقويم في علم النفس "رؤية جديدة"** (ط١). عمان: دار اليازوري العلمية.

كوافحة، تيسير مفلح (٢٠٠٣). **القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة** (ط١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ليمان، ارفين ومهرينز، ويليام (٢٠٠٣). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. ترجمة الزبيدي، هيثم ومراجعة أبوهلالة، ماهر، العين: دار الكتاب الجامعي.

المديرية العامة للتقويم التربوي (٢٠١٢). **وثيقة تقويم تعلم الطلبة مواد العلوم للصفين (١١-١٢)**. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

مركز البحوث والتطوير التربوي (٢٠١١). **نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**. الجمهورية اليمنية، فرع عدن.

مشروع تطوير كليات التربية FOEP (٢٠٠٦). **برنامج لتدريب معلمي التعليم العام بمحافظة المنيا على مهارات التعليم والتعلم والتقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة *(MIN-3)***. المنيا: دار أبو هلال للطباعة والنشر.

مشروع مركز جامعة المنيا لتطوير نظم تقييم الطلاب (٢٠٠٩). **معايير التقويم**. www.miniaevaluation.com.

موسى، محمد وليد (٢٠٠٥). **الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقاتها في مجال التربية الخاصة**. ورقة مقدمة إلى مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول. الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية.

Arciszewski, T., Dybala, T. & Wnek, J. (1992). A Method for evaluation of learning systems. *The Journal of Knowledge Engineering, 5*(4), 22- 31.

Attwell, G. (2006). *Evaluating e-learning: a guide to the evaluation of e-learning*. The European commission within the Leonardo da vinci-programme, Evaluate Europe Handbook Series, (2), 1610-0875

Campion, W. J., Mason, D. V., & Erdman, H. (2000). How faculty evaluations are used in texas community colleges. *Community College Journal of Research and Practice, 24,* 169-179.

Carless, D.(2007).Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International, 44*(1), 57–66.

Constantinou, C. (2011). *Evaluating and assessing maritime student learning outcomes at sea*. International conference IMLA 19 Opatija, 109-118.

Consultative Group on Biological Diversity (2002). *Monitoring and evaluation practices in the CGBD membership*. Final Report for consultative group on biological diversity, Maryland Avenue, foundations of success.

Coşkun, E. & Alkan, M. (2010). Evaluation of learning and teaching process in Turkish courses. *International Electronic Journal of Elementary Education, 2(*3), 387- 407.

Coughlan, A. (2004). *Evaluating the learning experience: the case for a student feedback system*. Quality Promotion Office, National University of Ireland, Maynooth (NUIM).

Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research, 58*(4), 438-481.

Edwards, H, Chapman, H & Nash, R. (2001). Evaluating student learning: an Australian case study. *Nursing And Health Sciences, 3*(4), 197-203.

Jenkins, D., Ellwein, T., Boswell, K. (2008). *Formative evaluation of the student achievement initiative "learning year"*. Report to the Washington State Board for Community and Technical Colleges and College Spark Washington.

Looney, J. W. (2011). *Integrating formative and summative assessment: progress toward a seamless system*. OECD Education Working Papers, No. 58, OECD Publishing. doi: 10.1787/5kghx3kbl734-en

Mark, M. (2007). *Monitoring and evaluation practices and challenges of Gaborone based local ngos implementing hiv/aids projects in Botswana*. A dissertation submitted to the University of Botswana in partial fulfillment of requirements for a degree of master of project management, University of Botswana, USA.

Marynowski, S., Denny, C. & Colverson, P.(2006). *Best practices guide to program evaluation for aquatic educators*. Gainesville, Florida: Pandion Systems, Inc.

Patsalides, M. (2012). *Assessing and learning*. United States: Agency for International Development, USA

The Australian Public Service Commission (2005). *Evaluating learning and development: a framework for judging success*. Commonwealth of Australia, (ISBN 0 9757584 2 X).

Wagner, D.A., Babson, A. &, Murray, K.M. (2011). How much is learning measurement worth? Assessment costs in low-income countries. *Current Issues in Comparative Education, 14*(1), 3-24.

Zinovieff, M. (2008). *Review and analysis of training impact evaluation methods, and proposed measures to support a united nations system fellowships evaluation framework*. Prepared for the who's department of human resources for health on behalf of the un task force on impact assessment of fellowships, Geneva.