اتّجاهات طلبة جامعة البلقاء التّطبيقيّة نحو أساليب تقويمهم

محمّد فوزي أحمد بني ياسين

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية

وأساليب تدريسها – قسم العلوم الأساسية

كلية عجلون الجامعية – جامعة البلقاء التّطبيقيّة

(قدم للنشر بتاريخ ١١/ ١٠/ ١٤٣٩هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٢/ ١١/ ١٤٣٩هـ)

اتّجاهات طلبة جامعة البلقاء التّطبيقيّة نحو أساليب تقويمهم

محمّد فوزي أحمد بني ياسين

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية
وأساليب تدريسها – قسم العلوم الأساسية
كلية عجلون الجامعية – جامعة البلقاء التّطبيقيّة

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التّطبيقيّة نحو أساليب تقويمهم؛ ولتحقيق أهداف الدراسة صمّم الباحث مقياسًا يتكوّن من (٢٣) فقرة، أمام كل فقرة تدريج ثلاثي: (مرتفع، متوسّط، ضعيف) موزعة على ثلاثة مجالات: مجال أساليب التّقويم بوجه عام، ومجال الأعمال الفصليّة والمشاركات الصّفيّة، ومجال الاختبارات. تكوّن مجتمع الدراسة المستهدف من (١٥٠) طالبًا من طلبة كليّة عجلون الجامعيّة، ومقابلة (١٠) من أعضاء هيئة التدريس في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧. أظهرت نتائج الدراسة أنّ جميع المجالات قد حازت على المستوى المتوسّط؛ إذ حاز مجال الاختبارات على المرتبة الأولى، ومجال طرائق التّقويم - بوجه عام - على المرتبة الثانية، ومجال الأعمال الفصليّة والمناقشات الصّفيّة على المرتبة الثالثة.

الكلمات المفتاحية: اتّجاهات، طلبة جامعة البلقاء التّطبيقيّة، أساليب التّقويم.

Al - Balqa Applied University Students' Attitudes Towards Their Evaluation Methods

Mohammad Fawzy Ahmed Bani-Yaseen

Associate professor of Arabic language Curriculum
Al- Balqa Applied University-Ajloun University
College- Basic Science Department

Abstract

The aim of this study is to uncover the attitudes of the students of Balqa Applied University towards their evaluation methods. In order to achieve the objectives of the study, the researcher designs a measure consisting of (23) paragraphs , in front of each paragraph a three - grades scale: (high, medium, weak) is distributed in three fields : the field of assessment methods in general, the field of quarterly business and class discussions , and the field of test. The study population consists of 150 students from Ajloun University College and 10 teachers from the academic year 2016 /2017. The results of the study show that all the fields have achieved the intermediate level. The field of tests ranked first, the field of assessment methods generally ranked second, and the field of quarterly work and class discussions ranked third.

Keywords: Attitudes, Students of Balqa Applied University, Evaluation Methods.

مقدمة

التقويم مرتكز أساس في أيّ عمل مؤسسيّ؛ إذ يهدف إلى التّحقّق من فعاليّة المؤسّسة ومدى قدرتها على تحقيق أهدافها، وتتمثّل أهميّة التّقويم في اعتماده على معايير تحدد مدى كفاءة العمل، ومدى القدرة على تسليم المخرجات حسب المواصفات المرغوبة.

والتقويم في العمليّة التعليمية التّعلّميّة جزء مرتبط بالمنهج الدّراسي وأهدافه المختلفة؛ وقد أكّد علوان (٢٠٠٧، ٢٦) أهميّة التقويم في مجال التّعليم؛ إذ يسهم في اختيار الأهداف وصياغتها، ويسهم في الحكم على مدى نجاح المتعلّمين، فضلاً عن إسهامه في زيادة الدّافعيّة لديهم، ويُعدّ التّقويم وسيلة يستثمرها مرشد الطّلبة لتوجيه سلوكهم في الاتّجاه المرغوب فيه.

وتجدر الإشارة إلى أن التعريف اللغوي للتقويم يلتقي مع تعريفه الاصطلاحي؛ فالتقويم لغة مأخوذ من الجذر قوم أو الفعل قوّم؛ قوم الأمر أي: أزال اعوجاجه، وقوام الأمر أي: نظامه وعماده، والتّقويم يعني الاستقامة والاعتدال (المنجد في اللغة والأعلام، ٢٠٠٣، ٦٦٤). ويُقصد بالتقويم اصطلاحًا: العمليّة التي يقوم فيها الفرد أو الجماعة لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال من نقاط القوة والضّعف ومن عوامل النجاح أو الفشل، وتحقيق غايته المنشودة منه على أحسن وجه ممكن (ياهي والنمر،٢٠٠٤، ٤). وهو تقدير الشيء وإعطاؤه قيمة ما والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه (سعادة وعبد الله، ٤٤٦). وهو عمليّة منهجيّة تتطلّب جمع بيانات للوصول إلى تقديرات كميّة يُستند إليها في إصدار أحكام (وزارة التّربية، ٢٠٠٤، ص٥).

ويتحدّد مفهوم التقويم بتحديد نوعه؛ فالتّقويم التّشخيصي يُجرى في بداية العام الدّراسي أو بداية فصل أو وحدة أو درس، لتحديد المستوى القبلي للمتعلّمين. أمّا التّقويم التّكويني فيحدث في أثناء التّدريس، لتصحيح مسار العمليّة التّعليميّة (ملحم، ٢٠٠٥، ٢٢١). أمّا التّقويم الختامي أو التّحصيلي فيُجرى في نهاية البرنامج التّعليمي، ومنه الاختبارات الشهريّة والفصليّة (الزيود، ٢٠٠٥، ٥٣)؛ إذ يُلحظ ممّا سبق أنّ أنواع التقويم الّتي تسبق التقويم التّحصيلي والمتمثّلة في التقويم التشخيصي والتّكويني تنقل التّمركّز في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة من المعلّم إلى المتعلّم؛ ممّا يسهم في تحقيق أهداف التقويم بفهومه الحديث.

أمّا أساليب تقويم الطّلبة فتتباين بتباين أساليب تدريسهم؛ إذ يعدّ البحث في طرائق تقويم الطّلبة مصدرًا يوفر البيانات الضروريّة في المنظومة التّربوية، ويعدّ فحص اتجاهات الطّلبة نحو أساليب تقويمهم مصدرًا مهما في أية عمليّة تقويم؛ فقد أكّد (الحسنيّة، ٢٠٠٩، ٢٨٩) أنّه لا يمكن تحسين أيّ شيء أو تطويره دون إدراكه، ومعرفة أهدافه ووظائفه؛ لذا فإنّ معرفة واقع الحال بوضوح ودقّة وتفصيل ومصداقيّة يمكّن القدرة على التّشخيص، ووضع الخطط الّتي تؤدّي إلى إحداث تطوير ذي مغزى، وتعدّ العمليّة البحثيّة في التّعليم الجامعي وتقويمه وسيلة توفر قاعدة بيانات تبنى على أساسها القرارات المستقبليّة؛ إذ تعدّ معرفة اتّجاهات الطّلبة نحو استراتيجيّات تعليمهم وتقويمهم مرتكزًا أساسيًّا للعمليّة التّعليميّة.

ويعتمد التقويم السّليم على أسس علميّة عدّة، منها: الأسس المتعلّقة بالمنهاج؛ إذ يجب بناء التّقويم على قياس الأهداف التّعليميّة وأن يتسم بالشّموليّة والاستمراريّة، وثمّة أسس تتعلّق بالجانب البشري؛ إذ يُبنى على أسس مراعاة الفروق الفرديّة، وكذلك المشاركة والتّعاون، وثمّة أسس تتعلّق بوضع الأسئلة والتّصحيح السّليم، والتّحديد الدّقيق للمحتوى المستهدف (دحدي، ٢٠١٧، ١٢٦).

ويعدّ تقويم تعلّم الطّلبة من أهمّ مراحل العمليّة التّعليميّة وأكثرها ارتباطًا بالتّطوير التّربوي الّذي تسعى إليه الكثير من الأنظمة التّربويّة بفلسفاتها المختلفة، فهو الوسيلة الّتي تمكّن القائمين على عمليّة التّعلّم والتّعليم من الحكم على فعاليتها من حيث النّتاجات المطلوبة، ومدى ملاءمتها لمستويات الطّلبة ونموهم وقدراتهم ومهاراتهم المتعدّدة (Moon, 2005, 119).

لقد تجاوز التّقويم - بفهومه التّقليدي - عمليّة تقييم الطّلبة القائم على إظهار الفروق بينهم من درجات أو مهارات فرديّة لا تعكس حقيقة ما لديهم من قدرات ومهارات تفكير تمكّنهم من التّعامل مع التّغيرات المتسارعة في الوقت الذي أصبحت فيه تكنولوجيا المعلومات ومستجداتها سمة هذا العصر؛ لذا فالتّقويم التّربويّ بمنهجه الجديد يتضمن استراتيجيات تقويم حديثة قائمة على أسس علميّة ومنهجيّة، ترتكز على حقيقة وواقع ما تعلّمه الطّلبة بشكل يضمن جودة العمليّة التّربويّة ومخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلّم أغراض التّعلّم ونتاجاته، وتمكّنه منها، وإتقانه إياها (الشير وبرهم، ٢٠١٢، ٢٤١).

ويعدّ التّقويم الّذي يراعي توجّهات التقويم الحديثة تقويمًا واقعيًّا؛ إذ يعكس إنجازات المتعلّم ويقيسها في مواقف حقيقيّة، ويجعل الطّلبة ينغمسون في مهمّات ذات قيمة، فضلا عن ممارستهم مهارات التّفكير العليا ممّا يجعل التّعلّم مستمرًا (svinicki, 2004, 23). فثمّة توجّه في الأنظمة التّعليميّة الحديثة نحو المدرسة المعرفيّة عوضًا عن السّلوكيّة؛ ممّا يقتضي من المدرّس الجامعي تحولاً جذريًّا في أساليب تقويم الطّلبة، فالتّركيز على ما يحفظونه من معرفة لم يعدّ يتلاءم مع متطلبات هذا العصر، فالمدرّس الجامعي أصبح وفق هذا التّوجّه مطالبًا باستخدام استراتيجيّات وأساليب جديدة تركّز على العمليات العقليّة المصاحبة لأداء المتعلّم (Allen, 2002, 23).

إنّ عناية الباحث بالاتّجاهات الحديثة في التقويم له بُعد نفسيّ ينعكس على درجة رضا الطّلبة؛ فكلّما زادت درجة رضاهم عن أساليب تقويمهم زاد تعلّمهم، وتكون بذلك قد حققت الجامعة أهدافها بإكساب الطّلبة المعارف والقيم والمهارات المستهدفة. فالاتجاهات استعدادات وجدانية مكتسبة لها دور كبير في سلوك الطلبة ومشاعرهم تجاه ما يمارسونه، وقد تكون إيجابية أو سلبية وقد تكون سرية أو علنية (الزبيدي، ٢٠٠٣، ١١١).

وإذ كانت درجة رضا الطّلبة أقلّ من توقّعاتهم فإنّ ذلك يعني عدم قدرة الجامعة على تحقيق الأهداف، فضلاً عن الانعكاس السّلبي على سلوك الطّلبة؛ فإذا كانت درجة الرّضا أكبر من التّوقّع فإنّ ذلك يعني ارتباطا إيجابيا لدى الطّلبة تجاه الجامعة والعمليّة التّعليميّة، وإذا كانت درجة الرّضا تساوي ما هو متوقّع فإنّه يمكن تصنيف ذلك في ثلاثة مستويات: ضعيف ومقبول وجيّد، أمّا إذا كانت درجة الرّضا أقلّ من المتوقّع فإنّ ذلك يعني ضرورة تغيير

استراتيجيّات التّقويم المتّبعة؛ فالغاية تبديد خوف الطّلبة من أساليب التّقويم التّقليديّة وجعلها مثيرات ومنبّهات مرغوبة تساعد الطّلبة على تقديم استجابات مناسبة تحقق أهداف التّعليم المتوقّعة؛ فعناية المدرّس الجامعي بعمليّة التقويم وتفعيلها يسهم في تحقيق النّتاجات الكبرى للجامعة والمجتمع؛ فقد يسهم في تقليص المشكلات على مختلف أشكالها بتحصين المتعلّمين بقدرات وقائيّة تمكّنهم من معالجة المشكلات النّفسيّة والاجتماعيّة والأمنيّة.

ولأهميّة تقويم الطّلبة فقد أُجريت دراسات عدّة، وقد توافر للباحث (١٥) دراسة، جرى تناولها حسب ترتيبها الزّمنيّ الأقدم فالأحدث، وانتهى عرض الدّراسات بتعقيب عليها؛ لبيان مدى الإفادة منها، وإبراز أهمّ ما تمتاز به الدّراسة الحاليّة عنها. وفيما يأتي عرض لهذه الدّراسات؛ وقد قُسمت إلى قسمين: دراسات عالجت اتّجاهات الطّلبة نحو الأداء التّدريسي بصورة عامّة، وأخرى عالجت اتّجاهات الطّلبة نحو أساليب تقويمهم بصورة خاصّة.

أ- الدراسات الّتي عالجت اتّجاهات الطّلبة نحو الأداء التّدريسي بصورة عامّة:

أجرى الجبوري(٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الكفايات المهنيّة والصّفات الشّخصيّة من وجهة نظر طلبة الدّراسات العليا في جامعة بابل؛ ولتحقيق ذلك وزّع الباحث استبانة على (١٠٠) طالب وطالبة، وقد تكوّنت الاستبانة من محورين: محور الكفايات المهنيّة المكوّن من (٣٠) فقرة، ومحور الصّفات الشّخصيّة المكوّن من (١٢) فقرة. وقد أسفرت نتائج الدّراسة عن حصول مجال التّقويم على مستوى ضعيف.

وأجرى أبو نمرة والحديدي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن الحاجات التّدريبيّة لأعضاء الهيئات التّدريسيّة في كليّات العلوم التّربويّة في الجامعات الأردنيّة الخاصّة من وجهة نظرهم، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ حاجة المدرّسين إلى تدريبهم على إعداد الاختبارات وتحليل النّتائج جاءت بدرجة متوسّطة.

وأجرى عزيز (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تقويم أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة ديالي من وجهة نظر طلبة الدّراسات العليا؛ ولتحقيق ذلك أعدّ الباحث أداة تكوّنت من خمسة مجالات تضمّ (٤٢) فقرة، وتكونت العينة من (٧٥) طالبًا وطالبة موزّعين على ست كليات علميّة وإنسانيّة، وتوّصلت الدّراسة إلى مجموعة من النّتائج من أهمّها: تسجيل ضعف واضح لدى المدرّسين من وجهة نظر الطّلبة في المجالات الخمسة، باستثناء بعض الفقرات الّتي سجّلت لصالح المدرّسين.

وأجرت عياصرة (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تقييم الأداء التّدريسي لأعضاء هيئة التّدريس في كلية التّربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطّالبات؛ ولتحقيق ذلك اختارت الباحثة (١٢٦) طالبة بالطّريقة العشوائيّة البسيطة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مجال توظيف أساليب القياس والتّقويم جاء في المرتبة الأخيرة، ولم تظهر فروق تعزى إلى متغيري السنة الدّراسيّة والتّخصص.

وأجرى شحادة (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع الأداء التّدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التّربية من وجهة نظر الطّلبة في جامعة غزّة. وتكوّن من جميع طلبة كلية التربية في جامعتي الأقصى و الأزهر البالغ عددهم (١٦٨٥٣)، وأمّا عينة الدّراسة فتكونت من (٨١٣) طالبًا وطالبة تمّ اختيارهم بطريقة

عشوائيّة طبقيّة. وتمثّلت أداة الدّراسة بمقياس مكوّن من (٣٤) فقرة موزّعة على المجالات الآتية: التخطيط للتدريس، والبحث العلمي، والقياس والتقويم، والحوار والمناقشة مع الطّلبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة حصول مجال التخطيط للتدريس على المرتبة الأولى، وحصل مجال الحوار والمناقشة على المرتبة الثانية، وحصل مجال القياس والتقويم على المرتبة الثالثة، وحصل مجال البحث العلمي على المرتبة الأخيرة.

ب- الدراسات الّتي عالجت اتّجاهات الطّلبة نحو أساليب تقويمهم بصورة خاصّة:

أجرى الجدوع (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن ظاهرة الرّسوب في التّعليم الجامعي في المملكة العربيّة السّعوديّة في جامعتي الملك سعود والملك فهد من وجهة نظر الطّلبة والمدرّسين، وقد شملت العينة (٢٠٪) من المدرّسين و(٣٠٪) من الطّلبة في الجامعتين، وتمّ اختيارهم بطريقة مقصودة ممن سبق لهم الرسوب في مقرر أو أكثر. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ الطّلبة يرون أنّ من أسباب الرّسوب عدم دقّة بعض المدرّسين في تقويم تحصيل الطّلبة.

وأجرى برقعان وعلي (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تقويم الممارسات التّدريسيّة للمفردات التّربويّة من وجهة نظر الطّلبة، وقد وزّع الباحث الاستبانة على (٣٥٠) طالبًا وطالبة، وقد أسفرت الدّراسة عن نتائج عدّة أهمّها: أنّ وسائل التّقويم المتّبعة لا تغطّي أهداف المساق، وأنّ أسئلة الامتحانات غير واضحة.

وأجرى المصري ومرعي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتّجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصّة نحو أساليب التّقويم الّتي يستخدمها المدرّسون، وقد استخدم الباحثان استبانة مكوّنة من (٣٨) فقرة، وقد تمّ توزيعها على (١٩١) طالبًا وطالبة تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ اتّجاهات الطّلبة نحو التّنويع في أساليب التّقويم كانت إيجابيّة.

وأجرى سليمان وخالد (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن تقويم ممارسات أعضاء هيئة التّدريس في جامعة تبوك في تقييم تحصيل طلاّبهم في ضوء بعض المتغيرات، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ هناك العديد من الإيجابيات في تلك الممارسات، منها: التّنويع في أسئلة الاختبارات، وتقديم إجابات نموذجيّة بعد تسليم الطّلبة نتائج اختباراتهم. وأمّا السّلبيات فقد أشار الطّلبة إلى عدم مراعاة الدّقّة والموضوعيّة في رصد درجات البحث أو التّقرير، وعدم متابعة الطّلبة في أثناء إعدادهم للأبحاث.

وأجرى كيلانو (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتّقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التّعليم الجامعي، وقد شمل مجتمع الدّراسة أعضاء هيئة التدريس في أقسام كلية الآداب وعلوم إجدابيا وبلغ العدد (١٧٢) واختار الباحث منهم (٥٦) ما نسبته (٣٢٪) بطريقة قصديّة. وقد ركّز الباحث على تطوير الامتحانات بوصفها الوسيلة الأكثر انتشارًا، وبوصفها أداة للتّشخيص والعلاج.

وأجرى ليو وزملاؤه (Liu et., 2015) دراسة هدفت إلى معرفة طرائق تقبل الطلبة وإدراكاتهم تجاه تقييمهم بالحاسوب، وتكونت العينة من (٣٢٥) طالبًا وطالبة من طلبة كليات المجتمع في تايوان. وقد أظهرت النتائج اتجاهات إيجابية لدى الطّلبة نحو أسلوب تقييمهم بالحاسوب.

وأجرى الشيخي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعيّة طرائق تقويم الطّلبة وأساليبه، بما يسهم في تجويد مخرجات التّعليم الجامعي، وقد تمثّلت عينة الدّراسة في (٦٠)عضوًا من أعضاء هيئة التّدريس بجامعة أم القرى وجامعة الملك فيصل، إضافة إلى (٨٣) طالبًا في كلتا الجامعتين. وقد خلصت الدّراسة إلى إمكانيّة ممارسة أعضاء هيئة التّدريس أساليب تقويم مناسبة تسهم في تجويد مخرجات التّعليم.

وأجرى ثامر (٢٠١٥) دراسة سعت إلى تقديم أنموذج لتقويم مهارات المعلّم الجامعي في تدريس مادّة التّربية الفنّيّة وفق معايير الجودة الشّاملة، وقد اختار الباحث نوعين من العينات: الأولى (٥٤) معلّمًا ومعلّمة يمثلون نسبة (٣٠٪) من مجتمع الدّراسة بوصفها عينة استطلاعية، والثانية (٨٠) معلّمًا ومعلّمة يمثلون نسبة (٤٣٪) من مجتمع الدّراسة بوصفها عينة رئيسة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ استراتيجيات التّقويم المتّبعة لا تحقق معايير الجودة الشّاملة.

وأجرى جيمس (james, 2016) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات الطّلبة نحو الاختبارات المحوسبة في قسم علم النفس في جامعة نيو إنجلاند في استراليا، وتكونت العينة من (٢٢١) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت النتائج إيجابيات تتمثل في التقليل من توتر الطّلبة والتقليل من التكلفة، وأظهرت النتائج سلبيات تتمثّل في عدم ضمان سرية الاختبارات وعدم التحكم بسرعة الشبكة ومشاكل فنية أخرى.

تتفق هذه الدّراسة مع الدّراسات السّابقة في تمحورها حول وسائل التّقويم الّتي يمارسها المدرّس الجامعي، وتعدّ الدّراسة الحاليّة استكمالاً لها، وزيادة عليها؛ فقد اختلفت الدّراسة الحاليّة في مجال بحثها؛ بالتّركيز على وسائل التّقويم الّتي يمارسها أعضاء هيئة التّدريس في أقسام كليّة عجلون الجامعيّة، وقد أخذت الدّراسة فكرة أوليّة من بعض أدوات الدّراسات السّابقة، والعمل على تطويرها بما يناسب أغراض الدّراسة الحاليّة، والعمل على صياغة مشكلة الدّراسة الحاليّة.

مشكلة الدّراسة

لحظ الباحث في أثناء تدريسه لمتطلبات الجامعة لجميع التّخصصات (٩٩- ١٠١- ١٠٢) اتّجاهات سلبية لدى الطّلبة نحو أساليب تقويمهم؛ الأمر الّذي استدعي إجراء الدّراسة الحاليّة للخروج من الانطباعات العامّة وتصنيف مستويات اتّجاهات الطّلبة نحو أساليب تقويمهم وفقًا لمجالات وفقرات محدّدة.

فضلاً عن التباين في نتائج الدّراسات، فقد أسفرت نتائج دراسة كلّ من: (ثامر، ٢٠١٥؛ عزيز، ٢٠١٢؛ الجبوري، ٢٠٠٨؛ برقعان وعلي، ٢٠٠٣؛الجدوع وحسن، ٢٠٠١؛ الجدوع، ١٩٩٩) إلى وجود اتّجاهات سلبية تجاه الأساليب المتبعة في تقويمهم، في الوقت الّذي أسفرت عنه نتائج دراسة أبي نمرة والحديدي (٢٠٠٩) عن أنّ حاجة أعضاء الهيئة التّدريسيّة للتّدريب على وسائل التّقييم جاءت بدرجة متوسّطة. وأشارت نتائج دراسة سليمان وخالد، ٢٠١٠؛ إلى وجود اتّجاهات سلبية لدى الطّلبة تجاه مجالات وإيجابيّة نحو مجالات أخرى. وأمّا دراسة المصري ومرعي (٢٠٠٧) فقد أسفرت نتائجها عن وجود اتّجاهات إيجابيّة لدى الطّلبة تجاه الأساليب المتبعة معهم. وعلى الرّغم من الاتّجاهات السّلبيّة لدى الطّلبة فقد أسفرت نتائج دراسة الشّيخي (٢٠١٥) عن إمكانيّة ممارسة أعضاء

هيئة التّدريس أساليب تقويم مناسبة تسهم في تجويد مخرجات التّعليم. وقد تمثّلت أسئلة الدّراسة الحالية في سؤالين، فيما يلي:

- ما استراتيجيّات التّقويم الّتي يمكن أن يمارسها أعضاء هيئة التّدريس مع طلبتهم؟
- ما اتّجاهات طلبة جامعة البلقاء التّطبيقيّة نحو أساليب تقويمهم؟

أهميّة الدّراسة

تبرز أهميّة الدّراسة فيما يأتي:

- الكشف عن أساليب التّقويم المتّبعة مع الطّلبة.
- الكشف عن اتّجاهات الطّلبة نحو أساليب تقويمهم؛ ممّا يفيد المسؤولين عن العمليّة التّعليميّة.
- تعدّ نتائج الدّراسة قاعدة بيانات لاتّخاذ قرارات إداريّة وأكاديميّة.
- تعدّ عمليّة التّقويم مكوّنًا أساسيًّا من مكونات المناهج التّعليميّة.

أمّا مصطلحات الدّراسة فتتمثل في الآتي:

- التّقويم: الأساليب الّتي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جمع بيانات للوصول إلى تقديرات كميّة، وتحديد نقاط القوة والضّعف لدى الطّلبة وعلاجها.

- الاتجاهات: درجة رضا الطّلبة عن أساليب تقويمهم المتمثّلة في استجابات الطّلبة على أداة الدّراسة المتمثّلة في مجالاتها الثّلاثة والمشتملة على ثلاث وعشرين فقرة موزّعة على ثلاثة مجالات، هي: مجال أساليب التقويم بوجه عام، ومجال الأعمال الفصليّة والمشاركات الصّفيّة، ومجال الاختبارات.

- طلبة جامعة البلقاء التّطبيقيّة؛ طلبة البكالوريوس الّذين يدرسون في كليّة عجلون الجامعيّة في العام الجامعي٢٠١٦/٢٠١٧.

محدّدات الدّراسة

يقتصر البحث على المحدّدات التالية:

- الحدّ الزّماني؛ اقتصر على الفصل الدّراسيّ الثّاني ٢٠١٦- ٢٠١٧.
- الحدّ المكاني؛ اقتصر على طلبة البكالوريوس في كليّة عجلون الجامعيّة.
- الحدّ الموضوعي؛ اقتصر على أساليب التّقويم وفقًا لأداة الدّراسة.

منهج الدّراسة وإجراءاتها

استُخدم في الدّراسة الحاليةالمنهج الكميّ؛ المتمثّل في المنهج الوصفيّ التّحليلي لملاءمته طبيعة هذه الدّراسة؛ إذ يهدف هذا المنهج إلى وصف الظّاهرة موضوع الدّراسة، وتحديدها، والوقوف على واقعها بصورة موضوعية، تُمكّن الباحث من الاستنتاجات العلميّة. فهذه الدّراسة تقوم على الكشف عن اتّجاهات طلبة البكالوريوس الّذين يدرسون في كليّة عجلون الجامعيّة نحو أساليب تقويمهم، والكشف عن ممارسة أعضاء الهيئة التّدريسيّة

لاستراتيجيّات التّقويم المختلفة، وتمّ دمج البحث الكمّي بالنّوعي بإجراء مقابلات شخصيّة مع عشرة من أعضاء هيئة التدريس: خمسة منهم في تخصص القياس والتّقويم، وخمسة منهم في تخصص مناهج التّدريس؛ للوقوف على استراتيجيات التّقويم الّتي يمارسونها مع الطّلبة.

مجتمع الدّراسة وعيّنتها

تكوّن مجتمع الدّراسة من أعضاء الهيئة التّدريسيّة وطلبة البكالوريوس الّذين يدرسون في كليّة عجلون الجامعيّة، في ستّة أقسام أكاديميّة. وتكوّنت عينة الدراسة من (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بواقع (٥) من أعضاء هيئة التدريس في تخصص القياس والتّقويم، و(٥) من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، وكذلك من (١٥٠) طالبًا من كليّة عجلون الجامعيّة بواقع (٢٥) طالبًا من كلّ قسم؛ قسم العلوم الأساسيّة، وقسم العلوم التّربويّة، وقسم اللغة الإنجليزية، وقسم العلوم التّطبيقيّة، وقسم العلوم الإداريّة والماليّة، وقسم العلوم الاجتماعيّة؛ وقد تم اختيار الطّلبة من مجتمع الدّراسة المتمثّل في طلبة كليّة عجلون الجامعيّة بطريقة "السّحب والإرجاع" وفقا لأرقامهم الجامعيّة.

أداة الدّراسة

تمثّلت الأداة في استبانة وزّعت على الطّلبة، وقد اشتملت على ثلاث وعشرين فقرة موزّعة على ثلاثة مجالات، هي: مجال أساليب التّقويم بوجه عام، ومجال الأعمال الفصليّة والمشاركات الصّفيّة، ومجال الاختبارات وفقًا للجدول (٢). وأمّا الأداة الثّانية فقد تمثّلت بمقابلة شخصيّة مع عشرة من أعضاء هيئة التدريس في مجالي القياس والتّقويم ومناهج التّدريس لمدّة ربع ساعة؛ وقد تمّ تسجيل المقابلات على أشرطة؛ لتحقيق أهداف الدّراسة.

صدق الأداة

للتحقّق من دلالات صدق الأداة، عرض الباحث الأداة على عدد من المحكّمين من القياس والتّقويم وفي مناهج التّدريس؛ إذ طُلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات الأداتين من حيث الانتماء للمجالات، ومدى الوضوح، والسّلامة من حيث المعنى والصّياغة، بالإضافة إلى مدى مناسبتها لأفراد عينة الدراسة، وحذف، أو إضافة، أو تعديل أي فقرة، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أُخذ بملاحظات المحكّمين التي تضمّنت إضافة واستبدالاً لبعض الفقرات إلى أن خرجت الأداة بصيغتها المتمثّلة في الجدول (٢)؛ فقد صنّفت الفقرات في المجالات وفقا لملحوظات المحكمين، وأضيفت الفقرة السابعة في مجال أساليب التّقويم بوجه عام "تتوافق أساليب التقويم المستخدمة في كل مقرر مع نواتج التعليم المرغوب فيها". والفقرة الثامنة عشرة في مجال الاختبارات "تتّصف أسئلة الاختبارات بالوضوح".

ثبات الأداة

للتحقّق من ثبات الأداة الأولى، طُبّقت على عينة استطلاعيّة من طلبة كليّة عجلون الجامعيّة من خارج عينة الدراسة قوامها (٢٠) طالبًا، وقُدّرت معاملات الاتساق الداخلي ثم أُعيد تطبيقها بعد مرور (١٥) يومًا لتقدير معاملات ثبات الإعادة (الاستقرار)، والجدول (١) يبيّن ذلك.

جدول (١). قيم معاملات ثبات الاتساق الدّاخلي كرونباخ ألفا لمجالات الدّراسة.

البعد	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الداخلي	معامل ثبات الإعادة
مجال طرائق التّقويم بوجه عام	٨	٠,٨٤	٠,٨٢
مجال الأعمال الفصليّة والمناقشات الصّفيّة	٥	٠,٨١	٠,٧٩
مجال الاختبارات	١٠	٠,٨٧	٠,٧٤

المعيار الإحصائي

من ١ - ١,٦٦ (ضعيف). وكانت وفقا لمتوسّطات نتائج الدّراسة (من ١,٢٠ إلى ١,٥٧).

من ١,٦٧ - ٢,٣٣ (متوسّط). وكانت وفقا لمتوسّطات نتائج الدّراسة (من ١,٦٩ إلى ٢,٣٠).

من ٢,٣٤ - ٣ (مرتفع). وكانت وفقا لمتوسّطات نتائج الدّراسة (من ٢,٤٠ إلى ٢,٨٧).

المعالجة الإحصائيّة :حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة وترتيبها تنازليّا وحساب رتبها.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

تمّ تناول مناقشة نتائج الدّراسة وفق أسلوب يتمثل في إبراز أهمّ النّتائج المتعلّقة بسؤاليها، وتقديم التّفسيرات وتدعيمها، بالاعتماد على الأدب النّظري، والدّراسات المتعلّقة بماهية الدّراسة، وإبراز أهمّ مواطن الاتّفاق والاختلاف مع تلك الدّراسات، وكذلك التّوصيات والمقترحات ذات الصّلة بالنتائج المتحصّلة؛ وذلك وفقًا للآتي:

أولاً - مناقشة نتائج السّؤال الأول الّذي نصّ على" ما استراتيجيّات التّقويم الّتي يمكن أن يمارسها أعضاء هيئة التّدريس مع طلبتهم؟".

بالرّجوع إلى الأدب النّظريّ، والملاحظات الّتي سجّلها الباحث في أثناء مقابلته أعضاء هيئة التّدريس تبيّن أنّ الاتّجاهات الحديثة في التّقويم ترى أنّ الاختبارات ليست إلاّ شكلاً من أشكال التّقويم المتنوّعة؛ فثمة أشكال حديثة للتّقويم يرى الباحث ضرورة الوقوف عندها، ومنها: التّقويم المعتمد على الأداء، والتّقويم المعتمد على التّقديم، والتّقويم المعتمد على العرض التّوضيحي، والتّقويم المعتمد على الحديث، والتّقويم المعتمد على المحاكاة ولعب الأدوار، والتّقويم المعتمد على المناقشة والمناظرة، والتّقويم المعتمد على الورقة والقلم، والتّقويم المعتمد على أوراق العمل، والتّقويم المعتمد على الاختبارات القصيرة، والتّقويم المعتمد على اختبارات نهاية الوحدة، والتّقويم المعتمد على الاختبارات الشّهريّة، والتّقويم المعتمد على الملاحظة التّلقائيّة، والتّقويم المعتمد على الملاحظة المنظّمة، والتّقويم المعتمد على التّواصل، والتّقويم المعتمد على المؤتمر، والتّقويم المعتمد على المقابلة، والتّقويم المعتمد على عمل المجموعات، والتّقويم المعتمد على الأسئلة والأجوبة، والتّقويم المعتمد على مراجعة الذّات، والتّقويم المعتمد على التّقويم الذّاتي، والتّقويم المعتمد على تقويم الأقران، والتّقويم المعتمد على يوميات الطّالب، والتّقويم المعتمد على ملف الطّالب، والتّقويم المعتمد على المهام المفتوحة، والتّقويم المعتمد على المشاريع، والتّقويم المعتمد على قوائم الرّصد، والتّقويم المعتمد على سلالم التّقدير، والتّقويم المعتمد على سلّم التّقدير اللفظي، والتّقويم المعتمد على سجل وصف سير التّعلّم، والتّقويم المعتمد على السّجل القصصي (وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠٠٤، ص٣٠)؛ الأمر الّذي كشف عن وجود فجوة بين النّظريّة والتّطبيق، فثمّة مشكلة في نقص المعرفة النّظريّة باستراتيجيّات

التّقويم الحديثة من جهة، وفجوة بين المعرفة النّظريّة المتوافرة لدى أعضاء هيئة التّدريس وممارستهم لهذه المعرفة من جهة أخرى.

وقد تمثّلت الاستراتيجيّات السّابقة في دراسة (البشير وبرهم، ٢٠١٢، ص٢٥٧) في خمسة مجالات: مجال التّقويم المعتمد على الأداء، ومجال التّقويم المعتمد على الورقة والقلم، ومجال التّقويم المعتمد على الملاحظة، ومجال التّقويم المعتمد على التّواصل، ومجال التّقويم المعتمد على مراجعة الذّات، ومجال أدوات التّقويم المتمثّل في قوائم الرّصد، والتّقويم المعتمد على سلالم التّقدير، والتّقويم المعتمد على سلّم التّقدير اللفظي، والتّقويم المعتمد على سجل وصف سير التّعلّم، والتّقويم المعتمد على السّجل القصصي. وقد أظهرت نتائج مقابلة أعضاء هيئة التدريس أنّ الاستراتيجيّة المتّبعة لديهم قد اقتصرت على الورقة والقلم، وقد عزا أعضاء هيئة التدريس - في أثناء مقابلتهم - ذلك إلى سهولة هذه الاستراتيجيّة، وإلى الإمكانات الّتي توفرها الجامعة، وقد أكّد ذلك كلّ من: (Grisham-Brown, 2006, 46; Napoli, 2004, 923; Marzano, 2002, 249)، ويختلف ذلك مع الاتجاهات الحديثة الّتي أكّدها كلّ من: (الشير وبرهم، ٢٠١٢، ٢٤١؛ svinicki, 2004, 23؛Moon, 2005, **119**؛ Allen, 2002, 23).

ثانيًا - مناقشة نتائج السّؤال الثّاني الّذي نصّ على "ما اتّجاهات طلبة جامعة البلقاء التّطبيقيّة نحو أساليب تقويمهم؟". وللتّحقق من ذلك تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاتّجاهات طلبة جامعة البلقاء التّطبيقيّة نحو أساليب تقويمهم والجدول (٢) يبيّن ذلك.

جدول (٢). المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاتّجاهات طلبة جامعة البلقاء التّطبيقيّة نحو أساليب تقويمهم وفقًا لفقرات أداة الدّراسة.

الرقم	المجال	الرتبة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	مجال: أساليب التّقويم بوجه عام	**الثانية**	**٢,٢٢**		**متوسّط**
١	تسهم **أساليب** التّقويم المتبعة في تحسين أساليب التّفكير وحلّ المشكلات	١٥	١,٨٧	.٧٨٠	متوسّط
٢	يستخدم الأساتذة الجامعيون أساليب متنوّعة في تقويم تحصيل الطلبة.	١٣	٢,٠٧	.٨٠٣	متوسّط
٣	يراعي الأستاذ الجامعي البعد الزّمني المناسب لاستجابات الطّلبة على المهام الموكلة إليهم.	٢	٢,٨١	.٣٩٦	مرتفع
٤	تسهم **أساليب** التّقويم المتبعة في تنمية مهارات التّفكير الإبداعي.	١٦	١,٦٩	.٧٧٨	متوسّط
٥	يوضّح الأساتذة الجامعيون معايير تقدير أعمال الفصل للطلبة (اختبارات، بحوث، مقالات).	١	٢,٨٧	.٣٤١	مرتفع
٦	ترتبط أساليب التّقويم المستخدمة بأهداف المقرر.	١١	٢,٢٥	.٧٦١	متوسّط
٧	تتوافق **أساليب** التقويم المستخدمة في كل مقرر مع نواتج التعليم المرغوب فيها.	١١	٢,٢٥	.٧٦٨	متوسّط
٨	تغطّي أساليب التّقويم مجالات التّعليم المختلفة (المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة).	١٤	١,٩٧	.٨٨٥	متوسّط
	مجال: الأعمال الفصليّة والمشاركات الصّفيّة	**الثالثة**	**١,٦٧**		**متوسّط**
٩	ينوّع الأستاذ الجامعي في المهام الموكلة للطّلبة وفقًا للفروق الفرديّة.	٢٠	١,٣١	.٦٣٤	منخفض
١٠	يجيب الأستاذ الجامعي عن أسئلة الطلبة بتمكن.	١٢	٢,١٥	.٨٤١	متوسّط
١١	يصحح الأستاذ الجامعي أعمال الطلبة الفصليّة دون تأخير.	١٢	٢,١٥	.٧٩٢	متوسّط
١٢	يستخدم الأستاذ الجامعي أساليب التّقويم الشّفويّة وفق طبيعة المقرر.	٢١	١,٢٠	.٥٣١	منخفض
١٣	يتّخذ الأستاذ الجامعي إجراءات فعّالة لضمان أنّ الأعمال الّتي يقدّمها الطلبة من إنتاجهم.	١٧	١,٥٧	.٧٥٥	منخفض

تابع جدول (٢). المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاتّجاهات طلبة جامعة البلقاء التّطبيقيّة نحو أساليب تقويمهم وفقًا لفقرات أداة الدّراسة.

الرقم	المجال	الرتبة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	مجال: الاختبارات	**الأولى**	**٢,٣١**		**متوسّط**
١٤	يزوّد الأستاذ الجامعي الطلبة بنتائج اختباراتهم بانتظام.	٧	٢,٤٩	.٦٥٣	مرتفع
١٥	يقدّم الأستاذ الجامعي إجابة نموذجيّة بعد تصحيح الاختبار.	٦	٢,٦٠	.٥٤٣	مرتفع
١٦	يستخدم الأستاذ الجامعي أساليب التّقويم التّحريريّة (الاختبارات الموضوعيّة والمقاليّة بمختلف أنواعها).	١٠	٢,٣٠	.٧٥٨	متوسّط
١٧	يستخدم الأستاذ الجامعي أسئلة غير مكررة	٤	٢,٦٦	.٤٨٩	مرتفع
١٨	تتّصف أسئلة الاختبارات بالوضوح.	٩	٢,٤٠	.٧٠٥	مرتفع
١٩	يعالج الأستاذ الجامعي الأخطاء الشّائعة في نتائج الاختبارات (الدّوريّة والنّصفيّة) أولا بأول.	٥	٢,٦٣	.٥٢٣	مرتفع
٢٠	يتوخّى الأستاذ الجامعي الدّقة عند تقويم تحصيل الطلبة.	١٨	١,٤٨	.٧١٢	منخفض
٢١	تتصف أسئلة الاختبارات بالشّمول في تغطية موضوعات المقرر.	٨	٢,٤٦	.٦٧٢	مرتفع
٢٢	يوازن الأستاذ الجامعي بين عاملي السّهولة والصّعوبة بصورة متوازنة عند تقويم تحصيل الطلاب.	٣	٢,٧٥	.٤٣٣	مرتفع
٢٣	يتوخّى الأستاذ الجامعي العدل عند تقويم تحصيل الطلاب.	١٩	١,٣٧	.٦٧٠	منخفض
	المجموع		**٢,١٤**	.٤٤٢	**متوسّط**

يتبيّن من الجدول (٢) أنّ المتوسّط العام لفقرات الأداة (٢,١٤) بانحراف معياريّ (.٤٤٢)، وهذا يعني أنّ المتوسّط العام قد حاز على مستوى متوسّط وفق المعيار الإحصائي في هذه الدّراسة، وكذلك فإنّ المتوسّط الحسابي للمجالات الثلاثة قد حاز على مستوى متوسّط؛ إذ حاز مجال الاختبارات على الرتبة الأولى بمتوسّط (٢,٣١)، وحاز مجال أساليب التّقويم بوجه عام على الرتبة الثانية بمتوسّط (٢,٢٢)، بينما حاز مجال الأعمال الفصليّة والمشاركات الصّفيّة على الرتبة الثالثة بمتوسّط (١,٦٧). ويعدّ مستوى متوسّط مقبول تربويًّا بصورة عامّة، ولكنّه لا يرتقي للمستوى المتوقّع وفق معايير الجودة، خاصّة في بعض الفقرات الّتي حصلت على مستوى متوسّط وهو يقترب من المستوى الضّعيف؛ إذ يؤكّد الباحث ضرورة معالجة ذلك، وهي غير مقبولة تربويًّا.

ويتبيّن من الجدول (٢) أنّ الفقرات ذات الأرقام (٣، ٥، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢) قد حازت على مستوى "**مرتفع**" وفقًا للمعيار الإحصائي في هذه الدّراسة؛ ويلتقي ذلك مع نتائج دراسة المصري ومرعي (٢٠٠٧) الّتي أظهرت أنّ اتّجاهات الطّلبة نحو أساليب التّقويم كانت إيجابيّة، ومع دراسة سليمان وخالد (٢٠١٠) الّتي أظهرت نتائجها أنّ هناك العديد من الإيجابيات في ممارسات أعضاء هيئة التدريس.

لقد حصلت فقرة رقم (٥) الّتي نصّت على "يوضّح الأساتذة الجامعيون معايير تقدير أعمال الفصل للطلاب (اختبارات، بحوث، مقالات)" على الرّتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ (٢,٨٧) وانحراف معياري (.٣٤١)؛ وقد يعزى ذلك إلى تأكيد إدارة الجامعة على ضرورة توضيح ذلك في الخطّة الدّراسيّة الّتي يقدّمها الأستاذ الجامعي للطّلبة بداية كلّ فصل دراسي، تلتها الفقرة رقم (٣) الّتي نصّت على " يراعي الأستاذ الجامعي البعد الزّمني المناسب لاستجابات الطّلبة على المهام الموكلة إليهم " بمتوسّط حسابي (٢,٨١)؛ وقد يعزى ذلك إلى قلّة المهام الموكلة للطّلبة

فضلاً عن كونها لا تتطلّب زمنًا طويلا، وفقًا للملحوظات الّتي سجلها الباحث في أثناء مقابلة عينة من الأساتذة الجامعيين؛ إذ إنّهم ملزمون بوقت محدّد لتسليم الدّرجات بصورة إلكترونية وورقيّة.

وأمّا الفقرة التّالية فتمثّلت في رقم (٢٢) وقد نصّت على "يوازن الأستاذ الجامعي بين عاملي السّهولة والصّعوبة بصورة متوازنة عند تقويم تحصيل الطلاب" بمتوسّط حسابي (٢,٧٥)؛ وربّما يعزى ذلك إلى قناعة الأساتذة الجامعيين بأن ذلك يتناسب مع مستويات الطّلبة، فضلاً عن أنّ التّقييم المتّبع محكيّ المرجع، إذ يُطلب من الأستاذ الجامعي توزيع درجات الطّلبة على فئات(من أ إلى ه) تلتها الفقرة رقم (١٧) الّتي نصّت على "يستخدم الأستاذ الجامعي أسئلة غير مكررة" بمتوسّط حسابي (٢,٦٦)؛ وربّما يعزى ذلك إلى أنّ ذلك يوقع الأستاذ الجامعي في حرج عند مناقشة المسألة فلا يجد مسوغًا لذلك التّكرار، تلتها الفقرة رقم (١٩) الّتي نصّت على "يعالج الأستاذ الجامعي الأخطاء الشّائعة في نتائج الاختبارات (الدّوريّة والنّصفيّة) أولا بأول" بمتوسّط حسابي (٢,٦٣)، تلتها الفقرة رقم (١٥) الّتي نصّت على "يقدّم الأستاذ الجامعي إجابة نموذجيّة بعد تصحيح الاختبار" بمتوسّط حسابي (٢,٦٠)، وقد يعزى ذلك إلى قناعة الأساتذة الجامعيين بأنّ تقديم الإجابة النّموذجيّة ومعالجة الأخطاء الشّائعة يعدّ جزءًا من العمليّة التّعليميّة، بوصف الاختبارات وسيلة تكشف مدى تحقّق الأهداف، تلتها الفقرة رقم (١٤) الّتي نصّت على "يزوّد الأستاذ الجامعي الطلاب بنتائج اختباراتهم بانتظام" بمتوسّط حسابي (٢,٤٩)، ويلتقي ذلك مع فقرة رقم (٣) بضرورة التزام الأستاذ الجامعي بوقت محدّد لتسليم الدّرجات بصورة إلكترونية وورقيّة.

وأمّا الفقرة التّالية فتمثّلت في رقم (٢١) الّتي نصّت على " تتصف أسئلة الاختبارات بالشّمول في تغطية موضوعات المقرر " بمتوسّط حسابي (٢،٤٦)؛ وقد يلتقي ذلك مع فقرة رقم (١٧) من حيث إنّ تطبيق الشّموليّة في تغطية موضوعات المقرر يسهم في عدم تكرار الأسئلة، تلتها الفقرة رقم (١٨) الّتي نصّت على "تتّصف أسئلة الاختبارات بالوضوح" بمتوسّط حسابي (٢،٤٠)؛ وقد يعزى حصول هذه الفقرة على الرّتبة الأخيرة من المستوى المرتفع إلى أنّ الطّلبة في المستوى المتوسّط والضّعيف يميلون إلى الأسئلة المباشرة، ويلتقي ذلك مع نتائج دراسة برقعان وعلي (٢٠٠٣) الّتي أسفرت نتائجها عن أنّ أسئلة الامتحانات غير واضحة.

ويتبيّن من الجدول (٢) أيضًا أنّ الفقرات ذات الأرقام (١، ٢، ٤، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٦) قد حازت على مستوى "**متوسّط**" وفقًا للمعيار الإحصائي في هذه الدّراسة، ويلتقي ذلك مع نتائج دراسة أبي نمرة والحديدي (٢٠٠٩) الّتي أظهرت نتائجها أنّ حاجة الأساتذة الجامعيين إلى تدريبهم على إعداد الاختبارات وتحليل النّتائج جاءت بدرجة متوسّطة.

لقد حصلت فقرة رقم (١٦) الّتي نصّت على "يستخدم الأستاذ الجامعي أساليب التّقويم التّحريريّة (الاختبارات الموضوعيّة والمقاليّة بمختلف أنواعها)" على الرّتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ (٢,٣٠) وانحراف معياري (.٧٥٨)، وقد يعزى ذلك إلى أنّه على الرّغم من تنويع الأساتذة الجامعيين لأساليب التّقويم التّحريريّة إلاّ أنّهم يركّزون على الاختبارات الموضوعيّة بدرجة أكبر من الاختبارات المقاليّة لسهولة تصحيحها وتسليم نتائجها في الوقت المحدّد، تلتها الفقرتان رقم (٧،٦) فقد حصلت كلتاهما على متوسّط حسابيّ (٢,٢٥)، وقد نصّت فقرة (٦)

على "ترتبط أساليب التّقويم المستخدمة بأهداف المقرر" بينما نصّت فقرة (٧) على "تتوافق طرائق التقويم المستخدمة في كل مقرر مع نواتج التعليم المرغوب فيها"، وقد يعزى ذلك إلى أنّه على الرّغم من محاولة الأستاذ الجامعي تطبيق ذلك إلاّ أنّ الطّلبة يركّزون على الأهداف المعرفيّة بدرجة أكبر من الأهداف الأخرى.

ومن ثمّ تلتهما الفقرتان رقم (١١، ١٠) فقد حصلت كلتاهما على متوسّط حسابيّ (٢,١٥)، وقد نصّت فقرة (١٠) على "يجيب الأستاذ الجامعي عن أسئلة الطلاب بتمكّن" بينما نصّت فقرة (١١) على "يصحح الأستاذ الجامعي أعمال الطلاب الفصليّة دون تأخير"، وربّما يعزى ذلك إلى أنّ بعض الأساتذة الجامعيين يتجاهلون بعض الأسئلة الّتي يوجهها الطّلبة لهم خاصّة تلك الّتي تتعلّق بالأعمال والمهام الفصليّة الّتي تُرصد ضمن درجات المشاركة، ومن ثمّ تلت الفقرتين السّابقتين فقرة رقم (٢) بمتوسّط حسابي (٢,٠٧) وقد نصّت على "يستخدم الأساتذة الجامعيون أساليب متنوّعة في تقويم تحصيل الطّلاب"؛ وقد يعزى ذلك إلى تنوّع الأساتذة الجامعيين والمواد الّتي يدرسها الطّلبة، وقد تلتها فقرة رقم (٨) بمتوسّط حسابي (١,٩٧) وقد نصّت على" تغطّي أساليب التّقويم مجالات التعّليم المختلفة (المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة)" على الرّغم من سهولة وضع أسئلة تقيس جميع المجالات السّابقة؛ وقد يعزى ذلك إلى سهولة تصحيح الأسئلة الّتي تقيس الأهداف المعرفيّة، ويلتقي ذلك مع دراسة الشيخي (٢٠١٥) الّتي خلصت إلى إمكانيّة ممارسة أعضاء هيئة التّدريس أساليب تقويم مناسبة تسهم في تجويد مخرجات التّعليم.

وقد تلتها فقرة رقم (١) بمتوسّط حسابي (١,٨٧) وقد نصّت على" تسهم طرائق التّقويم وأساليبه المتّبعة في تحسين أساليب التّفكير وحلّ المشكلات"، تلتها فقرة رقم (٤) بمتوسّط حسابي (١,٦٩) وقد نصّت على" تسهم طرائق التّقويم وأساليبه المتّبعة في تنمية مهارات التّفكير الإبداعي" وربّما يعزى حصول الفقرتين السّابقتين على أقلّ متوسّط حسابيّ في هذا المستوى إلى استراتيجيّات التّدريس نفسها الّتي لا تركّز على أهمّ الغايات التّعليميّة المتمثّلة في تمكين الطّلبة من نقل المعرفة وممارسة التّفكير الإبداعي وحلّ المشكلات؛ الأمر الّذي يشير إلى أنّ طرائق التّقويم والأساليب المتّبعة لا تسهم في تحسين أساليب التّفكير وحلّ المشكلات، ويلتقي ذلك مع دراسة ثامر (٢٠١٥) الّتي أظهرت نتائجها أنّ استراتيجيات التّقويم المتّبعة لا تحقق معايير الجودة الشّاملة.

ويتبيّن من الجدول (٢) أيضًا أنّ الفقرات ذات الأرقام (٩، ١٢، ١٣، ٢٠، ٢٣) على مستوى "**ضعيف**" وفقًا للمعيار الإحصائي في هذه الدّراسة، ويلتقي ذلك مع دراسة عزيز (٢٠١٢) الّتي أظهرت نتائجها وجود ضعف واضح لدى الأساتذة الجامعيين - من وجهة نظر الطّلبة - نحو أساليب تقويمهم؛ فقد حصلت فقرة رقم (١٣) الّتي نصّت على "يتّخذ الأستاذ الجامعي إجراءات فعّالة لضمان أنّ الأعمال الّتي يقدّمها الطّلبة من إنتاجهم" على الرّتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ (١,٥٧) وانحراف معياري (.٧٥٨)،تلتها فقرة رقم (٢٠) بمتوسّط حسابي (١,٤٨) وقد نصّت على" يتوخّى الأستاذ الجامعي الدّقة عند تقويم تحصيل الطّلاب"، تلتها فقرة رقم (٢٣) بمتوسّط حسابي (١,٣٧) وقد نصّت على" يتوخّى الأستاذ الجامعي العدل عند تقويم تحصيل الطلاب، تلتها فقرة رقم (٩) بمتوسّط حسابي (١,٣١) وقد نصّت على" ينوّع الأستاذ الجامعي في المهام الموكلة للطّلبة وفقًا للفروق الفرديّة"، تلتها فقرة رقم (١٢) بمتوسّط حسابي (١,٢٠) وقد نصّت على" يستخدم الأستاذ الجامعي أساليب التّقويم الشّفويّة وفق طبيعة المقرر".

ويعدّ هذا المستوى غير مقبول تربويًّا؛ فعلى الرّغم من سلبيّة قلّة الدّرجات المخصّصة للأعمال الفصليّة المتمثّلة في فقرة رقم (١٣) فإنّ عدم تحقّق الأستاذ الجامعي من أنّ الأعمال الّتي يقدّمها الطّلبة من إنتاجهم يشكّل تحفيزًا سلبيًّا إلى ضعف عناية الطّلبة بهذه الأعمال والبحث عن أقصر الطّرائق لتقديم أعمال جاهزة، وأمّا دقّة التّقييم وعدالته وفقًا للفقرتين (٢٠- ٢٣) فإنّ المتوسّط الحسابي لهاتين الفقرتين يؤكّد ضعف ثقة الطّلبة بالدّقة والعدالة في أثناء تقييمهم على الرّغم من حصول الفقرة رقم (١٥) الّتي نصّت على " يقدّم الأستاذ الجامعي إجابة نموذجيّة بعد تصحيح الاختبار " على مستوى مرتفع وفقًا لمعيار هذه الدّراسة فإنّ مسألة الدّقة والعدالة تشكل مشكلة لدى الطّلبة ينبغي عناية الأستاذ الجامعي بها، خاصّة في أثناء تقديم الإجابة النّموذجيّة، وهذا ما أكدته نتائج دراسة سليمان وخالد (٢٠١٠) على الرّغم من تأكيدها بعض الإيجابيات، وقد أكّدت نتائج دراسة الجدوع وحسن (٢٠٠١) فقدان الثّقة بتقييم الأساتذة الجامعيين، وقد يعزى ذلك إلى أنّه لا تتوافر للطّلبة فرصة لمناقشة الإجابة النموذجيّة في الاختبار النّهائي الّذي تُخصص له الدّرجة الكبرى.

وأمّا الفقرة (٩) الّتي نصّت على" ينوّع الأستاذ الجامعي في المهام الموكلة للطّلبة وفقًا للفروق الفرديّة" فإنّها تؤكّد أنّ اتّجاه الطّلبة نحو المهام الموكلة للطّلبة وفقًا للفروق الفرديّة تتجاوز مسألة مراعاة أساليب التّقويم مجالات التعّليم المختلفة (المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة) المتمثّلة في فقرة (٨)، وربّما يعزى ذلك إلى أنّ قلّة المهام الموكلة للطّلبة تؤكّد اقتصارها على عينة من الطّلبة دون غيرهم، فضلاً عن العشوائيّة في توزيعها، وهذا ما يفسّر ضعف الاتجاه في فقرة (١٣) الّتي نصّت على" يتّخذ الأستاذ الجامعي إجراءات فعّالة لضمان أنّ الأعمال الّتي يقدّمها الطلبة من إنتاجهم".

وأمّا فقرة رقم (١٢) فقد حازت على أقلّ متوسّط من المستوى الضّعيف وقد نصّت على" يستخدم الأستاذ الجامعي أساليب التّقويم الشّفويّة وفق طبيعة المقرر"؛ وقد يعزى ذلك إلى أنّ الأساتذة الجامعيين يمارسون استراتيجيّة المحاضرة في أثناء تعليمهم؛ إذ يمارس الطّلبة دور المتلقّي السّلبي في الأغلب، فعلاقة الأساتذة الجامعيين مع طلبتهم أحاديّة الاتّجاه من الأستاذ الجامعي إلى الطّلبة، وينطبق هذا الدّور على التّقويم إلى درجة أنّ المقابلة مع الأساتذة الجامعيين كشفت عن أنّ ملاحظات الطّلبة واستفساراتهم الشّفويّة في أثناء الاختبارات غير مرغوب فيها.

وفي ضوء نتائج الدّراسة يمكن تقديم التّوصيات الآتية:

- عناية الإدارات الجامعيّة باتّجاهات الطّلبة نحو أساليب تقويمهم، و ذلك لا يكون إلا بالعناية بأساليب التّقويم تنظيمًا ومتابعة، ووضع دليل لضمان جودة أساليب التّقويم الّتي يمارسها أعضاء هيئة التدريس مع طلبتهم.
- اعتماد جودة أساليب تقويم المدرّس الجامعي في منح التّرقيات الأكاديميّة.
- عقد دورات تدريبيّة للمدرّسين الجامعيين حول أساليب التّقويم الحديثة.
- إجراء دراسات مماثلة على عينة جديدة تشمل متغيرات الجنس والتّخصص والسنة الدّراسيّة والدّرجة العلميّة.
- إجراء دراسات تكشف عن اتجاهات المدرّسين الجامعيين نحو الأساليب الحديثة في تقويم الطّلبة.
- تحديث قائمة تقييم الطّلبة لمدرّسيهم على الموقع الإلكتروني؛ لتشمل أساليب التّقويم الحديثة.

- الموازنة بين مجالات التّقويم المتمثّلة في الاختبارات والمهام والأعمال والبحوث.
- الموازنة بين أنواع التّقويم التّحريريّة (المقاليّة والموضوعيّة) والشّفوية.
- الموازنة بين مراحل التقويم الّتي تلي التّقييم التّشخيصي والتّكويني، وعدم الاقتصار على التقويم الّذي يلي التقييم الختامي؛ وفقًا لأسلوب التّقويم التّراكمي.
- الموازنة في التقويم بين المعارف والمهارات والاتجاهات.
- توعية الطّلبة بأهميّة أساليب التّقويم الحديثة.

المراجع

المراجع العربية

أبو نمرة، محمّد والحديدي، محمود. (٢٠٠٩). الحاجات التّدريبيّة لأعضاء الهيئات التّدريسيّة في كليّات العلوم التّربويّة في الجامعات الأردنيّة الخاصّة. دراسات، العلوم التّربويّة، (٣٦)، ٣٦٢- ٣٨٧.

برقعان، أحمد وعلي، الرّبيع. (٢٠٠٣). تقويم الممارسات التّدريسيّة للمفردات التّربويّة من وجهة نظر الطّلاّب. مجلّة حضرموت للدّراسات والبحوث، (٣)٤، ١١٠.

البشير، أكرم وبرهم، أريج. (٢٠١٢). استخدام استراتيجيّات التّقويم البديل وأدواته - تقويم تعلّم الرّياضيات واللغة العربيّة في الأردن. مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة، (١٣)١، ٢٤١- ٢٧٠.

ثامر، محسن. (٢٠١٥). أنموذج لتقويم مهارات المعلّم الجامعي في تدريس مادّة التّربية الفنّيّة وفق معايير الجودة الشّاملة. مجلّة كليّة التّربية الأساسيّة، (٢١) ٨٩، ٥٩٣- ٦٠٨.

الجبوري، حسين. (٢٠٠٨). تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الكفايات المهنيّة والصّفات الشّخصيّة، مجلّة جامعة بابل، (١٥)٢، ٦٣٦- ٦٦٠.

الجدوع، فهد. (١٩٩٩). ظاهرة الرّسوب في التّعليم الجامعي في المملكة العربيّة السّعوديّة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

جودت، سعادة وإبراهيم، عبد الله. (١٩٩٧). تنظيمات المنهج وتخطيطها وتطويرها. عمّان: دار الشّرق للنشر والتّوزيع.

الحسنيّة، سليم. (٢٠٠٩). مدى رضا طلبة كليّة الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم. مجلّة جامعة دمشق للعلوم الاقتصاديّة والقانونيّة، (٢٥)٢، ٢٨٥- ٣١١.

دحدي، إسماعيل. (٢٠١٧). التّقويم التّربوي: مفهومه، أهميته. مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ٣١، ١١٥- ١٢٦.

الزبيدي، علوان. (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي. الأردن: الوراق للنشر والتّوزيع.

الزيود، نادر. (٢٠٠٥). مبادئ القياس والتّقويم في التّربية. الأردن: دار الفكر.

سليمان، خالد. (٢٠١٠). ممارسات أعضاء هيئة التّدريس في جامعة تبوك في تقييم تحصيل طلاّبهم في ضوء بعض المتغيرات(دراسة تقويميّة). مجلّة جامعة أم القرى للعلوم التّربويّة والنّفسيّة، (٢)٢، ٣٥٣- ٤١٧.

شحادة، حسن وأبو الخيل، فوزيّة. (٢٠٠١). التّدريس والتّقويم الجامعي. مجلّة رسالة الخليج العربي (٧٨)، ١٣- ٥٠.

شحادة، نصار. (٢٠١٧). واقع الأداء التّدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التّربية من وجهة نظر الطّلبة في جامعة غزّة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التّربويّة والنّفسيّة، (٢٥)١٦٠، ١- ١٧٠.

الشيخي، هاشم. (٢٠١٥). دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعيّة طرائق تقويم الطّلبة وأساليبه. مجلّة اتّحاد الجامعات العربيّة للتّربية وعلم النّفس، (١٣)١، ٥٥- ٨٩.

عزيز، حاتم. (٢٠١٢). تقويم أداء أعضاء هيئة التّدريس في الجامعة من وجهة نظر الطّلبة. مجلّة الفتح، (٢٥)آب، ١٠٣- ١٢٣.

علوان، يحيى. (٢٠٠٧). التّقويم والقياس التّربوي ودوره في إنجاح العمليّة التّعليميّة. مجلّة العلوم الإنسانيّة، ١١، ديسمبر٩- ٣١.

عياصرة، عطاف. (٢٠١٧). تقييم الأداء التّدريسي لأعضاء هيئة التّدريس في كلية التّربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطّالبات. المجلة الدولية للدراسات التّربويّة والنفسيّة،(٢)٤١٣،٣- ٤٢٩.

كيلانو، طلال. (٢٠١٢). الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتّقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التّعليم الجامعي. المجلّة العربيّة لضمان جودة التّعليم الجامعي. (٩)، ٢١- ٦٤.

المصري، محمّد ومرعي، توفيق. (٢٠٠٧). اتّجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصّة نحو أساليب التّقويم. مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة، (٨)١، ٩١- ١١٠.

معلوف، لويس . المنجد في اللغة والأعلام، (٢٠٠٣). ط٤٠. لبنان: دار المشرق.

ملحم، سامي. (٢٠٠٥). القياس والتّقويم في التّربية وعلم النّفس. الأردن: دار المسيرة.

وزارة التّربية والتّعليم. (٢٠٠٤). استراتيجيّات التّقويم وأدواته: الإطار النّظري، إدارة الامتحانات والاختبارات، الأردن، الفريق الوطني للتّقويم١- ٤٠.

ياهي، مصطفى والنمر، فاتن. (٢٠٠٤). التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية. مصر : مكتبة الأنجلو المصرية.

المراجع الأجنبية

References

Allen, D. D. & Flippo, R. (2002). Alternative assessment in the preparation of literacy educators: response from student. Reading psycholog, 23,15-26.

Grisham-Brown, J., Hallam, R. & Brookshire, R. (2006). Using authentic assessment tob evidence children's progress toward early learning stsndards. Early childhood Education journal, 34(1), 45-51.

james, R. (2016). Tertiary student attitudes to invigilated, online summative examinations, International journal of Educational Technology, 13)19).2-13.

Liu , I. F. Chen, R. S. & LU. C. (2015). An Exploration intoImproving Examminees Acceptance of Participation in an Online Exam, Educational Technology & Society, 18)2(. 153-165.

Marzano, R.J. (2002). Acomparison of selected methods of scoring classroom assessment. Applied Measurement in Education, 15, 249-267.

Moon, T., Brighton, C., Callahan, C. & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessment for the middle school classroom. Xvi, 2-3, 119-133.

Napoli, A. R. & Raymond, L. A. (2004). How reliable are our assessment data?: Acomparison of the reliability of data produced in gradet and un- gradet conditions. Research in Higher Education, 45(8), 921-929.

Svinicki, M. (2004). Authentic assessment: testing in reality. New Directions for Teaching and Learning, 100(4), 23-29.