آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت

GRADUATE STUDENT'S OPINIONS TOWARD ASSESSMENT METHODS USED BY FACULTY MEMBERS AT BIR ZEIT UNIVERSITY

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

نادية صالح عويضة– كيّال

إشراف

د. عبد الله بشارات

جامعة بيرزيت – فلسطين

2011

آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت

GRADUATE STUDENT'S OPINIONS TOWARD ASSESSMENT METHODS USED BY FACULTY MEMBERS AT BIR ZEIT UNIVERSITY

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

نادية صالح عويضة- كيّال

إشراف

د. عبد الله بشارات

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية

من جامعة بيرزيت- بيرزيت - فلسطين

2011

كلية الدراسات العليا

دائرة التربية وعلم النفس

آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت

GRADUATE STUDENT'S OPINIONS TOWARD ASSESSMENT METHODS USED BY FACULTY MEMBERS AT BIR ZEIT UNIVERSITY

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

نادية صالح عويضة– كيّال

لجنة المناقشة:

د. عبد الله بشارات (رئيسا)

د. أجنس حنانيا (عضوا)

د. حسن عبد الكريم (عضوا)

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة بيرزيت فلسطين

14 آذار 2011

آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

نادية صالح عويضة- كيّال

تاريخ المناقشة

21 نيسان 2011

توقيع أعضاء لجنة المناقشة:

د. عبد الله بشارات (رئيسا) التوقيع .....

د. أجنس حنانيا (عضوا) التوقيع.....

د. حسن عبد الكريم (عضوا) التوقيع.....

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت – فلسطين

2011

الإهداء

إلى عنوان وجودي..... رمز التضحية والتفاني والعطاء..... إلى أمي

إلى مصدر إلهامي وطموحي..... إلى من ترافقني بصماته في دروب نجاحاتي.....إلى أبي

إلى سر إصراري وعزمي..... رمز صمودي..... إلى قطعة من روحي وجوارحي.....إلى التي سدت مكاني..... ولولاها لم يخط يراعي رسالتي

إلى ابنتي ماجدة

إلى فلذات أكبادي.....رمز صبري ونور حياتي..... نور وآية

إلى رفيق دربي .....زوجي

أضع بين أيديكم نتاج جهدي المتواضع...

وأقول لكم لولا دعمكم ومحبتكم لم يولد هذا العمل...

لذلك لا أملك لكم إلا المحبة ولا يسعني إلا أن أقول .....شكرا لكم.....

شكر وتقدير

حمدا لمن بيده زمام الأمور يصرفها على النحو الذي يريد، وإذا أراد شيئا فإنما يقول لـــه كن فيكون.

الحمد والشكر لله الذي علم الإنسان ما لم يعلم وأنعم علي بإتمام هذه الدراســة وزادنـــي علما.

عرفانا بالجميل لذوي العلم، ومن باب الشكر ورد الفضل لأهله أتقدم بجزيل الشكر وأعلى مراتب التقدير والامتنان إلى أستاذي الدكتور عبد الله بشارات لتحليه بالصبر والإنســانية في تعامله معي طيلة فترة إنجاز هذه الرسالة، وأشكره عظيم الشكر على توجيهاته العلمية التي أخرجت هذا العمل إلى حيز النور.

كما وأتوجه بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة؛ الدكتورة أجنس حنانيــا مثــال الرقي والتحضر في التعامل، والتي حفرت لها مكانا في قلبي وتركت بصمة في عقلي لما قدمته لي من علم وما أثرتني به من معرفة خاصة في مجال الإدارة التربوية.

وأخص بالشكر أيضا الدكتور حسن عبد الكريم الذي أبدى موافقته في المســاعدة علـــى الإشراف على رسالتي ولم يبخل علي يوما في نصائحه العلمية التربوية.

وكنوع من الإخلاص المتواضع والوفاء لن أنسى أن أشكر من وقف معـــي فـــي بدايـــة الدرب؛ عمي موسى الذي شجعني وشدّ على يدي، زميلتي في الغربة صفاء التي أعطتني الأمل في الاستمرار، زميلاتي أمل وسلفيا لمساعدتهم لي، وزميلتي الكنز المكتسب جيهان رمز المثابرة والكفاح لوقوفها بجانبي.

كما وأتقدم بوافر الشكر والامتنان إلى مديري الفاضل الأستاذ فاروق صيام لدعمه لي وإفساحه لي المجال والوقت لإتمام رسالتي.

ولن أنسى أن أتوجه بالشكر إلى المحكمين على أدوات دراستي وجميع الدوائر في الجامعة من أعضاء هيئة تدريس وسكرتيرات وطلبة الذين ساعدوني في جمع بياناتي.

وأخيرا أشكر أبي أمي أخوتي عائلتي زوجي وبناتي وخاصة ماجدة ابنتي عماد حياتي، لدعمهم لي وصبرهم على بعدي وانشغالي عنهم في إتمام دراستي.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	م
قائمة الملاحق	ن
الملخص باللغة العربية	س
الملخص باللغة الإنجليزية	ص
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	**14-1**
المقدمة	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها	4
أسئلة الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة ومبرراتها	8
مسلمات الدراسة	11
محددات الدراسة	11
مصطلحات الدراسة	12
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**59-15**
الخلفية النظرية	15
تعريف التقويم	19
أنواع التقويم	22
خصائص التقويم	24
أهداف التقويم	26
الاختبارات كأسلوب تقويم	28
التقويم البديل	34
الدراسات السابقة	37

الدراسات السابقة المتعلقة بخصائص أعضاء هيئة التدريس التقويمية	38
الدراسات السابقة المتعلقة بآراء واتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم	41
الدراسات السابقة المتعلقة بالاختبارات	47
الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب التقويم البديلة	51
ملخص الدراسات السابقة	58
الفصل الثالث: المنهجية والإجراءات	**89-60**
منهجية الدراسة	60
مجتمع الدراسة	61
عينة الدراسة	62
إجراءات الدراسة	63
التحليل الإحصائي	64
أدوات الدراسة: الاستبانة	64
أدوات الدراسة: المقابلة	66
صدق محتوى أدوات الدراسة	67
العينة الاستطلاعية	67
الصدق البنائي للاستبانة	69
نتائج التدوير القائم لمحور الاستبانة المتعلق باستخدام الاختبارات كأسلوب تقويم	70
نتائج التدوير القائم لمحور الاستبانة المتعلق باستخدام الأبحاث كأسلوب تقويم	74
نتائج التدوير القائم لمحور الاستبانة المتعلق باستخدام التقدمة الصفية كأسلوب تقويم	77
نتائج التدوير القائم لمحور الاستبانة المتعلق باستخدام المشاركة والحضور كأسلوب تقويم	80
نتائج التدوير القائم لمحور الاستبانة المتعلق بمجمل أساليب التقويم	83
ثبات استبانة الدراسة	86
متغيرات الدراسة	88
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**189-90**
التحاليل الإحصائية الكمية	90
الجزء الأول: التحاليل الإحصائية المتضمنة للتكرارات والنسب المئوية	92
نتائج السؤال الأول: ما أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت	92
نتائج السؤال الثاني: ما أساليب التقويم المفضلة لدى طلبة الدراسات العليا	98
نتائج السؤال الثالث: ما آراء طلبة الدراسات العليا في مدى مطابقة الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس لمواصفات الاختبار الجيد	101

نتائج السؤال الرابع: ما مدى قياس أسئلة الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس لمستويات التعلم العليا والدنيا	105
الجزء الثاني: التحاليل الإحصائية المتعلقة بآراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت	109
نتائج السؤال الخامس: النتائج المتعلقة بآراء الطلبة نحو الاختبارات	110
النتائج المتعلقة بآراء الطلبة نحو الأبحاث	115
النتائج المتعلقة بآراء الطلبة نحو التقدمة الصفية	119
النتائج المتعلقة بآراء الطلبة نحو المشاركة والحضور	122
النتائج المتعلقة بآراء الطلبة نحو مجمل أساليب التقويم	125
نتائج السؤال السادس: ما متوسط آراء الطلبة نحو الممارسات التقويمية لأعضاء هيئة التدريس	128
الجزء الثالث: التحاليل الإحصائية المتعلقة بتأثير المتغيرات المستقلة على آراء طلبة الدراسات العليا	129
التحاليل الإحصائية المتعلقة بتأثير متغير الجنس	129
التحاليل الإحصائية المتعلقة بتأثير متغير الكلية	137
التحاليل الإحصائية المتعلقة بتأثير متغير التخصص	149
التحاليل الإحصائية المتعلقة بتأثير متغير المستوى الأكاديمي	168
التحاليل الإحصائية المتعلقة بتأثير متغير المعدل التراكمي	176
نتائج التحاليل الكيفية	186
ملخص النتائج	188
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	**217-190**
مناقشة النتائج المتعلقة بأساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس	191
مناقشة النتائج المتعلقة بأساليب التقويم المفضلة لدى طلبة الدراسات العليا	195
مناقشة النتائج المتعلقة بالاختبارات ومدى مطابقتها للاختبار الجيد وقياسها لمستويات بلوم المعرفية	197
مناقشة النتائج المتعلقة بآراء الطلبة نحو الاختبارات	201
مناقشة النتائج المتعلقة بآراء الطلبة نحو الأبحاث	203
مناقشة النتائج المتعلقة بآراء الطلبة نحو التقدمة الصفية	204
مناقشة النتائج المتعلقة بآراء الطلبة نحو المشاركة والحضور	206
مناقشة النتائج المتعلقة بآراء الطلبة نحو مجمل أساليب التقويم	207
مناقشة تأثير متغير الجنس في آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم	209
مناقشة تأثير متغير الكلية في آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم	210
مناقشة تأثير متغير التخصص في آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم	211

مناقشة تأثير متغير المستوى الأكاديمي في آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم	213
مناقشة تأثير متغير المعدل التراكمي في آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم	214
توصيات الدراسة	215
توصيات مستقبلية	217
قائمة المراجع	**236-218**
المراجع العربية	218
المراجع الأجنبية	230
الملاحق	**259-237**

قائمة الجداول

رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
جدول رقم (1)	توزيع مجتمع الدراسة في كليات وتخصصات برامج الدراسات العليا في جامعة بير زيت	61
جدول رقم (2)	خصائص عينة الدراسة	62
جدول رقم (3)	خصائص العينة الاستطلاعية	68
جدول رقم (4)	قيم الجذور الكامنة والفروق بينها وقيم تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير القائم للفقرات المتعلقة بالاختبارات كأسلوب تقويم	70
جدول رقم (5)	الفقرات الواقعة على عوامل الاختبارات كأسلوب تقويم ودرجة تشبعها على العامل المنتمية إليه نتيجة التدوير القائم لاستجابات عينة الدراسة	72
جدول رقم (6)	قيم الجذور الكامنة والفروق بينها الناتجة من التدوير القائم للفقرات المتعلقة بالأبحاث الجامعية كأسلوب تقويم	74
جدول رقم (7)	الفقرات الواقعة على عوامل الأبحاث الجامعية كأسلوب تقويم ودرجة تشبعها على العامل المنتمية إليه نتيجة التدوير القائم لاستجابات عينة الدراسة	76
جدول رقم (8)	قيم الجذور الكامنة والفروق بينها الناتجة من التدوير القائم للفقرات المتعلقة بالتقدمة الصفية كأسلوب تقويم	77
جدول رقم (9)	الفقرات الواقعة على عوامل التقدمة الصفية كأسلوب تقويم ودرجة تشبعها على العامل المنتمية إليه نتيجة التدوير القائم لاستجابات عينة الدراسة	79
جدول رقم (10)	قيم الجذور الكامنة والفروق بينها الناتجة من التدوير القائم للفقرات المتعلقة بالمشاركة والحضور كأسلوب تقويم	80
جدول رقم (11)	الفقرات الواقعة على عوامل المشاركة والحضور كأسلوب تقويم ودرجة تشبعها على العامل المنتمية إليه نتيجة التدوير القائم لاستجابات عينة الدراسة	82
جدول رقم (12)	قيم الجذور الكامنة والفروق بينها الناتجة من التدوير القائم للفقرات المتعلقة بمجمل أساليب التقويم	83
جدول رقم (13)	الفقرات الواقعة على عوامل المناقشة والحضور كأسلوب تقويم ودرجة تشبعها على العامل المنتمية إليه نتيجة التدوير القائم لاستجابات عينة الدراسة	85
جدول رقم (14)	قيم الثبات كرونباخ ألفا للاستبانة الكلية ولمحاورها وعواملها	86
جدول رقم (15)	توزيع عينة الخطط الفصلية بحسب الكليات المختلفة	92

جدول رقم (16)	أساليب التقويم المستخدمة في عينة مكونة من 70 خطة فصلية لمساقات مختلفة من برامج الدراسات العليا في جامعة بير زيت	94
جدول رقم (17)	أكثر وأقل أساليب التقويم استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس حسب آراء طلبة الدراسات العليا في جامعة بير زيت	97
جدول رقم (18)	تفضيل طلبة الدراسات العليا لأساليب التقويم: الاختبارات، الأبحاث، التقدمة الصفية، والمشاركة والحضور	99
جدول رقم (19)	أساليب التقويم البديلة المفضلة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بير زيت	100
جدول رقم (20)	التكرارات والنسب المئوية لفقرات مواصفات الاختبار الجيد	102
جدول رقم (21)	التكرارات والنسب المئوية لمواصفات عينة من أسئلة الاختبارات	106
جدول رقم (22)	الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعوامل محور الاختبارات	110
جدول رقم (23)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل الخصائص العامة للاختبار الجيد	111
جدول رقم (24)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها قياس الاختبارات للأهداف التربوية	112
جدول رقم (25)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها قياس صعوبة الاختبارات والزمن المحدد لها	113
جدول رقم (26)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها الممارسات التقويمية الاختبارية	114
جدول رقم (27)	الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعوامل الأبحاث	115
جدول رقم (28)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل أهمية الأبحاث	116
جدول رقم (29)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل الممارسات التقويمية البحثية	117
جدول رقم (30)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل الإشكاليات البحثية السلبية	118
جدول رقم (31)	الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعوامل التقدمة الصفية	119
جدول رقم (32)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل أهمية الممارسات التقويمية في التقدمة الصفية	120

جدول رقم (33)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل أهمية الإشكاليات السلبية في التقدمة الصفية	121
جدول رقم (34)	الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعوامل المشاركة والحضور	122
جدول رقم (35)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل أهمية المشاركة والحضور	123
جدول رقم (36)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل الممارسات التقويمية في المشاركة والحضور	124
جدول رقم (37)	الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعوامل مجمل أساليب التقويم	125
جدول رقم (38)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل الخصائص العامة لأساليب التقويم	126
جدول رقم (39)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل الأهداف التي تحققها أساليب التقويم	127
جدول رقم (40)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات التقويمية على محور الاختبارات والأبحاث والتقدمة الصفية والمشاركة والحضور	128
جدول رقم (41)	نتائج اختبار ت (t-test) على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات وعواملها تبعا لمتغير الجنس	130
جدول رقم (42)	نتائج اختبار ت (t-test) على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث وعواملها تبعا لمتغير الجنس	132
جدول رقم (43)	نتائج اختبار ت (t-test) على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية وعواملها تبعا لمتغير الجنس	133
جدول رقم (44)	نتائج اختبار ت (t-test) على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور وعواملها تبعا لمتغير الجنس	135
جدول رقم (45)	نتائج اختبار ت (t-test) على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم تبعا لمتغير الجنس	136
جدول رقم (46)	نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات تبعا لمتغير الكلية	138
جدول رقم (47)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا في الممارسات التقويمية الاختبارية حسب متغير الكلية	139

جدول رقم (48)	نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث تبعا لمتغير الكلية	141
جدول رقم (49)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا في الممارسات التقويمية البحثية حسب متغير الكلية	142
جدول رقم (50)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المجال الكلي للأبحاث حسب متغير الكلية	143
جدول رقم (51)	نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية تبعا لمتغير الكلية	145
جدول رقم (52)	نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور تبعا لمتغير الكلية	146
جدول رقم (53)	نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم تبعا لمتغير الكلية	148
جدول رقم (54)	نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات تبعا لمتغير التخصص	150
جدول رقم (55)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا في الممارسات التقويمية الاختبارية حسب متغير التخصص	152
جدول رقم (56)	نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث تبعا لمتغير التخصص	154
جدول رقم (57)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا في الممارسات التقويمية البحثية حسب متغير التخصص	155
جدول رقم (58)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا في المجال الكلي للأبحاث حسب متغير التخصص	157
جدول رقم (59)	نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية تبعا لمتغير التخصص	159
جدول رقم (60)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو إشكاليات التقدمة الصفية السلبية حسب متغير التخصص	161
جدول رقم (61)	نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور تبعا لمتغير التخصص	163
جدول رقم (62)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الممارسات التقويمية في المشاركة والحضور حسب متغير التخصص	165

جدول رقم (63)	نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم تبعا لمتغير التخصص	167
جدول رقم (64)	نتائج اختبار ت_ t-test على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات تبعا لمتغير المستوى الأكاديمي	169
جدول رقم (65)	نتائج اختبار ت_ t-test على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث تبعا لمتغير المستوى الأكاديمي	170
جدول رقم (66)	نتائج اختبار ت_ t-test على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية تبعا لمتغير المستوى الأكاديمي	172
جدول رقم (67)	نتائج اختبار ت_ t-test على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور تبعا لمتغير المستوى الأكاديمي	173
جدول رقم (68)	نتائج اختبار ت_ t-test على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم تبعا لمتغير المستوى الأكاديمي	175
جدول رقم (69)	نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات تبعا لمتغير المعدل التراكمي	177
جدول رقم (70)	نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث تبعا لمتغير المعدل التراكمي	179
جدول رقم (71)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المجال الكلي للأبحاث حسب متغير المعدل التراكمي	180
جدول رقم (72)	نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية تبعا لمتغير المعدل التراكمي	182
جدول رقم (73)	نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور تبعا لمتغير المعدل التراكمي	183
جدول رقم (74)	نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم تبعا لمتغير المعدل التراكمي	185

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
شكل رقم (1)	Scree Plot للفقرات المتعلقة بمحور الاختبارات مع قيم الجذور الكامنة	71
شكل رقم (2)	Scree Plot للفقرات المتعلقة بالأبحاث مع قيم الجذور الكامنة	75
شكل رقم (3)	Scree Plot للفقرات المتعلقة بالتقدمة الصفية مع قيم الجذور الكامنة	78
شكل رقم (4)	Scree Plot للفقرات المتعلقة بالمشاركة والحضور مع قيم الجذور الكامنة	81
شكل رقم (5)	Scree Plot للفقرات المتعلقة بمجمل أساليب التقويم مع قيم الجذور الكامنة	84

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق رقم (1)	الاستبانة الأولية التي وزعت على العينة الاستطلاعية	237
ملحق رقم (2)	الاستبانة التي وزعت على عينة الدراسة	243
ملحق رقم (3)	تحليل الخطط الفصلية لمساقات مختلفة من برامج الدراسات العليا تبعا لأساليب التقويم	249
ملحق رقم (4)	تسهيل مهمة لمكتب التسجيل لجمع بيانات عن مجتمع الدراسة	255
ملحق رقم (5)	تسهيل مهمة لجمع الخطط الفصلية من برامج الدراسات العليا	256
ملحق رقم (6)	تسهيل مهمة لجامعة أبو ديس لتوزيع الاستبانة على العينة الاستطلاعية	257
ملحق رقم (7)	تسهيل مهمة لتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة	258
ملحق رقم (8)	تسهيل مهمة لجمع نماذج اختبارات	259

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت، والتي شملت الاختبارات والأبحاث والتقدمة الصفية (Presentation) والمشاركة والحضور.

انبثق عن مشكلة الدراسة السؤال الرئيسي ما آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت؟ وانبثقت منه أسئلة فرعية سعت للكشف عن الفروق في آرائهم إن وجدت تبعا لمتغيرات الجنس، الكلية، التخصص، المستوى الأكاديمي والمعدل التراكمي، بالإضافة إلى التعرف على أساليب التقويم المفضلة لدى الطلبة. كما وسعت الدراسة للتعرف على مدى مطابقة الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لمواصفات الاختبار الجيد، ومدى قياسها لمستويات التعلم الدنيا والعليا بحسب تصنيفات بلوم المعرفية.

لتحقيق أهداف الدراسة صممت أداتان، الأولى استبانة مكونة من خمسة محاور، تم التحقق من صدق محتواها بعرضها على 12 محكما تربويا، وتم التحقق من صدقها البنائي عن طريق توزيعها على عينة استطلاعية ومن ثم تطبيق التحليل العاملي على استجاباتها باستخدام برنامج SPSS، أما ثبات الأداة فقد تم حسابه عن طريق استخدام كرونباخ ألفا الذي بلغت قيمته للاستبانة الكلية0.91.

الأداة الثانية تمثلت بمقابلة تم التحقق من صدقها بعرضها على ثلاثة محكمين، طبقت على 12 طالب وطالبة، لاستطلاع آرائهم حول أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية، خاصة الاختبارات، وحول أساليب التقويم المفضلة.

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا في جامعة بير زيت والبالغ عددهم 1318 طالب وطالبة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من 232 طالب وطالبة، اختيرت بطريقة عشوائية طبقية غير نسبية.

أشارت النتائج بعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية SPSS ما يلي:

1. آراء طلبة الدراسات العليا إيجابية بدرجة متوسطة نحو استخدام أساليب الاختبارات، والأبحاث، بينما آراءهم إيجابية بدرجة مرتفعة نحو استخدام أساليب المشاركة والحضور والتقدمة الصفية.
2. يفضل الطلبة أساليب التقويم المعتمدة على التدريبات الميدانية، والمشاريع ودراسة الحالة.
3. وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات تعود لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير التخصص والكلية.
4. وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث تعود لمتغير التخصص، الكلية، المستوى الأكاديمي ولمتغير المعدل التراكمي.

5. وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية والمشاركة والحضور تعود لمتغير التخصص.
6. آراء طلبة الدراسات العليا إيجابية نحو مطابقة الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس لمواصفات الاختبار الجيد.
7. تقيس غالبية الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس المستويات المعرفية الدنيا، حسب آراء طلبة الدراسات العليا.

بناء على هذه النتائج تم الخروج بعدة توصيات منها إجراء دراسات كيفية معمقة حول آراء الطلبة نحو أساليب التقويم، إجراء المزيد من الدراسات المتخصصة بالاختبارات وأساليب التقويم البديلة، وعقد دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية في مجال القياس والتقويم للتعرف على أساليب تقويم حديثة.

Abstract

This study aimed to identify the opinions of graduate students toward assessment methods used by faculty members at Birzeit University, which included tests, research, presentation, participation and attendance.

From the problem of the study, the main question has emerged: What are the opinions of graduate students toward assessment methods used by faculty members at Birzeit university?

Sub-questions have emerged from the main question to identify the differences in graduate students‘ opinions due to sex, faculty, major, academic level and cumulative average variables, as well as identifying the assessment methods preferred by students.

The study has also sought to identify the extent of matching the tests used by faculty members at the university with the characteristics of a good test, and the extent of measuring lower and higher levels of learning according to Bloom's cognitive categories.

To achieve the objectives of the study, two tools were developed, the first is a questionnaire consisting of five domains. The content validity has been verified by presenting the questionnaire to twelve educational judges, and the construct validity was verified through a pilot study, and factor analysis was then applied using SPSS.

The reliability of the whole instrument using Cronbach alpha was 0.91.

The second tool was the interview whose validity has been verified through presenting it to three judges. The sample interviewed consisted of twelve male and female students and sought to explore

their opinions on the assessment methods used by faculty members, especially the tests, and to explore their opinions on their preferred assessment methods.

The study population consisted of graduate students at Birzeit University, whose total was 1318 students. The study sample was a stratified random non- proportional sample consisted of 232 students.

After the data collection and analysis using SPSS were completed the results were as follows:

1. The opinions of graduate students were moderately positive towards the use of tests and research, while they were highly positive towards the use of classroom participation and attendance and presentation.
2. Students preferred the methods of assessment that consisted of field work, projects and case studies.
3. There were statistically significant mean differences in the opinions of the graduate students towards tests, attributed to major, faculty, and to gender variables.
4. There were statistically significant mean differences in the opinions of the graduate students towards research attributed to major, faculty, cumulative average, and to the academic level variables.
5. There were statistically significant mean differences in the opinions of the graduate students towards presentation, participation and attendance attributed to major variable.
6. The opinions of graduate students were positive towards matching tests used by faculty members to the characteristics of a good test .

7. The majority of the tests used by faculty members measure low cognitive levels, according to graduate students، opinions.

Based on these results, several recommendations were presented. These included in-depth qualitative studies about the opinions of graduate students towards methods of assessment, conducting further specialized studies on tests, using methods of alternative assessment, and the preparation of training courses for master teachers in the field of measurement and assessment to identify modern assessment methods.

الفصل الأول
مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

تعد عملية التقويم من العمليات المهمة منذ قدم الإنسان، فقد استخدم الإنسان القديم طرقا بدائية في التقويم، واستخدمت الصين نظام الامتحانات قبل ثلاثة آلاف عام كأساس للقبول والترقية في الخدمة المدنية، كما استخدمه الإغريق للسيطرة على المهارات البدنية بالإضافة إلى العرب الذين استخدموه في الأسواق والندوات لتقويم نتاجاتهم الفكرية (الجلبي، 2005).

يحتل التقويم في وقتنا الحالي أيضا مكانة هامة في منظومة المنهج التربوي، وذلك لدوره في تحسين وتطوير التعلم والتعليم (Bennett, 2004). حيث تؤكد فرهود (2002) أن التقويم ضروري للمؤسسات التعليمية، لكن الحاجة إليه ملحة أكثر في الجامعات لأن تطبيقه بنجاعة يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة وعلى رأسها الارتقاء بالمستوى الأكاديمي، تنمية الإبداع، وتحقيق التواصل بين أطراف العملية التعليمية.

اختلف الباحثون في تعريف التقويم وذلك بفعل التطورات العلمية وكثرة الأبحاث والدراسات في علم النفس والتربية، ولكن بالرغم من ذلك فقد أجمع التربويون على تعريف التقويم لغويا بأنه تقدير الشيء وإعطاءه قيمة، ومن ثم تصحيحه وتعديل اعوجاجه لإصدار الحكم عليه (منسي، 2002).

أما ميرتلر (Mertler, 2003) فقد عرف التقويم بأنه عملية جمع معلومات مختلفة وهامة بهدف اتخاذ قرارات مناسبة فيما يخص البرامج التربوية.

وتعرف دروزة (2005) التقويم بأنه عملية تربوية تتطلب الدراسة والبحث وجمع المعلومات، وفق معايير صادقة وموضوعية وشاملة، يليها تحليل هذه المعلومات للتوصل إلى نقاط القوة والضعف للموضوع المراد تقييمه، لاتخاذ إجراءات فعلية إما للتعزيز أو للإصلاح.

يأخذ التقويم التربوي حيزا كبيرا في عملية التغيير والتطوير وذلك من خلال عملية التوجيه والإشراف التي تنصب بالشكل المباشر على تحسين مظاهر التعليم. ويهتم التقويم بأصناف متنوعة من الحوادث والمؤسسات والأدوات ويسلط الضوء على ما يجري في الميادين المختلفة (الربيعي، 2000).

يشمل التقويم الجامعي بمفهومه الواسع أهداف التعليم والمحتوى وطرق التدريس ووسائل التقويم، وذلك من أجل العمل على تخطيط وإدارة البرامج الأكاديمية، ولأنه الوسيلة الفعالة في ضبط النوعية وضمان جودة المخرجات، من أجل مساعدة متخذي القرارات لتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي (حسين، 2006).

ويضيف الدوسري (2004) أنه يجب أن تشمل عملية التقويم مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية، فهي تتناول الأهداف وتقويم المناهج وتقويم أداء المدرس وتقويم تحصيل الطلبة.

ويشير أورمان وجابرسون (Oermann & Gaberson, 2006) أن عملية التقويم

تحدد مدى تقدم الطلبة في تحصيلهم وأداءهم نحو تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة. كما ويساعد التقويم في تحسين تعلم الطلبة وبيان نقاط القوة والضعف لديهم، وإرشاد المعلمين لفعالية أداءهم وتدريسهم (نبهان، 2008).

تصرّح لجنة المجلس الأعلى للتعلم والتعليم (SCOTL, 2002) أن عملية التقويم عملية معقدة، ومن أجل الحكم على فعاليتها يجب أن تتضمن استخداما متعددا لتقنيات تقويمية تحفز الممارسات التأملية.

ويؤكد خنيش (2006) أن أعضاء الهيئة التدريسية يلجأون إلى استخدام عدة أساليب تقويمية لتقويم الطلاب بشكل متكامل، حيث تمدهم هذه الأساليب بمعلومات تتعلق بالتغيرات التي تحدث في سلوكهم جراء التعلم، أو قد تكشف هذه الأساليب عن المشاكل والصعوبات التي تواجههم، أو تبرز قدراتهم ومهاراتهم الموجودة والمكتسبة.

تتعدد أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تقويم تحصيل الطلبة ومنها الاختبارات التحصيلية الموضوعية أوالمقالية، كتابة التقارير البحثية العلمية، عرض أحد موضوعات المادة الدراسية من خلال محاضرة وتقدمة صفية، أو الدمج والتنويع بين هذه الأساليب جميعها (Oosterhof, 2001). ويشير مرعي والمصري (2007) أن هذا التنوع في استخدام أساليب التقويم يزيد من فاعلية الطلبة ودافعيتهم للتعلم كما ويوفر تقويما أكثر موضوعية وشمولية.

ويؤكد ستيفينسون ودوران وباريت وكولارولي (Stevenson, Duran, Barrett & Colarulli, 2005) أنه من الضروري جدا إعداد أعضاء الهيئة التدريسية وتأهيلهم على

المستوى الجامعي لمواجهة تعقيدات استخدامهم لتقنيات وأساليب التقـويم المختلفة، مـن خلال تحديد وتطوير وتنمية مهاراتهم وكفايـاتهم التدريسـية، الشخصـية، السـلوكية، الاجتماعية، التخطيطية وخاصة التقويمية.

تزايدت في السنوات الأخيرة الدعوة إلى إعادة تصميم أساليب تقـويم جديـدة، وإلـى تجريب أشكال تقويمية بديلة، مثل التقويم الأصيل في التطبيق العملي للمهارات والمعرفة، والتقويم عن طريق الملاحظة لأداء الطلبة وفق قواعد معياريـة، إضـافة إلـى التقـويم باستخدام الملفات أو الحقائب التعليمية، التي جميعها تجعل دور الطالب محوريـا بحيـث تساهم في التأمل في عملية التعلم، وتدعّم التفكير الناقد لإيجاد استراتيجيات تعلـم فعالـة ومثالية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2003).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن الثورة المعلوماتية في الثلاث عقود الأخيرة أدت إلى نقلة نوعية في التعليم العالي، حيث أصبح الطالب والمعلم الجامعي مطالبين باللحاق بالركب والتنمية، خاصة وان الواقع والتجارب اليومية تشير إلى إشكاليات هامة منها المادة التعليمية المتوارثة من جيل إلـى جيل، قلة إجراء البحوث ونوعياتها، هبوط المستوى العلمي لعضو هيئة التدريس، ضعف طرق التدريس، نظام الامتحانات، بالإضافة إلى سوء تقويم تعلم الطلبة (إبراهيم، 2007).

ويؤكد جاد وغنايم (2005) أنه يجب إعادة تخطيط طبيعة العمل في التعليم العالي من حيث سمات الطالب وتعلمه، ومن حيث المسؤولية والمساءلة، ومن حيث أعضـاء هيئـة التدريس وممارساتهم التقويمية.

يشير أوسستيرهوف (Oosterhof, 2001) أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات يستخدمون وسائل متعددة لتقويم تحصيل الطلبة، بهدف قياس مهارات مختلفة والتحقق من أهداف تعليمية، ومن أكثر هذه الأساليب استخداما الاختبارات التحصيلية، التقدمة الصفية، كتابة الأبحاث والتقارير العلمية.

دعت حركات الإصلاح التربوي الحديث إلى الالتزام باستخدام وسائل التقويم المناسبة لقياس تحصيل وتعلم الطلبة في المساقات المختلفة، وأكدت على ضرورة تعدد استخدام أساليب وطرق التقويم البديلة لتحل مكان طرق التقويم التقليدية (Culberston, 2000).

يشير شيفارد (Shepard, 2000) أن تقويم تحصيل الطلبة يلعب دورا مهما في العملية التعليمية التعلمية، لأنه يعبر عن مدى تعلم الطلبة ومدى تحقيقه للأهداف التربوية، كما وتؤثر نوعية أساليب التقويم المستخدمة على أنماط تعلم الطلبة وعلى نفسياتهم وتقديرهم لذاتهم.

يرى شان (Chan, 2001) أن موضوع التقويم الجامعي سيظل عاملا قويا للباحثين وللطلبة ولأعضاء الهيئة التدريسية لعدة سنوات قادمة، ويؤكد أنه من الضروري الأخذ برأي الطلبة في تقييم الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس خاصة وأنهم يتفاعلون معهم ويتعاملون معهم بشكل مباشر في مسيرتهم التعليمية.

إن المراجعة الدورية لنظم التعليم في الدراسات العليا في الجامعات تعبّر عن تطورها ونموها، لذلك فإن الدراسة الحالية يمكن اعتبارها كجزء من المراجعة الدورية الضرورية والملحة لمسيرة التعليم العالي الفلسطينية، للتأكد من مسايرتها لضرورات التنمية والتقدم

العلمي، وكدعوة إلى محاسبة ومساءلة الذات من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت حول موضوعية تقويمهم، وصحة استخدام أساليبهم التقويمية، إضافة إلى إيجاد الجواب لطلبة الدراسات العليا في جامعة بير زيت عن التساؤلات والملابسات حول تقويم نتاجاتهم من قبل أعضاء الهيئة التدريسية.

من هنا تحددت مشكلة الدراسة الحالية في معرفة آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت.

أسئلة الدراسة:

انبثق عن مشكلة الدراسة السؤال الرئيسي: ما آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت ؟

ومن هذا السؤال انبثقت الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت لتقويم طلبة الدراسات العليا؟
2. ما أساليب التقويم المفضلة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بير زيت؟
3. ما آراء طلبة الدراسات العليا في مدى مطابقة الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية لمواصفات الاختبار الجيد؟
4. ما مدى قياس أسئلة الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت، لمستويات التعلم العليا والدنيا بحسب تصنيفات بلوم المعرفية؟

5. ما متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت؟
6. ما متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الممارسات التقويمية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت؟
7. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الجنس، التخصص، المستوى الأكاديمي، نوع الكلية والمعدل التراكمي؟

أهداف الدراسة :

1. التعرف على آراء طلبة الدراسات العليا في جامعة بير زيت نحو أساليب التقويم المختلفة التي يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية.
2. التعرف على متوسط آراء طلبة الدراسات العليا في جامعة بير زيت نحو ممارسات التقويم التربوية التي يقوم بها أعضاء الهيئة التدريسية.
3. التعرف على سلم الأولويات لأهم أساليب التقويم المتبعة في كليات جامعة بير زيت.
4. التعرف على أساليب التقويم المفضلة لدى طلبة الدراسات العليا.
5. فحص مدى مطابقة الاختبارات المستخدمة من قبل الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت لمواصفات الاختبار الجيد.

6. تحليل عينة من نماذج الامتحانات التي يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت لفحص نسبة احتوائها على أسئلة تقيس المهارات العليا والدنيا بحسب تصنيفات بلوم للأهداف المعرفية (تذكر فهم، تطبيق، تحليل، تركيب وتقويم).
7. مقارنة آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية بحسب متغيرات الجنس، الكلية، التخصص، المستوى الأكاديمي والمعدل التراكمي.

أهمية الدراسة ومبرراتها :

يعتبر موضوع الأداء التقويمي لعضو هيئة التدريس الجامعي من الموضوعات الهامة التي لم تلق الاهتمام الكافي لدى الباحثين في البيئة العربية مقارنة بالبحوث الأجنبية، على الرغم من تأثيرها في توجيه سلوك الطلبة وتعزيز نموهم الشخصي والمعرفي، إضافة لتأثيرها على الإبداع والتفوق والرضا عن الحياة الجامعية (الصباطي ومحمد، 2007).

ويشير زقوت (1998) بأن الجامعات تكتسب قوتها وسمعتها من مدى ما يتمتع أعضاء الهيئة التدريسية فيها من تقدم وتطور في الميادين الإنسانية والأكاديمية والثقافية، وعلى وجه الخصوص في النواحي التقويمية، حيث تؤثر عدالة وموضوعية أساليبهم التقويمية على مدى التحاق الطلبة بالحياة الجامعية.

انطلاقا من تجربة الباحثة على مدار ثلاث سنوات في برنامج الدراسات العليا في جامعة بير زيت، ومن خلال معاصرتها لأفواج الطلبة المبتدئين والمتخرجين والموشكين

على التخرج في البرامج المختلفة، احتل ميدان تقويم الطلبة من قبل الهيئة التدريسية أولويات اهتمام الطلبة بحيث أصبح شغلهم الشاغل، فأصدروا الأحكام على جودة تدريس أعضاء الهيئة التدريسية من خلال الدرجات التي يمنحونهم إياها، فكانت الآراء دائما متضاربة بين عدالة التقويم وموضوعيته، وبين تحيزه وقلة دقته.

من هنا ونظراً لخطورة واتساع الدور الذي تؤديه عملية التقويم، كان لابد من دراسة لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة للتعرف على خصائصها وميزاتها، إيجابياتها وسلبياتها وكيفية استخدام أعضاء الهيئة التدريسية لهذه الأساليب، للتعرف على آراء الطلبة نحوها، وكذلك للتعرف على أساليب تقويم بديلة أخرى مفضلة لدى الطلبة غير مستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لمحاولة دمج الإيجابي منها مستقبلا مع أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس حاليا في الجامعة، وذلك من أجل التحسين والتطوير والتوصل لنظام تقويمي عادل وشامل وموضوعي.

ويمكن تلخيص أهمية الدراسة بما يلي:

1. نتائج هذه الدراسة قد تجعل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت ينظرون وعن كثب بنظرة ثاقبة ناقدة لأساليب التقويم التي يستخدمونها، فيبقون على الأساليب الجّيدة ويعدّلون أو يلغون الأساليب الضعيفة، أو قد يستحدثون أساليب تقويمية أخرى فعّالة.
2. إن آراء الطلبة نحو تقويم أعضاء الهيئة التدريسية أمر مهم يستحق الأخذ بعين الاعتبار، لأنه يعتبر مؤشراً لما يتمتع به أعضاء الهيئة التدريسية من مواطن إيجابية أو سلبية في مهنة التدريس عامة وفي التقويم خاصة، وبالتالي من الممكن أن يعزز

الجوانب الإيجابية لديهم ويحسّن ممارساتهم السلبية أو يلغيها.

3. قد تساعد هذه الدراسة في إيجاد معايير أكثر دقة للتقويم من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي، وإيجاد طرق لمراقبة تطبيق هذه المعايير.
4. تلبية حاجة الجامعة بإجراء دراسة علمية تكشف عن عيوب أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، لتمكنها من إعداد خطة علاجية واضحة للسنوات القادمة.
5. قد تفيد هذه الدراسة إدارة الجامعة في رسم سياسات واتخاذ قرارات تجاه تطوير الأداء التقويمي لأعضاء هيئتها التدريسية من خلال دورات تدريب وإعداد تربوي مهني.
6. إمداد وزارة التعليم العالي بنتائج علمية عن فعالية وجودة التدريس الجامعي وتبعاته التقويمية.
7. معرفة المتغيرات المؤثرة على عملية التقويم والتي تساعد في التغذية الراجعة لأعضاء هيئة التدريس وتؤدي إلى إكسابهم إستراتيجيات تقويم فعالة.
8. تؤثر عملية التقويم على الجوانب النفسية للطلبة، وبما أن طلبة الجامعات فئة مهمة من المجتمع وهم الذين سيقع على عاتقهم تربية الأجيال القادمة، لذلك من المهم سماع آرائهم حول التقويم الأكاديمي لمعلميهم، لأن هذا ينعكس على أدائهم مستقبلاً لأنه بالعادة الطلبة يميلون إلى محاكاة سلوك وممارسات معلميهم.
9. ستجيب هذه الدراسة عن جميع تساؤلات الطلبة الملحة فيما يخص عدالة وموضوعية

عملية التقويم التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت.

10. سوف تكشف هذه الدراسة عن نقاط الضعف في استخدام أعضاء الهيئة التدريسية للاختبارات ذات المواصفات الجيدة، وبالتالي إجراء التعديل عليها.

11. من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة الطلبة لإشعارهم بأنهم طرفا فاعلا في عملية التقويم، مما قد يزيد من دافعيتهم وجهدهم وتحصيلهم.

مسلمات الدراسة

1. الأدوات المستخدمة لجمع البيانات والمعلومات في هذه الدراسة على درجة عالية من الصدق والثبات.
2. إجابات أفراد العينة على أدوات الدراسة صادقة.

محددات الدراسة:

محددات بشرية: تقتصر عينة الدراسة على طلبة الدراسات العليا في جامعة بير زيت، من الجنسين ضمن أربع وعشرين برنامج ماجستير في التخصصات والكليات المختلفة، وذلك للمستويات الأكاديمية الأول والثاني المسجلين في عمادة القبول والتسجيل.

محددات مكانية: تحدد مكان الدراسة في جامعة بير زيت في قسم برامج الدراسات العليا في الكليات التالية: كلية الآداب، كلية التجارة والاقتصاد، كلية القانون والإدارة العامة، كلية الدراسات العليا، كلية العلوم، كلية التمريض، كلية الهندسة، وكلية تكنولوجيا المعلومات.

محددات زمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام 2010/2011.

محددات الموضوع: آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت.

محددات الأداة: لتحديد آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت، استخدمت الباحثة أداتين، الأولى **استبانة** لقياس استجابات طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم التي تشمل الاختبارات، الأبحاث، التقدمة الصفية والمشاركة والحضور ومجمل أساليب التقويم. أما الأداة الثانية فهي **المقابلة** مع عدد من طلبة الدراسات العليا لاستطلاع آرائهم في واقع أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وخاصة الاختبارات ومدى مطابقتها لمواصفات الاختبار الجيد، بالإضافة للتعرف على آرائهم في أساليب تقويم أخرى مفضلة وبديلة.

مصطلحات الدراسة :

إصطلاحيا:

عملية التقويم: هي عملية علمية وتربوية منظمة لجمع وتحليل معلومات، لتحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، من أجل اتخاذ القرارات لمعالجة جوانب القوة والضعف (مجيد، 2007).

الطلبة: الأفراد المنتظمون المسجلون في أي من برامج الدراسات العليا وتخصصاتها في الجامعة في الكليات المختلفة من أجل الحصول على شهادة الماجستير (عابدين، 2003).

الدراسات العليا: الدراسة النظامية المنتظمة في أي من معاهد التعليم العالي النظامية الرسمية، والتي تتم بعد الشهادة الجامعية الأولى بحيث تقود إلى الحصول على شهادة أو درجة علمية ما بعد البكالوريوس أو الليسانس (عابدين، 2003).

أعضاء هيئة التدريس: هم المدرسون الذين يقومون بالتدريس والبحث ضمن معاهد الدراسات العليا وبرامجها المختلفة، وهم متفرغون للعمل في الجامعة ويحملون إحدى الرتب العلمية من رتبة محاضر وأعلى (عابدين، 1999)

إجرائيا:

آراء طلبة الدراسات العليا: هي توجهات ومعتقدات الطلبة نحو إيجابيات وسلبيات خصائص أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية من حملة شهادة الدكتوراه الذين يدرسون في المساقات المختلفة، والتي ستقاس حسب المتوسطات الحسابية لآراء الطلبة نحو تقويم أعضاء الهيئة التدريسية لنتاجاتهم المختلفة باستخدام أساليب تقويمية تتضمن الاختبارات والأبحاث والتقارير والتقدمة الصفية والحضور والمشاركة وهي في حدود الدراسة خمس درجات على سلم ليكرت الخماسي كالتالي: الرقم (5) أو دائما، يشير إلى آراء إيجابية بدرجة مرتفعة جدا عند المتوسط الحسابي فوق (4.5). الرقم (4) أو غالبا، يشير إلى آراء إيجابية بدرجة مرتفعة بين المتوسطات الحسابية (3.5–4.5). الرقم(3) أو أحيانا، يشير إلى آراء إيجابية بدرجة متوسطة بين المتوسطات الحسابية (2.5–3.4). الرقم (2) أو نادرا، يشير إلى آراء سلبية بدرجة منخفضة بين

المتوسطات (1.5–2.4). والرقم (1) أو مطلقا، يشير إلى آراء سلبية بدرجة منخفضة جدا تحت المتوسط الحسابي (1.5).

أساليب التقويم: هي التقنيات والاستراتيجيات المستخدمة لجمع معلومات عن قدرات ومهارات الطلبة، ومدى تعلمهم من خلال الاختبارات والأبحاث والتقارير والأنشطة المختلفة إضافة إلى التقدمة الصفية والمشاركة والحضور.

أعضاء الهيئة التدريسية: هم المحاضرون حملة درجة الدكتوراه الذين يدرّسون المساقات المختلفة في برامج الدراسات العليا في جامعة بير زيت للسنة الدراسية2010/2011.

الممارسات التقويمية لأعضاء الهيئة التدريسية: هي الإجراءات العملية والقرارات التي يتخذها أعضاء هيئة التدريس في مساقات برامج الدراسات العليا فيما يخص الاختبارات والأبحاث والتقدمة الصفية والمشاركة والحضور والتي تحدد التقويم النهائي للطلبة.

بعدما تناولنا في الفصل الأول مشكلة الدراسة، أسئلتها، أهدافها، أهميتها، تعريف مصطلحاتها وحدودها، سيتم الانتقال إلى الفصل الثاني الذي سيتناول الإطار النظري والدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الإطـار النظري والدراسات السابقة

سيتناول هذا الفصل الخلفية النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بعملية التقويم وأساليبها التقليدية والبديلة في المؤسسات التربوية المختلفة خاصة في الجامعات وفي برامج الدراسات العليا. كما ستتطرق الأدبيات للاختبارات كأحد أهم أساليب التقويم، من حيث مطابقتها لمواصفات الاختبار الجيد، وقياسها للأهداف التربوية بحسب تصنيفات بلوم للأهداف المعرفية. كذلك سيتم تناول الدراسات السابقة التي ذكرت خصائص أعضاء هيئة التدريس التقويمية لكونهم الجهة التي تطبق استخدام أساليب التقويم.

الخلفية النظرية

إن التطورات السريعة في القرن الحادي والعشرين من حيث التسارع والتفجر المعرفي قد أصبحت تلقي بظلالها على التعليم العالي والدراسات العليا، وتفرض عليها تحديات هائلة وتغيرات جذرية تتطلب منها مسؤولية كبيرة لتصل للمستوى الحضاري المنشود، وبعض مظاهر هذا التغير هو الاتجاه نحو مزيد من الفعالية والجودة الجامعية الشاملة (عثمان، 2005).

ويشير رونان (Ronan, 2004) أنه من أجل زيادة الجودة والإنتاجية الجامعية، بدأت عمليات الإصلاح التعليمي الجامعي منذ سنين، من خلال التقويم المستمر لأداء

الجامعة وأعضاء هيئة التدريس فيها، وذلك لتشجيعهم للوصول إلى مزيد من الاحتراف والمهنية.

تعتبر عملية التقويم المدخل الأساسي للإصلاح، حيث أصبحت المؤسسات في القرن العشرين تنادي بضرورة التقويم الشامل للأداء الجامعي، من خلال تقويم عضو هيئة التدريس لذاته ومن خلال الموجهين والمشرفين، أو من خلال طلابه في الدراسات العليا وفي جميع المراحل الجامعية (Lorna, 2003).

يرى حسين (2006) أن التقويم هو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير وتعديل، وقد تمّ الاهتمام به لأنه سيعمل على رفد متخذي القرار في مؤسسات التعليم العالي وأعضاء التدريس في الجامعات لمعلومات مهمة، للوقوف على فعالية الإجراءات التي تتم بالمؤسسات التعليمية.

ويصرّح ماكدونالد (McDonald, 2002) أن عملية التقويم توفر توضيحا للمحتوى والمهارات الملحة، كما وتزود المؤسسات بنماذج هامة للتعلم من خلال تحديد مجموعة من الترتيبات الاحتياطية.

ويشير الصراف (2002) أن عملية التقويم تلعب دورا أساسيا في العملية التربوية، حيث يشكل التقويم أداة لمعرفة مدى تحقق الأهداف، ووسيلة للكشف عن فاعلية المؤسسات للوقوف على صحة القرارات التربوية.

ويؤكد علام (2007) أن التقويم يعد مجالا متمايزا من مجالات البحث التطبيقي، تتنوع أنماطه وتتباين أغراضه واستخداماته على جميع المستويات التربوية، فهو يتناول دراسة

المتغيرات المتعلقة بالأفراد والممارسات والمؤسسات، ويشكل تغذية راجعة في صنع القرارات وتخطيط البرامج والمشروعات.

ويضيف ستيغنس (Stiggins, 2001) أن التقويم يشتمل مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية، فهو يتناول تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية، تقويم المناهج، وتقويم تحصيل الطلبة.

يحتل تقويم تحصيل الطلبة دورا هاما في الميادين التربوية، إذ يحدد درجة تحقيق الأهداف التعليمية في مراحل عملية التدريس المختلفة، ويبيّن مدى اكتساب الطلبة للجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية، ويشخص صعوبات التعلم، كما ويؤثر على دافعية الطلبة للتعلم (كاظم، 2007).

ويشير مرعي والمصري (2007) إن اتساع الدور الذي تؤديه عملية تقويم تحصيل الطلبة يترتب عليها استخدام أساليب قياس متعددة تتناسب مع التطورات والأهداف التربوية المختلفة.

يستخدم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أساليب تقويم متعددة لتقويم تحصيل الطلبة ومن أكثرها شيوعا الاختبارات التقليدية التي توفر معلومات دقيقة ومفيدة ضمن جهد ووقت معقولين دون متطلبات لكثير من التجهيزات والأدوات لتطبيقها، إلا أن الطلبة ينظرون إليها كحدث مصيري ويحاولون تجنبها لارتباطها بالدرجات ووقائع النجاح والرسوب (دودين، 2006).

كشفت العديد من الدراسات أن النظام التقويمي قد أصبح مثقلا بالاختبارات التي تركز على قياس كمية المعلومات المحفوظة بدلا من نوعيتها، وتركز على التلقين أكثر من الفهم، فأصبح شكل الاختبار الجامعي يعزز ارتخاء العملية التعليمية (شاهين، 2004).

ويشير محافظة (1999) أنه منعا للملابسات التي تسببها الاختبارات يستخدم أعضاء الهيئة التدريسية أسلوب التقويم المعتمد على الأوراق البحثية التي يفضلها الطلبة لأنها تمنحهم فرصة للتعبير عن أنفسهم وقدراتهم وتتيح لهم وقتا أطول لإنجازها، وتجنبهم قلق الاختبارات.

أما أوسستيرهوف (Oosterhof, 2001) فيشير أن على أعضاء هيئة التدريس التنويع في استخدام أساليب التقويم ومنها الاختبارات بأنواعها، التقدمة الصفية، وكتابة الأوراق البحثية.

فشلت أساليب التقويم التقليدية في تلبية تنمية مهارة حل المشكلات والربط والإدراك، لذلك اهتمت القيادات التربوية والكثير من الباحثين في الوقت الراهن على استخدام أساليب وطرق تقويم جديدة، كالملاحظة والمقابلة وملفات الإنجاز خاصة المحوسبة منها التي تسمح للطلبة بالسيطرة على تعلمهم ومراقبة نجاحاتهم وتطورهم، واختبارات الأداء التي تقيس نواتج تعليمية مهاراتية وتستخدم للكشف عن استعداد الطلبة وتنمية حاجاتهم وميولهم، وتكشف عن الفروق الفردية وتحصر الإمكانات والمهارات العقلية والوجدانية (سمارة، 2007).

يشير نصار(2004) أن آراء الطلبة وإدراكاتهم لأساليب التقويم المتعددة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس تعكس أنماط تعلمهم ومدى استعدادهم للتعلم، فقد تجعل منهم متعلمين نشطين بحيث يحاولون ربط المفاهيم ويصبح تعلمهم ذا معنى، أو قد تجعلهم متعلمين سطحيين لا يهمهم سوى حفظ المادة لحين الاختبار دون الاهتمام بدمج هذه المادة في بنائهم المعرفي.

ويضيف شيفارد (Shepard, 2000) أن أساليب التقويم تؤثر في الناحية النفسية للطلبة فقد تجعلهم واثقين من أنفسهم راضين عن ذاتهم، أو قد تجعلهم عاجزين منسحبين من التفاعل في عملية التعلم والتعليم. لذلك فمن الضروري أن لا تستخدم أساليب التقويم لرصد الدرجات فقط، بل يجب أن يتبعها تغذية راجعة للتصحيح وترسيخ المعرفة، كما يجب أن لا يكون تقويم المدرسين لمستوى تحصيل طلبتهم عشوائيا ومتخبطا بل متزنا ودقيقا وموضوعيا.

تعريفات التقويم

يحظى التقويم التربوي باهتمام كبير في الأوساط التربوية، وتبذل مراكز البحث والتطوير جهودا متواصلة من أجل تحديد تعريف شامل له، وابتكار نماذج واستراتيجيات تستند إليها عمليات التقويم (علام، 2007).

تعددت تعريفات التقويم التربوي، حيث يشير نيتكو(Nitko, 2004) أن التقويم هو عبارة عن الحصول على معلومات للتوصل إلى بدائل القرارات وإصدار الأحكام وفق معايير محكية.

وعرّف أورمان وغابيرسون (Oermann & Gaberson, 2006) وعيد (2006) التقويم بأنه العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس الكمي والكيفي في إصدار حكم على أداء جوانب شخصية المتعلم أو المنهاج، لاتخاذ قرار بشأن هذا الحكم بقصد التطوير والتحسين.

أما قطيط (2009) فيعرف التقويم بأنه جهود عقلانية تستعمل في طرق البحث المختلفة، بهدف توفير معلومات ضرورية لاتخاذ قرارات متعلقة بالخطط والبرامج والسياسات، وفيه يتم إصدار حكم على مدى تحقيق الوسيلة التعليمية للأهداف المنشودة، والعمل على كشف نواحي القصور واقتراح وسائل لتلاقي هذا القصور في المستقبل.

واقترح إراسيان (Airasian, 2000) تعريفا آخر للتقويم وهو اتجاه مصمم لمساعدة المدرسين على معرفة ما يتعلمه الطلبة في غرفة الصف، فيصبحوا من خلال ممارسته أكثر قدرة على جعل الطلبة متعلمين فعالين.

ويشير الخطيب وشناوي وغانم والكسواني (2005) أن التقويم هو الإجراءات وما يستخدم من أساليب وممارسات للحكم على مدى تحصيل الطلبة وإنجازاتهم واكتسابهم للمعلومات والقيم والمهارات والمفاهيم والمعارف.

تعد عملية التقويم عملية تشخيصية وقاية وعلاجية تستهدف الكشف عن مواطن القــوة والضعف بقصد التحسين والتطوير بمــا يحقــق الأهــداف المنشــودة (جامــل، 2000؛ الدوسري، 2004؛ إبراهيم وسعادة، 2004).

ترتبط عملية التقويم (Assessment) بعمليتي القياس (Measurement) والتقيــيم (Evaluation)، حيث يعرف القياس بأنه إعطاء قيمة رقمية لصفة ما حســب معــايير معينة، أو بأنه الوسيلة التي يتم عن طريقها تكميم الظواهر السلوكية، في حين أن التقيــيم هو الدرجة التي يتم التوصل إليها من القياس والتي تستند إلى معيار معين لاتخاذ قــرار تفسر من خلاله هذه الدرجة (عيد، 2006).

ويؤكد سالفين ويسلديكي (Salvin & Yssldyke, 2001) أن القياس يقتصر على الأحكام التحليلية للظواهر ويعتمد على استخدام المقاييس والاختبارات، أما التقويم فيمتــد إلى الأحكام الكلية للظواهر ويهدف إلى إصدار الأحكام.

ويوضح كل من لين وجرونلاند (Linn & Gronlund, 2000) أن عمليات القياس والتقييم والتقويم تتداخلان معا، فإذا أجاب الطلبة عن مجموعة من الأسئلة وقام المعلــم بتصحيحها، ووضع الدرجات لهم ثم حدد تحصيلهم وتقدمهم يكون قــد أنجــز العمليــات الثلاث.

أما قطيط (2009) فيشير أنه عند مقارنة القياس والتقييم بــالتقويم نجــد أن عمليــة التقويم أشمل تهتم بإصدار الأحكام وتشخيص العلاج بدل إعطاء القيم والمعلومات، كمــا

ويركز التقويم على مقارنة الفرد بنفسه أو بغيره على حد السواء، بينما يعطي القياس نتائج وصفية دون الربط مع الآخرين.

أنواع التقويم:

يشير علام (2007) أن تعدد تعريفات التقويم التربوي وتباين أطره الفكرية أدى إلى تنوع في أنماطه وفقا للأهداف والأغراض، ومن هذه الأنماط البنائي مقابل الختامي، الشامل مقابل التحليلي، الرسمي مقابل الغير رسمي، المقارن والغير مقارن، الكمي مقابل الكيفي، الخارجي مقابل الداخلي، التقويم بالأهداف مقابل غير المتقيد بالأهداف، المكبر مقابل المصغر والمؤسسي مقابل تقويم الأفراد.

بينما تشير دروزة (2005) أن هناك خمسة أنماط لعملية التقويم وهي التقويم البنائي (formative evaluation) وهو عملية مستمرة للحكم على إتقان المتعلم لمهارات التعلم الجزئية من أجل تشخيص نقاط الضعف وعلاجها وإيجاد نقاط القوة لتعزيزها. التقويم الجمعي أو النهائي (summative evaluation) وهو عملية الحكم النهائي على تعلم المتعلم وإتقانه للمهارات الكلية. التقويم التوكيدي (confirmative evaluation) الذي هو عملية الحكم على مدى كفاية واستفادة المتعلم من تعلمه لتوظيفها في تعلمه المستقبلي اللاحق. والتقويم ذو الأداء المرجعي (performance referenced evaluation) وهو عملية الحكم على فعالية ومستوى انجاز المتعلم من خلال الرجوع إلى أداء متعلمين آخرين مشابهين له في الظروف التعليمية والخلفية الاجتماعية والقدرات العقلية. والتقويم

ذو المحك المرجعي (criterion referenced evaluation) الذي هو عملية الحكم على تحصيل ومستوى انجاز وفعالية المتعلم من خلال الرجوع لمحكات محددة سابقاً.

ويشير كل من ميرفي وديفدشوفير (Murphy & Davidshofer, 2001) أن التقويم محكي المرجع من أكثر أنواع التقويم مساهمة في التخطيط وبناء العمليات الخاصة للتعلم والتعليم الصفي، لأنه يقيس ما اكتسبه المتعلم من المعارف والمهارات والاتجاهات بناء على محك معين وبالتالي يساعد على اكتشاف وإيجاد صعوبات التعلم.

أما مجيد (2007) ولين وجرونلاند (Linn & Gronlund, 2000) فيضيفان أن أنواع التقويم هي قبلي لتحديد مستويات المتعلمين، وتكويني لتزويد المتعلم بالتغذية الراجعة المتعلقة بالنجاح والفشل، للتأكد من سلامة سير عملية التعلم طبقاً للأهداف المرسومة، والتقويم التشخيصي للكشف عن الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم، والتقويم الختامي من أجل فحص مدى تحقيق الأهداف الرئيسية والثانوية.

بينما تشير عيد (2006) وتانر (Tanner, 2001) أن أنواع التقويم التربوي هي التقليدي والبديل. فأما التقليدي فهو الذي يعتمد على الاختبارات التحريرية، وهو إما قبلي أو تكويني أو تشخيصي أو ختامي أو تتبعي. بحيث يكون القبلي قبل تجريب البرنامج، التكويني يكون أثناء عملية التعلم وهو يشمل المناقشة والملاحظة وفيه يتحقق تحديد جوانب القوة والضعف وإثارة الدافعية للاستمرار في التعلم، وترسيخ المعلومات وتسهيل انتقال أثر التعلم ووضع برنامج علاجي. بينما التشخيصي فلاكتشاف نواحي القوة والضعف، والختامي الذي يجرى في نهاية البرنامج التعليمي لتحديد درجة تحقيق

المتعلمين للمخرجات الرئيسية، والتتبعي فهو المتابعة المستمرة لما يتم إنجازه مع بعض التعديل. أما التقويم البديل فهو التقويم الذي يعتمد على الأداء الحقيقي في الحياة الواقعية ويعتمد على التنوع في أساليب التقويم.

أما قطيط (2009) فيشير أن أساليب التقويم نوعان: الفردي والجماعي، إما عن طريق التقويم الذاتي أو تقويم الآخرين، حيث تساهم عملية التقويم الذاتي بتوفر النضج والتشجيع والتدريب بينما يوفر التقويم الجماعي تقبل النقد والتسامح نحو أخطاء الآخرين.

خصائص التقويم:

تشير مجيد (2007) أن هناك بعض المبادئ العامة التي يجب مراعاتها في التقويم ومنها تحديد الغرض منه، إعداد واختيار أدوات التقويم المناسبة، إدراك مصادر الأخطاء المحتملة في عملية التقويم التي منها خطأ العينة والتحيز الشخصي والتزييف، التأكد من أهمية البرنامج المقوم، والالتزام بأخلاقيات عملية التقويم، إضافة إلى ضرورة إعداد تقرير تقييمي كامل وشامل، كذلك يجب على المقيم أن يكون خبيراً بخصائص التقويم.

كما ويتفق العديد من التربويين على أن أهم خصائص التقويم الاتساق مع الأهداف والمحتوى، الصدق والثبات والموضوعية، والشمولية لجميع جوانب نمو الطالب، التكامل والاستمرارية ، بمعنى ارتباط أجزائه معاً، أو دمج نتائج التقويم من أدوات مختلفة في إناء تحليلي واحد لإظهار صورة كاملة عن جميع الجوانب والأداءات والمهمات التي كسبها المتعلم (أبو حويج، 2000؛ سمارة، 2007؛ عيد، 2006؛ قطيط، 2009؛ يوسف والرافعي، 2003).

ويشير أوسترهوف (Oosterhof, 2001) أن التقويم التربوي يتناول جميع عناصر العملية التربوية ومكوناتها، من معلمين ومتعلمين ومناهج وأساليب ووسائل قياس وتقويم، بالإضافة إلى الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التعليم. وحتى يكون التقويم جيدا عليه أن يكون متمركزا حول المتعلم، وتبادلي الفائدة، وموقفي.

ويضيف الخطيب وآخرون (2005) أن من أهم خصائص عملية التقويم التكامل مع المنهاج وعملية التدريس، التنوع، وأن تبنى على أساس ديموقراطي يتضمن حرية التفكير ومراعاة الفروق الفردية، بالإضافة إلى أن تكون عملية التقويم إقتصادية من حيث الوقت والجهد والتكلفة.

أما خضر (2005) فيشير أن من خصائص التقويم الجيد أن يقوم على مبدأ التعاون يشارك فيه الطلبة وكل المسؤولين عن السياسة التعليمية.

وتشير القناديلي (2009) أن من أسس التقويم الهامة تناول كافة جوانب شخصية المتعلم، التحليل الدقيق لنتائجها وتفسيرها بالإضافة إلى وضع البدائل والمقترحات للتطوير.

ويشير جرونلاند (Gronlund, 1998) أنه تزداد فعالية التقويم عندما يصمم لتقويم مخرجات التعلم وعندما تقترن طبيعة ووظيفة التقويم بمخرجات التعلم، وعندما تصمم وسائل التقويم بحيث تناسب مع خصائص الطلبة وتعدل بينهم.

ويضيف علام (2007) أن عملية التقويم تبلغ أقصى حد لها من الفاعلية عندما تبنى على مبادئ إجرائية صحيحة منها تحديد الأهداف واختيار الوسيلة المناسبة والتنويع في أساليب التقويم والتأكيد على أن التقويم وسيلة وليس غاية.

تنفذ عملية التقويم بخطوات متتابعة تبدأ بتحديد الأهداف والمجالات أو المشكلات المراد تقويمها، ثم الاستعداد للتقويم عن طريق إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وإعداد القوى البشرية المدربة، يليها تنفيذ عملية التقويم ثم تحليل البيانات واستخلاص النتائج ليتم التعديل (ملحم، 2001).

أهداف التقويم:

يعد التقويم ضروريا لتوجيه الطلبة نحو تحقيق الأهداف التربوية، ولتشخيص صعوبات التعلم لديهم وتحديد استعداداتهم لتعلم خبرات تعليمية جديدة (أبو علام، 2005).

ويؤكد لين وجرونلاند (Linn & Gronlund, 2000) أن الأهداف الأساسية للتقويم هو وصف مخرجات ونتائج التعلم وليس عملية التعلم بحد ذاتها.

ويشير لانتينج (Lanting, 2001) أن وظائف التقويم هي توجيه عملية التعلم والتعليم وطرائق التدريس، تشخيص نواحي القوة والضعف في عناصر المنهج، اختبار مدى صحة الفروض التي بني عليها المنهج، تحسين عملية التخطيط والتوجيه والإرشاد وتحسين وتطوير المناهج. ويضيف القيسي (2008) أن التقويم يعد جزءا هاما من العملية التعلمية التعليمية وعنصرا أساسيا من عناصر المنهاج، ويهدف إلى تحديد مستوى الطالب وقياس نتاجاته التعليمية وخبراته المكتسبة.

تعد عملية التقويم ضرورية للمتعلم والمعلمين حيث أنها من ناحية تشكل وسيلة إرشاد تربوية ومهنية للمتعلمين، لأنها توجههم نحو البرامج التربوية المناسبة والمهن المستقبلية التي تتفق مع استعداداتهم وقدراتهم، وتزودهم بمعلومات عن المواد التعليمية التي عليهم مراجعتها والمهارات التي عليهم ممارستها، ومن ناحية أخرى فهي ضرورية للمعلمين لأنها تزودهم بمعلومات عن مستوى أدائهم ومدى تفاعلهم مع المتعلمين لإجراء التحسين والتعديل (دروزة، 2005؛ Nikto, 2004).

أما علام (2007) فيركز على أغراض التقويم البديل وهي مراقبة وتوثيق تقدم الطلبة نحو تحقيق المستويات أو التوقعات الأكاديمية، تقديم بيانات ومعلومات عن أداء الطلبة، المساءلة التربوية للمعلمين والمدارس حول أداء الطلبة، منح الشهادات، والاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التربوية.

ويشير قطيط (2009) أنه من وظائف التقويم البنائي تحفيز المعلم على التخطيط للتدريس، توجيه تعلم الطلبة للاتجاه المرغوب، تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلبة، تعريف المتعلم بنتائج تعلمه وإثارة دافعيته للتعلم، الاستمرار في تحليل الموضوعات وتوضيح العلاقات بينها، ووضع برنامج علاجي.

ويؤكد سمارة (2007) أن أهداف التقويم متعددة منها تعديل الخطط والبرامج، تصنيف الطلبة وقبولهم للمؤسسات والبرامج المختلفة، والكشف عن المهارات والقدرات، إصدار الشهادات ونتائج التحصيل، توجيه الطلبة تربويا ومهنيا، وإثارة الدافعية لتعلم جديد.

ويشير ستيغنس (Stiggins, 2001) أن من أهم أهداف التقويم جعل الطالب في مركز العملية التعليمية، الإسهام في التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، توفير آلية لمتابعة البرامج وتلبية الاعتماد الأكاديمي.

ويشدد دودين (2006) على أن عملية التقويم توفر قنوات اتصال بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، مما يساعدهم على اتخاذ القرارات والتعامل مع الآخرين. وتضيف القناديلي (2009) أنه عن طريق التقويم يمكن اكتشاف بعض الحالات المرضية النفسية والتخلف الدراسي ومعالجتها في الوقت المناسب.

حدد التربويون ثلاثة مجالات للأهداف التي يمكن أن تقيسها عملية التقويم وهي المجال المعرفي الذي يؤكد نواتج التعلم العقلية، المجال الوجداني الذي يؤكد على الميول والاتجاهات والقيم والتوافق الاجتماعي، والمجال النفس حركي الذي يشمل المهارات والتآزر الحركي، لذا يجب على كل معلم تحديد أهداف التدريس مسبقا لكي يكون له إطار مرجعي يساعده على تصنيف مخرجات التعلم (أبو علام، 2005).

الاختبارات كأسلوب تقويم:

يعود موضوع الاختبارات منذ القدم إلى الصينيين والعرب المسلمين، وفي المائة سنة الأخيرة عاد الاهتمام بها وذلك بسبب تطور علم النفس التجريبي والإكلينيكي، واستعمال الاختبارات في الحروب لاختيار القادة، إضافة إلى نشوء الثورة الصناعية واستخدام الاختبارات في الإدارة والتنظيم (مجيد، 2007).

ويشير ماكدونالد (McDonald, 2002) أن الدور البارز للاختبارات ظهر في النصف الثاني من هذا القرن، لارتباطها بعملية القياس والتقويم والتخطيط التربوي وبناء المناهج وطرائق التدريس، وتشخيص صعوبات التعليم، فضلاً على قياس خصائص المعلمين والمتعلمين.

تعددت تعريفات الاختبار في الأدب التربوي ومنها أنه أداة عملية منظمة لقياس عينة من السلوك ويتضمن مجموعة من الأسئلة أو الفقرات التي تقيس مفاهيم أو مجالات معينة (أبو علام، 2005).

ويعرف قطيط (2009) الاختبار بأنه مجموعة مثيرات أعدت بطريقة منهجية لقياس السلوك والمعارف التي اكتسبها الطلبة خلال مرورهم بالخبرات التعليمية.

أما لين وجرونلاند (Linn & Gronlund, 2000) فيشيران أن الاختبار هو مجموعة من الأسئلة التي يستجيب إليها الطالب كتابيا أو شفهيا. ويعد الاختبار طريقة منظمة لتحديد مستوى التحصيل في المعلومات والمهارات التي تعلمها الطالب في الموضوعات المختلفة (الصراف، 2002؛ فتح الله، 2000؛ ملحم، 2001).

أدرك المربون مع نهاية الثمانينات أن طبيعة الاختبارات المطبقة في المؤسسات التربوية تؤدي إلى ظاهرة (what you test is what you get) وبهذا يشار إلى السطحية والسلبية لنظام الاختبارات التي تركز على الحفظ والتلقين، وليس على البحث والابتكار وتنمية القدرات التي توظف في الحياة العملية المستقبلية (عبد الحميد، 2002).

تؤدي آلية التقويم دوراً بارزاً في مجمل السيرورة التعليمية، وتحتل الامتحانات المركز الرئيسي في هذه الآلية لأنها تشكل إشكالية هامة كونها تركز على الحفظ والتلقين، حيث أصبح الامتحان فقط طريقة سهلة لمنح الشهادات، بالرغم من أن الخطاب العلمي الحديث يشجع على تعزيز الأسئلة التي تقيس عمليات التفكير الناقد والإبداع (شاهين، 2004).

وتضيف عيد (2006) إلى أننا مازلنا نساهم في إنشاء متعلم أسير فكر واحد حافظاً لمذكرات المعلم وللحقائق، مستخدماً الاختبارات الموضوعية والورقة والقلم دون الاهتمام بتنمية التفكير الناقد وإصدار الأحكام وحل المشكلات.

ويشير الصيداوي (2004) أن المجتمع التربوي يعاني من مشكلة قياس تعلم الطلبة لأنه يركز على الاختبارات التي لا تلبي حاجات المتعلمين خاصة وأنهم لا يحصلون على تغذية راجعة حولها.

إلا أن أبو علام (2005) تشير أن للاختبارات نواحي إيجابية، فهي تحفز الدافعية للتعلم، وتشخص نقاط القوة والضعف لدى المتعلم، وتحدد المهارات والقدرات التي تستهدفها المادة الدراسية، كما وتهتم الاختبارات بتقويم الفروق الفردية.

ويوافقها نيكتو(Nikto, 2004) الذي يرى أن الاختبارات تعد وسيلة تقويم جيدة كونها تشكل فرصة للطلاب لعرض ما يعرفوه، ولكن على أعضاء هيئة التدريس من ناحية الالتزام بمواصفات الاختبار الجيد من حيث الطول والزمن المحدد، المحتوى وتغطيته للأهداف، ومن ناحية أخرى عليهم بث الثقة في نفوس الطلبة بأنهم قادرون على مواجهة

الاختبار، كما وعليهم مراجعتهم وإعطاءهم مواضيع شبيهة من تلك المطلوبة في الامتحان.

تشير دروزة (2005) أنه من المهم خلال تحضير الاختبارات التركيز على ماهية الأسئلة التعليمية ومصادر اشتقاقها ومدى توافقها مع الأهداف التربوية المنشودة، ويجب أن تتناسب مع العمر،الوقت والجهد الذين يبذلان أثناء عملية التعليم.

كما ويجب أن يراعي أعضاء هيئة التدريس عند وضع أسئلة الاختبارات قياسها لكافة المستويات العقلية للمتعلمين، التي يمكن قياسها بحسب تصنيفات بلوم للأهداف المعرفية إلى مستويات التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم (Bloom, 1956).

انتشر تصنيف بلوم في دول عديدة وأصبح الأساس في إعداد الدروس وتقويم تعلم الطلبة، ويركز هذا التصنيف على مستويات عقلية متعددة منها مستوى التذكر الذي يعنى بالتعرف على الأفكار والظواهر واسترجاعها، مستوى الفهم والاستيعاب وهو القدرة على إدراك المادة وبناء معنى لها، تفسيرها وتلخيصها، مستوى التطبيق وهو تنفيذ المعرفة المتعلمة في مواقف جديدة، مستوى التحليل ويشمل تجزئة المادة إلى مكوناتها وعناصرها وتحليل العلاقات بينها وكيفية ربطها معا، ومستوى التركيب لتأليف ودمج الأجزاء معا، ومستوى التقويم وهو القدرة على الحكم على قيمة الأشياء بناء على معايير محددة (Krathwohl & Bloom & Masia, 1964).

تصنف الاختبارات حسب الغرض إلى نهائية بنائية وتشخيصية، وحسب نوع الاستجابة إلى تحريرية شفوية عملية، وحسب طريقة الاستجابة إلى استدعاء أو تعرف، وحسب تفسير الاستجابة إلى معياري المرجع أو محكي المرجع (أبو علام، 2005).

تتنوع الاختبارات بتنوع أغراضها وأهدافها وتتعدد بحسب الظروف المصاحبة لإجرائها (الدوسري، 2004). ويشير سمارة (2007) أن هناك ثلاثة أنواع للاختبارات وهي اختبارات الأداء، الاختبارات الشفوية والتحريرية التي تقسم إلى مقالية وموضوعية.

تتميز الاختبارت المقالية بسهولة إعدادها على الرغم من الصعوبة في تصحيحها، أما الأسئلة الموضوعية فتتميز بصعوبة إعدادها وضرورة الحاجة لمهارة وخبرة ووقت في صياغتها، بالرغم من سهولة تصحيحها. أما اختبارات الأداء فتقيس النواتج التعليمية المهاراتية وتكشف عن الفروق الفردية والمهارات الوجدانية (Trice, 2000).

ويضيف قطيط (2009) أن الاختبارات المقالية تكشف عن قدرة الطالب على تنظيم الأفكار وربطها وتحليلها أما عيوبها فهي عدم موضوعية التصحيح وتأثر المصحح باتجاهاته ونفسيته، وافتقارها إلى الصدق والثبات.

وتشير دروزة (2005) أنه من ناحية مردودات التعلم تصلح الأسئلة المقالية لقياس العمليات العقلية العليا كالتفكير وحل المشكلات وتكامل الأفكار والقدرة على التعبير وإعطاء التفسيرات وتطبيق المفاهيم والقدرة على الاكتشاف والاستنتاج، أما الأسئلة الموضوعية فتقيس العمليات العقلية المتوسطة والدنيا.

وتشير أبو علام (2005) أن الاختبارات المقالية عددها قليل وتقيس القدرة على التعبير الكتابي وانتقاء المعلومات والربط بينها، والقدرة على الابتكار والتفكير الناقد، ولكن من عيوبها أنها تحتاج لوقت طويل، كما أن قدرة المتعلم الكتابية تؤثر على درجته النهائية، وتدخل الطبيعة الذاتية في تصحيحها.

يشير سمارة (2007) أن للخروج من مأزق سلبيات أنماط الاختبارات لا بد من الالتزام بصفات الاختبار الجيد وهي الشمولية والموضوعية والصدق والثبات والسهولة والوضوح والتمييز وإظهار الفروق الفردية.

كما ويشير مرتلر (Mertler, 2003) إلى ضرورة الاهتمام بطول الاختبار ومعامل صعوبته، ومن المهم أن ترتب أسئلة الاختبار من السهل إلى الصعب وان تتضمن الاختبارات تعليمات واضحة وتطبع الأسئلة دون أخطاء.

يقيس المعلم تعلم الطلبة في الاختبارات بوضع العلامات التي يشير إليها تانر (Tanner, 2001) بأنها لا تعبر عن التعلم الحقيقي والفعلي للطالب كما أنها غير دقيقة لأنها لا تعبر عن التحصيل الكلي للطالب، وترتبط بالمعايير المختلفة المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس، لذلك من الممكن تحيزها وارتباطها بالبيئة الشخصية لعضو هيئة التدريس.

وأشار نيتكو (Nitko, 2004) أن الدرجات التي توضع في الاختبارات تعتبر وسيلة تقويم ضعيفة ولا يعترف فيها من قبل جهات الاعتماد الأكاديمي لأنها لا تمثل التفاصيل المعقدة المرتبطة بالتحصيل، كما أن العلامات المنخفضة قد تقلل من دافعية الطلبة للتعلم.

التقويم البديل:

يشهد التقويم التربوي تطورات متسارعة وتحولات جوهرية في منهجيات القياس والتقويم ويرجع ذلك إلى ما يفرضه الواقع من تحديات وما يتطلبه النظام العالمي من كفاءات لتحسين التعليم، كما ويرجع ذلك إلى النظرة الضيقة لمفهوم التقويم الذي يتحدد في الاختبارات التي تنتهي بدرجات لا تعبر عن واقع التعليم ولا عن تقدم المتعلمين، لذلك نادى خبراء التقويم بتبني مدخل ديناميكي جديد متعدد الأبعاد ونهج نوعي يسمى التقويم البديل (Alternative Assessment) (علام، 2007).

يعرف التقويم الحقيقي أو البديل أو الأصيل على أنه ذلك النظام من التقويم الذي يتيح انتقالا من الموقف الذي حدث فيه التعلم إلى مواقف الحياة العامة، ويؤدي هذا النوع من التقويم للحصول على طلبة قادرين على التصرف بفاعلية واتقان، تمكنهم من تطبيق المعرفة في مواقف جديدة (Tanner, 2001).

ويشير ستيجينس (Stiggins, 2001) أن التقويم البديل هو مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية واقعية وأصيلة مثل ملفات الأداء والمشاريع والملاحظات والمقابلات والعروض الشفوية والتقويم الذاتي وتقويم الزملاء.

يهتم التقويم البديل كما يشير ميرفي وديفدشوفر(Murphy & Davidshofer, 2001) بقياس وتشخيص ما حققه المتعلم من معارف ومهارات وما اكتسبه من اتجاهات وسلوكيات تتعلق بالمحتوى الدراسي، كما ويساعد على الوقوف على الأسباب الحقيقية للضعف.

ويشير شيفارد (Shepard, 2000) أن أدوات التقويم البديلة عندما تستخدم لأهداف بنائية فإنها تعتبر أساليب تقويمية ديناميكية لأنها تزودنا بتغذية راجعة فعالة تشير إلى الفروق بين أداء المتعلمين.

وتضيف أبو علام (2005) أن التقويم الحقيقي يراعي الفروق الفردية بين الطلبة على اختلاف ميولهم وقدراتهم لذلك على المعلمين استخدامه من خلال أساليبه المتنوعة.

إن تنوع أغراض التقويم واتساع منظوره يتطلب استخدام عدة أدوات لجمع البيانات، ومن هذه الأدوات الاستبانات التي تتسم بسهولة استخدامها وقلة تكلفتها، والمقابلات التي تتميز بالمرونة واتساع استخدامها للحصول على الانطباعات، والملاحظة التي تعزز البيانات وتحفز الاكتشاف لجوانب حساسة، والسجلات الوقائعية التي توفر وصفا دقيقا للأحداث باستخدام أجهزة مسموعة أو مرئية، وموازين التقدير للسلوك، والحقائب التعليمية التي تحفز التأمل وتنمي المهارات وتكشف عن الفجوات في المنهاج (علام، 2007).

ويشير دارلنج (Darling, 2001) أن الحقيبة التعليمية (portfolio) تعتبر أسلوب خاص ومميز من أساليب التقويم البديل لأنها توفر معلومات عن الخبرات التعلمية للفرد نتيجة التأمل الذاتي بالخبرات والمهارات. وتؤكد عيد (2006) أن الحقيبة التعليمية بمثابة نافذة على نشاطات المتعلم تبين اتقان المهارات واكتساب المعارف وتساهم في جعل الطالب فعال ومشارك ونشط ومتأمل لأنها تنمي استراتيجيات ما وراء المعرفة. ويشير جارتويت وفيرل (Garthwait & Verrill, 2003) أن الحقيبة التعليمية جزء من عملية

التعلم وليس نتيجة للتعلم، ويعد تطوير الحقيبة التعليمية عملية مستمرة تزود الطلبة بفرص للتأمل في تعلمهم واكتشاف مدى تطورهم.

ولكن مع ذلك يشير ستيجينس (Stiggins, 2001) إلى بعض سلبيات أساليب التقويم البديل ومنها الاستبانات التي قد تفتقد أحيانا المصداقية لذلك يجب التصرف حيالها بالحيادية وبناء الثقة مع المستجوبين، والمقابلات التي نتائجها غير قابلة للتعميم، والملاحظة التي تركز على جزء محدد من السلوك مما قد يؤدي لفقدان بيانات مهمة، كما ومن الممكن أيضا خلالها أن يقع الملاحظ في خطأ التحيز، السجلات الوقائعية التي تحليل بياناتها صعب للغاية، وموازين التقدير التي تتأثر بالذاتية.

وتضيف لجنة المجلس الأعلى للتعلم والتعليم (SCOTL, 2002) أن من سلبيات الاستبانات صعوبة الاستجابة عليها عندما تمس التدريس النوعي وعندما تتعلق بمعايير صعبة التحكم مثل الدافعية، أما الملاحظة فيؤخذ عليها تكلفتها العالية خاصة إذا احتجنا أكثر من ملاحظ لزيادة ثبات وموضوعية النتائج، أما المقابلات فسلبياتها الوقت الطويل، والحقائب التعليمية سلبياتها أنها تأخذ الوقت الطويل فضلا عن صعوبة تخزينها.

الدراسات السابقة

يحظى التقويم التربوي عامة وتقويم تحصيل الطلبة خاصة باهتمام كثير من الأوساط العلمية والتربوية، وتبذل مراكز البحث والتطوير جهودا متواصلة من أجل ابتكار نماذج واستراتيجيات وأساليب ومنهجيات تستند إليها عمليات التقويم (Oosterhof, 2001).

ويشير علام (2007) أنه خلال الثلاث عقود الأخيرة أصبح التقويم التربوي مجالا علميا رئيسيا متمايزا من مجالات البحث والتطوير، ومكونا هادفا من مكونات العمل التربوي، ونظام تغذية راجعة في صنع القرارات التربوية.

تناول الأدب التربوي العديد من الدراسات حول موضوع أساليب التقويم في المؤسسات التربوية المختلفة، وبناء على مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة تم تصنيف الدراسات إلى المحاور التالية:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بخصائص أعضاء هيئة التدريس التقويمية.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بآراء واتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم في المؤسسات التربوية المختلفة وخاصة في برامج الدراسات العليا .

المحور الثالث: الدراسات المتعلقة بالاختبارات.

المحور الرابع: الدراسات المتعلقة بأساليب التقويم البديلة.

الدراسات السابقة المتعلقة بخصائص أعضاء هيئة التدريس التقويمية.

يعتبر المعلم الجامعي حجر الزاوية في المنظومة التعليمية التربوية الجامعية، فإذا كان التعليم الجامعي الجيد هو أساس نهضة المجتمع وتقدمه، فان الأستاذ الجامعي هو ركيـــزة هذا التعليم فهو يصوغ رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها، وهو الذي يصمم البرامج ويهيئ المناهج، ويقدم المادة العلمية ويطورها خلال التدريس، وهو الذي ينتج المعرفة وينميهـــا من خلال تجاربه وأبحاثه في حقل التخصص، كما يناط به مسؤولية الجانب الأكبر مـــن أهداف التعليم وخاصة فيما يتعلق بتحقيق تكامل نمو الشباب العقلي والنفسي والاجتماعي (القريطي، 2005).

ويرى يوشيوجي (Ushiogi, 1997) أن أحد الأهداف الأساسية لأعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا هو النمو الشامل للطلبة وبناء خبرات من المعرفـــة والعمـــل، والاهتمام بالجوانب الوجدانية.

إن واقع أعضاء هيئة التدريس الجامعيين في الوقت الحاضر يتطلب ضـــرورة اتخـــاذ إجراءات تساهم في تطوير مهاراتهم التدريسية والتقويمية، لذلك على الجامعـــات تبنـــي مفهوم الاحتراف الأكاديمي لتجعل أداء أعضاء هيئتها المنعكس على الطلبة أكثر تميـــزا ومهنية (Stevenson, Duran, Barret, & Colarulli, 2005؛ المحسن، 2007).

تعددت الدراسات التي حددت خصائص أعضاء هيئة التدريس الجامعيين مـــن حيـــث الممارسات التدريسية والتقويمية، ومنها دراسة عبد الغفور (2002) التي حددت مجموعة من الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر عينـــة مـــن

طلاب كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت، ومنها التمكن من المادة العلمية، والمقدرة على توصيل المعلومات بأسلوب شيق، بالإضافة إلى الصدق والأمانة في تقويم الطلبة.

ويضيف الأسعد (2000) في بحثه حول مشكلات الشباب الجامعي وتحديات التنمية على عينة مكونة من 400 طالب وطالبة من كلية الآداب في جامعة القاهرة وجامعة المنيا من المستوى الثاني والثالث والرابع، بأقسام الاجتماع والفلسفة والجغرافيا وعلم النفس والمكتبات، أن من أهم الخصائص التي يجب أن يتمتع بها الأستاذ الجامعي هي تخصصه في مادته وقدرته على الإقناع، وتواضعه ونزاهته وموضوعيته في التقويم.

ووافقه شعوان (2001) في دراسته معايير اختيار المعلم المتعاون من وجهة نظر مشرفي الكلية والمشرفين التربويين ومديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، بأن أهم هذه المعايير هي الصدق والنزاهة والنظر للتقويم بنظرة تربوية إنسانية.

ويضيف شان (Chan, 2001) في دراسته لتحديد أهم خصائص المدرسين الشخصية وكفاياتهم التدريسية لتعليم الطلبة الموهوبين، أن من أهم هذه الخصائص القدرة على التصور وكفاية حل المشكلات، والمعرفة والاطلاع، واستخدام أساليب تقويم تعمل على تحفيز الإبداع لدى الطلبة.

أما روديهيفر (Rodeheaver, 2000) فيرى أن من أهم الصفات التقويمية لأعضاء هيئة التدريس، أن يتمتع المعلم بالقدرة على إعطاء الطلبة تغذية راجعة. بالرغم من أن دراسة ميرتلر (Mertler, 2004) التي هدفت للتعرف على تقويم الطلبة لأداء المدرسين

من حيث ممارساتهم التقويمية في سبعة كليات شمال فلوريـــدا، أشـــارت أن أهـــم نقـــاط الضعف في الأداء التقويمي لأعضاء هيئة التدريس هي عدم تقديم التغذية الراجعة.

في نفس السياق أجريت العديد من الدراسات حول الكفايات التقويمية لأعضـــاء هيئـــة التدريس ومنها دراسة أبو زمع والنداف (2006) على عينة تكونت من600 طالب وطالبة الذين يمثلون كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مؤتة واليرمـــوك والجامعـــة الأردنية والجامعة الهاشمية، لتحديد درجة ممارسة الكفايات المتعلقة بالتـــدريس ودرجـــة أهميتها على المحاور الشخصية والسلوكية والتخطيطية والإدارية والتدريسية والاجتماعية والتقويمية لأعضاء هيئة التدريس، جاءت النتائج فيها أن هناك اتفاقا على أهمية الكفايات التقويمية، ووجدت فروقا دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجامعة في درجة ممارسة المدرسين للكفايات التقويمية، حيث أن مدرسي جامعة مؤتة يحتلون المرتبة الأولى فـــي ممارســـة الكفايات التقويمية تليها الجامعة الهاشمية ثم الجامعة الأردنية وفي المرتبة الأخيرة جامعة اليرموك.

كما وأشارت دراسة عليمات (2005) التي هدفت للتعرف على أهم الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك على عينة مكونة من 309 معلما، أن كفايـــة الممارسات التدريسية التي تشمل جانب التقويم احتلت المرتبة الأولى، بينما حصلت كفاية استثارة الدافعية على المرتبة الأخيرة.

نالت دراسات التقويم أيضا نصيبا كبيرا في المؤسسات التربوية الغير جامعية ومنها دراسة عيد (2004) حول تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في الكويت من خلال التقويم

الذاتي وتقويم رئيس القسم وتقويم الطلبة، جاءت النتائج فيها أن أداء المعلمين في جوانب الشرح والتدريس والمناقشة والتقويم جيد، ودال إحصائيا بحسب متغير الجنس والمنطقة التعليمية والجنسية ونظام التعليم. بينما في دراسة عصفور (2006) حول مستوى كفاءة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مدارس دولة الكويت في مجال القياس والتقويم التربوي وحاجاتهم التدريبية على ذلك، أشارت النتائج فيها إلى وجود ضعف وانخفاض في مستوى الكفايات والممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة المتوسطة في المدارس الكويتية.

الدراسات السابقة حول آراء واتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم في الجامعات.

يشكل موضوع تقويم الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس الجامعية عاملا قويا في الأبحاث التربوية الحديثة كونه مؤشرا جيدا لمدى التقدم الحاصل في التعلم والتعليم (Shepard, 2000).

ويشير شان (Chan, 2001) في هذا الصدد أنه من المفضل عند التقويم أخذ رأي الطلبة في أداء أعضاء هيئة التدريس كونهم الأكثر احتكاكا بهم وتعاملا معهم.

يتأثر تقويم الطلبة للأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس بعدة عوامل، ومنها ما أشارت إليه دراسة ليزيو وويلسون وسيمونس (Lizzio, Wilson & Simons, 2002) بأن طريقة التدريس في الجامعات، واستخدام أساليب التقويم تؤثر على إدراك الطلبة

لبيئتهم الأكاديمية وبالتالي تؤثر على مخرجات التعلم وتحصيلهم الأكاديمي ودرجة الرضا عن الجامعة.

وكذلك الأمر في دراسة بيك وكليان (Pike & Killian, 2001) للتعرف على مدى رضا الطلبة عن البيئة الأكاديمية، تبين فيها أن مخرجات التعلم وإدراك الطلبة للبيئة الأكاديمية الجامعية، تتأثر بأساليب التدريس والتقويم، ويتغير مدى هذا التأثر تبعا لمتغير التخصص والكلية لصالح الكليات التطبيقية وتخصص العلوم. ويضيف كل من أومباخ وبورتر (Umbach & Porter, 2002) أن متغيرات خصائص الكليات والتفاعل بين أعضاء الهيئة التدريسية وعدد الطلبة في البرامج الجامعية هي التي تؤثر على تقويم الطلبة لمخرجات التعلم والرضا عن الحياة الجامعية.

في دراسة الصباطي ومحمد (2007) للتعرف على تأثير بعض المتغيرات الأخرى في تقويم طلبة جامعة الملك فيصل لأداء أعضاء هيئة التدريس من حيث إثارة الدافعية والتحمس للتدريس والعدالة في التقويم، على عينة مكونة من 427 طالب وطالبة من الأقسام العلمية والأدبية من المستوى الأكاديمي الأول والرابع، جاء في نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية، ولمتغير المستوى الأكاديمي لصالح المستوى الأول. بينما يشير كل من إبراهيم وأبو الطيب (2000) في دراستهم للتعرف على المتغيرات التي تؤثر على تقييم الطلبة لأداء الأستاذ الجامعي في جامعة السلطان قابوس على عينة مكونة من 588

طالب وطالبة، جاء فيها أن تقييم الطلبة لا يتأثر بالتخصص العلمي أو الأدبي أو بالجنس إلا أنه يتأثر بالمستوى الأكاديمي.

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

سعت بعض الدراسات لمعرفة آراء واتجاهات الطلبة الجامعيين نحو أساليب التقويم والممارسات التقويمية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس، وجاء في بعضها توجهات إيجابية ومتوسطة نحو أساليب التقويم مثل دراسة المرعي والمصري (2007) بعنوان اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم، على عينة مكونة من 191 طالب وطالبة من التخصصات العلمية في كلية الهندسة والحاسوب والصيدلة، ومن التخصصات الإنسانية في كلية الآداب والعلوم الإدارية والعلوم التربوية، لمعرفة اتجاهاتهم نحو أساليب التقويم التي شملت الاختبار والأبحاث والتقارير والتقدمة الصفية أو الدمج بينهم، باستخدام استبانة، جاء في نتائجها أن اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم كانت إيجابية نحو الدمج بين أساليب التقويم، يليها التقدمة الصفية ثم الاختبار وفي المرتبة الأخيرة الأبحاث والتقارير. كما وجاء في النتائج أن اتجاهات طلبة جامعة الإسراء تزداد إيجابية كلما ارتفع مستوى التحصيل لديهم، إلا أن اتجاهاتهم لا تختلف باختلاف تخصصهم وجنسهم أو التفاعل بينهما. والملفت للنظر في هذه الدراسة أيضاً أن فقرة الطلاب ينسون محتوى المادة بعد مدة قصيرة قد حازت على المرتبة الأولى وعلى أعلى

متوسط، وهذا يدل أن طرق التدريس تركز على عملية حفظ المعلومات دون التركيز على ربطها ببعضها ودون تحفيز عملية التقويم.

وفي دراسة نصار (2004) بعنوان "إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم وللاختبار كأداة تعليمية وعلاقة ذلك بتخصصاتهم ومستوياتهم التحصيلية" على عينة مكونة من 385 طالب وطالبة، أشارت النتائج أن إدراكات الطلبة الكلي للاختبار كأداة تقويم متوسطة، مع أنها تباينت بدرجة داله إحصائيا تبعا لمتغير التخصص وتبعا لمتغير المستوى التحصيلي أو للتفاعل بين الاثنين، حيث وجد أن إدراكات طلبة الكليات الإنسانية سلبية اتجاه الاختبار، بينما في الكليات العلمية الإدراكات كانت إيجابية، كما وجد أن جميع إدراكاتهم تزداد إيجابية كلما ارتفع مستواهم التحصيلي. أما بالنسبة للأبحاث فقد كانت الإدراكات فوق المتوسطة، مع وجود فروق دالة تبعا للتخصص، حيث كانت إدراكات التخصصات الإنسانية أكثر إيجابية. وبالنسبة للدمج بين أساليب التقويم فقد كانت إدراكات الطلبة متوسطة وتزداد إيجابية كلما ارتفع المستوى التحصيلي. وعلى العكس بالنسبة للتقدمة الصفية فقد كانت إدراكاتهم متدنية وسلبية بغض النظر عن تخصصاتهم ومستوى تحصيلهم.

وافق على هذا التوجه الإيجابي نحو الأبحاث محافظة (1999) في دراسته على عينة مكونة من 106 معلم ومعلمة لمعرفة اتجاهاتهم نحو الامتحانات وكتابة الأبحاث، تبين فيها أن الطلبة يفضلون كتابة الأبحاث لمساهمته في تجنبه قلق الاختبار، ومنحهم وقت أطول لإعداده والتعبير عنه، كما أنه يساهم أكثر في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس.

استكمالا للتوجهات الإيجابية نحو أساليب التقويم، أشار ستانكيفيسن (Stankeviciene, 2007) في دراسته لتقويم التعليم في الدراسات العليا في جامعة Siauliai في ليتوانيا، من وجهة نظر عينة مكونة من 305 من طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية، استخدم فيها الباحث استبانة مكونة من 18 فقرة توزعت على ثلاثة محاور؛ الأول هو تعقيدات وصعوبات عملية التعليم التي تشمل عملية التقويم، والثاني هو الدعم الأكاديمي، والثالث هو التواصل بين المعلم والطالب، نالت فيها أساليب التقويم التي يستخدمها المعلم في تقويم أداء الطالب على درجة متوسطة. ووافقته دراسة العتوم (2000) على عينة مكونة من 120 طالب وطالبة من كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة لتقويم ممارسات أعضاء هيئة التدريس في مجال تقويم تحصيل الطلبة، التي أشارت النتائج فيها أن تقدير الطلبة لتقويم المدرسين كان متوسطا، وغير دال إحصائيا تبعا للمعدل التراكمي، إلا أنه دال إحصائيا تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث ولمتغير المستوى الأكاديمي لصالح السنة الأولى.

وفي دراسة أبو دقة (2009) لمعرفة آراء الخريجين في جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة، جاء فيها أن تقديرات الخريجين لاستخدام طرق تقويم متعددة هي 79% ومن حيث إعطاء الدرجات وملاءمتها لجهد الطلبة 70%، أما من حيث العدالة والموضوعية فبلغت التقديرات 68%، وبالنسبة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس للتدريبات العملية فقد حصلت على تقدير 58%، أما أن أساليبهم التدريسية تعتمد على الحفظ والتلقين فقد حصلت على أدنى تقدير وهو 55%.

وتشير الجفري (2002) في دراسة بعنوان آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، على عينة مكونة من 298 طالب وطالبة من كليات التربية، العلوم الاجتماعية، العلوم التطبيقية، اللغة العربية، الشريعة والدعوة، أن الطالبات في جامعة أم القرى يرون أداء هيئة التدريس بشكل متوسط على محوري مهام وواجبات اليوم الأول والتعامل داخل حجرات الدراسة، بينما في محاور التقويم الذي شمل إعطاء الدرجات وإعادة الاختبارات وكتابة الملاحظات عليها وعلى الأبحاث، فقد كان الأداء قريبا نوعا ما من المتوسط ومقبول، مع وجود فروق في آراء الطالبات نحو أداء التقويم لأعضاء هيئة التدريس الذكور تعود لمتغير الكلية لصالح اللغة العربية، ولأعضاء هيئة التدريس الإناث لصالح كلية الدعوة.

ولكن من ناحية أخرى فقد كانت هناك اتجاهات وآراء سلبية نحو أساليب التقويم ومنها دراسة كل من الخطيب والخطيب وعاشور (2000) للكشف عن مدى فعالية برنامج الماجستير في الإدارة التربوية، والتي وجد فيها أن فعالية أساليب التقويم حصلت على أدنى معدل، ويعزو الباحثان ذلك بسبب أن عملية التقويم التي يتبعها أعضاء الهيئة التدريسية لا تعتمد على التغذية الراجعة لأداء الطلبة بل فقط على الأسئلة الموضوعية، زيادة على تدخل العلاقات الشخصية في عملية التقويم مما يؤدي إلى إحباط الطالب المجتهد لكون العلاقة الشخصية تحدد درجته. وفي دراسة كاظم (2007) بعنوان اتجاهات المعلمين والطلبة وأولياء الأمور نحو التقويم وعلاقتها بدوره للالتحاق بالتعليم العالي وعالم العمل، على عينة تألفت من 316 فردا من ضمنهم 123 طالب وطالبة اتفق الجميع

فيها على فعالية أساليب التقويم في الإعداد للتعليم العالي، إلا أنه تبين في الدراسة أن اتجاههم سلبي نحو التقويم وبالترتيب التنازلي المعلمين فالطلبة ثم أولياء الأمور.

الدراسات السابقة حول الاختبارات

تحتل آلية التقويم باستخدام الاختبارات دوراً بارزا في المؤسسات التربوية، ولكن التفرد باستخدامها أبعدها عن غايتها الأصلية أو المفترضة في فحص الانجاز والمهارات (Oosterhof, 2001).

اهتمت العديد من الدراسات حول إشكاليات الاختبارات ومن بينها دراسة الناجم (2002) للتعرف على المشكلات في جامعة الملك فيصل وفقا لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى التعليمي أسفرت نتائج العينة المكونة من 319 طالب وطالبة من مستويات دراسية مختلفة، أن أكثر المشكلات شيوعا هي عدم مراعاة رأي الطلبة في وضع جدول الاختبارات، وعدم موضوعية نتائج الامتحانات.

أما بروكهارت (Brookhart, 2001) التي قامت بدراسة لفحص كفاءة المعلمين في امتلاكهم لمهارات التقويم، أشارت أن المعلمين يفتقدون الخبرة في بناء الاختبارات الجيدة، حيث أنهم يعملون بشكل أفضل في التطبيقات الأدائية الصفية أكثر من الاختبارات. ويشير بورتون (Burton, 2001) في دراسة بعنوان هل يمكن حقيقة أن تساعدنا مؤشرات التمييز في تحسين اختباراتنا، بأن الحل لهذه الإشكاليات يكمن في تحسين الاختبار والتقليل من الضعف في ثباته عن طريق صياغة أسئلته بدقة وحذر للاقتراب من مواصفات الاختبار الجيد.

أشارت العديد من الدراسات إلى قضية مواصفات الاختبارات الجيدة وقياسها للمستويات المعرفية ومن ضمنها دراسة آل عجيان (2001) للتعرف على فعالية ونجاعة أساليب تقويم قواعد اللغة العربية، وللتعرف على مدى مطابقة الاختبارات لمواصفات الاختبار الجيد، قام الباحث باستخدام عدة أدوات منها ملاحظة المعلمين والاستبانة، وقام بتحليل وتصنيف 63 نموذج لاختبارات كانت تحتوي على1285 سؤال إلى أسئلة موضوعية ومقالية، وإلى مستويات معرفية هي التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم، جاء في أهم نتائجها أن 86% من المعلمين ينوعون في أسئلتهم بين الأسئلة المقالية والموضوعية، بينما 13.6% يركزون على الأسئلة الموضوعية التي اعتمدت على أسئلة الاختيار من متعدد ثم الأسئلة التكميلية فأسئلة الصواب والخطأ. وأشارت النتائج أن أسئلة الاختبارات تقيس أكثر شيء مستوى التطبيق بنسبة 56% تليها الأسئلة التي تقيس مستوى الفهم فالتذكر ثم التحليل والتركيب. وخلصت النتيجة إلى أن مواصفات الاختبار الجيد متوفرة بشكل جيد. إلا أنه هناك بعض الممارسات التقويمية الخاطئة مثل وضع الاختبارات في وقت قصير وعدم إعادة أوراق الاختبار للطلبة وتكرار الاختبارات من السنين السابقة ووضع أسئلة سهلة لتلافي الرسوب، والتطرق خلال الاختبار لأسئلة لم يتم التركيز عليها خلال الشرح. بينما في دراسة أبو زينة (2001) حلل الباحث 46 اختبارا للرياضيات للصف السادس والسابع والثامن أسفرت نتيجة تحليله أن هذه الاختبارات تركز على الأسئلة المقالية أكثر من الأسئلة ذات الاختيار المتعدد، وإن هذه الاختبارات لا

تراعي الأهمية النسبية لكل موضوعات المحتوى كما أنها تركز بنسبة قليلة على مستوى الفهم.

أما دراسة لضراغمة (Daraghmah, 1997) التي أجريت على عينة مكونة من 140 طالب وطالبة من جامعة النجاح في السنة الأولى، لمعرفة أثر نوعية الأسئلة ومستواها على تحصيل الطلبة، بعدما قسمت العينة على سبعة مجموعات منها ستة تجريبية وواحدة ضابطة والتي فيها تعرضت ثلاث مجموعات تجريبية لأسئلة اختيار من متعدد لقياس مستوى تذكر مثال أو حقيقة وتطبيق معلومات عامة، وتلقت ثلاث مجموعات أخرى الأسئلة نفسها لكن بشكل أسئلة مقالية، بينما المجموعة الضابطة تلقت نص تعليمي بدون أسئلة، جاء في نتائجها أن متوسط تحصيل الطلبة الذين تلقوا أسئلة تطبيق معلومات عامة أعلى من تحصيل الطلبة الذين تلقوا أسئلة على مستوى تذكر مثال أو حقيقة. أما الذين تلقوا أسئلة مقالية فتحصيلهم أعلى من الذين تلقوا أسئلة اختيار من متعدد.

يشير ميرتلر (Mertler, 2004) أن قضية تعدد أساليب الاختبارات إلى مقالية وموضوعية تؤثر على تحصيل الطلبة وعلى درجاتهم النهائية لذلك تناولت هذا الموضوع العديد من الدراسات ومنها دراسة الدردير وعبد الله (2004) لمعرفة اتجاهات طلبة كلية التربية نحو الاختبارات المقالية والموضوعية وفقا لمتغير الجنس والتخصص على عينة مكونة من 315 طالب وطالبة، جاءت النتائج فيها أن الطلبة يفضلون الاختبارات الموضوعية، كما ووجدت فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير التخصص والجنس، حيث كان طلبة التخصص الأدبي والإناث أكثر إيجابية نحو الاختبارات المقالية، بينما كان اتجاه

التخصصات العلمية والذكور نحو الاختبارات الموضوعية أكثر إيجابيـــة. وتتفـــق هـــذه النتيجة مع دراسة جلمان وبركوتيز (Gelman & Berkowitz, 1993) بأن الطلبـــة الذكور يفضلون اختبارات الاختيار من متعدد بينما تفضل الطالبات الاختبارات المقاليـــة وذلك في دراسته على عينة مكونة من 322 طالب وطالبة جامعية. كما وتتفق معه دراسة الدوغان (1995) للتعرف على اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية على عينة مكونة من 322 طالباً من الذكور، أسفرت النتـــائج فيهـــا عـــن اتجاهات ايجابية نحو الاختبارات الموضوعية أكثر من المقالية دون تغير في ذلـــك تبعـــاً للتخصص والتحصيل وسنوات الدراسة.

كشفت بعض الدراسات في المدارس التربوية عن واقع اختيار الأسئلة الاختبارية ومنها دراسة العمرو (1996) للتعرف على واقع التقويم للمرحلة الثانوية لمعلمي الجغرافيا فـــي مدينة الرياض كشفت النتائج فيها أن الأسئلة التحريرية أكثرها استخداما يليهـــا الأســـئلة الموضوعية من نوع التكميل ثم الاختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ. وفي دراسة أبو طالب (1991) لمعرفة أكثر أساليب التقويم استخداما من قبل المعلمين في المـــدارس الخاصة والوكالة والحكومية وجدت النتائج أنها الاختبارات الكتابية، وأشارت النتـــائج أن أكثر أنواع أسئلة الاختبارات استخداما من قبل المعلمين هي الأسئلة المقالية التي تتطلـــب إكمال الناقص أو استجابات قصيرة.

بينما جاءت النتائج مغايرة في دراسة حنو (2002) حول مدى استخدام أساليب التقويم من قبل معلمي اللغة العربية لطلبة المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية

في نابلس، حيث جاءت النتائج أن أكثر أساليب التقويم استخداما هي الاختبارات الشفوية. كما وجاء في النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الاستخدام تعود لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة القليلة.

الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب التقويم البديلة.

تعد أساليب التقويم البديلة أكثر كفاية في تقويم المخرجات التعليمية وتقويم التعلم كونها لا تركز على استدعاء المعلومات وتذكرها، بل تركز على أساليب تقويمية تستغل في مواقف حياتية حقيقية جديدة (Al- Sarmi, 2002).

يشير جوسكي (Guskey, 2005) إن اتباع التقويم البديل باستخدام أساليب تقويم بديلة يضمن اتقان الطلبة لمهارات مختلفة مما يؤدي لرفع تحصيل الطلبة. وتؤكد لورنا (Lorna, 2003) أن المعلمين هم الركيزة الأساسية لتطبيق نظام التقويم البديل كونهم يعرفون مدى تعلم طلبتهم ومدى تقدمهم وتحقيقهم للأهداف الموضوعة، وفي الوقت نفسه لديهم القدرة على معرفة نقاط القوة والضعف للمعلمين أنفسهم وحاجتهم لتحديد حاجاتهم التدريبية التي تساعدهم على تطبيق أساليب التقويم البديلة.

أجريت العديد من دراسات المقارنة بين أساليب التقويم البديلة والتقليدية ومنها دراسة القيسي (2008) على عينة مكونة من 81 طالبة التي وزعت عشوائيا إلى مجموعتين: ضابطة تعرضت لتطبيق نموذج التقويم التقليدي، وتجريبية تعرضت إلى نموذج تقويمي مطور شمل ملف الطالب الذي يحتوي على الأعمال الصفية والواجبات البيتيه وملاحظات

المعلم إضافة إلى الاختبارات القبلية والبعدية والاختبارات خلال عملية التعلم، بالإضافة إلى اختبار للتفكير الرياضي الذي يعتمد على الاستقراء والاستنتاج والتعبير بالرموز والتفكير العقلاني والمنطق الشكلي والاستقصاء، والتي جميعها تطور التفكير وحل المشكلات وتنمي الجوانب النفس حركية والوجدانية والمعرفية للطالب، حيث أظهرت النتائج تفوق المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي والتفكير الرياضي نظرا لتعدد الأساليب التقويمية.

وفي دراسة الخرابشة (2004) لمعرفة أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء الطلبة في التعبير الكتابي، على عينة مكونة من 123 طالب وطالبة التي قسمت لمجموعتين الأولى تجريبية استخدمت معها الباحثة أساليب التقويم البديلة، سلالم التقدير، التقويم الذاتي، تقويم الزميل والملف التعليمي، والثانية مجموعة ضابطة استخدمت معها الأساليب التقليدية الاختبارية، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية تعود لطريقة التقويم، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا تعود لمتغير الجنس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ويوافق أمبو سعيدي والراشدي (2009) في دراستهم على التوجه الإيجابي نحو التقويم البديل لأنه يقوم على مبدأ استخدام أساليب متنوعة من التقويم مثل المقابلة والملاحظة والاختبارات بكل أنواعها، لأن تعدد أساليب التقويم يؤدي إلى خلق فرص لقياس جوانب التعلم المختلفة ومهارات التفكير العليا، بدلاً من الاقتصار على اختبارات الورقة والقلم التي يؤخذ عليها مأخذ تركيزها على قياس مستويات التفكير الدنيا.

تعددت الدراسات التي تطرقت إلى تنوع أساليب التقويم البديلة ومنها دراسة لشـــميدت وبروسنان (Schmidt & Brosnan, 1996) حول طرق التقويم التي يستخدمها معلمي الرياضيات، والتي أظهرت النتائج فيها أن أكثر أساليب التقويم التي يعتقد المعلمون أنهـــا مهمة هي الاختبارات والمناقشة الشفهية وأقلها استخداما هي المقابلات والحقائب التعليمية والتقارير، وأوضح الباحث أنه بالإمكان التدرب عليها من خلال برامج التدريب والتأهيل.

بينما في دراسة آدمز وهسو (Adams& Hsu, 1998) حول التقويم الصفي على عينة مكونة من 269 معلما أشارت النتائج أن أكثر الأساليب التقويميـــة أهميـــة بنظـــر المعلمين هي المشاهدة وأداء الطلبة والنمذجة الرياضية وأقلها أهميـــة هـــي المقـــابلات والاختبارات المقننة.

وأشار كل من وارن ونسبت (Warren & Nisbet, 2001) أن أكثر الأســـاليب التقويمية التي استخدمتها عينة مكونة من 398 من المعلمين هي على الترتيب الملاحظة والممارسة العملية والاستقصاء والاختبار الشفهي ثـــم المقـــابلات والواجبـــات البيتيـــة فالاختبارات والمشاريع وأخيرا النشاطات المختلفة.

وأشارت دراسة زاو وكو (Zhao & Khuh, 2004) على عينة مكونة من 365 طالب وطالبة جامعيين من المستوى الأكاديمي الاول والأخيـــر، أن اســـتخدام الأنشـــطة التعليمية تساهم في تحسين مخرجات التعلم وتزيد من رضا الطلبة عن المؤسسة التعليمية.

وقد أشار المالكي (2006) في دراسته الميدانية على عينة عشوائية طبقية شملت 91 معلما للتربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة حول أساليب التقويم البديل في

تدريس التربية الإسلامية، أن جميع أساليب التقويم البديل احتلت قيما عالية مثل التلاوة الفردية للقرآن وملاحظة المتعلم في منزله وملاحظة سلوكه في المسجد.

يشمل تنوع أساليب التقويم أيضا الملف التعليمي أو الحقيبة التعليمية كأحد أهم أساليب التقويم البديل وقد تناولته العديد من الدراسات بإسهاب، ومنها دراسة كيكليتر (Kicklighter, 2003) حول الكفاءة التدريسية باستخدام الملف التعليمي، والتي جاء فيها أن تقديرات الطلبة دليل جيد على جودة التدريس، كما وجاء في النتائج أن تقديرات الطلبة جيدة لفعالية التدريس التي تشمل التقويم باستخدام الحقائب التعليمية. وفي دراسة العبسي (2008) التجريبية على عينة مكونة من 137 طالب وطالبة للتعرف على أثر استخدام الحقيبة التعليمية كأسلوب تقويم في التحصيل، جاء في نتائج الدراسة وجود فروق دالة ترجع لطريقة التقويم، لكن لم توجد فروق في أثر الحقائب التعليمية على التحصيل تعزى لمتغير الجنس. ودراسة روبنسون وبينيت (Robinson & Bennet, 2007) لمعرفة اتجاهات طلبة الجامعة نحو الحقيبة التعليمية كبديل للاختبارات التقليدية على عينة مؤلفة من 187 طالب وطالبة أشارت النتائج فيها إلى أن اتجاهات الطلبة إيجابية نحو الحقيبة التعليمية لأنها تساعد في تعلم مهارة التأمل الذاتي كما وتساعد في زيادة الدافعية للتعلم مما يعزز من أداء الطلبة. وفي دراسة فرتز (Fritz, 2001) على عينة مكونة من 37 معلما من 19 مدرسة في مدينة فيرمونت (Vermont) للتعرف على ممارسات التدريس ومدى دعمها لاستخدام الملف التعليمي، وجد الباحث أن 50% من المعلمين يستخدمون ملفات

الإنجاز، وأن المعلمين ذوي الخبرة أكثر من ثلاثة سنوات استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام الملف التعليمي.

أجريت العديد من الدراسات لمعرفة تأثير بعض المتغيرات على التنوع في استخدام أساليب التقويم البديلة ومنها دراسة المطيري (2008) حول درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأدوات التقويم وأساليبه المعتمدة على الاختبارات، الملاحظة والمشاريع، ملف الطالب، وحل المشكلات والواجبات المنزلية، جاء في نتائجها أن درجة استخدام المعلمين لأدوات التقويم وأساليبه كانت متوسطة، ووجدت فروق دالة إحصائيا في درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لأساليب التقويم تعود لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، إلا أنه لم توجد فروق تعود لمتغير المؤهل العلمي. وفي دراسة كل من بول وأوكنل وستفنسن وننري (Bol, O'Connel & Nunnery, 1998) حول أثر الخبرة ومستوى الصف ونوع المادة على الممارسات التقويمية، أشاروا فيها أن المعلمين يركزون في تقويمهم على الملاحظة وتقويم الأداء تبعا للخبرة لصالح سنوات الخبرة الأعلى، وللتخصص لصالح العلوم والرياضيات.

أشارت مراد (2001) في دراسة بعنوان أساليب التقويم لدى معلمين ومعلمات في الكويت في ظل نظام التقويم التربوي البديل على عينة مكونة من 130 من المعلمين، أن 82% من المعلمين يستخدمون اختبارات تكوينية، وأن هناك قصور واضح باستخدام الملاحظات وحفظها في ملفات إنجاز الطلبة. وهذا يشير إلى بعض الصعوبات والإشكاليات في تطبيق التقويم البديل والتي تناولتها دراسات عديدة منها دراسة أمبو

سعيدي والراشدي (2009) بعنوان صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة تتألف من 113 معلم ومعلمة من سلطنة عمان، أشارت النتائج أن أهم الصعوبات والمعوقات لاستخدام التقويم البديل هي زيادة أعداد الطلبة في الصف الواحد، وكثرة الأعمال الإدارية التي يتوقع من المعلمين أداءها كجزء من عملهم، وكذلك العبء الذي يواجهه المعلمون في كتابة تقارير الأداء مع هذا العدد الكبير من الطلبة. أما ملف الطالب فالصعوبات الناجمة عن استخدامه هو طول الوقت اللازم للتقويم إضافة إلى الحاجة الماسة لمساحة كبيرة لتخزين هذه الملفات أضف إليها عدم قناعة الطلبة بأهمية هذا الملف في عملية التقويم.

وتشير الحموري والكحلوت (2009) في دراستهم بعنوان إستراتيجية مقترحة لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع على عينة مكونة من 177 طالب وطالبة جاء في نتائجها أن عملية التقويم يجب أن تتضمن العديد من الأدوات والأساليب الاختبارية واللاختبارية بحيث تتكون الأولى من الاختبارات، والثانية من الملاحظة والعرض والتقارير والمناقشة والسجل الصحي وسجل التوجيه التراكمي إضافة إلى دراسة الحالة، إلا أن الباحثان أشارا أن هذه الأساليب الأخيرة تفتقر للدقة والشمول لكونها تحتاج وقتاً طويلاً في التطبيق كما ويصعب تطبيقها على عدد كبير من الطلبة، لذلك يعدل المدرسين عن استخدام التقويم البديل ويلجأون إلى الاختبارات كونها تتيح الفرصة لتشخيص نقاط قوة وضعف الطلبة واكتشاف الأسباب في وقت أقصر لاتخاذ تدابير وقائية تصحيحية أو علاجية.

يواجه التقويم البديل بسبب صعوبة تطبيقه بآراء واتجاهات سلبية تناولتها الدراسات، ومنها دراسة أولتن وفليبو (Alten & Flippo, 2002) لمعرفة اتجاهات الطلبة المعلمين في مادة القياس والتقويم نحو التقويم البديل في جامعة (Southwestern) على عينة مكونة من 67 طالبا، أستخدم فيها استبانة، طبقت قبل وبعد تدريس مادة القياس والتقويم، جاء في نتائجها عدم الموافقة على تطبيق التقويم البديل.

أما دراسة لانتج (Lanting, 2001) التجريبية على معلمي اللغة الإنكليزية وتقويمهم لمهارة الكتابة والقراءة باستخدام الملاحظة والمقابلة، أشارت النتائج فيها إلى وجود خلل في تطبيق استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم.

وفي دراسة نيكلسون (Nicholson, 2000) الذي أشار فيها إلى أن أهم معوقات استخدام وتطبيق التقويم البديل، العبء الإضافي على المعلم وعدم استيعاب أولياء الأمور للنظام التقويمي الجديد.

ملخص الدراسات السابقة

تتلخص الدراسات السابقة بناء على محاور الدراسة كالتالي:

- المحور الأول الدراسات التي تشدد على أهمية الممارسات التقويمية لأعضاء هيئة التدريس من حيث العدالة والنزاهة في التقويم كما جاء في دراسة عبد الغفور (2002) ودراسة الأسعد (2000) ودراسة شعوان (2001) ودراسة شان (Chan, 2001) ومن حيث ضرورة إعطائهم التغذية الراجعة كما أشير في دراسة روديهيفير (Rodeheaver, 2000) ودراسة ميرتلر (Merteler, 2004).
- المحور الثاني حول اتجاهات وآراء الطلبة في أساليب التقويم، انقسمت الدراسات من ناحية بين آراء واتجاهات إيجابية نحو أساليب التقويم كما جاء في دراسة مرعي والمصري (2007) ودراسة نصار (2004) ودراسة الجفري (2002) ودراسة أبو دقة (2009) ودراسة ستانكيفيسن (Stankeviciene, 2007). ومن ناحية أخرى آراء واتجاهات سلبية نحو أساليب التقويم كما جاء في دراسة كاظم (2007) ودراسة الخطيب والخطيب وعاشور (2000).
- المحور الثالث حول الاختبارات تناولت الدراسات إشكاليات الاختبارات كما أشارت دراسة الناجم (2002) ودراسة بروكهارت (Brookhart, 2001) ودراسة بورتون (Burton, 2001). كما تناولت الدراسات أنواع الاختبارات المقالية والموضوعية كما جاء في دراسة ميرتلر (Merteler, 2004) ودراسة أبو زينة (2001) ودراسة

دردير (2004) ودراسة ضراغمة (Daraghmah, 1997) ودراسة جلمان وبركوتيز (Gelman & Berkowitz, 1993).

- المحور الرابع حول التقويم البديل وتنوع أساليبه حيث أيدت بعض الدراسات تطبيق هذا النوع من التقويم كما أشارت دراسة القيسي (2008) ودراسة جوسكي (Guskey, 2005) ودراسة روبنسون وبينيت (Robinson & Bennet, 2007) ودراسة المطيري (2008)، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى بعض الإشكاليات في تطبيق هذا التقويم كما جاء في دراسة الحموري والكحلوت (2009) ودراسة أمبو سعيدي والراشدي (2009) ودراسة أولتن وفليبو (Alten & Flippo, 2002) ودراسة نيكلسون (Nicholson, 2000) ودراسة لانتج (Lanting, 2001).

بعدما تناولنا الإطار النظري والدراسات السابقة سيتم الانتقال إلى الفصل الثالث والإجراءات.

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

يتضمن هذا الفصل طريقة تنفيذ الدراسة وإجراءاتها، كما ويشمل وصفا لمنهجية الدراسة ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة، ووصفا لأداة الدراسة ومتغيراتها وكيفية التأكد من صدقها وثباتها، وكذلك المعالجة الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في تحليل البيانات.

منهجية الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المناهج العلمية التالية:

1. **المنهج الوصفي المسحي التربوي:** وفيه تمّ وصف وتفسير وتحليل نتائج الدراسة التي قامت بها الباحثة بالطريقة الكمية، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية SPSS.
2. **المنهج الكيفي:** وفيه تمّ إجراء مقابلات مع بعض طلبة الدراسات العليا لاستطلاع آرائهم نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس، ونحو الاختبارات خاصة، بالإضافة للتعرف على آرائهم في أساليب تقويم بديلة ومفضلة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا في جامعة بير زيت البالغ عددهم (1318) طالباً وطالبة في 24 تخصصا موزعين في الجدول رقم (1) على النحو التالي:

جدول رقم (1)

توزيع مجتمع الدراسة في كليات وتخصصات برامج الدراسات العليا في جامعة بيرزيت

الرقم	الكلية	برامج الدراسات العليا	سنة أولى		سنة ثانية		المجموع		المجموع النهائي
			ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
	الآداب	التخصص							
1		التربية	19	83	4	28	23	111	134
2		التاريخ العربي الإسلامي	13	15	6	9	19	24	43
3		الجغرافيا	15	14	4	5	19	19	38
4		دراسات عربية معاصرة	25	30	10	12	35	42	77
5		علم الاجتماع	20	26	11	7	31	33	64
6		علم النفس المجتمعي	3	9	-	-	3	9	12
	العلوم								
7		الرياضيات	15	15	3	6	18	21	39
8		الفيزياء	7	7	-	-	7	7	14
9		الكيمياء التطبيقية	5	15	-	-	5	15	20
	التجارة								
10		إدارة أعمال	67	89	34	24	101	113	214
11		الاقتصاد	53	25	12	5	65	30	95
	الهندسة								
12		تخطيط عمراني وعمارة المشهد	18	9	5	3	23	12	35
13		التخطيط والتصميم العمراني	-	-	6	7	6	7	13
	التمريض								
14		العلوم الطبية المخبرية	9	21	6	8	15	29	44
	القانون								
15		القانون	22	15	12	10	34	25	59
	تكنولوجيا المعلومات								
16		حوسبة علمية	24	14	15	1	39	15	54
	الدراسات العليا								
17		الديموقراطية وحقوق الإنسان	13	34	12	11	25	45	70
18		الصحة العامة والمجتمعية	10	26	-	-	10	26	36
19		دراسات النوع الاجتماعي والتنمية	7	43	2	15	9	58	67
20		المرأة والقانون والتنمية	-	-	-	3	-	3	3
21		الرعاية الصحية الأولية	-	-	1	1	1	1	2
22		الدراسات الدولية	40	35	27	13	67	48	115
23		هندسة المياه والبيئة	18	11	8	8	26	19	45
24		علوم المياه والبيئة	9	7	9	1	18	8	26
المجموع	8 كليات	24 برنامج	412	543	187	176	599	719	1318

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 232 طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية غير نسبية، كما يبينها جدول رقم (2):

جدول رقم (2)

يبين الجدول خصائص العينة

الكلية	المعدل التراكمي	معدل تراكمي 75-70		معدل تراكمي 80-75.1		معدل تراكمي 85-80.1		معدل تراكمي 90-85.1		معدل تراكمي أكثر من 90		المجموع	النسبة
	المستوى الأكاديمي	سنة	أعلى	سنة	أعلى	سنة	أعلى	سنة	أعلى	سنة	أعلى		
	الجنس	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى		
الآداب	التخصص												
	التربية	1		4	6	4	24		9			48	%20.7
	التاريخ العربي الإسلامي	3			2		1		2			8	%3.4
	الجغرافيا		1	3	1	4	1	2	1			13	%5.6
	دراسات عربية معاصرة			2		1	2	1	1	2		9	%3.8
	عام الاجتماع		1		1	2	2	1		1		8	%3.4
	علم النفس المجتمعي						3	2	1		1	7	%3
العلوم													
	الرياضيات			1	2	2	2					7	%3
	الفيزياء			2			1	1			1	5	%2.1
	الكيمياء التطبيقية				1		1	1		1		4	%1.7
التجارة													
	إدارة أعمال			1	3	2	4	3	7	1	3	24	%10.3
	الاقتصاد	2			1	2	4					9	%3.8
الهندسة													
	تخطيط عمراني وعمارة المشهد	2				1			1			4	%1.7
	التخطيط والتصميم العمراني	1				1						2	%0.8
التمريض													
	العلوم الطبية المخبرية			3								3	%1.2
القانون													
	القانون	2		4	1		2		1			10	%4.3
تكنولوجيا المعلومات													
	حوسبة علمية		1	1		1	1	2	2			8	%3.4
الدراسات العليا													
	الديموقراطية وحقوق الإنسان				2	2	2					6	%2.5
	الصحة العامة والمجتمعية			2	1	3	6		5		2	19	%8.2
	دراسات النوع الاجتماعي والتنمية						4		1			5	%2.1
	المرأة والقانون والتنمية		1									1	%0.4
	الدراسات الدولية					4	3		1			8	%3.4
	هندسة الميه والبيئة	1		1	1	2	5	1	2	1		14	%6
	علوم المياه والبيئة			2	2	2	2	1	1			10	%4.3
المجموع 8 كليات	24 برنامج	12	4	26	24	33	70	15	35	6	7	232	%100

إجراءات الدراسة:

1. تم الحصول على إذن تسهيل مهمة من الدراسات العليا، إلى مكتب القبول والتسجيل لحصر مجتمع الدراسة، كما يظهر في ملحق رقم (4).
2. تم أخذ إذن تسهيل مهمة، في ملحق رقم (5)، إلى الدوائر والبرامج المختلفة في الدراسات العليا لجمع عينة من الخطط الفصلية، للتعرف على وسائل التقويم المستخدمة في المساقات المختلفة، وبناء على نتائج تحليلها تبعا لأكثر أساليب التقويم استخداما، حددت محاور الاستبانة إلى الاختبارات والأبحاث والتقدمة الصفية والمشاركة والحضور.
3. تم إعداد الاستبانة الأولية في ملحق رقم (1) بعد التأكد من صدقها.
4. تم أخذ إذن تسهيل لتوزيع الأداة الأولية على عينة استطلاعية، كما يظهر في ملحق رقم (6)، ووزعت الأداة على العينة الاستطلاعية من جامعة أبو ديس، وتم تحليل الاستجابات عليها، والتأكد من صدقها البنائي وثباتها.
5. عدّلت الاستبانة الأولية بناء على توصيات اللجنة المشرفة بإضافة أسئلة مفتوحة إليها عن أساليب تقويم بديلة، لتصبح بصورتها النهائية كما تظهر في ملحق رقم (2).
6. وزعت الاستبانة المعدلة في ملحق رقم (2) على عينة الدراسة، بعد أخذ إذن تسهيل لتوزيعها كما في ملحق رقم (7).
7. تم استعادة الاستبيانات من العينة، ومن ثم تمّ تفريغ البيانات الواردة منها، وتحليلها بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS).

8. تم جمع نماذج اختبارات وتحليلها بحسب مستويات بلوم المعرفيـــة، بعـــد أخـــذ إذن تسهيل كما يظهر في ملحق رقم (8).
9. تم إجراء مقابلة مع بعض الطلبة لاستطلاع آرائهم حول أساليب التقويم المستخدمة، ونحو الاختبارات ومواصفاتها، ونحو أساليب تقويمية أخرى بديلة.

المعالجة الإحصائية:

تم تحليل النتائج الكمية للدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وذلك بإيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للبيانات. كما استخدم اختبار- ت (t- test) لإيجاد الفروق الدالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس والمستوى الأكاديمي، واختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova لإيجاد الفروق الدالة إحصائيا تبعا لمتغيرات الكلية والتخصص والمعدل التراكمي.

أدوات الدراسة

تحقيقا لأهداف الدراسة تم إعداد أداتين لجمع البيانات للإجابة على أسئلة الدراسة، الأداة الأولى تمثلت باستبانة، والثانية بمقابلة للطلبة.

الأداة الأولى (الاستبانة):

صممت الباحثة الاستبانة من خلال خبرتها التعليمية ودراستها لمدة ثلاث سنوات فـــي برنامج الدراسات العليا في جامعة بير زيت، ومن خلال مواجهتها لأساليب التقويم التـــي

استخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. وقد حاولت الباحثة في تصميم فقرات الاستبانة أن تتطرق لأهم النقاط التي تناولها الطلبة فيما بينهم حول بعض الإشكاليات التي تتعلق بمصداقية وموضوعية أساليب التقويم المستخدمة. كما وأضافت الباحثة إلى الاستبانة بعض الفقرات حول أهمية أساليب التقويم من خلال الاستعانة بالدراسات والمراجع المناسبة لصياغة هذه الفقرات وخاصة دراسة نصار(2004).

حددت الباحثة محاور الاستبانة من خلال تحليلها لعينة من الخطط الفصلية التي يوزعها أعضاء هيئة التدريس على الطلبة في بداية الفصل الدراسي، والتي تتضمن أهداف المساقات، وأساليب التقويم المختلفة المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس لتقويم تعلم الطلبة ولوضع الدرجات النهائية بحسبها كما هو مبين في ملحق رقم (3).

بخصوص فقرات آراء الطلبة نحو الاختبارات كأسلوب تقويم، فقد استعانت الباحثة بمراجع القياس والتقويم لتحديد أهم مواصفات الاختبار الجيد والتي من خلالها صممت الباحثة فقرات المجال.

تكونت استبانة الدراسة التي وزعت على العينة في ملحق رقم (2) من الأجزاء التالية:

- **الجزء الأول:** فقرة تعريفية بهدف وطبيعة الدراسة والغرض منها، وبيانات حول سمات عينة الدراسة من حيث الجنس، الكلية، التخصص، المستوى الأكاديمي وكذلك المعدل التراكمي.
- **الجزء الثاني:** تكون من ستة وعشرين فقرة، تتناول آراء الطلبة نحو التقويم باستخدام أسلوب الاختبارات الجامعية، أربعة عشر فقرة تتناول التقويم باستخدام أسلوب

الأبحاث الجامعية، ثلاثة عشر فقرة تتناول التقويم باستخدام أسلوب التقدمة الصفية، عشر فقرات تتناول التقويم باستخدام أسلوب المشاركة والحضور، أحد عشرة فقرة تتناول تقييم لمجمل أساليب التقويم المتبعة.

- **الجزء الثالث:** الأسئلة المفتوحة، ويتطلب الإجابة عليه أداء الموافقة أو عدم الموافقة نحو استخدام أساليب التقويم المختلفة، إضافة إلى الإجابة عن أسئلة مفتوحة حول أساليب تقويمية بديلة مفضلة من وجهة نظر الطلبة.

تم تصميم الإستبانة وفق تدريج مقياس ليكرت الخماسي (5-Point Likert Scale)، بحيث تدل الأرقام (5) على (دائما)، ويدلّ الرقم (4) على (غالبا)، ويدلّ الرقم (3) على (أحيانا)، بينما يدلّ الرقم (2) على (نادرا)، ويدلّ الرقم (1) على (مطلقا). مع الإشارة إلى عكس هذه القيم على الفقرات السلبية.

الأداة الثانية المقابلة:

تمثلت الأداة الثانية بمقابلة فردية ل 12 طالب وطالبة أختيروا بالطريقة المتوافرة، وطلب منهم الاجابة على الأسئلة التالية:

1. ما رأيك بأساليب التقويم المختلفة والمتنوعة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في جامعة بير زيت؟
2. ما رأيك في مواصفات الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت؟
3. ما أساليب التقويم البديلة والمفضلة لديك؟ ولماذا؟

صدق محتوى أدوات الدراسة

تم التأكد والتحقق من صدق محتوى الفقرات المكونة منها الاستبانة وملاءمتها لأهداف الدراسة، بعرضها على 12 تربويا من حملة الدكتوراة والماجستير من ذوي الخبرة والاختصاص في أساليب التقويم، وأُجريت بعض المقابلات الشخصية مع بعض المحكمين من أجل مناقشتهم للوقوف على آرائهم ومقترحاتهم حول فقرات الاستبانة، وبناء على توصياتهم تم إجراء بعض التعديلات للتوصل إلى الاستبانة الأولية التي تظهر في ملحق رقم (1) والتي تمّ توزيعها على العينة الاستطلاعية.

فيما بعد بناء على توصيات لجنة المناقشة أضيفت بعض الأسئلة المفتوحة إلى الاستبانة الأولية لتوزع الاستبانة المعدّلة في ملحق رقم (2) على عينة الدراسة.

أما أسئلة المقابلة فقد تم التحقق من صدقها بعرضها على ثلاثة محكمين من حملة درجة الماجستير الذين أكدوا صدقها وملاءمتها.

العينة الاستطلاعية

للتأكد من الصدق البنائي وصدق العوامل لفقرات الاستبانة، ولفحص ثبات أداة الدراسة قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة الأولية على عينة استطلاعية مكونة من 36 طالب وطالبة من الدراسات العليا في جامعة القدس أبو ديس والتي يبيّن جدول رقم (3) خصائصها:

جدول رقم (3)

يبين خصائص العينة الاستطلاعية

الكلية	المعدل التراكمي	معدل تراكمي 75-70		معدل تراكمي 80-75.1		معدل تراكمي 85-80.1		معدل تراكمي 90-85.1		معدل تراكمي أكثر من 90		المجموع	النسبة
	المستوى الأكاديمي	سنة	أعلى	سنة	أعلى	سنة	أعلى	سنة	أعلى	سنة	أعلى		
	الجنس	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى		
الآداب	**التخصص**												
	التربية	1			1	1	4	1	6			14	%39
	التاريخ العربي الإسلامي						1		3			4	%11
	دراسات عربية معاصرة	1					1					2	%5
	علم النفس المجتمعي									1		1	%3
العلوم													
	الرياضيات		1								1	2	%5
	الفيزياء						1					1	%3
التجارة													
	إدارة أعمال	1	1	3	1							6	%16
	الاقتصاد									1		1	%3
الهندسة													
	تخطيط عمراني وعمارة المشهد					1						1	%3
القانون													
	القانون			1								1	%3
تكنولوجيا المعلومات													
	حوسبة علمية			1								1	%3
الدراسات العليا													
	الصحة العامة والمجتمعية			1								1	%3
	الدراسات الدولية					1						1	%3
المجموع: 7 كليات	13 تخصص	3	2	6	2	3	7	1	9	2	1	36	%100

بعد توزيع الاستبانه على العينة الاستطلاعية تمّ إجـراء التحليـل الإحصـائي علـى استجابات العينة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية SPSS، وقـد بيّنت نتائج التحليل صدق وثبات الفقرات بجميع المجالات، لذلك تمّ توزيعها علـى عينـة الدراسة الأساسية .

الصدق البنائي لأداة الدراسة

طبقت الباحثة التحليل العاملي (Factor Analysis) من أجل التحقق من الصدق البنائي للأداة، واستخدم التدوير القائم (Varimax Rotation) لاستجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة بحيث تم اعتماد الفقرات التي لها درجة تشبع (Loading) 0.40 فأكثر من أجل الاحتفاظ بالعدد المناسب من العوامل، وتحديد الفقرات التي تندرج ضمنها.

للتأكد من الاحتفاظ بالعدد الأكبر من الفقرات، التي تندرج تحت العوامل المناسبة ضمن المحاور المختلفة، اعتمدت الباحثة المعايير التالية:

1. استخدام معيار (Kaiser Criterion) الذي يشير للاحتفاظ بالعوامل التي تبلغ فيها قيم الجذور الكامنة أو ما يسمى بمعاملات آيغن (Eigenvalues) واحد وأكثر.
2. استخدام إستراتيجية تساوي الفروق في الجذور الكامنة أومعاملات آيغن (Eigenvalues).
3. استخدام الرسم البياني (Scree Plot) وتحديد عدد العوامل عندما يبدأ المنحنى بالاستواء.
4. إيجاد التركيب الأبسط للعوامل (Simple Structure Solution) بحيث تقع الفقرة تحت محور ما دون غيره، أو أن تقع أكبر ما يمكن تحت محور ما، وأقل ما يمكن تحت محور آخر.
5. استخدام إمكانية وسهولة تسمية الفقرات التي تندرج تحت اسم العامل الواحد.

بناء على هذه المعايير سيتم عرض نتائج التدوير القائم لكل محاور الاستبانة كالتالي:

نتائج التدوير القائم لمحور الاستبانة المتعلق بآراء الطلبة حول استخدام الاختبارات كأسلوب تقويم

يعرض جدول رقم (4) قيم الجذور الكامنة والفروق بينها وقيمة تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير القائم للفقرات المتعلقة بالاختبارات كأسلوب تقويم كالتالي:

جدول رقم (4)

يصف قيم الجذور الكامنة والفروق بينها وقيم تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير القائم للفقرات المتعلقة بالاختبارات كأسلوب تقويم

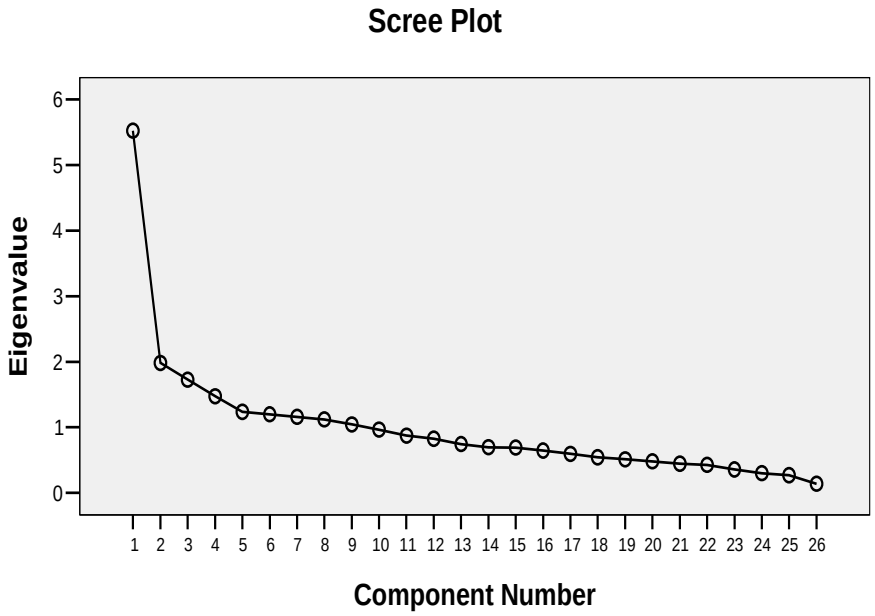
العامل Component	قيم آيغن الأولية Initial Eigenvalues			
	قيمة الجذر الكامن Total	الفروق بين الجذور الكامنة	النسبة المئوية للتباين % of Variance	النسبة المئوية التراكمية Cumulative %
1	5.522		21.237	21.237
2	1.983	3.539	7.628	28.865
3	1.727	0.256	6.643	35.508
4	1.474	0.253	5.668	41.176
5	1.236	0.238	4.754	45.930
6	1.199	0.037	4.612	50.542
7	1.160	0.039	4.461	55.003
8	1.122	0.038	4.315	59.318
9	1.046	0.076	4.022	63.339

يتضح من خلال جدول رقم (4) أن عدد قيم الجذر الكـــامن (Initial Eigenvalues) التي تزيد عن 1 هي تسعة عوامل يمكن الإبقاء على أربعة منها، بسبب اقتراب الفـــروق بين بعضها البعض في معاملات آيغن عند العامل الخامس. وللتأكد من عدد العوامل التي

يجب الاحتفاظ بها استخدم Scree Plot الخاصة بالاختبارات كأسلوب تقويم والموضحة في الشكل رقم (1):

شكل رقم (1)

Scree Plot للفقرات المتعلقة بمحور الاختبارات مع قيم الجذور الكامنة Eigenvalues



يتضح من شكل رقم (1) أنه بالإمكان الاحتفاظ بأربعة عوامل فقط لأن الخط يبدأ بالاستواء والاقتراب من الخط الأفقي عند العامل الخامس، وكذلك لأن قيمة تفسير التباين أو النسبة المئوية التراكمية (Cumulative %) بلغت 41.17 % عند العامل الرابع وهي نسبة مقبولة.

يعرض جدول رقم (5) الفقرات الواقعة على عوامل الاختبارات كأسلوب تقويم، والناتجة من التدوير القائم لاستجابات عينة الدراسة مع درجة تشبع (Loading) كل فقرة على العامل الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (5)

يصف الفقرات الواقعة على عوامل الاختبارات كأسلوب تقويم ودرجة تشبعها على العامل المنتمية إليه نتيجة التدوير القائم لاستجابات عينة الدراسة

رقم الفقرة	درجة تشبع الفقرة على العامل الأول	درجة تشبع الفقرة على العامل الثاني	درجة تشبع الفقرة على العامل الثالث	درجة تشبع الفقرة على العامل الرابع	نص الفقرات
1	0.67				تصاغ أسئلة الاختبارات بصورة واضحة
2	0.65				تطبع أسئلة الاختبارات بشكل سليم دون أخطاء
5	0.63				تتناسب أسئلة الاختبارات مع أهمية المحتوى
6	0.62				تغطي أسئلة الاختبارات جميع محتوى المادة التعليمية
3	0.48				يصيغ أعضاء الهيئة التدريسية تعليمات شاملة للاختبارات
10	0.43				تتنوع أنماط أسئلة الاختبارات بحيث تحتوي على أسئلة مقالية وموضوعية
12		0.62			تحث نوعية أسئلة الاختبارات على التفكير
8		0.59			تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية الدنيا(التذكر والفهم والتطبيق)
7		0.52			تتسم أسئلة الاختبارات بالشمولية في قياس جميع مستويات التعلم
4		0.51			تقيس أسئلة الاختبارات الأهداف التربوية التي حددت مسبقا في خطة المساق
13		0.50			تراعي أسئلة الاختبارات الفروق الفردية بين الطلاب
26		0.47			تعد الاختبارات الجامعية أداة تقويمية فاعلة
9		0.46			تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقييم)
16			0.80		يتناسب طول الاختبارات مع الزمن المخصص لها
15			0.78		تتناسب صعوبة الاختبارات مع زمن الإجابة المحدد لها
17			0.67		يراعي أعضاء الهيئة التدريسية إعطاء وقت إضافي للاختبارات
14			0.50		ترتب أسئلة الاختبارات من السهل إلى الصعب
18				0.62	يقدم أعضاء الهيئة التدريسية التغذية الراجعة على أسئلة الاختبارات
21				0.60	يمنح أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة درجات عادلة في الاختبارات
19				0.57	تتناسب العلامات المحددة لكل سؤال في الاختبار مع أهمية المحتوى التعليمي الذي يقيسه
24				0.55	يجدد أعضاء الهيئة التدريسية الاختبارات بشكل مستمر
25				0.50	يرجع أعضاء الهيئة التدريسية نماذج الاختبارات للطلبة
22				0.49	يخصص أعضاء الهيئة التدريسية للاختبارات نسبة مناسبة من التقويم العام للمساقات

بناء على جدول رقم (5) تمّ تسمية العوامل تبعا لأهم وأكثر الفقرات الواقعة عليها كالتالي:

العامل الأول تحت اسم الخصائص العامة للاختبار الجيد والذي يشمل وضوح أسئلة الاختبار، تعليماتها، شموليتها وتنوع أسئلتها بين موضوعية ومقالية.

العامل الثاني يندرج تحت اسم قياس أسئلة الاختبارات للأهداف التربوية، وتشمل قياس الاختبارات لمستويات بلوم المعرفية الدنيا مثل التذكر والفهم والتطبيق، والعليا مثل التحليل والتركيب والتقويم، والاهتمام بالفروق الفردية.

العامل الثالث تم تسميته بصعوبة الاختبارات والزمن المحدد لها، والذي يشمل الوقت المخصص للاختبارات بحسب صعوبتها، والوقت الإضافي الذي يمنحه أعضاء هيئة التدريس للطلبة زمن الاختبار، وتدرج الاختبارات من السهل إلى الصعب.

العامل الرابع تم تسميته ممارسات أعضاء الهيئة التدريسية في مجال الاختبارات من حيث إعطاء التغذية الراجعة على أسئلة الاختبارات، عملية تصحيح الاختبارات، تجديد الاختبارات، التحيز وإعطاء الدرجات.

يمكن ملاحظة عدم اندراج الفقرة الحادية عشر التي تتحدث عن "تركيز أسئلة الاختبارات على مستوى التذكر فقط" تحت أي عامل وذلك لأنها شملت في الفقرة الثامنة التي تنص على مدى قياس أسئلة الاختبارات للمستويات المعرفية الدنيا، لذلك سيتم إلغاء هذه الفقرة. أما بالنسبة للفقرة العشرون "يتحيز أعضاء الهيئة التدريسية في تصحيح اختبارات الطلبة" والفقرة الثالثة والعشرون" تحدد الاختبارات التقويم النهائي للطلبة" فلم يقعن تحت أي عامل، ولكن لن يتم إلغاءهما بسبب أهميتهما، وإنما ينصح بإعادة صياغتهما مستقبلا.

نتائج التدوير القائم لمحور الاستبانة المتعلق بآراء الطلبة حول استخدام الأبحاث كأسلوب تقويم

بيّنت نتائج التدوير المتعلقة بالأبحاث الجامعية كأسلوب تقويم أن قيم الجذور الكامنة (Eigenvalues) والفروق بينها هي كما يعرضها جدول رقم (6):

جدول رقم (6)

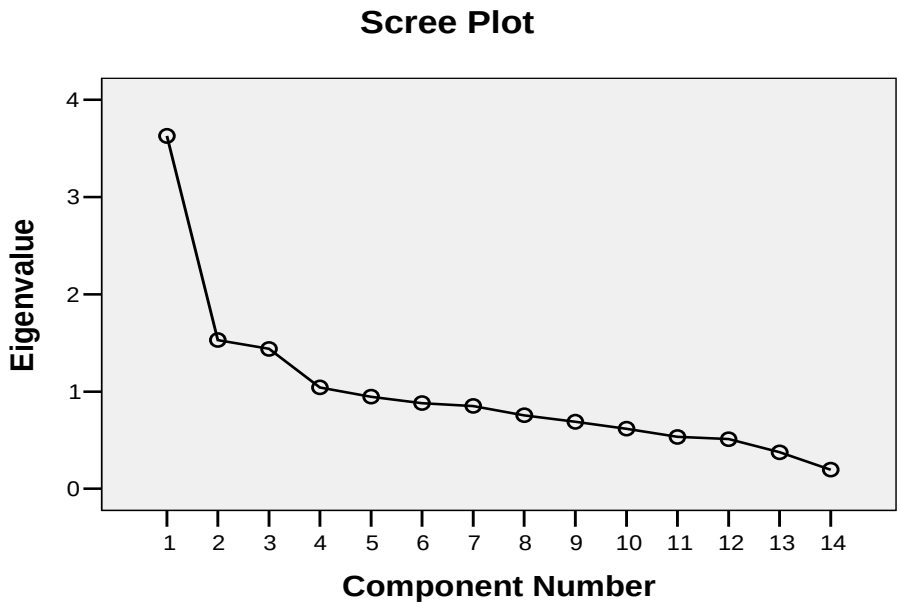
يبيّن قيم الجذور الكامنة والفروق بينها الناتجة من التدوير القائم للفقرات المتعلقة بالأبحاث الجامعية كأسلوب تقويم

العامل Component	قيم آيغن الأولية Initial Eigenvalues			
	قيمة الجذر الكامن Total	الفروق بين الجذور الكامنة	النسبة المئوية للتباين of Variance%	النسبة المئوية التراكمية Cumulative %
1	3.63		25.92	25.92
2	1.53	2.1	10.93	36.85
3	1.44	0.09	10.28	47.13
4	1.04	0.4	7.44	54.57

يتضح من الجدول رقم (6) أنه بالاستطاعة أخذ أربعة عوامل بسبب أن قيم الجـــذور الكامنة (Eigenvalues) فيها أعلى من 1، إلا أن الفروق بين قيم الجذور الكامنة بـــدأت تقل عند العامل الثالث لذلك سيتم الاحتفاظ بثلاثة عوامل فقط، ولتدعيم ذلك سيتم الاستعانة بالرسم البياني Scree Plot المبين في شكل رقم (2) التالي:

شكل رقم (2)

Scree Plot للفقرات المتعلقة بالأبحاث مع قيم الجذور الكامنة



يتضح من الشكل رقم (2) وجود ثلاثة عوامل تبدأ بعدها العوامل الأخرى بـــالاقتراب من بعضها البعض وتشكيل خطا مستقيما. كما أن الحصول على التركيب الأبسط للعوامل تم بوجود ثلاثة عوامل احتفظ بها، لأن قيمة تفسير التباين (Cumulative %) فيها كانت 47.13% وهي نسبة جيدة ومقبولة.

ويعرض جدول رقم (7) فقرات عوامل الأبحاث الجامعية كأسلوب تقويم ودرجة تشبع (Loading) كل فقرة للعامل المنتمية إليه والناتجة من التدوير القائم لاستجابات العينة.

جدول رقم (7)

يصف الفقرات الواقعة على عوامل الأبحاث الجامعية كأسلوب تقويم ودرجة تشبعها على العامل المنتمية إليه نتيجة التدوير القائم لاستجابات عينة الدراسة

رقم الفقرة	درجة تشبع الفقرة على العامل الأول	درجة تشبع الفقرة على العامل الثاني	درجة تشبع الفقرة على العامل الثالث	نص الفقرات
27	0.88			تطور الأبحاث معرفة الطالب بالمادة التعليمية
29	0.86			تنمي الأبحاث المطلوبة مهارة البحث العلمي لدى الطالب
28	0.82			تعمل الأبحاث على تطبيق الجانب النظري من المادة التعليمية
39	0.58			تعد الأبحاث وسيلة تقويم أفضل من الاختبارات
32		0.73		يقرأ أعضاء الهيئة التدريسية أبحاث طلابهم بالتفصيل
36		0.70		يزود أعضاء الهيئة التدريسية طلابهم بتغذية راجعة حول أبحاثهم
37		0.62		يغيّر أعضاء الهيئة التدريسية مواضيع الأبحاث بصورة مستمرة
33		0.57		تعطى للأبحاث نسبة مناسبة من التقويم العام للمساقات
31		0.53		يحدد أعضاء الهيئة التدريسية عدد صفحات مناسب للأبحاث
30		0.51		تكون التعليمات الخاصة بالأبحاث مفهومة
34			0.62	يتحيز أعضاء الهيئة التدريسية لبعض الطلبة في تقييمهم للأبحاث
35			0.62	يتأثر تقويم أعضاء الهيئة التدريسية لأبحاث الطلبة بشكلها وترتيبها
38			0.62	تفتقر الأبحاث الجماعية للتقويم العادل
40			0.50	يفضل الطلبة الأبحاث لسهولة الحصول عليها جاهزة من طلبة سابقين

بعد الاطلاع على الجدول رقم (7) تمّ إعادة تسمية العوامل كالتالي: العامل الأول تحت اسم أهمية الأبحاث ويشمل تطوير الأبحاث للمعرفة ولمهارات البحث العلمي.

العامل الثاني تحت اسم ممارسات تقويمية من قبل أعضاء الهيئة التدريسية فيما يخص الأبحاث ويشمل التغذية الراجعة وعدالة التقويم وتجديد مواضيع الأبحاث، نسبتها من التقويم النهائي وتحديد مواضيعها وعدد صفحاتها.

العامل الثالث تحت اسم الإشكاليات السلبية للأبحاث من حيث تحيز أعضاء هيئة التدريس في تصحيحها وافتقار الأبحاث الجماعية للعدالة، وتأثر أعضاء هيئة التدريس في ترتيبها.

نتائج التدوير القائم لمحور الاستبانة المتعلق بآراء الطلبة حول استخدام التقدمة الصفية كأسلوب تقويم

يبيّن جدول رقم (8) قيم الجذور الكامنة (Eigenvalues) والفروق بينها وقيمة تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير القائم للفقرات المتعلقة بالتقدمة الصفية كأسلوب تقــويم كالتالي:

جدول رقم (8)

يبيّن قيم الجذور الكامنة والفروق بينها الناتجة من التدوير القائم للفقرات المتعلقة بالتقدمة الصفية كأسلوب تقويم

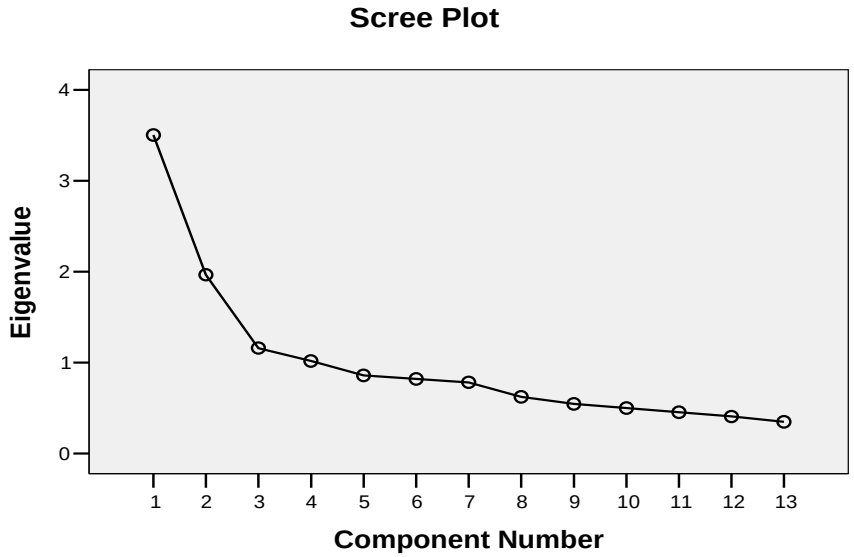
العامل Component	قيم آيغن الأولية Initial Eigenvalues			
	قيمة الجذر الكامن Total	الفروق بين الجذور الكامنة	النسبة المئوية للتباين of Variance%	النسبة المئوية التراكمية Cumulative %
1	3.50		26.95	26.95
2	1.97	1.53	15.13	42.08
3	1.16	0.81	8.93	51.01
4	1.012	0.15	7.83	58.84

يتضح من قيم الجذور الكامنة إمكانية أخذ أربعة عوامل إلا أن الفروق بين قيم الجذور الكامنة (Eigenvalues) بدأت تقل بين العامل الثاني والثالث لذلك يمكن الاحتفاظ

بعاملين، وللتأكد من عدد العوامل التي يجب الاحتفاظ بها نستعين بعرض Scree Plot المبين في شكل رقم (3):

شكل رقم (3)

Scree Plot للفقرات المتعلقة بالتقدمة الصفية مع قيم الجذور الكامنة



يتضح من شكل رقم (3) وجود عاملين، كما أنه تم الحصول على التركيب الأبسط للعوامل بوجود عاملين فقط، حيث بلغت لديه قيمة تفسير التباين (Cumulative %) 42.08% وهي نسبة مقبولة.

ويعرض جدول رقم (9) الفقرات الخاصة بالتقدمة الصفية ودرجة تشبعها (Loading) تحت العوامل المنتمية لها كالتالي:

جدول رقم (9)

يصف الفقرات الواقعة على عوامل التقدمة الصفية كأسلوب تقويم ودرجة تشبعها على العامل المنتمية إليه نتيجة التدوير القائم لاستجابات عينة الدراسة

رقم الفقرة	درجة تشبع الفقرة على العامل الأول	درجة تشبع الفقرة على العامل الثاني	نص الفقرات
43	0.74		تزيد التقدمة الصفية من فرص المنافسة بين الطلبة
45	0.73		تكشف التقدمة الصفية عن القدرات الحقيقية المختلفة للطلاب
44	0.70		تقوي التقدمة الصفية العلاقة بين الطلبة والمحاضرين
47	0.66		يشجع أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة على استخدام أساليب تكنولوجية حديثة في التقدمة الصفية
48	0.66		يأخذ أعضاء الهيئة التدريسية بالحسبان في تقويمهم أساليب العرض التي يستخدمها الطلبة في التقدمة الصفية
49	0.63		يمارس أعضاء الهيئة التدريسية دورا فاعلا أثناء التقدمة الصفية
53	0.60		تعتبر التقدمة الصفية أسلوب تقويم فعال
52	0.54		يعطي أعضاء الهيئة التدريسية التقدمة الصفية وزنا مناسبا في التقويم
41		0.70	تشكل التقدمة الصفية عبئا على الطلبة
50		0.63	يستخدم أعضاء الهيئة التدريسية أسلوب التقدمة الصفية لتخفيف أعباء التدريس عنهم
42		0.70	يعتبر أسلوب التقدمة الصفية مضيعة للوقت
46		0.58	يقل تفاعل الطلبة في أثناء التقدمة الصفية
51		0.55	تشكل التقدمة الصفية أسلوبا تقويميا شكليا فقط

بناء على جدول رقم (9) فقد تمّ تسمية العوامل تبعا لأكثر الفقرات الواقعة عليها كالتالي:

العامل الأول تحت اسم أهمية الممارسات في التقدمة الصفية الذي يتضمن الأهداف التي توظفها التقدمة الصفية من حيث توفير فرص المنافسة، وتقوية العلاقات بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ومن حيث الأساليب التكنولوجية المستخدمة وكشفها عن قدرات الطلبة.

العامل الثاني تحت اسم الإشكاليات السلبية للتقدمة الصفية وملابساتها من حيث تذمر الطلبة من أعباء التقدمة الصفية، واختيار أعضاء هيئة التدريس لها لتخفيف أعباء التدريس عنهم.

نتائج التدوير القائم لمحور الاستبانة المتعلق بآراء الطلبة حول استخدام المشاركة والحضور كأسلوب تقويم

يعرض جدول رقم (10) قيم الجذور الكامنة (Eigenvalues) والفروق بينهـــا وقـــيم تفسير التباين للعوامل التي نتجت عن التدوير القائم للفقرات المتعلقة بالمشاركة والحضور كأسلوب تقويم كالتالي:

جدول رقم (10)

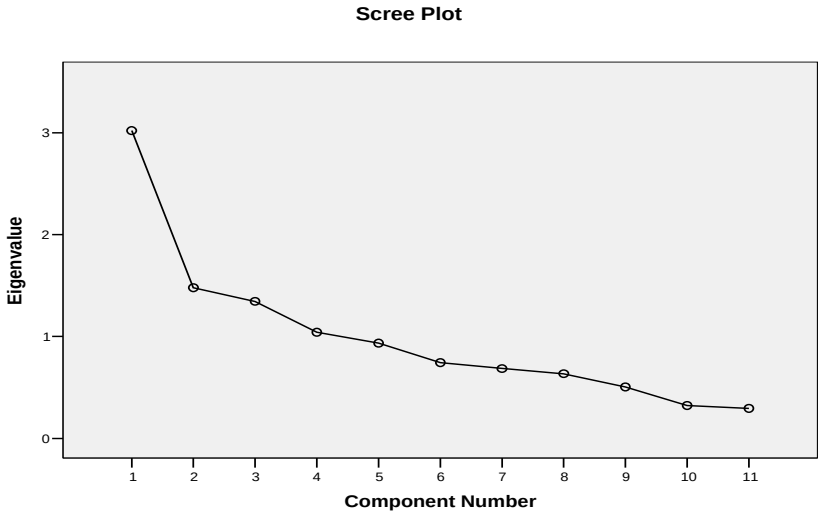
يبيّن قيم الجذور الكامنة والفروق بينها الناتجة من التدوير القائم للفقرات المتعلقة بالمشاركة والحضور كأسلوب تقويم

العامل Component	قيم آيغن الأولية Initial Eigenvalues			
	قيمة الجذر الكامن Total	الفروق بين الجذور الكامنة	النسبة المئوية للتباين of Variance%	النسبة المئوية التراكمية Cumulative %
1	3.02		27.46	27.46
2	1.48	1.54	13.44	40.90
3	1.35	0.13	12.22	53.12
4	1.04	0.31	9.46	62.58

يشير الجدول رقم (10) أنه من خلال قيم الجذور الكامنة بالإمكان أخذ ثلاثة عوامـــل لأن الفروق بين العوامل تبدأ بالتساوي بين العامل الثالث والرابع وللتأكد من عدد العوامل الواجب الاحتفاظ بها سنعرض Scree Plot كما في الشكل رقم (4):

شكل رقم (4)

Scree Plot للفقرات المتعلقة بالمشاركة والحضور مع قيم الجذور الكامنة



يتضح من الشكل أنه بالإمكان الاحتفاظ بعاملين من أجل الحصـــول علـــى التركيـــب الأبسط، كما أن قيمة تفسير التباين (Cumulative %) عند العامل الثاني هي 40.90 % وهي نسبة مقبولة.

ويفصّل جدول رقم (11) درجة تشبع (Loading) كل فقرة على العـــاملين النـــاتجين كالتالي:

جدول رقم (11)

يصف الفقرات الواقعة على عوامل المشاركة والحضور كأسلوب تقويم ودرجة تشبعها على العامل المنتمية إليه نتيجة التدوير القائم لاستجابات عينة الدراسة

رقم الفقرة	درجة تشبع الفقرة على العامل الأول	درجة تشبع الفقرة على العامل الثاني	نص الفقرات
56	0.85		تحفز المشاركة الصفية الطلبة على التفاعل النشط في المحاضرة
55	0.84		تطوّر المشاركة الصفية معلومات الطلبة في المجالات المختلفة
54	0.79		تعزز المشاركة الصفية العلاقات والتواصل بين الطلبة
57	0.74		تعكس مشاركة الطلاب معرفتهم في المادة التعليمية
63		0.70	يشكل الحضور أسلوبا تقويميا شكليا فقط
61		0.60	يتحيز بعض أعضاء الهيئة التدريسية لبعض الطلبة عن نسبة التغيب المسموح بها لهم
62		0.58	يعطي أعضاء الهيئة التدريسية المشاركة والحضور نسبة مناسبة من التقويم الإجمالي
64		0.46	يستبعد المحاضرون المشاركة من التقويم النهائي للطلبة
60		0.45	يقسم أعضاء الهيئة التدريسية المشاركة الصفية بين الطلبة بشكل عادل
59		0.45	يحتل الطلاب الذين يبرزون في المشاركة الصفية أعلى المستويات التقويمية لدى محاضريهم
58		0.44	تتطرق المشاركة الصفية كثيرا إلى مواضيع خارج نطاق المادة التعليمية

تبعا لأكثر الفقرات الواقعة على العوامل فقد تمّ تسمية عوامل المشاركة والحضور كالتالي: العامل الأول هو أهمية المشاركة والحضور، تنميتها لقدرات الطلبة وتعزيزها للتواصل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. والعامل الثاني هو ممارسات أعضاء هيئة التدريس فيما يخص المشاركة والحضور من حيث تحيزهم في نسبة التغيب لبعض الطلبة، أو عدلهم بين الطلبة في إعطاء المجال للمشاركة، ومن حيث إدراج نسبة مناسبة للمشاركة في التقويم النهائي.

نتائج التدوير القائم لمحور الاستبانة المتعلق بآراء الطلبة حول مجمل أساليب التقويم

يعرض جدول رقم (12) قيم الجذور الكامنة (Eigenvalues) والفروق بينها وقيمة تفسير التباين للعوامل الناتجة عن التدوير القائم للفقرات المتعلقة بمجمل أساليب التقويم كالتالي:

جدول رقم (12)

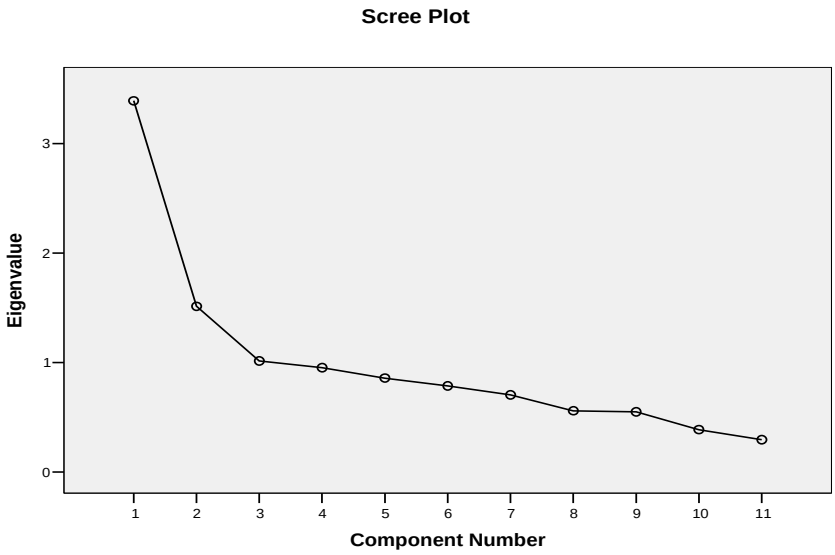
يبيّن قيم الجذور الكامنة والفروق بينها الناتجة من التدوير القائم للفقرات المتعلقة بمجمل أساليب التقويم

العامل Component	قيم آيغن الأولية Initial Eigenvalues			
	قيمة الجذر الكامن Total	الفروق بين الجذور الكامنة	النسبة المئوية للتباين %of Variance	النسبة المئوية التراكمية Cumulative %
1	3.39		30.82	30.82
2	1.51	1.88	13.75	44.57
3	1.01	0.5	9.21	53.78

يتضح من قيم الجذور الأولية في جدول (12) إمكانية أخذ عاملين لأن الفروق بين قيم الجذور الكامنة بدأت تقل بين العامل الثاني والثالث، وللتأكد من عدد العوامل الواجب الاحتفاظ بها سيستخدم Scree Plot المبين في شكل (5):

شكل (5)

Scree Plot للفقرات المتعلقة بمجمل أساليب التقويم مع قيم الجذور الكامنة



يتضح من الشكل (5) وجود عاملين يبدأ بعدها الخط بالاستواء، كما أنه تمّ الحصـــول على التركيب الأبسط بوجود عاملين قامت الباحثة بالاحتفاظ بهما، حيث بلغت قيمة تفسير التباين (Cumulative %) عند العامل الثاني 44.57% وهي نسبة مقبولة.

ويعرض جدول (13) الفقرات الواقعة على مجمل أساليب التقويم نتيجة التدوير القـــائم على استجابات عينة الدراسة ودرجة تشبع (Loading) كل فقرة على العامل الذي ينتمي إليه.

جدول رقم (13)

يصف الفقرات الواقعة على عوامل المناقشة والحضور كأسلوب تقويم ودرجة تشبعها على العامل المنتمية إليه نتيجة التدوير القائم لاستجابات عينة الدراسة

رقم الفقرة	درجة تشبع الفقرة على العامل الأول	درجة تشبع الفقرة على البند الثاني	نص الفقرات
69	0.75		أساليب التقويم المتبعة تجعل الطلاب متعلمين نشطين
70	0.68		تؤثر أساليب التقويم المتبعة إيجابيا على دافعية الطالب للتعلم
66		0.76	تتناسب أساليب التقويم مع طبيعة أساليب تدريس المساقات
65		0.75	تنسجم أساليب التقويم المتبعة مع الأهداف المحددة للمساق
72		0.71	تراعي أساليب التقويم الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية
67		0.67	تشخص أساليب التقويم المستخدمة جوانب القوة والضعف للطلبة
75		0.66	يهتم الطالب بدرجته النهائية أكثر من اهتمامه بتحقيق أهداف التعلم
71		0.66	تراعي أساليب التقويم الفروق الفردية بين الطلبة
68		0.62	تركز أساليب التقويم المستخدمة على المستويات المعرفية الدنيا
74		0.51	يقيّم أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة بصورة دقيقة وموضوعية
73		0.43	يزيد تنوع أساليب التقويم من عدالة عملية التقويم

تم تسمية عوامل مجمل أساليب التقويم تبعا لأكثر الفقرات وقوعا على كل عامل كالتالي: العامل الأول هو الأهداف التي تخدمها أساليب التقويم من حيث إثارتها للدافعيـــة وجعـــل الطلبة متعلمين نشطين. والعامل الثاني هو الخصائص العامة لأساليب التقويم وعلاقتهـــا بالتقويم النهائي.

ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لقياس ثبات الأداة، ويبّين جدول رقــم (14) الثبـــات كالتالي:

جدول رقم (14)

يبين قيم الثبات كرونباخ ألفا للاستبانة الكلية ولمحاورها وعواملها

أجزاء الاستبانة	رقم العامل	اسم العامل	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ ألفا
جزء الاختبارات	الأول	الخصائص العامة للاختبار الجيد	6	0.70
	الثاني	قياس الاختبارات للأهداف التربوية	7	0.70
	الثالث	الزمن المحدد للاختبارات ومدى صعوبتها	4	0.72
	الرابع	ممارسات أعضاء هيئة التدريس التقويمية الاختبارية	6	0.717
	جميع الفقرات	الاختبارات كأسلوب تقويم	26	**0.85**
جزء الأبحاث	الأول	أهمية الأبحاث	4	0.81
	الثاني	الممارسات التقويمية لأعضاء هيئة التدريس في الأبحاث	6	0.71
	الثالث	الإشكاليات السلبية للأبحاث	4	0.50
	جميع الفقرات	الأبحاث كأسلوب تقويم	14	**0.74**
جزء التقدمة الصفية	الأول	أهمية التقدمة الصفية كأسلوب تقويم	8	0.79
	الثاني	الإشكاليات السلبية للتقدمة الصفية كأسلوب تقويم	5	0.65
	جميع الفقرات	التقدمة الصفية كأسلوب تقويم	13	**0.76**
جزء المشاركة والحضور	الأول	أهمية المناقشة	4	0.67
	الثاني	الممارسات التقويمية لأعضاء هيئة التدريس في المناقشة والحضور	6	0.85
	جميع الفقرات	المناقشة والحضور كأسلوب تقويم	10	**0.67**
جزء مجمل أساليب التقويم	الأول	أهداف مجمل أساليب التقويم	2	0.73
	الثاني	الخصائص العامة لمجمل أساليب التقويم	8	0.63
	جميع الفقرات	مجمل أساليب التقويم	11	**0.73**
كل الاستبانة		أساليب التقويم المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت	75	**0.91**

يلاحظ من جدول رقم (14) ما يلي:

1. تبلغ قيمة كرونباخ ألفا لكل فقرات الاستبانة 0.91 وهي قيمة عالية ومقبولة.
2. تتراوح قيم كرونباخ ألفا لجميع محاور الاستبانة ما بين 0.67 إلى 0.85 وهي قيم مرتفعة ومقبولة.
3. تبلغ قيمة كرونباخ ألفا لمحور الأبحاث الكلي 0.74 وهي نسبة جيدة ومقبولة. وتتراوح قيم كرونباخ ألفا لعوامل الأبحاث المتعلقة بأهمية الأبحاث والممارسات التقويمية الخاصة بها، ما بين 0.81 وبين 0.71 وهي نسبة جيدة جدا، ما عدا عامل الإشكاليات السلبية للأبحاث فقد بلغت قيمة كرونباخ ألفا لهذا العامل 0.50 وهي قيمة منخفضة لذلك ينصح بإعادة صياغة فقرات هذا العامل وتقليل الفقرات السلبية فيه، أو زيادة عدد فقراته بما ينسجم مع نفس العامل.
4. يقل مجموع عدد فقرات محور الاختبارات بثلاثة فقرات عن المجموع الكلي للفقرات، وذلك لحذف الفقرة الحادية عشرة (تركز غالبية أسئلة الاختبارات على مستوى التذكر فقط)، وعدم انسجام الفقرة العشرين (يتحيز أعضاء الهيئة التدريسية في تصحيح اختبارات الطلبة) والفقرة الثالثة والعشرين (تحدد الاختبارات التقويم النهائي للطلبة) ضمن أحد العوامل، ولكن سيتم الإبقاء عليهما لأهميتهما، إلا أنه ينصح بإعادة صياغة هاتين الفقرتين.
5. يقل مجموع عدد فقرات محور المشاركة والحضور بفقرة واحدة عن المجموع الكلي للفقرات، وذلك لعدم انسجام الفقرة الرابعة والستون (يستبعد أعضاء الهيئة التدريسية

المشاركة والحضور من التقويم النهائي للطلبة) تحت أي من العوامل، ولكن سيتم الإبقاء عليها لأهميتها إلا أنه ينصح بإعادة صياغتها مستقبلا.

6. يقل مجموع عدد فقرات مجمل أساليب التقويم بفقرة واحدة عن المجموع الكلي للفقرات، وذلك لعدم انسجام الفقرة الخامسة والسبعون (يهتم الطالب بدرجته النهائية أكثر من اهتمامه بتحقيق أهداف التعلم) تحت أي من العوامل، ولكن سيتم الإبقاء عليها لأهميتها إلا أنه ينصح بإعادة صياغتها مستقبلا.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- الجنس: 1. ذكر 2. أنثى
- الكلية: 1. كلية الآداب 2. كلية العلوم 3. كلية التجارة والاقتصاد 4. كلية الهندسة 5 . كلية التمريض 6. كلية القانون والإدارة العامة 7. كلية تكنولوجيا المعلومات 8 . كلية الدراسات العليا.
- التخصص: 1. التربية 2. التاريخ العربي الإسلامي 3. الجغرافيا 4. دراسات عربية معاصرة 5. علم الاجتماع 6. علم النفس المجتمعي 7. الرياضيات 8. الفيزياء 9. الكيمياء التطبيقية 10. إدارة الأعمال 11. الاقتصاد 12. تخطيط عمراني وعمارة المشهد 13. التخطيط والتصميم العمراني 14. العلوم الطبية المخبرية 15. القانون 16. حوسبة علمية 17. الديموقراطية وحقوق الإنسان 18. الصحة

العامة والمجتمعية 19. دراسات النوع الاجتماعي والتنمية 20. المرأة والقانون والتنمية 21. الرعاية الصحية الأولية 22. الدراسات الدولية 23. هندسة المياه والبيئة 24. علوم المياه والبيئة.

- المستوى الأكاديمي: 1. سنة أولى 2. أعلى من سنة
- المعدل التراكمي: 1. 70 - 75 2. 75.1-80 3. 80.1-85 4. 85.1-90 5. أكثر من 90.

المتغيرات التابعة:

- آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت، والتي تتضمن الاختبارات، خصائصها واقترابها من مواصفات الاختبار الجيد. وآراؤهم نحو استخدام الأبحاث والتقدمة الصفية والمشاركة والحضور كأساليب تقويم. وكذلك آراؤهم نحو استخدام أساليب تقويمية بديلة مفضلة.

بعد الانتهاء من الإجراءات والمنهجية في الفصل الثالث، سيتم الانتقال إلى النتائج في الفصل الرابع.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج التحاليل الإحصائية الكمية التي توصلت إليها الباحثة من خلال استجابات أفراد العينة، على فقرات الاستبانة المتعلقة بالتعرف على آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت. كما ويتناول هذا الفصل أيضا نتائج التحاليل الكيفية التي تم التوصل إليها من خلال المقابلة واستطلاع آراء بعض أفراد العينة، حول أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس؛ وبالأخص الاختبارات، وحول أساليب التقويم المفضلة والبديلة.

نتائج التحاليل الإحصائية الكمية

بعد إدخال البيانات وفقا لاستجابات أفراد عينة الدراسة، تمّ تحليل البيانات الإحصائية كميا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)، وقد أظهرت التحاليل الإحصائية العديد من النتائج التي ستقوم الباحثة في عرضها حسب الترتيب التالي:

1. الجزء الأول يعرض التحاليل الإحصائية التي تضمنت التكرارات والنسب المئوية، لكل من أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت، أساليب التقويم البديلة والمفضلة للطلبة، خصائص الاختبار الجيد، وقياسه

لمستويات التعلم الدنيا والعليا بحسب تصنيفات بلوم المعرفية للأهداف التربوية.

2. الجزء الثاني يعرض التحاليل الإحصائية التي تضمنت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت والتي شملت الاختبارات، الأبحاث، التقدمة الصفية Presentation، المشاركة والحضور ومجمل أساليب التقويم.

3. الجزء الثالث يعرض التحاليل الإحصائية المتعلقة بتأثير المتغيرات المستقلة التي تشمل الجنس، الكلية، التخصص، المستوى الأكاديمي والمعدل التراكمي، على متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت، والتي تشمل الاختبارات، الأبحاث، التقدمة الصفية، المشاركة والحضور ومجمل أساليب التقويم.

<u>الجزء الأول</u>: التحاليل الإحصائية المتضمنة للتكرارات والنسب المئوية.

السؤال الأول: ما أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيـــر زيت؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأكثر أساليب التقـــويم استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت، وذلك بناء على عينة من 70 خطة فصلية من 8 كليات كما يوضحها جدول رقم (15) التالي:

جدول رقم (15)

يبين توزيع عينة الخطط الفصلية بحسب الكليات المختلفة

الكلية	عدد الخطط الفصلية التي جمعت	العدد الكلي للخطط الفصلية	النسبة المئوية
كلية الآداب	19	79	%2
كلية العلوم	8	32	%3
كلية التجارة والاقتصاد	10	30	%2
كلية الهندسة	4	28	%2
كلية التمريض	4	27	%2
كلية القانون	4	51	%2
كلية تكنولوجيا المعلومات	4	26	%2
كلية الدراسات العليا	17	156	%1
المجموع: 8 كليات	**70 خطة فصلية**	**447**	**%16**

شملت الخطط الفصلية العديد من أساليب التقويم ومنها: التقدمة الصفية، الاختبـــارات الفصلية والنهائية، الأبحاث، المشاركة والحضور، والنشاطات المختلفة المفصلة في ملحق

رقم (3) والتي تتضمن المشاريع، الأعمال المخبرية، دراسات تحليلية ونقديـــة، وظـــائف بيتية، تحليل استبيانات، دراسات حالة، مهارات كمبيوتر، تقارير وأوراق عمل.

جاءت نتائج التكرارات والنسب المئوية لأساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئـــة التدريس في جامعة بير زيت بناء على عينة الخطط الفصلية كما يبينها جدول رقم (16) التالي:

جدول رقم (16)

يبين أساليب التقويم المستخدمة في عينة مكونة من 70 خطة فصلية لمساقات مختلفة من برامج الدراسات العليا في جامعة بيرزيت

أساليب التقويم	مدى الاستخدام	التقدمة الصفية		الأبحاث		الاختبارات النصف فصلية		الاختبارات النهائية		المشاركة والحضور		نشاطات مختلفة	
الكلية والتخصص	يستخدم	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
	لا يستخدم												
الآداب: أساليب تدريس الرياضيات، العلوم، الإنكليزية، إدارة تربوية، تاريخ، جغرافيا، دراسات عربية معاصرة وعلم الاجتماع **(19مساق)**	يستخدم	15	**%21**	12	**%17**	12	**%17**	14	**%20**	19	**%28**	9	**%12**
	لا يستخدم	4	**%6**	7	**%10**	7	**%10**	5	**%8**	0	**%0**	10	**%14**
العلوم: رياضيات، فيزياء،كيمياء تطبيقية **(10 مساقات)**	يستخدم	3	**%4**	4	**%6**	8	**%12**	9	**%13**	3	**%4**	6	**%9**
	لا يستخدم	7	**%10**	6	**%9**	2	**%3**	1	**%1**	7	**%10**	4	**%6**
التجارة والاقتصاد: إدارة أعمال واقتصاد **(8 مساقات)**	يستخدم	2	**%3**	4	**%6**	8	**%12**	7	**%10**	1	**%1**	6	**%9**
	لا يستخدم	6	**%9**	4	**%6**	0	**%0**	1	**%1**	7	**%10**	2	**%3**
الهندسة: تخطيط عمراني وعمارة المشهد **(4 مساقات)**	يستخدم	4	**%6**	3	**%4**	3	**%4**	2	**%3**	4	**%6**	4	**%6**
	لا يستخدم	0	**%0**	1	**%1**	1	**%1**	2	**%3**	0	**%0**	0	**%0**
التمريض: العلوم الطبية المخبرية **(4 مساقات)**	يستخدم	4	**%6**	4	**%6**	3	**%4**	3	**%4**	1	**%1**	2	**%3**
	لا يستخدم	0	**%0**	0	**%0**	1	**%1**	1	**%1**	3	**%4**	2	**%3**
القانون: القانون **(4 مساقات)**	يستخدم	2	**%3**	3	**%4**	0	**%0**	4	**%6**	4	**%6**	0	**%0**
	لا يستخدم	2	**%3**	1	**%1**	4	**%6**	0	**%0**	0	**%0**	4	**%6**
تكنولوجيا المعلومات: حوسبة علمية **(4 مساقات)**	يستخدم	1	**%1**	3	**%4**	4	**%6**	4	**%6**	0	**%0**	1	**%1**
	لا يستخدم	3	**%4**	1	**%1**	0	**%0**	0	**%0**	4	**%6**	3	**%4**
الدراسات العليا الديموقراطية وحقوق الإنسان، الصحة المجتمعية، الدراسات الدولية، النوع الاجتماعي والتنمية، هندسة المياه والبيئة (17 مساق)	يستخدم	11	**%15**	12	**%17**	10	**%14**	15	**%21**	12	**%17**	7	**%10**
	لا يستخدم	6	**%9**	5	**%8**	7	**%10**	2	**%3**	5	**%7**	10	**%14**
المجموع:8 كليات و22تخصصا و70 مساقا	يستخدم	42	**%60**	45	**%64**	48	**%69**	58	**%82**	44	**%62**	35	**%50**
	لا يستخدم	28	**%40**	25	**%36**	22	**%31**	12	**%18**	26	**%38**	35	**%50**
المجموع الكلي		70	**%100**	70	**%100**	70	**%100**	70	**%100**	70	**%100**	70	**%100**

تشير النتائج حسب جدول رقم (16) تبعا للكليات أن أكثر أساليب التقويم استخداما في كلية الآداب هو أسلوب المشاركة والحضور بنسبة 28%، يليها أسلوب التقدمة الصفية بنسبة 21%، أما أقل أساليب التقويم استخداما فهي النشاطات المختلفة بنسبة 12%. بينما في كلية العلوم تشكل الاختبارات النهائية أكثر أساليب التقويم استخداما بنسبة 13%، أما أقلها استخداما فهي أساليب المشاركة والحضور والتقدمة الصفية بنسبة 4%. وكذلك الأمر في كلية التجارة والاقتصاد حيث تشكل الاختبارات النصف نهائية أكثر أساليب التقويم استخداما بنسبة 12% بينما أقل الأساليب استخداما هو أسلوب المشاركة والحضور بنسبة 1%. وأيضا في كلية تكنولوجيا المعلومات أكثر أساليب التقويم استخداما هي الاختبارات النهائية والنصف نهائية بنسبة 6%، أما أقلها استخداما فهو أسلوب المشاركة والحضور بنسبة 0%. على العكس في كلية الهندسة فإن أكثر أساليب التقويم استخداما هي التقدمة الصفية والمشاركة والحضور والنشاطات المختلفة بنسبة 6%، بينما أقلها استخداما فهو أسلوب الاختبارات النهائية بنسبة 3%. أما في كلية التمريض فأكثر أساليب التقويم استخداما هي التقدمة الصفية والأبحاث بنسبة 6%، وأقلها استخداما هي المشاركة والحضور بنسبة 1%. وفي كلية القانون تشكل أساليب الاختبارات النهائية والمشاركة والحضور أكثر الأساليب استخداما بنسبة 6%، بينما أقلها استخداما فهو أسلوب النشاطات والاختبارات النصف نهائية بنسبة 0%. وكذلك في كلية الدراسات العليا تشكل الاختبارات النهائية أكثر أساليب التقويم استخداما بنسبة 21%، بينما أقلها استخداما فهو أسلوب النشاطات المختلفة بنسبة 10%.

وتشير النتائج حسب جدول رقم (16) أن أكثر الأساليب التقويمية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جميع الكليات ومختلف التخصصات في جامعة بير زيت، هي تنازليا الاختبارات الفصلية بنسبة مئوية تبلغ 82%، ثم الاختبارات النصف فصلية بنسبة 69%، يليها الأبحاث بنسبة 64% ثم المشاركة والحضور بنسبة 62%، تليها التقدمة الصفية بنسبة 60% وفي المرتبة الأخيرة يأتي بنسبة 50% أسلوب التقويم الذي يعتمد على النشاطات المختلفة الأخرى التي منها المشاريع، الأعمال المخبرية، دراسات تحليلية ونقدية، وظائف بيتية، دراسات حالة، مهارات كمبيوتر، تقارير وأوراق عمل.

للتأكد من هذه النتائج تم حساب التكرارات والنسب المئوية للسؤالين المفتوحين السابع والثمانين والثامن والثمانين من استبانة الدراسة، اللذين ينصان على أكثر أو أقل أساليب التقويم استخداما من قبل أعضاء الهيئة التدريسية، بحسب آراء الطلبة، وفيهما جاءت النتائج كما يبينها جدول رقم (17):

جدول رقم (17)

يبين أكثر وأقل أساليب التقويم استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس حسب آراء طلبة الدراسات العليا في جامعة بيرزيت

أكثر أساليب التقويم استخداما	العدد	النسبة المئوية	أقل أساليب التقويم استخداما	العدد	النسبة المئوية
الاختبارات	119	**%66.8**	التطبيقات العملية	35	**%21.3**
الأبحاث	40	**%22.5**	المشاركة والحضور	27	**%16.5**
المشاريع	8	**%4.5**	الحقائب التعليمية	21	**%12.3**
التقدمة الصفية	7	**%3.9**	المشاريع	20	**%12.2**
الاستبانات	2	**%1.1**	دراسة الحالة	21	**%7.3**
دراسات الحالة	1	**%0.6**	المقابلات	11	**%6.7**
المقابلات	1	**%0.6**	التقدمة الصفية	10	**%6.1**
المجموع		**%100**	الأبحاث	9	**%5.5**
			الاختبارات	7	**%4.3**
			الاختبارات القصيرة	4	**%2.4**
			الاستبانات	4	**%2.4**
			تقييم الزملاء	2	**%1.2**
			العمل الجماعي	2	**%1.2**
			الوظائف البيتية	1	**6.%0**
			المجموع		**%100**

تشير النتائج المبينة في جدول رقم (17) أن أكثر أساليب التقويم استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت بحسب آراء طلبة الدراسات العليا، هي الاختبارات بنسبة مئوية تبلغ 66.8%، يليها الأبحاث بنسبة 22.5%. أما أقلها استخداما فهي التطبيقات العملية بنسبة 21.3% يليها أسلوب المشاركة والحضور بنسبة 16.5%.

السؤال الثاني: ما أساليب التقويم المفضلة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بيرزيت؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على ثلاثة أسئلة مفتوحة هي السؤال السادس والسبعون من استبانة الدراسة، الذي يتطلب أن يختار المستجيب تفضيله لأحد أكثر أساليب التقويم استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس والتي شملت الاختبارات، الأبحاث، التقدمة الصفية والمشاركة والحضور. والإجابة على السؤال السابع والسبعين بجميع فروعه، الذي يتطلب من أفراد العينة أن يجيبوا بنعم أو لا على تفضيلهم لأساليب تقويم بديلة أخرى والتي شملت دراسة الحالة، المشاريع، الملاحظة، المقابلات، تحليل ونقد نصوص بحثية، الاستبيان، التدريبات العملية الميدانية، الحقائب التعليمية وتقييم الزملاء. والإجابة عن السؤال السادس والثمانين الذي يتطلب اقتراح أية أساليب تقويم مفضلة أخرى لدى طلبة الدراسات العليا.

يعرض جدول رقم (18) الترتيب التنازلي للتكرارات والنسب المئوية لاستجابات طلبة الدراسات العليا نحو تفضيلهم أساليب التقويم التالية: الاختبارات، الأبحاث، التقدمة الصفية، والمشاركة والحضور.

جدول رقم (18)

يبين تفضيل طلبة الدراسات العليا لأساليب التقويم: الاختبارات، الأبحاث، التقدمة الصفية، والمشاركة والحضور

أساليب التقويم	العدد	النسبة المئوية
الأبحاث	122	52.6%
المشاركة والحضور	46	19.8%
التقدمة الصفية	36	15.5%
الاختبارات	28	12.1%
المجموع	232	100.0%

يشير جدول رقم (18) أن نتائج تفضيل طلبة الدراسات العليا لأساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت هي كالتالي: أعلى نسبة تفضيل لأساليب التقويم حصل عليها أسلوب الأبحاث في المرتبة الأولى بنسبة مئوية تبلغ 52.6%، يليها أسلوب المشاركة والحضور في المرتبة الثانية بنسبة مئوية تبلغ 19.8%، ثم أسلوب التقدمة الصفية في المرتبة الثالثة بنسبة 15.5% وبعده أسلوب الاختبارات في المرتبة الأخيرة بنسبة 12.1%.

أما بالنسبة لأساليب تقويم أخرى بديلة والتي تشمل دراسة الحالة، المشاريع، الملاحظة، المقابلات، تحليل ونقد نصوص بحثية، الاستبيان، التدريبات العملية الميدانية، الحقائب التعليمية وتقييم الزملاء فيعرض جدول رقم (19) التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بها كالتالي:

جدول رقم (19)

يبين أساليب التقويم البديلة المفضلة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بيرزيت

أسلوب التقويم	مدى التفضيل	عدد التكرارات	النسبة المئوية
التدريبات العملية الميدانية	نعم	188	81.0%
	لا	44	19.0%
	المجموع	**232**	**%100**
المشاريع	نعم	179	77.2%
	لا	53	22.8%
	المجموع	**232**	**%100**
دراسة الحالة	نعم	175	75.4%
	لا	57	24.6%
	المجموع	**232**	**%100**
تقييم الزملاء	نعم	159	68.5%
	لا	73	31.5%
	المجموع	**232**	**%100**
تحليل ونقد نصوص بحثية	نعم	156	67.2%
	لا	76	32.8%
	المجموع	**232**	**%100**
الحقائب التعليمية	نعم	138	59.5%
	لا	94	40.5%
	المجموع	**232**	**%100**
الملاحظة	نعم	132	56.9%
	المجموع	**100**	**43.1%**
	لا	232	%100
المقابلات	نعم	125	53.9%
	لا	107	46.1%
	المجموع	**232**	**%100**
الاستبيان	نعم	124	53.4%
	لا	108	46.6%
	المجموع	**232**	**%100**

تشير النتائج في جدول رقم (19) أن أعلى نسبة أساليب تقويم بديلة مفضلة بحسب رأي طلبة الدراسات العليا، حصل عليها أسلوب التطبيقات العملية الميدانية بنسبة81% يليها المشاريع بنسبة 77.2%. أما أقل نسبة فقد حصل عليها أسلوب الاستبيان بنسبة 53.4% يليه أسلوب المقابلات بنسبة 53.9%.

بالنسبة للسؤال السادس والثمانون من استبانة الدراسة الذي يتعلق بأساليب تقويم بديلة أخرى مفضلة لطلبة الدراسات العليا في جامعة بير زيت، لم تشر نتائج التحاليل الإحصائية إلى أي أسلوب جديد غير التي ذكرتها الباحثة في أداتها.

السؤال الثالث: ما آراء طلبة الدراسات العليا في مدى مطابقة الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية لمواصفات الاختبار الجيد؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة بمطلقا، نادرا، أحيانا، غالبا ودائما على فقرات الاستبانة التي تعرض مواصفات الاختبار الجيد، من الفقرة الأولى وحتى الفقرة الخامسة عشر، والتي شملت تعليمات الاختبارات، وضوح الأسئلة، قياس الاختبارات للأهداف، الزمن المحدد للاختبارات، تنوع أسئلة الاختبارات وتدرجها ومراعاتها للفروق الفردية.

جاءت نتائج حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على الفقرات الستة عشر التي تصف خصائص الاختبار الجيد ما يعرضه جدول رقم (20) التالي:

جدول رقم (20)

يبين التكرارات والنسب المئوية لفقرات مواصفات الاختبار الجيد

رقم	نص الفقرة	مطلقا		نادرا		أحيانا		غالبا		دائما		مجموع نسب الآراء		
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	الإيجابية	السلبية	الكلي
1	تصاغ أسئلة الاختبارات بصورة واضحة	4	%1.7	73	%15.9	39	%16.8	126	%54.4	26	%11.2	%82.4	%17.6	%100
2	تطبع أسئلة الاختبارات بشكل سليم دون أخطاء	4	%1.7	19	%8.2	31	%13.4	133	%57.3	45	%19.4	%90.1	%9.9	%100
3	يصبغ أعضاء الهيئة التدريسية تعليمات شاملة للاختبارات	7	%3	36	%15.5	71	%30.6	98	%42.3	20	%8.6	%81.5	%18.5	%100
4	تقيس أسئلة الاختبارات الأهداف التربوية التي حددت مسبقا في خطة المساق	5	%2.2	38	%16.4	74	%31.8	108	%46.6	7	%3	%81.4	%18.6	%100
5	تتناسب أسئلة الاختبارات مع أهمية المحتوى	10	%4.3	45	%19.4	51	%22	113	%48.7	13	%5.6	%76.3	%24.7	%100
6	تغطي أسئلة الاختبارات جميع محتوى المادة التعليمية	11	%4.7	59	%25.4	70	%30.2	80	%34.5	12	%5.2	%69.9	%30.1	%100
7	تتسم أسئلة الاختبارات بالشمولية في قياس جميع مستويات التعلم	10	%4.3	67	%28.9	76	%32.8	69	%29.7	10	%4.3	%66.8	%33.2	%100
8	تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق)	0	%0	0	%0	59	%25.4	154	%66.4	19	%8.2	%100	%0	%100
9	تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم)	5	%2.2	46	%19.8	62	%26.7	105	%45.3	14	%6	%78	%22	%100
10	تتنوع أنماط أسئلة الاختبارات بحيث تحتوي على أسئلة مقالية وموضوعية	7	%3	28	%12.1	58	%25	119	%51.3	20	%8.6	%84.9	%15.1	%100
11	تحث نوعية أسئلة الاختبارات على التفكير	10	%4.3	43	%18.5	62	%26.7	99	%42.7	18	%7.8	%77.2	%22.8	%100
12	تراعي أسئلة الاختبارات الفروق الفردية بين الطلاب	15	%6.5	65	%28	76	%32.8	72	%31	4	%1.7	%65.5	%34.5	%100
13	ترتب أسئلة الاختبارات من السهل إلى الصعب	25	%10.7	94	%40.5	63	%27.2	45	%19.4	5	%2.2	%48.8	%51.2	%100
14	تتناسب صعوبة الاختبارات مع زمن الإجابة المحدد لها	18	%7.7	62	%26.7	60	%25.9	80	%34.5	12	%5.2	%34.4	%65.6	%100
15	يتناسب طول الاختبارات مع الزمن المخصص لها	17	%7.3	57	%24.6	65	%28	81	%34.9	12	%5.2	%31.9	%68.1	%100

الفقرة رقم (11) حذفت بسبب وجود الفقرة رقم (8) التي تشملها.

لسهولة التعليق على الجدول تم دمج أحيانا وغالبا ودائما معا تحت إطار آراء إيجابية، وتم دمج نادرا ومطلقا معا تحت إطار آراء سلبية بناء على التعريف الإجرائي في الفصل الأول.

يتبين من جدول رقم (20) أن آراء الطلبة نحو فقرة تصاغ أسئلة الاختبارات بصورة واضحة إيجابية بنسبة 82.4%، وسلبية بنسبة 17.6%. بالنسبة للفقرة تطبع أسئلة الاختبارات بشكل سليم دون أخطاء فقد كانت آراء الطلبة نحوها إيجابية بنسبة 90.1%، وسلبية بنسبة 9.9%. بالنسبة للفقرة يصيغ أعضاء الهيئة التدريسية تعليمات شاملة للاختبارات فقد كانت آراء الطلبة نحوها إيجابية بنسبة 81.5%، وسلبية بنسبة 18.4%. بالنسبة لفقرة تقيس الاختبارات الأهداف التربوية التي حددت مسبقا في خطة المساق فقد كانت آراء الطلبة نحوها إيجابية بنسبة 81.4%، وسلبية بنسبة 18.6%. بالنسبة لفقرة تتناسب أسئلة الاختبارات مع أهمية المحتوى فقد كانت آراء الطلبة نحوها إيجابية بنسبة 76.3%، وسلبية بنسبة 24.7%.

بالنسبة لفقرةتغطي أسئلة الاختبارات جميع محتوى المادة التعليمية فقد كانت آراء الطلبة نحوها إيجابية بنسبة 69.9%، وسلبية بنسبة 30.1%. بالنسبة لفقرة تتسم أسئلة الاختبارات بالشمولية في قياس جميع مستويات التعلم فقد كانت آراء الطلبة نحوها إيجابية بنسبة 66.8% وسلبية بنسبة 33.2%.

بالنسبة لفقرة تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق) فقد كانت آراء الطلبة نحوها إيجابية بنسبة 100%.

بالنسبة لفقرة تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم) فقد كانت آراء الطلبة نحوها إيجابية بنسبة 78% وسلبية بنسبة 22%. بالنسبة لفقرةتتنوع أنماط أسئلة الاختبارات بحيث تحتوي على أسئلة مقالية وموضوعية فقد كانت

آراء الطلبة نحوها إيجابية بنسبة 84.9%، وسلبية بنسبة 15.1%. بالنسبة لفقرة تحث نوعية أسئلة الاختبارات على التفكير فقد كانت آراء الطلبة نحوها إيجابية بنسبة 77.2%، وسلبية بنسبة 22.8%.

بالنسبة تراعي أسئلة الاختبارات الفروق الفردية بين الطلاب فقد كانت آراء الطلبة نحوها إيجابية بنسبة 65.5%، وسلبية بنسبة 34.5%. بالنسبة لفقرة ترتب أسئلة الاختبارات من السهل إلى الصعب فقد كانت آراء الطلبة نحوها إيجابية بنسبة 48.8%، وسلبية بنسبة 51.2%. بالنسبة لفقرة تتناسب صعوبة الاختبارات مع زمن الإجابة المحدد لها فقد كانت آراء الطلبة نحوها إيجابية بنسبة 34.4%، وسلبية بنسبة 65.6%. وبالنسبة لفقرة يتناسب طول الاختبارات مع الزمن المخصص لها فقد كانت آراء الطلبة نحوها إيجابية بنسبة 31.9%، وسلبية بنسبة 68.1%.

عند جمع النسب الأعلى نجدها لصالح الآراء الإيجابية في إحدى عشر فقرة من مجموع خمسة عشر فقرة، أي ما يعادل 76% بينما مجموع الآراء السلبية كان خمس فقرات، بما يعادل 26%، مع اعتبار الفقرة الثامنة فقرة سلبية.

السؤال الرابع: ما مدى قياس أسئلة الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت لمستويات التعلم العليا والدنيا بحسب تصنيفات بلوم المعرفية؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاختبارات التي تقيس مستويات التعلم الدنيا (تذكر، فهم، تطبيق)، مستويات التعلم العليا (التركيب، التحليل، التقويم) وذلك من خلال تحليل ثلاثة باحثين لعينة نماذج الاختبارات التي جمعتها الباحثة.

يعرض جدول رقم (21) نتائج حساب التكرارات والنسب المئوية لمواصفات أسئلة الاختبارات بحسب مستويات بلوم للأهداف المعرفية.

جدول رقم (21)

يبين التكرارات والنسب المئوية لمواصفات عينة من أسئلة الاختبارات

خصائص الأسئلة / التخصصات	مستويات دنيا						مستويات عليا						مجموع نسب المستويات		أسئلة مقالية	أسئلة موضوعية				وجود تعليمات	
	أسئلة تذكر		أسئلة فهم		أسئلة تطبيق		أسئلة تحليل		أسئلة تركيب		أسئلة تقويم										
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	دنيا	عليا	عدد	نسبة	عدد	نسبة	لا	نعم	لا
علـــوم الميـــاه والبيئة	6	%38	3	%18	4	%25	3	%19	0	%0	0	%0	%81	%19	16	%100	0	%0		نعم	
دراسات دولية	1	%20	1	%20	0	%0	3	%60	0	%0	0	%0	%40	%60	5	%100	0	%0			لا
الدراسات العربية المعاصرة	0	%0	2	%20	1	%10	2	%20	3	%30	2	%20	%30	%70	10	%100	0	%0			لا
التربية	3	%30	3	%30	1	%10	2	%20	1	%10	0	%0	%70	%30	10	%100	0	%0			لا
الرياضيات	0	%0	1	%9	5	%46	4	%36	1	%9	0	%0	%55	%45	11	%100	0	%0			لا
دراسات النـــوع الاجتماعي	2	%25	2	%25	0	%0	2	%25	2	%25	0	%0	%50	%50	8	%100	0	%0			لا
الديموقراطيـــة وحقوق الإنسان	0	%0	3	%60	0	%0	2	%40	0	%0	0	%0	%60	%40	5	%100	0	%0			لا
علم الاجتماع	0	%0	5	%83	0	%0	0	%0	1	%17	0	%0	%83	%17	6	%100	0	%0			لا
الصـــــــحة المجتمعية	5	%46	3	%27	0	%0	3	%27	0	%0	0	%0	%73	%27	6	%54	5	%46		نعم	
الجغرافيا	3	%23	3	%23	3	%23	4	%31	0	%0	0	%0	%69	%31	13	%100	0	%0		نعم	
العلـــوم الطبيـــة المخبرية	0	%0	1	%17	3	%50	2	%33	0	%0	0	%0	%67	%33	6	%100	0	%0			لا
المرأة والقـــانون والتنمية	0	%0	1	%20	0	%0	4	%80	0	%0	0	%0	%20	%80	5	%100	0	%0			لا

تشير النتائج حسب جدول رقم (21) أن أعلى نسبة في تخصص علـــوم الميـــاه والبيئـــة حصلت عليها أسئلة الاختبارات التي تقيس المستويات المعرفية الدنيا بنسبة 81%، شملت مستوى التذكر بنسبة 38% يليها مستوى التطبيق بنسبة 25%. بينما كانت نسبة الأســـئلة التي تقيس المستويات المعرفية العليا أقل ولصالح مستوى التحليل بنسبة 19%.

في الدراسات الدولية وعلى العكس من علوم المياه والبيئة فقد حصلت الأسئلة التي تقيس مستوى التحليل (مستويات معرفية عليا) على أعلى نسبة وهي 60%، بينما الأسئلة التي تقيس المستويات الدنيا فقد حصلت على نسبة 40%، شملت مستوى التذكر والفهم بنسبة 20% لكل مستوى، أما مستوى التطبيق والتركيب والتقويم فقد حصلوا على نسبة 0%.

في تخصص الدراسات العربية المعاصرة كانت النتيجة مغايرة حيث تميزت طبيعة أسئلة الاختبارات من ناحية باحتوائها هي الوحيدة على مستوى التقويم بنسبة 20%، وكذلك على المستويات المعرفية العليا الأخرى مثل مستوى التركيب بنسبة 30%، ومستوى التحليل بنسبة 20%. ومن ناحية أخرى شملت أسئلة الاختبارات مستويات معرفية دنيا مثل مستوى الفهم بنسبة 20% ومستوى التطبيق بنسبة 10%. ومن الملاحظ أن نموذج الاختبار لم يحتوي على أية أسئلة تقيس مستوى التذكر.

في التربية حصلت الأسئلة التي تقيس المستويات الدنيا على70%، تشمل مستوى التذكر والفهم بنسبة 30% لكل مستوى، ومستوى التطبيق بنسبة 10%. أما الأسئلة التي تقيس المستويات العليا فحصلت على نسبة 30%، تشمل التركيب بنسبة 10%، ومستوى التحليل بنسبة 20%، ومن الملاحظ انعدام الأسئلة التي تقيس مستوى التقويم.

في الرياضيات حصلت الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية الدنيا على نسبة 45%، جميعا تعتمد على التطبيق، بينما حصلت الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية العليا على

55%، تشمل التركيب بنسبة 9%، ومستوى التحليل بنسبة 36%، وحصل مستوى التذكر والتقويم على نسبة 0%.

أما في تخصص النوع الاجتماعي حصل مستوى التذكر والفهم والتحليل والتركيب على نسبة 25% بينما حصل مستوى التطبيق والتقويم على نسبة 0%، أي على نسبة 50% لكل من المستويات العليا والدنيا.

في تخصص الديموقراطية وحقوق الإنسان حصل مستوى الفهم على أعلى نسبة وهي 60% يليها مستوى التحليل بنسبة 40%، أما باقي المستويات فقد سجلت نسبة 0%.

في علم الاجتماع حصل مستوى الفهم على أعلى نسبة في كل الجدول وهي 83%، يليه مستوى التركيب بنسبة 17%. أما مستوى التذكر والتطبيق والتحليل والتقويم فحصلوا على نسبة 0%.

في الصحة المجتمعية حصلت الأسئلة التي تقيس المستويات الدنيا على نسبة 73%، شملت مستوى التذكر بنسبة 46%، ومستوى الفهم بنسبة 27%. أما الأسئلة التي تقيس المستويات العليا فحصلت على نسبة 27% وشملت فقط التحليل.

في الجغرافيا حصلت الأسئلة التي تقيس المستويات العليا على نسبة 31% وشملت فقط مستوى التحليل، أما الأسئلة التي تقيس المستويات الدنيا فقد حصلت على نسبة 69%، شملت مستويات التذكر والفهم والتطبيق بنسبة 23% لكل مستوى.

في العلوم الطبية المخبرية حصلت المستويات العليا على نسبة33%، شـــمل مســـتوى التحليل فقط، أما المستويات الدنيا فحصلت على نسبة 67%، شملت التطبيق بنسبة 50% ومستوى الفهم بنسبة 17%.

في دراسات المرأة القانون والتنمية حصل مستوى التحليل على أعلى نسبة وهي 80% يليه مستوى الفهم بنسبة 20%، أما مستويات التذكر والتطبيق والتركيب والتقـــويم فقـــد حصلت على نسبة 0%.

<u>الجزء الثاني</u>: التحاليل الإحصائية المتعلقة بآراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت.

السؤال الخامس: ما متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس فـــي جامعة بير زيت، حيث جزء هذا السؤال بناء على محـــاور أســـاليب التقـــويم الخمســـة: الاختبارات، الأبحاث، التقدمة الصفية Presentation، المشاركة والحضـــور ومجمـــل أساليب التقويم، وستعرض النتائج كالتالي:

- **النتائج المتعلقة بالمحور الأول (الاختبارات):**

آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بيرزيت.

تضمن هذا المحور خمسة وعشرون فقرة مقسمة إلى أربعة عوامل تتعلق باستخدام الاختبارات الجامعية كأسلوب تقويم: الخصائص العامة للاختبار الجيد، قياس الاختبارات للأهداف التربوية، صعوبة الاختبارات والزمن المحدد لها، والممارسات التقويمية الاختبارية.

قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عامل، فجاءت النتائج كما يبينها جدول رقم (22):

جدول رقم (22)

يبين الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعوامل محور الاختبارات

اسم ورقم العامل	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخصائص العامة للاختبار الجيد (العامل الأول)	232	3.45	0.60
قياس الاختبارات للأهداف التربوية (العامل الثاني)	232	3.19	0.55
الممارسات التقويمية الاختبارية (العامل الرابع)	232	3.06	0.54
صعوبة الاختبارات والزمن المحدد لها (العامل الثالث)	232	2.95	0.76
مجال الاختبارات الكلي	**232**	**3.19**	**0.44**

تشير النتائج في جدول رقم (22) بناء على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن آراء طلبة الدراسات العليا إيجابية بدرجة متوسطة نحو الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت، بمتوسط حسابي (3.19)،

كما وتشير نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن آراءهم نحو عوامل الاختبارات الأربعة هي إيجابية بدرجة متوسطة أيضا بالترتيب التنازلي التالي: الخصائص العامة للاختبار الجيد، يليها قياس الاختبارات للأهداف التربوية، ثم الممارسات التقويمية الاختبارية فالمحور الكلي للاختبارات، وفي المرتبة الأخيرة تأتي آراء طلبة الدراسات العليا نحو صعوبة الاختبارات والزمن المحدد لها.

ويعرض الجدول رقم (23) تنازليا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الاختبارات على عامل خصائص الاختبار الجيد.

جدول رقم (23)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل الخصائص العامة للاختبار الجيد

رقم الفقرة	صيغة الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
q2	تطبع أسئلة الاختبارات بشكل سليم دون أخطاء	3.84	0.89
q1	تصاغ أسئلة الاختبارات بصورة واضحة	3.57	0.94
q10	تتنوع أنماط أسئلة الاختبارات بحيث تحتوي على أسئلة مقالية وموضوعية	3.50	0.92
q3	يصيغ أعضاء الهيئة التدريسية تعليمات شاملة للاختبارات	3.38	0.95
q5	تتناسب أسئلة الاختبارات مع أهمية المحتوى	3.32	0.99
q6	تغطي أسئلة الاختبارات جميع محتوى المادة التعليمية	3.10	1.0

يلاحظ من الجدول رقم (23) أن أعلى متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة في مجال الخصائص العامة للاختبار الجيد, كان لصالح الفقرة "تطبع أسئلة الاختبارات بشكل سليم دون أخطاء " بمتوسط حسابي (3.84) وبدرجة مرتفعة، تليها فقرة " تصاغ أسئلة الاختبارات بصورة واضحة " بمتوسط حسابي (3.57) وبدرجة مرتفعة أيضا.

بينما كان اقل متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة، لصالح فقرة"تغطي أسئلة الاختبارات جميع محتوى المادة التعليمية " بمتوسط حسابي (3.10) بدرجة متوسطة. تليها فقرة "تتناسب أسئلة الاختبارات مع أهمية المحتوى " بمتوسط حسابي (3.32) وبدرجة متوسطة.

ويعرض الجدول رقم (24) تنازليا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الاختبارات على عامل خصائص قياس الاختبارات للأهداف التربوية كالتالي:

جدول رقم (24)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها قياس الاختبارات للأهداف التربوية

رقم الفقرة	صيغة الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
q8	تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق)	3.83	0.56
q9	تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقييم)	3.33	0.93
q4	تقيس أسئلة الاختبارات الأهداف التربوية التي حددت مسبقا في خطة المساق	3.32	0.86
q12	تحث نوعية أسئلة الاختبارات على التفكير	3.31	1.00
q7	تتسم أسئلة الاختبارات بالشمولية في قياس جميع مستويات التعلم	3.01	0.97
q13	تراعي أسئلة الاختبارات الفروق الفردية بين الطلاب	2.93	0.96
q26	تعد الاختبارات الجامعية أداة تقويمية فاعلة	2.61	1.11

يلاحظ من الجدول رقم (24) أن أعلى متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة في مجال قياس الاختبارات للأهداف التربوية, كان لصالح الفقرة "تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق)" بمتوسط حسابي (3.83) وبدرجة

مرتفعة, تليها فقرة " تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقييم) " بمتوسط حسابي(3.33) وبدرجة مرتفعة أيضا.

بينما كان اقل متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة، لصالح فقرة"تعد الاختبارات الجامعية أداة تقويمية فاعلة " بمتوسط حسابي (2.61) بدرجة متوسطة. تليها فقرة "تراعي أسئلة الاختبارات الفروق الفردية بين الطلاب " بمتوسط حسابي (2.93) وبدرجة متوسطة.

ويعرض الجدول رقم (25) تنازليا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور صعوبة الاختبارات والزمن المحدد لها.

جدول رقم (25)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها قياس صعوبة الاختبارات والزمن المحدد لها

رقم الفقرة	صيغة الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
q17	يراعي أعضاء الهيئة التدريسية إعطاء وقت إضافي للاختبارات	3.11	1.04
q16	يتناسب طول الاختبارات مع الزمن المخصص لها	3.06	1.05
q15	تتناسب صعوبة الاختبارات مع زمن الإجابة المحدد لها	3.02	1.07
q14	ترتب أسئلة الاختبارات من السهل إلى الصعب	2.61	0.99

يلاحظ من الجدول رقم (25) أن أعلى متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة في مجال صعوبة الاختبارات والزمن المحدد لها, كان لصالح الفقرة "يراعي أعضاء الهيئة التدريسية إعطاء وقت إضافي للاختبارات " بمتوسط حسابي (3.11) وبدرجة متوسطة,

بينما كان اقل متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة، لصالح فقرة"ترتب أسئلة الاختبارات من السهل إلى الصعب " بمتوسط حسابي (2.61) بدرجة متوسطة.

ويعرض الجدول رقم (26) تنازليا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الاختبارات على عامل الممارسات التقويمية الاختبارية.

جدول رقم (26)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها الممارسات التقويمية الاختبارية

رقم الفقرة	صيغة الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
q20	يتحيز أعضاء الهيئة التدريسية في تصحيح اختبارات الطلبة	3.98	0.73
q22	يخصص أعضاء الهيئة التدريسية للاختبارات نسبة مناسبة من التقويم العام للمساقات	3.26	0.95
q23	تحدد الاختبارات التقويم النهائي للطلبة	3.14	1.09
q21	يمنح أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة درجات عادلة في الاختبارات	3.04	1.05
q18	يقدم أعضاء الهيئة التدريسية التغذية الراجعة على أسئلة الاختبارات	3.03	1.05
q19	تتناسب العلامات المحددة لكل سؤال في الاختبار مع أهمية المحتوى التعليمي الذي يقيسه	3.02	0.98
q25	يرجع أعضاء الهيئة التدريسية نماذج الاختبارات للطلبة	2.74	1.25
q24	يجدد أعضاء الهيئة التدريسية الاختبارات بشكل مستمر	2.72	1.08

يلاحظ من الجدول رقم (26) أن أعلى متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة في مجال الخصائص العامة للاختبار الجيد, كان لصالح الفقرة " يتحيز أعضاء الهيئة التدريسية في تصحيح اختبارات الطلبة " بمتوسط حسابي (3.98) وبدرجة مرتفعة, تليها فقرة " يخصص أعضاء الهيئة التدريسية للاختبارات نسبة مناسبة من التقويم العام للمســـاقات " بمتوسط حسابي(3.26) وبدرجة متوسطة.

بينما كان اقل متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة، لصالح فقرة"يجدد أعضاء الهيئة التدريسية الاختبارات بشكل مستمر " بمتوسط حسابي (2.72) بدرجة متوسطة. تليها فقرة "يرجع أعضاء الهيئة التدريسية نماذج الاختبارات للطلبة " بمتوسط حسابي (2.74) وبدرجة متوسطة.

- **النتائج المتعلقة بالمحور الثاني (الأبحاث):**

آراء طلبة الدراسات العليا نحو استخدام أسلوب الأبحاث الجامعية كأسلوب تقويم من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بيرزيت.

تضمن هذا المحور أربعة عشر فقرة تتعلق باستخدام الأبحاث الجامعية كأسلوب تقويم, مقسمة إلى عواملها الثلاثة: أهمية الأبحاث، ممارسات تقويمية بحثية والإشكاليات السلبية للأبحاث، حيث قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عامل كما هو مبين في جدول رقم (27):

جدول رقم (27)

يبين الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعوامل الأبحاث

اسم ورقم العامل	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهمية الأبحاث (العامل الأول)	232	3.97	0.42
ممارسات تقويمية بحثية (العامل الثاني)	232	3.93	0.65
الإشكاليات السلبية للأبحاث (العامل الثالث)	232	3.65	0.44
المجال الكلي للأبحاث	**232**	**3.25**	**0.64**

تشير النتائج التي يعرضها جدول رقم (27) أن آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس إيجابية بدرجة متوسطة نحو المجال الكلي للأبحاث بمتوسط حسابي (3.25)، وإيجابية بدرجة مرتفعة للعوامل المرتبة تنازليا: أهمية الأبحاث بمتوسط حسابي (3.97)، الممارسات التقويمية البحثية بمتوسط حسابي (3.93) والإشكاليات السلبية للأبحاث بمتوسط حسابي (3.65).

ويعرض الجدول رقم (28) تنازليا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الأبحاث على عامل أهمية الأبحاث.

جدول رقم (28)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل أهمية الأبحاث

رقم الفقرة	صيغة الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
q29	تنمي الأبحاث المطلوبة مهارة البحث العلمي لدى الطالب	4.05	0.96
q27	تطور الأبحاث معرفة الطالب بالمادة التعليمية	4.00	1.04
q28	تعمل الأبحاث على تطبيق الجانب النظري من المادة التعليمية	3.90	0.94
q39	تعد الأبحاث وسيلة تقويم أفضل من الاختبارات	3.74	1.07

يلاحظ من الجدول رقم (28) أن أعلى متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة في مجال أهمية الأبحاث, كان لصالح الفقرة "تنمي الأبحاث المطلوبة مهارة البحث العلمي لدى الطالب " بمتوسط حسابي (4.05) وبدرجة مرتفعة, تليها فقرة " تطور الأبحاث معرفة الطالب بالمادة التعليمية " بمتوسط حسابي (4.00) وبدرجة مرتفعة.

بينما كان اقل متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة، لصالح فقرة"تعد الأبحاث وسيلة تقويم أفضل من الاختبارات " بمتوسط حسابي (3.74) بدرجة مرتفعة.

ويعرض الجدول رقم (29) تنازليا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الأبحاث على عامل الممارسات التقويمية البحثية.

جدول رقم (29)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل الممارسات التقويمية البحثية

رقم الفقرة	صيغة الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
q31	يحدد أعضاء الهيئة التدريسية عدد صفحات مناسب للأبحاث	3.51	0.95
q30	تكون التعليمات الخاصة بالأبحاث مفهومة	3.51	0.95
q33	تعطى للأبحاث نسبة مناسبة من التقويم العام للمساقات	3.36	0.93
q36	يزود أعضاء الهيئة التدريسية طلابهم بتغذية راجعة حول أبحاثهم	3.06	1.12
q37	يغيّر أعضاء الهيئة التدريسية مواضيع الأبحاث بصورة مستمرة	3.03	0.99
q32	يقرأ أعضاء الهيئة التدريسية أبحاث طلابهم بالتفصيل	2.99	1.05

يلاحظ من الجدول رقم (29) أن أعلى متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة في مجال الممارسات التقويمية البحثية, كان لصالح الفقرة "يحدد أعضاء الهيئة التدريسية عدد صفحات مناسب للأبحاث " وفقرة " تكون التعليمات الخاصة بالأبحاث مفهومة " بمتوسط حسابي (3.51) وبدرجة مرتفعة.

بينما كان اقل متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة، لصالح فقرة"يقرأ أعضاء الهيئة التدريسية أبحاث طلابهم بالتفصيل " بمتوسط حسابي (2.99) بدرجة متوسطة، تليها فقرة " يغيّر أعضاء الهيئة التدريسية مواضيع الأبحاث بصورة مستمرة"، بمتوسط حسابي (3.03) وبدرجة متوسطة.

ويعرض الجدول رقم (30) تنازليا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الأبحاث على عامل إشكاليات الأبحاث السلبية.

جدول رقم (30)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل الإشكاليات البحثية السلبية

رقم الفقرة	صيغة الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
q40	يفضل الطلبة الأبحاث لسهولة الحصول عليها جاهزة من طلبة سابقين	4.10	0.73
q38	تفتقر الأبحاث الجماعية للتقويم العادل	3.94	0.72
q34	يتحيز أعضاء الهيئة التدريسية لبعض الطلبة في تقييمهم للأبحاث	3.90	0.73
q35	يتأثر تقويم أعضاء الهيئة التدريسية لأبحاث الطلبة بشكلها وترتيبها	3.03	0.61

يلاحظ من الجدول رقم (30) أن أعلى متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة على عامل الإشكاليات السلبية للأبحاث, كان للفقرة " يفضل الطلبة الأبحاث لسهولة الحصول عليها جاهزة من طلبة سابقين " بمتوسط حسابي (4.10) بدرجة مرتفعة, يليها فقرة " تفتقر الأبحاث الجماعية للتقويم العادل " بمتوسط حسابي (3.94) بدرجة مرتفعة أيضاً.

بينما أقل المتوسطات الحسابية فقد حازت عليها فقرة "يتأثر تقويم أعضاء الهيئة التدريسية لأبحاث الطلبة بشكلها وترتيبها " بمتوسط حسابي(3.03) وبدرجة متوسطة، تليها فقرة " يتحيز أعضاء الهيئة التدريسية لبعض الطلبة في تقييمهم للأبحاث " بمتوسط حسابي (3.90) وبدرجة مرتفعة.

- **النتائج المتعلقة بالمحور الثالث (التقدمة الصفية):**

آراء طلبة الدراسات العليا نحو استخدام أسلوب التقدمة الصفية الجامعية كأسلوب تقويم من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت.

تضمن هذا المحور ثلاثة عشر فقرة مقسمة لعاملين, يتعلقان باستخدام التقدمة الصفية الجامعية كأسلوب تقويم, وهما: أهمية الممارسات التقويمية في التقدمة الصفية، والإشكاليات السلبية للتقدمة الصفية، حيث قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من العاملين، بحيث جاءت النتائج كما يبينها جدول رقم (31):

جدول رقم (31)

يبين الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعوامل التقدمة الصفية

اسم ورقم العامل	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهمية الممارسات التقويمية في التقدمة الصفية (العامل الأول)	232	3.97	0.43
الإشكاليات السلبية للتقدمة الصفية (العامل الثاني)	232	3.97	0.43
المجال الكلي للتقدمة الصفية	**232**	**3.68**	**0.45**

تشير النتائج التي يعرضها جدول رقم (31) أن آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس، إيجابية بدرجة مرتفعة نحو المجال الكلي للتقدمة الصفية وبمتوسط حسابي (3.68)، وبدرجة مرتفعة نحو أهمية الممارسات التقويمية للتقدمة الصفية والإشكاليات السلبية للتقدمة الصفية بمتوسط حسابي (3.97).

ويعرض الجدول رقم (32) تنازليا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التقدمة الصفية على عامل أهمية الممارسات التقويمية في التقدمة الصفية.

جدول رقم (32)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل أهمية الممارسات التقويمية في التقدمة الصفية

رقم الفقرة	صيغة الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
q44	تقوي التقدمة الصفية العلاقة بين الطلبة والمحاضرين	3.73	0.94
q45	تكشف التقدمة الصفية عن القدرات الحقيقية المختلفة للطلاب	3.68	1.10
q48	يأخذ أعضاء الهيئة التدريسية بالحسبان في تقويمهم أساليب العرض التي يستخدمها الطلبة في التقدمة الصفية	3.54	0.91
q47	يشجع أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة على استخدام أساليب تكنولوجية حديثة في التقدمة الصفية	3.54	1.05
q43	تزيد التقدمة الصفية من فرص المنافسة بين الطلبة	3.50	1.06
q53	تعتبر التقدمة الصفية أسلوب تقويم فعال	3.43	0.99
q49	يمارس أعضاء الهيئة التدريسية دورا فاعلا أثناء التقدمة الصفية	3.38	1.00
q52	يعطي أعضاء الهيئة التدريسية التقدمة الصفية وزنا مناسبا في التقويم	3.19	0.92

يلاحظ من الجدول رقم (32) أن أعلى متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة على أهمية الممارسات في التقدمة الصفية, كان للفقرة " تقوي التقدمة الصفية العلاقة بين الطلبة والمحاضرين " بمتوسط حسابي (3.73) بدرجة مرتفعة, يليها فقرة "تكشف التقدمة الصفية عن القدرات الحقيقية المختلفة للطلاب " بمتوسط حسابي (3.68) بدرجة مرتفعة أيضاً.

بينما كان اقل متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة لصالح فقرة " يعطي أعضاء الهيئة التدريسية التقدمة الصفية وزنا مناسبا في التقويم " بمتوسط حسابي (3.19) وبدرجة متوسطة, يليها فقرة " يمارس أعضاء الهيئة التدريسية دورا فاعلا أثناء التقدمة الصفية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي يبلغ (3.38).

ويعرض الجدول رقم (33) تنازليا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الإشكاليات السلبية للتقدمة الصفية.

جدول رقم (33)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل أهمية الإشكاليات السلبية في التقدمة الصفية

رقم الفقرة	صيغة الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
q42	يعتبر أسلوب التقدمة الصفية مضيعة للوقت	4.13	0.67
q41	تشكل التقدمة الصفية عبئا على الطلبة	4.06	0.63
q50	يستخدم أعضاء الهيئة التدريسية أسلوب التقدمة الصفية لتخفيف أعباء التدريس عنهم	3.92	0.68
q46	يقل تفاعل الطلبة في أثناء التقدمة الصفية	3.87	0.69
q51	تشكل التقدمة الصفية أسلوبا تقويميا شكليا فقط	3.87	0.63

يلاحظ من الجدول رقم (33) أن أعلى متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة على عامل الإشكاليات السلبية في التقدمة الصفية, كان للفقرة "يعتبر أسلوب التقدمة الصفية مضيعة للوقت " بمتوسط حسابي (4.13) بدرجة مرتفعة, يليها فقرة " تشكل التقدمة الصفية عبئا على الطلبة " بمتوسط حسابي (4.06) بدرجة مرتفعة أيضاً.

بينما أقل المتوسطات الحسابية فقد حازت عليها فقرة " تشكل التقدمة الصفية أسلوبا تقويميا شكليا فقط " وفقرة يقل تفاعل الطلبة في أثناء التقدمة الصفية بمتوسط حسابي (3.87) وبدرجة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالمحور الرابع (المشاركة والحضور):

آراء طلبة الدراسات العليا نحو استخدام أسلوب المشاركة والحضور الجامعية كأسلوب تقويم من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بيرزيت.

تضمن هذا المحور إحدى عشر فقرة, تتعلق باستخدام المشاركة والحضور الجامعية كأسلوب تقويم, وعواملها: الممارسات التقويمية في المشاركة والحضور، وأهمية المشاركة والحضور، حيث قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل العوامل كما يبينها جدول رقم (34):

جدول رقم (34)

يبين الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعوامل المشاركة والحضور

اسم ورقم العامل	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهمية المشاركة والحضور (العامل الأول)	232	3.87	0.70
الممارسات التقويمية في المشاركة والحضور (العامل الثاني)	232	3.51	0.46
المجال الكلي للمشاركة والحضور	**232**	**3.56**	**0.41**

تشير النتائج التي يعرضها جدول رقم (34) أن آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس إيجابية بدرجة مرتفعة نحو المجال الكلي للمشاركة والحضور وبمتوسط (3.56)، وإيجابية بدرجة مرتفعة نحو الممارسات التقويمية للمشاركة والحضور بمتوسط (3.51)، ونحو أهمية المشاركة والحضور بمتوسط (3.87).

ويعرض الجدول رقم (35) تنازليا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المشاركة والحضور على عامل أهمية المشاركة والحضور.

جدول رقم (35)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل أهمية المشاركة والحضور

رقم الفقرة	صيغة الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
q55	تطوّر المشاركة الصفية معلومات الطلبة في المجالات المختلفة	3.96	0.83
q54	تعزز المشاركة الصفية العلاقات والتواصل بين الطلبة	3.92	0.79
q56	تحفز المشاركة الصفية الطلبة على التفاعل النشط في المحاضرة	3.87	0.84
q57	تعكس مشاركة الطلاب معرفتهم في المادة التعليمية	3.71	0.91

يلاحظ من الجدول رقم (35) أن أعلى متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة نحو أهمية المشاركة والحضور, كانت للفقرة " تطوّر المشاركة الصفية معلومات الطلبة في المجالات المختلفة " بمتوسط حسابي (3.96) بدرجة مرتفعة, يليها فقرة " تعزز المشاركة الصفية العلاقات والتواصل بين الطلبة " بمتوسط حسابي (3.92) بدرجة مرتفعة أيضاً.

بينما كانت اقل فقرة استجابة من قبل أفراد العينة هي فقرة" تعكس مشاركة الطلاب معرفتهم في المادة التعليمية " بمتوسط حسابي (3.71) وبدرجة مرتفعة, تليها فقرة " تحفز المشاركة الصفية الطلبة على التفاعل النشط في المحاضرة، بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي يبلغ (3.87) .

ويعرض الجدول رقم (36) تنازليا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المشاركة والحضور على عامل الممارسات التقويمية في المشاركة والحضور.

جدول رقم (36)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل الممارسات التقويمية في المشاركة والحضور

رقم الفقرة	صيغة الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
q63	يشكل الحضور أسلوبا تقويميا شكليا فقط	3.90	0.63
q61	يتحيز بعض أعضاء الهيئة التدريسية لبعض الطلبة عن نسبة التغيب المسموح بها لهم	3.81	0.71
q58	تتطرق المشاركة الصفية كثيرا إلى مواضيع خارج نطاق المادة التعليمية	3.50	0.99
q60	يقسم أعضاء الهيئة التدريسية المشاركة الصفية بين الطلبة بشكل عادل	3.31	1.01
q59	يحتل الطلاب الذين يبرزون في المشاركة الصفية أعلى المستويات التقويمية لدى محاضريهم	3.31	1.02
q62	يعطي أعضاء الهيئة التدريسية المشاركة والحضور نسبة مناسبة من التقويم الإجمالي	3.21	0.99
q64	يستبعد المحاضرون المشاركة من التقويم النهائي للطلبة	2.93	1.04

يلاحظ من الجدول رقم (36) أن أعلى متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة في الممارسات التقويمية في المشاركة والحضور, كانت للفقرة " يشكل الحضور أسلوبا تقويميا شكليا فقط " بمتوسط حسابي (3.90) بدرجة مرتفعة, يليها فقرة " يتحيز بعض أعضاء الهيئة التدريسية لبعض الطلبة عن نسبة التغيب المسموح بها لهم " بمتوسط حسابي (3.81) بدرجة مرتفعة أيضاً.

بينما كانت اقل فقرة استجابة من قبل أفراد العينة هي فقرة" يستبعد المحاضرون المشاركة من التقويم النهائي للطلبة " بمتوسط حسابي (2.93) وبدرجة متوسطة, تليها فقرة " يعطي أعضاء الهيئة التدريسية المشاركة والحضور نسبة مناسبة من التقويم الإجمالي، بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي يبلغ (3.21) .

النتائج المتعلقة بالمحور الخامس (مجمل أساليب التقويم):

آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم الجامعية المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بيرزيت.

تضمن هذا المحور إحدى عشر فقرة, تتعلق بمجمل أساليب التقويم **الجامعية** وعواملها: الأهداف التي تحققها أساليب التقويم والخصائص العامة لهذه الأساليب، حيث قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعوامل كما يبينها جدول رقم (37):

جدول رقم (37)

يبين الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعوامل مجمل أساليب التقويم

اسم العامل	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخصائص العامة لأساليب التقويم (العامل الثاني)	232	3.37	0.452
الأهداف التي تحققها أساليب التقويم (العامل الأول)	232	3.26	0.874
المجال الكلي لمجمل أساليب التقويم	**232**	**3.42**	**0.436**

تشير النتائج التي يعرضها جدول رقم (37) أن آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس إيجابية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.42)، وإيجابية بدرجة متوسطة نحو خصائص أساليب التقويم العامة بمتوسط حسابي (3.37)، كما أن آراءهم نحو الأهداف التي تحققها أساليب التقويم المستخدمة إيجابية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.26).

ويعرض الجدول رقم (38) تنازليا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور مجمل أساليب التقويم على عامل الخصائص العامة لأساليب التقويم.

جدول رقم (38)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل الخصائص العامة لأساليب التقويم

رقم الفقرة	صيغة الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
q75	يهتم الطالب بدرجته النهائية أكثر من اهتمامه بتحقيق أهداف التعلم	4.13	0.71
q72	تراعي أساليب التقويم الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية	3.87	0.63
q73	يزيد تنوع أساليب التقويم من عدالة عملية التقويم	3.77	0.88
q68	تركز أساليب التقويم المستخدمة على المستويات المعرفية الدنيا	3.68	0.58
q65	تنسجم أساليب التقويم المتبعة مع الأهداف المحددة للمساق	3.24	0.93
q66	تتناسب أساليب التقويم مع طبيعة أساليب تدريس المساقات	3.22	0.92
q67	تشخص أساليب التقويم المستخدمة جوانب القوة والضعف للطلبة	3.20	0.90
q71	تراعي أساليب التقويم الفروق الفردية بين الطلبة	3.01	0.94
q74	يقيّم أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة بصورة دقيقة وموضوعية	2.97	1.01

يلاحظ من الجدول رقم (38) أن أعلى متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة نحو الخصائص العامة لأساليب التقويم, كانت للفقرة " يهتم الطالب بدرجته النهائية أكثر من اهتمامه بتحقيق أهداف التعلم " بمتوسط حسابي (4.13) بدرجة مرتفعة, يليها فقرة " تراعي أساليب التقويم الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية " بمتوسط حسابي (3.87) بدرجة مرتفعة أيضاً. يليها فقرة " يزيد تنوع أساليب التقويم من عدالة عملية التقويم " بمتوسط حسابي (3.77) بدرجة مرتفعة.

بينما كانت اقل فقرة استجابة من قبل أفراد العينة هي فقــرة" يقــيّم أعضـــاء الهيئـــة التدريسية الطلبة بصورة دقيقة وموضوعية " بمتوسط حسابي (2.97) وبدرجة متوسطة, تليها فقرة " تراعي أساليب التقويم الفروق الفردية بين الطلبة "، بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي يبلغ (3.01).

ويعرض الجدول رقم (39) تنازليا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور مجمل أساليب التقويم على عامل الأهداف التي تحققها أساليب التقويم.

جدول رقم (39)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصل عليها عامل الأهداف التي تحققها أساليب التقويم

رقم الفقرة	صيغة الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
q70	تؤثر أساليب التقويم المتبعة إيجابيا على دافعية الطالب للتعلم	3.32	0.99
q69	أساليب التقويم المتبعة تجعل الطلاب متعلمين نشطين	3.19	0.98

يلاحظ من الجدول رقم (39) أن المتوسط الحسابي الأعلى لاستجابة أفراد العينة نحو الأهداف التي تحققها أساليب التقويم, كانت للفقرة " تؤثر أساليب التقويم المتبعـــة إيجابيـــا على دافعية الطالب للتعلم " بمتوسط حسابي (3.32) بدرجة متوسطة, يليها فقرة " أساليب التقويم المتبعة تجعل الطلاب متعلمين نشطين " بمتوسط حسابي (3.19) بدرجة متوسطة أيضاً.

السؤال السادس: ما متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الممارسات التقويمية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بيرزيت؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء طلبة الدراسات العليا نحو الفقرات التي تشير إلى الممارسات التقويمية من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت، على محاور الاختبارات، الأبحاث، التقدمة الصفية والمشاركة والحضور والتي يعرضها جدول رقم (40) التالي:

جدول رقم (40)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات التقويمية على محور الاختبارات والأبحاث والتقدمة الصفية والمشاركة والحضور

اسم العامل	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الممارسات التقويمية في التقدمة الصفية	232	3.97	0.43
الممارسات التقويمية البحثية	232	3.93	0.65
الممارسات التقويمية في المشاركة والحضور	232	3.51	0.46
الممارسات التقويمية الاختبارية	232	3.06	0.54
المجال الكلي للممارسات التقويمية	**232**	**3.62**	**0.52**

يشير الجدول رقم (40) أن آراء الطلبة إيجابية بدرجة مرتفعة نحو مجمل الممارسات التقويمية وبمتوسط (3.62)، ونحو الممارسات التقويمية في التقدمة الصفية بمتوسط (3.97)، ونحو الممارسات التقويمية في الأبحاث بمتوسط (3.93)، ونحو الممارسات التقويمية في المشاركة والحضور بمتوسط (3.51)، ولكنها إيجابية بدرجة متوسطة نحو الممارسات التقويمية الاختبارية بمتوسط (3.06).

<u>الجزء الثالث</u>: التحاليل الإحصائية المتعلقة بتأثير المتغيرات المستقلة على آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت.

السؤال السابع: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الجنس، الكلية، التخصص، المستوى الأكاديمي والمعدل التراكمي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار التباين الأحادي One Way Anova لإيجاد الفروقات المتعلقة بمتغيرات الكلية، التخصص والمعدل التراكمي، بينما استخدم اختبار ت T-test لإيجاد الفروقات المتعلقة بمتغير الجنس والمستوى الأكاديمي.

قامت الباحثة بتجزئة السؤال الأول إلى أسئلة فرعية تبعا للمتغيرات المستقلة (الجنس، الكلية، التخصص، المستوى الأكاديمي والمعدل التراكمي) وللمتغيرات التابعة كالتالي:

<u>الأسئلة الفرعية المتعلقة بمتغير الجنس:</u>

أ. **هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الجنس؟**

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير

الجنس، استخدم اختبار ت T-test وفيه ظهرت النتائج المبينة فـــي جـــدول رقـــم (41) التالي:

جدول رقم (41)

نتائج اختبار ت (t-test) على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات وعواملها تبعا لمتغير الجنس

العوامل	الجنس	العدد (N)	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة ت T	درجات الحرية Df	مستوى الدلالة P Sig.(2_tailed)
العامـــــــل الأول للاختبـــــــارات **(الخصائص العامـــة للاختبار الجيد)**	ذكر	92	3.39	0.69	1.13-	230	0.04*
	أنثى	140	3.48	0.53			
العامـــــل الثـــــاني للاختبارات **(قيـــاس الاختبارات للأهـــداف التربوية)**	ذكر	92	3.17	0.58	0.80-	230	0.41
	أنثى	140	3.20	0.53			
العامـــــل الثالـــــث للاختبارات **(الـــزمن المحدد للاختبـــارات ومدى صعوبتها)**	ذكر	92	2.96	0.83	0.24	230	0.12
	أنثى	140	2.94	0.72			
العامـــــل الرابـــــع للاختبـــــــارات **(ممارسات تقويميـــة اختبارية)**	ذكر	92	3.10	0.56	1.04	230	0.76
	أنثى	140	3.03	0.53			
مجـــال الاختبـــارات الكلي	ذكر	92	3.19	0.49	0.26-	230	0.20
	أنثى	140	3.19	0.42			

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

تشير النتائج في جدول رقم (41) إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجال الاختبارات الكلي كأسلوب تقويم، أو نحو أحد عوامله المتعلقة بقياس الاختبارات للأهداف التربوية، صعوبة الاختبارات والزمن المحدد لها والممارسات التقويمية الاختبارية.
- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو العامل الأول للاختبارات والذي يشمل الخصائص العامة للاختبار الجيد، حيث بلغت قيمة الدلالة 0.04 لصالح الإناث.

ب. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الجنس؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الجنس، استخدم اختبار ت T-test وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (42) التالي:

جدول رقم (42)

نتائج اختبار ت (t-test) على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث وعواملها تبعا لمتغير الجنس

العوامل	الجنس	العدد (N)	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة ت T	درجات الحرية Df	مستوى الدلالة P Sig.(2_tailed)
العامل الأول للأبحاث **(أهمية الأبحاث)**	ذكر	92	3.92	0.67	0.21-	230	0.35
	أنثى	140	3.94	0.63			
العامل الثاني للأبحاث **(ممارسات تقويمية بحثية)**	ذكر	92	3.25	0.66	0.11	230	0.81
	أنثى	140	3.24	0.62			
العامل الثالث للأبحاث **(الإشكاليات السلبية للأبحاث)**	ذكر	92	3.94	0.43	0.94-	230	0.48
	أنثى	140	3.99	0.40			
المجال الكلي للأبحاث	ذكر	92	3.64	0.46	0.30-	230	0.39
	أنثى	140	3.65	0.42			

تشير النتائج في جدول رقم (42) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجال الأبحاث الكلي كأسلوب تقويم، أو نحو أحد عوامله المتعلقة بأهمية الأبحاث، الممارسات التقويمية البحثية والإشكاليات السلبية للأبحاث.

ج. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية Presentation المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بيرزيت تعود لمتغير الجنس؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية Presentation المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الجنس استخدم اختبار ت T-test وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (43) التالي:

جدول رقم (43)

نتائج اختبار ت (t-test) على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية وعواملها تبعا لمتغير الجنس

العوامل	الجنس	العدد (N)	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة ت T	درجات الحرية df	مستوى الدلالة P Sig.(2_tailed)
العامل الأول للتقدمة الصفية Presentation **(أهمية الممارسات التقويمية بالتقدمة)**	ذكر	92	3.46	0.65	0.63-	230	0.31
	أنثى	140	3.52	0.61			
العامل الثاني للتقدمة الصفية Presentation **(الإشكاليات السلبية بالتقدمة الصفية)**	ذكر	92	3.90	0.40	1.95-	230	0.78
	أنثى	140	4.02	0.43			
المجال الكلي للتقدمة الصفية Presentation	ذكر	92	3.63	0.47	1.20-	230	0.58
	أنثى	140	3.71	0.43			

تشير النتائج في جدول رقم (43) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المجال الكلي للتقدمة الصفية Presentation كأسلوب تقويم، أو نحو أحد عوامله المتعلقة بأهمية الممارسات التقويمية في التقدمة الصفية، والإشكاليات السلبية للتقدمة الصفية.

د. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الجنس؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو أسلوب المشاركة والحضور المستخدم من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الجنس استخدم اختبار ت T-test وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (44) التالي:

جدول رقم (44)

نتائج اختبار ت (t-test) على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور وعواملها تبعا لمتغير الجنس

العوامل	الجنس	العدد (N)	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة ت T	درجات الحرية df	مستوى الدلالة P Sig.(2_tailed)
العامل الأول للمشاركة والحضور **(أهمية المناقشة والحضور)**	ذكر	92	3.79	0.73	1.29–	230	0.18
	أنثى	140	3.91	0.67			
العامل الثاني للمشاركة والحضور **(الممارسات التقويمية للمشاركة والحضور)**	ذكر	92	3.49	0.47	0.23–	230	0.43
	أنثى	140	3.51	0.44			
المجال الكلي للمشاركة والحضور	ذكر	92	3.55	0.41	1.03–	230	0.70
	أنثى	140	3.60	0.40			

تشير النتائج في جدول رقم (44) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المجال الكلي للمشاركة والحضور كأسلوب تقويم، أو نحو أحد عوامله المتعلقة بالممارسات التقويمية في المشاركة والحضور وأهمية المشاركة والحضور.

هـ. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الجنس؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الجنس استخدم اختبار ت T-test وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (45) التالي:

جدول رقم (45)

نتائج اختبار ت (t-test) على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم تبعا لمتغير الجنس

العوامل	الجنس	العدد (N)	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة ت T	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.(2_tailed)
العامل الأول **(الخصائص العامة لأساليب التقويم)**	ذكر	92	3.28	0.81	0.35	230	0.21
	أنثى	140	3.24	0.91			
العامل الثاني **(الأهداف التي تحققها أساليب التقويم)**	ذكر	92	3.34	0.43	−0.69	230	0.35
	أنثى	140	3.34	0.46			
المجال الكلي لمجمل أساليب التقويم	ذكر	92	3.40	0.42	0.52	230	0.36
	أنثى	140	3.43	0.44			

تشير النتائج في جدول رقم (45) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم، ونحو خصائصها العامة أو الأهداف التربوية التي تحققها.

الأسئلة الفرعية المتعلقة بمتغير الكلية:

أ.هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الكلية؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الكلية استخدم اختبار التباين الأحادي One Way Anova وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (46):

جدول رقم (46)

نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات تبعا لمتغير الكلية

العوامل التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العامل الأول للاختبارات **(الخصائص العامة للاختبار الجيد)**	بين المجموعات	1.91	7	0.27	0.75	0.627
	داخل المجموعات	81.22	224	0.36		
	المجموع	83.13	7	0.63		
العامل الثاني للاختبارات **(قياس الاختبارات للأهداف التربوية)**	بين المجموعات	3.01	224	0.43	1.44	0.192
	داخل المجموعات	67.00	7	0.30		
	المجموع	70.01	224	0.73		
العامل الثالث للاختبارات **(الزمن المحدد للاختبارات ومدى صعوبتها)**	بين المجموعات	5.75	7	0.82	1.44	0.192
	داخل المجموعات	128.23	224	0.57		
	المجموع	133.98	231	1.39		
العامل الرابع للاختبارات **(ممارسات تقويمية اختبارية)**	بين المجموعات	5.73	7	0.82	2.93	0.006*
	داخل المجموعات	62.51	224	0.28		
	المجموع	68.24	231	1.10		
مجال الاختبارات الكلي	بين المجموعات	2.45	7	0.35	1.2	0.085
	داخل المجموعات	43.03	224	0.19		
	المجموع	45.48	231	0.54		

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \geq 0.05$

تشير النتائج في جدول رقم (46) إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الكلية، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \geq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجال الاختبارات الكلي كأسلوب تقويم،

ونحو عامل قياس الاختبارات للأهداف التربوية، عامل صعوبة الاختبارات والـزمن المحدد لها وعامل الخصائص العامة للاختبار الجيد.

- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الكلية، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو العامل الرابـع للاختبـارات والـذي يشـمل الممارسات التقويمية الاختبارية حيث بلغت قيمة الدلالة 0.006.

من أجل تحديد المجموعة التي تعود لصالحها الفـروق فـي متوسـط آرائهـا نحـو الممارسات التقويمية الاختبارية حسب متغير الكلية استخدم اختبار(LSD) الـذي بينـت نتائجه كما هو موضح في جدول رقم (47):

جدول رقم (47)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا في الممارسات التقويمية الاختبارية حسب متغير الكلية

العامل	الكلية (I)	الكلية (J)	فروق المتوسطات Mean Difference (I-J)	الخطأ المعياري Std. Error	الدلالة الإحصائية Sig.
(العامل الرابـع) الممارسـات التقويميـة الاختبارية	الآداب	العلوم	0.43-	0.14	*0.003
		القانون	0.39	0.18	*0.026
	العلوم	القانون	0.83	0.21	*0.000
		التجارة والاقتصاد	0.59	0.16	*0.000
		الدراسات العليا	0.37	0.15	*0.013
	القانون	الدراسات العليا	0.46-	0.18	*0.011

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

تشير النتائج حسب جدول رقم (47) إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الكلية بين متوسط آراء طلبة كلية الآداب وكلية العلوم لصالح آراء طلبة كلية العلوم، وبين طلبة كلية الآداب وكلية القانون لصالح آراء طلبة الآداب. كذلك تظهر النتائج إلى وجود فروق بين آراء طلبة كلية العلوم مع كلية القانون وكلية التجارة والاقتصاد وكلية الدراسات العليا لصالح آراء طلبة كلية العلوم. كما وتشير النتائج إلى وجود فروق بين آراء طلبة كلية القانون وطلبة كلية الدراسات العليا لصالح الدراسات العليا.

ب. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الكلية؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الكلية استخدم اختبار التباين الأحادي One Way Anova وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (48):

جدول رقم (48)

نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث تبعا لمتغير الكلية

العوامل التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العامل الأول للأبحاث **(أهمية الأبحاث)**	بين المجموعات	5.68	7	0.81	1.99	0.057
	داخل المجموعات	91.25	224	0.41		
	المجموع	96.93	231	0.61		
العامل الثاني للأبحاث **(ممارسات تقويمية بحثية)**	بين المجموعات	9.39	7	1.34	3.58	0.001*
	داخل المجموعات	84.05	224	0.38		
	المجموع	93.44	231	0.86		
العامل الثالث للأبحاث **(الإشكاليات السلبية للأبحاث)**	بين المجموعات	1.48	7	0.21	1.22	0.290
	داخل المجموعات	38.59	224	0.17		
	المجموع	40.07	231	0.19		
المجال الكلي للأبحاث	بين المجموعات	4.31	7	0.62	3.46	0.002*
	داخل المجموعات	39.90	224	0.18		
	المجموع	44.21	231	0.40		

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \geq 0.05$

تشير النتائج في جدول رقم (48) إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الكلية، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \geq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجال أهمية الأبحاث ونحو عامل الإشكاليات السلبية للأبحاث.

- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الكلية، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو العامل الثاني للأبحاث والذي يشمل الممارسات التقويمية البحثية، حيث بلغت قيمة الدلالة 0.001، ونحو مجال الأبحاث الكلي بقيمة دلالة 0.002.

من أجل تحديد المجموعة التي تعود لصالحها الفروق في متوسط آرائها نحو الممارسات التقويمية البحثية حسب متغير الكلية، استخدم اختبار (LSD) الذي بينت نتائجه كما هو موضح في الجدول رقم (49).

جدول رقم (49)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا في الممارسات التقويمية البحثية حسب متغير الكلية

العامل	الكلية (I)	الكلية (J)	فروق المتوسطات Mean Difference (I-J)	الخطأ المعياري Std. Error	الدلالة الإحصائية Sig.
(العامل الثاني) الممارسات التقويمية البحثية	الآداب	التجارة والاقتصاد	0.52	0.12	0.000*
	التجارة	الهندسة	0.57-	0.27	0.038*
		الدراسات العليا	0.58-	0.13	0.000*
		التمريض	0.98-	0.37	0.008*
		القانون	0.59-	0.22	0.008*

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

تشير النتائج حسب جدول رقم (49) أن هناك فروق بين متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الممارسات التقويمية البحثية بين كلية الآداب وكلية التجارة والاقتصاد لصالح كلية الآداب. كذلك فإن هناك فروق في آراء الطلبة بين كلية التجارة والاقتصاد وكلية الهندسة لصالح كلية الهندسة، وبين كلية التجارة والاقتصاد وكلية الدراسات العليا لصالح كلية الدراسات العليا، وبين كلية التجارة والاقتصاد وكلية التمريض لصالح كلية التمريض، وبين كلية التجارة والاقتصاد وكلية القانون لصالح كلية القانون.

أما من أجل تحديد المجموعة التي تعود لصالحها الفروق في متوسط آرائها نحو مجال الأبحاث الكلي حسب متغير الكلية، فقد أظهرت نتائج اختبار (LSD) في جدول رقم (50) ما يلي:

جدول رقم (50)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المجال الكلي للأبحاث حسب متغير الكلية

العامل	الكلية (I)	الكلية (J)	فروق المتوسطات Mean Difference (I-J)	الخطأ المعياري Std. Error	الدلالة الإحصائية Sig.
مجال الأبحاث الكلي	الآداب	التجارة والاقتصاد	0.32	0.03	0.000*
	العلوم	التمريض	0.55-	0.27	0.039*
	التجارة	الهندسة	0.45-	0.19	0.018*
		القانون	0.38-	0.15	0.012*
		الدراسات العليا	0.34-	0.09	0.000*
		التمريض	0.74-	0.25	0.004*
	التمريض	تكنولوجيا المعلومات	0.65	0.29	0.023*

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

تشير النتائج حسب جدول رقم (50) أن هناك فروق بين متوسط آراء الطلبة تبعا لمتغير الكلية كالتالي: فروق بين كليات الآداب والتجارة والاقتصاد لصالح كلية الآداب، بين كلية العلوم والتمريض لصالح كلية التمريض، بين كلية التجارة والاقتصاد وبين كلية الهندسة لصالح كلية الهندسة، بين كلية التجارة والاقتصاد وكلية القانون لصالح كلية القانون، بين كلية التجارة والاقتصاد وكلية الدراسات العليا لصالح كلية الدراسات العليا، بين كلية التجارة والاقتصاد وكلية التمريض لصالح كلية التمريض، وبين كلية التمريض وكلية تكنولوجيا المعلومات لصالح كلية التمريض.

ج. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية Presentation المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الكلية؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الكلية استخدم اختبار التباين الأحادي One Way Anova وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (51):

جدول رقم (51)

نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية تبعا لمتغير الكلية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العامل الأول للتقدمة الصفية Presentation **(أهمية الممارسات التقويمية بالتقدمة)**	بين المجموعات	2.64	7	0.38	0.945	0.473
	داخل المجموعات	89.27	224	0.40		
	المجموع	91.90	231	0.39		
العامل الثاني للتقدمة الصفية Presentation **(الإشكاليات السلبية بالتقدمة الصفية)**	بين المجموعات	1.28	7	0.18	1.015	0.421
	داخل المجموعات	40.43	224	0.18		
	المجموع	41.71	231	0.18		
المجال الكلي للتقدمة الصفية Presentation	بين المجموعات	1.07	7	0.15	0.769	0.614
	داخل المجموعات	44.70	224	0.20		
	المجموع	45.78	231	0.18		

تشير النتائج حسب جدول رقم (51) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الكلية، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المجال الكلي للتقدمة الصفية أو نحو أحد عواملها التي تشمل الممارسات التقويمية للتقدمة الصفية، أهميتها، وإشكالياتها السلبية.

د. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الكلية؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الكلية استخدم اختبار التباين الأحادي One Way Anova والنتائج مبينة في جدول رقم (52):

جدول رقم (52)

نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور تبعا لمتغير الكلية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العامل الأول للمشاركة والحضور(**أهمية المشاركة والحضور**)	بين المجموعات	3.90	7	0.56	1.16	0.330
	داخل المجموعات	108.08	224	0.49		
	المجموع	111.99	231	0.52		
العامل الثاني للمشاركة والحضور (**ممارسات تقويمية في المشاركة والحضور**)	بين المجموعات	0.94	7	0.14	0.64	0.725
	داخل المجموعات	47.32	224	0.21		
	المجموع	48.27	231	0.18		
المجال الكلي للمشاركة والحضور	بين المجموعات	0.59	7	0.08	0.50	0.836
	داخل المجموعات	37.82	224	0.17		
	المجموع	38.41	231	0.13		

تشير النتائج حسب جدول رقم (52) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير للكلية، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المجال الكلي للمشاركة والحضور أو نحو أحد عواملها التي تشمل الممارسات التقويمية للمشاركة والحضور وأهميتها.

هـ. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الكلية؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير الكلية استخدم اختبار التباين الأحادي One Way Anova وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (53):

جدول رقم (53)

نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم تبعا لمتغير الكلية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العامل الأول **(الخصائص العامة لأساليب التقويم)**	بين المجموعات	3.28	7	0.47	0.61	0.75
	داخل المجموعات	173.20	224	0.77		
	المجموع	176.49	231	0.62		
العامل الثاني**(الأهداف التي تحققها أساليب التقويم)**	بين المجموعات	0.34	7	0.05	0.25	0.97
	داخل المجموعات	43.49	224	0.20		
	المجموع	43.84	231	0.12		
المجال الكلي لمجمل أساليب التقويم	بين المجموعات	0.85	7	0.12	0.59	0.77
	داخل المجموعات	46.34	224	0.21		
	المجموع	47.19	231	0.17		

تشير النتائج حسب جدول رقم (53) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الكلية عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم.

الأسئلة الفرعية المتعلقة بمتغير التخصص:

أ. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير التخصص؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير التخصص استخدم اختبار التباين الأحادي One Way Anova وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (54):

جدول رقم (54)

نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات تبعا لمتغير التخصص

العوامل التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العامل الأول للاختبارات **(الخصائص العامة للاختبار الجيد)**	بين المجموعات	6.47	22	0.29	0.80	0.722
	داخل المجموعات	76.66	209	0.38		
	المجموع	83.13	231	0.34		
العامل الثاني للاختبارات **(قياس الاختبارات للأهداف التربوية)**	بين المجموعات	5.41	22	0.25	0.80	0.729
	داخل المجموعات	64.60	209	0.31		
	المجموع	70.01	231	0.28		
العامل الثالث للاختبارات **(الزمن المحدد للاختبارات ومدى صعوبتها)**	بين المجموعات	17.36	22	0.79	1.41	0.110
	داخل المجموعات	116.62	209	0.56		
	المجموع	133.98	231	0.68		
العامل الرابع للاختبارات **(ممارسات تقويمية اختبارية)**	بين المجموعات	9.86	22	0.45	1.60	0.048*
	داخل المجموعات	58.39	209	0.28		
	المجموع	68.24	231	0.37		
مجال الاختبارات الكلي	بين المجموعات	5.48	22	0.25	1.30	0.173
	داخل المجموعات	39.10	209	0.19		
	المجموع	45.48	231	0.22		

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \geq 0.05$

تشير النتائج حسب جدول رقم (54) إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \geq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجال الاختبارات

الكلي، الزمن المحدد لها وصعوبتها، قياسها للأهداف التربوية ونحو الخصائص العامة للاختبار الجيد.

- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجال نحو الممارسات التقويمية الاختبارية.

من أجل تحديد المجموعة التي تعود لصالحها الفروق في متوسط آرائها نحو مجال الممارسات التقويمية الاختبارية حسب متغير التخصص، استخدم اختبار (LSD) الموضحة نتائجه في جدول رقم (55) التالي:

جدول رقم (55)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا في الممارسات التقويمية الاختبارية حسب متغير التخصص

العامل	التخصص (I)	التخصص (J)	فروق المتوسطات Mean Difference (I-J)	الخطأ المعياري Std. Error	الدلالة الإحصائية Sig.
(العامل الرابع) الممارسات التقويمية الاختبارية	التربية	الرياضيات	0.50-	0.21	0.019*
		الفيزياء	0.53-	0.25	0.031*
	التاريخ	الاقتصاد	0.63	0.26	0.014*
		المرأة والقانون والتنمية	0.65	0.25	0.010*
	الجغرافيا	الرياضيات	0.55-	0.25	0.028*
		الفيزياء	0.58-	0.28	0.038*
	الدراسات العربية المعاصرة	الرياضيات	0.62-	0.27	0.020*
		الفيزياء	0.65-	0.29	0.028*
	علم الاجتماع	المرأة والقانون والتنمية	0.50	0.25	0.049*
	علم النفس المجتمعي	الاقتصاد	0.56	0.27	0.038*
		المرأة القانون والتنمية	0.57	0.26	0.031*
	الرياضيات	إدارة الأعمال	0.54	0.23	0.017*
		الاقتصاد	0.86	0.27	0.001*
		هندسة وتخطيط عمراني	0.75	0.33	0.025*
		المرأة والقانون والتنمية	0.87	0.26	0.001*
		الديموقراطية وحقوق الإنسان	0.65	0.29	0.027*
		الدراسات الدولية	0.62	0.27	0.024*
		هندسة المياة والبيئة	0.50	0.24	0.042*

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

تشير النتائج حسب جدول رقم (55) أن هناك فروق في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الممارسات التقويمية الاختبارية بين تخصص التربية والرياضيات لصالح الرياضيات، وبين التربية والفيزياء لصالح الفيزياء. كما وجدت فروق في آراء الطلبة بين تخصص التاريخ وتخصص الاقتصاد لصالح التاريخ، وبين التاريخ وتخصص المرأة والقانون والتنمية لصالح التاريخ. كذلك

فقد وجدت فروق بين تخصص الجغرافيا والرياضيات لصالح الرياضيات، وبين الجغرافيا والفيزياء لصالح الفيزياء. كما ووجدت فروق بين الدراسات العربية المعاصرة وبين الرياضيات والفيزياء لصالح الرياضيات والفيزياء. ووجدت كذلك فروق بين علم الاجتماع والمرأة والقانون والتنمية لصالح علم الاجتماع. كما ووجدت الفروق بين تخصص علم النفس المجتمعي مع الاقتصاد ومع المرأة والقانون والتنمية لصالح علم النفس المجتمعي. كذلك فقد ظهرت فروق بين تخصص الرياضيات وبين التخصصات التالية: إدارة الأعمال، الاقتصاد، التخطيط العمراني، المرأة والقانون والتنمية، الديموقراطية وحقوق الإنسان، الدراسات الدولية وهندسة المياه والبيئة لصالح تخصص الرياضيات.

ب. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير التخصص؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير التخصص استخدم اختبار التباين الأحادي One Way Anova وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (56) التالي:

جدول رقم (56)

نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث تبعا لمتغير التخصص

العوامل التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العامل الأول للأبحاث **(أهمية الأبحاث)**	بين المجموعات	10.20	22	0.46	1.12	0.331
	داخل المجموعات	86.74	209	0.42		
	المجموع	96.93	231	0.44		
العامل الثاني للأبحاث **(ممارسات تقويمية بحثية)**	بين المجموعات	17.84	22	0.81	2.24	0.002*
	داخل المجموعات	75.60	209	0.36		
	المجموع	93.44	231	0.59		
العامل الثالث للأبحاث **(الإشكاليات السلبية للأبحاث)**	بين المجموعات	3.32	22	0.15	0.6	0.649
	داخل المجموعات	36.75	209	0.18		
	المجموع	40.07	231	0.17		
المجال الكلي للأبحاث	بين المجموعات	6.90	22	0.31	1.76	0.023*
	داخل المجموعات	37.32	209	0.18		
	المجموع	44.22	231	0.25		

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

تشير النتائج حسب جدول رقم (56) إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ تعزى لمتغير التخصص، في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو أهمية الأبحاث، إيجابياتها وإشكالياتها السلبية.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ تعزى لمتغير التخصص، في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الممارسات التقويمية البحثية ونحو المجال الكلي للأبحاث.

من أجل تحديد المجموعة التي تعود لصالحها الفروق في متوسط آرائها نحـــو مجـــال الممارسات التقويمية البحثية حسب متغير التخصص، استخدم اختبار (LSD) الموضحة نتائجه في جدول رقم (57) كما يلي:

جدول رقم (57)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا في الممارسات التقويمية البحثية حسب متغير التخصص

العامل	التخصص (I)	التخصص (J)	فروق المتوسطات Mean Difference (I-J)	الخطأ المعياري Std. Error	الدلالة الإحصائية Sig.	التخصص (I)	التخصص (J)	فروق المتوسطات Mean Difference (I-J)	الخطأ المعياري Std. Error	الدلالة الإحصائية Sig.
الممارسات التقويميـــة البحثية	التربية	التاريخ	0.61-	0.23	0.008*	الفيزياء	إدارة الأعمال	0.73	0.30	0.014*
		إدارة الاعمال	0.35	0.15	0.019*		الإقتصاد	1.00	0.34	0.003*
		اقتصاد	0.63	0.22	0.004*	إدارة الأعمال	تصميم عمراني	1.13-	0.44	0.011*
	التاريخ	الجغرافيا	0.71	0.27	0.010*		علوم مخبرية	0.90-	0.37	0.014*
		الرياضيات	1.07	0.31	0.001*		المراة القانون والتنمية	0.52-	0.23	0.024*
		إدارة الأعمال	0.96	0.25	0.000*		الديموقراطية وحقوق الإنسان	0.63-	0.27	0.022*
		تخطيط عمراني	0.79	0.37	0.033*		الصحة العامة والمجتمعية	0.64-	0.18	0.001*
		الاقتصاد	1.24	0.29	0.000*		الدراسات الدولية	0.50-	0.24	0.040*
		حوسبة علمية	0.69	0.30	0.023*		علوم المياة	0.52-	0.23	0.024*
		هندسة المياة والبيئة	0.69	0.27	0.010*	الاقتصاد	تصميم عمراني	1.40-	0.47	0.003*
	الجغرافيا	الاقتصاد	0.54	0.26	0.041*		علوم مخبرية	1.18-	0.40	0.003*
	دراسات عربية معاصرة	الاقتصاد	0.72	0.28	0.012*		المرأة والقانون والتنمية	0.79-	0.28	0.005*
	علم الاجتماع	الرياضيات	0.65	0.31	0.037*		الديموقراطية وحقوق الإنسان	0.90-	0.31	0.005*
		إدارة الأعمال	0.55	0.25	0.027*		الصحة العامة والمجتمعية	0.91-	0.24	0.000*
		الاقتصاد	0.82	0.29	0.005*		دراسات النوع الاجتماعي	0.67-	0.34	0.046*
	علم النفس المجتمعي	الرياضيات	0.74	0.32	0.032*		الدراسات الدولية	0.78-	0.29	0.008*
		إدارة الأعمال	0.63	0.26	0.015*		هندسة المياة	0.55-	0.26	0.033*
		الإقتصاد	0.90	0.30	0.003*		علوم المياة والبيئة	0.79-	0.27	0.005*
	الرياضيات	الفيزياء	0.84	0.35	0.018*					
		تصميم عمراني	1.23-	0.48	0.011*					
		علوم طبية مخبرية	1.01-	0.42	0.015*					
		المرأة القانون والتنمية	0.62-	0.30	0.037*					
		الديموقراطية وحقوق الإنسان	0.74-	0.33	0.028*					
		الصحة العامة والمجتمعية	0.75-	0.27	0.005*					
		علوم المياة والبيئة	0.62-	0.30	0.037*					

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

تشير النتائج حسب جدول رقم (57) أن هناك فروق في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الممارسات البحثية بين تخصص التربية وتخصص التاريخ لصالح التاريخ، وبين التربية وإدارة الأعمال والاقتصاد لصالح التربية. كما وهناك فروق بين تخصص التاريخ وتخصصات الجغرافيا، الرياضيات، إدارة الأعمال، التخطيط العمراني، الاقتصاد، الحوسبة العلمية وهندسة المياه ولكن لصالح التاريخ. كذلك فهناك فروق بين تخصص الجغرافيا وتخصص الاقتصاد لصالح الجغرافيا، وبين الدراسات العربية المعاصرة والاقتصاد لصالح الدراسات العربية، وبين علم الاجتماع مع تخصصات الرياضيات وإدارة الأعمال والاقتصاد لصالح علم الاجتماع. كما وجدت فروق بين علم النفس المجتمعي وبين تخصصات الرياضيات، إدارة الأعمال، والاقتصاد لصالح علم النفس المجتمعي. كذلك وجدت فروق من جهة بين تخصص الرياضيات والفيزياء لصالح الرياضيات، ومن جهة أخرى بين الرياضيات وبين التخصصات: التصميم العمراني، العلوم الطبية المخبرية، المرأة والقانون والتنمية، الديموقراطية وحقوق الإنسان، الصحة العامة والمجتمعية وعلوم المياه والبيئة لصالح الستة تخصصات الأخيرة. كما ووجدت فروق بين تخصص الفيزياء مع إدارة الأعمال ومع الاقتصاد لصالح الفيزياء. كذلك وجدت فروق بين تخصص إدارة الأعمال وتخصصات التصميم العمراني، العلوم المخبرية، المرأة والقانون والتنمية، الديموقراطية وحقوق الإنسان، الصحة العامة والمجتمعية، الدراسات الدولية وعلوم المياه والبيئة لصالح السبعة تخصصات الأخيرة. كما وهناك فروق بين الاقتصاد وتخصصات التصميم العمراني، العلوم المخبرية، المرأة

والقانون والتنمية، الديموقراطية وحقوق الإنسان، الصحة العامة والمجتمعية، الدراسات الدولية، علوم المياه والبيئة، هندسة المياه والنوع الاجتماعي لصالح التسعة تخصصات الأخيرة. ومن أجل تحديد المجموعة التي تعود لصالحها الفروق في متوسط آرائها نحو مجال الأبحاث الكلي حسب متغير التخصص استخدم اختبار(LSD) ونتائجه في جدول رقم (58):

جدول رقم (58)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا في المجال الكلي للأبحاث حسب متغير التخصص

العامل	التخصص (I)	التخصص (J)	فروق المتوسطات Mean Difference (I-J)	الخطأ المعياري Std. Error	الدلالة الإحصائية Sig.	التخصص (I)	التخصص (J)	فروق المتوسطات Mean Difference (I-J)	الخطأ المعياري Std. Error	الدلالة الإحصائية Sig.
المجـــال الكلـــي للأبحاث	التربية	الرياضيات	0.36	0.17	0.035*	الاقتصاد	تصميم عمراني	0.67-	0.33	0.045*
		إدارة الاعمال	0.29	0.10	0.006*		علوم مخبرية	0.79-	0.28	0.006*
		اقتصاد	0.34	0.15	0.025*		المرأة والقانون والتنمية	0.42-	0.19	0.030*
	التاريخ	الجغرافيا	0.45	0.19	0.019*		الديموقراطية وحقوق الإنسان	0.54-	0.22	0.017*
		الرياضيات	0.60	0.21	0.006*		الصحة العامة والمجتمعية	0.44-	0.17	0.010*
		إدارة الأعمال	0.53	0.17	0.002*		الدراسات الدولية	0.41-	0.21	0.048*
		الإقتصاد	0.59	0.21	0.005*	العلوم المخبرية	هندسة مياة	0.55	0.27	0.041*
		حوسبة علمية	0.46	0.21	0.032*		حوسبة علمية	0.65	0.29	0.023*
	الجغرافيا	علوم مخبرية	0.65	0.27	0.018*					
		الصحة العامة والمجتمعية	0.31-	0.15	0.046*					
	دراسات عربية معاصرة	الرياضيات	0.45	0.21	0.34*					
		إدارة أعمال	0.38	0.17	0.021*					
		اقتصاد	0.44	0.20	0.030*					
	علم الإجتماع	إدارة الأعمال	0.35	0.17	0.041*					
		اقتصاد	0.41	0.21	0.048*					
	الرياضيات	تصميم عمراني	0.68-	0.34	0.045*					
		المرأة القانون والتنمية	0.44-	0.21	0.035*					
		علوم طبية مخبرية	0.80-	0.29	0.006*					
		الديموقراطية وحقوق الإنسان	0.55-	0.24	0.020*					
		الصحة العامة والمجتمعية	0.46-	0.19	0.014*					
	إدارة الأعمال	علوم مخبرية	0.73-	0.26	0.005*					
		المراة القانون والتنمية	0.37-	0.16	0.021*					
		الديموقراطية وحقوق الإنسان	0.48-	0.19	0.013*					
		الدراسات الدولية	0.35-	0.17	0.041*					

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

تشير النتائج حسب جدول رقم (58) أن هناك فروق في متوسط آراء الطلبة نحو المجال الكلي للأبحاث بين تخصص التربية وتخصصات الرياضيات، إدارة الأعمال،الاقتصاد لصالح التربية. كما هناك فروق بين تخصص التاريخ وتخصصات الجغرافيا، الرياضيات، إدارة الأعمال، الاقتصاد، الحوسبة العلمية لصالح التاريخ. كما وجدت فروق بين الجغرافيا والعلوم المخبرية لصالح الجغرافيا، وبين الجغرافيا والصحة العامة والمجتمعية لصالح تخصص الصحة العامة والمجتمعية. كذلك وجدت فروق بين الدراسات العربية المعاصرة مع إدارة الأعمال، الاقتصاد، ومع الرياضيات لصالح الدراسات العربية المعاصرة . كما وهناك فروق بين علم الاجتماع مع إدارة الأعمال، الاقتصاد لصالح علم الاجتماع. كذلك وجدت فروق بين الرياضيات مع تخصصات: التصميم العمراني، المرأة والقانون والتنمية، العلوم المخبرية، الديموقراطية وحقوق الإنسان، الصحة العامة والمجتمعية لصالح الخمسة تخصصات الأخيرة. كما ووجدت فروق بين تخصص إدارة الأعمال وتخصصات: العلوم المخبرية، المرأة والقانون والتنمية، الديموقراطية وحقوق الإنسان، والدراسات الدولية لصالح الأربعة تخصصات الأخيرة. ووجدت فروق أيضا بين تخصص الاقتصاد وبين التخصصات: التصميم العمراني، العلوم المخبرية، المرأة والقانون والتنمية، الديموقراطية وحقوق الإنسان، الصحة العامة والمجتمعية، الدراسات الدولية لصالح الستة تخصصات الأخيرة. كذلك وجدت فروق بين تخصص العلوم المخبرية وتخصص هندسة المياه ، وبين تخصص العلوم المخبرية وبين الحوسبة العلمية لصالح تخصص العلوم المخبرية.

ج. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية Presentation المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بيرزيت تعود لمتغير التخصص؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير التخصص استخدم اختبار التباين الأحادي One Way Anova وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (59):

جدول رقم (59)

نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية تبعا لمتغير التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العامل الأول للتقدمة الصفية Presentation **(أهمية الممارسات التقويمية بالتقدمة)**	بين المجموعات	5.77	22	0.26	0.64	0.894
	داخل المجموعات	86.13	209	0.41		
	المجموع	91.90	231	0.38		
العامل الثاني للتقدمة الصفية Presentation **(الإشكاليات السلبية بالتقدمة الصفية)**	بين المجموعات	7.03	22	0.32	1.92	0.010*
	داخل المجموعات	34.69	209	0.17		
	المجموع	41.71	231	0.25		
المجال الكلي للتقدمة الصفية Presentation	بين المجموعات	3.36	22	0.15	0.75	0.782
	داخل المجموعات	42.42	209	0.20		
	المجموع	45.78	231	0.18		

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

تشير النتائج حسب جدول رقم (59) إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ تعزى لمتغير التخصص، في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المجال الكلي للتقدمة الصفية أو أحد عواملها التي تشمل الممارسات التقويمية للتقدمة الصفية وأهميتها.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ تعزى لمتغير التخصص، في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو إشكاليات التقدمة الصفية السلبية.

من أجل تحديد المجموعة التي تعود لصالحها الفروق في متوسط آرائها نحو مجال الإشكاليات السلبية للتقدمة الصفية حسب متغير التخصص، استخدم اختبار (LSD) الموضحة نتائجه في جدول رقم (60) كما يلي:

جدول رقم (60)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو إشكاليات التقدمة الصفية السلبية حسب متغير التخصص

العامل	التخصص (I)	التخصص (J)	فروق المتوسطات Mean Difference (I-J)	الخطأ المعياري Std. Error	الدلالة الإحصائية Sig.	التخصص (I)	التخصص (J)	فروق المتوسطات Mean Difference (I-J)	الخطأ المعياري Std. Error	الدلالة الإحصائية Sig.
إشكاليات التقدمة الصفية	التربية	دراسات عربية معاصرة	0.32-	0.15	0.034*	التخطيط العمراني	المرأة والقانون والتنمية	0.50-	0.24	0.039*
		علم نفس مجتمعي	0.33	0.16	0.046*		الدراسات الدولية	0.63-	0.25	0.013*
		هندسة المياه	0.29	0.12	0.021*	المرأة والقانون والتنمية	هندسة المياه	0.37	0.17	0.029*
	التاريخ	علم نفس مجتمعي	0.44	0.21	0.038*		علوم المياه والبيئة	0.36	0.18	0.049*
		تخطيط عمراني	0.53	0.25	0.037*	الصحة العامة والمجتمعية	هندسة المياه	0.29	0.14	0.043*
		هندسة المياه	0.40	0.18	0.029*	دراسات دولية	هندسة المياه	0.50	0.18	0.006*
		علوم المياه والبيئة	0.39	0.19	0.048*		علوم المياه والبيئة	0.49	0.19	0.013*
	الجغرافيا	دراسات عربية معاصرة	0.50	0.18	0.005*					
		دراسات دولية	0.39-	0.18	0.033*					
	دراسات عربية معاصرة	علم نفس مجتمعي	0.65	0.21	0.002*					
		الرياضيات	0.45	0.21	0.030*					
		الفيزياء	0.50	0.23	0.031*					
		إدارة أعمال	0.43	0.16	0.008*					
		تخطيط عمراني	0.73	0.24	0.003*					
		تصميم عمراني	0.63	0.32	0.048*					
		النوع الاجتماعي والتنمية	0.49	0.23	0.031*					
		هندسة المياه	0.60	0.17	0.001*					
		علوم المياه والبيئة	0.59	0.19	0.002*					
	علم النفس المجتمعي	الكيمياء التطبيقية	0.56-	0.26	0.028*					
		المرأة القانون والتنمية	0.41-	0.20	0.040*					
		دراسات دولية	0.54-	0.21	0.011*					
	الكيمياء التطبيقية	التخطيط العمراني	0.65	0.29	0.025*					
		هندسة المياه	0.52	0.23	0.025*					
		علوم المياه والبيئة	0.51	0.24	0.036*					

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \geq 0.05$

تشير النتائج حسب جدول رقم (60) أن هناك فروق في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الإشكاليات السلبية للتقدمة الصفية من جهة بين تخصص التربية وتخصص الدراسات العربية المعاصرة لصالح الدراسات العربية المعاصرة، ومن جهة أخرى بين التربية وعلم النفس المجتمعي، وهندسة المياه لصالح التربية. كما وهناك فروق بين تخصص التاريخ وتخصصات علم النفس المجتمعي، التخطيط العمراني، هندسة المياه،

علوم المياه والبيئة لصالح التاريخ. كما وظهرت فروق بين تخصص الجغرافيا والدراسات العربية المعاصرة لصالح الجغرافيا، وبين تخصص الجغرافيا والدراسات الدولية لصالح الدراسات الدولية. كذلك فقد وجدت فروق بين تخصص الدراسات العربية المعاصرة وتخصصات: علم النفس المجتمعي، الرياضيات، الفيزياء، إدارة الأعمال، التخطيط العمراني، التصميم العمراني، النوع الاجتماعي، هندسة المياه وعلوم المياه والبيئة لصالح الدراسات العربية المعاصرة. كما وجدت فروق بين تخصص علم النفس المجتمعي وتخصصات الكيمياء التطبيقية، المرأة القانون والتنمية، الدراسات الدولية لصالح الثلاثة الأخيرة. كذلك هناك فروق بين تخصص الكيمياء التطبيقية وتخصصات التخطيط العمراني، هندسة المياه، علوم المياه والبيئة لصالح الكيمياء التطبيقية. كما وهناك فروق بين التخطيط العمراني وتخصصات المرأة القانون والتنمية، الدراسات الدولية لصالح التخصصان الأخيران. ووجدت فروق بين تخصص المرأة القانون والتنمية وهندسة المياه وعلوم المياه والبيئة لصالح تخصص المرأة القانون والتنمية. ووجدت فروق بين الصحة العامة والمجتمعية وبين هندسة المياه لصالح الصحة العامة وفروق بين الدراسات الدولية مع هندسة المياه ومع علوم المياه والبيئة لصالح الدراسات الدولية.

د. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير التخصص؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير التخصص استخدم اختبار التباين الأحادي One Way Anova وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (61):

جدول رقم (61)

نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور تبعا لمتغير التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العامل الأول للمشاركة والحضور **(أهمية المشاركة والحضور)**	بين المجموعات	12.56	22	0.57	1.20	0.250
	داخل المجموعات	99.43	209	0.48		
	المجموع	111.99	231	0.53		
العامل الثاني للمشاركة والحضور**(ممارسات تقويمية في المشاركة والحضور)**	بين المجموعات	7.25	22	0.33	1.68	0.034*
	داخل المجموعات	41.02	209	0.20		
	المجموع	48.27	231	0.27		
المجال الكلي للمشاركة والحضور	بين المجموعات	5.05	22	0.23	1.44	0.100
	داخل المجموعات	33.37	209	0.16		
	المجموع	38.41	231	0.20		

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \geq 0.05$

تشير النتائج حسب جدول رقم (61) إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ تعزى لمتغير التخصص، في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو أهمية المشاركة والحضور ونحو المجال الكلي للمشاركة والحضور.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ تعزى لمتغير التخصص، في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الممارسات التقويمية المتعلقة بالمشاركة والحضور.

من أجل تحديد المجموعة التي تعود لصالحها الفروق في متوسط آرائها نحو مجال الممارسات التقويمية في المشاركة والحضور حسب متغير التخصص، استخدم اختبار (LSD) الموضحة نتائجه في جدول رقم (62) كما يلي:

جدول رقم (62)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الممارسات التقويمية في المشاركة والحضور حسب متغير التخصص

العامل	التخصص (I)	التخصص (J)	فروق المتوسطات Mean Difference (I-J)	الخطأ المعياري Std. Error	الدلالة الإحصائية Sig.
الممارسات التقويمية في المشاركة والحضور	التربية	دراسات عربية	0.50-	0.16	0.002*
	التاريخ	الاقتصاد	0.44	0.22	0.041*
	الجغرافيا	دراسات عربية معاصرة	0.62-	0.19	0.001*
	دراسات عربية معاصرة	علم الاجتماع	0.75	0.22	0.001*
		علم النفس المجتمعي	0.47	0.22	0.036*
		الكيمياء التطبيقية	0.81	0.27	0.003*
		إدارة الأعمال	0.53	0.17	0.002*
		الإقتصاد	0.81	0.21	0.000*
		تخطيط عمراني	0.56	0.27	0.037*
		علوم مخبرية	0.63	0.30	0.034*
		حوسبة علمية	0.58	0.22	0.008*
		الصحة العامة والمجتمعية	0.50	0.18	0.006*
		دراسات دولية	0.77	0.22	0.000*
		هندسة المياة	0.74	0.19	0.000*
	علم الإجتماع	ديموقراطية وحقوق الإنسان	0.48	0.24	0.047*
	الفيزياء	اقتصاد	0.50	0.25	0.046*
	الإقتصاد	تصميم عمراني	0.71-	0.35	0.041*
		المرأة القانون والتنمية	0.48-	0.20	0.019*
		الديموقراطية وحقوق الإنسان	0.55-	0.23	0.020*
		علوم المياة والبيئة	0.43-	0.20	0.036*
	المراة القانون والتنمية	الدراسات الدولية	0.43	0.21	0.040*
		هندسة المياه	0.41	0.18	0.027*
	الديموقراطية وحقوق الإنسان	الدراسات الدولية	0.50	0.23	0.038*
		هندسة المياه	0.48	0.21	0.029*

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \geq 0.05$

تشير النتائج حسب جدول رقم (62) أن هناك فروق في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو ممارسات أعضاء الهيئة التدريسية التقويمية في المناقشة والحضور بين تخصص التربية والدراسات العربية المعاصرة لصالح الدراسات العربية المعاصرة. كما

وجدت فروق بين تخصص التاريخ والاقتصاد لصالح التاريخ. ووجـدت فـروق بـين الجغرافيا والدراسات العربية المعاصرة لصالح الدراسات العربية. كذلك فقـد ظهـرت فروق بين تخصص الدراسات العربية المعاصرة وتخصصات: علـم الاجتمـاع، علـم النفس المجتمعي، الكيمياء التطبيقية، إدارة الأعمال، الاقتصاد، التخطيط العمراني، العلوم المخبرية، الحوسبة العلمية، الصحة العامة المجتمعية، الدراسات الدولية وهندسة الميـاه لصالح الدراسات العربية المعاصرة. كما ووجدت فروق بين تخصص علـم الاجتمـاع والديموقراطية وحقوق الإنسان لصالح علم الاجتماع، وبين الفيزياء والاقتصاد لصـالح الفيزياء، وبين الاقتصاد وتخصصات التصميم العمراني، المـرأة القـانون والتنميـة، الديموقراطية وحقوق الإنسان،علوم المياه والبيئة لصالح الأربعة تخصصات الأخيـرة. كذلك ظهرت فروق بين تخصص المرأة القانون والتنمية مع هندسة المياه ومع الدراسات الدولية لصالح المرأة القانون والتنمية. كما ووجدت فروق بين تخصص الديموقراطيـة وحقوق الإنسان مع الدراسات الدولية ومع هندسة المياه لصالح الديموقراطية وحقـوق الإنسان.

هـ. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحـو مجمل أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير التخصص؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيـت تعـود

لمتغير التخصص استخدم اختبار التباين الأحادي One Way Anova وفيــه ظهــرت النتائج المبينة في جدول رقم (63):

جدول رقم (63)

نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم تبعا لمتغير التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العامل الأول **(الخصــائص العامة لأساليب التقويم)**	بين المجموعات	8.90	22	0.41	0.51	0.970
	داخل المجموعات	167.58	209	0.80		
	المجموع	176.48	231			
العامل الثاني **(الأهداف التي تحققها أساليب التقويم)**	بين المجموعات	3.11	22	0.14	0.67	0.866
	داخل المجموعات	44.08	209	0.21		
	المجموع	47.19	231			
المجــال الكلــي لمجمــل أساليب التقويم	بين المجموعات	2.33	22	0.11	0.53	0.958
	داخل المجموعات	41.50	209	0.20		
	المجموع	43.84	231			

تشير النتائج حسب جدول رقم (63) إلــى عــدم وجــود فــروق دالــة إحصــائيا تعزى لمتغير التخصص عنــد مســتوى الدلالــة ألفــا $\alpha \leq 0.05$ فــي متوســط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم.

الأسئلة الفرعية تبعا لمتغير المستوى الأكاديمي

أ. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المستوى الأكاديمي؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المستوى الأكاديمي استخدم اختبار ت T-test وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (64) التالي:

جدول رقم (64)

نتائج اختبار ت_ t-test على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات تبعا لمتغير المستوى الأكاديمي

العوامل	المستوى الأكاديمي	العدد (N)	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة ت T	درجات الحرية Df	مستوى الدلالة P Sig.(2_tailed)
العامل الأول للاختبارات **(الخصائص العامة للاختبار الجيد)**	سنة	106	3.54	0.56	1.957	1.50	0.221
	أكثر من سنة	126	3.39	0.62			
العامل الثاني للاختبارات **(قياس الاختبارات للأهداف التربوية)**	سنة	106	3.23	0.52	1.051	3.02	0.083
	أكثر من سنة	126	3.16	0.58			
العامل الثالث للاختبارات **(الزمن المحدد للاختبارات ومدى صعوبتها)**	سنة	106	3.02	0.74	1.222	1.43	0.233
	أكثر من سنة	126	2.90	0.78			
العامل الرابع للاختبارات **(ممارسات تقويمية اختبارية)**	سنة	106	3.10	0.53	1.012	0.	0.571
	أكثر من سنة	126	3.03	0.55			
مجال الاختبارات الكلي	سنة	106	3.24	0.043	1.616	1.80	0.182
	أكثر من سنة	126	3.15	0.45			

تشير النتائج حسب جدول رقم (64) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجال الاختبارات الكلي كأسلوب تقويم، أو نحو أحد عوامله المتعلقة

بقياس الاختبارات للأهداف التربوية، صعوبة الاختبارات والزمن المحدد لها، الخصائص العامة للاختبار الجيد والممارسات التقويمية الاختبارية.

ب. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المستوى الأكاديمي؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المستوى الأكاديمي استخدم اختبار ت T-test وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (65) التالي:

جدول رقم (65)

نتائج اختبار ت_ t-test على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث تبعا لمتغير المستوى الأكاديمي

العوامل	المستوى الأكاديمي	العدد (N)	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة ت T	درجات الحرية Df	مستوى الدلالة P Sig.(2_tailed)
العامل الأول للأبحاث **(أهمية الأبحاث)**	سنة	106	3.92	0.55	-0.13	230	0.036*
	أكثر من سنة	126	3.93	0.72			
العامل الثاني للأبحاث **(ممارسات تقويمية بحثية)**	سنة	106	3.32	0.55	1.69	230	0.062
	أكثر من سنة	126	3.18	0.69			
العامل الثالث للأبحاث **(الإشكاليات السلبية للأبحاث)**	سنة	106	3.89	0.40	-2.82	230	0.548
	أكثر من سنة	126	4.04	0.42			
المجال الكلي للأبحاث	سنة	106	3.67	0.38	0.58	230	0.058
	أكثر من سنة	126	3.63	0.48			

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \geq 0.05$

تشير النتائج في جدول رقم (65) إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعود لمتغير المستوى الأكـــاديمي، عنـــد مســـتوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجـــال الأبحـــاث الكلي كأسلوب تقويم أو نحو الممارسات التقويمية البحثيـــة والإشـــكاليات الســـلبية للأبحاث.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ تعود لمتغير المستوى الأكاديمي في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحـــو أهميـــة الأبحـــاث لصـــالح المستوى الأكاديمي أكثر من سنة.

ج. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحـــو التقدمة الصفية Presentation المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المستوى الأكاديمي؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية Presentation المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المستوى الأكاديمي استخدم اختبار ت T-test وفيه ظهرت النتائج المبينـــة في جدول رقم (66):

جدول رقم (66)

نتائج اختبار ت_ t-test على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية تبعا لمتغير المستوى الأكاديمي

العوامل	المستوى الأكاديمي	العدد (N)	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة ت T	درجات الحرية Df	مستوى الدلالة P Sig.(2_tailed)
العامل الأول للتقدمة الصفية Presentation **(أهمية الممارسات التقويمية بالتقدمة)**	سنة	106	3.55	0.58	1.25	230	0.080
	أكثر من سنة	126	3.45	0.67			
العامل الثاني للتقدمة الصفيةPresentation **(الإشكاليات السلبية بالتقدمة الصفية)**	سنة	106	3.92	0.40	-1.92	230	0.513
	أكثر من سنة	126	4.02	0.44			
المجال الكلي للتقدمة الصفيةPresentation	سنة	106	3.69	0.42	0.38	230	0.201
	أكثر من سنة	126	3.67	0.46			

تشير النتائج في جدول رقم (66) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$، في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المجال الكلي للتقدمة الصفية Presentation كأسلوب تقويم، أو نحو أحد عوامله المتعلقة بأهمية الممارسات التقويمية في التقدمة الصفية، والإشكاليات السلبية للتقدمة الصفية.

د. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المستوى الأكاديمي؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو أسلوب المشاركة والحضور المستخدم من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المستوى الأكاديمي استخدم اختبار ت T-test وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (67):

جدول رقم (67)

نتائج اختبار ت_ t-test على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور تبعا لمتغير المستوى الأكاديمي

العوامل	المستوى الأكاديمي	العدد (N)	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة ت T	درجات الحرية df	مستوى الدلالة P Sig.(2_tailed)
العامل الأول للمشاركة والحضور(**أهمية المشاركة والحضور**)	سنة	106	3.93	3.60	1.34	230	0.255
	أكثر من سنة	126	3.81	5.70			
العامل الثاني للمشاركة والحضور(**الممارسات التقويمية للمشاركة والحضور**)	سنة	106	83.4	4.40	-0.84	230	0.228
	أكثر من سنة	126	3.53	8.40			
المجال الكلي للمشاركة والحضور	سنة	106	3.66	2.40	0.32	230	0.401
	أكثر من سنة	126	3.64	0.46			

تشير النتائج في جدول رقم (67) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$، في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المجال الكلي للمشاركة والحضور كأسلوب تقويم، أو نحو أحد عوامله المتعلقة بالممارسات التقويمية في المشاركة والحضور وأهمية المشاركة والحضور.

هـ. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المستوى الأكاديمي؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المستوى الأكاديمي استخدم اختبار ت T-test وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (68) التالي:

جدول رقم (68)

نتائج اختبار ت_ t-test على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم تبعا لمتغير المستوى الأكاديمي

العوامل	المستوى الأكاديمي	العدد (N)	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Deviation	قيمة ت T	درجات الحرية Df	مستوى الدلالة Sig.(2_tailed)
العامل الأول **(الخصائص العامة لأساليب التقويم)**	سنة	106	3.27	0.85	0.16	230	0.362
	أكثر من سنة	126	3.25	0.90			
العامل الثاني**(الأهداف التي تحققها أساليب التقويم)**	سنة	106	3.39	0.41	0.65	230	0.068
	أكثر من سنة	126	3.35	0.48			
المجال الكلي لمجمل أساليب التقويم	سنة	106	3.44	0.40	0.51	230	0.175
	أكثر من سنة	126	3.41	0.46			

تشير النتائج في جدول رقم (68) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$، في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم، خصائصها العامة أو نحو الأهداف التربوية التي تحققها.

الأسئلة الفرعية لمتغير المعدل التراكمي:

أ. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المعدل التراكمي؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المعدل التراكمي استخدم اختبار التباين الأحادي One Way Anova وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (69):

جدول رقم (69)

نتائج اختبار التباين الأحاديOne Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات تبعا لمتغير المعدل التراكمي

العوامل التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العامل الأول للاختبارات **(الخصائص العامة للاختبار الجيد)**	بين المجموعات	0.92	4	0.23	0.64	0.64
	داخل المجموعات	82.21	227	0.36		
	المجموع	83.13	231	0.30		
العامل الثاني للاختبارات **(قياس الاختبارات للأهداف التربوية)**	بين المجموعات	2.25	4	0.56	1.88	0.11
	داخل المجموعات	67.76	227	0.30		
	المجموع	70.01	231	0.48		
العامل الثالث للاختبارات **(الزمن المحدد للاختبارات ومدى صعوبتها)**	بين المجموعات	2.67	4	0.67	1.15	0.33
	داخل المجموعات	131.31	227	0.58		
	المجموع	133.98	231	0.63		
العامل الرابع للاختبارات **(ممارسات تقويمية اختبارية)**	بين المجموعات	1.95	4	0.49	1.67	0.16
	داخل المجموعات	66.29	227	0.29		
	المجموع	68.24	231	0.39		
مجال الاختبارات الكلي	بين المجموعات	1.36	4	0.34	1.75	0.14
	داخل المجموعات	44.12	227	0.19		
	المجموع	45.48	231	0.27		

تشير النتائج في جدول رقم (69) إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المعدل التراكمي، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجال الاختبارات الكلي كأسلوب تقويم، ونحو عامل قياس الاختبارات للأهداف التربوية، عامل صعوبة الاختبارات والزمن المحدد لها، عامل الخصائص العامة للاختبار الجيد والممارسات التقويمية الاختبارية.

- **هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المعدل التراكمي؟**

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المعدل التراكمي استخدم اختبار التباين الأحادي One Way Anova وظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (70):

جدول رقم (70)

نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو الأبحاث تبعا لمتغير المعدل التراكمي

العوامل التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العامل الأول للأبحاث (**أهمية الأبحاث**)	بين المجموعات	3.64	4	0.91	2.22	0.068
	داخل المجموعات	93.29	227	0.41		
	المجموع	96.93	231			
العامل الثاني للأبحاث (**ممارسات تقويمية بحثية**)	بين المجموعات	3.31	4	0.83	2.09	0.084
	داخل المجموعات	90.13	227	0.40		
	المجموع	93.44	231			
العامل الثالث للأبحاث (**الإشكاليات السلبية للأبحاث**)	بين المجموعات	0.95	4	0.24	1.38	0.242
	داخل المجموعات	39.12	227	0.17		
	المجموع	40.07	231			
المجال الكلي للأبحاث	بين المجموعات	2.49	4	0.62	3.39	0.010*
	داخل المجموعات	41.73	227	0.18		
	المجموع	44.21	231			

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

تشير النتائج في جدول رقم (70) إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المعدل التراكمي، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجال أهمية الأبحاث ونحو عامل الإشكاليات السلبية للأبحاث ونحو الممارسات التقويمية البحثية.

- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المعدل التراكمي، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجال الأبحاث الكلي بقيمة دلالة 0.010.

لتحديد المجموعة التي تعود لصالحها الفروق في متوسط آرائها نحو المجال الكلي للأبحاث حسب متغير المعدل التراكمي، استخدم اختبار (LSD) الموضحة نتائجه في جدول رقم (71):

جدول رقم (71)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المجال الكلي للأبحاث حسب متغير المعدل التراكمي

العامل	المعدل التراكمي (I)	المعدل التراكمي (J)	فروق المتوسطات Mean Difference (I-J)	الخطأ المعياري Std. Error	الدلالة الإحصائية Sig.
المجال الكلي للأبحاث	75-70	75.1-80	0.21-	0.13	0.097
		80.1-85	0.20-	0.12	0.091
		85.1-90	0.30-	0.13	0.017*
		أكثر من 90	0.12	0.16	0.452
	75.1-80	70-75	0.21	0.13	0.097
		80.1-85	0.008	0.07	0.904
		85.1-90	0.09-	0.09	0.281
		أكثر من 90	0.33	0.13	0.013*
	80.1-85	70-75	0.20	0.12	0.091
		75.1-80	0.008-	0.07	0.904
		85.1-90	0.10-	0.07	0.171
		أكثر من 90	0.32	0.13	0.011*
	85.1-90	70-75	0.30	0.13	0.017*
		75.1-80	0.09	0.09	0.281
		80.1-85	0.10	0.07	0.171
		أكثر من 90	0.43	0.13	0.002*
	أكثر من 90	70-75	0.12-	0.16	0.452
		75.1-80	0.33-	0.13	0.013*
		80.1-85	0.32-	0.13	0.011*
		85.1-90	0.43-	0.13	0.002*

*دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

تشير النتائج حسب جدول رقم (71) أن هناك فروق بين متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المجال الكلي للأبحاث بين من هم ذوي معدل تراكمي 70–75 مع المعدل التراكمي 85.1–90 بدلالة 0.017 ولصالح المعدل 85.1–90، وبين ذوي المعدل التراكمي 75.1–80 مع معدل أكثر من 90 بدلالة 0.013 ولصالح المعدل التراكمي 75.1-80. كما ووجدت فروق بين ذوي معدل 80.1–85 مع المعدل أكثر من 90 بدلالة 0.011 لصالح المعدل 80.1-85 . كذلك فقد وجدت فروق بين آراء طلبة الدراسات العليا بين ذوي المعدل التراكمي 85.1-90 والمعدل أكثر من 90 لصالح المعدل التراكمي 85.1–90 بدلالة 0.002.

ج. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية Presentation المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المعدل التراكمي؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المعدل التراكمي استخدم اختبار التباين الأحادي One Way Anova وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (72):

جدول رقم (72)

نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية تبعا لمتغير المعدل التراكمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العامل الأول للتقدمة الصفية Presentation **(أهمية الممارسات التقويمية بالتقدمة)**	بين المجموعات	1.48	4	0.37	0.93	0.449
	داخل المجموعات	90.42	227	0.40		
	المجموع	91.90	231	0.39		
العامل الثاني للتقدمة الصفية Presentation **(الإشكاليات السلبية بالتقدمة الصفية)**	بين المجموعات	1.14	4	0.28	1.59	0.178
	داخل المجموعات	40.58	227	0.18		
	المجموع	41.71	231	0.23		
المجال الكلي للتقدمة الصفية Presentation	بين المجموعات	1.15	4	0.29	1.46	0.217
	داخل المجموعات	44.63	227	0.20		
	المجموع	45.78	231	0.25		

تشير النتائج حسب جدول رقم (72) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المعدل التراكمي، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المجال الكلي للتقدمة الصفية أو نحو أحد عواملها التي تشمل الممارسات التقويمية للتقدمة الصفية، أهميتها، وإشكالياتها السلبية.

د. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المعدل التراكمي؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المعدل التراكمي استخدم اختبار التباين الأحادي One Way Anova وفيه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (73):

جدول رقم (73)

نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو المشاركة والحضور تبعا لمتغير المعدل التراكمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العامل الأول للمشاركة والحضور(**أهمية المشاركة والحضور**)	بين المجموعات	2.86	4	0.72	0.94	0.445
	داخل المجموعات	173.62	227	0.77		
	المجموع	176.48	231	0.75		
العامل الثاني للمشاركة والحضور(**ممارسات تقويمية في المشاركة والحضور**)	بين المجموعات	0.42	4	0.10	0.51	0.732
	داخل المجموعات	46.77	227	0.21		
	المجموع	47.19	231	0.16		
المجال الكلي للمشاركة والحضور	بين المجموعات	0.49	4	0.12	0.65	0.630
	داخل المجموعات	43.34	227	0.19		
	المجموع	43.84	231	0.16		

تشير النتائج حسب جدول رقم (73) إلى عدم وجود فروق دالـــة إحصـــائيا تعـــزى لمتغير للكلية، عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو المجال الكلي للمشاركة والحضور أو نحو أحد عواملها التي تشـــمل الممارســـات التقويمية للمشاركة والحضور وأهميتها.

هـــ. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت تعود لمتغير المعدل التراكمي؟

لفحص وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيـــت تعـــود لمتغير المعدل التراكمي استخدم اختبار التبـــاين الأحـــادي One Way Anova وفيـــه ظهرت النتائج المبينة في جدول رقم (74):

جدول رقم (74)

نتائج اختبار التباين الأحادي One Way Anova على متوسطات آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم تبعا لمتغير المعدل التراكمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العامل الأول (**الخصائص العامة لأساليب التقويم**)	بين المجموعات	2.86	4	0.72	0.94	0.445
	داخل المجموعات	173.62	227	0.77		
	المجموع	176.48	231	0.75		
العامل الثاني(**الأهداف التي تحققها أساليب التقويم**)	بين المجموعات	0.42	4	0.10	0.51	0.732
	داخل المجموعات	46.77	227	0.21		
	المجموع	47.19	231	0.16		
المجال الكلي لمجمل أساليب التقويم	بين المجموعات	0.49	4	0.12	0.65	0.630
	داخل المجموعات	43.34	227	0.19		
	المجموع	43.84	231	0.16		

تشير النتائج حسب جدول رقم (74) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المعدل التراكمي عند مستوى الدلالة ألفا $\alpha \leq 0.05$ في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو مجمل أساليب التقويم.

نتائج التحاليل الكيفية:

بعد تحليل المقابلات التـــي أجريـــت مع 12 طالب وطالبة من الدراسات العليا من التخصصات المختلفة، لاستطلاع آرائهم حول الأساليب المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في تقويم المواد الدراسية في برامج الدراسات العليا، وآرائهم حول مدى مطابقة الاختبارات المستخدمة لمواصفات الاختبار الجيد، والأساليب المفضلة لديهم تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. تنوعت أساليب التقويم المستخدمة في التخصصات المختلفة بشكل عام، ولكن هذا لا يعني تنويعها في جميع المواد التي يدرسها الطالب، حيث عبّر بعض الطلبة عـــن عدم وجود امتحانات كتابية في بعض المواد.
2. احتّل أسلوب التقدمة الصفيّة الصّدارة كأسلوب تقويم مستخدم من قبل هيئة التدريس مع وجود توجّه ايجابي نحوه، حيث قالت إحدى الطالبات " *أحبذ التقدمة لأن برنامج الماجستير يعتمد على المنافسة ويخرجنا من جو البكالوريوس*" وكما قال أحد الطلبة "*التّقدمة الصّفية تقوّي الشخصية وتكسب الطلبة مهـــارات التّواصـــل وتفيـــده فـــي المستقبل*"، مع التنويه من بعض الطلبة إلى اعتماد بعض الطلبة علـــى تلخيصـــات جاهزة من سنوات سابقة، وبهذا تفقد التقدمة الصفية مصداقيتها، وتفقدها سمة الفهم والتحليل وهو الهدف المقصود منها.
3. اختلفت آراء الطلبة حول موضوع الاختبارات بنوعيها الشفوية والكتابية، حيث عبّر بعض الطلبة عن رضاهم لعدم وجود اختبارات في بعض المواد، كما بررت إحدى

الطالبات" *لسنا طلّاب مدارس لنعمل اختبار*" وقالت أخرى "*إنّ الامتحان يجعلك تحفظ المادّة أكثر من أهمّية تطبيقها*"، أمّا الرِّأي الآخر كان مناقضاً لذلك، فقد انتقد بعض الطلبة عدم وجود اختبارات في بعض المواد واعتبر احدهم الاختبارات جزءاً مهماً قائلاً "*يجب وجود الاختبارات والتّنويع هو الحل الأمثل*" وعبّرت أخرى "*إنها طريقة أساسية تلزم الطلبة بحضور المحاضرات*".

4. اقترح الطلبة بعض أساليب تقويم لم تستخدمها هيئة التّدريس من مشاريع تنفيذيّة وميدانيّة، حيث عبر أحدهم " *أقترح وجود مشاريع تنفيذيّة وذلك حتى لا تظهر مشاكل لدينا عند العمل*"، وقالت طالبة "*أحبّذ الأبحاث خاصّة الميدانيّة لأنها تساعدنا في العمل المستقبلي*" وقال آخر مبرراً اقتراحه" *ذلك لزيادة الصّلة بين المواد وميدان العمل*"، كما تمّ اقتراح التنويع في الأساليب وتوزيع العلامات على الأساليب المختلفة بما يناسب المادّة، أما بخصوص الاختبارات اقترح بعض الطلبة أن تكون كمية الاختبارات البيتيّة أكثر من الاختبارات الصفيّة، وذلك لأنّ الاختبارات الصفية تشكّل ضغطًا اضافياً على الطلبة.

5. أما عند سؤالهم عن درجة مطابقة الامتحانات التي تقدم لهم من قبل الهيئة التدريسية لمواصفات الاختبار الجيد كانت تتمحور إجاباتهم بنقاط معينة:

أ. الاختبارات تعتمد على الحفظ والفهم، حيث قال أحد الطلبة" *تعتمد معظم الاختبارات على الحفظ*" وقال آخر" *الامتحان أسلوب جيد ولكن إذا اعتمد على الفهم والتحليل*".

ب. الاختبارات لا تراعي الفروق الفردية للطلبة.

ت. الاختبارات تركّز على المستويات الدنيا ومستوى التحليل فقط، أي لا تشمل على جميع المستويات، وعبر طالب بقوله "*لا يوجد مستوى عالي لمطابقة الامتحانات التي نقدمها لمواصفات الاختبار الجيد*".

ملخص النتائج:

- أكثر أساليب التقويم استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس هي تنازليا الاختبارات، الأبحاث، المشاركة والحضور، التقدمة الصفية، والنشاطات المختلفة. أما أقلها استخداما فهي التطبيقات العملية الميدانية، الحقائب التعليمية والمشاريع.
- أكثر أساليب التقويم تفضيلا لطلبة الدراسات العليا هي تنازليا الأبحاث، المشاركة والحضور، التقدمة الصفية والاختبارات في المرتبة الأخيرة. أما الأساليب البديلة المفضلة فهي التطبيقات العملية والمشاريع ودراسة الحالة.
- آراء الطلبة إيجابية نحو مدى قياس الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس لمواصفات الاختبار الجيد.
- تقيس غالبية الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس المستويات المعرفية الدنيا بحسب تصنيف بلوم.
- آراء طلبة الدراسات العليا إيجابية بدرجة متوسطة نحو الأبحاث والاختبارات، وإيجابية بدرجة مرتفعة نحو التقدمة الصفية والمشاركة والحضور.

- آراء الطلبة نحو الممارسات التقويمية الاختبارية والبحثية وممارسات المشاركة والحضور إيجابية بدرجة متوسطة، بينما آراءهم نحو ممارسات التقدمة الصفية إيجابية بدرجة مرتفعة.
- وجود فروق دالة نحو الاختبارات تبعا لمتغير الجنس، الكلية، والتخصص. ووجود فروق دالة نحو الأبحاث تبعا لمتغير الكلية، التخصص، المستوى الأكاديمي، والمعدل التراكمي، ونحو التقدمة الصفية والمشاركة والحضور تبعا لمتغير التخصص.

بعدما تطرقنا للفصل الرابع سيتم الانتقال للفصل الخامس لمناقشة النتائج والتوصيات.

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

سيتناول هذا الفصل مناقشة النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الباحثة حسب الترتيب التالي:

1. النتائج المتعلقة بأساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت. (السؤال الأول).

2. النتائج المتعلقة بأساليب التقويم المفضلة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بير زيت. (السؤال الثاني).

3. النتائج المتعلقة بالاختبارات ومدى مطابقتها لخصائص الاختبار الجيد، وقياسها لمستويات بلوم المعرفية. (السؤال الثالث والرابع).

4. النتائج المتعلقة بآراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت والتي تشمل الاختبارات، الأبحاث، التقدمة الصفية، المشاركة والحضور.(السؤال الخامس والسادس).

5. النتائج المتعلقة بتأثير المتغيرات المستقلة (الجنس، الكلية، التخصص، المستوى الأكاديمي، المعدل التراكمي) في آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت (الاختبارات، الأبحاث، التقدمة الصفية، والمشاركة والحضور). (السؤال السابع).

الجزء الأول: النتائج المتعلقة بأساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت.

تشير النتائج بحسب عينة الخطط الفصلية أن أكثر أساليب التقويم استخداما هو أسلوب الاختبارات يليها الأبحاث ثم المشاركة والحضور فالتقدمة الصفية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو طالب (1991) ودراسة بورتون (Burton, 2001) في كون الاختبارات وسيلة مفضلة وجيدة للتقويم، وتتعارض مع دراسة بروكهارت (Brookhart, 2001) التي تحدد نقص في استخدام الاختبارات لعدم وجود خبرة في بناء الاختبارات الجيدة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الاختبارات وسيلة جيدة للتقويم نظرا لأنها تتيح الفرصة لتشخيص مواطن القوة والضعف وأسبابها في وقت قصير نسبيا، مما يساعد على اتخاذ التدابير الوقائية العلاجية المسبقة. كما وتعد الاختبارات وسيلة عملية وجيدة لقياس القدرات الفردية للطالب لكون الطالب هو الوحيد الذي يجيب على أسئلتها، كذلك فان تحديد الدرجات لأسئلة الاختبارات يسهل عملية تقويم الطالب ويزيد من موضوعيتها، هذه الموضوعية التي أيدتها دراسة الأسعد (2000) وعارضتها دراسة الناجم (2002).

تتسم الاختبارات كذلك بأنها لا تحتاج الوقت والجهد الكبير لإعدادها وتصحيحها مقارنة بغيرها من وسائل التقويم الأخرى. وقد تكون الاختبارات أيضا شاملة ومحددة أكثر من غيرها من وسائل التقويم، لأنها تقيس مدى فهم الطالب لعدد أكبر من المحتوى والمواضيع، وقد تكون أسئلة الاختبارات إشارة جيدة للطلبة إلى أهمية المحتوى والمواد

المفروض على الطلبة استيعابها وفهمها جيدا، خاصة إذا ركز أعضاء هيئة التدريس على أهميتها خلال التدريس، الأمر الذي عارضته دراسة أبو زينة (2001) بطرحها عدم تركيز الاختبارات على أهمية المحتوى.

بالنسبة للأبحاث والمشاركة والحضور فقد تقاربت نسبة استخدامهما، وكانت تقريبا متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون هذه الأساليب من باب التنويع والاستفادة، حيث تتخصص الأبحاث في موضوع محدد يرغب أعضاء هيئة التدريس أن يتعمق الطالب فيه، وتنمى من خلاله مهارة البحث العلمي، أضف إلى ذلك أن هذا الأسلوب يجنب الطلبة قلق الاختبار، الأمر الذي أكدت عليه دراسة محافظة (1999).

بالنسبة لاستخدام المشاركة والحضور كأسلوب تقويم فقد يكون هدف أعضاء هيئة التدريس منه تقوية مهارة الحوار لدى الطلبة، تزويدهم بثقافة عامة، وإلزامهم بحضور الدروس.

أما أسلوب التقدمة الصفية فهو الأقل استخداما لأنه يستغرق وقتا طويلا، خاصة إذا كانت أعداد الطلبة كبيرة، كما وتحتاج التقدمة الصفية إلى وسائل تقديم تكنولوجية التي تتطلب الوقت والإمكانيات الكثيرة والغير متوفرة أحيانا، أضف إلى ذلك أن بعض الطلبة لديهم ضعف في تقديم وشرح المواد المختلفة، مما يجعل أعضاء هيئة التدريس يعيدون الشرح ثانية وهذا قد يؤخرهم عن إتمام الخطط والمنهاج المحدد، لذا فلا يحبذون هذا الأسلوب.

بالنظر إلى الكليات تشير النتائج بأن أسلوب التقدمة الصفية هو الأكثر استخداما في كلية الهندسة والتمريض، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى العدد القليل من الطلبة المنتسب في هذه التخصصات، وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة أومباخ وبورتر (Umbach & Porter, 2002) التي تؤكد مناسبة هذه الطريقة تبعا لأعداد الطلبة، بالإضافة إلى أنه في كلية الهندسة هناك اعتماد كبير على المشاريع التي يحتاج الطلبة لتقديمها أمام زملائهم. وكذلك الأمر في التمريض أيضا فهناك العديد من المواضيع والتطورات العلمية التي تحتاج للعرض للاطلاع عليها.

أما أسلوب الاختبارات فهو الأكثر استخداما في معظم الكليات مثل كلية العلوم، التجارة والاقتصاد، القانون، تكنولوجيا المعلومات وكلية الدراسات العليا، وذلك لإيجابيات الاختبارات المذكورة.

بالنسبة لأسلوب المشاركة والحضور فهو الأكثر استخداما في كلية الآداب والهندسة والقانون، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن مهارة الحوار والنقاش والعلاقات الاجتماعية العامة مطلوبة في هذه التخصصات، خاصة بعد إتمام التعليم والدراسة والخروج لسوق العمل في المجتمع. وتتفق هذه النتيجة حول أهمية المشاركة والحضور مع دراسة شميدت وبروسنان (Schmidt & Brosnan, 1996).

بالنسبة لأسلوب النشاطات فهو أكثر استخداما في كلية الهندسة كون التدريس يركز بدرجة كبيرة على المشاريع والتطبيقات العملية.

أما الأبحاث فهي أكثر استخداما في كلية التمريض لأن المواضيع العلمية والأبحاث في مجال الطب في تجدد دائم، لذلك على الطلبة التواصل والاطلاع عليها، لأن عملهم المستقبلي منوط بها، وقد تشكل هذه الأبحاث مسؤولية كبيرة عليهم عندما تتعلق بأرواح البشر .

يلاحظ في النتائج تطابق آراء الطلبة مع نتائج تحليل الخطط الفصلية من حيث أكثر أساليب التقويم استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس، حيث أشارت الآراء أن الاختبارات ويليها الأبحاث هي من أكثر أساليب التقويم استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس، ولكن برزت من خلال آراء الطلبة أساليب تقويم أقل استخداما ولكنها مفضلة لديهم، وهي التطبيقات العملية والمشاريع، النتيجة التي تتفق معها دراسة وارن ونسبت (Warren & Nisbet, 2001).

بالنسبة للمشاركة فقد كانت آراء الطلبة فيها أنه قلما يستخدمها أعضاء هيئة التدريس، بالرغم من أنهم يحددون لها نسبة من التقويم، ولكن على ما يبدو أن هذا التقويم شكليا فقط، وقد يكون فرضا لإلزام الطلبة بحضور المساقات، لأنه من الممكن أن لا تقيس المشاركة تماما مدى الفهم والتعلم العميق لدى الطلبة، بل تكشف المشاركة فقط عن مهارة الحوار، والثقافة العامة والخبرات، أضف إلى ذلك أن هناك فئة من الطلبة التي تشعر بالحرج والخجل بأن تبدي رأيها في المشاركة لذلك تلتزم الصمت فلا يستطيع أعضاء هيئة التدريس تقويمها بناء على ذلك.

الجزء الثاني: النتائج المتعلقة بأساليب التقويم المفضلة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بير زيت.

بناء على محاور الدراسة المتخصصة في الاختبارات والأبحاث والتقدمة الصفية والمشاركة والحضور، يفضّل طلبة الدراسات العليا أسلوب الأبحاث في الدرجة الأولى والاختبارات في الدرجة الأخيرة على الرغم من أن المحاضرين يستخدمون أسلوب التقويم الذي يعتمد على الاختبارات في المرتبة الأولى. وتتفق هذه النتيجة الإيجابية نحو الأبحاث مع دراسة محافظة (1999) ودراسة نصار (2004) بينما تتعارض مع دراسة المرعي والمصري (2007) التي كان فيها اتجاه الطلبة نحو الأبحاث سلبيا. كما وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في المقابلة عندما أشارت إحدى الطالبات "*لسنا طلاّب مدارس لنعمل اختبار*" ويمكن تفسير هذه النتيجة لكون الأبحاث تجنبهم قلق الاختبارات وتقدم على فترة زمنية طويلة نوعا ما، فيها لدى الطالب متسع من الوقت للتقصي والبحث وتنسيق الإجابات، إضافة إلى إمكانية الحصول على دعم ومساعدة أكاديمية علمية خارجية في الأبحاث، أضف إلى كل ذلك أن الأبحاث تقوي العلاقة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بسبب استفسارات الطلبة المتكررة عن طبيعة الأبحاث وطريقة إعدادها.

أما بالنسبة لأساليب تقويم بديلة فمن الواضح أن التطبيقات العملية والمشاريع احتلت المراتب الأولى في تفضيل الطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في المقابلة حيث أشار أحد الطلبة "*أقترح وجود مشاريع تنفيذيّة وذلك حتى لا تظهر مشاكل لدينا عند العمل*"، وقالت طالبة "*أحبّذ الأبحاث خاصّة الميدانيّة لأنها تساعدنا في العمل المستقبلي*".

يمكن تفسير هذه النتيجة لما تساهم فيه هذه الأساليب التطبيقية والعملية من فهم عميق للمادة خاصة عندما يطبّق الطلبة ما تعلموه في الحياة العملية. كما أن هذه الأساليب عادة ما تطبّق بشكل جماعي فيه توزع المهمات، مما يسهل على الطلبة عملية الدراسة والبحث ويوفر لهم الجهد والوقت في تعلم أكبر قدر من المواد والمعلومات. كذلك من الواضح أن الطلبة يفضلون بنسب أعلى من المتوسطة أساليب التقويم المعتمدة على دراسة الحالة، وتحليل ونقد نصوص، والحقائب التعليمية، وتقييم الزملاء، مما يشير إلى أهمية التنوع في استخدام أساليب التقويم، لأنها تنمي المهارات المعرفية العليا، وتكسب الطلبة مهارة التفكير الناقد، الأمر أكدت عليه دراسة القيسي (2008) ودراسة دردير (2004) ودراسة روبنسون وبينيت (Robinson & Bennet, 2007) ودراسة جوسكي (Guskey, 2005). وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما جاء في المقابلة عندما أشار أحد الطلاب"*يجب وجود الاختبارات والتّنويع هو الحل الأمثل*".

يمكن تفسير اتفاق الطلبة على تعدد أساليب التقويم أيضا، بسبب أن التنوع قد يساعد على الاهتمام بالفروق الفردية لدى الطلبة، ويزيد من عدالة وموضوعية عملية التقويم. من ناحية أخرى تشير النتائج أن الطلبة لا يحبذون أسلوب الاستبيان، ومن الممكن أن يكون السبب قناعتهم بعدم دقتها وموضوعيتها، أو لأنهم ليس لديهم وقت وجلد لتعبئة العديد من الفقرات خاصة مع أعباء الدراسة والاختبارات التي لديهم.

الجزء الثالث: النتائج المتعلقة بالاختبارات ومدى مطابقتها لخصائص الاختبار الجيد، وقياسها لمستويات بلوم المعرفية.

سيتم مناقشة النتائج المتعلقة بالاختبارات ومدى مطابقتها لمواصفات الاختبار الجيد من ناحيتين: الناحية الأولى من وجهة نظر وآراء الطلبة حول مدى مطابقة الاختبارات لمواصفات الاختبار الجيد، والناحية الثانية من خلال تحليل عينة الاختبارات من الكليات والتخصصات المختلفة، لمدى قياسها لمستويات بلوم المعرفية.

يلاحظ من نتائج آراء الطلبة نحو الخمسة عشر فقرة التي أشارت إلى مواصفات الاختبار الجيد أن آراء الطلبة نحو أحد عشرة منها إيجابية، ما عدا الفقرات التي أشارت إلى صعوبة الاختبار وطوله ومناسبته للزمن المحدد فقد كانت آراء الطلبة نحوها سلبية، وقد برزت في النتائج آراء الطلبة السلبية نحو فقرة تقيس الاختبارات المستويات المعرفية الدنيا باحتلالها على نسبة موافقة 100%، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة أبو دقة (2009) التي شددت على اعتماد الاختبارات على الحفظ والتلقين. كما ويؤكد عليه ما جاء في المقابلة حيث أشار أحد الطلبة "*إنّ الامتحان يجعلك تحفظ المادّة أكثر من أهمّية تطبيقها*"، وأشارت طالبة أخرى "*تعتمد معظم الاختبارات على الحفظ*"، وطالب آخر "*لا يوجد مستوى عالي لمطابقة الامتحانات التي نقدمها لمواصفات الاختبار الجيد*". ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يعدّون الاختبارات ويصححونها بناء على الخطط والمقرر الذي اتبعوه خلال عملية التدريس، وبالتالي في الاختبار مطلوب من الطلبة سكب كل ما تعلموه وفقا لمنهج أعضاء هيئة التدريس، لذلك يرى

الطلبة هذه العملية تكرارا وتذكرا فقط للمعلومات التي طرحت في المساقات، وعادة ما تستغرق هذه العملية الوقت الطويل والكتابة المستفيضة مما يؤدي إلى عدم ملاءمة الزمن المحدد للاختبار مع طوله وصعوبته. ولكن من ناحية أخرى فقد برزت لدى الطلبة نسبة موافقة 78% بأن أسئلة الاختبارات تقيس المستويات المعرفية العليا ويمكن أن نعزو هذا التناقض إلى التباين والفروقات في طبيعة المواد المدرسّة في التخصصات المختلفة، حيث بالإمكان إيجاد بعض الأسئلة التي تقيس مستويات معرفية عليا خاصة في التخصصات الإنسانية التي تكثر فيها القضايا التي تحتاج للتحليل والتركيب والتقويم.

بالإجمال يمكن القول بأن آراء الطلبة إيجابية نحو مدى مطابقة الاختبارات لمواصفات الاختبار الجيد بنسبة تقريبا 76%، بينما نسبة الآراء السلبية فقد كانت نسبتها 24%. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة آل عجيان (2001) بتوجهات إيجابية نحو خصائص الاختبار الجيد. ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس يضعون أسئلة الاختبارات بدقة وحذر، كما جاء في دراسة بورتون (Burton, 2001) وبمستوى جيد لكون الطلبة في مرحلة الدراسات العليا، وهؤلاء انتقتهم إدارة الجامعة ومكتب التسجيل باتقان ووفق معايير تدل على أنهم ذوي مستوى أكاديمي عال، بإمكانهم نقد اختباراتهم، أضف إلى ذلك أن هناك دائما في أقسام الإدارة الجامعية لجان وأشخاص لديهم مهمة مراقبة جودة الاختبارات، لذلك يحرص أعضاء هيئة التدريس على إعداد اختبارات جيدة كنوع من المسؤولية وابتعادا عن المساءلة.

أما من الناحية الثانية وهي تحليل نماذج الاختبارات فقد أشارت النتائج إلى أن غالبية الاختبارات تركز على الأسئلة المقالية، النتيجة التي اتفقت معها دراسة أبو زينة (2001) ودراسة أبو طالب (1991) ودراسة العمرو (1996) وعارضتها دراسة ميتلر (Metler, 2004) ودراسة الدردير وعبد الله (2004). ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب سهولة إعداد هذه الاختبارات بالمقارنة مع الأسئلة الموضوعية، وأيضا بسبب الشمولية التي تتسم بها هذه الاختبارات، حيث يكون المجال للطلبة مفتوحا للتحليل والتركيب في الإجابة عليها، كما لا يكون فيها مجال للفشل لأن كل ما سيكتبه الطالب سينال عليه الدرجات.

بالنسبة لوجود التعليمات يلاحظ عدم توفرها في خصائص الاختبار الجيد، وذلك يمكن عزوه إلى أن أعضاء هيئة التدريس يدركون أن الطلبة على معرفة ضمنية فيها، وأحيانا لا يطبعها أعضاء هيئة التدريس توفيرا لمساحة ما في نموذج الاختبار، فيعلن عنها شفهيا خلال الاختبار.

يلاحظ أيضا من النتائج تنوع وتباين في قياس الاختبارات للأهداف الدنيا والعليا بحسب تصنيفات بلوم المعرفية، ولكن البارز فيها تركيز غالبية الاختبارات على المستويات المعرفية الدنيا، وذلك يمكن أن نعزوه إلى طبيعة التخصصات والمساقات المختلفة، حيث يلاحظ من النتائج أن التخصصات الإنسانية ركزت على المستويات المعرفية العليا مثل الدراسات العربية المعاصرة، المرأة والقانون والتنمية والدراسات الدولية وذلك يمكن تفسيره بسبب وجود مشاكل وقضايا إنسانية في هذه التخصصات

التي تحتاج إلى نقاش واقتراح حلول لها قد تصل إلى حد التقويم أحيانا. بينما في التخصصات العلمية مثل الرياضيات والهندسة فقد كان التركيز على مستوى التطبيق، الأمر الذي وافقت عليه دراسة آل عجيان (2001)، أما في التخصصات الأدبية مثل التربية والجغرافيا والصحة المجتمعية فالتركيز على مستوى التذكر والفهم.

يمكن تفسير هذه النتائج في كون التخصصات العلمية مثل الرياضيات تحتوي على العديد من القوانين والمسائل، لذلك تعتمد كثيرا على التطبيق، بينما في التخصصات الأدبية مثل التربية والصحة المجتمعية فهناك العديد من النظريات التربوية والتعريفات التي تحتاج للحفظ والتلقين.

الجزء الرابع: النتائج المتعلقة بمتوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت والتي تشمل الاختبارات، الأبحاث، التقدمة الصفية، المشاركة والحضور.

- **آراء الطلبة نحو الاختبارات**

يلاحظ من النتائج أن آراء الطلبة نحو الاختبارات بشكل عام إيجابية بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المرعي والمصري (2007) ومع دراسة أبو دقة (2009)، إلا أنها تتعارض مع دراسة نصار (2004)، ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة مع أنهم لا يفضلون هذا الأسلوب إلا أن لديهم قناعة داخلية بأنه أسلوب جيد لتقويم الجهود الفردية، وقد تكون هذه الطريقة أقرب إلى الموضوعية من غيرها من أساليب التقويم لأن الدرجات التي توضع عليها تكون محددة وبناء عليها بإمكان الطالب مراجعة أعضاء هيئة التدريس فيها. واتفقت هذه النتيجة مع ما قالته إحدى الطالبات في المقابلة "*يجب وجود الاختبارات والتّنويع هو الحل الأمثل*" وعبّرت أخرى "*إنها طريقة أساسية تلزم الطلبة بحضور المحاضرات*".

يلاحظ أيضا من النتائج أن الطلبة ينظرون بإيجابية نحو الخصائص العامة للاختبارات ومن البارز منها طباعة أسئلة الاختبارات بوضوح ودون أخطاء مما يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يدققون عند طباعة الاختبار خوفا من انتقادات الطلبة

لمقدراتهم الإملائية، كما وأن الدرجة التي وصلوا إليها من العلم والدراسة أكسبتهم فـــن صياغة أسئلة الاختبار بطريقة صحيحة ودون أخطاء.

بالنسبة لقياس الاختبارات للأهداف فمن الواضح أن الطلبة يجمعون أن الاختبـــارات تركز على الأهداف المعرفية الدنيا وعلى الحفظ والتلقين كون الفقـــرة "تقـــيس غالبيـــة الاختبارات المستويات المعرفية الدنيا" احتلت الصدارة في أعلى المتوسطات وهذا يمكن أن نعزوه بسبب أن أعضاء هيئة التدريس على الأغلب يفضلون أن يجيب الطالب فـــي الاختبار تماما كما تعلموا في المحاضرات دون التطرق إلى قضايا تحتاج إلى التحليـــل والتركيب والاستنتاج، الأمر الذي أكدت عليه دراسة المرعي والمصري (2007) التي أشارت إلى تركيز طرق التدريس على الحفظ والتلقين دون ربط المعلومـــات ببعضـــها البعض.

أما بالنسبة للممارسات التقويمية الاختبارية فقد برزت فقرة يتحيز أعضـــاء هيئـــة التدريس في تصحيح الاختبارات، الأمر الذي أيّدته دراسة رونان (Ronan, 2004) ودراسة الخطيب والخطيب وعاشور (2000)، وقد يكون ذلك بسبب علاقات شخصـــية تربط أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة، أو بسبب التحيز للطلبة الـــذين يبـــرزون فـــي المناقشة الصفية، أو للطلبة الذين يكثرون من زيارة مكاتب أعضـــاء هيئـــة التـــدريس للاستفسارات المختلفة.

من الممارسات التقويمية التي برزت أيضا عدم تجديـــد أعضـــاء هيئـــة التـــدريس للاختبارات وعدم إرجاع نماذج الاختبارات للطلبة، وتتفق هذه النتيجة نوعـــا مـــا مـــع

دراسة الجفري (2002) التي أشارت إلى أداء دون المتوسط ومقبول من حيث إعطاء الدرجات وإعادة الاختبارات، ويمكن تفسير ذلك بأن هاتين الفقرتين ترتبطان معا حيث لا يرجع أعضاء هيئة التدريس الاختبارات كونهم لا يريدون أن يجددوا هذه الاختبارات لأن طبيعة المادة التي يقدمونها متوارثة وليس فيها أي تجديد، كما أن موضوع انتقاء وصياغة أسئلة اختبارات ليس بالأمر السهل ويتطلب جهدا ومهارة وتجدد، وقد لا يملك أعضاء هيئة التدريس الوقت الكافي لتجديد أسئلة الاختبارات لانشغالهم في البحوث العلمية أو الأمور الحياتية الشخصية على حد السواء.

بالنسبة لصعوبة الاختبارات من الواضح أن الاختبارات لا ترتب من السهل إلى الصعب لأنه كما يبدو فإن أعضاء هيئة التدريس يصيغون أسئلة الاختبارات بناء على ترتيب وتدرج المحتوى والمقرر الذي تناولوه في المساقات المختلفة وليس حسب الصعوبة.

- **آراء الطلبة نحو الأبحاث**

يلاحظ من النتائج أن آراء الطلبة إيجابية بدرجة مرتفعة نحو الأبحاث، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة المرعي والمصري (2007) وتتفق مع دراسة محافظة (1999)، ويمكن أن يعزى ذلك بسبب أهميتها في تنمية مهارة البحث العلمي وتطوير معرفة الطالب بالمادة العلمية، ومساهمتها في تقوية العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس. ولكن من الواضح أن هناك سبب آخر لآراء الطلبة الإيجابية نحو الأبحاث وهو لسهولة الحصول عليها جاهزة من طلبة آخرين لأن هذه الفقرة احتلت الصدارة في أعلى

المتوسطات الحسابية. ويساند هذا السبب الممارسات البحثية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس حيث اتفق الطلبة على أن أعضاء هيئة التدريس لا يقرأون الأبحاث بالتفصيل ولا يغيرون من مواضيع الأبحاث ولا يزودون طلابهم بتغذية راجعة لأبحاثهم، الأمر الذي اتفقت عليه دراسة الجفري (2002) ودراسة الخطيب والخطيب وعاشور (2000) ودراسة ميرتلر (Mertler, 2004)، بينما تحفظت منه دراسة روديهيفر (Rodeheaver, 2000).

تعزى الأسباب للآراء الإيجابية نحو الأبحاث علاوة على الأسباب المذكورة أعلاه، أن الطلبة يعتمدون على مساعدة بعضهم البعض في كتابة الأبحاث، كذلك فإن إعداد الأبحاث يعطى على فترة زمنية طويلة فلا يلعب التوتر عاملا مؤثرا عليهم، مما يضمن للطلبة متسعا من الوقت لتقديمها.

- **آراء الطلبة نحو التقدمة الصفية**

من الواضح أن آراء الطلبة نحو التقدمة الصفية إيجابية بدرجة مرتفعة، ويمكن أن نعزو ذلك إلى مساهمة التقدمة الصفية في صقل الشخصية، والتواصل مع الآخرين، وهذا ما أشار إليه الطلبة في المقابلة حيث قالت إحدى الطالبات " *أحبذ التقدمة لأن برنامج الماجستير يعتمد على المنافسة ويخرجنا من جو البكالوريوس*" وقال أحد الطلبة "*التّقدمة الصّفية تقوّي الشخصية وتكسب الطلبة مهارات التّواصل وتفيده في المستقبل*". ويفضل الطلبة هذا الأسلوب نظرا إلى الظروف المريحة التي يوفرها هذا الأسلوب، لأن الطالب مسؤول عن محاضرة واحدة فقط على طول المساق الواحد، وباقي المحاضرات

يكون فقط مستمعا لغيره دون أي توتر أو عبء يذكر. من هذا المنطلق برزت في الإشكاليات السلبية للتقدمة الصفية فقرة أنها مضيعة للوقت وعبئا على الطالب لأنه سيتحمل مسؤولية الطلبة في تقديم المادة بدلا من أعضاء هيئة التدريس الذين يتخذون التقدمة لتخفيف الأعباء عنهم. هذا ما أكدته المتوسطات المتدنية التي أشارت إلى أن أعضاء هيئة التدريس لا يمارسون دورا فاعلا في التقدمة الصفية وبأن كل العبء على الطالب، ولكن مع ذلك في النهاية يكون التقويم غير دقيق فلا تعطى التقدمة الوزن المناسب من التقويم النهائي، مع أنه قد يرى بعض الطلبة هذا الأسلوب طريقة لتحسين تحصيلهم النهائي بأقل وقت وجهد.

من الممكن أيضا أن تكون آراء الطلبة إيجابية نحو التقدمة الصفية بسبب إفساح المجال للطلبة للتعبير عن ذاتهم، وإبراز قدراتهم باستخدام وسائل تكنولوجية متعددة، خاصة لدى هؤلاء الذين سيمارسون مهنة التدريس في المستقبل.

تتفق هذه النتيجة الإيجابية نحو التقدمة الصفية مع دراسة المرعي والمصري (2007)، التي كانت فيها اتجاهات الطلبة من التخصصات العلمية والإنسانية نحو التقدمة الصفية إيجابية في المرتبة الثانية بعد الدمج بين أساليب التقويم. وتتعارض مع دراسة نصار (2004) التي ظهرت فيها اتجاهات متدنية وسلبية للطلبة نحو التقدمة الصفية بغض النظر عن تخصصاتهم ومستوى تحصيلهم.

- **آراء الطلبة نحو المشاركة والحضور**

يلاحظ من النتائج أن آراء الطلبة نحو المشاركة والحضور إيجابية بدرجة مرتفعة من حيث أهمية المشاركة التي يرى الطلبة أنها تطور معلوماتهم في المجالات المختلفة وتعزز العلاقات والتواصل بينهم، ولكن النتائج تشير إلى أن هذا التقويم شكلي فقط حيث يستبعد من التقويم النهائي ولا يعطيه أعضاء هيئة التدريس الوزن المناسب.

تعزى هذه الآراء الإيجابية نحو المشاركة والحضور بسبب مساهمتها في تبادل الخبرات العملية والحياتية والأكاديمية بين الطلبة، دون أن يكلفهم ذلك أي تعب وعناء. كما أن الطلبة ينظرون إليه بإيجابية لأن الحضور يجعلهم يفهمون المادة بطريقة أفضل مما يسهل عليهم الدراسة للاختبار، وقد يكون هذا الأسلوب مريحا بسبب وجود نسبة من التغيب مسموح بها، والتي أحيانا يتجاوز عنها تبعا للأسباب الملحة أو للأفراد الذين يتحيز أعضاء هيئة التدريس معهم.

ينظر الطلبة الذين يبرزون في المشاركة والحوار لهذا الأسلوب بأكثر إيجابية كونهم سيكونوا من البارزين لدى أعضاء هيئة التدريس، مما سيزيد من تحصيلهم ودرجة تقويمهم. كذلك فإن بعض الطلبة يفضلون أسلوب المشاركة والحضور لأنهم مقتنعون بأن أسلوب المشاركة شكلي فقط يسجّل على الخطط فقط لضمان عدم رسوب الطلبة.

يلاحظ انعدام الدراسات التي تناولت موضوع أسلوب التقويم المعتمد على المشاركة والحضور بشكل خاص لذلك لم يشر إلى أي منها في الموافقة والمعارضة، وهذا جعل الباحثة توصي بالتطرق وإجراء دراسات حول هذا الموضوع.

- **آراء الطلبة نحو مجمل أساليب التقويم**

من الواضح أن آراء الطلبة نحو أساليب التقويم عامة التي تستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت إيجابية بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نصار (2004) ودراسة مرعي والمصري (2007) ودراسة ستانكيفيسن (Stankeviciene, 2007) ودراسة العتوم (2000) ودراسة أبو دقة (2009) ودراسة الجفري (2002)، بينما تتعارض باتجاهات سلبية نحو أساليب التقويم كما جاء في دراسة كاظم (2007) وفي دراسة الخطيب والخطيب وعاشور (2000).

برزت في هذا المحور مراعاة أساليب التقويم للجوانب النظرية أكثر من التطبيقية، واهتمام الطالب بدرجته النهائية أكثر من اهتمامه بتحقيق أهداف التعلم، وقلة تقويم الطلبة بموضوعية ودقة، وقلة مراعاة الفروق الفردية، وعدم تحفيز أساليب التقويم للطلبة بأن يكونوا متعلمين نشطين.

يمكن أن تعزى الأسباب لهذه النتائج إلى النظام التقويمي الكلي في الجامعة والذي يعتمد على الدرجات والعلامات سواء في الترفيع من مستوى لآخر وسواء استخدم للتقدير ومنح الشهادات، كما وقد يكون السبب تأثر أعضاء هيئة التدريس في مستوى الطلبة الأكاديمي حيث لا تراعى الفروق الفردية في استخدام أساليب التقويم إدراكا منهم أن من وصل إلى الدراسات العليا قد وصل مستوى بإمكانه التأقلم مع كافة نوعيات أساليب التقويم المستخدمة.

بالنسبة لرأي الطلبة في عدم الموضوعية في التقويم فهناك العديد من العوامل التي قد تؤدي إليها ومنها المنافسة بين الطلبة، والعلاقات الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس، والدرجات النهائية التي يضعها أعضاء هيئة التدريس للطلبة.

بالنسبة لقلة جعل الطلبة متعلمين نشطين من خلال أساليب التقويم فيعود السبب إلى استخدام أساليب تقويم تقليدية لا تحفز على التأمل والإبداع، وهذا ما أكدته دراسة شان (Chan, 2001) ودراسة عليمات (2005) من حيث عدم الابتكار واستثارة الدافعية للتعلم. ويمكن تفسير السبب بقلة الإمكانيات وبالتقيد بالوقت المحدد لإنهاء منهاج ما، إضافة لعبء العمل على أعضاء هيئة التدريس والقيام بالبحوث العلمية وبالتالي ليس هناك الوقت الكافي لاستخدام أساليب تقويم متنوعة تساهم في جعل الطلبة متعلمين نشطين.

بالنسبة للتركيز على الجوانب النظرية دون التطبيقية في استخدام أساليب التقويم فقد يكون السبب الاعتماد على الأساليب التي تحفز على الحفظ والتلقين، والابتعاد عن الميادين العملية والتطبيق لأنها تحتاج لجهد ووقت ودقة أكثر، مما قد ينهك أعضاء هيئة التدريس الذين قد يكونون مفتقدين أيضا لاستراتيجيات التقويم المعتمدة على هذه الأساليب.

الجزء الخامس: النتائج المتعلقة بتأثير المتغيرات المستقلة (الجنس، الكلية، التخصص، المستوى الأكاديمي، المعدل التراكمي) في آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت (الاختبارات، الأبحاث، التقدمة الصفية، والمشاركة والحضور).

- **تأثير الجنس**

يلاحظ أن هناك فروقا في آراء الطلبة نحو الخصائص العامة للاختبار الجيد لصالح الإناث، وذلك قد يكون لكونهن أكثر اجتهادا وصبرا وجلدا على الحفظ والدراسة لساعات طويلة تحضيرا للاختبار، لذلك يكّن أكثر دقة في تحديد خصائص الاختبار، وما احتواه من أسئلة مرت معهن خلال الدراسة. أما عدم وجود فروق في آراء الطلبة نحو الأبحاث والتقدمة الصفية والمشاركة والحضور ومجمل أساليب التقويم تعود لمتغير الجنس، لأن جميع هذه الأساليب أقل دقة وحساسية من الاختبارات، حيث تتسم بالعمومية وليس بالفردية وبالإمكان تطبيقها جماعيا من أفراد الجنسين.

تتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة عيد (2004) ودراسة الصباطي ومحمد (2007) التي جاء فيها تأثير الجنس في تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس ولكن لصالح الذكور، ولكنها تتعارض مع دراسة إبراهيم وأبو الطيب (2000) ودراسة المرعي والمصري (2007) من حيث عدم تأثر آراء الطلبة في أداء المدرسين تبعا لمتغير الجنس.

- **تأثير الكلية**

تبرز الفروق في آراء الطلبة نحو الممارسات التقويمية الاختبارية بين الكليات العلمية والإنسانية، فمن جهة هناك فروق بين كلية العلوم وبين كلية القانون، ومن جهة أخـــرى بين كلية العلوم وكلية التجارة والاقتصاد لصالح كلية العلوم. ويمكن أن يعزى السبب إلى اختلاف طبيعة الاختبارات في الكليات المختلفة، حيث تعتمد كلية العلـــوم أكثـــر علـــى اختبارات التطبيق، كما أن المحتوى والمعلومات ثابتة، والأسئلة العلمية عادة ما تكـــون موضوعية محددة لا مجال فيها للتوسع والتحليل، ولا للتحيز في تصحيحها، لذلك تكون الإجابات عادة إما صح أو خطأ مما قد يؤثر ويقلل من التقويم النهائي للطلبة والدرجات التي قد يحصلون عليها لذلك يتأثر الطلبة بها.

تتفق هذه النتيجة من حيث تأثير الكليات العلمية على تقويم الطلبة لأعضـــاء هيئـــة التدريس، مع دراسة بيك وكليان (Pike & Killian, 2001) كما وتتفق أيضا مـــع دراسة أومباخ وبورتر (Umbach & Porter, 2002).

بالنسبة للفروق في آراء الطلبة نحو الممارسات البحثية ونحو المجال الكلي للأبحاث لصالح الكليات الإنسانية، بين كلية الآداب وكلية التجارة والاقتصاد لصالح كلية الآداب، فقد يكون السبب لاعتماد كلية الآداب أكثر على الأبحاث بحسب طبيعـــة المـــواد، أمـــا التجارة والاقتصاد فاعتمادهم أكثر على المشاريع التي تفيدهم في عملهم المستقبلي.

يتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج تحليل الخطط الفصلية، وكما جاء في المقابلة مـــع إحدى الطالبات التي أشارت "*أحبّذ الأبحاث الميدانيّة لأنها تساعدنا في العمل المستقبلي*".

برزت أيضا فروق بين كلية التجارة والاقتصاد مع كليات الهندسة، الدراسات العليا، القانون، والتمريض، لصالحها جميعا، مع ملاحظة أن الفروق الأكبر كانت بين كلية التجارة والاقتصاد وكلية التمريض وذلك لأن كلية التمريض تعتمد أكثر على أسلوب الأبحاث لأنها مجبرة على مواكبة التطورات العلمية الطبية في مجال عملها وتخصصها.

يلاحظ أيضا وجود فروق بين كلية التمريض والعلوم من ناحية، وبين تكنولوجيا المعلومات والتمريض لصالح التمريض لأن كلية تكنولوجيا المعلومات تعتمد أكثر على التطبيق العملي على الحاسوب، بدلا من الأبحاث الكتابية.

- **تأثير التخصص**

يلاحظ من النتائج وجود فروق في آراء الطلبة نحو الممارسات الاختبارية تعود لمتغير التخصص بين العديد من التخصصات، ولسهولة التعليق على هذه النتائج سوف تؤخذ أعلى ثلاثة فروق وهي بين تخصص الرياضيات وتخصصات كل من الاقتصاد والهندسة والتخطيط العمراني والمرأة والقانون والتنمية، لصالح الرياضيات.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الصباطي ومحمد (2007) وأيضا مع دراسة بيك وكليان (Pike & Killian, 2001) ودراسة نصار (2004) من حيث تفوق التخصصات العلمية على الإنسانية في الآراء، ولكنها تتعارض مع دراسة إبراهيم وأبو الطيب (2000) ودراسة المرعي والمصري (2007) من حيث عدم وجود الفروق تبعا للتخصص.

يمكن تفسير ذلك بسبب طبيعة هذه التخصصات فموادها محددة وتعتمد كثيرا على الاختبارات فيكون هناك دائما إشكاليات من ناحية تجديد الاختبارات أو التحيز في تصحيحها أو إرجاعها. بينما تخصص المرأة والقانون فيعتمد أكثر على القضايا الإنسانية والأبحاث لذلك لا تحتك مباشرة مع ممارسات التقويم الاختبارية. وبالنسبة للهندسة والتخطيط العمراني فإن مدى استخدام الاختبارات قليل بحسب طبيعة التخصص لاعتمادهم أكثر على المشاريع، لذلك لا احتكاك مباشر ودقيق لهذا التخصص مع الممارسات الاختبارية.

بالنسبة للفروق في الآراء نحو الممارسات التقويمية البحثية بين تخصص التاريخ وإدارة الأعمال لصالح التاريخ، وبين الاقتصاد مع تخصص الصحة العامة والمجتمعية ومع الديموقراطية وحقوق الإنسان لصالح التخصصين الأخيرين، يمكن أن يعزى السبب إلى طبيعة تخصص التاريخ والصحة العامة والديموقراطية وحقوق الإنسان من حيث أنها تخصصات أدبية إنسانية، المجالات فيها مفتوحة للكثير من المواضيع والأبحاث. كذلك الأمر بالنسبة للفروق في الآراء نحو المجال الكلي للأبحاث بين تخصص العلوم المخبرية والرياضيات والعلوم المخبرية والاقتصاد وإدارة الأعمال لكونها تختلف في طبيعة المواد المدرسّة، وفي نوعية توجهاتها الأدبية والعلمية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة نصار (2004) من حيث أن التخصصات الإنسانية أكثر إيجابية نحو الأبحاث.

بالنسبة للفروق نحو الإشكاليات السلبية للتقدمة الصفية بين تخصص الدراسات العربية المعاصرة والتخطيط العمراني لصالح الدراسات العربية المعاصرة، وبين التخطيط العمراني والكيمياء التطبيقية لصالح الكيمياء، فقد يكون ذلك لكون الدراسات العربية المعاصرة والكيمياء يعتمدون على التقدمة الصفية أكثر من التخطيط الذي يستخدم أكثر المشاريع.

أما الفروق في الآراء نحو الممارسات التقويمية الخاصة بالمشاركة والحضور بين تخصص الدراسات العربية المعاصرة مع الكيمياء التطبيقية ومع تخصص الاقتصاد ومع تخصص الدراسات الدولية لصالح الدراسات العربية المعاصرة، فيمكن أن نعزو الأسباب إلى أن طبيعة التخصصات الإنسانية تحتاج إلى مهارة الحوار والعرض والعلاقات الاجتماعية خاصة لارتباطها بمجال العمل في المستقبل.

- **تأثير المستوى الأكاديمي**

يلاحظ وجود فروق في آراء الطلبة تعود للمستوى الأكاديمي نحو أهمية الأبحاث لصالح أكثر من سنة كون الطلبة تعرفوا على أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس أكثر وأصبح لديهم نضج ونظرة أشمل للمقررات والتقويم. كما أن الطلبة في السنة الثانية للتعليم يكونون بحاجة أكثر إلى توسيع آفاقهم في المجالات العلمية المختلفة لذلك يفضلون الأبحاث، أضف إلى ذلك أن الطلبة في السنة الأولى يواجهون صعوبة في التأقلم للجامعة والاختبارات وأساليب التقويم، فيصلون إلى السنة الثانية منهكين، لذلك يكونون بحاجة إلى أسلوب أقل صعوبة يوفر لهم بعض الراحة من التعب

والتوتر. وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة الصباطي ومحمد (2007) ودراسة العتوم (2000) التي وجدت الفروق دالة للمستوى الأكاديمي الأول، وتتعارض مع دراسة إبراهيم وأبو الطيب (2000) ودراسة الدوغان (1995) من حيث عدم وجود دلالة للمستوى الأكاديمي.

- **تأثير المعدل التراكمي**

يلاحظ من النتائج أنه توجد فروق في آراء الطلبة تعود لمتغير المعدل التراكمي نحو المجال الكلي للأبحاث، ولكن في غالبية الحالات كان لصالح الطلبة ذوي المعدل الأقل، ويمكن أن نعزو السبب إلى أن الطلبة يعتبرون الاختبارات سببا في تدني تحصيلهم، أما الأبحاث فعادة ما ترفع من معدلاتهم كونهم يعملون عليها لوقت أطول وبأريحية، كما أنه عادة تكون الدرجات المعطاة للأبحاث عالية وليس فيها أي رسوب كما في الاختبارات، ناهيك عن المجال الواسع لتلقي المساندة والمساعدة الأكاديمية من أطراف خارجية والتي من الممكن أن تزيد المعدلات.

تتعارض هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم وأبو الطيب (2000) في عدم تأثير المعدل التراكمي على آراء الطلبة، وتتفق مع دراسة المرعي والمصري (2007) ودراسة نصار (2004) ودراسة العتوم (2000)، التي فيها جميعا تزداد آراء الطلبة إيجابية نحو الأبحاث والاختبارات كلما ارتفع مستوى التحصيل لديهم.

توصيات الدراسة

التوصيات العامة للدراسة:

- التنويع في استخدام أساليب التقويم من قبل أعضاء هيئة التدريس.
- مراعاة الفروق الفردية في استخدام أساليب التقويم.
- تشجيع أعضاء الهيئة التدريسية على استخدام أساليب التقويم البديلة، وعدم الاقتصار على الاختبارات وأساليب التقويم التقليدية.
- الإكثار من أساليب التقويم التي تحفز على التأمل ومهارات التعلم العليا.
- اعتماد أساليب التقويم التي تركز على التدريبات العملية والمشاريع ودراسة الحالة.
- مراعاة الموضوعية والدقة والعدالة في تقويم الطلبة.

التوصيات المتعلقة بالاختبارات

- التقليل من أسلوب التقويم المعتمد على الاختبارات.
- إعداد أسئلة الاختبارات بحسب جداول مواصفات الاختبار الجيد.
- الابتعاد عن أسئلة الاختبارات التي تقيس المستويات المعرفية الدنيا.
- الإكثار من أسئلة الاختبارات التي تقيس المستويات المعرفية العليا.
- مراعاة أعضاء الهيئة التدريسية لصعوبة الاختبار وملاءمته للزمن المحدد له.
- مراعاة أعضاء الهيئة التدريسية في تغطية أسئلة الاختبار لجميع المحتوى.
- مراعاة أعضاء الهيئة التدريسية لمناسبة أسئلة الاختبار مع أهمية المحتوى.

- مراعاة ترتيب أسئلة الاختبار من السهل إلى الصعب.
- إعادة النظر في نسبة الاختبارات من التقويم النهائي.
- مراعاة العدالة وعدم التحيز في تصحيح الاختبارات.
- تجديد أسئلة الاختبارات بصورة مستمرة.
- إرجاع نماذج الاختبارات للطلبة وتزويدهم بتغذية راجعة لتعلمهم.

التوصيات المتعلقة بالأبحاث:

- قراءة الأبحاث من قبل أعضاء هيئة التدريس بالتفصيل والتعليق عليها.
- عدم التأثر بشكل الأبحاث وترتيبها، والتركيز على محتواها.
- الإكثار من الأبحاث الفردية وتقليل الأبحاث الجماعية.
- تجديد مواضيع الأبحاث باستمرار ومواكبة الحديث منها في المجالات التربوية.

التوصيات المتعلقة بالمشاركة والحضور والتقدمة الصفية:

- التركيز على أساليب التقويم المعتمدة على المشاركة والحضور والتقدمة الصـــفية، ووضع معايير محددة لقياس مدى تعلم الطلبة من خلال هذه الأساليب.
- الاهتمام بأن يكون التقويم عن طريق المشاركة والتقدمة الصفية فعليا وليس شكليا.
- إعادة النظر في نسبة المشاركة والحضور والتقدمة الصفية من التقويم الإجمالي.
- التشديد على تحديد نسبة التغيب المسموح بها للطلبة، وإيجاد نظام يلزمهم بها.
- جعل دور عضو هيئة التدريس أكثر فاعلية عند استخدام أسلوب التقدمة الصفية.

توصيات مستقبلية:

- إجراء دراسات كيفية معمقة عن أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس.
- إجراء دراسة عن الممارسات التقويمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات.
- إجراء دراسات حول المعيقات التي تحول دون استخدام أعضاء الهيئة التدريسية لأساليب التقويم الحديثة البديلة.
- تحليل لعدد أكبر من نماذج الاختبارات المستخدمة بحسب تصنيفات بلوم المعرفية.
- تأليف لجان خاصة بمراقبة خصائص الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
- إجراء دراسات معمقة ومتخصصة ومنفردة لكل أسلوب تقويم على حدا، للتعرف على أهميته ومعوقات استخدامه، خاصة التقدمة الصفية والمشاركة والحضور لوجود نقص في الدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع.
- إعداد دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية في مجال القياس والتقويم للتعرف على أساليب تقويم حديثة.
- إجراء دراسات مقارنة تحليلية لنماذج اختبارات بين الدراسات العليا والبكالوريوس.
- إجراء دراسات عن أساليب التقويم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
- إجراء دراسات مقارنة حول اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم بين جامعات مختلفة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، رضا والطيب، يوسف (2000). علاقة بعض المتغيرات في تقييم الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة. **المجلة المصرية للتقويم التربوي، 7**(1)، 39-61.

إبراهيم، عبد الله وسعادة، جودت (2004). **المنهج المدرسي المعاصر، ط4**. عمان، الأردن: دار الفكر.

إبراهيم، مجدي عزيز (2007). **منظومة التربية في الوطن العربي الواقع الحالي والمستقبل المأمول، ط1**. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

أبو حويج، مروان (2000). **المناهج التربوية المعاصرة ومفاهيمها عناصرها أسسها وعملياتها**.عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

أبو دقة، سناء (2009). تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10**(2)، 88-115.

أبو زمع، علي والنداف، عبد السلام (2006). الكفايات المتعلقة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية الرياضية بالجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة (دراسة مقارنة). **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 21**(4)، 53-86.

أبو زينة، فريد (2001). تطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات. **مجلة مركز البحوث التربوية**، (19)، 79-107.

أبو طالب، جهاد (1991). **أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث العلوم العامة في الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

أبو علام، رجاء (2005). **تقويم التعلم, ط1**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الأسعد، محمد مصطفى (2000). **مشكلات الشباب الجامعي وتحديات التنمية، بحث نظري وميداني، ط1**. بيروت، لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

آل عجيان، فيصل (2001). **تقويم فعالية الأساليب المستخدمة في تقويم الطلبة لمادة لقواعد اللغة العربية للصف الأول متوسط في مدينة الدمام**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أمبو سعيدي، عبد الله والراشدي, ثريا (2009). صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10**(2)، 148-166.

جاد، سمر وغنايم، مهنى (2005). **اتجاهات وقضايا التعليم العالي للقرن الواحد والعشرين**. عمان، الأردن: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

جامل، عبد الرحمن (2000). **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط2**. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الجفري، ابتسام حسين عقيل (2002). آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. **المجلة التربوية**، (64)، 109– 149.

الجلبي، سوسن (2005). **أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط1**. دمشق، سوريا: مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع.

حسين، سلامة (2006). **الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم, ط1**. عمان، الأردن: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الحموري، هند والكحلوت، أحمد (2009). استراتيجية مقترحة لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع. **مجلة العلوم التربوية والنفسية, 10**(2)، 188–214.

حنو، رقية (2002). **مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوكاة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية.** رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الخرابشة، بنان (2004). **أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خضر، فخري (2005). **الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس، ط1.** عمان، الأردن: دار القلم للنشر والتوزيع.

الخطيب، إبراهيم، شناوي، محمد، غانم، محمود، الكسواني، مصطفى (2005). **إدارة التعلم الصفي, ط1.** عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخطيب، رداح والخطيب، احمد وعاشور، محمد (2000). مدى فاعلية برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك كما يراها خريجو البرنامج في الجامعيتين. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 15**(3)، 77-108.

خنيش، يوسف (2006). **صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها**. رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، الجزائر. أخذت بتاريخ 2010/1/3 من موقع http:// site. Univ-banta.dz.

الدردير، عبد المنعم وعبد الله، جابر (2004). اتجاهات طلاب كلية التربية بقنا نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والنفسية. **دراسات معاصرة في علم النفس التربوي، جـ 1**، ص ص 235-301.

دروزة، أفنان نظير(2005). **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ط1**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

دودين، حمزة (2006). **دليل البرامج الجامعية: تقويم المخرجات التعليمية: حالة علمية، ط1**. العين: جامعة الإمارات العربية المتحدة.

الدوسري، راشد (2004). **القياس والتقويم التربوي الحديث مبادىء وتطبيقات وقضايا معاصرة, ط1**. عمان، الأردن: دار الفكر.

الدوغان، عبد الله (1995). اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية. **مجلة جامعة الملك سعود، 7**(2)، 249-274.

الربيعي، محمود داوود سليمان (2000). دور التقويم في تطوير العملية التربوية. **مجلة الآفاق**، (3)، 5-67.

زقوت، محمد شحادة (1998). تقييم طلبة الدراسات العليا للخبرات والممارسات التربوية لأساتذتهم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة. **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 1**(1)، 96-128.

سمارة، فوزي (2007). **التفاعل الصفي، ط1**. عمان، الأردن: الطريق للنشر والتوزيع.

شاهين، ناجح (2004). **واقع التعليم الجامعي الفلسطيني (رؤية نقدية)**. رام الله، فلسطين: مؤسسة ناديا للطباعة والنشر والتوزيع.

الشعوان، عبد الرحمن (2001). معايير إختيار المعلم المتعاون. **مجلة رسالة الخليج العربي**، (80)، 75-105.

الصباطي، إبراهيم ومحمد، شحته (2007). دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس. **المجلة العلمية للعلوم الإنسانية والإدارية، 8**(1)، 97-176.

الصراف، قاسم (2002). **القياس والتقويم في التربية والتعلم**. الكويت: دار الكتاب الحديث.

الصيداوي، أحمد (2004). **التقويم التربوي المستقبلي من التشخيصي إلى التكويني إلى الأدائي إلى الحقيقي**. بيروت، لبنان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

عابدين، محمد (2003). تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا في جامعة القدس. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية، 17**(1)، 173-240.

عابدين، محمود عباس (1999). رؤية للتطوير الجامعي المصري، **مجلة التربية والتنمية**، (16)، 309–315.

عبد الحميد، جابر (2002).**اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم التلميذ والمدرس، ط1**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

عبد الغفور، فوزية يوسف (2002). الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلاب كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت. **مجلة مستقبل التربية العربية، 8**(26)، 57-90.

العبسي، محمد (2008). أثر استخدام ملف أعمال الطالب في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات. **المجلة التربوية، 23**(90)، 22-48.

العتوم، نبيل (2000) دراسة تقويمية لتقويم طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة لممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقييم تحصيل طلبتهم الأكاديمي، **مجلة نظريات وتطبيقات**، (28)، 321-345.

عثمان، محمد (2005). **أساليب التقويم التربوي، ط1**. عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عصفور، ناصر (2006). **مستوى كفاءة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مدارس دولة الكويت في مجال القياس والتقويم التربوي وحاجاتهم التدريبية على ذلك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

علام، صلاح الدين (2007). **التقويم التربوي المؤسسي "أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدرس"، ط1**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

عليمات، صالح (2005). الكفايات التعليمية لأداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك. **المجلة التربوية، 20**(78), 66-83.

العمرو، فهد (1996). **واقع التقويم في مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية بنين من وجهة نظر معلمي الجغرافيا وموجهيها في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عيد، غادة (2004). تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت دراسة مقارنة للتقويم الذاتي وتقويم الطلاب وتقويم رئيس القسم العلمي. **المجلة التربوية، 19**(76), 11-36.

عيد، غادة خالد (2006). **القياس والتقويم التربوي مع تطبيقات برنامج SPSS، ط1.** الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

فتح الله، مندور (2000). **التقويم التربوي, ط1.** الرياض، السعودية: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

فرهود، نداء (2002). التقويم الذاتي الشامل لأداء الجامعات مخل للتطوير وضمان نوعية وجودة التعليم. **مجلة جامعة القدس المفتوحة،** (1)، 274-289.

القريطي، عبد المطلب أمين (2005). المعلم الجامعي أدواره وأخلاقياته المهنية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 11**(2)، 13-41.

قطيط، غسان يوسف (2009). **حوسبة التقويم الصفي, ط1.** عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القناديلي، جواهر (2009). **التقويم في التعليم العالي.** القاهرة، مصر: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

القيسي، تيسير خليل (2008). أثر استخدام نموذج تقويمي مقترح في التحصيل والتفكير الرياضي الاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن.**مجلة العلوم النفسية، 9**(1)، 91-131.

كاظم، علي (2007). اتجاهات المعلمين والطلبة وأولياء الأمور نحو التقويم التكويني وعلاقتها بدوره للالتحاق بالتعليم العالي وعالم العمل. **مجلة كلية التربية،** (24)، 41-79.

المالكي، عبد الرحمن عبد الله (2006). أساليب التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 19**(1)، 66-89.

مجيد، سوسن شاكر (2007). **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط1**. عمان، الأردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

محافظة، سامح (1999). اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية نحو الامتحانات العادية وكتابة الأوراق البحثية في جامعة مؤتة. **شؤون اجتماعية، 16**(63)، 41-56.

المحسن، محسن (2007). الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس. **مجلة مستقبل التربية العربية، 13**(44)، 9-38.

مراد، خلود (2001). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي. **مجلة العلوم التربوية النفسية, 2**(4)، 182-195.

مرعي، توفيق ومصري، محمد (2007). اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم. **مجلة العلوم النفسية، 8**(1)، 94-109.

المطيري، عبد الله (2008). **درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأدوات التقويم وأساليبه من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

ملحم، سامي (2001). **سيكولوجية التعلم والتعليم, الأسس النظرية والتطبيقية، ط1**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

منسي، حسن (2002). **التقويم التربوي، ط1**. عمان، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

الناجم، سعد (2002). المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل. **مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، 3**(1)، 137-176.

نبهان، محيي محمد (2008). **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم، ط1**. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

نصار، يحيى حياتي (2004). ادراكات طلبة جامعة الملك سعود لاساليب التقويم وبالاختبار كأداة تعليمية وعلاقة ذلك بتخصصاتهم ومستوياتهم التحصيلية. **المجلة التربوية، 18**(70)، 11-71.

وزارة التربية والتعليم (2003). **دليل المعلم في التعليم والتقويم، ط1**. رام الله، فلسطين.

يوسف، ماهر والرافعي، محمد (2003). **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، ط3**. الرياض، السعودية: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Adams, T. & Hsu, J. (1998). Classroom assessment: Teacher conceptions and practices in mathematics. *School Science and Mathematics, 98*(4), 174-180.

Airasian, P. (2000). *Assessment in the classroom: A concise approach, (2nd ed.).* Boston: McGraww- Hill.

Al-Sarmi, Y. (2002). *Protfolio assessment of pupil's scientific abilities in Oman: providing authentic assessment of pupils' performance and improving communication between school and home*. Unpublished master's thesis, University of Leeds, UK.

Alten, D. & Flippo, R. (2002). Alternative assessment in the preparation of literacy educators: Responses from students. *Reading Psychology*, 23, 15-26.

Bennett, S. (2004). Assessment in chemistry and the role of examination. *University chemistry Education, 8*, 52-57.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. New York: David Mckay.

Bol, L. Stephenson, P. O'Connel, A. & Nunnery J. (1998). Influence of experience, grade level, and subject area on teacher's assessment practices. *Journal of Educational Research, 91*(6), 323-331.

Brookhart, S. (2001). *The standards and classroom assessment research*. U.S.A Pennsylvania. Document Reproduction Service (ERIC), ED 451189.

Burton, R. (2001). Do Item-discrimination indices really help us to improve our tests? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 26*(3), 213-220.

Chan, D. (2001). Characteristics and competencies of teacher of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective. *Roeper Review, 23*(4),103-197.

Culberston, L.(2000). *Alternative assessment: Primary grade literacy teacher's knowledge attitudes and practices*. Indiana University of Pennsylvania, USA.

Daraghmah, R. (1997). *The Effect of questions types and levels on student's academic achievement*. Master Thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Darling, L. (2001). Protfolio as practice: The narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education,17*, 107-121.

Fritz, C. (2001). *The level of teacher involvement in the Vermont mathematics portfolio assessment process instructional practices in grade 4 classrooms*. Unpublished Ph.D, University of New Hamphshire, USA.

Garthwait, A. & Verrill, J.(2003). E-portfolios: Documenting student progress. *Science and Children,40*(8), 22-27.

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

Gronlund, N. (1998). *Assessment of student achievement, (6th ed.)*. Boston: Allyn &Bacon.

Guskey, T. (2005). Formative classroom assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, research, and implications. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*, Montreal, Canada.

Kickligher, J. (2003). Use of course portfolio for assessment of teaching and learning. *Journal of the American Dietetic Association, 99*(9), 75-81.

Krathwohl, D. , Bloom, B. & Masia, B. (1964). *Taxonomy of affective domain*. New York: David Mckay.

Lanting, A. (2001). *An empirical study of district-wide K-2 performance assessment program: Teacher practices, information gained and use of assessment results.* Unpplished PhD, University of Illinois, USA.

Linn, R. & Gronlund, N. (2000). *Measurement and assessment in teaching, (8th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

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

Lorna, E. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student Learning*. Retrieved on 22/3/2010 from http:// www.Itag. Education. tas. gov. au.

McDonald, M. (2002). *Systematic assessment of learning outcomes: Developing multiple choice exams*. Boston: Jones and Bartlett.

Mertler, C. (2003). *Classroom assessment*. Los Angeeles: Pyczak.

Mertler,C. (2004). *Students as stakeholders in teacher evaluation: Teacher perceptions of a formative feedback model*. Document Reproduction Service (ERIC), ED 413328.

Murphy, K. & Davidshofer, C. (2001). *Psychological testing: Principles and applications*. NJ: Prentice Hall.

Nicholson, J. (2000). *Examining evidence of consequential aspects of validity in a curriculum performance assessment.* Unpublished PhD University of Michigan.

Nitko, A. (2004). *Educational assessment of studenst, (4th ed.)*. Upper saddle River, NJ: Prentice Hall.

Oermann, M. & Gaberson K. (2006). *Evaluation and testing in nursing education, (2nd ed.)*. New York: Springer Publishing Company.

Oosterhof, A. (2001). *Classroom application of educational measurement, (3rd ed.)*. Upper saddle River, NJ: Prentice Hall.

Paulsen, M. (2002). *Evaluating teaching performance, (2nd ed.)*. NJ: Wiky Periodicals Inc.

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

Robinson, M. & Bennet, R. (2007). *College students' attitudes toward portfolio assessment as an alternative to tradional tests*. Retrieved on 28/12/2010 from www.abe.slu.edu.

Rodeheaver, L. (2000). A case study of communication between secondary mathematics teachers and the cooperating teacher. *Educational Researcher*, *26*, 924-937.

Ronan, W. (2004). *Evaluating college classroom teaching effectiveness*. Document Reproduction Service (ERIC), ED 063518.

Salvin, J. & Yssldyke, J. (2001). *Assessment, (8thed.)*. USA: Houghton Mifflin Company.

Schmidt, M. & Brosnan, P.(1996). Mathematics assessment: Practices and reporting methods. *School Science and Mathematics, 96*(1), 17-20.

Senate Committee on Teaching and Learning (2002). *Teaching assessment and evaluation guide,* York University.

Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29,* 23-28.

Stankeviciene, J. (2007). Assessment of Teaching Quality: Survey of University Graduates. *Paper presented at the European Conference on Educational Research*, University of Ghent.

Stevenson, C. Duran, R. Barret, K. & Colarulli. G. (2005). Fostering faculty collaboration in learning communities: A developmental approach. *Innovative Higher Education, 30*(1), 23-37.

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

Tanner, D. (2001). *Assessing academic achievement*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Trice, A. (2000). *A Handbook of Classroom Assessment, (1st ed.)*. New York: Addison Wesley Longman Inc.

Umbach, P. & Porter, S. (2002). How do academic departments impact student satisfaction? Understanding the contextual effects of departments. *Humanities Social Sciences and Law, 43*(1), 209-234.

Ushiogi, M. (1997). Japanese postgraduate and its problems. *Higher Education, 34*(2), 237-244.

Warren, E & Nisbet, S. (2001). How grades 1-7 teacher assess mathematics and how they use the assessment data. *School Science and Mathematics, 101*(7), 348-355.

Zhao, C. & Khuh G. (2004). Adding value: learning communities and student engagement. *Research in Higher Education, 45*(2), 115-138.

الملاحق

ملحق رقم (1) / الاستبانة الأولية التي وزعت على العينة الاستطلاعية

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة تتعلق بأساليب التقويم – رقم( )

عزيزي الطالب.... عزيزتي الطالبة....

تحية طيبة وبعد .....

ستقوم الباحثة ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية في جامعة بير زيت، بدراسة حول "آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت"، وذلك للتعرف على آراء طلبة الدراسات العليا في أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية في مساقات برامج الماجستير المختلفة، وبخاصة الاختبارات التي ستحاول الباحثة من خلال هذه الدراسة تحديد مواصفاتها، وكذلك الأبحاث، والتقدمة الصفية، والمشاركة والحضور.

لهذا الغرض أعدت فقرات هذه الاستبانة للوقوف على واقع أساليب التقويم المتبعة في جامعة بير زيت، بأمل الخروج بتوصيات قد تساهم في تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف فيها، والتي من المؤمل أن تعود بالفائدة على العملية التربوية في الجامعة.

إن البيانات والمعلومات التي تقدمونها في هذه الاستبانة ستعامل بسرية تامة وستستخدم للأغراض العلمية والبحثية فقط من أجل الإسهام في دفع مسيرة التعليم العالي نحو الأفضل. لذلك يرجى منكم إبداء التعاون والتقيد بتعبئة المعلومات بدقة وموضوعية لتسلم الاستبانة للباحثة يدويا بعد ساعتين، ولكم جزيل الشكر على جهودكم وأمانتكم العلمية.

الباحثة:

نادية عويضة

أولا : البيانات الأولية

أرجو وضع إشارة دائرة ◯ على الرقم المناسب الذي تنطبق عليه الإجابة :

الجنس

1. ذكر 2. أنثى

الكلية :

1. الآداب 2. التجارة والاقتصاد 3. تكنولوجيا المعلومات 4. التمريض
5. الحقوق والإدارة العامة 6. العلوم 7. الهندسة 8. الدراسات العليا

التخصص:(الرجاء كتابته يدويا في الفراغ: مثل إدارة أعمال، أو الفيزياء، الخ.....)

التخصص هو: _____

المستوى الأكاديمي:

1. سنة أولى 2. أكثر من سنة

المعدل التراكمي للتحصيل الأكاديمي في الدراسات العليا حتى الوقت الحالي يتراوح بين:

1. 70- 75 2. 75.1- 80 3. 80.1- 85 4. 85.1- 90 5. أكثر من 90

ثانيا: فقرات الاستبانة

الرجاء وضع إشارة ◯ حول الرقم المناسب أمام كل فقرة مع الانتباه لمفتاح الإجابات التالي:

1 = مطلقا 2 = نادرا 3 = أحيانا 4 = غالبا 5 = دائما

الفقرات	مطلقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
الاختبارات الجامعية كأسلوب تقويم	1	2	3	4	5
1- تصاغ أسئلة الاختبارات بصورة واضحة	1	2	3	4	5
2- تطبع أسئلة الاختبارات بشكل سليم دون أخطاء	1	2	3	4	5
3- يصيغ أعضاء الهيئة التدريسية تعليمات شاملة للاختبارات	1	2	3	4	5
4- تقيس أسئلة الاختبارات الأهداف التربوية التي حددت مسبقا في خطة المساق	1	2	3	4	5
5- تتناسب أسئلة الاختبارات مع أهمية المحتوى	1	2	3	4	5
6- تغطي أسئلة الاختبارات جميع محتوى المادة التعليمية	1	2	3	4	5
7- تتسم أسئلة الاختبارات بالشمولية في قياس جميع مستويات التعلم	1	2	3	4	5
8- تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق)	1	2	3	4	5
9- تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقييم)	1	2	3	4	5
10- تتنوع أنماط أسئلة الاختبارات بحيث تحتوي على أسئلة مقالية وموضوعية	1	2	3	4	5
11- تركز غالبية أسئلة الاختبارات على مستوى التذكر فقط	1	2	3	4	5
12- تحث نوعية أسئلة الاختبارات على التفكير	1	2	3	4	5
13- تراعي أسئلة الاختبارات الفروق الفردية بين الطلاب	1	2	3	4	5
14- ترتب أسئلة الاختبارات من السهل إلى الصعب	1	2	3	4	5
15- تتناسب صعوبة الاختبارات مع زمن الإجابة المحدد لها	1	2	3	4	5
16- يتناسب طول الاختبارات مع الزمن المخصص لها	1	2	3	4	5
17- يراعي أعضاء الهيئة التدريسية إعطاء وقت إضافي للاختبارات	1	2	3	4	5
18- يقدم أعضاء الهيئة التدريسية التغذية الراجعة على أسئلة الاختبارات	1	2	3	4	5
19- تتناسب العلامات المحددة لكل سؤال في الاختبار مع أهمية المحتوى التعليمي الذي يقيسه	1	2	3	4	5
20- يتحيز أعضاء الهيئة التدريسية في تصحيح اختبارات الطلبة	1	2	3	4	5
21- يمنح أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة درجات عادلة في الاختبارات	1	2	3	4	5
22- يخصص أعضاء الهيئة التدريسية للاختبارات نسبة مناسبة من التقويم العام للمساقات	1	2	3	4	5
23- تحدد الاختبارات التقويم النهائي للطلبة	1	2	3	4	5

الفقرات	مطلقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
24- يجدد أعضاء الهيئة التدريسية الاختبارات بشكل مستمر	1	2	3	4	5
25- يرجع أعضاء الهيئة التدريسية نماذج الاختبارات للطلبة	1	2	3	4	5
26- تعد الاختبارات الجامعية أداة تقويمية فاعلة	1	2	3	4	5
الأبحاث الجامعية كأسلوب تقويم					
1- تطور الأبحاث معرفة الطالب بالمادة التعليمية	1	2	3	4	5
2- تعمل الأبحاث على تطبيق الجانب النظري من المادة التعليمية	1	2	3	4	5
3- تنمي الأبحاث المطلوبة مهارة البحث العلمي لدى الطالب	1	2	3	4	5
4- تكون التعليمات الخاصة بالأبحاث مفهومة	1	2	3	4	5
5- يحدد أعضاء الهيئة التدريسية عدد صفحات مناسب للأبحاث	1	2	3	4	5
6- يقرأ أعضاء الهيئة التدريسية أبحاث طلابهم بالتفصيل	1	2	3	4	5
7- تعطى للأبحاث نسبة مناسبة من التقويم العام للمساقات	1	2	3	4	5
8- يتحيز أعضاء الهيئة التدريسية لبعض الطلبة في تقييمهم للأبحاث	1	2	3	4	5
9- يتأثر تقويم أعضاء الهيئة التدريسية لأبحاث الطلبة بشكلها وترتيبها	1	2	3	4	5
10- يزود أعضاء الهيئة التدريسية طلابهم بتغذية راجعة حول أبحاثهم	1	2	3	4	5
11- يغيّر أعضاء الهيئة التدريسية مواضيع الأبحاث بصورة مستمرة	1	2	3	4	5
12- تفتقر الأبحاث الجماعية للتقويم العادل	1	2	3	4	5
13- تعد الأبحاث وسيلة تقويم أفضل من الاختبارات	1	2	3	4	5
14- يفضل الطلبة الأبحاث لسهولة الحصول عليها جاهزة من طلبة سابقين	1	2	3	4	5
التقدمة الصفية كأسلوب تقويم					
1- تشكل التقدمة الصفية عبئا على الطلبة	1	2	3	4	5
2- يعتبر أسلوب التقدمة الصفية مضيعة للوقت	1	2	3	4	5
3- تزيد التقدمة الصفية من فرص المنافسة بين الطلبة	1	2	3	4	5
4- تقوي التقدمة الصفية العلاقة بين الطلبة والمحاضرين	1	2	3	4	5
5- تكشف التقدمة الصفية عن القدرات الحقيقية المختلفة للطلاب	1	2	3	4	5
6- يقل تفاعل الطلبة في أثناء التقدمة الصفية	1	2	3	4	5
7- يشجع أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة على استخدام أساليب تكنولوجية حديثة في التقدمة الصفية	1	2	3	4	5
8- يأخذ أعضاء الهيئة التدريسية بالحسبان في تقويمهم أساليب العرض التي يستخدمها الطلبة في التقدمة الصفية	1	2	3	4	5

الفقرات	مطلقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
9- يمارس أعضاء الهيئة التدريسية دورا فاعلا أثناء التقدمة الصفية	1	2	3	4	5
10- يستخدم أعضاء الهيئة التدريسية أسلوب التقدمة الصفية لتخفيف أعباء التدريس عنهم	1	2	3	4	5
11- تشكل التقدمة الصفية أسلوبا تقويميا شكليا فقط	1	2	3	4	5
12- يعطي أعضاء الهيئة التدريسية التقدمة الصفية وزنا مناسبا في التقويم	1	2	3	4	5
13- تعتبر التقدمة الصفية أسلوب تقويم فعال	1	2	3	4	5
المشاركة والحضور كأسلوب تقويم					
1-تعزز المشاركة الصفية العلاقات والتواصل بين الطلبة	1	2	3	4	5
2- تطوّر المشاركة الصفية معلومات الطلبة في المجالات المختلفة	1	2	3	4	5
3- تحفزالمشاركة الصفية الطلبة على التفاعل النشط في المحاضرة	1	2	3	4	5
4- تعكس مشاركة الطلاب معرفتهم في المادة التعليمية	1	2	3	4	5
5- تتطرق المشاركة الصفية كثيرا إلى مواضيع خارج نطاق المادة التعليمية	1	2	3	4	5
6- يحتل الطلاب الذين يبرزون في المشاركة الصفية أعلى المستويات التقويمية لدى محاضريهم	1	2	3	4	5
7- يقسم أعضاء الهيئة التدريسية المشاركة الصفية بين الطلبة بشكل عادل	1	2	3	4	5
8- يتحيز بعض أعضاء الهيئة التدريسية لبعض الطلبة عن نسبة التغيب المسموح بها لهم	1	2	3	4	5
9- يعطي أعضاء الهيئة التدريسية المشاركة والحضور نسبة مناسبة من التقويم الإجمالي	1	2	3	4	5
10- يشكل الحضور أسلوبا تقويميا شكليا فقط	1	2	3	4	5
11- يستبعد أعضاء الهيئة التدريسية المشاركة من التقويم النهائي للطلبة	1	2	3	4	5
مجمل أساليب التقويم					
1- تنسجم أساليب التقويم المتبعة مع الأهداف المحددة للمساق	1	2	3	4	5
2- تتناسب أساليب التقويم مع طبيعة أساليب تدريس المساقات	1	2	3	4	5
3- تشخص أساليب التقويم المستخدمة جوانب القوة والضعف للطلبة	1	2	3	4	5
4- تركز أساليب التقويم المستخدمة على المستويات المعرفية الدنيا	1	2	3	4	5
5- أساليب التقويم المتبعة تجعل الطلاب متعلمين نشطين	1	2	3	4	5
6- تؤثر أساليب التقويم المتبعة إيجابيا على دافعية الطالب للتعلم	1	2	3	4	5
7- تراعي أساليب التقويم الفروق الفردية بين الطلبة	1	2	3	4	5
8- تراعي أساليب التقويم الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية	1	2	3	4	5
9- يزيد تنوع أساليب التقويم من عدالة عملية التقويم	1	2	3	4	5
10- يقيّم أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة بصورة دقيقة وموضوعية	1	2	3	4	5
11- يهتم الطالب بدرجته النهائية أكثر من اهتمامه بتحقيق أهداف التعلم	1	2	3	4	5

ثالثا: أسئلة مفتوحة

ضع دائرة على رقم الاختيار المناسب وقم بتعبئة الفراغ :

** أي من أساليب التقويم أدناه تفضل:

1. الاختبارات 2. الأبحاث 3. التقدمة الصفية 4. المشاركة والحضور

** أذكر/ي أساليب تقويم أخرى مفضلة لديك :

1. _____

2. _____

3. _____

** أذكر/ي أقل أسالب التقويم استخداما من قبل الهيئة التدريسية في الجامعة:

1. _____

2. _____

3. _____

ملحق رقم (2) / الاستبانة التي وزعت على عينة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة تتعلق بأساليب التقويم – رقم( )

عزيزي الطالب.... عزيزتي الطالبة....

تحية طيبة وبعد .....

ستقوم الباحثة ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية في جامعة بير زيت، بدراسة حول "آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بير زيت"، وذلك للتعرف على آراء طلبة الدراسات العليا في أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية في مساقات برامج الماجستير المختلفة، وبخاصة الاختبارات التي ستحاول الباحثة من خلال هذه الدراسة تحديد مواصفاتها، وكذلك الأبحاث، والتقدمة الصفية، والمشاركة والحضور.

لهذا الغرض أعدت فقرات هذه الاستبانة للوقوف على واقع أساليب التقويم المتبعة في جامعة بير زيت، بأمل الخروج بتوصيات قد تساهم في تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف فيها، والتي من المؤمل أن تعود بالفائدة على العملية التربوية في الجامعة.

إن البيانات والمعلومات التي تقدمونها في هذه الاستبانة ستعامل بسرية تامة وستستخدم للأغراض العلمية والبحثية فقط من أجل الإسهام في دفع مسيرة التعليم العالي نحو الأفضل. لذلك يرجى منكم إبداء التعاون والتقيد بتعبئة المعلومات بدقة وموضوعية لتسلم الاستبانة للباحثة يدويا بعد ساعتين، ولكم جزيل الشكر على جهودكم وأمانتكم العلمية.

الباحثة:

نادية عويضة

أولا : البيانات الأولية

أرجو وضع إشارة دائرة ◯ على الرقم المناسب الذي تنطبق عليه الإجابة :

الجنس

1. ذكر 2. أنثى

الكلية :

1. الآداب 2. التجارة والاقتصاد 3. تكنولوجيا المعلومات 4. التمريض
5. الحقوق والإدارة العامة 6. العلوم 7. الهندسة 8. الدراسات العليا

التخصص: (الرجاء كتابته يدويا في الفراغ: مثل إدارة أعمال، أو الفيزياء، الخ.....)

التخصص هو: _____

المستوى الأكاديمي:

2. سنة أولى 2. أكثر من سنة

المعدل التراكمي للتحصيل الأكاديمي في الدراسات العليا حتى الوقت الحالي يتراوح بين:

2. 70- 75 2. 75.1- 80 3. 80.1- 85 4. 85.1- 90 5. أكثر من 90

ثانيا: فقرات الاستبانة

الرجاء وضع إشارة ◯ حول الرقم المناسب أمام كل فقرة مع الانتباه لمفتاح الإجابات التالي:

1 = مطلقا 2 = نادرا 3 = أحيانا 4 = غالبا 5 = دائما

الفقرات	مطلقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
الاختبارات الجامعية كأسلوب تقويم	1	2	3	4	5
1- تصاغ أسئلة الاختبارات بصورة واضحة	1	2	3	4	5
2- تطبع أسئلة الاختبارات بشكل سليم دون أخطاء	1	2	3	4	5
3- يصيغ أعضاء الهيئة التدريسية تعليمات شاملة للاختبارات	1	2	3	4	5
4- تقيس أسئلة الاختبارات الأهداف التربوية التي حددت مسبقا في خطة المساق	1	2	3	4	5
5- تتناسب أسئلة الاختبارات مع أهمية المحتوى	1	2	3	4	5
6- تغطي أسئلة الاختبارات جميع محتوى المادة التعليمية	1	2	3	4	5
7- تتسم أسئلة الاختبارات بالشمولية في قياس جميع مستويات التعلم	1	2	3	4	5
8- تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق)	1	2	3	4	5
9- تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقييم)	1	2	3	4	5
10- تتنوع أنماط أسئلة الاختبارات بحيث تحتوي على أسئلة مقالية وموضوعية	1	2	3	4	5
11- تركز غالبية أسئلة الاختبارات على مستوى التذكر فقط	1	2	3	4	5
12- تحث نوعية أسئلة الاختبارات على التفكير	1	2	3	4	5
13- تراعي أسئلة الاختبارات الفروق الفردية بين الطلاب	1	2	3	4	5
14- ترتب أسئلة الاختبارات من السهل إلى الصعب	1	2	3	4	5
15- تتناسب صعوبة الاختبارات مع زمن الإجابة المحدد لها	1	2	3	4	5
16- يتناسب طول الاختبارات مع الزمن المخصص لها	1	2	3	4	5
17- يراعي أعضاء الهيئة التدريسية إعطاء وقت إضافي للاختبارات	1	2	3	4	5
18- يقدم أعضاء الهيئة التدريسية التغذية الراجعة على أسئلة الاختبارات	1	2	3	4	5
19- تتناسب العلامات المحددة لكل سؤال في الاختبار مع أهمية المحتوى التعليمي الذي يقيسه	1	2	3	4	5
20- يتحيز أعضاء الهيئة التدريسية في تصحيح اختبارات الطلبة	1	2	3	4	5
21- يمنح أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة درجات عادلة في الاختبارات	1	2	3	4	5
22- يخصص أعضاء الهيئة التدريسية للاختبارات نسبة مناسبة من التقويم العام للمساقات	1	2	3	4	5
23- تحدد الاختبارات التقويم النهائي للطلبة	1	2	3	4	5

الفقرات	مطلقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
24- يجدد أعضاء الهيئة التدريسية الاختبارات بشكل مستمر	1	2	3	4	5
25- يرجع أعضاء الهيئة التدريسية نماذج الاختبارات للطلبة	1	2	3	4	5
26- تعد الاختبارات الجامعية أداة تقويمية فاعلة	1	2	3	4	5
الأبحاث الجامعية كأسلوب تقويم					
1- تطور الأبحاث معرفة الطالب بالمادة التعليمية	1	2	3	4	5
2- تعمل الأبحاث على تطبيق الجانب النظري من المادة التعليمية	1	2	3	4	5
3- تنمي الأبحاث المطلوبة مهارة البحث العلمي لدى الطالب	1	2	3	4	5
4- تكون التعليمات الخاصة بالأبحاث مفهومة	1	2	3	4	5
5- يحدد أعضاء الهيئة التدريسية عدد صفحات مناسب للأبحاث	1	2	3	4	5
6- يقرأ أعضاء الهيئة التدريسية أبحاث طلابهم بالتفصيل	1	2	3	4	5
7- تعطى للأبحاث نسبة مناسبة من التقويم العام للمساقات	1	2	3	4	5
8- يتحيز أعضاء الهيئة التدريسية لبعض الطلبة في تقييمهم للأبحاث	1	2	3	4	5
9- يتأثر تقويم أعضاء الهيئة التدريسية لأبحاث الطلبة بشكلها وترتيبها	1	2	3	4	5
10- يزود أعضاء الهيئة التدريسية طلابهم بتغذية راجعة حول أبحاثهم	1	2	3	4	5
11- يغيّر أعضاء الهيئة التدريسية مواضيع الأبحاث بصورة مستمرة	1	2	3	4	5
12- تفتقر الأبحاث الجماعية للتقويم العادل	1	2	3	4	5
13- تعد الأبحاث وسيلة تقويم أفضل من الاختبارات	1	2	3	4	5
14- يفضل الطلبة الأبحاث لسهولة الحصول عليها جاهزة من طلبة سابقين	1	2	3	4	5
التقدمة الصفية كأسلوب تقويم					
1- تشكل التقدمة الصفية عبئا على الطلبة	1	2	3	4	5
2- يعتبر أسلوب التقدمة الصفية مضيعة للوقت	1	2	3	4	5
3- تزيد التقدمة الصفية من فرص المنافسة بين الطلبة	1	2	3	4	5
4- تقوي التقدمة الصفية العلاقة بين الطلبة والمحاضرين	1	2	3	4	5
5- تكشف التقدمة الصفية عن القدرات الحقيقية المختلفة للطلاب	1	2	3	4	5
6- يقل تفاعل الطلبة في أثناء التقدمة الصفية	1	2	3	4	5
7- يشجع أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة على استخدام أساليب تكنولوجية حديثة في التقدمة الصفية	1	2	3	4	5
8- يأخذ أعضاء الهيئة التدريسية بالحسبان في تقويمهم أساليب العرض التي يستخدمها الطلبة في التقدمة الصفية	1	2	3	4	5
9- يمارس أعضاء الهيئة التدريسية دورا فاعلا أثناء التقدمة الصفية	1	2	3	4	5

الفقرات	مطلقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
10- يستخدم أعضاء الهيئة التدريسية أسلوب التقدمة الصفية لتخفيف أعباء التدريس عنهم	1	2	3	4	5
11- تشكل التقدمة الصفية أسلوبا تقويميا شكليا فقط	1	2	3	4	5
12- يعطي أعضاء الهيئة التدريسية التقدمة الصفية وزنا مناسبا في التقويم	1	2	3	4	5
13- تعتبر التقدمة الصفية أسلوب تقويم فعال	1	2	3	4	5
المشاركة والحضور كأسلوب تقويم					
1-تعزز المشاركة الصفية العلاقات والتواصل بين الطلبة	1	2	3	4	5
2- تطوّر المشاركة الصفية معلومات الطلبة في المجالات المختلفة	1	2	3	4	5
3- تحفزالمشاركة الصفية الطلبة على التفاعل النشط في المحاضرة	1	2	3	4	5
4- تعكس مشاركة الطلاب معرفتهم في المادة التعليمية	1	2	3	4	5
5- تتطرق المشاركة الصفية كثيرا إلى مواضيع خارج نطاق المادة التعليمية	1	2	3	4	5
6- يحتل الطلاب الذين يبرزون في المشاركة الصفية أعلى المستويات التقويمية لدى محاضريهم	1	2	3	4	5
7- يقسم أعضاء الهيئة التدريسية المشاركة الصفية بين الطلبة بشكل عادل	1	2	3	4	5
8- يتحيز بعض أعضاء الهيئة التدريسية لبعض الطلبة عن نسبة التغيب المسموح بها لهم	1	2	3	4	5
9- يعطي أعضاء الهيئة التدريسية المشاركة والحضور نسبة مناسبة من التقويم الإجمالي	1	2	3	4	5
10- يشكل الحضور أسلوبا تقويميا شكليا فقط	1	2	3	4	5
11- يستبعد أعضاء الهيئة التدريسية المشاركة من التقويم النهائي للطلبة	1	2	3	4	5
مجمل أساليب التقويم					
1- تنسجم أساليب التقويم المتبعة مع الأهداف المحددة للمساق	1	2	3	4	5
2- تتناسب أساليب التقويم مع طبيعة أساليب تدريس المساقات	1	2	3	4	5
3- تشخص أساليب التقويم المستخدمة جوانب القوة والضعف للطلبة	1	2	3	4	5
4- تركز أساليب التقويم المستخدمة على المستويات المعرفية الدنيا	1	2	3	4	5
5- أساليب التقويم المتبعة تجعل الطلاب متعلمين نشطين	1	2	3	4	5
6- تؤثر أساليب التقويم المتبعة إيجابيا على دافعية الطالب للتعلم	1	2	3	4	5
7- تراعي أساليب التقويم الفروق الفردية بين الطلبة	1	2	3	4	5
8- تراعي أساليب التقويم الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية	1	2	3	4	5
9- يزيد تنوع أساليب التقويم من عدالة عملية التقويم	1	2	3	4	5
10- يقيّم أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة بصورة دقيقة وموضوعية	1	2	3	4	5
11- يهتم الطالب بدرجته النهائية أكثر من اهتمامه بتحقيق أهداف التعلم	1	2	3	4	5

ثالثا: أسئلة مفتوحة

ضع دائرة على رقم الاختيار المناسب وقم بتعبئة الفراغ :

** أي من أساليب التقويم أدناه تفضل:

1. الاختبارات 2. الأبحاث 3. التقدمة الصفية 4. المشاركة والحضور

** هل تفضل أساليب التقويم التالية:

1. دراسة الحالة نعم / لا 2. المشاريع نعم / لا 3. الملاحظة نعم / لا
4. المقابلات نعم / لا 5. تحليل ونقد نصوص بحثية نعم / لا 6. الاستبيان نعم/ لا
7. تدريبات عملية ميدانية نعم / لا 8. الحقائب التعليمية نعم / لا 9. تقييم الزملاء نعم / لا

** أذكر/ي أساليب تقويم أخرى مفضلة لديك :

1. _____ 2. _____ 3. _____

** أذكر/ي أكثر أساليب التقويم استخداما من قبل الهيئة التدريسية في الجامعة

1. _____ 2. _____ 3. _____

** أذكر/ي أقل أساليب التقويم استخداما من قبل الهيئة التدريسية في الجامعة:

1. _____ 2. _____ 3. _____

** عدد نماذج الاختبارات **الموجودة بحوزتي**، والتي قام أعضاء الهيئة التدريسية في مساقات الدراسات العليا بإرجاعها هو: _____ اختبار.

ملحق رقم (3) / تحليل الخطط الفصلية لمساقات مختلفة تبعا لأساليب التقويم المستخدمة فيها

الكلية	التخصص	المساق	أساليب التقويم المستخدمة					
			تقدمة صفية	أبحاث وتقارير	امتحانات نصف فصلية	امتحانات نهائية	نشاطات مختلفة	الحضور والمناقشة
الآداب	**أساليب تدريس العلوم**	أسس تعليم العلوم (7302)	15		20	30	15 تحليل وحدة	20
	أساليب تدريس الرياضيات	أسس تعليم الرياضيات (7301)	20		20	35	15 عمل جماعي	10
	أساليب تدريس اللغة الإنكليزية	أسس تعليم اللغة الإنكليزية (7303)	15	15		40	20 وظائف بيتية	10
	التربية	أسس نفسية (632)		30	30		30 مقالات	10
	التاريخ العربي الإسلامي	مصادر تاريخ العالم العربي في العصر الحديث (632)	15			30	40 نقد مقالات	15
		الغرب وقضايا التحرر في العالم العربي الحديث (634)	15	40	30	–	–	15
		العرب في ظل الدولة العثمانية (732)	20			40	30 دراسة نقدية تحليلية	10
		موضوع خاص (739) قراءات نقدية في تاريخ القدس العثمانية	20			30	30 دراسة نقدية	20
	جغرافيا	دراسات متقدمة الجغرافية السياسية للوطن العربي(635)		50	30			20
		دراسات متقدمة في الجغرافيا الطبيعية (636)	20		20	20	30 تقارير ميدانية	10
		إدارة المصادر الطبيعية (731)	10	20	20	40		10

الكلية	التخصص	المساق	أساليب التقويم المستخدمة					
			تقدمة صفية	أبحاث وتقارير	امتحانات نصف فصلية	امتحانات نهائية	نشاطات مختلفة	الحضور والمناقشة
	الدراسات العربية المعاصرة	الفكر العربي المعاصر: قضايا واتجاهات (633)	20	40	30			10
		الجغرافيا السياسية للوطن العربي (635)		50	30			20
		المرأة في المجتمع العربي المعاصر (731)	20	40		30		10
		دراسات في الثقافة الشعبية العربية (7383)	15			40	25 ورقة نقد	20
	علم الاجتماع	قضايا نظرية مركزية في علم الاجتماع (630)		30	20	40		10
		نظريات في التنمية والسياسات الاجتماعية (631)	15	20	25	30		10
		أساليب البحث الكيفي (634)	15	30		40		15
		علم الاجتماع الريفي (637)	15	20	25	30		10
العلوم	**الرياضيات**	الجبر المجرد (631)			30	40	30 وظائف بيتية	
		التحليل العددي (633)			30	40	30 وظائف بيتية	
		النماذج الإحصائية الخطية (637)	15		25	35	25 وظائف بيتية	

الكلية	التخصص	المساق	أساليب التقويم المستخدمة					
			تقدمة صفية	أبحاث وتقارير	امتحانات نصف فصلية	امتحانات نهائية	نشاطات مختلفة	الحضور والمناقشة
	الفيزياء	734		30	30	40		
		636			45	45		10
		632			15	30	أوراق عمل45	10
		731			45	40		15
	الكيمياء التطبيقية	611	30	30			40 مختبر	
		634		50		50		
		631	10	20	25	35	10تقارير مخبرية	
كلية التجارة والاقتصاد	إدارة أعمال	محاسبة إدارية (631)			35	35	30 دراسة حالة	
		إدارة مالية (632)		15	30	35	20 الانترنت	
		إدارة تسويق (633)			30	40	30مشروع	
		إدارة استراتيجية (635)		50	30		10أوراق عمل	10
		أعمال دولية (738)	20		30	40	10تحليل بيانات	
	الاقتصاد	النظرية الاقتصادية الجزئية (631)	25	25	20	30		
		النظرية الاقتصادية الكلية (632)			25	40	25 مشروع	

الكلية	التخصص	المساق	أساليب التقويم المستخدمة					
			تقدمة صفية	أبحاث وتقارير	امتحانات نصف فصلية	امتحانات نهائية	نشاطات مختلفة	الحضور والمناقشة
		مناهج البحث العلمي (635)		30	30	40		
الهندسة	تخطيط عمراني وعمارة المشهد	635	15		20	20	30 مشروع	15
		631	20	40			25مشروع	15
		623	10	20	20	30	15نشاط عملي	5
		621	15	30	10		35 تحليل استبانات	10
التمريض	العلوم الطبية المخبرية	إدارة مختبرات(611)	30	40			20 مشاريع	10
		علم الدم (631)	20	20	25	35		
		735	10	20	30	40		
		632	10	15	20	35	20 مختبر	
القانون	القانون	623	15	30		40		15
		634	10	40		30		20
		639		35		40		25
		637				60		40
تكنولوجيا المعلومات		مواضيع في استخلاص المعرفة من البيانات (7342)			30	30	40 مشروع انترنت	
		مواضيع خاصة في علم الحاسوب التطبيقي(7348)	30	20	20	30		
		حوسبة علمية 1 (6300)		30	30	40		

الكلية	التخصص	المساق	أساليب التقويم المستخدمة					
			تقدمة صفية	أبحاث وتقارير	امتحانات نصف فصلية	امتحانات نهائية	نشاطات مختلفة	الحضور والمناقشة
		حوسبة علمية 2 (6301)		30	30	40		
الدراسات العليا	الديموقراطية وحقوق الإنسان	القانون الدولي لحقوق الإنسان (632)	20	30	40			10
		المجتمع المدني (733)		30		50		20
		موضوع خاص (739)		40		30	20 نشاط	10
		مناهج البحث (639)		40			50 نقد أبحاث	10
	الصحة العامة والمجتمعية	علم الأوبئة الكلاسيكي (623)	20	20	20	40		
		الصحة العامة كمدخل لدراسة الأمراض المعدية وغير المعدية (621)	20		30	30	20 دراسة حالة	
		علم الأوبئة الكلاسيكي والاجتماعي المتقدم (625)		20	30	40	10أوراق عمل	
		مدخل إلى صحة البيئة (628)	10	15	25	40	10أوراق عمل	
	الدراسات الدولية	العلاقات الدولية منذ عام 1914 (634)	10	40		30		20
		مبادىء وتطبيق القانون الدولي (731)	20	40		25		15
		العالم العربي والغرب في القرن العشرين (636)	20		30	40		10

الكلية	التخصص	المساق	أساليب التقويم المستخدمة					
			تقدمة صفية	أبحاث وتقارير	امتحانات نصف فصلية	امتحانات نهائية	نشاطات مختلفة	الحضور والمناقشة
	النوع الاجتماعي والتنمية	مدخل تاريخي ونظري إلى دراسات النوع الاجتماعي والتنمية (631)	30		30	30		10
		التوجهات النظرية في النوع الاجتماعي والتنمية (632)	20	30		40		10
		الأطر القانونية للدولة والمواطنة (636)	20	40		30		10
	هندسة المياه والبيئة	العمليات البيئية (634)		10	30	40	20 مشروع	
		632			15	50	25 عمل ميداني	10
		(630)	15		20	50		15
المجموع 8 كليات	**21 تخصص**	**70 مساق**	**42**	**45**	**48**	**58**	**35**	**44**

ملحق رقم (4) / تسهيل مهمة لجمع بيانات من مكتب التسجيل والقبول

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
برنامج الماجستير في التربية

14 بيرزيت ☎ (02)2982174 (02) 2982981

5 كانون ثاني 2010

حضرة مدير التسجيل والقبول المحترم
بيرزيت – فلسطين

الموضوع: استكمال دراسة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة نادية صالح محمد عويضة بدراسة كمتطلب لإنهاء مساق الرسالة (860) تحت إشراف الدكتور عبدالله بشارات بعنوان "آراء طلبة الدراسات العليا في أساليب التقويم المتبعة من قبل الهيئة التدريسية في جامعة بيرزيت".

أرجو تزويد الطالبة المذكورة أعلاه بـ بيانات فيما يخص اعداد المسجلين للدراسات العليا وأيضاً عدد الكليات والتخصصات المختلفة.

مع فائق تقديري واحترامي ،،،

أ. موريس بقلة
رئيس دائرة التربية وعلم النفس

ملحق رقم (5) / تسهيل مهمة لجمع الخطط الفصلية من برامج الدراسات العليا

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
14 بيرزيت ☎ 2982174(02) 2982981 (02)
برنامج الماجستير في التربية

5 كانون ثاني 2010

السادة عمداء الكليات في جامعة بيرزيت المحترمين
بيرزيت – فلسطين

الموضوع: استكمال دراسة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة نادية صالح محمد عويضة بدراسة كمتطلب لإنهاء مساق الرسالة (860) تحت إشراف الدكتور عبدالله بشارات بعنوان "آراء طلبة الدراسات العليا في أساليب التقويم المتبعة من قبل الهيئة التدريسية في جامعة بيرزيت".

أرجو تسهل مهمة الطالبة بإجراء مقابلات مع بعض أعضاء هيئة التدريس وجمع خطط للمساقات المختلفة.

مع فائق تقديري واحترامي ،،،

أ. موريس بقلة
رئيس دائرة التربية وعلم النفس

ملحق رقم (6) / تسهيل مهمة توزيع الاستبانة على العينة الاستطلاعية في جامعة أبو ديس

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
14 بيرزيت ☎ 2982174(02) 2982981 (02)
برنامج الماجستير في التربية

22 كانون اول 2009

حضرة عميد كلية التربية المحترم
ابو ديس – فلسطين

الموضوع: استكمال دراسة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة نادية صالح عويضة بدراسة تتعلق برسالة ماجستير تحت إشراف الدكتور عبدالله بشارات بعنوان "آراء طلبة الدراسات العليا في أساليب التقويم المتبعة من قبل الهيئة التدريسية في جامعة بيرزيت".

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها في توزيع أداة الدراسة على طلبة الماجستير في كلية التربية، والهدف منها تجريب الأداة الدراسية.

مع فائق التقدير والاحترام ،،،

د. عبدالله بشارات
مدرس المساق

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
برنامج الدراسات العليا - التربية
GRADUATE PROGRAM - EDUCATION

ملحق رقم (7) / تسهيل مهمة إلى جميع دوائر الدراسات العليا لتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
14 بيرزيت (02)2982174 (02)2982981
برنامج الماجستير في التربية

1 آذار 2010

الى حضرة أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في الكليات المختلفة في جامعة بيرزيت المحترمين

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة نادية صالح عويضة بدراسة بعنوان " آراء طلبة الدارسات العليا نحو اساليب التقويم المستخدمة من قبل الهيئة التدريسية في جامعة بيرزيت" لهذا الغرض ستوزع الطالبة استبانة على طلبة الدراسات العليا لمعرفة آرائهم حول موضوع الدراسة.

الرجاء تسهيل مهمة الطالبة بالسماح لها بتوزيع الاستبانة على طلبة الدراسات العليا في المساقات المختلفة ولكم جزيل الشكر.

أ.موريس بقلة
رئيس دائرة التربية وعلم النفس

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
برنامج الدراسات العليا - التربية
GRADUATE PROGRAM - EDUCATION

ملحق رقم (8) / تسهيل مهمة لجمع نماذج اختبارات

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
برنامج الماجستير في التربية
14 بيرزيت ☎ (02)2982174 (02) 2982127

29 ايلول 2010

حضرة رئيس برنامج ..... المحترم/ة

الموضوع: استكمال دراسة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة نادية صالح عويضة بدراسة تتعلق بمساق الرسالة (860) تحت إشراف الدكتور عبدالله بشارات بعنوان "آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت". ولذا عليها جمع بعض نماذج الاختبارات النهائية لتقويمها. أرجو مساعدتها في الحصول على عينة من الاختبارات في برنامجكم.

مع فائق التقدير والاحترام،،،

د. فطين مسعد
رئيس دائرة المناهج والتعليم