"مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف "

د / محمد بن علي الصالح

• **ملخص الدراسة**:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف. وذلك على عينة من (٢٤٠) طالبا وطالبة من كليتي التربية والعلوم الإدارية والإنسانية في جامعة الجوف. وأظهرت النتائج وجود فروق لدى طلاب كليتي التربية والعلوم الإدارية والإنسانية عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح تقديراتهم المتوقعة قبل الاختبارات، كما بينت النتائج وجود فروق لدى طلاب كلية التربية عند مستوى (٠,٠١) لصالح التقديرات المتوقعة قبل الاختبارات. كما أظهرت وجود فروق لدى طلاب كلية التربية في قسم التربية الخاصة وقسم التربية وعلم النفس وقسم المناهج وطرق التدريس، عند مستوى (٠,٠١) وكان اتجاه الفروق لصالح التقديرات المتوقعة قبل الاختبارات، كما دلت النتائج على وجود فروق في النوع لصالح الطلاب الذكور عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الإناث في قسمي التربية الخاصة وعلم النفس، ولم تكن هناك فروق دالة في قسم المناهج وطرق التدريس.

The appropriateness of the students' expectations of their scores as a method of performance evaluation and its role in monitoring and quality assurance at the University of Al-Jouf

Dr: Mohmmed Aly Elsaleh

Abstract:

The study aimed at identifying of the students' expectations of their scores as a method of performance evaluation and its role in monitoring and quality assurance at the University of Al-Jouf. The sample of the study included (240) students from the faculties of Education and Administrative Sciences and Humanities at the University of Al-Jouf. The results showed that there was a difference among the students of the faculties of Education and Administrative Sciences and Humanities at the level 0.01 in favor of their expected scores before the test. There was also a difference in favor of the male students at 0.01 in the Special Education and Psychology departments whereas there was no differences in the Department of Curriculum and Instruction.

• **مقدمة**:

يعد التقويم أحد أهم مفاصل العمل الإداري، علاوة على كونه من أهم مراحل التخطيط في مختلف مستوياته، ولا يمكن لعمل أن يتطور ويحقق مستويات متقدمة من النجاح دون أن يمر بمرحلة التقويم. وبتطور مفاهيم وأساليب التقويم التربوي منذ أواخر القرن الماضي، ظهرت وظائف أخرى للتقويم منحته دورا أساسيا في عمليات التعليم والتعلم، وأضيفت بذلك إلى الوظائف السابقة للتقويم وظيفتان هامتان، هما: التقويم للتعلم assessment for learning، والتقويم كعملية تعلم assessment as learning. ويركز التقويم للتعلم على الأغراض البنائية للتقويم، وتقديم تغذية راجعة للطالب تساعده على تجويد تعلمه . وهذا الأسلوب أسهم بدوره في أن يكون للتقويم

التربوي الحديث قوة فاعلة لدعم التعلم، وآلية للإبداع الفردي، ومساعدة المتعلمين ليصبحوا أكثر اعتماداً على الذات، وأكثر دراية في رسم مسار تعليمهم (Nitko ، ٢٠٠٤). ويساعد التقويم التربوي الحديث في تنمية قدرة الطلبة على التعلم الفعال، وتحديد التوقعات الأكاديمية الشخصية، واكتسابٍ المعارف. كما يساعد أعضاء هيئة التدريس في تكييف العملية التعليمية وفقا لاحتياجات الطلبة وتعريفهم بمستويات الأداء المتوقع من طلبتهم، في تأكيد الارتباط المباشر والتكامل بين التوقعات والمستويات وعملية التعليم والتقويم مما يسهم في توكيد الجودة في العملية التعليمية (علام، ١٤٢٥، ٧٠). وقد أصبح التركيز في معظم جهود إصلاح التقويم على مفهوم التقويم للتعلم learning assessment for واستخدام التقويم الصفي لتحسين التعلم، وهذا التحول أدى إلى توجيه انتباه التربويين إلى أنه وإن كان تقويم التعلم الذي يهدف إلى المحاسبية جزءا مهما من أي نظام للتقويمٍ، إلا أن غرض التقويم يجب أن يكون لتحسين التعلم من خلال جعله عنصرا أساسيا في عملية التعليم والتعلم، واستخدامه كأداة لتوفير شواهد موثقة حول ما يعرفه الطالب، ويستطيع عمله في سياق حقيقي واقعي، واستخدام هذه الشواهد كتغذية راجعه تسهم في تحسين عملية التعليم والرفع من مستوى تعلم الطالب (الحكمي، ١٤٢٨،١٤). وفي الوقت الذي تعاني فيه المؤسسات التعليمية من استمرار الممارسات التقليدية في مجال التقويم الأكاديمي التي تكاد تقتصر على الاختبارات التحريرية والشفوية، والتركيز على معرفة الناجحين والراسبين، ما أسهم في ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب،وتدني المستوى العام للطلبة، وافتقارهم للعديد من المهارات التطبيقية المهمة، تبرز عملية دراسة توقعات الطلبة لتقديراتهم وأثرها على جودة التعليم كموضوع حديث قد يسهم في تطور العمل الجامعي والأكاديمي بشكل مثمر. وتأسيسا على ما سبق، فان مشكلة الدراسة تتركز حول مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف.

- **مشكلة الدراسة**:

أصبح رضا المستفيد من الخدمة أحد أهم مفاتيح نجاح المنظمات والمؤسسات المختلفة، وقد وجد هذا المفهوم طريقه إلى الجامعات في ظل التحولات الكبرى التي شهدها التعليم الجامعي على صعيد العالم في العقدين الماضيين مثل انتشار التعليم الجامعي الافتراضي والخاص والعابر للحدود، ولذلك عني الباحثون بقياس توقعات الطلبة لتقديراتهم ورضاهم عن الخدمة المقدمة ، وأصبحت الجامعات تتبنى مفهوم الجودة الشاملة الذي يعد رضا المستفيد من الخدمة أهم أركانه. وعليه فمن المهم دراسة مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف وهو ما تسعى الدراسة الحالية للقيام به.

- **هدف الدراسة**:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- **أهمية الدراسة**:

تأخذ الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها، فمقارنة توقعات الطلبة لتقديراتهم مع الواقع الفعلي للتقديرات التي حصلوا عليها مهم ليس في التعليم الجامعي فحسب، بل وفي الحياة بشكل عام إذ تؤثر مشاعر الرضا أو السخط على مقدار الفجوة بين التوقعات والواقع. إضافة إلى أن أهمية الدراسة من الناحية النظرية بما يمكن أن تضيفه للمعرفة المتاحة حاليا، ذلك أن موضوعها يعد من الموضوعات الحديثة نسبيا ، كما أنها مهمة من الناحية العملية للجامعات، ذلك أن نتائجها يمكن أن تلقي ضوء على مدى التطابق أو التباعد بين توقعات الطلبة ومدى تحققها، ما يساعد الجامعات على تقديم خدمات أفضل، وإقرار إجراءات إدارية وأكاديمية لتضييق الفجوة بين توقعات الطلبة لتقديراتهم وواقع تقديراتهم الفعلية التي حصلوا عليها كأحد أساليب تقويم الأداء، وما له أثر كبير في مراقبة وتوكيد الجودة في التعليم الجامعي.

- **حدود الدراسة**:

- الحد الموضوعي: ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم في جامعة الجوف.
- الحد المكاني: كلية التربية وكلية العلوم الإدارية والإنسانية في جامعة الجوف في مدينة سكاكا.
- الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي للعام الجامعي ١٤٣٤ ١٤٣٥هـ.

- **الإطار النظري**:

يمثل التعليم العالي أولوية ملحة للساسة وصناع القرار على كافة مستوياتهم ، ذلك أنه يمثل الحلقة الأهم في الاستثمار في الموارد البشرية من خلال تأهيلها وتطويرها، لتشارك بفاعلية في بناء اقتصاديات المعرفة وإثراء سوق العمل بالكفاءات القادرة على المنافسة على المستويات الوطنية والدولية، ويعد النجاح في ذلك كفيل بتحقيق النمو والتطور، وتحقيق الرفاهية للأفراد والمجتمعات على حدٍ سواء.

وفي سبيل تحقيق هذا الهدف تنفق الأموال وتخصص الموارد وتبذل الجهود الكبيرة في إنشاء الكليات والمعاهد والجامعات، ويتم التأكد من استيفاء جميع المتطلبات المادية والبشرية.

ويحتاج متخذ القرار إلى دراسة النظم الأكاديمية للجامعات ومعرفة مدى قدرتها على الوفاء بأهدافها المعلنة، والتأكد من استخدام الأساليب والأدوات الفنية لاختبار فعالية وكفاءة النظام الأكاديمي في الجامعات. وتعد المفاهيم والمبادئ المتعلقة بتوقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء لتحقيق جودة التعليم أهم الأدوات المستخدمة في ذلك.

- **تقويم الأداء وتوقعات الطلبة لتقديراتهم**:

أصبحت للتقويم أهداف جديدة ومتنوعة، واقتضى ذلك التحول من المدرسة السلوكية التي تؤكد على أن يكون لكل درس أهداف عالية التحديد ومصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس، إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات

التفكير، وبشكل خاص عمليات التفكير العليا، مثل إصدار الأحكام بدقة واتخاذ القرارات، وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكن الانسان من التعامل بذكاء مع معطيات عصر المعلوماتية والمعرفة، والتقنية المتسارعة التطور (عوض، ٢٠٠٩م، ٥)

ويركز التقويم التربوي الحديث على التنظيم التكاملي بين عملية التدريس teaching، وعملية التعلم learning، وعملية التقويم assessment، لتحقيق أهداف التعليم بالشكل المرجو منه، أما التدريس فإنه يهتم ببناء كفاءة الطلبة وتعزيز تعلمهم، كما يتم التعلم بالتفاعل النشط وإسهام الطلبة في بناء المعرفة والتوصل اليها، وتتم عملية التقويم في سياق مترابط يعتمد على التحليل، والأداء الفعلي للطلبة. (شحاته، ٢٠١٠م،٩٦)

ونتيجة للتطور المستمر في أساليب التقويم التربوي وأدواته، أصبح مفهوم التقويم الأكاديمي أكثر شمولا ودقة، بحيث يأخذ بعين الاعتبار مختلف المعارف والمهارات والخبرات لدى الطلبة، ويجعل لهم دورا مهما فيه. (عوض،٢٠٠٩م،٢١)

وأدى هذا التطور في مجال التقويم لظهور استراتيجيات جديدة كاستراتيجية مراجعة الذات reflection ويتم من خلالها تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم هادف يسهم في تشكيل منظومة من المعارف والاتجاهات والخبرات التي تساعد المتعلم على الاستفادة من الأحداث السابقة والحالية وتوظيفها في السلوك المستقبلي (المفلح، ٢٠٠٤م،٥٦)، واستراتيجية التقويم الذاتي self assessment التي تعد استراتيجية للتقويم الذاتي كوسيلة للتعلم والمراقبة والضبط الذاتي لأداء الطالب. ويمكن للطلبة ممارسة هذه الاستراتيجية عن طريق إجراء الاختبارت ذاتيا واستخدام أدوات قياس متنوعة للكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم. ويزيد التقويم الذاتي من دافعية الطالب وثقته بنفسه والإحساس بامتلاك قدرات تعلمه دون تدخل خارجي ويوفر الوقت الذي يستغرقه المعلم في تقويم طلبته (الحربي، ٢٠١٤). وهو ما يساعد الطلبة على اكتساب خبرات ومهارات متعددة كالقدرة على توقع تقديراتهم بطريقة دقيقة، ويقود إلى استقلالية ذاتيه وتتطلب هذه الاستراتيجية تحديد المستويات أو النتائج التعليمية لضمان جودة التعليمة ومشاركة الطلبة في تحديد محكات الأداء وموازين التقدير الوصفية التي تصف مستويات الكفاءة . (علام،١٤٢٨هـ،٢١١)

إن توقع الطلاب لتقديراتهم بطريقة دقيقة له اسهاماته في تطوير عملية التقويم في التعليم الجامعي ويساهم بتحقيق جودة التعليم، فلقد أشارت الدراسات الميدانية إلى أن الامتعاض الذي يحس به طلاب الجامعات بصفتهم متلقي خدمة يعزى لعدم تحقق توقعاتهم بتلقي الخدمة أو توقع درجاتهم مما يقود للإحباط وربما للانسحاب من الجامعة لذلك من الحكمة تفحص أي فجوة بين توقعات الطلبة والواقع (Wolfgang، 2007). وفي ضوء تلك التطورات أصبحت نوعية الخدمة التي يتلقاها طلبة الجامعات وعلاقتها بدرجة تقدير درجاتهم محل اهتمام الباحيثين.

• **الجودة الشاملة في التعليم**:

تعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها ثقافة، فسلوك، فممارسة، وتطبيق، وتبعا لذلك فإن من الضروري النظر إليها على أنها نظام جديد ومحسن ومطور للإدارة يتسم بالديمومة، وأن هذه النظرة لا يمكن أن تحدث ما لم تكن هناك قناعة راسخة من الإدارة العليا بأهمية ودور إدارة الجودة الشاملة من أجل تفعيل ممارسة الجودة تفعيلا يكتب له النجاح والبقاء. (صيام، ٢٠٠٤)

فإدارة الجودة الشاملة هي فلسفة ونظام للتحسين المستمر للخدمات التي تقدم للعملاء (Fitzgerald 2004) وأن جذورها تنبثق من الاعتقاد بأن الأخطاء يمكن تجنبها، وأن التحسن المستمر يجب أن لا يتعامل فقط مع النتائج، والأهم من ذلك أن يكون هدفه تحسين القدرات لتقديم خدمات أفضل في المستقبل، كما أن المسؤولية لا تقع على الفرد، ولكنها تقع على النظام ككل (Wilson & Schmoker، 1993) وذهب كل من هلستن وكليفسجو إلى أن إدارة الجودة الشاملة عبارة عن نظام إداري يتكون من قيم وتقنيات وأدوات، بهدف خلق مستفيدين أكثر رضا وبمصادر أقل.

ويعبر نظام ضمان الجودة عن التقييم المستمر بالطرق والأساليب العملية للعمليات والخدمات التي تقدمها المؤسسة مع تحليل جميع الأعمال والنتائج، ومقارنتها بالوثائق المرجعية لمطالب الجودة، وذلك لإعطاء ثقة كافية بأن المنتج التعليمي يستوفي مطالب الجودة المعطاة (Cheng، 2003)

تهتم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بكل ما من شأنه تطوير وتحسين العمل، وتقديم أفضل الخدمات الإدارية والأكاديمية وصولا لتحقيق الجودة. ومن محاور ذلك: جودة الطالب: إذ يعد الطالب العنصر المحوري في العملية التعليمية لكونه المستهدف في تلك العملية، وبالتالي فإن جودة الطالب تعد نقطة مهمة لتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ويقصد بذلك جودة تأهيله علميا وصحيا واجتماعيا لتلقي البرنامج التعليمي،والتأكيد على أهمية توقعاته، بمعنى اكتمال متطلبات تأهيله في مراحل التعليم (مصطفى، ١٩٩٧)

• **توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة**:

يعد مفهوم ادارة الجودة الشاملة من المفاهيم الادارية الحديثة التي تقوم على مجموعة من الأفكار والمبادئ التي يمكن لأي إدارة أن تتبناها وذلك من أجل تحقيق أفضل أداء ممكن.

لقد عرف معهد الجودة الفدرالي إدارة الجودة الشاملة على أنها منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات وتوقعات العميل. وعرفها واكهلو أنها التفوق في الأداء لإسعاد المستهلكين عن طريق عمل الإداريين والموظفين مع بعضهم البعض من أجل تحقيق أو تزويد المستهلكين بجودة ذات قيمة عالية (جلبلونسكي،٢٠٠٠ والدراركة، ٢٠٠١) ، ويعرف رودس Rhodes ١٩٩٢ إدارة الجودة الشاملة بأنها عملية استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعه من القيم وتستمد طاقه حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين

واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة. إن الالتزام الكلي بتطبيق إدرة الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية يستدعي إعادة النظر في رسالة هذه المؤسسة وأهدافها واستراتيجية تعاملها مع العمل التربوي ومعاييرها وإجراءات التقويم المتبعه فيها ويجب التعرف على حاجات المستفيدين (الطلبة) أي ما نوعية التعليم والإعدادات التي يرون أنها تحقق حاجاتهم وتلبي رغباتهم . (المانع، ٢٠١٤).

اهتمام الجامعات بجودة التعليم أمر ليس بالجديد ، فالتقاليد الجامعية المتوارثة منذ ظهور الجامعات الحديثة مثلا تقضي بإخضاع البحوث والترقيات العلمية لمعايير الجماعة العلمية ولمراجعة المحكمين من الزملاء الخبراء.ولكن الجديد هو إدخال الطالب كشريك فعال في جودة أداء المؤسسة الجامعية.ولهذا التوجه جذوره الفلسفية تبعا لمقولة الفلسفة البنيوية أن (التعلم هو فعل المتعلم) وأن (المتعلم شريك فعال في عملية التعلم والتعليم والتقييم) فهو (الذي يدرك ويفسر ويختر ويدمج المعرفة الجديدة لتشكل كلا متكاملا ذا معنى مع معرفته وخبراته السابقة) فيحدث تأثيرا كبيرا حتى تتشكل قناعة بأن (إدراك الطالب لبيئته التعليمية هو الذي يؤثر في تعلمه وليست البيئة نفسها) وأن (ما يفكر فيه الطالب في المؤسسة التعليمية أهم مما يجري داخلها فعل)

ويعد رضا المتعامل (الزبون أو المستفيد) وتحقيق توقعاته جوهر الجودة الشاملة وبالتالي ظهر التوجه لقياس مدى جودة الخدمة وتوقعات المستهلكين (Eagle and Brennan2007 ،2007 ،Svensson)

إن النظرة إلى طلاب الجامعة كزبائن جعلهم أكثر وعياً بحقوقهم وبالفجوة بين توقعاتهم للخدمة المقدمة وواقع تقديم تلك الخدمة. وقد برر بعض الباحثين إشراك الطلبة في تقييم جودة التعليم بأن التعليم خدمة بعض مكوناتها غير ملموسة والمستهلك هو أفضل من يقرر جودة الخدمة غير الملموسة. وحسب Waugh (٢٠٠٢) يعد هذا الاهتمام برأي الطلاب نقلة جديدة في الحياة الجامعية حيث اضطر أساتذة الجامعات للتركيز على التدريس وليس على البحث وحسب وظهر التساؤل ما إذا كانت الخدمات التي تقدم للطلبة ترقى إلى مستوى التوقعات.

وهناك معنيان لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم أحدهما واقعي والآخر حسي، فالجودة بمعناها الواقعي تعنى التزام المؤسسة التعليمية بتحقيق مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها، أما المعنى الحسي للجودة فيرتكز على مشاعر متلقي الخدمة لتعليمية كالطلاب وأولياء الأمور(السايح ٢٠١٠)

ومن هنا فإن جودة التعليم العالي تعني مقدرة مجموع خصائص ومميزات المخرجات العلمية على تلبية احتياجات المستفيدين من طلبة أو سوق العمل.

وقد تغير مفهوم الجودة من المفهوم التقليدي الذي يرتبط بعمليات الفحص والتحليل والتركيز فقط على الاختبارات النهائية دون مراجعة القدرات والمهارات الإدراكية والحركية والسلوكية، إلى توكيد ضمان جودة التعليم

على المستوى المؤسسي والذي يهدف إلى التحقق من وفاء المؤسسات الجامعية بالتزاماتها المعلنة، ثم تتركز العملية بعد ذلك في الاعتماد المؤسسي وإعادة الاعتماد، كما قد تتضمن مستوى معين من الانضباط .

وقد تطلب الحفاظ على استمرارية مؤسسات التعليم العالي وتطورها وقدرتها على مواكبة التحديات العالمية والإقليمية والداخلية، أن تقوم بتطبيق إدارة الجودة الشاملة لضمان إدخال كل مكون وكل فرد في المؤسسة في منظومة التحسين المستمر للجودة، وتلافى حدوث أخطاء لضمان جودة المنتج) الطلاب) والارتقاء به بشكل مستمر، ولذا فإن اعتماد وحدات متكاملة لإدارة الجودة قادرة على مواجهة التحديات وذلك بمراعاة ما يلي:

- التزام الإدارة العليا الكامل بنمط قيادي سليم وبدعم نظام الجودة الشاملة.
- التركيز على الطالب والتعرف على احتياجاته واحتياجات المستفيدين الخارجيين،وإخضاع هذه الاحتياجات لمقاييس الأداء والجودة.
- التركيز على الحقائق بتطوير نظام للمعلومات لجمع البيانات اللازمة لاتخاذ قرارا ت سليمة، وحث الجامعة على ممارسة التقييم الذاتي للأداء، والاهتمام بالتحسينات بصورة مستمرة، وتنمية الموارد البشرية وتحديث الهياكل التنظيمية، والتعليم والتدريب المستمر للأفراد، وتفويض الصلاحيات.
- وتعد عملية التقييم ضرورية بوصفها جزء لا يتجزأ من عملية تطوير القطاع التربوي ومن ضمنها الجامعات والكليات التابعة لها، وبدون هذه العملية لا يمكن التعرف على تحقيق أهداف تلك الجامعات في رفع المستوى وتحقيق الرصانة العلمية. وهذا التقييم وسيلة لمعرفة وضع مؤسسة التعليم العالي من حيث نقاط قوتها ومصادر ضعفها، ولقد كان إعطاء دور أكبر للطلبة في التقييم الأثر الكبير على جودة التعليم، ومن ضمنها انسجام توقعات الطلبة مع درجاتهم الحقيقية مما يدل على تطور التعليم الجامعي وتطور بناء الطلبة من كافة الجوانب، وهذا كله يدل على الدور الذي تقوم به الجامعات في صقل شخصية طلابها وتدريبهم على تكوين توقعات حقيقية ليعمم ذلك من توقع للدرجات إلى توقع للنجاح على مستوى الحياة العامة، والتفاعل الاجتماعي (Anninos, 2007)

- **الدراسات السابقة**:

استهدفت دراسة (بنراوي، يحي:١٤٠٤) استقصاء آراء طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة نحو الممارسات التربوية في الجامعة التي اشتملت المناهج الدراسية، طرق التدريس، صفات الأستاذ الجامعي، المكتبة، ووسائل تقييم الطلبة تبعا لمتغيرات الجنس ونوع الكلية.وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:أن أسلوب التدريس يعتمد على المحاضرة وقد وصفوا الأساتذة بالإخلاص في العمل وتفهم رغبات الطلاب، ولكن المناهج لا تلبي حاجات الطلبة، مع كثرة الاختبارات كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق بين آراء الطلبة والطالبات في الكليات تحت الدراسة تجاه الممارسات التربوية.

وتشير نتائج دراسة (الوهر:١٤٢١) إلى أن متوسط علامات طلبة السنتين الأولى والرابعة في الجامعة الهاشمية بالأردن فيما يتصل بمستوى فهم الطلبة

لطبيعة العلم ومكوناته كانت بمعدل يمتد من ٣٩,٨ ، ٤٧ وهذه النتيجة أقل من الحد المقبول ٥٠٪ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المقررات العلمية في المدارس والجامعات لم تقدم بالصورة المطلوبة لتكون في مستوى فهم الطلبة لطبيعة العلم وفي المستوى المقبول، ومن ثم توصى الدراسة بضرورة التركيز في الجامعات على القضايا التي تزيد من فهم الطلبة لطبيعة العلم والدعوة من المزيد عن المعرفة عن أثر التدريس الجيد في زيادة تحصيل الطلبة في الجامعة. (المحبوب والنعيم، ١٤٢٨هـ)

وكشفت نتائج دراسة (المحبوب، القرعاوي:١٤٢١) أن العامل الذاتي للطالب من أقوى العوامل المسببة لقيام الطلاب بالغش في الاختبارات من أجل الحصول على معدلات تراكمية عالية في المقررات الدراسية يليه العامل المؤسسي ثم العامل الأسري.ومن ثم أوصى الباحثان بضرورة قيام الجامعات بمراجعة شاملة لبرامجها وأنشطتها وطرق تدريسها وأنظمة اختباراتها بصفة دوريةٍ وهذه من شأنها أن تسهم في معالجة المشكلات التي تعوق تقدم الطلبة أكاديميا وتحد من ظاهرة الغش على وجه الخصوص.

واستهدفت دراسة (الخضير:١٤٢١) تحديد مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي وذلك باستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في معظم جامعات دول مجلس التعاون الخليجي.وتناولت المؤشرات عشرين بندا ذات صلة بجوانب متعددة منها:الجانب الطلابي، ومدى جديتهم واهتمامهم الدراسي، والإرشاد الأكاديمي.وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها:عدم جدية الطلبة في الدراسة وضعفهم الأكاديمي، وأهمية إجراء اختبارات قبول للطلبة المستجدين.وضرورة معرفة قدرات الطلبة قبل بدء برنامجهم الدراسي ورفع مستوى قدرتهم على توقع النجاح أو الفشل،وتحديد عدد الساعات الدراسية للطلاب ذوي المعدلات المنخفضة والتشديد في تحقق الأساتذة من عملية انتظام الطلبة في حضور المحاضرات. كما كشفت دراسة (Waugh، 2001) بأستراليا بعد مقارنة خبرات الطلاب الجامعية بتوقعاتهم على عدد من محاور البيئة الجامعية أن الطلاب يشكلون توقعاتهم من خلال الاستماع للناس وللأسرة وللزملاء ووسائل الإعلام.لذلك لا معنى لقياس خبرة الطالب الجامعية دون ربطها بتوقعاته السابقة. كما بينت النتائج أن الخبرات تتأثر بالتوقعات.

وقام ويدريك وغرانت (Grant & Widrick، 2002) بدراسة بعنوان إدارة الجودة في التعليم العالي في الولايات المتحدة هدفت إلى تقييم موضوعي لكيفية دمج وتوحيد إدارة الجودة الشاملة. بينت النتائج أن كلية إدارة الأعمال تقوم بعمل خطوات كبيرة تجاه تحسين خدماتها حيث تقوم مؤسسات التعليم العالي بعدة أنواع من عمليات الجودة الشاملة، وتترك بعض عمليات التعليم لتقديرات عضو هيئة التدريس مثل قيود الوقت وحاجات البحث وجداول التدريس غير المنتظمة وتقدير مدى أهمية توقعات الطلبة لنتائجهم وأثرها في الجودة الشاملة.

وهدفت دراسة طرابلسية (٢٠٠٣) بعنوان " إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي السوري " إلى تقويم أوضاع التعليم العالي السائد بالجامعات السورية، وبيان مدى ملاءمتها وتوافقها مع متطلبات نظام

إدارة الجودة الشاملة، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين مستوى جودة الخدمة المقدمة للطلاب ومستوى جودة الخدمة التي تناسب ميولهم وتوقعاتهم كما خلصت الدراسة إلى أن الركائز الأساسية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي السوري غير متوفرة بالمستوى المطلوب.

وقامت ميزياكاسي (Mizikaci، ٢٠٠٣) بدراسة بعنوان أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي: نظرة على التعليم العالي في تركيا واتفق الغالبية على عدد من المعايير اهمها الموضوعية في التقييم وتحصيل تغذية راجعه وتزويد الطالب بمهارات ومعلومات قابلة للتحويل وبينت أهمية توقعات الطالب في التقييم وفي الجودة الشاملة.

كما أظهرت دراسة طولية أجرتها دارلستون جونز وزملاؤها (Darlaston-Jones, et al., 2003) لتقصي توقعات وإدراكات مجموعة من طلبة البكالوريوس للبيئة الجامعية في قسم علم النفس في جامعة (إيديث كوان) الأسترالية من النواحي الإدارية والأكاديمية الحاجة لجمع معلومات حول توقعات الطلاب قبل وأثناء الخبرة التعليمية.وأشارت الدراسة إلى أن الطلاب يصبحون أكثر تمييزا ومطالبة مع مرور الوقت. ويتفق هذا التوجه مع نتائج دراسة الحدابي وعكاشة (٢٠٠٧) من أن تقدير طلاب السنة الرابعة أقل رضا من طلاب السنة الثانية. وهو أيضا ما توصلت إليه دراسة (Nasser, Khoury & Abouchedid, ٢٠٠٨) فقد كشفت أن طلب السنة الرابعة في الجامعة الكاثوليكية اللبنانية كانوا أقل رضا من طلاب السنة الأولى.

أجرى الصغير (٢٠٠٥) دراسة بعنوان "إدارة الجامعات للجودة الشاملة: دراسة حالة: لجامعة محمد بو ضياف بالجزائر هدفت لتقديم وصف متكامل لواقع الثقافة التنظيمية بالجامعة من كافة أبعادها، واشتملت عينة الدراسة على جميع افراد مجتمع الدراسة (٨٢٤) فردا من جميع المستويات الادارية بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن المسؤولين لا يظهرون فقط عند الأزمات بل هم يتجولون في أماكن العمل، كما دلت النتائج أن الجامعة تفضل الحلول الجاهزة لمشاكلها ولا تسعى لحلها من خلال البحث التربوي الهادف.

كما أجرى (Faith & Todd, 2004) دراسة على (٧٩) طالبا من طلبة المدارس الثانوية في ولاية بنسلفانيا بهدف تقصي أثر استخدام طرق وأدوات التقويم الواقعي مقارنة بالأساليب التقليدية. وأشارت نتائج الدراسة إلى تفضيل الطلبة لطرق التقويم الواقعي مبررين ذلك بأنها اتاحت لهم العمل ضمن مجموعات ونمت فيهم روح الاستقلالية وزادت من مشاركتهم في الدروس وشجعت على تكوين توقعات صحيحة اتجاه تقديراتهم الأكاديمية والحياة بصورة عامة. أما دراسة (Guikersa et al., 2006)فقد هدفت إلى تحديد مدى مصداقية أساليب التقويم المطبقة في عدد من المؤسسات التعليمية من خلال استطلاع آراء مجموعة من الطلبة والمعلمين. وأشارت النتائج أن الطلبة قد قللوا من أهمية تأثير السياق الاجتماعي على صحة التقويم.

وقدمت دراسة الشامسي (٢٠٠٧م) وعنوانها الأساليب الحديثة في التقويم وعلاقتها بالتربية المهنية، مشروعا للتقويم التربوي البديل الذي يركز على

تطبيق أنواع مختلفةٍ من أساليب التقويم تتطلب من المتعلم إظهار كفاءته ومعارفه، وتعطي دورا أكبر لتوقعات الطلبة، وتسهم في تحقيق التعلم الذاتي. وأوصت الدراسة المؤسسات التعليمية بتبني نموذج التقويم البديل من خلال التعرف على خصائصه واستخداماته كأداة حديثة للتقويم التربوي.

وسعت دراسة الحكمي (١٤٢٨هـ) بعنوان التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم إلى تقديم رؤية تكاملية للتقويم التربوي والتفريق بين مفهومين برزا حديثا في هذا المجال هما: التقويم للتعلم Assessment for learning وتقويم التعلم Assessment of learning وأغراض كل منهما وأساليبه وأدواته. وأوصت بأن يتم وضع سياسات وطنيه تجعل تقويم تحصيل الطلبة في حياتهم التعليمية إجراء دوريا مقننا وتطوير سياسات التقويم الصفي وأنظمته بإعطاء مساحة أكبر لممارسة أساليب التقويم البديلة وعدم الاقتصار على الاختبارات التحصيلية فقط.

كما قدمت دراسة خضر (٢٠١١) وموضوعها التقٍويم الواقعي وأهمية تطبيقه لدى أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات وصفا لأهم الممارسات التقويمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات وأشارت إلى أنها تركزت على الاختبارات التقليدية التي لا تتمتع بالصدق والثبات المناسبين وكذلك ضعف الارتباط بين تحصيل الطلبة وكفاءتهم في العمل وأوصت الدراسة بالاهتمام بأساليب التقويم البديل التي تركز على تقويم الأداء وتقويم ملفات أعمال الطلبة والتقويم القائم على الملاحظة وتشجيع توقعات الطلبة.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

لقد استعرض الباحث عددا من الدراسات التي تناولت توقعات الطلبة لتقديراتهم وتقويم الأداء وتوكيد الجودة، حيث تمحورت غالبية أهداف تلك الدراسات حول الأهداف التالية:

- بيان واقع التقييم وعرض لنماذج تقييم حديثة.
- التعرف على الجودة الشاملة .
- توضيح دور توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تطور التقييم الجامعي.

وقد تمحورت نتائج تلك الدراسات حول النتائج التالية:

- تسهم توقعات الطلبة لتقديراتهم في تطوير أساليب التقييم الأكاديمي.
- هناك أساليب جديدة للتقييم لها أثر بالغ في توكيد الجودة.
- هناك نقص واضح في الدراسات السابقة ذات الصلة.

- **فروض الدراسة**:

تقوم الدراسة على الفرض الرئيسي التالي:

- ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية والعلوم الإدارية والإنسانية.

ويتفرع منه فروض فرعية وفق الأقسام الأكاديمية في كليتي التربية والعلوم الإدارية والإنسانية، وهي:

- **الفروض المتعلقة بكلية التربية**:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية. ويتفرع منه الفروض التالية:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم التربية الخاصة).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم التربية وعلم النفس).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم المناهج وطرق التدريس).

- **الفروض المتعلقة بكلية العلوم الإدارية والإنسانية**:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في العلوم الإدارية والإنسانية. ويتفرع منه الفروض التالية:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم الدراسات الإسلامية).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم اللغة العربية).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم اللغة الإنجليزية).

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**:

استُخدم المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات وتصنيفها،وإيجاد العلاقات بين مدلولاتها وصولا إلى نتائج تساعد في تطوير الواقع، ذلك أن هذه المنهج يستند إلى دراسة الظواهر كما هي في الواقع، ويعبر عنها كميا، مبينا مقدارها، ومدى ارتباطها بالعوامل الأخرى، للوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره.

- **عينة الدراسة**:

تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالباً وطالبة تم تقسيمهم بالتساوي بين كليتي التربية والعلوم والإدارية والإنسانية في جامعة الجوف وتراوحت أعمارهم بين (٢٢.١٨) سنة بمتوسط قدره (١٩,٩) وانحراف معياري قدره (١,٧) سنة، ويوضح الجدول التالي توزيع عينة البحث.

جدول (١) : يوضح توزيع عينة الدراسة

الكلية	الذكور	الإناث
كلية التربية	٦٠	٦٠
قسم التربية الخاصة	٢٠	٢٠
قسم التربية وعلم النفس	٢٠	٢٠
قسم المناهج و طرق التدريس	٢٠	٢٠
كلية العلوم الإدارية والإنسانية	٦٠	٦٠
قسم الدراسات الإسلامية	٢٠	٢٠
قسم اللغة العربية	٢٠	٢٠
قسم اللغة الإنجليزية	٢٠	٢٠
العدد الإجمالي	١٢٠	١٢٠

• **إجراءات الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث برصد توقعات الطلاب والطالبات لتقديراتهم في كلية التربية (أقسام: التربية الخاصة، والتربية وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس) وكلية العلوم الإدارية الإنسانية (أقسام: الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية) ثم تم مقارنتها بتقديراتهم الفعلية التي حصلوا عليها، ثم تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

• **نتائج الدراسة ومناقشتها**:

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة والتي هدفت إلى التعرف على مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف.

• **نتيجة الفرض العام**:

وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية وكلية العلوم الإدارية والإنسانية.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين (٢×٢)، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٢) : تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كليتي التربية والعلوم الإدارية درجة الحرية (٤١٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	3752.0083	1	3752.008	61.968654
الإناث/الذكور	1665.075	1	1665.075	27.500594
التفاعل	484.00833	1	484.0083	7.9939441
الخطأ	60.546875	416	25187.5	
المجموع الكلي	12.9286	419	5417.083	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف (كليتي التربية والعلوم الإدارية والإنسانية) عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث بصرف النظر عن نوع الكلية عند مستوى (٠,٠١). كما كان التفاعل بينهما دال إحصائيا.

ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (٣) : يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت"لدلالة فروق العينة على مقياس ملائمة توقعات طلاب كلية التربية والعلوم الإدارية

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
قبل الاختبارات	١٢٠	87.1	5.44	٨,٢**
بعد الاختبارات	١٢٠	81.4	9.22	
الإناث	١٢٠	82.4	6.26	٥,٠٣**
الذكور	١٢٠	86.01	9.22	

أوضح جدول (ت) وجود فروق لدى طلاب (كلية التربية والعلوم الإدارية والإنسانية) عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح قبل الاختبارات؛

بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨١,٤) كان أعلى منه بعد الاختبارات(٧٨,١). ويعزو (Waugh، 2002) ذلك إلى أن التوقعات أسهل من الخبرات، وبالتالي تكون هناك فجوة بين التوقعات والخبرات لصالح التوقعات.من ناحية أخرى تشير بعض الدراسات إلى أن الفجوة بين التوقعات والتحقق تعزى لكون بعض الطلبة ليسوا على وعي جيد بطبيعة برامجهم التي اختاروها ولا بفرص العمل التي توفرها تلك البرامج، ولاهم على وعي بالأعباء التي يتطلبها التعليم العالي والاستقلالية في الدراسة والوصول للمصادر. كما دلت النتائج على وجود فروق في النوع لصالح الطلاب الذكور عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الإناث. وقد يعزى ذلك أن طموح الطلاب الذكور أعلى من طموح الطالبات، بسبب رغبتهم في الحصول على درجات أعلى.

- **نتيجة الفرض الأول (كلية التربية)**

- **١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية. ويوضح الجدول التالي النتائج:**

جدول (٤): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب كلية التربية درجة الحرية (٢٣٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	2232.6	1	2232.6	41.045876
الإناث/الذكور	1152.8167	1	1152.817	21.194289
التفاعل	365.06667	1	365.0667	6.711673
الخطأ	54.392797	236	12836.7	
المجموع الكلي	14.164923	239	3385.417	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلابٍ (كلية التربية) عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث بصرف النظر عن نوع الكلية عند مستوى (٠,٠١). كما كان التفاعل بينهما دال إحصائيا. ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (٥) : يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة فروق العينة على مقياس ملائمة توقعات طلاب كلية التربية

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
قبل الاختبارات	١٢٠	86.4	6.47	3.79
بعد الاختبارات	١٢٠	80.3	11.8	
الإناث	١٢٠	81.2	11.8	
الذكور	١٢٠	85.6	17.4	-2.277

أوضح جدول (ت) وجود فروق لدى طلاب (كلية التربية) عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح قبل الاختبارات؛ بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨٦,٤) كان أعلى منه بعد الاختبارات (٨٠,٣). كما دلت النتائج على وجود فروق في النوع لصالح الطلاب الذكور عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الإناث.

- **نتيجة الفروض الفرعية (أقسام كلية التربية):**

- **أ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم التربية الخاصة). ويوضح الجدول التالي النتائج:**

جدول (٦): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب كلية التربية (قسم التربية الخاصة) درجة الحرية (٧٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	924.8	1	924.8	14.174609
الإناث/الذكور	1312.2	1	1312.2	20.112373
التفاعل	0.05	1	0.05	0.0007664
الخطأ	65.243421	76	4958.5	
المجموع الكلى	28.316456	79	2237	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف (كلية التربية ـ قسم التربية الخاصة) عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث بصرف النظر عن نوع الكلية عند مستوى (٠,٠١). وكان التفاعل بينهما غير دال إحصائيا. ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (٧): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة فروق العينة على مقياس ملائمة توقعات طلاب كلية التربية (قسم التربية الخاصة)

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمه "ت"
قبل الاختبارات	٤٠	85.225	8.368	*٢,٩
بعد الاختبارات	٤٠	78.425	10.45	
الإناث	٤٠	77.775	8.083	**٣,٦
الذكور	٤٠	85.875	10.14	

أوضح جدول (ت) وجود فروق لدى طلاب الجامعة (كلية التربية ـ قسم التربية الخاصة) عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح قبل الاختبارات؛ بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨٥,٢) كان أعلى منه بعد الاختبارات (٧٨,٤). كما دلت النتائج على وجود فروق في النوع لصالح الطلاب الذكور عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الإناث.

- **ب ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم التربية وعلم النفس). ويوضح الجدول التالي النتائج:**

جدول (٨) : تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب كلية التربية (قسم التربية وعلم النفس) درجة الحرية (٧٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	336.2	1	336.2	7.3581569
الإناث/الذكور	378.45	1	378.45	8.282851
التفاعل	352.8	1	352.8	7.7214687
الخطأ	45.690789	76	3472.5	
المجموع الكلى	9.0462025	79	714.65	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف (كلية التربية . قسم التربية وعلم النفس) عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث بصرف النظر عن نوع الكلية عند مستوى (٠,٠١). وكان التفاعل بينهما غير دال إحصائيا. ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (٩) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة فروق العينة على مقياس ملائمة توقعات طلاب كلية التربية (قسم علم النفس)

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
قبل الاختبارات	٤٠	-87	6.5552	*٢,١
بعد الاختبارات	٤٠	83.2	8.7827	
الإناث	٤٠	83.6	5.2904	*٢,٠٢
الذكور	٤٠	87.4	9.6267	

أوضح جدول (ت) وجود فروق لدى طلاب الجامعة في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف (كلية التربية . قسم التربية الخاصة) عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح قبل الاختبارات؛ بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨٣,٢) كان أعلى منه بعد الاختبارات (٧٨,٤). كما دلت النتائج على وجود فروق في النوع لصالح الطلاب الذكور عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الإناث.

- **جـ . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم المناهج). ويوضح الجدول التالي النتائج:**

جدول (١٠): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب كلية التربية (قسم المناهج وطرق التدريس) درجة الحرية (٧٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	1095.2	1	1095.2	27.203713
الإناث/الذكور	9.8	1	9.8	0.2434226
التفاعل	211.25	1	211.25	5.2472465
الخطأ	40.259211	76	3059.7	
المجموع الكلي	13.987342	79	1105	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف (كلية التربية . قسم التربية وعلم النفس) عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث. وكان التفاعل بينهما دال إحصائيا. ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (١١): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة فروق العينة على مقياس ملائمة توقعات طلاب كلية التربية (قسم المناهج)

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
قبل الاختبارات	٤٠	86.7	5.31	**٤,٥
بعد الاختبارات	٤٠	79.3	8.1	

أوضح جدول (ت) وجود فروق لدى طلاب الجامعة (كلية التربية . قسم المناهج وطرق التدريس) عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح قبل الاختبارات؛ بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨٣,٢) كان أعلى منه بعد الاختبارات (٧٨,٤).

ولم نقم بإجراء اختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث لأن قيمة (ف) كانت غير دالة.

- **نتيجة الفرض الأول (كلية العلوم الإدارية والإنسانية)**
- **٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية العلوم الإدارية والإنسانية. ويوضح الجدول التالي النتائج:**

جدول (١٢): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب كلية العلوم الإدارية والإنسانية درجة الحرية (٢٣٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	1058.4	1	1058.4	19.118097
الإناث/الذكور	2100.4167	1	2100.417	37.940259
التفاعل	421.35	1	421.35	7.6109318
الخطأ	55.361158	236	13065.23	
المجموع الكلي	13.216806	239	3158.817	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف (كلية العلوم الإدارية) عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث بصرف النظر عن نوع الكلية عند مستوى (٠,٠١). كما كان التفاعل بينهما دال إحصائيا.

ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (١٣): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة فروق العينة على مقياس ملائمة توقعات طلاب كلية العلوم الإدارية

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
قبل الاختبارات	١٢٠	81.4	6.45	4.01
بعد الاختبارات	١٢٠	85.6	9.4	
الإناث	١٢٠	86.4	6.47	
الذكور	١٢٠	80.5	8.9	-5.8

أوضح الجدول وجود فروق لطلاب الجامعة في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف (كلية العلوم الإدارية والإنسانية) عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح بعد الاختبارات؛ بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨٦,٤) كان أقل منه بعد الاختبارات (٨٥,٦).

كما دلت النتائج على وجود فروق في النوع لصالح الطالبات عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الذكور.

- **نتيجة الفروض الفرعية (أقسام كلية العلوم الإدارية والإنسانية):**
- **أ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية العلم الإدارية والإنسانية (قسم الدراسات الإسلامية). ويوضح الجدول التالي النتائج:**

جدول (١٤): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب كلية العلوم الإدارية (قسم الدراسات الإسلامية) درجة الحرية (٧٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	288.8	1	288.8	7.6287929
الإناث/الذكور	186.05	1	186.05	4.9146015
التفاعل	64.8	1	64.8	1.7117236
الخطا	37.856579	76	2877.1	
المجموع الكلي	6.0107595	79	474.85	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف (كلية العلوم الإدارية والإنسانية ـ قسم الدراسات الإسلامية) عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث بصرف النظر عن نوع الكلية عند مستوى (٠,٠٥). وكان التفاعل بينهما غير دال إحصائيا. ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (١٥) : يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة فروق العينة على مقياس ملائمة توقعات طلاب كلية العلوم الإدارية (قسم الدراسات الإسلامية)

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
قبل الاختبارات	٤٠	87.775	1.98	*٨,١
بعد الاختبارات	٤٠	83.975	4.71	
الإناث	٤٠	84.35	2.85	**٦,٤
الذكور	٤٠	87.4	4.34	

أوضح جدول (ت) وجود فروق لدى طلاب الجامعة في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح قبل الاختبارات؛ بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨٧,٨) كان أعلى منه بعد الاختبارات (٨٣,٩). كما دلت النتائج على وجود فروق في النوع لصالح الطلاب الذكور عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الإناث.

- **ب ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية العلوم الإدارية والإنسانية (قسم اللغة العربية). ويوضح الجدول التالي النتائج:**

جدول (١٦): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب كلية العلوم الإدارية والإنسانية (قسم اللغة العربية) درجة الحرية (٧٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	451.25	1	451.25	7.6146809
الإناث/الذكور	224.45	1	224.45	3.7875128
التفاعل	4.05	1	4.05	0.0683423
الخطا	59.260526	76	4503.8	
المجموع الكلي	8.5531646	79	675.7	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات الطلاب عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث. وكان التفاعل بينهما غير دال إحصائيا.

ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (١٧): كلية العلوم الإدارية والإنسانية (قسم اللغة العربية) كلية العلوم الإدارية (قسم اللغة العربية)

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
قبل الاختبارات	٤٠	87.45	5.599	٢,٢*
بعد الاختبارات	٤٠	82.7	11.01	

أوضح جدول (ت) وجود فروق لدى طلاب الجامعة في متوسط ملائمة توقعات طلاب عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح قبل الاختبارات؛ بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨٣,٢) كان أعلى منه بعد الاختبارات (٧٨,٤).

كما دلت النتائج على وجود فروق في النوع لصالح الطلاب الذكور عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الإناث.

- **جـ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية العلوم الإدارية والإنسانية (قسم اللغة الإنجليزية).**

- **ويوضح الجدول التالي النتائج:**

جدول (١٨): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب كلية العلوم الإدارية والإنسانية (قسم اللغة الإنجليزية) درجة الحرية (٧٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	1051.25	1	1051.25	18.05904
الإناث/الذكور	96.8	1	96.8	1.6628919
التفاعل	174.05	1	174.05	2.9899415
الخطا	58.211842	76	4424.1	
المجموع الكلي	14.532278	79	1148.05	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات الطلاب عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث.

ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (١٩): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت"لدلالة فروق العينة على مقياس ملائمة توقعات طلاب كلية العلوم الإدارية (قسم اللغة الإنجليزية)

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمه "ت"
قبل الاختبارات	٤٠	-88	4.044	٣,٢**
بعد الاختبارات	٤٠	80.7	11.623	

أوضح جدول (ت) وجود فروق لدى طلاب الجامعة في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف العلوم الإدارية والإنسانية (قسم اللغة الإنجليزية) عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح قبل الاختبارات؛ بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨٣,٢) كان أعلى منه بعد الاختبارات (٧٨,٤).

ولم نقم بإجراء اختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث لأن قيمة (ف) كانت غير دالة.

وتؤكد النتائج أن توقعات الطلاب في جامعة الجوف أعلى من تقديراتهم الفعلية التي حصلوا عليها ، وقد أشار Al-Issa and Suliman (٢٠٠٧) أن خبرة الطالب وتوقعاته قد لا تعكس بالضرورة أداء الجامعة أو عضو هيئة التدريس بل قد تعكس عوامل أخرى مثل:ظروف الطالب وخلفيته وقد لا تكون توقعاته صائبة. وحذرت دراسة (Darlaston et al., 2003) من تفسير وجود ثغرة بين توقعات الطلبة وواقع خبرتهم على أنه إخفاق من الجامعة في تلبية مطالب الطلاب، بل ربما كان لدى الطلاب توقعات غير واقعية. وطرح Waugh (٢٠٠٢) أربعة نماذج لجودة الخدمة وهي (١)الجودة المدركة مقابل الجودة الموضوعية (٢) الجود من خلال تقييم شامل للمنتج أو الخدمة (٣)الرضا المدرك فكلما زاد الرضا زاد إدراك الجودة (٤) الفجوة بين التوقعات والإدراك. وأكد أنه يجب ألا تحمل المؤسسة التعليمية المسؤولية نتيجة تباين التوقعات مع النتائج الفعلية. كما تؤكد النتائج أن توقعات الذكور أعلى من توقعات الإناث في كل الأقسام عدا كلية العلوم الإدارية والإنسانية بشكل عام، وقد يعزى ذلك لطبيعة المواد واختلافها لدى الكليتين، مما يبر الاختلاف.

- **التوصيات**:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بتوقعات الطلبة وتنميتها بحيث تقترب من الواقعية كأحد أساليب تقويم الأداء.
- الاهتمام بتطبيق طرق حديثة في تقييم الطلبة وعدم الاعتماد فقط على الاختبارات الروتينية.
- الاهتمام بجودة التعليم والوصول بالطلاب إلى أعلى مستويات التعلم والضبط الذاتي.
- عقد دورات تدريبية لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول الجودة الشاملة.

- **المراجع**:

- **المراجع العربية**:

- الحربي، محمد بن محمد احمد (٢٠١٤) استراتيجيات التقويم الاكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية. رسالة التربية وعلم النفس جمادي الأولى / اذار ٢٠١٤ العدد (٤٤) الرياض.
- الحكمي، علي صديق (١٤٢٨ هـ). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، القسيم.

- الخضير، خضير سعود (١٤٢١) تحديد مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون، مجلة التعاون، الرياض، العدد (٥٣) ص ص ١٣- ١٣٢.
- السايح، مصطفى محمد (٢٠١٠) " الجودة - جودة التعليم – إدارة الجودة الشاملة - رؤية حول المفهوم والأهمية - ، مجلة عالم الجود ة، العدد الأول، السنة الأولى
- الشامسي، هاشم بن محمد (٢٠٠٧) الاساليب التربوية الحديثة في التقويم وعلاقتها بالتربية المهنية. وزارة التربية والتعليم، مسقط، عمان.
- الصغير، قراوي احمد. (٢٠٠٥). ادارة الجامعات بالجودة الشاملة – دراسة حالة جامعة محمد بوضياف بالجزائر، ورقة عمل مقدمة في المؤيمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي، جامعة البحرين، ١١- ١٣ ابريل ٢٠٠٥، الجزء الثاني.
- المانع،عبد الله بن محمد (٢٠١٤) دور مدير المدرسة بتفعيل مختبرات العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض. رسالة التربية وعلم النفس جمادي الأولى / اذار ٢٠١٤ العدد (٤٤) الرياض.
- المحبوب عبد الرحمن، القرعاوي، سليمان (١٤٢١) " العوامل المؤدية إلى قيام الطلاب بالغش في الاختبارات في المرحلة الجامعية من وجهة نظر طلاب كليات محافظة الاحساء " مركز البحوث التربوية جامعة الملك سعود. كلية التربية، العدد ١٦٥ من ص ١- ٥١.
- المحبوب، عبد الرحمن بن إبراهيم و النعيم، عبد الرحمن عبد الله (١٤٢٨هـ) أسباب تدني الأداء الأكاديمي لطلاب جامعة الملك فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، مركز بحوث كلية التربية: جامعة الملك سعود.
- المفلح، عبد الرزاق (٢٠٠٤م) الإطار العام للتقويم التربوي. إدارة التأهيل والتدريب والاشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- الوهر، محمود طاهر (١٤٢١) " اثر دراسة المواد العلمية النظرية في فهم طلبة الجامعه الهاشمية لطبيعة العلم " المجلة التربوية، جامعة الكويت العدد (٥٩) ص ٩٧- ١٣٠.
- بنراوي يوسف، علي يحيى (١٤٠٤) " اتجاهات طلبة جامعه الامارات العربية المتحدة نحو الممارسات التربوية في الجامعية " المجلة العربية للبحوث التربوية المجلد (٤)، العدد (٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس. ٦٣- ٧٩.
- خضر، عفيف عبدالله (٢٠١١م). التقويم الواقعي واهمية تطبيقه لدى اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات. HTTP//ictuse.ahlamoontada.net/t1889-topic تمت استعادته في ٢٢/ ١١/ ١٤٣٣هـ.
- شحاته ، حسن (٢٠١٠م) التقويم الواقعي من أساليب التقويم الحديثة، نموذج خماسي الأبعاد: تصميمه وتنفيذه. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثامن عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة. كلية التربية جامعة بني سويف، جمهورية مصر العربية.
- صيام، محمد (٢٠٠٥م) التعليم عن بعد كأحد نماذج التعليم العالي وبعض مجالات وضبط الجودة النوعية وأنظمته. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي، جامعة البحرين، ١١- ١٣ ابريل ٢٠٠٥. الجزء الثاني.

- طرابلسية، شيراز. (٢٠٠٣). ادارة الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي السوري. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تشرين، سوريا.
- علام، صلاح الدين. (١٤٢٥ هـ). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجيه وتطبيقاته الميدانية. ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- علام، صلاح الدين. (١٤٢٨ هـ). التقويم التربوي المؤسسي: أسسه النظرية ومنهجياته وتطبيقاته. ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- عوض، مراد (٢٠٠٩ م). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث. http://www.almegbel. net/inf205/articales.php/action=show&id=36
- مصطفى، أحمد السيد. (١٩٩٧) **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.** المؤتمر العلمي السنوي الثاني، جامعة الزقازيق، مصر.

• المراجع الأجنبية:

- Al-Issa, A. and Suleiman, H. (٢٠٠٧) . The student evaluation of teaching: Perceptions and biasing factors, **Quality Assurance in Education 15**(3) 302-317.
- Anninos, L. N. (2007). **University performance evaluation approaches: The case of ranking systems**, Lund University, Campus Heisenberg.
- Cheng, Y. (2003). Quality assurance in education: Internal interface and future. **Journal of Quality in Education، 2**(4) ، 202-243**.**
- Darlaston-Jones, Pike, Cohen, Young, Haunold, and Drew (2003). Are they being served? Student expectation of higher education، **Issues In Educational Research ، 13**(1) 31-52.
- Eagle, L. and Brennan, R. (2007). Are student customers? **Quality Assurance in Education، 15** (1) 44-60.
- Faith, & Todd, G. (2004). Action research in the secondary science classroom: Student response to differentiated alternative assessment, **American Secondary Education، 32(**2) 89-104.
- Fitzgerald, R. (2014). **Total Quality Management in education**. Retrieved November 6 ، 2006 http//www. minuteman.org/ topics/tqm/htm.
- Gulikersa, J. et al. (2006). Authentic assessment student and teacher perceptions, the practical value of the five-dimensional

framework. **Journal of Vocational Educational & Training, 3**, 337-357.

- Mizikaci, F. (2003). Quality system and accreditation in C: An overview of Turkish higher education. **Quality in Higher Education. 9** (1) 116-129.
- Nasser, R. , Khoury B. Abouchedid, K. (2008). University student knowledge of services and programs in relation to satisfaction: A case study of private university in Lebanon, **Quality Assurance in Education, 16**(1) 80-97.
- Nitko, A. J. (2004). **Educational assessment of student** (4th edition) Upper Saddle River ،NJ: pearson.
- Schmoker, M. & Wilson**, R. (1993). Total Quality Education: Profiles of schools that demonstrate the power of Deming's management principles.** Bloomington، Indian Phi Delta Kappa.
- Svensson, G. (2007). Are university student really customers? **International Journal of Educational Management ، 21**(1) 17-28.
- Waugh, R. (2001). Quality of student experiences at university: A Rasch measurement model analysis, **Australian Journal of** Educational, 45 (2) 181-205.
- _____ (2002). Academic staff perceptions of administrative quality at university **Journal of Educational Administration، 40** (2) 172-188.
- Widrick, M. & Grant, T. (2002). Measuring quality dimensions in higher education, **Journal of Educational Research, 16** (4) 371-385.
- Wolfgang, L. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions, **The Canadian Journal of Higher Education، 37** (2) 89-110.

❋❋❋❋❋❋❋