تقويم تدريس مقرر التقويم التربوي في برامج الماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

إعداد
عبد العزيز بن محيميد الحربي
باحث دكتوراة في المناهج وطرق التدريس ـ كلية العلوم الاجتماعية ـ
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدف البحث التحقق من توافر معايير التدريس الجيد في تدريس مقرر التقويم التربوي في برامج الماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. لمجتمع البحث المكون من (١٦٩) طالب ماجستير موازي في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يمثلون عينة الدراسة حيث طبق الباحث على جميع أفراد مجتمع الدراسة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث، وقد أكدت نتائج البحث توافر المعايير المتطلبة للتدريس والتقويم للمقرر الخاص بالتقويم التربوي في برامج الماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة عالية.

مقدمة البحث:

تعد الجامعات المنطلق الأساسي الذي يقود المجتمع إلى النمو الاقتصادي والاجتماعي والرقي الفكري والحضاري وعليها مسؤوليات عديدة توليها درجة من الاهتمام والدراسة والمراجعة المستمرة، ومن هذه المسؤوليات الاهتمام بالمقررات الجامعية وتطويرها بإدخال التحسينات المطلوبة لتحقيق أهدافها والوصول بمخرجات التعليم إلى الحد المرضي الذي يمكن معه الاطمئنان على مستقبل هذا التعليم الجامعي، وقدرة مخرجاته على التعامل مع تحديات المستقبل من خلال الاكتساب العلمي للمعرفة بكافة أشكالها، وقدرتهم على توظيفها في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة.

ويتطلب تطبيق هذه المقررات الجامعية تقويم التدريس الذي يعد عنصراً أساسياً في العملية التعليمية حيث يهدف إلى تحسين العملية التعليمية وتحسين أداء الطلاب والمعلمين كما يهدف أيضاً إلى زيادة دافعية المتعلمين وتنشيطهم واستثارتهم لعملية التعلم ويساعد في تصنيف المواقف بما يتفق مع الفروق الفردية. (علي، ٢٠٠٩م، ص٥).

ولقد أصبح إصلاح التعليم على مستوى برامج مؤسسات التعليم العالي ضرورة ملحة ومهمة لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين وخاصة في الدول النامية، وأصبحت الجودة مسألة بارزة في النقاش، عند تناول السياسات العامة للتعليم العالي، وبالتالي فإن السعي إلى ضمان الجودة بالتعليم العالي، يتمثل في التعليم والتدريب والبحوث والخدمات، وهذا يقتضي جودة العاملين والبرامج مع الطلاب والخريجين، والاهتمام بنوعية الطلاب والبنى التحتية والبيئة الجامعية (آدم، ٢٠٠٥، ٣٧٥).

وتتضمن عملية الإصلاح التربوي التي تسعى معظم الدول إليها، الانتقال من التقويم بمفهومه التقليدي المرتبط بالتعليم التقليدي القائم على الحفظ والتلقين، إلى التقويم بمفهومه الحديث المخصص لقياس كل جوانب الشخصية لدى المعلم والمتعلم، وتحديد مدى إتقانه لمختلف المهارات والمعارف من خلال مهام محددة ينفذها بشكل عملي يحاكي الواقع، وقد أطلق هذا النوع من التقويم أسم التقويم الواقعي أو الحقيقي. (الحسين، ٢٠١٢م، ص٣٣٩).

واستجابة لدواعي التطوير تزايد الاهتمام بتقويم تدريس المقررات التربوية وخاصة بالجامعات لطلاب الدراسات العليا؛ للوقوف على مدى النجاح الذي تحقق من وراء العملية التعليمية كالمنهج ومحتواه، وأهدافه، والطريقة والأسلوب الذي اختاره واضع المنهج، والطالب ومدى ما حصل من مهارات ومعارف. (عبد الحميد، والبسطامي، ١٤٣٣هـ، ص١٦٦).

ونتيجة للأهمية العظيمة التي تتمتع بها الدراسات العليا بدأت المملكة العربية السعودية بالتوسع في إنشاء برامج الدراسات العليا في الجامعات المختلفة، ذلك لتغطية العجز في الكوادر البشرية السعودية التي ستقوم بتولي المراكز القيادية في التعليم الجامعي والعام. (الضلعان، ١٤٢٨ه، ص٢). كما اهتمت بتقويم عملية التدريس الجامعي وقياس نجاح التجربة التعليمية من خلال حصر الإيجابيات والسلبيات في المقررات الجامعية، فكان ذلك متمثلاً في رسالة ورؤية كثير من الجامعات في المملكة العربية السعودية اعتماداً على التخطيط الذي يحتل جزءاً مهماً من المنظومة الجامعية وخطة عملها.

الإحساس بمشكلة البحث:

أكدت خطة التنمية السابعة في المملكة العربية السعودية على أن من سياساتها القادمة زيادة الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي عن طريق دراسة الاحتياجات المتجددة وتطوير المناهج والبرامج وربطها باحتياجات سوق العمل والتقويم الدوري لها والتنسيق بين التعليم العالي والقطاع الخاص، كما أكدت على الاهتمام بالتقويم الدوري للبرامج والدرجات العلمية وأنظمة الدراسة والامتحانات (وزارة التخطيط، ١٤٢٥هـ).

وتوجد عدة أساليب لتقويم الدراسات العليا، ومنها التقويم المبني على رأي الخريجين والطلاب حيال كفاءة وفعالية هذه البرامج، ويتم غالباً عن طريق وضع استفتاءات للطلاب للإجابة على فقراتها (الفرايضي وعثمان، ١٤١١هـ، ص٤٧).

ونتيجة للإقبال المتنامي على برامج الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتزايد أعداد الطلاب وافتتاح عدد من البرامج ومنها برامج الماجستير في كلية العلوم الاجتماعية، الذي حرصت الجامعة على أن يشمل كافة المعارف الاجتماعية مما أدى إلى تنوع المقررات ومن أهمها مقرر التقويم التربوي الذي يدرس في كافة الأقسام التربوية، فقد كان من الضروري تقويم تدريس هذا المقرر. ولعدم وجود دراسات تناولت الموضوع من ناحية أكاديمية فقد رأى الباحث تقويم تدريس مقرر التقويم التربوي مجالاً لدراسته، سواءً ما يتعلق منها بطرق تدريس المقرر أو أساليبه أو مصادر المعلومات للمقرر.

مشكلة البحث:

في إطار ما تسعى إليه الجامعات من تطوير وإصلاح العملية التعليمية من خلال القيام بتحسين المدخلات التعليمية وجعل المخرجات جيدة، فإن الأمر يستدعي العمل إعادة النظر في الأساليب والأدوات التي يتم من خلالها تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بها كمدخل ضروري وأساسي من أجل تحقيق الإصلاح التربوي والتعليمي المنشود، ومن ثم تتحدد مشكلة البحث في فحص مدى توافر معايير التدريس لمقرر التقويم التربوي في برامج الدراسات العليا لدعمه وتطويره وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة البحث:

١- ما مدى توافر معايير التدريس الجيد في تدريس مقرر التقويم التربوي لطلاب الدراسات العليا؟
٢- ما مدى توافر معايير التقويم الجيد في تدريس مقرر التقويم التربوي لطلاب الدراسات العليا؟
٣- ما مدى توافر المعايير الجيدة لمصادر المعلومات المتطلبة لدراسة مقرر التقويم التربوي لطلاب الدرسات العليا؟
٤- ما الأساليب المقترحة لتطوير تدريس مقرر التقويم التربوي؟

أهداف البحث:

هدف البحث التحقق من مدى توافر معايير التدريس الجيد في تدريس مقرر التقويم التربوي في برامج الماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واقتراح بعض الأساليب التي يمكن أن تسهم في تطويرها.

أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من الاعتبارات الباحثة

- ندرة الدراسات التي أجريت في هذا المجال على عينة البحث ومجتمعه.
- أهمية التقويم التربوي في حد ذاته للوقوف على جوانب القوة لتدعيمها وجوانب الضعف لتلاشيها.
- يمكن أن يفيد البحث المسئولين عن تطوير مقررات التقويم التربوي عن طريق التعرف على مدى توافر معايير التدريس الجيد بها من عدمه من أجل تطويرها.
- يمكن أن يفيد أعضاء هيئة التدريس من خلال مراعاتهم للمعايير الواجب توافرها في التقويم التربوي.

- يمكن أن يفتح المجال أمام الباحثين لدراسات أخرى مماثلة في نفس المجال.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على مقرر التقويم التربوي ضمن برنامج الماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحدود البشرية: اقتصر البحث على (١٦٩) طالب ماجستير موازي في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦م.
- الحدود المكانية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مفاهيم البحث:

التقويم التربوي:

عرف زيتون (٢٠٠٥) التقويم التربوي: بأنه عملية منهجية منظمة مخططة تنظمن إصدار الإحكام على السلوك، وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك التي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده (زيتون، ٢٠٠٥، ٣٤١).

ويعرفه (الضبع،٢٠٠٦م)التقويم بمفهومه الشامل بأنه"عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف ومواطن القوة بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلم بصورة تحقق الهدف المرغوب". وهو التعريف الذي يتبناه البحث الحالي.

الأداء التدريسي:

عرفه (العمايرة، ٢٠٠٦) بأنه "درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية – التعليمية المناطة به وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيراً سلوكياً" (العمايرة، ٢٠٠٦، ١٠٣).

وعرفه (الفرا، ٢٠٠٤) بأنه "وسيلة التعبير عن امتلاك المدرس للمهارات التدريسية تعبيراً سلوكياً" (الفرا، ٢٠٠٤، ٤).

ويعرفه الأداء التدريسي إجرائياً بأنه: كل أنواع السلوك الصادر عن عضو هيئة التدريس والمعبر عنه بأنشطة وممارسات والتي تمكنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية بما يحقق أهداف تدريس مقرر التقويم التربوي لطلاب الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

تقويم التدريس:

يعرف إجرائياً بأنه إصدار حكم على نوعية ومستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس لمقرر التقويم التربوي لطلاب الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء المعايير المتطلبة له.

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة هذا الموضوع من جوانب عدة، فبعضها تناول تقويم المقررات، وتطرق بعضها لتقويم التدريس، فيما تناول جانب منها تقويم برامج الدراسات العليا بكل عام، ويمكن عرض بعض هذه الدراسات مرتبة زمنياً من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

١. دراسة هول Hall (١٩٩٦) هدفت هذه الدراسة إلي التعرف علي ما تقوم به جامعة كيرتن Curtin University لجعل عملية الإشراف علي الطلاب الدوليين International students في مرحلة الدراسات العليا أكثر فاعلية، واستخدمت الدراسة أسلوب الدراسات الاثنوجرافية ethnographic studies مع (١٧) من الطلاب الدوليين في مرحلة الدراسات العليا بجامعة كيرتن. وتوصلت الدراسة إلي جملة من النتائج منها: يوجد العديد من الأدلة الإمبريقية التي تدل علي أن طلاب الأقليات اللغوية Language minorities يواجهون العديد من الصعوبات المتعلقة بعملية الإشراف، وأن هذه الصعوبات تختلف عن تلك التي يواجهها

أقرانهم من الطلاب mainstream students، الطلاب الوافدون أكثر حاجة إلي الإشراف بسبب تباين خلفياتهم الثقافية واللغوية cultural and linguistic backgrounds ، إضافة إلى وجود العديد من الممارسات الإشرافية التي يمكن وصفها بأنها أقل فاعلية لتلبية الحاجات الإشرافية للطلاب الوافدين بجامعة كيرتن، فيما يتعلق باختيار الطالب لموضوع الدراسة أشار طالب واحد (١٧/١) إلي أنه تمتع بالحرية الكاملة في اختيار موضوع دراسته، بينما أشار (١٠) طلاب إلي أن مشرفيهم قاموا ببعض التعديلات في الموضوعات المقترحة، وأشار الباقون أنهم لم يختاروا موضوعات دراساتهم، فيما يتعلق بإعداد الطلاب في اللغة الإنجليزية أشار (٣) طلاب إلي أنهم أُعدوا بصورة جيدة، بينما أشار الباقون إلى عكس ذلك، كما أشار (٣) طلاب إلى أن مشرفيهم نصحوهم بضرورة تحسين مستواهم في اللغة الإنجليزية، وتجدر الإشارة إلى أن أياً من الطلاب الباقين لم يلقوا باللوم علي مشرفيهم، ولكنهم قرروا عدم الالتحاق بمقررات دراسية في اللغة الإنجليزية لأن ذلك سوف يستنزف الكثير من وقتهم، فيما يتعلق بإبلاغ المشرفين لطلابهم عن حقوقهم rights وواجباتهم responsibilities أشار طالب واحد إلي أنه تم إبلاغه بذلك، بينما أشار (١٢) طالبا إلي أنهم لم يتم إبلاغهم وأنهم اعتمدوا على بعض المصادر الأخرى لمعرفة مثل تلك الأمور، في حين أشار (٥) طلاب إلي أنهم كانوا خجولين shy أو خائفين afraid من سؤال مشرفيهم عن مثل هذه الأمور، أشار ثلاث طلاب من (١٢) طالباً تم سؤالهم عما إذا كانوا تلقوا مساعدة من مشرفيهم فيما يتعلق بهويتهم الثقافية Cultural identityإلي أنهم تلقوا مثل هذه المساعدة، بينما أشار التسعة الباقون إلي عكس ذلك، إلا أن ستة منهم استعاضوا عن ذلك بالاستعانة بأقرانهم من الطلاب الذين من بلادهم الأصلية، أشار أحد أفراد العينة ـ وهو أفريقي ـ إلي وجود العديد من الأشياء يمكن فعلها لجعل الجامعة أكثر ألفة ـ للطلاب الأجانب مثل تزويد مكتبة الجامعة بجريدة واحدة من بلدهم وبلغتهم.

٢. دراسة المحبوب (٢٠٠٠م – ١٤٢٠هـ) هدفت الدراسة إلى التعرف على الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بكلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال تقديرات الطلاب للممارسات التدريسية، وكانت العينة ٢٧٣ طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل واستخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات، ومن أبرز النتائج ما يلي: تقدير الطلاب للممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي أكبر من تقدير الطالبات، طلاب وطالبات التخصص الأدبي أكبر تقديراً للمهارات التدريسية من طلاب وطالبات التخصص العلمي، رتب الطلاب الأداء التدريسي الأعلى تقديراً في إتاحة الفرصة للطلاب بزيارة أساتذتهم في الساعات المكتبية وحماسهم للعمل التدريسي ومساعدة طلابهم، رتبت الطالبات الأداء التدريسي الأعلى تقديراً في توصيل المادة العلمية بوضوح، والعمق في مادة التخصص.

٣. قامت دراسة أتكنسون (Atkinson, 2000) على تقويم وحدة دراسية ضمن وحدات برنامج ماجستير التربية المقدم في كلية التربية، جامعة برايتونBrighton. المسمى " Subject Leadership ". طرحت الوحدة لثلاث جماعات مختلطة من رؤساء الأقسام في المدارس الثانوية، والمسئولين عن تنسيق المقرر في المدارس الابتدائية. وتم تصميم الوحدة بناء على الأسس النظرية لإدارة التغير، ووضعت فرضية أساسية للدراسة وهي إمكانية مساهمة المنتسبين في البرنامج في إحداث التغيير في مدارسهم. وجاءت مبررات إضافة هذه الوحدة بناء على تقارير مكتب المعايير التربوية بإنجلترا OFSTED وكذلك المعرفة و المهارات التي يؤسس عليها فكر التطوير المستمر Continuous Improvement (CI)، والتي أشارت إلي ضعف الممارسات الإدارية للملتحقين، وأعتبر هذا مبرراً قوياً على طرح البرنامج. تم تصميم الوحدة بناء على معايير هيئة تدريب المعلمين Teacher Training Agency (TTA)، ووضح الهدف من الوحدة ومدى ارتباطها المباشر بتطوير المدرسة وزيادة فعاليتها. تم تصميم محاور الوحدة بناء على متطلبات الحصول على الشهادة القومية المهنية للمديرين وقادة الأفراد

The National Professional Qualification for Headship & Subject Leaders (NPQSL). تحددت محاور الوحدة في: المعرفة المهنية وفهمها، والمهارات والقدرات المميزة، والقيادة وإدارة الأفراد، وتطوير فعالية الأفراد والموارد. ومن أهم الاستراتيجيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج الزيارات المدرسية والمناقشات والمحاضرات، وتقديم الملف التراكمي الذي يحتوى على جميع أنشطة الطلاب ومراحل تطورهم المعرفي، ومراحل تطور المهارات الإدارية والتغيرات الحادثة والمبادرات الإبداعية. تمثلت أدوات الدراسة في المقابلة المقننة وبطاقة الملاحظة. وتكونت العينة من المعلمين في المرحلة الابتدائية، والمرحلة الثانوية، بلغ عددها (٢٤) فرداً، موزعين بالتساوي على كل مرحلة. وكشفت نتائج تقويم أول دفعة التحقت بالبرنامج عن بعض السلبيات منها: أن الملتحقين قد فقدوا الدافعية والحماس للبرنامج ككل، ووضح هذا في فشل العديد منهم في تقديم الملف التراكمي في نهاية البرنامج للاعتماد، مما كان له أثر على المدى البعيد في عدم إحداث أي تطوير للمدرسة. وأعتبر الملف التراكمي بالشكل المطروح من أهم السلبيات حيث الكم الكبير للمستندات المطلوبة في الملف والأدلة التي يجب أن يحتويها شريطة الاعتماد من قبل هيئة الامتحان. كذلك عدم ترقية أي فرد من المجموعة بعد تخرجه من البرنامج، وعدم إسناد مهام جديدة لأي عضو بعد العودة للعمل بالمدرسة. ولقد تم تفسير ذلك بأن التطوير المستمر للفرد لا يعني بالضرورة التغير في الموقع كحافز الترقية، بل الحافز هو تطوير الشخصية الكليةّ. هذا بالإضافة إلى طول مدة البرنامج وكثرة المحاور المتضمنة في الوحدة. على الرغم من السلبيات التي ذكرها المستجيبون إلا أن نتيجة التقويم كشفت عن بعض الإيجابيات والتي حددها الباحث فيما يلي: ساعد البرنامج على رفع درجة فهم الملتحقين بعوامل القوة والضعف في المدارس مما مكنهم من تطوير وإعادة تصميم بعض خطط الأقسام لمواردها، ساهم البرنامج في تنمية المهارات الإدارية الفنية، ساعد البرنامج الملتحقين على زيارة زملاء المهنة وتبادل الأفكار وسماع الآخرين، وعزز لديهم الاستقلالية، و الدافعية عندهم.

٤. دراسة ماك كول وآخرين McCall et al (٢٠٠٠) استهدفت هذه الدراسة التعرف علي خصائص الإشراف علي طلاب الدراسات العليا باستخدام وسائل التعلم من بعد Distance Education، واستخدمت الدراسة استبانة هدفت إلي التعرف علي اتجاهات المشرفين والطلاب فيما يتعلق بالإشراف باستخدام وسائل التعلم من بعد، وطبقت علي عينة قوامها (٢١) من طلاب المرحلة الجامعية الأولى و(١٦) من طلاب الدراسات العليا و(٧) مشرفين. واستخدمت الدراسة برنامج SPSS الخاص بالتحليل الإحصائي باستخدام الكمبيوتر لتحليل بياناتها، وتوصلت الدراسة إلي جملة من النتائج منها: الإشراف باستخدام وسائل التعلم من بعد مماثل تماماً للإشراف بالمقابلة Face-te – faceمن حيث أن المشرف مسئول عن توجيه وإرشاد طلابه تربوياً وفنياً ونفسياً واجتماعياً، يمكن للإشراف باستخدام وسائل التعلم من بعد أن يساعد في التغلب علي المشكلات الناجمة عن بعد المسافة من المشرف والطالب، تباينت الاتجاهات نحو ما يتوقعه الطلاب من مشرفيهم، حيث أشار الطلاب إلي أنهم يتوقعون أن يمدهم مشرفوهم بالدافعية، كما يساعدونهم في التوافق وجدانياً مع ما يعن لهم من مشكلات وكذلك مع شعورهم بالعزلة isolation، اتفق الطلاب والمشرفون علي أن توجيه الطلاب تجاه المتخصصين وإرشادهم لحضور المؤتمرات ونشر الأبحاث من أهم الأدوار التي يجب أن يقوم بها المشرفون.

٥. دراسة لاتونا وبراون Latona & Browne (٢٠٠١) استهدفت هذه الدراسة التعرف علي العوامل المؤثرة في إتمام طلاب الدراسات العليا لدراساتهم والحصول علي الدرجات العلمية بجامعة التكنولوجيا في سيدني University of Technology – Sydney، وذلك بهدف تطوير برنامج الدراسات العليا وتقديم المساندة لكل من الطلاب والمشرفين علي حد السواء، وقامت الدراسة بالتعرف علي تلك العوامل من خلال مراجعة الأدبيات المرتبطة بموضوعها،

وتوصلت الدراسة إلي أن أهم العوامل ما يلي: التباين في نظام الدراسة disciplinary differences وذلك حيث أشارت الأدبيات إلى ارتفاع معدلات الانتهاء من الدراسات completion rates في مجال الدراسات العلمية، بينما تقل هذه المعدلات في مجال العلوم الاجتماعية والآداب والإنسانيات، نوعية قيد الطالب enrolment status، وذلك حيث كانت معدلات الانتهاء لدى الطلاب المنتظمين Full – time أعلى منها لدى الطلاب المنتسبين part time –، مصدر التمويل fundig source، حيث كانت معدلات الانتهاء لدى الطلاب المقيدين على منح من مجلس البحث Research – Council funded students أعلى منها لدى الطلاب الممولين ذاتياً self – funded. أما العوامل المتعلقة بالإشراف فمنها: جودة الإشراف quality of supervision وذلك حيث أشارت الدراسة إلى أن جودة الخبرات الإشرافية ومؤهلات المشرف من العوامل الأساسية المؤثرة في الانتهاء من الدراسة في الوقت المناسب، التغذية المرتجعة من المشرف حيث أشارت الدراسة إلى أن التغذية المرتجعة تعد المعيار الأساسي main gauge لكل من المشرف والطالب للتعرف علي نجاح الإشراف، إضافة إلي أن تأخر المشرف في إعطاء الطالب التغذية المرتجعة يؤدي إلي طول الوقت اللازم للانتهاء من الدراسة، اللقاءات الإشرافية المتكررة، وذلك حيث أن ارتفاع معدل تكرار اللقاءات الإشرافية يرتبط بقوة بنجاح عملية الانتهاء في الوقت المناسب، تصحيح المفاهيم والتوقعات explicit protocols المتعلقة بالإشراف مثل تصحيح توقعات الطالب عن الوقت اللازم للانتهاء من الدراسة، وكذا وضع التفاعل بين الطالب والمشرف في الإطار المناسب، العلاقة بين المشرف والطالب، حيث أن العلاقة القائمة علي التفاهم ترتبط بالانتهاء السريع عكس العلاقة القائمة علي القسر والجبر coercion، البدء المبكر في الدراسة وعدم تغيير المشرف أو موضوع البحث، حيث وجد ذلك من العوامل الهامة المؤدية إلي الانتهاء السريع من الدراسة.

٦. قام فتحي وآخرون (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى تحليل وتقويم مدى فعالية برنامج الدبلوم العام بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس في ضوء المنظور الفكري والعالمي من أجل طرح عدة إجراءات لتطويره. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها. تكونت عينة الدراسة من الطلاب المعلمين بلغت (٢٠٢) طالب وطالبة، والمعلمين الخريجين حيث بلغت العينة (٧١) معلم ومعلمة من خريجي البرنامج الذين يعملون بالمدارس، وعينة مديري المدارس بلغت (٤٠) ممن يعمل لديهم طلاب حاصلين على دبلوم التأهيل التربوي من الجامعة. تم تصميم استبيانين لأخذ آراء الطلاب والخريجين ومديري المدارس. وتشير نتائج الدراسة إلى أن برنامج دبلوم التأهيل التربوي قد حقق الأهداف المرجوة وهذا يدل على ارتفاع مستوى الكفاءة الداخلية له. برزت أيضا نتيجة مهمة وهي التكامل بين موضوعات المقررات وعدم وجود تداخل. إضافة إلى ذلك تنوع طرق التعليم ما بين المناقشة الحرة والمحاضرة إلى التعلم ألفريقي، كذلك التنوع في مصادر التعلم وإدخال التكنولوجيا مثل استخدام الإنترنت. أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى أن أهداف البرنامج قد تحققت بدرجة متوسطة في بعض المقررات مثل مقرر أصول التربية ونظام التعليم في سلطنة عمان. فسر الباحثون هذه النتيجة لطبيعة هذين المقررين النظرية من ناحية، وتدريس هذه المقررات من قبل أعضاء جدد ليس لهم دراية بالمجتمع العماني والأنظمة التعليمية به. ومن أهم السلبيات جاءت في مجال التربية العملية من حيث إفادتها للطالب المعلم حيث حصلت على درجة متوسطة في مفردة إكسابهم مهارات التواصل مع البيئة المحلية ومع أولياء الأمور والتخطيط للاستفادة من مصادر التعلم داخل المدرسة. وجاءت مقترحات الدراسة منها طرح مقررات جديدة، منها مقرر في الحاسب الآلي، وكذلك تطوير البرنامج ليتضمن على الأقل نسبة ٣٠% من التطبيقات العملية، مع تدريب الطلاب على أنشطة الاستقصاء والبحث في موضوعات محددة لتنمية مهارات البحث العلمي، وإجراء دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجدد لاستخدام مصادر التكنولوجيا في

التدريس وتوظيفها في المنهج، وتعدد وسائل التقويم مثل القراءة الذاتية، ودراسات وبحوث من مجلات علمية، وأخيراً تفعيل العلاقة بين إدارة التربية العملية وبين مدير المدرسة بحيث يكون لمدير المدرسة دوراً بارزاً في عملية الأشراف على التربية العملية.

٧. جاءت دراسة (النمري، ١٤٢٨هـ) بهدف تحديد مجالات تقويم المقررات التربوية لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى من حيث: أهداف المقررات التربوية، ومفرداتها، وتنظيمها، وتوزيعها على سنة الإعداد التربوي بكلية التربية جامعة أم القرى، وتحديد درجة توفر معايير الجودة الشاملة في المقررات التربوية. وكان من نتائجها افتقار المقررات التربوية التي تقدمها كلية التربية بجامعة أم القرى إلى معايير الجودة الشاملة التي حددتها الدراسة الحالية؛ في محاورها الأربعة(أهداف المقررات التربوية، والجوانب النظرية في المقررات التربوية، والجوانب الوظيفية والتطبيقية في مفردات المقررات التربوية، وتوزيع وتنظيم المقررات التربوية ومفرداتها.

٨. هدفت دراسة (الجنابي، ٢٠٠٩م) إلى معرفة مدى اطلاع عضو هيئة التدريس في جامعة الكوفة على أهمية تقويم الأداء التدريسي في جودة التعليم، واطلاعه على سبل تحسين الأداء التدريسي لتحقيق جودة التعليم. وكان من نتائجها أن عمليات التقويم للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس توفر عمليات تغذية راجعة لعضو هيئة التدريس لإعادة النظر بمستوى الأداء وكيفية تحسينه بالوسائل والأساليب المعتمدة لتحقيق الجودة في الأداء.

٩. دراسة العريني (١٤٣٠هـ) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج الماجستير – في قسم التربية كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام من وجهة نظر الطالبات الدارسات، وشمل هذا التقويم مدى الرضا عن مكونات البرنامج، وكذلك الرضا عن الدراسة في البرنامج، وعلى القائمين عليه من أعضاء هيئة التدريس الذين يقدمون البرنامج، وبغرض معرفة تقويم برنامج الماجستير تم تصميم استبانه اشتملت على (٢٢) سؤالاً، (٦) أسئلة منها تناولت مدى الرضا عن مكونات البرنامج، و(١١) سؤالاً خصصت لمعرفة مدى الرضا عن الدراسة في البرنامج، فيما تناولت (٥) أسئلة مدى الرضا عن القائمين على البرنامج، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٥) دارسة في قسم التربية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام في مدينة الرياض موزعين على مختلف التخصصات حسب كل مسار في البرنامج، وأظهرت نتائج الدراسة تبايناً في مدى رضا الدارسات عن مكونات برنامج الماجستير بعضها يتعلق بضعف استخدام التقنيات في البرنامج، وآخر يتعلق بالرضا عن المصادر العلمية التي يقدمها القسم، إلا أن هناك إجماع ورضا عام عن البرنامج عموماً، والقائمين عليه.

١٠. هدفت دراسة (العتيبي والربيع، ٢٠١٢م) إلى تقويم برامج كمية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين (NCATE). وكان من نتائج الدراسة توافر معيار الإطار المفهومي العام بدرجة كبيرة جداً، وتوافر كل من معايير: العمادة والموارد، ولبرامج المقدمة، والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم الميدانية، ونظام التقييم ولتقويم، بدرجة كبيرة.

١١. دراسة الحراحشة، وأحمد (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٥) طالباً وطالبة، وزعت عليهم استبانة مكونة من (٧٢) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة جاءت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة وذلك على مجال التقويم ومجال التواصل وعلى المجال الكلي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق تنوع الدراسات التي اهتمت ببرامج الدراسات العليا بصفة عامة كما يتبين ندرة الدراسات التي ركزت على تقويم برامج الدراسات العليا، كما يتبين تنوع هذه الدراسات من حث مجتمعها وعينتها رغم اتفاقها في مرحلة الدراسة، وتتميز الدراسة الحالية عن هذه الدراسات في مجتمعها وعينتها وأهدافها، ورغم ذلك أفادت من هذه الدراسات في عرض بعض المفاهيم النظرية وفي الإجراءات المنهجية وتفسير النتائج.

الإطار النظري: (تقويم التدريس)

التقويم التربوي:

يعرف التقويم التربوي في العملية التربوية بصفة عامه بأنه "بيان قيمة هذه العملية التربوية، وكشف جوانب الضعف فيها، وتعديل مسارها، بما يحقق أهدافها المحددة". (الحلوة، ١٤١٠هـ، ص٨). كما يعرفه الوكيل والمفتي (١٩٩٩م، ص١٦١) بأنه:" العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة".

فالتقويم التربوي ليس مجرد امتحان يخضع له المتعلم في مادة دراسية معينة لتحديد مستواه في هذه المادة، بل هو أوسع من ذلك كثيراً، حيث يتضمن إصدار حكم على المتعلم، من حيث قابليته للمادة الدراسية والعمليات العقلية التي مارسها في أثناء تعلمه، وميوله واتجاهاته العلمية، ومهاراته العملية، ورغبته في العلم والتعلم وغير ذلك من عوامل أخرى، تؤثر على مستواه ونتاجات تعلمه.

أهمية التقويم التربوي:

تتمثل أهمية التقويم التربوي في نقاط كثيرة يمكن إيجازها في أن التقويم التربوي (سيد وسالم، ١٤٢٤هـ، ص٣٤-٣٥) و(الشيخ وأخرس وبثينة، ١٤٣٠هـ، ص٧٤) و(الحريري، ٢٠١٥م، ص٢٥-٢٨):

١- يعمل على تقدير مدى فعالية المحتوى وطرق التدريس والوسائل والأنشطة في تحقيق الأهداف التعليمية.
٢- يكشف نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، ويعمل على علاج نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة.
٣- يوجه الطلاب على التقويم الذاتي، والحكم على الأمور بأنفسهم، وتقدير مدى تحقيقهم للأهداف التربوية الموضوعية.
٤- يحث الطلاب على الجد والاجتهاد والمثابرة في تلقي العلم حتى يحقق الرضا النفسي والنجاح.
٥- الكشف عن مدى فاعلية الجهاز التربوي والأقسام والبرامج التربوية والتعليمية.
٦- يقود إلى التطوير والتحسين في كل جوانب العملية التعليمية، لا سيما إذا اتسمت بالشمول والاستمرارية.
٧- يحسن العملية التعليمية، حيث يحدد اتجاه المدرسة في تحقيق أهدافها، ويحدد ما تحرزه من تقدم في هذا المجال، كما يبين مدى نجاح المعلم في أداء عمله.

وتبرز أهمية التقويم في العملية التعليمية فيما يمكن أن يحققه من أهداف، وإن الهدف الرئيس لعملية التقويم في أي نظام تعليمي هو "تطوير عناصر هذا النظام ورفع كفاءة مخرجاته إلى أقصى حد ممكن"(صبري والرافعي، ٢٠٠٨م، ص٣٢).

أهداف التقويم التربوي:

يحقق التقويم التربوي مجموعة من الأهداف تتمثل في التحقق من ملاءمة الأهداف وإمكانية تحقيقها وتكلفة تحقيقها، والمساعدة في تطويرها، وتطوير المحتوى التعليمي للمنهج. والمساعدة في تطوير طرائق التدريس المستخدمة واختيار المناسب للمنهج والخصائص الطلاب. والمساعدة في تطوير الوسائل التعليمية المستخدمة، وتطوير الأنشطة التعليمية، وتطوير أساليب وأدوات التقويم.

وتمكين التربويين من ربط البرامج التعليمية للمراحل والمستويات التعليمية المختلفة رأسياً وأفقياً، وتنظيم الخبرات التعليمية لهذه البرامج منطقياً بما يتناسب مع خصائص نمو المتعلمين. ومساعدة المعلم على إدراك مدى تحقيقه للأهداف التي يقصد إنجازها من خلال تدريسه.: (سيد وسالم، ١٤٢٤هـ، ص٣٣) و(الحريري، ٢٠١٥م، ص٢٨-٢٩) و(صبري والرافعي، ٢٠٠٨م، ص٣٣) و(الجرف، ١٤٠٩هـ، ص ١٠٣):

وظائف التقويم التربوي:

يمكن تحديد أبرز وظائف التقويم التربوي في إعداد مواقف تعليمية تتناسب مع الفروق الفردية. وإعادة النظر في الأهداف التربوية والكشف عن قيمتها. والحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع. والكشف عن استعدادات المتعلمين وخصائصهم وحاجاتهم وتوفير معلومات واضحة عنهم. واقتراح التعديلات اللازمة لرفع مستوى العملية التعليمية. والتعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف في المنهج ومستوى تحصيل الطلاب، ووضعها بين يدي المعنيين. وتوفير المقترحات اللازمة لتطوير المناهج وتحسينها (سيد وسالم، ١٤٢٤هـ، ص٢١-٢٣) و (الحريري، ٢٠١٥م، ص٢٨-٢٩) و (الأسدي وصبري، ٢٠١٥م، ص ١٩٣-١٩٤):

مبادئ وأسس التقويم التربوي:

تقوم عملية التقويم على مجموعة من المبادئ والأسس والخصائص التي ينبغي مراعاتها، ومنها: (الحريري، ٢٠١٥م، ص٢٨-٢٩) و (علي، ٢٠٠٩م، ص ٥١-٥٤) و(هاشم والخليفة، ٢٠١٥م، ص٤٣- ٤٤) و (سيد وسالم، ٢٠٠٤م، ص٢٤-٢٩):

- أن يكون هادفاً: ويعني تحديد الهدف المراد تقويمه بدقة، ومن ثم ربط التقويم بهذا الهدف، حتى تكون نتائج التقويم صادقة ومحققة لأهدافها.
- أن يكون التقويم شاملاً: ويعني أن يشمل التقويم جميع العناصر التعليمية.
- أن يكون التقويم مستمراً: أي يلازم العملية التعليمية من بداية التخطيط لها حتى ظهور نتائجها، ولا يكون مقيد بفترة زمنية معينة وينتهي.
- أن يكون التقويم مشتركاً: فلا بد من مشاركة المقوِّم والمقوَّم في عملية التقويم وكل من له علاقة بعملية التقويم.
- أن يكون التقويم علمياً: أي أن يبنى التقويم على أساس علمي صحيح وتكون وسائله تتسم بالصدق والثبات والموضوعية والتمييز.
- أن يكون التقويم مرناً وقابل للتنفيذ.

ومن الأسس التي تستخدم عند تقويم الآداءات التدريسية (النجار، ٢٠٠٥، ٩٦):

- أساس اكتساب المعارف والمعلومات: ويشتمل محتوى المادة الدراسية وما يتصل به من المهارات المعرفية والعلميات وأشكال عمليات التفكير المنطقي التي تسود الفصل.
- أساس وسائل توصيل المعلومات للتلاميذ: ويشتمل الاستفادة من المعلومات السابقة لدى الطلاب وطريقة توصيل المعلومات والأساليب والوسائل التي يستعين بها المعلم.
- الأساس السيكولوجي: الذي يتناول التفاعل بين المعلم والطلاب والعواطف المتبادلة بينهما ومدى ايجابية أو سلبية المعلم مع تلاميذه.
- الأساس الفني أو الجمالي ويتضمن مدى التوافق والتوازن في التعبير الإبداعي والجمالي عند عرض المعلم للدرس والانتقال من نقطة إلى أخرى وبراعته في استخدام المعاني الجمالية ومهاراته داخل الفصل للتغلب على الملل وإثارة اهتمام التلاميذ وجذب انتباههم وإدخال السرور إليهم.

مراحل التقويم التربوي:

التقويم بمفهومه العلمي ليس نشاطاً سهلاً أو بسيطاً، بل هو عملية معقدة وصعبة، تحتوي على كثير من الأنشطة التي ينبغي القيام بها، حتى يكون التقويم ناجحاً ودقيقاً، وهذا يقتضي أن يسير التقويم في مراحل ثلاث أساسية، يمكن إيجازها في ما يلي: (صبري والرافعي، ٢٠٠٨م، ص٩٠-٩٨) و (هاشم والخليفة، ٢٠١٥م، ص٤٥-٤٨).

مرحلة التخطيط للتقويم: وفيها يتم تحديد الخطوات والإجراءات التي ينبغي اتباعها عند التنفيذ، وفيها تتم إثارة تساؤلات متعددة، يتحدد في ضوء الإجابة عنها التصور العام لعملية تخطيط التقويم، ومن هذه التساؤلات: لماذا نجري التقويم؟ وماذا نقوّم؟ وكيف نقوم؟ ومن الذي يقوم؟ ومتى يتم التقويم؟ وأين يتم التقويم؟

مرحلة تنفيذ التقويم: ويمكن إجمال إجراءات مرحلة تنفيذ التقويم في خطوتين هما: تحديد مجتمع التقويم أو اختيار عينته، وتطبيق أدوات التقويم التي سبق تحديدها على العينة المختارة، بهدف جمع المعلومات والبيانات عن الصفات أو الخصائص موضوع التقويم.

مرحلة إصدار الحكم واتخاذ القرارات: ويتم في هذه المرحلة عدد من الإجراءات منها: التقدير الكمي لنتائج القياس. والتقدير النوعي والتقييم. والمعالجات الإحصائية للنتائج. وتحليل النتائج وتفسيرها. واستخلاص المؤشرات العامة. وإصدار أحكام في ضوء هذه المؤشرات. واتخاذ القرارات المناسبة. ومتابعة تنفيذ القرارات.

مشكلات تقويم الأداءات التدريسية:

إن تقويم الأداءات التدريسية أحد المشكلات الصعبة التي يواجهها البحث التربوي عبر تاريخه الطويل، حيث تكمن هذه المشكلة في أن التقويم يتم في ضوء معايير سلوكية محددة سلفا للحكم بها على مدى امتلاك المعلم لمهارات تدريسية معينة يتم توظيفها بصورة سليمة أثناء الموقف التعليمي رغم أن المعلمين الأكفاء المبتكرين يمكنهم التعامل مع الموقف التعليمي بأساليب غير تقليديه ومن الصعب التنبؤ بها أو تفسيرها بتلك المعايير السلوكية المحددة سلفاً (إبراهيم، ٢٠٠٤، ١٢٦)، وكذلك من مشكلاته قلة خبرة الشخص المقوم والحالة النفسية له لحظة التقويم التي يؤثر عليها بعض الضغوط الإدارية والصفات الشخصية للمعلم والحالة المادية للمعلم، لذلك يمكن الحد من هذه المشكلات باستخدام أدوات تقويم حديثة مواكبة للتطورات في شتى المكونات العملية التدريسية وتدريب المقومين عليها.

أدوات التقويم:

الاختبارات:

تلعب الاختبارات دوراً مهماً ومميزاً في الأبحاث التربوية على اختلاف أنواعها (الوصفية والارتباطية والتجريبية)، إذ توفر هذه الاختبارات بيانات كمية من السمات أو الخصائص المقاسة بدرجة عالية نسبياً من الصدق والثبات والموضوعية (علي وقرشي، ٢٠٠٩م، ص٢٠٠). ذلك أن الاختبار يقيس شيئاً مقصوداً كأن يعطي درجة أو قيمة أو رتبة...إلخ، فهدف الاختبار دائماً أن يقيس أو يقيم شيئاً مقصوداً (أحمد، ٢٠٠٦م، ص١٣).

ويعتبر الاختبار من أهم أدوات القياس والتقويم لتحصيل الطلبة، بل ومن أكثرها استخداماً، ولهذا كانت كلمة اختبار من الكلمات الشائعة الاستخدام، وتستخدم في القياس والتقويم بمعنى طريقة منظمة لتحديد درجة امتلاك الفرد لسمة معينة من خلال إجابات الفرد عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة (علام، ٢٠١٤م، ص٥٢).

يعرف (كرونباك) الاختبارات بأنها: "طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر" (عبدالسلام، ٢٠٠٩م، ص١٨). ويعرفها خليفة (٢٠١٤م، ص٢١) بأنها "أداة وصفية لظاهرة معينة سواء كانت هذه الظاهرة هي قدرات الفرد أو خصائصه السلوكية النمطية أو سماته. والمقصود بالوصف هنا هو الوصف العلمي في شكل استخدام للأرقام أو في شكل تصنيفات في فئات معينة".

وهناك عدد من الشروط يجب توافرها في الاختبار التحصيلي ليكون اختباراً موضوعياً جيداً يؤدي الغرض الذي وضع من أجله على الوجه الأكمل. ومثل ذلك الاختبار لا يكتمل إلا إذا توافرت معلومات عن مدى صلاحيته كأداة للقياس تشتمل على خصائص معينة هي (حكيم، ١٤٢٥ه، ص١٣-١٧):

١. الصدق: يقصد به أن الاختبار يقيس ما أعد لقياسه ولا يقيس شيئاً آخر مختلفاً عنه.

أ. صدق المحتوى أو المضمون: ويعني مدى تمثيل الاختبار للجوانب المعني بقياسها، ولتحقيق ذلك نقوم بفحص مضمون الاختبار فحصاً دقيقاً بقصد تحديد جوانب السلوك التي يقيسها ووزن كل جانب بالنسبة لجوانب السلوك ككل.

ب. الصدق التطابقي: ويعني مقارنة نتائج الاختبار التحصيلي الجديد بنتائج اختبار تحصيلي آخر يقيس النواحي والأغراض التي يقيسها الاختبار الجديد، وقد أجريت على الاختبار القديم بحوث ودراسات سابقة متعددة وثبت صدقه وثباته.

ج. الصدق التنبؤي: ويقصد به قدرة الاختبار على التنبؤ بنتيجة معينة في المستقبل، ولمعرفة ذلك يطبق الاختبار على عينة من الطلاب خلال العام الدراسي، ويحتفظ بتلك الدرجات ولا تستخدم في اتخاذ أية قرارات خاصة بهم، وتتم متابعة أفراد العينة إلى أن يتم اختبارهم في وقت لاحق كمحك أو ميزان نقارن به أو نحدد المدى الذي تتفق فيه درجات الاختبار مع درجات المحك.

٢. الثبات: الاختبار الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها للمجموعة نفسها إذا ما طبق مرة أخرى في الظروف نفسها بشرط عدم حدوث تعلم أو تدريب بين فترات الاختبار، أي إن وضع الطالب أو ترتيبه في مجموعته لا يتغير إذا أعيد تطبيق الاختبار عليه مرة أخرى. وثبات الاختبار مرتبط بصدقه، فإن كان الاختبار صادقاً لا بد أن يكون ثابتاً، وليس الثبات دليلاً على الصدق. ولذلك لا بد من البدء بتحديد الصدق ثم نحدد الثبات للتأكد من صدق الاختبار.

٣. الموضوعية: ويمكن تحقيق الموضوعية عن طريق: فهم الطالب لأهداف الاختبار والتعليمات فهماً جيداً كما يريدها واضع الاختبار، وأن يكون هناك تفسير واحد للأسئلة والإجابات المطلوبة، وتوافر الظروف المادية كالتهوية والإضاءة، وتوافر الظروف النفسية وتجنب القلق، ويعتبر الاختبار موضوعياً إذا أعطى الدرجة نفسها بغضّ النظر عمن يصححه.

التقويم البديل:

يعرفه جابر (٢٠٠٢م، ص٥٢) بأنه "تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل أيضًا على أساليب أخرى متنوعة مثل: ملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتاجاته، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة إنجازاته السابقة، وهو يتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة، أو تكوين نتاجات تبيّن تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء للمتعلمين أبرز ما يمكنهم أداؤه في مواقف واقعية".

وتعرفه سلوى مبيضين (٢٠٠٣م، ص٤١) بأنه "مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل، من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها بشكل عملي، ومرتبط بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له".

ويرى جابر (٢٠٠٢م، ص٦٥) أن هناك مجموعة من المقومات التي يجب أن يعتمد عليها التقويم البديل، ومنها:

أ. الاهتمام بتقويم عمليات التفكير واستخدام حل المشكلات.

ب. التأكيد على التطبيق في العالم الواقعي لما يحصل عليه من معارف ومعلومات.

ج. التركيز على العمليات التي يستخدمها المتعلم لأجل الوصول إلى النتائج.

د. المتعلم ينبغي أن يكون نشطاً وفعالاً في عملية التعلم مشاركاً في عملية التقويم مدركاً مدى ما يحققه من تقدم خلال عملية التعلم.

وتتنوع أدوات التقويم البديل التي يمكن للمعلم استخدامها ومنها: ملفات الأعمال، قواعد تقدير الأداء، المهام المخبرية، الملاحظة، المشروعات، المقابلة الفردية، العروض الشفوية، الأسئلة مفتوحة النهاية، الاختراعات، الصحائف، التقارير (الباز، ٢٠٠٦، ٢١).

وقد أحدث التقويم البديل تحولات جذرية في فلسفة التقويم التربوي عامة وتقويم تحصيل الطلاب وأدائهم خاصة منها (مقدم، ٢٠٠٨م، ص١٩-٢١):

١. التحول من سياسة الاختبارات إلى سياسة التقويم المتعدد: فالمفهوم المتعدد للتقويم يشمل بالإضافة إلى اختبارات الورقة والقلم، مقاييس وإجراءات أخرى مثل سلاليم التقدير ومراقبة أداء الطلاب، والتفكير النقدي وتقويم المنتجات، وإجراء المقابلات، ومراجعة الأداء السابق للطالب، وتقديم العروض، ودراسة الحالات وغيرها. كما أنه يوسع نوع المعلومات التي يتم جمعها عن الطلاب والطريقة التي تستخدم بها هذه المعلومات في تقويم تعلم الطالب. ومن هنا فإن التقويم يحتاج إلى استغلال نقاط القوة لدى المتعلمين في كل مجالات حياتهم والاستفادة منها في الموقف التعليمي.
٢. التحول من اختبار القدرات المعرفية إلى تقويم قدرات متعددة: فالطالب ليس فقط في حاجة ماسة إلى المعرفة الرقمية، وإنما أيضا في حاجة إلى مجموعة متنوعة من الكفاءات حتى يستطيع أن يؤدي وظيفته في مجتمع المعلومات، ومن هذه الكفاءات: القدرات الإدراكية مثل حل المشكلات، التفكير النقدي، وصياغة الأسئلة والبحث عن المعلومات ذات الصلة، وإصدار الأحكام، والاستخدام الفعال للمعلومات، وإجراء ملاحظات وتحقيقات وابتكار وخلق أشياء جديدة، وتحليل البيانات وعرض البيانات شفهياً والتعبير الكتابي والشفهي.
٣. التحول من تقويم منفصل إلى تقويم متكامل: إذا كان التقويم التربوي يوحي للبعض بأنّه آخر عملية في النظام التربوي وأنّه يخص فقط المستوى الأول من هذا النظام وهم الطلبة، فإنّه في الواقع يشمل ويخص كل مستويات وعناصر النظام التربوي، بدءاً بالطالب وانتهاء بأول عملية في النظام التربوي وهي الأهداف التربوية.
٤. التحول من التقويم الذي يستهدف تحقيق الكفاية إلى التقويم الذي يستهدف تحقيق الجودة والامتياز: وبالرغم من أهمية معيار الكفاءة التربوية الذي ما زال قائما وصالحا للاستعمال خاصة ما يتعلق بنوعية الخريج، إلا أن الأنظمة التربوية فشلت في تحقيقه لعدة أسباب أهمها عجز التقويم التقليدي الذي يقوم على اختبارات الورقة والقلم وعلى قياس المستويات الدنيا من المعرفة فضلا عن الاكتفاء بالمعلومات النظرية دون التطبيقية. إن الانتقال من نظام الكفاءة إلى نظام الجودة هو أن مفهوم الجودة أشمل لأن نظام الجودة يشمل كل مرافق المؤسسة التربوية في حين تركز الكفاءة النوعية على الطالب فقط، بالإضافة إلى أن نظام الجودة وضع استراتيجيات وآليات لتقويم الجودة التعليمية. ثم أن معايير الجودة والاعتماد تتعدى معايير الكفاءة إلى معايير الإبداع والامتياز

وبالرغم من انتشار هذا الاتجاه إلا أن هناك عديداً من الانتقادات والصعوبات التي واجهت التقويم البديل، ومن أهم هذه الانتقادات التي أشارت إليها الدراسات (أبو حطب، ٢٠١٣م، ص٢٥):

- قلة الأدلة فيما يتعلق في أن هذا التقويم يحقق تمايزاً في قياس قدرات التفكير العليا.
- المعلمون غالباً ما يرفضون استخدام هذا النوع لما يتطلبه من جهد ووقت.
- لم توضح نتائج استخدام هذا النوع من التقويم حدوث تفوق في مستويات الدراسة الأعلى.
- ظلت قضية الموضوعية تمثل صعوبة أساسية في هذا النوع من التقويم.
- صعوبة عقد مقارنة بين أعمال الطلاب نظراً لأن كل طالب يختار الأعمال التي يفضلها، ولذا فالأعمال غير موحدة، ونتيجة لذلك لا تتحقق الموضوعية في تقدير الدرجات أو في عقد مقارنات بين مستوى الطلاب.

- انشغال المعلمين بعمليات هذا النوع من التقويم تؤثر على اهتمامهم بالتدريس، كما أن الوقت المستقطع في عمليات التقويم يؤثر على عمليات التدريس بالإضافة إلى زيادة الأعباء على عضو هيئة التدريس دون مقابل أو معاونة.

إضافة إلى ما سبق توجد بعض الأدوات الأخرى التي يمكن أن تستخدم في التقويم التربوي للأداءات التدريسية ومنها ما يلي:

١) بطاقة الملاحظة: يعد هذا الأسلوب أكثر الأساليب استخداما في تقويم فاعلية المعلم، حيث يعتمد على أحكام الاختصاصيين، مثل الموجهين أو المشرفين التربويين، الذين يقومون بملاحظة المعلم أثناء زيارتهم له في الصف المدرسي وهو يقوم بالتدريس، ويتميز هذا الأسلوب بأنه أكثر واقعية حيث تجرى ملاحظة المعلم في مواقف الصف المدرسي مباشرة (علام، ٢٠٠٣، ٣٣٠). وتعد هذه البطاقة لمشاهدة سلوك التدريس الصفي لمعلم العلوم بشكل مباشر وتقويمه وتتضمن هذه البطاقة عادة النقاط الأساسية للسلوك التعليمي الصفي للمعلم (زيتون، ٢٠٠٥، ٤٤٠).

٢) تصميم استبانة أو استبيان: تصمم بصورة مناسبة بحيث تتضمن المهارات والممارسات التدريسية المراد قياسها، ويتم تقويم أداء معلم العلوم وفاعلية تدريسه إما من خلال الطلبة، أو من خلال التقويم الذاتي للمعلم نفسه أو من خلال مقوم مختص خارجي كالمشرف مثلا (زيتون، ٢٠٠٥، ٤٤١).

٣) تقديرات الطلبة للمعلم: يعد هذا الأسلوب من الأساليب الشائعة الاستخدام في تقويم فاعلية المعلم وبخاصة التعليم العالي، والمدارس الثانوية، فالطلبة ربما يعرفون عن معلمهم أكثر مما يعرفه الموجة أو المشرف التربوي الذي يحكم على أداء المعلم من ملاحظاته لمدة زمنية قصيرة (علام، ٢٠٠٣، ٢٣٣).

٤) التسجيلات الصوتية والمرئية: يمكن تسجيل حصة أو أكثر تسجيلاً صوتياً أو مرئياً ثم يتم تحليل السلوك التعليمي الصفي للمعلم وفق المعايير والعناصر التدريسية الصفية (زيتون، ٢٠٠٥، ٤٤٠).

٥) تحليل نتائج الطلاب: حيث إن المعيار الأساسي لتقويم عمل المعلم هو مدى تحقق الأهداف التعليمية المرغوبة كما يظهر في معارف الطلاب وسلوكهم. فإذا كانت الاختبارات التي تستخدم في تقويم الطلبة تعكس بصدق هذه الأهداف، فان نتائج هذه الاختبارات يمكن أن تعد مقياسا لمدى نجاح المعلم في تحقيق أهداف عمله (النجار، ٢٠٠٥، ٩٧).

٦) استخدام الملفات: يعد استخدام الملفات الإلكترونية أو الورقية من الأساليب الحديثة لتقويم الأداءات التدريسية تقويم حقيقيا وهذه الملفات تجمع فيها كافة ألأعمال فعن طريقها يمكن التعرف على مجهودات المعلم وانجازاته ومشاركاته داخل المدرسة وخارجها، حيث يؤدي هذا التقويم على تحفيز المعلم لكي يعمل ويجتهد ويبرز أفضل ما عنده، لأن تقويمه أصبح شاملا في جميع ما يقوم به من ممارسات وسلوك (إبراهيم، ٢٠٠٤، ١٤٢).

٧) الاستفتاءات الذاتية: وهي نوع من الاستفتاءات يضعها بعض المربين أو يضعها المعلم نفسه لتساعده في تقويم عمله وأساليبه وتشمل الاستفتاءات جميع مجالات عمل المعلم مثل: قدرته على إثارة اهتمام الطلاب بالمادة التي يقوم بتدريسها، التمكن من المادة العلمية التي يقدمها للطلاب، أنواع النشاطات العلمية والتجارب المخبرية التي يوفرها للطلاب من حيث مدى ملاءمتها لهم ومدى مناسبتها للمحتوي المقرر، نوع ومدى جدوى التدريبات النظرية أو التطبيقات العملية التي يوفرها للطلاب (إبراهيم، ٢٠٠٤، ١٤٢).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي والذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون من جميع طلاب الماجستير الموازي (ذكور) بالأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والبالغ عددهم (١٦٩) حيث قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، واسترجع الباحث (١٦٠) استبانة، وتم استبعاد (٨) لعدم اكتمال الاستجابات، ليكون العدد النهائي (١٥٢) أي بسنبة (٩٠%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة من إعداد الباحث، تكونت في صورتها النهائية من (٥٣) فقرة مقسمة على أربعة محاور على النحو التالي:

المحور الأول: يتناول مدى تحقق المعايير اللازمة في طرق تدريس المقرر، وتكون من (١٧) فقرة.

المحور الثاني: يتناول مدى تحقق المعايير اللازمة في أساليب تقويم المقرر، وتكون من (١٤) فقرة.

المحور الثالث: يتناول مدى تحقق المعايير اللازمة في مصادر المعلومات للمقرر، وتكون من (١١) فقرة.

المحور الرابع: يتناول الأساليب المقترحة لتطوير تدريس مقرر التقويم التربوي، وتكون من (١١) فقرة.

ويقابل كل عبارة من عبارات كل محور قائمة تحمل إجابات محتملة وفق مقياس ليكرت الخماسي، تقيس درجة التوافر وهذه الإجابات هي (عالية جدا، عالية، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) وقد تم إعطاء كل إجابة من الإجابات السابقة درجة معينة للتم معالجتها إحصائياً على النحو التالي: (عالية جداً خمس درجات، عالية أربع درجات، متوسطة ثلاث درجات، قليلة درجتان، قليلة جداً درجة واحدة.

صدق الأداة:

قام الباحث بحساب الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين وقط طلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وضعت له، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة.

وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى حتى أصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة:

قام الباحث بحساب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (٩٤,٤%) وللمحور الثاني (٩٢,٢%) وللمحور الثالث (٩٣,١%) وللمحور الرابع (٩٠,٧%) أما الثبات الكلي للأداة فبلغ (٩٦,٩%)، وهي نسبة مقبولة إحصائياً تدل على ثبات الأداة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما مدى توافر معايير التدريس الجيد في تدريس مقرر التقويم التربوي لطلاب الدراسات العليا؟

جدول (١)

درجة توافر معايير التدريس الجيد في تدريس مقرر التقويم التربوي لطلاب الدراسات العليا

م	الفقرات	درجة التوافر										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٨	يتيح أستاذ المقرر المجال أمام طلابه للحوار والمناقشة.	٨٩	٥٨,٦	٤٣	٢٨,٣	١٣	٨,٦	٦	٣,٩	١	٠,٧	٤,٤٠	٠,٨٦	١
١٥	يوزع أستاذ المقرر اهتمامه بشكل عادل على جميع الطلاب.	٦٢	٤٠,٨	٤٧	٣٠,٩	٣٠	١٩,٧	٧	٤,٦	٦	٣,٩	٤,٠٠	١,٠٧	٢
١٧	يلتزم أستاذ المقرر بالوقت المخصص للمحاضرة.	٦٨	٤٤,٧	٣٨	٢٥,٠	٢٣	١٥,١	١٢	٧,٩	١١	٧,٢	٣,٩٢	١,٢٥	٣
٧	يتوافر أسلوب التفاعل اللفظي في المحاضرة.	٤٣	٢٨,٣	٥٩	٣٨,٨	٤٠	٢٦,٣	٧	٤,٦	٣	٢,٠	٣,٨٧	٠,٩٥	٤
١٦	يتعامل أستاذ المقرر مع السلوكيات المختلفة بأسلوب تربوي.	٥٠	٣٢,٩	٤٣	٢٨,٣	٣٨	٢٥,٠	١٦	١٠,٥	٥	٣,٣	٣,٧٧	١,١٢	٥
١٤	تتسم الأسئلة المطروحة بالوضوح.	٣٩	٢٥,٧	٥٦	٣٦,٨	٣٩	٢٥,٧	١٣	٨,٦	٥	٣,٣	٣,٧٣	١,٠٤	٦
١٠	يحث عضو هيئة التدريس الطلاب على التركيز	٤٧	٣٠,٩	٤٥	٢٩,٦	٣٢	٢١,١	٢٢	١٤,٥	٦	٣,٩	٣,٦٩	١,١٧	٧

م	الفقرات	درجة التوافر								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	على النقاط المهمة في الدرس.														
٩	يستخدم أستاذ المقرر أساليب متنوعة لإثارة دافعية الطلاب للتعلم.	٤٣	٢٨,٣	٤٧	٣٠,٩	٣٩	٢٥,٧	١٧	١١,٢	٦	٣,٩	٣,٦٨	١,١٢	٨
٦	يشرح الدرس بأسلوب منطقي مترابط ومتسلسل.	٤١	٢٧,٠	٤٤	٢٨,٩	٤٦	٣٠,٣	١٦	١٠,٥	٥	٣,٣	٣,٦٦	١,٠٩	٩
١	تتوافر التهيئة التوجيهية في التدريس.	٢٣	١٥,١	٦٢	٤٠,٨	٥٤	٣٥,٥	١٢	٧,٩	١	٠,٧	٣,٦٢	٠,٨٦	١٠
١٣	يربط أستاذ المقرر أسئلته أثناء الشرح بأهداف المقرر للتأكد من تحققها.	٣٥	٢٣,٠	٥٢	٣٤,٢	٣٧	٢٤,٣	٢٣	١٥,١	٥	٣,٣	٣,٥٩	١,١٠	١١
٥	تتوافر أساليب الشرح المختلفة من وسائل تعليمية وضرب الأمثلة.	٣٧	٢٤,٣	٤٣	٢٨,٣	٤٨	٣١,٦	١٩	١٢,٥	٥	٣,٣	٣,٥٨	١,٠٩	١٢
٣	تتوافر التهيئة	٢٢	١٤,٥	٤٦	٣٠,٣	٥٨	٣٨,٢	٢٤	١٥,٨	٢	١,٣	٣,٤١	٠,٩٧	١٣

م	الفقرات	درجة التوافر								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	التقويمية في التدريس.														
٢	تتوافر التهيئة الانتقالية في التدريس.	١٧	١١,٢	٤٦	٣٠,٣	٦٥	٤٢,٨	٢١	١٣,٨	٣	٢,٠	٣,٣٥	٠,٩٢	١٤
٤	يتم استخدام طرق تدريس متنوعة.	٢٩	١٩,١	٣٣	٢١,٧	٤٥	٢٩,٦	٣٤	٢٢,٤	١١	٧,٢	٣,٢٣	١,٢٠	١٥
١١	يوفر أستاذ المقرر عناصر التشويق المختلفة.	٢٢	١٤,٥	٤٠	٢٦,٣	٤٦	٣٠,٣	٣٠	١٩,٧	١٤	٩,٢	٣,١٧	١,١٨	١٦
١٢	يراعي أستاذ المقرر ميول المتعلمين واهتماماتهم أثناء التدريس.	١٤	٩,٢	٤٢	٢٧,٦	٥٢	٣٤,٢	٣٢	٢١,١	١٢	٧,٩	٣,٠٩	١,٠٨	١٧
المتوسط الحسابي العام												٣,٦٣	٠,٧٨	-

يتضح من الجدول (١) أن محور درجة توفر المعايير اللازم توفرها في طرق تدريس المقرر في برامج الماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يتضمن (١٧) فقرة، جاءت (فقرة واحدة) بدرجة توافر (عالية جداً)، وهي الفقرة رقم (٨)، حيث أن المتوسط الحسابي لها (٤,٤٠)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٤,٢١ إلى ٥,٠)، في حين جاءت (١٢) فقرة بدرجة توافر (عالية)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٣,٤١، ٤,٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وفي الأخير جاءت (٤) فقرات بدرجة توافر (متوسطة)، وهي الفقرات رقم (٢، ٤، ١١، ١٢)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٣,٠٩، ٣,٣٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة توفر المعايير اللازم توفرها في طرق تدريس المقرر في برامج الماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

نتائج السؤال الثاني: ما مدى توافر معايير التقويم الجيد في تدريس مقرر التقويم التربوي لطلاب الدراسات العليا؟

جدول (٢)

درجة توافر معايير التقويم الجيد في تدريس مقرر التقويم التربوي لطلاب الدراسات العليا

م	الفقرات	درجة التوافر										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٥	يقوم أستاذ المقرر بتقويم تعلم الطلاب عن طريق المهام.	٤٥	٢٩,٦	٥٠	٣٢,٩	٤٠	٢٦,٣	١٤	٩,٢	٣	٢,٠	٣,٧٩	١,٠٣	١
١٢	تتسم أساليب التقويم بالتنوع بما يحقق الأهداف الرئيسة.	٤١	٢٧,٠	٤٨	٣١,٦	٤٤	٢٨,٩	١٣	٨,٦	٦	٣,٩	٣,٦٩	١,٠٨	٢
١٠	التركيز على العمليات التي يستخدمها المتعلم لأجل الوصول إلى النتائج.	٣٢	٢١,١	٦٢	٤٠,٨	٤٠	٢٦,٣	١٤	٩,٢	٤	٢,٦	٣,٦٨	٠,٩٩	٣
٧	تقيس أساليب التقويم المهارات العقلية المختلفة.	٣١	٢٠,٤	٥٥	٣٦,٢	٤٩	٣٢,٢	١٦	١٠,٥	١	٠,٧	٣,٦٥	٠,٩٤	٤
١٤	تراعي أساليب التقويم الأسس والنظريات الحديثة في التقويم التربوي.	٤١	٢٧,٠	٥٠	٣٢,٩	٣٥	٢٣,٠	١٩	١٢,٥	٧	٤,٦	٣,٦٥	١,١٤	٥
٨	تقيس الاختبارات	٣٣	٢١,٧	٥١	٣٣,٦	٥١	٣٣,٦	١٥	٩,٩	٢	١,٣	٣,٦٤	٠,٩٧	٦

م	الفقرات	درجة التوافر								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة	قليلة جداً			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	مدى تحقق الأهداف التي يسعى المقرر لتحقيقها.											
٣	يستخدم أستاذ المقرر الملاحظة كأحد أساليب التقويم في المقرر.	٢٩	١٩,١	٥٨	٣٨,٢	٤٥	٢٩,٦	١٨	١١,٨	٢	١,٣	٣,٦٢	٠,٩٧	٧
١١	تتسم أساليب التقويم بالمرونة.	٣٠	١٩,٧	٥٠	٣٢,٩	٤٨	٣١,٦	١٧	١١,٢	٧	٤,٦	٣,٥٢	١,٠٧	٨
٩	تراعي أساليب التقويم في المقرر الفروق الفردية بين الطلاب بما يناسب مستوياتهم العلمية.	٢٥	١٦,٤	٥٣	٣٤,٩	٥٠	٣٢,٩	١٩	١٢,٥	٥	٣,٣	٣,٤٩	١,٠٢	٩
٦	تستخدم أساليب فعالة لتقويم المقرر، بما في ذلك استطلاعات آراء الطلاب، دون الاقتصار عليها فقط.	٢٩	١٩,١	٥٠	٣٢,٩	٤٧	٣٠,٩	١٧	١١,٢	٩	٥,٩	٣,٤٨	١,١٠	١٠
١	يستخدم أستاذ المقرر في أساليب التقويم سجل الإنجاز.	٣٦	٢٣,٧	٣٦	٢٣,٧	٣٨	٢٥,٠	٢٥	١٦,٤	١٧	١١,٢	٣,٣٢	١,٣١	١١

م	الفقرات	درجة التوافر								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة	قليلة جداً			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٤	تتم بصورة منتظمة مراجعة فاعلية استراتيجيات التعليم المستخدمة.	١٦	١٠,٥	٤٥	٢٩,٦	٥٨	٣٨,٢	٢٤	١٥,٨	٩	٥,٩	٣,٢٣	١,٠٣	١٢
١٣	يستخدم أستاذ المقرر مقاييس لقياس الجانب الوجداني.	٢٩	١٩,١	٣٥	٢٣,٠	٤٢	٢٧,٦	٢٩	١٩,١	١٧	١١,٢	٣,٢٠	١,٢٧	١٣
٢	يستخدم أستاذ المقرر في أساليب التقويم سلالم التقدير.	١٧	١١,٢	٣٨	٢٥,٠	٥٦	٣٦,٨	٣١	٢٠,٤	١٠	٦,٦	٣,١٤	١,٠٧	١٤
المتوسط الحسابي العام												٣,٥١	٠,٧٦	-

يتضح من الجدول (٢) أن محور درجة توفر المعايير اللازم توفرها في أساليب تقويم المقرر التربوي في برامج الماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يتضمن (١٤) فقرة، جاءت (١٠) فقرات بدرجة توافر (عالية)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٤٨، ٣,٧٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، في حين جاءت (٤) فقرات بدرجة توافر (متوسطة)، وهي الفقرات رقم (١، ٤، ١٣، ٢)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لها بين (٣,١٤، ٣,٣٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة توفر المعايير اللازم توفرها في أساليب تقويم المقرر التربوي في برامج الماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

نتائج السؤال الثالث: ما مدى توافر المعايير الجيدة لمصادر المعلومات المتطلبة لدراسة مقرر التقويم التربوي لطلاب الدرسات العليا؟

جدول (٣)

درجة توافر المعايير الجيدة لمصادر المعلومات المتطلبة لدراسة مقرر التقويم التربوي لطلاب الدراسات العليا

م	الفقرات	درجة التوافق								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٢	تتصف مصادر المعلومات بالحداثة والتجدد بما يتلاءم مع العصر.	٣٥	٢٣,٠	٦٢	٤٠,٨	٣٩	٢٥,٧	١٣	٨,٦	٣	٢,٠	٣,٧٤	٠,٩٧	١
٦	تتوافر مصادر المعلومات الإلكترونية الحديثة.	٤٤	٢٨,٩	٤٩	٣٢,٢	٣٨	٢٥,٠	١٣	٨,٦	٨	٥,٣	٣,٧١	١,١٣	٢
١	يتم استخدام مصادر معلومات تتوافق مع طبيعة المقرر.	٣٠	١٩,٧	٥٨	٣٨,٢	٤٤	٢٨,٩	١٤	٩,٢	٦	٣,٩	٣,٦١	١,٠٣	٣
١٠	يتم استخدام محركات البحث الإلكترونية في اكتساب المهارات التعليمية.	٣٠	١٩,٧	٥٦	٣٦,٨	٣٧	٢٤,٣	٢٤	١٥,٨	٥	٣,٣	٣,٥٤	١,٠٨	٤
٣	تتوافر مصادر المعلومات الوثائقية وغير الوثائقية.	٢٨	١٨,٤	٤٧	٣٠,٩	٥٢	٣٤,٢	١٧	١١,٢	٨	٥,٣	٣,٤٦	١,٠٨	٥
٤	تحتوي	٢٤	١٥,٨	٥٣	٣٤,٩	٥١	٣٣,٦	١٦	١٠,٥	٨	٥,٣	٣,٤٥	١,٠٥	٦

م	الفقرات	درجة التوافق								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	مصادر المعلومات على الأوعية الفكرية المختلفة كالدوريات والكتب وغيرها.														
٥	تتنوع مصادر المعلومات بين منشورة وأخرى غير منشورة.	٣١	٢٠,٤	٤٣	٢٨,٣	٤٧	٣٠,٩	٢٣	١٥,١	٨	٥,٣	٣,٤٣	١,١٣	٧	
٨	يتعامل المقرر مع مصادر المعلومات التفاعلية على شبكة الانترنت وغيرها.	٢٩	١٩,١	٥١	٣٣,٦	٣٨	٢٥,٠	٢٣	١٥,١	١١	٧,٢	٣,٤٢	١,١٧	٨	
١١	يمكن مركز مصادر المعلومات الطلاب من القدرة على تقييم مصادر المعلومات المختلفة، واختيار الأنسب منها في عملية التعلم	٢٥	١٦,٤	٤٧	٣٠,٩	٥١	٣٣,٦	٢٢	١٤,٥	٧	٤,٦	٣,٤٠	١,٠٧	٩	

م	الفقرات	درجة التوافق								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	الذاتي.														
٩	تهتم مصادر المعلومات بالمواد السمعية والبصرية المختلفة من مصادر متنوعة.	٢٦	١٧,١	٤٠	٢٦,٣	٥٢	٣٤,٢	٢٤	١٥,٨	١٠	٦,٦	٣,٣٢	١,١٣	١٠
٧	تتوفر مكتبة رقمية تحتوي على مصادر المعلومات الخاصة بالمقرر.	٢٨	١٨,٤	٣٣	٢١,٧	٣٨	٢٥,٠	٣١	٢٠,٤	٢٢	١٤,٥	٣,٠٩	١,٣٢	١١
المتوسط الحسابي العام												٣,٤٧	٠,٨٥	-

يتضح من الجدول (٣) أن محور درجة توافر المعايير اللازم توافرها في مصادر المعلومات للمقرر التربوي في برامج الماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يتضمن (١١) فقرة، جاءت (٨) فقرات بدرجة توافر (عالية)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٤٢، ٣,٧٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، في حين جاءت (٣) فقرات بدرجة توافر (متوسطة)، وهي الفقرات رقم (١١، ٩، ٧)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٣,١٤، ٣,٣٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة توفر المعايير اللازم توفرها في أساليب تقويم المقرر التربوي في برامج الماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

نتائج السؤال الرابع: ما الأساليب المقترحة لتطوير تدريس مقرر التقويم التربوي؟

جدول (٤)

الأساليب المقترحة لتطوير تدريس مقرر التقويم التربوي

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٣	اشتراك بعض الطلاب في تقديم أجزاء من المحاضرة إلى جانب أستاذ المقرر.	٨٢	٥٣,٩	٤٠	٢٦,٣	٢١	١٣,٨	٦	٣,٩	٣	٢,٠	٤,٢٦	٠,٩٧	١
٤	الاستعانة بالأمثلة التطبيقية في تدريس المقرر لتدريب الطلاب.	٥٨	٣٨,٢	٥٥	٣٦,٢	٢٥	١٦,٤	١٤	٩,٢	٠	٠,٠	٤,٠٣	٠,٩٦	٢
٥	توظيف وسائل التقنية الحديثة في تدريس المقرر ومحتوياته.	٥٦	٣٦,٨	٥٢	٣٤,٢	٣٠	١٩,٧	١٢	٧,٩	٢	١,٣	٣,٩٧	١,٠٠	٣
١٠	تقديم بحث تطبيقي عن أحد محتويات المقرر وتقديمه أمام الطلاب.	٥٩	٣٨,٨	٤١	٢٧,٠	٣٢	٢١,١	١٣	٨,٦	٧	٤,٦	٣,٨٧	١,١٦	٤
١	تطوير موجز للمهارات والمعارف التي يسعى	٢٨	١٨,٤	٥٥	٣٦,٢	٤٨	٣١,٦	١٨	١١,٨	٣	٢,٠	٣,٥٧	٠,٩٩	٥

م	الفقرات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة	قليلة جداً			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	المقرر لتحقيقها.											
٨	وجود تغذية راجعة للمقرر من أستاذ المقرر والطلاب.	٤٣	٢٨,٣	٣٩	٢٥,٧	٣٩	٢٥,٧	٢١	١٣,٨	١٠	٦,٦	٣,٥٥	١,٢٢	٦
٢	تنوع استراتيجيات التدريس الخاصة بالمقرر.	٣٢	٢١,١	٥١	٣٣,٦	٤٢	٢٧,٦	٢١	١٣,٨	٦	٣,٩	٣,٥٤	١,٠٩	٧
٩	الاستفادة من التغذية الراجعة في إعداد المقرر للفصول القادمة.	٣٧	٢٤,٣	٤٣	٢٨,٣	٤٦	٣٠,٣	١٦	١٠,٥	١٠	٦,٦	٣,٥٣	١,١٦	٨
٧	تدريب الطلاب على استخدام محركات البحث الإلكترونية في اكتساب المهارات التعليمية.	٤١	٢٧,٠	٣٧	٢٤,٣	٣٨	٢٥,٠	٢٥	١٦,٤	١١	٧,٢	٣,٤٧	١,٢٥	٩
٦	توظيف ورش العمل التدريبية على مواد المقرر بإشراف أستاذ المقرر.	٣٥	٢٣,٠	٤١	٢٧,٠	٣٩	٢٥,٧	٢٦	١٧,١	١١	٧,٢	٣,٤١	١,٢٢	١٠
١١	التحقق من	٣٧	٢٤,٣	٣٥	٢٣,٠	٤٢	٢٧,٦	٢٣	١٥,١	١٥	٩,٩	٣,٣٧	١,٢٧	١١

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قلبيلة		قليلة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	معايير الإنجاز من خلال تبادل أوراق العمل أو المشروعات العلمية بين أعضاء هيئة التدريس عن طريق رئاسة القسم.													
المتوسط الحسابي العام												٣,٦٩	٠,٨١	-

يتضح من الجدول (٤) أن محور الأساليب المقترحة لتطوير تدريس مقرر التقويم التربوي في برامج الماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يتضمن (١١) فقرة، جاءت (فقرة واحدة) بدرجة موافقة (عالية جداً)، وهي الفقرة رقم (٣)، حيث أن المتوسط الحسابي لها (٤,٢٦)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٤,٢١ إلى ٥,٠)، في حين جاءت (٩) فقرات بدرجة موافقة (عالية)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٣,٤١، ٤,٠٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وجاءت (فقرة واحدة) بدرجة موافقة (متوسطة)، وهي الفقرة رقم (١١)، حيث أن المتوسط الحسابي لها (٣,٣٧)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأساليب المقترحة لتطوير تدريس مقرر التقويم التربوي في برامج الماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

توصيات الدراسة:

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج عن هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. الحرص على استخدام طرق تدريس متنوعة في تدريس المقرر التربوي في برامج الماجستير بالجامعة، حيث كشفت النتائج أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على توافر طرق تدريس متنوعة في تدريس المقرر.

٢. ضرورة استخدام أستاذ المقرر عناصر تشويق مختلفة أثناء تدريس المقرر التربوي وذلك لإبعاد الملل عن الطلاب، حيث كشفت النتائج أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أن أستاذ المقرر يوفر عناصر تشويق مختلفة.

٣. مراعاة ميول المتعلمين واهتماماتهم أثناء التدريس، وذلك لتحقيق أقصى استفادة ممكنة للطلاب أثناء عملية تدريس المقرر، حيث بينت النتائج أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على مراعاة أستاذ المقرر لميول المتعلمين واهتماماتهم أثناء التدريس.

٤. الحرص على أن يتم مراجعة فاعلية استراتيجيات التعلم المستخدمة بصورة منتظمة، وذلك للتعرف على نقاط القوة في كل استراتيجية وتدعيمها، ونقاط الضعف ومعالجتها، حيث كشفت النتائج أن هناك موافقة بدرجة متوسطة على أن يتم بصورة منتظمة مراجعة فاعلية استراتيجيات التعليم المستخدمة.

المراجع

١. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤): تصنيفات المقاييس التربوي وأدواتها، مكتبة عالم الكتب، القاهرة.

٢. أبو حطب، فؤاد. (٢٠١٣م). دليل المعلم في تقويم الطالب. ط٣، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

٣. أحمد، محمد عبد السلام. (٢٠٠٦). القياس النفسي والتربوي. ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٤. آدم، عصام الدين برير (٢٠٠٥)، واقع مخرجات التعليم العالي في ضوء معايير الجودة الشاملة، ورقة عمل قدمت للملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم: "التعليم العالي"، رؤية مستقبلية، بيروت – ٩/٢٨ – ٢٠٠٥/١٠/١.

٥. الأسدي، سعيد جاسم؛ وصبري، داود عبدالسلام. (٢٠١٥م). فلسفة التقويم التربوي في العلوم التربوية والنفسية. عمان: دار صفاء.

٦. الباز، خالد صلاح. (٢٠٠٦م). فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي على استخدام أساليب التقييم البديل. مجلة التربية العلمية، المجلد التاسع، العدد الثاني، يونيه.

٧. بلعباس، عبد الحميد. (٢٠٠٦م). إتاحة واستخدام مصادر المعلومات الإلكترونية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

٨. جابر، عبد الحميد جابر. (٢٠٠٢م). التقويم التربوي والقياس النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.

٩. الجرف، ريما بنت سعد. (١٤٠٩هـ). معايير تقويم الدراسات العليا، بحث مقدم لندوة تقويم برامج الدراسات العليا، جامعة الملك سعود، كلية الدراسات العليا، الندوة الثانية، الرياض.

١٠. الجنابي، عبد الرزاق شنين. (٢٠٠٩م). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الكوفة، وانعكاساته على جودة التعليم العالي. بحث منشور مقدم إلى مؤتمر الجودة في جامعة الكوفة. الكوفة: العراق.

١١. الحراحشة، محمد عبود، وأحمد، ياسين عبد الوهاب (٢٠١٣): درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السادس، العدد ١٤.

١٢. الحريري، رافدة. (٢٠١٥م). التقويم التربوي: عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

١٣. الحسين، سمية حامد حسن. (٢٠١٢). برنامج تدريبي قائم على التقويم البديل لتنمية الأداء المهني لدى معلمي الصف في سورية، مجلة العلوم التربوية، ع٣.

١٤. حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد. (١٤٢٥ه). الاختبارات والقياس والتقويم. كلية المعلمين بمكة المكرمة: مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

١٥. الحلوة، مصطفى. (١٤١٠هـ). التقويم في مراحل التعليم العام. الكويت: دار القلم.

١٦. الحميدات، محمود حسين. (٢٠١٤م). مصادر المعلومات والمكتبات. إربد، الأردن: دار الأمل للنشر.

١٧. خليفة، أحمد علي. (٢٠١٤م). التقويم والاختبارات. ط٣، الرياض: دار ميّ للنشر.

١٨. زيتون، حسن حسين. (١٤٣١ه). مدخل إلى المنهج الدراسي: رؤية عصرية. الرياض، د. ن.

١٩. زيتون، حسن حسين؛ وزيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣م): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. بيروت: عالم الكتب.

٢٠. زيتون، عايش محمود (٢٠٠٥): أساليب تدريس العلوم، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢١. زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٥م). التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.

٢٢. سيد، علي أحمد؛ وسالم، أحمد محمد. (٢٠٠٤م). التقويم في المنظومة التربوية. الرياض: دار القلم.

٢٣. الشيخ، تاج السر عبدالله وآخرون. (١٤٣٠هـ). القياس والتقويم التربوي. ط٥، الرياض: مكتبة الرشد.

٢٤. صادق، منير موسى. (٢٠٠٣م). دراسة فعالية نموذج سيفن إيز البنائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان، مجلة التربية العلمية، المجلة المصرية للتربية العلمية، القاهرة، كلية التربية: جامعة عين شمس، المجلد (٦)، العدد (٣).

٢٥. صبري، ماهر إسماعيل؛ والرافعي، محب محمود. (٢٠٠٨م). التقويم التربوي أسسه وإجراءاته. بنها، مصر: سلسلة الكتاب الجامعي العربي.

٢٦. الضبع، محمود (٢٠٠٦). المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٧. عايل، حسن؛ والمنوفي، سعيد جابر. (١٩٩٨م). المدخل إلى التدريس الفعّال. الرباط: الدار الصوتيّة للنشر والتوزيع.

٢٨. عبد الحميد، خضرة سالم؛ والبسطامي، دعاء أبو اليزيد. (١٤٣٣ه). استراتيجيات التدريس. الدمام: مكتبة المتنبي.

٢٩. عبد السلام، فاروق، وآخرون. (٢٠٠٩م). مدخل إلى القياس التربوي والنفسي. ط٥، مكة المكرمة: المكتبة المكية.

٣٠. العتيبي، منصور نايف ماشع. و الربيع، عمي احمد حسن (٢٠١٢م)، تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (١)، العدد (٩) تشرين أول٢٠١٢م.

٣١. العريني، أحمد بن محمد بن يوسف (١٤٣٠هـ): تقويم برنامج الماجستير في قسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسات، دراسة تطبيقية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية.

٣٢. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٣): التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهاجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس، القاهرة، دار الكتاب العربي.

٣٣. علي، عبد الحميد محمد؛ وقرشي، منى إبراهيم. (٢٠٠٩م). الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي. القاهرة: مؤسسة طيبة للطبع والنشر.

٣٤. العماصي، أكرم حسان. (٢٠١٤م). طرق التدريس الحديثة. إربد: كتاب المركز الريادي السنوي، الكتاب السابع.

٣٥. العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٦)، تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية/ البحرين/ كلية التربية/ المجلد ٧ العدد (٣).

٣٦. الفالح، سلطانة قاسم. (٢٠٠٣م). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الرياض: وكالة كليات البنات.

٣٧. فتحي، شاكر محمد وآخرون (٢٠٠٦). " تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة السلطان قابوس"، في العلوم التربوية. ٣(٧٩-١٢٣).

٣٨. الفرا، إسماعيل صالح (٢٠٠٤)، تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصيفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، وثيقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس للفترة من ٣-٢٠٠٤/٧/٥.

٣٩. الفرايضي، عبد اللطيف؛ وصلاح الدين، عثمان. (١٤١١هـ). واقع الدراسات بجامعة الملك فيصل وتجربتها في تقويم البرامج. بحث مقدم في ندوة أساليب تقويم برامج الدراسات العليا (الندوة الثانية)، كلية الدراسات العليا، جامعة الملك سعود: الرياض.

٤٠. كوجك، كوثر حسين. (٢٠١١م). مدخل للتعليم والتعلم المبني على اكتشاف كيف يعمل المخ البشري، منشورات كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

٤١. مبيضين، سلوى. (٢٠٠٣م). تعليم القراءة والكتابة للأطفال. عمان، الأردن: دار الفكر.

٤٢. المحبوب، عبدالرحمن إبراهيم (٢٠٠٠م). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية (٢)، مج ١٢، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، ص ص ٢٤١-٢٦٦.

٤٣. محمد، منى عبد الصبور. (٢٠٠٤م). المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي، المؤتمر العربي الرابع حول "المدخل المنظومي في التدريس والتعلم"، جامعة عين شمس، القاهرة، أبريل.

٤٤. مفلح، غازي. (٢٠١١م). طرائق التدريس وأساليبها الحديثة. عمان: دار وائل للنشر.

٤٥. مقدم، عبد الحفيظ سعيد. (٢٠٠٨م). الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي. الرياض: د.ن.

٤٦. المومني، إبراهيم. (٢٠٠٢م). فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الأردن، كلية التربية: الجامعة الأردنية، المجلد (٢٤)، العدد (١).

٤٧. الميهي، رجب السيد. (٢٠٠٣م). أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريس مقترح قائم على المستحدثات التكنولوية والنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الابتكاري في العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي مركز التحكم الداخلي والخارج، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، كلية التربية: جامعة عين شمس، المجلد (٦)، العدد (٣).

٤٨. النجار، ليلى أحمد (٢٠٠٥): سبل تطوير أساليب متابعة المشرفين التربويين للمعلمين، مجلة رسالة التربية، مسقط، وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، العدد (١٠).

٤٩. النمري، حنان سرحان. (١٤٢٨ه). المقررات التربوية في برنامج الإعداد التربوي لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى ومعايير الجودة الشاملة - دراسة تقويمية وتصور ومقترح. مكة المكرمة: منشورات جامعة أم القرى.

٥٠. هاشم، كمال الدين؛ والخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٥م). التقويم التربوي: مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة. الرياض: مكتبة الرشد.

٥١. الهجرسي، سعد. (٢٠١١م). الإطار العام للمكتبات والمعلومات: نظرية الذاكرة الخارجية. ط٢، عمان: دار وائل للنشر.

٥٢. الهمشري، عمر أحمد. (٢٠١١م). المصغرات الفلمية في أساسيات علم المكتبات والمعلومات. ط٢، القاهرة: دار الرؤى المصرية.

٥٣.وزارة التخطيط بالمملكة العربية السعودية. (١٤٢٥هـ). خطة التنمية السابعة. الرياض: وزارة التخطيط.

٥٤.الوكيل، حلمي؛ والمفتي، أمين. (١٩٩٩م). المنهج المقوم والعناصر والأسس والتنظيمات والتطوير. القاهرة: المكتبة الأنجلو المصرية.

55. John Hall (1996) Towards more effective research supervision for international students in an Australian university, Paper Presented at the National Conference of "Quality in Postgraduate Research - Is it happening" Jointly Presented by the University of Adelaide, The Flinders University of SA and the University of South Australia,Adelaide,18–19April. Available at: http://www.aare.edu.au/96pop/pork196-194.18/10/2000.

56. Kris Latona & Mairead Browne (2001) Factors associated with completion of research higher degrees, Higher Education Series, Report No 37.

57. (1) Louise McCall et al (2000) Supervision of research by distance methods, Distance Education, University of South Australia, available at: http:// www.com.unisa.edu.au. 8/3/2003.

58. Atkinson, A (2000), 'Teachers or Managers? An Evaluation of a Masters Degree in Education Module Linking Change Management to Learning Theory' Journal of In-service Education, 26, 3, PP. 459-473