استراتيجية مقترحة لتطوير تقويم أداء الطلاب
في ضوء إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية

إعـــــداد

د/ شارع بن عائض الوديان

أستاذ إدارة التطوير والجودة المشارك

كلية التربية – جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

المملكة العربية السعودية / وادي الدواسر

استراتيجية مقترحة لتطوير تقويم أداء الطلاب في ضوء إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية

د/ شارع بن عائض الوديان*

الملخص:

هدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى معالجة الوضع القائم في مجال تقييم أداء الطلبة وتقويمهم وفقا للآليات المتبعة الحالية التي يرى من خلال خبرته وتجربته في المجال أنها باتت غير فعالة ولا تتمتع بالكفاءة المرجوة في العصر الحالي خاصة مع التحولات الوطنية وتسارع عجلة التنمية في بلد فتي كالمملكة العربية السعودية بل أن الوضع الحالي أضحى عائقاً أمام مسالك التطوير ومدارج التحسين إضافة إلى أنه بلا شك تعطيل للتقنية التي من المؤكد أنّ توظيفها دليل على التقدم.

وأجابت الدراسة التي سلكت المنهج الوصفي من خلال العينة التي تألفت من (٤٠) فردا من أساتذة الجامعة وطلابها الذين استجابو لأداة الدراسة (الاستبانة)، وفق تدرج (ليكارت) الخماسي؛ من(٣٠) فقرة، موزعة على (٦) مجالات هي (البدائل الحديثة للاختبارات التقليدية لـ (أعمال السنة) في التعليم الجامعي، إلغاء الاختبارات التقليدية النهائية في التعليم الجامعي، الاختبارات القصيرة المتكررة (Quiz)في التعليم الجامعي، الاختبارات التقليدية (النصف فصلية) في التعليم الجامعي، الاختبارات النهائية التقليدية في التعليم الجامعي، الاستراتيجية المقترحة للتقييم والتقويم التي رمز لها بـSW) للإجابة عن أسئلة الدراسة الأربعة.

وقدم الباحث اقتراح استراتيجية تكفل الإيجابية تجاه عملية التقييم والتقويم وتوفر كفاءتها وفعاليتها جاءت حسب آراء العينة بمستوى عالي ومتوسط حسابي بلغ (٣.٧٨) وفي المرتبة الثانية بعد البدائل الحديثة للاختبارات التقليدية لـ (أعمال السنة) في التعليم الجامعي، إلا أن الاستراتيجية أشمل لأنها تشمل (أعمال السنة والنهائي)، وخلص الباحث أن الاستراتيجية المقترحة ستسهم في تحسين عملية التعليم الجامعي وجودة نواتجه بمشيئة الله تعالى وأوصى بتطبيقها.

الكلمات المفتاحية: التقويم– تحسين مخرجات– التعليم الجامعي.

---

* **د/ شارع بن عائض الوديان:** أستاذ إدارة التطوير والجودة المشارك– كلية التربية – جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز –المملكة العربية السعودية / وادي الدواسر.

Proposed Strategy for Developing Students' PerformanceAssessment in The Light of Total Quality Management atSaudi Universities

Dr. Share Aiyed M Aldosari

Associate Professor of Development & Quality Management Education College – Prince Sattam Bin Abdulaziz University-Saudi Arabia – WadiAldawaser

Abstract

In this study, the researcher aims at addressing the current situation in evaluating students' performance and evaluating them in accordance with the existing mechanisms which, through his experience and experience in the field, are considered ineffective and ineffective in the current era, especially with the national transformations and accelerated development in a small country such as the Kingdom Saudi Arabia, but the current situation has become an obstacle to the development paths and the runways of improvement, in addition to it is undoubtedly a disruption to the technology that is certainly that the employment of evidence of progress.

The study, which took the descriptive approach through the sample consisting of (40) university professors and students who responded to the tool of the study (the questionnaire) with a quintuple of the (Likert) in (30) divided into (6) areas (Quiz) in university education, traditional (semi-quarterly) examinations in university education, traditional final exams in university education, proposed strategy for assessment and evaluation SW for CG Answer the four study questions.

The researcher presented a strategy proposal to ensure positive evaluation and evaluation process and provide its efficiency and effectiveness according to the opinion of the sample at a high level and an average of (3.78) and second place after the modern alternatives to the traditional tests of (works of the year) in university education, (The work of the year and the final), and concluded that the proposed strategy will contribute to improving the process of university education and the quality of its products God willing and recommended the application.

المقدمة:

تعتبر مخرجات التعليم مؤشراً لمدى تحقيقه أو بعده وقربه من المعايير التي رسمتها سياسات الدول واهتماماتها؛ لما تعوّل عليه من آمال وطموحات مستقبلية. ومن هنا تأتي أهمية التقييم والتقويم وأدواتهما لقياس مدى استفادة المتعلم كـ(منتج) من التعليم كـ(عمليات)، ومدى أثر انتقاء المعلم كـ (منفذ) من تلك الأدوات باعتبار ذلك مؤشراً لمدى تحقيق المعايير المرسومة.

مشكلة الدراسة:

من خلال خبرة الباحث فى مجال التعليم كمعلمثم كأستاذ جامعى، يدرس ويقيم أداء طلبته، فقد شعر بوجود مشكلة تتمثل فى أن الاختبارات الفصلية والنهائية وقَصر تقييم أداء الطلبة على هذاالنوع أو الأداة لقياس تحصيل الطلبة على مختلف مراحل تعليمهم مع ما تحمله من انتقادات وبرغم ما مر بالتعليم من تطورات. وبحكم تخصص الباحث الدقيق فى إدارة التطوير والجودة الشاملة فى التعليم فقد رصد من خلال استطلاع مبدئى آجراه تذمّر الطلبة من فترات الاختبارات وما يصحبها من توتر وقلق، إضافة إلى ما لاحظه من تركيز الطلبة واهتمامهم فقط بما سيأتى فى الاختبار دون غيره مهما بلغ من أهمية، مما يحد من مدى جودة مخرجات التعليم الجامعى الذى يفترض به الاحترافية والعلمية والمهنية فى مجال التخصص. كما أن الباحث وجد أن الاختبارات النهائية لا تتيح فرصة التغذية الراجعة ليكتشف الطالب مكامن الخط أوليستفيد من تصحيحه وتوجيهه إلى الصواب والتأكد من فهمه له، لذا بات التعليم وفق هذه الآلية من التقييم والتقويم يفتقد لأهم مبادئ الجودة في تحقيق أهداف التعليم وغاياته بفعالية وكفاءة.

أسئلة الدراسة:

السؤال الاول: ما تقييم المجتمع الأكاديمي لآليات التقييم والتقويم الحالي؟

السؤال الثاني: ما مدى موافقة المجتمع الأكاديمي على استراتيجية التقييم والتقويم المقترحة في هذه الدراسة؟

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) تعود إلى متغير الجنس فيما يتعلق بمجالات الدراسة الستة؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) تعود إلى متغير الصفة الأكاديمية عضو هيئة تدريس أو دارس فيما يتعلق بمجالات الدراسة الستة؟

أهداف الدراسة:

- تطوير أدوار القيادة التربوية العليا في تتبع الشمول لتحقيق معايير الجودة وتطوير تقييم الأداء التعليمي الأكاديمي في الجامعات السعودية.
- تحقيق ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي وكفاءة مهنيتهم في الجامعات السعودية.
- تقليل الفروق بين مخرجات التعليم في الجامعات السعودية.
- رفع كفاءة آليات التقييم والتقويم في التعليم الجامعي.
- تحسين فعالية أدوات قياس التحصيل الأكاديمي.
- تزويد القيادات العليا بواقعية التقييم والتقويم الأكاديمي الحالي المرصود في نتائج البحث،وتقديم مقترحات الاستراتيجية لتحقيق ما هو مرجو ومأمول في ذلك.

أهمية البحث:

رصد الباحث هذه القضية لتعلقها الوثيق بتخصصه فى القيادة التعليمية وادارة الجودة الشاملة فى الجامعات، كما تأتى أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع الذى يتناوله حيث يعد تقييم أداء الطلبة وتقويمهم، وأدوات قياس تحصيلهم؛ عمادا فى عمليات التعليم العالى وصدق الحكم على مخرجاته. كما أن الاهتمام بهذا الجانب يعتبر أحد أهم المؤشرات على شمولية ضبط الجودة وضماناتها لمفاصل العملية التعليمية الأكاديمية؛ واعداد المخرجات بشكل أفضل أكاديميا ومهنيا وصحياً ونفسيا، وذلك بما تحمله الدراسة من إستراتيجية مقترحة تكفل التنوع والإنسانية والمواءمة للظروف العصرية ومواقف التعلم المختلفة بفعالية وكفاءة كبديل لنظام بات قديما مُنتقدا وأضحى محل انتقادات واسعة في ظل التطورات الحالية، ومعيقاً لعمليات التحسين المستمر في التعليم والحياة.

التعريفات الإجرائية:

- **الاستراتيجية:** أسلوب مخطط لتحقيق أفكار مدروسة؛ يعتمد على (تخطيط استراتيجي) بعيد المدى، موزع على (تخطيط مرحلي) للانتقال من مرحلة إلى

أخرى، وينفذ من خلال (تخطيط تكتيكي) من شأنه أن يحدث تغييرات حالية وقت التنفيذ أو مستقبلية على الخطة الاستراتيجية.

- **التطوير:** عملية منظمة مخطط لها تهدف إلى تحقيق التحسين المستمر من طور إلى طور أفضل؛ لتحقيق الأهداف التعليمية وصولا إلى الغاية المنشودة.
- **التقييم:** عملية منهجية، تقوم على التفاعل بين المدرس والطالب والمتابعة المستمرة لمستوى الدارس من خلال أدوات قياس متعددة متنوعة شاملة لمهارات الإدراك والفهم والحفظ والنقد والتحليل والإبداع بنتائج رقمية أو وصفية؛ لتشخيص نقاط القوة والضعف لدى الدارسين، والإفادة منه للمدرسين وفي بناء المناهج التدريسية، لتحقيق التحول من تناقل المعلومات إلى المعرفة وصولاً إلى مستوى المهارة للوصول إلى مجتمع الحكمة. كما يمكن من خلال التقييم ملاحظة الفرق القبلي والبعدي لتدريسه المقرر. وبذلك يمكن إصدار الحكم الذي هو التقويم.

الإطــار النظري:

للقيادة الأكاديمية دور لا يمكن وصفه بالفعالية والكفاءة والجودة ما لم يكن شاملا لجميع العناصر التعليمية ومعالجة مكامن الخلل فيها وتعزيز إيجابياتها؛ وذلك من خلال التخطيط المثالي وفق النماذج الحديثة كنموذج (Pfeiffer)، والتحليل كنموذج (Steep) و(SWOT) وغيرهما. والمستعرض لقضايا تنمية المجتمع وتطوير التعليم وجودته يجد أن التقييم والتقويم كعناصر هامة في العملية التعليمية وفقاً لدورة ديمينج للتحسين المستمر (خطط، نفذ، أدرس، تصرف) يؤديان دوراً أساسيا لتحقيق التحسين والتطوير المستمرين، فعلى مستوى التخطيط هناك ضرورة لتحديد الأهداف والمعايير ،وعلى مستوى التنفيذ هناك قياس للأداء الفعلي، وعلى مستوى التحصيل الأكاديمي تتم مقارنة الأداء الفعلي مع الأهداف والمعايير الواردة في وصف المقررات والبرامج؛ للتعرف على الفجوة، والآلية التي يتم بها إغلاق تلك الفجوة؛لإجراء التحسينات اللازمة. فالقياس والتقييم والتقويم عناصر محورية تساعد على متابعة التقدم نحو الأهداف والتعرف على فرص التطوير، ومقارنة الأداء بمعايير جودة المؤسسة الأكاديمية الداخلية أو الخارجية .

وفي ظل التحولات المعاصرة، ومواكبة المملكة العربية السعودية لتطوراتها؛ فإنه من الضرورة إعادة النظر بشمولية لمفاصل التعليم الذي هو أساس نهضة الأمم وتنميتها؛ ليكون مؤاتيا للمساهمة في تفعيل هذا التحول وليكون سندا وداعما

له. وإذا ما فحصنا بهذا الشمول عمليات التعليم المختلفة فسنجد أن عمليتي التقييم والتقويم تأخذ نصيبا وافرا منها، فهي تقع في اللب من عملية التعليم والتعليم (تيليوين، ٢٠٠٣).

يعتبر التقويم من أهم عناصر العملية التعليمية الأكاديمية بحكم أنها تؤثر في تشكيل الناتج التعليمي وتحقيق كفاءته وفعاليته. كما أن التعليم الأكاديمي النوعي المنشود مدعو بالضرورة في هذه المرحلة لانتقالية التي دعت إلية الرؤية الوطنية (٢٠٣٠) للخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها إلى ما دعت إليه نظريات القشتالت من حيوية التعلم الناتج عن الاستبصار والاستكشاف والبحث والتحليل والتعليل وحل المشكلات يتطلب توظيف استراتيجيات وأدوات تقويم داعمة للاختبارات المدرسية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣).

وقد دعى العبدللات وآخرون (٢٠٠٦) إلى تطوير قياس تحصيل الطلبة من خلال التقويم الواقعي كبديل لواقع التقويم الحالي حيث وجدوا أن التقويم الواقعي يركز على:

- المهارات التحليلية، وتداخل المعلومات.
- الإبداع ويعكس المهارات الحقيقية في الحياة ممارسةً واتقاناً.
- العمل التعاوني.
- تنمية مهارات الاتصال الكتابية والشفوية.
- التوافق مع أنشطة التعليم ونتاجاته، ويوجه المنهاج.
- التداخل مع التعليم مدى الحياة، ويعد الطالب لمواجهة المشكلات ومحاولة حلها.
- دمج التقويم الكتابي والأدائي معاً.
- تشجيع التشعب في التفكير لتعميم الإجابات الممكنة.
- تطوير المهارات ذات المعنى بالنسبة للطالب.
- توفير رصد لتعلم الطلبة على مدار الزمن.
- إعطاء الأولوية لتسلسل التعلم (عمليات التعلم).

وتجد الإشارة إلى أن التقويم معناه من منظور الجودة يتجاوز مفهومه التقليدي البسيط، بحكم كونه عنصراً من العناصر الأساسية في الجودة الشاملة

للنظام التعليمي عامة، والتعليم العالي بصفة خاصة وذلك بسبب علاقته الوثيقة بتقويم النواتج أو المخرجات التعليمية التي هي ركاز الثقة فيه، ولعمق أهميته في العمليات التعليمية فضلاً عن دراسة المدخلات، وأيضاً لأن التقويم يعد آلية تتوفر من خلاله المعلومات التي تساعد على الحكم، واتخاذ القرارات بشان عدد من المجالات في المؤسسة التعليمية والنظام التعليمي من أبرزها جودة تعلم الطلبة؛ فجودة التعلم لا تعني استعراض ما خزنه الفرد في حافظته في نهاية الفصل، أو الحصول على درجات عالية نتيجة لذلك، بل تعني:

- مدى إلمام الطلبة من مادة المقرر المعرفية والمهارية، وكيفية توظيفها في حياتهم المهنية واليومية .
- درجة مقدرتهم على اتخاذ القرارات وحل المشكلات.
- مساعدة الطلبة على أنَّ يكونوا أكثر فعالية، وقادرين على التقييم الذاتي والتوجيه الذاتي وأكثر أندماجاً ومشاركةً وفعاليةً في عملية التعليم والتعلم.
- مدى اكتسابهم للقيم والاتجاهات التي تدعم تعلمهم، وتساعد في تكيفهم في الحياة الاجتماعية عامة، والمهنية خاصة.
- مدى إسهامه في تطور المجتمع. (حيدر والعجرش، ٢٠١٤)

وتظل الاختبارات التشخيصية أداة من أدوات القياس التي تعين المدرس في تعرف مواطن الضعف ونقاط القوة عند طلبته وربما اقتصرت على جزء من أجزاء المادة التي يقوم بتعليمها، وربما كان لها أحيانا بعض الفعالية في مساعدة المدرس على تطوير برامجه العلاجية، وعلى التخطيط السليم لتدريسه المستقبلي(مقبل وآخرون، ٢٠٠٣).

ولكن التحسين المستمر وجودة العمليات التعليمية تستدعي تفحص مثل هذه الفائدة مقارنة في مثالب الاعتماد الشبه تام على الاختبارات في القياس والتقويم لعمليات التعلم والتعليم. فالتقويم يمثل عنصرا هاما في نموذج بالدريج (Baldirge) لجودة التعليم الذي تؤطره معايير تعليمية ليمكن للعملية التعليمية أن تتصف بالتميز والتقانة، وهذه المعايير تشمل (القيادة، والتخطيط الإستراتيجي، القياس والتقويم وتحليل المعلومات، إدارة العمليات، نتائج أداء المؤسسة، مع التركيز على الطلبة وأعضاء هيئة التدريس). ويفيض نموذج بالدريج ليؤكد سمات من أهمها:

- وجود ارتباط واضح بين ما يتم تقويمه وبين أهداف المقررات وغايات البرامج.
- التقييم المستمر والتغذية الراجعة.
- وجود الإرشادات الواضحة لمعالم ما يراد تعليمه وتعلمه.
- التحسن المستمر لأدوات القياس وضمان كفاءتها وفعاليتها(الزهراني، ٢٠٠٩).

وقد لخص الزهراني (٢٠٠٩) ما اقترحته بعض الدراسات التي آوردها ومنها دراسة مراد وسليمان (٢٠٠٢) ودراسة وعقل (٢٠٠١) ودراسة الرفاعي (١٩٩٣) في بعض البدائل للاختبارات التي بات الاعتماد عليها في عمليات التقييم شبه كلي، ومن المقترحات (الملاحظة، المقابلة المقننة، الأنشطة الصفية، الواجبات المنزلية، حقيبة إنجاز الطالب، والاختبارات القصيرة).

وفي الآونة الحالية أخذت بعض الدراسات تنادي بالاهتمام بحقيبة إنجاز الطالب البورتفوليو(Student's Portfolio) بل والبعض من تلك الدراسات أخذت تبرهن عليه. ولعل هذا المنعطف في تطوير التقييم والتقويم والقياس في التعليم يعتبر منشودا في الاستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة وكجزء منها. وقد ذكر وينزر أن حقيبة إنجاز الطالب (البورتفوليو) أصبحت نوعا من أنواع التقويم الأصيل للتعليم الخاص والعام على حد سواء، كما أكد على كونه بات أكثر شعبية وانتشارا في العالم بسبب ما يحققه من غايات في التقويم يسعى إليها المطورون. وهو يختلف عن الواجبات المتعارف عليها ككتابة التقارير أو حل التمارين، فهو يتعدى ذلك إلى أنه تجميع مركز وهادف لأعمال الطلبة يبرز جهودهم ويوضحها، وكذلك يبين مدى تقدمه، ومستوى تحصيله في مجاله الدراسي، فهو يتيح للطلبة اكتشاف ذواتهم والخبرات التي يمتلكونها من خلال التأمل الذاتي في المقرر المحدد أو المجال التخصصي.(Winzer, 2002)

وقد ظهرت الاهتمامات بتطوير التقييم والتقويم وأدوات القياس في التعليم نتيجة ما أثير حول الاختبارات التقليدية من انتقادات وخصوصاً آثارها السلبية التي من أبرزها:

١- **الأضرار النفسية:** والتي من أبرزها القلق والتوتر والاضطرابات الأخرى التي تظهر على شكل أمراض عضوية. وقد ذكر عالم الكيمياء جوزيف ميرفي أن مثل تلك الاضطرابات تصيب جسم الإنسان بالأمراض الخطيرة على المدى

البعيد. كما أنها تخلف لدى بعض الطلبة العجز وعدم الثقة بالنفس وتقلل مستوى احترام الذات حتى فيمن حول الطالب نتيجة الرسوب المتكرر أو مستوى المعدّل. (عقل، ٢٠٠١)

٢- **الأضرار التربوية:** والتي من أبرزها؛ انخفاض الدافعية نحو التعليم والتعلم الذاتي. كما أنها تسبب ضعف انتباه الطالب وخلق اتجاه سلبي تجاه التفاعل المستمر مع المدرسين، بل وتشتت فهمه للمقررات التي يدرسها.

٣- **الأضرار الاجتماعية:** ومن أهمها سوء العلاقة بين بعض أعضاء هيئة التدريس وطلبتهم، وانتشار ظاهرة الغش في الاختبارات التي تعوّد الطلبة على الغش بعد تخرجهم في مهنهم وحياتهم العملية والاجتماعية وما يقدمونه للمجتمع من خدمات .

٤- **الأضرار الصحية:** ومنها ميل بعض الطلبة فترة الاختبارات إلى إهمال صحتهم، وعدم ممارسة الرياض، وكذلك السهر واضطراب النوم الذي يدعوهم إلى الإفراط في تاول المنبهات بل وقد يغوي بعض الطلبة إلى تاول المنشطات المحرمة والمخدرات المجرَّمة. (مراد وسليمان، ٢٠٠٢)

ولذا بات لزاما على المهتمين في قضية تطوير التعليم وتحقيق التنمية المستدامة للمجتمع أن يعملوا الفكر والبحث الجاد لإيجاد البدائل التي تحقق ما يصبون إليه ويأمله أفراد المجتمع وقادة الوطن والمخلصون من مسؤوليه.

الدراسات السابقة:

دراسة بارنس وآخرين (Barns et al, 2005) الموسومة بـ"تقييم الطالب طبقاً لجودة الشرح" وقد اكتشف الباحثون في هذه الدراسة معدلات احتياج الطلاب للحضور إلى الفصل الدراسي في ظل اعتقادهم بزيادة كفاءه الشرح عند التحكم في عدد الطلاب داخل الصف وتفاعل الطلاب مع المدرس، وقد أسفرت الدراسة في نتائجها عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين معدل الحضور الطلابي للفصل وجودة التقييم.

دراسة الغساني (٢٠٠٦) الموسومة بـ"تطوير الاختبارات التحريرية في مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان في ضوء أهداف تدريس المادة"، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أسس تطوير الاختبارات التحريرية في مادة الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان، إضافة إلى معرفة واقع الاختبارات التحريرية فيها، مع تحديد المعايير اللازمة لوضع تلك

الاختبارات. وكشفت الدراسة عن أن الاختبارات التحريرية توضع طبقاً لأهداف مادة الدراسات الاجتماعية، وأنها تنمي قدرات الطلاب وذالك بقياسها للمستويات العليا من التفكير.

دراسة كوينت وآخرون(Quint et al 2007) الموسومة بـ" وكان من أبرز أهداف هذه الدراسة اختيار مجموعة من (مبادئ التعليم) المسؤولة عن الأفكار والممارسات التي تزيد من الانجازات الأكاديمية للطلاب، وجاءت نتائجها أنه من خلال التدريبات القيادية يلتزم المسؤولون في المدارس بمعايير الجودة العالية وخصوصا في جوانب التقييم والتقويم والقياس، وكذلك الإجراءات التي يمكن أن يتخذوها كي يستطيعوا أن يحفزوا ويساندوا مدرسيهم في تحسين أداء فصولهم من خلال تنظ يم عدد من الدورات التعليمية لهؤلاء المدرسين،وبالتالي فإن إنجازات الطلاب سوف تتطور أيضاً تبعا لذلك.

دراسة المريعي (٢٠٠٧)، والموسومة بـ" تحديد معايير تقويم أداء طالبات التدريب الميداني المختصات في التربية الفنية بجامعة الملك سعود في ضوء مطالب الأداء الخاصة بمعلمة التربية الفنية باستخدام أسلوب (دلفاي)" وقد هدفت الدراسة إلى تحديد معايير تقويم أداء طالبات التدريب الميداني المختصات في تربية فنية بجامعة الملك سعود في ضوء مطالب الأداء الخاصة بمعلمة التربية الفنية باستخدام أسلوب دلفاي). و تصميم بطاقة تقويم (طالب وطالبة) التدريب الميداني في التربية الفنية.و اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي البنائي وتوصلت الباحثة إلى عدد من معايير تقويم أداء طالبات التدريب الميداني المختصات في التربية الفنية من وجهة نظر الخبراء وقد حصلت جميع المعايير على درجة إجماع عالية والمعايير مقسمة إلى ستة محاور كما يلي: "المحور الأول": معايير الشخصية، "المحور الثاني": معايير ما قبل التدريس؛ التخطيط وتحضير الدروس، "المحور الثالث": معايير أثناء الدرس؛ تنفيذ الدرس، "المحور الرابع": معايير استخدام الوسائل التعليمية، "المحور الخامس": معايير بعد الدرس؛ التقويم .

دراسة الزهراني (٢٠٠٩) الموسومة بـ"تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم" والتي هدف من خلالها إلى التعرف على مدى توافر معايير الجودة لأدوات قياس الطالب وفقا

لمجموع من معايير الجودة الشاملة، وإلى تحديد مستوى معيير الجودة والتدابير اللازمة من أدوات قياس تحصيل الطلبة وفقا لإدارة الجودة الشاملة، وكذلك تحديد الخصائص التي سيتم اعتمادها لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفقا لمعايير دارة الجودة الشاملة، وأيضاً تحديد العقبات التي قد تعيق توفر معايير الجودة في أدوات قياس التحصيل العلمي للطلاب. وقد ورد في الدراسة تقديم الإطار المقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة في التعليم العام.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسة الحالية متفردة في معالجة محور القياس والتقويم من منظور إدارة الجودة الشاملة التي هي تخصص الباحث الدقيق في الجامعات وبرامجها الأكاديمية المختلفة في المملكة العربية السعودية، كما أنها تتصف بالأصالة في إستراتيجيتها المقترحة التي ستوطد الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي من جامعات من جهة والمركز الوطني للقياس والتقويم من جهة أخرى، وكذلك آلية معالجة قضية التقييم والتقويم والقياس برؤية إبداعية تواكب الرؤية الوطنية (٢٠٣٠) وتوائمها.

الاستراتيجية المقترحة لتطوير تقييم أداء الطلاب في ضوء إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية

وتعتمد على الركائز التالية:

١. قرار مجلس قسم بالموافقة. والموافقات الأخرى إن لزم الأمر.
٢. تهيئة معمل حاسب للامتحانين (الفصلي والنهائي) المحوسبين. وذلك وفق الآلية التالية: برنامج تقني على نمط قياس المحوسب وتقنياته وترسل نسخة من الإجابة لبريد المدرس الذي هو من زوّد البرنامج بالأسئلة المنوعة؛ بين اختيار متعدد، وتوصيل الفقرات، وكتابة إجابة قصيرة، أو فقرة بعدد حروف معيّن، وتقدّم للطالب بشكل عشوائي.
٣. الالتزام من قبل المدرسين والطلبة ومتابعة التنفيذ ومراقبة الجودة من قبل رئاسة القسم وعمادة الكلية وتكون الإجراءات والعمليات وفق الآلية التالية:

أ- من أول محاضرة يوزع المدرس مفردات المقرر وتوصيفه الذي يحتوي أهدافه التي يشتق منها الاختبارات الفصلية والنهائية لتنفي أسئلة ما بين السطور والقشور.

ب- يوزع أيضاً استبيان يحدد من خلاله مستوى الطالب (القبلي) حول إلمامه بمفردات المقرر، ويستلمه منهم، ليقارن الدارس مستواه بعد إتمام المقرر.

ج- يحدد المدرس للطلاب آليات التقييم التي سيعتمدها مع توزيع الدرجات عليها، ومن هذه الطرق (اختبار قصير "Quiz"، ورش عمل، عرض تقديمي، إحالات خاصة "تلخيص كتاب أو نقده"، بحث علمي، مقال علمي، مشاركات صفيّة، اهتمامات خارجيّة كالمشاركات فيما يخص المقرر على المنصات الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي، واجبات، حضور دورات في موضوعات المقرر أو مؤتمرات) إضافة إلى الاختبارين المحوسبين الفصلي والنهائي.

٤. يبدأ المدرسون في القسم بتزويد البرنامج المحوسب بالأسئلة الذكيّة المهارية التي تؤكّد للمدرس مدى إلمام الطلبة بمفردات المقرر وتضمن تحقق أهداف المقرر، بعيداً عن الأسئلة التي تقبع إجاباتها بين السطور أو تلك التي تقيس الحفظ أكثر من الفهم، أو التي فيها تحدي للطلبة وتبغيض لهم في العملية التعليمية

٥. يكون لكل طالب ملف أعمال (Portfolio) يقدّم بشكل دوري بالتنسيق مع مدرس المقرر، حسب ما حُدّد في رقم٢، ويعقّب عليه المدرس بالملاحظة والتوجيه ويتابع تقدّم طلبته لضمان التحسين المستمر

٦. بدءاً من الأسبوع السابع وحتى الحادي عشر يمكن للطلبة التوجه في أي وقت يناسبهم – وقت العمل الرسمي – إلى معمل قياس المحوسب في الكليّة لأداء الاختبار النصف الفصلي (لا تتعدى درجته ١٠ درجات) والذي يتاح بإيعاز من المدرس. ويمكن للطلبة مراجعة المدرس الذي أُرسلت إليه نسخة من إجاباتهم ليستفيدوا من أخطائهم كتغذية راجعة، وتفعيلا لساعات المدرس المكتبية

٧. بعد إتمام المقرر يوزّع المدرس مرة أخرى >استبيان يحدد من خلاله مستوى الطلبة (البعدي) حول إلمامهم بمفردات المقرر ويقارنها باستجاباتهم أول الفصل، ليتأكد من تعرضهم لتلك المعارف ومعرفتهم بها

٨. أما الاختبار النهائي (لا تتعدى درجته ٢٥ درجة) ويتاح بدءاً من الأسبوع الثاني عشر حتى نهاية الفصل، ويختبر الطالب في الوقت الذي يناسبه خلالها
٩. يقترح الباحث أيضاً أن يكون الأسبوعان الأخيران من الفصل الأكاديمي مخصصين ليكون المدرس متواجداً في مكتبه ليسلم كل طالب نتيجة اختباره ويعطيه تغذية راجعة عنها ويوجهه حيالها بما يحسّن مستواه مستقبلا أو يعزز ما وجده فيها من تميّز.

منهجية البحث:

منهجية الدراسة: تم اعتماد المنهج الوصفي في مسلك هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة: أساتذة وطلبة كلية التربية بفرع جامعةالأمير سطام بن عبدالعزيز والبالغ عددهم (٣٩٢) فرداً.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقةالعشوائية البسيطة وقد بلغت (٤٠) فردا من أساتذة جامعة الأمير سطام بفرع وادي الدواسر.

أداة الدراسة: للإجابة على أسئلة الدراسة تم إعداد استبانة ذات تدرج ليكارت الخماسي.

الحدود الزمانية: العام الأكاديمي ٢٠١٧ / ٢٠١٨

الحدود البحثية: إدارة التطوير والجودة – التقييم والتقويم لأداء طلبة الجامعات

الحدود المكانية: منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية

الحدود البشرية: طلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

المعالجات الإحصائية:

تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة مع ما تتطلبه الأدوات من عمليات إحصائية واختبارات.

أدوات الدراسة: الاستبانة والمقابلات ذات الأسئلة مفتوحة النهايات.

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمحور التي تنتمي اليه في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (40) عضواً من أعضاء هيئة التدريس وطالباً جامعياً، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة

معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية للمحور التي تنتمي اليه، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (78. – 93.) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول(1) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي اليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
١	.74**	١٥	.91**	٢٩	.81**
٢	.67**	١٦	.87**	٣٠	.78**
٣	.87**	١٧	.88**	٣١	.89**
٤	.72**	١٨	.70**	٣٢	.86**
٥	.34*	١٩	.89**	٣٣	.90**
٦	.39*	٢٠	.90**	٣٤	.84**
٧	.82**	٢١	.93**	٣٥	.88**
٨	.85**	٢٢	.91**	٣٦	.74**
٩	.88**	٢٣	.92**	٣٧	.90**
١٠	.83**	٢٤	.64**	٣٨	.90**
١١	.79**	٢٥	.78**	٣٩	.93**
١٢	.77**	٢٦	.74**	٤٠	.78**
١٣	.76**	٢٧	.81**		
١٤	.92**	٢٨	.89**		

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة،تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (٤٠) عضواً وطالباً حسب معادلة (كرونباخ ألفا)، والجدول أدناه يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (2) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا

المجالات	الاتساق الداخلي
الاختبارات التقليدية (النصف فصلية) في التعليم الجامعي	0.78
الاختبارات القصيرة المتكررة (Quizzes) في التعليم الجامعي	0.82
الاختبارات النهائية التقليدية في التعليم الجامعي	0.91
البدائل الحديثة للاختبارات التقليدية لـ(أعمال السنة) في التعليم الجامعي	0.93
إلغاء الاختبارات التقليدية النهائية في التعليم الجامعي	0.70
استراتيجية (SW) ذات التقييم الأكاديمي المستمر في التعليم الجامعي	0.96

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	**التكرار**	**النسبة**
الجنس	ذكر	99	69.7
	انثى	43	30.3
	المجموع	142	100.0
الصفة الأكاديمية	استاذ+استاذ مشارك	20	14.1
	استاذ مساعد	65	45.8
	محاضر+معيد	24	16.9
	طالب دكتوراة	3	2.1
	طالب ماجستير	6	4.2
	طالب دبلوم	17	12.0
	طالب بكالوريوس	7	4.9
	المجموع	142	100.0
الخبرة في التدريس (لمن لهم خبرة في التدريس الجامعي فقط)	أقل من ٥ اعوام	22	20.2
	من ٥ – اقل من ١٠	39	35.8
	من ١٠–اقل من ٢٠	31	28.4
	من ٢٠ فأكثر	17	15.6
	المجموع	109	100.0
الصفة	عضو هيئة تدريس	109	76.8
	دارس	33	23.2
	المجموع	142	100.0

النتائج وتفسيرها:

السؤال الاول: ما تقييم المجتمع الأكاديمي لآليات التقييم والتقويم الحالي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم المجتمع الأكاديمي لآليات التقييم والتقويم الحالي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم المجتمع الأكاديمي لآليات التقييم والتقويم الحالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	٤	البدائل الحديثة للاختبارات التقليدية لـ(أعمال السنة) في التعليم الجامعي.	3.90	.996	77.9
٢	٥	إلغاء الاختبارات التقليدية النهائية في التعليم الجامعي.	3.30	.931	65.9
٣	٢	الاختبارات القصيرة المتكررة (Quiz) في التعليم الجامعي.	3.25	.957	64.9
٤	١	الاختبارات التقليدية (النصف فصلية) في التعليم الجامعي.	3.20	.815	٠.٤6
٥	٣	الاختبارات النهائية التقليدية في التعليم الجامعي.	3.11	1.134	62.2

يبين الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.11-3.90)، حيث جاءت البدائل الحديثة للاختبارات التقليدية لـ (أعمال السنة) في التعليم الجامعيفي المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.90)، بينما جاءت الاختبارات النهائية التقليدية في التعليم الجامعي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.11).

المجال الأول: الاختبارات التقليدية (النصف فصلية) في التعليم الجامعي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالاختبارات التقليدية (النصف فصلية) في التعليم الجامعيمرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	٤	تزوّد الطلبة بتغذية راجعة ليعرفوا أخطاءهم وليستفيدوا منها؟	3.49	1.341	69.72
٢	٢	تساعد في تحسين مستويات الطلبة التعليمية الأكاديمية؟	3.44	1.176	68.87
٣	١	تعكس المستوى الحقيقي للطلبة؟	3.35	1.066	66.90
٤	٥	تشعر الطلبة بالخوف والرهبة؟	3.29	1.340	65.77
٥	٦	تعوّد فترتها الطلبة على التوتّر في حياتهم عند مواجهة الشدائد؟	3.01	1.368	60.28
٦	٣	تطوّر قدرات الطلبة البحثية الأكاديمية؟	2.62	1.314	52.39
الاختبارات التقليدية (النصف فصلية) في التعليم الجامعي			3.20	.815	٠.٤6

المجال الثاني: الاختبارات القصيرة المتكررة (Quiz) في التعليم الجامعي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالاختبارات القصيرة المتكررة (Quiz) في التعليم الجامعيمرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	١١	تزوّد الطلبة بتغذية راجعة ليعرفوا أخطاءهم وليستفيدوا منها؟	3.65	1.179	73.10
٢	٩	تساعد في تحسين مستويات الطلبة التعليمية الأكاديمية؟	3.60	1.238	71.97
٣	٧	أفضل من الاختبارات التقليدية النصف فصلية؟	3.40	1.358	68.03
٤	٨	تعكس المستوى الحقيقي للطلبة؟	3.36	1.228	67.18
٥	١٠	تطوّر قدرات الطلبة البحثية الأكاديمية؟	2.85	1.322	56.90
٦	١٢	تشعر الطلبة بالخوف والرهبة؟	2.62	1.325	52.39
		الاختبارات القصيرة المتكررة(Quiz)في التعليم الجامعي	3.25	.957	64.9

المجال الثالث: الاختبارات النهائية التقليدية في التعليم الجامعي:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالاختبارات النهائية التقليدية في التعليم الجامعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	١٤	تعكس المستوى الحقيقي للطلبة؟	3.31	1.311	66.20
٢	١٨	تشعر الطلبة بالخوف والرهبة؟	3.30	1.473	66.06
٣	١٥	تساعد في تحسين مستويات الطلبة التعليمية الأكاديمية؟	3.27	1.331	65.35
٤	١٣	يعتبر تغييرها أو استبدالها فيه خطر على التعليم بشكل عام؟	3.20	1.518	64.08
٥	١٧	تزوّد الطلبة بتغذية راجعة ليعرفوا أخطاءهم وليستفيدوا منها؟	2.80	1.432	55.92
٦	١٦	تطوّر قدرات الطلبة البحثية الأكاديمية؟	2.78	1.327	55.63
		الاختبارات النهائية التقليدية في التعليم الجامعي	3.11	1.134	62.2

المجال الرابع: البدائل الحديثة للاختبارات التقليدية لـ(أعمال السنة) في التعليم الجامعي:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالبدائل الحديثة للاختبارات التقليدية لـ (أعمال السنة) في التعليم الجامعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	٢٢	تطوّر قدرات الطلبة البحثية الأكاديمية؟	3.99	1.188	79.86
٢	٢٤	تقلل من شعور الطلبة بالخوف والرهبة؟	3.98	1.127	79.58
٣	١٩	يعتبر تنويع التقييم بين الوسائل المذكورة هنا أكثر فائدة من التقليدية؟	3.94	1.207	78.87
٤	٢١	تساعد في تحسين مستويات الطلبة التعليمية الأكاديمية؟	3.92	1.099	78.45
٥	٢٣	تزوّد الطلبة بتغذية راجعة ليعرفوا أخطاءهم وليستفيدوا منها؟	3.86	1.195	77.18
٦	٢٠	تعكس المستوى الحقيقي للطلبة؟	3.69	1.210	73.80
		البدائل الحديثة للاختبارات التقليدية لـ(أعمال السنة) في التعليم الجامعي	3.90	.996	77.9

المجال الخامس: إلغاء الاختبارات التقليدية النهائية في التعليم الجامعي

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بإلغاء الاختبارات التقليدية النهائية في التعليم الجامعيمرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	٢٧	يساعد إلغاؤها على تركيز الطلبة على التحوّل المعرفي أكثر من التركيز على المعلومات وتتبع مواقع أسئلة الاختبار طيلة الدراسة؟	3.47	1.346	69.44
٢	٢٥	يُعدّ إلغاؤها أنه مغامرةٌ خطيرة وتهوّرٌ غير ناضج؟	3.35	1.558	67.04
٣	٣٠	يقلل إلغاؤها نسبة الرسوب والفشل الدراسي؟	3.32	1.323	66.34
٤	٢٨	يجعل إلغاؤها التعليم الجامعي أكثر حريّة وتميّزا؟	3.27	1.520	65.35
٥	٢٦	يعتبر إلغاؤها إيجابيا في بعض المواد الجامعية وفي تخصصات أكاديمية دون أخرى؟	3.25	1.396	65.07
٦	٢٩	يساعد إلغاؤها في تخريج جيلٍ أكثر صحة جسدية ونفسية؟	3.13	1.534	62.54
		إلغاء الاختبارات التقليدية النهائية في التعليم الجامعي	3.30	.931	65.9

السؤال الثاني: ما مدى موافقة المجتمع الأكاديمي على استراتيجية التقييم والتقويم المقترحة في هذه الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى موافقة المجتمع الأكاديمي على استراتيجية التقييم والتقويم المقترحة في هذه الدراسة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (10)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى موافقة المجتمع الأكاديمي على استراتيجية التقييم والتقويم المقترحة في هذه الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	١٠	تستفيد من التكنولوجيا إلى حد الفعالية والكفاءة في التقييم والتقويم؟	4.10	.999	81.97
٢	٨	تجعل التعليم الجامعي أكثر حريّة لتمييزها له عن التعليم العام؟	3.91	1.078	78.17
٣	٤	تطوّر قدرات الطلبة البحثية الأكاديمية؟	3.78	1.105	75.63
٣	٥	تزوّد الطلبة بتغذية راجعة ليعرفوا أخطاءهم وليستفيدوا منها؟	3.78	1.180	75.63
٣	٦	تقلل من شعور الطلبة بالخوف والرهبة؟	3.78	1.155	75.63
٦	٩	تراعي ظروف الطلبة سواء النفسية أو الشخصية؟	3.75	1.156	75.07
٧	٧	تساعد في تقليل نسب الفشل الدراسي لمراعاتها الفروق الفردية بتعدد خياراتها؟	3.73	1.112	74.51
٨	٣	تساعد في تحسين مستويات الطلبة التعليمية الأكاديمية؟	3.71	1.062	74.23
٩	١	تُعدّ أفضل البدائل الواردة في هذا الاستبيان؟	3.65	1.130	73.10
١٠	٢	تعكس المستوى الحقيقي للطلبة؟	3.61	1.167	72.11
		استراتيجية (SW) ذات التقييم الأكاديمي المستمر في التعليم الجامعي	3.78	.970	75.61

يبين الجدول (10) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.61-4.10)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على"تستفيد من التكنولوجيا إلى حد الفعالية والكفاءة في التقييم والتقويم؟" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.10)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢) ونصها "تعكس المستوى الحقيقي للطلبة؟" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.61). وبلغ المتوسط الحسابي لاستراتيجية (SW) ذات التقييم الأكاديمي المستمر في التعليم الجامعي ككل (3.78).

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) تعود الى متغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاختبارات التقليدية (النصف فصلية) في التعليم الجامعي	ذكر	99	3.16	.799	−.877	140	.382
	انثى	43	3.29	.855			
الاختبارات القصيرة المتكررة (Quizzes) في التعليم الجامعي	ذكر	99	3.31	.868	1.198	140	.233
	انثى	43	3.10	1.134			
الاختبارات النهائية التقليدية في التعليم الجامعي	ذكر	99	3.04	1.096	−1.198	140	.233
	انثى	43	3.28	1.212			
البدائل الحديثة للاختبارات التقليدية لـ(أعمال السنة) في التعليم الجامعي	ذكر	99	3.83	.929	−1.298	140	.196
	انثى	43	4.06	1.129			
إلغاء الاختبارات التقليدية النهائية في التعليم الجامعي	ذكر	99	3.30	.928	.095	140	.924
	انثى	43	3.29	.949			
استراتيجية (SW) ذات التقييم الأكاديمي المستمر في التعليم الجامعي	ذكر	99	3.65	.982	−2.382	140	.019
	انثى	43	4.07	.887			

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس في استراتيجية (SW) ذات التقييم الأكاديمي المستمر في التعليم الجامعي وجاءت الفروق لصالح الإناث بينما لم يتبين وجود فروق في باقي المتغيرات.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) تعود الى متغير الصفة الأكاديمية عضو هيئة تدريس أو دارس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير الصفة الأكاديمية عضو هيئة تدريس او دارس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر متغير الصفة الأكاديمية عضو هيئة تدريس او دارس

	الصفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاختبارات التقليدية (النصف فصلية) في التعليم الجامعي	عضو هيئة تدريس	109	3.24	.783	.954	140	.342
	دارس	33	3.08	.918			
الاختبارات القصيرة المتكررة (Quiz) في التعليم الجامعي	عضو هيئة تدريس	109	3.16	.942	−2.000	140	.047
	دارس	33	3.54	.964			
الاختبارات النهائية التقليدية في التعليم الجامعي	عضو هيئة تدريس	109	3.26	1.026	2.998	140	.003
	دارس	33	2.61	1.331			
البدائل الحديثة للاختبارات التقليدية لـ(أعمال السنة) في التعليم الجامعي	عضو هيئة تدريس	109	3.77	1.020	−2.836	140	.005
	دارس	33	4.32	.787			
إلغاء الاختبارات التقليدية النهائية في التعليم الجامعي	عضو هيئة تدريس	109	3.12	.892	−4.342	140	.000
	دارس	33	3.88	.823			
استراتيجية (SW) ذات التقييم الأكاديمي المستمر في التعليم الجامعي	عضو هيئة تدريس	109	3.68	.927	−2.362	140	.020
	دارس	33	4.12	1.042			

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠.٠٥) تعزى لأثر الصفة الأكاديمية عضو هيئة تدريس او دارس في كل من الاختبارات القصيرة المتكررة (Quiz) في التعليم الجامعي، والبدائل الحديثة للاختبارات التقليدية لـ(أعمال السنة) في التعليم الجامعي، وإلغاء الاختبارات التقليدية النهائية في التعليم الجامعي، واستراتيجية (SW) ذات التقييم الأكاديمي المستمر في التعليم الجامعي وجاءت الفروق لصالح الدارسين؛ ويرجع الباحث ذلكإلى أنهم المستفيد الفعلي الأكبر، وفي الاختبارات النهائية التقليدية في التعليم الجامعيجاءت الفروق لصالح اعضاء الهيئة التدريسية؛ وذلك في اعتقاد الباحث لاعتيادهم على هذا النمط، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق في الاختبارات التقليدية (النصف فصلية) في التعليم الجامعي ويعزو الباحث ذلك إلى اعتيادها من قبل الجميع وقلة أثرها مقارنة بالاختبارات النهائية.

التوصيات:

بناء على ما أسفر عنه هذا البحث فإن الباحث يوصي بما يأتي:

- تطوير آليات القياس والتقويم في التعليم والتعليم الجامعي على وجه الخصوص.
- تطبيق الاستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة وخصوصاً في الكليات الإنسانية.
- بذل مزيد من الأبحاث والدراسات في تطوير آليات الاختبارات الجامعية لضبط جودتها وضمان تحقيق غايتها.
- تحديث أنظمة الجامعات وسياساتها في مجال التقييم والتقويم لأداء الطلبة وقياس تحصيلهم الأكاديمي.
- توقيع (بروتكول) مع المركز الوطني للقياس (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي) "قياس"، بهدف أن يفتتح مراكز ثابتة في الجامعات السعودية مفتوحة طيلة العام لتقديم الاختبارات المقننة التي تمت تغذيتها في بنك الاختبارات من قبل مدرسي المقررات التي تتفق في توصيفها الجامعات والتي تقدم وفق آلية منضبطة وفق معايير جودة التعليم العالي.
- توزيع بقية الدرجات تتم من خلال أدوات قياس وآليات تقييم متنوعة ما بين واجبات ومشاركات وأنشطة منهجية وتفاعلات إبداعية وتلخيص وتأليف وبحث ومقالات علمية وإحالات خاصة وتفاعلات بواسطة التقنيات العصرية تعكس اهتمامات بالمقررات وتحويل معلوماتها إلى معارف تحقق الأهداف المعرفية المنشودة ومهارات تؤكد تحقق الأهداف البنائية للمقررات التدريسية.
- إعادة النظر في فترات الاختبارات ليكون هناك مجالا لعقد اجتماعات للتغذية الراجعة وتقويم الأداء للطرفين المدرس من قبل طلابه والطلبة من قبل أساتذتهم وتقويم المقرر.

المراجـــع

أولاً– المراجع العربية:

تيليون، حبيب (٢٠٠٣). التقويم تكنولوجيا أم إيديولوجيا. جامعة العلوم الإنسانية. الجزائر، العدد(19).

حيدر، حاتم والعجرش، فالح(٢٠١٤). التقييم والتقويم وضمان الجودة في التعليم العالي، منشورات جامعة بابل: كلية التربية الاساسية.

العبد اللات، سعاد وآخرون. (٢٠٠٦). استراتيجيات تدريس المناهج الجديدة المبنية على اقتصاد المعرفة وطرائق تقويمها. وزارةالتربية والتعليم،إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، مديرية التدريب التربوي، عمان، الأردن.

الغساني، محمد سالم (٢٠٠٦). تطوير الاختبارات التحريرية في مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان في ضوء أهداف تدريس المادة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة.

عقل،أنور(٢٠٠١). نحو تقويم أفضل ط،١ بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

الزهراي، محمد راشد(2009). تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

مقبل، محمد وآخرون (٢٠٠٠). رزمة تدريبية ألسلوب التقويم التشخيصي، عمان: وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للامتحانات، قسم الاختبارات التشخيصية، الأردن.

مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين علي (٢٠٠٢). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها. دار الكتاب الحديث. القاهرة، مصر.

المريعي، إيمان بنت علي (٢٠٠٧). تحديد معايير تقويم أداء طالبات التدريب الميداني المختصات في التربية الفنية بجامعة الملك سعود في ضوء مطالب الأداء الخاصة بمعلمة التربية الفنية باستخدام أسلوب (دلفاي). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود؛ كلية التربية، الرياض.

وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٣).الإطار العام للمناهج والتقويم.إدارة المناهج والكتب.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Burns, S.& Ludlow, L. (2005). Understanding Student Evaluations of Teaching Quality: The Contributions of Class Attendance.Journal of Personnel Evaluation in Education. Dissertation Abstracts International, Vol.18(2). Pp127-138.

Quint,J;Akey,T;Rappaport;S&Willner,C.(2007).Instructiona lLeaders hip-Teaching Quality and Student Achievement Suggestive Evidence from Three Urban School Districts.Manpower Demonstration Research Corp: New York.

Winzer,W.(2002).Portfolio Use in Undergraduate Special Education Introductory Offerings.International Journal of Special Education.Vol. 17 N(1).