

## البحث الثالث

## دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة وأساليبه.

د.هاشم بن سعيد الشبيخي\*

### الملخص

يتمثل الهدف الرئيس من الدراسة في تحديد دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة وأساليبه بما يسهم في تجويد مخرجات التعليم الجامعي. ولتحقيق الهدف السابق سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما أبرز معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي المتعلقة بطرائق تقويم الطلبة وأساليبه؟.
- ٢- ما واقع مستوى مخرجات التعليم الجامعي؟.
- ٣- ما دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق وتقويم الطلبة وأساليبه بما يسهم في تجويد مخرجات التعليم الجامعي؟.

وتمثلت عينة الدراسة في (٦٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وجامعة الملك فيصل بالأحساء، إضافة إلى (٨٣) طالباً في كلتا الجامعتين. ولتحليل بيانات الدراسة استخدم الباحث النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، إضافة إلى معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات لاستبانة تشخيص واقع عملية تقويم الطالب الجامعي بالمملكة.

وتمت مراجعة الأدبيات بهدف تعرّف أبرز معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي ذات العلاقة، وإعداد أدوات الدراسة اللازمة لتشخيص واقع مستوى مخرجات التعليم الجامعي ومن ثم تحديد أدوار الأستاذ الجامعي التي يمكن أن تسهم في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة وأساليبه، وبالتالي الإسهام في تحسين مخرجات التعليم الجامعي.

وقد خلصت الدراسة إلى وجود ضعف في مخرجات التعليم الجامعي وأن لذلك الضعف تأثيرات سلبية في المجتمع بمؤسساته المختلفة إضافة إلى المؤسسة الجامعية من حيث إضعاف فرصها في الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها.

\* كلية التربية، جامعة الملك فيصل بالأحساء، السعودية.

كما خلصت الدراسة إلى إمكانية قيام الأستاذ الجامعي بالعديد من الأدوار التي يمكن أن تسهم في تجويد مخرجات التعليم الجامعي، منها ما يتعلق بتوظيف طرائق التقويم المناسبة وأساليبه، وأن ذلك الهدف (تجويد المخرجات) يمكن أن يتحقق على النحو المأمول إذا ما وجدت درجة كبيرة من التكامل والتنسيق بين الأستاذ الجامعي والمؤسسة الجامعية ووزارة التعليم العالي، ومن ذلك العمل على إعداد برامج تدريبية متخصصة وتنفيذها في عدة مجالات، منها استراتيجيات التدريس، ومهارات التفكير، وطرائق التقويم وأساليبه، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية اللازمة للأستاذ الجامعي لتشجيعه على الالتحاق بتلك البرامج، إضافة إلى توفير المواد والتجهيزات اللازمة في القاعات الدراسية.

كما أوصت الدراسة بأهمية التحاق الأستاذ الجامعي بتلك البرامج التدريبية، وتوظيف الخبرات المكتسبة في الميدان، إضافة إلى الاهتمام بالأعمال الفصلية (من أبحاث وتقارير وواجبات)، وبالمجالين الوجداني والمهاري، وبتفعيل طريقة المناقشة والحوار.

## ١- مشكلة الدراسة:

### ١-١- مقدمة:

لا يخفى على الجميع الاهتمام الكبير الذي تبديه الجامعات العربية والعالمية بموضوع الجودة، إذ أصبح الشغل الشاغل لتلك الجامعات، وأحد أبرز المؤشرات على تميزها. ويشير أبو دقة وعرفة (٢٠٠٧) إلى أن موضوع الجودة يعد . وبلا شك . من أهم الموضوعات التي أولتها الدول المتقدمة منذ فترة أهمية خاصة، واستثمرت فيه حتى أصبحت الجودة مؤشراً وعنصراً مهماً في التقدم والتطور والبحث والمنافسة.

وقد دفعت الأهمية الكبيرة لموضوع الجودة العديد من الجامعات إلى إنشاء وحدات تعنى بالجودة وكيفية تحقيقها. وبالعودة إلى أبرز أهداف تلك الوحدات فإننا نجد أنها تتمحور حول مخرجات التعليم الجامعي وكيفية تجويدها والارتقاء بمستواها، خصوصاً في ظل العلاقة القوية بين مخرجات التعليم في المجتمع والتنمية فيه (بلقاسم، ٢٠٠٨، محمد، ٢٠٠٨).

لذلك نجد أن وزارات التعليم العالي والمؤسسات الجامعية تولي موضوع المخرجات التعليمية أهمية كبرى، إذ يشير هاسي وسمث (Hussey & Smith, 2008) إلى أن مخرجات التعليم أصبحت من الموضوعات المستخدمة على نطاق واسع في مجال التعليم العالي وأن لها أهمية بالغة. كما أشار أوليفر وآخرون، Oliver (Tucker, Gupta & Shelley, 2008) إلى أن مخرجات التعليم وضمان الجودة في التعليم الجامعي في أستراليا يعد من الأولويات، وأن العنصر الأهم في ذلك هو الطالب.

كما أشارت أمانة اللجنة المركزية للخطط والمناهج والكتب والمراجع الدراسية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠٠٨) إلى أن العديد من مؤسسات التعليم العالي تركز على مخرجات التعليم لضمان الجودة، وأن "معايير ومتطلبات بناء الخطط الدراسية للمرحلة الجامعية والتقويم الذاتي للبرامج الدراسية" التي أعدها الجامعة تؤكد على الاهتمام بالجودة والتنوع لمخرجات التعليم العالي، وهو ما دفعها إلى إنشاء وحدة التقويم والقياس بهدف قياس مدى مواءمة مخرجات الجامعة لسوق العمل، وإنشاء وحدة التطوير الأكاديمي بهدف تنمية وتطوير قدرات الأساتذة الجامعيين في مهارات التقويم وأساليبه.

وفي السياق ذاته يشير الحولي (٢٠٠٤) إلى أن تقويم المخرجات التعليمية أصبح المحور الرئيسي لعملية الاعتماد الأكاديمي، كما أصبح شرطاً أساسياً تشترطه جميع هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية، بل إن بعض تلك الهيئات مثل هيئة الاعتماد الأكاديمي للهندسة والتقنية الأمريكية (Accreditation Board for Engineering and Technology) (تسمى اختصاراً (ABET)) أصبحت تعتبر تقويم المخرجات التعليمية المحور الرئيس لعملية الاعتماد الأكاديمي لبرامجها. كما أن جمعية تطوير واعتماد كليات الإدارة والأعمال الأمريكية (The Association to Advance collegiate Schools of Business) (AACSB) أعادت النظر في شروطها للاعتماد الأكاديمي لتولي عملية التقويم دوراً أكثر أهمية، وهو ما يعني أن تقويم مخرجات التعليم الجامعي يأتي بوصفه محوراً رئيساً في عملية شاملة تستهدف تجويد التعليم الجامعي عموماً.

ومما سبق تتبين أهمية مخرجات التعليم الجامعي، وأن هناك مواصفات مثلى ينبغي توافرها في تلك المخرجات حتى يمكنها الإسهام على نحو فاعل في تقدم المجتمع ورفقيه، وبالعودة إلى تلك المواصفات فإننا نجد أنها تتركز حول الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للخريج. وفي هذا السياق يشير مانت (Mandt,2008) إلى أن التعليم الجيد يجب أن ينمي معارف الطلبة ويطور من مهاراتهم، وأن ذلك يسهم في تحقيق الجودة في مخرجات التعليم، وبالتالي إفادة المجتمع بمؤسساته المختلفة، كما يشير الحولي (٢٠٠٤) إلى أهمية امتلاك الخريجين لمهارات التفكير الإبداعي والابتكاري، ويشير شفرد (Shephard,2009) إلى أن من المواصفات التي ينبغي توافرها في الخريج الجامعي القيم والمواقف والسلوكيات الإيجابية، ويضيف أبو دقة وعرفة (٢٠٠٧) على تلك المواصفات: القدرة على أداء العمل الجماعي، ومهارات التواصل.

وسوف تركز الدراسة الحالية على أهم العناصر البشرية في تحقيق الجودة في المخرجات والمتمثل في الأستاذ الجامعي، حيث يشير بيرد (Baird,2007) إلى أن للأستاذ الجامعي دوراً كبيراً في تجويد مخرجات التعليم الجامعي، الأمر الذي يبرز أهمية اتخاذ الإجراءات اللازمة تجاه تطوير قدراته ومهاراته. كما أن الدراسة الحالية سوف تقتصر على دور الأستاذ الجامعي في تحقيق الجودة في المخرجات من خلال طرائق التقويم وأساليبه التي يمكن له توظيفها في أثناء تدريسه، فعملية التقويم يمكن أن تسهم في تحقيق الجودة على نحو فاعل، إذ يشير الحكمي (٢٠٠٧) إلى "أن الهدف الرئيس للتقويم التربوي هو ضمان جودة العملية التربوية ونواتجها، ذلك لأن الغرض من جهود المؤسسات التربوية هو إكساب الطلاب والطالبات، وبقية قطاعات المجتمع العلوم والمعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات، التي سبق تحديدها بوضوح من خلال السياسات التعليمية، والخطط الدراسية، والمناهج والبرامج المختلفة". كما يشير سليمان (٢٠١٠) إلى أن تفحص العمليات المختلفة في المنظومة التربوية يوضح أن عملية التقويم تأخذ حيزاً كبيراً فيها، لأنها البؤرة التي تجذب إليها الجميع في النظام التعليمي وعلى كل مستويات المنظومة التربوية، وحجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، إضافة إلى كونها الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية - على اختلاف مواقعهم - إلى العمل على تطوير أدائهم وبالتالي تحسين مخرجات التعليم.

ولا يمكن تحقيق الجودة في مخرجات التعليم الجامعي من دون اتخاذ الإجراءات اللازمة لتقويم المتعلم من جميع الجوانب، ومن ثم العمل على تعزيز جوانب القوة لديه وتلافي نقاط الضعف، الأمر الذي يتطلب استخدام طرائق وأساليب تقويم متنوعة تسهم في تحقيق تلك الأهداف التربوية المرغوب فيها. ويشير يوسف والرفاعي (٢٠٠٣) إلى أن من مجالات التقويم وميادينه في عمليتي التعليم والتعلم تقويم المتعلم، ويشمل هذا المجال من التقويم العديد من المجالات الفرعية، ويمكن تلخيصها في تقويم المتعلم معرفياً، ومهارياً، ووجدانياً، وسلوكياً.

وفي السياق ذاته يشير الشهابي (٢٠١٠) إلى أن من المجالات البارزة المتصلة بالمتعلم والتي ينبغي أن

تتناولها عملية التقويم: الاتجاهات، والتحصيل، والشخصية، والميول، والاستعداد. وأن عملية التقويم ينبغي ألا تقتصر على قياس جانب واحد من جوانب سلوك التلميذ وهو الجانب المعرفي، بل ينبغي تجاوزها إلى مقاييس الاستعدادات والميول والاتجاهات وسمات الشخصية.

وبقيام الأستاذ الجامعي بعملية التقويم وتفعيلها بما يسهم في تجويد مخرجات التعليم يمكن أن تتحقق العديد من الأهداف المجتمعية، ويمكن أن يسهم إسهاماً فاعلاً في تقليص المشكلات على اختلافها وتنوعها، كالبطالة وما ينجم عنها من مشكلات أمنية واجتماعية ونفسية، حيث يفترض في الخريجين امتلاكهم الخبرات والمهارات اللازمة لسوق العمل والضرورة لأداء المهام المنوطة بهم بكفاية، إضافة إلى أن ذلك يسهم في تحقيق العديد من الأهداف للمنشأة التعليمية كالاتتماد الأكاديمي ولاسيما أن تقويم المخرجات التعليمية أصبح المحور الرئيسي لعملية الاعتماد الأكاديمي (الحوالي، ٢٠٠٤)، إضافة إلى أهميته الكبيرة في تحقيق الجودة وضمانها (أمانة اللجنة المركزية للخطط والمناهج والكتب والمراجع الدراسية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٨)، لذلك نجد أن تقويم المخرجات يحتل الأولوية في الوكالات والهيئات المعنية بالتقويم، ومنها وكالة ضمان الجودة البريطانية وغيرها (الحوالي، ٢٠٠٤).

#### ١-٢- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في تدني مستوى مخرجات التعليم الجامعي الذي تشير إليه آراء العديد من المتخصصين والأساتذة الجامعيين بالميدان، كما تؤكد نتائج العديد من الدراسات، ومنها دراسة كل من الزهراني (٢٠١٠)، وبايونس (٢٠٠٧)، والعمر (٢٠٠٩)، وقوي (٢٠٠٨)، حيث أشاروا إلى عدم الانسجام بين مخرجات التعليم الجامعي وواقع اقتصاد السوق ومتطلبات التنمية المستدامة، إضافة إلى ضعف التحصيل الأكاديمي للطلاب مقارنة بالمعايير العالمية، وأن ذلك يقيي جامعاتنا دائماً في ذيل الترتيب العالمي على الرغم من وجود كفايات نادرة.

كما أن ضعف مخرجات التعليم الجامعي تؤكد كذلك نتائج اختبارات كفايات المعلمين التي أجراها مركز القياس والتقويم الوطني (٢٠١٠)، وأظهرت ضعفاً واضحاً في مستوى مخرجات الجامعات في التخصصات المختلفة، إذ أخفق في تلك الاختبارات ما يقارب (١٤٠٠٠) معلم من (٣٣٥٠٠) معلم خضعوا للاختبار، وهو ما يمثل نسبة (٤٢٪) من المتقدمين.

ولعل الجميع يتفق على الأهمية البالغة لمخرجات التعليم الجامعي ودورها البارز في دفع عجلة التنمية في أي مجتمع، وبالتالي فإن ضعف المخرجات له تأثيرات سلبية في التنمية في المجتمع وفي مؤسساته المختلفة، إضافة إلى تأثيره السلبي في إمكانية حصول المؤسسة الجامعية على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها، إذ إن تقويم مخرجات التعليم الجامعي يعد أحد أبرز المعايير المستخدمة في تقويم المؤسسات الجامعية (القوصي، ٢٠٠٨).

وتأتي هذه الدراسة في محاولة لتحديد أدوار الأستاذ الجامعي التي يمكن أن تسهم في تحسين نوعية طرائق وتقويم الطلبة وأساليبه بما يسهم في تجويد مخرجات التعليم الجامعي، وبالتالي الارتقاء بمستوى الطالب

الجامعي من خلال إكسابه المعارف والمهارات والقيم والسلوكيات المناسبة، الأمر الذي يمكن أن يؤثر إيجاباً في المجتمع بمؤسساته المختلفة عامة، وفي المؤسسة الجامعية خاصة. ولاسيما أن عملية تقييم الأستاذ الجامعي يواجهها الكثير من الانتقادات، كما أنه على الرغم من الجهود الحثيثة التي تبذل في مجال تطوير التعليم العالي في الوطن العربي ما زال بحاجة إلى مزيد من الجهود، وأن من الأمور المهمة التي تسهم في تطويره زيادة فاعلية وسائل تقويم الطلبة لكونها تقليدية، وبحيث تسهم تلك الوسائل في تنمية ميوله ومواهبه وقدراته (سليمان، ٢٠١٠).

وعليه فإن أسئلة الدراسة يمكن تحديدها فيما يلي:

١-٢-١- ما أبرز معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي المتعلقة بطرائق وتقويم الطلبة وأساليبه ؟

١-٢-٢- ما واقع مستوى مخرجات التعليم الجامعي ؟

١-٢-٣- ما دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق وتقويم الطلبة وأساليبه بما يسهم في تجويد

مخرجات التعليم الجامعي؟

١-٣- أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

١-٣-١- تحديد أبرز معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي المتعلقة بطرائق تقويم الطلبة وأساليبه.

١-٣-٢- تعرف واقع مستوى مخرجات التعليم الجامعي.

١-٣-٣- تحديد دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق وتقويم الطلبة وأساليبه بما يسهم في

تجويد مخرجات التعليم الجامعي.

١-٤- أهمية الدراسة:

تؤكد العديد من الدراسات ضعف مخرجات التعليم الجامعي وعدم مواءمتها مع احتياجات سوق العمل ومتطلباته (كما سبقت الإشارة)، إضافة إلى افتقار العديد من الخريجين للمعارف والمهارات اللازمة، الأمر الذي يؤدي إلى مشكلات عدة، منها إضعاف فرص المجتمع في تحقيق أهدافه وغاياته بسبب تدني مستويات الخريجين الجامعيين، وبالتالي ضعف في إمكانية مساهمتهم في تحقيق الخطط التنموية للمجتمع، وإضعاف فرص المؤسسة الجامعية في الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها. إضافة إلى مشكلات اقتصادية واجتماعية وأمنية بسبب الاعتماد على العمالة الأجنبية في سد احتياجات المجتمع من الأفراد المؤهلين والقادرين على دفع عجلة التنمية.

وبالتالي يمكن القول أن تجويد مخرجات التعليم الجامعي يمكن أن يسهم في إفادة المجتمع وتحقيق أهدافه وطموحاته من خلال تخريج أفراد مؤهلين وقادرين على دفع عجلة التنمية فيه، إضافة إلى التأثير الإيجابي لذلك في إمكانية حصول المؤسسة الجامعية على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها. وهنا يبرز دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة وأساليبه بما يمكن أن يسهم في تجويد تلك المخرجات، من

خلال تنمية مهارات التفكير على اختلافها وإكسابهم المهارات اللازمة (الحكمي، ٢٠٠٧؛ Coffey & Gibbs, 2001).

كما أن من الأمور التي تبرز كذلك أهمية الدراسية أن طرائق التقويم وأساليبه التي يمكن للأستاذ الجامعي توظيفها بما يسهم في تجويد المخرجات لا تقتصر على أساتذة التخصصات العلمية فقط كالرياضيات والفيزياء والكيمياء، بل تتجاوز ذلك لتشمل الأساتذة في التخصصات الأخرى (الأدبية والشرعية والإدارية)، إضافة إلى إمكانية توظيف تلك الطرائق والأساليب في التخصصات العملية والنظرية.

## ١-٥-٥- مصطلحات الدراسة:

### ١-٥-١- الأستاذ الجامعي:

يعرف الباحث الأستاذ الجامعي بأنه عضو هيئة التدريس بالجامعة الذي يباشر تدريس الطلبة أيًا كانت رتبته العلمية (أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد - محاضر - معيد).

### ١-٥-٢- طرائق التقويم وأساليبه:

يعرف الباحث طرائق التقويم وأساليبه بأنها: "مجموعة من الإجراءات والعمليات التي يقوم بها الأستاذ الجامعي على مدى الفصل الدراسي بأكمله بهدف تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلبة، واتخاذ ما يلزم لتحسين وتطوير مستوياتهم، بما يسهم في إيجاد خريجين بمواصفات مثلى ومتفقه مع ما يتطلع إليه المجتمع - بمؤسساته المختلفة- من مواصفات في الخريج الجامعي".

### ١-٥-٣- مفهوم الجودة:

نظراً لكون أهداف الدراسة تتمحور حول اتخاذ الإجراءات اللازمة من الأستاذ الجامعي التي يمكن أن تسهم - في النهاية - في تحقيق الجودة في مخرجات التعليم الجامعي، فإن من المناسب الإشارة إلى مفهوم الجودة، إذ تعرف الجودة بأنها: "إمكانية إخضاع الأشياء المراد الحكم عليها للمعايير والمواصفات العالمية المستخدمة للحكم على مخرجات التعليم أو التدريب أو جوانب التحسين المستمر للمؤسسات، أو غير ذلك من الأشياء التي يمكن ترجمة مكوناتها المادية والخدمية إلى مواصفات كمية، والتعامل معها باستخدام الأساليب الإحصائية" (الحري، ٢٠٠٧).

وفي ذات السياق ذكر النجار (٢٠٠٧) أن مصطلح الجودة يشير إلى تلبية حاجات المستفيد من المنتج الذي تعده المؤسسة، أي مناسبته للهدف المحدد له.

كما ذكر طعيمة (٢٠٠٨) أن الجودة Quality يمكن تعريفها: "بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة. بينما يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة".

ويعرف الباحث الجودة في مخرجات التعليم الجامعي بأنها "مطابقة تلك المخرجات للمعايير والمواصفات العالمية التي تجعلها قادرة على القيام بأدوارها المرجوة في خدمة المجتمع وتحقيق آماله وتطلعاته".

## ١-٦- حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على عينة مكونة من (٦٠) عضواً من الأساتذة الجامعيين بجامعة أم القرى بمكة المكرمة وجامعة الملك فيصل بالأحساء، إضافة إلى (٨٣) طالباً في كلتا الجامعتين، وذلك في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م.

أما أدوات الدراسة فقد اقتصرت على مقابلة كتابية للأساتذة الجامعيين، إضافة إلى استبانة تشخيص واقع عملية تقويم الطالب الجامعي. وقد أمكن في ضوء تلك الأدوات تشخيص واقع مستوى مخرجات التعليم الجامعي.

وبالتالي تعتمد طبيعة أدوار الأستاذ الجامعي اللازمة لتحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة وأساليبه والتي يمكن أن تسهم في تجويد مخرجات التعليم الجامعي في بيئات مختلفة - على مدى اتفاق مستوى مخرجات التعليم الجامعي فيها مع الواقع في المملكة.

## ٢- الإطار النظري والدراسات السابقة:

سوف يتناول الباحث في هذا الجزء:

٢-١- الدراسات التي أشارت إلى مخرجات التعليم الجامعي.

٢-٢- طرائق تقويم الطلبة وأساليبه في الجامعات العربية.

وذلك على النحو التالي:

## ٢-١- الدراسات التي أشارت إلى مخرجات التعليم الجامعي:

هناك عدة دراسات أشارت إلى مخرجات التعليم الجامعي بشكل أو بآخر، منها دراسات أشارت إلى ضعف مخرجات التعليم في السعودية، ومنها دراسات أشارت إلى أهمية تلك المخرجات وتأثيرها في البرنامج المقوم، ومنها دراسات أشارت - بشكل مباشر أو غير مباشر - إلى دور الأستاذ الجامعي في تحقيق الجودة في مخرجات التعليم الجامعي.

فمن الدراسات التي أشارت إلى ضعف مخرجات التعليم في السعودية:

- دراسة كل من بايونس (٢٠٠٧)، والعمري (٢٠٠٩)، والزهراني (٢٠١٠). فقد أكد (بايونس) أهمية الاهتمام الكيفي بمخرجات التعليم وتحسين نوعيته وتوثيق الروابط مع قطاعات العمل والإنتاج، وذلك عن طريق التركيز على تطوير القدرة الإبداعية للطلبة أكثر من الاهتمام بالقيم الحالية المعتمدة على التلقين والحفظ فقط. كما أكد (العمري) أهمية معالجة هذا الضعف في المخرجات من خلال تطوير طرائق التدريس المستخدمة وتحسينها، وعدم الإفراط في استخدام أسلوب المحاضرة، ولا سيما أنها من الطرائق التي لا تسهم في تنمية مهارات التفكير عند الطلاب، ولا تسهم في إكسابهم تعليماً ذا معنى. كما أشار (الزهراني) إلى أن من أسباب ضعف مخرجات التعليم بقاء التعليم العالي السعودي في تقليديته السابقة (شكلاً ومضموناً)، والميل إلى النمطية القائمة على الحشو الذهني بالمعلومات.

كما أن نتائج اختبار الكفايات للمعلمين الذي أجري عام ١٤٣١ هـ (٢٠١٠م) أظهر ذلك أيضاً، إذ لم يجتز الاختبار سوى (١٩٣٠٠) متقدم من بين (٣٣٥٠٠) متقدم وبنسبة (٥٨٪) منهم، وأن نسبة النجاح في بقية التخصصات راوحت بين (٣٠٪) و(٧٠٪) (موقع مركز القياس والتقويم الوطني، ٢٠١٠). أما الدراسات التي أشارت إلى دور الأستاذ الجامعي في تحقيق الجودة في مخرجات التعليم الجامعي فمنها - دراسة فريك وآخرين (Frick, Chadha, Watson & Zlatkovska, 2010)، حيث أشارت إلى أن تركيز الأستاذ الجامعي على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس - ومنها التعليم القائم على حل المشكلات- يسهم في تحسين مستوى مخرجات التعليم.

- كما أشار هريس وبريتاق (Harris & Bretag, 2003) إلى أن تطبيق التعلم التعاوني، وإدخال مهارات الاتصال، وتفعيل التواصل عبر البريد الإلكتروني، والتحليل النوعي لنتائج الطلبة يمكن أن يسهم في تحسين جودة مخرجات التعليم. كما أشار بليك وآخرون (Bliuc, Ellis, Goodyear & Piggott, 2010) إلى أن الأستاذ الجامعي يمكن أن يسهم في تجويد المخرجات من خلال تفعيل المناقشة والحوار على شبكة الإنترنت عبر التفاعل المباشر (وجهاً لوجه).

- كما أشار شفرد (Shephard, 2009) إلى أن من المهم تركيز الأستاذ الجامعي على الجوانب الوجدانية، إضافة إلى التركيز على العمل الجماعي ومهارات التواصل والإبداع.

- كما أشار ناقي (Ngai, 2009) إلى إمكانية إسهام الأستاذ الجامعي في تجويد مخرجات التعليم الجامعي من خلال إسهامه في النمو الفكري للطلبة، وفي تنمية شخصيتهم، وتحملهم المسؤولية تجاه المجتمع المدني، وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، وتنمية مهارات القيادة، والثقة بالنفس، إضافة إلى تطوير مهاراتهم الأكاديمية، وتنمية الجوانب القيمية لديهم وذلك من خلال عدة أمور، أبرزها مشاركته الطلبة في برامج الخدمة الاجتماعية في الميدان، وتفعيل عملية التقويم بما يسهم في تحديد جوانب الضعف والقصور لديهم، والعمل على معالجتها.

## ٢-٢- طرائق تقويم الطلبة وأساليبه في الجامعات العربية:

هناك عدة دراسات عربية أشارت إلى طرائق تقويم الطلبة وأساليبه التي يوظفها الأساتذة الجامعيون في الجامعات العربية، ومن تلك الدراسات:

- دراسة الجدوع (١٩٩٩) التي هدفت إلى تحديد حجم الرسوب ومسبباته في جامعتي الملك سعود والملك فهد للبتول والمعادن من وجهة نظر الطلاب الراسبين والأساتذة الجامعيين في الجامعتين. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يرون أن من أسباب الرسوب عدم دقة بعض الأساتذة الجامعيين في تقويم التحصيل الدراسي للطلاب، وعدم قدرة بعض منهم على توصيل المادة العلمية، وأن من الأسباب التي يمكن أن تسهم في خفض نسبة الرسوب حسن اختيار الأساتذة، واستخدام طرائق متنوعة لتقويم تحصيل الطلاب. وأوصت الدراسة بتقديم دورات تدريبية للأساتذة الجامعيين في طرائق التدريس، وفي القياس والتقويم التربوي، وبما يسهم في توظيف وسائل تقويم متنوعة تجعل نتائجهم أكثر مصداقية وعدالة. كما

أوصت الدراسة بالعمل على تقوية العلاقات الإنسانية بين الطلاب والأساتذة من خلال إتاحة الوقت الكافي للحوار والمناقشة.

- ودراسة شحاته وأبا الخيل (٢٠٠١) التي هدفت إلى الكشف عن واقع التدريس والتقويم الجامعي بغية تطويره وتعظيم العائد التربوي في كليات البنات بالمملكة. وخلصت الدراسة إلى وجود العديد من المشكلات التي تواجه الطالبات والأساتذة الجامعيين في العملية التعليمية التقويمية، ومن تلك المشكلات اعتماد الطالبات على الحفظ الآلي، وإساءة الظن بالأستاذ الجامعي وفقدان الثقة به فيما يتعلق بالدرجات والدقة في إدخالها. كما أظهرت النتائج أن هناك اتفاقاً بين الطالبات والأساتذة الجامعيين على عدة سمات، أبرزها تمكن الأساتذة الجامعيين من المادة العلمية، وتعزيز الإجابة الصحيحة الصادرة عن الطالبات. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بوضع مواصفات للاختبار الجيد ليقاس مستويات التفكير العليا عوضاً عن مستوى التذكر والحفظ الآلي، وتنويع مصادر التقويم، وعقد ورش عمل لتأهيل الأساتذة الجامعيين أكاديمياً، وإقامة حلقات بحثية تناقشية حول مفهوم التقويم الشامل وحول الطرائق الحديثة للتدريس والتقويم، وإعطاء مساحات أوفر وأرحب للمداخلات والحوار والمناقشة، وإنشاء مكتب للاختبار والتقويم التربوي يساعد على إعداد الاختبارات الموضوعية، وإجراء بحوث طلابية جماعية.

- ودراسة الغزيوات (٢٠٠٥) التي هدفت إلى تعرف بعض كفايات الأساتذة الجامعيين في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. وكشفت الدراسة عن عدة أمور، منها أن الطلبة غير راضين عن استخدام الأساتذة الجامعيين لطرائق التقويم والتدريس التقليدية، وأن أكثرية الأساتذة في جامعة مؤتة لا يزالون يستخدمون طرائق التدريس التقليدية مثل الإلقاء؛ مما يقيهم مستمعين لا مشاركين ويضعف دافعيتهم ولاسيما أن الكثير من التربويين مثل العالم ديوي يعدونها طريقة تقتل إبداع الطالب ومهارة المناقشة لديه. وأضاف الباحث أن نتائج الدراسة أظهرت أيضاً أن الطلبة يعتقدون أن أساتذتهم يستخدمون على نحو متكرر الأسئلة المقالية. وأوصت الدراسة باستخدام طرائق التقويم الحديثة بحيث تكون مناسبة لمستويات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم، إضافة إلى استخدام طرائق تدريس متنوعة وحديثة.

- ودراسة المصري ومرعي (٢٠٠٧) التي هدفت إلى تعرف اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة التي يستخدمها الأساتذة الجامعيون. وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو التنوع في أساليب التقويم كانت إيجابية، وأشار الباحثان إلى أن ذلك يعزى إلى أن أفراد العينة يعتقدون أن هذا الأسلوب يأخذ حسنات كل الأساليب وبالتالي يخفف عيوب الأساليب الأخرى. كما يرى أفراد العينة أن الأساتذة يناقشون إجابات أسئلة الاختبار بعد توزيع الدرجات، ويرون أيضاً أن التقويم عن طريق إعداد الأبحاث والتقارير ينمي قدرات الطلبة. كما أظهرت النتائج أن أفراد العينة يرون أن الطلبة ينسون محتوى مادة الاختبار بعد مدة قصيرة، ويرى الباحثان أن تعليل هذا هو أن طرائق التدريس المستخدمة تركز على عملية حفظ المعلومات عن ظهر قلب من دون ربط بعضها ببعض ومن دون التشديد بالدرجة الأولى على

عمليات التفكير. وأوصت الدراسة بتبني المدرسين في الجامعة أسلوب التقويم بالأساليب المتعددة، وتشجيع المدرسين على الاستمرار في مناقشة طلبتهم في إجاباتهم بعد توزيع الدرجات.

- ودراسة القوصي (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تعرف إلى المعايير المستخدمة في تقويم المؤسسات التعليمية وفي تقويم أداء المعلم الجامعي، والعقبات التي يمكن أن تواجه هذه العمليات ولاسيما في الوطن العربي. وأشار الباحث إلى أن نتائج تلك الدراسة التي طبقت في جامعة أسيوط بمصر أظهرت أن المعيار المتعلق بعرض الأستاذ الجامعي على الطلاب الإجابات النموذجية لأعمال السنة، والمعيار المتعلق بسماعه بمناقشة الطلاب معه حول درجاتهم الحاصلين عليها في أعمال السنة غير متحققين، وأن ذلك يعد من الأمور السلبية. فتزويد الأستاذ الجامعي الطلاب بنتائج اختباراتهم بانتظام ومناقشتهم بما ورد بها من أخطاء، وطرح بعض الواجبات ومناقشتها من قبل الطلاب يمكن أن يسهم إسهاماً كبيراً في تحسين مستوى الطلاب الجامعيين وتطويره. وأوصت الدراسة بتوفير وقت أكبر من الأساتذة لمناقشة الطلاب وقت المحاضرات، وتوفير قدر أكبر من العدالة في الاختبارات الشفهية مع تقليل درجاتهما، وإعلان نتائج اختبارات أعمال السنة، إضافة إلى تعريف الطلاب بالإجابات النموذجية للاختبارات.

- ودراسة (أبو نمره) والحديدي (٢٠٠٩) التي هدفت إلى الكشف عن احتياجات الأساتذة الجامعيين في كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة في الأردن من وجهة نظرهم. وأظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمجال استراتيجيات القياس والتقويم أن الحاجات التدريسية لهم هي حاجات متوسطة، إذ إن هناك حاجة إلى استخدام مبادئ الإحصاء الوصفي لوصف نتائج الاختبار، وإعداد الاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة، واستخدام مبادئ الإحصاء التحليلي في تحليل نتائج الاختبار وتفسيرها، وإعداد الاختبارات محكية المرجع وتطبيقها، وتشخيص جوانب القوة لتدعيمها، ونقاط الضعف في تعليم الطلبة لعلاجها. وأشار الباحثان إلى حاجة الأساتذة الجامعيين إلى اكتساب المزيد من المفاهيم والمهارات في هذا الجانب. أما فيما يتعلق بالنتائج المتعلقة بمجال استراتيجيات التدريس فقد أظهرت الحاجة الكبيرة إلى استخدام أساليب التعليم والتعلم التعاوني. وأوصى الباحثان بتخطيط الدورات التدريبية وإعدادها للأساتذة الجامعيين في ضوء حاجاتهم الفعلية، وتوفير فرص تدريبية متكامل فيها المعرفة مع التطبيق.

- ودراسة السبيعي (٢٠٠٩) التي هدفت إلى تعرف واقع ممارسة الأساتذة الجامعيين لأساليب التدريس الفعالة، وتحديد متطلبات استخدامها في بعض جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أساليب التدريس الفعالة شيوعاً أسلوب المناقشة والحوار، وأسلوب التدريس المعتمد على التقنيات التعليمية، وأقلها شيوعاً أسلوب التدريس المعتمد على التعلم التعاوني. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بالعمل على تعزيز اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو ممارسة أساليب التدريس الفعالة، وتفعيل الأساليب التدريسية الأخرى ذات الطبيعة التطبيقية كأسلوب حل المشكلات، والتعلم التعاوني، وغيرها من الأساليب التي تنمي التفكير والبحث والإبداع العلمي. كما أوصت الدراسة بعقد ورش عمل ودورات للأساتذة الجامعيين، وتسهيل حضورهم المؤتمرات.

- ودراسة سليمان (٢٠١٠) التي هدفت إلى تقويم الممارسات التي يتبعها الأساتذة الجامعيون في جامعة تبوك في تقييم التحصيل الأكاديمي لطلابهم من وجهة نظر طلاب الجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك العديد من الإيجابيات في تلك الممارسات، منها أن الطلبة يرون أن المدرسين ينوعون في أسئلة اختباراتهم، ويصححون أوراق الإجابة بدقة، ويلتزمون بوضع أسئلة من محتوى المقرر الذي يدرسونه، ويضعون أسئلة تناسب مستويات الطلاب وقدراتهم المختلفة، ويحددون في بداية الفصل الأوزان النسبية لأساليب التقويم. أما السلبيات فتتمثل في أن المدرسين لا يراعون معايير الدقة والموضوعية في رصد درجات البحث أو التقرير بالشكل المرجو، كما أنهم لا يتابعون طلابهم في أثناء إعدادهم للأبحاث. وأوصت الدراسة بعقد عدة لقاءات أو دورات لتوعية الأساتذة الجامعيين بالممارسات المتعلقة بالتقييم الموضوعي لأداء الطالب، وتوفير قائمة خاصة تحدد عناصر وضع درجة البحث أو التقرير ومعاييرها، والتنوع في أساليب التقويم لضمان دقة النتائج وصدقها، والإسراع في تزويد الطلاب بنتائجهم في أعمال السنة لضمان الاستفادة من تلك النتائج.

## ٢-٣- تعليق على الدراسات السابقة:

- في ضوء استعراض الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى النقاط الآتية:
- ١- أن لمخرجات التعليم الجامعي أهمية بالغة، وأنه على الرغم من ذلك فإننا نلاحظ ضعفاً واضحاً في تلك المخرجات، وهي مفتقرة إلى مواصفات المثلى التي ينبغي توافرها في الخريج الجامعي.
  - ٢- أن بإمكان الأستاذ الجامعي المساهمة إسهاماً فاعلاً في تجويد مخرجات التعليم الجامعي وفي إكساب الطلبة المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة.
  - ٣- أن من الأمور المهمة التي يمكن للأستاذ الجامعي القيام بها لتجويد مخرجات التعليم تفعيل طرائق تقويم الطلبة وأساليبه المناسبة، وأن ذلك يتطلب اتخاذ بعض الإجراءات المهمة داخل قاعات الدراسة، ومنها: توظيف طرائق واستراتيجيات تدريسية معينة (كالتعلم التعاوني وحل المشكلات)، والتركيز على مهارات التفكير الإبداعي، وعلى مجالات الأهداف الثلاثة (المعرفية والمهارية والوجدانية).
  - ٤- أن الدراسات التي أجريت حول طرائق تقويم الطلبة وأساليبه في الجامعات العربية أظهرت أن هناك قصوراً واضحاً في الطرائق والأساليب التي تستخدم في الغالب، وأن على الأساتذة الجامعيين تطوير تلك الطرائق والأساليب بما يساهم في تجويد مخرجات التعليم الجامعي. وأنه لتحقيق ذلك ينبغي توظيف طرائق التدريس الحديثة، إضافة إلى عقد دورات تدريبية وورش عمل، أملاً في أن يساهم ذلك في معالجة القصور وفي تطوير طرائق التدريس والتقويم وأساليبه على النحو المرجو.
- وعلى الرغم من تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تركيزها على طرائق التقويم وأساليبه التي يوظفها الأساتذة الجامعيون في الوطن العربي عامة وفي المملكة خاصة، إضافة إلى التشابه بين عدد من تلك الدراسات السابقة والدراسة الحالية في تناولها لمخرجات التعليم الجامعي، إلا أن الدراسة الحالية عن تلك الدراسات من حيث تناولها طرائق التقويم وأساليبه التي ينبغي توظيفها من قبل الأساتذة

الجامعيين بما يسهم في تجويد مخرجات التعليم الجامعي، إضافة إلى متطلبات تطبيق تلك الطرائق والأساليب من تجهيز وإعدادات.

### ٣- إجراءات الدراسة:

#### ٣-١- منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم الباحث بتحليل ما حصل عليه من معلومات تحليلياً كميّاً أو تحليلياً نوعياً (العساف، ٢٠٠٠)، إذ قام الباحث بتحليل واقع مستوى مخرجات التعليم الجامعي، وذلك من خلال تحليل نتائج مقابلة أجريت مع عينة من الأساتذة الجامعيين بجامعة أم القرى بمكة المكرمة وجامعة الملك فيصل بالأحساء، ومن خلال استطلاع آراء عينة من طلاب نفس الجامعتين، بغية استخلاص أدوار الأستاذ الجامعي اللازمة لتحقيق الجودة في مخرجات التعليم الجامعي، والمتعلقة - في الوقت ذاته - بطرائق تقويم الطلبة وأساليبه.

#### ٣-٢- مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في الأساتذة الجامعيين والطلاب بجامعة أم القرى وجامعة الملك فيصل في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة قصدية من كلتا الجامعتين، إذ تمثلت عينة الدراسة في الأساتذة الجامعيين الذين التحقوا ببرامج تدريجية ضمن مشروع وزارة التعليم العالي لتنمية التميز والإبداع. وبلغ العدد الكلي لعينة الدراسة (٦٠) عضواً بمراتب مختلفة، يوضحها الجدول التالي:

الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الجنس والرتبة الأكاديمية

م	الرتبة	ذكور	إناث	المجموع
١	دكتور	٢١	٢٨	٤٩
٢	محاضر	٢	٩	١١
	المجموع الكلي	٢٣	٣٧	٦٠

أما الطلاب فقد تم اختيار عينة قصدية من طلاب مرحلة البكالوريوس في جامعة أم القرى وجامعة الملك فيصل للإجابة عن العبارات التي تضمنتها الاستبانة، حيث إذ جرى عدد من الطلاب بعد خروجهم من قاعات الاختبارات واستعدادهم للتعاون مع الباحث في تعبئة الاستبانة. وقد بلغ عددهم الكلي (٩١) طالباً، تم استبعاد (٦) طلاب منهم لكونهم ما زالوا في السنة الأولى من دراستهم، إضافة إلى استبعاد طالبين اثنين لعدم دقتهم في تعبئة الاستبانة، ليتبقى (٨٣) استبانة، وهي ما تم تحليلها في هذه الدراسة.

#### ٣-٣- أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

#### ٣-٣-١- مقابلة كتابية للأساتذة الجامعيين بالجامعات السعودية:

تضمنت هذه المقابلة الكتابية ثلاثة أسئلة تتمحور حول مستوى مخرجات التعليم الجامعي، والتأثيرات

الناجمة عن تديني مستوى المخرجات في المجتمع عموماً بمؤسساته المختلفة، إضافة إلى الطرائق التي يمكن من خلالها الارتقاء بمستوى مخرجات التعليم الجامعي.

### ٣-٢- استبانة تشخيص واقع عملية تقويم الطالب الجامعي:

إذ تضمنت هذه الاستبانة (١٩) فقرة أمكن استخلاصها من معايير الهيئات المعنية بالاعتماد الأكاديمي، وتتعلق بطرائق التقويم وأساليبه.

وقد عرضت أداتا الدراسة على ثلاثة من المحكمين من الأساتذة الجامعيين بجامعة الملك فيصل بالأحساء وجامعة أم القرى بمكة المكرمة، أحدهم بمرتبة أستاذ، والآخران بمرتبة أستاذ مساعد لتعرف آرائهم حول ملاءمة الأداتين وصلاحيتهما، ومن ثم أجريت تعديلات طفيفة في ضوء آراء المحكمين، حسب الثبات للاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ فبلغت هذه النسبة (٠.٧٦).

ويوضح الجدول رقم (٢) المستويات التي حددها الباحث للحكم على كل معيار من معايير الأداة، وإلى أي درجة يعد هذا المعيار متحققاً.

الجدول (٢) درجة تحقق المعيار بحسب قيمة المتوسط

المتوسط الحسابي للمعيار	النسبة المئوية	درجة تحقق المعيار
من ٣.٢ - ٤	٨٠٪ - ١٠٠٪	متحقق بدرجة كبيرة
من ٢.٤ - ٣.١٩	٦٠٪ - أقل من ٨٠٪	متحقق بدرجة متوسطة
من ٢ - ٢.٣٩	٥٠٪ - أقل من ٦٠٪	متحقق بدرجة ضعيفة
أقل من ٢	أقل من ٥٠٪	غير متحقق

وتتفق هذه المتوسطات والنسب المئوية ودرجة تحقق المعيار مع دراسة (الشبخي، ٢٠٠٦).

### ٣-٤- الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية لتحليل بيانات الدراسة:

٣-٤-١- النسب المئوية

٣-٤-٢- المتوسطات الحسابية.

٣-٤-٣- الانحرافات المعيارية.

٣-٤-٤- معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات لاستبانة تشخيص واقع عملية تقويم الطالب

الجامعي.

### ٤- عرض النتائج ومناقشتها:

سوف يعرض الباحث نتائج الدراسة التي نظمت وفقاً لأسئلتها، حيث يعيد الباحث طرح السؤال ويتبعه بالنتائج المتعلقة به، ومن ثم تتم مناقشة النتائج بهدف استخلاص المضامين العلمية فيها.

ويمكن استعراض النتائج على النحو التالي:

#### ٤-١- نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

كان السؤال الأول من أسئلة الدراسة على النحو التالي:

ما أبرز معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي المتعلقة بطرائق تقويم الطلبة وأساليب؟.

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بمراجعة الأدبيات في محاولة التعرف إلى أبرز معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي المتعلقة بطرائق تقويم الطلبة وأساليبه، وأمکن الخروج بالعديد من المعايير التي يمكن في ضوءها الإسهام في تشخيص واقع مستوى مخرجات التعليم الجامعي.

وهذه المعايير التي أمکن استخلاصها من الثقفي (٢٠٠٩)، والرمثي (٢٠٠٨)، والحربي (٢٠٠٧) هي:

- تنوع أساليب تقويم تحصيل الطلاب.
- ارتباط أساليب التقويم المستخدمة بأهداف المقرر.
- توضيح معايير تقدير أعمال الفصل للطلاب (اختبارات . بحوث . مقالات . ...).
- وضوح أسئلة الاختبارات.
- شمولية أسئلة الاختبارات موضوعات المقرر.
- تنمية طرائق التقويم وأساليبه المتبعة مهارات التفكير الإبداعي.
- تحسين طرائق التقويم وأساليبه المتبعة أساليب التفكير وحل المشكلات.
- معالجة الأخطاء الشائعة في نتائج الاختبارات (الدورية والنصفية) أولاً بأول.
- موضوعية تقويم تحصيل الطلاب (الحيدة والنزاهة).
- دقة تقويم تحصيل الطلاب.
- توخي عوامل السهولة والصعوبة بصورة متوازنة عند تقويم تحصيل الطلاب.
- سرعة تصحيح أعمال الطلاب الفصلية.
- تزويد الطلاب بنتائج اختباراتهم بانتظام.
- التمکن عند الإجابة عن أسئلة الطلاب.
- تناول أساليب التقويم مجالات التعلم المختلفة (المعرفية والمهارية والوجدانية).
- تنوع أساليب التقويم التحريرية.
- استخدام أساليب التقويم الشفوية وفق طبيعة المقرر.
- توفير ضمانات أن الأعمال التي يتقدم بها الطلاب هي من إنتاجهم فعلياً.
- انسجام طرائق التقويم المستخدمة في كل مقرر مع نواتج التعلم المرغوب فيه.

#### ٤-٢- نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

كان السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على النحو التالي:

ما واقع مستوى مخرجات التعليم الجامعي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بإجراء مقابلة مع عدد من الأساتذة الجامعيين بجامعة أم القرى

وجامعة الملك فيصل، إضافة إلى توزيع استبانة: "معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي المتعلقة بطرائق وأساليب تقويم الطلبة" على عينة من الطلاب بنفس الجامعتين، ومن ثم كانت نتائج المقابلة والاستبانة على النحو الآتي:

#### ٤-٢-١- نتائج مقابلة الأساتذة الجامعيين:

تضمنت المقابلة (٣) أسئلة طرحت على عينة الدراسة المتمثلة في عدد من الأساتذة الجامعيين (رجال وسيدات) بجامعة أم القرى وجامعة الملك فيصل، والأسئلة هي:

**السؤال الأول:** هناك شكوى من تدني مستوى مخرجات التعليم الجامعي، فما أبرز الانتقادات تجاه ذلك؟

**السؤال الثاني:** ما التأثيرات الناجمة عن تدني مستوى مخرجات التعليم الجامعي في المجتمع عموماً وفي مؤسساته المختلفة؟

**السؤال الثالث:** كيف يمكن للأستاذ الجامعي الارتقاء بمستوى الطالب الجامعي بما يسهم في تخريج أجيال لديها القدرة على تحقيق آمال المجتمع وتطلعاته؟

وفي ضوء تحليل إجابات عينة الدراسة أمكن استخلاص العديد من النتائج يمكن تلخيصها فيما يلي:

**أبرز نتائج مقابلة الأساتذة الجامعيين بالجامعات السعودية:**

يود الباحث بداية الإشارة إلى أن نتائج المقابلة التي أجريت مع الأساتذة الجامعيين اقتصر على الإجابات التي أشار إليها (١٠٪) من أفراد العينة حداً أدنى (٦ أساتذة فأكثر)، وبالتالي فقد تم استبعاد أي إجابة لم يجمع عليها هذا العدد من النتائج. وعليه أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالسؤالين الأول والثاني (أبرز الانتقادات تجاه مستوى مخرجات التعليم الجامعي والتأثيرات الناجمة عن ذلك في المجتمع عموماً بمؤسساته المختلفة) ما يلي:

- ضعف مستوى مخرجات التعليم الجامعي.
- عدم مواءمة مخرجات التعليم الجامعي مع متطلبات سوق العمل واحتياجاته.
- البطالة وضعف الإنتاجية، الأمر الذي قد يدفع إلى الاستعانة بالكفايات من غير السعوديين لسد العجز في مؤسسات المجتمع وما قد يصاحب ذلك من مشكلات اجتماعية واقتصادية وأمنية.
- ضعف قدرة الخريج الجامعي على إفادة مجتمعه وإحداث التغييرات اللازمة من تنمية وتقدم ورفي. وأن ذلك يعزى إلى عدة أمور، منها ضعف مهارات الخريج الإبداعية، وضعف مهاراته الحياتية، وقصور في مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات.
- ضعف قدرة الخريج الجامعي على المناقشة والحوار.
- مساهمة ضعف مخرجات التعليم الجامعي في تدني مستوى التعليم العام؛ لأن هناك جزءاً كبيراً من تلك المخرجات يتجه نحو التعليم العام من خلال العمل في مجال التدريس.
- التأثير السلبي لضعف مخرجات التعليم الجامعي في المؤسسات الجامعية من حيث فقدان الثقة بها

وبرامجها، واللجوء إلى مؤسسات خارجية لتقدم تعليماً متميزاً وما قد يصحب ذلك من مشكلات اقتصادية واجتماعية، إضافة إلى إضعاف فرص المؤسسة التعليمية في الحصول على الاعتماد الأكاديمي للمؤسسة الجامعية وبرامجها.

وجاءت نتائج الدراسة متفقة في جزء منها مع نتائج دراسة كل من الزهراني (٢٠١٠)، والعمر (٢٠٠٩)، وبايونس (٢٠٠٧)، الذين أشاروا إلى ضعف مخرجات التعليم الجامعي في المملكة وإلى تأثير ذلك الضعف في المجتمع بمؤسساته المختلفة. كما تتفق مع ما أسفرت عنه نتائج اختبارات المعلمين التي أجراها مركز القياس والتقويم الوطني (٢٠١٠)، وأخفق فيها ما يقارب (١٤٠٠٠) معلم من بين (٣٣٥٠٠) معلم خضعوا للاختبار؛ مما يعني أن قبول المخرجات الجامعية الضعيفة في الوظائف التعليمية سوف يسهم في تفاقم المشكلة ولاسيما أن مخرجات التعليم العام سوف تمثل مدخلات مستقبلية للتعليم الجامعي، وهو ما يعني استمرار المشكلة لسنوات وربما لعقود!

أما فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث (كيف يمكن للأستاذ الجامعي الارتقاء بمستوى الطالب الجامعي بما يسهم في تخريج أجيال لديها القدرة على تحقيق آمال المجتمع وتطلعاته) فقد أظهرت نتائج الدراسة إمكانية تحقيق ذلك من خلال ما يلي:

- الاهتمام بتنمية المستوى العلمي والمهاري للأستاذ الجامعي من خلال: تطوير طرائق التدريس المستخدمة، وتفعيل التقنيات الحديثة في التدريس، والتركيز على الجوانب العملية من خلال الربط بين الحياة اليومية وما يدرسه الطالب، واستخدام وسائل التقويم الحديثة.

- الاهتمام بالجانب العلمي والمهاري للطالب من خلال العمل على ربط مخرجات التعليم الجامعي باحتياجات سوق العمل ومتطلباته، ومن خلال تزويدهم بالمهارات الحياتية اللازمة (كمهارات التواصل، والتحليل، والتعلم الذاتي، وحل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات البحث العلمي).

- الاهتمام بالأهداف الوجدانية اللازمة للطالب الجامعي بما تتضمنه من قيم ومبادئ واتجاهات.  
- العمل على تطوير مدخلات التعليم الجامعي، لأن ضعف تلك المدخلات يمثل عقبة كبيرة أمام مؤسسات التعليم العالي، ويسهم في ضعف مستوى الخريج.

كما أمكن ملاحظة وجود إجماع بين الأساتذة الجامعيين على أن المشكلة تشترك فيها أطراف عدة ينبغي اتخاذ اللازم للتنسيق بينها وإحداث درجة كبيرة من التكامل في جهودها، وتمثل تلك الأطراف في وزارة التعليم العالي، والجامعات السعودية، والأساتذة الجامعيين بتلك الجامعات، وتحديدًا من خلال التركيز على برامج التدريب في أثناء الخدمة.

وعلى الرغم من وجود اتفاق بين نتائج المقابلة ونتائج عدة دراسات يرى الباحث تناول ذلك بالتفصيل عند مناقشة نتائج استبانة الطلاب، أملاً في تجنب التكرار من جهة، ولكون تلك النتائج مرتبطة ارتباطاً مباشراً بطرائق التقويم وأساليبه من جهة أخرى.

#### ٤-٢-٢- نتائج استبانة الطلاب :

في ضوء تحليل استبانة الطلاب أمكن الخروج بالجدول رقم (٣)، الذي يوضح مدى تحقق معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي المتعلقة بطرائق تقويم الطلبة وأساليبه والبالغ عددها (١٩) معياراً، مرتبة تنازلياً بحسب قيمة المتوسط :

#### الجدول (٣)

مدى تحقق معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي المتعلقة بطرائق تقويم الطلبة وأساليبه مرتبة تنازلياً بحسب قيمة المتوسط

الرقم حسب الاستبانة	المعيار	المتوسط السنوي (من ٤)	الانحراف المعياري	النسبة	درجة تحقق المعيار
١	يوضح الأساتذة الجامعيون معايير تقدير أعمال الفصل للطلاب (اختبارات . محوآت . مقالات . ...).	٣.٢٩	٠.٧١	١	متحقق بدرجة كبيرة
٣	يستخدم الأستاذ الجامعي أساليب التقويم التحريرية (الاختبارات الموضوعية والمقالية بمختلف أنواعها).	٣.١٨	٠.٨٨	٢	متحقق بدرجة متوسطة
١٥	يزود الأستاذ الجامعي الطلاب بنتائج اختباراتهم بانتظام.	٣.١٦	٠.٨٦	٣	متحقق بدرجة متوسطة
١٠	تتصف أسئلة الاختبارات بالوضوح.	٢.٩٤	٠.٧١	٤	متحقق بدرجة متوسطة
١٧	يجيب الأستاذ الجامعي عن أسئلة الطلاب بتمكن.	٢.٨٨	٠.٧٦	٥	متحقق بدرجة متوسطة
٦	ترتبط أساليب التقويم المستخدمة بأهداف المقرر.	٢.٧٨	٠.٧٩	٦	متحقق بدرجة متوسطة
١٣	يتوخى الأستاذ الجامعي العدل عند تقويم تحصيل الطلاب.	٢.٧٦	٠.٨٤	٧	متحقق بدرجة متوسطة
١١	تتصف أسئلة الاختبارات بالشمول في تغطية موضوعات المقرر.	٢.٧	٠.٨٤	٨	متحقق بدرجة متوسطة
١٢	يوازن الأستاذ الجامعي بين عملي السهولة والصعوبة بصورة متوازنة عند تقويم تحصيل الطلاب.	٢.٦٤	٠.٨٧	٩	متحقق بدرجة متوسطة
١٤	يتوخى الأستاذ الجامعي الدقة عند تقويم تحصيل الطلاب.	٢.٦٣	٠.٨	١٠	متحقق بدرجة متوسطة
١٨	يصحح الأستاذ الجامعي أعمال الطلاب الفصلية من دون تأخير.	٢.٦	٠.٧٥	١١	متحقق بدرجة متوسطة
١٩	يتخذ الأستاذ الجامعي إجراءات فعالة لضمان أن الأعمال التي يتقدم بها الطلاب هي من إنتاجهم فعلياً.	٢.٤١	٠.٩٢	١٢	متحقق بدرجة متوسطة
٧	تتوافق طرائق التقويم المستخدمة في كل مقرر مع نواتج التعلم المرغوب فيه.	٢.٤١	٠.٧٩	١٢	متحقق بدرجة متوسطة
٥	تغطي أساليب التقويم مجالات التعلم المختلفة (المعرفية والمهارية والوجدانية).	٢.٢١	٠.٨٥	١٤	متحقق بدرجة ضعيفة
١٦	يعالج الأستاذ الجامعي الأخطاء الشائعة في نتائج الاختبارات (الدورية والنصفية) أولاً بأول.	٢.١٨	٠.٩٢	١٥	متحقق بدرجة ضعيفة
٢	يستخدم الأساتذة الجامعيون أساليب متنوعة في تقويم تحصيل الطلاب.	٢.١٥	٠.٨٤	١٦	متحقق بدرجة ضعيفة
٩	تساهم طرائق التقويم وأساليبه المتبعة في تحسين أساليب التفكير وحل المشكلات.	٢.٠٩	٠.٧٩	١٧	متحقق بدرجة ضعيفة
٨	تساهم طرائق التقويم وأساليبه المتبعة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.	١.٩٤	٠.٨١	١٨	غير متحقق

٤	يستخدم الأستاذ الجامعي أساليب التقويم الشفوية وفق طبيعة المقرر.	١.٧٣	٠.٩٤	١٩	غير متحقق
المتوسط الحسابي للمعايير كلها		٢.٥٦	متحققة بدرجة متوسطة		

من الجدول رقم (٢) نجد أن هناك معياراً واحداً متحقق بدرجة كبيرة، و(١٢) معياراً متحقق بدرجة متوسطة، و(٤) معايير متحققة بدرجة ضعيفة، ومعايير غير متحققين. ويمكن ملاحظة أن المعايير المتحققة بدرجات ضعيفة أو غير المتحققة تتعلق بعدة أمور، منها قصور كبير في استخدام طرائق التقويم وأساليبه التي يمكن أن تسهم في تحسين أساليب التفكير وحل المشكلات وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، إضافة إلى قصور واضح في استخدام أساليب التقويم الشفوية، وفي الاهتمام بالأعمال الفصلية من حيث إعدادها وتقويمها.

ويود الباحث الإشارة إلى أنه عند مناقشة النتائج سوف يشير إلى أن المعيار متحقق إذا كانت درجة تحققة كبيرة (يكون متوسط المعيار ٣.٢ من ٤ فأكثر كما يوضحه الجدول رقم ٢)، وغير متحقق على النحو المأمول عند تحققة بدرجة متوسطة (متوسط المعيار من ٢.٤ - ٣.١٩ من ٤)، ويكون المعيار غير متحقق إن كانت درجة تحققة ضعيفة أو حال كونه غير متحقق وفق الجدول رقم (٢) (متوسط المعيار ٢.٣٩ من ٤ فأقل).

وعلى الرغم من كون جميع المعايير تندرج تحت طرائق وتقويم الطلبة وأساليبه يرى الباحث تقسيمها إلى ثلاثة محاور حتى يمكن مناقشتها على نحو أفضل، وذلك على النحو التالي:

#### المحور الأول: طرائق التقويم وأساليبه (بوجه عام) :

يمكن أن يندرج تحت هذا المحور (٧) معايير، هي المعايير رقم: ١، ٢، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩. عموماً نجد أن هذا المحور متحقق بدرجة متوسطة (٢.٤١ من ٤). أما المعايير التي تندرج تحت هذا المحور فنجد أن المعيار رقم (١): "يوضح الأساتذة الجامعيون معايير تقدير أعمال الفصل للطلاب (اختبارات - بحوث - مقالات ...)" متحقق بدرجة كبيرة (٣.٢٩ من ٤)، وهو المعيار الوحيد الذي تحقق بدرجة كبيرة ضمن معايير الاستبانة كلها (١٩ معياراً).

أما ما يتعلق بالمعيار رقم (٢): "يستخدم الأساتذة الجامعيون أساليب متنوعة في تقويم تحصيل الطلاب" فنجد أنه متحقق بدرجة ضعيفة (٢.١٥ من ٤)؛ مما يعني أن الأستاذ الجامعي يقتصر في تقويمه لتحصيل الطلاب على أساليب محدودة، وبالعودة إلى بعض المعايير ذات العلاقة (كالمعيار رقم ٣ والمعيار رقم ٤) نجد أن تقويم الأستاذ الجامعي يرتكز على الاختبارات التحصيلية الكتابية، وهو ما يفسر ربما تحقق المعيار رقم (٥): "تتناول أساليب التقويم مجالات التعلم المختلفة (المعرفية والمهارية والوجدانية)" بدرجة ضعيفة (٢.٢١ من ٤)، حيث نجد أن الاختبارات التحصيلية ترتبط بدرجة كبيرة بالجال المعرفي، وتهدف بالدرجة الأولى إلى قياس ما اكتسبه الطالب من معارف ومعلومات، على الرغم من إمكانية تحقيق أهداف معرفية ومهارية ووجدانية من أسئلة تلك الاختبارات التحصيلية.

كما نجد أن أساليب التقويم وطرائقه المتبعة لا تسهم في تحسين أساليب التفكير وحل المشكلات (المعيار رقم ٩)، كما أنها لا تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (المعيار رقم ٨)، حيث نجد أن المعيار رقم (٩) متحقق بدرجة ضعيفة (٢٠٠٩ من ٤)، أما المعيار رقم (٨) فهو غير متحقق (١٠٩٤ من ٤).

أما المعيار رقم (٦): "ترتبط أساليب التقويم المستخدمة بأهداف المقرر"، والمعيار رقم (٧): "تتوافق طرائق التقويم المستخدمة في كل مقرر مع نواتج التعلم المرغوب فيه"، فنجد أنهما متحققان بدرجة متوسطة (٢٠٧٨ و ٢٠٤١ من ٤).

ويرى الباحث فيما يتعلق بتلك النتائج أن تحقق المعيار رقم (١) بدرجة كبيرة يعني أن الأساتذة الجامعيين يوضحون للطلاب معايير تقدير أعمال الفصل (اختبارات - بحوث - مقالات - ...)، ويعزى ذلك إلى ما درجت عليه الجامعات والأقسام المعنية من عمل توصيف لكل مقرر دراسي يشتمل على الأهداف والمحتوى ومعايير تقدير أعمال الفصل، ومن ثم تولي الأستاذ الجامعي توزيعها على طلبته. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة سليمان (٢٠١٠).

أما المعيار رقم (٢) الذي أشارت نتائجه إلى أن الأساتذة الجامعيين لا يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم تحصيل الطلاب فقد جاءت هذه النتيجة متفقة تقريباً مع دراسة كل من شحاته و(أبا الخيل) (٢٠٠١)، وسليمان (٢٠١٠).

وفي ضوء الأهمية الكبيرة لاستخدام أساليب متنوعة في تقويم تحصيل الطلاب أوصت دراسات عدة بذلك، منها دراسة كل من الجدوع (١٩٩٩)، والمصري ومرعي (٢٠٠٧)، وسليمان (٢٠١٠)، ولاسيما أن التنوع في تقويم تحصيل الطلاب يسهم في ضمان دقة نتائج التقويم وصدقها، وتخفيض نسبة الرسوب، وتجويد مخرجات التعليم الجامعي.

أما ما يتعلق بالمعيار رقم (٥) فتتفق الإشارة إلى أهمية التركيز على المجالين المهاري والوجداني جنباً إلى جنب مع دراسة كل من (Shephard,2009) و(Ngai,2009).

وأما ما يتعلق بنتيجة المعيار رقم (٨) التي خلصت إلى أن أساليب التقويم وطرقه المتبعة لا تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (المعيار غير متحقق) فقد اتفقت مع دراسة كل من (أبو دقة) (٢٠٠٩)، وبايونس (٢٠٠٧)، وشحاته و(أبا الخيل) (٢٠٠١)، إذ أشاروا إلى أن التركيز في هذه الجامعات على التلقين والحفظ على حساب تلك المهارات المهمة والمفيدة المتعلقة بالتفكير الإبداعي.

أما فيما يتعلق بالمعيار رقم (٦) والذي خلص إلى أن أساليب التقويم المستخدمة لا ترتبط بأهداف المقرر على النحو المأمول فقد جاءت هذه النتيجة غير متفقة تقريباً مع دراسة سليمان (٢٠١٠) التي بينت نتائجها أن الطلاب يرون أن الأساتذة يلتزمون بوضع أسئلة من المقرر الذي يدرسه.

#### المحور الثاني: الاختبارات:

يمكن أن يندرج تحت هذا المحور (٨) معايير، هي المعايير رقم: ٣، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥،

١٦. وبوجه عام نجد أن هذا المحور متحقق بدرجة متوسطة (٢.٧٧ من ٤)، كما نجد أن جميع المعايير التي تندرج تحت هذا المحور متحققة بدرجة متوسطة باستثناء المعيار رقم (١٦) حيث تحقق بدرجة ضعيفة. وقد حصلت تلك المعايير على متوسطات راوحت بين (٢.٦٣ و ٣.١٨ من ٤).

وفيما يتعلق بالمعيارين رقم (٣) و(١٥): "يستخدم الأستاذ الجامعي أساليب التقويم التحريرية (الاختبارات الموضوعية والمقالية بمختلف أنواعها)"، و"يزود الأستاذ الجامعي الطلاب بنتائج اختباراتهم بانتظام" فقد تحققا بدرجة متوسطة (٣.١٨ و ٣.١٦ من ٤). في حين تحقق المعيار رقم (١٦): "يعالج الأستاذ الجامعي الأخطاء الشائعة في نتائج الاختبارات (الدورية والنصفية) أولاً بأول" بدرجة ضعيفة (٢.١٨ من ٤).

أما المعايير رقم (١٠) و(١١) و(١٢): "تتنصف أسئلة الاختبارات بالوضوح"، و: "تتنصف أسئلة الاختبارات بالشمول في تناول موضوعات المقرر"، و"يوازن الأستاذ الجامعي بين عملي السهولة والصعوبة بصورة متوازنة عند تقويم تحصيل الطلاب" فقد تحققت بدرجة متوسطة (٢.٩٤ و ٢.٠٧ و ٢.٦٤ من ٤). ويرى الباحث أن عدم تحقق تلك المعايير على النحو المأمول، إضافة إلى عدم تزويد الأستاذ الجامعي الطلاب بنتائج اختباراتهم بانتظام (المعيار رقم ١٥) الذي تحقق بدرجة متوسطة أيضاً (٣.١٦ من ٤)، ربما يفسر عدم تحقق المعيار رقم (١٣): "يتوخى الأستاذ الجامعي العدل عند تقويم تحصيل الطلاب"، والمعيار رقم (١٤): "يتوخى الأستاذ الجامعي الدقة عند تقويم تحصيل الطلاب" على النحو المأمول، حيث تحققا أيضاً بدرجة متوسطة (٢.٧٦ و ٢.٦٣ من ٤).

ويرى الباحث فيما يتعلق بالمعيار رقم (٣) أن عدم استخدام الأستاذ الجامعي أساليب التقويم التحريرية (الاختبارات الموضوعية والمقالية بمختلف أنواعها) يعزى إلى تفضيل غالبية الأساتذة الجامعيين للأسئلة الموضوعية لما لها من فوائد عديدة، يمكن اختصارها في سهولة تصحيحها عن طريق الأجهزة الخاصة بذلك، إضافة إلى توافر خاصية رصد الدرجات مباشرة على أجهزة الحاسوب عبر برنامج خاص.

وعلى الرغم من أن هذه النتيجة تبدو منطقية يرى الباحث أن من الأهمية بمكان التنوع في أساليب التقويم التحريرية ما بين الأسئلة المقالية والموضوعية، حيث يمكن للأستاذ الجامعي توظيف الأسئلة المقالية في تنمية مهارات التحليل والاستنتاج لدى الطلاب، إضافة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. ولعل ذلك ما يفسر أيضاً ما ورد في المحور السابق من وجود قصور واضح في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات، إضافة إلى قصور واضح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. وفي ضوء تلك الأهمية نجد أن دراسة السليطي وتايه (٢٠٠٤) قد أوصت بالتنوع ما بين الأسئلة المقالية والموضوعية، على نحو عادل ومتوازن.

وجاءت هذه النتيجة المتعلقة بعدم استخدام الأستاذ الجامعي أساليب التقويم التحريرية (الاختبارات الموضوعية والمقالية بمختلف أنواعها) على النحو المأمول غير متفقة تقريباً مع دراسة سليمان (٢٠١٠)، وغير متفقة كذلك - في جزء منها - مع دراسة الغزيوات (٢٠٠٥)، إذ بينت نتائجها أن الأساتذة لا ينوعون بين الأسئلة المقالية والموضوعية، إلا أنهم يستخدمون على نحو متكرر الأسئلة المقالية وليس

الموضوعية كما هي الحال في الدراسة الحالية، ويعزو الباحث ذلك إلى أنه قد يعود إلى توافر أجهزة التصحيح توافراً كبيراً في الجامعات السعودية، والسهولة الناجمة عن استخدامها في التصحيح وفي رصد الدرجات، إضافة إلى اختلافات ربما في الأنظمة واللوائح المتعلقة بتقويم الطالب.

وفيما يتعلق بنتيجة المعيار رقم (١٥) التي خلصت إلى أن الأستاذ الجامعي لا يزود الطلاب بنتائج اختباراتهم بانتظام، فقد جاءت هذه النتيجة متفقة تقريباً مع دراسة القوصي (٢٠٠٨)، وغير متفقة مع دراسة المصري ومرعي (٢٠٠٧). ونظراً لأهمية المعيار أوصت عدة دراسات بضرورة تزويد الطلاب بنتائج اختباراتهم بانتظام لضمان الاستفادة من نتائج تقويمهم، ومن تلك الدراسات دراسة كل من المصري ومرعي (٢٠٠٧)، وسليمان (٢٠١٠)، والقوصي (٢٠٠٨).

وفيما يتعلق بنتيجة المعيار رقم (١٦) التي خلصت إلى أن الأستاذ الجامعي لا يعالج الأخطاء الشائعة في نتائج الاختبارات (الدورية والنصفية) أولاً بأول، فقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة القوصي (٢٠٠٨). ونظراً لأهمية مناقشة الأستاذ الجامعي لنتائج طلابه ولأخطاء الشائعة في إجاباتهم، إضافة إلى أهمية تعريف الطلاب بالإجابات النموذجية لأسئلة اختباراتهم وتأثير ذلك في مستواهم المعرفي والمهاري أوصت دراسات عدة بذلك، منها دراسة كل من القوصي (٢٠٠٨)، والغزوي (٢٠٠٥).

وفيما يتعلق بنتيجة المعيارين رقم (١٣) و(١٤) التي أشارت إلى عدم توخي الأستاذ الجامعي العدل والدقة عند تقويم تحصيل الطلاب، جاءت هذه النتيجة متفقة تقريباً مع دراسة كل من شحاته و(أبا الخيل) (٢٠٠١)، والجدوع (١٩٩٩)، وسليمان (٢٠١٠).

أما فيما يتعلق بنتيجة المعايير المتعلقة بالاختبارات على وجه التحديد (المعايير رقم ١٠ و ١١ و ١٢)، والتي بينت نتائجها عدم اتصاف أسئلتها بالوضوح والشمول، وعدم الموازنة بين عملي السهولة والصعوبة عند تقويم تحصيل الطلاب، فإن ذلك قد يشير إلى حاجة الأستاذ الجامعي إلى التدريب على مهارات إعداد الاختبارات التحصيلية، إذ إن إلمام الأستاذ الجامعي بمهارات إعداد الاختبارات التحصيلية، إضافة إلى تزويد الطلاب بنتائج اختباراتهم بانتظام ربما يسهم إسهاماً كبيراً في شعورهم بالعدل والدقة، كما أن ذلك قد يسهم في رفع معنوياتهم وحسن استعدادهم للاختبارات لقناعتهم أن الدرجة التي سيحصلون عليها سوف تتواءم مع المستوى العلمي لهم وما يستحقونه من درجة أو تقدير.

### المحور الثالث: الأعمال الفصلية والنقاشات الصفية:

يمكن أن يندرج تحت هذا المحور (٤) معايير، هي المعايير رقم: ٤، ١٧، ١٨، ١٩. وبوجه عام نجد أن هذا المحور متحقق بدرجة متوسطة (٢٠٤١ من ٤).

أما فيما يتعلق بالمعيار رقم (٤): "يستخدم الأستاذ الجامعي أساليب التقويم الشفوية وفق طبيعة المقرر" فهو غير متحقق (١٠٧٣ من ٤)، وأما المعيار رقم (١٧): "يجيب الأستاذ الجامعي عن أسئلة الطلاب بتمكن" فهو متحقق بدرجة متوسطة (٢٠٨٨ من ٤).

أما فيما يتعلق بالمعيارين رقم (١٨) و(١٩): "يصحح الأستاذ الجامعي أعمال الطلاب الفصلية من دون تأخير" و"يتخذ الأستاذ الجامعي إجراءات فعالة لضمان أن الأعمال التي يتقدم بها الطلاب هي من إنتاجهم فعلياً"، فنجد أنهما متحققان بدرجة متوسطة (٢.٦ و ٢.٤١ من ٤).

ويرى الباحث فيما يتعلق بنتيجة المعيار رقم (٤) التي بينت عدم استخدام الأستاذ الجامعي لأساليب التقويم الشفوية وفق طبيعة المقرر، ونتيجة المعيارين رقم (١٨ و ١٩) التي بينت عدم اهتمام الأستاذ الجامعي بالأعمال الفصلية على النحو المرجو، إضافة إلى ما أمكن التوصل إليه من خلال المحورين السابقين، ربما يعطي مؤشراً قوياً على أن تركيز الأساتذة الجامعيين في التقويم ينصب على الاختبارات التحصيلية، أما النقاشات الصفية والأعمال الفصلية (من أبحاث وتقارير وواجبات) فهي مهملة إلى حد كبير على الرغم من أهميتها البالغة، وإمكانية توظيفها في إكساب الطلاب العديد من المهارات الضرورية، إضافة إلى أهميتها في تحقيق أهداف في المجال الوجداني. وجاء جزء من هذه النتيجة متفقاً تقريباً مع دراسة سليمان (٢٠١٠)، إذ بينت نتائجها أن الطلاب يرون أن الأساتذة الجامعيين لا يهتمون بالأبحاث على النحو المرجو، كما أنهم لا يتابعونهم خلال إعدادهم للأبحاث.

أما فيما يتعلق بعدم استخدام الأستاذ الجامعي لأساليب التقويم الشفوية فيرى الباحث أن ذلك يشير إلى أمرين مهمين، الأول شيوع أساليب التقويم التحريرية (وهي النتيجة التي خلصت إليها الدراسة في المحورين السابقين)، والثانية شيوع طرائق تدريس أخرى في الممارسات التدريسية غير طريقة المناقشة والحوار، وهو الاستنتاج الذي تؤكدته نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى شيوع طريقة المحاضرة (الإلقاء) في الجامعات العربية، ومن تلك الدراسات التي أشارت إلى شيوع تلك الطريقة دراسة كل من الشهري (٢٠٠٨)، وعواشرية (٢٠٠٨)، والنوح (٢٠٠٦)، و(أبو دقة) (٢٠٠٩)، والغزوي (٢٠٠٥).

ولعل شيوع طريقة المحاضرة على حساب طريقة المناقشة والحوار له العديد من السلبيات على الطلاب الجامعيين وعلى نوعية المخرجات، إذ تعد طريقة المحاضرة في نظر الكثير من التربويين ولاسيما العالم ديوي طريقة تقتل إبداع الطالب ومهارة المناقشة لديه (الغزوي، ٢٠٠٥)، كما أنها تسهم في نسيان المعلومات، وبالتالي عدم الاستفادة منها (المصري ومرعي، ٢٠٠٧)، وتسهم في إضعاف التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب إضافة إلى ضعف مساهمتها في تنمية مهارات التفكير لديهم (العمر، ٢٠٠٩).

ونظراً لأهمية تفعيل طرائق تدريس أخرى كالمناقشة والحوار أشارت عدة دراسات إلى أهمية ذلك ودوره في تنمية شخصية الطالب، وتنمية مهارات التفكير الناقد لديه (Ngai, 2009 ؛ Bliuc et al, 2010 ؛ أبو نمره والحديدي، ٢٠٠٩).

وتتفق الإشارة إلى أهمية تفعيل طريقة المناقشة والحوار مع نتائج عدة دراسات، منها دراسة جدوع (١٩٩٩)، والقوصي (٢٠٠٨)، وشحاته و(أبا الخيل) (٢٠٠١)، كما تتفق أهمية توظيف أساليب التقويم الشفوية مع دراسة بليك وآخرين (Bliuc et al, 2010).

أما المعيار رقم (١٧) الذي أشارت نتائجه إلى أن الأستاذ الجامعي لا يجيب عن أسئلة الطلاب

بتمكن بالشكل المأمول، فيرى الباحث أن ذلك ربما لا يشير إلى ضعف تمكن الأستاذ الجامعي من مادته العلمية بقدر ما يشير إلى قلة الفرص التي، تهيأ من قبل أستاذ المقرر لطرح قضايا ومشكلات يمكن تناولها والتفاعل معها وطرح الأسئلة من خلالها. مما يعني قلة الفرص التي يمكن تحويل المحاضرة فيها إلى ندوة علمية للحوار والنقاش وتبادل الأفكار والآراء. كما أن ذلك قد يشير أيضاً إلى شيوع طريقة المحاضرة (الإلقاء) في التدريس ولاسيما أن العديد من الدراسات العربية قد أشارت إلى ذلك. ولعل ما قد يدعم تفسير الباحث دراسة شحاته وأبا الخيل (٢٠٠١) التي بينت نتائجها تمكن الأساتذة من المادة العلمية، وتعزيز الإجابة الصحيحة الصادرة عن الطالبات.

#### ٤-٣- نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

كان السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على النحو التالي:

ما دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة وأساليبه بما يسهم في تجويد مخرجات التعليم الجامعي؟

يرى الباحث إمكانية تحديد دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة وأساليبه بما يسهم في تجويد مخرجات التعليم الجامعي من خلال مؤشرين اثنين، هما:

٤-٣-١- النتائج التي آلت إليها الدراسة الحالية.

٤-٣-٢- طبيعة إعداد الأستاذ الجامعي وتعيينه:

ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

#### ٤-٣-١- النتائج التي آلت إليها الدراسة:

ففي ضوء نتائج الدراسة، وتحديدًا تلك المتعلقة بواقع مستوى مخرجات التعليم الجامعي أمكن التوصل إلى أن هناك ضعفاً في تلك المخرجات، وأن من أسباب ذلك الضعف ما يلي:

- قصور في مدى إلمام الأستاذ الجامعي بطرائق التقويم وأساليبه السليمة التي يمكن أن تسهم في تطوير مهارات الطالب الجامعي وقدراته.

- التركيز على تقويم الطالب الجامعي في المجال المعرفي على حساب المجالين المهاري والوجداني.

- قصور في استخدام طرائق التقويم وأساليبه التي يمكن أن تسهم في تحسين أساليب التفكير وحل المشكلات، أو في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.

- قصور في مدى إلمام الأستاذ الجامعي بأهداف الاختبارات التحصيلية ومهارات إعدادها، وتحليل نتائج الطلاب وتفسيرها.

- قلة اهتمام الأستاذ الجامعي بالأعمال الفصلية (أبحاث - تقارير. واجبات ...) على الرغم من أهميتها ودورها البارز في إكساب الطالب العديد من الخبرات المهمة.

- قصور كبير في الاهتمام بأساليب التقويم الشفوية على الرغم من أهميتها في تنمية مهارات الطالب وقدراته، إضافة إلى دورها في تحقيق أهداف في مجالات التعلم الثلاثة (المعرفية والمهارية والوجدانية).

#### ٤-٣-٢- طبيعة إعداد الأستاذ الجامعي وتعيينه :

يرى الباحث أن طبيعة إعداد الأستاذ الجامعي وتعيينه في المملكة خاصة والوطن العربي عامة تتركز في معظمها على تعيينه معيداً، ثم ابتعاثه للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه في إحدى التخصصات التي ربما لا تمت إلى التخصصات التربوية بصلة، ومن ثم قيامه بالتدريس من دون إلحاقه ببرامج تدريبية معينة تتمحور حول استراتيجيات التدريس، وطرائق التقويم وأساليبه، ونظريات التعلم والتعليم، وغيرها من الموضوعات المهمة والضرورية في إكسابه الخبرات التدريسية اللازمة، الأمر الذي قد يعوق إفادته للطلاب بالمستوى المرجو على الرغم من المستوى العلمي المتميز له. ولعل دراسة الجدوع (١٩٩٩) التي بينت نتائجها أن الطلاب يرون أن من أسباب الرسوب عدم قدرة الأساتذة على توصيل المادة العلمية تؤكد الاستنتاج السابق، وتحديدًا ما يتعلق بوجود ضعف لدى بعض الأساتذة في توظيف طرائق التدريس والتقويم المناسبة.

وفي السياق ذاته يشير قوي (٢٠٠٨) إلى أن التدريب المستمر للأستاذ الجامعي بعد التعيين في وظيفة أستاذ جامعي يعد أمراً ضرورياً للنجاح والتميز عند ممارسة عملية التدريس.

وعليه فإن الباحث يرى في ضوء نتائج الدراسة أهمية إعداد برامج تدريبية متخصصة تعد وتنفذ من قبل خبراء، وتهدف إلى تطوير مهارات الأستاذ الجامعي في جوانب عديدة، منها طرائق التقويم وأساليبه. وتتفق أهمية تدريب الأستاذ الجامعي قبل الخدمة وأثناءها مع نتائج عدة دراسات، منها دراسة بلقاسم (٢٠٠٨)، وقوي (٢٠٠٨)، وشحاته وأبا الخليل (٢٠٠١)، والسبيعي (٢٠٠٩)، وسليمان (٢٠١٠)، وأبو نمره والحديدي (٢٠٠٩)، والجدوع (١٩٩٩).

#### ٥- وفي ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يرى الباحث أن البرامج التدريبية التي

يمكن العمل على إعدادها وتنفيذها وتشجيع الأساتذة الجامعيين على الالتحاق بها تتعلق بالمجالات الآتية:

#### ٥-١- الأهداف التربوية ومجالاتها:

على أن يتم التركيز في هذا البرنامج على ما يلي:

- **المجال المعرفي:** وتحديدًا تصنيف بلوم للمجال المعرفي، فنمو المهارات العليا للطلاب من تفكير وتحليل وتركيب، إضافة إلى إكساب الطالب القدرة على الاستنتاج والاستقراء وحل المشكلات يعتمد على عدة أمور من ضمنها مدى قدرة الأستاذ الجامعي على وضع أسئلة تقيس مستويات عليا من مستويات بلوم. وفي هذا السياق تشير دراسة السليطي وتايه (٢٠٠٤) إلى أن التركيز على المستويات المعرفية العليا له أثر إيجابي في قدرات المتعلمين ومهاراتهم، وأن هذه النتيجة أثبتتها دراسات سابقة عديدة. ويرى الباحث أن أهمية البرنامج المقترح تزداد في ظل التركيز على المستويات الدنيا من مستويات بلوم (كالتذكر والفهم) من نسبة لا تكون قليلة من الأساتذة الجامعيين وفق ما يلحظه الباحث وما توصلت إليه نتائج الدراسة

الحالية، إضافة إلى ما خلصت إليه نتائج عدة دراسات، ومنها دراسة كل من المصري ومرعي (٢٠٠٧)، وشحاته وأبا الخيل (٢٠٠١)، وأبو نمره والحديدي (٢٠٠٩).

**- المجال الوجداني:** من الأهمية بمكان تناول البرنامج التدريبي للمجال الوجداني وكيفية تحقيق أهداف فيه، لدور ذلك في تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية التي يحتاج إليها المجتمع وسوق العمل، ولاتفاقه -في الوقت ذاته- مع معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي المتعلقة بمخرجات التعليم. وتتفق أهمية هذا المجال مع ما أشارت إليه دراسة كل من شفردي (Shephard,2009)، وناقفي (Ngai,2009)، والنجار، (٢٠٠٧).

### ٥-٢- طرائق التدريس واستراتيجياته:

وفقاً لما أشارت إليه نتائج الدراسة من وجود قصور واضح في مدى مساهمة طرائق التقويم وأساليبه المتبعة في تحسين أساليب التفكير وحل المشكلات ومهارات التفكير الإبداعي، فإن ذلك يشير إلى وجود قصور كذلك في توظيف طرائق التدريس الحديثة واستراتيجيات، حيث يرى الباحث أن هناك علاقة وثيقة بين طرائق التدريس من جهة ونوعية طرائق التقويم وأساليبه من جهة أخرى. فعلى سبيل المثال نجد أن طريقة المحاضرة (الإلقاء) تشجع على الحفظ والاستظهار، وبالتالي فإن أسلوب التقويم المناسب معها يتمثل في استخدام الاختبارات التحصيلية التي تتضمن (في مجملها) أسئلة ربما لا تتجاوز في الغالب مستوى التذكر وربما الفهم، وبالتالي افتقار تلك الأسئلة إلى المستويات العليا من مستويات بلوم للمجال المعرفي (التطبيق فما فوق)، إضافة إلى صعوبة إعداد أسئلة تقيس (أو تنمي) مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وهو ما يتفق تقريباً مع ما أشارت إليه دراسة كل من (أبو دقة، ٢٠٠٩)، و(السليطي وتايه، ٢٠٠٤)، و(المصري ومرعي، ٢٠٠٧)، و(العمر، ٢٠٠٩).

وعليه يرى الباحث أهمية إعداد برامج تدريبية تتناول طرائق التدريس واستراتيجياته، على أن تندرج تحت تلك البرامج ما يلي:

- حل المشكلات.
  - التعلم بالاكشاف.
  - الطريقة الاستقرائية.
  - الطريقة الاستنتاجية.
  - العصف الذهني (لدوره كذلك في تنمية مهارات التفكير الإبداعي).
  - التعلم التعاوني (لما له من دور كذلك في تحقيق أهداف في المجال الوجداني).
- وتتفق التوصية ببعض مكونات تلك البرامج مع توصيات عدد من الباحثين، إذ أشار الشرقي (٢٠٠٤) إلى أهمية تدريب الأساتذة الجامعيين على استراتيجية حل المشكلات، والتعلم بالاكشاف، كما أوصى فريك وآخرون (Frick et al,2010) بأهمية تركيز الأستاذ الجامعي على استراتيجية حل المشكلات لدورها في تحسين مخرجات التعليم.

أما التعلم التعاوني فتتفق أهميته ودوره في تجويد مخرجات التعليم مع دراسة كل من هريس وبريتاق (Harris & Bretag, 2003)، وفودة (٢٠٠٣)، والشرقي (٢٠٠٤)، وأبو نمره والحديدي (٢٠٠٩)، والسبيعي (٢٠٠٩).

### ٥-٣- مهارات التفكير:

على أن يندرج تحت هذا البرنامج التدريبي ما يلي:

- أساليب التفكير.
  - مهارات حل المشكلات.
  - مهارات التفكير الناقد.
  - مهارات التفكير الإبداعي.
- وتتفق التوصية بذلك مع دراسات عدة، إذ أشارت دراسة كل من فريك وآخرين (Frick et al, 2010)، والسبيعي (٢٠٠٩) إلى أهمية التركيز على مهارات حل المشكلات، وأنها من الأساليب التي تنمي التفكير والإبداع العلمي.

كما أشارت دراسة ناقي (Ngai,2009) إلى أهمية الاهتمام بمهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين. كما أوصت السليطي وتايه (٢٠٠٤) أن تكون أسئلة الاختبار شاملة لجميع مستويات الفهم في التفكير، وأن تشمل مهارات الفهم الناقد، وأن ذلك يسهم في تنمية تفكير المعلم وقدراته العقلية. كما أشارت دراسات عدة إلى أهمية التركيز على تطوير المهارات الإبداعية لدى الطلبة الجامعيين وإلى دور ذلك في تجويد المخرجات، ومنها دراسة كل من شفرود (Shephard,2009)، والحوي (٢٠٠٤)، وأبو دقة وعرفة (٢٠٠٧)، وبايونس (٢٠٠٧).

### ٥-٤- طرائق التقويم وأساليبه:

- فمن الضروري تدريب الأساتذة الجامعيين على مهارات إعداد الاختبارات التحصيلية، وعلى أن يشتمل البرنامج التدريبي على ما يلي:
- أهداف الاختبارات التحصيلية.
  - مهارات إعداد الاختبارات التحصيلية.
  - جدول المواصفات.
  - تحليل نتائج الطلاب وتفسيرها.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسات عدة، منها السليطي وتايه (٢٠٠٤)، وهريس وبريتاق (Harris & Bretag, 2003)، وشحاته وأبا الخليل (٢٠٠١)، وأبو نمره والحديدي (٢٠٠٩).

### ٦- النتائج:

وفي ضوء ما آلت إليه نتائج الدراسة الحالية يرى الباحث أن تحقيق الهدف الرئيس من الدراسة والمتمثل

في دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة وأساليبه بما يساهم في تجويد مخرجات التعليم الجامعي يعتمد على عدة أمور، أبرزها العمل على إحداث درجة كبيرة من التكامل والتنسيق بين الأساتذة الجامعيين من جهة، والجامعة ووزارة التعليم العالي من جهة أخرى، وبمجم ذلك التكامل والتنسيق يمكن تحقيق الهدف الرئيس من الدراسة، وتحديدًا من خلال الآتي:

#### ٦-١- فيما يخص الأساتذة الجامعيين:

ينبغي على الأستاذ الجامعي اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة وأساليبه من خلال:

- التركيز على معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي المتعلقة بطرائق تقويم الطلبة وأساليبه التي تمت الإشارة إليها عند الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية بحيث يسعى إلى تحقيقها في أثناء تدريسه وعند تقويمه لتعلم الطلبة.

- الالتحاق بالبرامج التدريبية المحددة أعلاه، والقراءة في تلك المجالات بما يساهم في تطويره علمياً ومهارياً.

- عدم الاقتصار في تقويم الطالب الجامعي على المجال المعرفي فقط، والاهتمام بالمجالين المهاري والوجداني.

- الاهتمام بالأعمال الفصلية من أبحاث وتقارير وواجبات، وتخصيص الوقت الكافي لمناقشتها مع الطلاب.

- تفعيل المناقشة الشفوية وتخصيص درجات مناسبة لها ضمن درجات المقرر.

#### ٦-٢- فيما يخص الجامعات ووزارة التعليم العالي:

ينبغي على الجامعات ووزارة التعليم العالي اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة وأساليبه من خلال:

- العمل على إعداد برامج تدريبية متخصصة وتنفيذها في المجالات المحددة أعلاه.

- إضافة مقرر المهارات الحياتية في كل تخصص، وإسناد تدريس المقرر لأكفيا. وعلى أن يجري التركيز فيها على إكساب الطلبة مهارات التفكير العلمي، ومهارات التواصل. وتتفق أهمية تلك المهارات الحياتية مع ما أشار إليه كل من (أبو دقة) (٢٠٠٩)، و(أبو دقة) وعرفة (٢٠٠٧)، وشفرد (Shephard,2009).

- توفير القاعات الدراسية المناسبة لتوظيف استراتيجية التعلم التعاوني في الجامعات السعودية.

- توفير الأجهزة الحديثة والوسائل التعليمية اللازمة وأجهزة الحاسوب وأجهزة العرض (البروجكتر) في جميع القاعات الدراسية.

## ٧- التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

### ٧-١- فيما يخص الأساتذة الجامعيين :

٧-١-١- الاستفادة من معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي المتعلقة بطرائق تقويم الطلبة وأساليبه التي خلصت إليها الدراسة والعمل على تحقيقها في أثناء التدريس، وبحيث يعد الأستاذ الجامعي تلك المعايير مقياساً لتمييزه وقدرته على الإسهام في تجويد مخرجات التعليم.

٧-١-٢- الالتحاق بالبرامج التدريبية المتخصصة، والقراءة في المجالات ذات العلاقة بما آلت إليه نتائج الدراسة، ومن تلك البرامج (أو المجالات): طرائق التقويم وأساليبه، ومهارات التفكير، واستراتيجيات التدريس، والاختبارات التحصيلية (مهارات إعدادها وتحليل نتائجها وتفسيرها)، ومجالات الأهداف التربوية (ويركز على تصنيف بلوم . الخبرات المصاحبة).

٧-١-٣- التركيز في أثناء التدريس والتقويم على المجالين المهاري والوجداني، وعدم الاكتفاء بالمجال المعرفي.

٧-١-٤- الاهتمام بالأعمال الفصلية من حيث إعدادها وتقويمها، وتخصيص الوقت اللازم لذلك.

٧-١-٥- تفعيل المناقشة الشفوية وتخصيص الدرجات اللازمة لها.

### ٧-٢- فيما يخص الجامعات ووزارة التعليم العالي :

٧-٢-١- العمل على إعداد برامج تدريبية وتنفيذها متخصصة تعد وتنفذ من قبل خبراء وتستهدف الأساتذة الجامعيين بالجامعات السعودية، وعلى أن تشمل البرامج المشار إليها أعلاه (طرائق التقويم وأساليبه - مهارات التفكير -...).

٧-٢-٢- إضافة مقرر المهارات الحياتية في البرامج الجامعية.

٧-٢-٣- تقديم الحوافز المادية والمعنوية اللازمة للأساتذة الجامعيين للالتحاق بالبرامج التدريبية.

٧-٢-٤- توفير القاعات الدراسية اللازمة لتفعيل التعلم التعاوني، وتهيئة الإمكانيات اللازمة فيها، كأجهزة الحاسوب، وجهاز العرض (البروجكتر)، والسبورة الإلكترونية.

### ٧-٣- فيما يخص الباحثين :

٧-٣-١- إجراء دراسة تهدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للأساتذة الجامعيين بالجامعات السعودية، واقتراح البرامج التدريبية اللازمة لذلك، وأبرز موضوعاتها، والساعات التدريبية المقترحة لكل برنامج منها.

٧-٣-٢- إجراء دراسة لقياس أثر التدريب في تنمية مهارات الأساتذة الجامعيين في مجال طرائق تقويم الطلبة وأساليبه.

٧-٣-٣- إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين طرائق التدريس التي يمارسها الأساتذة الجامعيون في

دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة وأساليبه ..... د. الشخي

الجامعات السعودية وطرائق التقويم التي يوظفونها.

٧-٣-٤ - استقصاء دور الوحدات المعنية بالجودة في الجامعات السعودية تجاه تنمية مهارات الأساتذة الجامعيين في مجال طرائق التقويم الحديثة وأساليبه التي يمكن أن تسهم في تحقيق الجودة في مخرجات التعليم الجامعي.

## المراجع

### المراجع العربية:

- أبو دقة، سناء إبراهيم وعرفة، لبيب. (٢٠٠٧). الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم تجارب عربية وعالمية. ورقة عمل مقدمة لورشة العمل التي تحمل عنوان "العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب وإعداد المعلمين"، مارس، جامعة الأقصى، غزة.
- أبو دقة، سناء إبراهيم. (٢٠٠٩). تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٠ (٢) ٨٧-١١٥.
- أبو نمر، محمد خميس والحديدي، محمود عبد الرحمن. (٢٠٠٩). الحاجات التدريبية لأعضاء الهيئات التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الخاصة. دراسات: العلوم التربوية، ملحق، ٣٦، ٣٨٧-٣٦٢.
- أمانة اللجنة المركزية للخطط والمناهج والكتب والمراجع الدراسية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠٠٨). معايير ومتطلبات بناء الخطط الدراسية للمرحلة الجامعية والتقويم الذاتي للبرامج الدراسية. ورقة عمل مقدمة بمناسبة اللقاء الثاني لوكلاء الجامعات السعودية، ٢٥-٢٦ مارس، جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- بايونس، عمر. (٢٠٠٧). دور الموارد البشرية في تنمية المجتمع السعودي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس.
- بلقاسم، زايري. (٢٠٠٨). إمكانات وتحديات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي بالجزائر. المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية "نحو بناء مجتمع معرفي"، ٢٤-٢٧ فبراير، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران.
- الثقفى، أحمد بن سالم. (٢٠٠٩). مدى توافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بالجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
- الجذوع، فهد بن عبد الله. (١٩٩٩). ظاهرة الرسوب في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الحربي، حياة. (٢٠٠٧). ورشة عمل لتدريب المشاركين في اللجان الدائمة الفرعية للتقويم والاعتماد على تنفيذ التقويم الذاتي المؤسسي لجامعة أم القرى. وحدة التطوير الجامعي والجودة النوعية، التقويم الذاتي بجامعة أم القرى (إعداد حياة بنت محمد الحربي. عرض وتقديم الدكتور عبد الله عبد الغني صيرفي).
- الحكمي، علي بن صديق. (٢٠٠٧). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ١٥-١٦ مايو، القصيم.

- الحولي، عليان عبد الله. (٢٠٠٤). تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني. ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، ٣-٥ يوليو، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.
- الرمثي، سعد مبارك. (٢٠٠٨). نموذج مقترح لتطبيق معايير تقويم برامج التعليم العالي. المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية "نحو بناء مجتمع معرفي"، ٢٤-٢٧ فبراير، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران.
- الزهراني، عبد الواحد بن سعود. (٢٠١٠). ضعف موازنة مخرجات التعليم العالي السعودي: الواقع والأسباب والحلول. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
- السبيعي، خالد بن صالح. (٢٠٠٩). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة أساليب التدريس الفعالة ومتطلبات استخدامها في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي. مجلة رسالة الخليج العربي، (١١٣)، ٤٩-٧٣.
- السليطي، حمدة حسن وتايه، خضر عبد الله. (٢٠٠٤). دراسة تحليلية تقويمية لأسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمقررات اللغة العربية (القسمان: العلمي والأدبي) من عام ١٩٩٧ - ٢٠٠١م بدولة قطر. مجلة رسالة الخليج العربي، (٩٣)، ٩٧-١٣٣.
- سليمان، شاهر خالد. (٢٠١٠). ممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في تقييم تحصيل طلابهم في ضوء بعض المتغيرات (دراسة تقويمية). مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢ (٢)، ٤١٧-٣٥٣.
- شحاته، حسن وأبا الخيل، فوزية. (٢٠٠١). التدريس والتقويم الجامعي (دراسة نقدية مستقبلية). مجلة رسالة الخليج العربي، (٧٨)، ١٣-٥٠.
- الشرقي، محمد بن راشد. (٢٠٠٤). تقويم برنامج إعداد معلمي العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، (٩١)، ٤٧-٨٤.
- الشهابي، عبد الله أحمد. (٢٠١٠). التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث (دراسة تقويمية). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الشهري، محمد على. (٢٠٠٨). استخدام التقنيات الحديثة في تعليم وتعلم الرياضيات في الجامعات: الولايات المتحدة أمودج. المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية "نحو بناء مجتمع معرفي"، ٢٤-٢٧ فبراير، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران.
- الشبيخي، هاشم بن سعيد. (٢٠٠٦). أمودج مقترح لتقويم المناهج الدراسية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٨). التخطيط الاستراتيجي والجودة الشاملة في التعليم الجامعي. المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية "نحو بناء مجتمع معرفي"، ٢٤-٢٧ فبراير، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران.

- العساف، صالح بن حمد. (٢٠٠٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- العمر، عبد العزيز بن سعود. (٢٠٠٩). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب كلية المعلمين بالرياض لبعض محتوى مقرر الفيزياء. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٠ (٢) ١٦٧-١٨٣.
- عواشيرية، السعيد. (٢٠٠٨). برامج التعليم العالي في الدول العربية بين التمحوور حول اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها. الجزائر نموذجاً. المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية "نحو بناء مجتمع معرفي"، ٢٤-٢٧ فبراير، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران.
- الغزيوات، محمد إبراهيم. (٢٠٠٥). تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٢٢)، ١٤١-١٥٧.
- فودة، ألفت محمد. (٢٠٠٣). التعلم التعاوني وأثره على التحصيل والاتجاه نحو الحاسب الآلي عند طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة رسالة الخليج العربي، (٨٦)، ٨٥-١٠٨.
- القوصي، علاء الدين. (٢٠٠٨). معايير وتقويم برامج التعليم العالي في جامعة أسيوط "بجمهورية مصر العربية". المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية "نحو بناء مجتمع معرفي"، ٢٤-٢٧ فبراير، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران.
- قوي، بوحنية. (٢٠٠٨). التعليم العالي في ظل البيئة الدولية المعاصرة: مقارنة من خلال مدخل الجودة. المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية "نحو بناء مجتمع معرفي"، ٢٤-٢٧ فبراير، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران.
- محمد، علي سعد. (٢٠٠٨). رؤى تحليلية لمنظور الجودة في التعليم العالي بالسودان. المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية "نحو بناء مجتمع معرفي"، ٢٤-٢٧ فبراير، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران.
- المصري، محمد ومرعي، توفيق. (٢٠٠٧). اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٨ (١)، ٩١-١١٠.
- موقع مركز القياس والتقويم الوطني (٢٠١٠)، تاريخ الزيارة ٢١ /٨/ ١٤٣١ هـ الموافق ٢/٨/ ٢٠١٠ الساعة ١١:٥٠ مساءً، (www.qeyas.com).
- النجار، عبد الوهاب محمد. (٢٠٠٧). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ١٥-١٦ مايو، القصيم.

دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة وأساليبه ..... د. الشيخي

- النوح، مساعد بن عبد الله. (٢٠٠٦). مشكلات التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، (٩٨)، ٥٩-١١٣.
- يوسف، ماهر والرفاعي، محب. (٢٠٠١). التقويم التربوي أسسه وإجراءاته. الرياض: مكتبة الرشد.

### المراجع الأجنبية:

- Baird, J.(2007).Taking it on board: quality audit findings for higher education governance. *Higher Education Research & Development*, 26(1), 101-115.
- Bliuc, A., Ellis, R., Goodyear, P.,& Piggott, L.(2010 ). Learning through face-to-face and online discussions: Associations between students' conceptions, approaches and academic performance in political science. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 512-524.
- Coffey, M. & Gibbs, G. (2001). The Evaluation of the Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire (SEEQ) in UK Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (1), 89-93.
- Frick, T. W., Chadha, R., Watson, C.,& Zlatkovska, E.(2010). Improving course evaluations to improve instruction and complex learning in higher education. *Educational Technology Research & Development*, 58(2), 115-136.
- Harris, H. & Bretag, T.(2003).Reflective and Collaborative Teaching Practice: working towards quality student learning outcomes. *Quality in Higher Education*, 9(2), 179-185.
- Hussey, T. & Smith, P.(2008). Learning outcomes: a conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 107-115.
- Mandt, G.(2008). The quality framework in Norway. *Intercultural Education*, 19 (2), 177-182.
- Ngai, S.(2009). *The Effects of Program Characteristics and Psychological Engagement on Service-Learning Outcomes :A Study of University Student in Hong Kong* .Adolescence, 00018449, 44, (174).
- Oliver, B., Tucker, B., Gupta, R.,& Shelley Y. (2008 ). eVALUate: an evaluation instrument for measuring students' perceptions of their engagement and learning outcomes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(6), 619-630.
- Shephard, K .(2009).e is for exploration: Assessing hard-to-measure learning outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 40 (2), 386-398.