اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم

د. محمد المصري
جامعة الإسراء الخاصة
عمان - الأردن

أ.د. توفيق مرعي
كلية التربية - جامعة اليرموك
اربد- الأردن

اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم

د. محمد المصري
جامعة الإسراء الخاصة
عمان - الأردن

أ.د. توفيق مرعي
كلية التربية - جامعة اليرموك
اربد- الأردن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة، والفروق في هذا المتغير باختلاف التخصص والجنس، ومستوى التحصيل، والتفاعل بينها. تألفت عينة الدراسة من (١٩١) طالبٍ وطالبه، طبقت عليهم استبانة مكونة من (٣٧) فقرة بعد التحقق من صدقها وثباتها.

أشارت النتائج إلى أن اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو استخدام أساليب التقويم المختلفة كان. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في الاتجاهات للطلبة وفقاً لمتغير مستوى التحصيل (جيد فأعلى)، بينما لم تظهر النتائج فروقاً في الاتجاهات نحو أساليب التقويم وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينها.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصى الباحثان بتنوع الأساليب المستخدمة في تقويم الطلبة فضلاً عن تحسين المهارات اللازمة لهذه الأساليب، وإجراء دراسات وأبحاث أخرى حول أثر عوامل أخرى، لها علاقة بالاتجاهات نحو أساليب التقويم.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٦/٦
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٢/٢٠

Attitudes of AL-Isra Private University Students Toward Evaluation Methods

Dr Mohammed Almasri
Al-Isra Private University
Amman - Jordan

Prof. Tawfiq Meri
Yarmouk University
Irbid- Jordan

Abstract

The purposes of this study were to identify the attitudes of AL-Isra Private University students toward different evaluation methods and to determine the differences of students' attitudes due to specialization, gender, and level of achievement, and the variation of these variables.

The study sample consists of (191) male and female students. A questionnaire of (37) items was designed and distributed selected sample after established its validity and reliability.

The results indicated that the attitudes of AL-Isra University students toward evaluation methods were positive. The findings revealed that there were statistically significant differences in the student's attitudes due to level of achievement. The results also indicated that there were no statistically significant differences in students response due to gender, specialty and the variation of these variables.

Based on the results the researchers recommend using different ways of evaluation methods, improving these methods, and conducting more studies in the area using others variables.

اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم

د. محمد المصري
جامعة الإسراء الخاصة
عمان - الأردن

أ.د. توفيق مرعي
كلية التربية - جامعة اليرموك
اربد- الأردن

مقدمة الدراسة

يشمل تقويم التدريس مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية، فهو يتناول تقويم أداء المدرس، وتقويم المناهج، وتقويم الإدارات، وتقويم تحصيل الطلبة. ويحتل تقويم تحصيل الطلبة دوراً مهماً إذ يحدد درجة تحقيق الأهداف التعليمية في مراحلها المختلفة في أثناء عملية التدريس وفي نهايتها. وقد انحصر مفهوم تقويم التحصيل في تقويم بعض الجوانب المعرفية ومدى اكتساب المتعلمين لمحتوى مقررٍ دراسي، وترتب على ذلك استخدام أساليب قياس وتقويم تركز على ما اختزنه المتعلم من معلومات محددة، لا تتناسب مع التطورات التربوية واحتياجاتها، لذا يصبح التقويم عملية شاملة ومستمرة، لها وظائف عدة منها: توجيه عملية التعليم فالطلبة يدرسون ما سيتم اختبارهم فيه، بل إنهم يدرسون بالطريقة التي تناسب أنواع الاختبارات التي سيختبرون بها، كما أن التقويم يوجه عملية التدريس، فعضو هيئة التدريس يستخدم طرق التدريس التي تتناسب مع ماهية أسلوب التقويم الذي يستخدمه، إضافة إلى أن التقويم وسيلة فعالة في تقديم التغذية الراجعة لعملية التعليم والتعلم لكل من المدرس والطالب (الديب، ١٩٩٣).

وتعد مشكلة تقويم مستوى أداء المتعلم وتحصيله الدراسي في المقررات الدراسية المحور الذي تدور حوله حركة الإصلاح التربوي وهي للجدل والبحث بين التربـــويين (1990 ,Hopkins, Hopkins & Stanley). ويشير ستغينس (Stiggins, 2001) إلى أن اهتمام القيادات التربوية، والكثير من الباحثين في الوقت الراهن ينصب على عملية التقييم التي يجب أن تستخدم أساليب وطرق تقويم جديدة.

وتتعدد أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لتقويم تحصيل طلبتهم، ومن أكثر الأساليب استخداماً الاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة (الموضوعية والمقالية). فضلاً عن استخدام أساليب أخرى في بعض الجامعات، منها أسلوب كتابة الأبحاث والتقارير العلمية التي تتناول موضوعاً من موضوعات المادة الدراسية. إضافة إلى أسلوب يعتمد أساساً على مهارة الطالب في تقديم جزء من المادة أمام زملائه، ومع أن جميع هذه الأساليب هدفها كشف مدى تحقق أهداف تعليمية محددة، فإن كل واحد منها يمكن أن يقيس مجموعة من الأهداف أو المهارات بطريقة أفضل من الأساليب الأخرى.

وفي جامعة الإسراء يستخدم أعضاء هيئة التدريس أسلوباً أو أكثر من الأساليب التي تم ذكرها، كالاختبارات الموضوعية والمقالية ،وأسلوب إعداد الأبحاث وكتابة التقارير وعرضها، وأحياناً يستخدمون أسلوبين أو أكثر منها.ويبرر استخدام التنوع في أساليب التقويم بأنه يوفر تقويماً أكثر موضوعية وشمولية لمدى تحقيق الأهداف التعليمية. ويسهم في زيادة فاعلية الطلبة ويرفع من دافعيتهم للتعلم، لذا فمن الضروري أن يسأل المدرس نفسه: هل يفضل الطلبة بعض أساليب التقويم أكثر من الأساليب الأخرى؟ وما أثر استخدام أساليب تقويم لا يشعر الطلبة بها أن تقويمهم قد تم بصورة موضوعية دقيقة وعادلة؟ وقد تؤثر أساليب التقويم في الناحية النفسية للطالب، فإما تجعله واثقاً من نفسه وإما تجعله عاجزاً منسحباً من التفاعل في عملية التعلم والتعليم. لذلك قد تؤثر عملية التقويم على مفهوم الذات واتجاهات الطلبة نحو أنفسهم (Oosterhof, 1994).

ومن هنا تبدو أهمية شعور الطلبة بأن أساليب التقويم لا تستخدم فقط لرصد درجاتهم، بل يتبع ذلك مراجعة لإجاباتهم وتصحيحها، لترسيخ المعرفة لديهم، وأن استخدام هذا الأسلوب (أسلوب التغذية الراجعة) من قبل المدرسين يساعد الطلبة على تعلم المادة الدراسية على نحو أفضل (Ingenkamp, 1986).

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات منها رامسدن(Ramsden,1985) ومارتن ورامسدن (Martin & Ramsden, 1987) إلى أن الطلبة اللذين يستخدمون الأساليب السطحية في التعلم يصعب عليهم التكيف مع متطلبات أساليب التقويم التي تكون موجهة لطلبة التعلم العميق.

ويشير كروس وفريري (Cross&Frary, 1996) إلى استخدام بعض المدرسين أساليب تقويم متعددة، بصرف النظر عما إذا كانت تلك الأساليب تشكل خرقاً صريحاً لمبادئ التقويم الصفي. كما تشير بعض الأبحاث السابقة بشكل عام أن تقويم المدرسين لمستوى تحصيل طلبتهم كثيراً ما يكون متخبطاً وعشوائيا يخلط بين مجهود الطالب الشخصي واتجاهه نحو المقرر وتحصيله الدراسي (1991; Tittle, 1994; Shepard, 2000 ,Brookhart).

وقد درس نيوبل وييجر (Newble &Jaeger,1983) أثر تغيير أسلوب التقويم في طلبة كلية الطب من خلال استبدال اختبار كتابي باختبار تطبيقي، اعتقد الطلبة أنه أكثر صعوبة، ونتيجة لذلك ركز الطلبة على الاختبار التطبيقي أكثر من تركيزهم على الاختبار الكتابي، مما أثر في أدائهم على الاختبارات الكتابية. وأصبحوا يقضون وقتاً أكبر في المكتبة. وقد فسر نيوبل وييجر ذلك بأن تغيير أسلوب التقويم قد أثر في نمط التعلم لدى الطلبة.

وفي السياق نفسه درس جوليكسون (Gullickson, 1985) أساليب التقويم المستخدمة في جامعة جنوب داكوتا وعلاقة ذلك بالمنهج الدراسي المقرر، وبالمستويات الدراسية على عينة بلغت (٢٩٥) من المدرسين والطلبة، بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين أحد عشر أسلوباً للتقويم، وزعت على مجالات أربعة هي: أربعة اختبارات تحصيلية،

وخمسة اختبارات تتعلق بفاعليات أنشطة الطلبة، واختباران حول الأنشطة السلوكية، شملت اختبارات موضوعية ومقالية، ومناقشات صفية، وتقارير، وكتابة مشروعات وأعمال مخبرية، وملاحظة سلوك الطلبة الفردي والجماعي والتفاعل بينهم. أظهرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المنهج وأساليب التقويم، وأن قوة هذه العلاقة تعتمد على نمط الأسلوب المستخدم في عملية التقويم.

وتؤدي اتجاهات الطلبة نحو الأساليب المستخدمة في التقويم دوراً مهماً سواءً في توجههم نحو أنماط تعلم معينة أو تفضيلهم لأساليب تقويم محددة (Fredericksen, 1984).

وتناولت دراسات عدة اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم منها دراسة زولار وبن شيم (Zoller & Ben-Chaim, 1988) أن الطلبة يفضلون أساليب التقويم التي تختصر الوقت ولا تحتاج إلى صعوبة في التذكر، وأن الطالبات يفضلن الاختبارات المنزلية أكثر من الطلبة الذكور، كما أنهن أقل استعداداً لتقديم الاختبارات اللفظية بغض النظر عن شكل ونوع الفقرات المستخدمة في الاختبار.

وتوصل جيلمان وبيركويتز (Gelman & Berkowitz,1993) بعد سؤالهما عينة من طلبة الجامعة بلغت (٣٢٢) طالباً وطالبة حول أرائهم في أساليب التقويم المتبعة من قبل مدرسيهم، إلى أن الطلبة الذكور يفضلون الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد كأسلوب تقويم لتحصيلهم، بينما تفضل الطالبات الاختبارات المقالية.

وأجرى الدوغان (١٩٩٥) دراسة لاتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية كأساليب لتقويم تحصيل الطلبة وفق سنواتهم الدراسية وتخصصاتهم ومستويات تحصيلهم الدراسي على عينة شملت (٣٢٣) من الطلبة الذكور إلى أن اتجاهات طلبة الجامعة نحو الاختبارات الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاهاتهم نحو الاختبارات المقالية، وفسر ذلك بأن أسلوب الاختبار الموضوعي أكثر وضوحاً وأقل قلقاً من أسلوب الاختبار المقالي، فضلاً عن أنه أكثر عدلاً وإنصافاً للطالب؛ لأن الدرجة التي تعطى عليه لا تتأثر بذاتية المصحح، كما هو الحال في أسلوب الاختبار المقالي، كما أن الاتجاه لا يتأثر باختلاف السنوات الدراسية والمستوى التحصيلي وتخصص الطالب.

وفي دراسة أخرى أجراها صالح (Salih, 1995)حول تصورات الطلبة نحو كتابة الأبحاث في تخصص اللغة الإنجليزية وآدابها في جامعة اليرموك بينت نتائجها أن الطلبة لا يرغبون في أسلوب كتابة الأبحاث، ويعتقدون أن هذا الأسلوب صعب وغير سار ومسبب للقلق والفزع، واقترح أنموذجاً لإكساب الطلبة مهارة كتابة الأبحاث، وتحسين قدراتهم.مما يساهم في تغيير مواقفهم السلبية تجاه أسلوب كتابة الأبحاث إلى مواقف إيجابية.

ولتفهم الفرق بين أساليب التقويم بين الطلبة الجامعيين من تخصصين مختلفين تتبع برينبوم (Birenbaum,1997) عينة بلغت (٨٥) من طلبة كلية الهندسة و(٨٧) من طلبة كلية

التربية طبق عليهم استبانة لقياس تفضيلاتهم نحو أساليب التقويم، وأشارت النتائج إلى أن، تفضيلات الطلبة اختلفت بدرجة دالة إحصائياً ولصالح التخصصات العلمية.

وفي دراسة محافظة (١٩٩٩) لاتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية بجامعة مؤتة نحو أسلوبين من أساليب التقويم هما: الامتحانات العادية وكتابة الأبحاث، وأجرى الدراسة على عينة بلغت (١٠٦) من المعلمين والمعلمات، وأظهرت النتائج أن الطلبة يفضلون أسلوب كتابة الأوراق البحثية على أسلوب تقديم الامتحانات العادية، وعزا ذلك إلى أن أسلوب كتابة الأوراق البحثية يسمح للطلبة بالتواصل المستمر مع أعضاء هيئة التدريس، ويتيح الاستفادة من ملاحظاتهم، وأن هذا الأسلوب يمنح الطلبة فرصة للتعبير عن أنفسهم وقدراتهم، كما أنه يعطيهم وقتاً أطول لإنجازها، ويجنبهم القلق الذي يشعر به الطلبة من أسلوب الامتحانات.

وأجرى نصار(٢٠٠٤) دراسة كان الهدف منها تعرف إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة، واستخدم مقياساً لأساليب التقويم تتضمن: أسلوب الاختبار، وأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير، وأسلوب تقديم جزء من المادة أمام الزملاء، وأسلوب الدمج بين الأساليب السابقة، على عينة بلغت (٣٨٥) من طلبة جامعة الملك سعود، وأشارت نتائج الإحصاء الوصفي إلى وجود فروق في مستوى إدراك بعض أساليب التقويم تبعاً لمتغيري: مستوى التحصيل والتخصص، وكانت الفروق لصالح طلبة التخصصات الإنسانية من ذوي مستوى التحصيل المرتفع.

وتبدى لنا من عرض هذه الدراسات أن الاتجاهات نحو أساليب التقويم المعاصرة أثارت اهتمام الباحثين لتطوير العملية التربوية. كما يلاحظ نقص في هذه البحوث بصورة عامة وفي البيئة العربية بخاصة. وأخيراً، لم تتفق نتائج الدراسات التي تناولت دراسة الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة، كما هو الحال في نتائج دراسة صالح (Salih, 1995) التي أشارت إلى الاتجاه السلبي للطلبة نحو أسلوب إعداد الأوراق البحثية، في حين أكدت نتائج دراسة محافظة (١٩٩٩) الاتجاه الإيجابي نحو هذا الأسلوب.

إن التضارب والتناقض وعدم الاتفاق في الدراسات السابقة حول دور المتغيرات الديموغرافية، ولأهمية التقويم في العملية التربوية ودور الاتجاهات الإيجابية نحو الأساليب المتبعة فيه، بغية الاستفادة منه بشكل فاعل في إحداث التغيير الإيجابي للمتعلم يجعل الباب مفتوحاً في مواصلة البحث في موضوع الاتجاهات نحو أساليب التقويم.

مشكلة الدراسة

يشكل الطالب المحور الرئيس لعملية التقويم، ومن الضروري الاهتمام بمدى تقبله وتفاعله مع هذه العملية، لذا من الضروري تعرّف اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم المختلفة التي يمكن أن يستخدمها المدرسون، وإن استخدام بعض الأساليب قد يشعر معها

الطالب أن تقويمه غير دقيق، ويجعله يعتقد أن عملية التقويم ليست عادلة، وفيها الكثير من الأخطاء.

ويشير الدوغان (١٩٩٥) أنه نادراً ما ينظر لوجهة نظر الطالب وتفضيلاته بالاعتبار من قبل المدرسين والباحثين عند التخطيط والإعداد للاختبار، ومع تباين نتائج الدراسات حول تفضيلات الطلبة لأساليب التقويم المختلفة تتلخص مشكلة البحث الحالي بالآتي: تعرّف اتجاهات طلبة جامعة الإسراء نحو أساليب التقويم المتبعة في الجامعة، فضلاً عن معرفة الفروق الفردية في هذه الاتجاهات تبعاً لمتغيرات التخصص، والجنس، ومستوى تحصيل الطالب.

أسئلة الدراسة

هدف الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما اتجاهات طلبة جامعة الإسراء نحو أساليب التقويم المختلفة؟

٢. هل هناك فروق في اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة، تعزى إلى التخصص كليات (إنسانية، علمية)، والجنس (ذكور، إناث) ، ومستوى التحصيل (مقبول فأدنى، جيد فأعلى) والتفاعل بينها؟

أهمية الدراسة

تسهم الدراسة في تعرّف اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الأهداف التعلمية المتوقعة، ولإشعار الطلبة بأنهم يشكلون طرفاً فاعلاً في عملية التقويم، وتسهم في دفعهم نحو تحقيق الأهداف، وبذل الجهد، وتنظيم حياتهم الدراسية مما يولد لديهم الرغبة في التحصيل، وربما يسهم في التقليل من حالة القلق المصاحبة للاختبارات. وتعد الاتجاهات أحد أهم العوامل التي تتحكم بنشاط الفرد والتي يمكن أن تساعده في تحقيق أهدافه. إضافة إلى تدني الاهتمام بهذا الموضوع بين الباحثين والدارسين في البيئة العربية بخاصة لذا. تعد هذه الدراسة هامةً وضروريةً وذات قيمة من الناحيتين، النظرية والعملية.

التعريف بالمصطلحات

الاتجاه : هو حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم من خلال خبرة الفرد، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي في استجابته لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة، ويقصد بالاتجاه نحو أساليب التقويم في هذا البحث مدى تفضيل الطلبة لأسلوب من أساليب التقويم المختلفة، كما تقيسه فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض(صالح، ١٩٨٦).

أساليب التقويم: مجموعة الإجراءات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء

؛لتحديد درجات الطلبة في المواد الدراسية المختلفة وتشمل: الاختبار، وكتابة الأبحاث والتقارير، والتقديم لجزء من المادة، والتنوع في بعض هذه الأساليب (نصار، ٢٠٠٤).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كليات الآداب والعلوم الإدارية والعلوم التربوية (تخصصات إنسانية)، وكليات الهندسة والحاسوب والصيدلة (تخصصات علمية) المنتظمين في الفصل الثاني للعام الجامعي (٢٠٠٤-٢٠٠٥) والبالغ عددهم (٣١٧٦) طالباً وطالبة موزعين وفق متغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل كما هو موضح في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

مجتمع الدراسة وفق التخصص والجنس ومستوى التحصيل

التخصص	مستوى التحصيل	الجنس				المجموع	النسبة المئوية٪
		ذكور	النسبة ٪	إناث	النسبة ٪		
تخصصات إنسانية	مقبول فأدنى	١٣٧٠	٪٥٨,٥	٩٧٠	٪٤١,٥	٢٣٤٥	٪٧٣,٦٨
	جيد فأكثر						
تخصصات علمية	مقبول فأدنى	٦٨٩	٪٨٢,٥	١٤٧	٪١٧,٥	٨٣٦	٪٢٦,٣٢
	جيد فأكثر						
المجموع الكلي		٢٠٥٩	٪ ٦٥	١١١٧	٪ ٣٥	٣١٧٦	

عينة الدراسة

استخدمت العينة العشوائية الطبقية في اختيار عينة الدراسة؛ لأن اختيار العينة تم على أساس الشعبة، وهي غير متساوية العدد في الكليات العلمية والإنسانية؛ إذ تم اختيار بعض الشعب عشوائياً وبلغ حجم العينة (١٩١) طالباً من طلبة التخصصات الإنسانية والعلمية موزعين على متغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل، تشكل نسبة ٦٪ من مجتمع البحث، كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص (إنسانية، علمية) ومستوى التحصيل

التخصص	مستوى التحصيل	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
التخصصات الإنسانية	مقبول فأدنى	٣١	٣٢	٦٣
	جيد فأكثر	٤٨	١٧	٦٥
المجموع		٧٩	٤٩	١٢٨
التخصصات العلمية	مقبول فأدنى	٢١	١٢	٣٣
	جيد فأكثر	١٦	١٤	٣٠
المجموع		٣٧	٢٦	٦٣
المجموع الكلي		١١٦	٧٥	١٩١

أداة الدراسة

بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد استبانة لقياس اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المتبعة بالاستفادة من أداة بناها (نصار، ٢٠٠٤) حذفاً وإضافة وتعديلات؛ لقياس إدراكات الطلبة لأساليب التقويم المختلفة. تكونت الاستبانة من قسمين الأول معلومات أساسية وأربعة مقاييس فرعية هي: الاتجاه نحو الاختبار بوصفه أسلوبا تقويميا تعليميا، والاتجاه نحو إعداد الأبحاث والتقارير، والاتجاه نحو أسلوب تقديم جزء من المادة أمام الزملاء، وأخيراً الاتجاه نحو أسلوب الدمج بين الأساليب المختلفة، وقد تم إعادة صياغة الفقرات لتناسب قياس الاتجاه نحو أساليب التقويم المختلفة.

شملت الأداة بصورتها الأولية (٤١) فقرة وفق سلم تدريج رباعي: (أوافق بشدة، أوافق، أعارض، أعارض بشدة)، وأعطيت الفقرات الإيجابية القيم ٤، ٣، ٢، ١، على التوالي وعكست في حالة الفقرات السلبية، لتصبح درجة تعادل الاتجاه بين الموافقة والرفض هي (٢,٥) على الفقرة أقل منها يكون الاتجاه سلبياً، وأعلى منها يكون الاتجاه إيجابياً وهذا ما أشار إليه (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٣٨٣) باستخدام هذا التدريج، فضلاً عن استخدامه من قبل بعض الباحثين من مثل (Salih, 1995).

صدق الأداة

بهدف تحقيق صدق محتوى الاستبانة تم عرضها على خمسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، ثلاثة منهم برتبة أستاذ متخصصون في المناهج والقياس والتقويم، وطلب منهم الحكم على مدى وضوح الفقرات وإنتمائها للأبعاد التي صنفت بها، وتم تثبيت الفقرات التي اتفق عليها (٤) محكمين فأكثر حيث تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (٣٧) فقرة، تم استبعاد (٤) فقرات لم تبلغ نسبة اتفاق المحكمين عليها (٨٠٪)، وهو المعيار الذي اعتمد في تثبيت الفقرات في الأداة.

ثبات الأداة

تم حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا الذي يشير إلى درجة الاتساق بين فقرات الاستبانة لفقرات المقاييس الفرعية في قياس الاتجاه نحو أساليب التقويم، فبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٣) كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأساليب التقويم وللأداة ككل

المجال	الاتساق الداخلي
استخدام أسلوب الاختبار كأسلوب تقويمي وتعليمي	٠,٧٦
استخدام أسلوب إعداد البحوث والتقارير كأسلوب تقويمي	٠,٧٠
استخدام أسلوب تقديم جزء من المادة أمام زملائهم كأسلوب تقويمي	٠,٧٩
استخدام أساليب متنوعة في التقويم	٠,٧٩
الأداة ككل	٠,٨٣

يلاحظ من الجدول رقم (٣) وجود ارتباط عال بين معاملات ارتباط الدرجات على فقرات كل بعد والدرجة الكلية عليه مع الدرجة الكلية على الأداة، مما يشير إلى ثبات مرتفع سواءً للمقاييس الفرعية وللمقياس الكلي، ويؤكد ذلك على درجة الاتساق بين فقرات المقاييس الفرعية، والمقياس الكلي في قياس اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم.

التحليل الإحصائي

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي لمعرفة أثر متغيرات البحث (التخصص والجنس ومستوى التحصيل والتفاعل فيما بينها).

عرض النتائج ومناقشتها

بالنسبة للسؤال الأول: نص هذا السؤال على "ما اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات في الأساليب المختلفة، كما هو موضح في الجداول رقم (٤) و(٥) و(٦) و(٧) و(٨).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التقويم مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	عدد الفقرات في كل بعد	فقرات الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الكلية للبعد	متوسط الأهمية النسبية
٤	٨	استخدام أساليب متنوعة في التقويم	٢٣,٠٨	٤,١٢	٣٢	٧٢٪
٣	٩	استخدام أسلوب تقديم جزء من المادة أمام زملائهم كأسلوب تقويمي	٢٤,٠٦	٤,٥	٣٦	٦٧٪
١	١٢	استخدام الاختبار كأسلوب تقويمي وتعليمي	٣٠,٤١	٤,٠٨	٤٨	٦٣٪
٢	٨	استخدام إعداد البحوث والتقارير كأسلوب تقويمي	١٩,٠٨	٤,١٦	٤٢	٦٠٪

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع النسب المئوية لمتوسطات درجات اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم المختلفة قد تراوحت بين (٧٢-٦٠٪)، مما يشير إلى أن اتجاهات الطلبة نحو هذه الأساليب كانت إيجابية، وكانت النسبة الأعلى لمتوسط اتجاهات الطلبة نحو استخدام أساليب تقويم متنوعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة يعتقدون أن هذا الأسلوب يأخذ حسنات كل الأساليب، وبالتالي يخفف من عيوب الأساليب الأخرى. يليه أسلوب تقديم جزء من المادة أمام الزملاء حيث بلغت النسبة المئوية لمتوسطه الحسابي (٦٧٪) ثم أسلوب الاختبار بوصفه أسلوبا تقويميا وتعليميا حيث بلغت النسبة لمتوسطه (٦٣٪)، وأشار الجدول أيضاً إلى أن "أسلوب استخدام البحوث والتقارير"، جاء في المرتبة الأخيرة حيث بلغت النسبة المئوية لمتوسطه الحسابي (٦٠٪)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تخوف الطلبة من مهمة إعداد الأبحاث، وكتابة التقارير لتدني المهارات اللازمة لذلك لديهم. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تدني امتلاك عينة البحث لمهارات إعداد البحوث وكتابة التقارير.

وأما اتجاهات الطلبة نحو استخدام أسلوب الاختبار بوصفه أسلوبا تقويميا تعليميا فهي موضحة في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب الأول "أسلوب الاختبار بوصفه أسلوبا تقويميا تعليميا" مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	فقرات الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢	أقدر أن الطلبة ينسون محتوى مادة الاختبار بعد مدة قصيرة	٣,٢٨	٠,٦٨
٩	أرى أن أعضاء هيئة التدريس يناقشون إجابات أسئلة الاختبار بعد توزيع الدرجات	٢,٨٧	٠,٩١
٥	أرى أن معظم الاختبارات تطابق بين محتوى الاختبار والمادة الدراسية	٢,٨٤	٠,٧٧

تابع الجدول رقم (٥)

١١	أعتقد أن أعضاء هيئة التدريس يستفيدون من نتائج الاختبار لتطوير أساليب تدريسهم	٢,٨٠	٠,٩٥
١٠	أرى أن أعضاء هيئة التدريس يشرحون المعلومات غير الواضحة في إجابات الطلبة على اسئلة الاختبار	٢,٧٢	٠,٩٤
٦	أرى أن الاختبار وسيلة تقويمية مناسبة	٢,٦٨	٠,٩٢
١	أعتقد أن القلق المصاحب للاختبار له تأثير إيجابي في زيادة خبرات الطلبة	٢,٥٣	١,٠٠
٤	أعتقد أنني مهما أعدت تقديم الاختبار فإنني سأحصل على درجات متقاربة	٢,٥٣	٠,٩٤
٧	أشعر أن الدرجة التي أحصل عليها في الاختبارات هي درجة عادلة	٢,٤١	٠,٨١
١٢	أظن أن أعضاء هيئة التدريس نادراً ما يستمعون لآراء الطلبة حول الاختبارات	٢,٢٧	١,٠٠
٨	أعتقد أن الاختبار يزيد شعور الطلبة بالإحباط في معظم الأحيان	١,٩٧	٠,٨٩
٣	أرى أن الاختبارات تركز على الجوانب النظرية أكثر من التركيز على الجوانب التطبيقية	١,٨١	٠,٧٢
متوسط الأداء الكلي على فقرات أسلوب استخدام الاختبار كأسلوب تقويمي وتعليمي		٢,٥٦	٠,٣٤

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن الفقرة (٢) المتعلقة بـ"أقدر أن الطلبة ينسون محتوى مادة الاختبار بعد مدة قصيرة"، حازت على الرتبة (١) وتعليل هذا هو أن طرق التدريس كذلك تركز على عملية حفظ المعلومات عن ظهر قلب دون ربطها بعضها ببعض ودون التأكيد بالدرجة الأولى على عمليات التفكير.

وجاءت الفقرة (٩) المتعلقة "أرى أن أعضاء هيئة التدريس يناقشون إجابات أسئلة الاختبار بعد توزيع الدرجات"، وقد جاءت هذه الفقرة في المرتبة (٢). يعد هذا الاتجاه من الاتجاهات الإيجابية عند المدرسين وعند الطلبة، وذلك حتى يقف الطلبة على أخطائهم فيعملون على تصويبها وإلى دعم الجوانب الصحيحة في إجاباتهم.

أما الفقرة (٣) المتعلقة بـ"أرى أن الاختبارات تركز على الجوانب النظرية أكثر من التركيز على الجوانب التطبيقية"، فقد جاءت في ذيل القائمة في الجدول، وهذا عيب قد يكون موجودا في الامتحانات، وربما يعود ذلك إلى طرق التلقين التي يمارسها بعض المدرسين، كما يمكن أن يعود أيضاً إلى أن الطلبة اعتادوا على هذه الطرق ولا سيما أنها من الطرق السهلة. أما الفقرة رقم (٨) المتعلقة "أعتقد أن الاختبار يزيد شعور الطلبة بالإحباط في معظم الأحيان"، فقد جاءت قبل الفقرة الأخيرة مباشرة. إن هذا الإحباط يلازم الاختبارات نتيجة مجموعة معينة من المثيرات التي ارتبطت في خبرة المتعلم عن الاختبار والتقويم.

ا أما بالنسبة لاتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو استخدام "أسلوب إعداد البحوث والتقارير"،بوصفه أسلوبا تقويميا فهي موضحة في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب الثاني "أسلوب إعداد البحوث والتقارير بوصفه أسلوبا تقويميا"، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	فقرات الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٣	أعتقد أن التقويم باستخدام إعداد الأبحاث والتقارير تنمي قدرات الطلبة	٣,٠٣	٠,٨٩
١٩	أعتقد أن إعداد الأبحاث والتقارير مضيعة للوقت	٢,٨٣	٠,٩٦
٢٠	أعتقد أن تقويم الطلبة من خلال الأبحاث والتقارير من أساليب التقويم الناجحة	٢,٦٤	٠,٩٥
١٤	أرى أن الدرجة على إعداد البحوث والتقارير هي درجة عادلة	٢,٦١	٠,٨٤
١٥	أشعر بالارتياح عندما تتضمن متطلبات المادة إعداد البحوث والتقارير	٢,٥٩	٠,٩٩
١٧	أعتقد أن الأبحاث والتقارير تشكل عبئاً مادياً على الطلبة	٢,١٥	٠,٨٩
١٨	أرى أن تقويم الأبحاث والتقارير يتأثر بأسلوب إخراجها أكثر من المعلومات المتضمنة فيها	٢,٠٣	٠,٧٧
١٦	أشعر أن بعض أعضاء هيئة التدريس لا يقرأون الأبحاث والتقارير التي يعدها الطلبة	٢,٠٠	٠,٩٠
متوسط الأداء الكلي على فقرات أسلوب إعداد الأبحاث والتقارير كأسلوب تقويمي		٢,٤٨	

يتضح من الجدول رقم (٦) المتعلقة بـ"أن الفقرة رقم (١٣) أعتقد أن التقويم باستخدام إعداد البحوث والتقارير تنمي قدرات الطلبة"، جاءت في المرتبة الأولى، وهذا الشعور يكون صحيحاً في حالة قيام الطلبة بإعداد البحوث والتقارير بأنفسهم، وفي حالة تسلموا من مدرسهم تغذية راجعة صحيحة وبالطرق الصحيحة، وجاءت الفقرة (١٩) المتعلقة بـ"أعتقد أن إعداد البحوث والتقارير مضيعة للوقت"، فقد جاءت في المرتبة (٢) وهذا صحيح أيضاً إذا لم يحصل الطلبة على تغذية راجعة من المدرس، وإذا قام بالبحث أو التقرير دون تدريب وتهيئة وتوعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صالح (Salih, 1995) التي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة لا يرغبون في أسلوب كتابة الأبحاث والتقارير، ويعتقدون أن هذا الأسلوب غير سار وصعب ومسبب للقلق والفزع، واقترح أنموذجاً لتعليم الطلبة مهارات كتابة الأبحاث والتقارير وتحسين قدراتهم وتغيير مواقفهم السلبية تجاه هذا الأسلوب إلى مواقف إيجابية.

وجاءت فقرة (١٦) المتعلقة بـ "أشعر أن بعض أعضاء هيئة التدريس لا يقرؤون الأبحاث والتقارير التي يعدها الطلبة"، في المرتبة قبل الأخيرة. وجاءت فقرة (١٨) المتعلقة بـ"أرى أن تقويم الأبحاث والتقارير يتأثر بأسلوب إخراجها أكثر من المعلومات المتضمن"، فيها في المرتبة قبل الأخيرة.

مما قد يشير إلى إحساس بعض الطلبة لغياب العدالة في تقييم المدرسين للأبحاث والتقارير التي يعدونها، ومن الملاحظ أن متوسط درجات اتجاه الطلبة نحو هذا الأسلوب قد بلغ (١٩,٠٨)، وهو أقل من المتوسط النظري مما يشير إلى اتجاه سلبي نحو هذا الأسلوب، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (محافظة، ١٩٩٩)، ويمكن أن يعزى إلى

ذلك أن تقدير المعلم للطالب وإعطاءه درجات قد يكون أحياناً عطية منه على عمل أو مشروع سلمه كاملاً أكثر من كون هذا العمل ممثلاً للتحصيل الدراسي للطالب، وهذا ما توصل إليــه بروكهارت (Brookhart, 1991) من أن ممارسات المعلمين في تقدير درجات طلبتهم لا تتسق مع معايير خبراء القياس والتقويم التربوي.

أما بالنسبة لاتجاهات الطلبة نحو أسلوب "تقديم جزء من المادة أمام الزملاء بوصفه أسلوبا تقويميا"، فهي موضحة في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب الثالث'' تقديم جزء من المادة الدراسية أمام الزملاء'' مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

الرقم في الاستبانة	فقرات الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٢	أرى أن استخدام أسلوب التقديم في التقويم يزيد من اهتمام الطالب بالمادة التعليمية	٣,٠٥	٠,٧٤
٢١	أعتقد أن التقويم من خلال أسلوب التقديم لجزء من المادة يعتمد على معايير واضحة ودقيقة	٣,٠٣	٠,٧٥
٢٧	أعتقد أن التقويم بأسلوب التقديم يتيح فرص التفاعل الإيجابي بين المدرس والطلبة	٣,٠٣	٠,٩٠
٢٥	أعتقد أن التقويم من خلال أسلوب التقديم يزيد من فرص التنافس الإيجابي بين الطلبة	٢,٩٥	٠,٨٥
٢٨	أتمنى أن يستخدم أسلوب التقديم في تقويم المواد التعليمية	٢,٨٠	٠,٩١
٢٩	أرى أن أسلوب التقديم هو أسلوب تقويم غير فعّال	٢,٦٤	٠,٩٣
٢٣	اشعر أن التقويم وفق أسلوب التقديم فيه درجة من التحيز	٢,٣٠	٠,٩١
٢٤	أعتقد أن التقويم بأسلوب التقديم يتصف بعدم الدقة	٢,٢٨	٠,٨٥
٢٦	اشعر أن التقويم بأسلوب التقديم يمكن أن يسبب بعض المشكلات (الخجل، الخوف)	١,٩٨	٠,٨٩
متوسط الأداء الكلي على فقرات أسلوب إعداد تقديم جزء من المادة		٢,٦٧	٠,٥٠

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الفقرة (٢٢) المتعلقة بـ "أرى أن استخدام أسلوب التقديم في التقويم يزيد من اهتمام الطالب بالمادة التعليمية"، جاءت في المرتبة (١)، وجاءت الفقرة (٢١) المتعلقة بـ "أعتقد أن التقويم من خلال أسلوب التقديم لجزء من المادة يعتمد على معايير واضحة ودقيقة"، جاءت في المرتبة (٢). إن التخطيط للتقديم ووضع تعليمات واضحة له يدركها الطالب وتقديم تغذية راجعة من المدرس ومن الطلبة يزيد من اهتمام الطالب بالمادة وتزيد من ثقته بنفسه.

ويتضح أيضاً أن الفقرة (٢٦) المتعلقة بـ"أشعر أن التقويم بأسلوب التقديم يمكن أن يسبب بعض المشكلات "الخجل، الخوف"، جاءت في المرتبة الأخيرة وجاءت الفقرة رقم (٢٤) المتعلقة بـ"أعتقد أن التقويم بأسلوب التقديم يتصف بعدم الدقة"، جاءت في المرتبة قبل الأخيرة. يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى سيطرة المشاعر الانفعالية على الطالب في أثناء التقديم وحساسيته من تعليقات مدرسه غير الإيجابية أحياناً وتعليقات زملائه.

أما اتجاهات طلبة جامعة الإسراء حول "استخدام التنوع في أساليب التقويم"، فهي موضحة في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب الرابع "استخدام أساليب متنوعة في التقويم"، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٠	أرى أن تعدد أساليب التقويم للمادة التعليمية يشتت تركيز الطلبة	٣,٢٨	٠,٧٨
٣٤	أعتقد أن تعدد أساليب التقويم للمادة هو إجراء إيجابي ومقبول	٣,٠٩	٠,٧٥
٣١	أعتقد أن التنوع في أساليب التقويم يزيد من فرص الطالب لتحسين درجته	٣,٠٦	٠,٨٨
٣٢	أرى أن التنوع في أساليب التقويم يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	٣,٠٣	٠,٨٨
٣٧	أرى أن تعدد أساليب التقويم يشجع الطلبة على استخدام المكتبة وخدماتها	٣,٠٢	٠,٨٩
٣٦	أؤيد تعدد أساليب التقويم في المواد الدراسية لأنها تساعد الطالب على استغلال وقته	٢,٩٦	٠,٨٦
٣٣	أعتقد أن التعدد في أساليب التقويم يزيد من اقتناع الطلبة بعدالة التقويم	٢,٨٧	٠,٨١
٣٥	أعتقد أن تنوع أساليب التقويم يثير عدم الارتياح لدى الطلبة	٢,٥٢	٠,٨٦
متوسط الأداء الكلي على فقرات أسلوب التنوع في أساليب التقويم		٢,٩٨	٠,٥٤

يتضح من الجدول رقم (٨) أن الفقرة رقم (٣٠) المتعلقة بـ"أرى أن تعدد أساليب التقويم للمادة التعليمية يشتت تركيز الطلبة"، جاءت في المرتبة الأولى، وأن الفقرة رقم (٣٤) المتعلقة بـ "أعتقد أن تعدد أساليب التقويم للمادة هو إجراء إيجابي ومقبول"، جاءت في المرتبة الثانية.

ومن الملاحظ أن اتجاه الطلبة نحو استخدام أساليب تقويم متنوعة كان إيجابيا، ويمكن تفسير ذلك بأن تعدد أساليب تقويم تحصيل الطلبة يمكن أن يتيح لهم فرصة أكثر موضوعية في تقويم تحصيلهم.

إن تعارض هاتين الفقرتين ربما يعود إلى خبرة الطالب حول تنوع أساليب التقويم وطريقة معاملة المدرس، وتحقيق الطالب لمطالب كل أسلوب من أساليب التقويم غير سليمة وعشوائية، ويظهر ذلك عملياً عند تداخل إعداد وتسليم الأبحاث مع مواعيد الاختبارات.

ويتضح من الفقرة (٣٥) المتعلقة بـ"أعتقد أن تنوع أساليب التقويم يثير عدم الارتياح لدى الطلبة"، جاءت في المرتبة الأخيرة، ويتضح من الفقرة (٣٣) المتعلقة بـ"أعتقد أن التعدد في أساليب التقويم يزيد من اقتناع الطلبة بعدالة التقويم"، جاءت في المرتبة قبل الأخيرة.

إن المدرس الذي يستخدم أساليب تقويم متنوعة استخداماً فعالاً ومخططاً يشعر طلبته بعدالة التقويم، وبعكس ذلك إذا استخدم المدرس أساليب التقويم المتنوعة فسيشعر طلبته بعدم الارتياح.

بالنسبة للسؤال الثاني: نص هذا السؤال على "هل هناك فروق في اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة تعزى إلى التخصص كليات (إنسانية، علمية)،

والجنس (ذكور، إناث)، ومستوى التحصيل (مقبول فأدنى، جيد فأعلى) والتفاعل بينها؟" للإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الثلاثي والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٩)

تحليل التباين الثلاثي لأثر التخصص والجنس ومستوى التحصيل والتفاعل بينها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف F	مستوى الدلالة
التخصص	٥,٥٤	١	٥,٥٤	٠,٠٤	٠,٨٥
الجنس	٢,١٥	١	٢,١٥	٠,٠١	٠,٩٠
مستوى التحصيل	٦١٢,٥٢	١	٦١٢,٥٢	٤,١٣	٠,٠٤
التخصص x الجنس	٢٧٧,٤٥	١	٢٧٧,٤٥	١,٨٧	٠,١٧
التخصص x مستوى التحصيل	١٤,٨٢	١	١٤,٨٢	٠,١	٠,٧٥
الجنس x مستوى التحصيل	٤٦,١٦	١	٤٦,١٦	٠,٣١	٠,٥٩
التخصص x الجنس x مستوى التحصيل	٥٧٢,٤٨	١	٥٧٢,٤٨	٣,٨٦	٠,٠٦
الخطأ	٢٧١٤٠,٧٨	١٨٣	١٤٨,٣١	-	
الكلي	٢٨٦٧١,١٢	١٩٠			

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن قيمة ف بالنسبة لمستوى التحصيل كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في حين لم تكن قيم ف للمتغيرات الأخرى، وكذلك التفاعل بينها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، ويستنتج من ذلك أن اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم، تزداد إيجابية كلما ارتفع مستوى التحصيل لديهم. كما يستنتج أيضاً أن اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم لا تختلف باختلاف تخصصهم وجنسهم، أو التفاعل بين التخصص والجنس ومستوى التحصيل.

وقد يرجع ذلك إلى أنه مع ارتقاء المستوى التحصيلي للطلبة فإنهم يكونون أكثر استعداداً للتكيف مع متطلبات أساليب التقويم المختلفة بهدف المحافظة على مستوياتهم التحصيلية ويعزز ذلك المكاسب النفسية والاجتماعي،ة وقد ترتبط هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Martin & Ramsden, 1987; Ramsden, 1985) من أن الطلبة الذين يستخدمون الأساليب السطحية في التعلم يواجهون صعوبة كبيرة في التكيف مع متطلبات التنوع في أساليب التقويم .

التوصيات

وفي ضوء ما سبق عرضه من أسس نظرية ودراسات سابقة، وما أشارت إليه نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. ضرورة التعاون مع الطلبة وإتاحة الفرصة لهم في اختيار أسلوب التقويم الأكثر مناسبة لهم، ما لم يتعارض ذلك وأهداف المادة ومعايير التقويم.
٢. تبني المدرسين في الجامعة أسلوب التقويم بالأساليب المتعددة.
٣. إن اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم المختلفة قد لا تعود بالضرورة إلى مزايا أوسلبيات كل نوع منها، وإنما قد يكون هذا الاتجاه نتيجة لخبرات الطالب مع بعض أساليب التقويم.
٤. تشجيع المدرسين على الاستمرار في مناقشة طلبتهم في إجاباتهم بعد توزيع الدرجات.
٥. استخدام أساليب تقويم متنوعة بطرق سليمة وهادفة ومخططة، حتى يقبلها الطلبة وتكوّن لديهم الاتجاهات الإيجابية نحوها.

ويوصي الباحثان بإجراء دراسات وأبحاث أخرى حول أثر عوامل أخرى لها علاقة بالاتجاهات نحو أساليب التقويم.

المراجع

الدوغان، عبد الله (١٩٩٥). اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية. **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، **٧**(٢٢)، ٢٤٩-٢٧٤.

الديب، فتحي (١٩٩٣). التقويم وبناء الاختبارات في التعليم الجامعي. **مجلة العلوم التربوية** جامعة القاهرة، **١**(١)، ١٠٧-١١٧ .

صالح، قاسم حسين (١٩٨٦). **اتجاهات المرأة نحو الرجل المعوق**، دراسة ميدانية أعدت للمؤتمر العلمي الخاص لمعوقي الحرب، بغداد -العراق.

عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨). **القياس النفسي النظرية والتطبيق** (ط ٣). القاهرة: دار الفكر العربي.

محافظة، سامح (١٩٩٩). اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية نحو الامتحانات العادية وكتابة الأوراق البحثية جامعة مؤتة. **شؤون اجتماعية، ١٦**(٦٣)، ٤١-٥٦.

نصار، يحيى حياتي (٢٠٠٤). إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم وللاختبار كأداة تعليمية وعلاقة ذلك بتخصصاتهم ومستوياتهم التحصيلية. **المجلة التربوية، ١٨**(٧٠)، ١١-٧١.

Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. **Higher Education**, **33** (1), 71-89.

Brookhart, S. M. (1991). Grading practices and validity. **Educational Measurement: Issues and Practice, 10**, 35-36.

Cross, L. H., & Frary, R. B. (1996) **Hodge Podge grading: Endorsed by students and teachers alike**. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New York.

Fredericksen, N. (1984). The real test bias influences of testing and learning. **American Psychologist**, **39**, 193-202.

Gelman, E. S. & Berkowitz, M (1993). Test items type: What students prefer and why. **College Student Journal**, **27**, 17-26.

Gullickson, A. R. (1985). Students evaluation techniques and their relation ship to grade and curriculum. **Journal of Educational Research**, **79**(2), 96-100.

Hopkins, K. D., Stanley, J. C., Hopkins, BR (1990). **Educational and psychological measurement and evaluation**, (7^{th} ed.) Englewood cliffs, NJ: Prentice- Holl.

Ingenkamp, K. (1986). The possible effects various reporting methods on learning outcomes: **Studies in Educational Evaluation**, **12**, 341-350.

Martin, E, & Ramsden (1987). Learning skills and skill in learning. In, J. T. Richardson, M.W Eysenck, & D. W. Piper (Eds). **Student learning Research in education and cognitine psychology** (pp. 123-139), Miltan Keynes, England, Open University Press and Society for Research into Higher Education.

Newble, D. & Jaeger. K. (1983). The effect of assessment and examinations on the learning of medical student. **Medical Education**, **17**. 25-31.

Oosterhof, A. (1994). **Classroom applications of educational measurement**, (2^{nd} ed.) New Jersey: Mccmillan pubishing company.

Ramsden, P. (1985). Student learning: Research retrospect and prospect **Higher Education Research and Development**, **4**, 51-69.

Salih, Mahmud (1995). **Students' perceptions of writing English**. Term papers.

Shepard. L. A. (2000). **The role of assessment learning culture.** Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association Chicago.

Stiggins, R. J. (2001). Secondary teachers "classroom assessment and grading practices. **Educational Measurement: Issues and Practice**. **20**(1), 20-32.

Tittle, C. K. (1994). Toward and educational psychology of assessment for teaching and learning: Theories contexts, and validation arguments. **Educational Psychologist**, **29**, 42-162.

Zoller, U. & Ben- Chaim, D. (1988). Interaction between examination type, anxiety state, and academic achievement in college science: An actionoriented research. **Journal of Research in Science Teaching**, **26**, 65-77.