جامعة، المجلد 18 العدد 1 (2014/1435)، 150-115

اتجاهات طلبة كلية أكاديمية نحو طرق التقويم المستخدمة والمُفضلة وارتباطها بالتحصيل العلمي

سهيل حسنين*

تلخيص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة ممارسة محاضري كلية لتأهيل المعلمين، من وجهة الطالبات، لأنواع وطرق وأدوات التقويم وعلاقتها بالتحصيل العلمي المُدرك. تم بناء استبانة لقياس درجة الممارسة، التي وُزعت على عينة المكونة من 300 طالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استجابات الطالبات لطرق التقويم التلخيصي، المُعتمد على الامتحانات والوظائف النهائية، كانت مرتفعة مقارنة باستخدام طرق التقويم البنائي والتقويم البديل. كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات تُعزى لمتغيرات شخصية وتعليمية.

كذلك، أظهرت الدراسة فروقًا دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الطالبات نحو طرق التقويم المستخدمة، وفق رأيهن، وبين طرق التقويم المُفضلة لديهن. بينت النتائج أيضًا أن التحصيل المُدرك في الامتحانات غير مرتبط بطريقة التقويم نفسها، مقارنة بتلك التي تحصل عليها الطالبات نتيجة تنفيذ المهام البديلة. استنتجت الدراسة بضرورة تجسيد ثقافة تقويم تحمل في طياتها أنواع وطرق مختلفة. خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها ضرورة بناء منظومة تقويمية شمولية تدعم استخدام طرق وأدوات التقويم البنائي والتقويم البديل.

كلمات مفتاحية: اتجاهات، كلية لتأهيل المعلمين، أنواع التقويم، طرق التقويم.

مقدمة

يحدث في مجال التعليم العالي، في بلدان كثيرة، تحول من توجه المستند على التعليم والقياس لتوجه المستند على التعلم والتقويم (Burksaitien & Tereseviciene, 2008).

يتلخص الاتجاه التقليدي باستخدام النظريات السلوكية، وحسبه المعرفة هي مجردة، وعملية تعليم مُدركة التي تؤكد فقط المركبات الدنيا من المعرفة (Dochy,2001; Fourie & van Niekerk, 2001).

ترتبط هذه التحولات بتطوير النظرية البنائية، التي تفترض أن الطلبة قادرون على بناء المعرفة اجتماعيًا (Knapper & Cropley, 2000; Shepard, 2000).

* كلية سخنين الأكاديمية لتأهيل المعلمين.

ترتبط هذه التحولات أيضا بتُطور نظرية الذكاء المتعدد (Gardner, 1999) التي تفترض أن لكل فرد قدرات متعددة، التي هي شواهد مباشرة لوجود الذكاء المتعدد. تُوفر هذه النظرية طرق جديدة للتقويم تسمح للطلبة بإظهار إنجازاتهم وأداءهم وتواصلهم بأشكال متعددة ومتنوعة (Abdulaziz, 2008; Mindy, 2005; Osmon & Jackson, 2002; Seefchak, 2008; Xie, & Lin, 2009).

أفرزت هذه التطورات أهمية استخدام طرق تقويم بديلة والتي تركز على سيرورة التعلم ومخرجاته، وعلى خلق ممارس متفكر. يضمن هذا التوجه اعادة التفكير في العلاقة بين المفاهيم التعليم، التعلم والتقويم القائمة في معاهد التعليم العالي (Frank & Barzilai, 2004; Klenowski, 2003).

مبررات الدراسة

تواجه عملية تقويم تعلم الطلبة في التعليم العالي مجموعة من التحديات التي تطرق إليها عدد من الباحثين والمهتمين في هذا المجال، وكانت عنوانًا لكثير من الدراسات العلمية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين.

أشارت دراسات عديدة (البشير وبرهم، 2012؛ شحاتة، 2010؛ Van de Watering et al., 2006) إلى جملة من التحديات التي تواجه عملية تقويم تعلم الطلبة في التعليم العالي، من أبرزها تدني مستوى معرفة أعضاء الهيئة التدريسية بأدبيات التقويم، ومتطلبات تقويم أداء الطلبة القائم على سيرورة ونتاجات التعلم، ونظرتهم الضيقة لثقافات التقويم. بالرغم من التطور المعرفي وتطور ثقافات التعلم والتقويم الا أن المؤسسات الجامعية ما زالت تتمسك بالثقافة التقليدية السلوكية، بعيدًا عن إدراك التقويم كعملية شمولية تُركز على أداء الطلبة وكفاءاتهم وانجازاتهم في المجالات الوجدانية والاجتماعية، والمستويات العليا للتعلم وعلى إدراك التقويم كجزء من منظومة تعليمية وغير منفصل عنها.

ونتيجة لهذه التحديات التي تواجه عملية تقويم تعلم الطلبة في التعليم العالي ترى الدراسة ضرورة فحص اتجاهات الطلبة نحو عملية التقويم القائمة في كلية أكاديمية.

الإطار النظري: اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو أنواع وطرق التقويم

يُوفر بحث موضوع التقويم وطرقه في المنظومة التربوية لمؤسسات التعليم العالي بيانات ضرورية، من شأنها الاسهام في تحسين وتطوير فاعلية وفعالية الإجراءات على مستوى السياق، والمدخلات، والسيرورات، والمخرجات. هذه العملية تسمى "عملية أخذ القرارات المتعددة" وفق نموذج ستفلبيم (Stufflebeam, 1983).

إن فهم كيف يُدرك الطلبة القياس والتقييم والتقويم، في السياق التربوي هو واقع من الضرورة معرفته، فللواقع كما يجربونه قيمة اضافية، وهي ضرورية لمتخذي القرارات في مؤسسات التعليم العالي. يتم تعريف اتجاهات الطلبة نحو التقويم كفعل مُدرَك انحو أنواع وطرق التقويم في المساقات المختلفة (Van de Watering et al., 2006). إن هدف معرفة اتجاهات الطلبة نحو التقويم هو تحسين ممارسات من شأنها المساهمة في تقوية جودة تعلم الطلبة والمعلمين والإداريين (Struyven, Dochy & Janssens, 2005). تهدف معرفة اتجاهات الطلبة إلى تحديد تفكير الطلبة حول التعليم والتعلم وكيفية مواجهتهم للمهام التقويمية، وتحديد، بالمقابل، تجربة الطلبة نحو التقويم وكيفية مواجهتهم للتعلم والتعليم (Ramdsen, 2003).

إن فحص اتجاهات الطلبة نحو طرق التقويم التي يستخدمها الهيئة التدريسية من ناحية واحدة، واتجاهاتهم نحو طرق التقويم المُفضلة لديهم من ناحية ثانية، هي خطوة في غاية الضرورة، حيث تُعتبر هذه الاتجاهات مصدرًا مهمًا للمعلومات في أية عملية تقويم. فعلى سبيل المثال، يؤكد هانستون (Hunston, 1981) أن هناك فوائد عديدة لمعرفة اتجاهات الطلبة في الجامعات والكليات الأكاديمية نحو كفايات تقويمية لدى أساتذتهم، فهي تُنمي لديهم القدرة على التقويم وتُكسبهم مهارات تعليمية وتعلمية المستندة على التفكير الناقد المبني على أسس علمية صحيحة. يُحاول الاطار النظري الحالي التمييز بين نوعين من الاتجاهات: اتجاهات الطلبة نحو طرق التقويم الأكثر استخدامًا من طرف المحاضرين، واتجاهاتهم نحو طرق التقويم المُفضلة من طرفهم، وبهدف الوعي للارتباط بين نوعي الاتجاهات.

حدثت تطورات جوهرية في العقدين الماضيين في ثقافات التقويم التربوي. يُمكن تتبع تطور ثقافتين:

(1) الثقافة التقليدية (ثقافة الامتحان أو ثقافة القياس) (Birenbaum & Feldman, 1998). تأثر تطور هذه الثقافة بتوجهين، أثرا على طرق القياس. يُؤكد التوجه الأول استخدام الامتحانات التحصيلية التي يستند تفسير درجاتها الى معيار الجماعة. أما التوجه الثاني، الذي سُمي بـ "منهجية التقويم مرجعي المحك"، والمستند على تقدير معارف الطالب بالنسبة إلى مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة، والمصاغة إجرائيًا كأهداف سلوكية (Biggs, 2001; Birenbaum, 2000).

(2) الثقافة البديلة: إن النقد الموجه للثقافة الأولى (مبينًا تأثيراتها السلبية في ممارسات المعلمين والمتعلمين)، أدى الى استحداث ثقافة التقويم القائمة على المشاركة النشطة في بناء المعرفة (Moon, Brighton, Callahan & Robinson, 2005; Svinicki, 2004). لذا أصبح المعلم، حسب هذه الثقافة، مطالبًا باستخدام استراتيجيات وطرق وأدوات جديدة، مثل التقويم المعتمد على الأداء (توفيق، 2006؛ Gómez, 2000).

في سياق هاتين الثقافتين، تطورا نوعي التقويم. فالتقويم التلخيصي يُركز على مفهوم "تقويم التعليم"، في حين أن التقويم البنائي يُركز على مفهوم "التقويم من أجل التعلم" (Birenbaum, 2000; knight, 2001).

لقد طُور التقويم التلخيصي في إطار نموذج القياس، الذي يستخدم سلم درجات متفق عليه، من منطلق أن ذلك يساعد على المقارنة بين الطلبة أو المقارنة وفق محك مرجعي (Biggs, 2001). هذا هو توجه وضعي لواقع المعرفة، الذي يفحص كمية المعرفة التي حصل عليها الطلبة خلال فترة محددة، حيث يفترض أن المعرفة موجودة وهي منفصلة عن المتعلم، ويحصل عليها فقط، في حين أن دور الطالب هو الاستجابة لمتطلبات المعلم وفق شروط يحرص المعلم على تحقيقها (الصدق والثبات والشمولية والموضوعية) (Serafini, 2001).

أدى استخدام نموذج القياس للعديد من السلبيات من أهمها التركيز على المهارات العقلية الدنيا، وإغفال الكفايات والإنجازات التي يُفترض أن يطورها الطلبة من أجل إجراءهم

الامتحانات، وتُضخم درجات الطلبة من سنة لأخرى وبدون وجود مبرر منطقي لذلك (Ryan ,1994; Popham, 2008)).

جاء التقويم البنائي للتأكيد أن الطلبة يطورون فهم أعمق لتعلمهم خلال تجربة تدمج تغذية راجعة هادفة لتحسين التعلم (Clark, 2011; Clark, 2010; Poulos & Mahony, 2008). يشمل ذلك معرفة ما متوقع عمله، وكيف يتم عمله، وكيف يُمكن المحافظة على التحسين نحو تحقيق مخرجات مقصودة (Black & Wiliam, 2009; Popham, 2008). وهنا لا بد من الإشارة الى أن التغذية الراجعة تُعتبر المفتاح الأساس لوجود التقويم البنائي، والتي عُرفت بأنها المعلومات التي يتم الحصول عليها لمعرفة مدى نجاح ما تم إنجازه أو ما يتم إنجازه حاليا، وبهدف تنمية أداء الطلاب، بالتالي إلى رفع مستوى التعلم (Sadler, 1989; Black and Wiliam,1998)

يُساهم التقويم البنائي على فهم السيرورة التعلمية وفهم دور كل من المعلم والطالب كمتعلمين فيها (Brookhart, 2009; Heritage, 2010). تحدث هذه السيرورة في سياق تواصلي يُركز على أهداف تعليمية، ومحك النجاح، وتطور التعلم في بيئة تفاعلية وتوفير تغذية راجعة مستمرة (Hattie & Timperely, 2007; Heritage, 2008).

تطور البحث العلمي في التقويم البنائي باتجاهين، الأول: أهمية النظر للتقويم كسيرورة وممارسة هدفها تمكين التعلم والتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين (Heritage, 2010; Heritage & Niemi, 2006). والثاني، ربْط التقويم البنائي بمنهج القياس، والذي يُؤكد ان المعلم يجمع بيانات حول الطلبة ويصدر أحكامًا حول مكانتهم بين أقرانهم او مقارنة بأهداف تعليمية. بالتالي، لا بد من وجود الامتحانات بهدف دعم صدق وثبات الأحكام حول كيفية عمل المتعلم بالنسبة لمقاييس محددة (Heritage, 2010).

يفترض الاتجاه الأول أن المعرفة تتكون خلال التجربة، المرتبطة بأدائهم في سياق تشاركي، يؤدي إلى تحسين التعلم (Buhagiar, 2007; O'Donovan, Price, & Rust, 2004). يرتبط هذا الاتجاه باستحداث مفهومين: الأول هو "تقويم فوق إدراكي" الذي يجعل الطلبة الاندماج في سيرورة تقويم تفكرية والتي تعني التفكير حول ما تم أو يتم تخطيطه وتنفيذه ومدى ملاءمته، وماذا يعني ذلك ولماذا، وماهي الصعوبات التي يتم مواجهتها وكيف يتم

التعامل معها (Ellis, 2001) والثاني، "التقويم الصفي"، والذي يشمل على مجموعة من الفعاليات منها اختبارات قصيرة والملاحظة المنظمة والمهام التي يتم تنفيذها في إطار مجموعات تعاونية (Forslund & Hammer, 2011; Zhang, 2003)، حيث من المتوقع أن يدعم التقويم الصفي سيرورة التقويم البنائي (Buhagiar, 2007).

أما الاتجاه الثاني في التقويم البنائي، فيهتم بكيفية الربط بين سيرورة التجربة التعلمية وبين مخرجاتها النهائية (Elton & Johnston, 2002 ;Holroyd, 2000). ايجابية الارتباط بين التقويم البنائي والقياس التلخيصي هي مسألة هامة (Broadfoot & Black, 2004). يعرض فوستاتي، يانج وويلسون (Fostaty & Wilson, 2000) نموذج يُساهم في تطوير التعلم وتحسين جودة المخرجات النهائية ومن خلال التفاعلات، التي يبنيها الطالب حول الحقائق والمفاهيم المجردة التي يتعلمها، والتي تعني بناء سيرورة إبداعية تختلف عن سيرورة التعليم الوجاهية.

بالرغم من توفر ارتباط بين التقويم البنائي والتقويم التلخيصي حسب يورك (Yorke, 2003)، إلا أن نموذج القياس ما يزال يُشكل التقويم الأكثر مألوفًا في مؤسسات التعليم العالي. بالمقابل، يؤكد جينكنز (Jenkins ,2010) أنه في حال أن الهدف هو تمكين وتحسين العملية التعلمية في التعليم العالي، فمن الأهمية عدم إدراك التقويم البنائي كمركب إضافي للمعلم وإنما كبديل للقياس.

بالتطرق لاتجاهات الطلبة نحو ممارسات نموذج القياس مقارنة بالنموذج البنائي، يتفق الطلبة، حسب دراسة لسامبيل وآخرين (Sambell, McDowell & Brown, 1997) أن معنى القياس هو اصدار درجات تقديرية تهدف الى التوصل لحكم تلخيصي. تُظهر نتائج دراسة ماكليلان (Maclellane, 2001) أن أغلبية الطلبة يُفضلون التقويم التلخيصي كونه يُحدد مستويات التحصيل المعرفي. يُدرك هؤلاء الطلبة أن التقويم لا يُعتبر مُوفِر الفرص لتطوير تعلمهم، وبالتالي يُفضلون الامتحانات، وبسبب أنهم يدركون أن من السهل الحصول على نتائج أفضل وخاصة في الامتحانات ذات الفقرات الموضوعية (Traub & McRury, 1990). في حين تُظهر نتائج دراسة بيرنبووم وفيلدمان (Birenbuam & Feldman, 1998) أن الطلبة ذوو مهارات تعلم أعمق وثقة أعلى بقدراتهم العلمية يفضلون الفقرات المقالية

في الامتحانات. اختلافًا لهذه النتائج، تُظهر دراسة هافنيز(Havnes, 2004) عدم توفر فروق في اتجاهات الطلبة نحو استخدام المحاضرين لنوعي الفقرات.

إضافة إلى تطوير نموذج القياس والتوجه البنائي، استحدثت ثقافة التقويم البديل، ومنذ سنوات الثمانين من القرن العشرين (Davies & Wavering, 1999; Birenbaum, 2000; Birenbaum, 2003)

وفق هذه الثقافة، يتم التركيز على تنفيذ مهام تنفيذية خلال سيرورة التعلم البنائية (منها: مهام تنفيذية حقيقية، ملفات انجاز، تقويم زملاء، تفكير تأملي وتقويم ذاتي). ما يُميز التقويم البديل هو أن بناء المعرفة هي سيرورة من ناحية وناتج من ناحية أخرى يُشارك في بناءها المعلم والمتعلم في سياق ثقافي أصلي وحقيقي (Connelly & Clandinin, 2000; Segers, Gijbels & Thurlings, 2008).

إحدى الأدوات الهامة التي طُورت ضمن ثقافة التقويم البديل هو التفكير التأملي الذي يضمن توفير بيانات حول المتعلم والتعلم قبل وخلال وبعد تنفيذ مهمة ما. ومن هنا تم تسليط الأضواء، على أهمية هذه الأداة في تعلم الطلبة في الجامعات (Brown,2007; Case, 2007; Weaver 2006; Huxham 2007).

تُظهر نتائج لدراستين (Andrade & Du, 2007; Ferguson, 2011) أن التفكر الواضح والايجابي والمكتوب نحو مهام العمل هو المُفضل من قبل المحاضرين من وجهة نظر الطلبة، لأنه يُزود المتعلمين ببيانات حول أداءهم في المهمة، هادفًا التحسين.

أحد أشكال التفكير التأملي هو تقويم الزملاء، ومن خلاله يُوفر الطلبة تفكير تأملي نحو أعمال الآخرين (Davies, 2006; Orsmond, 2006; Rayner, 2007; Wen, 2006). تظهر دراسة فيكيرمان (Vickerman, 2009) أن تجربة تقويم الزملاء التي يُوفرها المحاضرون هي ايجابية من ناحية تقوية أنماط التعلم الفردية. كذلك، فحسب دراسة فان دين بيرج (Van Den Berg, 2006) يُنتج الطلبة تواصل منظم وطرق فاعلة لتخطيط واجراء وتقويم مهام بديلة.

يُعتبر استخدام التقويم البديل أساس صيانة وحماية جودة تعلمية في الجامعات وكليات تأهيل المعلمين (Cochran-Smith, 2001; Zeichner, 2003). تُظهر نتائج دراسة بيريرا

وفلوريس (Pereira, & Flores, 2011) أن الطرق الأكثر استخدامًا لدى المحاضرين من وجهة نظر الطلبة هي العروض الصفية، التقارير الجماعية، والتفكير التأملي المكتوب. أما تايت (Tait, 2010) فوجد أن طرق التقويم البديلة (مثل المهام التنفيذية) المستندة على سيرورة تعلم هي الأفضل في حين أن طريقة التقويم الأسوأ فاعلية هي العروض الصفية لأنها لا ترتبط، وفق تايت، مباشرة لحاجيات وتواصل الطلبة.

بالتطرق لتأثير المتغيرات الشخصية، فقليل من الدراسات تُركز على دور هذه المتغيرات في تكوين اتجاهات الطلبة، منها للي وتام، وتيت (Le & tam, 2007; Tait, 2010) حيث تؤكد نتائج الدراستين بوجود فروق في اتجاهات الطلبة لماهية طرق التقويم، تُعزى لأعمارهم أو سنوات تعلمهم (استجابة إيجابية لاستخدام مهام مستقلة وفردية لدى طلبة ذوو أعمار أو سنوات تعليمية أعلى).

عامة، تتوصل الدراسات أن الطرق التقليدية (المستندة على ادارة المعرفة) في التعليم العالي هي المسيطرة (Rust, Price, & O'Donovan, 2003; Rust, O'Donovan, & Price, 2005).

وبالمقابل، تؤكد مجموعة أخرى من الدراسات، استخدام وتفضيل ملفات الانجاز والتقويم الذاتي وتقويم الزملاء كطرق تُثير التعلم العميق والتفكير الناقد الجماعي والتطور المهني لدى الطلبة (Segers & Dochy, 2001).

إن هذه المناقشة النظرية تتوصل إلى تطوير منظومة تقويم شاملة، ابتداءً من تقويم المستند على المعلم الى التقويم المستند على الصف وانتهاءً بتقويم المستند على الطالب (Baume, 2001; Klenowski, 2003)، ويضمن تكوين نماذج تقويم انسانية وتفاعلية.

تُظهر نتائج لدراسات متعددة (Burksaitien & Tereseviciene, 2008; Crumbley, Flinn & Reichelt, 2010) أن التعلم المستند على منظومة تقويمية شاملة هي الأكثر قُبولاً لدى الطلبة ولدى المحاضرين من وجهة نظر الطلبة، وبسبب أنها تُنمي الكفاءات المختلفة وتُقوي الدافعية للتعلم، وتعبر عن رضا الطلبة من جودة المخرجات. وفق هذا الاتجاه البحثي فالارتباط بين ثقافة تقليدية وثقافة بديلة هي الأكثر قوة، مما يَفرز ثقافة تقويم ثالثة تُسمى "ثقافة البدائل" (Birenbaum, 2003; Klenowski, 2003).

من الضرورة، في هذا السياق، فحص تأثير ممارسة طرق تقويم متنوعة على التحصيل العلمي وفق اتجاهات الطلبة، ولما لهذا الموضوع من أهمية للمتعلمين (Green & Emerson, 2007).

تُظهر نتائج دراسة جوردون وفاي (Gordon & Fay, 2010) أن اتجاهات طلبة كلية لتأهيل المعلمين نحو التقويم متأثرة بالفعاليات الصفية البنائية، ودورها في تحضيرهم نحو الامتحانات النهائية أو الوظائف النهائية. بالتالي، وجد آدمز (Adams, 2005)، جايولتني وكان (Gaultney & Cann, 2001) أن لهذه الجهود البنائية تأثير على إدراك الطلبة نحو تحصيلهم النهائي. تأكيدًا لهذه الأفكار تتوصل دراسة هنيت (Hinett, 2002) ودراسة مورفي وكورنيل (Murphy & Cornell, 2010) إلى وجود ارتباط بين التقويم البنائي والنهائي، حيث أن إجراء تعلم بنائي خلال سيرورة التعلم، يُحسّن من أداء الطلبة في المهام النهائية، مما يُنتج مخرجات تحصيلية أفضل.

تتوفر نتائج مختلفة حول العلاقة بين التقويم التلخيصي والتحصيل العلمي. تُظهر نتائج دراسة هاوولي وكوسيمو وباروت (Howley, Kusimo, & Parrott, 2001) بوجود ارتباط بين اتجاهات إيجابية للطلبة نحو استخدام الامتحانات وإدراكهم نحو تحصيلهم النهائي. يرتبط هذا التوجه الإيجابي حسب نسبيت وبيورتون وبيرلمان (Nesbit & Burton, 2006; Perlman, 2003) بممارسات تعليمية متعددة المرتبطة بتحضيرهم للامتحانات، مثل توفير فرص الإجابة على عينة من الأسئلة قبل الامتحانات. في حين أن دراسة بيتين وآخرون (Baeten et al., 2008) لم تُوفر ارتباط جوهري بين اتجاهات الطلبة نحو استخدام الامتحانات وتحصيلهم العلمي.

تدعم دراسات متعددة تأثير التقويم البديل على تحصيل الطلبة. يتجه الطلبة بالاستجابة سلبًا نحو طرق التقويم التقليدية، وبالعكس يُدرك الطلبة أن طرق التقويم البديلة هي مُمَكِنة لجودة التحصيل العلمي حسب كل من هينيت، وسامبيل وآخرين (Hinett, 2002; Sambell et al., 1997)، حيث وجدت دراسة تروتر (Trotter, 2006) أن لتحضير المهام التنفيذية تأثير ايجابي على إدراك الطلبة لتحصيلهم النهائي. بالمقابل، تؤكد نتائج دراسة

ووترنج وآخرون (Watering, et al., 2008) عدم وجود ارتباط دال بين اتجاهات الطلبة نحو تحصيلهم النهائي وطرق التقويم.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات طالبات كلية أكاديمية لتأهيل المعلمين "كلية سخنين" نحو استخدام المحاضرين لأنواع وطرق التقويم من ناحية، واتجاهاتهن نحو الطرق الأكثر تفضيلاً من طرفهن من ناحية أخرى. كذلك تهتم بتحديد الفروق الإحصائية في هذه الاتجاهات تبعًا لمتغيرات شخصية وتعليمية.

تفحص الدراسة ماهية الفروق الإحصائية في اتجاهات الطالبات نحو طرق التقويم المُستخدمة من قبل المحاضرين واتجاهاتهن نحو طرق التقويم المُفضلة عليهن.

تحاول الدراسة أيضًا معرفة أثر ممارسة أو تفضيل طرق تقويم محددة على اتجاهات الطالبات نحو تحصيلهن العلمي من ناحية أخرى.

أهمية الدراسة

تُزود الدراسة الجهات التدريسية والادارية في الكلية الأكاديمية "سخنين" بصورة واضحة وحقيقية عن واقع استخدام المحاضرين لأنواع وطرق وأدوات التقويم الأكثر والأقل استخدامًا من وجهة نظر الطالبات، وتُفسر قضايا "شائكة" المرتبطة بتقويم الطلبة في الكلية، وبالتالي فهي تُفيد الإداريين والمعلمين والمتعلمين في كليات تأهيل معلمين أخرى. اضافة الى ذلك، تهتم الدراسة بقضية، تم بحثها عالميا، وهي استخدام ثقافة الاختبار وثقافة التقويم في معاهد التعليم العالي، في حين يُفتقر لهذا النوع من الدراسات في الكليات المحلية.

سؤال وفرضيات الدراسة

سؤال الدراسة

تُحاول هذه الدراسة الإجابة على السؤال الأساس التالي: ما اتجاهات الطالبات نحو أنواع وطرق التقويم المُستخدمة من قبل المحاضرين؟

فرضيات الدراسة

تُحاول الدراسة فحص صحة الفرضيات البديلة التالية:

1) توجد علاقة طردية دالة إحصائيا (بمستوى $p\leq 0.05$) بين أنواع وطرق التقويم: التلخيصية والبنائية والبديلة.
2) توجد فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات الطالبات نحو أنواع وطرق التقويم المستخدمة من قبل المحاضرين تُعزى لمتغيرات الحالة الاجتماعية، الأعمار، سنوات التعليم، التخصص والمعدل التراكمي.
3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية (بمستوى $p\leq 0.05$) بين اتجاهات الطالبات نحو طرق التقويم المستخدمة من قبل المحاضرين، من وجهة نظرهن واتجاهاتهن، نحو طرق التقويم المفضلة عليهن.
4) يوجد أثر دال إحصائيًا (بمستوى $p\leq 0.05$) لاستخدام طرق تقويم من قبل المحاضرين من ناحية، وتفضيل طرق تقويم من قبل الطالبات من ناحية أخرى، على إدراكهن نحو تحصيلهن العلمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اتبع في هذا الدراسة البحث الكمي المُستند على الاحصاء الوصفي والتحليلي الاستدلالي.

المعاينة: تتكون العينة من (300) طالبة، تم اختيارها من قائمة الطالبات المصنفة وفق الأسماء، ونوع التخصص، والسنة التعليمية، حيث تم استبعاد جميع الطلاب الذكور بسبب أن عددهم قليل في الكلية. يضمن اختيار الطالبات حسب طريقة المعاينة العشوائية الطبقية المنتظمة تمثيلاً (اختيار كل طالبة ثالثة في قائمة حسب سنوات التعليم لكل تخصص على حدة) لأفراد العينة، وبنسبة معاينة 28% من مجتمع الدراسة الأصلي (1045 طالبة).

أفراد العينة: يتبين أن 58.7% من عينة الطالبات هن عزباوات، و 76.3% منهن بأعمار تتراوح بين 20-24 سنة، في حين أن أعمار 26.0% منهن في السنة الاولى و 28.3% في السنة الثانية، و 24.7% في السنة الثالثة في حين أن 21.0% في سنتهن الرابعة. يتبين أيضًا أن

11.7% يتعلمن تربية خاصة، و 5.0% تخصص علوم، و 30.0% يتعلمن اللغة الانجليزية، 17.7% يتعلمن رياضيات، 28.0% يتخصصن للطفولة المبكرة و 7.7% يتخصصن لغة عربية.

أداة الدراسة: تتكون الاستمارة التي أُعدت خصيصا للدراسة الحالية، من اثنين وخمسين سؤالاً، منها خمس أسئلة حول المعلومات الأولية للطالبات (الحالة الاجتماعية، العمر، السنة الدراسية، التخصص والمعدل التراكمي) وسبع وأربعين سؤالاً تم تصنيفها لخمسة محاور. المحور الأول: التقويم البنائي، ويشمل هذا المحور على ثلاث عشرة عبارة تتطرق لطرق وأدوات واجراءات التقويم البنائي؛ الثاني: التقويم التلخيصي ويشمل هذا المحور على تسع عبارات التي تُركز على اجراءات الامتحانات النهائية؛ أما المحور الثالث فيتمحور حول طرق وأدوات التقويم البديل ويشمل على أربع عشرة عبارة؛. بينما المحور الرابع، فيتطرق لطرق التقويم المفضلة على الطالبات (ثماني عبارات)، ويشمل المحور الخامس على ثلاثة عبارات حول وجهة نظر الطالبات حول تحصيلهن المُكتسب، نتيجة استخدام ثلاثة طرق تقويم مختلفة (الامتحانات النهائية، المهام الصفية والمهام البديلة). كانت استجابة الطالبات لعبارات المحاور الخمس، حسب مقياس ليكرت الخماسي: 1= بتاتًا، 2= نادرًا، 3= أحيانًا، 4= غالبًا، 5= دائمًا.

توزيع الاستمارة: وُزعت الاستمارة خلال الشهر الأخير من الفصل الثاني، للعام الأكاديمي 2012/ 2013، وبعدما أجريت امتحانات نهائية وقُدمت وظائف ومهام نهائية وحصلت الطالبات على علامات الفصل الأول. وُفِرَت توجهات واضحة لمجموعة من المحاضرين حول كيفية اختيار الطالبات وفق العينة العشوائية المنتظمة. لقد تم تعبئة الاستمارة، وفق التخصصات وسنوات التعليم، خلال الربع ساعة الأخيرة من الحصص وبحضور المحاضرين، الذين أرجعوا الاستمارة معبَأة للباحث.

صدق وثبات الأداة: من ناحية اجراء صدق المحكمين فقد تم عرضها على خمسة متخصصين في الإحصاء، والبحث العلمي، القياس والتقويم. بشأن صدق الاتساق الداخلي، فقد تم فحص مدى ارتباط كل عبارة في البُعد الواحد بالدرجة الكلية للبُعد

نفسه، وباستخدام معامل الارتباط بيرسون، وقد أظهر التحليل وجود ارتباط دال إحصائيًا (عند مستوى p≤0.01)، حيث تراوحت قيم المعاملات بين العبارات والأبعاد كالتالي: المحور الأول (ثلاث عشرة عبارة) وكان مدى المعاملات *(r=.26-.71)*؛ الثاني (تسع عبارات) بمدى *(r=.21-.67)*؛ الثالث (أربع عشرة عبارة) بمدى *(r=.38-.75)*؛ الرابع (ثماني عبارات) بمدى *(r=.28-.57)*؛ والخامس (ثلاث عبارات) بمدى معامل *(r=.85-.90)*.

كذلك تم استخراج معامل (كرونباخ-ألفا) كمؤشر للاتساق الداخلي لكل محور من هذه المحاور على حدة وللأداة ككل. دلت النتائج على تمتُّع المقياس عامة بمعامل ثبات مرتفع *(Cronbach's alpha =.93)*، وذات دلالة إحصائية (p≤ 0.01). وكانت قيمة معامل الثبات للمحور الأول (التقويم البنائي) *(Cronbach's alpha =.82)* والمحور الثاني (التقويم التلخيصي) *(Cronbach's alpha= .73)* ، المحور الثالث (التقويم البديل) *(Cronbach's alpha = .86)*، والمحور الرابع (طرق التقويم المُفضلة) *(Cronbach's alpha = .87)*، وثم المحور الأخير (التحصيل العلمي) *(Cronbach's alpha = .83)*. تُعزز هذه النتائج الثقة باستخدام الأداة وثبات نتائجها.

تحليل البيانات: تمت معالجة البيانات إحصائيا من خلال برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وباستخدام مقياس المتوسطات الإحصائية ومقياس الانحرافات المعيارية، وبهدف وصف اتجاهات الطلبة نحو أنواع وطرق التقويم المستخدمة بواسطة المحاضرين؛ استخدام معامل ارتباط "بيرسون" لفحص قوة واتجاه العلاقات بين أنواع وطرق التقويم، والعلاقة بين طرق تقويم محددة والتحصيل العلمي المكتسب وفق إدراك الطالبات؛ استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة وتحليل التباين أحادي الاتجاه لفحص الفروق في اتجاهات الطالبات نحو أنواع وطرق التقويم تبعًا للمتغيرات الشخصية والتعليمية؛ استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات اتجاهات الطالبات نحو طرق تقويم مستخدمة وبين طرق تقويم مُفضلة من قبل الطالبات؛ ثم استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط والمتعدد ومن أجل فحص مدى تأثير استخدام أنواع وطرق تقويم محددة على تحصيل الطالبات المُدرك.

عرض نتائج الدراسة

سؤال الدراسة المركزي: ما اتجاهات الطالبات نحو أنواع وطرق التقويم المستخدمة من قبل المحاضرين؟

يُلاحظ، وفق نتائج جدول (1)، بأن الطالبات يُشرن إلى أن محور التقويم التلخيصي حصل على الترتيب الأول. عامة، حصلت الطالبات على استجابة متوسطة بالتطرق لمركبات التقويم *(M=3.12, SD=.55)*.

جدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطالبات حسب أنواع وطرق التقويم (N=300)

أنواع التقويم	طرق التقويم	Mean	SD
تقويم بنائي	مهام صفية	3.12	.88
	اختبارات قصيرة	2.90	1.04
	عمل جماعي	2.77	.94
الدرجة الكلية	لجميع عبارات نوع التقويم	3.18	.55
تقويم تلخيصي	امتحانات نهائية	4.18	.76
	امتحانات/ فقرات مقالية	2.73	.89
	امتحانات/ فقرات موضوعية	3.32	.83
	وظائف نهائية	3.53	.92
الدرجة الكلية	لجميع عبارات نوع التقويم	3.52	.45
تقويم بديل	عروض صفية	3.30	.81
	محاكاة ولعب أدوار	2.63	.89
	بورت فوليو	3.02	.95
	مشاريع	2.21	.88
	تقويم ذاتي	2.83	1.03
	تقويم الزملاء	2.32	1.00
	تفكير تأملي	2.59	1.06
	سلالم تقدير	2.64	1.07

الدرجة الكلية	لجميع عبارات نوع التقويم	2.68	.68
الدرجة الكلية		3.12	.55

كما تُبين النتائج أن طريقة التقويم الأكثر استخدامًا من قبل المحاضرين هي الامتحانات النهائية (التركيز على فقرات اختبارية موضوعية)، يليها الوظائف النهائية (التي تُعتبر ضمن ثقافة التقويم التقليدية)، وثم العروض الصفية كطريقة من طرق التقويم البديل وثم المهام الصفية في إطار التقويم البنائي. بينما الطرق الأقل استخدامًا هي مهام بديلة (مثل المشاريع والمحاكاة) وأدوات التقويم البديل (تقويم الزملاء والتفكير التأملي وسلالم التقدير).

فحص صحة الفرضيات

الفرضية الأولى: توجد علاقة طردية دالة إحصائيًا (بمستوى $p\leq 0.05$) بين التقويم التلخيصي والبنائي؛ بين التقويم التلخيصي والبديل وبين التقويم البنائي والبديل.

يتبين من نتائج التحليل الإحصائي وجود ارتباط، دال إحصائيًا، بين أنواع التقويم الثلاثة: ارتباط متوسط بين التقويم التلخيصي والتقويم البنائي *($r=.38,\ p\leq 0.01$)*، وارتباط ضعيف بين التقويم التلخيصي والبديل *($r=.18,\ p\leq 0.01$)* وارتباط متوسط بين التقويم البنائي والبديل*($r=.47,\ p\leq 0.01$)*.

بالتطرق لطرق التقويم التلخيصي: تُظهر النتائج بوجود علاقة معنوية الدلالة بين الامتحانات النهائية والوظائف النهائية *($r=.27,\ p\leq 0.01$)*؛ في حين يميل المحاضرون إلى استخدام الامتحانات ذات الفقرات الموضوعية مقارنة بالفقرات المقالية (r=-.08; p=.146). تُظهر النتائج أيضًا عدم وجود ارتباط دال إحصائيًا بين استخدام الطرق التقليدية (الامتحانات والوظائف) وطرق التقويم البديلة: بين الامتحانات ومهام بديلة *($r=-.085,\ p> 0.05$)*.، وبين الوظائف النهائية ومهام بديلة *($r=-.09,\ p> 0.05$)*؛ من ناحية الارتباط بين طرق التقويم التقليدي وطرق التقويم البنائي، يتبين أنه لا يوجد ارتباط خطي دال بين استجابات الطالبات لاستخدام المحاضرين للامتحانات النهائية والمهام الصفية *($r=-.08,\ p> 0.05$)* وبين الوظائف النهائية والاختبارات القصيرة *($r=-.075,\ p> 0.05$)*، وبين المهام الصفية والوظائف النهائية *($r=.36,\ p\leq 0.01$)*؛ بالتطرق للارتباط بين

استخدام طرق التقويم البنائي والمهام البديلة، يُشير التحليل الى وجود ارتباط دال بين مهام صفية ومهام بديلة *(r=.39, p≤ 0.01)*، بين الاختبارات القصيرة والمهام البديلة *(r=.26, p≤ 0.01)*. بالتالي، تُحقق هذه النتائج صحة الفرضية حول الارتباط القائم بين طرق التقويم البنائية والبديلة. تُرفض الفرضية بجزئها بسبب انعدام الارتباط الدال بين استخدام الامتحانات النهائية وبين طرق التقويم البنائي والبديل (ملحق 1).

الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات الطالبات نحو أنواع وطرق التقويم المستخدمة من قبل المحاضرين تُعزى لمتغيرات شخصية وتعليمية. لفحص صحة هذه الفرضية، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه. يتضح من تحليل التباين عدم وجود تأثير دال إحصائيًا (p≤ 0.05) في اتجاهات الطالبات نحو أنواع وطرق التقويم المستخدمة من قبل المحاضرين، تبعًا لمتغيرات شخصية وتعليمية. عند التطرق لمتغيّر الحالة الاجتماعية وجد أن النتائج كانت غير دالة *($t_{(298)}$=.957, p=.316)*؛ ومتغيّر العمر *($F_{(2,297)}$=.17, p=.843)*؛ متغيّر سنوات التعليم *($F_{(3,296)}$=1.61, p=.188)*؛ متغيّر التخصص *($F_{(5,294)}$=1.20, p=.081)* ومتغيّر المعدل التراكمي *($F_{(4, 295)}$=.62, p=.651)*.

بالتالي، تُرفض الفرضية الثانية حول وجود فروق في اتجاهات الطالبات نحو استخدام المحاضرين لأنواع وطرق التقويم تبعًا للمتغيرات الشخصية والتعليمية.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية (بمستوى p≤ 0.05) بين متوسطات اتجاهات الطالبات نحو طرق التقويم المستخدمة من قبل المحاضرين من وجهة نظرهن ومتوسطات اتجاهاتهن نحو طرق التقويم المفضلة عليهن. لفحص صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات زوج من المتغيرات (اتجاهات الطالبات نحو طريقة التقويم المستخدمة من قبل المحاضر مقابل اتجاهاتهن نحو طريقة التقويم المُفضلة عليهن). تم المقارنة بين استجابات الطالبات نحو المهام الصفية (طريقة تقويم بنائي) المستخدمة مقابل استجاباتهن نحو أفضلية الطريقة نفسها. تُظهر نتائج التحليل أن الفروق دالة إحصائيا *($t_{(299)}$=-5.21, p=.00, M_1=3.12 (SD_1=.88), M_2=3.50 (SD_2=1.02))*؛ تمّ المقارنة بين استجابات الطالبات نحو الامتحانات النهائية (طريقة تقويم

تلخيصي) المُستخدمة مقابل استجابتهن نحو أفضلية الطريقة نفسها، حيث تُظهر نتائج التحليل أن الفروق دالة إحصائيًا ($t_{(299)}=11.08$, $p=.00$, $M_1=4.17$ ($SD_1=.79$), $M_2=3.31$ ($SD_2=1.18$))؛ كما تُظهر النتائج أن الطالبات يُفضلن، وفق هذه النتائج، الامتحانات ذات الفقرات المقالية مقارنة بالامتحانات ذات الفقرات الموضوعية ($t_{(299)}=-2.49$, $p=.01$, $M_1=3.23$($SD_1=1.09$), $M_2=3.02$ ($SD_2=1.10$)) في حين أن المحاضرين يستخدمون، وفق رأيهن، الامتحانات ذات الفقرات الموضوعية، إذ أن الفروق هي دالة بين استخدام المحاضرين للفقرات الموضوعية وبين تفضيل الطالبات للفقرات نفسها ($t_{(299)}=3.85$, $p=.00$, $M_1=3.31$ ($SD_1=.83$), $M_2=3.02$ ($SD_2=1.10$)). تم المقارنة أيضًا بين استجابات الطالبات نحو المهام البديلة (البورت فوليو والعرض الصفي والمشاريع) المستخدمة مقابل استجاباتهن نحو أفضلية الطرق نفسها، حيث تُظهر نتائج التحليل أن الفروق دالة إحصائيًا ($t_{(299)}=-9.68$, $p=.00$, $M_1=2.67$ ($SD_1=.60$), $M_2=3.29$ ($SD_2=1.02$)) (ملحق 2).

يتبيّن من هذه النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الطالبات نحو طرق التقويم المستخدمة من طرف المحاضرين، وفق رأيهن، وبين طرق التقويم المُفضلة لديهن، حيث يُفضلن استخدام أقل للاختبارات النهائية، في حين يُفضلن استخدام أكبر لطرق التقويم البديل والبنائي. بالتالي، تُبرهن هذه النتائج صحة الفرضية البديلة الثالثة.

الفرضية الرابعة: يوجد أثر دال إحصائيًا (بمستوى $p\leq 0.05$) لاستخدام طرق تقويم من قبل المحاضرين من ناحية وتفضيل طرق تقويم من قبل الطالبات من ناحية أخرى، على إدراكهن نحو تحصيلهن العلمي.

يتبين، وفق تحليل الانحدار المتعدد، عدم وجود دلالة إحصائية لتأثير أنواع التقويم في المعدل التراكمي ($F_{(3,\ 296)}=.11$ $p=.346$, $r^2=.011$). أما النتائج التي يُظهرها تحليل الانحدار البسيط، فهي متشابهة بالتطرق لطرق الامتحانات النهائية والمهام الصفية المُستخدمة.

جدول 2: اختبار تحليل الانحدار لفحص أثر طريقة التقويم المُستخدمة والمُفضلة على التحصيل العلمي المُدرك

	طريقة التقويم	متوسطات حسابية	انحرافات معيارية	معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة ت"	مستوى الدلالة*
1	مهام صفية/ مُستخدمة	3.12	.88	.083	.007	1.431	.153
	تحصيل نتيجة المهام الصفية	3.81	.87				
	مهام صفية/ مُفضلة	3.50	1.02	.196	.039	3.458	.001
	تحصيل نتيجة المهام الصفية	3.81	0.87				
2	امتحانات نهائية/ مُستخدمة	4.17	.79	.070	.005	1.207	.228
	تحصيل نتيجة الامتحانات	3.82	.92				
	امتحانات نهائية/ مُفضلة	3.31	1.17	.104	.011	1.005	.072
	تحصيل نتيجة الامتحانات	3.82	.92				
3	مهام بديلة نهائية/ مُستخدمة	2.67	.59	.122	.015	2.117	.035
	تحصيل نتيجة المهام البديلة	3.77	.86				
	مهام بديلة نهائية/ مُفضلة	3.30	1.02	.259	.067	4.625	.000
	تحصيل نتيجة المهام البديلة	3.77	.86				

* دال إحصائيا عند مستوى ($p\leq 0.05$)

بالتطرق لقيمة معامل الارتباط بين استخدام الامتحانات النهائية أو تفضيلها وبين إدراك الطالبات لتحصيلهن العلمي لنفس الطريقة يتبين، حسب جدول (2)، انعدام العلاقة الدالة إحصائيًا. بالتطرق للمهام الصفية كطريقة في التقويم البنائي، تُشير النتائج الى عدم وجود علاقة طردية بين استخدام الطريقة وبين التحصيل العلمي المُستحق المُدرك لنفس الطريقة، مقارنة بوجود ارتباط معنوي بين تفضيل الطالبات للطريقة وتحصيلهن في المهام الصفية. بينما يتوصل التحليل الإحصائي، إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين استخدام أو تفضيل المهام البديلة وبين التحصيل العلمي المُدرك في نفس الطرق. بالتالي، فإن الفرضية البديلة صحيحة بالتطرق لاستخدام وتفضيل التقويم البديلة وتفضيل المهام الصفية فقط.

مناقشة نتائج الدراسة

إن فهم تعلم الطالب يأخذ بالحسبان بناء الطالب لواقعه الذي يجربه. لا يتم تحديد تصرفات الطلبة فقط من خلال طرق القياس والتقويم المُستخدمة، وانما تلعب اتجاهاتهم، نحو أنواع وطرق التقويم، دورًا جوهريًا. من الأهمية الوعي لحقيقة أن اتجاهات الطلبة نحو التقويم تؤثر على توجهاتهم نحو التعلم والتعليم (Struyven, Dochy & Janssens, 2005). من هنا تبرز الحاجة الى معرفة اتجاهات الطلبة نحو التقويم في الأساس، لأن تغيير تعلم الطالب، يعني أولا تغيير طرق التقويم (Brown, Bull, & Pendlebury, 1997). ترتكز الدراسة على الافتراض أن اتجاهات الطلبة نحو التقويم القائم في كلية أكاديمية أو في جامعة تعكس واقع يجربونه.

تُظهر نتائج الدراسة أن الطالبات يحملن اتجاهات واضحة نحو أنواع وطرق التقويم التي تُستخدم من قبل المحاضرين. فالتقويم التلخيصي (الامتحانات النهائية والوظائف النهائية) يُعتبر في المكانة الاولى من ناحية الاستخدام من طرف المحاضرين، وهذه النتيجة تتوافق عامة مع نتائج عديد من الدراسات وهي أن الطرق التقليدية في التعليم العالي هي المهيمنة (Rust et al., 2003; Rust et al., 2005)، وخاصة استخدام الامتحانات ذات الفقرات الموضوعية. يؤكد سيرافيني (Serafini, 2001) هذا التوجه حيث أن استخدام المحاضرين لهذه الطرق التقليدية نابع من إدراكهم ان الامتحانات، وعلى وجه الخصوص، ذات الفقرات الموضوعية هي الطريقة الأساسية التي من خلالها يمكن صيانة شروط القياس الجيد (مثل الصدق والثبات والشمولية والموضوعية).

تُؤكد نتائج الدراسة الحالية أن استخدام العروض الصفية يلي استخدام الوظائف النهائية, حيث تُعتبر هذه النتيجة واقعية ومتوافقة مع نتائج دراسة بيريرا وفلوريس (Pereira, & Flores, 2011). يبدو حسب اتجاهات الطالبات أن استخدام طرق بديلة أخرى هو محدود (مثل استخدام البورت فوليو والمشاريع والتفكير التأملي والتقويم الذاتي والزملاء وسلالم التقدير). تختلف هذه النتيجة مع نتائج لدراسات أخرى (Andrade, & Du, 2007; Ferguson, 2011) التي تُؤكد أن التفكير التأملي الواضح والايجابي والمكتوب نحو مهام العمل هو المُفضل من قبل المحاضرين من وجهة نظر الطلبة، حيث يتم

استخدام هذه الطرق بسبب أنها تُزود الطلبة ببيانات حول أداءهم في المهام النهائية. فكثير من الدراسات تُركز على دور أدوات التقويم البديل (التفكير التأملي وتقويم الزملاء والتقويم الذاتي وسلالم التقدير) وأهميتها في تعلم الطلبة في الجامعات والكليات (Case, 2007; Huxham, 2007) والتي تُساهم في تطوير تعلمهم وتواصلهم الذاتي والجماعي(Rayner, 2007; Vickerman, 2009).

تبرز نتائج الدراسة الحالية دور المهام الصفية في المنظومة التقويمية، حيث أن لهذه الطريقة مساهمة جوهرية في تطوير فهم أعمق لتعلم الطلبة (Clark, 2011; Poulos & Mahony, 2008). ما يُميز المهام الصفية أنها حول التعلم وحول التقويم كما يؤكد بروكارت (Brockhart, 2009)، فيتم تنفيذها في سياق تواصلي، يُشارك فيها المعلم والطلبة كمتعلمين (Heritage, 2010)، حيث يعكس تنفيذها سيرورة تقويمية، التي تُوفر انطباعات حول ما يعرفه المتعلم وما يستطيع عمله وتساهم في تطوير تقويم صفي وتقويم بنائي في آن واحد (Forslund & Hammer, 2011; Zhang, 2003).

بالرغم من أن نتائج الدراسة تؤكد دور ثقافة القياس، إلاّ أن النتائج تُؤكد أيضًا استخدام التقويم البنائي والبديل ولكن ليس بنفس المدى، وهذه النتيجة تبرهنها قوة معاملات الارتباط بين أنواع التقويم الثلاثة. تُبين النتائج أيضا بوجود معاملات ارتباط دالة إحصائيا بين طرق التقويم التلخيصي والبديل (مثال: بين الامتحانات والبورت فوليو)، وبين طرق التقويم البنائي وطرق التقويم التلخيصي (مثال: بين الامتحانات والمهام الصفية)من ناحية، ووجود ارتباط دال إحصائيًا بين المهام التي يحتاج اجراءها الى سيرورة تعلمية (مثال: بين مهام صفية ووظائف نهائية؛ بين مهام بديلة ومهام صفية) من ناحية أخرى. تؤكد هذه النتائج أهمية النظر للتقويم البنائي، ضمن المنظومة التقويمية والتعليمية، كسيرورة وممارسة هدفها تمكين التعلم وتحسين التفاعل الاجتماعي بين الطلبة والمعلمين، وبالتالي تحسين مخرجات التقويم التلخيصي (Heritage, 2010; Heritage & Niemi, 2006).

فالاهتمام العلمي المتزايد حول كيفية تطوير سيرورة التجربة التعلمية الى جانب الاهتمام بالمخرجات النهائية (Broadfoot & Black, 2004; Elton & Johnston, 2002) يدعم استجابات الطالبات نحو طرق التقويم البنائي وارتباطها بالوظائف النهائية كطريقة

تلخيصية. وهذه النتائج تدعم أيضا نموذج نظري الذي يعرضه فوستاتي، يانج وويلسون (Fostaty & Wilson, 2000) حول كيفية تطوير التعلم وتحسين جودة المخرجات النهائية في آن واحد. اضافة الى ذلك، تدعم الدراسة الحالية أيضًا الاتجاهات النظرية التي تؤكد العلاقة الضرورية بين التقويم البنائي والتقويم البديل (Birenbaum, 2003; Gipps & Stabort, 2003; Segers et al., 2008).

إن وجود معاملات ارتباط متوسطة القوة بين أنواع التقويم الثلاثة يدعم التوجه الشمولي في التقويم، والذي يُسمى "ثقافة البدائل" (בירנבוים, 1995 ;Klenowski, 2003). تُظهر نتائج لدراسات متعددة (Burksaitien & Tereseviciene, 2008; Crumbley et al., 2010) أن التعلم المستند على منظومة تقويمية شاملة (تقليدي وبديل) هي الأكثر قبولاً لدى المحاضرين من وجهة نظر الطلاب، وبسبب أنها تُنمي الكفاءات المختلفة وتقوي الدافعية للتعلم وتدعم المخرجات النهائية. على وجه الخصوص، فالمنظومة التقويمية الشاملة تقوي الأنظمة الثلاثة الضرورية وهي النظام الذاتي، والنظام وراء المعرفي، والنظام المعرفي (Marzano, 2006).

من المنطقي القول أن اتجاهات الطالبات نحو استخدام أنواع التقويم متأثرة بمتغيرات شخصية وتعليمية. يُبين التحليل عدم وجود فروق في الاتجاهات تبعا لمتغيرات الحالة الاجتماعية والعمر وسنوات التعليم والتخصص والمعدل التراكمي. حاولت دراسات قليلة فحص دور هذه المتغيرات في تكوين اتجاهات الطلبة، فقد توصلت دراستان (Le & tam, 2007; Tait, 2010) لوجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو استخدام طرق التقويم، تُعزى لأعمارهم أو سنوات تعليمهم، وهذه النتائج لا تتوافق مع نتائج الدراسة الحالية.

مسألة أخرى هامة للمناقشة، حين التطرق لطرق التقويم، هي التمييز بين اتجاهات الطلبة نحو طرق التقويم المُستخدمة وبين طرق التقويم المُفضلة عليهم. لم تتوفر أي دراسة التي حاولت المقارنة بين هذين النوعين من الاتجاهات في حين أن الدراسات المتوفرة ركزت على نوعي الاتجاهات كل على حدة. تُظهر نتائج دراسة ماكليلان (Maclellane, 2001) أن أغلبية الطلبة يُفضلون التقويم التلخيصي كونه يحدد مستويات التحصيل المعرفي بشكل صادق وموضوعي، بسبب أنهم يُدركون أن من السهل التحضير للامتحانات ذات الفقرات

الموضوعية، وربما يحصلون على نتائج أفضل حسب طراوب ومكروري (Traub & McRury, 1990). تختلف هذه النتائج مع نتائج الدراسة الحالية، فبالرغم من أن طرق التقويم التلخيصي هي في المرتبة الاولى من ناحية استخدام المحاضرين إلاّ أن الطالبات يُفضلن التقويم البنائي في المرتبة الاولى، وثم التقويم البديل، وثم التقويم التلخيصي (وخاصة الامتحانات ذات الفقرات المقالية). وهذه النتائج تتوافق مع دراسات عديدة التي تؤكد أفضلية الطلبة في معاهد التعليم العالي لطرق التقويم البديل المستندة على سيرورة بنائية. فالطلبة يفضلون المهام التنفيذية لأنها تستند على سيرورة تعلم وتلبي حاجياتهم (Tait, 2008). إن تفضيل هذه الطرق نابع من أسباب جوهرية من بينها أنها تنمي دوافع التعلم، وتُثير التعلم العميق والتفكير الناقد الفردي والجماعي، وتطور كفايات تواصلية ومعرفية مختلفة لمدى الحياة، وتعكس رضا الطلاب من التحصيل، في حين أن الوقت الموجه لتطبيق الطرق البنائية البديلة مقارنة بالطرق التلخيصية كان متساويًا حسب نتائج لدراستيْن (Burksaitien & Tereseviciene, 2008; Segers & Dochy, 2001).

إن جوهر الدراسة الحالية هو فحص مدى تأثير اجراءات تقويمية على تحصيل الطلبة. في هذا الشأن لم تتوصل الدراسات لنتائج متشابهة. فدراسات معينة (Beaten et al., 2008; Watering et al., 2008) لم تتوصل لنتائج جوهرية وقاطعة حول الارتباط بين استخدام طرق تقويم وتحصيل علمي. في حين أن دراسات أخرى توصلت للنتيجة أن في حال وجود اتجاهات أكثر ايجابية للطلبة نحو التقويم التلخيصي فذلك يؤدي الى تحصيل أفضل (Howley, et al., 2001; Nesbit & Burton, 2006; Perlman, 2003). بينما وجدت مجموعة من الدراسات أن استخدام التقويم البنائي إلى جانب التقويم التلخيصي يؤدي للحصول على مخرجات أفضل (Green & Emerson, 2007; Gordon & Fay, 2010; Murphy & Cornell, 2010)

بالمقابل، تدعم نتائج لدراستيْن (Hinett, 2002; Trotter, 2006) تأثير التقويم البديل الايجابي على التحصيل لأن الطلبة يستجيبون سلبًا نحو طرق التقويم التقليدية، ويُدركون أن طرق التقويم البديلة هي مُمَكِنة لجودة التحصيل العلمي. يدعم هذا الاتجاه حول التقويم البديل نتائج الدراسة الحالية، فللاستخدام طرق التقويم البديلة أو تفضيلها من

طرف الطالبات وتفضيل المهام الصفية البنائية تأثير دال إحصائيًا في تحصيلهن العلمي، مقارنة باستخدام أو تفضيل الامتحانات النهائية. تعني هذه النتائج أن مشاركة الطالبات حول استخدام المحاضرين لطرق مفضلة من طرفهن تؤدي الى مخرجات تحصيلية أفضل.

استنتاجات الدراسة

من الممكن التوصل لمجموعة من الاستنتاجات، تستند على تحليل ومناقشة اتجاهات الطلبة نحو أنواع وطرق التقويم المستخدمة، فالأول، أن اتجاهات الطلبة تتوافق مع الواقع الذي يجربونه في الدراسات العليا في الجامعات والكليات بشأن هيمنة التقويم التلخيصي، وبالرغم من تطور التكنولوجيات التفاعلية ومستلزمات عصر العولمة وهذه الهوة هي مصيرية ومن الضرورة مناقشتها واتخاذ قرارات بشأنها. والثاني، الصلة القائمة بين مركبات التقويم البديل ومركبات التقويم البنائي من جهة واحدة وبين التقويم البنائي والتقويم التلخيصي من جهة ثانية هي قيم جوهرية من الأهمية حمايتها لتقوية جودة المنظومة التقويمية خاصة والتعليمية التربوية عامة. والثالث، بشأن تكوين منظومة تقويمية شمولية تأخذ بالحسبان اعتبارات متنوعة حين اختيار طريقة التقويم المناسبة، تضمن ترسيخ ثقافة تقويم ثالثة، تُترجَم الى حقيبة يحملها المحاضر، في طياتها طرق وأدوات تقويم مختلفة. أما الاستنتاج الرابع والأخير، هو أن جودة المنظومة التربوية مرتبطة باستخدام أنواع وطرق تقويم تلبي حاجيات ورغبات وتفضيلات الطلبة، ولما لذلك من تأثير معنوي على تحصيلاتهم المتعددة.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة في نتائجها، فإن الباحث خلص إلى التوصيات الآتية:

(1) من الضرورة العمل على التخفيف من مدى الهوة القائمة بين التقويم التلخيصي المهيمن وبين متطلبات التطور التكنولوجي التفاعلي وتطور نظريات التعلم البنائية. تقليص هذه الهوة يتم من خلال تشجيع المحاضرين على تطوير طرق المعتمدة على تحسين التعلم وتطوير كفاءات لمدى الحياة، والتقليل قدر الامكان من ممارسة فكرة التعليم من أجل التقويم.

(2) دعم المحاضرين لاستخدام طرق التقويم البنائي، وخاصة تطوير المهام الصفية المصاحبة للعمل الجماعي التعاوني وعرض الأفلام الهادفة والقصيرة، وتنمية المناقشة الفعالة، وتطوير التفكير فوق الإدراكي الشفهي والمكتوب. أي الضرورة ملحة الى تطوير أدوات تقويم التي تعمل على تنمية النظام الذاتي والنظام فوق المعرفي لدى المتعلمين، كطلاب ومحاضرين.

(3) دعم المحاضرين الذين يؤمنون بأهمية استخدام طرق التقويم والبديلة من ناحية، وحث المحاضرين المتمسكين بطريقة الامتحانات إلى استخدام الطرق البديلة من ناحية أخرى، ومن خلال توفير الشرعية الادارية والمهنية. من المقترح عدم الاقتصار على العروض الصفية الفردية كطريقة تقويم بديلة وانما التنويع في الطرق والأدوات البديلة الأخرى، وخاصة تلك التي تعكس العمل التعاوني التفاعلي.

(4) تصميم بيئة صفية داعمة لاستخدام طرق التقويم البنائية والبديلة، وخاصة من خلال التقليل قدر المستطاع من عدد الطلبة في الفصل، آخذا بالحسبان اعتبارات مختلفة تدعو الى دعم هذه الطرق التي تضع الطلبة في المركز (مثل: تقوية المسؤولية والاستقلالية وتنمية التفكير التأملي الفردي والجماعي).

(5) مشاركة الطلبة في عملية اختيار طرق التقويم المناسبة وفق تفضيلاتهم وحاجياتهم، والتي تأخذ بالحسبان اعتبارات المرتبطة بالطالب والمعلم، ولما لهذه المشاركة من تأثير على تحصيلاتهم في المجالات المختلفة. ومن الضرورة البدء في تطبيق طرق التقويم البديل في السنوات الأولى من التعليم وبهدف تدريبهم عليها مبكرًا.

(6) وبالتالي، من المُقترح تطوير منظومة تقويمية شمولية، تعتمد على ثقافة البدائل، وتضمن صيانة شروط التقويم الجيد من صدق وثبات وموضوعية وشمولية.

(7) ضرورة عقد دورات تدريبية خاصة بطرق التقويم البديل وأدواته، بهدف تعريف المحاضرين وتدريبهم على استخدام الطرق البنائية والبديلة (المهام الصفية، التفكير التأملي ومراجعة الذات وتقويم الزملاء وبناء سلالم التقدير) وكيفية ربط استخدامها بالامتحانات والوظائف النهائية كطرق ضمن التقويم التلخيصي.

(8) إجراء دراسة مكملة مماثلة على عيّنة من المحاضرين من تخصصات مختلفة، بهدف التحقق من درجة استخدام المعلمين لأنواع وطرق التقويم المختلفة ومقارنتها باتجاهات الطالبات.

إن هذه النتائج والاستنتاجات مضمونة بمحددات معينة. من الضرورة اقتصار نتائج الدراسة الحالية على اتجاهات الطالبات وقد تكون هذه الاتجاهات بعيدة عن واقع ممارسة التقويم في الكلية، وقد تختلف النتائج فيما إذا طُبقت على المحاضرين. كذلك من الأهمية الأخذ بالحسبان أن العينة تكونت من طلبة كلية أكاديمية محددة لتأهيل المعلمين، وقد تختلف نتائج هذه الدراسة فيما إذا طبقت على عينة أو كلية أخرى أو جامعة محددة. لقد بُنيت استمارة واضحة العبارات وفُحص صدقها وثباتها، ولكن قد تكون بعض العبارات أو بعض المفاهيم غير واضحة أو غير مفهومة للطالبات ولأسباب مختلفة، ومن الأهمية أخذ هذا العامل بالاعتبار لما له من تأثير على النتائج.

مراجع

البشير، أكرم وبرهم، أريج (2012). *استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته- تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن*. الزرقاء: الجامعة الهاشمية، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج والتدريس.

توفيق، نجاة (2006). أثر استخدام التقويم بالبورت فوليو على التحصيل لدى طلاب الجامعة واتجاهاتهم نحو المادة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. 53 (16): 323-351.

شحاتة، حسن (2001). *التعليم الجامعي والتقويم الجامعي: بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

נבו, ד' (2001). *הערכה בית ספרית: דיאלוג לשיפור בבתי הספר*. תל אביב: רכס.

פרסקו, ב', כפיר, ד' ופאול, א' (2006). *"כולנו מצוינים" – על ציונים ועל ההערכה בחינוך הגבוה*. תל- אביב: הוצאת מכון מופ"ת, עמ' 153-162.

Adams, J. B. (2002). *Faculty and student perceptions of effort and performance's relative contribution to grades.* Paper presented at the 16th annual Conference on Undergraduate Teaching of Psychology, Ellenville, NY.

Abdulaziz, A. (2008). *Identifying faculty members' multiple intelligences in the institute of public administration Saudi Arabia*. Unpublished doctoral Dissertation, State University of Arkansas.

Andrade, H. & Du, Y. (2007).Student responses to criteria referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education. 32* (2), 159–181.

Baeten, M., Struyven, K., & Dochy, F. (2008). *Students' assessment preferences and approaches to learning in new learning environments*: *A replica study*. Paper to be presented at the annual conference of the American Educational Research Association, March 2008, New York.

Baume, D. 2001. *A briefing on assessment of portfolios*, Learning and Teaching Support Network Generic Centre Assessment Series, 6 York: LTSN Generic Centre.

Biggs, J. (2001). Assessment of student learning: Where did we go wrong? *Assessment Update*. *13* (6), 6-11.

Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at University.* Berkshire: Open University Press.

Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Journal of Education 35* (2), 213–24.

Birenbaum, M. & Feldman, R. A. (1998) Relationships between learning *Research, 40* (1), 90–97.

Birenbaum, M. (2000). *New insights into learning and teaching and the implications for assessment*. Keynote address at the 2000 conference of the EARLI SIG on assessment and evaluation, September 13, Maastricht, the Netherlands.

Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment. In: M. Segers, F. Dochy and E. Cascallar (Eds.), *Optimizing new methods of assessing*. Dordecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

Black, P. & Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, 5* (1), 7-7.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*, 5-31.

Broadfoot, P., & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 11* (1), 7–27.

Brookhart, S. M. (2009). Editorial: Special issue on the validity of formative and interim assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice, 28* (3), 1-4.

Brown, J. (2007). Feedback: The student perspective. *Research in Post-Compulsory Education,* 12 (1), 33–51.

Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.

Buhagiar, M. A. (2007). Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: revisiting the territory. *The Curriculum Journal, 18* (1), 39 – 56.

Burksaitien, N. & Tereseviciene M. (2008). Integrating alternative learning and assessment in a course of English for law students. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33* (2), 155–166.

Case, S. (2007). Reconfiguring and realigning the assessment feedback processes for an undergraduate criminology degree. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 32 (3), 285–299.

Clark, I. (2010). Formative assessment: There is nothing so practical as a good theory. *Australian Journal of Education, 54* (3), 341-352.

Clark, I. (2011). Formative Assessment: Policy, Perspectives and Practice. *Florida Journal of Educational Administration & Policy, 4* (2), *158-181.*

Cochran – Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 17,* 527-546.

Connelly, F. & Clandinin, D. J. (2000). Knowledge, context and identity. In: F. M. Connelly & D. J. Clandinin (Eds.), *Shaping a professional identity: Stories of educational practice* (pp. 1-5). New York: Teachers College Press.

Crumbley, L., Flinn, R., & Reichelt, K. (2010). What is Ethical About Grade Inflation and Coursework Deflation? *Journal of Academic Ethics, 8* (3),187-197

Davies, M. A. & Wavering, M. (1999). Alternative assessment: New directions in teaching and learning. *Contemporary Education, 71,* 39-46

Davies, P. (2006). Peer assessment: Judging the quality of students' work by comments rather than marks. *Innovations in Education and Teaching International, 43* (1), 69.

Dochy, F. (2001). A New Assessment Era: Different Needs, New Challenges. *Learning and Instruction, 10* (1), 11-20.

Ellis, A. K. (2001). *Teaching, learning and assessment together: the reflective classroom*. Larchmont, NY: Eye On Education.

Elton, L. & Johnston, B. (2002). *Assessment in Universities: a critical review of research.* London: Generic Centre: Learning and Teaching Support Network.

Ferguson, *P. (2011).* Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36* (1), 51–62.

Frank, M., and A. Barzilai. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 29* (1), 41–61.

Forslund, K. & Hammer, E. (2011). Assessment of students' learning when working in groups. *Education Research, 53* (3), 331-345.

Fostaty, S., & Wilson, R. (2000). *Assessment and Learning: the ICE approach.* Winnipeg, MB: Portage and Main Press.

Fourie, I. & Van Niekerk, D. (2001). Follow-Up on the portfolio assessment a module in research information skills; an analysis of its value. *Education for Information, 19,* 107-126.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Gaultney, J. F., & Cann, A. (2001). Grade expectations. *Teaching of Psychology, 28,* 84–87.

Gómez, E. (2000). Assessment portfolios: Including English language learners in large scale assessments. Washington, DC : ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics.

Gordon, M. E., & Fay, C. H. (2010). The effects of grading and teaching practices on students' perceptions of grading fairness. *College Teaching, 58,* 93–98.

Green, K. H., & Emerson, A. (2007). A new framework for grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 32*, 496–511.

Hattie, J., & Timperely, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*, 81-112.

Havnes, A. (2004) Examination and learning: an activity-theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 29* (2), 159–176.

Heritage, M., & Niemi, D. (2006). Toward a framework for using student mathematical representations as formative assessments. *Educational Assessment: Special Issue, 11 (3&4),* 265-284.

Heritage, M. (2008). *Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment*. Washington, DC: Chief Council of State School Officers.

Heritage, M. (2010). Formative assessment and next-generation assessment systems: Are we losing the opportunity? Washington D.C.: Council of Chief State School Officers .Retrieved from: *http://www.edweek.org/media/formative_assessment_next_generation_heritage.pdf.*

Hinett, K. (2002) Failing to Assess or Assessing Failure? In: M. Peelo and T. Wareham (eds.) *Failing Students in higher education,* Maidenhead, UK: SRHE/ Open University Press.

Holroyd, C. (2000) Are assessors professional? *Active Learning in Higher Education, 1 (1),* 28–44.

Howley, A., Kusimo, P. S., & Parrott, L. (2001). Grading and the ethos of effort. *Learning Environments Research, 3,* 229–246.

Hunston, W. (1981). Competency Based teacher Education. Chicago: Crowell.

Huxham, M. (2007). Fast and effective feedback: Are model answers the answer? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32* (6), 601–611.

Jenkins, J. (2010). A multi-faceted formative assessment approach: better recognizing the learning needs of students. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35 (5),* 565–576.

Klenowski, V. (2003). *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles.* London and New York: RoutledgeFalmer.

Knapper, C. & Cropley, J. (2000). *Lifelong learning in higher education.* London: Kogan Page, Sterling, Stylus.

Knight, P. T. (2001). *A briefing on key concepts: formative and summative, criterion & norm-referenced assessment.* York: LTSN Generic Centre ASS.

Le, K. & Tam, V. (2007). A survey on effective assessment methods to enhance student learning. *Australasian Association of Engineering Education*. *13 (2)*, 13- 19.

Maclellane, E. (2001). Assessment for Learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 26 (4)*, 307-318.

Marzano, R.J. (2006). *Classroom assessment & grading that work.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mindy, K. (2005). *Living usage ingeniously on the multiple intelligences*. Taipei, Taiwan: Yuan-Liou.

Moon, T., Brighton, C., Callahan, C., & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. *Middle School Journal , 25 (4),* 39–41.

Murphy, C., & Cornell, J. (2010). Student perceptions of feedback: seeking a coherent flow. *Practitioner Research in Higher Education*, *4* (1), 41-51.

Nesbit, P., & Burton. S. (2006). Student justice perceptions following assignment feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 31 (6)*, 655–670.

O'Donovan, B., Price, M., & Rust, C. (2000). The Student Experience of Criterion-Referenced assessment. *Innovations in Education and Teaching International*. 38 *(1)*, 74-82.

Orsmond, P. (2006). *Self- and peer assessment: Guidance on practice in the biosciences.* York: Higher Education Academy.

Osmon, D., & Jackson, R. (2002). Inspection time and IQ: Fluid or perceptual aspects of intelligence? *Intelligence*, *30* (2), 119-127.

Pereira, D., & Flores, M. (2011). *Students' perceptions about assessment in higher education*. Glasgow: University of Glasgow.

Perlman, C. L. (2003). *Practice tests and study guides: Do they help? Are they ethical? What is ethical test preparation practice?* (ERIC Document Reproduction Service No. ED480062): *http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content storage 01/0000019b/80/1b/57/df.pdf* (accessed August 6, 2013).

Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. VA: ASCD.

Poulos, A., & Mahony, J. (2008). Effectiveness of feedback: the students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33 (2),* 143–154.

Ramdsen, P. (2003). *Learning to teach in higher education.* London: RoutledgeFalmer.

Rayner, S. (2007). A teaching elixir, learning chimera or just fool's gold? Do learning styles matter? *Support for Learning,* 22 *(1),* 24–30.

Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30 (3),* 231–40.

Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education. 30* (3), *231–240.*

Ryan, C. D. (1994). *Authentic Assessment*. Westminster CA: teacher Created Material Inc.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*, 119-140.

Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997) 'But is it fair?' an exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment, *Studies in Educational Evaluation, 23*(4), 349–371.

Seefchak, C. (2008). *Factors that influence achievement and self-efficacy in developmental university students*. Unpublished doctoral dissertation, Northcentral University.

Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: The value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education, 26* (3), 327–343.

Segers, M., Gijbels, D. and Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies, 34* (1): 35–44.

Serafini, F. (2001). Three paradigms of assessment: measurement, procedure and inquiry. *The reading Teacher, 54* (4), 384-393.

Shepard, L.A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher, 29* (7), 4-14.

Svinicki, M. (2004). Authentic assessment: testing in reality. New Directions for Teaching and Learning, 100 (4), 23-29.

Stufflebeam, Daniel, M. (1983). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation , Kluwer-Nijhoff: Boston and Hingham, MA, U.S.A.*

Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30* (4), 331–347.

Tait, C. (2010). Chinese Students' Perceptions of the Effects of Western University Examination Formats on their Learning. *Higher Education Quarterly*, 64 (3), 261–275.

Traub, R. E. & MacRury, K. (1990) Multiple-choice vs. free response in the testing of scholastic achievement. In: K. Ingenkamp & R. S. Jager (Eds.), *Test und tends 8: jahrbuch der pädagogischen diagnostik* (Weinheim und Base, Beltz Verlag), 128–159.

Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 31* (5), *505 –521*.

Van Den Berg, I. (2006). Design principles and outcomes of peer assessment in Higher Education. *Studies in Higher Education* 31 (3), 341.

Van der Schaaf, M., Baartman, L. & Prins, F. (2011). Exploring the role of assessment criteria during teachers' collaborative judgement processes of students' portfolios. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (7), 847-860.

Van de Watering, G., & Van der Rijt, J. (2006). Teachers' and students' perceptions of assessments: A review and a study into the ability and accuracy of estimating the difficulty levels of assessment items. *Educational Research Review, 1*(2), 133–147.

Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: an attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 34* (2), 221–230.

Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F & Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *High Education, 56* (6), 645–658.

Weaver, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 31 (3), 379–394.

Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2002). *Assessment: What's in it for schools?* London and New York: Routledge Falmer.

Wen, L. (2006). Attitudes towards peer assessment: A comparison of the perspectives of pre-service and in-service teachers. *Innovations in Education and Teaching International,* 43 (1), 83.

Woodward, H., and P. Nanlohy. (2004). Digital portfolios: fact or fashion? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 29* (2), 227–237.

Xie, J. & Lin, R. (2009). Research on multiple intelligences teaching and assessment. *Asian Journal of Management and Humanity Sciences, 4* (2-3), *106-124.*

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education,* 45: 477–501.

Zeichner, K. M. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record, 105,* 490-519.

Zhang, Z. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement in Education, 16* (4), 323–342.

ملاحق

ملحق (1): مصفوفة معاملات الارتباط بين أنواع وطرق القياس والتقويم (N=300)

طرق القياس والتقويم	التقويم البنائي	التقويم التلخيصي	التقويم البديل	مهام صفية	اختبارات قصيرة	امتحانات نهائية	وظائف نهائية	مهام بديلة
التقويم البنائي		.381**	.470**	.425**	.256**	.115*	.178**	.433**
التقويم التلخيصي			.177**	.131*	.131*	.384**	.232**	.198**
التقويم البديل				.334**	.402**	-.056	.196**	.844**
مهام صفية					.105**	.084	.357**	.261**
اختبارات قصيرة						.126*	.079	.394**
امتحانات نهائية							.273**	-.088
وظائف نهائية								.093
مهام بديلة								

* دال إحصائيا عند مستوى ($p\leq 0.05$)

** دال إحصائيا عند مستوى ($p\leq 0.01$)

ملحق (2): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين اتجاهات الطالبات نحو طرق تقويم مستخدمة من قبل المحاضرين واتجاهاتهن نحو طرق التقويم المفضلة من طرفهن (N=300)

طريقة التقويم	الاتجاهات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" *	مستوى الدلالة**
مهام صفية	مُستخدمة بواسطة المحاضر	3.12	.88	-5.21	.00
	مُفضلة من قبل الطالبة	3.50	1.02		
اختبارات نهائية	مُستخدمة بواسطة المحاضر	4.17	.79	11.08	.00
	مُفضلة من قبل الطالبة	3.31	1.18		
مهام بديلة	مُستخدمة بواسطة المحاضر	2.67	.59	-9.68	.00
	مُفضلة من قبل الطالبة	3.29	1.02		

* (df=299).

** دال إحصائيا عند مستوى ($p\leq 0.05$)

Attitudes of college students toward used versus preferred methods of assessment and their correlation to academic achievement

Abstract

This study aimed to investigate the types and methods of assessment practiced by college lecturers, from the perspectives of students. A questionnaire was constructed to measure the degree of usage, distributed to a sample of 300 female students. The results of the study showed that the degrees of students' responses to the summative assessment methods (based on exams and final works) were high, compared with formative and alternative methods usage. The results also showed no significant differences in attitudes due to personal and educational variables. The study showed differences between the responses of the students towards using of assessment's methods as well. Finally, the results demonstrated that the perceived achievement in exams is not associated to the method of assessment itself, compared to those obtained via implementation of alternative tasks. The study concluded the essential comprehensive assessment's culture, which carries with it various types and methods. The study gave a number of recommendations, including the necessity to build a systematic comprehensive assessment culture to promote the practice of formative and alternatives methods.

Keywords: attitudes, college of teacher's education, types of assessment, methods of assessment.