

إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم وللاختبار كأداة تعليمية وعلاقة ذلك بتخصصاتهم ومستوياتهم التحصيلية

د. يحيى حياتي نصار

قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك سعود

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة، وبالتحديد إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الاختبار وأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير وأسلوب التقديم وأسلوب الدمج بين الأساليب السابقة أو بين بعضها، وعلى إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الاختبار كأداة تعليمية. كذلك يحاول البحث فحص العلاقة بين إدراكات الطلبة لأساليب التقويم وللاختبار كأداة تعليمية من جهة وتخصصاتهم (إنسانية، علمية) ومستوياتهم التحصيلية (متدني، متوسط، مرتفع) من جهة أخرى.

وبغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية تم تصميم استبانة ضُمنت خمسة مقاييس فرعية بحيث خصص أربعة منها لقياس إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم، بينما خصص الأخير لقياس إدراكات الطلبة للاختبار كأداة تعليمية. وقد تكون كل مقياس فرعي من ثمان فقرات بينما كان العدد الكلي لفقرات الاستبانة ٤٠.

أجريت هذه الدراسة على ٣٨٥ من طلبة جامعة الملك سعود الذكور المسجلين في مقررات في الثقافة الإسلامية وذلك للفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م. وتم اختيار العينة وفق الطريقة العشوائية العنقودية.

وبصورة عامة أشارت نتائج الإحصاء الوصفي إلى وجود بعض الفروق في إدراكات أفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود لبعض أساليب التقويم وفي إدراكاتهم للاختبار كأداة تعليمية تبعاً لمتغيري المستوى التحصيلي والتخصص.

كذلك أوضحت النتائج أن إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة وللاختبار كأداة تقويم قد تباينت بدرجة دالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص سواء على مستوى التباين المتعدد أو على المستوى الأحادي، كذلك أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في

الجامعة وللإختبار كأداة تقويم قد تباينت بدرجة دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي أو للتفاعل بين متغيري التخصص والمستوى التحصيلي على مستوى التباين المتعدد؛ لكنها لم تكن دالة إحصائياً على المستوى الأحادي إلا مع متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للإختبار كأسلوب تقويمي.

مقدمة :

يُعنى التقويم التربوي بمختلف جوانب العملية التعليمية - التعليمية فهو يهتم بتقويم أداء المدرس، وتقويم المناهج، وتقويم الإدارات التعليمية، وتقويم تحصيل الطلاب (الدوسري، ٢٠٠٠). ويلعب تقويم التحصيل دوراً مهماً في العملية التعليمية - التعليمية؛ ذلك أنه يعبر عن درجة تحقيق الأهداف التعليمية في مراحلها المختلفة سواء أثناء القيام بها أو بعد انتهاء كل وحدة دراسية أو حتى في نهاية كل مرحلة تعليمية. ويُعد تقويم التحصيل عملية أشمل من التقييم؛ ذلك لأننا لا نسعى من خلالها فقط لمعرفة مستوى أداء الطالب أو درجة تحقيقه لأهداف معينة بل نسعى إلى إجراء ما يلزم لتحسين مستوى أداء الطالب ورفع درجة تحقيقه للأهداف المرجوة من العملية التعليمية - التعليمية (عودة، ١٩٨٧). وفي هذا الإطار لا بد من الإشارة إلى الفرق بين عمليتي القياس والتقويم، فالهدف من القياس هو إعطاء قيمة رقمية حول درجة تحقيق سمة معينة لدى الشخص وفق قواعد محددة (Crocker & Algina, 1986)؛ أي أن القياس عملية تسبق التقييم بمعنى أننا لا نستطيع أن نقيم مستوى أداء الطالب دون إجراء عملية القياس، وبعد ذلك نحاول القيام بالإجراءات اللازمة لتحسين مستوى أداء الطالب وهذا ما يسمى بالتقويم؛ أي أن العمليات الثلاث تتم وفق الترتيب التالي: قياس - تقييم - تقويم.

وتتعدد أساليب تقويم التحصيل التي يستخدمها المدرسون في الجامعات لتقويم تحصيل طلبتهم، ومن هذه الأساليب ولعله من أهمها وأكثرها شيوعاً واستخداماً هو الاختبار التحصيلي بأشكاله المختلفة، فقد يكون الاختبار موضوعياً أو مقالياً، وقد يكون اختبار سرعة أو اختبار قوة (Oosterhof, 1994). ومن الأساليب الأخرى المتبعة لتقويم تحصيل الطلبة في الجامعات أسلوب كتابة

الأبحاث والتقارير العلمية. وهنا قد يطلب المدرس من الطالب إعداد ورقة بحثية حول موضوع معين من موضوعات المقرر، أو حول أي موضوع من الموضوعات ذات الصلة بذلك المقرر، أو قد يطلب من الطالب إعداد تقرير حول تجربة أو ندوة أو محاضرة... إلخ. والأسلوب الثالث يعتمد بصورة أساسية على تقديم الطالب أمام زملائه لموضوع معين من موضوعات المقرر (Presentation). والأسلوب الرابع هو أسلوب الدمج بين الأساليب السابقة أو بين بعضها كأن يقوم المدرس الطالب من خلال ورقة بحثية واختبار، وقد تستخدم أساليب أخرى غير الأساليب التي تم ذكرها لتقويم تحصيل الطلبة.

وفي جامعة الملك سعود - كغيرها من الجامعات - يستخدم أعضاء هيئة التدريس جميع الأساليب التي تم ذكرها؛ حيث إنهم يستخدمون الاختبار بكافة أشكاله. فنجدهم يستخدمون الاختبارات الموضوعية والاختبارات المقالية وأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير والتقديم، وأحياناً يلجأون إلى الدمج بين اثنين أو أكثر من الأساليب السابقة. وعلى الرغم من أن جميع هذه الأساليب تشترك في سعيها لتحديد درجة تحقيق الطالب لأهداف تعليمية محددة إلا أن كلاً منها يقيس مجموعة معينة من هذه الأهداف أو المهارات بطريقة أفضل من أساليب التقويم الأخرى. فعلى سبيل المثال يمكن قياس درجة إلمام الطالب الجامعي بمهارات البحث العلمي من خلال الاختبار التحصيلي لكنه ليس الأسلوب الأفضل؛ حيث إنه من الأنسب في هذه الحالة استخدام أسلوب كتابة الأبحاث العلمية لتقويم تلك المهارات أو الدمج بين الأسلوبين حتى ولو كان الطالب في المراحل الأولى لتدريبه على مهارات البحث العلمي. وقد يكون لإلمام المدرس الجامعي بأهداف المقررات التي يتم تدريسها للطلبة دور مهم في تحديد أسلوب التقويم الأنسب، لكن الأسئلة التي تطرح نفسها هنا: هل ينقل المدرس الجامعي ذلك الوعي بالأهداف لطلبته؟ وهل يتساءل المدرس الجامعي فيما إذا كان الأسلوب التقويمي المستخدم قد تم إدراكه من قبل الطلبة بطريقة تنسجم

مع الأهداف التي يسعى لتحقيقها أم أنه قد تم إدراكه من قبل الطلبة بطريقة قد تعيق من دافعيتهم للتعلم؟ ولماذا يفضل الطلبة الجامعيين بعض أساليب التقويم أكثر من الأساليب الأخرى؟ وما تأثير استخدام أساليب تقويم لا يشعر معها الطلبة بأنه قد تم تقويمهم بصورة دقيقة؟ وما تأثير أساليب التقويم المستخدمة على أنماط تعلم الطلبة؟

إنه من المهم تذكير الطلبة بصورة مستمرة أن الهدف من تقويم تحصيلهم هو التأكد من تمكنهم من المواد العلمية التي تقع ضمن تخصصاتهم، وأن جميع أساليب التقويم - ومن ضمنها الاختبار - ما هي في النهاية إلا أدوات تعليمية تساعد على تحقيق ذلك الهدف. من هنا تبرز أهمية إشعار الطلبة بأن الاختبار لم ينته بمجرد رصد درجاتهم وإبلاغهم بهذه الدرجات؛ بل يجب أن يُتبع بمراجعة يتم فيها التعرف على الإجابات الصحيحة، بحيث ترسخ المعرفة لدى الطلبة سواء كانوا قد أجابوا الأسئلة بطريقة صحيحة أو خاطئة، وهذا ما يعرف بالتغذية الراجعة. إن استخدام أسلوب التغذية الراجعة من قبل المدرسين يساعد الطلبة على تعلم المادة العلمية التي تم اختبارهم بها بصورة أفضل (Ingenkamp, 1986)، وتزيد من احتمالية إدراكهم للاختبار على أنه أداة تعليمية وليس فقط أداة لرصد الدرجات.

إن إدراكات الطلبة للأساليب التي تستخدم في تقويمهم تلعب دوراً مهماً سواء في توجيههم نحو أنماط تعلم معينة (Fredericksen, 1984) أو في تفضيلهم لأساليب تقويم معينة اعتقاداً منهم أن احتمال فرص النجاح فيها أكبر (محافظة، ١٩٩٩).

مشكلة الدراسة:

بما أن الطالب هو المحور الأساسي لعملية تقويم التحصيل فإنه لا بد من التركيز والاهتمام بدرجة تفاعل الطالب مع هذه العملية، وبمعنى أدق لا شك

أنه من الضروري فحص إدراكات الطلبة لأساليب التقويم المختلفة والتي يستخدمها مدرسوهم. ذلك أن المدرس قد يستخدم بعض الأساليب التي قد لا يشعر معها الطالب بأنه قد تم تقويمه بصورة دقيقة مما يجعله يدرك عملية التقويم على أنها عملية ليست عادلة، وتعتبرها الكثير من الأخطاء. وفي هذا المجال يشير الدوغان (١٩٩٥) إلى أنه قلما تؤخذ وجهة نظر الطالب وتفضيلاته في الاعتبار من قبل الباحثين والمتخصصين عند التخطيط أو الإعداد للاختبار.

وتؤثر أساليب التقويم تأثيراً واضحاً على الوضع النفسي للطلاب، فهي إما أن تجعله واثقاً بنفسه وبقدراته وإما أن تجعله يشعر بأنه عاجز؛ مما يقلل من تقديره لذاته. بالإضافة إلى ذلك قد تؤثر عملية التقويم على مفهوم الذات واتجاهات الطلبة نحو أنفسهم (Oosterhof, 1994)، كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن إدراكات الطلبة وتوقعاتهم لأساليب التقويم التي تستخدم من قبل مدرسيهم تؤثر مباشرة على أنماط تعلمهم (Elron & Laurillard, 1979; Fredericksen, 1984; Miller & Parlett, 1974)، وهذا يشير إلى أهمية إدراكات الطلبة لأساليب التقويم المختلفة والمستخدمه في الجامعات. وكما تم ذكره سابقاً فإن الهدف الأساس لأساليب التقويم المختلفة هو تعديل وتصحيح أداء الطالب بحيث يصبح قادراً على تحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة لكل مقرر من المقررات. وبما أن الاختبار التحصيلي وبالتحديد أسلوب الورقة والقلم ما زال الأكثر شيوعاً واستخداماً في جامعاتنا العربية ومنها جامعة الملك سعود، فإنه لا بد من تعرّف إلى أي درجة تستخدم الاختبارات كأداة تعليمية وليس فقط كأداة لرصد مستويات الطلبة. وفي هذا السياق يؤكد الكثير من المتخصصين في مجال القياس النفسي والتربوي على موضوع التغذية الراجعة بعد الاختبارات لأنها تعتبر أساساً لإحداث التغيير أو التعديل المطلوب في أداء الطالب (Kulhavy, 1977). من هنا فإن الهدف من هذه الدراسة هو فحص إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة وبالتحديد إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الاختبار وأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير وأسلوب التقديم وأسلوب

الدمج بين الأساليب السابقة أو بين بعضها. وبالإضافة إلى رصد إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الاختبار كأحد أساليب التقويم، تهدف هذه الدراسة أيضاً إلى التعرف على إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الاختبار كأداة تعليمية.

أسئلة الدراسة :

محاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ١ - كيف يدرك طلبة جامعة الملك سعود الاختبار التحصيلي كأسلوب تقويمي؟
- ٢ - كيف يدرك طلبة جامعة الملك سعود أسلوب إعداد الأبحاث والتقارير كأسلوب تقويمي؟
- ٣ - كيف يدرك طلبة جامعة الملك سعود أسلوب التقديم (عرض جزء من المقرر أو موضوع ما أمام بقية طلبة الشعبة) كأسلوب تقويمي؟
- ٤ - كيف يدرك طلبة جامعة الملك سعود أسلوب الدمج بين بعض أساليب التقويم كأسلوب تقويمي؟
- ٥ - كيف يدرك طلبة جامعة الملك سعود الاختبار كأداة تعليمية؟
- ٦ - كيف يدرك طلبة جامعة الملك سعود رزمة أساليب التقويم المستخدمة في الجامعة؟
- ٧ - هل تختلف إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم (الاختبار وكتابة الأبحاث والتقارير والدمج) وللاختبار كأداة تعليمية تبعاً لتخصصاتهم (إنسانية أو علمية)؟
- ٨ - هل تختلف إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم (الاختبار وكتابة الأبحاث والتقارير والدمج) وللاختبار كأداة تعليمية تبعاً لمستوياتهم التحصيلية (تحصيل متدني أو تحصيل متوسط أو تحصيل مرتفع)؟
- ٩ - هل تختلف إدراكات طلبة جامعة الملك سعود الذين ينتمون إلى تخصصات مختلفة (إنسانية أو علمية) لأساليب التقويم (الاختبار وكتابة الأبحاث

والتقارير والدمج) وللاختبار كأداة تعليمية تبعاً لاختلاف مستوياتهم التحصيلية (تحصيل متدني أو تحصيل متوسط أو تحصيل مرتفع)؟

ويركز السؤال رقم (٩) على فحص فيما إذا كانت إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم وللاختبار كأداة تعليمية تختلف نتيجة لأثر التفاعل بين متغيري التخصص والمستوى التحصيلي للطلبة.

فرضيات الدراسة:

يتم عادة استخدام أساليب الإحصاء التحليلي لفحص الفرضيات الصفرية بغرض الإجابة عن الأسئلة البحثية التي تعتمد على المنهج الكمي التحليلي. ولكن في ضوء الاختلاف في طبيعة المواد التعليمية تبعاً لنوع التخصص (علمي وإنساني) سواء من حيث التركيز على الجانب النظري أو الجانب العملي أو حتى طبيعة المهارات الواجب إتقانها في أي منهما، وبما أن الدراسات قد أشارت إلى وجود نوع من العلاقة بين أساليب التقويم وأنماط تعلم الطلبة (Elron & Laurillard, 1979; Fredericksin, 1984; Miller & Parlett, 1974) بل إن العديد من هذه الدراسات قد أشارت إلى أن الطلبة الذين يستخدمون الأساليب السطحية في التعلم يجدون صعوبة كبيرة في التأقلم مع متطلبات أساليب التقويم التي تكون موجهة للطلبة عميقي التعلم (Martin & Ramsden, 1987; Marton & Saljo, 1976; Ramsden, 1985)، فإن إدراكات الطلبة لأساليب التقويم قد تتباين تبعاً لاختلاف مستوياتهم التحصيلية. بناء على ما تقدم يمكن اعتماد الفرضيات الإحصائية التالية كفرضيات بديلة عن الفرضيات الصفرية:

ف.ب.١: تختلف إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم (الاختبار وكتابة الأبحاث والتقارير والدمج) وللاختبار كأداة تعليمية اختلافاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، باختلاف تخصصاتهم (إنسانية أو علمية).

ف.ب.٢: تختلف إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم (الاختبار وكتابة الأبحاث والتقارير والدمج) وللاختبار كأداة تعليمية اختلافاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، باختلاف مستوياتهم التحصيلية (تحصيل متدني أو تحصيل متوسط أو تحصيل مرتفع).

ف.ب.٣: تختلف إدراكات طلبة جامعة الملك سعود الذين ينتمون إلى تخصصات مختلفة (إنسانية أو علمية) لأساليب التقويم (الاختبار وكتابة الأبحاث والتقارير والدمج) وللاختبار كأداة تعليمية اختلافاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، تبعاً لاختلاف مستوياتهم التحصيلية (تحصيل متدني أو تحصيل متوسط أو تحصيل مرتفع).

أهمية الدراسة:

إن رصد إدراكات الطلبة الجامعيين لأساليب التقويم المتبعة في جامعاتهم يمكن أن تساعد أعضاء هيئة التدريس على التعرف على درجة تحقيق تلك الأساليب للأهداف التي صممت من أجلها، وهي أيضاً قد تشعر الطلبة بأنهم طرف فاعل في عملية التقويم مما يشجعهم على تقديم اقتراحات بناءة ومفيدة لتطويرها (شحاته وأبا الخيل، ٢٠٠١). وهي كذلك تشير إلى أنماط تعلم الطلبة (Miller & Parlett, 1975)، وبالتالي إجراء ما يلزم خاصة فيما يتعلق بأساليب التقويم لتوجيههم نحو استخدام نمط التعلم العميق القائم على التحليل والربط، مما قد يسهل من استيعابهم للمواد العلمية المتضمنة في برامجهم. كذلك من المهم تعرّف ما إذا كان الطلبة يدركون الاختبار كأداة تعليمية وليس فقط كأداة لرصد الدرجات، وذلك باهتمام المدرسين بتقديم التغذية الراجعة المناسبة؛ حيث إن ذلك قد يحسن من اتجاهاتهم نحو الاختبار، وربما يساهم في التقليل من حالة القلق المرتبطة مع الاختبارات (Hill, 1984). وكذلك تلعب التغذية الراجعة دوراً مهماً في استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلبة (Pressley, Levin, & Ghatala, 1984).

التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

١ - إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة وللإختبار كأداة تعليمية: ويقصد به درجات طلبة جامعة الملك سعود على مقياس إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة وللإختبار كأداة تعليمية.

٢ - أساليب التقويم المتبعة في جامعة الملك سعود: ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة الإجراءات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لتحديد درجات طلبتهم في المواد الدراسية المختلفة، وتشمل الإختبار، وكتابة الأبحاث والتقارير، والتقديم، والدمج بين بعض الأساليب السابقة.

٣ - الإختبار كأداة تعليمية: ويقصد به استخدام الإختبار كوسيلة للتأكد من تمكن الطلبة من المواد العلمية، وذلك من خلال تقديم التغذية الراجعة واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين العملية التعليمية في ضوء نتائج الطلبة على الإختبار.

٤ - التخصص: صنف الطلبة الذين كانوا ضمن أفراد عينة الدراسة في ضوء هذا المتغير إلى صنفين هما: طلبة التخصصات الإنسانية، ويضم الطلبة الذين ينتمون إلى إحدى كليات (التربية، العلوم الإدارية، الآداب). وطلبة التخصصات العلمية، ويضم الطلبة الذين ينتمون إلى إحدى كليات (الهندسة، الطب، العلوم).

٥ - مستوى التحصيل: ويقصد به في هذه الدراسة المعدل التراكمي للطلبة، وقد صنف الطلبة الذين كانوا ضمن أفراد عينة الدراسة في ضوء هذا المتغير إلى ثلاث فئات: فئة التحصيل المتدني؛ وضمت الطلبة الذين كانت معدلاتهم التراكمية أقل أو يساوي ٢,٥، وفئة التحصيل المتوسط؛

وضمت الطلبة الذين كانت معدلاتهم التراكمية أكبر من ٢,٥ حتى ٣,٥، وفئة التحصيل المرتفع؛ وضمت الطلبة الذين كانت معدلاتهم التراكمية أكبر من ٣,٥.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تؤثر أساليب التقويم المتعددة على الطلبة، فهي قد تسرع من تعلم الطلبة وقد تبطئ من سلوكهم التعليمي (Elton & Laurillard, 1979). إن تأثير أساليب التقويم على العملية التعليمية - التعليمية قد يكون سلبياً أو إيجابياً على الطلبة، بل لعل هذه التأثيرات هي التحيز الحقيقي للاختبارات (Fredericksen, 1984). ويشير سنايدر (Snyder, 1971) إلى أن الطلبة المدفوعين داخلياً للتعلم لا يدعون فرصة لأساليب التقويم المتبعة لإفساد أهدافهم التعليمية. ويشير كل من ميلر وبارليت (Miller & Parlett, 1975) إلى أن أساليب التقويم تنتج ثلاثة أنماط من التعلم لدى الطلبة؛ ففي حين يركز الطلبة في النوع الأول (التعلم العميق) على اكتشاف العلاقات بين عناصر المادة التعليمية والربط ما بين هذه العناصر، يركز الطلبة في النوع الثاني (التعلم الواعي) على كتابة الملاحظات أثناء الحصة إذا ما تم توجيههم لذلك وهؤلاء يكونون أقل فعالية من أفراد النوع الأول، وأخيراً يركز الطلبة في النوع الثالث (التعلم الأصم) على الحفظ ولا يسعون إلى تحقيق الأهداف المعرفية العليا. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الطلبة الذين يستخدمون الأساليب السطحية في التعلم يجدون صعوبة كبيرة في التأقلم مع متطلبات أساليب التقويم التي تكون موجهة للطلبة عميقي التعلم (Martin & Ramsden, 1987; Marton & Saljo, 1976; Ramsden, 1985).

وفي دراسة نيوبل وجيجر (Newble & Jaeger, 19783) هدفت لفحص تأثير تغيير أسلوب التقويم على طلبة في كلية الطب، حيث قاما بإبدال اختبار كتابي إلى اختبار عملي اعتقد كثير من الطلبة أنه أكثر صعوبة من

الاختبار الكتابي، ونتيجة لذلك كان تركيز الطلبة على ذلك الاختبار التطبيقي أكثر من تركيزهم على الاختبار الكتابي؛ مما أثر على أدائهم في الاختبارات الكتابية، حيث فشل العديد منهم في هذه الاختبارات مما جعلهم يعودون للتركيز على الاختبارات النظرية ونتيجة لذلك أصبحوا يقضون وقتاً أطول في المكتبة مقارنة بالوقت الذي كانوا يقضونه في الإعداد للاختبارات العملية. وقد علق الباحثان على هذه النتيجة بالإشارة إلى أن تغيير أسلوب التقييم قد أثر على نمط تعلم طلبة كلية الطب.

وفي دراسة أخرى أعد رامسدين وبودين (Ramsden, Beswick & Bowden, 1987) برنامجاً لتدريب طلبة الجامعة بهدف تحسين مهاراتهم في التعلم. وتوقع الباحثون من خلال هذا البرنامج أن الطلبة سيصبحون أكثر استخداماً «للتعلم العميق»، لكنهم على النقيض من ذلك وجدوا أن الطلبة قد أصبحوا بعد البرنامج أكثر ميلاً لاستخدام «التعلم السطحي». وقد فسّر الباحثون هذه النتيجة بأن الطلبة، ومن خلال البرنامج التدريبي، أصبحوا أكثر قدرة على تحليل أساليب التقييم المتبعة في جامعتهم، حيث إن هذه الأساليب تركز على التعلم السطحي أكثر من تركيزها على التعلم العميق.

يتضح من خلال الدراسات التي تم استعراضها، أن أساليب التقييم تؤثر بصورة واضحة على أنماط تعلم الطلبة، لذلك فإن إدراكات الطلبة لأساليب التقييم تعكس بصورة أو بأخرى أنماط تعلمهم ومدى استعدادهم للتعامل الفعال والإيجابي مع المادة العلمية التي تطرح في المواد الدراسية المختلفة. وفي هذا السياق أشار جاي (Gay, 1980) إلى أن نوع الفقرات التي تقدم في الاختبارات وتوقعات الطلبة حول نوعية فقرات الاختبار تلعب دوراً كبيراً في تحديد أسلوب استعدادهم للاختبار. كما أشارت الدراسات إلى اختلاف إدراكات الطلبة لأساليب التقييم المختلفة (Kniveton, 1996) وإلى أن هناك العديد من المتغيرات التي تؤثر على إدراكات الطلبة لأساليب التقييم المختلفة، ومن هذه المتغيرات

أنماط تعلم الطلبة وجنسهم وتخصصاتهم الأكاديمية (Birenbaum, 1997). وفي هذا الصدد سأل جيلمان وباركوتيز (Gelman & Berkowitz, 1993) ٣٢٢ طالباً جامعياً من خلال استبانة عن آرائهم في الأساليب المتبعة في تقويمهم من قبل مدرسيهم. ووجد الباحثان أنه في حين يفضل الطلبة الذكور الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد، فإن الطالبات يفضلن الاختبارات المقالية.

وفي دراسة أخرى أجراها زولار وبن شيم (Zoller & Ben-Chaim, 1988)، أظهرت النتائج أن الطلبة يفضلون أساليب التقويم التي تختصر الوقت ولا تحتاج إلى صعوبة في التذكر. وبينت الدراسة أن الطالبات يفضلن الاختبارات المنزلية (take-home exams) أكثر من الطلبة الذكور، وأنهن أقل استعداداً لتقديم الاختبارات اللفظية بغض النظر عن شكل أو نوع الفقرات المستخدمة.

وفي دراسة أجراها كنيفيتون (Kniveton, 1996) سأل فيها ٢٩٢ طالباً جامعياً من طلبة البكالوريوس عن إدراكاتهم حول التقويم المستمر والاختبارات، وكانت عينة الدراسة طبقية بحيث توزعت بصورة متساوية على متغيرات الجنس والعمر وسبع مواد أكاديمية وجامعتين. وأشارت نتائج البحث أن الطلبة يدركون أساليب التقويم على أنها مهمة على أساس أنه يمكن استخدامها لحفز وتشجيع الطلبة على التعلم. وأظهرت الدراسة أيضاً أن استجابات الطلبة تباينت تبعاً لأعمارهم وجنسهم. لكن بصورة عامة أشار الطلبة إلى أن التقويم المستمر يجب استخدامه على الأكثر في نصف المواد أو المقررات المستخدمة في تقويمهم.

وفي دراسة أخرى فحص برينبوم (Birenbaum, 1997) الفرق بين طلبة جامعيين من تخصصين مختلفين حول إدراكاتهم لأساليب التقويم. تكونت عينة الدراسة من ٨٥ طالباً من كلية الهندسة و٨٧ طالباً من كلية التربية. وطلب من الطلبة الاستجابة لاستبانة استراتيجيات التعلم المدفوع Motivated Learning Strategies Questionnaire (MLSQ) واستبانة أخرى تقيس تفضيلاتهم لأساليب

التقويم المختلفة. وأشارت النتائج إلى أن تفضيلات الطلبة اختلفت بدرجة دالة إحصائياً تبعاً لتخصصاتهم، وقد ارتبطت هذه الفروق إلى درجة كبيرة باستراتيجيات التعلم لدى الطلبة في كلا التخصصين.

وفي نفس السياق أجرى الدوغان (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى قياس اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية وعلاقة ذلك بمستوياتهم الدراسية وتخصصاتهم ومستويات تحصيلهم. أجريت هذه الدراسة على عينة حجمها ٣٢٣ طالباً من طلبة جامعة الملك سعود جميعهم من الذكور وفي مرحلة البكالوريوس، واشتملت العينة على مختلف المستويات الدراسية والتخصصات. دلت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة الجامعة نحو الاختبارات الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاهاتهم نحو الاختبارات المقالية بفرق دال إحصائياً. كما أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة سواء نحو الاختبارات الموضوعية أو المقالية لا يختلف باختلاف المستوى الدراسي للطلبة أو التخصص أو مستوى التحصيل؛ حيث فضل جميع الطلبة بغض النظر عن تخصصاتهم أو مستوياتهم الدراسية أو مستويات تحصيلهم الاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية.

وفي دراسة أجراها محافظة (١٩٩٩)، هدفت إلى رصد اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية في جامعة مؤتة في الأردن نحو الامتحانات العادية وكتابة الأوراق البحثية. وضمت عينة الدراسة ١٠٦ فرداً (٧٧ طالباً و٢٩ طالبة)، ومن الجدير ذكره أن جميع أفراد العينة كانوا من المعلمين والمعلمات الذين التحقوا ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية في جامعة مؤتة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يفضلون كتابة الأوراق البحثية على تقديم الامتحانات العادية. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط اتجاهات الطلبة نحو الامتحانات العادية ومتوسط اتجاهاتهم نحو كتابة الأوراق البحثية؛ وذلك لصالح كتابة الأوراق البحثية. وقد عزي محافظة هذه

النتيجة لاعتقاد الطلبة أن كتابة الأوراق البحثية تسمح لهم بالتواصل المستمر مع أعضاء هيئة التدريس مما يمكنهم من الاستفادة من ملاحظات أساتذتهم وبالتالي رفع جودة أوراقهم البحثية، وأن كتابة الأوراق البحثية تعطي للطلبة فرصة أكبر للتعبير عن أنفسهم وقدراتهم، كما أن هذا الأسلوب التقويمي يعطي الطالب وقتاً أطول من ذلك المتاح من خلال الامتحانات ويوفر الراحة النفسية للطلاب لأنه يستطيع الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس وزملائه بغرض رفع جودة ورقته البحثية. من جهة أخرى أشار محافظة في تفسيره لنتائج دراسته إلى أن الامتحانات قد تؤدي بالطلبة إلى الشعور بقلق الاختبار والتوتر كون فرص النجاح فيها أقل من تلك المتوفرة من خلال كتابة الأوراق البحثية.

وبهدف معرفة واقع التدريس والتقويم الجامعي في كليات التربية للبنات بالرياض، أجرى شحاته وأبا الخيل (٢٠٠١) دراسة شملت عينتها ١٢٠ عضو هيئة تدريس و٣٥٠ طالبة جامعية. واستخدمت في هذه الدراسة استبيانان إحداهما لأعضاء هيئة التدريس والأخرى للطلبات. تضمنت الدراسة العديد من النتائج الخاصة بالسّمات الشخصية للطلبات الجامعيات من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس وكذلك مهارات التعلم لدى الطالبة الجامعية وكفاءة عضو هيئة التدريس، لكن النتائج الأكثر ارتباطاً بموضوع البحث الحالي كانت تلك الخاصة بعملية التقويم وخاصة من وجهة نظر الطالبات؛ حيث كان ترتيب أولويات تطوير التقويم كما تراها الطالبات على النحو التالي: إعداد الاختبارات الموضوعية، وإلغاء نظام الرصد «الكونترول»، ووضع مواصفات للاختبار لقياس مستويات التفكير العليا، وإعداد استبانات لمعرفة آراء الطالبات في الاختبار، وتنويع مصادر التقويم. وعلى كل حال لم تشر الدراسة إلى فروق دالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس وآراء الطالبات الجامعيات فيما يتعلق بالمقترحات الخاصة بتطوير التدريس والتقويم الجامعي.

وبخصوص استخدام الاختبار كأداة تعليمية وليس فقط كأداة الهدف منها رصد الدرجات، فإنه من المهم أن يتبع الاختبار التحصيلي تغذية راجعة مناسبة

يهدف ترسيخ المعلومة إذا كان الطالب قد أجاب عن السؤال بطريقة صحيحة أو تصحيحها إذا كان قد أجابها بطريقة خاطئة. وفي هذا المجال يؤكد المتخصصون في مجال القياس والتقويم التربوي على أن تقديم التغذية الراجعة سواء من حيث إعلام الطالب بدرجته على الاختبار أو بتقديم الإجابات الصحيحة لأسئلة الاختبار تلعب دوراً كبيراً في تقويم أداء الطالب (Oosterhof, 1994). وفي هذا السياق أجرى كوليفي (Kulhavy, 1977) مراجعة للدراسات الخاصة بأثر التغذية الراجعة على التعلم ووجد بصورة عامة أن التغذية الراجعة تزيد من تعلم الطلبة للمادة التعليمية التي تم اختبارهم بها. وأكدت دراسة إنجنكامب (Ingenkamp, 1986) هذه النتيجة. وأشار كوليفي (Kulhavy, 1977) إلى أن الغرض من التغذية الراجعة هو تأكيد الإجابات الصحيحة للطلبة ومساعدتهم على معرفة ما يجب أن يعرفوا، وأن الفائدة الأساسية من التغذية الراجعة هي تحديد الأخطاء سواء في معرفة الطلبة أو في فهمهم للمادة التعليمية ومساعدتهم على تصحيح هذه الأخطاء.

يتبين من خلال الدراسات التي تم استعراضها أن إدراكات الطلبة لأساليب التقويم تلعب دوراً مهماً في تشكيل أنماط تعلمهم، فهي إما أن تجعلهم متعلمين نشطين بحيث يحاولون ربط المفاهيم ويصبح تعلمهم ذا معنى وتتوجه تفضيلاتهم لأساليب التقويم التي تدعم هذا التوجه، وإما أن تجعلهم متعلمين سطحيين لا يهتمهم سوى حفظ المادة التعليمية لحين تأدية الاختبار دون الاهتمام باستدماج هذه المادة بحيث تصبح جزءاً ثابتاً ومستقراً ضمن بنائهم المعرفي. ومن الملاحظ أيضاً أن الطلبة يميلون لتلك الأنواع من الاختبارات التي يعتقدون بأنها تحتاج إلى وقت أقصر وجهد أقل في التحضير، وذلك - حسب اعتقاد الطلبة - يزيد من فرص نجاحهم. وتتضح هذه الملاحظة من خلال تفضيل الطلبة في أكثر من دراسة للاختبارات الموضوعية إذا ما خيروا بينها وبين الأسئلة المقالية، علماً بأن الأسئلة الموضوعية قد تبنى بحيث تقيس مستويات عقلية عليا وهي في بعض الأحيان تحتاج من الطلبة إعداداً يفوق الأسئلة المقالية

لكونها تعطي باني الاختبار مساحة أكبر لتغطية المادة العلمية المراد اختبار درجة إلمام الطلبة بها. لكن تفضيل الطلبة للأسئلة من نوع الاختيار من متعدد مع اعتقادهم الخاطئ بأنها الأسهل دائماً يشير إلى أن الطلبة لا يبحثون عن تلك الأنواع من أساليب التقويم التي تدعم إمكانية وصولهم إلى نوع من التعلم العميق؛ بل إنهم يفضلون تلك الأساليب التي تزيد من فرص نجاحهم. من هنا يمكن فهم تفضيلهم لأسلوب كتابة الأبحاث أكثر من تأدية الاختبارات؛ كما أشارت دراسة محافظة (١٩٩٩). ويمكن فهم ذلك أيضاً كما أشار محافظة إلى أن كتابة الأبحاث تخرجهم من حالة القلق والتوتر التي يعانون منها نتيجة إجراء الاختبارات. كما يمكن فهم نتائج العديد من الدراسات المشار إليها فيما سبق من خلال أن هناك مشكلة ما في إدراكات الطلبة لأسلوب الاختبار كأداة تقويم بحيث أصبحوا يدركون هذه الأداة وكأنها سيف مسلط عليهم من قبل المدرسين بدلاً من أن يدركوها كأداة تعليمية هدفها الأساس تعميق تعلمهم والتأكد من تمكنهم من المادة العلمية. من هنا تبرز أهمية التعرف على إدراكات الطلبة للاختبار سواء كأداة تقويم أو كأداة تعليمية، وكذلك فإن التعرف على إدراكات الطلبة لأساليب التقويم الأخرى (كتابة الأبحاث والتقديم والدمج) يضيف صورة أكثر شمولاً حول إدراكات الطلبة لأساليب التقويم مما يسهل من التعرف على واقع الحال؛ وبالتالي يمكن اتخاذ ما يلزم لتحسين ذلك الواقع أو لتغييره بحيث يصبح أكثر إيجابية.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من الطلبة الذكور في جامعة الملك سعود في تخصصات التربية والآداب والعلوم الإدارية والهندسة والعلوم والطب المسجلين في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٢٢-١٤٢٣ حسب التقويم الهجري والموافق للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ حسب التقويم الميلادي.

عينة الدراسة: تم اختيار العينة عشوائياً وفق الطريقة العشوائية العنقودية (Cluster random sampling) بحيث تم اختيار عشوائي لبعض شعب مقررات الدراسات الإسلامية التي تعتبر متطلباً جامعياً يسجل بها جميع طلبة الجامعة، ويمكن أن تضم الشعبة الواحدة ضمن نفس الكلية طلبة من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة. وبلغ حجم العينة ٣٨٥ طالباً توزعوا على متغيري التخصص والمستوى التحصيلي (متدني، متوسط، مرتفع) على النحو الذي يظهر في جدول رقم (١).

جدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة على متغيري التخصص والمستوى التحصيلي

العدد	المستوى التحصيلي	التخصص
٧٦	متدني	التخصصات الإنسانية
١٠٩	متوسط	
٢٥	مرتفع	
٢١٠	أفراد العينة من الكليات الإنسانية	
٣٣	متدني	التخصصات العلمية
٧٤	متوسط	
٦٨	مرتفع	
١٧٥	أفراد العينة من الكليات العلمية	
١٠٩	متدني	العينة الكلية
١٨٣	متوسط	
٩٣	مرتفع	
٣٨٥	مجموع أفراد العينة	

أداة الدراسة :

يهدف الإجابة عن أسئلة البحث الحالي، قام الباحث بإعداد أداة لقياس إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة وللإختبار كأداة تعليمية. وتتكون هذه الأداة من قائمة المعلومات الأساسية وخمسة مقاييس فرعية (انظر الملحق المرفق بالدراسة)؛ حيث تم من خلال قائمة المعلومات الأساسية جمع معلومات عن الطلبة من مثل تخصصاتهم ومستوياتهم الدراسية ومعدلاتهم التراكمية. أما المقاييس الفرعية الخمسة التي تضمنتها الأداة فهي:

- ١ - مقياس إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للإختبار كأسلوب تقويمي.
- ٢ - مقياس إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لإعداد الأبحاث والتقارير كأسلوب تقويمي.
- ٣ - مقياس إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب التقديم (تقديم جزء من المادة أمام بقية الزملاء في الصف) كأسلوب تقويمي.
- ٤ - مقياس إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الدمج بين أساليب التقويم المختلفة.
- ٥ - مقياس إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للإختبار كأداة تعليمية.

ويتكون العدد الكلي لفقرات المقياس من ٤٠ فقرة، ويتكون كل مقياس فرعي من ثمان فقرات بعضها إيجابي وبعضها سلبي، وبنيت جميع الفقرات وفق مقياس ليكرت من خمسة مستويات هي: أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، أرفض، أرفض بشدة.

وتم تصحيح الفقرات الإيجابية على النحو التالي: أوافق بشدة = ٥، أوافق = ٤، لا أدري = ٣، أرفض = ٢، أرفض بشدة = ١. وفي ضوء طريقة التصحيح التي بنيت على أساس أن سلم الاستجابة يتضمن خمس فئات فإن

الدرجات على كل من هذه المقاييس تنحصر ضمن المدى من ٨-٤٠، وأن الدرجات الكلية على مقاييس إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم (٣٢ فقرة) تنحصر ضمن المدى من ٣٢-١٦٠.

صدق الأداة:

بغرض التحقق من صدق محتوى الأداة وبالتحديد صدقها الظاهري، تم عرضها على أربعة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود حيث أبدوا آراءهم حول مدى وضوح العبارات وانتمائها للأبعاد التي صنفتم ضمنها. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إعادة صياغة بعض الفقرات وإضافة أخرى.

ثبات الأداة:

بعد التأكد من صدق محتوى الأداة، تم فحص ثباتها من خلال إجراء دراسة استطلاعية تم فيها اختيار إحدى شعب الثقافة الإسلامية في كلية التربية، وذلك وفق الطريقة العشوائية العنقودية. وبعد ذلك تم تطبيق الأداة على طلبة تلك الشعبة، وطلب منهم تسجيل أرقامهم الجامعية في قائمة المعلومات الأساسية. وبعد أسبوعين تم إعادة تطبيق الأداة على طلبة تلك الشعبة حيث طلب منهم مرة أخرى كتابة أرقامهم الجامعية. وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني على كل مقياس فرعي وعلى درجاتهم الكلية. ويوضح جدول رقم (٢) هذه المعاملات. وفي ضوء وجود ارتباط عالي والذي يشير إلى ثبات مرتفع سواء للمقياس الفرعية أو للمقياس بصورة كلية، تم حساب الثبات الداخلي من خلال درجات طلبة العينة الاستطلاعية في التطبيق الثاني. ويشير معامل ألفا كرونباخ إلى درجة اتساق أو انسجام فقرات الأداة (سواء فقرات المقاييس الفرعية أو جميع

فقرات الأداة) في قياس إدراكات الطلبة لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة وللاختبار كأداة تعليمية. وكما يظهر من جدول رقم (٢)، فإن الأداة ومقاييسها الفرعية تتمتع بدرجة عالية ومقبولة من الثبات الداخلي.

جدول رقم (٢)

معاملات الاستقرار والاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)
لأداة الدراسة ولمقاييسها الفرعية

المقياس	معامل الاستقرار	معامل الاتساق الداخلي
إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم وللاختبار كأداة تعليمية	٠,٩١	٠,٨٧
إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للاختبار كأسلوب تقويمي	٠,٨٣	٠,٨٤
إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لإعداد الأبحاث والتقارير كأسلوب تقويمي	٠,٨٨	٠,٨٢
إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب التقديم	٠,٨٣	٠,٨٥
إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الدمج بين أساليب التقويم المختلفة	٠,٨٦	٠,٨٣
إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للاختبار كأداة تعليمية	٠,٨١	٠,٨٤

تطبيق الأداة وجمع البيانات :

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة التي كانت عبارة عن شعب مختارة وفق الطريقة العشوائية من طلبة مواد الثقافة الإسلامية من ضمن الكليات المشار إليها فيما سبق. ومن الجدير ذكره أنه قد روعي الالتزام بأنظمة جامعة الملك سعود والخاصة بتطبيق الأبحاث داخل

الجامعة، حيث حصل الباحث وفق الطرق الرسمية على موافقة الجهات المختصة بالجامعة. وحرص الباحث على التنسيق المسبق مع مدرسي الشعب التي تم اختيارها لتكون ضمن عينة الدراسة. وحاول الباحث قدر الإمكان بأن يكون موجوداً في معظم الأحيان لضمان أعلى درجة من الجدية والدقة في تعامل الطلبة مع أداة البحث. وطبقت أداة الدراسة على ٤٠٠ طالب، وكان العدد النهائي للاستبانة التي اعتبرت مقبولة هو ٣٨٥، حيث تم استبعاد ١٥ استبانة؛ إما بسبب ترك عدد كبير من الفقرات بلا استجابة أو لوجود نمطية في الاستجابات (Response set)، بمعنى أن استجابات بعض الطلبة لفقرات الاستبانة كانت حسب نمط واحد بحيث كانوا يعطوا نفس الاستجابة لجميع أو لعدد كبير من فقرات الاستبانة بغض النظر فيما إذا كانت هذه الفقرات إيجابية أو سلبية مما يوحي بعدم جديتهم في الاستجابة، ولوجود تناقض كبير في استجاباتهم.

الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات:

للإجابة عن أسئلة البحث الحالي، تم استخدام بعض أساليب الإحصاء الوصفي وبالتحديد المتوسطات والانحراف المعياري للإجابة على أسئلة الدراسة من ١-٦. أما بالنسبة للأسئلة من ٧-٩ وحيث إن الدراسة للاختبار ولكتابة الأبحاث والتقارير وللتقديم وللدمج كأساليب تقويم وللاختبار كأداة تعليمية، تم استخدام تحليل التباين المتعدد ثنائي الاتجاه (Two Way MANOVA). والسبب في استخدام هذا الأسلوب الإحصائي هو وجود علاقة بين درجات الطلبة على المقاييس الخمسة حيث إنها جميعها تتعلق بإدراكات الطلبة لبعض أساليب التقويم في جامعة الملك سعود. وفي هذا الإطار يشير (Stevens, 1996) أنه عندما يكون هناك أكثر من متغير تابع وفي حالة وجود علاقة منطقية بين هذه المتغيرات أو في حالة وجود إطار نظري يربط بينها، فإنه يفضل في هذه الحالة المقارنة بين مجموعات الدراسة باستخدام التباين المتعدد أي بدمج التباين على كل متغير من المتغيرات التابعة ضمن بوتقة واحدة من التباين (Joint variance). ولهذا الإجراء

فوائد عديدة فهو يقلل من احتمال تضخيم الخطأ من النوع الأول ويزيد من احتمال رفض الفرضية الصفرية الخاطئة أو ما يسمى بقوة الاختبار الإحصائي. وفي حالة ظهور فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة عند استخدام تحليل التباين المتعدد يتم تحليل البيانات أو فحص الفروق بين مجموعات الدراسة باستخدام تحليل التباين الأحادي. وفي حالة ظهور فروق دالة إحصائية بين المجموعات عند استخدام تحليل التباين الأحادي تم استخدام أسلوب بونفوروني (Bonferroni) لإجراء المقارنات البعدية ويعود السبب في اختيار هذا الأسلوب هو أنه يعدل من قيمة مستوى الدلالة وذلك من خلال تقسيمها على عدد المقارنات البعدية المراد إجراؤها، وهذا الإجراء يقلل من احتمالية تضخيم قيمة الخطأ من النوع الأول (Howell, 1995). ومن الجدير ذكره أنه قد تم فحص الدلالة الإحصائية لجميع نتائج تحليل التباين سواء المتعدد أو الأحادي عند مستوى دلالة ٠,٠٥. وكذلك فإنه قد تم استعراض قيم حجم الأثر لجميع نتائج تحليل التباين. هذا وقد استخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل بيانات هذه الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

بالنسبة للسؤال الأول: كيف يدرك طلبة جامعة الملك سعود الاختبار التحصيلي كأحد أساليب التقويم المتبعة في الجامعة؟

تم استخدام بعض أساليب الإحصاء الوصفي وبالتحديد المتوسط والانحراف المعياري للإجابة عن هذا السؤال. وجدول رقم (٣) يظهر قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة المختلفة وللعينة الكلية للدراسة على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للاختبار التحصيلي كأحد أساليب التقويم.

جدول رقم (٣)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة المختلفة
وللعينة الكلية على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود
للاختبار التحصيلي كأحد أساليب التقويم

التخصص	المستوى التحصيلي	المتوسط	الانحراف المعياري
التخصصات الإنسانية	متدني	١٧,٩٦	٢,٨٣
	متوسط	٢١,٢٩	١٣,٣٧
	مرتفع	٢٣,٠٤	٥,٠٦
أفراد العينة من الكليات الإنسانية			٣,٨٨
التخصصات العلمية	متدني	٢٩,٠٠	٨,٠٩
	متوسط	٢٩,٧٩	٥,٥٦
	مرتفع	٣٦,١٧	٢,٩٩
أفراد العينة من الكليات العلمية			٦,٢٥
العينة الكلية	متدني	٢١,٣٠	٧,١٣
	متوسط	٢٤,٧٣	٦,٠٥
	مرتفع	٣٢,٦٤	٦,٨٩
جميع أفراد العينة			٧,٧٩

يتضح من الجدول رقم (٣) أن متوسط درجات طلبة الكليات الإنسانية ذوي التحصيل المتدني (١٧,٩٦) هو أدنى المتوسطات. وبفحص متوسطات طلبة الكليات الإنسانية ذوي التحصيل المتوسط والمرتفع فإنه يمكن ملاحظة أن إدراكات طلبة الكليات الإنسانية للاختبار كأداة تقويم تزداد إيجابية كلما ارتفعت

مستوياتهم التحصيلية، لكن وبصورة عامة وبما أن متوسط درجات طلبة الكليات الإنسانية على مقياس إدراكات الطلبة للاختبار كأداة تقويم والبالغ (٢٠,٢٩) تقع تحت الدرجة (٢٤) - التي تمثل نقطة الوسط على مقياس إدراكات طلبة الجامعة للاختبار كأداة تقويم أقل من متوسط المقياس، فإن ذلك يشير إلى أن طلبة هذه الفئة لا يقدرّون عالياً دور الاختبار كأداة تقويم وأنهم لا يفضلون أن يتم تقويم تحصيلهم من خلال الاختبار. وربما يعود ذلك لشعور طلبة الكليات الإنسانية بعدم موضوعية ومصداقية الاختبارات التي تستخدم لتقويم تحصيلهم، أو إلى عدم توعية الطلبة بطرق التعامل مع الأنواع المختلفة للاختبارات التحصيلية وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى مبالغة أعضاء هيئة التدريس في تلك الكليات بالاعتماد على الاختبار كأداة وحيدة في تقويم التحصيل مما يزيد من قلق الاختبار لدى أولئك الطلبة. وبصورة عامة قد تكون هذه النتيجة وبكل بساطة مرتبطة بعدم شعور الطلبة بالارتياح لوجود أداة تقويم دقيقة تفرزهم في ضوء مستوياتهم التحصيلية. وفي هذا السياق لا بد من الإشارة إلى الضغوط الاجتماعية المرتبطة بنتائج الاختبارات؛ حيث إنها قد تؤثر في نظرة وتصنيف أفراد المجتمع للفرد بل إنها قد تؤثر في تشكيل مفهوم الذات لدى الطالب.

كذلك يتضح من جدول رقم (٣) أن متوسط درجات طلبة الكليات العلمية ذوي التحصيل المتدني (٢٩,٠٠) هو أدنى المتوسطات. وبفحص متوسطات طلبة الكليات العلمية ذوي التحصيل المتوسط والمرتفع فإنه يمكن ملاحظة أن إدراكات طلبة الكليات العلمية للاختبار كأداة تقويم تزداد إيجابية كلما ارتفعت مستوياتهم التحصيلية. وبصورة عامة وبما أن متوسط درجات طلبة الكليات العلمية على مقياس إدراكات الطلبة للاختبار كأداة تقويم والبالغ (٣٢,١٢) تقع فوق الدرجة (٢٤) أي أعلى وبصورة واضحة من متوسط المقياس، فإنه يمكن القول أنهم يقدرّون عالياً دور الاختبار كأداة تقويم بصورة أكثر إيجابية من طلبة الكليات الإنسانية، وربما يعود ذلك إلى نزعة طلبة الكليات

العلمية للتعامل مع الموضوعات المختلفة بصورة دقيقة؛ أي أنهم ومن خلال تعاملهم مع المواد الطبيعية يعطون أولوية كبيرة للدقة في القياس للتعبير عن الظواهر المختلفة، ومن هنا قد تفسر إدراكاتهم الإيجابية للاختبار كأداة قياس دقيقة. وقد يقال في هذا الصدد أن طلبة كلية العلوم الإدارية خاصة في بعض التخصصات وطلبة قسم علم النفس في كلية التربية، على سبيل المثال، يعتمدون إلى حد ما على الدقة في القياس وإلى استخدام الأرقام على الرغم من أنهم ينتمون إلى كليات إنسانية. ويمكن تفسير ذلك بأنه وبالرغم من استخدام الأرقام في بعض التخصصات في الكليات الإنسانية إلا أنها تستخدم في إطار شكل من أشكال العلاقات الإنسانية، لكنها في الكليات العلمية تستخدم في الغالب في إطار المواد الطبيعية. وهذا لا يعني في أي حال من الأحوال أن هناك نوعاً من الانسجام التام في إدراكات جميع طلبة الكليات الإنسانية لأساليب التقويم؛ حيث إنها قد تختلف باختلاف التخصص أو الكلية أو حتى باختلاف الأقسام ضمن الكلية الواحدة ونفس الكلام يمكن أن يقال بالنسبة لطلبة الكليات العلمية.

كما يتضح من جدول رقم (٣) أن متوسط درجات إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للاختبار كأسلوب تقويمي - وبغض النظر عن تخصصاتهم ومستوياتهم التحصيلية - قد بلغ (٢٥,٦٧). وفي ضوء المقياس المشار إليه فيما سبق يمكن وصف إدراكاتهم للاختبار على أنها فوق المتوسط بقليل، ويمكن تفسير ذلك من خلال الأخذ بعين الاعتبار أن متوسط طلبة الكليات الإنسانية كان نسبياً متديناً وأن متوسط طلبة الكليات العلمية كان نسبياً مرتفعاً. كذلك يؤكد جدول رقم (٣) أن إدراكات أفراد العينة للاختبار كأداة تقويم تزداد إيجابية كلما ارتفعت مستوياتهم التحصيلية.

بالنسبة للسؤال الثاني: كيف يدرك طلبة جامعة الملك سعود أسلوب إعداد الأبحاث والتقارير كأحد أساليب التقويم المتبعة في الجامعة؟

تم استخدام قيم المتوسط والانحراف المعياري للإجابة عن هذا السؤال (جدول رقم ٤).

جدول رقم (٤)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة المختلفة وللعيينة الكلية على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير كأحد اساليب التقويم

التخصص	المستوى التحصيلي	المتوسط	الانحراف المعياري
التخصصات الإنسانية	متدني	٣٥,٤٢	٣,٠٤
	متوسط	٣٤,٦٦	٤,٤٩
	مرتفع	٣٦,١٦	٢,٨٦
أفراد العينة من الكليات الإنسانية			
التخصصات العلمية	متدني	٢٥,٦٩	٨,٣٣
	متوسط	٢٣,٨٣	٧,٣٥
	مرتفع	٢٦,٦٠	٨,٦٨
أفراد العينة من الكليات العلمية			
العينة الكلية	متدني	٣٢,٤٧	٦,٨٦
	متوسط	٣٠,٢٨	٧,٨٨
	مرتفع	٢٩,١٧	٨,٦٧
جميع أفراد العينة			
		٣٠,٦٣	٧,٨٩

بالنظر إلى متوسط طلبة الكليات الإنسانية على مقياس إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير كأسلوب تقويمي، نجد أنه يبلغ (٣٥,١١)، وهو أعلى بصورة واضحة من الدرجة (٢٤) التي اعتبرت

نقطة الوسط في مقياس درجات طلبة جامعة الملك سعود على المقاييس الفرعية لاستبانة إدراكات طلبة الجامعة لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة. من هنا يمكن القول إن إدراكات طلبة الكليات الإنسانية لأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير كأحد أساليب التقويم يمكن أن توصف بصورة عامة على أنها إيجابية. ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن طلبة الكليات الإنسانية قد يشعرون أن أسلوب كتابة الأبحاث والتقارير تخلصهم من حالة القلق التي تنتابهم أثناء الاختبارات، كما أن هذا الأسلوب التقويمي قد يوفر لهم مدة زمنية قبل تسليم أوراقهم البحثية تسمح لهم بالاستعانة بأساتذتهم وزملاءهم مما يمكنهم من الحصول على درجات أفضل من تلك التي يحصلون عليها من خلال الاختبارات.

أما بالنسبة لإدراكات طلبة التخصصات العلمية لأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير، فكما يشير متوسط درجاتهم على مقياس إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير كأسلوب تقويمي (٢٥,٢٦) الذي يظهر في جدول رقم (٤)، يمكن وصف إدراكات طلبة الكليات العلمية في الجامعة لأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير أدنى وبصورة واضحة من متوسط درجات طلبة الكليات الإنسانية على نفس المقياس. وقد يعود هذا إلى أن نوعية الأبحاث التي تطلب من طلبة الكليات العلمية تختلف عن تلك التي تطلب من طلبة الكليات الإنسانية حيث قد تتطلب الأبحاث التي تجرى في ميدان العلوم الطبيعية توافر أدوات وتجهيزات قد لا تكون دائماً في متناول أيدي الطلبة، وحتى لو توافرت فإن استخدامها قد يحتاج إلى تدريب ودقة متناهية. هذا بالإضافة إلى أن طالب التخصصات العلمية مطالب دائماً بتتبع أحدث التطورات العلمية الخاصة بمجال تخصصه ومن المعروف أن التطورات في مجال العلوم الطبيعية تتسم بالسرعة والزخم مما يجعل من مهمة كتابة الأبحاث أو إعداد التقارير في المجال العلمي ليست بالمهمة السهلة، وقد يكون السبب ضعف إعداد طلبة التخصصات العلمية في جامعة الملك سعود في مجال إعداد الأبحاث

والتقارير مما يجعل طلبة الكليات العلمية أقل رغبة من زملائهم في الكليات الإنسانية من حيث استخدام أسلوب إعداد الأبحاث والتقارير لتقويم مستوى تحصيلهم.

وكما يشير متوسط جميع أفراد العينة على مقياس إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب كتابة الأبحاث والتقارير (٣٠,٦٣) الذي يظهر في جدول رقم (٤)، فإنه يمكن وصف إدراكات جميع أفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير على أنه بصورة عامة فوق المتوسط مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلاف الواضح بين طلبة التخصصات الإنسانية وطلبة التخصصات العلمية في إدراكاتهم للأسلوب المذكور.

بالنسبة للسؤال الثالث: كيف يدرك طلبة جامعة الملك سعود أسلوب التقديم (عرض جزء من المقرر أو موضوع ما أمام بقية طلبة الشعبة) كأحد أساليب التقويم المتبعة في الجامعة؟

تم استخدام قيم المتوسط والانحراف المعياري للإجابة عن هذا السؤال؛ (جدول رقم ٥).

جدول رقم (٥)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة المختلفة وللعيينة الكلية على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب التقديم كأحد أساليب التقويم

التخصص	المستوى التحصيلي	المتوسط	الانحراف المعياري
التخصصات الإنسانية	متدني	١٤,٦٠	٣,٧٠
	متوسط	١٥,٥٦	٤,٣٤
	مرتفع	١٦,٢٨	٥,١٢
أفراد العينة من الكليات الإنسانية		١٥,٣٠	٤,٢٤

تابع/ جدول رقم (٥)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة المختلفة وللعيينة الكلية على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب التقديم كأحد أساليب التقويم

التخصص	المستوى التحصيلي	المتوسط	الانحراف المعياري
التخصصات العلمية	متدني	١٨,٤٢	٥,٢٩
	متوسط	١٧,٩٥	٤,٥٨
	مرتفع	١٨,٣٩	٥,٤٩
أفراد العينة من الكليات العلمية		١٨,٢١	٥,٠٦
العينة الكلية	متدني	١٥,٧٦	٤,٥٧
	متوسط	٥٣,١٦	٤,٥٨
	مرتفع	١٧,٨٢	٥,٤٥
جميع أفراد العينة		١٦,٦٢	٤,٨٥

يتضح من الجدول رقم (٥) أن أعلى متوسط (١٨,٤٢) كان للطلبة ذوي التحصيل المتدني المنتمين للكليات العلمية، وأن أدنى متوسط (١٤,٦) كان للطلبة ذوي التحصيل المتدني المنتمين للكليات الإنسانية، كذلك يشير جدول رقم (٥) إلى أن متوسط درجات طلبة الكليات الإنسانية على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب التقديم كأحد أساليب التقويم المتبعة في الجامعة قد بلغ (١٥,٣)، وأن متوسط درجات طلبة الكليات العلمية على نفس المتغير قد بلغ (١٨,٢١) بينما بلغ متوسط درجات جميع أفراد العينة على نفس المتغير (١٦,٦٢). ويظهر جدول رقم (٥) أن جميع

متوسطات مجموعات الدراسة على متغير إداركات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب التقديم كأحد أساليب التقويم المتبعة في الجامعة كانت أقل من (٢٤). من هنا يمكن وصف جميع هذه المتوسطات على أنها أقل من المتوسط. تشير قيم المتوسطات التي تظهر في جدول رقم (٥) أن طلبة جامعة الملك سعود سواء كانوا من طلبة التخصصات الإنسانية أو التخصصات العلمية وبغض النظر عن مستوياتهم التحصيلية لا يفضلون استخدام أسلوب التقديم لتقويمهم. وربما يعود العامل الأهم في تفسير عدم تفضيل طلبة الجامعة لأسلوب التقديم لتقويمهم هو عدم توفر الثقة الكافية لديهم بقدرتهم على تقديم أفضل ما عندهم من خلال هذا الأسلوب. وبمعنى آخر قد يكون لشعور الطلبة بالخرج من الحديث أمام الآخرين دوراً في عدم تفضيلهم لهذا الأسلوب وهنا يبرز دور مدرسيهم من خلال توفير البيئة التعليمية الآمنة من الناحية النفسية بحيث لا يسمحون بأي نوع من السلوكيات التي قد تخرج الطالب الذي يقوم بعملية التقديم، وكذلك تبرز أهمية تدريب الطلبة على مهارات الاتصال مع الآخرين. وقد يرتبط عدم تفضيل الطلبة لأسلوب التقديم لتقويم تحصيلهم هو عدم وضوح المعايير التي يستخدمها المدرسون عند إعطاء الدرجات. ومن الجدير ذكره في هذا السياق أن معظم استجابات أفراد العينة على الفقرات السلبية التي تشير إلى الأسباب المحتملة لعدم تفضيلهم لهذا الأسلوب التقويمي قد تراوحت بين الموافقة والموافقة بشدة.

بالنسبة للسؤال الرابع: كيف يدرك طلبة جامعة الملك سعود أسلوب الدمج بين بعض أساليب التقويم كأحد أساليب التقويم المتبعة في الجامعة؟

استخرجت قيم المتوسط والانحراف المعياري للإجابة عن هذا السؤال؛ (جدول رقم ٦).

جدول رقم (٦)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة المختلفة وللعيينة الكلية على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الدمج كأحد أساليب التقويم

التخصص	المستوى التحصيلي	المتوسط	الانحراف المعياري
التخصصات الإنسانية	متدني	٢٧,٢٢	٧,٦٧
	متوسط	٢٨,٨٥	٧,٩٩
	مرتفع	٢٩,٣٦	٧,٨٦
أفراد العينة من الكليات الإنسانية			٧,٨٧
التخصصات العلمية	متدني	٣٥,١٥	٣,٤٥
	متوسط	٣٥,٢٠	٣,١٨
	مرتفع	٣٣,٣٥	٤,٠٧
أفراد العينة من الكليات العلمية			٣,٥٨
العينة الكلية	متدني	٢٩,٦٢	٧,٦٠
	متوسط	٣١,٤٢	٧,١٩
	مرتفع	٣٣,٧٣	٥,٩٤
جميع أفراد العينة			٧,١٧

يشير جدول رقم (٦) إلى أن إدراكات طلبة الكليات الإنسانية لاستخدام أسلوب الدمج لتقويم تحصيلهم تزداد إيجابية كلما ارتفع مستوى تحصيلهم، وبصورة عامة يمكن وصف متوسط جميع أفراد العينة من طلبة الكليات الإنسانية (٢٨,٣٢) على أنه متوسط؛ حيث إنه يقع فوق النقطة (٢٤) التي اعتبرت نقطة الوسط في المقياس. وبمراجعة استجابات طلبة الكليات الإنسانية على مقياس

إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الدمج لوحظ أن معظم الاستجابات تراوحت بين «لا أدري» و «أوافق»، أما باقي الاستجابات فتوزعت على النقاط الأخرى من سلم الاستجابة. وهذا يشير إلى أن طلبة الكليات الإنسانية لم يحسموا وبصورة واضحة موافقتهم على استخدام أسلوب الدمج. وقد يعود سبب اختيار نسبة من طلبة الكليات الإنسانية لاستجابة «لا أدري» إلى أن موافقتهم أو عدم موافقتهم تعتمد على الأوزان (النسبة المئوية من الدرجة الكلية) التي تعطى لكل أسلوب من أساليب التقويم التي يستخدمها المدرسون عند استخدام أسلوب الدمج. وقد يعزى ذلك أيضاً لتضمن أسلوب الدمج في الغالب لأسلوب الاختبار وأساليب إعداد الأبحاث والتقارير، حيث أشارت النتائج المتضمنة في جدول رقم (٣) أنهم لا يفضلون استخدام الاختبار لتقويم تحصيلهم الأكاديمي، بينما أظهرت نتائج جدول رقم (٤) أنهم يميلون إلى الموافقة على تقويم أدائهم الأكاديمي من خلال أسلوب إعداد الأبحاث والتقارير. من هنا قد تكون استجابة «لا أدري» معبرة عن حالة الحيرة التي يشعر بها طلبة التخصصات الإنسانية أثناء الاستجابة لفقرات مقياس إدراكات طلبة الجامعة لأسلوب الدمج كأحد الأساليب المستخدمة في تقويم تحصيلهم الأكاديمي.

كذلك يشير جدول رقم (٦) إلى أن إدراكات طلبة الكليات العلمية لاستخدام أسلوب الدمج لتقويم تحصيلهم تزداد إيجابية كلما ارتفع مستوى تحصيلهم؛ ولكن بصورة أقل وضوحاً مما هو الحال في حالة طلبة الكليات الإنسانية. ومن قيمة متوسط جميع أفراد العينة من طلبة الكليات العلمية (٣٥,٢٤) يمكن وصف إدراكات طلبة الكليات العلمية لأسلوب الدمج كأحد أساليب التقويم على أنها إيجابية. ويمكن عزو ذلك إلى أن طلبة الكليات العلمية يفضلون تعدد أساليب تقويم تحصيلهم مع إعطاء الوزن الأكبر للاختبار حيث أشارت النتائج التي تم استعراضها أنهم يفضلون استخدام أسلوب الاختبار أكثر من تفضيلهم لأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير وأساليب التقديم، وبمعنى آخر تظهر نتائج جدول رقم (٦) أن طلبة التخصصات العلمية يميلون إلى استخدام أساليب التقويم الأخرى بالإضافة إلى أسلوب الاختبار في سياق أسلوب الدمج وليس بصورة منفردة.

أما بالنسبة للعينة الكلية فإن جدول رقم (٦) يظهر أن إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لاستخدام أسلوب الدمج لتقويم تحصيلهم تزداد إيجابية كلما ارتفع مستوى تحصيلهم، كذلك يتبين من جدول رقم (٦) أن متوسط جميع أفراد العينة على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الدمج كأحد أساليب التقويم المتبعة في الجامعة قد بلغ (٣١,٤٧). وهذا يشير أنهم بصورة عامة يميلون إلى استخدام هذا الأسلوب لتقويم تحصيلهم. وقد يعود ذلك إلى اعتقاد الطلبة أن تقويمهم باستخدام أكثر من أسلوب أفضل من الاعتماد على أسلوب واحد سواء من حيث الدقة في التقويم أو من حيث تزويدهم بفرصة أكبر للحصول على درجات مرتفعة.

بالنسبة للسؤال الخامس: كيف يدرك طلبة جامعة الملك سعود الاختبار كأداة تعليمية؟

تم استخدام المتوسط والانحراف المعياري للإجابة عن هذا السؤال؛ (جدول رقم ٧).

جدول رقم (٧)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة المختلفة
وللعينة الكلية على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود
للاختبار كأداة تعليمية

التخصص	المستوى التحصيلي	المتوسط	الانحراف المعياري
التخصصات الإنسانية	متدني	٢٢,٨٩	٦,٨٩
	متوسط	٢١,٧٥	٦,٦٥
	مرتفع	٢٣,٥٦	٧,٢٩
أفراد العينة من الكليات الإنسانية		٢٢,٣٨	٦,٨٢

تابع/ جدول رقم (٧)
قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة المختلفة
وللعينة الكلية على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود
للاختبار كأداة تعليمية

التخصص	المستوى التحصيلي	المتوسط	الانحراف المعياري
التخصصات العلمية	متدني	٢٨,٤٨	٧,٣٧
	متوسط	٢٩,٨٦	٧,٢٨
	مرتفع	٣١,١٠	٧,٢١
أفراد العينة من الكليات العلمية			
العينة الكلية	متدني	٢٤,٥٨	٧,٤٦
	متوسك	٢٥,٠٣	٧,٩٧
	مرتفع	٢٩,٠٧	٧,٩٤
جميع أفراد العينة			
		٢٥,٨٨	٨,٠١

يشير جدول رقم (٧) إلى أن متوسط درجات أفراد العينة من التخصصات الإنسانية على مقياس إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للاختبار كأداة تعليمية بلغ (٢٢,٣٨) وهذه القيمة أقل من النقطة (٢٤) التي اعتبرت نقطة الوسط في المقياس، وهذه النتيجة تظهر أن طلبة التخصصات الإنسانية غير مقتنعين بصورة كافية بأن الاختبارات المستخدمة في تقويم تحصيلهم الأكاديمي توظف كأدوات تعليمية. وقد يعود ذلك لعدم استخدام أسلوب التغذية الراجعة من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس، أو إلى عدم اقتناع الطلبة بمصادقية بعض الاختبارات سواء من حيث تغطيتها لمحتوى المادة التعليمية أو من حيث تساهل أو تشدد

بعض أعضاء هيئة التدريس في مستوى صعوبة اختباراتهم دون الاعتماد على خطة واضحة من الأهداف التي من المفترض أن تغطي مستويات معرفية محددة.

كذلك يشير جدول رقم (٧) إلى أن متوسط درجات أفراد العينة من التخصصات العلمية على مقياس إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للاختبار كأداة تعليمية قد بلغ (٣٠,٠٨). وفي ضوء مقياس درجات طلبة جامعة الملك سعود على المقاييس الفرعية لاستبانة إدراكات طلبة الجامعة لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة يتبين أن إدراكات طلبة التخصصات العلمية يمكن أن توصف - إلى حد ما - بالإيجابية، ويتبين كذلك أن طلبة الكليات العلمية أكثر ميلاً لإدراك الاختبار كأداة تعليمية من زملائهم من طلبة الكليات الإنسانية. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية أكثر حرصاً على استخدام أسلوب التغذية الراجعة من زملائهم في الكليات الإنسانية. وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن طلبة الكليات العلمية أكثر حرصاً على التعلم من خلال الاختبارات بل قد يكونون أكثر حرصاً على التعلم بوجه عام وذلك قد يعود لعاملين: أولهما أن معدلات القبول في جامعة الملك سعود في الكليات العلمية أعلى من معدلات القبول في الكليات الإنسانية، وثانيهما أن فرص العمل بعد التخرج لطلبة الكليات العلمية أعلى من فرص العمل لطلبة الكليات الإنسانية. من هنا قد تكون دافعية طلبة الكليات العلمية للتعلم أكبر من دافعية طلبة الكليات الإنسانية.

وأخيراً يظهر جدول رقم (٧) ومن خلال متوسط إدراكات جميع أفراد العينة للاختبار كأداة تعليمية (٢٥,٨٨) أن طلبة جامعة الملك سعود بصورة عامة يميلون إلى إدراك الاختبار كأداة تعليمية. وكذلك يظهر من جدول رقم (٧) أن إدراكات طلبة الكليات العلمية للاختبار كأداة تعليمية تزداد إيجابية كلما ارتفعت مستوياتهم التحصيلية. وهذه النتيجة منطقية حيث إنه من المتوقع أنه كلما ارتفع المستوى التحصيلي للطالب كان أكثر حرصاً على التعلم والارتقاء بمستواه

المعرفي، خاصة من خلال أساليب التقويم المستخدمة لتقويم تحصيله الأكاديمي وبالتحديد من خلال الاختبارات، من خلال تغذية راجعة تتسم بالغنى والشمول بعد تأدية الاختبار سواء عن طريق المعلم أو بجهد ذاتي.

بالنسبة للسؤال السادس: كيف يدرك طلبة جامعة الملك سعود حزمة أساليب التقويم المستخدمة في الجامعة؟

وفيما يتعلق بإدراكات أفراد عينة الدراسة، والذين يمثلون عينة مختارة وفق الطريقة العشوائية من طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة كحزمة واحدة وليس لكل أسلوب بصورة منفردة - كما تم استعراضه فيما سبق، يظهر جدول رقم (٨) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة المختلفة وللعيينة الكلية للدراسة على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة.

جدول رقم (٨)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة المختلفة وللعيينة الكلية على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة

التخصص	المستوى التحصيلي	المتوسط	الانحراف المعياري
التخصصات الإنسانية	متدني	٩٥,٢١	٩,٣٣
	متوسط	١٠٠,٣٨	١٠,٦٨
	مرتفع	١٠٤,٨٤	١٣,٩٩
أفراد العينة من الكليات الإنسانية		٩٩,٠٤	١١,٠٩

تابع/ جدول رقم (٨)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة المختلفة وللعيينة الكلية على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة

التخصص	المستوى التحصيلي	المتوسط	الانحراف المعياري
التخصصات العلمية	متدني	١٠٨,٢٧	١٣,٣١
	متوسط	١٠٦,٧٩	٨,٧٦
	مرتفع	١١٦,٥١	١١,٣٣
أفراد العينة من الكليات العلمية			
العينة الكلية	متدني	٩٩,١٦	١٢,٢٢
	متوسط	١٠٢,٩٧	١٠,٤٢
	مرتفع	١١٣,٣٧	١٣,١٠
جميع أفراد العينة			
		١٠٤,٤١	١٢,٧٦

يشير جدول رقم (٨) إلى أن متوسط درجات طلبة التخصصات الإنسانية على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة يبلغ (٩٩,٠٤)، وبالأخذ بعين الاعتبار أن مقياس الدرجات الكلية لإدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم يتراوح من ٣٢ في حده الأدنى إلى ١٦٠ في حده الأعلى، وأن الدرجة ٩٦ تقع في منتصف ذلك المقياس، يتضح أن متوسط إدراكات أفراد العينة من طلبة الكليات الإنسانية أعلى من المتوسط، مما يدل على تفاوت إدراكاتهم لأساليب التقويم. ففي حين كانت إدراكاتهم إيجابية لبعض الأساليب (كما في حالة إدراكاتهم لأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير) كانت إما سلبية (كما في حالة إدراكاتهم لأسلوب التقديم) أو حيادية (كما في حالة إدراكاتهم لأسلوب الدمج). كذلك تظهر متوسطات الدرجات الكلية

لأفراد العينة من طلبة الكليات الإنسانية عند تصنيفهم تبعاً لمستوياتهم التحصيلية أن إدراكاتهم لأساليب التقويم تزداد إيجابية كلما ارتفع مستواهم التحصيلي.

ويوضح جدول رقم (٨) أن متوسط الدرجات الكلية لإدراكات طلبة التخصصات العلمية في جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة يبلغ (١١٠,٨٥)، وهذه القيمة أعلى من متوسط مقياس الدرجات الكلية على جميع فقرات مقاييس إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة (٩٦) وبصورة واضحة. ولتعرف ما إذا كان الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائياً، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة. ودلت النتائج على أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً (ت = -١٠,١٧، درجات الحرية = ٣٨٣ $p < 0.01$). واعتماداً على هذه النتيجة يمكن وصف إدراكات طلبة الكليات العلمية لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة بأنها أكثر إيجابية من إدراكات أفراد العينة من طلبة التخصصات الإنسانية. وتنسجم قيمة متوسط الدرجات الكلية لإدراكات طلبة التخصصات العلمية في جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة (١١٠,٨٥) مع النتائج التي تم استعراضها في الجداول من (٣-٧)؛ حيث إن إدراكات طلبة الكليات العلمية كانت إما إيجابية لبعض أساليب التقويم (كما في حالة إدراكاتهم لأسلوب الاختبار كأداة تقويم) أو سلبية (كما في حالة إدراكاتهم لأسلوب التقديم) أو حيادية (كما في حالة إدراكاتهم لأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير). كذلك تظهر متوسطات الدرجات الكلية لأفراد العينة من طلبة الكليات العلمية عند تصنيفهم تبعاً لمستوياتهم التحصيلية. إن إدراكات الطلبة ذوي التحصيل المرتفع لأساليب التقويم أكثر إيجابية من إدراكات الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المنخفض أو المتوسط.

ويوضح جدول رقم (٨) أن متوسط الدرجات الكلية لإدراكات جميع أفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة قد بلغ (١٠٤,٤١)، وهذه القيمة أعلى من متوسط مقياس الدرجات الكلية

لإدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة (٩٦) وهذا يشير إلى أن متوسط إدراكات أفراد العينة أعلى من المتوسط بثمان وحدات تقريباً مما يقيه نسبياً في دائرة الوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تباين إدراكات أفراد العينة لأساليب التقويم ففي حين كانت إدراكاتهم أكثر ميلاً للإيجابية في بعض الأساليب (كما في حالة إدراكاتهم لأسلوب الدمج) كانت إما أكثر ميلاً للسلبية (كما في حالة إدراكاتهم لأسلوب التقديم) أو للحيادية (كما في حالة إدراكاتهم لأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير). كذلك تظهر متوسطات الدرجات الكلية لأفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود عند تصنيفهم تبعاً لمستوياتهم التحصيلية أن إدراكاتهم لأساليب التقويم تزداد إيجابية كلما ارتفع مستواهم التحصيلي.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة من ٧-٩، استخدم تحليل التباين وفق ما يلي:

جدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر متغيري التخصص والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما على إدراكات أفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة

مصدر التباين	قيمة اختبار Wilk's Lambda	قيمة ف	درجات الحرية الافتراضية	مستوى الدلالة الفعلي	قيمة مربع إيتا
التخصص	٠,٣٣	١٤٨,٨٢	٥	٠,٠٠٠	٠,٦٦
المستوى التحصيلي	٠,٧٩	٩,٠٩	١٠	٠,٠٠٠	٠,١٠
التخصص × المستوى التحصيلي	٠,٩٤	٢,٢١	١٠	٠,٠١٥	٠,٠٢

يظهر جدول رقم (٩) أن إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم قد تأثرت بدرجة دالة إحصائية ($p < .05$) بمتغيري التخصص والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما. كذلك يتضح من جدول رقم (٩) أن قيمة مربع إيتا أحد المؤشرات التي تستخدم للتعبير عن قوة العلاقة بين المتغيرات أو حجم التباين المفسر في المتغير أو المتغيرات التابعة عن طريق كل متغير من المتغيرات المستقلة - تشير إلى أن متغير التخصص يفسر أكبر نسبة من تباين إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم (٠,٦٦) يليه التباين المفسر عن طريق متغير المستوى التحصيلي (٠,١٠) وأخيراً لم يفسر التفاعل بين المتغيرين أكثر من (٠,٠٢) من التباين الكلي.

ولفحص أثر كل من التخصص والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما على كل متغير من المتغيرات التابعة على حدة تم إجراء تحليل التباين الأحادي ثنائي الاتجاه خمس مرات، ولتجنب زيادة احتمالية الوقوع في الخطأ من النوع الأول تم تقسيم مستوى الدلالة المحدد مسبقاً من قبل الباحث (٠,٠٥) على ٥، حيث تم مقارنة مستوى الدلالة الفعلي (P value) مع القيمة (٠,٠١) بدلاً من (٠,٠٥) كمستوى دلالة للحكم فيما إذا كان أثر كل من التخصص أو المستوى التحصيلي أو التفاعل بينهما دالاً إحصائياً.

وفيما يتعلق بنتائج تحليل التباين الأحادي، يظهر جدول رقم (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات التخصص والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما على إدراكات أفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الاختبار كأحد أساليب التقويم المتبعة في الجامعة.

جدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيري التخصص والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما على إدراكات افراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الاختبار كأسلوب تقويمي

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلي	قيمة مربع إيتا
التخصص	٨٨٣٦,٧٣٥	١	٨٨٣٦,٧٣٥	٤٥٢,٢٠٠	٠,٠٠٠	٠,٥٤
المستوى التحصيلي	١٥٦٥,٩٢١	٢	٧٨٢,٩٦٠	٤٠,٠٦٦	٠,٠٠٠	٠,١٧
التخصص X المستوى التحصيلي	٣٠٠,٦٢٥	٢	١٥٠,٣١٢	٧,٦٩٢	٠,٠٠٠	٠,٠٣
الخطأ	٧٤٠٦,٢٨٩	٣٧٩	١٩,٥٤٢	-	-	-
الكلي	٢٣٣١٦,٧٦٤	٣٨٤	-	-	-	-

يظهر جدول رقم (١٠) أن إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الاختبار كأداة تقويم قد تأثرت بدرجة دالة إحصائية ($p < 0.01$) بمتغيري التخصص والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما. وكما يتضح أن قيمة مربع إيتا تشير إلى أن متغير التخصص يفسر أكبر نسبة من تباين إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الاختبار كأداة تقويم (٠,٥٤) يليه التباين المفسر عن طريق متغير المستوى التحصيلي (٠,١٧)، وأخيراً لم يفسر التفاعل بين المتغيرين أكثر من (٠,٠٣) من التباين الكلي. ويمكن وصف قيم مربع إيتا لمتغيري التخصص والمستوى التحصيلي بأنها قيم كبيرة بينما يمكن وصف قيمة مربع إيتا لأثر التفاعل بين المتغيرين بأنها قيمة صغيرة. وفي هذا الصدد يشير (Stevens, 1996) إلى إمكانية اعتبار قيمة مربع إيتا كقيمة صغيرة إذا كانت تساوي (٠,٠١) وكقيمة متوسطة إذا كانت تساوي (٠,٠٦) وكقيمة كبيرة إذا كانت تساوي (٠,١٤). وبتفحص نتائج الإحصاء الوصفي (جدول رقم ٣) يتبين أن إدراكات طلبة

التخصصات العلمية لأسلوب الاختبار كأداة تقويم أكثر إيجابية من إدراكات طلبة الكليات الإنسانية، وحيث إن نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول رقم (١٠) أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للاختبار كأداة تقويم تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي، فقد تم استخدام أسلوب بونفوروني (Bonforroni) لإجراء المقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للاختبار كأداة تقويم تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي. و جدول رقم (١١) يظهر نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١١)

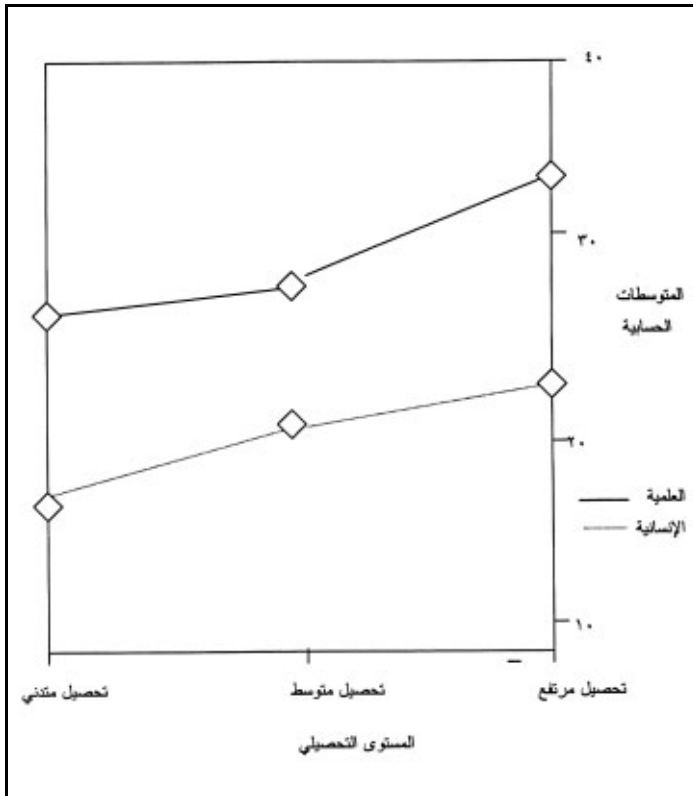
نتائج المقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للاختبار كأداة تقويم تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي

المقارنة	قيمة الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة الفعلي
تحصيل متدني - تحصيل متوسط	٣,٤٢-	٠,٠٠٠
تحصيل متدني - تحصيل مرتفع	١١,٣٤-	٠,٠٠٠
تحصيل متوسط - تحصيل مرتفع	٧,٩١-	٠,٠٠٠

يتبين من جدول رقم (١١) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً ($p < 0.01$) بين الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتدني والطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتوسط على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للاختبار كأداة تقويم وذلك لصالح الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتوسط، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً ($p < 0.01$) بين الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتدني والطلبة ذوي المستوى التحصيلي المرتفع على متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للاختبار كأداة تقويم وذلك لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، كذلك يشير جدول رقم (١١) إلى وجود فرق دال إحصائياً ($p < 0.01$) بين الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتوسط والطلبة ذوي المستوى التحصيلي المرتفع على متغير إدراكات طلبة جامعة

الملك سعود للاختبار كأداة تقويم وذلك لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع. ومن الواضح من جدول رقم (١١) أن إدراكات الطلبة للاختبار كأسلوب تقويمي تزداد إيجابية كلما ارتفع مستواهم التحصيلي.

وفيما يتعلق بأثر التفاعل بين متغيري التخصص والمستوى التحصيلي على إدراكات الطلبة للاختبار كأسلوب تقويمي، وحيث إن نتائج تحليل التباين الأحادي المتضمنة في جدول رقم (١٠) قد أظهرت أنه دال إحصائياً، فقد كان من المفيد وصف ذلك التفاعل من خلال الرسم البياني، وشكل رقم (١) يظهر هذا الرسم.



شكل رقم (١)

رسم بياني تقريبي يوضح التفاعل بين متغيري التخصص والمستوى التحصيلي على إدراكات أفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود للاختبار كأسلوب تقويمي

يتبين من خلال شكل رقم (١) أن متوسط إدراكات طلبة التخصصات العلمية في كل مستوى من مستويات متغير المستوى التحصيلي (متدني، متوسط، مرتفع) أعلى من متوسط نظرائهم في نفس المستوى من طلبة التخصصات الإنسانية، من جهة أخرى يظهر أن الفرق بين المتوسطات بين طلبة التخصصات الإنسانية وطلبة التخصصات العلمية ذوي التحصيل المتوسط أقل من الفرق بين طلبة التخصصات الإنسانية وطلبة التخصصات العلمية ذوي التحصيل المتدني والمرتفع وهذا يشير إلى أن إدراكات الطلبة للاختبار كأسلوب تقويمي تتقارب كلما اقترب مستواهم التحصيلي من المتوسط.

وفيما يخص نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات التخصص والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما على إدراكات أفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير كأحد أساليب التقويم المتبعة في الجامعة يظهر جدول رقم (١٢) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيري التخصص والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما على إدراكات أفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلي	قيمة مربع إيتا
التخصص	٧٥٠٣,١٨٤	١	٧٥٠٣,١٨٤	١٩٨,٧٣١	٠,٠٠٠	٠,٣٤٤
المستوى التحصيلي	٢٦٥,٢٠٠	٢	١٣٢,٦٠٠	٣,٥١٢	٠,٠٣١	٠,٠١٨
التخصص X المستوى التحصيلي	٣٠,٠٥٦	٢	١٥,٠٢٨	٠,٣٩٨	٠,٦٧٢	٠,٠٠٢
الخطأ	١٤٣٠٩,٣٠٠	٣٧٩	٣٧,٧٥٥	-	-	-
الكل	٢٣٩١٦,٨١٦	٣٨٤	-	-	-	-

يظهر جدول رقم (١٢) أن إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير قد تأثرت بدرجة دالة إحصائياً ($p < .01$) بمتغير التخصص، وكذلك بمتغير المستوى التحصيلي ولم يكن التفاعل دالاً. كذلك يتضح أن قيمة مربع إيتا تشير إلى أن متغير التخصص يفسر أكبر نسبة من تباين إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير والاختبار (٠,٣٤) يليه التباين المفسر عن طريق متغير المستوى التحصيلي (٠,١٨) وأخيراً لم يفسر التفاعل بين المتغيرين أكثر من (٠,٠٠٢) من التباين الكلي. كذلك ومن خلال قيم مربع إيتا يمكن وصف قيمة مربع إيتا لمتغير التخصص بأنها قيمة كبيرة، بينما يمكن وصف قيمة مربع إيتا لمتغير المستوى التحصيلي وللتفاعل بأنها قيم صغيرة. وبتفحص نتائج الإحصاء الوصفي (جدول رقم ٤) يتبين أن إدراكات طلبة التخصصات الإنسانية لأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير أكثر إيجابية من إدراكات طلبة الكليات العلمية.

وفيما يخص نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات التخصص والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما على إدراكات أفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب التقديم كأحد أساليب التقويم المتبعة في الجامعة يظهر جدول رقم (١٣) نتائج هذا التحليل.

يتضح من جدول رقم (١٣) أن إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب التقديم قد تأثرت بدرجة دالة إحصائياً ($p < .01$) بمتغير التخصص، بينما لم تتأثر بدرجة دالة إحصائياً بمتغير المستوى التحصيلي أو بالتفاعل بينه وبين متغير التخصص. كما يتضح أن قيم مربع إيتا تشير إلى أن متغير التخصص يفسر فقط (٠,٠٦٦) من تباين إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب التقديم، بينما يفسر متغير المستوى التحصيلي (٠,٠٠٤) من تباين إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب التقديم. وأخيراً لم يفسر التفاعل بين المتغيرين أكثر من (٠,٠٠٢) من التباين الكلي. كذلك ومن خلال قيم مربع إيتا يمكن وصف

قيمة مربع إيتا لمتغير التخصص بأنها قيمة متوسطة بينما يمكن وصف قيمة مربع إيتا لمتغير المستوى التحصيلي والتفاعل بأنها قيم صغيرة. وبتفحص نتائج الإحصاء الوصفي (جدول رقم ٥) يتبين أن الفرق بين متوسط إدراكات طلبة التخصصات الإنسانية لأسلوب التقديم (١٥,٣٠) ومتوسط إدراكات طلبة الكليات العلمية لأسلوب التقديم (١٨,٢١) قد بلغ (٢,٩١) حيث كان هذا الفرق دالاً ولصالح طلبة التخصصات العلمية.

جدول رقم (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيري التخصص والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما على إدراكات أفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب التقديم كأحد أساليب التقويم المتبعة في الجامعة

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلي	قيمة مربع إيتا
التخصص	٥٧٣,٦٩٦	١	٥٧٣,٦٩٦	٢٦,٦٥٥	٠,٠٠٠	٠,٠٦٦
المستوى التحصيلي	٢٨,٧٨٥	٢	١٤,٣٩٣	٠,٦٦٩	٠,٥١٣	٠,٠٠٤
التخصص X المستوى التحصيلي	٣٩,٢١٥	٢	١٩,٦٠٨	٠,٩١١	٠,٤٠٣	٠,٠٠٥
الخطأ	٨١٥٧,١٥٠	٣٧٩	٢١,٥٢٣	-	-	-
الكلي	٩٠٤٣,٨٨٦	٣٨٤	-	-	-	-

وفيما يخص نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيري التخصص والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما على إدراكات أفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الدمج كأحد أساليب التقويم المتبعة في الجامعة يظهر جدول رقم (١٤) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيري التخصص والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما على إدراكات أفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب التقديم كأحد أساليب التقويم المتبعة في الجامعة

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلي	قيمة مربع إيتا
التخصص	٣٣٩٤,٨٨٥	١	٣٣٩٤,٨٨٥	٨٥,٥٤٩	٠,٠٠٠	٠,١٨٤
المستوى التحصيلي	٦٤,٠٤٢	٢	٣٢,٠٢١	٠,٨٠٧	٠,٤٤٧	٠,٠٠٤
التخصص × المستوى التحصيلي	٤٩,٦٢٤	٢	٨١٢,٢٤	٠,٦٢٥	٠,٥٣٦	٠,٠٠٣
الخطأ	١٥٠٤٠,٠٣	٣٧٩	٣٩,٦٨٣	-	-	-
الكل	١٩٧٦٣,٩٠٦	٣٨٤	-	-	-	-

يبين جدول رقم (١٤) أن إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الدمج قد تأثرت بدرجة دالة إحصائية ($p < .01$) بمتغير التخصص، بينما لم تتأثر بدرجة دالة إحصائية بمتغير المستوى التحصيلي أو بالتفاعل بينه وبين متغير التخصص. وكما يتضح أن قيم مربع إيتا تشير إلى أن متغير التخصص يفسر أكبر نسبة من تباين إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الدمج (٠,١٨) بينما يفسر متغير المستوى التحصيلي (٠,٠٠٤) من تباين إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الدمج، ولم يفسر التفاعل بين المتغيرين أكثر من (٠,٠٠٣) من التباين الكلي. كذلك ومن خلال قيم مربع إيتا يمكن وصف قيمة مربع إيتا لمتغير التخصص بأنها قيمة كبيرة، بينما يمكن وصف قيمة مربع إيتا لمتغير المستوى التحصيلي وللتفاعل بأنها قيم صغيرة. وبتفحص نتائج الإحصاء الوصفي (جدول رقم ٦) يتبين أن إدراكات طلبة التخصصات العلمية لأسلوب الدمج كانت أكثر إيجابية من إدراكات طلبة الكليات الإنسانية.

وفيما يتعلق بنتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيري التخصص والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما على إدراكات أفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود للاختبار كأداة تعليمية فقد تم استعراضها في جدول رقم (١٥).

جدول رقم (١٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيري التخصص والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما على إدراكات أفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود للاختبار كأداة تعليمية

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلي	قيمة مربع إيتا
التخصص	٣٧٣٤,٨٧٢	١	٣٧٣٤,٨٧٢	٧٥,٥٨٠	٠,٠٠٠	٠,١٦٦
المستوى التحصيلي	١٤١,٣٤٣	٢	٧٠,٦٧١	١,٤٣٠	٠,٢٤١	٠,٠٠٧
التخصص × المستوى التحصيلي	٩٧,٤٤٤	٢	٤٨,٧٢٢	٠,٩٨٦	٠,٣٧٤	٠,٠٠٥
الخطأ	١٨٧٢٨,٨٠٠	٣٧٩	٤٩,٤١٦	-	-	-
الكل	٢٤٦٥١,٧٤	٣٨٤	-	-	-	-

يتبين من جدول رقم (١٥) أن إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للاختبار كأداة تعليمية قد تأثرت بدرجة دالة إحصائية ($p < .01$) بمتغير التخصص، بينما لم تتأثر بدرجة دالة إحصائية بمتغير المستوى التحصيلي أو بالتفاعل بينه وبين متغير التخصص. وكما يتضح أن قيم مربع إيتا تشير إلى أن متغير التخصص يفسر أكبر نسبة من تباين إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأسلوب الاختبار كأداة تعليمية (٠,١٦٦) بينما يفسر متغير المستوى التحصيلي (٠,٠٠٧) من تباين إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للاختبار كأداة تعليمية ولم يفسر التفاعل بين المتغيرين أكثر من (٠,٠٠٥) من التباين الكلي. كذلك ومن خلال قيم مربع إيتا يمكن وصف قيمة مربع إيتا لمتغير التخصص بأنها قيمة كبيرة بينما يمكن وصف

قيمة مربع إيتا لمتغير المستوى التحصيلي وللتفاعل بأنها قيم صغيرة. وبتفحص نتائج الإحصاء الوصفي (جدول رقم ٧) يتبين أن إدراكات طلبة التخصصات العلمية للاختبار كأداة تعليمية كانت أكثر إيجابية من إدراكات طلبة الكليات الإنسانية.

الخلاصة :

يتضح من نتائج الدراسة الحالية أن إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة وللإختبار كأداة تقويم قد تباينت بدرجة دالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص سواء على مستوى التباين المتعدد أو على المستوى الأحادي. وقد يكون مرد ذلك إلى أن بنية المادة التعليمية في التخصصات العلمية تختلف عنها في التخصصات الإنسانية مما يستدعي معه ملاءمة بعض أساليب التقويم لطلبة التخصصات العلمية أكثر من ملاءمتها لطلبة التخصصات الإنسانية أو العكس، كما بينت ذلك نتائج الإحصاء الوصفي في حالة إدراكات الطلبة لأسلوب الاختبار ولأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير على سبيل المثال. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة برينبوم (Birenbaum, 1997) التي أشارت نتائجها إلى أن تفضيلات الطلبة اختلفت بدرجة دالة إحصائية تبعاً لتخصصاتهم. وقد ارتبطت هذه الفروق إلى درجة كبيرة باستراتيجيات التعلم لدى الطلبة في كلا التخصصين. كذلك أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة وللإختبار كأداة تقويم قد تباينت بدرجة دالة إحصائية تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي أو للتفاعل بين متغيري التخصص والمستوى التحصيلي على مستوى التباين المتعدد لكنها لم تكن دالة إحصائية على المستوى الأحادي إلا مع متغير إدراكات طلبة جامعة الملك سعود للاختبار كأسلوب تقويمي، وهذا الأمر يمكن تفسيره إحصائياً حيث إن اختبارات تحليل التباين المتعدد أكثر قوة من اختبارات تحليل التباين الأحادي

(Stevens, 1996). وبصورة عامة أشارت نتائج الإحصاء الوصفي إلى وجود بعض الفروق في إدراكات أفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود لبعض أساليب التقويم تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي كما ظهر في حالة إدراكات الطلبة لأسلوب الاختبار كأسلوب تقويمي ولأسلوب الدمج وللاختبار كأداة لمتغير المستوى التحصيلي وأن إدراكات الطلبة تزداد إيجابية كلما ارتفع مستواهم الأكاديمي. وقد يكون مرد ذلك أنه مع ارتقاء المستوى التحصيلي للطلبة فإنهم يكونون أكثر استعداداً للتكيف مع متطلبات مختلف أساليب التقويم وذلك بغرض المحافظة على مستوياتهم التحصيلية مع ما يرافق ذلك من مكاسب نفسية واجتماعية، وقد ترتبط هذه النتيجة أيضاً بما أشارت إليه الدراسات (Martin & Ramsden, 1987; Marton & Saljo, 1976; Ramsden, 1985) من أن الطلبة الذين يستخدمون الأساليب السطحية في التعلم يجدون صعوبة كبيرة في التأقلم مع متطلبات أساليب التقويم التي تكون موجهة للطلبة عميقة التعلم، على افتراض أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع قد يكونون أكثر ميلاً لاستخدام نمط التعلم العميق. وأخيراً لا بد من توجيه الطلبة إلى أن الغرض الأساس من كافة أنواع التقويم هو التأكد من تحقيقهم لأهداف تعليمية - تعليمية محددة وليس فقط تصنيفهم إلى فئات. وقد يكون من المهم أيضاً تدريب الطلبة على مهارات التعامل مع كافة أساليب التقويم بحيث يتمكنوا من متطلبات كل أسلوب، وفي نفس السياق إن إيجاد نوع من الحوار وتبادل الأفكار بين المدرس الجامعي وبين طلبته حول أسلوب أو أساليب التقويم والأوزان التي يجب أن تعطى لكل أسلوب؛ كل ذلك وغيره من الإجراءات قد يؤثر إيجابياً على إدراكات الطلبة لأساليب التقويم مما قد يؤدي في النهاية إلى زيادة تفاعلهم الإيجابي مع تلك العملية التي تدعى التقويم.

King Saud University Students' Perceptions regarding Evaluation Methods and Exams as a Learning Tool and their Relationship with Students' Specializations and their Achievement levels

Dr. Yahia H. Nassar

College of Education, King Saud University

Abstract

This study aims at exploring King Saud University students' preceptions regarding evaluation methods and exams as a learning tool. Furthermore, the study attempts to explore the relationship between students' perceptions regarding evaluation methods and exams as a learning tool on one hand and their specializations and achievement levels on the other.

The sample comprises 385 students. All of them registered in Islamic Culture courses during the second semester in the academic year 2001-2002. The cluster random sampling methodology is used to select the sample.

In general, the descriptive statistics demonstrate some differences in students' perceptions regarding evaluation methods and exams as a learning tool according to the variables examined.

In addition, results indicate significant differences in students' perceptions regarding evaluation methods and exams as a learning tool according to their specializations on the multivariate and univariate level. Moreover, students' perceptions regarding evaluation methods and exams as a learning tool differ significantly according to students' specializations and their achievement levels only on the multivariate level. However, the univariate results prove significant in students' perceptions regarding exams as evaluation method.

المراجع

أولاً - المراجع العربية :

- ١ - الدوسري، إبراهيم (٢٠٠٠). الإطار المرجعي للتقويم التربوي (ط٢). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ٢ - الدوغان، عبدالله (١٩٩٥). اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية. مجلة جامعة الملك سعود، المجلد السابع: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ٢٤٩-٢٧٤.
- ٣ - شحاتة، حسن وأبا الخيل، فوزية (٢٠٠١). التدريس والتقويم الجامعي (دراسة نقدية مستقبلية). مجلة رسالة الخليج العربي، ٧٨، ١١-٥١.
- ٤ - عودة، أحمد (١٩٩٨). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل.
- ٥ - محافظة، سامح (١٩٩٩). اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية نحو الامتحانات العادية وكتابة الأوراق البحثية (جامعة مؤتة). شؤون اجتماعية، ٦٣، ٤١-٥٦.

ثانياً - المراجع الأجنبية :

- 6 - Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. **Higher Education**, 33 (1), 71-89.
- 7 - Crocker, L., and Algina, J. (1985). **Introduction to Classical and Modern Test Theory**. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- 8 - Elron, L.R.B; & Laurillard, D. M. (1979). Trends in research on student learning. **Studies in Higher Education**, 4, 87-102.
- 9 - Fredericksen, N. (1984). The real test bias: Influences of testing and learning. **American Psychologist**, 39, 193-202.
- 10 - Gay, L. R. (1980). The comparative effects of multiple-choice versus

- short-answer tests on retention. **Journal of Educational Measurement**, 17, 45-50.
- 11 - Gelman, E.S. & Berkowitz, M. (1993). Test item type: What students prefer and why. **College Student Journal**, 27, 17-26.
 - 12 - Hill, K. T. (1984). Debilitating motivation and testing: A major educational problem-possible solutions and policy applications. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), **Research on Motivation in Education: Vol. 1. Student Motivation**. New York: Academic Press.
 - 13 - Howell, D. C. (1995). **Fundamental statistics for the behavioral sciences**, (3rded.). CA: Belmont.
 - 14 - Ingenkamp, K. (1986). The possible effects of various reporting methods on learning outcomes. **Studies in Educational Evaluation**, 12, 341-350.
 - 15 - Kniveton, B. H. (1996). Students perceptions of assessment methods. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, 21 (3), 229-237.
 - 16 - Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. **Review of Educational Research**, 47, 211-232.
 - 17 - Martin, E.; & Ramsden, P. (1987). Learning skills and skill in learning. In J. T. Richardson, M. W. Eysenck, & D. W. Piper (Eds.), **Student learning: Research in education and cognitive psychology**. Milton Keynes, England: Open University Press and Society for Research into Higher Education.
 - 18 - Marton, F.; & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: 2. outcomes as a function of the learner's conceptions of the task. **British Journal of Educational Psychology**, 46, 115-127.
 - 19 - Miller, C. K. L.; & Parlett, M. (1974). **Up to the mark: A study of the examination game**. London: Society for Research into Higher Education.
 - 20 - Newble, D.; & Jaeger, K. (1983). The effect of assessment and examinations on the learning of medical students. **Medical Education**, 17, 25-31.
 - 21 - Oosterhof, A. (1994). **Classroom applications of educational measurement** (2nded.). NJ: Macmillan Publishing Company.
 - 22 - Pressley, M.; Levin, J. R.; & Chatala, E. S. (1984). Memory strategy

- monitoring in adults and children. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 23, 270-288.
- 23 - Ramsden, P. (1985). Student learning research: Retrospect and prospect. **Higher Education Research and Development**, 4, 51-69.
- 24 - Ramsden, P.; Beswic, D.; & Boeden, J. (1987). Learning processes and learning skills. In J. T. E. Richardson, M. W. Eysenck, & D. W. Piper (Eds.), **Student learning: Research in education and cognitive psychology**. Milton Keynes, England: Open University Press and Society for Research into Higher Education.
- 25 - Snyder, B. R. (1971). **The hidden curriculum**. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- 26 - Stevens, J. P. (1996). **Applied multivariate statistics for the social sciences** (3rded.). NJ: Lawrence Erlbaum.
- 27 - Zoller, U. & Ben-Chaim, D. (1988). Interaction between examination-type anxiety state, and academic achievement in college science: An action-oriented research. **Journal of Research in Science Teaching**, 26, 65-77.

ملحق

مقياس إدراكات طلاب جامعة الملك سعود
لأساليب التقويم وللإختبار كأداة تعليمية

عزيزي الطالب إن الغرض من هذا المقياس هو تحديد إدراكاتك لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة وبالتحديد الإختبار والأبحاث والتقارير والتقديم (تقديم جزء من المادة أمام بقية الزملاء في الصف) والدمج بين الأساليب السابقة. كذلك يهدف هذا المقياس إلى استطلاع رأيك حول مدى استخدام الإختبار كأداة تقويم تعليمية وليس فقط كأداة لرصد الدرجات. يحتاج هذا المقياس من ١٥ - ٢٠ دقيقة لاستكمال الإجابة على فقراته.

أرجو منك أن تعبر عن رأيك بصورة صادقة خاصة. وأعلم أن استجابتك على هذا المقياس لن تستخدم تحت أي ظرف من الظروف إلا لأغراض البحث العلمي. هذا بالإضافة إلى أنه لن يطلب منك إظهار أية معلومات قد تمكن من تحديد هويتك.

أشكرك جزيل الشكر على تعاونك ومساعدتك في إنجاز هذا البحث.

الكلية :

- التربية .
- الآداب .
- العلوم .
- الهندسة .
- الصيدلة .
- الطب .

المستوى :

- دراسات عليا .
- بكالوريوس :
- سنة أولى .
- سنة ثانية .
- سنة ثالثة .
- سنة رابعة .

التخصص :

المعدل التراكمي :

العمر :

الحالة الاجتماعية :

- متزوج .
- أعزب

الوظيفة (إذا كنت موظفاً) :

عدد سنوات الخبرة (إذا كنت موظفاً) :

١ - إدراكات الطلاب لاستخدام الاختبار كأسلوب تقويمي:

رقم	فقرة	سلم الإجابة			
		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض بشدة
١	أشعر في معظم الأحيان أن الدرجة التي أحصل عليها من خلال الاختبار هي درجة عادلة				
٢	أعتقد أن الاختبار في كثير من الأحيان يزيد من شعور الطلبة بالإحباط				
٣	في رأيي أن للقلق الذي يصاحب الاختبار تأثيراً إيجابياً في زيادة معرفة الطلبة				
٤	أعتقد أن الطلبة ينسون محتوى المادة التعليمية التي يقيسها الاختبار بعد فترة قصيرة				
٥	أرى أن الاختبار يركز على الجوانب النظرية أكثر من تركيزه على الجوانب التطبيقية في تخصصي				
٦	أعتقد بصورة عامة بأنني إذا أدت نفس الاختبار في ظروف متشابهة ولأكثر من مرة فسأحصل على درجات متقاربة				
٧	أعتقد بصورة عامة أن هناك تطابقاً بين الاختبار وبين المادة التعليمية التي يتم تقديمها من خلال المقررات				
٨	بشكل عام أميل إلى الاعتقاد أن الاختبار وسيلة تقويمية مقبولة				

٢ - إدراكات الطلاب لاستخدام إعداد الأبحاث والتقارير كأسلوب تقويمي:

رقم	فقرة	سلم الإجابة			
		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض بشدة
١	أعتقد أن التقويم من خلال إعداد البحوث والتقارير ينمي القدرة على التفكير العلمي لدى الطالب				
٢	في رأيي أن الدرجة التي أحصل عليها من خلال إعداد البحوث والتقارير هي درجة عادلة				
٣	أشعر بالارتياح عند معرفتي بأن متطلبات مقرر ما تتضمن إعداد الأبحاث والتقارير				
٤	أعتقد أن بعض أعضاء هيئة التدريس لا يقرأون الأبحاث والتقارير التي يطلبونها				
٥	أرى أن عملية تقويم الأبحاث أو التقارير تتأثر بأسلوب إخراجها (التغليف، الطباعة، الرسومات) أكثر من تأثرها بالأفكار والمادة التعليمية المتضمنة داخل الأبحاث أو التقارير				
٦	أشعر أن إعداد الأبحاث والتقارير يشكل عبئاً مادياً على الطالب				
٧	أميل إلى الاعتقاد بأن كتابة الأبحاث والتقارير تحولت إلى عملية نسخ من الكتب				
٨	بشكل عام أعتقد أن تقويم الطلاب من خلال إعداد الأبحاث والتقارير هو أسلوب تقويمي ناجح				

٣- إدراكات الطلاب لاستخدام أسلوب التقديم (تقديم جزء من المادة أمام بقية زملاء في الصف) كأسلوب تقويمي:

رقم	فقرة	سلم الإجابة			
		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض بشدة
١	أعتقد أن التقويم من خلال التقديم يعتمد على معايير واضحة ودقيقة				
٢	أعتقد أن التقويم من خلال أسلوب التقديم يزيد من اهتمام الطالب بالمادة التعليمية التي تقدم من خلال المقرر				
٣	أشعر أن التقويم من خلال أسلوب التقديم فيه درجة من التحيز				
٤	أعتقد أن التقويم من خلال أسلوب التقديم غير دقيق لأنه يتأثر ببعض المشاكل النفسية كالخجل والخوف من الخطأ				
٥	أعتقد أن التقويم من خلال أسلوب التقديم يزيد من فرص التنافس الإيجابي بين الطلبة				
٦	أشعر أن التقويم من خلال أسلوب التقديم يشكل عبئاً نفسياً على الطلبة				
٧	في رأيي أن التقويم من خلال أسلوب التقديم يزيد من فرص التفاعل الإيجابي بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة				
٨	بصورة عامة أعتقد أن أسلوب التقديم هو أسلوب تقويمي فعال وإيجابي				

٤ - إدراكات الطلبة للتقويم من خلال استخدام أسلوب الدمج بين الاختبار وإعداد الأبحاث والتقارير والتقديم أو بين بعضها:

رقم	فقرة	سلم الإجابة			
		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض بشدة
١	في رأيي أن تعدد أساليب التقويم ضمن نفس المقرر يشتمل تركيز الطالب				
٢	أعتقد أن الدمج بين أساليب التقويم المختلفة ضمن نفس المقرر يزيد من فرص الطالب من تحسين درجته				
٣	في رأيي أن الطلبة يشعرون بعدم الارتياح لاستخدام وسائل تقويم متعددة ضمن نفس المقرر				
٤	أميل إلى أن تعدد أساليب التقويم ضمن نفس المقرر يساعد الطالب على استغلال وقته بصورة أفضل				
٥	أعتقد أن تعدد أساليب التقويم ضمن نفس المقرر يشجع الطالب على زيارة المكتبة والاستفادة من خدماتها				
٦	في رأيي أن تنوع أساليب التقويم يراعي الفروق الفردية بين الطلبة				
٧	أعتقد أن أسلوب الدمج بين أساليب التقويم المختلفة ضمن نفس المقرر يزيد من اقتناع الطلبة بعدالة عملية التقويم				
٨	بصورة عامة أعتقد أن تعدد أساليب التقويم ضمن نفس المقرر هو إجراء إيجابي ومقبول				

٥ - آراء الطلاب حول مدى استخدام الاختبار كأداة تقويم تعليمية:

رقم	فقرة	سلم الإجابة			
		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض بشدة
١	أعتقد أن أعضاء هيئة التدريس يحرصون بعد توزيع الدرجات على الاختبار على إجابة جميع فقراته مع الطلبة				
٢	أرى أن أعضاء هيئة التدريس يقومون عادة بتزويد الطلبة بنتائجهم على الاختبار دون أي تعليق				
٣	في رأيي أن أعضاء هيئة التدريس يراعون ضرورة إعادة شرح المعلومات التي بدت بأنها غير واضحة من خلال إجابات الطلبة على فقرات الاختبار				
٤	من خلال خبرتي مع الاختبارات أستطيع القول أن الاختبار ليس أكثر من أداة لتزويد الطلبة بالدرجات				
٥	أعتقد أن المدرسين يستفيدون من نتائج الاختبار لتطوير أساليب تدريسهم				
٦	أشعر أن المدرسين يركزون اهتمامهم بعد ظهور نتائج الاختبار على الطلبة الذين حصلوا على نتائج مرتفعة				
٧	نادراً ما يسأل أعضاء هيئة التدريس الطلاب عن آرائهم حول الاختبارات التي يعدونها				
٨	بشكل عام أعتقد أن الاختبار أداة تقويم تعليمية بالإضافة لكونه أداة لتزويد الطلبة بالدرجات				