إالفصل الأول

الاطار العام للبحث

1-1 مقدمة :

لم يخل أي نظام تربوي في عصر من العصور من طريقة أو تقنية من تقنيات التقويم فقد عرف الإنسان القديم الاختبارات واستخدمها الصينيون معيارا للالتحاق بالوظائف ، ونقل عنهم الأوربيون هذا النظام في التقويم ، وعرفوا الاختبارات الشفوية التي ظلت سائدة حتى القرن التاسع عشر في أوربا ، ثم دخلت عملية القياس والتقويم مرحلة جديدة في مطلع القرن العشرين .

وإذا نظر إلى التربية بمفهومها الواسع فان هناك قرارات مستمرة يتم اتخاذها على مستوى الأفراد والجماعات في مظاهر الحياة المختلفة . فى مجال التربية بمفهومها الضيق ، من المعروف لدى التربويين إن المتعلم هو محور العملية التربوية ، وبالتالي فان الحديث عن القياس والتقويم ينصب أساسا وبصورة مباشرة على نواتج التعلم لدى الطلبة . ومن يتابع تطور عملية القياس والتقويم يجد إن مهامه تتشعب لتشمل جميع البرامج التربوية ذات العلاقة بعملية التعليم .

تكتسب عملية التقويم أهمية خاصة في الميدان التربوي ، فهي التي يمكن عن طريقها الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وهى بذلك تقدم معناً وتفسيرا لأعمال المعلم من حيث انه المسيطر على الموقف التعليمي والموجه له ، وهى في ذات الوقت تعكس جهد المتعلم وتحكم عليه ، ولذلك لابد أن يبنى هذا الحكم على قواعد علمية وموضوعية تضمن مصداقيته باعتباره أداة صحيحة لقياس نواتج العملية التعليمية والتربوية ويعتمد التقويم على مقاييس موضوعية وتتوقف دقة النتائج التي تتحصل عليها على دقة المقاييس ، فالمقياس هو الأداة التي يحكم في ضوئها على التقويم ويمكن من خلالها إجراء مقارنات بين الأفراد من خلال تقديرات كمية .

تسعى المؤسسات التعليمية وعلى رأسها الجامعات إلى التميز والفوز بالأسواق التنافسية وذلك من خلال اعتماد معايير شاملة تتضمن القياسات الكمية والنوعية ومراجعة التغذية الراجعة ، وترتكز الغاية الأساسية للجامعة على إعداد وتأهيل الطلبة من خلال التعلم لتأهاليهم

بالشهادات الأكاديمية ولتجويد العملية التعليمية وتحسينها والحصول على أفضل المخرجات لابد من متابعة سير العملية التعليمية وتقويمها وتحديد نقاط القوة والضعف والوثوق بأن الطالب سيكسب المعرفة والمهارات المطلوبة ضمن تلك الشهادات ويتم ذلك بالقياس . ويتطلب القياس معرفة الكيفية وتحديد المعيار وطرائق تنفيذه للوصول للنتيجة المحددة منه.

والطالب الجامعي هو العنصر الأساسي المهم في العملية التعليمية ومركزها الأساسي وان قياس وتقويم الأداء والتحصيل العلمي والمعرفي ومعدلات تطوره لدى الطالب خلال مسيرته الجامعية وفى مختلف مراحلها من أصعب المهام التي يبحث عنها القائمون بإدارة التعليم العالي .

تتنوع طرق القياس وأساليبه وتعتمد الجامعة طرق مختلفة لتقويم الأداء لذلك وجد من الضرورة التعرف علي نظم التقويم وفاعليتها ومدى توافر العوامل التي تساعد علي تطبيقها ومقارنتها للتحقق منها والتعرف علي افضلها و إيجاد طريقة بسيطة وسهلة التطبيق وبالمعالجة الإحصائية للبيانات للوصول إلى مقياس متكامل لبيان وتحديد أداء الطالب .

1- 2 مشكلة الدراسة :

تتسم عملية التحصيل بكثير من التعقيد وتدخل فيها كثير من المتغيرات يصعب التحكم فيها مما يؤدى إلى الخطأ لذلك قد تصعب عملية التقويم وتقل درجة الثقة فيها .

وحتى يمكن الاطمئنان إلى نتائج القياس والتقويم بدرجة معقولة فلابد من التحقق من أداة القياس وكفاءتها وذلك لضمان عدالة الحكم على مستوى تحصيل الممتحن .ولما كانت هنالك أشكال متعددة من التقويم في الجامعات وكانت الباحثة حريصة على التعرف على أفضل هذه الأشكال واجداها نفعا وأكثرها ملائمة ، تأتى هذه الدراسة في وقت تزداد فيه الحاجة إلى مواجهة المشكلات والعقبات التي تتعلق بتطبيق الطرق الحديثة (المعيارية) في تقويم أداء طلاب الجامعات السودانية بدلا من الطرق التقليدية (الدرجات الخام).

تتثمل مشكلة البحث في التعرف علي طرائق القياس والتقويم لأداء الطالب والمعالجات الإحصائية ومدى فاعليتها والتعرف علي افضلها ومعرفة الأسس السليمة للتقويم والحاجة إلى طرق مناسبة للتقويم تمتاز بالثبات يمكن بواسطتها تحديد مستوى الطالب .

1-3 أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية بمعالجة أوجه القصور فيها واعطاء تقديرات مناسبة.

تتناول هذه الدراسة نماذج التقويم لأداء الطالب الجامعي في كليات التربية والتي

قد تفيد القائمين على أمر التقويم في الجامعات المختلفة في التعليم العالي .

تضفى قلة الدراسات في السودان التي تناولت نظم التقويم لأداء الطالب الجامعي أهمية على هذه الدراسة.

يمكن أن يكون مصدر استفادة للباحثين من حيث الوسائل والأدوات المستمدة منه لإجراء بحوثا مماثلة له تتعلق بالتقويم التربوي في مراحل دراسية أخرى . وقد يكون مرجعا يسترشد به الباحثون في المستقبل مشاركا في وضع أساس لبناء دراسات أخرى في مجال التقويم التربوي بصفة عامة وعلى وجه الخصوص تلك المتعلقة بالجامعات .

1-4 أهداف الدراسة :

يهدف البحث بشكل عام إلى التعرف على نظم التقويم المطبقة لتقويم مستوى أداء الطالب في كليات التربية بولاية الخرطوم والمعمول بها .

استطلاع أراء العاملين في مجال التقويم التربوي والطلاب في بعض الجامعات السودانية على نظم التقويم وفاعليتها ومدى توافر العوامل التي تساعد على تطبيقها والصعوبات التي تعوقها .

الوقوف على تحليل نظم التقويم بكليات التربية بالجامعات السودانية ومقارنتها مع بعض المعايير العامة و التوصل إلى طرق ملائمة يمكن استخدامها في قياس وتقويم الطالب الجامعي

1-5 أسئلة البحث :

1-مامدى دقة نظم التقويم المتبعة في الجامعات السودانية؟

2- ماهو دور نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية في تحقيق العدالة في تحديد مستوى الطلاب ؟

3- مامدى اهمية تصميم نموذج تقويمي لأداء الطالب الجامعي ؟

4- ما هي الكفايات التي يجب توافرها لتصميم نموذج تقويمي في الجامعات ؟

1-6 فروض البحث :

1- النظام التقويمي المتبع في الجامعات تتقصه الدقة

2- نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية تحقق العدالة لتحديد مستوى الطلاب

3- لا يوجد تصميم نموذج تقويمي لأداء الطالب الجامعي سهل التطبيق

4- توجد كفايات يجب توافرها لتصميم نموذج تقويم

1-7 منهج الدراسة :

لما كان موضوع البحث يحتاج إلى دراسة كيفية و لتوضيح خصائص الظاهرة المدروسة وبما إن البيانات التي تتم فيها بخصوص موضوع الدراسة يحتاج إلى تحليل واشتقاق واستنتاج فإن الباحثة ترى إن انسب المناهج هو المنهج الوصفي .

1-8 حدود الدراسة :

المكانية : كليات التربية بالجامعات السودانية بولاية الخرطوم .

الزمانية : العام 2013-2015

الموضوعية : تحليل وتقويم نظم تقويم أداء الطالب الجامعي بالتطبيق علي كليات التربية بالجامعات الحكومية بولاية الخرطوم (المستوى الثالث نموذجا)

1-9 أدوات البحث :

استبانات لجمع البيانات

المقابلات الشخصية

1- 10 مجتمع البحث :

1- اعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية في ولاية الخرطوم.
2- طلاب المستوى الثالث بكليات التربية بالجامعات السودانية في ولاية الخرطوم .

1-11 عينة البحث :عينة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية وافي القياس وعينة من طلاب كليات التربية بالجامعات بولاية الخرطوم .

1-12 مصطلحات البحث :

1- التقويم في المجال التربوي : يعني تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع معلومات عن سمة معينة بالقياس الكمي أو غيره ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً للتعرف على مدى كفايتها.

ولا شك في أن التقويم بهذا المفهوم الاصطلاحي أمر أساسي لإجراء ما يلزم من تعديل وتصحيح في العمل التربوي (عزيز سمارة وآخرون ص 12).

أورد المربون عددا من التعريفات للتقويم منها ما يلي :

1/ تعريف ماثيوس ;Mathews بأنه يتضمن الحكم والتقدير والتقييم والتفسير للعملية التربوية بأكملها .

2/ تعريف قرونلند (1971م) :

يعرفه قرونلند بأنه العملية التي يتم بمقتضاها التأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية .

3/ تعريف ميخائيل (1995، 61):

هو إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو الأشخاص

4/ تعريف تاج السر الشيخ وآخرون (2004، 12):

يعرفونه بأنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات . وانه ينطوي على أحكام قيمية ويتطلب التحديد المسبق للأهداف ويحقق غرضا أساسيا ، وهو تقديم معلومات هامة ومفيدة لصانعي القرار .

5/ تعريف حسن جعفر الخليفة (2005، 187) :

هي العملية التي نحكم بها على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف المرجوة ، بل أنها العملية التي نحكم بها على قيمة الأهداف ذاتها .

6/ تعريف جابر عبدالحميد جابر (2002 ،13):

يعرفه بأنه عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليها .

7/ تعريف كوفرت أورده كمال كامل ابو سماحة (2001 ،85):

سلسلة من المقاييس المتعلقة ببرنامج ما لأغراض الوصف والمقارنة والتحليل والفهم والتوضيح .

من التعريفات السابقة يمكن إستخلاص الأتي :

1/ إن عملية التقويم تتضمن إصدار حكم على قيمة الشيء المراد تقويمه .

2/ لابد من معيار أو إطار مرجعي للحكم على مدى النجاح في تحقيق الأهداف .

3/ أن عملية التقويم تتضمن عملية التشخيص حيث يتم التعرف من خلالها على مواطن الضعف والقوة .

4/ كما تتضمن أيضا عملية العلاج لمواطن الضعف وتعزز مواطن القوة .

5/ يضم التقويم عدد من العمليات مثل الوصف والتحليل والمقارنة .

مما سبق يمكن تعريف التقويم بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات والحصول على معلومات مفيدة لصانعي القرارات مع التحديد المسبق للأهداف .

فالتقويم لا يقف عند إصدار الأحكام بل يتعدى ذلك إلي معرفة أسباب النتائج الايجابية ليعززها وأسباب النتائج السلبية والعمل على علاجها .

الساعة المعتمدة :

نظام الساعات المعتمدة كمصطلح ما هو إلا أسم ولكن في جوهره هو فلسفة وأهداف ونظام جديد يتيح للطلاب حرية اختيار ما يرغبون فيه من مقررات تستهويهم دراستها وذلك في إطار خطة تعليمية واضحة المعالم محددة الجوانب .(توصيات ندوة الساعات المعتمدة والتعليم العالي بالدول العربية – 12-14 أبريل 1977 ص 19 .)

والساعة المعتمدة ويقصد بها الوحدة القياسية للتعبير عن الوقت المطلوب لإكمال مقرر دراسي معين وتعادل الساعة المعتمدة الدراسة لمدة أسبوعيا نظريا طيلة الفصل الدراسي الرئيسي ويفترض إن يستكملها الطالب بالاطلاع لمدة ساعتين على الأقل ، أو ساعتين عمل إشرافي

المعدل التراكمي الفصلي :

هو حاصل قيمة مجموع نقاط المستوى التي حصل عليها الطالب في الفصل الدراسي المحدد على الساعات المعتمدة التي أكمل الطالب دراستها في الفصل الدراسي المحدد وتشمل ساعات النجاح و الرسوب

المعدل التراكمي العام :

هو شبيه بالمعدل التراكمي الفصلي ولكنه معدل للأداء الأكاديمي في كل الساعات المعتمدة التي درسها الطالب في جميع الفصول من بداية دراسته إلى حينه فهو مجموع نقاط المستوى التي حصل عليها الطالب منذ بداية دراسته إلى حينه مقسوما على عدد الساعات المعتمدة التي أكمل الطالب دراستها منذ بداية الدراسة إلى حينه .

الفصـل الـثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1 التقـــويم التربوي

2-1-1 مقـــدمة:

إن عملية التقويم يمكن إرجاعها إلي أقدم العصور البشرية، إذ كان الإنسان في العصر الحجري الحديث يقوم بإصدار نوع من الأحكام علي زملائه وعشيرته. كما أن في المجتمع الصيني القديم عرفت وسائل التقويم التحريرية كذلك تدل دراسة التربية في المجتمع اليوناني القديم على استخدام نوع من التقويم والقياس التحريري لتقدير نتائج التحصيل المدرسي وكذلك في المدرسة الرومانية (رمزية الغريب :1977, 13-14).

وتطور مفهوم التقويم حديثا في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ففي عام 1845م نادى هورس مان بضرورة إدخال إصلاحات على الأسلوب السائد في تقويم التلاميذ ،وفي عام 1904م وضع العالم الفرنسي بينيه أول مقياس للذكاء وفي خلال الخمسينات من القرن الماضي تطور مفهوم التقويم تطورا واضحا نتيجة للتقدم التقني في أدوات القياس ، بالإضافة إلى تأثر التقويم بالنظريات التربوية الحديثة والتغير في النظرة للدور المتوقع من التقويم أن يؤديه.

فالتقويم التربوي يعتبر من ضروريات المدارس الحديثة وجزءا أساسيا من العملية التعليمية . كما انه ضروري للقائمين على أمور التربية ، فهو الوسيلة إلى معرفة مدى ماتم من أهداف ، والى أي مدى تتفق النتائج مع ما بذل من جهد وما استخدم من إمكانات ، والجوانب الايجابية والسلبية في العملية التربوية فالتقويم وسيلة وإستراتيجية في آن واحد , فهو الوسيلة لمعرفة فاعلية العمليات التعليمية من جهة ، وهو في الوقت نفسه إستراتيجية عامة تساعد وتسرع في التغيير التربوي . كما أن عملية التقويم توفر لمتخذي القرارات المعلومات الضرورية عن القوى البشرية وغيرها من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية الأمر الذي يتيح لمتخذي القرارات البدائل المتعددة التي تمكنهم من اتخاذ قرارات أفضل من أجل تحسين العملية التربوية (ألحارثي :2005، 301).

وقد تزايدت أهمية التقويم لأسباب متعددة منها تزايد أهمية التربية ذاتها وتحسين العائد والناتج في المجال التربوي وتطور أساليب القياس وملاحقة التقدم في التربية (سرحان :1996، 115-117).

2-1-2 أدوات التقويم وأهدافه :

إن التقويم بمفهومه العلمي يختلف بالطبع عن التقويم الذي يمارسه الإنسان العادي في حياته اليومية . فلإنسان العادي يقوم العديد من الأشياء والأمور التي يواجهها في حياته اليومية ، فهو يقوم الأطعمة التي يأكلها والأشياء التي يشتريها والكتب التي يقرأها والأماكن التي يزورها وغير ذلك . ويتضمن هذا التقويم نوعا من الحكم على الشيء المطلوب على الرغم من انه ليس تقويما علميا بالمعنى المتعارف عليه.

تتعدد أدوار التقويم في المجالات التربوية ، فللتقويم دور في إعداد المعلمين وأنشطتهم ، وفى عملية بناء المناهج الدراسية وفى التجارب الميدانية التجديدية المتعلقة بتحسين عمليات التعليم والتعلم ، وفي انتقاء أفضل الاستراتجيات والتقنيات التربوية ، وفي الحكم على استمرار برنامج تربوي معين أو تعديله أو إلغائه . كما أن للتقويم دور بالغ ألأهمية في متابعة التقدم الدراسي للطلاب وتحديد مستواهم ألتحصيلي وتوجيههم التوجيه التعليمي والمهني . ولذلك لا ينبغي الخلط بين أهداف التقويم وأدواره ، فعادة يكون للتقويم أدوارا متعددة بل ويجب أن يكون التقويم هكذا بالنسبة لبرنامج تعليمي معين ولكن ربما يرتبط بكل دور من هذه الأدوار العديد من الأهداف فمثلا في عملية بناء منهج معين ربما يكون احد أدوار التقويم تحسين وتطوير المنهج أثناء عملية بنائه ويرتبط بهذا الدور العديد من الأهداف أو الأسئلة التي تتطلب إجابة مثل هل أهداف المنهج واضحة وضوحا تاما في أذهان القائمين ببنائه ؟ وهل هم متحمسون لبنائه وهل تسير عمليات البناء وفق هذه الأهداف بالفعل ؟ وهكذا وربما يكون لعملية التقويم في هذا الصدد دورا آخر يتعلق بمساعدة المسئولين في تنفيذ المنهج في اتخاذ قرار بشأن تبرير استخدامه في مرحلة تعليمية معينه وفقا للنتائج التي أبرزتها عملية التقويم في الدور السابق.

إي إن دور التقويم يتعلق بالنشاط المراد تقويمه , أما أهداف التقويم فتتعلق بالأسئلة المراد الإجابة عنها والتي تتبلور حول إمكانية وفاعلية إعداد وتصميم وتنفيذ هذا النشاط .

ولعل هذا التمييز بين أدوار التقويم وأهدافه يزيل التخوف والقلق الذي يعترى كل من يسمع كلمة تقويم (Evaluation) ويؤكد الجانب الإيجابي لبناء لهذا المفهوم ، فكثيرا ما ارتبط التقويم بالكشف عن مواطن الضعف والقصور سواء في الأدوات أو الإفراد أو الإمكانات المادية والبشرية .

لذلك للتقويم دورين رئيسين هما الدور البنائي التشخيصي Formative Evaluation والدور الختامي التجميعي Summative Evaluation فالتقويم البنائي التشخيصي يهدف للكشف عن جوانب القوة والضعف في برنامج تعليمي معين أثناء إعداده وتنفيذه في مرحلة التجريب بغرض مراجعة مكونات البرنامج وتعديلها وكذلك تشخيص مواطن القوة والضعف في أداء المتعلمين وتحديد الصعوبات التي يواجهها كل منهم أثناء التعليم واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج .ومساعدة المتعلم في التعرف على قدراته وإمكاناته واقتراح سبل ووسائل تحسينها وتنميتها إلى أقصى حد ممكن .

أما دور التقويم الختامي فهو يكشف عن مدى تحقيق البرنامج لأهدافه بعد إتمام إجراءات التقويم البنائي المستمر ، وكذلك تحديد المستوى التحصيلي العام للمتعلمين في نهاية مدة دراسية معينة بالنسبة للمعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالمجالات الدراسية ، وذلك لاتخاذ قرارات تتعلق بتقديراتهم ومنحهم الشهادات الدراسية ، وهذا يؤكد أيضا دور عملية التقويم البنائي .

ولتوضيح ذلك نفترض أنه تبين من نتائج تطبيق هذه الأدوات المتعددة إن عدداً قليلاً من الطلاب لم يحقق هدفا تعليميا معينا أو مجموعة من الأهداف المتعلقة بمحتوى دراسي معين ربما يستنتج المعلم إن عملية التعليم كانت فاعلة ، أما إذا تبين أن كثيراً منهم اخفق في تحقيق مجموعه كبيرة من الأهداف التعليمية فانه ربما يقرر أن عملية التعليم التي اتبعت كانت قاصرة . وفي كلتا الحالتين ينبغي أن يتخذ المعلم قرارا معينا فيما يتعلق بأسلوب التعليم الذي اتبعه . كما إن التقويم البنائي Formative Evaluation للطلاب يقدم تغذية راجعه مرتدة فيما يتعلق بتخطيط المعلم المستقبلي للأنشطة التعليمية . فربما يجد المعلم أن معدل سرعته في عرض المادة يجب أن يقل أو يزداد أو ربما يكشف التقويم عن حاجة المتعلمين إلى تعلم بعض المهارات (المهارات المدخلية) (Entry Skills) أو المتطلبات اللازمة للبدء في دراسة معينة

وقياس الأهداف المدخلية اللازمة لتعلم الأهداف المرتبطة بها وتكون عادة من نوع الاختبارات مرجعية المحك Criterion-Referenced كما يحتاج المعلم أيضا إلى اتخاذ قرارات تتعلق بتقديرات الطلاب في نهاية مدة دراسية معينة لتحديد المستوى التحصيلي العام لكل منهم , وهنا تبرز أهمية التقويم الختامي Summative Evaluation وبالطبع تعتمد هذه التقديرات على نتائج التقويم والتقويم البنائي المستمر أثناء تنفيذ عملية التعليم . ويجب أيضا استخدام أدوات التقويم الختامي التي تكون عادة من نوع الاختبارات مرجعية الجماعة أو المعيار Norm-Referenced إذا كان الهدف من التقديرات توجيه الطلاب إلى مرحلة تعليمية تالية أو دراسة مستقبلية معينة ويعرف هذا النوع من الاختبارات بالاختبارات التحصيلية المقننة Standerardizedv Test التي تحدد المركز النسبي للطالب في مجموعته العمرية أو فرقته الدراسية فيما يتعلق بمستواه التحصيلي العام . (علام :2006،ص 38-41) .

وفي أي من الأحوال يجب أن تزود أدوات القياس والتقويم كل من المعلم والطالب ببيانات صادقة ومتسقة عن تحصيل الطلاب بمفهومه الشامل لما لهذه البيانات من أهمية في اتخاذ القرارات التعليمية المختلفة التي تمس حاضرهم ومستقبلهم .

وهذا يوجه النظر إلى أهمية تصميم وبناء الاختبارات التحصيلية واختبارات الكفايات والاختبارات المقننة في مختلف مجالات الدراسة .

3-1-2 العلاقة بين القياس والتقويم :

يشير موسى النبهان (2004-ص41) إلى أن التقويم عملية اتخاذ قرار ذي قيمة بأداء نتاج طالب ما بقصد الحكم على مستوى قدرته في الكتابة بهدف تصنيفه وتسكينه في مستوى دراسي معين فان التقويم يتضمن تحديد قدرته على الكتابة من خلال جمع البيانات عن طريق مراجعة كتاباته ومقارنتها مع زملائه ومعرفة مدى تحقيق أعماله بمعايير الكتابة الصحيحة كما قد تتم عملية التقويم بناءً على نتيجة الطالب في أدائه على اختبار (وهذا يعد قياسا) إن هذا كله يساعد في التحضير لاتخاذ قرار بشأن تصنيف الطالب ثم التوجيه بوضعه في المستوى الدراسي المناسب . ويشير نائل محمد عبد الرحمن (2004 - ص15) إلى إن التقويم اعم واشمل من القياس إذ أن القياس ضروري لعملية التقويم فيساعد في تحديد قيمة الأشياء وإصدار

الحكم عليها بصورة دقيقة وان التقييم يمثل خطوة أساسية وضرورية وسابقة على عملية التقويم فالتشخيص لابد أن يسبق العلاج بل وان دقة التشخيص هي التي تحدد أفضل وسائل وأساليب العلاج وبمعنى أوضح يمكن أن نقول إن عملية التقويم تنطوي على عمليتي التقييم والقياس وبالتالي يكون التقويم اعم واشمل . ويقول محمد الدريج (2003م - ص181) إن معنى التقويم والقياس متداخلاً لكن لابد من التمييز بينهما على أساس أن التقويم أكثر شمولية من القياس وان كان يلجأ للاستعانة بالاختبارات التي تستعمل في القياس وان القياس التربوي يبحث في قياس الخصائص الموجودة لدى الأفراد مثل الذكاء والقدرات الفكرية والحركية المختلفة وغيرها , أما التقويم فيرتبط بالبيئة التعليمية ومختلف المؤسسات التربوية التي تعتبر المصدر الأساسي للتغيرات في سلوك الطلاب وان التقويم الموضوعي لابد أن ينبني على نتائج ومؤشرات مستمدة من القياس ، ويميز بين القياس والتقييم والتقويم في إن القياس أكثر موضوعية من التقويم ولكنه اقل قيمة من الناحية التربوية نظرا لان معرفة النتائج بدقة وتقدير قيمتها لا يعنى شيئا ، أما إذا فسرت وقدرت قيمتها في ضوء معايير محددة واتخذت نتائج هذا التقييم كأساس لمساعدة التلاميذ فإنها تعد ذات فائدة كبيرة ، وهذا ما تتطلع إليه عملية التقويم . وقد أوردت رشا عبد الرحمن محمد والى (2004-ص14) أن القياس يعد سابقا للتقييم ، وان التقييم أوسع من القياس بكثير فالقياس يتم باستعمال اختبار واحد أما التقييم فيلجأ إلى أساليب أخرى ، مثل السجلات ، وقوائم التقدير ، السجل التراكمي أراء المدرسين . ويرى مروان ابوحويج (2006- ص266) أن هنالك اختلافا ظاهرا بين القياس والتقويم ، وذلك من خلال إن القياس يقتصر على التقدير (الوصفي) الكمي للسلوك ، أما التقويم يشمل التقدير الكمي والنوعي للسلوك ، وإصدار حكم مما يشير إلى أن التقويم أكثر شمولا ، لكن القياس يمثل إحدى الأدوات المستخدمة فيه.ويقول تاج السر عبد الله الشيخ (2004-ص 16) إن مفهوم التقويم أعم واشمل من مفهوم القياس ، وان كانا لا يتعارضان إلا أنهما غير مترادفين ، وان الاختبار عملية نهائية يقيس جانبا واحدا من جوانب التلميذ ، وهو الجانب المعرفي أما التقويم فيمتد ليشمل جوانب التلميذ المختلفة ، وان الاختبار يقوم بأعداده المعلم ، يحدد زمانه ، ثم يقوم بتصحيحه ، أما التقويم فهو عملية تعاونية شاملة يشترك فيها كل من له علاقة بالعملية التعليمية، وان الاختبار عملية مناسبة يقيس مدى كفاية الفرد في جانب معين, أما التقويم فهو عملية علاجية تشخص الحالة الراهنة بل يمتد لوضع

العلاج. ويشير محمد عواد الحموز (2004 - ص210) إلى أن التمييز بين القياس والتقويم فيما يلي :

1/ القياس يهتم بوصف السلوك ، أما التقويم فيحكم على قيمة ومعنى ذلك ، وان القياس يهتم بالوسائل أما التقويم يهتم بالمعايير ، ومدى صلاحيتها ووسائل تطبيقها .

2/ القياس يقتصر على التقدير الكمي مما يجعله يعتمد على الأرقام في إعطاء النتيجة النهائية للموضوع المقاس، أما التقويم فيشمل التقدير النوعي والكمي.

3/ القياس يكون محددا ببعض المعلومات عن الموضوع المقاس أما التقويم فيعد عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد .

4/ القياس يعتمد على الدقة الرقمية فقط أما التقويم يعتمد على عدد من المبادئ والأسس ومن أبرزها الشمول، والتشخيص، والعلاج، ومراعاة الظروف الفردية ، والتنوع في الوسائل المستخدمة .

5/ القياس يقتصر على تقديم وصف للموضوع المراد قياسه دون أن يهتم بالربط بين جوانبه، أما التقويم فيقوم بمقارنة الشخص مع نفسه ومع الآخرين .

6/ القياس أكثر موضوعية من التقويم ولكنه اقل منه قيمة من الناحية التربوية، فإن التقويم يعطى فيه نتائج القياس ويحللها، ويفسرها، والاستفادة منها.

ويؤكد صلاح الدين خضر (2004-ص105) الفرق بين القياس والتقويم من خلال المقارنة الآتية :

1/ التقويم عملية شاملة تمتد إلى جميع جوانب النمو، وكذلك إلى شخصية التلميذ ، وتقويم المنهج ، وتمتد إلى البرامج، والمقررات، وطرق التدريس ، والوسائل والأنشطة . أما القياس فهو جزء ينصب على شيء واحد فقط .

2/ يهتم التقويم بالحكم العام .

3/ يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج بينما يكتفي القياس بإعطاء المعلومات المعدة عن الشيء أو الموضوع المراد قياسه فقط .

4/ يركز التقويم على مجموعة من الأسس التي لا غنى عنها مثل الشمول والاستمرارية، والتنوع، بينما يركز القياس على مجموعة من الوسائل يشترط فيها الدقة المتناهية .

5/ تعمل وسائل التقويم على مقارنة الفرد بنفسه وغيره، بينما يعطينا القياس نتائج وصفية للشيء دون ربطه بالأشياء الأخرى .

2-1-4 أنواع التقويم :

للتقويم التربوي ثلاثة أنواع هي : التقويم التمهيدي، والتقويم البنائي والتقويم الختامي ويمكن عرض هذه الأنواع فيما يلي :

1-التقويم التمهيدي :

يعرف راتب قاسم عاشور (2004 - ص 25) التقويم التمهيدي بأنه عملية تتم قبل تجريب أي برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة بتجربته, وان دور التقويم يكون في معرفة كل الظروف المحيطة الداخلة في البرنامج بما في ذلك المقومين (الطلبة) وذلك بالتعرف على معلوماتهم واتجاهاتهم ومهاراتهم وسلوكهم , الأمر الذي يعطى أنواع التغيرات المتوقعة .

ويرى سيونى عميرة (1991- ص 260) أن هذا التقويم يتم قبل البدء في تطبيق المنهج حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التطبيق , ويتم الحصول على معلومات أساسية عنه. ويؤكد محمد نصر الدين رضوان (1994- ص27) إلى أن التقويم التمهيدي يستخدم في مرحلة سابقة للتقويم التكويني وهو يستخدم بغرض الحصول على البيانات الضرورية عن العناصر الأساسية للبرنامج أو المنهج المقترح وذلك من اجل الوقوف على الحاجات الفعلية للمستفيدين ، والإمكانات المتاحة من أجهزة وأدوات ووسائل التنفيذ والتمويل ومصادره المتوفرة وما إلى ذلك . ويضيف توفيق احمد مرعى (2004-ص221) أن التقويم التمهيدي هو التقويم الذي يتم قبل البدء في تنفيذ المنهج , للتأكد من توافر متطلبات التنفيذ وإجراءاته وشروطه .

2- التقويم التكويني (البنائي):

يرى إبراهيم بسيونى عميرة (1991-ص260) أن التقويم البنائي يجرى في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج ، بغرض الحصول على معلومات تساعد في مراجعة العمل ، واعادة توجيه مسار التطوير .

ويشير راتب قاسم عاشور (2004- ص25) إلى أن التقويم التكويني يمثل جمع المعلومات والأحكام التي تساعد في مراجعة البرنامج أي انه تقويم من اجل تطوير البرنامج ويعتمد على التغذية الراجعة حيث تستخدم البيانات التي تم تجميعها ، والأحكام التي يتم إصدارها في تطوير البرنامج وهو في دور التطبيق ويشمل تقويم العمليات السابقة لتنفيذ تقويم الأهداف، وتقويم النتائج وهذا هو التقويم المستمر . ويذكر كمال عبد الحميد إسماعيل (1994- ص28) إن اسكر يفن أول من اقترح التقويم التكويني في مجال تطوير المناهج الدراسية ، ويرى أن هذا النمط من أنماط التقويم يتضمن جمع البيانات الملائمة أثناء بناء المنهج أو البرامج الجديدة أو تجريبها ، ويستخدم هذا النمط من التقويم خلال الوحدة الدراسية كجزء مكمل لعمليتي التعليم والتعلم . ويشير محمود الحيلة (2004- ص222) أن التقويم البنائي أو المرحلي هو التقويم الذي يجرى أثناء عملية التنفيذ ورصد الصعوبات والعقبات المعترضة والعمل على تذليلها .

3- التقويم الختامي(النهائي) :

إن التقويم الختامي يساعد في الحكم على الطالب في ختام دورة التحق بها . أو وحدة دراسية تعلمها أو مساق دراسي أنجزه ، ويستند إلى تدابير مسبقة وترتيبات مدروسة حسب الأصول وغالبا ما تحدد مواعيد هذه التقويمات قبل ذلك بأسبوع , و إن التقويم الختامي يجرى في ختام التعامل مع البرنامج لتقدير أثره بعد أن اكتمل تطبيقه تقديرا شاملا أي أن التقويم الختامي يزودنا بحكم نهائي على النتائج النهائية . و التقويم النهائي يستخدم في نهاية الزمن المخصص لتدريس وحدة دراسية أو مقرر دراسي في نهاية فصل أو عام دراسي أو في نهاية مقرر أو برنامج تدريسي أو برنامج تعليمي معين ، وهو يتقرر كنمط تقويمي لتحقيق أغراض محددة قد تكون النقل من فرقة دراسية إلى أخرى , أو التخرج , أو تقويم التقدم أو التحقق من مدى فعالية المناهج أو البرامج الدراسية ، ويمتاز هذا التقويم الختامي بأنه يعكس مستويات تحصيل التلميذ

بمقارنة كل فرد منهم بالفرد الأخر وغالبا ما يستخدم لوضع التلاميذ في الصفوف الدراسية المناسبة لكل منهم . ويرى توفيق مرعى (2004- ص222) أن التقويم الختامي أو التراكمي هو التقويم الذي يتم فى نهاية التنفيذ للتأكد من مدى تحقق الأهداف لدى المتعلمين .

2-1-5خطوات التقويم :

تتم عملية التقويم التربوي في خطوات متتابعة ومنسقة ويكمل بعضها البعض , وقد أشار (سامي ملحم 2000, ص45-46) إلى الخطوات التالية في هذا المجال :

1/ تحديد الأهداف التي تتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح

2/ الاستعداد لعملية التقويم والتي تتضمن إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وأعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بهذه العملية .

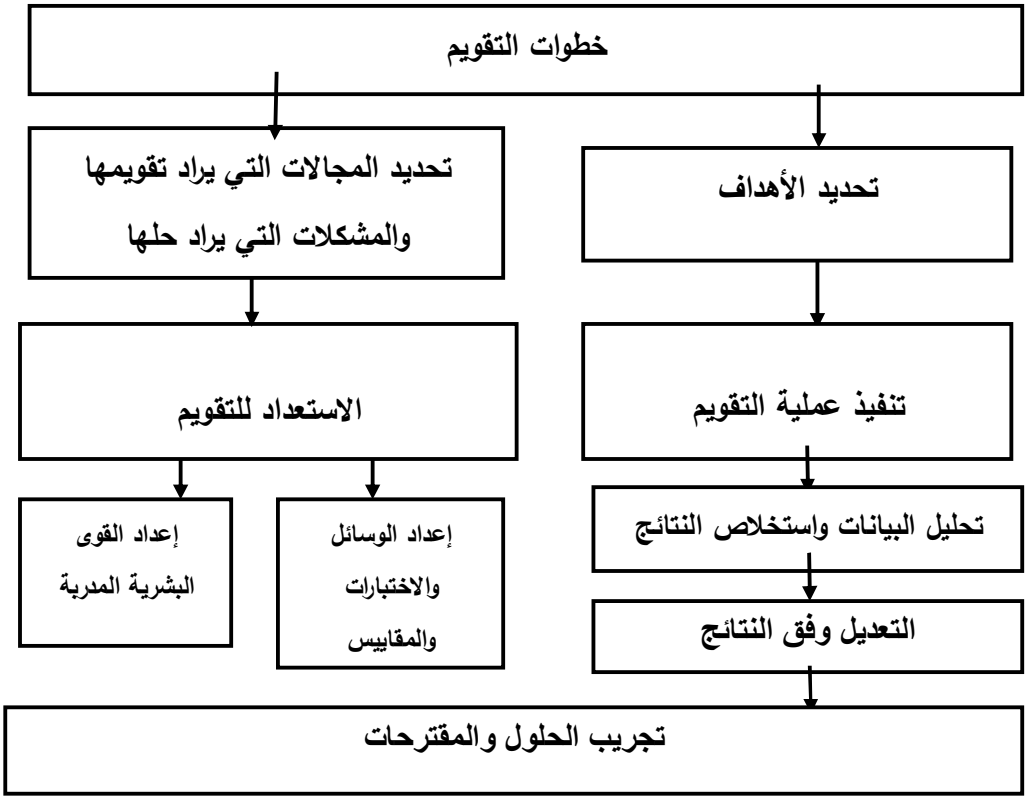
3/ الاتصال بالجهات المختصة التي يتناولها هذا التقويم من اجل فهم هذه الجهات بأهداف العملية التعليمية التقويمية ومتطلباتها والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولا بها إلى أحسن النتائج .

4/ تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج

5/ التعديل وفق نتائج التقويم , فالنتائج التي تم الحصول عليها من جمع البيانات وتحليلها واصدار الأحكام الخاصة بها تمثل تمهيدا إلى تحقيق أهداف منشودة في عملية التقويم .

6/ تجريب الحلول المقترحة , وعليه يجب أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة ومن اجل دراسة مشكلات التطبيق من جهة أخرى , واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها .الشكل رقم(2-1) يوضح خطوات التقويم.

شكل رقم (2-1) **خطوات التقويم**



2-1- 6 أنماط التقويم :

هناك العديد من أنماط التقويم منها (صلاح الدين محمود علام :2003 ,ص 102)

1-تقويم الطالب :

لقد ظهرت اتجاهات حديثة في تقويم الطالب من خلال الجهود التي بذلت لإصلاح نظام الامتحانات , في ضوء التطور في نظريات وأساليب القياس والتقويم النفسي والتربوي ,واستجابة لمقتضيات التغير الاجتماعي والتقدم التقني في هذا العصر , ومن أهم هذه الاتجاهات :

التقويم الشامل للطالب: لا يركز على جانب واحد فقط وهو الجانب المعرفي (التحصيل الدراسي) إنما شامل ومتوازن . وبذلك فهو لا يقتصر على أسلوب واحد من أساليب القياس

إنما تتنوع فيه الأساليب حسب تنوع الأهداف المراد قياسها , ومن المتغيرات المهمة التي ينبغي تقويمها , الاستعداد العقلي والذكاء والتكيف الشخصي والاجتماعي بجانب الميول والاتجاهات و المهارات الدراسية .

ملاحظة شخصية الطالب بصفة عامة ينبغي على المدرس فهم خاصية الطالب من أبعادها المختلفة حتى يستطيع توجيهه وإرشاده نحو النمو المناسب , ويتطلب ذلك جمع معلومات كثيرة يمكن للمدرس أن يجدها من خلال ملاحظة الطالب داخل وخارج القاعة الدراسية , فملاحظة المدرس للطالب تمده بمعلومات لها قيمة لأنه يلاحظ ما يقوم به من أفعال ولا يتعامل مع تبريراته ووجهات نظره , والملاحظة يمكن تنفيذها من داخل القاعة الدراسية وخارجها وفى الرحلات وغيرها وهناك بعض الصعوبات العملية التي تواجه ملاحظة المدرس ولكن بالرغم من ذلك فأن الملاحظة المباشرة في دراسة شخصية الطلبة الذين يعملون في مواقف عادية غير اختيارية . ومن الصعوبات العملية أن الملاحظة تتطلب زمنا طويلا لأن على المدرس ان يلاحظ السلوك مرات متتالية , وبالتالي تصبح الملاحظة أكثر صعوبة كلما زاد عدد الطلبة . كما ينبغي على المدرس تسجيل ملاحظاته مما يجعله يحتاج إلى وقت طويل فمناقشة المدرس للطلبة تساعده على تكوين فكرة واضحة إلى حد ما عن كل طالب من الطلبة .

أ/ تقويم تحصيل الطلبة:

التحصيل من أهم الجوانب التي ينبغي تقويمها في الطالب , فقد كانت المناهج التقليدية تهتم بتكديس المعلومات بغرض حفظ واستظهار الجانب المعرفي فقط غير أن المناهج الحديثة أصبحت أكثر ثراءً وامتدادا لتشمل المهارات الأساسية والقدرة على الفهم وإدراك العلاقات والمستويات العقلية العليا . ولذلك تطورت الاختبارات لتقويم هذه الجوانب المهمة . ومن أهم وسائل التقويم التي تمد المدارس بمعلومات وافية عن المستوى ألتحصيلي للطلبة هي انجازات التحصيل الواسعة المقننة على المستوى القومي والتي سبق أعدادها بعناية فائقة اعتمادا على أهداف عامة وتم استخلاص معاييرها من عينات جيدة في تمثيلها وشمولها ويقوم بأعدادها عادة فئة من المختصين بالقياس والتقويم وليس المدرس لوحده . وتفيد الاختبارات التحصيلية المقننة

في اتخاذ القرارات الخاصة بتحديد المستوى أو المسار المناسب للشخص لان مثل هذه القرارات تحتاج إلى تقويم شمولي في مجال معين .

ب/ التكيف الشخصي والاجتماعي :

يعد التكيف الشخصي والاجتماعي من أهم أهداف التربية وعلى المؤسسة أن تعمل لإعداد الطالب لكي يفهم نفسه , بمعنى أن تكون له صورة واضحة عن نفسه ويعرف هذا بالتكيف الشخصي , كما أن مهمتها أن تعد الطالب لتكوين علاقات طيبة مع الآخرين وهذا ما يعرف بالتكيف الاجتماعي .

ج/ تقويم ميول واتجاهات الطلبة :

الميل حسب ما جاء بالكتب التي تعالج الشخصية هو عبارة عن استجابة مكتسبة نتيجة بذل جهد صادق ونشاط من الفرد تجعله يوجه اهتمامه نحو شيء معين

د/ المهارات الدراسية :

أصبح الاتجاه الحديث في التربية والتعليم هو تنمية المهارات الدراسية لدى الطلبة لأنها تساهم مساهمة فاعلة في عملية التعلم , وتتضمن المهارات الدراسية قراءة الخرائط والرسوم البيانية والكتب وفهارسها , وكيفية استخدام المكتبة للحصول على الكتب عن طريق الفهارس .

هـ/ تقويم المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للطلبة :

يعتمد تقويم المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي على جانب بالغ الأهمية في تقويم الطلبة لما يقترن به أو يصاحبه ويترتب عليه من أنماط سلوكية بتمثلها الفرد تحدد بدورها تفكيره وتوجه استجاباته تفاعلا مع ما يعترض له أو يعايشه في حياته اليومية وحياة مجتمعه من أحداث وتطورات (Hopkins 1987:33).

و/ تقويم الإبداع ألابتكاري لدى الطلبة :

للابتكار أهمية بالنسبة للمجتمعات ولذلك أصبحت العناية به ذات أهمية اكبر بالنسبة للأفراد .فالعناية بما لدى الأفراد من قدرات ابتكاريه تساعد الفرد من التعبير عن مشكلاته والمشاركة في حلها .

2- تقويم المدرس:

يعتبر تقويم المدرس أمرا مهما لأنه احد الركائز الأساسية في العملية التعليمية، فهو المسئول عن نقل التراث الثقافي وتطويره، وعن تحقيق أهداف التعليم، وعن أحداث التغير في سلوك المتعلمين وعن تحقيق النمو المتكامل لهم معرفيا ووجدانيا و مهاريا (جابر : 92:1983)

وتقويم المدرس في هذه الحالة هو الحكم على مدى قدرته على إحداث التغير المنشود في سلوك الدارسين في ممارسة أنماط السلوك التدريسي على نحو يحقق التفاعل الجيد بينه وبين الدارسين مما يؤدى إلى إحداث التغيرات المرغوبة في تقويم المدرس الناجح في طلبته بجانب تحقيقه للأهداف المنشودة.

وعليه تصبح معرفة مواصفات المدرس الناجح شيئا ضروريا فى عملية التقويم والعملية التعليمية بصفة عامة .

3- تقويم المنهج :

ظهر تقويم المنهج كمجال علمي جديد في العقد السابع من القرن الماضي حيث دعت الحاجة إلى تطوير سلسلة من المفاهيم الجديدة والمبادئ والنظريات لتكون الأساس في تقويم المنهج .

2-1-7 أسس التقويم التربوي :

تستند عملية التقويم الحديث على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تتماشى مع فلسفة التربية الحديثة وتنسجم مع أهدافها وتوجهاتها ، ويمكن تلخيص أهم هذه الأسس والمبادئ فيما يلي(هادي مشعان/ختام إسماعيل 2010 ص 22-24) :

1/ ارتباط عملية التقويم بأغراض محددة تتطلب عملية التقويم قبل البدء فيها تحديد الغرض من ورائها لأن عملية التقويم ليست مجرد مجموعة من الإجراءات بل هي بالعكس من ذلك عملية منظمة بدرجة كبيرة ودقيقة وموجهة نحو تحقيق أغراض معينة، وأهمية هذا التحديد يمكن إرجاعه إلي أمرين ، أولهما أن أغراض التقويم كثيرة ومتداخلة، وثانيا أن هذا التحديد يتطلب تحديد الأهداف التعليمية التي تتجه أداة التقويم للكشف عن درجة تحققها لدى التلاميذ ، مما يستدعى الصياغة الواضحة والدقيقة لتلك الأهداف

2/ أن تكون أداة التقويم مناسبة للغرض وفي خدمته فقد يكون هناك أكثر من أداة تناسب غرض التقويم ولكن بدرجات متفاوتة كذلك فقد تكون هناك أدوات دقيقة وموضوعية ونتائجها جيدة عند تطبيقها على أغراض معينة ، ولكن نفس هذه الأدوات قد تكون لا تتناسب مع أغراض أخرى إي بمعنى أخر يجب أن تتميز الأدوات في عملية التقويم بقدرتها على قياس ما يود قياسه بالفعل فإذا أردنا أن نقيس القدرة علي التفكير فلا نستعمل أداة من الأدوات التي تقيس القدرة على التذكر مثلا . كما يجب أن تتميز هذه الأدوات بأنها يمكن الاعتماد عليها في قياس ما يراد قياسه في مختلف الظروف والمناسبات ، فإذا تغيرت هذه الظروف فإنه يجب أن تظل تقيس ما يراد منها القياس .

3/ التنوع في أدوات التقويم : هو استخدام أكثر من أداة عند قيامنا بعملية التقويم ، فمن المعروف أنه ليس هناك أداة واحدة تصلح لكافة المجالات أو حتى المجال واحد بعينه ، فتقويم التلاميذ مثلا يستلزم استخدام أكثر من أداة لمعرفة درجة تقدمه نحو نواتج التعليم وانجاز الأهداف المرسومة ، والتنوع في أدوات التقويم يعطينا صورة شاملة عن سلوك التلميذ ، فقد يكون من الصعب الحصول على معلومات تامة عن هذا السلوك من خلال استخدام أداة واحدة فقط .

4/ المعرفة بجوانب الأداة المستخدمة في عملية التقويم من حيث القصور والايجابية ، ومصادر الخطأ المحتملة فيها ومعرفة القائم بعملية التقويم بهذه الأمور يمكنه من استخدام الأداة بأفضل صورة ممكنة .

5/ التقويم عملية مستمرة : أي أن عملية التقويم ينبغي أن تسير جنبا إلى جنب مع التعليم من بدايته إلي نهايته ، فتبدأ من تحديد الأهداف ووضع الخطط وتستمر مع التنفيذ ممتدة إلي

جميع أوجه النشاطات المختلفة في المدرسة والي أعمال المدرسين حتى يمكن تحديد نواحي الضعف ونواحي القوة في الجوانب التي نريد إجراء تقويم فيها . وبالتالي يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلافي نواحي الضعف والتغلب على الصعوبات .

6/ التقويم عملية شاملة : أي أن التقويم يجب أن يشمل العملية التعليمية بكافة عناصرها ومكوناتها بدءا من التلميذ ومرورا بالكتاب المدرسي (المقرر) ، والمنهاج ، والطرائق ، والوسائل التعليمية وانتهاء بالمعلم ، كما يشمل العنصر المراد تقويمه بكافة جوانبه ولا يقتصر على جانب واحد فقط .

7/ التقويم عملية تعاونية ، بمعنى أنه يجب ألا يقتصر التقويم على شخص واحد بل يشمل كل من يستطيع الإسهام به ، فتقويم نمو التلميذ مثلا يجب أن يشترك فيه كذلك التلميذ نفسه وزملاءه والمدير والآباء والمشرفين التربويين وكل من له علاقة بالعملية التربوية .

8/ تخضع عملية التقويم لخطة شاملة يتم فيها تحديد الأولويات كما يتم فيها تحديد الوسائل والأدوات والخطوات التنفيذية ، والتخطيط لعملية التقويم يبعد هذه العملية عن العشوائية والارتجال ويجعلها اقرب إلي المنهج العلمي المنظم المتكامل يمكن من خلال إتباعه الوصول إلي نتائج محددة .

ويضيف صالح دياب هندي (1999- ص125) أسس التقويم أيضا في النقاط الآتية :

1/ أن يتسق التقويم مع أهداف المنهج.

2/ أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية وعناصرها

3/ أن تتنوع أساليب وأدوات التقويم للحصول على معلومات أوفر عبر المجال الذي يقوم .

4/ أن يكون التقويم عملية مستمرة لمدى ما يحققه البرنامج التربوي من الأهداف المرسومة لعملية التربية حيث يتثنى تصحيح مسار التعليم باستمرار .

5/ أن يتم التقويم بطريقة تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التربوية ويتأثر بها .

6/ أن يميز التقويم بين مستويات الأداء المختلفة

7/ أن يكون التقويم تشخيصيا وعلاجيا أي أن يوضح نواحي القوة والضعف.

8/ أن يكون التقويم وظيفيا بمعنى أن يستفاد منه في تحسين العملية التعليمية .

9/ أن تراعى في التقويم الناحية الإنسانية بمعنى أن يترك أثرا طيبا في نفوس الدارسين .

10/ أن يجرى التقويم في ضوء معايير معينة تتمشى مع فلسفة التربية.

11/ أن ينظر إلى التقويم كوسيلة لتحسين العملية التربوية في ضوء الأهداف المنشودة .

كما يضيف محمد عزت عطوي (2004-ص305) أيضا مجموعة من الأسس التي لابد من مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التقويم وهى :

1/ أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية , ولكل عنصر من عناصر العملية التعليمية .

2/ أن يكون التقويم عملية مستمرة بمعنى أن ترافق عملية التقويم جميع مراحل العمل المراد تقويمه ابتداء من عملية التخطيط لهذا العمل وانتهاء بمرحلة ما بعد التنفيذ .

3/ أن يجرى التقويم في ضوء معايير معينة تتمشى مع فلسفة التربية , ومع أهداف البرنامج المراد تقويمه .

أما صلاح الدين خضر (1993-ص105) يضيف كذلك الأسس الآتية :

الشمول ، الاستمرارية ، التكامل ، التعاون ، التناسق مع الأهداف، أن يكون التقويم اقتصاديا ، أن ينبني التقويم على أساس علمي .

2-1-7 مجالات التقويم التربوي :

للتقويم التربوي مجالات كثيرة يذكرها نبيل عبد الهادي (2001- 459ص) إنها تشمل جميع العوامل المادية وغير المادية التي تؤثر في عملية التعليم والتعلم، ومن هذه المجالات الكتاب المدرسي، المنهاج ، مستوى تحصيل الطلاب، البرامج الإشرافية، المرافق المدرسية،

مجالس المعلمين، برامج التلفزيون التربوي . ويشير محمد عزت عطوى (2004- ص311) إلى أن التقويم له مجالات عديدة تتعلق بجميع جوانب العملية التربوية كما يلي :

1/ من حيث توثيقها : فهل هي واضحة ، محددة ، مصاغة بصياغة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس .

2/ من حيث شموليتها جميع جوانب شخصية الفرد الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية ، من حيث اتساقها ، فهل هي مرتبة في أولويات في ضوء أهميتها للمجتمع وهل هي مرتبطة ومتكاملة فيما بينها وقابلة للتحقيق ، ومن حيث انسجامها مع فلسفة التربية في المجتمع ومن حيث تعبيرها عن جميع حاجات الإفراد والمجتمع السياسية ، الاقتصادية ، والاجتماعية

3/ المنهاج المدرسي من حيث : ملائمة الأهداف ، تسلسل محتوياته نحو التلاميذ مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ ، شموليته لخبرات تعليمية تتعلق بجوانب السلوك في المجالات الإدراكية والانفعالية والنفس حركية ، وأثره في إحداث التغيرات المطلوبة .

4/ الكتاب المدرسي من حيث : إخراجه بطريقة مشوقة وواضحة ، وملائمة المادة لمستوى التلاميذ ، مناسبة مادة الأهداف المتوقع تحقيقيها ، وتكاليف الطباعة .

5/ البناء المدرسي من حيث : مناسبة موقعه ومساحته ، وملائمته لتنفيذ المنهج ،صلاحيته للاستعمال ، نظافته ، طابعه الجمالي ، مدى احتوائه للمرافق وتوفر شروط ملائمته للتدريس .

6/ التشريعات التربوية من حيث : متوفرة يسهل الرجوع إليها ، إنها شاملة ومحددة تخدم أهداف التربية ، سهولة الإجراءات الإدارية ، تحدد المسئولية ومراعاة الجماعات الإنسانية.

7/ الإشراف التربوي من حيث : هل يقوم المشرف التربوي بجمع المعلومات بطريقة منظمة وهادفة ، هل يهتم بقياس التغيرات في سلوك المتعلمين ، هل يراقب التغيرات في سلوك المعلم وعملية نموه الأكاديمي وهل يستخدم المشرف قيمة أو معيار ينسب إليه أحكامه

8/ تقويم المعلم من حيث : مؤهلاته ، شخصيته ، طاقته ، تحمله للمسئولية ، دافعتيه ، نموه الأكاديمي والتربوي .

9/ تقويم التنظيم والإدارة المدرسية

10/ تقويم الناتج التربوي من حيث : هل تحقق التغير المرغوب في سلوك المتعلمين وهل تؤثر التربية في إنجاح برامج التنمية

11/ تقويم العلاقة بين المدرسة والمجتمع

12/ تقويم اقتصاديات التعليم

2-1-8 خصائص التقويم التربوي :

يشير سمير أبو مقلي (2004- ص263) إلى خصائص التقويم كما يلي:

1/ يتضمن عملية القياس إضافة إلى انه وسيلة للحصول على البيانات والمقومات التي تبنى عليها الأحكام والتقديرات اى أن التقويم اعم واشمل من القياس وأوسع منه لأنه يشمل القياس ، مضافا إليه إصدار حكم معين ويضاف إلى ذلك اتخاذ الإجراءات التي تكفل التحسين والإصلاح بما يقتضى تحقيق الأهداف .

2/ التقويم عملية ايجابية فهو ليس مجرد معرفة الأخطاء أو اكتشاف نواحي الضعف أو معرفة المعوقات أو الصعوبات التي تواجه التنفيذ ، ولكن التقويم يتضمن القيام بخطوة أخرى ايجابية وهى المداومة في التحسين وتذليل الصعوبات والإرشاد الأفضل لتحقيق الأهداف

3/ التقويم عملية شاملة بمعنى انه ينظر إلى عمليات التنفيذ كوحدة متكاملة وينظر إلى كافة الجوانب لأنها تؤثر في بعضها البعض

4/ التقويم عملية مستمرة تسير جنبا إلى جنب مع المتابعة والتنفيذ منذ بدايه التخطيط إلى نهاية التنفيذ والتقويم إذن لا يحدث أخر العام الدراسي فقط ، وإنما يجب إن تتكرر عمليات التقويم باستمرار .

ويضيف يحي حامد هندام (1978-ص44) خصائص التقويم التربوي فيما يلي :

1/ التقويم فعال لأنه يزودنا بشواهد وأدلة على مدى التغيرات التي تطرأ في الموقف التعليمي

2/ يوجه التقويم التعليم الجيد حسب الأنماط الأساسية للسلوك غير السليم وعن العوامل المهمة فيه

3/ يحقق التقويم اكبر الأثر في التعليم حيث يوفر توفقا ذاتيا

4/ يكون للتقويم اكبر مغزى في التعليم ، حيث يسمح بل ويشجع على ممارسة المبادأة الفردية

5/ إن الأنشطة والتدريبات تعنى بخدمة أغراض تقويم السلوك النوعي

6/ أن يكون لدى الطالب دافعية للتقويم بمعنى أن التقويم يهدف للكشف عن نقاط ضعف الطالب ومعالجتها ، ونقاط قوته لتعزيزها .

7/ كلما كانت الفترة الزمنية بين القياس والتقويم قليلة كلما ساعد ذلك على التعلم الفعال .

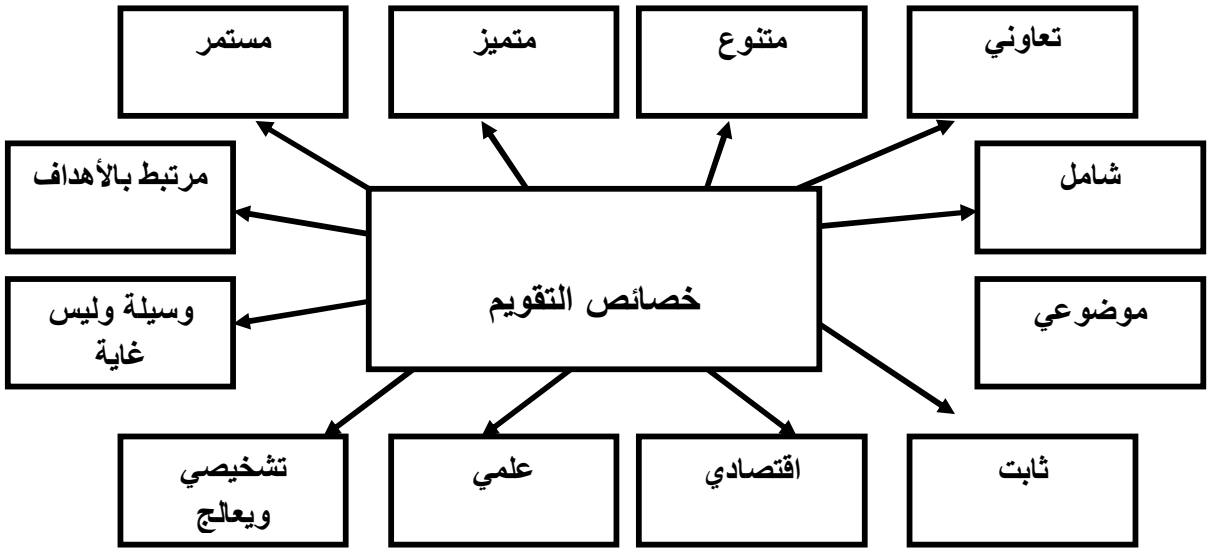
8/ يزداد إقبال الطلبة على التقويم إذا عرفوا أسباب الصواب من الخطأ بعد إجابتهم على فقرات الاختبار

9/ يجب إثارة دافعية الطلبة بشكل مناسب نحو التقويم

10/ إعطاء الطلبة فكرة مسبقة عن نوعية أداة وطريقة الامتحان وتوزيع العلامات والشكل رقم (2-2) يوضح أهم خصائص التقويم.

شكل رقم (2-2)

خصائص التقويم



2-1-8 أدوات التقويم التربوي :

يتوقف نجاح المقوم في تحقيق أهدافه على الاختيار الرشيد لأنسب الأدوات الملائمة للحصول على البيانات ، والجهد الذي يبذله في تمحيص هذه الأدوات وجعلها على أعلى مستوى من الكفاءة ، ومعنى ذلك كله انه من الضروري أن تتحقق درجة معينة من الثقة في البيانات التي يتم الحصول عليها عن طريق أدوات التقويم ويشير نبيل عبد الهادي (2001-ص82) إن للتقويم أدوات متعددة ومتنوعة ، وهذا يرجع لاختلاف الظواهر المراد دراستها فمنها ما يستخدم لدراسة التحصيل والحكم عليه ، ومنها ما يستخدم لدراسة الذكاء وهنالك أدوات أخرى تتخصص في دراسة ظواهر أخرى متعددة الجوانب وفيما يلي وصفا مبسطا لأدوات التقويم:

1/ الاختبارات النفسية : تستخدم لقياس درجة الذكاء والقدرات العقلية ويشير كمال عبد المجيد إسماعيل (1994- ص45) إلى أن الاختبار النفسي عبارة عن مقياس مقنن

لعينة من السلوك والاختبار النفسي يشمل الاختبار العقلي واختبارات سمات الشخصية ، كالسمات المزاجية , والميول والاتجاهات ، وسمات الشخصية

2/ قوائم الميول : وهنا يكلف التلميذ أن يبين ما يجب وما لا يجب أو يبين الشعور لديه تجاه دراسة معينه أو مهنة معينة.

3/ قوائم الشخصية : يمكن من خلالها الكشف عن أنماط شخصيات التلاميذ المختلفة كالانبساط والانطواء والمهارات الاجتماعية لديهم

4/ سلالم الاتجاهات : يتم من خلال هذه السلالم اكتشاف اتجاهات التلاميذ نحو موضوع أو موقف ما ، ثم نحكم عليها بعد معرفتها والإلمام بها بشكل دقيق ، حيث يتألف سلم الاتجاهات من عدة فقرات أو مستويات يجيب عليها التلاميذ من خلال الإجابة مثل أوافق بشدة أو أوافق أو لا أوافق ومن خلال ذلك يتم الحكم علي الموقف المراد الحكم عليه

2-1-9 أغراض القياس والتقويم :

أغراض القياس والتقويم متعددة في مجال العملية التربوية التعليمية ومن أهم تلك الأغراض:

يسهم القياس والتقويم في تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها بشكل محدد ومدى تحقيقها في داخل غرفة الصف ، وهذا ما يطلق عليه بميكانيكية تحقيق الهدف السلوكي التعليمي ، وتشير الدراسات في مجال أساليب التدريس بأنه لابد أن يكون هناك ارتباط متكامل وعضوي بين الهدف و ألأساليب و ألأنشطة النوعية وهذا ما يطلق عليه ميكانيكية تحقيق الأهداف وتقويمها . كما يوضحه الشكل رقم (2-3):

شكل رقم (2-3)

ميكانيكية تحقيق الأهداف وتقويمها

حيث تشير المدخلات إلي الأهداف المرجو تحقيقها بينما العمليات تشير إلي الأسلوب التعليمي المتبع من قبل المعلم لإيصال المعلومات للمتعلم ، بينما المخرجات تشير إلي التقويم النهائي والتأكد من مدى تحقق الأهداف .

2- تحسين مستوى الأداء التعليمي:

من خلال استخدام القياس والتقويم بشكل جيد ، وبشكل صحيح ،يمكن تحديد استراتيجيات تعليمية تتناسب مع قدرات الطلبة ، تربط بين الأسلوب التعليمي المتبع وعملية التحصيل ، حيث يتم اكتشاف الطرق الناجعة في استخدامها مع المتعلمين ، واضعين عين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم .

3- التوجيه والإرشاد التربوي :

إن الامتحانات المدرسية ونتائجها مرتبطة بعملية القياس والتقويم ، لذلك لابد من الاستناد على نتائج امتحانات الطلبة وإرشادهم بخاصة الطلبة الذين يعانون من ضعف في التحصيل الدراسي واكتشاف الطلبة المبدعين ، وهذا بدوره يؤدي إلي توجيههم وإرشادهم وماذا يتوجب عليهم إن يدرسوا مستقبلا .

إن التقويم المدرسي الصحيح الخال من الأخطاء يساعد الإدارة في وضع برامج تعليمية ناجحة ، وهذا بدوره يساعد المختصين في التعرف على إمكانيات الطلبة المعرفية وتطويرها .

5- المسح :

فالمسح طريقة من طرق البحث العلمي ، ومن خلاله يتم جمع المعلومات ومعالجتها،فهناك علاقة بين التقويم والمسح لاسيما أن البعض يعتبرها وجهان لعملة واحدة فالمسح من خلاله تجمع الدرجات وتحدد قدرات الطلبة واستعداداتهم .

6- التنبؤ:

من خلال عملية التقويم الصحيح يمكن التنبؤ بمستقبل الطلبة والتنبؤ بما سيكون عليه تحصيلهم في المستقبل ، فالتقويم الجيد يعتبر مؤشرا يمكن من خلاله التنبؤ عن تحصيل الطلبة فعلى سبيل

المثال نتيجة امتحان الشهادة الثانوية تكون مؤشرا تتنبأ من خلاله ما سيكون عليه تحصيل الطلبة في المستقبل /الجامعة / الدراسات العليا والفروع التي سيبدع فيها .

7- تقويم المناهج الدراسية وأساليب التدريس :

من خلال استعراض المناهج الدراسية لابد من إتباع التقويم خاصة في تقويم ركائز المناهج المتمثلة في الأهداف والمحتوى والأساليب والأنشطة والتقويم ومن خلال إتباعه عملية تقويم المنهج تصل إلي تغذية راجعة تسهم في تطوير العملية التربوية .

2-2- 1تطور التعليم العالي في السودان :

أولاً: التعليم العالي قبل الاستقلال:

ترجع نشأة التعليم العالي في السودان لقيام كلية غوردون التذكارية في 8 نوفمبر 1902م كمدرسة ابتدائية تطورت في ما بعد إلى جامعة الخرطوم . وقيام المعهد العلمي بامدرمان 1912م نواة لجامعة امدرمان الإسلامية .

وأنشئت جامعة القاهرة فرع الخرطوم العام 1955 كثمرة للتعاون الثنائي مع جمهورية مصر العربية وأتاحت فرص الدراسة المسائية للعاملين بالدولة لمواصلة تعليمهم في كليات الآداب . القانون , التجارة ولاحقا في العام 1993م أصبحت جامعة النيلين وأضيفت لها كليات تطبيقية ويعتبر قيام معهد الخرطوم الفني كمدرسة ملحقة بوزارة الإشغال لإعداد الفنيين في مجالات الهندسة المدنية والميكانيكية العام 1951م البداية الحقيقية للتعليم التقني بالسودان . وتطور لإعداد المهنيين برفع سنين الدراسة من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات العام 1960 م وصار معهد الكليات التكنولوجية العام 1975م ثم جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا العام 1990م .

ثانيا : التعليم العالي بعد الاستقلال :

اهتمت الحكومات بعد الاستقلال بالتوسع في مراحل التعليم العام (الابتدائي والمتوسط والثانوي) واستجابت للطلب الاجتماعي على التعليم في حينها . وكان من نتاج ذلك أن ازدادت أعداد الطلاب المؤهلين للالتحاق بالتعليم العالي الذي لم يقابله توسع مماثل في مؤسسات التعليم العالي مما نتج عنه اختناقات في القبول . وصاحب ذلك ظاهرة هجرة الطلاب السودانيين للدراسة بالخارج التي بلغت أوجها في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي بحيث أصبحت أعدادهم بالخارج أكثر من الداخل وقد كان حال التعليم العالي يتميز ب :

1/ قلة استيعاب المؤسسات التعليمية (6% من الطلاب الجالسين للشهادة السودانية) مما يعنى الصفوية وقفل الباب إمام طموحات الشباب وآمالهم .

2/ تمركز المؤسسات التعليمية بالعاصمة وحرمان الأقاليم من إشعاعاتها الاجتماعية والثقافية والتنموية .

3/ زيادة إعداد الطلاب الدارسين بالخارج والأعباء المالية المترتبة من ذلك .

4/ ضعف موارد التعليم العالي وتزايد الأعباء على الخزينة العامة

5/ ضعف الرابطة بين التعليم العالي وقيم المجتمع مادة ولغة

ثالثا: ثورة التعليم العالي :

عند قيام ثورة الإنقاذ في العام 1989 تبنت الدولة سياسات قصد منها مقابلة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي وأحداث نقلة كمية ونوعية في مساره وذلك بإنشاء الجامعات الجديدة وانتشارها في الولايات حتى تستفيد من إشعاعاتها التعليمية والثقافية والتنموية واعتماد اللغة العربية لغة التدريس حتى تكون معبرة عن بيئة المجتمع السوداني

عقد المؤتمر التداولي حول قضايا التعليم العالي في فبراير 1990م والذي وضع مرتكزات ثورة التعليم العالي ولبنات الاستراتيجيات والخطط لتنفيذ قرارات ثورة التعليم العالي واتخذ العديد من التوصيات أهمها :

(1) أهداف التعليم العالي :

أ / تأصيل التعليم العالي بحيث يكون معبرا عن خصائص أهل السودان وموروثاتهم .

ب / إعداد القيادات الفكرية في مجالات المعرفة الإنسانية والمهنية والتقنية .

ج / توسيع مدى البحث العلمي .

د / بسط المزيد من فرص الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

هـ / خدمة المجتمع والمشاركة في جهود الدولة في مجال التخطيط والارتقاء بالإنتاج .

و / النشر العلمي وتوسع دائرة المعرفة في المجتمع.

(2) التعريب :

اعتماد اللغة العربية لغة التدريس بمؤسسات التعليم العالي والعناية باللغات الأجنبية وبخاصة الانجليزية والفرنسية .

(3) التعليم الفني والتقني

دعم التعليم التقني والفني في كل الولايات والاهتمام بالتدريب الميداني والحقلي في كل مؤسسات التعليم العالي.

(4) السياسات التعليمية

تأكيد قومية القبول بمؤسسات التعليم العالي ووضع اعتبار خاص للولايات الأقل نموا ومضاعفة الاستيعاب بمؤسسات التعليم العالي

(5) السياسات المؤسسية

قيام الجامعات بالولايات وتشجيع قيام مؤسسات التعليم العالي الأهلية والحاق كل المعاهد العليا بالجامعات .

() السياسات الاقتصادية

ترشيد نظام سكن الطلاب وإعاشتهم وإيجاد البديل المناسب وترشيد الدراسة بالخارج وتطوير الموارد الذاتية لمؤسسات التعليم العالي وتحسين الظروف المعيشية لأعضاء هيئة التدريس.

(7) تمويل التعليم العالي

إيجاد مصادر لتمويل مؤسسات التعليم العالي وترشيد الصرف وتطوير المشروعات الاستثمارية.

رابعا: إستراتيجية التعليم العالي : (1992)

1/ إعادة صياغة المناهج وتحديثها لتواكب تقدم المعرفة وحاجات المجتمع والاعتناء بالدراسات البيئية والأسرية والاهتمام بالتخصصات التي تلبى حاجات الولايات .

2/ جعل اللغة العربية هي الأصل في التدريس والبحث العلمي والاهتمام بدراسة اللغات.

3/ تشجيع البحث العلمي وان تولى الجامعات اهتماما اكبر بالدراسات العليا.

4/ ترشيد التعليم بالاستفادة من الإمكانات المتاحة والسعي إلى الاعتماد على الذات وتشجيع التعليم العالي الخاص وفق ضوابط تضمن سلامة مستوياته.

5/ العناية بتدريب القوى العاملة رفيعة المستوى وإعداد العلماء وتدريبهم ليقودوا البحث العلمي لتكون لهم القدرة على مواكبة المعرفة المتجددة والمتطورة .

6/ إعطاء أسبقية التعليم التقاني مع مراعاة القيم الاجتماعية والاقتصادية وربط التعليم العام والعالي بحاجات التنمية بصورة فاعلة .

7/ تطوير التعليم التقاني والفني لتبلغ 60% من التعليم العالي . وتوفير التدريب المهني والحرفي المتقدم بما يضمن حاجات الإستراتجية الشاملة .

8/ مضاعفة القبول بالجامعات بما يستوعب أربعة إضعاف الإعداد الحالية ويقلل من أعداد الطلاب الدارسين بالخارج

9/ تشجيع التنسيق والتعاون بين مؤسسات التعليم العسكري و الأمني والدبلوماسي ومؤسسات التعليم العالي بهدف تحقيق أهداف الإستراتجية

خامسا : ما تحقق **من انجازات في ثورة التعليم العالي :**

(أ) اعتماد اللغة العربية لغة التدريس في الجامعات :

بدأ تعريب الدراسة في المرحلة الجامعية منذ العام الدراسي 1991/90 وتشمل كل الفصول الدراسية بنهاية العام 1995/94 (عدا بعض التخصصات) كما تم إنشاء الهيئة العليا للتعريب العام 1990 للاطلاع بمهمة تنسيق أنشطة التعريب وتهيئة مستلزماته وقيام العربية ضمن مطلوبات الجامعة (6-8 ساعات معتمدة) وانشاء معهد عبد الله الطيب للغة العربية في جامعة الخرطوم ليهتم بتطوير اللغة العربية .

(ب) التوسع وزيادة الاستيعاب :

إن من ابرز ما تحقق في ثورة التعليم العالي هو إنشاء الجامعات الجديدة وانتشارها في الولايات حتى أصبحت هناك جامعة على الأقل في كل ولاية وارتفع عدد الجامعات الحكومية من أربع جامعات العام 1989 إلى 27 جامعة في العام 2013م.

وأنشئت تسع جامعات غير حكومية و44 كلية ومعهدا عاليا أهليا نتيجة لذلك فقد ازدادت الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي زيادة عالية وارتفع عدد الطلاب المقيدين في برنامج البكالوريوس من 23.3 ألف طالب العام 1989/1990 إلى 386 ألف طالباً العام 2014/2006 .

(ج) ترشيد الدراسة بالخارج :

نتيجة للتوسع في مؤسسات التعليم العالي صدر في العام 1992م قرار استيعاب الطلاب السودانيين الدارسين في الخارج في مؤسسات التعليم العالي في الداخل

(د) استجابة البرامج التعليمية لاحتياجات المجتمع وسوق العمل :

توسعت برامج التعليم العالي لتستجيب لاحتياجات المجتمع وسوق العمل وذلك في مجالات جديدة شملت الآتي :

1/ الحاسوب وتقانة المعلومات

2/ هندسة وتكنولوجيا النفط

3/ هندسة وعلوم الطيران

4/ التصميم الداخلي والديكور

5/ تأهيل الأطر الصحية

6/ برامج إعداد معلمي مرحلة الأساس

7/ برامج كليات المجتمع

(هـ) التعليم العالي الأهلي :

أكدت قرارات ثورة التعليم العالي وتوصيات المؤتمر على أهمية تشجيع قيام مؤسسات التعليم العالي الأهلي لتكون مساندة للتعليم الحكومي وتخدم الأغراض الآتية :

1/ سد النقص في الكوادر الوسيطة لمقابلة احتياجات البلاد في المجالات التطبيقية ، وقد وفرت مؤسسات التعليم الأهلي برامج متعددة على مستوى الدبلوم الوسيط.

2/ الإسهام في خدمة المجتمع عبر تقديم برامج التعليم المستمر وفى هذا المجال ركزت مؤسسات التعليم الأهلي على برامج التعليم المستمر. والمجالات التي يحتاجها سوق العمل وبصفة خاصة في دراسات الحاسوب وتقنية المعلومات والإعلام .

3/ الإسهام في زيادة إعداد القبول فكان إن رفعت هذه المؤسسات من قدرتها الاستيعابية حتى وصلت نسبة طلاب التعليم الأهلي المقبولين سنويا إلى 24% من القبول العام

4/ إدخال بعض أنواع التخصصات الحديثة على مستوى البكالوريوس وفى هذا المجال قامت مؤسسات التعليم الأهلي بإدخال برامج في مجالات التصميم الداخلي والدراسات البيئية والفندقية والسياحة والفلكلور إلى جانب تطوير برامج في مجالات علوم الطيران بإشراك فئات المجتمع في نهضة التعليم العالي .

تحقق في مجال التعليم العالي الأهلي منذ 1990م ما يأتي :

1/ إنشاء العديد من الجامعات و449 كلية أهلية في العاصمة والولايات

2/ ارتفع عدد الطلاب المقيدين بمؤسسات التعليم العالي الأهلية للبكالوريوس من 3577 عام 1989 إلى 70879 عام 2014م وهذا يمثل 30% من إجمالي الطلاب بالتعليم العالي .

3/ إصدار لوائح تنظيم قيام المؤسسات الأهلية والأجنبية والإشراف عليها

4/ إنشاء لجنة التعليم العالي الأهلي للقيام بوضع ضوابط إنشاء المؤسسات الأهلية والإشراف عليها وتقويم الكليات والبرامج التعليمية .

2-2-2 تأهيل أعضاء هيئة التدريس :

إن للجامعات دوراً مميزا في تقدم المجتمعات وتنميتها من خلال إعداد الأطر والقوى البشرية المدربة فنيا وعمليا وتربويا وثقافيا إلى جانب إعداد القيادات الفكرية في المجالات العلمية والمهنية المختلفة وإرساء قاعدة البحوث العلمية وهيئة التدريس هي الركيزة الأساسية في العملية التعليمية لذلك فقد اهتمت مؤسسات التعليم العالي بتأهيلها وتدريبها واتبعت السياسات التالية لحفز تأهيل أعضاء هيئة التدريس :

1- تشجيع الجامعات على تنظيم برامج الدراسات العليا داخليا وحث الأساتذة على التسجيل للدراسات العليا وتوفير التمويل اللازم .

2- إتاحة فرصة السفر للخارج في بعض التخصصات بإجراء الأبحاث التكميلية التي تحتاج إلى تجهيزات وأجهزة معملية لا تتوفر في الداخل.

3- تنشيط علاقات التعاون العلمية المبرمجة مع بعض الدول العربية والأسيوية لتأهيل أعضاء هيئة التدريس .

4- عقد صلات مع مجموعة من المنظمات ومنظمات الأمم المتحدة المختلفة مثل اليونسكو ومنظمة الصحة العالمية لتكون اللبنة الأولى للتعليم الحديث بالسودان بينما تعتبر مدرسة كتشنر الطبية التي أنشئت عام 1924 م البداية الحقيقية للتعليم العالي في صورته الحديثة .

وفى نهاية الثلاثينات وبداية الأربعينات أنشئت بعض مدارس القانون والزراعة والعلوم البيطرية ثم العلوم والهندسة ثم الآداب .

وفى عام 1951م أصبح اسم الكلية (كلية الخرطوم الجامعية) وضمت إليها مدرسة كتشنر الطبية كغيرها من الكليات الجامعية الأفريقية (مثل كلية عيدان بنيجيريا وماتريري بيوغندا

) عقدت صلة علمية مع جامعة لندن اعتمدت بموجبه الكلية على جامعة لندن في تقييم الممتحنين ووضع أوزان الامتحانات ومنح الإجازات العلمية .

وفى عام استقلال السودان عام (1956م) أصبحت كلية الخرطوم الجامعية جامعة مستقلة علمياً وإدارياً وماليا باسم جامعة الخرطوم واقترن ذلك بسودنة الوظائف القيادية بالجامعة أصبحت بذلك أول جامعة وطنية بالبلاد .

3-2 النظم المتبعة في تقويم أداء طلاب كليات التربية بالجامعات السودانية :

2-3-1 مقدمة:يعتبر تقويم الأداء بصفة عامة من اعقد المشاكل وذلك لتعدد العوامل وتداخلها والتي هي في الواقع نابعة من العوامل البيئية الحياتية البالغة التعقيد . تتوقف مقدرة الطالب على التحصيل على :

أ- قدرته الذاتية.

ب- خلفيته في المادة المقدمة.

ج- الظروف التي قدمت له فيها تلك المادة .

أما تقويم أداءه فيتوقف على :

أ- ما تم تحصيله

ب- الظروف التي تم فيها التقويم

ج- طريقة التقويم

لقد درجت كثير من المؤسسات التربوية على استخدام أشكالا مختلفة لتقويم

مستوى استيعاب طلابها مثلا :

أ. شكل التقويم بالرموز أ، ب، ج ، د، هـ

ب. شكل التقويم بالأرقام والنسب المئوية وغيرها

جـ. شكل التقويم بالمعدل التراكمي

يمكن تحسين نظم التقويم المختلفة إذا ما صنفت الأهداف التعليمية في صورة أهداف سلوكية يمكن قياسها وإذا ما اختيرت أدوات التقويم التي تناسب محتوى المنهج وإذا ما طبقت إجراءات

التقويم بصورة فعالة وإذا ما توافرت من أدوات التقويم ووسائل سمات الثبات والصدق و الشمولية والموضوعية وسهولة الاستعمال والاختصار من الوقت والجهد.

أولا: النظم المتبعة في تقويم أداء طلاب جامعه الخرطوم :

إن جامعة الخرطوم تتميز بالاختلاف والتشعب ما بين الكليات بل بين الشعب والأقسام في الكلية الواحدة حيث انه من الصعوبة إن تربط في نظام واحد، مثلا مابين كليات (الهندسة ، والتربية ، والآداب ، والطب) . حيث الاختلاف في نظام التدريس الفصلي ونظام الساعات الدراسية المعتمدة وأخرى بنظام الكورسات . فلذا جاءت فكرة بناء نظام المعلومات بالجامعة واستغلال خبرة المختصين في كل من مركز الحاسوب بكلية الاقتصاد والذي انشأ في أوائل الستينات وكلية العلوم الرياضية حيث أن لها دوراً فاعلاً في تطور استخدام الحاسوب . كما برزت فكرة إنشاء وحدة تحليل المعلومات والبرمجة في عام 1993م . وأصبحت إدارة تغذى مختلف الوحدات والإدارات بالمعلومات الموثقة الإدارية والمادية والأكاديمية ، التي تحتاجها .

النظم المتبعة في كلية التربية :

أ- النظام الدراسي:

تسير الدراسة في كلية التربية جامعة الخرطوم بالنظام الفصلي و الساعات المعتمدة الحد الأدنى من الفصول الدراسية 10 فصول دراسية يدرس فيها الطلاب 170 ساعة معتمدة وتقدم الكلية مجموعة من المقررات في كل فصل دراسي .

توزع الساعات المعتمدة المطلوبة لنيل درجة البكالوريوس بمرتبة الشرف كما هو موضح في الجدول رقم (2-1):

جدول رقم (2-1)يوضح الساعات المطلوبة لنيل درجةالبكالوريوس

المطلوب	الساعات المعتمدة للمساق الأدبي	الساعات المعتمدة للمساق العلمي	الساعات المعتمدة لبكالوريوس التعليم الأساس
مطلوبات الجامعة :			
الثقافة الإسلامية	6	6	6
اللغة العربية	6	6	6
اللغة الانجليزية	6	6	6
الحاسب	4	4	4
دراسات سودانية	3	3	3
المجموع	25	25	25
مطلوبات الكلية :			
تطـــوير منـــاهج وطـــرق التدريس	20	20	18
أصول تربية	8	8	8
علم نفس تربوي	7	7	8
التقنيات التعليمية	7	7	8
التربية الفنية	6	6	10
تعليم الكبار	2	2	2
المجموع	50	50	54
مطلوبات التخصص:			
المجموع	95	95	**ر63/ف28**

	170	170	170

ر63/ف28

حيث ف :التربية الفنية هي نشاط (موسيقى – رياضة) على حسب رغبة الطالب

ر: مقرر رئيسي ، ف : مقرر فرعي ،63 ساعة معتمدة ، 28 ساعة معتمدة

نجاح الطالب في التدريب العملي (التربية العملية) على التدريس شرط أساسي للتخرج .

للتخرج بدرجة البكالوريوس الشرف لابد أن يقضى الطالب (10) فصول دراسية رئيسية على الأقل بالكلية وإلا تزيد مدة بقائه عن (14) فصلا دراسيا .

يكون لكل طالب مرشد أكاديمي من بين أعضاء هيئة التدريس ويقوم بالمهام. الآتية:

أ- مساعدة الطالب على تنظيم برنامجه الدراسي وفق قدرات الطالب الأكاديمية .

ب-متابعة الطالب أثناء مراحل التسجيل والحذف والإضافة والانسحاب من احد. المقررات الدراسية.

ج- متابعة سجل الطالب الأكاديمي حتى مرحلة الإيفاء بمطلوبات التخرج.

د- تقديم المشورة للجهات المختصة فيما يتعلق بالشئون الخاصة بالطالب.

التقويم الأكاديمي :

1/ تتبع نظام التقويم المستمر وفق ما تحدده اللائحة .

2/ يقوم كل مقرر مستقل بذاته وفقا لذلك

3/ يتم تقويم نتائج الامتحانات والأعمال الفصلية للطلاب على أساس النقاط (الوزن) والتي تتدرج كما هو موضح في الجدول رقم (2-2):

جدول رقم (2-2) يوضح نتائج الامتحانات علي اساس النقاط والاوزان

الدرجة الخام	التقدير	النقاط
80-100	A	4
70-79	B^+	3.5
60-69	B	3
50-59	C^+	2.5
45-49	C	2
40-44	D	1.5
35-39	F	1
اقل من 35	F	صفر

يشكل الامتحان النهائي 50 – 70 % من التقويم النهائي للمقرر . وتشكل أعمال الفصل الدراسي 30 – 50 % من التقويم النهائي للمقرر وتشمل كلا أو جزء من الأتي حسب طبيعة المقرر :

أ- أبحاث نصف فترة

ب- أبحاث متعلقة بمحتوى المقرر

ج- تقديم موضوعات ذات صلة بمحتوى المقرر

د - مشاركة الطالب في المحاضرات وانجاز المتطلبات المختلفة في مواعيدها

يتم منح بكالوريوس الشرف على أساس المعدل التراكمي عند إكمال الساعات المعتمدة المطلوبة وتحدد الدرجات كما في الجدول رقم (2-3):

جدول رقم (2-3) يوضح المعدل التراكمي والساعات المعتمدة لمنح بكالريوس الشرف

المعدل التراكمي	درجة الشرف
3.5 فأكثر	درجة الشرف الأولى
3.0 واقل من 3.5	درجة الشرف الثانية القسم الأول
2.5 واقل من 3.0	درجة الشرف الثانية القسم الثاني
2.0 واقل من 2.5	درجة الشرف الثالثة

ثانيا : النظم المتبعة في تقويم طلاب جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا:

أ- النظام الدراسي :

تعتمد الدراسة بالجامعة على نظام الساعات المعتمدة وتوزع الدراسة فى كل سنة على فصلين دراسيين مدة كل منهما 15 أسبوعاً لا تشمل فترة التسجيل والامتحانات

يكتمل المنهج الدراسي ويكون الطالب مؤهلا لنيل الدرجة العلمية بدراسة العدد المحدد من الساعات المعتمدة التي تحددها الخطة الدراسية المجازة وتسمح الخطة الدراسية النموذجية للطالب بإكمال دراسة المنهج في فصول دراسية محددة بحيث لا تزيد الساعات المعتمدة في الفصل الواحد عن عشرين ساعة ولا تقل عن اثنتي عشرة ساعة ، بحيث لا يزيد عدد المقررات في الفصل الدراسي عن ثمانية .

تحدد الكلية أو القسم مرشدا أكاديميا من أعضاء هيئة التدريس لكل طالب، تنحصر مهمة المرشد الأكاديمي في إسداء النصح والتوجيه للطالب في كل ما يختص بدراسته بالكلية وتبصيره باللوائح ومساعدته في متابعة الدراسة وفق الخطة الدراسية النموذجية ووفق أدائه الأكاديمي .

يعتمد تصنيف الإجازات العلمية التي تمنح للطالب عند إكمال المنهج الدراسي المقرر بنجاح على المعدل التراكمي للطالب كما هو موضح في الجدول رقم(2-4):

جدول رقم (2-4) تصنيف الاجازات العلمية

المعدل التراكمي		التصنيف
من	إلى	
3.00	4.00	الدرجة الأولى
2.70	2.99	الدرجة الثانية / القسم الأول
2.40	2.69	الدرجة الثانية / القسم الثاني
2.00	2.39	الدرجة الثالثة

ب-التقويم الأكاديمي للطالب :

تجرى الامتحانات وإعمال التقويم عن طريق :

الامتحان التحريري النهائي

التقويم المستمر (الواجبات داخل الفصل – الواجبات المحددة – الاختبارات المرحلية – الاختبارات المفاجئة – الامتحانات العملية ... الخ) .

مدة الامتحان التحريري النهائي للمقرر ساعة زمنية لكل ساعة معتمدة والحد الأقصى لزمن امتحان المقرر ثلاث ساعات للجلسة الواحدة .

ج - درجات الطالب في المقرر:

الدرجة الكاملة لكل مقرر (100) درجة . تتكون الدرجة في كل مقرر حسب

ما هو مناسب من :

أ/درجات الامتحان التحريري النهائي

ب/ درجات تقويم الواجبات داخل الفصل والاختبارات المرحلية والواجبات المحددة

ج/ درجات تقويم العمل التطبيقي والتجارب المعملية والعمل الحقلي

تدخل أعمال المقرر الفصلي في التقويم النهائي وتكون 30% من الدرجة الكاملة لكل مقرر من المقررات التي لا تتضمن ساعات معملية و20% من الدرجة الكاملة لدرجة الأعمال الفصلية زائدا 20% من الدرجة الكاملة لدرجة تقويم الأعمال المعملية لكل مقرر من المقررات التي تتضمن ساعات معملية ، ولا تقل عن 60% من الدرجة الكاملة للمقررات التي يغلب عليها الطابع التطبيقي والتقويم المستمر ، و100% من الدرجة الكاملة لأعمال الورش والتدريب الحقلي (التقويم المستمر للطالب) .

د - تقويم الأداء في المقررات :

يستخدم نظام النقاط في تقويم الأداء الأكاديمي للطالب حيث يتم حساب الدرجة النقطية للمقرر من درجات الطالب في المقرر .

يعتبر الطالب ناجحا في المقرر إذا نجح في مجموع مكوناته وتحسب الدرجة النقطية للرسوب صفرا .

تحدد الدرجات النقطية للمقرر بناء على الدرجات التي تحصل عليها الطالب من مائة كالأتي :

تحسب الدرجة النقطية للمقرر الجديد كالأتي :

الدرجة النقطية للمقرر = الدرجة التي تحصل عليها الطالب في المقرر من مائة

25

تحسب الدرجة النقطية لمقرر إزالة الرسوب كالأتي :

الدرجة النقطية للمقرر = الدرجة التي تحصل عليها الطالب في المقرر من مائة

30

تحدد التقديرات في المقررات كما في الجدول رقم (2-5):

جدول رقم (2-5) تقديرات المقررات حسب الدرجات النقطية

التقدير		الدرجة النقطية		
			إلى	من
Excellent	ممتاز	A^+	4.0	3.6
		A	3.5	3.2
V.Good	جيد جدا	B^+	3.1	2.8
		B	2.7	2.6
Good	جيد	C^+	2.5	2.4
Pass	مقبول	C	2.3	2.0
Pass(Infrior)	ضعيف	D	1.9	1.7
Fail	رسوب	F	-	-

ه- تقويم أداء الطالب :

تحسب نقاط المقرر من الدرجة النقطية للمقرر وعدد ساعاته المعتمدة كالأتي :

نقاط المقرر = الدرجة النقطية للمقرر × عدد ساعاته المعتمدة .

يحسب المعدل الفصلي للطالب من النقاط والساعات المعتمدة الفصلية كالأتي :

$$\text{المعدل الفصلي} = \frac{\text{النقاط الفصلية}}{\text{الساعات المعتمدة الفصلية}}$$

يحسب المعدل التراكمي للطالب من النقاط التراكمية والساعات المعتمدة التراكمية كالأتي :

$$\text{المعدل التراكمي} = \frac{\text{النقاط التراكمية}}{\text{الساعات المعتمدة التراكمية}}$$

تستخرج نتائج الامتحانات لكل فصل على حدة محتوية على التقديرات التى تحصل عليها الطالب في كل مقرر وعلى المعدل الفصلي والمعدل التراكمي .

ثالثا: النظم المتبعة في تقويم أداء طلاب جامعة أفريقيا العالمية :

أ-التقويم الأكاديمي لأداء الطلاب :

1- يجلس الطلاب للامتحان في نهاية كل فصل دراسي
2- تحسب درجات كل مادة من (100) بما في ذلك أعمال الفصل الدراسي.
3- تشكل أعمال الفصل الدراسي (30%) من الدرجة الكلية من المادة بينما يشكل نتيجة امتحان نهاية الفصل (70%) .
4- يقّوم أعضاء هيئة التدريس نتائج الامتحانات بأرقام صحيحة خالية من الكسور.
5- درجة النجاح تحدد بالمقياس المعياري.
6- الحساب والتقدير النهائي للإجازة الجامعية (البكالوريوس) يعتمد على الأتي:

أ/ 30% مما يحصل عليه الطالب في الفصول الأربعة الأولى.

ب/ 70% مما يحصل عليه الطالب في الفصول الأربعة الأخيرة.

ويتم تقويم الطلاب بنظام الدرجات المعيارية بالسلم السباعي والذي صمم له الطريقة التالية لحساب النتيجة حسب المعادلة :

$$Z= (x-u/q)+4$$

حيث x = الدرجة

Z= الدرجة الذائية

U= متوسط المجموعة

Q= الانحراف المعياري

4 =متوسط السلم السباعي

هذا النظام يعتمد على حساب النتيجة بالدرجات المعيارية على طريقة السلم السباعي ثم ضرب كل درجة معيارية في عدد ساعات المقرر ، والتي بها يمكن للطالب حساب نتيجته ومعرفة موقفه المستقبلي ليزيد من جهده وتحصيله حتى يثرى المنافسة .

ب-حساب المعدل الفصلي:

وهو قياس مستوى التحصيل العلمي للطالب في الفصل الدراسي وبواسطة الدرجات المعيارية التي يحرزها الطالب في الفصل الدراسي المعين يمكن حساب معدله الفصلي وذلك بواسطة ضرب كل درجة معيارية أحرزها في الفصل المعين في عدد ساعات المقرر ، مقسوما على مجموع ساعات الفصل الدراسي المعين كما يلي :

$$\text{متوسط المعدل الفصلي} = \frac{\text{مجموع حاصل ضرب الدرجات المعيارية في ساعاتها المعتمدة}}{\text{عدد ساعات الفصل المعتمدة}}$$

مثال : طالب أحرز الدرجات التالية لحساب معدله الفصلي يتم مقابلة كل تقدير إلى ما يقابله من نقاط :

جدول رقم (2- 6)يوضح الساعات المعتمدة والدرجات للمواد المختلفة

المادة	قران وعلومه	عقيدة	بلاغة	صرف	تاريخ الدولة العباسية	جغرافية المدن	انجليزي	إشراف تربوي	إدارة تربوية	المعدل الفصلي
الساعات	2	2	2		3	3	2	3	3	26
الدرجة	7.0	5.5	6.5	3.5	5.5	5.0	7.0	7.0	5.5	5.62

= 146÷ 26 = 5.62

ج- طريقة حساب متوسط المعدل التراكمي :

يتم حساب المعدل النهائي في العادة بجمع (30%) من مجموع الفصلين الأول والثاني زائدا (70%) من مجموع الفصلين الثالث والرابع .

التقديرات المعتمدة هي :

ممتاز ، جيدا جدا ، جيد، مقبول ، راسب ويحدد المجلس العلمي اللوائح التي تحكم تلك التقديرات لكل كلية .

7- يمنح الطالب الذي أكمل دراسة المواد المقررة الإجازة العلمية التي تقود إليها تلك المقررات

رابعا :النظم المتبعة في تقويم أداء طلاب جامعة الزعيم الأزهري :

1-النظام الدراسي :

تنتهج هذه الجامعة النظام الفصلي والساعات المعتمدة للمناهج الدراسية

2- تقويم أداء الطلاب الأكاديمي:

لكي يجتاز الطالب الامتحان يجب أن يتحصل على 50% من الدرجات على الأقل في كل مقرر في أي فصل دراسي.

في حالة حصول الطالب على درجة 49% الى47% من الدرجة النهائية لمقرر واحد يجوز لمجلس الكلية رفع درجته إلى 50 في المقرر شريطة ألا يقل متوسط مجموعه في جميع مواد الفصل المعنى عن 50%.

في حالة حصول الطالب على درجة بين 49% إلى 47% من الدرجة النهائية لمقررين اثنين يجوز لمجلس الكلية رفع درجته إلى 50% من المقررين المعنيين شريطة ألا يقل متوسط مجموعه في جميع مواد الفصل المعنى عن 50% .

ترصد الدرجات التي يحصل عليها المتقدمون للامتحان كل مادة كنسبة مئوية تصنف كما في الجدول رقم (2-7) :

جدول رقم (2-7) يبين المواد بالنسب المئوية

النسب المئوية	التقدير
100-85	A
84-80	B^+
79-70	B
69-60	C^+
59-50	C
49-40	F

ترصد النتائج بالرموز الانجليزية ويحسب المعدل الفصلي لكل دارس بحسب المعدل التراكمي للعام في النتيجة النهائية .

الطالب الذي يقل معدله التراكمي في الفصل الدراسي الأول عن 1.5 يلفت نظره كإنذار أول.

الطالب الذي يقل معدله التراكمي نهاية العام عن (1.5)ينذر إنذاراً ثانيا وأخيراً ، يتم تقويم عمل الطلاب بكلية التربية في الامتحانات على أساس التقويم بالدرجات والحروف والأوزان على النحو التالي كما في الجدول رقم (2-8) :

جدول رقم (2-8)التقويم بالدرجات والحروف والاوزان

80 فأكثر	أ A	4
اقل من 80-75	ب B^+	3.5
اقل من 75-70	ب B	3
اقل من 70- 60	ج C^+	2.5
اقل من 60-55	ج C	2
اقل من 55- 50	د D	1.5
اقل من 50	راسب F	صفر

يتم منح درجات بكالوريوس الشرف على أساس المعدل التراكمي عند إكمال الساعات المعتمدة ليحدد تقدير الدرجات كما في الجدول رقم (2-9) :

جدول رقم (2-9) **يبين تقدير درجات بكالوريوس الشرف على أساس المعدل التراكمي**

المدى	**التقدير**
4- 3.5	الدرجة الأولى

اقل من 3.5 إلى 3	الدرجة الثانية القسم الأول
اقل من 3 إلى 2.5	الدرجة الثانية القسم الثاني
اقل من 2.5 إلى 1.5	الدرجة الثالثة

خامساً :النظم المتبعة في تقويم طلاب جامعة امدرمان الإسلامية :

النظام الدراسي :

تقويم أداء الطالب الأكاديمي :

يتم تقويم نتائج الامتحانات وأعمال السنة للطلاب في المقررات الدراسية على أساس النقاط .

يتم تقويم نتائج كل مقرر دراسي مستقلا بذاته وتدرج نتائج الامتحانات على أساس النقاط كما موضح في الجدول رقم (2-10) :

جدول رقم(2-10) النتائج بالنقاط

مدى الدرجات	التقدير	النقاط
85 -100	أ - امتياز	4
75 - 84	ب- جيد جداً	3
60 -74	ج- جيد	2.5
50 -59	د- مقبول	2
اقل من 50	ر- رسوب	0

يحق لمجلس الكلية إخضاع أي مقرر للمعالجة المناسبة متى ما رأى ذلك

يتم منح درجة البكالوريوس مرتبة الشرف على أساس المعدل التراكمي عند إكمال الساعات المطلوبة للتخرج بنجاح ويتم تحديد تقدير درجة البكالوريوس وفق الجدول رقم (2-11):

جدول رقم (2-11) درجات البكالوريوس

المدى	
3.5 فأكثر	الدرجة الأولى
اقل من 3, 5 إل 3,00	الدرجة الثانية- القسم الأول
اقل من .. ,3 إلى 2.55	الدرجة الثانية – القسم الثاني
اقل من 2.54 إلى 3,00	الدرجة الثالثة

يكون لكل طالب مرشد أكاديمي من أعضاء هيئة التدريس ويقوم بمساعدة الطالب على تنظيم برنامجه الدراسي ومتابعة إجراءات تسجيل الطلاب ومتابعة السجل الأكاديمي للطالب حتى يفي بمتطلبات التخرج ومساعدة الطالب في تخطي فترة المراقبة العملية .

الأعمال الفصلية جزء من التقويم النهائي للمقررات الدراسية ويعتمد لها 30% .

2-4 الدراسات السابقة:

2-4-1 تمهيد:

من خلال اطلاع الباحثة علي بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تمثل اطاراً موجها للدراسة المرتبطة بالتقويم في الجامعات ، وذلك بهدف التعرف ودراسة اوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والحالية وتحدد مدى استفادة الدراسة الحالية من الدرسات والبحوث السابقة ، مع ان معظمها قد أجريت في مجتمعات مختلفة الا ان الكثير منها تناولت موضوعاً واحداً وهو التقويم .

وهنا تكتفي الباحثة بعرض بعض النمازج التي ترى اهميتها لموضوع بحثها حتى تتمكن من الاستفادة منها بشكل موضوعي ومحاولة القاء الضوء علي الجوانب الهامة في تلك الدرسات .

2-4 :الدراسات السودانية

1- دراسة : منى محمد الحسن سيد احمد (1997م) :

رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان (التقويم المستمر في كليات الطب بالجامعات السودانية (الخرطوم ،الاحفاد ، جوبا) جامعة الخرطوم كلية التربية .

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تجربة استخدام التقويم المستمر وأهميته في العملية التربوية والتعليمية ، كليات الطب لجامعتي جوبا والأحفاد ،ومقارنتها مع ما يجرى من تقويم نهائي في جامعة الخرطوم واثر ذلك على تغير طرق التدريس وتطوير المنهج سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل ومعرفة ايجابيات التقويم المستمر وسلبياته بالنسبة للطالب في مجال تحصيله الدراسي أو التوتر النفسي الذي يصاحب عملية التقويم المستمر.

وكانت ابرز نتائج هذه الدراسة :

1/ أهميه استخدام التقويم المستمر في المستوى الجامعي عامة وفى الكليات التطبيقية (الطب خاصة) على إن يعتمد ذلك على مفهوم الإسناد الصحيح للتقويم المستمر وكيفية تنفيذه (أهميته بالنسبة للطالب) .

2/ أثبتت الدراسة إن هناك كثير من العقبات التي تواجه أساتذة كليات الطب من استخدام أو تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى لقلة التدريب في المجال التربوي وخاصة في التقويم والحالة الاقتصادية التي يعيشها الأستاذ الجامعي وعددية الطلاب المتزايدة إذا ما قورنت بأعداد الأساتذة .

2- دراسة احمد محمود أنور (1999م):

هذه الدراسة تناولت النظام المتبع في تقويم أداء طلاب جامعة الجزيرة حيث تناولت جامعة الجزيرة نظام التقويم النسبي في كل مقرر دراسي في فصل دراسي معين لدفعة ما مستخدمة وسيلة الاختبارات ،التقارير ،حلقات النقاش،الواجبات. أو أي وسيلة أخرى يراها أستاذ المقرر هذا حسب ما تنص عليه لائحة جامعة الجزيرة .

فقد تناول الباحث الموضوع متسائلاً هل نظام التقويم النسبي المرجعي المعيار، الذي تطبقه جامعة الجزيرة يعطي المعيار الحقيقي لتحقيق التقويم المطلق (مرجعي المحك) في تقويم أداء طلابها .

كما تهدف هذه الدراسة للوصول إلى مقترحات وتوصيات حول أصلح نظام لتقويم أداء طلاب جامعة الجزيرة وفق الإمكانات المادية والبشرية المتاحة أو تقديم مقترحات وتوصيات تؤدى إلى تجويد نظام التقويم النسبي المتبع حاليا بالجامعة.

في هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي . إما أدوات الدراسة فقد اعد الباحث استبانه لأعضاء هيئة التدريس والطلاب كما استخدمت المقابلات الشخصية والمصادر والمراجع والدوريات والدراسات السابقة في جمع المعلومات، إما العينة التي طبقت عليها الدراسة هي عينة عشوائية بواقع عشرة من أعضاء هيئة التدريس لكل من كليات العلوم والتكنولوجيا و الاقتصاد والتنمية الريفية ، العلوم الزراعية والتربية وبدرجات مختلفة كما تم اختيار عينة الطلاب عشوائيا.

أما نتائج هذه الدراسة فأهمها ما يلي :

1/ نظام التقويم النسبي الذي تطبقه جامعة الجزيرة في تقويم أداء طلابها أفضل من التقويم المطلق هذا إذا فهمت آلياته وطريقة استخدامها وكيفية التعامل معه.

2/ كما إن التقويم عملية مستمرة خلال المراحل الدراسية وليست عملية ختامية لان ذلك يوفر تغذية راجعة لكل من الأستاذ والطالب في معرفة مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية .

3- دراسة عوض حاج على ، عبد المطلب احمد السماني (2000م):

تهدف هذه الدراسة (الورقة) إلى وصف نظام آلي مرن لمعالجة نتائج الطلاب إحصائيا .يقوم النظام بعمل المعالجة الإحصائية وفق النموذج الذي يعتمده الممتحنون أو المؤسسة التربوية . إضافة إلي ذلك يعرض النظام بعض النماذج القياسية ويوصى باستخدامها.

وقد جاءت تلك الدراسة بتحليل خاص للأداء في مادة الرياضيات وهي عند استخدام النظام القياسي البديل في امتحانات الشهادة السودانية واستخدام الدرجات الخام على نفس المادة وبعد استبعاد الطلاب الذين لم يبذلوا أي مجهود ذهني (اقل من عشرة درجات) كما موضح بالجدول رقم (2-12):

جدول رقم (2-12)

الدرجات الخام والنظام القياسي البديل

نظام الدرجات			النظام القياسي البديل			
قيمة مربع كا^2	الوسط الحسابي	الدرجة الخام	قيمة مربع كا^2	الوسط الحسابي	الدرجة الخام	الشهادة السودانية
101	17.01	41.10	18	440.90	71.11	11994
105	41.50	52.01	18	441.08	71.10	11996
118	49.99	57.88	22	448.41	70.01	11997
128	46.11	56.55	19	448.02	70.81	11998
215	40.23	46.28	19	771.80	71.80	11999

أوضحت هذه الدراسة إن التزام نموذج تربوي مصمم على معالجة إحصائية معينة ضرورة هامة في التقويم كما قدمت الورقة نموذج ثورندايك معيار مثالي وقدمت نموذجا بديلا كمعيار مناسب في البيئة الشرقية إضافة إلي إتاحة أي نموذج آخر يقترحه الممتحنون واستخراج تقارير مفصلة علي الممتحنين من قبل المعالجة الإحصائية التربوية الصحيحة بكل سهولة ويسر.

4- دراسة حسن حمد الله عبد الله عبد الحليم (2000م) :

تناولت هذه الدراسة الامتحانات الصفية لمادة الكيمياء بالصف الأول الثانوي بمدارس محافظة امدرمان بولاية الخرطوم للعامين الدراسيين 1999/98م و2000/99م وذلك لمعرفة مدى فعاليتها وكفاءتها في قياس وتقدير نواتج التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء وذلك باستخدام تصنيف بلوم للأهداف المعرفية .

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ولجأ إلى إعداد وتصميم استبانه للمعلمين الذين يمثلون عينة مجتمع البحث وهم معلمو مادة الكيمياء للصف الأول الثانوي.

خلص الباحث لعدد من النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة ومن أهمها :

1/ غالبا ما تتصف الامتحانات والاختبارات التي يضعها معلمو مادة الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي بالخصائص الجيدة للاختبارات.

2/ إجراءات تصحيح الاختبارات والامتحانات الصفية لمادة الكيمياء بالصف الأول الثانوي أحيانا تكون موضوعية وعادلة.

3/ يقوم المعلمون أحيانا برصد الدرجات والتمارين والواجبات الأسبوعية والنشاطات.

4/ معلمو الكيمياء ملمون إلى حد ما بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي.

5/ الامتحانات الصفية لمادة الكيمياء للصف الأول الثانوي بالمدارس قيد البحث للعامين الدراسيين (1998م،2000م) غير صادقة في تمثيل محتوى المقرر.

5- دراسة آمال أبشر 2001م:

رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان (تقويم الامتحانات التجريبية لطلاب الشهادة السودانية بولاية الخرطوم) كلية التربية بجامعة الخرطوم .

هدفت الدراسة إلى التعرف على :

1/ مدى تحقيق هذه التجربة للأهداف الموضوعة لها.

2/ مدى شمول الامتحانات للأهداف ومحتوى المواد الدراسية الممتحنة.

3/ الإجراءات التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم لتخطيط واعداد وتنفيذ الامتحانات التجريبية.

4/ مدى تحرى الدقة في خطوات التخطيط والإعداد لتطبيق تلك الامتحانات استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت أداة جمع بياناته الاستبانة وجدول تحليل أسئلة الامتحانات لمادة الكيمياء بالصف الثاني.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي :

1/ تركيز الامتحانات الصفية لمادة الكيمياء للصف الثاني الثانوي على قياس المستويات المعرفية الدنيا كالمعرفة والفهم والتطبيق ، وتهمل المستويات المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم .

2/ في المستويات المعرفية الدنيا تركز الامتحانات على مستوى الفهم أكثر من مستوى المعرفة والتطبيق .

3/ معلمو الكيمياء في المرحلة الثانوية ملمون بدرجة متوسطة بالمعارف والمصطلحات في مجال القياس والتقويم التربوي .

4/ الامتحانات الصفية لمادة الكيمياء غير صادقة في تمثيل محتوى المقرر .

5/ يواجه معلمو الكيمياء بالمرحلة الثانوية بعض المشاكل في عملية قياس وتقويم طلابهم أهمها :

أ.عدم توفر الكتب والمراجع في مجال القياس والتقويم التربوي.

ب. ضعف تأهيل المعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي.

ج. عدم اهتمام إدارات التقويم المختلفة بالعمل التقويمي .

6- دراسة نجاة عبدا لرحمن على محمد 2004م:

رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان (أهمية بنك الأسئلة في بناء الاختبارات التحصيلية بتعليم الأساس) كلية التربية جامعة الزعيم الأزهري.

هدفت الدراسة إلى معرفة :

1/ الأسس العملية لبناء الاختبارات.

2/ كيفية تحليل بنود الاختبارات.

3/ دور بنك الأسئلة في بناء الاختبارات.

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي وكانت أداة جمع بياناتها الاستبانة .

خلصت نتائج الدراسة إلى : أن بنك الأسئلة يحقق الآتي :

1/ يؤدى إلى تفادى الصياغة غير الدقيقة لبنود الاختبارات.

2/ يقلل من الوقت في بناء الاختبارات.

3/ يساعد المعلم استثمار وقته في العملية التعليمية.

4/ يمكن المعلم من استرجاع وحذف أي بند بسهولة.

5/ يساهم في كفاية بناء الاختبارات لأنه يتمشى مع الأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة للمواد الدراسية .

7-دراسة عز الدين سعيد2007م:

رسالة دكتوراه (مدى كفاءة وملائمة نظام الدرجات المعيارية لقياس التحصيل الدراسي في امتحانات شهادة الأساس)جامعة إفريقيا العالمية.

هدفت الدراسة إلي :

1- معرفة كفاءة وملائمة نظام الدرجات المعيارية لقياس التحصيل الدراسي في امتحانات شهادة الأساس
2- الوصول إلي صيغة علمية تكون قاعدة يمكن استخدامها في قياس وتقويم نتائج الامتحانات النهائية في مرحلة الأساس.

ولتحقيق هذه الأهداف فقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية من نتائج امتحانات شهادة مرحلة الأساس بولاية الخرطوم للأعوام 2001،2002،2003،وقد بلغ حجم العينة المدروسة (2,352).

اتبعت الدراسة الأسلوب الوصفي ، كما استخدمت المنهج الإحصائي التحليلي ، لما تقتضيه طبيعة الدراسة ، واستخدم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .حللت البيانات واستخدم مقياس المطابقة (كاى) لمعرفة مدى مطابقة التوزيعات بالنظم المختلفة (الخام ، والنظم المعيارية) للتوزيع المثالي عند ثورندايك الذي اعتبر أساسا للمقارنة . ومن ثم تم التوصل للنظام الأمثل الذي يمكن استخدامه لقياس التحصيل في امتحانات شهادة مرحلة الأساس.

توصلت الدراسة إلى :

1/ ابتعاد نتائج القياس وفقا لنظام الدرجات الخام عن التوزيع المثالي في كل المواد، وفي النتيجة العامة ، في السنوات الثلاث شملتها الدراسة .

2/ نتائج القياس وفقا للنظم المعيارية المختلفة هي الأقرب للتوزيع المثالي ، وهي الأكثر اعتدالا في التوزيع سواء في درجات المواد الدراسية ، أو في النتيجة العامة وذلك للسنوات الثلاث قيد الدراسة .

3/ النظام القياسي المقترح بمجموع (280) ومتوسط (174) ودرجة مرور (140) نظام مناسب ، ويبدو مألوفاً للتلميذ وولي أمره ، وهو أفضل من نظام الدرجات الخام المستخدم حاليا .

4/ تؤكد النتائج صحة فرضية الدراسة بصلاحية نظام الدرجات المعيارية لقياس امتحانات شهادة الأساس بولاية الخرطوم .

2-4-3 الدراسات العربية :

1- دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (1985م) :

(تطوير أساليب تقويم الطلبة بمرحلة التعليم العام بدول الخليج العربية) أجريت هذه الدراسة في الكويت وهدفت إلي دراسة واقع أساليب تقويم الطلبة المستخدمة في مراحل التعليم العام لدول الخليج العربي وبناء نماذج تتضمن عينات من أساليب متطورة لتقويم الجوانب المعرفية في بعض المواد الدراسية

وتكونت عينة الدراسة من :

أ-أسئلة امتحانات التربية الإسلامية ، اللغة العربية ،الاجتماعيات ،العلوم،الرياضيات للسنوات (1900-1984م).

ب-(195) مشرفا تربويا بواقع مشرف واحد في كل مادة وكل مرحلة دراسية بكل الدول وعدد الردود المستلمة (136).

ج-سبعة من المسئولين عن إدارات التقويم والامتحانات في الدول والأعضاء الذين طلب إليهم كتابة تقارير حول أساليب التقويم المستخدمة في بلادهم .

وقد تم تحليل الأسئلة وفق محكات هي :

أ/ أنواع أسئلة الاختبارات المستخدمة ومدى مناسبتها ومستويات التقويم للمجال المعرفي لتصنيف بلوم .

ب/ تم استخدام النسبة المئوية في معالجة بيانات الدراسة

وكان من نتائج هذه الدراسة في مجال تحليل أسئلة الامتحانات أن هناك عدة أنواع من الأسئلة :

أ. أسئلة مقاليه تتراوح نسبتها بين (59-95%).

ب. أسئلة موضوعية (أسئلة الخطأ والصواب 76%).

1/افتقرت اغلب الأسئلة إلي سلامة الصياغة واللغة .

2/ركزت معظم الأسئلة في تذكر المعلومات والفهم والاستيعاب ووجدت نسبة قليلة فقط تهتم بالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم .

3/عدم تحديد الإجابة وعدم وجود تعليمات لتوجيه الطلبة لطريقة الإجابة وازدحام ورقة الأسئلة بعدد كبير من الأسئلة وعدم وضوح الكثير من الخرائط والإشكال .

2/دراسة عبد الرحمن عبد السلام جامل (1989م):

رسالة دكتوراه غير منشورة بعنوان :(دراسة تقويمية لامتحانات الثانوية العامة لمادة الفلسفة بالجمهورية العربية اليمنية) كلية التربية جامعة طنطا . جمهورية مصر العربية .

هدفت الدراسة إلي :

1/ تحديد الأسس الموضوعية والعلمية للتقويم الجيد والتي يجب توافرها في امتحانات الثانوية العامة بدولة اليمن .

2/ تحليل أسئلة الامتحانات لمادة الفلسفة في ضوء تصنيف (بلوم) للأهداف المعرفية .

3/ توجيه واضعي الامتحانات لكيفية بناء أسئلة امتحانات الثانوية العامة بحيث تشمل كل المستويات المعرفية .

استخدم الباحث المنهج الوصفي وجمع بياناته بواسطة الاستبانة وتحليل أسئلة الامتحانات.

أهم نتائج الدراسة :

1- أن امتحانات الثانوية العامة لا تراعي الكثير من ألأسس والمعايير العامة للتقويم .

2- إن أسئلة امتحانات الفلسفة معظمها تركز على المستويات الدنيا و تهمل المستويات العليا .

3/دراسة : كامل علوان ، الزبيدي (1998م) :

الهدف من تلك الدراسة الكشف عن واقع تجربة الامتحانات الوزارية المركزية في الجامعات العراقية للعامين الدراسيين 1998/97م وما عليها وما ايجابياتها وما سلبياتها من خلال استطلاع (100) أستاذ جامعي من كلا الجنسين وصمم الباحث استمارة خاصة واعتمد النسبة المئوية في تحديد وترتيب الايجابيات والسلبيات وقد استنتج الباحث من خلال النتائج التي توصل إليها ما يأتي :

1/ إن السلبيات التي أثرت على الامتحانات المركزية أكثر من الايجابيات.

2/ إن هذه التجربة جاءت على عجل دون أن تكون هنالك دراسة مسبقة.

3/ لم تقم الوزارة بتطبيق هذه التجربة في جامعة واحدة لأغراض التقويم.

4/ هنالك اتجاه سلبي من قبل أساتذة الجامعة نحو هذه التجربة.

4/دراسة : صلاح الدين عرفة (1990م):

رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان : (تطوير المواد الاجتماعية للصف السادس الابتدائي) كلية البنات جامعة عين شمس . جمهورية مصر العربية .

هدفت الدراسة إلى التعرف على :

1/ طريقة وضع الأسئلة الامتحانية في المواد الاجتماعية للصف (السادس الابتدائي) .

2/ تحديد الأوزان النسبية لعناصر المحتوى التي يجب أن تشملها امتحانات المواد الاجتماعية .

3/ بناء معيار لتقويم الامتحانات للتعرف على مدى تطابق الامتحانات الحالية مع المعيار.

استخدم الباحث المنهج الوصفي وأسلوب تحليل المحتوى لجمع بياناته .

أهم نتائج الدراسة :

1/ أن امتحانات التاريخ والجغرافيا في الصف السادس تركز بصورة كبيرة على العمليات العقلية الدنيا وبخاصة التذكر .

2/ أن الامتحانات تركز على جزء من المقرر الدراسي وتهمل الباقي رغم أن هذا الجزء لا يعبر عن أهمية المقرر .

4/دراسة محمد حاتم سعيد سيف 2008م :

رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان (مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز) جامعة اليرموك الأردن .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز ، وأثر كل من (الخبرة، التخصص، ومكان العمل) في مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية .وقد اتبع الباحث منهج تحليل الاختبار .

استخدم اختبار تحصيلي لقياس معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات كأداة لهذه الدراسة وبعد تحليل نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة أظهرت نتائج الدراسة :

1/ مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز متدن ولم يصل أحد من إفراد عينة الدراسة إلى مستوى المقبول تربويا والمحدد بنسبة (80%) .

2/ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (0.05) في مستوى معرفة أفراد عينة الدراسة بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية تعزى لأي من متغيرات الدراسة (الخبرة ومكان العمل والتخصص) أو التفاعل بينهما على الأداة ككل عدا التفاعل الثلاثي بين متغيرات الدراسة ومكان العمل أو التخصص) في مجال تطبيق الاختبار وإدارته .

2-4-4 :الدراسات الأجنبية :

1/دراسة فرانلكين (1982م):

بحث بعنوان : (تحليل ومقارنة أنواع الأسئلة واستراتيجيات السؤال في ثمان كتب للمواد الاجتماعية لتلاميذ الصف السادس بالولايات المتحدة) . كلية التربية جامعة القاهرة هدفت الدراسة إلى التعرف على ما إذا كانت هذه الكتب تعالج عمليات عقلية عليا أم لا .

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وجمع بياناته بواسطة تحليل أسئلة الامتحانات .

أسفرت نتائج الدراسة عن :

1/ شملت الكتب المدرسية عددا من الأسئلة التي تناولت عمليات عقلية دنيا.

2/ الإستراتيجية الأكثر استخداما في الأسئلة يتم تقديمها بواسطة خط أفقي بمعنى أن الأسئلة كانت تتجه إلى نفس العملية الدنيا وليس عملية عقلية أعلى

2/دراسة باتريسا (Patricia) 1991م:

بحث بعنوان : (تطورات حديثة في التقييم وإجراءات الاختبار في فرنسا) ، وكالة المعلومات الأمريكية .

هدفت الدراسة إلي :

1/ إجراء التقييم والاختبارات للشهادة الثانوية في فرنسا .

2/ معرفة المشكلات التي يواجهها هذا النوع من التعليم .

3/ إمكانية تدعيم المدارس التي تعد لتبني القيادة والمسئولية في المستقبل للمجتمع الفرنسي

3/دراسة ستروثي وريد (1990م) :

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة الاختلافات في تقويم الحصة لدى ثلاث مجموعات مختلفة من المقومين المرتبطة بافتراضاتهم للكفايات التدريسية التي أظهرت (60) معلما أثناء الخدمة .

اعد الباحثان استبانه مكونة من (25) كفاية تدريسية ،تم توزيعها على مجموعة درست أسلوب التقويم الذاتي وأخرى لم تدرسه ، وبالمثل تم جمع البيانات من فئة المعلمين المتعاونين والموجهين حول نفس القائمة من الكفايات والتي تركز على المعايير المتعلقة بالتعليم والتعلم .

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها :

أن قيمة المتوسط الحسابي لم تختلف جوهريا بين المجموعات الثلاثة حول تقويم الحصة في حين كان الاختلاف الجوهري في التقويم المشتق من الطلبة المعلمين ونظائرهم من المعلمين المتعاونين والموجهين في استمرارية الظهور المهني وكذلك عن الاختلاف الجوهري في درجة استخدام الإمكانيات المحلية في تطوير التدريس .

4/دراسة شارل وآخرين 1992Char Sm and Sthes م:

بحث بعنوان : (الاختبار التمهيدي بالمرحلة الثانوية في الصين) . الولايات المتحدة الأمريكية

هدفت الدراسة إلى :

إعادة تنظيم التعليم الثانوي في الصين لمواجهة هذا النوع من التعليم وتتمثل في عدم قدرته على تلبية احتياجات المجتمع الصيني . اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي .

وتوصلت هذه الدراسة إلى الآتي :

أ. تقديم مقترح لتطوير الاختبارات بالمرحلة الثانوية بالصين .

ب. التعليم المهني في الصين يركز على الناحية النظرية أكثر من الناحية العملية ولا يعنى بالاحتياجات الحالية للبلاد من القوى العاملة الفنية وبالتالي لا يحقق الأهداف المنشودة منه .

جـ. إن الاختبارات في المرحلة الثانوية في الصين تركز على الجانب التحصيلي دون الجوانب العملية .

2-1-10 التعليق العام على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الباحثة للدراسات العربية منها والأجنبية لاحظت الباحثة :

1/ أنها مجتمعة تؤكد على أهمية التقويم

2/ امتازت الدراسة عن سابقاتها بأنها تناولت التقويم في كليات التربية في الجامعات نظرا لأهميته .

3/ اقتصرت معظم الدراسات السابقة في أدواتها علي الاستبانة فقط وبعضها استخدم المقابلة ، أما هذه الدراسة استخدمت ثلاث أدوات استبانة موجهة للطلاب واستبانه موجهة للأساتذة والمقابلة وجهت للقائمين على التقويم في كليات التربية في الجامعات .

4/ من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة لاحظت أن هناك نقصا في تناول موضوع التقويم في الجامعات وخاصة كليات التربية .

2-5 -2 مدى الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة :

لقد استفادت الباحثة مما لاشك فيه من الدراسات السابقة من خلال تكوين الخلفية النظرية لهذه الدراسة ، والتعرف على بعض المصادر والمراجع التي استفادت منها الدراسات والمساعدة في بناء أدوات هذه الدراسة والتعرف علي المنهج الذي يخدم هذا النوع من الدراسات ، وساعدت كذلك في تحديد العينة ، تحديد الفروض وأهداف البحث ، أي عينة الدراسة وكيفية تنفيذ الاختبارات من العينة ، كذلك الاطلاع على المعالجات الإحصائية في الدراسات السابقة أدت إلى اختيار الأفضل فيما ينسجم مع سياق الدراسة الحالية ويوصلها إلى أفضل النتائج .كما استفادت من منهجيتها ، وتوصياتها ،ومقترحاتها و حيث جاءت هذه الدراسة استكمالا لتلك الدراسات .

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

3-1مقدمة:

يتضمن هذا الفصل الخطوات الإجرائية للدراسة الميدانية التي اتبعتها الباحثة والتي بواسطتها تم جمع المعلومات والبيانات والتعريف بالمنهج ومجتمع وعينة الدراسة، والمتغيرات التي عالجتها الدراسة والأدوات التي استخدمتها الباحثة وصدق هذه الأدوات وثباتها وتطبيقها وإجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي بموجبها تم تحليل البيانات واستخراج النتائج .

3-2: منهج الدراسة :

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لأنه يعتمد على جمع المعلومات ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلي تعميمات مقبولة مستخدمة في ذلك استبيانات استطلاع الخبراء والمختصين في مجال التقويم التربوي والطلاب في بعض الجامعات كما استخدمت الباحثة الآراء التي استخلصتها من المقابلات التي أجرتها مع بعض أعضاء هيئة التدريس المختصين في التقويم.

3-3: مجتمع الدراسة :

فيما يلي وصف مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من ثلاث فئات الأولى هي أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السودانية بولاية الخرطوم ، أما الفئة الثانية فهي طلاب كلية التربية المستوى الثالث للعام الدراسي 2013-2014 بولاية الخرطوم .

أما الفئة الثالثة تتكون من المختصين بالتقويم من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية .

غطت هذه الدراسة بعض كليات التربية داخل ولاية الخرطوم و جدول رقم (3-1) يوضح هذه الجامعات

جدول رقم (3-1)

الجامعات المستخدمة في الدراسة

الرقم	اسم الجامعة	أماكن وجودها
1	جامعة الخرطوم	الخرطوم
2	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	الخرطوم
3	جامعة أفريقيا العالمية	الخرطوم
4	جامعة أمدرمان الإسلامية	أمدرمان
5	جامعة الزعيم الأزهري	بحري

3-4 :عينة الدراسة وخصائصها :

يعتبر اشتقاق العينة بطريقة ممثلة للمجتمع الأصلي خطوة أساسية في جمع المعلومات والبيانات الضرورية للوصول إلي نتائج دقيقة ، حتى تكون الصيغة ممثلة لجميع خصائص المجتمع الأصلي بدقة من خلال فئات ومفردات وتكوين إطار مرجعي لهذا المجتمع ، وفي ضوء هذا الإطار المرجعي يتم اختيار العينة بحيث تكون ممثلة وشاملة لجميع فئات وعناصر المجتمع الأصلي بدرجة تكفي لتمثيل خصائص هذا المجتمع .

3-4-1 : عينة أعضاء هيئة التدريس :

اختارت الباحثة طريقة العينة العشوائية المنتظمة من مجتمع البحث البالغ عدده (480) عضو هيئة تدريس بكليات التربية جامعات ولاية الخرطوم بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات حتى تكون ممثلة لمختلف فئات المجتمع الأصلي ومناسبة في حجمها.

أما طريقة العينة المرحلية والخطوات التي اتبعتها الباحثة في اختيار عينة أعضاء هيئة التدريس على النحو التالي :

1/ تم جمع إحصائيات تقديرية تشمل عدد العاملين في المرحلة الجامعية.

2/ حسب نسبة التمثيل بواقع30 %.

أهم السمات التي ميزت مجتمع عينة البحث بالأرقام والنسب المئوية والتي يوضحها الجدول (3-2) :

جدول رقم (3-2) يبين عينة أعضاء هيئة التدريس ونسبتها المئوية من مجتمعها الأصلي وطريقة اختيارها :

جدول رقم (3-2)

يوضح توزيع عينة البحث لاعضاء هيئة التدريس من حيث مكان العمل

الرقم	مكان العمل	حجم العينة	النسبة إلى حجم المجتمع
1	كلية التربية جامعة الخرطوم	155	%32.292
2	جامعة الزعيم الأزهري	112	%26.042
3	كلية التربية جامعة امدرمان الإسلامية	100	%20.833
4	كلية التربية جامعة السودان	70	%14،583
5	كلية التربية جامعة أفريقيا	23	%6.25
	المجموع	480	%100

وللخروج بنتائج دقيقة قدر الإمكان حرصت الباحثة على تنوع عينة البحث من حيث شمولها على الأتي :

1/ الإفراد من حيث الجامعات فقد غطت كليات التربية بجامعات ولاية الخرطوم وهي (الخرطوم ، السودان للعلوم والتكنولوجيا ، امدرمان الإسلامية ، أفريقيا العالمية ، الزعيم الأزهري).

2/ الأفراد من مختلف المؤهلات العلمية (ماجستير ، دكتوراه).

3/ الأفراد من مختلف التخصصات (اللغات ، العلوم التربوية ، التقنيات التربوية ، علم النفس التربوي ، القياس والتقويم ، التخصصات العلمية والأدبية).

4/ الأفراد من مختلف سنوات الخبرة (1 – 5 سنوات ، 6 – 10 سنوات ، 11 – 15 سنة ، أكثر من 15 سنة).

وفيما يلي وصف مفصل لأفراد عينة البحث وفقاً للمتغيرات :

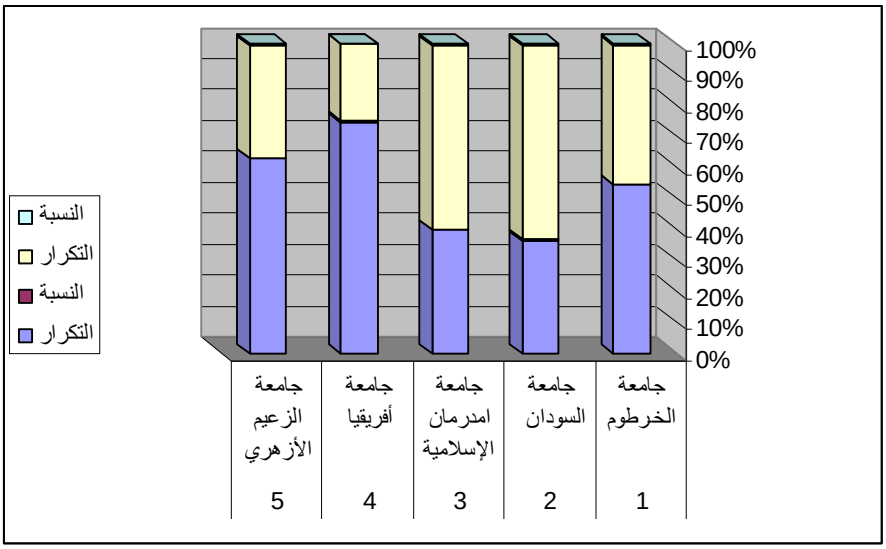
1-النوع:

جدول رقم (3-3)

عينة أعضاء هيئة التدريس من حيث النوع

الرقم	الكلية	الذكور		الإناث	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1	جامعة الخرطوم	22	14,67	18	%12
2	جامعة السودان للعلوم والتكنولجيا	11	%7.3	19	%12.67
3	جامعة امدرمان الإسلامية	12	%8	18	%12
4	جامعة أفريقيا العالمية	15	%10	5	%3,3
5	جامعة الزعيم الأزهري	19	%12.67	11	%7.3

شكل رقم (3-1) يبين متغير النوع لأعضاء هيئة التدريس



2-المؤهل العلمي :

يوضح الجدول رقم (3-4) والشكل رقم (3-2) التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث وفق متغير المؤهل العلمي .

جدول رقم (3-4)

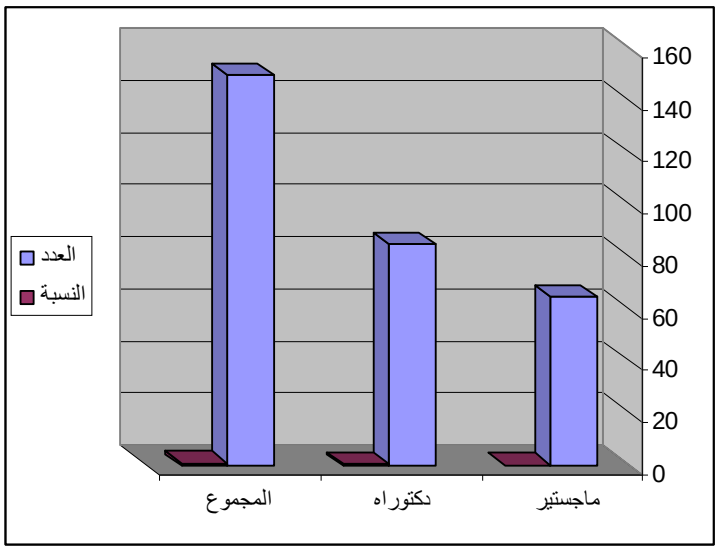
وصف عينة أعضاء هيئة التدريس من حيث المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
ماجستير	65	%43.33

دكتوراه	85	%56.67
المجموع	150	%100

من الجدول رقم (4-2) والشكل رقم أن غالبية أفراد عينة البحث من حملة شهادة الدكتوراه ، حيث بلغ عددهم (85) فرداً ويمثلون ما نسبته (56.67%) من النسبة الكلية وتضمنت (65) فرداً بنسبة (43.33%) من حملة شهادة الماجستير .

شكل رقم (3-2) يبين متغير المؤهل العلمي



3-الدرجة الوظيفية:

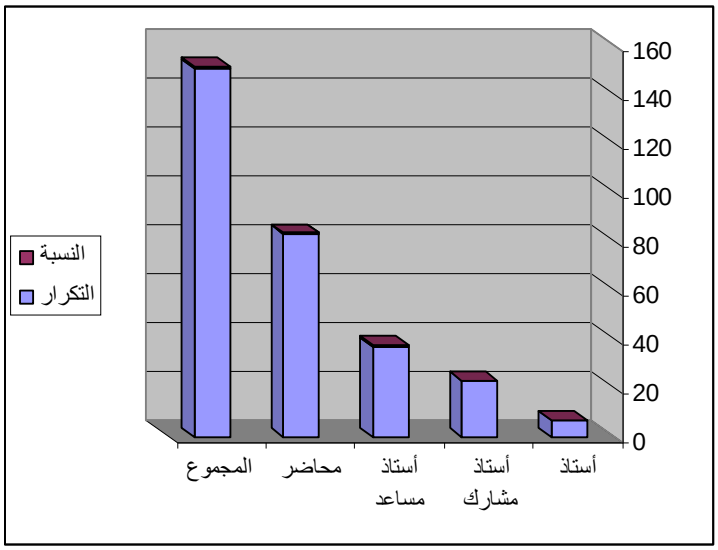
الجدول رقم (3-5) يمثل أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس وفقا للدرجة الوظيفية

جدول رقم (3-5)

عدد أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس وفق للدرجة الوظيفية

الدرجة الوظيفية	التكرار	النسبة
أستاذ	7	%4.67
أستاذ مشارك	30	%20
أستاذ مساعد	47	%31,33
محاضر	66	%44
المجموع	150	%100

شكل رقم (3-3) يبين متغير الدرجة الوظيفية لعينة أعضاء هيئة التدريس



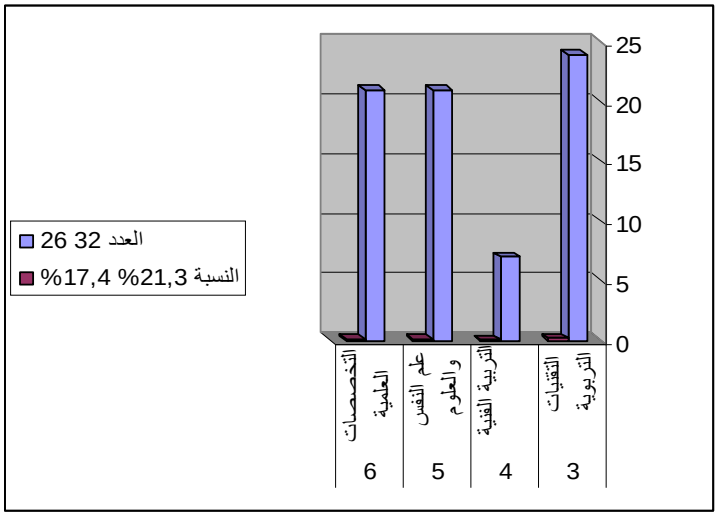
4-التخصص:

جدول رقم (3-6)

التوزيع التكراري لأفراد عينة أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير التخصص:

الرقم	التخصص	العدد	النسبة
1	اللغات	32	%21,3
2	العلوم التربوية	26	%17,4
3	التقنيات التربوية	24	%16
4	التربية الفنية	7	%4.67
5	علم النفس والعلوم الأسرية	21	%14
6	التخصصات الأدبية	24	%16
7	التخصصات العلمية	23	%15

شكل رقم (3-4) يبين أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس وفق متغير التخصص



يتبين من الجدول رقم (3-4) والشكل رقم (3-4) أن غالبية أفراد عينة البحث هم من تخصص اللغات حيث بلغ عددهم (32) فرداً ويمثلون نسبة (21,3%) من العينة الكلية أما

العلوم التربوية (المناهج وطرق التدريس ، الإدارة التعليمية، أصول التربية) بلغ عددهم (26) فرداً بنسبة 17.4% ، أما علم النفس والعلوم الأسرية كان عددهم (21) فرداً بنسبة بلغت (14%) أما تخصص التقنيات التربوية كان أفراد عينتهم (24) فرداً بنسبة 16% والتخصصات الأدبية كان أفراد عينتهم (19) فرداً بنسبة (12,7%) ومن التخصصات العلمية (فيزياء ، كيمياء ، علم أحياء) حيث بلغ عددهم (21) ويمثلون نسبة (14%).

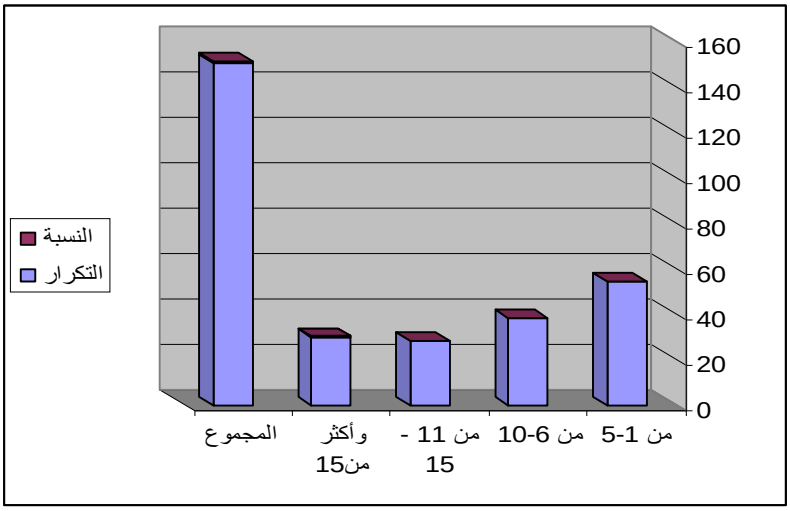
5-سنوات الخبرة:

لتحديد خصائص العينة من حيث سنوات الخبرة تم تصنيفها في أربع فئات والجدول رقم (3-7) يوضح ذلك:

جدول رقم (3-7) وصف عينة أعضاء هيئة التدريس من حيث سنوات الخبرة

عدد السنوات	التكرار	النسبة
من 1-5	54	%36
من 6-10	38	%25.33
من 11-15	28	%18.67
أكثر من 15	30	%20
المجموع	150	%100

شكل رقم (3-5) يبين أفراد عينة البحث وفق متغير سنوات الخبرة



يتضمن الجدول رقم (3-7) والشكل رقم (3-5) إن هنالك 54فرداً بنسبة (36%) لهم خبرة ما بين 1 – 5 سنوات وهنالك 38فرداً بنسبة (25.33 %) لهم خبرة ما بين 6-10 سنوات ، وهنالك (28) فرداً بنسبة (18.67 %) لهم خبرة ما بين 11-15 سنة وتضمنت العينة على (30)فرداً بنسبة (20%) لهم خبرة أكثر من 15 سنة.

3-4-2: عينة الطلاب بكليات التربية في ولاية الخرطوم :

طريقة العينة المرحلية بالنسبة للطلاب

1/ تم جمع إحصائيات تشمل عدد الطلاب في كليات التربية بالجامعات بولاية الخرطوم خلال العام الدراسي 2013 – 2014م.

2/ حسب نسبة التمثيل بواقع 30% من مجتمع الطلاب .

ثانيا : وصف عينة طلاب بكليات التربية :

تم اختيار عينة البحث من فئة الطلاب بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغ عدد أفراد العينة (337) طالبا أي ما نسبته 30% من مجتمع الدراسة والجدول رقم (3-8) يوضح مجتمع طلاب كليات التربية بالجامعات بولاية الخرطوم .

الجدول رقم (3-8) مجتمع طلاب كليات التربية بالاقسام المختلفة

القسم / الجامعة	رة التربوية	المناهج وطرق التدريس	علم النفس التربوي	اصول التربية	التقنيات التربوية	تربيه فنيه	ميكانيكا	مدنيه	كهرباء	فيزياء	أساس	لغه عربيه	فرنسي	كيمياء	رياضيات	تربيه رياضيه	احياء	انجليزي	جغرافيا	تاريخ	علوم اسريه	دراسات إسلاميه	تربيه خاصه	المجموع
الخرطوم			43							61		70	20	69	72	16	70	58	72	37	80			668
السودان			68			31	25	33	33	52	63	56	45	52	51									509
امدرمان الإسلامية										100		180			110		95	88	139		70	212	73	
الزعيم الأزهري			9							44		29		30	44		30	39	26	44		13		300
إفريقيا	28طلب	20	31	33	26																			213

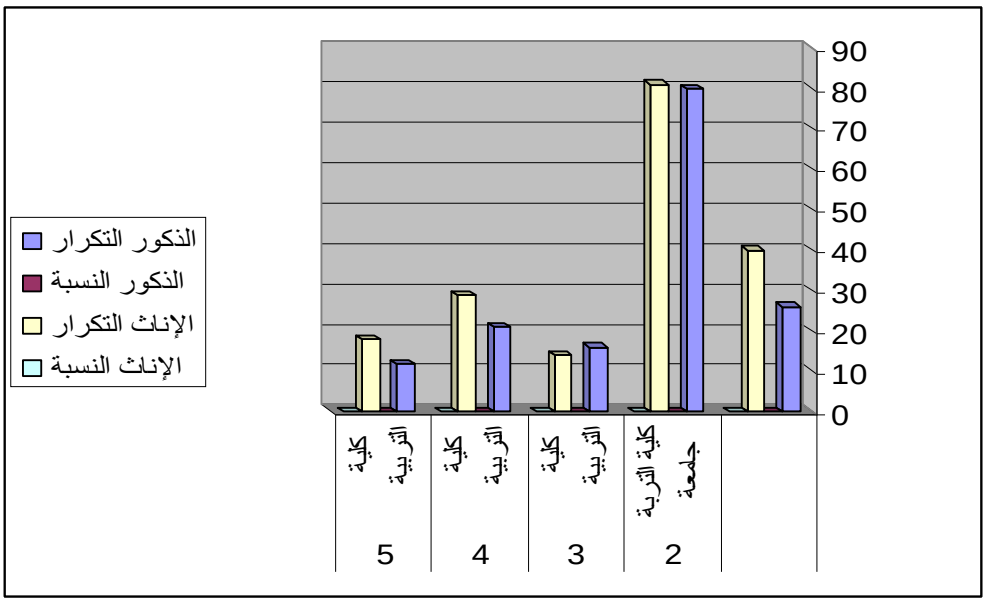
1-النوع:

جدول رقم (3-9)

وصف عينة الطلاب من حيث متغير النوع

الرقم	الجامعة	الذكور		الإناث	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1	كلية التربية جامعة الخرطوم	26	%7.72	40	%11.87
2	كلية التربة جامعة امدرمان الإسلامية	80	%23.73	81	%23.74
3	كلية التربية جامعة أفريقيا العالمية	16	%4.75	14	%4.16
4	كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا	21	%6.23	29	%8.61
5	كلية التربية جامعة الزعيم الأزهري	12	%3.56	18	%5.14

شكل رقم (3-6) يبين متغير النوع لعينة الطلاب



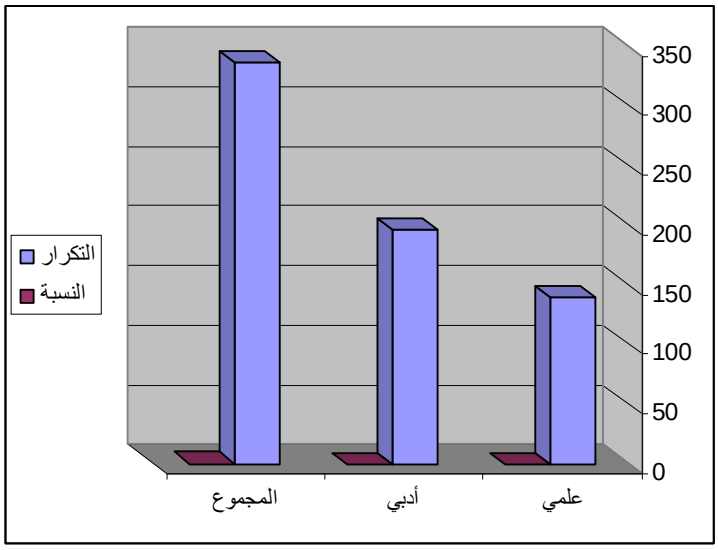
2-**التخصص**:

الجدول رقم (3-10) يوضح عينة الطلاب من حيث التخصص العلمي

جدول رقم (3-10) متغير التخصص لعينة الطلاب

التخصص	التكرار	النسبة
علمي	140	%41.54
أدبي	197	%58.46
المجموع	337	%100

شكل رقم (3-7) يبين متغير التخصص العلمي لعينة الطلاب



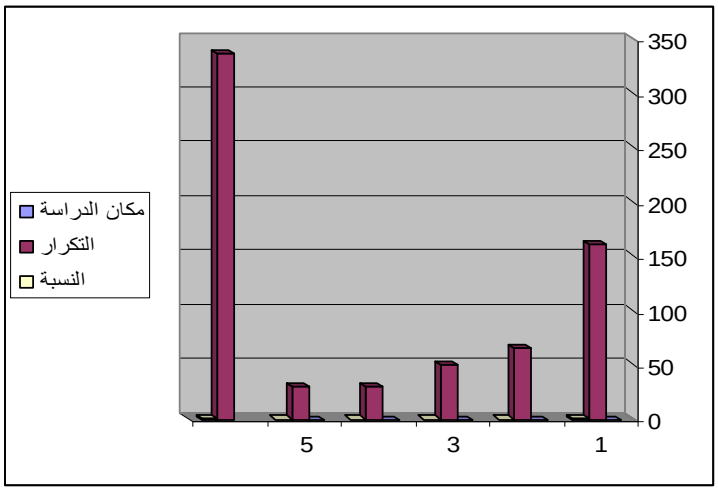
3- الجامعة:

جدول رقم (3-11)

وصف عينة الطلاب من حيث مكان الدراسة

الرقم	مكان الدراسة	التكرار	النسبة
1	كلية التربة جامعة امدرمان الإسلامية	161	% 47.774
2	كلية التربية جامعة الخرطوم	66	%19.585
3	كلية التربية جامعة السودان	50	%14.837
4	كلية التربية جامعة أفريقيا	30	% 8.902
5	كلية التربية جامعة الزعيم الأزهري	30	% 8.902
المجموع		337	%100

شكل رقم (3-8) يبين متغير مكان الدراسة لعينة الطلاب



يثبت من الجدول رقم (3-11) والشكل رقم (3-8) إن (161) فرداً من جامعة أم درمان الإسلامية بما نسبته (47.774%) من العينة الكلية ومن جامعة الخرطوم بلغ عددهم (66) فرداً ويمثلون ما نسبته (19.585%) من العينة الكلية و (50) فرداً من جامعة السودان بما نسبته (14.837%) و (30) فرد من جامعة الزعيم الأزهري بما نسبته (8.902%) من العينة الكلية و (30) فرد من جامعة أفريقيا العالمية بما نسبته (8.902%) من العينة الكلية

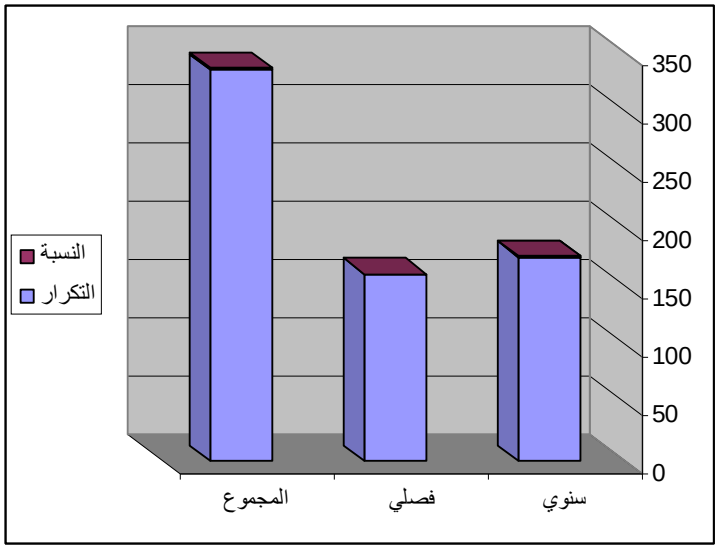
4-نظام الدراسة :

الجدول رقم (3-12) والشكل رقم (3-9) يوضح عينة الطلاب من حيث نظام الدراسة

جدول رقم (3-12) يبين متغير نظام الدراسة لعينة الطلاب

النظام الدراسي	التكرار	النسبة
سنوي	176	%52.23
فصلي	161	%47.77
المجموع	337	%100

شكل رقم (3-9) يبين متغيرنوع نظام الدراسة لعينة الطلاب



يتبين من الجدول رقم ( ) والشكل رقم أن 176 من الطلاب يدرسون بنظام السنوي بما نسبته 52.23% و 161 من الطلاب يدرسون بالنظام الفصلي بما نسبته 47.77%

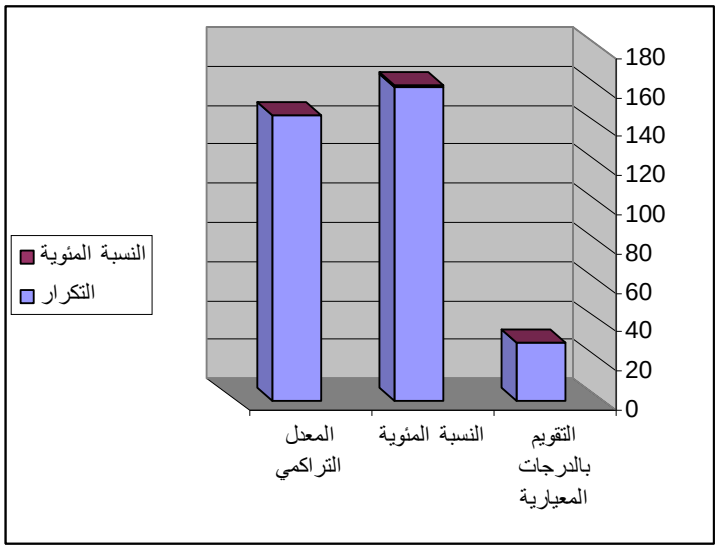
5-التقويم المستخدم :

الجدول رقم (3-13) يوضح عينة الطلاب وفقاً للتقويم المستخدم

جدول رقم (3-13) يوضح التقويم المستخدم

التقويم المستخدم	التكرار	النسبة المئوية
النسبة المئوية	161	%47.77
المعدل التراكمي	146	%43.32
التقويم بالدرجات المعيارية	30	%8.91

شكل رقم (3-10) يبين متغيرنوع التقويم المستخدم لعينة الطلاب



3-5أدوات الدراسة :

3-5-1الاستبانة :

تتنوع الأساليب لجمع البيانات والمعلومات حسب طبيعة الموضوع وحسب مجالات البحث ونوع الدراسة والتعميم المنهجي . وتعتمد دقة النتائج المرجوة على دقة البيانات والمعلومات وبالتالي تكون على درجة عالية من الموضوعية ، واستخدمت الباحثة لجمع المعلومات الأدوات التالية :

3-5-1-1 : الاستبيان الموجه لأعضاء هيئة التدريس :

ولتحديد عملية التصميم والتقنين للاستبانة ركزت الباحثة على قواعد أساسية لازمة لجميع مراحل تصميم وتقنين أداة البحث وأهم القواعد :

1/ شكل الاستمارة من حيث التنسيق

2/ نوع الأسئلة

3/ صياغة العبارات من حيث اللغة

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة التي وجهت إلى أساتذة كليات التربية بالجامعات السودانية بولاية الخرطوم مستفيدة من الدراسات السابقة الشبيهة أو القريبة الصلة بهذا البحث، قامت الباحثة بإعداد التصميم النهائي بغرض التحقق من الفروض التي وضعتها الباحثة ولقد احتوت الاستبانة على معلومات تحدد الغرض من الاستبيان كما اشتملت على جزئيين رئيسين وهما الجزء الأول ويتضمن المتغيرات التالية :

1/ **الجامعة** : وذلك لتحديد التوزيع الجغرافي لمجتمع عينة البحث

2/ **الجنس** : وذلك لتحديد توزيع عينة البحث من حيث الجنس أو النوع .

3/ **التخصص**

4/ **المؤهل العلمي** : وذلك لتحديد توزيع المستويات التأهيلية التي تميزت بها عينة البحث

5/ **الخبرة** : وذلك لحصر توزيع مجتمع العينة وفق هذا العامل الهام.

وتكون الجزء الثاني من الاستبانة من (48) عبارة تشمل أربعة محاور متدرجة بمقياس ليكارت الخماسي المتدرج الذي يتكون من خمسة مستويات (أوافق بشدة ، أوافق ، لا أدري ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة) .

لقد مر إعداد الاستبانة الموجهة لأعضاء هيئة التدريس من حيث تصميمها ووضعها في الصيغة النهائية بالخطوات التالية :

أولاً : تم تحديد المجالات التي ستغطيها الاستبانة الأولى مستفيدة في كيفية بنائها من بعض البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

ثانياً : تم التصميم والصياغة المبدئية وفقآ للأسس والقواعد التي يجب مراعاتها والعمل بها عند وضع الاستبانة وبنائها . وعلي ضوء هذه الأسس تمت صياغة محاور الاستبانة على شكل وحدات أو بنود محددة كل منها يتكون من مجموعة من الأسئلة (العبارات) .

وقد تكونت الاستبانة من الجزء الأول و يشتمل على خطاب تقديم والذي يحمل الغرض من الاستطلاع أما الجزء الثاني يحتوي على كيفية الإجابة واستجابات متدرجة من مقياس ليكارت الخماسي

اشتملت الاستبانة علي أربعه محاور:

المحور الأول : يتضمن النظم المتبعة في التقويم في كليات التربية ويشمل (15) عبارة

المحور الثاني : يتضمن نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية وتحقيق العدالة بين الطلاب ويشمل (10) عبارات

المحور الثالث : يتضمن واقع تقويم أداء الطالب الجامعي في كليات التربية ويشمل(14) عبارات

المحور الرابع : يتضمن الكفايات الواجب توافرها لتصميم نموذج تقويمي ويشمل (9) عبارات.

ثالثا : لوضع الاستبانة في صورتها النهائية والتأكد من مدى شموليتها وموضوعيتها ودقتها ووضوح صياغتها ، فقد قامت الباحثة بعرض الاستبانة على العاملين في مجال التقويم التربوي في كليات التربية للتعرف على آرائهم وملاحظاتهم لمعرفة وضوح عبارات الاستبانة وما ينبغي تعديله أو إضافته أو حذفه وبعد ذلك تم عرض الاستبانة في صورتها الميدانية على لجنة التحكيم من المتخصصين في العلوم التربوية من حملة الدكتوراه ومن أصحاب التخصصات في القياس والتقويم التربوي والمناهج .

وفي ضوء آراء وملاحظات وتوجيهات أعضاء لجنة التحكيم ، قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات وحذف بعض العبارات منعا للتكرار . وتمت صياغة الاستبانة في صورتها النهائية الموجودة في الملحق رقم (2) .

هذا وقد أصبحت الاستبانة بشكلها النهائي تشمل (48) عبارة رتبت وفق ميزان التقدير الخماسي (ليكرت) وقد طلب من المستجيب أن يؤشر بعلامة (√) أما م ما يراه صحيحاً .

3-5-2 : الاستبانة الموجهة لطلاب كليات التربية بولاية الخرطوم:

وضعت الباحثة الجوانب التالية في الاعتبار عند تمثيل عينة الطلاب من حيث:

1/ النوع .

2/ الجامعة .

3/ نظام الدراسة .

4/ التقويم المستخدم.

يتكون الجزء الأول من خطاب تقديم والذي يحمل الغرض من الاستطلاع ، أما الجزء الثاني ويشتمل على توجيهات تعين الطالب في كيفية الإجابة .

يتكون الجزء الثالث من ثلاثة محاور رئيسية بجانب البيانات الأولية حول عنصر العينة،وفي ضوء آراء وملاحظات وتوجيهات أعضاء لجنة التحكيم من المحاضرين ومساعدي التدريس

والطلاب في بعض الجامعات ، قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات وحذف بعض العبارات منعا للتكرار . وتمت صياغة الاستبانة في صورتها النهائية الموجودة في الملحق رقم (3) .

هذا وقد أصبحت الاستبانة بشكلها النهائي تشمل (31) عبارة ورتبت الاستجابات وفق ميزان التقدير الثلاثي.

3-6 ثبات الاستبيان :

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاستبيان بطريقة إعادة الاختبار .

حساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (Test and retest)

في هذه الطريقة يطبق الاختبار على المجموعة من المفحوصين (عينة تقنين الاختبار) وبعد فاصل زمني يتراوح بين ثلاثة أسابيع وشهر يعاد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة ثم يتم حساب معامل الارتباط Correlation coefficient بين درجات أفراد عينة التقنين في التطبيقين الأول والثاني فيكون معامل الارتباط الناتج هو ثبات الاختبار (محمود عبد الحليم موسى 1997م).

حساب معامل الثبات بطريقة الرتب

$$ر = 1 - \frac{6 \text{ مج ف}2}{\text{ن}(\text{ن}2-1)}$$

حيث مج ف2 هو مجموع مربعات الفروق بين كل رتبتين ون هي عدد الأفراد

3-6-1 : ثبات الاستبيان الموجه لأعضاء هيئة التدريس :

بالإشارة إلى الملحق رقم (6) نجد أن ثبات الاستبيان = 0.857

3-6-2 : ثبات الاستبيان الموجه للطلاب :

وبالإشارة الى الملحق رقم (7) نجد أن الثبات = 0.95

صدق الاستبانة Validity :

3-7-1 : صدق الاستبانة الموجهة لأعضاء هيئة التدريس :

قامت الباحثة بإيجاد الصدق الذاتي إحصائيا باستخدام معادلة الصدق الذاتي :

للتحقق من مدى صدق عبارات الاستبانة ، قامت الباحثة بعرضها على لجنة من المحكمين المشار إليها سابقا وطلبت الباحثة من المحكمين الحكم على صياغة العبارات من حيث مناسبتها ومناسبة العبارة للمحور الذي تنتمي إليه ، ومن ثم قامت الباحثة بحذف بعض العبارات حسب رأى المحكمين وتعديل البعض الأخر . ثم عرضت الباحثة الاستبانة في صورتها النهائية على الأستاذ المشرف على البحث ووافق على توجيهات المحكمين باعتبار خبراتهم الطويلة في التحكيم ومعرفتهم التامة بالمعايير التي قننت بها الاستبانة .

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة ، قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وذلك للتأكد من ملائمة استمارة الاستبانة لغرض البحث من حيث كيفية استجابة أعضاء هيئة التدريس وفهمهم للعبارات ، وبعد إجراء التجربة الاستطلاعية للتحقق من صدق وثبات الاستبانة بمعالجة البيانات المتعلقة بالتجربة بالطرق الإحصائية المتبعة ثم تحليلها وتفسيرها للحصول على معامل الثبات والصدق .

الصدق = $\sqrt{\text{الثبات}}$

صدق الاستبانة الموجهة للأساتذة = $\sqrt{0.857}$ = 0.926

3-7-2 ثانياً: صدق الاستبانة الموجهة للطلاب:

قامت الباحثة بإيجاد الصدق الذاتي إحصائيا باستخدام معادلة الصدق الذاتي :

الصدق = $\sqrt{\text{الثبات}}$

صدق الاستبانة الموجهة للطلاب = $\sqrt{0.95}$ = 0.975

3-8 المقابلة الشخصية :

بالإضافة إلى للاستبانة لجمع المعلومات فقد استخدمت الباحثة المقابلة الشخصية للحصول على بعض المعلومات التي تفيد هذا البحث والتي يتعذر الحصول عليها باستخدام أدوات وأساليب أخرى ، وصممت الباحثة المقابلة لإجرائها مع القائمين على أمر التقويم في كليات التربية وقد تكونت من عدد من الأسئلة توفر للمستجيب الفرصة الكاملة لإبداء الرأي ووجهة النظر الخاصة .وقامت الباحثة باختيار خمسة من القائمين على أمر التقويم في كليات التربية في ولاية الخرطوم

استهدفت المقابلة القائمين على أمر التقويم بكليات التربية والتي مثلتها عينة البحث بجامعات (الخرطوم- السودان– إفريقيا – ام درمان الإسلامية – الزعيم الأزهري).

وضعت أسئلة المقابلة الشخصية على نسق المقابلة شبه المقننة وفيها الأسئلة لا يتبعها اختيارات محددة ولكن تصاغ بحيث تسمح بالإجابات الفردية ، فالسؤال مفتوح ولكنه محدد للغاية في محتواه . وتمتاز المقابلة شبه المقننة بأنها تسمح بوجود علاقة تفاعلية بين الباحث والمستجيب مما يجعله يقبل على المقابلة ويبذل جهده في إعطاء المعلومات الضرورية (رجاء أبو علام ، مرجع سابق ، ص 429) .

تطبيق المقابلة الشخصية :

ولمعرفة مدى جاهزية أسئلة المقابلة الشخصية ، تم تجريبها مع عينة مصغرة من بعض المعنيين بأمر التقويم بكليات التربية وذلك للوقوف على استجابتهم وتقدير جدوى طرح أسئلة المقابلة الشخصية .

بعد التحقق من قدرة أسئلة المقابلة الشخصية في جمع المعلومات التي من أجلها وضعت ، شرعت الباحثة في تطبيقها على عينة من القائمين على أمر التقويم بكليات التربية وتم تطبيق المقابلة الشخصية في الخطوات التالية :

1/ تحديد الوقت المناسب بالنسبة للمستجيبين لإجراء المقابلة وكذلك المكان .

2/ إجراء المقابلة بعد التأكد من جاهزية المستجيبين للإجابة على الأسئلة , وذلك بإعطائهم الفرصة لتقديم أية استفسارات حول المقابلة قبل البدء في توجيه الأسئلة .

3/ تم تدوين إجابات الأسئلة بالنص كما وردت دون إضافة أو تعديل أو حذف.

وجدت الباحثة تجاوبا كبيرا من المستجيبين ودرجة عالية من الحماس أثناء إجراء المقابلة الشخصية الأمر الذي أفضي بكثير من المعلومات التي أفادت الباحثة .

الفصل الرابع

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

4-1مقدمة :

استعرضت الباحثة في الفصل الثالث مجموعة من الإجراءات الميدانية للبحث والتطبيق الميداني لجمع المعلومات .

اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

1-تناولت كل محور من محاور الاستبيان علي حده
2-استخدمت الاحصاءات اللازمة كالنسبة المئوية والتحليل الاحصائي الذي يقود الي النتائج .
3-التحقق من فروض البحث .

4-2 تحليل استجابات عينة اعضاء هيئة التدريس بكليات التربية حول عبارات الاستبانة:

1-الفرض الأول : النظم المتبعة في التقويم في كليات التربية تنقصها الدقة :

اعتمدت الباحثة على إجابات أعضاء هيئة التدريس لاختبار هذا المحور لجأت الباحثة لإستخدام اختبار مربع كا والجداول الإحصائية (4-1)الي (4-4) تبين ذلك:

جدول رقم (4-1) يوضح التكرارات وقيمتي كا2 المحسوبة والمقروءة :

رقم العبارة	العبارة	التكرارات										قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 المقروءة عند مستوى الدلالة 0.05	التفسير
		أوافق جدا	%	أوافق لحد ما	%	لا أدري	%	لا أوافق	%	لا أوافق بشدة	%			
1	تختلف نظم التقويم في كليات التربية من جامعة لأخرى	90	60	22	14	14	9	8	5	-	-	79	9.49	دالة
2	الكليات التي تستخدم النظام المعياري نتائج طلابها أكثر اعتدالاً في المنحنى الاعتدالي	60	40	31	20	11	7	28	18	20	13	75	9.49	دالة
3	النظام التراكمي المستخدم في بعض الكليات غير مفضل لدى الطلاب	30	20	47	31	16	22	34	15	23	22	18	9.49	دالة
4	نظام الساعات المعتمدة الذي تتبعه بعض الكليات أكثر عدالة في نظر الطلاب	57	38	59	39	14	9	32	21	18	12	41	9.49	دالة
5	نظام الدرجات الخام المستخدم في بعض الكليات يقلل دافعية التعلم لدى الطلاب	61	40	37	24	9	6	22	14	21	14	97	9.49	دالة
6	النظام المعياري يعتمد على معالجات إحصائية دقيقة	55	36	26	17	15	10	30	20	14	9	45	9.49	دالة
7	النظام المعياري يحدد وضع الطالب النسبي	58	38	38	25	21	14	20	13	13	8	43	9.49	دالة
8	الزمن المتاح لعملية التقويم غير كاف	24	16	83	55	14	9	9	6	10	6	119	9.49	دالة
9	تستخدم كليات التربية أدوات ووسائل تقويمية مناسبة	31	20	50	33	9	6	38	25	22	14	32	9.49	دالة
10	يستفاد من التغذية الراجعة لتجويد العملية التقويمية	59	39	22	14	7	4	39	62	23	15	52	9.49	دالة
11	تقيس أدوات التقويم في المنهج ما وضعت لقياسه	34	22	42	28	5	3	39	62	30	9	34	9.49	دالة
12	تراعى أساليب التقويم المستخدمة الفروق بين الطلاب	36	24	53	35	10	6	40	26	11	7	77	9.49	دالة
13	يساعد التقويم علي إعادة صياغة الأهداف	65	43	53	35	2	1	17	11	13	8	79	9.49	دالة
14	يساعد التقويم في التعرف علي سلبيات الاختبار في المادة	54	36	40	26	14	9	27	24	15	10	68	9.49	دالة
15	تتبع كليات التربية أسلوب التقويم المستمر خلال الفصل الدراسي	36	24	49	32	5	3	33	22	27	18	41	9.49	دالة

يتبين من الجدول رقم (4-1) ما يلي :

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الاولى (79) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية (9.44)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة0.05 و هذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 ولصالح الموافقين جدا علي ''اختلاف نظم التقويم في كليات التربية ''.

وبلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الثانية (75) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية (9.44)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 ولصالح الموافقين جدا علي ''الكليات التي تستخدم النظام المعياري نتائج طلابها أكثر اعتدالا في المستوى ألاعتدالي ''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الثالثة (18) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية (9.44)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين لحدما ''علي النظام التراكمي المستخدم في بعض الكليات غير مفضل لدى الطلاب'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الرابعة (41) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية (9.44)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين لحد ما علي'' نظام الساعات الذي تتبعه بعض الكليات أكثر عدالة في نظر طلابها''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الخامسة (97) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية (9.44)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين جداً علي''نظام الدرجات الخام المستخدم الذي تتبعه بعض الكليات يقلل من دافعية التعلم لدى الطلاب''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة السادسة (45) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية (9.44)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين جداً علي ''النظام المعياري الذي تتبعه بعض الكليات يعتمد على معالجات إحصائية دقيقة''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة السابعة (43) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية (9.44)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين جداً علي''النظام المعياري الذي تتبعه بعض الكليات يحدد وضع الطالب النسبي'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء العبارة الثامنة (119) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية (9.44)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين لحدما علي'' ان الزمن المتاح لعملية التقويم غير كاف''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة التاسعة (32) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية (9.44) وعند مستوى دلالة 0.05عند درجة حرية (4) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين لحد ما علي'' تستخدم كليات التربية أدوات ووسائل تقويمية مناسبة''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة العاشرة (52) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية (9.44)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة0.05لصالح الموافقين جداً على ''انه يستفاد من التغذية الراجعة لتجويد العملية التقويمية'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الحادية عشر (34) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية (9.44)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين يوافقون لحدما علي'' ان أدوات التقويم تقيس في المنهج ما وضعت لقياسه ''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الثانية عشر (77) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية (9.44)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقون لحد ما علي ''ان أساليب التقويم تراعي في المنهج الفروق بين الطلاب'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الثالثة عشر (79) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية (9.44)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقون جداً علي ''ان التقويم يساعد علي إعادة صياغة الأهداف'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الرابعة عشر (68) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية (9.44)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقون جداًعلي ان '' التقويم يساعد في التعرف علي سلبيات الاختبار في المادة ''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء العبارة الخامسة عشر (41) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية (9.44)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقون لحدما على'' ان كليات التربية تتبع اسلوب التقويم المستمر خلال الفصل الدراسي''.

العلاقة بين المحور والمتغيرات في الاستبيان :

1/ متغير المؤهل العلمي :

علاقة المحور الاول بمتغير المؤهل العلمي : ينص المحور الاول علي النظم المتبعة في التقويم في كليات التربية وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير المؤهل العلمي تبين ان هناك تباين بين آراء حملة الدكتوراة والماجستير الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي حيث اصبحت دالة عند المستوى (0.05) لصالح حملة الماجستير

كما موضح في الجدول رقم (4-2):

جدول رقم (4-2) قيمة مربع كاي للمحور الاول لمتغير المؤهل العلمي :

المؤهل العلمي	الاجابات					الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي
ماجستير	372	358	9	190	115	3.62	4	518.2
دكتوراة	283	223	82	15	99	3.52		

2/علاقة متغير الدرجة الوظيفية:

ينص المحور الاول علي النظم المتبعة في التقويم في كليات التربية وبعد تحليل عينة البحث ومقارنتها مع متغير الدرجة الوظيفية تبين ان هناك تباين بين آراء الدرجات المختلفة حول النظم المتبعة في التقويم في كليات التربية الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي حيث اصبحت دالة عند المستوى (0.05) لصالح الاستاذ المشارك.

كماهو موضح في الجدول رقم (4-3):

جدول رقم (4-3) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الاول لمتغير الدرجة الوظيفية :

الدرجة الوظيفية	الاجابات					الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي
استاذ	21	26	15	23	17	3.11	4	598.41
استاذ مشارك	161	138	32	65	54	3.64		
استاذ مساعد	243	205	41	121	85	3.68		
محاضر	223	294	69	200	105	3.37		

3/ سنوات الخبرة :

المحور الاول سنوات الخبرة :

ينص المحور الاول علي النظم المتبعة في التقويم في كليات التربية وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير سنوات الخبرة تبين ان هناك تطابق بين آراءالدرجات الوظيفية المختلفة حول النظم المتبعة في التقويم في كليات التربية الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي .

كما موضح في الجدول رقم (4-4):

جدول رقم (4-4) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الأول لمتغير سنوات الخبرة :

سنوات الخبرة	الاجابات					الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي
1-5	280	229	58	147	96	3.58	4	288.89
11-	170	136	46	116	75	3.42		
15-11	152	138	28	64	38	3.7		
أكثر من 15	137	132	34	84	53	3.49		

اعتمدت الباحثة على إجابات أعضاء هيئة التدريس لاختبار هذا المحور لجأت الباحثة إلي اختبار مربع كا والجداول الإحصائية رقم (4-5) تبين ذلك:

جدول رقم (4-5) يوضح التكرارات وقيمتي كا2 المحسوبة والمقروءة :

رقم العبارة	العبارة	التكرارات										قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 المقروءة عند مستوى الدلالة 0.05	التفسير
		أوافق جدا	%	أوافق لحدما	%	لا أدري	%	لا أوافق	%	لا أوافق مطلقاً	%			
1	نظم التقويم المستخدمة تحفظ للطالب وضعه النسبي بين زملائه	29	19	32	21	20	18	59	39	10	6	94	9.49	دالة
2	نظم التقويم تتأثر بالظروف الخارجية المختلفة	78	52	23	15	7	4	31	20	11	7	108	9.49	دالة
3	نظام التقويم المتبع يظهر الأداء الحقيقي للطلاب	34	22	58	38	2	1	36	24	20	18	71	9.49	دالة
4	أسلوب التقويم المستخدم في الكلية مفهوم لدى الطالب	32	21	14	9	3	2	63	42	31	20	60	9.49	دالة
5	يطبق تقومي الأداء الأكاديمي عن طريق الأعمال الفصلية	30	20	45	30	-		32	21	43	28	43	9.49	دالة
6	يطبق تقويم الأداء الأكاديمي عن طريق التقويم المستمر	35	23	38	25	10	6	44	29	23	15	28	9.49	دالة
7	نظم التقويم المستخدمة تشجع الطلاب علي الاستذكار	34	22	27	18	11	7	46	30	32	21	22	9.49	دالة
8	نظم التقويم المستخدمة تثير دافعية التعلم	20	18	34	22	8	5	53	35	33	22	67	9.49	دالة
9	نظم التقويم المستخدمة تبرز نواحي القوة والضعف لدى الطلاب	49	32	39	26	7	4	37	24	18	12	38	9.49	دالة
10	نظم التقويم المستخدمة تساعد على تحديد قدرات الطالب وميوله	29	19	34	22	7	4	48	32	32	21	29	9.49	دالة

يتبين من الجدول رقم (4-5) ما يلي :

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الأولي (94) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.49) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقون لحد ما على ان'' نظم التقويم المستخدمة تحفظ للطالب وضعه النسبي بين زملائه ''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الثانية (108) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة0.05 والبالغة (9.49) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقون جداً علي ''ان نظم التقويم تتأثر بالظروف الخارجية المختلفة ''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الثالثة (71) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.49) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقون لحدما علي'' ان نظام التقويم المتبع يظهر الاداء الحقيقي للطلاب''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الرابعة (60) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.49) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لايوافقون علي ان '' أسلوب التقويم المستخدم في الكلية مفهوم لدى الطالب ''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الخامسة (43) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة(9.49) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين يوافقون لحدما على انه ''يطبق تقويم الأداء الأكاديمي عن طريق الأعمال الفصلية'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة السادسة (28) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة(9.49) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لايوافقون علي ان'' تقويم الاداء الاكاديمي يطبق عن طريق التقويم المستمر'' .

و بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة السابعة (22) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.49) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لايوافقون علي ان ''نظم تقويم الاداء الاكاديمي يطبق عن طريق التقويم المستمر''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الثامنة (67) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.49) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لايوافقون علي ان'' نظم تقويم المستخدمة تثير دافعية الطلاب ''.

و بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة التاسعة (38) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.49) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين يوافقون جداً علي ان ''نظم تقويم المستخدمة تبرز نواحي القوة والضعف لدى الطلاب ''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة العاشرة (29) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.49) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لا يوافقون علي ان'' نظم تقويم المستخدمة تساعد على تحديد قدرات الطالب وميوله'' .

العلاقة بين المحور والمتغيرات :

علاقة المحور الثاني بمتغير المؤهل العلمي :

ينص المحور الثاني على نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية وتحقيق العدالة بين الطلاب وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير المؤهل العلمي تبين ان هناك تطابق بين آراء حملة الدكتوراة والماجستير الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي , لاتوجد دالالة عند المستوى (0.05) .

كما موضح في الجدول رقم (4-6):

جدول رقم (4-6) قيمة مربع كاي للمحور الثاني لمتغير المؤهل العلمي :

المؤهل العلمي	الاجابات					الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي
ماجستير	372	358	9	190	115	3.1	4	218.5
دكتوراة	283	223	82	15	99	3.19		

2/علاقة المحور الثاني بمتغير الدرجة الوظيفية :

ينص المحور الثاني علي'' نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية وتحقيق العدالة بين الطلاب'' وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير الدرجة الوظيفية تبين ان هناك تباين بين آراءالدرجات الوظيفية المختلفة حول نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية وتحقيق العدالة بين الطلاب الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي حيث اصبحت دالة عند المستوى (0.05) لصالح الاستاذ المساعد .

كما هو موضح في الجدول رقم (4-13):

جدول رقم (4-13) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الثاني لمتغير الدرجة الوظيفية :

الدرجة الوظيفية	الاجابات					مربع كاي	الوسط الحسابي	درجة الحرية
استاذ	15	13	11	14	17	328.76	2.9	4
استاذ مشارك	60	65	20	83	72		2.86	
استاذ مساعد	173	182	25	194	86		3.29	
محاضر	140	84	19	158	80		3.1	

3/المحور الثاني سنوات الخبرة :

ينص المحور الثاني علي نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية وتحقيق العدالة بين الطلاب وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير سنوات الخبرة تبين ان هناك تباين بين آراءالدرجات الوظيفية المختلفة حول النظم المتبعة في التقويم في كليات التربية الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي حيث اصبحت دالة عند المستوى (0.05) لصالح ذوى الخبرة اكثر من 15 سنة

كما موضح في الجدول رقم (4-8):

جدول رقم (4-8) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الثاني لمتغير سنوات الخبرة :

سنوات الخبرة	الاجابات					الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي
1-5	147	116	26	154	87	3.15	4	288.9
11-	91	80	21	118	68	3.21		
15-11	76	73	12	84	39	3		
أكثر من 15	75	62	16	94	95	3.7		

الفرض الثالث : واقع أداء الطالب الجامعي في كليات التربية :

اعتمدت الباحثة على إجابات أعضاء هيئة التدريس لاختبار هذا الفرض لجأت الباحثة إلي اختبار مربع كا والجداول الإحصائية رقم(4-9) تبين ذلك:

جدول رقم (4-9) يوضح التكرارات وقيمتي كا2 المحسوبة والمقروءة :

رقم العبارة	العبارة	التكرارات										قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 المقروءة عند مستوى الدلالة 0.05	التفسير
		أوافق جدا	%	أوافق لحد ما	%	لا أدري	%	لا أوافق	%	لا أوافق مطلقاً	%			
1	معظم الأساتذة ملمون بالعمليات المختلفة للتقويم	50	33	55	31	16	10	17	11	11	7	58	9.49	دالة
2	التقويم الأكاديمي لدى الطلاب من ركائز النظام التعليمي الجامعي	84	56	22	14	14	9	18	12	12	8	123	9.49	دالة
3	يتم تقويم الطلاب بواسطة قياس الأداء الأكاديمي فقط	22	14	39	26	3	2،	54	36	32	21	48	9.49	دالة
4	تستخدم أدوات قياس موضوعية لتقويم الطلاب	32	21	71	47	20	18	24	16	3	2	105	9.49	دالة
5	يقوم أداء الطالب وفقا للامتحانات السنوية فقط	10	6	25	16	11	7	66	44	38	25	71	9.49	دالة
6	يقوم الطلاب وفقا لامتحانات تشخيصية تعالج من نواحي الضعف	23	14	20	18	10	6	73	48	24	16	111	9.49	دالة
7	يتم تقويم الأداء الأكاديمي وفقا لأسس علمية	37	24	62	41	13	8	21	14	17	11	53	9.49	دالة
8	يوجد مركز للامتحانات بالكلية لإعداد أسئلة الاختبارات	48	32	-		-		67	45	35	23	95	9.49	دالة
9	تساعد التدريبات الطلاب على التقويم الذاتي	53	35	40	27	9	6	30	20	18	12	70	9.49	دالة
10	يشترك في التقويم عدة إطراف بشكل تعاوني	30	20	15	10	13	8	55	36	37	24	39	9.49	دالة
11	تتصف أساليب التقويم المتبعة بالشمول	60	40	40	26	10	6	30	20	10	6	89	9.49	دالة
12	تعبر نتائج التقويم النهائية بصدق عن مدى التقدم الذي أحرزه الطالب	35	23	53	35	4	2	34	22	24	16	95	9.49	دالة
13	يتم تقويم أداء الطلاب من خلال السمنارات	31	20	43	28	-	-	70	46	6	4	107	9.49	دالة
14	يتم تقويم أداء الطلاب من خلال الأوراق العلمية	21	14	22	14	7	4	85	56	15	10	144	9.49	دالة

يتبين من الجدول رقم (4-9) ما يلي :

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الاولى (58) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين جدا علي ان'' معظم الأساتذة ملمون بالعمليات المختلفة للتقويم ''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الثانية (123) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين جدا علي ان ''التقويم الأكاديمي لدى الطلاب من ركائز النظام التعليمي الجامعي''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الثالثة (48) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لايوافقون علي ان يتم تقويم الطلاب بواسطة قياس الأداء الأكاديمي فقط

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الرابعة (105) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين يوافقون لحدما علي انه ''تستخدم أدوات قياس موضوعية لتقويم الطلاب''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الخامسة (71) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لايوافقون علي انه ''يقوم أداء الطالب وفقا للامتحانات السنوية فقط'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة السادسة (111) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لايوافقون علي انه'' يقوم الطلاب وفقا لامتحانات تشخيصية تعالج من نواحي الضعف'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة السابعة (53) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين يوافقون لحدما علي انه ''يتم تقويم الأداء الأكاديمي وفقا لأسس علمية'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الثامنة (95) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لا يوافقون علي ان ''يوجد مركز للامتحانات بالكلية لإعداد أسئلة الاختبارات''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة التاسعة (70) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين يوافقون جداً علي ان'' تساعد التدريبات الطلاب على التقويم الذاتي''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة العاشرة (39) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لا يوافقون علي انه'' يشترك في التقويم عدة إطراف بشكل تعاوني'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الحادية عشر (89) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين يوافقون جداً علي ان'' تتصف أساليب التقويم المتبعة بالشمول ''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الثاني عشر (95) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين يوافقون لحدما علي ان'' نتائج التقويم النهائية تعبر بصدق عن مدى التقدم الذي أحرزه الطالب''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الثالثة عشر(107) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لا يوافقون علي ان'' تقويم أداء الطلاب يتم من خلال السمنارات'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الرابعةعشر(144) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة 0.05 بين إجابات أفراد هذه العينة ولصالح الذين لا يوافقون علي ان'' تقويم أداء الطلاب يتم من خلال الأوراق العلمية ''.

العلاقة بين المحور والمتغيرات:

1-علاقة المحور الثالث بمتغير المؤهل العلمي :

ينص المحور الثالث على واقع تقويم اداء الطالب الجامعي في كليات التربية وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير المؤهل العلمي تبين ان هناك تطابق بين آراء حملة الدكتوراة والماجستير حول واقع تقويم اداء الطالب الجامعي في كليات التربية الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي .

كما هو موضح في الجدول رقم (4-10):

جدول رقم (4-10) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الثالث لمتغير المؤهل العلمي :

المؤهل العلمي	الاجابات					مربع كاي	الوسط الحسابي	درجة الحرية
ماجستير	372	358	9	190	115	406	3.17	4
دكتوراة	283	223	82	15	99		3.19	

2/علاقة المحور الثالث بمتغير الدرجة الوظيفية :

ينص المحور الثالث على واقع تقويم اداء الطالب الجامعي في كليات التربية وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير الدرجة الوظيفية تبين ان هناك تباين بين آراءالدرجات الوظيفية المختلفة حول واقع تقويم اداء الطالب الجامعي في كليات التربية الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي حيث اصبحت دالة عند المستوى (0.05) لصالح الاستاذ المشارك. كما موضح في الجدول رقم (4-11):

جدول رقم (4-11) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الثالث لمتغير الدرجة الوظيفية :

الدرجة الوظيفية	الاجابات					الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي
استاذ	24	20	15	20	19	3.1	4	459.58
استاذ مشارك	101	111	33	111	68	3.15		
استاذ مساعد	205	138	209	209	87	2.7		
محاضر	212	241	53	304	109	3.12		

3/المحور الثالث سنوات الخبرة :

ينص المحور الثالث على واقع تقويم اداء الطالب الجامعي في كليات التربية وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير سنوات الخبرة تبين ان هناك تطابق بين آراءالدرجات الوظيفية المختلفة حول واقع تقويم اداء الطالب الجامعي في كليات التربية الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي.

كما موضح في الجدول رقم (4-12):

جدول رقم (4-12) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الثالث لمتغير سنوات الخبرة :

سـنوات الخبرة	الاجابات						الوسـط الحسابي	درجـة الحرية	مربـع كاي
1-5	201	182	43	220	108		3.19	4	439
11-	123	133	35	158	73		3.14		
15-11	101	100	21	128	51		3.17		
أكثر من 15	102	102	29	138	32		3.26		

الفرض الرابع :الكفايات الواجب توافرها لتصميم نموذج تقويمي:

اعتمدت الباحثة على إجابات أعضاء هيئة التدريس لاختبار هذا الفرض لجأت الباحثة إلي إستخدام اختبار مربع كا والجداول الإحصائية رقم(4-13) تبين ذلك:

جدول رقم (4-13) يوضح التكرارات وقيمتي كا2 المحسوبة والمقروءة :

رقم العبارة	العبارة	التكرارات										قيمة كا^2 المحسوبة	مستوى الدلالة المقروءة عند 0.05	التفسير
		أوافق جدا	%	أوافق إلى حد ما	%	أدري	%	لا أوافق	%	أوافق مطلقاً	%			
1	أن يكون النموذج المقترح قادراً على توظيف نتائج تقويم الأداء للطالب لمعالجة أوجه القصور	103	68	27	18	14	9	6	4	-	-	235	9.49	دالة
2	أن يكون النموذج قادراً على توظيف نتائج الطلاب بمقارنتها بالمجموعة (مرجعي المحك)	98	65	31	20	9	6	12	8	-	-	209	9.49	دالة
3	أن يكون النموذج قادرا علي تفسير نتائج الطلاب بمقارنتها بالمنحنى الاعتدالي	100	66	13	8	16	10	21	14	-	-	212	9.49	دالة
4	أن يكون النموذج قادرا علي قياس أداء الطلاب بشكل واضح	114	76	29	19	-		7	5	-	-	312	9.49	دالة
5	أن يكون نموذج تقويم الأداء الأكاديمي للطالب سهل التطبيق	27	18	101	67	-		17	11	5	3	224	9.49	دالة
6	قدرة النموذج على تحليل النتائج بسهولة	23	15	80	53	7	5	24	16	16	10	110	9.49	دالة
7	أن يستوعب النموذج المعالجات الإحصائية	94	62	21	14	13	8	13	8	9	6	158	9.49	دالة
8	أن يكون النموذج مرن قابلاً للتعامل مع المعالجات الإحصائية المختلفة	84	56	24	16	5	3	20	13	17	11	158	9.49	دالة
9	أن يكون النموذج قادراً على معالجة أوجه الخلل في الامتحانات	97	64	23	15	3	12	18	12	9	6	195	9.49	دالة

يتبين من الجدول رقم (4-13) ما يلي :

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الاولى (235) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين جدا علي أن'' يكون النموذج المقترحقادراً على توظيف نتائج تقويم الأداء للطالب لمعالجة أوجه القصور''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الثانية (209) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و

عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين جدا علي أن ''يكون النموذجقادراً على توظيف نتائج الطلاب بمقارنتها بالمجموعة (مرجعي المحك)'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الثالثة (212) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين جدا علي ''أن يكون النموذج قادرا علي تفسير نتائج الطلاب بمقارنتها بالمنحنى الاعتدالي'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الرابعة (312) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين جدا علي أن'' يكون النموذج قادرا علي قياس أداء الطلاب بشكل واضح''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الخامسة (224) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين لحد ما علي أن'' يكون نموذج تقويم الأداء الأكاديمي للطالب سهل التطبيق''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة السادسة (110) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين لحد ما علي أن'' قدرة النموذج على تحليل النتائج بسهولة''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة السابعة (158) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين جداً علي أن'' يستوعب النموذج المعالجات الإحصائية''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الثامنة (158) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (9.44) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة

وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين جداً علي أن'' يكون النموذج مرن قابلاً للتعامل مع المعالجات الإحصائية المختلفة''.

العلاقة بين المحور والمتغيرات في الاستبيان :

1/علاقة المحور الرابع بمتغير المؤهل العلمي :

ينص المحور الرابع علي الكفايات الواجب توافرها لتصميم نموذج تقويمي وبعد تحليل عينة البحث ومقارنتها مع متغير المؤهل العلمي تبين ان هناك تطابق بين آراء حملة الدكتوراة والماجستير حول الكفايات الواجب توافرها في تصميم النموذج التقويمي الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي .

كما هو موضح في الجدول رقم (4-14):

جدول رقم (4-14) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الثالث لمتغير المؤهل العلمي :

المؤهل العلمي	الاجابات					الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي
ماجستير	372	358	9	190	115	4.2	4	1186.9
دكتوراة	283	223	82	15	99	4.1		

2/علاقة المحور الرابع بمتغير الدرجة الوظيفية :

ينص المحور الرابع علي الكفايات الواجب توافرها لتصميم نموذج وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير الدرجة الوظيفية تبين ان هناك تباين بين آراءالدرجات الوظيفية المختلفة حول الكفايات الواجب توافرها لتصميم نموذج الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي حيث اصبحت دالة عند المستوى (0.05) لصالح الاستاذ المساعد.

كما موضح في الجدول رقم (4-15):

جدول رقم (4-15) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الرابع لمتغير الدرجة الوظيفية :

الدرجة الوظيفية	الاجابات					الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي
استاذ	22	14	9	12	6	3.54	4	1379.84
استاذ مشارك	159	65	11	25	12	4.23		
استاذ مساعد	254	99	14	40	15	4.27		
محاضر	317	159	33	61	23	4.21		

3/ المحور الرابع سنوات الخبرة :

ينص المحور الرابع علي الكفايات الواجب توافرها لتصميم نموذج وبعد تحليل عينة البحث ومقارنتها مع متغير سنوات الخبرة تبين ان هناك تباين بين آراءالدرجات الوظيفية المختلفة حول الكفايات الواجب توافرها لتصميم نموذج الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي حيث اصبحت دالة عند المستوى (0.05) لصالح ذوى البرة اكثرمن 15 سنة.

كما موضح في الجدول رقم (4-16):

جدول رقم (4-16) قيمة مربع كاي للمحور الرابع لمتغير سنوات الخبرة :

سنوات الخبرة	الاجابات					الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي
1-5	276	119	23	48	22	4.18	4	1256.7
6-11	186	79	15	37	16	4.15		
11-15	144	73	12	20	6	4.29		
أكثر من 15	137	70	18	31	12	4.08		

ثانيا:تحليل ومناقشة إستجابات الطلاب بكليات التربية علي عبارات الاستبانة :

الفرض الأول : النظم المتبعة في التقويم في كليات التربية تتقصها الدقة :

إعتمدت الباحثة على إجابات الطلاب لاختبار هذا الفرض وعليه لجأت الباحثة الي اختبار كا والجداول رقم (4 - 17) تبين ذلك :

جدول رقم (4-17) يوضح التكرارات وقيمة مربع كا المحسوبة لعبارات الفرض الاول:

رقم العبارة	العبارة	التكرارات						قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 المقروءة عند مستوى الدلالة 0.05	التفسير
		اوافق	%	اوافق لحد ما	%	لااوافق	%			
1	تستخدم في كليتنا أساليب متنوعة للتقويم	66	20	114	34	157	46	12	7.82	دالة
2	تستخدم أساليب غير موضوعية في التقويم بالكلية	153	45	84	25	100	30	23	7.82	دالة
3	تستخدم في الكلية أدوات ووسائل تقويمية مناسبة	97	29	157	47	83	24	27	7.82	دالة
4	أدوات ووسائل التقويم في الكلية شاملة	85	25	139	41	113	34	13	7.82	دالة
5	تتناسب أساليب التقويم المستخدمة مع الأهداف العامة للكلية	110	33	97	29	130	38	6	7.82	دالة
6	تراعى أساليب التقويم المستخدمة الفروق بين الطلاب	100	30	73	22	164	48	39	7.82	دالة
7	تتبع الكلية أسلوب التقويم المستمر خلال الفصل الدراسي	87	26	148	44	102	30	18	7.82	دالة
8	تستخدم في كليتنا أساليب متنوعة للتقويم	62	18	112	33	163	49	12	7.82	دالة
9	تستخدم أساليب غير موضوعية في التقويم بالكلية	153	45	84	25	100	30	23	7.82	دالة

يتبين من الجدول رقم (4-17) ما يلي :

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الأولي(12) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية

(3) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقون على ان ''تستخدم في كليات التربية اساليب متنوعة للتقويم''

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الثانية (23) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة(7.82) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة وهذايشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقون على ان'' تستخدم في كليات التربية اساليب غير موضوعية ''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الثالثة (27) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة 0.05 وهذايشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقون لحدما على ان ''تستخدم في كليات التربية ادوات ووسائل تقويمية مناسبة'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الرابعة (13) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة0.05 وهذايشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقون لحدما على ان ''تستخدم في كليات التربية ادوات ووسائل تقويمية شاملة'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الخامسة (6) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة0.05 وهذايشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لا يوافقون على ان'' تتناسب ادوات التقويم المستخدمة مع الاهداف العامة للكلية'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة السادسة (39) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة 0.05 وهذايشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لا يوافقون على ان'' اساليب التقويم لا تراعى الفروق بين الطلاب''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة السابعة (18) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية

(3) ومستوى دلالة 0.05 وهذايشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين يوافقون لحد ما على ان'' كليات التربية تتبع اسلوب التقويم المستمر''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة الثامنة(12) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لا يوافقون على ان'' كليات التربية تستخدم اساليب متنوعة للتقويم''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء في العبارة التاسعة (23) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة 0.05 وهذايشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين يوافقون على ان ''كليات التربية اساليب غير موضوعية للتقويم ''.

العلاقة بين المحور والمتغيرات:

1/ المحور الاول مع مكان الدراسة : ينص المحور الاول علي النظم المتبعة في التقويم في كليات التربية وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير مكان الدراسة تبين ان هناك تطابق بين مكان الدراسة و النظم المتبعة في التقويم في كليات التربية الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي.

كما موضح في الجدول رقم (4-18):

جدول رقم (4-18) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الأول لمتغير سنوات مكان الدراسة:

الجامعة	الاجابات	الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي

الخرطوم	123	122	141	1.95		
الاسلامية	276	333	357	1.92		
افريقيا	60	50	70	1.95	3	125.94
السودان	110	82	108	2.01		
الازهري	57	62	61	1.98		

2/المحور الاول التقويم المستخدم :

ينص المحور الاول علي النظم المتبعة في التقويم في كليات التربية وبعد تحليل عينة البحث ومقارنتها مع متغير مكان الدراسة تبين ان هناك تطابق بين مكان الدراسة والنظم المتبعة في التقويم في كليات التربية الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي

كما موضح في الجدول رقم (4-19):

جدول رقم (4-19) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الاول لمتغير نظام الدراسة:

نظام التقويم	الاجابات			الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي
فصلي	390	388	434	1.96	3	12.7
سنوي	328	394	406	1.93		

3/المحور الاول نظام التقويم المستخدم :

ينص المحور الاول علي ''النظم المتبعة في التقويم في كليات التربية ''وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير التقويم المستخدم تبين ان هناك تطابق بين التقويم المستخدم و النظم المتبعة في التقويم في كليات التربية الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي .

كما موضح في الجدول رقم (4-20):

جدول رقم (4-20) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الأول لمتغير التقويم المستخدم:

نظـــــام التقويم	الاجابات			الوســط الحسابي	درجـــــة الحرية	مربـــع كاي
معياري	65	74	64	2.01	3	9.7
نســـــبة مئوية	327	389	337	1.99		
معـــــدل تراكمي	326	339	367	1.96		

الفرض الثاني : نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية وتحقيق العدالة بين الطلاب:

اعتمدت الباحثة على إجابات الطلاب لإختبار هذا الفرض وعليه لجأت الباحثة الي اختبار كا والجداول الإحصائية رقم (4-21) تبين ذلك:

جدول رقم (4-21) يوضح التكرارات وقيمة مربع كا لعبارات المجور الثاني:

رقم العبارة	العبارة	التكرارات						قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 المفروضة عند مستوى معنوية 0.05	التفسير
		اوافق	%	اوافق لحد ما	%	لااوافق	%			
1	نظم التقويم المستخدمة تحفظ للطالب وضعه النسبي	77	20	89	34	171	46	46	7.82	دالة
2	نظم التقويم لا تتأثر بالظروف الخارجية	85	45	69	25	183	30	68	7.82	دالة
3	نظام التقويم المتبع يوضح الأداء الحقيقي للطلاب	85	29	97	47	155	24	25	7.82	دالة
4	يطبق تقويم الأداء الأكاديمي لدى الطالب عن طريق أعمال السنة	151	25	45	41	141	34	61	7.82	دالة
5	يطبق تقويم الأداء الأكاديمي لدى الطالب عن طريق الأعمال الفصلية	107	33	150	29	80	38	22	7.82	دالة
6	اغلب الطلاب غير راضين عن أساليب التقويم المستخدمة في الكلية	85	30	163	22	89	48	34	7.82	دالة
7	أسلوب التقويم المستخدم في الكلية مفهوم لدى الطلاب	90	26	145	44	102	30	14	7.82	دالة
8	نظم التقويم المستخدمة تشجع الطلاب على الاستذكار	130	18	112	33	95	49	5	7.82	دالة
9	نظم التقويم المستخدمة تساعد في تحديد ميول الطالب		45		25		30	44	7.82	دالة

يتبين من الجدول رقم (4-21) ما يلي :

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الاولى (46) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين على ''معرفة معنى التقويم'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الثانية (68) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين علي ان'' نظم التقويم لا تتأثر بالظروف الخارجية ''.

وبلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الثالثة (25) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين علي ان ''نظام التقويم المتبع يوضح الأداء الحقيقي للطلاب''.

وبلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الرابعة (61) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين علي أن ''يطبق تقويم الأداء الأكاديمي لدى الطالب عن طريق أعمال السنة'' .

وبلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الخامسة (22) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين علي أن'' يطبق تقويم الأداء الأكاديمي لدى الطالب عن طريق الأعمال الفصلية'' .

وبلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة السادسة (34) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين علي أن '' اغلب الطلاب غير راضين عن أساليب التقويم المستخدمة في الكلية''.

وبلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة السابعة (14) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين علي ان'' أسلوب التقويم المستخدم في الكلية مفهوم لدى الطلاب''.

وبلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الثامنة (5) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين علي ان ''نظم التقويم المستخدمة تشجع الطلاب على الاستذكار'' .

وبلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة التاسعة (44) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82)عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين علي نظم التقويم المستخدمة تساعد في تحديد ميول الطالب.

العلاقة بين المحور والمتغيرات:

1/المحور الثاني مع مكان الدراسة :

ينص المحور الثاني علي ''نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية وتحقيق العدالة بين الطلاب'' وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير مكان الدراسة تبين ان هناك تطابق بين مكان الدراسة و نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية وتحقيق العدالة بين الطلاب الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي

كما موضح في الجدول رقم (4-22):

جدول رقم (4-22) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الثاني لمتغير سنوات مكان الدراسة:

الجامعة	الاجابات			الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي
الخرطوم	155	196	204	1.91	3	56.08
الاسلامية	412	412	464	1.96		
افريقيا	62	83	95	1.86		
السودان	110	128	152	1.89		
الازهري	71	78	91	1.91		

2/المحور الثاني مع نظام التقويم المستخدم :

ينص المحور الثاني علي'' نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية وتحقيق العدالة بين الطلاب'' وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير مكان الدراسة تبين ان هناك تطابق بين مكان الدراسة علي نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية وتحقيق العدالة بين الطلاب الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي.

كما موضح في الجدول رقم (4-23):

جدول رقم (4-23) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الثاني لمتغير نظام الدراسة:

نظام التقويم	الاجابات			الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي
فصلي	433	457	518	1.94	3	25.5
سنوي	377	423	498	1.91		

3/المحور الثاني مع متغير التقويم المستخدم:

ينص المحور الثاني علي'' نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية وتحقيق العدالة بين الطلاب'' وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير التقويم المستخدم تبين ان هناك تطابق بين التقويم المستخدم و نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية وتحقيق العدالة بين الطلاب الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي.

كما موضح في الجدول رقم (4-24):

جدول رقم (4-24) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الثاني لمتغير التقويم المستخدم:

نظام التقويم	الاجابات			الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي
معياري	69	84	87	1.99	3	27.8
نسبة مئوية	365	427	496	1.89		
معدل تراكمي	406	329	431	1.97		

الفرض الثالث : واقع اداء الطالب الجامعي بكليات التربية :

اعتمدت الباحثة على إجابات الطلاب لاختبار هذا الفرض وعليه لجأت الباحثة الي اختبار كا والجداول الإحصائية رقم (4-25) تبين ذلك:

جدول رقم (4-25) يوضح التكرارات وقيمة مربع كا للفرض الثالث:

رقم العبارة	العبارة	التكرارات						قيمة كا المحسوبة	القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	التفسير
		أوافق	%	أوافق إلى حد	%	لا أوافق	%			
1	أعرف معنى التقويم	191	57	103	31	43	12	123	7.82	دالة
2	أعلم أن هناك نظم مختلفة للتقويم	185	54	86	26	66	20	146	7.82	دالة
3	التقويم من الركائز المهمة في عملية التعليم	239	71	40	12	58	17	216	7.82	دالة
4	يتم تقويم الطلاب بواسطة قياس الأداء الأكاديمي فقط	150	45	98	29	89	26	196	7.82	دالة
5	يقوم الطلاب وفقا لامتحانات سنوية	121	31	60	18	156	46	41	7.82	دالة
6	يوجد مركز امتحانات بالكلية لإعداد أسئلة الاختبارات	144	43	-	-	193	57	144	7.82	دالة
7	تساعد التدريبات المتعددة الدارسين على التقويم الذاتي	164	48	90	27	83	25	35	7.82	دالة
8	يشترك في التقويم عدة إطراف بشكل تعاوني	101	30	93	27	143	42	12	7.82	دالة
9	التقويم يشمل كل المقررات	115	34	139	41	83	24	14	7.82	دالة
10	تعبر نتائج التقويم النهائية بصدق عن مدى التقدم الذي أحرزه الطالب	81	24	97	28	159	47	30	7.82	دالة
11	يتم تقويم أداء الطلاب من خلال السمنارات	84	24	69	20	184	55	97	7.82	دالة
12	يتم تقويم أداء الطلاب من خلال إعداد الأوراق العلمية	44	13	60	26	203	60	196	7.82	دالة
13	الطلاب لديهم إلمام كاف بنظم التقويم	160	47	85	25	92	27	40	7.82	دالة
14	النظم المتبعة للتقويم مفهومة لدى الطلاب	108	32	30	18	199	59	127	7.82	دالة
15	توضيح نظام التقويم للطلاب عند دخولهم للجامعة يساعد في تسهيل التطبيق	212	62	43	13	82	24	139	7.82	دالة

يتبين من الجدول رقم (4-25) ما يلي :

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الاولى (123) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين على ان ''معرفة معنى التقويم'' .

كما بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الثانية (146) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الموافقين علي ألعلم بأن'' هناك نظم مختلفة للتقويم''

و بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الثالثة (216) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82)عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة 0.05 بين إجابات أفراد هذه العينة ولصالح الموافقين علي ان التقويم من الركائز المهمة في عملية التعليم .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الرابعة (196) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82)عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة 0.05 لصالح الموافقين علي ان ''يتم تقويم الطلاب بواسطة قياس الأداء الأكاديمي فقط'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الخامسة (41) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة0.05 وهذ يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لايوافقون علي'' ان يقوم الطلاب وفقا لامتحانات سنوية'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة السادسة (144) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82)عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لايوافقون علي ان'' وجود مركز امتحانات بالكلية لإعداد أسئلة الاختبارات'' .

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة السابعة (35) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82)عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين يوافقون علي ان ''التدريبات المتعددة تساعد الدارسين على التقويم الذاتي''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الثامنة (12) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82)عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين يوافقون علي انه ''يشترك في التقويم عدة إطراف بشكل تعاوني''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة التاسعة (14) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82)عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين يوافقون لحد ماعلي ان ''التقويم يشمل كل المقررات''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة العاشرة (30) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82)عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين يوافقون علي ان ''نتائج التقويم النهائية تعبر بصدق عن مدى التقدم الذي أحرزه الطالب''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الحادية عشر(97) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82)عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لا يوافقون علي ان ''يتم تقويم أداء الطلاب من خلال السمنارات''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الثانية عشر(197) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82)عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لا يوافقون علي ان ''تقويم أداء الطلاب يتم من خلال إعداد الأوراق العلمية''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الثالثةعشر(197) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82)عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين يوافقون علي ان ''الطلاب لديهم إلمام كاف بنظم التقويم''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الرابعة عشر(197) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82) عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة وعند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين لايوافقون علي ان'' النظم المتبعة للتقويم مفهومة لدى الطلاب''.

بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة لدلالة الفروق بين أعداد الإجابات على ما جاء بالعبارة الخامسة عشر(139) وهذه القيمة اكبر من قيمة مربع كاى الجدولية والبالغة (7.82)عند درجة حرية (3) ومستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد هذه العينة و عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذين يوافقون علي ان ''توضيح نظام التقويم للطلاب عند دخولهم للجامعة يساعد في تسهيل التطبيق''.

العلاقة بين المحور والمتغيرات:

1/المحور الثالث مع مكان الدراسة :

ينص المحور الثالث على واقع تقويم اداء الطالب الجامعي في كليات التربية وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير مكان الدراسة تبين ان هناك تباين بين مكان الدراسة وواقع تقويم اداء الطالب الجامعي في كليات التربية الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي حيث اصبحت دالة عند المستوى (0.05) لصالح جامعة امدرمان الاسلامية.

كما موضح في الجدول رقم (4-26):

جدول رقم (4-26) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الثالث لمتغير سنوات مكان الدراسة:

الجامعة	الاجابات			الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي
الخرطوم	41	210	384	2.02	3	318.6
الاسلامية	1038	526	851	2.08		
افريقيا	184	109	157	1.72		
السودان	311	167	272	2.05		
الازهري	175	107	178	1.99		

2/المحور الثالث مع متغير التقويم المستخدم:

ينص المحور الثالث على واقع تقويم اداء الطالب الجامعي في كليات التربية وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير التقويم المستخدم تبين ان هناك تطابق بين التقويم

المستخدم و واقع تقويم اداء الطالب الجامعي في كليات التربية الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي .

كما موضح في الجدول رقم (4-27):

جدول رقم (4-27) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الثالث لمتغير التقويم المستخدم:

نظام التقويم	الاجابات			الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي
معياري	159	127	164	1.99	3	303.2
نسبة مئوية	1024	544	857	2.06		
معدل تراكمي	935	474	783	2.06		

3/المحور الثالث مع نظام التقويم المستخدم :

ينص المحور الثالث على'' واقع تقويم اداء الطالب الجامعي في كليات التربية ''وبعد تحليل إستجابات عينة البحث ومقارنتها مع متغير مكان الدراسة تبين ان هناك تطابق بين مكان الدراسة علي نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية وتحقيق العدالة بين الطلاب الامر الذي ادى الي ارتفاع قيمة مربع كاي

كما موضح في الجدول رقم (4-28):

جدول رقم (4-28) يوضح قيمة مربع كاي للمحور الثالث لمتغير نظام الدراسة:

نظام التقويم	الاجابات			الوسط الحسابي	درجة الحرية	مربع كاي
فصلي	1131	587	924	2.08	3	316
سنوي	964	532	939	2.01		

4-4 مناقشة النتائج :

الفرض الاول:

يتضح علي ضوء النتائج اعلاه وفقاً لما ورد في الفصل الخاص بالنظم المتبعة في بعض كليات التربية ان النظم المتبعة في بعض كليات التربية تستخدم الدرجات المعيارية في معالجة نتائج طلابها والذي يعتمد علي معالجات إحصائية دقيقة وهي تعمل علي تحديد وضع الطالب النسبي وتؤدي الي زيادة نسبة نجاح الطلاب واستمراريتهم بالجامعات وهي تقدم الطالب في التحصيل الدراسي , ولكن وجد سيطرة الطرق التقليدية علي نمط التقويم السائد في كليات التربية حيث تظهر عملية التقويم علي طريقة الدرجات الخام فقط وهذا يؤكد علي عدم دقة وسائل التقويم المستخدمة .

النظم المتبعة في بعض كليات التربية في تقويم أداء طلابها أن النظام الدراسي المتبع في معظم الكليات هو نظام الفصل الدراسي ونظام الساعات التحصلية والساعات المعتمدة .وتعزو الباحثة هذه النتيجة لمرونة هذا النظام الذي يسمح للطلاب بأختيار المواد التي تناسبهم وتمكن لهم السير في دراستهم حسب مقدراتهم , وهذا يتفق مع استجابة عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بالموافقة علي العبارة (4) ان نظام الساعات المعتمدة أكثر عدالة .

الفرض الثاني :

يتضح علي ضوء النتائج ان نظم التقويم لا تحفظ للطالب وضعه النسبي بين زملائه وتتأثر بالظروف الخارجية المختلفة

وكذلك النظم المتبعة في بعض كليات التربية في تقويم أداء طلابها أن النظام الدراسي المتبع في معظم الكليات هو نظام الفصل الدراسي وكما ورد في العبارة (5)

من استجابة عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس ان تقويم الاداء يتم عن طريق الاعمال الفصلية وتؤكد استجابات عينتيي البحث علي العبارات (1, 2 , 7, 9) علي أن نظم التقويم لا تحقق العدالة في تحديد مستوى الطلاب في حفظ وضعه النسبي بين زملائه وانها تتأثر بالظروف الخارجية , كذلك لاتثير دافعية التعلم لدي الطلاب .

الفرض الثالث :

تؤكد إستجابات المفحوصين من العينتين (أعضاء هيئة تدريس وطلاب) موافقة تامة علي العبارات (2, 3) والتي تتعلق بالتقويم من ركائز النظام التعليمي الجامعي .

كما تؤكد إستجابات المفحوصين من عينة أعضاء هيئة التدريس والطلاب علي موافقة علي العبارات (1, 3, 8 , 10) والتي تتعلق بمدى معرفة التقويم و الإلمام بالعمليات المختلفة بالتقويم بينما كان الاختلاف في العبارة (14) من عينة الطلاب التي تؤكد أن النظم المتبعة

غير مفهومة لدى الطلاب و تشير العبارة (15) الي موافقة عينة الطلاب علي أن توضيح نظم التقويم للطلاب عند دخولهم للجامعة يساعد في تسهيل تطبيقها .

أيضا تؤكد استجابة المفحوصين من العينتين علي موافقة علي العبارات (9, 7) والتي تشير علي أن التدريبات المتعددة تساعد علي التقويم الذاتي .

كما تؤكد استجابات عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس علي العبارات (3 , 6, 13, 14) ضرورة وجود نظم تقويمية شاملة لاتقتصر علي القياس الاكاديمي فقط وموضوعية وفقاً لأسس علمية .

الفرض الرابع :

تؤكد استجابات المفحوصين من العينتين (أعضاء هيئة التدريس والطلاب) علي الموافقة التامة علي علي العبارات (1, 2, 3 , 4 ,5, 8, 9) والتي تتعلق بالكفايات الواجب توفرها لتصميم نموذج تقويمي يكون قادراً علي توظيف نتائج تقويم أداء الطلاب لمالجعة اوجه القصور , مرجعية المحك ويكون قادرة علي مقارنة نتائج الطلاب بالمنحني الاعتدالي , مرنة تستوعب المعالجات الاحصائية المختلفة , سهلة التطبيق

المقابلة :

تكونت عينة البحث من مجوعة من الخبراء في الجامعات المذكورة ، وقد قامت الباحثة باختيار عينة البحث بناء علي خبرة هؤلاء الخبراء في مجال التقويم .

تعد المقابلة من الأدوات الرئيسية لجمع المعلومات والبيانات في البحوث وتعد أيضا من أصدقها أداء في جمع المعلومات لأنها تكون باتصال مباشر مع المبحوث . ويضمن الحوار الحد الأدنى من التعاون ، حيث يعتمد علي التفاعل المباشر بين الباحثة والمقابل .

ومن هذا المنطلق قامت الباحثة بإعداد أسئلة المقابلة وبلغ عددها تدور حول نظم التقويم المستخدمة في الجامعات .

التطبيق الإجرائي للمقابلة :

اختارت الباحثة أن تكون المقابلة مع خبراء التقويم لاستقصاء آرائهم حول التقويم المستخدم ، للاستفادة من خبراتهم لإثراء هذه الدراسة .

اشتملت المقابلة لي مجموعة من الأسئلة ركزت علي المستخدم حاليا . والجوانب التي يمكن إبقاؤها من هذا التقويم والإجراءات التي يمكن إتباعها لتطوير التقويم مع توظيف التقنية الحديثة .

وضمنت الباحثة أسئلة المقابلة مع ترك مجال للإجابة موضحين آرائهم ووجهات نظرهم ملحق رقم (4) لأنهم من ذوي الخبرة الواسعة الذين يعدون مرجعا مهماً وعموماً فقد كان التعاون السمة الغالبة مما أعان الباحثة في أداء مهمتها ، قامت الباحثة بموازنة ومناقشة كل الإجابات للتوصل من خلالها إلى النتائج الاتية :

الاساليب المستخدمة للتقويم :

1/ التقويم المستمر

2/ الامتحانات

الطرق المستخدمة في تقويم اداء الطالب في التربية العملية :

1/ استاذ المادة

2/ المناهج وطرق التدريس

3/ مدير المدرسة

4/ الوزارة

الصعوبات التي تعترض عملية التقويم :

1/ ضعف الوسائل المساعدة (البصرية والسمعية)

2/ ضعف التمويل المادي

3/ عدم وجود كوادر مدربة في المادة التخصصية

التقويم غير مواكب للاتجاهات الحديثة

الاغلبية من اساتذة الجامعات من خريجي كليات علمية وادبية وليس لهم دراية بالقياس والتقويم

اما عن تطبيق الاستاذة لمفاهيم ومصطلحات التقويم في اسئلة الامتحان التي يقومون باعدادها يتم علي حسب امكانات الطلاب ويتم التنازل عن بعضها نسبة للاعداد الكبيرة .

وافق عدد كبير ان الامتحانات التي يعدها عضو هيئة التدريس تتصف بالتقليدية

ويحرص عدد منهم بالتنوع والابتكار والتجديد عند وضع الامتحانات .

اقتراحات لتطوير الاداء بالجامعات:

1/ ان يكون هناك قسم خاص في كل كلية للقياس والتقويم

2/ الاهتمام بالوسائل التعليمية بالكليات

3/ العائد المادي للاستاذ الجامعي يعتبر من اهم وسائل تشجيع الاستاذ بالقياس والتقويم.

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات والمقترحات

5-1 مقدمة:

في هذا الفصل قدمت الباحثة عرض عام للنتائج التي توصلت إليها الباحثة من الدراسة الميدانية ، ثم التوصيات المترتبة عليها وتختم هذا الفصل بالبحوث المقترحة التي تأمل الباحثة ان تري النور .

5-2 نتائج الدراسة :

تميزت هذه الدراسة بالشمولية ، حيث ساعدت البيانات التي جمعتها الباحثة من خلال الدراسة النظرية والميدانية في الإجابة عن أسئلة الدراسة وأظهرت الكثير من النتائج حول النظم المطبقة في كليات التربية المختلفة .

ومن خلال الدراسات والمراجع وتحليل الاستبانة توصلت الباحثة لمجموعة من النتائج يمكن تلخيصها في الأتي :

1/ تختلف نظم التقويم في كليات التربية من جامعة لأخرى .

2/ التقويم التربوي يعتبر ركيزة من ركائز النظم التعليمية في المؤسسات وتحسين عمليتي التعليم والتعلم يعتمد أساسا على التقويم التربوي الفعال .

3/ الدرجات المعيارية من النظم المتبعة في تقويم أداء طلاب بعض كليات التربية .

4/ النظام المعياري المستخدم في بعض الكليات يعتمد على معالجات إحصائية دقيقة .

5/ النظام المعياري يحفظ للطالب وضعه النسبي (الدرجة المعيارية مستقلة عن نوع الامتحان حتى لو تدنت الدرجة العليا للامتحان) .

6/ عدم إلمام بعض الأساتذة والطلاب بالعمليات المختلفة لبعض نظم التقويم لعدم تطبيقها في كلياتهم (مثل الدرجات المعيارية) .

7/ توضيح نظم التقويم للطلاب عند دخولهم الجامعة يساعد في نجاح تطبيق التقويم .

8/ يفضل الطلاب النظام المعياري عن غيره لأنه يوضحه الموقف الحقيقي للطلاب بين زملائه .

9/ أعمال السنة والسمنارات لا تتضمن في بعض الجامعات .

10/ نظم التقويم لا تثير دافعية التعلم للطلاب ولا تساعد على تحديد قدرات الطالب وميوله .

11/ الطلاب ملمون بمعنى التقويم لكن ليس لهم دراية تامة بالأساليب المستخدمة في كلياتهم

12/ لا تستخدم أساليب متنوعة للتقويم في كليات التربية .

4-5 توصيات الدراسة :

توصي الباحثة بالاتي :

1/ عقد دورات تدريبية متتابعة لأعضاء هيئة التدريس في أساليب التقويم قد تسهم في الارتقاء بمستوى أدائهم عند قيامهم بتقويم طلابهم .

2/ أن يكون التقويم متنوع أكثر فاعلية ومرتبط بالمحتوى التعليمي .

3/ تتحول أساليب التقويم المعهودة القائمة على الاختبارات إلى ما يسمى بالتقويم المتعدد الذي يركز على أداء المتعلم ومهارته وفهمه .

4/ إجراء بحوث ميدانية للتقويم للتجربة والإفادة من نتائج هذه البحوث في تطوير التقويم .

5/ أن تنتقل أساليب التقويم التقليدي المعتمدة على الاختبارات التي لا تقيس سواء المعارف والمستويات الدنيا في التحصيل مرة واحدة في العام الى أساليب أخرى تعتمد على الاختبارات البنائية والتكوينية باعتبارها اختبارات مستمرة (التقويم المستمر) طوال عملية التعلم والتعليم .

6 / أن تكون عملية التقويم أكثر مرونة لتستوعب أنماط التقويم المختلفة .

7/ استخدام إستراتيجية التعلم النشط الذي يعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي .

8/ بناء نماذج قياس تحتوي على نماذج تقويم المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية .

9/ إشراك كل من له علاقة بالتقويم لتطوير التقويم ويساهم في استخدام وتطبيق النظم المختلفة للتقويم .

10/ توحيد نظم التقويم

11/ تطوير نظم التقويم للطلاب استنادا للمعايير الأكاديمية القياسية

12/ تبادل الخبرات بين الجامعة ونظائرها بالجامعات المحلية والعربية .

5-5 مقترحات لدراسات وبحوث مستقبلية :

أثناء إجراء الباحثة لهذه الدراسة ظهرت بعض المشكلات التي تصلح أن تكون موضوع لدراسات مستقبلية توجزها في الأتي :

1/ ما مدى كفاءة نظم تقويم الأداء الأكاديمي لطلاب كليات التربية

2/ كفاية استخدام وسائل وتقنيات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية

3/ الصعوبات والمشكلات التي تواجه هيئة التدريس في التقويم وأثرها في الأداء الأكاديمي

4/ فاعلية استخدام التكنولوجيا الحديثة في نظم التقويم

5/ تصميم برنامج تدريبي لتطوير أداء الأستاذة (هيئة التدريس) في طرق وأساليب التقويم المختلفة .

6/ التقويم الذاتي وأثره في دوافع التعلم ومستوى التحصيل

7/ تحليل وتقويم الاختبارات لطلاب كليات التربية ومدى إلمام أساتذتها بمفاهيم وأسس إعدادها

المراجع :

المصادر و المراجع العربية :

أولاً : المصادر

1- القران الكريم

2- الاحاديث النبوية

ابن منظور ابو الفضل جمال الدين محمد : لسان العرب الجزء (15) :بيروت دار صادر ،

3- أبي الفضل محمد مكرم بن منظور ، لسان العرب ، المجلد الثاني ، الطبعة الأولى ، بيروت دار صادر ، 1990م .

ثانيا: المراجع العربية:

4- إبراهيم صادق ومصطفى تركي ، الكيمياء العامة ، عمان دار المسيرة ،2004م.

5- إبراهيم بسيوني : المناهج وعناصره ، القاهرة –دار المعارف 1983م.

6- إبراهيم بسيوني عميرة :المنهج وعناصره : اسيوط، دار المعارف 2004م

7- ابولبدة المرشد في التدريس : دبي ، دار القلم 1996م

8 - احمد سليمان عودة ، القياس والتقويم في العملية التدريسية . الأردن – دار الأمل – طبعة 3 ، 1995م

9- احمد حسين اللقاني : تدريس المواد الاجتماعية القاهرة ، مكتبة عالم الكتب 1990م .

10- إسماعيل ماهر ، محمود نجيب ، التقويم التربوي أسسه واجراءاته .الرياض مكتبة الرشد للنشر والتوزيع ، 2003م

12-تاج السر عبد الله الشيخ وآخرون ، القياس والتقويم التربوي ، الرياض ، مكتبة الرشد ، 2004م

13- تاج السر الشيخ وآخرون ، القياس والتقويم التربوي . الرياض : مكتبة الرشد ، 2004م .

14- تاج السر عبدالله – نائل محمد عبدالرحمن – بثينة احمد محمد عبدالله القياس والتقويم التربوي : الرياض ، مكتبة السيد 2004م

15- توفيق احمد مرعي – محمود الحيلة : المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واسسها وعمليتاها : عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة 2004م.

16- تاج السر عبد الله – نائل محمد عبد الرحمن – بثينة عبدالله : القياس والتقويم التربوي : الرياض ، مكتبة الرشيد 2004م.

17- جابر عبدالحميد جابر، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس ، الطبعة الأولي ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 2002م .

18-جابر عبدالحميد جابر (1983) ، التقويم التربوي والقياس النفسي ،ط1 دار النهضة العربية ، القاهرة
19-حسن جعفر الخليفة ، المنهج المدرسي المعاصر ، الطبعة الخامسة ، الرياض ، مكتبة الرشد ، 2005م
20-رمزية الغريب ، القياس النفسي والتربوي القاهرة ، الأنجلو المصرية 1977م
21- رمزية الغريب : القياس والتقويم التربوي ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، 1985م .
22- روجي البعلبكي ، منير البعلبكي ، قاموس المورد . بيروت : دار العلم للملايين 1999، ط4
23- رجاء محمود ابو علام : مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، ط(3) القاهرة ، دار النشر للجامعات ، 2001م .
24- رجاء محمود أبوعلام: تقويم التعليم : عمان : دار المسيرة 2003م
25- راتب قاسم عاشور : المنهج بين النظرية والتطبيق : القاهرة دار الفكر العربي 2004م
26- سامي محمد ملحم ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة 2005م
27- سامي محمد ملحم : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، عمان – الأردن – دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة – الطبعة الأولى2000م
28- سرحان الدمرداش عبد المجيد سرحان ، المناهج المعاصرة ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، 1996م .
29- سعيد بامشوش وآخرون ، التقويم التربوي ، الطبعة الثالثة ، الرياض ، دار الفيصل الثقافية للدراسات والبحوث ، 1994م
30- سبع محمد أبو لبدة : مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي . ط3 – عمان – الأردن – 1985م
31- سمير أبو مقلي – مروان أبو حويج : المدخل الي علم النفس التربوي : عمان ، دار البازوري العلمية 2004م.
32- صالح دياب هندي : دراسات في المناهج والاساليب العامة : عمان دار الفكر والطباعة والنشر والتوزيع 1999م.
33- صلاح الدين خضر : قراءات في المناهج وطرق التدريس القاهرة، الدار البيضاء للنشر والطباعة 1993م .
34- صلاح الدين محمود علام : القياس والتقويم التربوي والنفسي : الفكر العربي 2002م : التقويم التربوي المؤسس: القاهرة ، دار الفكر العربي 2003م

35- صلاح الدين محمود علام ، التقويم التربوي المؤسسي (أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في المدارس ، القاهرة دار الفكر العربي ، 2003م
36- صلاح الدين علام ، التقويم التربوي البديل _ أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية _ القاهرة : الفكر العربي 2004م
37 - صلاح الدين محمود علام ، القياس والتقويم التربوي والنفسي أسسه وتوجهانه المعاصرة ، دار الفكر 2002
38- صلاح الدين محمود علام ,القياس والتقويم التربوي والنفسي ، أساسيته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة .. دار الفكر العربي -1427، 2006م
39- عايش زيتون ، أساليب تدريس العلوم ، الطبعة الأولى ، عمان الأردن ، دار الشروق للنشر ، 2001م .
40- عبد المجيد أحمد منصور وآخرون 2005 ، التقوى م التربوي –الأسس والتطبيقات الطبعة الثانية ، الرياض ، دار الزهراء للنشر والتوزيع ،2005م
41- عزيز سمارة (1988م) ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الفكر للنشر ، الاردن
42-فخري رشيد فخري ، التقويم التربوي . دبي : دار العلم للنشر والتوزيع 2000م الإمارات المتحدة
43- فؤاد أبو حطب ، عثمان سيد احمد ، أمال صادق ، التقويم النفسي ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية 2003م
44- كمال كامل أبو سماحة ، تقويم الأداء ، مجلة التربية ، العدد 139 اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، قطر ، ديسمبر 2001.
45- محمد محمود كحيلة : تصميم وانتاج الوسائل التعليمية – عمان دار المسيرة والنشر – 1999م.
44 محمود عواد الحموز : تقييم التدريس : عمان دار وائل للنشر والتوزيع 2004م
46- مروان أبو حويج : المناهج التربوية ، المعاصرة مفاهيمها وعناصرها وأسسها عمان ، الاردن ، دار الثقافة للنشر والتوزيع 2006م..
47- موسى النبهان : أساسيات في العلوم السلوكية : دار الشروق للنشر والتوزيع 2004م.
نبيل عبد الهادي: القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس 1999ص
48- نبيل عبدالهادي : القياس والتقويم التربوي : عمان ، دار وائل للنشر 2001م.
49-هادي مشعان- ختام اسماعيل :القياس والتقويم في التربية 2010
50- وهيب مجدي : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس . مكتبة النهضة القاهرة 1997
51- يعقوب حسين نشوان : الجديد في تعليم العلوم .ط2 – دار الفرقان -1989م

52- يحي حامد هندام – جابر عبد الحميد جابر : المناهج أسسها وتخطيطها وتقويمها .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1-Centra, Jonna, A. Determining faculty effectiveness, san Francisco, jossey – Bass publishers, 1980 .

2- Cole, C. (1982). Improving Instruction: Issues and Alternatives for Higher Education, AA HE/ Eric, Education Research Report No.4 1982.

3-Dressel, paul L(1978).: Handbook of academic evaluation Washington Jossey-Bass publishers,

4-Gross, R. and Small, A.(1979): A survey of Faculty opinions about student evaluations of instructors, Teaching PP.216-219 .

5-Jebson, James, Hohn Ivanceich and James Donnelly(1997): organizations Behavior, structure, processes Chicago: Irwin.

6-Kerlinger, Fred(1971).: student evaluation of university professors, school and society, Vol, 99 PP. 353-356.

7-Marsh, H. and Roche, L. (1993).: The use of students evaluations and an individually structured interentional enhance university teaching effectiveness American Educational Research Journal Vol, 30 . PP 217-250.

8-Murray and others (1996) : Longitudinal trends in student instructional ratings, : does evaluation teaching (report No. HE031120 : paper presented at the annual meeting of the American educational research Association. (ERIC Document reproduction service No. ED 917664).

9-Park, Shelley (1996).: research teaching and service why shouldn't women's work count, the Journal of Higher Education, Vol. 67, No., PP. 76-84.

10-Plascak-Graig, Fayed and bean, John P. (1989).: Educational Faculty Job satisfaction in major research universitieres U. S. ERIC, Document Ed. 313978.

11-Raskn- Betty, and plante, patricia(1979).: the student evaluation of teachers, academe, Vol, 65 381-383.

12-Schmelkin and others (1997) : faculty perspectives on course and teacher evaluation Research in higher education, 38 (5), 575-592 .

13-Seldin peter(1988).: evaluation college teaching, in R. young and k. eble (eds), college teaching and learning, No. 33 San Francisco Jossey-Bass publishers, , P, 305.

14-Seldin, P,(1984).: Changing, practices in faculty evaluation san Francisco, Jossey-Bass publishers

15-Suzanne, Y. and Dale, S. (1999).: profiles of effective colloge and university teachers. The Journal of Higher education. PP. 671-684.

16-Tang, Thomas, and mithell chamberlain (1997).: Attitudes Toward Research and teaching difference between administrators and faculty members, the Journal of Higher Education, Vol. 68, .
17-Watkins, David (1994).: student evaluations of university teaching : Across-cultural perspective "research in higher education", Vol, 35 PP. 251-266.
18-Webb, J. & Kathlean, M. (1995): The view form the back of the classroom: A Faculty – Based peer observation program. Journal on Excellence in College Teaching, 6, 60-145.
19-Wilson, R. (1998) : New research casts doubt on value of student evaluations of professors . chronicle of higher education, 44(19), 12-14 .

الرسائل الجامعية :

1-امال أبشر سليمان –تقويم تجربة الامتحانات التجريبية لطلاب الشهادة السودانية –رسالة ماجستير غير ممنشورة –جامعة الخرطوم -2001م.

2-انور احمد محمود: النظام المتبع في تقويم أداء طلاب جامعة الجزيرة ,دبلوم عالي للتربية ,جامعة الجزيرة 1999م.

3- باتريسا- تطورات حديثة في التقويم واجراءات الاختبار في فرنسا – وكالة المعلومات الامريكية -ماجستير غير منشور 1991م.

4-حسب الرسول عبد القادر النعيم –تحليل وتقويم اسئلة الشهادة الثانوية في مقرر الرياضات الاولية (الورقة الثانية) –ماجستير غير منشور –جلمعة الخرطوم -1987م .

5-حسن حمدالله عبدالله–الامتحانات الصفية لمادة الكيمياء للصف الاول والثاني ومدى فعاليتها وكفاءتها في قياس وتقدير نواتج التحصيل الدراسي –رسالة ماجستير غير منشورة - جامعة الخرطوم- 2000م .

6-حنان محمد عثمان علي الفاضلابي ، بالسودان ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الخرطوم 2003م

7-شارل وآخرون- الاختبار التمهيدي بالمرحلة الثانوية في الصين -1992م.

8-صلاح الدين عرفة : تطوير المواد الاجتماعية للصف السادس الابتدائي –رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة عين1990م.

9-عبدالرحمن عبدالسلام جامل- دراسة تقويمية لامتحان مادة الفلسفة بالجمهورية اليمنية – دكتوراة غير منشورة – جامعة طنطا- 1989م.

10-عزالدين سعيد : مدى كفاءة وملائمة نظام الدرجات المعيارية لقياس التحصيل الدراسي في امتحانات شهادة الاساس- رسالة دكتوراة ,جامعة إفريقيا العالمية 2007م.

11- عوض حاج علي والسماني عبدالمطلب أحمد :دراسة لحالة أداء الطلاب في مادة الرياضيات بالشهادة السودانية ,جامعة النيلين 2000م.
12-فرانكلين- تحليل ومقارنة أنواع الأسئلة واستراتيجيات السؤال في ثمان كتب دراسية للمواد الاجتماعية لتلاميذالصف السادس بالولايات المتحدة –ماجستير غير منشور – جامعة القاهرة - 1982م.
13-محمد حاتم سعيد سيف : مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في ماحفظة تعز- رسالة ماجستير غير منشورة -جامعة اليرموك -2008م.
14-مني محمد الحسن سيد احمد: التقويم المستمر في كليات الطب بالجامعات السودانية (الخرطوم,جوبا,الأحفاد) –رسالة ماجستير غير منشورة ,جامعة الخرطوم ,كلية التربية 1997م.
15- نجاة عبدالرحمن علي محمد : أهمية بنك الاسئلة في بناء الاختبارات التحصيلية بتعليم الأساس بمحلية شرق النيل – رسالة ماجستير غير منشورة -جامعة الزعيم الازهري- 2004م.

اوراق العمل والمؤتمرات وورش العمل :

1-جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، دليل الارشاد الاكاديمي أمانة الشئون العلمية –2012م.
2-لائحة ونظم كلية التربية جامعة الخرطوم, أمانة الشئون العلمية –2007م.
3-جامعة امدرمان الاسلامية ,أمانة الشئون العلمية , دليل الجامعة2011م
4-جامعة الزعيم الازهري , أمانة الشئون العلمية, دليل الجامعة 2000م
5-جامعة إفريقيا العالمية ، أمانة الشئون العلمية 2012م

المجلات والدوريات:

1- امطانيوس ميخائيل ، التقويم التربوي الحديث ، ليبيا ، منشورات جامعة سبها ، 1995م

المواقع الالكترونية :

www.ibe.uneco.org/National-Reports/ICE.../sudanf

الملاحق :

ملحق رقم (1)

قائمة السادة المحكمين

استعانت الباحثة في تحكيم أداتي بحثها بمجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في المجال التربوي وقد استفادت من أرائهم وملاحظاتهم القيمة فلهم الشكر وهم :

م	الاسم	العنوان
1	د.أحمد سعد مسعود	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
2	د. عزالدين سعيد علي طه	جامعة إفريقيا العالمية
3	د. جعفر يوسف بشير	جامعة إفريقيا العالمية
4	د. عمر إبراهيم احمد العالم	جامعة إفريقيا العالمية
5	د. يحي هارون	جامعة إفريقيا العالمية
6	د. عزالدين عبد الرحيم	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
7	د. إخلاص عشرية	جامعة الخرطوم
8	بروف محجوب محمد الحسين	جامعة إفريقيا العالمية
9	د أيمن محمد طه	جامعة الخرطوم
10	د اميرة محمد علي	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

عمادة الدراسات العليا

كلـية التــربية

استبانه موجهة لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية

الأستاذة / الأستاذ/..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد

يسر الباحثة أن تضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تشكل جزءاً من دراسة لنيل درجة الدكتوراه في التربية تخصص القياس والتقويم بشأن **تحليل وتقويم نظم التقويم للطالب الجامعي في كليات التربية في ولاية الخرطوم** آمله منكم الإجابة على عباراتها شاكرة لكم جهودكم ودعمكم وتؤكد الباحثة إن آراءكم مكفولة السرية ولاستخدم ألا لأغراض البحث العلمي.

ولكم مني خالص الشكر والتقدير

الباحثة : أمل عمر

الجزء الأول : البيانات الشخصية :

1/ النوع :

ذكر ( ) أنثى ( )

2/ المؤهل العلمي :

ماجستير ( ) دكتوراه ( )

3/ الدرجة الوظيفية:

أستاذ ( )

أستاذ مشارك ( )

أستاذ مساعد ( )

محاضر ( )

4/ التخصص العام :

تربية ( ) غير ذلك( )

5/ التخصص الدقيق :.....

6/ سنوات الخبرة :

1-5سنوات ( )

5-10سنوات ( )

11-15سنة ( )

أكثر من 15 سنة ( )

الجزء الثاني : محاور الاستبانة

يرجى التكرم بالإجابة على عبارات الاستبانة كافة

أمام كل خيار ضع علامة ( ) في المكان الذي يعبر عن رأيك

المحور الأول :النظم المتبعة في التقويم في كليات التربية :

الرقم	العبارة	أوافق تماما	أوافق لحد	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق
1	تختلف نظم التقويم في كليات التربية من جامعة لأخرى					
2	الكليات التي تستخدم النظام المعياري نتائج طلابها أكثر اعتدالاً في المنحنى الاعتدالي					
3	النظام التراكمي المستخدم في بعض الكليات غير مفضل لدى الطلاب					
4	نظام الساعات المعتمدة الذي تتبعه بعض الكليات أكثر عدالة في نظر الطلاب					
5	نظام الدرجات الخام المستخدم في بعض الكليات يقلل دافعية التعلم لدى الطلاب					
6	النظام المعياري يعتمد على معالجات احصائية دقيقة					
7	النظام المعياري يحدد وضع الطالب النسبي					
8	الزمن المتاح لعملية التقويم غير كاف					
9	تستخدم كليات التربية أدوات ووسائل تقويمية مناسبة					
10	يستفاد من التغذية الراجعة لتجويد العملية التقويمية					
11	تقيس أدوات التقويم في المنهج ما وضعت لقياسه					
12	تراعى أساليب التقويم المستخدمة الفروق بين الطلاب					
13	يساعد التقويم علي إعادة صياغة الأهداف					
14	يساعد التقويم في التعرف علي سلبيات الاختبار في المادة					
15	تتبع كليات التربية أسلوب التقويم المستمر خلال الفصل الدراسي					

المحور الثاني : نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية وتحقيق العدالة بين الطلاب:

الرقم	العبارة	أوافق تماما	أوافق لحد ما	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
1	نظم التقويم المستخدمة تحفظ للطالب وضعه النسبي بين زملائه					
2	نظم التقويم تتأثر بالظروف الخارجية المختلفة					
3	نظام التقويم المتبع يظهر الأداء الحقيقي للطلاب					
4	اسلوب التقويم المستخدم في الكلية مفهوم لدى الطالب					
5	يطبق تقومي الأداء الأكاديمي عن طريق الأعمال الفصلية					
6	يطبق تقويم الأداء الأكاديمي عن طريق التقويم المستمر					
7	نظم التقويم المستخدمة تشجع الطلاب علي الاستذكار					
8	نظم التقويم المستخدمة تثير دافعية التعلم					
9	نظم التقويم المستخدمة تبرز نواحي القوة والضعف لدى الطلاب					
10	نظم التقويم المستخدمة تساعد على تحديد قدرات الطالب وميوله					

المحور الثالث : واقع تقويم اداء الطالب الجامعي في كليات التربية :

الرقم	العبارة	أوافق تماما	أوافق لحد ما	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
1	معظم الأساتذة ملمون بالعمليات المختلفة للتقويم					
2	التقويم الأكاديمي لدى الطلاب من ركائز النظام التعليمي الجامعي					
3	يتم تقويم الطلاب بواسطة قياس الأداء الأكاديمي فقط					
4	تستخدم أدوات قياس موضوعية لتقويم الطلاب					
5	يقوم أداء الطالب وفقا للامتحانات السنوية فقط					
6	يقوم الطلاب وفقا لامتحانات تشخيصية تعالج من نواحي الضعف					
7	يتم تقويم الأداء الأكاديمي وفقا لأسس علمية					
8	يوجد مركز للامتحانات بالكلية لإعداد أسئلة الاختبارات					
9	تساعد التدريبات الطلاب على التقويم الذاتي					
10	يشترك في التقويم عدة إطراف بشكل تعاوني					
11	ينبغي أن تتصف أساليب التقويم المتبعة بالشمول					
12	تعبر نتائج التقويم النهائية بصدق عن مدى التقدم الذي أحرزه الطالب					
13	يتم تقويم أداء الطلاب من خلال السمنارات					
14	يتم تقويم أداء الطلاب من خلال الأوراق العلمية					

المحور الرابع :الكفايات الواجب توافرها لتصميم نموذج تقويمي:

الرقم	العبارة	أوافق تماما	أوافق لحد ما	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
1	أن يكون النموذج المقترح قادراً على توظيف نتائج تقويم الأداء للطالب لمعالجة أوجه القصور					
2	أن يكون النموذج قادراً على توظيف نتائج الطلاب بمقارنتها بالمجموعة (مرجعي المحك)					
3	أن يكون النموذج قادرا علي تفسير نتائج الطلاب بمقارنتها بالمنحنى الاعتدالي					
4	أن يكون النموذج قادرا علي قياس أداء الطلاب بشكل واضح					
5	أن يكون نموذج تقويم الأداءالاكاديمي للطالب سهل التطبيق					
6	قدرة النموزج على تحليل النتائج بسهولة					
7	أن يستوعب النموذج المعالجات الاحصائية					
8	أن يكون النموذج مرن قابلاً للتعامل مع المعالجات الاحصائية المختلفة					
9	ان يكون النموذج قادراً على معالجة أوجه الخلل في الامتحانات					

ملحق رقم (3)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا –كلية التربية

قسم الدراسات العليا

استبانه موجهة إلى طلاب كليات التربية في ولاية الخرطوم

الأخ الكريم / الأخت الكريمة/.....،،،

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

هذه استبانه لجمع المعلومات عن **تحليل وتقويم نظم التقويم للطالب الجامعي بكليات التربية بولاية الخرطوم** فالرجاء الاطلاع عليها والإجابة عن أسئلتها بكل وضوح ونؤكد بأن ماتدلي به من معلومات سوف يستخدم في مجال البحث فقط .

ولكم جزيل الشكر والتقدير

أمل عمر احمد

طالبة دكتوراه

أولا : البيانات الشخصية :

فضلا ضع ( ) أمام ما يناسبك :

1/ النوع :

ذكر ( ) أنثى ( )

2/ التخصص :

علمي( ) أدبي ( )

3/ الجامعة :.....

4/ السنة الدراسية: .....

النظام الدراسي المستخدم لديكم :

سنوي ( ) فصلي ( )

أشكال التقويم المستخدم لديكم :

1- التقويم بالدرجات المعيارية ( )

2- التقويم بالأرقام والنسب المئوية ( )

3- التقويم بالمعدل التراكمي ( )

ثانيا: محاور الاستبانة:

ضع علامة ( ) أمام ما تراه مناسبا:

المحور الأول :النظم المتبعة في التقويم بالجامعات :

الرقم	العبارة	أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق
1	تستخدم في كليتنا أساليب متنوعة للتقويم			
2	تستخدم أساليب غير موضوعية في التقويم بالكلية			
3	تستخدم في الكلية أدوات ووسائل تقويمية مناسبة			
4	أدوات ووسائل التقويم في الكلية شاملة			
5	تتناسب أساليب التقويم المستخدمة مع الأهداف العامة للكلية			
6	تراعى أساليب التقويم المستخدمة الفروق بين الطلاب			
7	تتبع الكلية أسلوب التقويم المستمر خلال الفصل الدراسي			

المحور الثاني : نظم التقويم المستخدمة في كليات التربية وتحقيق العدالة بين الطلاب:

الرقم	العبارة	أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق
1	نظم التقويم المستخدمة تحفظ للطالب وضعه النسبي			
2	نظم التقويم لا تتأثر بالظروف الخارجية			
3	نظام التقويم المتبع يوضح الأداء الحقيقي للطلاب			
4	يطبق تقويم الأداء الأكاديمي لدى الطالب عن طريق أعمال السنة			
5	يطبق تقويم الأداء الأكاديمي لدى الطالب عن طريق الأعمال الفصلية			
6	اغلب الطلاب غير راضين عن أساليب التقويم المستخدمة في الكلية			
7	أسلوب التقويم المستخدم في الكلية مفهوم لدى الطلاب			
8	نظم التقويم المستخدمة تشجع الطلاب على الاستذكار			
9	نظم التقويم المستخدمة تساعد في تحديد ميول الطالب			

المحور الثالث : واقع تقويم أداء الطالب الجامعي بكليات التربية:

الرقم	العبارة	أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق
1	أعرف معنى التقويم			
2	أعلم أن هناك نظم مختلفة للتقويم			
3	التقويم من الركائز المهمة في عملية التعليم			
4	يتم تقويم الطلاب بواسطة قياس الأداء الأكاديمي فقط			
5	يقوم الطلاب وفقا لامتحانات سنوية			
6	يوجد مركز امتحانات بالكلية لإعداد أسئلة الاختبارات			
7	تساعد التدريبات المتعددة الدارسين على التقويم الذاتي			
8	يشترك في التقويم عدة إطراف بشكل تعاوني			
9	التقويم يشمل كل المقررات			
10	تعبر نتائج التقويم النهائية بصدق عن مدى التقدم الذي أحرزه الطالب			
11	يتم تقويم أداء الطلاب من خلال السمنارات			
12	يتم تقويم أداء الطلاب من خلال إعداد الأوراق العلمية			
13	الطلاب لديهم إلمام كاف بنظم التقويم			
14	النظم المتبعة للتقويم مفهومة لدى الطلاب			
15	توضيح نظام التقويم للطلاب عند دخولهم للجامعة يساعد في تسهيل التطبيق			

ملحق رقم (4)

كلية التربية – قسم الدراسات العليا

استمارة مقابلة

(موجهة لخبراء القياس والتقويم بكليات التربية)

البيانات الأولية :

مقابلة مع :

الاسم :.....

-المؤهل :.....

- الدرجة الوظيفية :.....

-الخبرة العملية في التدريس:.....

اقل من 10 سنوات ( ) 10 سنوات فأكثر( )

-الخبرة الإدارية :.....

توجد ( ) لا توجد ( )

مكان المقابلة : ..... **الزمن :** .....

البيانات الأساسية:

ما الأساليب المستخدمة في تقويم الطلاب ؟

.....

.....

.....

الطرق المستخدمة في تقويم أداء الطالب في التربية العملية ؟

.....

.....

الصعوبات التي تعترض عملية تقويم الأداء ؟

.....

.....

.....

هل التقويم المنفذ مواكب للاتجاهات الحديثة ؟

.....

.....

في رأيك ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بمصطلحات القياس والتقويم التربوي ، خاصة تلك التي تعنى بالامتحان ؟ مثل الصدق ،الثبات ،الشمولية معامل السهولة،معامل الصعوبة ، معامل التمييز؟

.....

.....

.....

إلي أي مدى يحرص أعضاء هيئة التدريس على تطبيق تلك المفاهيم والمصطلحات في أسئلة الامتحان التي يقومون بأعدادها ؟

.....

.....

هل الامتحانات بشكلها الحالي تحقق الأهداف السلوكية بمجالاتها الثلاث (معرفية ،وجدانية، مهارية)

.....

.....

1- هل توافق علي أن الامتحانات التي يعدها عضو هيئة التدريس تتصف بالتقليدية ؟

2- إلي أي مدى يحرص أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على التنوع والابتكار والتجديد عند وضع الامتحانات ؟

.....

.....

.....

3- ما مقترحاتكم لتطوير تقويم الأداء بالجامعات ؟

.....

.....

.....

.....

.....

وجزآكم الله كل خير

الباحثة

ملحق رقم (5)

قائمة السادة أعضاء المقابلة

	الاسم	الدرجة الوظيفية	الجامعة
1	عزالدين عبدالرحيم	أستاذ	جامعة السودان
2		أستاذ مشارك	جامعة امدرمان الإسلامية
3	عزالدين سعيد		جامعة إفريقيا العالمية
4	عاطف		جامعة الخرطوم
5			جامعة النيلين

ملحق رقم (6) ثبات الاستبيان الموجه لاعضاء هيئة التدريس

م	التطبيق الأول	الرتبة	2	التطبيق الثاني	ف	ف2
1	156	2	154	2	0	0
2	127	6	123	5	1	1
3	142	4	148	3	1	1
4	152	3	140	4	1	1
5	157	1	165	1	0	0
6	118	7	120	6	1	1
7	134	5	118	7	2	4
المجموع						8

$$ر = \frac{1 - 6 \text{ مج ف}2}{ن(ن2-1)}$$

الثبات =

= = 1 – 0.143

الثبات = 0.857

ملحق رقم (7)ثبات الاستبياس عن الموجه للطلاب .

م	1	الرتبة	2	الرتبة	ف	ف2
1	42	7	40	8	1	1
2	44	5	43	5	0	0
3	45	4	45	4	0	0
4	46	3	48	3	0	0
5	50	2	53	1	1	1
6	43	6	42	6	0	0
7	40	9	41	7	2	4
8	41	8	38	9	1	1
9	52	1	50	2	1	1
10	36	10	36	10	0	0
المجموع						8