فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم وبقاء أثرها لمقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية بجامعة شقراء

إعداد/ د. عـمر عـــواض عـــوض الثبيـــتي

أستـاذ القيـاس والتقويـــم المشـــــارك

بكليـــة التربـية جامعـــــة شقـــراء

المستخلص:

هدف البحث للكشف عن فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم وبقاء أثرها لدى طلاب كلية التربية بجامعة شقراء الذين يدرسون مقرر علم النفس التربوي. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية وبلغت (٦٠) طالباً، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام 1442-1443، وتم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وتضم (٣٠) طالباً تم تقويمهم باستخدام أدوات التقويم المستمر، والأخرى المجموعة الضابطة وتضم (٣٠) طالباً تم تقويمهم بالطريقة التقليدية، ولجمع بيانات البحث استخدم اختبار تحصيلي من إعداد الباحث، وأدوات التقويم المستمر، وتم تحليلها إحصائيا باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وأظهرت النتائج وجود فعالية لاستخدام أدوات التقويم المستمر في تحسين قياس نواتج التعلم مقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في قياس نواتج التعلم لمقرر علم النفس التربوي بعد استخدام أدوات التقويم المستمر لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي لأفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية في نواتج التعلم لمقرر علم النفس التربوي.

الكلمات المفتاحية: التقويم المستمر – نواتج التعلم – التعليم الجامعي.

Abstract:

The research aims to reveal the effectiveness of using continuous assessment tools to improve the measurement of learning outcomes and the survival of their impact among students of the Faculty of Education at Shaqra University who are studying an educational psychology course. The researcher used the semi-experimental approach, and the research sample was chosen intentionally and amounted to (60) students, in the second semester of the year 1442-1443. The control group includes (30) students who were evaluated in the traditional way. To collect the research data, an achievement test prepared by the researcher, and continuous evaluation tools were used, and they were statistically analyzed using the appropriate statistical methods. The research has results into the following: the effectiveness of using continuous evaluation tools in improving the measurement of learning outcomes for the educational psychology course for students of the College of Education, and there were statistically significant differences between the members of the research sample, the control and experimental group, in measuring the learning outcomes of the educational psychology course after using the continuous assessment tools in favor of the experimental group, and there were no statistically significant differences between the post and follow-up measurement of the members of the research sample in the experimental group in the learning outcomes of the science course. Educational psychology.

Keywords: continuous evaluation - learning outcomes - university education.

فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم وبقاء أثرها لمقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية بجامعة شقراء

إعداد/ د. عـمر عـــواض عـــوض الثبيـــتي

أستـاذ القيـاس والتقويـــم المشـــــارك

بكليـــة التربـية جامعـــــة شقـــراء

المقدمة:

يعد القياس، والتقويم من أهم العمليات في مجال التقويم التربوي بشكل عام، وفي العملية التعليمية بشكل خاص للتعرف على التغير، والتحسن، والتطور الذي يحدث للمتعلمين، وبالتالي فأن توفر أدوات القياس والتقويم المناسبة يسهل من التعرف على التحصيل الدراسي كتغذية راجعة، وتمكن من تحسين العملية التعليمية، ونتائجها.

الجدير بالذكر أن **عودة (2005)** أشار إلى المفهوم الواسع للتقويم بأنه عملية منهجية منظمة تهدف إلى جمع وتحليل البيانات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها من أجل معالجة جوانب القصور، بالإضافة إلى أنه يقوم بدور أساسي ومهم في العملية التعليمية التعلمية، إذ يعد الأداة الضابطة والموجهة لعملية التدريس سواء قبل بدءها أو في أثناءها أو بعد انتهاءها، بغرض تزويد متخذي القرار عن سير عملية التدريس، ومستوى أداء الطلاب، ومواطن القوة والضعف، ومدى تحقيق نواتج التعلم.

ومن هذا المبدأ فإن عملية التقويم الناجحة تستمد أهميتها من خلال استمراريتها بأستمرار العملية التربوية، وبالشمولية التي تراعي كل ما يتم قياسه لدى المتعلم في مختلف مجالات نواتج التعلم المعرفية، والانفعالية، والنفس حركية لإحداث التوازن في تنمية شخصية الطلاب؛ وذلك من خلال ما اكتسبه الطالب خلال تعلمه، والحكم على ما تحقق من نواتج التعلم لما درسه، ويمكن أن يتم ذلك بفعالية من خلال تكرار الممارسة

للتقويم المستمر عدة مرات والاستفادة من التغذية الراجعة التي يوفرها **(أبو دنيا،2018)**.

ويضيف **الشيخ وعبد الرحمن وعبد المجيد (2014)** أن للتقويم المستمر جوانب متعددة، وقسمها إلى نفسي وجداني، وتربوي أكاديمي، فيعنى الأول بتزويد الطلاب ببعض الخبرات الانفعالية التي تسمح بتنمية بعض الخصائص الوجدانية مثل الاتجاهات والميول، وأما الثاني فيهتم بتعريض الطلاب لخبرات تعليمية عامة تتضمن موضوعات، ومجالات معرفية جديدة، أو أفكاراً متطورة تغطيها موضوعات المقررات الدراسية الجامعية، وتسهم في تنمية مستويات عالية من التفكير، ومهارات متقدمة في مجال البحث، والاستقصاء كالأنشطة التي تنمي المعارف، والمهارات، والقيم، والميول.

ويعتبر التقويم المستمر أحد الأهداف الرئيسة للتوجهات الحديثة في مجال تقويم وقياس أداء الطالب الجامعي، ونقطة الانطلاق نحو نواتج تعليمية تتسم بالتنوع في المعارف والمهارات، وتركز على الأداء التعليمي الفعلي للطلاب، بتصميم أنشطة تشجع الطلاب على المشاركة الفاعلة، واستيعاب النظام التقويمي من خلال أدوات مرنه وذات استمرارية.

وفي ذات السياق يذكر **عودة (2005)** أن التقويم المستمر من المفاهيم الحديثة في مجال التربية والتعليم، بدء الاهتمام به لتقويم أداء الطلاب كمخرج أساسي للعملية التعليمية، وأحد أهم أركانها، ويتم من خلاله التشخيص الدقيق للعملية التعليمية بتعديلها أو إصلاحها، كما أنه مؤشراً للتعرف علي مدي كفأءة نواتج التعلم، والتحصيل الدراسي للطلاب، والمناهج، وأساليب التدريس.

ووفق تلك الرؤية فإن استخدام أدوات التقويم المستمر في قياس نواتج التعلم يحقق العديد من الأهداف، مثل: توسيع ما يتعلمه الطلاب من معلومات عن موضوعات المقرر، وتعليمهم مهارات ذات علاقة بها، وتنمية المستويات العليا من التفكير، وإثراء الجانب النفسي الوجداني للطلاب مما ينمي لديهم الميول والاتجاهات والقيم المرغوبة.

وتبين للباحث من خلال اطلاعه على الدراسات والبحوث السابقة في مجال القياس والتقويم، مثل: دراسة عفانة (2011)، وأبوعيش (2016)، والثبيتي (2018) أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات يعتمدون على الاختبارات التحصيلية فقط عند تقويم الطلاب، وحتى في هذا الأسلوب يتم قياس التحصيل المعرفي في المستويات المعرفية الدنيا، وإهمال تنمية الأداء المهاري لدى الطلاب، إضافة إلى ذلك قلة الدراسات السابقة التي تطرقت إلى التقويم المستمر للطلاب في حدود علم الباحث، لذا كان من الأهمية بمكان الوقوف على التقويم المستمر لقياس نواتج التعلم وبقاء أثره.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث أثناء عمله في التدريس الجامعي، وإطلاعه على نتائج الاختبارات النهائية للطلاب، وجد أنها لا تظهر تباين بين الطلاب في الأداء، والقدرات، وأن معظم الاختبارات تقتصر في قياس نواتج التعلم على قياس المستويات المعرفية الدنيا في هرم بلوم، اعتقاداً من أعضاء هيئة التدريس أنها الطريقة المناسبة لتقويم أداء الطالب، وكذلك النظر إلى تقويم إداء الطلاب على أنه مهمة روتينية تترك غالباً إلى نهاية الفصل الدراسي على شكل اختبار نتائجه النهائية توضع على شكل درجات أو تقديرات، وبالتالي تعد هذه الممارسات من المشكلات المهمة في تقويم تعلم الطلاب الجامعيين.

لذا جاء هذا البحث للوقوف على فعالية استخدام التقويم المستمر في تحسين قياس نواتج التعلم لدى الطلاب الجامعيين.

عليه يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

- **ما فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم وبقاء أثرها لمقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية بجامعة شقراء؟.**

وتتفرع عنه التساؤلات الآتية:

١/ ما الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في قياس نواتج التعلم لمقرر علم النفس التربوي قبل وبعد استخدام أدوات التقويم المستمر؟.

٢/ ما الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في قياس نواتج التعلم لمقرر علم النفس التربوي بعد استخدام أدوات التقويم المستمر والقياس التتبعي؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١/ معرفة فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم وبقاء أثرها لمقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية بجامعة شقراء.

٢/ الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي لنواتج التعلم لمقرر علم النفس التربوي والقياس البعدي بعد استخدام أدوات التقويم المستمر.

٣/ الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لنواتج التعلم لمقرر علم النفس التربوي والقياس التتبعي بناءً على استخدام أدوات التقويم المستمر.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- يعد البحث استجابة لما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر من مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة في قياس نواتج التعلم، وتجريب أساليب حديثة قد تؤدي إلى مهارات قياس تسهم في تفعيل الدور النشط للطالب في المشاركة الإيجابية في البناء المعرفي في العملية التعليمية.

٢- أهمية التقويم المستمر، حيث يعتبر أحد الأهداف الرئيسة لتحسين مخرجات العملية التعليمية، ونقطة الانطلاق نحو قياس نواتج التعلم المعرفية والمهارية والنفسحركية.

٣- يقدم هذا البحث مناقشة وعرضاً موجزاً لأدوات التقويم المستمر من حيث ماهية التقويم المستمر، وإجراءاته، وأدوار كل من عضو هيئة التدريس والطالب ومهامهما في التقويم المستمر.

٤- التعرف على قياس نواتج التعلم للمقررات الدراسية لدى أعضاء هيئة التدريس باستخدام أدوات التقويم المستمر.

ثانياً : الأهمية التطبيقية:

١- يؤمُل أن يفيد هذا البحث في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في قياس نواتج التعلم باستخدام أدوات التقويم المستمر.

٢- مؤشراً للباحثين لإجراء دراسات مماثلة في قياس نواتج التعلم لتنمية جوانب التقويم المستمر.

٣- محاولة علمية لتقديم التقويم المستمر كأسلوب حديث يسهم في قياس نواتج التعلم للمقررات الدراسية بأساليب تقويمية قائمة على تفاعل الطالب مع عضو هيئة التدريس في مختلف الأنشطة والعمليات العقلية، وعدم التوقف على تقويم أداء الطالب من خلال الطريقة التقليدية.

فروض البحث:

يسعى البحث للتحقق من الفروض التالية:

١/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم مقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية.

٢/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدى لنواتج التعلم بالطريقة التقليدية وباستخدام أدوات التقويم المستمر لمقرر علم النفس التربوي لصالح المجموعة التجريبية.

٣/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لنواتج التعلم باستخدام أدوات التقويم المستمر علم النفس التربوي لصالح القياس التتبعي.

مصطلحات البحث:

فعالية: يعرفها **شحاته والنجار (2011)** بأنها: "مصطلح يرتبط بالدراسات التربوية شبه التجريبية، ويعبر عن مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية، باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، وأنها مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها الدرجات التي يتحصل عليها أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الأدوات المستخدمة في القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

التقويم المستمر: يعرفه **الدوسري (2004)** بأنه: "العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهي تبدأ مع بداية التعلم، وتواكبه أثناء سيره، بقصد بلوغ المتعلم مستوى الأتقان للمهارات، والمعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له، بما يكفل تصحيح مسيرته التعليمية، ومواصلة عملية التعلم".

أما التعريف الإجرائي للتقويم المستمر فهو التقويم البنائي أو التكويني من خلال أنشطة وأعمال لتحقيق نواتج التعلم في مقرر علم النفس التربوي.

أدوات التقويم المستمر: يعرفها **الفقي (2016)** بأنها: "أدوات القياس المعتمدة والصالحة والموثوقة للحصول على بيانات عن نواتج التعلم في جميع المجالات، وتتمثل في: المناقشة والحوار داخل القاعة، والأنشطة، والمشاريع، وأوراق العمل، والأداء العملي، والواجبات الدراسية، والاختبارات بأنواعها التحريرية، والشفهية، والعملية".

نواتج التعلم: يعرفها **عودة (2005)** بأنها: "كل ما يتكسبه المتعلم من معارف، ومهارات، واتجاهات، وقيم نتيجة مروره بخبرات تربوية معينة عند دراسته لمنهج معين".

حدود البحث:

إلتزم الباحث بالحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية**: التقويم المستمر وأدواته، وقياس نواتج التعلم.
- **الحدود البشرية**: اقتصر البحث على طلاب الذين يدرسون مقرر علم النفس التربوي.
- **الحدود المكانية**: كلية التربية بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية**: تم إجراء البحث خلال الفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ.

أدبيات البحث:

مفهوم التقويم والتقويم المستمر:

يعد مفهوم التقويم التربوي مفهوماً مهماً في العملية التعليمية، إذ أنه عملية منهجية منظمة تهدف لجمع وتحليل البيانات؛ بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها من أجل معالجة جوانب القصور، وبالتالي فهو الأداة الضابطة والموجهة للعملية التعليمية، وقد يكون قبل بدء عملية التعليم أو في أثناءها أو بعد الانتهاء منها؛ بغية تزويد متخذي القرار بالتغذية الراجعة عن سير العملية التعليمية، ومستوى أداء المتعلمين، ومواطن القوة والضعف، ومدى تحقيق الأهداف المرسومة، ودرجة ملاءمتها لهم، ولا يقتصر دور التقويم على المساعدة في اتخاذ القرارات بالنجاح والرسوب بل يتعدى ذلك إلى تحسين العملية التعليمية وتطويرها **(الفقي،2016).**

وبناءً على تلك المعطيات يعرف **عبد العاطي وخليفة وسعد (2010)** عملية التقويم بأنها: "مصطلح يعبر به عن الوسائل التي تستخدم للحصول على مختلف الحقائق، والمعلومات التي تتعلق بالعملية التعليمية، والمتعلم من مصادر متعددة، ثم وضع هذه الحقائق في صورة واضحة تمكن من تفسيرها تفسيراً علمياً، وتكشف عن مدى ما تحقق من أهداف تربوية، وعن درجة صلاحية العملية التعليمية".

ومن زاوية أخرى يعرفها **أحمد (2011)** بأنها: " إصدار حكم على المتعلم مع الأخذ في الاعتبار قابليته للمادة التعليمية، والعمليات العقلية التي مارسها أثناء تعلمه، وميوله، واتجاهاته العلمية، ومهاراته العلمية، ورغبته في التعلم والعمل، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر على مستواه، وناتج تعلمه".

وفي ضوء ذلك يعتبر التقويم من المدخلات الأساسية للعملية التعليمية، وأحد أهم أركانها، ومن خلالها يتم التشخيص الدقيق للعملية التعليمية بتحسينها أو تعديلها أو إصلاحها، وكذلك أحد أهم المؤشرات للتعرف علي مدي كفأءة المقررات الدراسية، وأهدافها، ومحتواها، ونواتج تعلمها، وأساليب تدريسها، وتقويمها، وتحصيل المتعلمين وغيرها،

ومن هذا المبدأ فإن عملية التقويم الناجحة تستمد أهميتها من خلال خصائصها، والمبادئ التي تقوم عليها، مثل: الاستمرارية أي أستمرار العملية التعليمية، وبالشمولية بحيث تراعي جوانب النمو المختلفة – المعرفية والحركية والانفعالية- فهي تهتم بإحداث توازن في تنمية شخصية المتعلم، وبالتعاونية حيث يشترك في عملية التقويم المعلم والمتعلم.

والجدير بالذكر أن هناك عدد من وجهات النظر في تصنيف أنواع التقويم، ولعل من المناسب تناول ما أشار إليه **علام (2015)** أن التقويم التربوي يعتمد علي نمطين رئيسيين أستناداً علي الكيفية التي يتم بها، وكل نمط يحتوي علي عدة أنواع من التقويم.

ويركز الباحث في هذا البحث على التقويم القائم علي توقيت ومرحلة التقويم، ويقسمه **الفقي (2016)** إلى الآتي:

1/ التقويم الأولى: ويطلق عليه التقويم القبلي أو التمهيدي، ويجرى هذا النوع قبل بداية التعلم، وتبرز أهميته من خلال ما يكشفه عن قدرات واستعدادت المتعلمين، وخلفياتهم المعرفية لموضوع التعلم، وتصنيف وتوزيع المتعلمين على المجموعات الدراسية وفقاً لأنواع التعلم المختلفة.

2/ التقويم التكويني: ويطلق عليه التقويم البنائي أو المستمر، وهو تقويم يجرى للعملية التعليمية أثناء سير عملية التعلم، بهدف الحكم على مدى فعالية التدريس، وأساليب

التقويم، وهذا النوع يعطي تغذية راجعة للمعلم للقيام بعملية التعلم، وللمتعلم لمعرفة نقاط القوة والضعف بهدف التعزيز أو المعالجة قبل التقدم إلى مراحل أخرى، ويساعد في أبراز الجوانب التي تحتاج إلى المزيد من الاهتمام والتعديل عند المتعلم، ومساعدة المعلم علي التخطيط للتدريس، وتحديد الأهداف التعليمية بصيغ سلوكية متنوعة، وزيادة انتقال أثر التعلم.

3/ التقويم الختامي: ويطلق عليه التقويم التجميعي أو الشامل أو النهائي، ويتم هذا النوع في ختام أو نهاية السنة الدراسية أو نهاية برنامج تعليمي، للتعرف علي ما تحقق من الأهداف التربوية النهائية سواء في المجالات المعرفية أو الوجدانية أو السلوكية، ويفيد في الحكم علي القدرات النهائية للمتعلم وعلي صلاحية البرامج الدراسية.

4/ التقويم التتبعي: وهو الذي يجرى بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج الدراسي، وبعد فترة من الانتهاء من التقويم النهائي؛ من أجل معرفة الآثارة البعيدة للبرنامج الدراسي.

نظريات التقويم:

تتباين أساليب التقويم وأدواته بتباين المراحل التعليمية وأهدافها، وبطريقة تعكس قدرتها على توفير البيانات الصادقة والدقيقة، فلم تعد النظرة التقليدية للتقويم التي تركز على الحفظ والاستظهار تناسب المتطلبات الحالية والمستقبلية للتربية واحتياجاتها المتغيرة للعصر الحالي، لذا كان لابد من التفكير في توجه حديث ينطلق من أطر فلسفية تخدم تنمية الشخصية المتكاملة والمتوازنة للمتعلم، وما يمتلكه من مهارات، وفهم، وتركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه **(Dial،2016)**.

وظهرت على ضوء ذلك توجهات نظرية حديثة من ضمنها التقويم المستمر، حيث يعد أحد أهم الاتجاهات الحديثة في نظريات التقويم من خلال رؤية شاملة في كيفية توظيف المعلم لأساليبه في تقويم الطالب، ويعتبر نقطة الانطلاق من أجل تحسين الأداء للمعلم والمتعلم على حدا السواء، حيث يزود المعلم بمستوى التقدم الذى أحرزه الطلاب،

ويساعد الطلاب على معرفة التقدم الذى وصلوا إليه من خلال تحقيق الأهداف التعليمية التى وضعت مسبقاً لتحقيق نواتج التعلم، وبالتالي الوصول بالمتعلم إلى مرحلة معرفة ذاته وقدراته.

ونتيجة للتطورات في نظريات وأساليب القياس والتقويم النفسي والتربوي، ذكر **الصراف (٢٠٠٢)** اتجاهات حديثة في التقويم منها التقويم المستمر الذي تنادي به التربية باعتباره تقويم شامل لجميع جوانب شخصية المتعلم، ويعد عنصراً أساسياً فى العملية التعليمية؛ ويطلق عليه التقويم البنائي لأنه يستخدم التقويم المنظم والمستمر في التعلم، وبناء المنهج، وفي التدريس معتمداً على أساليب تتسم بالمرونة، والثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم، بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث، حيث أن التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين؛ فعلى المعلمين والتربويين بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في الوصول إلى أهداف التعليم.

عليه فإن التقويم الحديث التقويم المستمر ينادي باستخدام أساليب تصاحب العملية التعليمية من بدايتها، وأثنائها، وفي ختامها؛ لذا أصبح التقويم المستمر من أهم التوجهات الحديثة لتحقيق أهداف العملية التعليمية في جميع المراحل التعليمية، فهو العملية التي يحكم بها على مدى نجاح تحقيق نواتج التعلم، ويرجع ذلك إلى أنه نوع يتم التخطيط له على مدار الفترة الدراسية.

ويعتبر التقويم المستمر عنصراً أساسياً في التكوين الذاتي للمتعلم، فهو يساعده على تصحيح مساره للتمكن من بلوغ الأهداف الموضوعة، ويتضح ذلك في إن التقويم المستمر يتوجه إلى المتعلم، ويشركه في تعلمه عبر الوعي به، ويشكل جزءاً من التعلم، ويعتني بنواتج التعلم، وبالتالي فهو آلية شاملة لكل المعارف والمهارات التي تحصل عليها المتعلم، ومن أهم الممارسات التي تبنى على الذات **(Dianne & Jason،2018)**.

ولقد حظي التقويم المستمر أو ما يطلق عليه أحياناً التقويم البنائي أو التكويني موضوع هذا البحث باهتمام العديد من النظم التعليمية، وذلك لما له من أهمية في كل جزء من أجزاء العملية التعليمية، ومن خلال إجراءاته، وتنوع أساليبه لكل مكوناتها.

ويعرفه **رادها Radha (2016)** بأنه: "العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، تبدأ مع بداية عملية التعلم، وأثنائها وتستمر إلى نهايتها، باستخدام أساليب تقويمية متعددة"؛ وذلك بهدف تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

كما يعرفه **عبد العاطي وخليفة وسعد (2010)** بأنه: "عملية تقويم شاملة يستخدم فيها المعلم أساليب متنوعة من التقويم، وهي عملية مستمرة تتم بالتزامن مع عملية التدريس، وتهدف إلى تحسين العملية التعليمية من خلال التغذية الراجعة، وإصدار حكم على مدى التقدم المحقق من قبل المتعلم باتجاه الأهداف التعليمية لموضوع التعلم".

ويشير **Dial (2016)** إلى أن من أهم أهداف التقويم المستمر توجيه عمل المتعلم وفقاً لقدراته واستعداداته؛ وذلك حتى لا يعتمد عليه المتعلم للحصول على الدرجات فقط؛ لأن التقييم ليس للدرجات حسب علماء التربية بل لجمع معلومات عن المتعلم، ومدى قدرة المعلم على معالجة آليات التعليم بغية تطوير ممارسات التقويم الذاتي طيلة الفصل الدراسي، فيكون التعليم لقياس المكتساب القبلية وأثناءه وبعده للمساهمة في بناء تصورات عن التعلم، ولينهي المتعلم تكوينه وبناءه بحصيلة مهمة من المعارف والمهارات، وهذا ما يؤكده المعلمين في أن استخدام التقويم المستمر يساعد إلى حد كبير على تقديم تنبؤات قبلية على مخرجات التعليم.

ويستنتج من ذلك أن التقويم المستمر يهدف إلى رعاية وتتبع تقدم المتعلم في العملية التعليمية في المجالات المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية، ويسجل له التقديرات الكمية أو الكيفية التي تدل على تطور سيره التعليمي، لتشكل له تقويم أدائه الكلي بشكل مستمر من خلال أساليب محددة، ومقننة، وبإجراءات، وضوابط.

ويذكر **أحمد (2011)** أن التقويم المستمر يركز على أسس، من أهمها:

- إكساب المتعلمين المعارف والمهارات الأساسية في كل موضوع تعلم.
- إتباع أساليب تعليمية متنوعة للتعامل مع مختلف الأهداف التعليمية والموضوعات الدراسية.
- الأداء العملي لتمكين المتعلم من تعلم المهارات.
- إيجاد مواقف إيجابية للتعلم.
- تعزز الاتجاهات والميول الإيجابية نحو موضوعات التعلم؛ للتقليل من الشعور بالقلق، والخوف، والفشل.
- تعزيز أشكال الدافعية للتعلم؛ ليكون الدافع للتعلم هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل.

وفي ذات السياق يذكر **الشيخ وأخرس وعبد المجيد (2014)** أن خصائص التقويم المستمر تكمن في أنه يسير جنباً إلى جنب مع عملية التعلم، وشامل لكل الظروف التي يتم فيها التعلم، ويركز على سلوك المتعلم، ومهاراته، ويراعي نفسية المتعلم وشخصيته، ويعمل على تحفيز المتعلم لبذل الجهد، والوقت، ويقدم معلومات مستمرة عن مستوى تقدم المتعلمين، ويوفر من خلال تنوع الأدوات المستخدمة فيه فرص متكافئة لجميع المتعلمين.

أدوات التقويم المستمر:

يعتمد التقويم المستمر على أساليب متنوعة في علميات التقويم مقارنة بالنظام الكلاسيكي، حيث أن التنويع في معايير تقويم المتعلم يسهم في وضع مرجعية موحدة تساهم في الكشف عن قدرات المتعلمين على الرغم من التباين بين المعلمين في تخصصاتهم وخبرتهم المهنية.

ومن أهم الأدوات التي تستخدم في قياس نواتج التعلم، يلخصها **Zlatkin, Toepper, Pant, Lautenbach, Kuhn (2018):**

- **الاختبارات:** وهي من أهم أدوات التقويم؛ لعلاقتها الوثيقة بالعملية التعليمية، ومن خلالها يمكن إصدار أحكام على فاعلية العملية التعليمية، وتحديد مستويات المتعلمين، والتعرف على ما يتم من تقدم في التعلم خلال فصل دراسي أو عام دراسي.
- **المقابلة**: تعد المقابلة من الأساليب المهمة عند تقييم شخصية المتعلم؛ لأنها تتضمن تفاعلاً لفظياً، وتتيح فرص التعبير الشفهي للمتعلم عن ما تعلمه.
- **الملاحظة**: وتستخدم لتقويم سلوك المتعلم، وما يقوم به من أعمال وأفعال، بالتسجيل مباشرة أو التصوير، مثال ذلك: تقويم أقبال المتعلمين على المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، وتقويم المهارات الحركية.
- **مقاييس التقدير**: وهي تعتمد على الملاحظة، والمشاهدة لأداء ما، أو عمل يقوم به المتعلم، وتكون في شكل عبارات وصفية تعبر عن الأدء الخاضع للقياس، مثال ذلك: التقارير عن المتعلمين والمعلمين.
- **الواجبات المنزلية**: ويقصد بها مهام متنوعة في موضوعات التعلم، يكلف بها المتعلم في أوقات فراغه، ويتم ذلك بعد الانتهاء من تدريس موضوع أو عدة موضوعات، وقد تكون واجبات كتابية أو تدريبية أو إعداد تقارير أو القيام بمشاريع وأوراق عمل فردية أو جماعية.

مفهوم نواتج التعلم:

يعد قياس نواتج التعلم جزءاً مهماً في العملية التعليمية، ويتوقف عليه العديد من القرارات عن المتعلم، والمعلم، وموضوعات التعلم، وأساليب التعلم، وأدوات التقويم، وهو ما يؤكد على أن قياس نواتج التعلم يحتاج إلى اختيار أدوات مناسبة، ومرنه، ومتنوعة.

ولتوظيف ذلك لابد من الإشارة إلى إن قوة البرامج الدراسية تقاس بنواتج تعلمها المحققة، ونظراً لأهميتها في تحديد كفاءتها يتطلب ذلك استخدام وسائل قياس وتقويم تساعد على اتخاذ القرارات التربوية القائمة على أسس علمية.

وبناءً على ذلك فإن مفهوم نواتج التعلم يشير إلى أنها مجموعة المعارف، والمعلومات، والقدرات التي يحققها المتعلم، ويكون قادراً على أدائها؛ نتيجة لاكتسابه مجموعة معينة من الخبرات التعليمية في نهاية دراسته لمادة دراسية أو مقرر دراسي أو عام دراسي أو مرحلة دراسية، تؤدي إلى تغير في الكم الذي حصل عليه المتعلم أو تحديد الكيف في التحصيل الدراسي أو المواقف أو الاتجاهات **(الفقي،2016)**.

ونواتج التعلم هي الوسيلة الوحيدة التي يلجأ إليها التربويين، وكل من له علاقة بالعملية التعليمية للحكم على مدى فعاليته، ويمكن تلخيص أهمية نواتج التعلم حسب ما ذكرها **رادها Radha (2016)** في الآتي:

١. اختيار محتوى التعلم.
٢. تحديد الأنشطة التعليمية.
٣. اختيار أساليب التعليم والتقويم الملائمة لكل موضوع من موضوعات محتوى التعلم.
٤. تحقيق تعلم ذو معنى أفضل من خلال: التعلم الذاتي، والمشاركة، والتعاون.
٥. تقديم خبرات وأنشطة تساعد المتعلمين على مراقبة تعلمهم والتقويم الذاتي.
٦. التقويم المستمر وتطوير الأداء.

الدراسات السابقة:

ونظراً لأهمية استخدام التقويم المستمر في العملية التعليمية، فقد أجريت العديد من الدراسات في حدود علم الباحث، ومن تلك الدراسات التي حصل عليها الباحث، سوف يتم يستعرضها حسب تسلسلها في زمن أجرائها من الأقدم للأحدث، وهي:

أجرى **عفانة (2011)** دراسة هدفت إلى تحديد واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، اتبع المنهج الوصفي، واشتملت عينة الدراسة على (60) معلماً ومعلمة، و(24) مديراً ومشرفاً، وتم تطبيق استبانة، وبطاقة ملاحظة،

وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام المعلمين لأساليب التقويم الحديثة بلغ نسبة (45.1%) للمعلمين الذكور، ونسبة (58.3%) للمعلمات الأناث.

بينما أجرت **اللبودي (2011)** دراسة هدفت إلى تقويم نواتج التعلم المتوقع إنجازها لدى طلاب الثانوية العامة في مجال القراءة، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الأول والثالث من مدرستين من المدارس الثانوية بمحافظة القاهرة، تم استخدام اختبارات تحريرية لقياس الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين مستويات إنجاز نواتج تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لاختلاف الصف الدراسي والنوع.

وقام **Ramon-Muñoz (2014)** بدراسة تأثير التقويم المستمر خلال العشر سنوات الأخيرة على أداء الطلاب بمقرر تاريخ اقتصاد العالم بكلية ادارة الاعمال والاقتصاد بجامعة برشلونة في اسبانيا، تكونت عينة الدراسة من (4400) طالب بالجامعة، وإجريت بالفصل الدراسي الأول العام (2012-2013)م، وتوصلت الدراسة إلى أن التقويم المستمر ساعد بتحسين تحصيل الطلاب الاكاديمي، كما وجد تحسن في نتائج الاختبار النهائي.

وجاءت دراسة **أبو عيش (2016)** للتعرف على أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلاب جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة، وفيما إذا كانت تختلف باختلاف (الجنس، الكلية، والمستوى الجامعي)، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبيان الممارسات التقويمية على عينة بلغت (330) طالباً وطالبة من أربع كليات، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن غالبية مؤشرات أساليب تقويم نواتج التعلم تقع في المستوى المتوسط إلى المرتفع.

تناول **Alhassen & Mohammed & Abdalla & Rezigalla (2017)** دراسة اتجاهات الطلاب حول التقويم المستمر بمقررات التشريح، واساليب تطبيقه وعلاقته بأدائهم الاكاديمي بجامعة بيشة، تم جمع بيانات الدراسة باستخدام

استبانات والدرجات التى تحصل عليها الطلاب، خلصت الدراسة بأن التقويم المستمر ساعد الطلاب في الدراسة، ومعرفة نقاط ضعفهم، والاستعداد للاختبار النهائي، ووجد أن غالبية الطلاب يرون أن الوقت المخصص للتقويم غير كافء، لكن يعتقدون أن الأدوات المستخدمة مناسبة للتقييم، وأن التقويم لا يشكل عبئا أكاديمياً إضافياً ويفضلون أن يحل محل الاختبار النهائي.

وأيضاً دراسة **الثبيتي (2018)** هدفت للتعرف على العلاقة بين أساليب التقويم المستخدمة وعلاقتها بجودة مخرجات التعليم الجامعي، أجريت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء، وتكونت عينة الدراسة من (171) عضواً وعضوه، وأظهرت الدراسة أن أفراد عينة البحث يركزون على أساليب تقليدية في تقويم الطلاب، وأن استخدام أساليب التقويم الحديثة بنسبة قليلة، وأن مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم كان بدرجة بسيطة، وأن هناك علاقة ايجابية بين مستوى التنوع ونواتج التعلم الجامعي.

كذلك هدفت دراسة **الغامدي وزغاري (2018)** للتعرف على مدى تحقيق اختبارات المنتصف بكلية التربية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل لنواتج التعلم، اعتمد على المنهج الوصفي أسلوب تحليل المضمون، وتم اختيار عدد (20) امتحاناً لتحليلها، واستخدم بطاقة لتحليل اختبارات التقويم المستمر، وتوصلت الدراسة إلى أن المؤشرات الكيفية أقل من (50%)، وأن نسب المؤشرات الكيفية لأسئلة تتطلب التفكير النوعي جاءت منخفضة، غالبية الاختبارات اعتمدت على أسئلة الاختيار من متعدد، والصوأب والخطأ.

ومن زاوية أخرى هدفت دراسة **العزيزي (2018)** للتعرف على فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء، استخدم المنهج شبه التجريبي، وتم تصميم دروس وحدات مقرر مهارات التفكير والبحث العلمي وفق

استراتيجية التقويم التكويني، وإعداد اختبار تحصيلي، وتم تطبيق تجربة الدراسة على طالبات المستوى الثالث بالكلية، وتوصلت نتائج الدراسة تفوق طلاب عينة الدراسة في التحصيل بعد استخدام التقويم التكويني.

وهدفت **دراسة Seemeen and Zubair (2019)** إلى استعراض اساليب التقويم بالجامعات السعودية مع التركيز على طرق التقويم المستمر ومدى تأثيرها على تعلم الطلاب وأدائهم، تكونت عينة البحث من (150) طالباً و(45) عضو هيئة تدريس من كلية الجبيل الجامعية، وجامعة المستقبل، تم جمع البيانات عن طريق الاستبانات ونتائج الطلاب، توصلت الدراسة إلى أن استخدام أساليب التقويم المستمر ساعد الطلاب على فهم الأجزاء الصعبة من مقرر اللغة الانجليزية، ووجد أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين استخدموا الواجب المنزلي، والاختبارات المكتوبة، وواجبات التلخيص كأدوات للتقويم المستمر لقياس تعلم اللغة، ووجد أن أدوات التعليم المستمر قد عملت على تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم، وتجهيزهم للاختبارات النهائية.

وفي سياق آخر هدفت دراسة **العزيزي (2019)** إلى تقويم نواتج التعلم لخريجي كلية إدارة الأعمال في جامعة شقراء في ضوء رؤية المملكة (2030) من خلال تحديد قائمة معيارية لنواتج التعلم البرنامج، استخدم المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عينة الدراسة (22) من أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج و(160) من الخريجين، وتوصلت الدراسة إلى تحقق نواتج التعلم المعيارية لدى خريجي البرنامج بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تحقق نواتج التعلم لدى الخريجين من وجهة نظر الطلاب، بينما توجد فروق دالة إحصائياً في درجة تحقق نواتج التعلم لدى الخريجين بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لصالح أعضاء هيئة التدريس.

وهدفت دراسة **عكاشة وضحا (2020)** إلى دراسة مدى تحقيق الامتحانات النهائية في الجامعة (كلية التربية جامعة دمنهور كمثال) لمتطلبات جودة تقييمها في

ضوء المواصفات القياسية للورقة الامتحانية، ودراسة مدى صلاحيتها السيكومترية، وتحقيقها لنواتج التعلم المستهدفة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبيان رضا الطلاب عن الامتحانات النهائية على (649) طالباً وطالبة، كما تم استخدام قائمة المواصفات القياسية للورقة الامتحانية لفحص عينة من (46) ورقة امتحانية اختيرت لمقررات تربوية، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى رضا الطلاب عن توفر المواصفات الشكلية لأوراق الامتحانات النهائية جاء مرضياً، بينما تباينت آرائهم نحو توافر المواصفات الكيفية بها، تراوحت بنسب متوسطة ما بين (70%) إلى (90%) في تحقيق نواتج التعلم للورقة الامتحانية.

وأخيراً قام **Aldawood (2021)** بدراسة المشاكل والتحديات التى تواجه استخدام أساليب التقويم المستمر، وفرص الاستفادة منه بالمملكة العربية السعودية، استعرضت الدراسة مراحل تطور التعليم والتقويم بالبلاد، وجدت الدراسة أن هناك عدد من التحديات التى تواجه التقويم المستمر تتمثل بعدم وجود برامج إعدادية للمعلمين، والطلاب، وعدم الإعداد لأنشطة وإجراءات التقويم المستمر، عدم استخدام التقويم المستمر خلال أنشطة التعلم اليومية، وعدم متابعة وتسجيل التحسن بأداء الطلاب، وعدم أعطاء الطلاب وأولياء الامور تقارير عن أدائهم. وأوصت الدراسة بتطوير مهارات التفكير وحل المشكلات اللازمة لأداء أنشطة التقويم المستمر، وعلى المعلمين النظر للعناصر الخارجية المحفزة للطلاب، والربط ما بين أداء الطلاب واستخدام إستراتيجات التدريس، وتشجيع الطلاب على الانخراط بعمليات تقييم ذاتية، وتنظيم برامج إعدادية للمعلمين والطلاب لتهئيتهم لاستخدام اساليب التقويم المستمر.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها تتفق مع البحث الحالي في بعض الجوانب، وتختلف في جوانب أخرى، وهي على النحو التالي:

1/ من حيث الهدف: اتفقت معظم الدراسات السابقة مع البحث الحالي في المتغير المستقل (التقويم المستمر)، وجاء اختلافها في تحديد واقع الاستخدام لأساليب التقويم كدراسة عفانة (2011) أو التعرف على أساليب تقويم نواتج التعلم كدراسة أبو عيش (2016) أو التعرف على العلاقة بين أساليب التقويم المستخدمة وجودة مخلرجات التعليم الجامعي، أو في دراسة تأثير التقويم المستمر خلال العشر سنوات الأخيرة على أداء الطلاب كدراسة Ramon-Muñoz (2014)، أو في المشاكل والتحديات التى تواجه استخدام أساليب التقويم المستمر كدراسة Aldawood (2021)، وتماثلت دراسة العزيزي مع البحث الحالي في دراسة فعالية استخدام التقويم المستمر.

2/ من حيث المنهج: اتفقت معظم الدراسات السابقة على اعتماد المنهج الوصفي، ما عدا دراسة العزيزي (2018) التي اتفقت مع البحث الحالي في الاعتماد على المنهج شبه التجريبي.

3/ **من حيث المجتمع والعينة:** أجريت معظم الدراسات السابقة على المرحلة الجامعية أما في الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس كدراسة أبو عيش (2016)، والثبيتي (2018)، والغامدي وزغاري (2018)، والعزيزي (2018)، والعزيزي (2019)، واختلفت عنها دراسة عفانة (2011)، واللبودي (2011)، وعكاشة وضحا (2020) حيث أجريت على مرحلة التعليم العام.

4/ من حيث أدوات جمع البيانات: اختلفت الدراسات في استخدام أدوات جمع البيانات، فقد استخدمت كل من دراسة عفانة (2011)، وأبو عيش (2016)، وعكاشة وضحا (2020) الاستبيان، أما دراسة الغامدي وزغاري (2018)، وعكاشة وضحا (2020) استخدموا استمارة بطاقة لتحليل الاختبارات، بينما اتفقت دراسة اللبودي (2011)، ودراسة العزيزي (2018)، والبحث الحالي على استخدام الاختبار التحصيلي، والتجربة.

5/ من حيث النتائج: اتفقت كل من دراسة عفانة (2011)، وأبو عيش (2016)، ودراسة الثبيتي (2018) في إن مؤشرات التنوع في استخدام أساليب تقويم نواتج التعلم جاءت بدرجة متوسطة، بينما دراسة الغامدي وزغاري (2018) بدرجة منخفضة.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة، وبناء الإطار النظري، وتحديد منهجية البحث، واختيار العينة وحجمها، والمعالجات الإحصائية، وتميز عنها في الآتي:

1/ التنوع في استخدام أدوات التقويم المستمر عند قياس نواتج التعلم.

2/ التنوع في أساليب المعالجة الإحصائية.

إجراءات البحث: تناولت إجراءات البحث ما يلي:

منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي منهجاً لهذا البحث؛ وذلك لملائمته لطبيعة البحث؛ ويعد هذا المنهج من أفضل المناهج البحثية دقة، وعلمية، وموضوعية. حيث يسعى البحث للكشف عن فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم لمقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية بجامعة شقراء، لذا فأن المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين، يعتبر التصميم الأكثر مناسبة لطبيعة موضوع البحث.

حيث يجرى قياساً قبلياً على أفراد عينة المجموعتين الضابطة والتجريبية في نواتج التعلم للمقررات ذات الصلة بمقرر علم النفس التربوي، ثم يبدأ تدريس المجموعة التجريبية ويطبق المتغير المستقل (أدوات التقويم المستمر)، أما المجموعة الضابطة يتم تدريسهم ومن ثم يتم تقويمهم بالطريقة التقليدية، وبعد أنتهاء تطبيق المتغير المستقل يتم اختبار أفراد المجموعتين اختباراً بعدياً في نواتج التعلم، وثم اختبار تتبعياً لأفراد المجموعة التجريبية بعد مرور ثلاث أسابيع من الاختبار البعدي.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع الطلاب المسجلين في مقرر علم النفس التربوي بكلية التربية بجامعة شقراء في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1443/1442ه،

حيث بلغ عددهم (66) طالباً، وتم استبعاد عدد (6) طلاب سبق لهم دراسة المقرر ورسوبوا فيه، عليه يصبح عدد مجتمع البحث (60) طالباً تم توزيعهم بالتساوي إلى مجموعتين المجموعة الضابطة من (30) طالباً ويتم قياس نواتج التعلم لديهم بالطريقة التقليدية، والتجريبية من (30) طالباً ويتم قياس نواتج التعلم لديهم باستخدام أدوات التقويم المستمر؛ وذلك لما تتطلبه تجربة البحث من تعاون من أستاذ المقرر والطلاب، وبعد ضبط متغير المستوى التحصيلي، والعمر.

وتم اختيار مقرر علم النفس التربوي بشكل عمدي، إذ أنه من المقررات النظرية والتطبيقية التي يسهل فيها استخدام أنواع مختلفة من أدوات تقويم أداء الطلاب، ونظراً لتعدد موضوعاته وتوزيعها على الأسابيع الدراسية، بالإضافة إلى أنه من المقررات الأساسية لطالب كلية التربية، ويعتمد على كمتطلب سابق لكثير من المقررات النفسية الأخرى، مثل: القياس والتقويم، علم النفس التعليمي، والإرشاد والتوجيه التربوي.

متغيرات البحث:

تمثلت متغيرات البحث في المتغير المستقل، والمتغير التابع، وهي على النحو الآتي:

١. المتغير المستقل: وهو المتغير الذي يطبق لمعرفة فعاليته في قياس نواتج التعلم، وتمثل في أدوات التقويم المستمر.

٢. المتغير التابع: وهو المتغير الذي يقاس فعالية تطبيق المتغير المستقل عليه، وتمثل في هذا البحث بنواتج التعلم.

ضبط المتغيرات:

وقد راعى الباحث ضبط التكافؤ بين المجموعتين، من حيث العمر الزمني، ومستوى التحصيل الدراسي في الاختبار القبلي، حيث أن جميعهم من بيئة واحدة متقاربة في المستوى الاجتماعي إلى حد ما:

١/ ضبط متغير العمر الزمني: حيث تم التعرف على العمر الزمني للطلاب عند الدخول للجامعة، وهذا يساعد على تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني قبل البدء في تنفيذ التجربة.

٢/ مستوى التحصيل الدراسي السابق من خلال الرجوع إلى نتائج نهاية الفصل الدراسي الأول لعام (1441-1442ه).

٣/ الضبط القبلي لمتغير نواتج التعلم، من خلال الاختبار القبلي للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في نواتج التعلم عند جميع المستويات المعرفية: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل)، وتدل هذه النتيجة على التكافؤ بين المجموعتين: التجريبيتين الضابطة والتجريبية، في الاختبار القبلي، الجدول التالي يوضح حساب الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي عن طريق استخدم اختبار مانوتني:

جدول (1)

يوضح الفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين عن طريق اختبار مانوتني

	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
درجات القياس البعدي	30	30.72	921.50	443.5	0.923	غير دالة
درجات القياس التتبعي	30	30.28	908.50			
المجموع	60					

يبين الجدول (1) عدم وجود فروق معنوية بين متوسط المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل استخدام طريقة التقويم المستمر.

أدوات البحث:

قام الباحث من أجل التحقق من فروض البحث بإعداد الأدوات الآتية:

أولاً: الاختبار التحصيلي: تم إعداد الاختبار التحصيل المعرفي لقياس نواتج التعلم، وتكون من (5) أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، والإجابات القصيرة، وأسئلة التكميل، تقيس مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل وفقاً للآتي:

١/ تحليل موضوعات المقرر.

٢/ تحديد نواتج التعلم.

٣/ إعداد فقرات الأسئلة في ضوء نواتج التعلم.

وقد روعي عند بناء الاختبار الآتي:

- الهدف من الاختبار: قياس تحصيل عينة البحث في المجموعتين الضابطة والتجريبية للمفاهيم والمهارات التي تم تدريسها في مقرر علم النفس التربوي عند مستويات التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.
- أن يحقق الأهداف المرجوة للبحث.
- أن يكون أداة صالحة، وموثوقة، ومعتمدة لضمان الحصول على بيانات سليمة.
- أن تكون أهداف ومجالات التقويم معروفة لدى الطلاب قبل خضوعهم للاختبار.
- صياغة تعليمات للاختبار، تضمنت التعريف بالهدف من الاختبار والزمن المخصص له، وبعض الإرشادات لكيفية إجابة الطالب على الورقة المعدة لذلك، وقد روعي عند صياغة التعليمات شموليتها، ودقتها، وإيضاح ما هو مطلوب من الطالب بدقة.
- أن يستخدم الاختبار التحصيلي لقياس تحصيل الطلاب للمعارف والمهارات.
- أن تتم جميع أعمال القياس في جو عادي خالي من أي ضغوط دراسية أو نفسية.
- يجب على أستاذ المقرر تبنى الموضوعية خلال استخدامه لأدوات التقويم.

صدق وثبات الاختبار:

وللتحقق من صدق الاختبار تم عرضه في صورته الأولية على (7) من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية بخطاب يتضمن: الهدف من الاختبار، والتعريف بمحتويات الاختبار، واستمارة للحكم على فقرات أسئلة الاختبار؛ وذلك بهدف استطلاع رأيهم في الآتي:

- مناسبة الاختبار لمحتوى المقرر، وارتباطه بموضوعات المقرر.
- ملاءمة أسئلة الاختبار لهدف البحث.
- سلامة الصياغة اللغوية، ومناسبتها.
- مدى انتماء كل سؤال إلى الهدف السلوكي الذي وضع لقياسه.
- مدى انتماء كل سؤال إلى المستوى الذي وضع لقياسه.
- حذف الأسئلة غير المناسبة أو إضافة أسئلة أخرى.

وقد أبدى المحكمون بعض الآراء، والملاحظات التي تمثلت في: إعادة صياغة بعض فقرات أسئلة الاختبار، واستبدال أو حذف بعض الكلمات تأكيدًا للوضوح، وتعديل صياغة بعض الأسئلة، وإضافة بعض الفقرات للأسئلة.

وبعد أن قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة وفقاً لآراء ومقترحات المحكمين أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزًا للدراسة الاستطلاعية بعد حصول جميع الفقرات الأسئلة على نسبة قبول أكثر من (85.71%).

وتم التحقق من ثبات الاختبار عن طريق تطبيق الاختبار على عدد (20) طالباً من خارج عينة البحث من طلاب سبق أن درسوا المقرر ونجحوا فيه، وتم مراعاة ضوابط العينة الحالية عليهم، وإعادة تطبيقه على نفس العينة وتحت نفس الظروف بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول للتأكد من قدرة فهم الطلاب للأسئلة، ووضوح صياغة الأسئلة، وتقنين الاختبار إحصائياً بحساب صدق الاتساق الداخلي للأسئلة، والثبات للاختبار.

وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، ووجد أن معامل الثبات يساوي (0.84)، وتعد من القيم المقبولة لاستكمال إجراءات البحث، مما يشير إلى تمتع الاختبار بصدق الاتساق الداخلي والثبات.

عليه أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من صفحة الغلاف، وتحتوي على اسم الاختبار، بيانات الطالب، والهدف من الاختبار، وتعليمات الاختبار، ثم صفحات أسئلة الاختبار البالغ عددها (5) سؤالًا. ويتم تصحيح الاختبار التحصيلي، بحيث يحصل الطالب على درجة واحدة عند فقرات الأسئلة الموضوعية، ودرجتين للأسئلة المقالية، وصفر عن كل سؤال يتركه دون إجابة أو يجيب عنه إجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (100) درجة.

ثانياً: أدوات التقويم المستمر:

قام الباحث بإعداد دليل لعضو هيئة التدريس يسترشد به عند استخدام أدوات التقويم المستمر لقياس نواتج التعلم لموضوعات المقرر أثناء تدريسها خلال الأسابيع الدراسية، وفقاً للخطوات الآتية:

١. مقدمة، تضمنت أهمية التقويم المستمر، وأدواته.
٢. تحليل محتوي موضوعات مقرر علم النفس التربوي.
٣. قائمة بأدوات التقويم المستمر، والموضوعات المخصصة لها، وتوقيت استخدامها.
٤. نبذة مختصرة عن كل أداة من أدوات التقويم المستمر، وكيفية استخدامها في القياس.
٥. الأنشطة المستخدمة لتحقيق نواتج التعلم.

تطبيق أدوات البحث:

- تم أخذ الموافقة على تطبيق أدوات البحث من قبل القسم والكلية.
- تم الحصول على خطاب الموافقة لتطبيق البحث في الفصل الثاني من العام 1443/1442.

- تم تطبيق الاختبار التحصيلي تطبيقاً قبلياً على المجموعة الضابطة والتجريبية، وقد استغرق التطبيق ساعة خلال جلسة واحدة.
- قام الباحث بتصحيح الاختبار التحصيلي، ومعالجته إحصائيًا؛ للتحقق من تكافؤ المجموعتين.
- الاجتماع بالمجموعة التجريبية وتوضيح طبيعة أهداف المقرر، وموضوعاته، ونواتج التعلم، وأنشطة المقرر، والأدوات التي سوف تستخدم في قياس نواتج التعلم وتوقيتها الزمني، ودور كل طالب في العمل الفردي والجماعي المطلوب.
- قام الباحث باستخدام أنشطة وأدوات التقويم المستمر على أفراد المجموعة التجريبية أثناء تدريسه لموضوعات مقرر علم النفس التربوي حسب توزيعها على الأسابيع الدراسية للفصل الدراسي.
- بعد الانتهاء من تدريس موضوعات المقرر، قام الباحث بقياس بعدي لنواتج التعلم بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة باستخدام الاختبار التحصيلي، وباستخدم أدوات التقويم المستمر للمجموعة التجريبية بجمع الدرجات لأنشطة أدوات التقويم المستمر لكل فرد من أفراد المجموعة التجريبية كقياس بعدي لنواتج التعلم.
- بعد مرور ثلاث أسابيع قام الباحث بقياس تتبعي لنواتج التعلم لدى المجموعة التجريبية (بقاء أثر التعلم) باستخدام أدوات التقويم المستمر خلال (30) يوماً.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم الحصول على بيانات البحث من خلال التطبيق القبلي، والبعدي، والتتبعي لأدوات البحث على المجموعتين الضابطة، والتجريبية المتمثلة في الاختبار التحصيلي، وأدوات التقويم المستمر، حيث تم رصد تلك البيانات وإجراءات المعالجات الإحصائية المناسبة لها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

١/ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

٢/ معامل ارتباط بيرسون للتأكد من ثبات الاختبار التحصيلي.

٣/ اختبار ويلكسون للرتب لحساب فعالية أدوات التقويم المستمر.

٤/ اختبار مانوتني.

٥/ اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأدوات البحث.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

الفرض الأول: وينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم مقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية". ولاختبار صحة الفرض تم تحليل نتائج درجات أفراد عينة المجموعة الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي، ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرفات المعيارية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2)

يوضح القيم المحسوبة للمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث في الاختبار التحصيلي

	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل قيمة	أكبر قيمة
المجموعة الضابطة	60	63.5500	11.70314	40.00	85.00
المجموعة التجريبية	60	69.6833	12.53401	39.00	96.00

يوضح الجدول (2) أن القيم المحسوبة للمتوسطات الحسابية لأفراد عينة البحث في المجموعة الضابطة في حالة استخدام الطريقة التقليدية لقياس نواتج التعلم قبلياً بلغ (63.550)، بينما بلغ لأفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية باستخدام طريقة التقويم المستمر (69.683) بإنحراف معياري (11.703) و (12.534) لكل منهم علي التوالي.

وتم استخدام اختبار ويلكسون وهو اختبار غير معلمي، ويستخدم هذا الاختبار في حالة اختبار الفرق بين متوسط عينتين مرتبطتين، وأن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي؛ وذلك لإختبار الفرض القائل: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم مقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية". لحساب فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر في تحسين قيس نواتج التعلم استخدم اختبار ويلكسون للرتب، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3)

يوضح الفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين عن طريق اختبار ويلكسون للرتب

الطريقة		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التقليدية – التقويم المستمر	الرتب السالبة	19[a]	17.26	328.00	-4.209	0.000	دالة إحصائية
	الرتب الموجبة	40[b]	36.05	1442.00			
	المجموع						

ويشير الجدول (3) إلى أن القيمة الاحتمالية لاختبار ويلكسون تساوي (0.000)، وهي أقل من (0.05) مما يشير إلى وجود فروق معنوية بين متوسط الطريقتين لصالح طريقة التقويم المستمر لأن عدد الرتب الموجبة (40)، والمتوسط (36.05) لطريقة التقويم المستمر، أكبر من عدد الرتب السالبة (19) والمتوسط (17.26) للطريقة التقليدية، لذلك يتم قبول الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها كل من دراسة العزيزي (2018) بتفوق طلاب عينة الدراسة في التحصيل بعد استخدام التقويم التكويني، ودراسة أبو عيش (2016) التي توصلت إلى أن مؤشرات أساليب تقويم نواتج التعلم تقع في المستوى المتوسط إلى المرتفع.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التنوع في أساليب التقويم المستمر للمتعلم من خلال مؤشرات عديدة يحسن من تفاعل المتعلمين، ومشاركتهم، وتحسن مستواهم بصفة

مستمرة، ويؤدي ذلك إلى حرصهم على الحضور، والدافعية نحو التعلم (**Dial،2016**)، كما تدل أن تنوع الأساليب يحسن في نواتج التعلم لدى طلاب التعليم الجامعي.

كما يمكن تفسيرها على ضوء أن فعالية التقويم المستمر تظهر عندما يسير التعلم حسب حاجات المتعلم، وبمدى خضوعه للموضوعية والشفافية، ولآثاره الإيجابية على المتعلم والمعلم في جعله نشطاً من خلال طرق تدريس مرنه، مما يساهم في تحقيق الجودة والنوعية في نواتج التعلم.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أدوات التقويم المستمر المستخدمة في البحث الحالي عملت على تحفيز الطلاب، وتحدي قدراتهم للتوصل إلى معرفة جديدة أو اكتساب مهارة، وأعطت الطلاب فرص لمناقشة، وتلقى الأفكار من زملائهم، كما أن العمل في مجموعات يسمح للطلاب بالتواصل بين بعضهم البعض، مما يتيح لهم فرص الاستفادة والتحسن، وفي نفس الوقت لا يغفل عن العمل الفردي للمتعلم الذي يستثير تحدياً لذاته وقدراته، ويتيح إمكانية التعلم وفقاً لخصائصه.

الفرض الثاني: وينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدى لنواتج التعلم بالطريقة التقليدية وباستخدام أدوات التقويم المستمر لمقرر علم النفس التربوي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة الفرض تم تحليل نتائج أداء الطلاب على اختبار التحصيل الدراسي في مقرر علم النفس التربوي، ثم تم حساب الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرفات المعيارية باستخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4)

يوضح نتيجة اختبار (ت) لدرجات عينتين مستقلتين في القياس البعدي للاختبار التحصيلي

	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
المجموعة الضابطة	30	63.0667	12.0667	- 4.789	0.000	دالة إحصائياً
المجموعة التجريبية	30	76.3000	9.2182			

من الجدول أعلاه تم استخدام إختبار (ت) وهو إخبار معلمي، ويستخدم هذا الاختبار في حالة اختبار الفرق بين متوسط عينتين مستقلتين، وكذلك البيانات التي تتبع التوزيع الطبيعي؛ وذلك لإختبار الفرضية القائلة "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدى لنواتج التعلم بالطريقة التقليدية وباستخدام أدوات التقويم المستمر لمقرر علم النفس التربوي لصالح المجموعة التجريبية"، يلاحظ من الجدول (4) أن متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة قد بلغ (63.06)، بينما بلغ متوسط درجات الطلاب المجموعة التجريبية (76.30) بإنحراف معياري (12.066) و(9.218) لكل منهم علي التوالي، وبملاحظة القيمة الاحتمالية نجد أنها تساوي (0.000) وهي أقل من (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق معنوية بين متوسط المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد استخدام طريقة التقويم المستمر، لذلك يتم قبول نتيجة الفرض لصالح المجموعة التجريبية.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Ramon-Muñoz (2014) التي توصلت إلى أن التقويم المستمر ساعد بتحسين تحصيل الطلاب الاكاديمي، كما وجد تحسن في نتائج الاختبار النهائي، ودراسة Mohammed & Abdalla & Rezigalla & Alhassen (2017) التي خلصت إلى أن التقويم المستمر ساعد الطلاب في الدراسة، ودراسة Seemeen and Zubair (2019) التي توصلت إلى أن استخدام اساليب التقويم المستمر ساعد الطلاب على فهم الأجزاء الصعبة من مقرر اللغة الانجليزية.

ويفسر الباحث وجود فروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية على ضوء ما أشار إليه **الشيخ وأخرس وعبد المجيد (2014)** أن أسلوب الطريقة التقليدية في قياس نواتج التعلم لا تظهر فروق بين الطلاب؛ لأنها تعتمد على قياس المستويات الدنيا من هرم بلوم، بينما أسلوب التقويم المستمر يقوم على تقديم تنبؤات قبلية وبعدية عن مخرجات التعلم.

وبالتالي يعزو الباحث هذا التحسن في نواتج التعلم إلى استخدام أدوات التقويم المستمر في قياسها، حيث أن استخدام الأنشطة والأعمال والتنوع فيها يساعد الطلاب على المشاركة والتفاعل بطرق تظهر الإبداع، وتنمي القدرة على التعبير الكتابي والشفهي الحر بأبسط الوسائل المتاحة.

الفرض الثالث: وينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لنواتج التعلم باستخدام أدوات التقويم المستمر علم النفس التربوي لصالح القياس التتبعي". ولاختبار صحة الفرض تم تحليل درجات أداء الطلاب على أدوات التقويم المستمر المستخدمة في مقرر علم النفس التربوي، ثم تم حساب الفروق بين بين القياسين البعدي والتتبعي باستخدام اختبار مانوتني، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5)

يوضح القيم المحسوبة لمتوسطات الرتب والإنحرافات المعيارية لدرجات التطبيق البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي

	العدد	متوسط الرتب	الانحراف المعياري للرتب	أقل قيمة	أكبر قيمة
درجات القياس البعدي	30	75.9667	9.5898	60	96
درجات القياس التتبعي	30	80.4667	11.3555	60	97

يلاحظ من الجدول أعلاه أن متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي قد بلغ (75.966)، بينما بلغ متوسط درجات الطلاب عن طريق القياس التتبعي بلغ (80.466) بإنحراف معياري (9.589) و(11.355) لكل منهم علي التوالي.

وللتحقق من الفروق استخدم الباحث اختبار مانوتني، وهو اختبار غير معلمي، ويستخدم هذا الاختبار في حالة اختبار الفرق بين متوسط عينتين مستقلتين، وكذلك البيانات التي لا تتبع التوزيع الطبيعي؛ وذلك لاختبار الفرض القائل: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي

والتتبعي لنواتج التعلم باستخدام أدوات التقويم المستمر علم النفس التربوي لصالح القياس التتبعي"، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6)

يوضح الفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين عن طريق اختبار مانوتني

	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
درجات القياس البعدي	30	27.03	811.00	346	0.124	غير دالة
درجات القياس التتبعي	30	33.97	1019.00			
المجموع	60					

ويلاحظ من الجدول (6) أن القيمة الاحتمالية للقيمة المحسوبة تساوي (0.124)، وهي أكبر من القيمة المعنوية (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق معنوية بين متوسط القياس البعدي ومتوسط القياس التتبعي للمجموعة التجريبية، لذلك يتم رفض الفرض.

تتفق هذه النتيجة من نتيجة دراسة Aldawood (2021) التي توصلت إلى أن هناك عدد من التحديات التى تواجه التقويم المستمر تتمثل بعدم وجود برامج إعدادية للمعلمين، والطلاب، وعدم الإعداد لأنشطة وإجراءات التقويم المستمر، عدم استخدام التقويم المستمر خلال أنشطة التعلم اليومية، وعدم متابعة وتسجيل التحسن بأداء الطلاب، وعدم أعطاء الطلاب وأولياء الامور تقارير عن أدائهم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أثر أسلوب التقويم المستمر أظهر تقدماً ملموساً وجوهري على نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لنواتج التعلم، وأدى إلى تنمية المعارف، وتحسين المهارات، وتوظيفها في كل المقررات الدراسية، وهو ما ساهم في تحسين التعلم واستمراره.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه **Dial (2016)** إلى أن من أهم أهداف التقويم المستمر توجيه عمل المتعلم وفقاً لقدراته واستعداداته؛ وذلك حتى لا يعتمد المتعلم على الحصول على الدرجات فقط؛ لأن التقويم من أجل تنمية المعارف،

وتحسين المهارات، وتوظيفها، لينهي المتعلم تكوينه وبناءه بمعارف ومهارات تتمتع بالتطور والتحسن مع كل تعلم لاحق.

نتائج البحث:

تمثلت النتائج في الآتي:

١/ وجود فعالية لاستخدام أدوات التقويم المستمر في تحسين قياس نواتج التعلم وبقاء أثرها لمقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية.

٢/ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية عند قياس نواتج التعلم لمقرر علم النفس التربوي بعد استخدام أدوات التقويم المستمر لصالح المجموعة التجريبية.

٣/ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي لأفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية عند قياس نواتج التعلم لمقرر علم النفس التربوي.

التوصيات:

من خلال نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالآتي:

١/ استخدام التقويم المستمر في قياس نواتج التعلم في التعليم الجامعي.

٢/ الاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس على تطبيقات استخدام التقويم المستمر في قياس نواتج التعلم.

٣/ ضرورة حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام أسلوب التقويم المستمر كأحد الأساليب الحديثة عند تقييم الطلاب الجامعيين.

٤/ تحديد أدوات التقويم المستمر التي تتناسب مع موضوعات المقررات الدراسية.

٥/ إجراء دراسات بحثية تهدف للتعرف على فعالية التقويم المستمر في قياس التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم العام في ضوء جائحة كورونا.

المقترحات:

إجراء المزيد من الدراسات حول:

١/ أثر استخدام التقويم المستمر في تحسين التحصيل الدراسي في مختلف المقررات الدراسية.

٧/ دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مقررات دراسية أخرى، ومراحل دراسية مختلفة.

٨/ دراسة حول معوقات التي تواجه المعلمين أو الأساتذة الجامعيين عند استخدام أدوات التقويم المستمر في التعليم.

قائمة المراجع

- أبو دنيا، نادية عبده. (2018). ***القياس والتقويم النفسي والتربوي في العملية التعليمية.*** الدمام: دار مكتبة المتنبئ للنشر.
- أبو عيش، بسينة رشاد بن علي. (2016). أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة، ***مجلة العلوم التربوية***، العدد (27)، 13-68.
- أحمد، محمد عبد السلام. (2011). ***القياس النفسي والتربوي***. الرياض: دار الزهراء.
- الدوسري، راشد حماد. (2004). ***القياس والتقويم التربوي الحديث***. عمان: دار الفكر.
- اللبودي، منى إبراهيم. (2011). تقويم نواتج التعلم في مجال القراءة بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر، ***مجلة الإرشاد النفسي***، العدد (118)، 203-246.
- عبد العاطي، السعيد عبدالخالق وخليفة، وليد السيد احمد وسعد، مراد علي عيسي. (2010). ***الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي***. الأسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة.
- عودة، أحمد سليمان. (٢٠٠٥). ***القياس والتقويم في العملية التدريسية***. الأردن: دار الأمل.
- العزيزي، عيسى بن فرج. (2018). فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء، ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية***، العدد (41)، 701- 678.
- العزيزي، عيسى بن فرج. (2019). تقويم نواتج التعلم لخريجي كلية إدارة الأعمال في جامعة شقراء في ضوء رؤية المملكة (2030)، ***المجلة التربوية الدولية المتخصصة***، 8(7)، 82- 63.
- عكاشة، محمود فتحي وضحا، إيمان صلاح. (2020). تقييم امتحانات طلاب كلية التربية ومدى تحقيقها لنواتج التعلم المستهدفة، ***مجلة البحث العلمي***، العدد (21)، 1-44.
- علام، صلاح الدين محمد. (2015). ***القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة***. القاهرة: دار الفكر العربي.

- عفانة، محمد عطية أحمد. (2011). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- الفقي، إسماعيل. (2016). ***التقويم والقياس النفسي والتربوي (ط4)***. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- الصراف، قاسم على. (٢٠٠٢). ***القياس والتقويم في التربية والتعليم***. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب. (٢٠١١). ***معجم المصطلحات التربوية والنفسية (ط٢)***. مصر: الدار المصرية اللبنانية.
- الشيخ، تاج السر عبد الله وأخرس، نائل محمد عبد الرحمن وعبد المجيد بثينة أحمد محمد. (2014). ***القياس والتقويم والتربوي (ط5)***. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- الثبيتي، عمر عواض. (2018). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء – المملكة العربية السعودية، ***المجلة التربوية***، العدد (51)، 321-353.
- الغامدي، أماني خلف وزغاري، سماح زكريا محمد. (2018). نواتج التعلم واختبارات المنتصف في كلية التربية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل: دراسة تحليلية، ***مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية***، العدد (16)، 8-36.

- Aldawood, Saad Fahad (2021). Continuous Assessment in the Saudi Education System :Challenges and Opportunities. ***Journal of Humanities and Social Sciences***, (5)8, 30
- Dianne, Conrad & Jason, Openo (2018). ***ASSESSMENT STRATEGIES FOR ONLINE LEARNING.*** Canada: Published by AU Press, Athabasca University.
- Dial, Eileen (2016). ***Assessment for Learning: A Practical Approach for the Classroom*.** Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group,Inc.

- Mohan, Radha. (2016). MEASUREMENT EVALUATION AND ASSESSMENT IN EDUCATION.Delhi: **PHI Learning Private Limited.**
- Aldawood, Saad Fahad (2021). Continuous Assessment in the Saudi Education System :Challenges and Opportunities. ***Journal of Humanities and Social Sciences***, (5)8, 30.
- Ramon-Muñoz, Ramon (2014). The evaluation of learning: a case study on continuous assessment and academic achievement***. Procedia - Social and Behavioral Sciences*** (196), PP 149–157.
- Rezigalla, AA & Abdalla, AM & Mohammed, HM & Alhassen, MM (2017). Students' Perceptions toward Continuous Assessment in Anatomy Courses, Journal of Medical Sciences and Health 2017, 3(2), PP 5-8.
- Seemeen, Rana & Zubair, Raja (2019). The Reality of Continuous Assessment Strategies on Saudi Students ' Performance at University Level. ***English Language Teaching***,(12)12.
- Zlatkin-Troitschanskaia**, O.,** Toepper**, M.,** Pant**, H.A.,** Lautenbach**, C., Kuhn**, C. (2018). ***Assessment of Learning Outcomes in Higher Education*** (Cross-National Comparisons and Perspectives).USA: Springer International Publishing.