



**مدى فاعلية ادوات القياس والتقويم المطبقة في المقررات
الجامعية في الظروف العادية والظروف الاستثنائية من
وجهة نظر الطلبة الجامعيين في سلطنة عمان**

**The Effectiveness of Measurement and Evaluation Tools
Applied in University Courses Under Normal and
Exceptional Circumstances from the Perspective of
University Students in the Sultanate of Oman**

إعداد

أحمد بن عبدالله السباعي
Ahmad Abdullah Al-Sebai
وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان

Doi: 10.21608/ejev.2025.458387

استلام البحث: ٢٠٢٥ / ٦ / ٤

قبول النشر: ٢٠٢٥ / ٨ / ١٣

السباعي، أحمد بن عبدالله (٢٠٢٥). مدى فاعلية ادوات القياس والتقويم المطبقة في المقررات الجامعية في الظروف العادية والظروف الاستثنائية من وجهة نظر الطلبة الجامعيين في سلطنة عمان. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٠)، ١-٢٢.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

مدى فاعلية ادوات القياس والتقويم المطبقة في المقررات الجامعية في الظروف العادية والظروف الاستثنائية من وجهة نظر الطلبة الجامعيين في سلطنة عمان المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية أدوات القياس والتقويم في المقررات الجامعية في سلطنة عمان، في الظروف العادية والظروف الاستثنائية. شملت عينة الدراسة ١١٥ من طلبة الجامعات العمانية. قام الباحث بتطوير مقياس خاص لقياس فاعلية هذه الأدوات، مستنداً إلى مراجعة شاملة للدراسات السابقة والأطر النظرية ذات الصلة استخدم الباحث المنهج الوصفي وأخضع المقياس لدراسة سيكومترية لضمان دقته وموثوقيته. بعد تحليل البيانات، أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي يشير إلى مستوى عالٍ من فاعلية أدوات القياس والتقويم المطبقة في المقررات الجامعية في الظروف العادية ومستوى متوسط في الظروف الاستثنائية. تعكس هذه النتائج أهمية هذه الأدوات في تعزيز جودة التعليم وتحسين تجربة التعلم لدى الطلاب. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية (موجبة) بين فاعلية أدوات القياس والتقويم في الظروف العادية وبين فاعليتها في الظروف الاستثنائية حيث جاء معامل ارتباط بيرسون (0.62^{**}) وبمستوى دلالة (0.01). وقد بينت نتائج اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الذكور والإناث حول فاعلية أدوات التقويم الجامعي، حيث بلغت قيمة الدلالة ($\text{Sig} = 0.214$) ، ما يشير إلى تشابه تقييم الجنسين لفاعلية أدوات التقويم، سواء في الظروف العادية أو الاستثنائية. ويُعزى ذلك إلى حيادية أدوات التقويم المستخدمة في البيئة الجامعية، وتطبيقها وفق معايير موحدة. ويوصي الباحث بأهمية تنويع أدوات القياس والتقويم المطبقة في المقررات الجامعية بواقعه أكثر تناسب قدراتهم، ويوصي بتقديم ورش ومشاغل تهدف لنشر الوعي بأهمية أدوات القياس والتقويم المطبقة في المقررات الجامعية، وتوجيه الطلبة إلى فهم أهمية أدوات القياس والتقويم لتقويم طموحاتهم الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: أدوات القياس، الفاعلية، المقررات الجامعية، الظروف الاستثنائية، الظروف العادية.

Abstract:

This study aimed to evaluate the effectiveness of assessment and evaluation tools used in university courses in the Sultanate of Oman, under both normal and exceptional circumstances. The study sample included 115 university students from Omani universities. The researcher developed a

specific scale to measure the effectiveness of these tools, based on a comprehensive review of previous studies and relevant theoretical frameworks. The descriptive method was adopted, and the scale was subjected to a psychometric validation process to ensure its accuracy and reliability. Data analysis revealed that the arithmetic mean indicated a high level of effectiveness of assessment tools under normal conditions, and a moderate level under exceptional conditions. These results highlight the importance of such tools in enhancing the quality of education and improving students' learning experiences. The results also showed a **positive correlation** between the effectiveness of assessment tools in normal and exceptional circumstances, with a Pearson correlation coefficient of (0.62) at a significance level of (0.01). Furthermore, the results of an **independent samples T-test** indicated no statistically significant differences at the ($\alpha \leq 0.05$) level between male and female students' perceptions of assessment tool effectiveness, with a significance value of (Sig = 0.214). This suggests that both genders similarly evaluated the effectiveness of assessment tools, regardless of the learning environment. This may be attributed to the neutral design and consistent application of assessment tools in the university context. The researcher recommends diversifying the assessment tools used in university courses to better align with students' abilities and contexts. Additionally, it is recommended to offer workshops and training sessions to raise awareness about the importance of assessment tools and guide students toward understanding their role in evaluating academic aspirations.

Keywords: Assessment tools, effectiveness, university courses, exceptional circumstances, normal conditions.

المقدمة:

تشكل أدوات القياس والتقويم إحدى الركائز الرئيسة التي تستند إليها العملية التعليمية في جميع مراحلها، إذ تُعد الوسيلة العلمية التي يمكن من خلالها الوقوف على



مستويات التحصيل والأداء لدى الطلبة، وتقييم مدى تحقق الأهداف التعليمية. وقد تطور مفهوم التقويم في العقود الأخيرة من كونه مجرد أداة للحكم إلى كونه عملية بنائية إرشادية تُسهم في تحسين التعلم والتعليم على حد سواء **Black & Wiliam, 2009**؛ أبو جادو، ٢٠١٦.

وفي السياق الجامعي، تبرز أهمية القياس والتقويم بدرجة أكبر، حيث يُفترض أن تؤدي أدوات التقويم دوراً مزدوجاً؛ الأول تشخيصي يساعد في توجيه الطلبة وتطوير مهاراتهم، والثاني تحصيلي يُقيّم مدى إتقانهم للمخرجات التعليمية. وقد أكدت دراسات عدة أن فاعلية أدوات التقويم تؤثر بشكل مباشر في جودة مخرجات التعليم العالي عبد الحميد، ٢٠١٩؛ **Sadler, 2010** كما أن كفاءة أداء عضو هيئة التدريس غالباً ما ترتبط بمدى إتقانه لاستخدام أدوات تقويم متنوعة وذات صدق وثبات علميين.

ومن منظور نظري، تستند أدوات التقويم إلى أسس علم النفس التربوي ونظرية القياس، التي تؤكد ضرورة مراعاة التنوع في أساليب التقويم بما يتلاءم مع أنماط التعلم والذكاءات المتعددة لدى الطلبة **Gardner, 2006**؛ الشايع، ٢٠١٧. وتشمل أدوات التقويم الشفوي، التحريري، العملي، الإلكتروني، الذاتي، التكويني، الختامي، وغيرها، بحيث يتم تكيفها بحسب طبيعة المقرر ومخرجاته.

وقد أثارت الظروف الاستثنائية التي فرضتها جائحة كوفيد-١٩ تحديات كبيرة أمام الجامعات، ولا سيما في مجال التقويم. إذ اضطر التعليم العالي للتحوّل الرقمي السريع، مما أدى إلى اعتماد أدوات تقويم إلكترونية، بعضها غير مهياً تربوياً أو تقنياً بشكل كافٍ **(Dhawan, 2020)**؛ الهويل، (٢٠٢١). وقد أظهرت دراسات أن الطلبة أبدوا مخاوف من ضعف العدالة والمصادقية في الاختبارات الإلكترونية، فضلاً عن ضعف البنية التحتية في بعض البيئات التعليمية (العنزي، ٢٠٢١؛

Alruwais et al., 2018).

وتعد وجهة نظر الطلبة عن أدوات القياس ذات أهمية بالغة، كونهم المستخدمين النهائيين لهذه الأدوات. إذ تشير الدراسات إلى أن انطباعات الطلبة عن مدى عدالة التقويم وملاءمته وشفافيته تؤثر في دافعتهم وإنجازهم الأكاديمي **(Boud & Falchikov, 2007)**؛ الخطيب، (٢٠٢٠). كما أن إشراك الطلبة في تحسين أدوات التقويم يسهم في تعزيز الثقة بين المتعلم والمؤسسة التعليمية.

وعليه، جاءت هذه الدراسة لتقويم مدى فاعلية أدوات القياس والتقويم المطبقة في المقررات الجامعية، في كل من الظروف التعليمية العادية والظروف الاستثنائية، من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، سعياً نحو فهم علمي أعمق يساعد في تطوير أدوات القياس بما يحقق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

مشكلة الدراسة:

في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم العالي، خاصة في ظل الظروف الاستثنائية مثل جائحة كوفيد-١٩، تزايدت التحديات المرتبطة بتقويم أداء الطلبة الجامعيين. فقد أضحي من الضروري إعادة النظر في أدوات القياس والتقويم المستخدمة، ومدى فاعليتها في مختلف السياقات التعليمية. ورغم الجهود المبذولة لتطوير هذه الأدوات، إلا أن العديد من المؤشرات تشير إلى وجود فجوة بين ما هو مطبق وما هو مأمول، خصوصاً في جانب العدالة والصدق والملاءمة لطبيعة التعليم الجامعي الحديث.

تشير الأدبيات التربوية إلى أن كثيراً من أدوات التقويم المعتمدة في الجامعات، سواء في التعليم الحضوري أو الإلكتروني، ما زالت تفتقر إلى معايير الصدق والموثوقية المطلوبة (عبد الحميد، ٢٠١٩؛ Dhawan, 2020). كما أن القليل من الدراسات قد تناولت تقييم هذه الأدوات من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، الذين يمثلون مصدراً ثرياً لفهم مدى ملاءمة هذه الأدوات للواقع التعليمي.

في هذا السياق، تبرز الحاجة إلى دراسة مدى فاعلية أدوات القياس والتقويم المطبقة في المقررات الجامعية، سواء في الظروف التعليمية العادية أو في الظروف الاستثنائية، من خلال استقصاء وجهات نظر الطلبة الجامعيين، للكشف عن مدى تحقق الخصائص السيكمترية، والملاءمة، والعدالة، ومدى تأثير أداء الطلبة بتغير نمط التقويم.

تعدّ أدوات القياس والتقويم من أبرز عناصر المنظومة التعليمية التي تؤثر بشكل مباشر في عملية التعليم والتعلم، إذ تشكل الوسيلة الرئيسة لتحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية، وقياس تحصيل الطلبة، وتوجيههم نحو تحسين أدائهم الأكاديمي. ويزداد دورها أهمية في المرحلة الجامعية نظراً لما لهذه المرحلة من حساسية في تحديد مستقبل الطلبة المهني والأكاديمي. لكن رغم هذه الأهمية، لا تزال هناك تساؤلات قائمة حول مدى فاعلية أدوات التقويم المستخدمة في الجامعات، خصوصاً في ظل التحولات المفاجئة التي فرضتها الأزمات الطارئة، وعلى رأسها جائحة كوفيد-١٩ (الهويل، ٢٠٢١؛ Dhawan, 2020).

ففي الظروف العادية، كثيراً ما يُنقد النظام التقويمي الجامعي لاعتماده المفرط على الاختبارات التحصيلية الورقية الموحدة، التي تفتقر في بعض الأحيان إلى مراعاة الفروق الفردية، ولا تُقَوِّم إلا جانباً محدوداً من المهارات العليا مثل التفكير الناقد أو حل المشكلات (عبد الحميد، ٢٠١٩؛ Sadler, 2010). كما أن الممارسات التقويمية السائدة تعاني من الجمود وعدم التنوع، وقصور في توظيف الأساليب البديلة



كالحقائب التقييمية، والمشروعات، والعروض، والتقويم الذاتي، رغم التوصيات المتكررة بتفعيلها (الشابع، ٢٠١٧؛ Boud & Falchikov, 2007). أما في الظروف الاستثنائية، كحالة التعليم عن بُعد خلال الجائحة، فقد واجهت المؤسسات التعليمية تحديات هائلة في تكييف أدوات التقويم مع البيئة الرقمية. إذ أظهرت دراسات عديدة أن غالبية أدوات التقويم الإلكتروني المعتمدة آنذاك لم تُبنَ على أسس سيكومترية رصينة، بل تمّ اعتمادها بسرعة لمجاراة التحول الرقمي الطارئ، ما أضعف مصداقية النتائج ومبدأ العدالة بين الطلبة (العنزي، ٢٠٢١؛ Alruwais et al., 2018)

ويؤكد المنظور التربوي المعاصر أن أدوات التقويم لا يجب أن تقيس التحصيل فقط، بل يجب أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعمليات التعلم نفسها، وتسهم في بناء قدرات الطالب، وتوفّر تغذية راجعة هادفة. لذا فإن ضعف أدوات التقويم أو عدم مناسبتها يؤثر سلباً في التحصيل، والدافعية، والإنصاف، وجودة المخرجات الجامعية (Black & Wiliam, 2009).

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت أدوات التقويم، إلا أن معظمها ركّز على منظور أعضاء هيئة التدريس، في حين أن وجهة نظر الطلبة الجامعيين - وهم الفئة المتلقية للتقويم- لم تُسلط عليها الأضواء بما يكفي، رغم أنها تمثل بُعداً حاسماً في تقييم فاعلية التقويم (الخطيب، ٢٠٢٠). وبالتالي، تبرز الحاجة الماسة إلى دراسة علمية تسبر آراء الطلبة الجامعيين حول أدوات التقويم المستخدمة في مقرراتهم، في كل من الظروف التعليمية العادية والاستثنائية، لتحديد مدى فاعليتها، وعدالتها، ومصداقيتها، ومن ثم تقديم توصيات تطويرية مبنية على نتائج حقيقية من الواقع الجامعي.

أسئلة الدراسة :

- تهتم الدراسة بالإجابة على السؤال الرئيسي وهو "ما مدى فاعلية أدوات القياس والتقويم المطبقة في المقررات الجامعية في الظروف العادية والظروف الاستثنائية من وجهة نظر الطلبة الجامعيين؟" والذي تنبثق منه عدة أسئلة فرعية.
١. ما مدى فاعلية أدوات القياس والتقويم المستخدمة في المقررات الجامعية في الظروف العادية من وجهة نظر الطلبة الجامعيين؟
 ٢. ما مدى فاعلية أدوات التقويم المستخدمة أثناء الظروف الاستثنائية من وجهة نظر الطلبة الجامعيين؟
 ٣. هل توجد علاقة ارتباطية بين فاعلية أدوات القياس والتقويم في الظروف العادية وبين فاعليتها في الظروف الاستثنائية من وجهة نظر الطلبة الجامعيين؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الطلبة حول فاعلية أدوات القياس تعزى إلى الجنس (ذكر/أنثى)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. التعرف إلى واقع أدوات التقييم المستخدمة في المقررات الجامعية في الظروف العادية من وجهة نظر الطلبة الجامعيين.
٢. تحليل فاعلية أدوات التقييم التي طبقت أثناء الظروف الاستثنائية (مثل التعليم عن بُعد خلال الجائحة).
٣. تقصي العلاقة الارتباطية بين فاعلية أدوات التقييم في الظروف العادية وفعاليتها في الظروف الاستثنائية.
٤. الكشف عن الفروق في تقييم فاعلية أدوات التقييم بين الطلبة وفق متغير الجنس

أولاً: أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

١. تُسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة الجامعيين، من خلال تسليط الضوء على فاعلية أدوات التقييم في سياقات تعليمية متعددة العادية والاستثنائية، وهو مجال لم يُتناول بالقدر الكافي من زاوية الطالب.
٢. تطرح الدراسة منظوراً جديداً قائماً على رأي المتعلم الجامعي نفسه، مما يثري التفكير النظري حول علاقة أدوات التقييم بدافعية الطالب وجودة تعلمه.
٣. تدعم الدراسة الجهود العلمية الرامية إلى ربط الممارسة التقويمية بالتحويلات الرقمية والتعليم المدمج، مما يجعلها مرجعاً للباحثين في مجالات القياس والتقييم والتعليم العالي.

الأهمية التطبيقية:

١. توفر نتائج الدراسة تغذية راجعة لصناع القرار في مؤسسات التعليم العالي حول واقع أدوات التقييم من منظور الطلبة، مما يُمكنهم من تحسين السياسات والإجراءات التقييمية المتبعة.
٢. تساعد في إعادة تصميم أدوات التقييم الجامعي لتكون أكثر عدالة وملاءمة وتنوعاً، بما يخدم بيانات التعلم الحضوري والرقمي على حد سواء.
٣. تقدم إطاراً تطبيقياً يمكن أن يُستفاد منه في بناء نماذج تقييم مرنة تستجيب لظروف الطوارئ مثل الجائحات والانواء المناخية أو التعليم عن بُعد.
٤. تمثل الدراسة أداة مرجعية لأقسام الجودة والاعتماد الأكاديمي في تقييم وتقويم ممارسات التقييم الجامعي وفقاً لرأي الطالب.

مصطلحات الدراسة:

الظروف العادية: يعرفها الباحث إجرائيا "البيئة التعليمية التقليدية القائمة على الحضور الفعلي في القاعات الدراسية، واستخدام أدوات تقويم حضورية مثل الاختبارات الورقية والمشاركة الصفية، خلال الفصول الدراسية.

الظروف الاستثنائية: يعرفها الباحث إجرائيا " البيئة التعليمية الطارئة التي انتقل فيها التعليم إلى النمط الإلكتروني أو التعليم عن بُعد بسبب الانواء المناخية والجوائح الإقليمية والعالمية ، واستخدمت فيها أدوات تقويم بديلة مثل الاختبارات عبر الإنترنت والمنصات التعليمية.

فاعلية أدوات التقويم: يعرفها الباحث إجرائيا " درجة قدرة أدوات التقويم المستخدمة على قياس الأهداف التعليمية بدقة وعدالة وشفافية، كما تم التعبير عنها من خلال متوسط استجابات الطلبة على بنود الاستبانة المرتبطة بهذا المفهوم".

الإطار النظري

أولاً: مفهوم القياس والتقويم التربوي

يُعد القياس والتقويم التربوي من المفاهيم الجوهرية في ميدان التربية والتعليم، إذ يُعنى بقياس التحصيل الأكاديمي، والسلوكيات، والمهارات، ومن ثم إصدار الأحكام وتقديم التغذية الراجعة (أبو جادو، ٢٠١٦). ويُعرّف القياس التربوي بأنه "العملية التي تهدف إلى إعطاء قيمة كمية لسلوك معين باستخدام أدوات قياس محددة" (الشابع، ٢٠١٧، ص ٣٢). أما التقويم فهو عملية شاملة تتضمن إصدار حكم تربوي على نتائج القياس بغرض اتخاذ قرارات لتحسين الأداء التعليمي (عبد الحميد، ٢٠١٩).

ويمثل التقويم بُعدًا استراتيجيًا في العملية التعليمية، ليس فقط لأغراض الحكم، بل لتوجيه التعلم وتحسينه بشكل مستمر، مما يتطلب تنوعًا في أدواته، وتكاملاً بين أنواعه. (Sadler, 2010).

ثانياً: أدوات القياس والتقويم في التعليم الجامعي

تشمل أدوات القياس في التعليم الجامعي مجموعة من الأساليب التي تُستخدم لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، ومنها: الاختبارات التحريرية، والشفهية، والتقويم العملي، والمشروعات، والملاحظة المنظمة، والتقويم الذاتي، والتقويم بالأقران. ويُشترط في أدوات التقويم أن تتصف بالصدق، والثبات، والموضوعية، والملاءمة (أبو جادو، ٢٠١٦)، (Alruwais et al., 2018).

وقد أشار Black و (2009) Wiliam إلى أن فاعلية أدوات التقويم تتجلى حين تكون متكاملة مع أهداف المنهج، ومتراصة مع استراتيجيات التدريس، وقادرة على إنتاج بيانات مفيدة للتغذية الراجعة. وهذا ما أكدته أيضًا دراسات عربية مثل

دراسة الخطيب (٢٠٢٠) التي أوضحت أن فاعلية أدوات التقويم ترتبط بدرجة وضوحها، وعدالتها، وشفافيتها للطالب الجامعي.

ثالثاً: فاعلية أدوات التقويم من منظور تربوي

يرتبط مفهوم الفاعلية في أدوات التقويم بقدرة هذه الأدوات على قياس ما ينبغي قياسه بدقة، وتوفير مؤشرات صادقة عن تحصيل الطالب ومهاراته، وثُقاس الفاعلية من خلال مجموعة من المعايير، أهمها:

١. الصدق بأنواعه (الظاهري، المحتوي، البنائية).
 ٢. الثبات والاستقرار الزمني.
 ٣. الملاءمة مع طبيعة المقرر وخصائص المتعلمين.
 ٤. العدالة وتكافؤ الفرص (Black & Wiliam, 2009)؛ الشائع، ٢٠١٧
- وأكدت دراسة Boud و (2007) Falchikov أن إشراك المتعلمين في عمليات التقويم يزيد من فاعلية الأدوات، كما يُحسن من دافعيتهم نحو التعلم، ويُنمّي قدرتهم على التقييم الذاتي.

رابعاً: التحديات في فاعلية أدوات التقويم أثناء الظروف الاستثنائية

مع انتشار جائحة كوفيد-١٩، اضطرت الجامعات للتحويل المفاجئ إلى التعليم عن بُعد، وهو ما أحدث تغييراً جذرياً في شكل أدوات التقويم المستخدمة. وقد واجه هذا التحول عدة تحديات أبرزها:

- ضعف البنية التحتية التقنية في بعض البيئات.
- صعوبة ضبط النزاهة الأكاديمية في الاختبارات الإلكترونية.
- محدودية خبرة أعضاء هيئة التدريس في تصميم أدوات إلكترونية صادقة وموثوقة (Dhawan, 2020)؛ الهويل، ٢٠٢١

وفي دراسة العنزي (٢٠٢١)، تبين أن أكثر من ٦٠% من الطلبة يرون أن أدوات التقويم عن بُعد لا تعكس أداءهم الحقيقي، بسبب مشاكل فنية أو غياب البيئة المناسبة، أو عدم ملاءمة أسئلة الاختبارات للمقررات.

خامساً: أهمية استقصاء وجهات نظر الطلبة

يؤكد المنظور التربوي المعاصر على أهمية استقصاء آراء الطلبة عند تقويم أدوات القياس، كونهم محور العملية التعليمية والمستخدم النهائي لهذه الأدوات. وقد أكدت دراسة الخطيب (٢٠٢٠) أن آراء الطلبة تمثل مدخلاً مهماً لتطوير أدوات القياس، وأن هناك ارتباطاً إيجابياً بين رضا الطالب عن التقويم وبين جودة أدائه الأكاديمي.

كما أوصى Gardner (2006) بضرورة مراعاة التنوع في أدوات التقويم بما يتلاءم مع أنماط الذكاء المختلفة لدى الطلبة، حتى نضمن عدالة أكثر في التقييم.

الدراسات السابقة:

تشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أهمية أدوات التقييم الجامعي كأحد أهم عناصر ضمان جودة التعليم العالي، وقد تناولت العديد من الدراسات - عربية وأجنبية - هذا الموضوع من زوايا متعددة، ركزت في مجملها على فاعلية أدوات التقييم التقليدية والرقمية، وعلى دور الطالب والمعلم في تصميمها وتطبيقها، وخصوصاً في ظل التحولات التي فرضتها جائحة كوفيد-١٩

ففي الإطار النظري، قدّم Black و (2009) Wiliam نموذجاً مفاهيمياً رائداً حول التقييم التكويني، أوضح فيه أن أدوات التقييم يجب ألا تقتصر على الحكم على الأداء، بل ينبغي أن تندمج وظيفياً في عملية التعلم، من خلال تقديم تغذية راجعة تعزز التفكير التأملي وتحسن من جودة الأداء الأكاديمي. هذا المفهوم حظي بدعم من (2010) Sadler الذي شدد على أهمية تمكين الطالب من ممارسة التقييم الذاتي، معتبراً أن التقييم الجيد هو الذي يعزز الاستقلالية والتفكير النقدي، لا مجرد إعطاء درجة أو حكم نهائي.

ومن زاوية تطبيقية، تناولت دراسة عبد الحميد (٢٠١٩) واقع أدوات التقييم الجامعي في الجامعات المصرية، كاشفة أن أغلب الأدوات تركز على الجوانب المعرفية، مع إغفال ملحوظ لتقييم المهارات العليا، وهو ما يتفق مع ما طرحه Boud و (2007) Falchikov من أن الكثير من نظم التقييم لا تعكس فعلياً ما يتعلمه الطالب، بل تكتفي بقياس مخرجات سطحية.

أما في مجال التعليم الإلكتروني، فقد أظهرت جائحة كوفيد-١٩ هشاشة أنظمة التقييم التقليدية، ودعت إلى تبني أدوات رقمية بديلة، وهو ما تناولته (2020) Dhawan التي أوضحت أن أدوات التقييم الإلكتروني كانت من أبرز نقاط الضعف في منظومة التعليم عن بُعد، لأنها صُممت على عجل، دون معايير تقييمية واضحة. الأمر ذاته ظهر في دراسة الهويل (٢٠٢١)، التي رصدت تحديات التقييم الإلكتروني في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتي تضمنت ضعف البنية التقنية، وعدم ملائمة الأدوات الرقمية لقياس التحصيل بدقة وعدالة.

هذه التحديات لم تقتصر على المعلمين، فقد أبرزت دراسة العنزي (٢٠٢١) تصورات الطلبة الجامعيين حول الاختبارات الإلكترونية، حيث أكد ٦٨% منهم أن النتائج لا تعكس مستواهم الحقيقي، بسبب عوامل تقنية وبيئية وضعف الشفافية. وقد عزز هذا الاتجاه دراسة (2018) Alruwais et al. ، التي بينت أن أكبر التحديات في التقييم الإلكتروني في الجامعات الخليجية هي القلق من الغش، وعدم ثقة الطلبة في النتائج، والجمود في تصميم أدوات القياس.



ومن منظور آخر، تناولت دراسة الخطيب (٢٠٢٠) دور أدوات التقييم التكويني في تعزيز التعلم الجامعي، مشيرة إلى أن استخدام استراتيجيات مثل التغذية الراجعة المستمرة، والتقييم الذاتي، والأنشطة اللامنهجية التقييمية، يساهم في رفع دافعية الطلبة وتحسين أدائهم. وقد أوصت بضرورة إشراك الطلبة في تطوير أدوات التقييم لجعلها أكثر فاعلية وواقعية.

يتضح من مجموع هذه الدراسات أن هناك إجماعاً علمياً على أهمية إعادة النظر في أدوات التقييم الجامعي، سواء في صيغتها التقليدية أو الرقمية، من حيث ملاءمتها لأهداف التعلم، وارتباطها بالمهارات العليا، وعدالتها في بيئات تعليمية متغيرة. كما تؤكد هذه الأدبيات على ضرورة تطوير كفاءة أعضاء هيئة التدريس في تصميم أدوات تقييم فعّالة، وتعزيز دور الطالب كشريك في العملية التقييمية.

وعليه، تسعى هذه الدراسة إلى سد الفجوة في الأدبيات من خلال استقصاء وجهة نظر الطالب الجامعي في أدوات التقييم التي جُربت فعلياً في كل من التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني، وتحديد أوجه القصور والقوة، بما يوفر قاعدة معرفية يمكن البناء عليها في تطوير سياسات التقييم الجامعي المستقبلي

التعقيب على الدراسات السابقة

بمراجعة الدراسات السابقة، يتضح الآتي:

١. معظم الدراسات – سواء العربية أو الأجنبية – أكدت على مركزية التقييم في جودة العملية التعليمية، وعلى أهمية ملاءمة أدواته لمحتوى المقررات وأهدافها. كما شددت على أن فاعلية الأدوات تعتمد على التكامل بين الأداة، والمحتوى، والمتعلم.

٢. عدد كبير من الدراسات تناول الموضوع من منظور المعلم أو المصمم التعليمي، بينما القليل فقط – مثل دراسة العنزي (٢٠٢١) والخطيب (٢٠٢٠) – تطرق إلى وجهة نظر الطلبة، وهذا يمثل فجوة بحثية تحاول الدراسة الحالية سدّها.

٣. أجمعت الدراسات على أن الظروف الطارئة (كالجائحة) كشفت هشاشة بعض أدوات التقييم المعتمدة سابقاً، ودفعت إلى إعادة التفكير في الأساليب المستخدمة. لكن رغم هذا، لم تحظَ المقارنة المنهجية بين أدوات التقييم في الظروف العادية والاستثنائية باهتمام كافٍ.

٤. أبرزت الدراسات أهمية إشراك الطالب في عملية التقييم وتطوير أدواته. هذا ينسجم مع فلسفة التقييم البنائي، التي ترى أن الطالب ليس فقط موضوع التقييم، بل شريك فاعل فيه (Black & Wiliam, 2009 ؛ Boud & Falchikov, 2007).



بناءً عليه، فإن الدراسة الحالية تُضيف إلى الأدبيات التربوية من خلال تقديم منظور شمولي يُقارن بين أدوات التقويم في سياقات تعليمية متباينة (عادية واستثنائية)، ومن زاوية أخرى تُدرس رؤية الطالب الجامعي، ما يعزّز القيمة العلمية للدراسة.

المنهج والإجراءات

أولاً: منهج الدراسة

نظراً لطبيعة الدراسة وأهدافها التي تسعى إلى استقصاء وجهات نظر الطلبة الجامعيين حول فاعلية أدوات القياس والتقويم في سياقين مختلفين (الظروف العادية والظروف الاستثنائية)، فقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، الذي يُعدّ الأنسب لدراسة الظواهر التعليمية كما هي في الواقع، وتحليل مكوناتها، والوصول إلى استنتاجات وتوصيات قائمة على آراء العينة المدروسة (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٨).

ثانياً: مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الجامعيين المسجلين في برامج البكالوريوس في الجامعات العمانية خلال العام الأكاديمي (٢٠٢٤/٢٠٢٥)، ممن لديهم استمرارية في التعليم الجامعي في كل من الوضع الحضوري والظرف الاستثنائي (التعليم عن بُعد في الانواء المناخية وغيرها). وقد تم اختيار المجتمع بسبب تعرّضه لتجربتين متباينتين من حيث نظام التقويم، مما يعزز موثوقية استجاباتهم ومصداقيتها.

ثالثاً: عينة الدراسة

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة مكونة من (١١٥) طالب وطالبة من جامعات مختلفة في سلطنة عمان، حيث تم اختيار عينة الدراسة وفق العينة المتاحة (Convenience Sampling) لصعوبة الحصول على العينات، حيث تتيح هذه الطريقة الوصول السريع إلى المشاركين دون الحاجة إلى تعقيدات إدارية بالإضافة إلى أنها تمثل الظروف التعليمية المختلفة التي يعيشها الطلبة وتقلل الوقت والموارد المطلوبة لجمع البيانات.

رابعاً: أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على استبانة محكمة ومعدّلة خصيصاً لأهداف هذا البحث، وقد تم بناؤها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة (مثل: الخطيب، ٢٠٢٠؛ الهويل، ٢٠٢١؛ Black & Wiliam, 2009)، تكونت الاستبانة من قسمين رئيسيين: البيانات الديموغرافية (الجنس، التخصص)، كما شملت محاور التقويم: فاعلية أدوات التقويم في الظروف العادية وفاعلية أدوات التقويم في الظروف الاستثنائية.

خامساً: صدق الأداة

تم التأكد من صدق المحتوى بعرض الاستبانة على لجنة من ٥ محكمين متخصصين في القياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس، من جامعات عمانية وعربية، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات بناءً على ملاحظاتهم، بما يضمن سلامة اللغة، ووضوح البنود، وتغطية المحاور الأساسية.

كما قام الباحث بحساب صدق المقارنة الطرفية حيث جاءت قيمة "ت" المحسوبة (١٩) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (٢.٣٩) وعليه فإن "ت" دالة احصائياً عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة ٠.٠١. وعليه فإن فقرات الاستبيان مميزة تميزاً واضحاً بين المستويات الضعيفة والمستويات القوية، وهو ما يؤكد أن الفروق كانت فروقا جوهرية، وبالتالي المقياس صادق.

سادساً: ثبات الأداة

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً من خارج العينة الأصلية، واحتسب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وبلغ:

(0.91) لمحور أدوات التقويم في الظروف العادية.

(0.88) لمحور أدوات التقويم في الظروف الاستثنائية.

(0.93) لمجمل الأداة ككل.

وهذه القيم تدل على درجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي (George & Mallery, 2003).

سابعاً: إجراءات جمع البيانات

تم إرسال الاستبانة إلكترونياً إلى عينة الدراسة عبر روابط Google Forms، مع التأكيد على الطابع الأكاديمي الطوعي للمشاركة، وضمان السرية التامة للبيانات. كما تم تضمين تعليمات واضحة في بداية الاستبانة حول الهدف من الدراسة وطريقة الإجابة.

ثامناً: المعالجة الإحصائية

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS-22" وفق الطرق الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والالتواء والتفطح لمعرفة التوزيع الاعتدالي ومعامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين المتغيرات.

استخدم الباحث المتوسط الحسابي لمعرفة مدى التحقق من نتائج المجالات والفقرات وذلك من خلال تحويل التدرج الخماسي لتصنيف ليكرت الى ثلاث مستويات فئوية للحكم على نتائج الدراسة هي:

جدول ١: يوضح الحكم على نتائج الدراسة

فاعلية أدوات التقويم	مرتفع (٣.٦٧ - ٥).	وهو الثلث الأعلى من استجابات العينة
فاعلية أدوات التقويم	متوسط (٢.٣٤ - ٣.٦٦).	وهو الثلث الأوسط من استجابات العينة
فاعلية أدوات التقويم	منخفض (١ - ٢.٣٣).	وهو الثلث الأدنى من استجابات

كما استخدم الباحث اختبار (t-test) لاختبار الفروق بين المتوسطات وفق متغيري الجنس ومعامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين رضا الطالب وتقييمه لفاعلية أدوات التقويم.

تحليل النتائج وتفسيرها

تم تحليل بيانات الاستبانة التي وزعت على عينة مكونة من (١١٥) طالب وطالبة جامعيين، وتم إدخال البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS ، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة الخمسة. فيما يلي عرض مفصل للنتائج المتعلقة بكل سؤال، مرفقة بتفسير علمي يربط بين النتائج والأدبيات التربوية. السؤال الأول: ما مدى فاعلية أدوات القياس والتقويم المستخدمة في المقررات الجامعية في الظروف العادية من وجهة نظر الطلبة الجامعيين؟

جدول ٢: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الظروف العادية

م	المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفطح	التقدير
1	فاعلية أدوات القياس والتقويم في الظروف العادية	١١٥	٣.٨٠	٠.٦٣	-٠.٥٦	٠.٦٠	مرتفع

أظهرت النتائج أن المتوسط الكلي لاستجابات الطلبة بلغ (٣.٨٠ من ٥)، وهو يقع ضمن المستوى المرتفع في الظروف العادية ، أي أن أدوات القياس والتقييم أكثر فاعلية بسبب عوامل مثل الاستقرار في المعايير المتبعة في التطبيق والتقييم والتفسير، وخبرة المقيمين، والقدرة على تكيف الأدوات بشكل مستمر هذا يؤدي إلى نتائج أكثر موثوقية، وجاءت أعلى الفقرات تقييماً كانت تلك المتعلقة بـ: تحدد أدوات التقييم مدى تقدم الطالب وإتقانه للمهارات المطلوبة، بينما حصلت فقرات مثل: تنوع أدوات التقييم، واستخدام مشاريع وأعمال تطبيقية، على متوسطات منخفضة.

تشير النتائج إلى أن أدوات التقييم في الظروف العادية تنسم عموماً بالوضوح والبنية التقليدية، لكنها تعاني من نقص في التنوع والشمولية، وهو ما يتسق مع ما أشار إليه عبد الحميد (٢٠١٩) بأن الجامعات العربية تميل إلى الاعتماد على الاختبارات التحريرية الموحدة دون مراعاة التمايز في أنماط التعلم.

السؤال الثاني: ما مدى فاعلية أدوات التقييم أثناء الظروف الاستثنائية من وجهة نظر الطلبة الجامعيين؟

جدول ٣: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الظروف الاستثنائية

م	المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفاحج	التقدير
2	فاعلية أدوات القياس والتقييم في الظروف الاستثنائية	١١٥	٣.٥٣	٠.٦٥	٠.٠٨٧	٠.٢٨-	متوسط

بلغ المتوسط الكلي للاستجابات (3.53 من 5)، أي ضمن المستوى المتوسط في الظروف الاستثنائية، أي أن هذه العوامل تصبح أقل، فربما عدم الاستقرار في المعايير المتبعة، ونقص الخبرة لدى المقيمين بسبب ظروف استثنائية، وصعوبة تطوير الأدوات، كلها تحديات تحد من فاعلية أدوات القياس والتقييم في الظروف الاستثنائية وجاءت أضعف البنود كانت المتعلقة بـ: تعتمد أدوات التقييم على الأداء والممارسة بدلاً من المعرفة النظرية، وفي المقابل، أشاد بعض الطلبة بإتاحة التقييم للطلاب مجالاً لتقويم ذاتهم. ويتضح أن تجربة الطلبة مع أدوات التقييم في أثناء التعليم عن بُعد كانت أقل إيجابية، وهو ما يؤكد نتائج دراسات الهويل (٢٠٢١) والعنزي (٢٠٢١)، التي أشارت إلى ضعف البنية التقنية، ومشاكل النزاهة الأكاديمية.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين فاعلية أدوات القياس والتقويم في الظروف العادية وبين فاعليتها في الظروف الاستثنائية من وجهة نظر الطلبة الجامعيين؟

تمت الاجابة من خلال حساب معاملات الارتباط بين الظروف العادية والظروف الاستثنائية وفق الجدول التالي.

جدول ٤. توضيح معامل الارتباط بين فاعلية الظروف العادية والاستثنائية

الظروف العادية	معامل الارتباط	**٠.٦٤
الدلالة الاحصائية	٠.٠٠	

تشير النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \leq \alpha$ بين فاعلية تطبيق أدوات القياس والتقويم في الظروف العادية وتطبيقها في الظروف الاستثنائية، حيث كانت قيمة الارتباط دالة إحصائياً بناءً على النتائج ويعزى هذا إلى بعض الأسباب والمبررات لهذه العلاقة الارتباطية الموجبة بين فاعلية تطبيق أدوات القياس والتقويم في الظروف العادية والاستثنائية، كل هذا يتسق مع ما أشار إليه Sadler (2010) ودراسة الهويل (٢٠٢١).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الطلبة حول فاعلية أدوات القياس تعزى إلى الجنس؟
 باستخدام اختبار (t-test) ، لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ($\text{Sig} = 0.214 > 0.05$).

جدول ٥: يوضح نتائج اختبارات

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	sig	الاستنتاج
ذكور	٥٠	٤.٥	٠.٥٤	١١٣			لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠٥
إناث	٦٥	٤.٤	٠.٥٥	١.٣		٠.٨١٧	

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقييمهم لأدوات التقويم وهذه النتيجة تعزز ما توصلت إليه دراسة الخطيب (٢٠٢٠)، والتي أوضحت أن نوع الجنس لا يؤثر بحد ذاته في الانطباع العام عن أدوات التقييم، وإنما العوامل المتعلقة بجودة التصميم والعدالة والوضوح هي الأكثر تأثيراً في رضا الطالب، بصرف النظر عن جنسه، ما يعكس تشابهاً في ظروف التقويم التي يخضع لها الجميع بغض النظر عن النوع الاجتماعي، وهو ما يدعم حيادية التجربة على هذا المتغير. ويعكس هذا غياب تحيز أداة القياس

بناءً على النوع الاجتماعي، ويُشير إلى أن كلا الجنسين تلقوا أدوات تقويم ذات طبيعة متقاربة من حيث التصميم والعدالة، سواء في الظروف العادية أو الاستثنائية. وهذا يدعم عدالة نظام التقويم المعتمد، ويظهر أن الطالب الجامعي، بغض النظر عن جنسه، يُقِيم فاعلية الأدوات بناءً على خصائصها لا على عوامل شخصية.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم الطلبة لفاعلية أدوات التقويم في الظروف التعليمية العادية جاء ضمن المستوى المتوسط، حيث حصلت فقرات مثل "وضوح التعليمات" و"تنظيم الأسئلة" على متوسطات مرتفعة نسبياً، بينما جاءت فقرات مثل "تنوع أدوات التقويم" و"ملاءمتها لطبيعة المقرر" بتقديرات منخفضة.

تفسيراً لذلك، يمكن القول إن البيئة الجامعية التقليدية تتيح للطلبة نوعاً من التفاعل المسبق مع نمط الاختبارات والتوقعات الأكاديمية، إلا أن التركيز ما يزال منصباً على أدوات تقويم تقليدية ذات طابع تحصيلي فقط. وقد أكد عبد الحميد (٢٠١٩) هذه الملاحظة في دراسته حول التقويم الجامعي، حيث أشار إلى محدودية الأدوات المستخدمة في تقييم المهارات العليا.

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة Black و(2009) Wiliam والتي شددت على أن فاعلية أدوات التقويم تتحقق حين تُصمم لتتوافق مع أهداف التعلم وتُسهم في بناء التفكير التأملي والتحليلي، وهو ما يبدو أنه لا يزال يشهد قصوراً في الممارسات الجامعية التقليدية.

كما وأشارت النتائج إلى انخفاض تقييم الطلبة لأدوات التقويم المستخدمة أثناء الظروف الاستثنائية، خصوصاً خلال التعليم عن بُعد، إذ أعربوا عن ضعف في عدالة التقويم، وعدم استقرار المنصات، وغموض في آليات التصحيح.

هذه النتيجة تنسجم تماماً مع ما توصلت إليه دراسة Dhawan (2020) التي بيّنت أن أدوات التقويم كانت الحلقة الأضعف في منظومة التعليم الإلكتروني خلال جائحة كوفيد-١٩، نظراً لافتقارها للتهيئة السيکومترية، واعتمادها في الغالب على أدوات اختبارية تقليدية تم نقلها إلى بيئة رقمية دون تكييف تربوي.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية تطبيق أدوات القياس والتقويم في الظروف العادية وتطبيقها في الظروف الاستثنائية ويعزى هذا إلى بعض الأسباب والمبررات لهذه العلاقة الارتباطية الموجبة بين فاعلية تطبيق أدوات القياس والتقويم في الظروف العادية والاستثنائية:

١. الاتساق والاستمرارية في المعايير والممارسات: إن استخدام نفس الأدوات والمعايير للقياس والتقويم في الظروف العادية والاستثنائية يساعد على الحفاظ على الاتساق والاستمرارية في عملية التقييم، هذا يضمن موثوقية النتائج وإمكانية المقارنة بين الظروف المختلفة.

٢. الخبرة والتدريب المتراكم: إن الخبرة والتدريب المكتسبة في تطبيق أدوات القياس والتقويم في الظروف العادية تساعد على تطبيقها بفاعلية أكبر في الظروف الاستثنائية، هذه الخبرة تمكن المقيمين من التكيف مع التحديات الجديدة والتعامل معها بكفاءة.

٣. التكيف والمرونة: قدرة المقيمين على تكيف أدوات القياس والتقويم وتطبيقها بمرونة في الظروف الاستثنائية تساهم في الحفاظ على فاعليتها. هذه المرونة تأتي من الخبرة المكتسبة والفهم العميق لأسس وأهداف عملية التقييم.

٤. التحسين المستمر: إن التغذية الراجعة والدروس المستفادة من تطبيق الأدوات في الظروف العادية تساعد على تحسين وتطوير هذه الأدوات لتكون أكثر فاعلية في الظروف الاستثنائية. هذا التحسين المستمر يعزز من قدرة الأدوات على التكيف مع المتغيرات.

كل هذا يتسق مع ما أشار إليه (Sadler (2010 ودراسة الهويل (٢٠٢١) التي أوضحت أن أدوات التقويم التي تحافظ على وضوح الأهداف، والتغذية الراجعة، وملاءمة الصياغة، تظل فاعلة نسبياً عند الانتقال بين بيئات تعليمية مختلفة، ما دام المتعلم يشعر بالاتساق الداخلي والمنطقي في عناصر التقييم.

وقد بيّنت نتائج اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الذكور والإناث حول فاعلية أدوات التقويم الجامعي، حيث بلغت قيمة الدلالة ($\text{Sig} = 0.214$) ، ما يشير إلى تشابه تقييم الجنسين لفاعلية أدوات التقويم، سواء في الظروف العادية أو الاستثنائية. ويُعزى ذلك إلى حيادية أدوات التقويم المستخدمة في البيئة الجامعية، وتطبيقها وفق معايير موحدة.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عدة دراسات سابقة؛ فقد أكدت دراسة الخطيب (٢٠٢٠) أن الجنس لا يؤثر في تصورات الطلبة حول فاعلية أدوات التقويم التكويني، مرجعة ذلك إلى تكافؤ المحتوى والمعايير. وبيّنت دراسة الهويل

(٢٠٢١) أن أدوات التقويم الإلكتروني التي طُبِّقَت خلال الجائحة كانت محايدة من حيث الاستخدام والتأثير على الطلبة من كلا الجنسين. كما دعمت دراسة **Alruwais et al. (2018)** هذا الاتجاه، حيث لم تظهر فروق دالة في تقييم فاعلية أدوات التقويم الإلكتروني بين الذكور والإناث في عدد من الجامعات الخليجية. وأكدت دراسة عبد الرزاق وعبد الرحيم (٢٠١٧) بدورها أن اتجاهات الطلبة نحو أدوات التقويم لم تختلف باختلاف الجنس، مما يعزز الفرضية القائلة بأن جودة الأداة ومعاييرها التربوية هي المحدد الأهم لفاعليتها، وليس خصائص الطالب الشخصية.

التوصيات والمقترحات

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الدراسة بما يلي:
١. تطوير أدوات القياس والتقويم المعتمدة في المقررات الجامعية لتشمل أبعادًا متنوعة من القدرات، وليس الاقتصار على الجانب المعرفي، بما يضمن شمولية التقييم لمهارات التفكير الناقد، والإبداع، والعمل الجماعي.
 ٢. إعادة النظر في أدوات التقويم المستخدمة أثناء التعليم الإلكتروني، وتصميمها على أسس تربوية وتقنية حديثة، تراعي العدالة، وصدق الأداء، وتمنع فرص الغش، مع تقنين استخدامها بالتدريج والتجريب المنهجي.
 ٣. تفعيل نظام التقويم البديل (مثل: المشاريع، العروض التقديمية، المحاكاة، التقييم الذاتي) في المقررات الجامعية، بما يتناسب مع طبيعة التخصصات المختلفة، خاصة في الكليات العلمية والمهنية.
 ٤. تدريب أعضاء هيئة التدريس على تصميم أدوات تقويم متنوعة ومرنة، تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة، وتُدمج ضمن استراتيجيات التدريس والتعلم، سواء في التعليم الحضوري أو الإلكتروني.
 ٥. تبني سياسة وطنية لتقويم الأداء الجامعي الإلكتروني، تشمل معايير موحدة ومرنة لتصميم أدوات التقويم الرقمية، وتدعم منصات آمنة ومستقرة للاختبارات.
 ٦. إشراك الطلبة في عمليات التقويم والتغذية الراجعة، وتخصيص قنات لاسنتلاع آرائهم حول فعالية التقييم، بما يعزز دورهم كمشاركين فاعلين في العملية التعليمية.
 ٧. تشجيع البحوث التطبيقية التي تقيس أثر أدوات التقويم المختلفة على التحصيل والدافعية لدى الطلبة الجامعيين، خاصة في البيئات التعليمية المتغيرة.

٨. إجراء دراسات مقارنة بين أدوات التقويم الورقية والإلكترونية في تخصصات بعينها، لتحليل مدى فاعلية كل نوع في قياس نواتج التعلم.
٩. دراسة تأثير التنوع في أدوات التقويم على رضا الطالب الجامعي ومستوى تحصيله النهائي، من خلال تجارب ميدانية تطبق استراتيجيات تقويم بديلة.
١٠. إجراء دراسات نوعية (Qualitative) تتعمق في تجارب الطلبة مع التقويم، باستخدام المقابلات أو المجموعات البؤرية لفهم الأبعاد غير الظاهرة في الاستبانات الكمية.

المراجع :

- أبو جادو، صادق عبد الله. (٢٠١٦). القياس والتقويم في العملية التدريسية (ط. ٣). عمان: دار المسيرة.
- الخطيب، مجدي حسن. (٢٠٢٠). دور التقويم التكويني في تعزيز تعلم الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، ١٨١ (٣)، ٣١١-٣٣٦.
- الشايح، فهد بن عبد الله. (٢٠١٧). الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم التربوي. الرياض: دار الصميعي.
- عبد الحميد، علي أحمد. (٢٠١٩). تطوير التقويم الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة البحوث التربوية والنفسية – جامعة بغداد، ٣٣ (١)، ١٤٥-١٦٨.
- العنزي، ف. (٢٠٢١). التحديات التي تواجه الطلبة في الاختبارات الإلكترونية أثناء الجائحة. المجلة التربوية الكويتية، ٣٥ (٢)، ٩٣-١١٢.
- الهويل، س. (٢٠٢١). فاعلية أدوات التقويم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩ (٣)، ٥٢٨-٥٠١.

Alruwais, N., Wills, G., & Wald, M. (2018). Advantages and challenges of using e-assessment. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(1), 34–37.

<https://doi.org/10.18178/ijiet.2018.8.1.1008>

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.

<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22.

<https://doi.org/10.1177/0047239520934018>

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.



Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550.

<https://doi.org/10.1080/02602930903541015>

