- المخلص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر، والتغذية الراجعة من وجهة نظر طلابهم، والكشف عن الاختلاف بين وجهة نظر الطلبة في استخدام أساتذتهم أساليب التقويم المستمر، والتغذية الراجعة باختلاف التخصص، والمستوى الدراسي، والجنس، وتكونت عينة الدراسة من 258 طالباً وطالبة من كلية التربية جامعة إب، وتوصلت الدراسة الحالية لعدد من النتائج أهمها: إن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر، والتغذية الراجعة كانت بدرجة ضعيفة، تختلف وجهة نظر الطلبة في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب أساليب التقويم المستمر، والتغذية الراجعة تعزى لمتغير التخصص(إنساني، علمي، تربوي) لصالح التخصص التربوي، بينما لا تختلف وجهة نظر الطلبة في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب أساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ومتغير الجنس، وأوصي الباحث بعدد من التوصيات منها: إعداد الدورات التدريبية أثناء الخدمة لأعضاء هيئة التدريس بجميع الكليات من أجل تزويدهم بالكفايات والمهارات المهنية أثناء قيامهم بعملية التدريس، وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من اختيار واستخدام أساليب التقويم المستمر، والتغذية الراجعة.

-Abstract:

The present study aimed at knowing what a range the teaching staff in the Faculty of Education – Ibb University, use the methods of continuous evaluation and feedback from their students ' point of view, and finding out the differences between the perspective of the students toward their teachers' use of the different methods of continuous assessment and feedback according to the different specializations, academic levels and gender. For the study sample consisted of 258 students from the College of Education- Ibb University. the current study findings were: That the use of the teaching staff -Faculty of Education/ Ibb University of the methods of continuous assessment and feedback was too weak, and the students' perspective in the of use of f those methods varies according to the variable specializations methods (Human, scientific, educational) for the educational specialization، while the viewpoint of the students for what a range of use of the teaching staff/ Faculty of Education/ Ibb University of the continuous assessment methods and feedback due to the variable of the study level and the variable of sex do not differ. the Researcher has recommended some devices and directions, which are as the follows: the preparation of in-service training course for the teaching staff in all the different faculties to provide them with the skills and the qualifications that enable them to choose and use the methods of continuous evaluation and feedback.

- مقدمة:

تؤدي الجامعات وظائف وأدوار متعددة حيث تعد وظيفة التدريس الجامعي من أهمها وأكثرها فاعلية في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية، إذ تزودهم بالمعلومات والمعارف في تخصصاتهم العلمية والاتجاهات الايجابية والقيم، والمهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع، وهذا ما أكده (فروهوالد، 2003، ص135) إن مقياس تفوق الجامعة يعتمد على امتلاكها أعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلاً عالياً متوفرة لهم جميع الظروف والإمكانات من جو أكاديمي ملائم وخدمات مختلفة تساهم في جودة العملية التعليمية؛ كي تكون قادرة على تلبية حاجات التنمية الشاملة ومتطلبات العصر المتسارعة.

ويعد التدريس الجامعي عملية دينامكية متطورة ومتجددة باستمرار تستخدم فيها جميع المهارات والكفايات التدريسية التي من شأنها نجاح العملية التدريسية وتحقيق الأهداف، فهناك أساليب واستراتيجيات وكفايات تدريسية يجب على عضو هيئة التدريس امتلاكها ويتمكن من استخدامها أثناء تدريس طلابه في الجامعة، ومنها استخدام أساليب واستراتيجيات وطرق حديثة في التدريس، وكذلك أساليب وطرق وأدوات حديثة في التقويم، إن عملية التقويم تعتبر من أهم العمليات التعليمية في التربية الحديثة، فهي ترافق عملية التدريس من بدايته حتى نهايتها، ويشير (عودة، 2005، ص35) إلى أن التقويم يحتل موقعاً مهماً في العملية التدريسية ويجرى بشكل دوري خلال الفترة الزمنية التي حددت للتدريس، وذلك من خلال التقويم المستمر الذي يسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس، فهو يزود المعلم والطالب بالتغذية الراجعة المتعلقة بالنجاح والفشل، فالطالب يشعر بنجاحه ويحدد أخطاءه، والمعلم يعدل من أداءه التدريسي.

ويرى إبراهيم والبدوي (2014، ص231) إن عملية التدريس الجامعي لا يمكن إثبات فاعليتها من دون فحص وتقويم الأداء للطالب الجامعي، إذ تعد عملية تقويم أداء الطالب ضرورة ملحة لتحقيق التطور المستمر للطالب الجامعي، وعضو هيئة التدريس، والمنهج، وكل الوسائل الأخرى التي تستخدم لتحقيقي أهداف الجامعة ورسالتها.

ويرى Mcmillan (2001) أن عملية التقويم حجر الزاوية لإجراء أي تطوير يهدف إلى تحسين عملية لتعليم، فهو الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلاف مواقعهم إلى العمل على تحسين أدائهم وبالتالي تحسين مخرجات التعليم.

ويرى بدوي (2003، ص 112-115) أن الأساليب الحديثة في التقويم هي استخدام أساليب التقويم المستمر والتي ترافق العملية التدريسية من بدايتها حتى نهايتها، وتتم على فترات منظمة خلال العام الدراسي ولا يمر درس أو جزء من المنهج إلا ويتخلله التقويم، ويتطلب تنوع أساليب التقويم مثل: الاختبارات، والمقابلات، دراسة الحالة، الملاحظة، المناقشة الجماعية، والاستبيانات، واستخدام أساليب تقويم متنوعة ومتعددة لتقويم أداء الطالب، ويجب ألا تقتصر عملية التقويم على الامتحانات التحصيلية فقط.

فتزويد الطالب بالتغذية الراجعة أثناء التدريس تزيد من المجهود الذي يبذله الطالب في التعلم ويتحسن أداؤه، فالتغذية الراجعة تشجع الطالب على التواصل، وتمنحهم زخماً لاستمرار جهودهم المبذولة في التعلم، وبانقطاعها ينقطع ذلك

الرافد لمواصلة تلك الجهود، وحيث أن التغذية الراجعة بتلك الأهمية، لذا يجب على المدرس دراسة فاعليتها ليتمكن من جعل ذلك الرافد قائماً لخدمة العملية التعليمية (السعدي، 2004، ص279).

- مشكلة الدراسة:

الملاحظ حالياً أن التعليم السائد في الجامعات هو التعليم التقليدي القائم على المحاضرة والتلقين للطالب، وهذا التعليم يتبعه استخدام أساليب تقويم تقليدية والتي تتمثل بالاختبارات التحصيلية النهائية فقط، لأن كثير من أعضاء هيئة التدريس يبررون ذلك بضيق الوقت، وكثرة عدد الطلبة داخل القاعات الدراسية، وكثرة الأعمال المسندة لعضو هيئة التدريس، مما يجعله يكتفي بالاقتصار على بعض أساليب التقويم تتركز أغلبها في الاختبارات التحصيلية النصفية والنهائية فقط، للتعرف على مستوى الطالب وتحصيله، مع أن الهدف من التقويم هو التحسين، والتشخيص، والعلاج، وليس التعرف على مدى نجاح الطالب أو رسوبه فقط، فالتقويم المستمر تتبعه تغذية راجعة لتحسين وتصحيح نتائج التقويم، لان إعلام الطالب بمدى تقدمه وتصحيح أخطاءه ومدى جودة عمله يزيد من تعلمه، ويتعرف من خلاله على نقاط الضعف لديه ويعمل على تلافيها وتصحيحها، ونقاط القوة ويعززها، ومن خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس جامعي، لاحظ أن أساليب التقويم التي يستخدمها معظم أعضاء هيئة التدريس عبارة عن الاختبارات التحصيلية غالباً ما تكون في نهاية الفصل الدراسي، وقد ينتقل الطالب من مستوى لأخر بدون التعرف على مدى صحة إجاباته أو خطأه مما يتراكم الأخطاء المكتسبة لدى الطالب، مع أن القرارات التي يتم اتخاذها في ضوء هذه الأساليب التقليدية للتقويم تحدد مستوى ومستقبل الطالب ومدى استيعابه في سوق العمل بناءً على هذا التقويم، وعليه فقد تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

* ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة من وجهة نظر طلابهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر من وجهة نظر طلابهم؟

2- ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التغذية الراجعة من وجهة نظر طلابهم؟
3- هل تختلف وجهة نظر الطلبة في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب أساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة تعزى لمتغير التخصص(إنساني، علمي، تربوي)؟
4- هل تختلف وجهة نظر الطلبة في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب أساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الثاني، الثالث، الرابع) ؟
5- هل تختلف وجهة نظر الطلبة في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب أساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، وإناث)؟

- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للتعرف على:

1- درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة من وجهة نظر طلابهم؟
2- دلالة الفروق بين وجهة نظر الطلبة في استخدام أساتذتهم أساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة باختلاف تخصصهم (إنساني، علمي، تربوي)، المستوى الدراسي (الثاني، الثالث، الرابع)، والجنس (ذكور، وإناث).

- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

1- أساليب التقويم المستمر من الأساليب الحديثة والتي تساعد على نجاح العملية التعليمية وتؤثر على تحصيل الطالب في التعليم الجامعي.
2- المرحلة الجامعية من أهم مراحل تحديد مستقبل الفرد ومدى قدرته على القيام بالعمل بناءً على ما اكتسبه في فترة دراسته مما يتوجب على الأساتذة استخدام نظام حديث في التقويم ممثل بأساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة يحسن العملية التعليمية ويطور أداء الطلبة.
3- قد تساعد نتائج هذه الدراسة المسئولين ومتخذي القرار وإدارة التطوير والجودة بواقع الممارسات التعليمية المتعلقة بالتقويم الطلبة مما يمكنهم من عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بطرق تقويم الطلبة.

- التعريفات الاجرائية لمصطلحات الدراسة:

1- أساليب التقويم المستمر: هي مجموعة من الممارسات والأساليب والأنشطة المتنوعة التي يمارسها عضو هيئة التدريس لتقويم طلابه قبل البدء في الدرس وأثناء عملية التدريس ونهايتها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس بالاستبيان المعد لذلك من وجهة نظر طلابهم.

2- أساليب التغذية الراجعة: هي مجموعة من الممارسات والأساليب التي يستخدمها عضو هيئة التدريس لتزويد الطلبة بمدى تقدمهم وتصحيح أخطائهم حول الأعمال التي يتكلفون بها وإعلامهم بنتيجة أدائهم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس بالاستبيان المعد لذلك من وجهة نظر طلابهم.

- حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية بالآتي: عينة من طلبة كلية التربية جامعة إب الجمهورية اليمنية، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2015/2014.

- الإطار النظري للدراسة:

1- مفهوم التقويم: يعرف بأنه وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية ومساعداً في تحديد مواطن القوة والضعف وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول للأهداف وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التربوية وتحقيق أهدافها المرغوبة (دعمس، 2008، ص12).

2- أنواع التقويم:

هناك أنواع للتقويم التربوي حسب مراحل العملية التعليمية فهو يسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس حتى نهايتها ويحدد كل من الخليفة (2007)، و زيتون (2005)، وعلام (2000)، (الأمين، (2004) أنواع التقويم بالآتي:

2-1- التقويم القبلي: ويطلق عليه التقويم التمهيدي (الابتدائي) وهذا النوع من التقويم يحدث قبل البدء في عملية التعلم وقبل تدريس الطلبة محتوى الدرس، وعادة يكون من خلال أسئلة قصيرة مكتوبة أو شفهية، ويهدف هذا النوع من التقويم تحديد مستوى الطلبة وقدراتهم مهاراتهم السابقة قبل الدخول في عملية التدريس.

2-2- التقويم البنائي (المستمر): ويطلق عليه معظم الكتاب بأسماء التقويم التكويني، البنائي، المستمر وذلك لاستمراره خلال العملية التدريسية، ويحدث أثناء العملية التدريسية من بدايتها حتى نهايتها، ويهدف للكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية، ومدى تقدم الطالب نحو تلك الأهداف، وتزويد الطالب بتغذية راجعة حول أدائه ونتيجة تعلمه وجوانب القوة والضعف.

2-3- التقويم النهائي: يتم هذا النوع من التقويم في نهاية العملية التربوية بقصد الحكم النهائي على تحقق الأهداف، ويهدف إلى التعرف على نجاح الطالب من رسوبه، وهل تحققت الأهداف أم لا، وليس الغرض منه التحسين والعلاج كما في التقويم المستمر، وإنما الحكم النهائي على مستوى الطالب والعملية التعليمية .

2-4- التقويم المستمر: يطلق على التقويم المستمر عدد من المسميات منها التقويم البنائي، التقويم التكويني، التقويم المرحلي، وقد تعددت وتنوعت تعريفاته ومنها:

يعرفه المطيري (2010) أسلوب من أساليب التقويم التربوي الحديث وهو أسلوب تقويمي تدريسي يصاحب ويتداخل مع عملية التعليم والتعلم بشكل بنائي متزامن يهدف إلى إتقان المتعلم للمهارات المستهدفة.

ويعرفه شحاته (2004، ص59) بأنه التقويم الذي يتم في بداية الدرس وأثناء عرض الدرس وفي نهاية الدرس وفي نهاية كل وحدة ويهدف إلى التحقق من التمكن من إتقان الكفايات التعليمية (الأساسية والفرعية) ومعالجة أوجه القصور أول بأول باستخدام التغذية الراجعة.

3- أساليب التقويم المستمر: من أساليب التقويم المستمر ما يلي: (سعادة وإبراهيم،2011، ص 355-356)، (Marzano, 1992, p 171)، (الغامدي، 2010):

الملاحظة لأداء الطالب، المقابلة الفردية والجماعية، سجلات النشاط، المناقشة الصفية الجماعية، سجلات الحوادث والسجلات القصصية، الأعمال الفنية، عينات العمل (كالواجبات المنزلية، التقارير، البحوث البسيطة)، قوائم التقدير والمراجعة، مقاييس التقدير، القراءات الخارجية، الاستبيانات، والاختبارات المتنوعة التي يضعها المعلم أو المقننة.

4- أهمية التقويم المستمر:

التقويم المستمر يساعد على تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية بغرض تصحيح العملية التدريسية وتحسين مسارها، فهو يسير مع العملية التدريسية ويهتم بإصلاح الاعوجاج الذي يحدث وعلاج الصعوبات التي تعيق الطلاب أثناء التدريس(صديق وآخرون، 2005، ص409).

ويرى الباحث أن أدوار ووظائف التقويم المستمر تتمثل بالآتي:

تزويد كل من المعلم والطالب بالتغذية الراجعة حول الأداء فيوضح مدى النجاح والفشل ومدى تحقيق الأهداف المنشودة، فالطالب يشعر بنجاحه ويحدد أخطاءه، والمعلم يعدل من خططه على ضوء النتائج تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ ، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها، وتعزيز جوانب القوة.

5- التغذية الراجعة:

يعرفها عبيدات وأبو السميد (2013، ص293) بأنها ما يتلقاه الطالب من ردود فعل على ما قام به من سلوك معين، ويعرفها Kenny (2004، ص6) بأنها المعلومات التي يتلقاها الطلاب عن جودة أدائهم في مهمة معينة معطاة ومنها معرفة النتائج، والتعليقات عن مهارة أدائهم والملاحظات على واجب مكتوب وكلها أشكال من التغذية الراجعة وغالباً ما يستخدمها المدرسون مع طلابهم.

6- أنواع التغذية الراجعة:

يلخص (القواس،2007، ص39) أنواع التغذية الراجعة في دراسته بالآتي:

- حسب المصدر (أما داخلية، أو خارجية).
- حسب كمية المعلومات (كمية، كيفية).
- حسب نوع الإجابة (سلبية، ايجابية).
- حسب المتلقي (فردية، جماعية).
- حسب شكل المعلومات (مكتوبة، شفوية).
- حسب الزمن (فورية، مؤجلة).
- حسب الوظيفة(إعلامية، تصحيحية، تفسيرية، تعزيزية).

- الدراسات السابقة:

توصلت دراسة حسنين (2014) إلى ارتفاع درجة استخدام التقويم النهائي المعتمد على الاختبارات النهائية مقارنة بالتقويم المستمر، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متغير التخصص والجنس. كذلك لا توجد علاقة بين التحصيل وأسلوب التقويم المستخدم، وكشفت دراسة الزعبي (2013) أن درجة المعرفة والاستخدام لاستراتيجيات التقويم البديل كان متدن، ولم تظهر نتائج الدراسة فروق بين متغيرات الجنس، والمؤهل، والخبرة لدرجة معرفتهم لاستراتيجيات التقويم البديل، ودراسة المطيري (2010) توصلت الدراسة أن الكفايات للتقويم المستمر هي: الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر، كفاية بناء أدوات التقويم المستمر، كفاية التفاعلات الصفية والاختبارات والأسئلة، وكفاية التغذية الراجعة، وأظهرت دراسة Caliskan & Kasikci (2010) إلى أن غالب المعلمين يمارسون أدوات التقويم التقليدية وخاصة الاختبارات التحصيلية، كالاختيار من متعدد، والأسئلة المفتوحة، والإجابات القصيرة، في حين كان القليل منهم يلجأ إلى استخدام أدوات التقويم الحديث كالمشروعات، وأعمال الطلبة، كما توصلت دراسة عيسى والناقة (2009) أن كفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم لم يصل إلى الحد المسموح به وهو 70%، وأظهرت دراسة أمبوسعيدي والراشدي (2009) أن المعلمين يواجهون صعوبات عديدة وبدرجة مرتفعة عند تطبيق التقويم المستمر، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في الصعوبات التي تواجه المعلمين تبعاً لمتغير الجنس، والخبرة، وجهة التخرج، وتوصلت نتائج دراسة شحاتة (2004) فعالية التقويم المستمر في رفع نسبة تحصيل كفايات الطلاب في الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود بعض المشكلات في تطبيق التقويم المستمر من وجهة نظر المعلمين والموجهين.

- الإجراءات الميدانية للدراسة:

1- منهج الدراسة: تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتبر الأنسب لهذه الدراسة.

2- مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في كلية التربية- جامعة إب، الجمهورية اليمنية. في حين تكونت عينة الدراسة من 258 طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية جامعة إب، تم اختيارها بشكل عشوائي طبقي.

3- أداة الدراسة وخطوات إعدادها:

تم تصميم استبيان مكونة من 43 موزعة على محورين (أساليب التقويم المستمر، وأساليب التغذية الراجعة)، تم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة المحكمين، وتم التأكد من ثبات الأداة: بحساب معامل ألفا كرونباخ والذي بلغ 0،85.

4- الوسائل الإحصائية المستخدمة:

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن المئوي، اختبار ت لعينتين مستقلتين، اختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، استخدام معامل كرونباخ ألفا لثبات الاستبيان.

- نتائج الدراسة وتفسيرها:

- نتائج السؤال الأول:

- ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر من وجهة نظر طلابهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن المئوي للمتوسط ودرجة الاستخدام:

جدول (1) يوضح درجة استخدام أساليب التقويم المستمر

م	المجال الأول أساليب التقويم المستمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة الاستخدام	الترتيب الجديد
1	يطرح أسئلة في بداية الدرس الجديد.	1.31	0.88	0.44	ضعيفة	14
2	يطرح سؤال عند نهاية شرح كل نقطة في الدرس.	1.50	0.91	0.50	ضعيفة	12
3	يكلف الطلبة بأنشطة صفية حول الدرس.	1.71	0.97	0.57	متوسطة	8
4	يطرح أسئلة في نهاية الدرس.	1.64	0.94	0.55	متوسطة	9
5	يطرح أسئلة لمعظم الطلبة أثناء شرح الدرس.	1.57	0.94	0.52	متوسطة	11
6	يكلف الطلبة بكتابة تقرير قصير حول الدرس.	0.91	0.96	0.30	ضعيفة	19
7	يضع واجب منزلي في نهاية كل درس.	1.58	1.02	0.53	متوسطة	10
8	يكلف الطلبة بكتابة تقرير حول مواضيع المقرر ويسلمه نهاية الفصل.	1.45	1.13	0.48	ضعيفة	13
9	يخصص درس خاص للمراجعة والنقاش نهاية كل موضوع.	0.82	0.91	0.27	ضعيفة	21
10	يخصص وقت للاختبار الشفهي حول كل موضوع.	0.84	0.94	0.28	ضعيفة	20
11	يضع اختبار في نهاية كل موضوع أو وحدة دراسية أسبوعي أو شهري.	1.03	0.97	0.34	ضعيفة	18
12	يضع اختبار في نصف الفصل الدراسي فقط.	2.13	0.99	0.71	متوسطة	1
13	يستخدم الأسئلة الموضوعية في الاختبار.	1.86	0.85	0.62	متوسطة	5
14	يستخدم الأسئلة المقالية في الاختبار.	2.07	0.87	0.69	متوسطة	2
15	ينوع في الأسئلة المقالية والموضوعية.	2.00	0.98	0.67	متوسطة	4
16	يكلف الطلبة بأسئلة تحتاج البحث والاطلاع من المراجع.	1.84	1.00	0.61	متوسطة	6
17	يكلف الطلبة بنشاط عملي للمقرر.	1.29	1.09	0.43	ضعيفة	15

18	يجمع أعمال الطالب ويضعها في ملف خاص ويضع لها تقدير.	1.28	1.12	0.43	ضعيفة	16
19	يضع درجات للواجبات والتقارير.	1.75	1.07	0.58	متوسطة	7
20	يعتمد درجات الطلبة على الاختبار النصفي والنهائي فقط.	2.03	0.94	0.68	متوسطة	3
21	يعتمد درجات الطلبة على الاختبار النهائي فقط.	1.24	1.04	0.41	ضعيفة	17
الكلي		1.52	0.42	0.51	متوسطة	

يُلاحظ من الجدول أن متوسط استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التقويم المستمر من وجهة نظر طلابهم بلغ 1.52 بوزن مئوي مقداره 0.51 وكانت درجة الاستخدام متوسطة بشكل عام لجميع الفقرات، بالنسبة لمتوسطات الفقرات حصلت على متوسط حسابي محصور بين 0.82 – 2.13، أي أن فقرات المتعلقة باستخدام أساليب التقويم المستمر لم تصل للدرجة الكبيرة والمرضية كأساليب حديثة في التقويم، وأن معظم الفقرات والأساليب حصلت على درجة ضعيفة، أن أكثر الأساليب استخداماً هي (يضع اختبار في نصف الفصل الدراسي فقط) حيث حصلت على الترتيب الأول، والأسلوب الذي حصل على الترتيب الثاني هو (يستخدم الأسئلة المقالية في الاختبار)، أي أن الأستاذ يعتمد في تقويمه على الاختبارات التحصيلية ومن النوع المقالي بشكل أكثر من غيره، وحصلت الفقرة (يعتمد درجات الطلبة على الاختبار النصفي والنهائي فقط) على الترتيب الثالث أي أن تقدير الطلبة وتقويمهم ونتائجهم التي تحدد مستقبلهم معتمدة على الاختبارات فقط، والأسلوب الذي حصل على درجة ضعيفة هو (يخصص درس خاص للمراجعة والنقاش نهاية كل موضوع) حيث حصل على الترتيب الأخير، إن مراجعة الدروس نهاية كل موضوع يتعلمه الطالب بمثابة الجرعة العلاجية حيث تساعد الطالب على معالجة بعض الصعوبات التي واجهها في الدرس، وهذه النتيجة تعزى إلى نظام تقويم الطالب لدى الجامعة الذي لا يعطي ثقل كبير للتقويم المستمر في البرنامج، وتقيد الأستاذ بدرجة ثابتة لأعمال الفصل والدرجة الكبرى على الاختبار النهائي مما يشعر الأستاذ والطلبة بضياع الوقت بجمع معلومات وعمل أساليب مختلفة ليس لها درجة كبيرة يمكن الحصول عليها من خلال الاختبار النصفي، وتعزى أيضاً للوقت المخصص للمحاضرة أو لتدريس المقرر بالفصل الدراسي لدى عضو هيئة التدريس مما يستدعي عقد اختبار واحد ويعتمد درجته كأعمال فصل لأن بقية أساليب التقويم المستمرة تحتاج إلى وقت كبير لمراجعتها وتصحيحها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من عيسى والناقة (2009)، ودراسة أمبوسعيدي والراشدي (2009). ودراسة حسنين (2014)، ودراسة الزعبي (2013).

- نتائج السؤال الثاني:

- ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التغذية الراجعة من وجهة نظر طلابهم؟

للإجابة على السؤال الثاني تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن المئوي للمتوسط، ودرجة الاستخدام:

جدول (2) يوضح درجة استخدام أساليب التغذية الراجعة

م	المجال الثاني أساليب التغذية الراجعة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة الاستخدام	الترتيب الجديد
1	يبين للطالب صحة أو خطأ إجابته للسؤال المطروح ويصحح الخطأ.	1.80	1.07	0.60	متوسطة	2
2	يقف على الصعوبات والأخطاء التي يقع بها معظم الطلبة في الدرس.	1.59	0.99	0.53	متوسطة	7
3	يعيد شرح الدرس أو جزء منه عندما يلاحظ معظم الطلاب لا يجيب على الأسئلة المتعلقة بالدرس.	1.63	0.99	0.54	متوسطة	6
4	يصحح الواجب المنزلي ويعيده إلى الطلبة في الدرس التالي.	0.71	0.94	0.24	منعدمة	21
5	يحل أسئلة الواجب في المحاضرة التالية لجميع الطلبة.	0.64	0.80	0.21	منعدمة	22
6	يصحح التقارير ويرجعها للطلبة ويعلق عليها.	0.97	1.02	0.32	ضعيفة	18
7	يكتفي بوضع علامة صح أم خطأ على الإجابة لأسئلة الاختبار أو الواجب.	1.52	1.12	0.51	متوسطة	9
8	يصحح الخطأ الذي يقع فيه الطالب بكتابة الإجابة الصحيحة بدلا من الخطأ.	1.09	1.03	0.36	ضعيفة	17
9	يكلف الطلبة بتصحيح أخطاءهم بأنفسهم.	1.24	1.06	0.41	ضعيفة	14
10	يحل أسئلة الاختبار على جميع الطلبة في القاعة.	0.95	0.99	0.32	ضعيفة	19
11	يصحح الاختبار ويعيده للطلبة مباشرة بعد الاختبار بفترة قصيرة.	1.13	1.03	0.38	ضعيفة	16
12	يناقش التقارير كل طالب أمام الزملاء.	0.81	0.97	0.27	ضعيفة	20
13	بناءا على إجابات الطلبة في الاختبار يعيد شرح ما كان صعباً.	1.28	1.06	0.43	ضعيفة	13
14	يؤخر نتائج الاختبار الشهرية والنصفية لفترة طويلة.	1.73	1.03	0.58	متوسطة	5
15	يستخدم كلمات المدح والثناء عند الإجابة على الأسئلة في الدرس.	1.79	0.98	0.60	متوسطة	3
16	يستخدم التشجيع والحوافز للطلبة المتميزين.	1.57	0.96	0.52	متوسطة	8
17	يستخدم العقاب وكلمات التوبيخ عند عدم معرفة الإجابة على الأسئلة في الدرس.	1.22	0.96	0.41	ضعيفة	15
18	يعدل من أداءه وأسلوبه التدريسي بناء على نتائج الاختبار.	1.44	1.00	0.48	ضعيفة	10
19	يعيد الاختبار في حالة تعثر الكثير من الطلبة.	1.29	1.00	0.43	ضعيفة	12
20	يكلف الطلبة المتعثرين بأنشطة إضافية لتحسين مستواهم.	1.43	1.05	0.48	ضعيفة	11
21	يستخدم الاختبارات من أجل الدرجات فقط.	1.83	1.01	0.61	متوسطة	1
22	يستخدم الاختبارات من أجل معرفة مستوى الطلبة وتصحيح الأخطاء والصعوبات التي يواجهها الطلبة في المادة.	1.75	1.07	0.58	متوسطة	4
الكلي		1.34	0.49	0.45	ضعيفة	

يُلاحظ من الجدول إن متوسط استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التغذية الراجعة من وجهة نظر طلابهم بلغ 1.34 بوزن مئوي مقداره 0.49، وكانت درجة الاستخدام ضعيفة بشكل عام لاستخدام أساليب التغذية الراجعة، بالنسبة لمتوسطات الفقرات الفرعية حصلت على متوسط حسابي محصور بين 0.64 – 1.83، أي أن فقرات المتعلقة باستخدام أساليب التغذية الراجعة كانت معظم درجة استخدامها ضعيف، هذا يعني أن استخدام أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة ضعيف، وللتعرف على درجة استخدام الأساليب التغذية الراجعة بالتفصيل نجد أن أكثر الأساليب استخداماً من جهة نظر الطلبة هي (يستخدم الاختبارات من أجل الدرجات فقط) حيث حصلت على أعلى متوسط وحصلت على الترتيب الأول وكانت درجة استخدامه متوسطة، وهذا يدل أن أعضاء هيئة التدريس لا يستخدموا الاختبارات من أجل التعرف على الصعوبات التي يواجهها الطلبة عند دراسة الموضوع ومعالجتها وتلافيها أولاً بأول حتى لا يكتسب الطالب معلومة خاطئة، والأسلوب الذي حصل على الترتيب الثاني هو (يبين للطالب صحة أو خطأ إجابته للسؤال المطروح ويصحح الخطأ) وقد كانت درجة استخدامه متوسطة من وجهة نظر الطلبة، ونجد أن الأسلوب الذي حصل على اقل درجة وأدنى ترتيب من بين أساليب التغذية الراجعة هو (يحل أسئلة الواجب في المحاضرة التالية لجميع الطلبة) حصل على درجة منعدمة من وجهة نظر الطلبة، مع أهمية مراجعة الدرس السابق قبل الشروع في الدرس الجديد، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الوقت الذي يحتاج لمناقشة التقارير وقت طويل ويمكن تلافيها من خلال تخصيص وقت أضافي لمناقشتها لأهمية تلك المناقشة، وكما تعزى النتيجة أيضاً لضعف مهارة الأستاذ في مناقشة التقارير وبالذات للأستاذ المبتدئ، ولا يوجد تدريب لأعضاء هيئة التدريس على كيفية مناقشة التقارير وبحوث الطلبة.

- نتائج السؤال الثالث:

- هل تختلف وجهة نظر الطلبة في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب أساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة تعزى لمتغير التخصص(إنساني، علمي، تربوي)؟

للإجابة على السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث تبعا لمتغير التخصص(إنساني، علمي، تربوي)، وكذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات كل تخصص كما يأتي:

جدول(3) يوضح تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق لمتغير التخصص

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
أساليب التقويم المستمر	بين المجموعات	6.764	2	3.382	22.045	0.00	دال
	داخل المجموعات	39.123	255	0.153			
	المجموع	45.887	257	/			
أساليب التغذية الراجعة	بين المجموعات	8.670	2	4.335	20.396	0.00	دال
	داخل المجموعات	54.199	255	0.213			
	المجموع	62.869	257	/			
الكلي	بين المجموعات	6.764	2	3.382	25.467	0.00	دال
	داخل المجموعات	38.488	255	0.151			
	المجموع	46.176	257	/			

يُلاحظ من الجدول أن قيمة ف دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0،05، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص في مجالي الاستبيان (أساليب التقويم المستمر، وأساليب التغذية الراجعة) وكذلك في الاستبيان ككل، أي أن هناك اختلاف في متوسطات وجهة نظر الطلبة باختلاف التخصص، أن وجهة نظر الطلبة تختلف من حيث درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس أساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة، وفقا للتخصص فكل تخصص يرى طلابه رؤية مختلفة لدرجة ممارسة واستخدام أعضاء هيئة التدريس أساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنة البعدية كما في الجدول الآتي:

جدول (4) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في متغير التخصص

المحور	الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	علمي	إنساني	تربوي
أساليب التقويم المستمر	علمي	1.32	-	-0.217*	-0.43*
	إنساني	1.54		-	-0.213*
	تربوي	1.75			-
أساليب التغذية الراجعة	علمي	1.12	-	-0.243*	-0.487*
	إنساني	1.36		-	-0.245*
	تربوي	1.61			-
الكلي	علمي	1.22	-	-0.230*	-0.459*
	إنساني	1.45		-	-0.229*
	تربوي	1.68			-
*دالة عند مستوى معنوي 0.05					

يلاحظ من الجدول أعلاه أن نتائج اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات التخصصات الثلاثة كانت لصالح التخصص التربوي وتفوقه على التخصص الإنساني وعلى التخصص العلمي، ومن ناحية أخرى نجد تفوق التخصص الإنساني على التخصص العلمي، وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والذين يحملون شهادات في التربية يستخدموا أساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة عند تدريس طلابهم، مقارنة بأعضاء هيئة التدريس الذين يحملون شهادات في التخصصات الإنسانية والعلمية، وتعزى هذه النتيجة للخبرات التربوية والإعداد التربوي في مرحلة البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه لحملة الشهادات التربوية، أو من خلال الخبرة التي يكتسبوها من خلال التدريس الجامعي في المواد التربوية، بينما حملة الشهادات الإنسانية والعلمية يكون إعدادهم بالتخصص الدقيق ولم يتعرضوا للمواد التربوية، ولا يوجد دورات تدريبية في مجال المناهج وطرق التدريس والمواد التربوية عند التعيين في التدريس الجامعي، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة أمبوسعيدي والراشدي (2009)، ودراسة عيسى والناقة (2009)، ودراسة حسنين (2014)، ودراسة الزعبي (2013)، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق لتقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس تبعاً لمتغير التخصص.

- نتائج السؤال الرابع:

- هل تختلف وجهة نظر الطلبة في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب أساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الثاني، الثالث، الرابع)؟

للإجابة على السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (الثاني، الثالث، الرابع)، وكذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات كل مستوى كما يأتي:

جدول(5) يوضح تحليل التباين الأحادي يبين الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغير المستوى الدراسي

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
أساليب التقويم المستمر	بين المجموعات	0.147	2	0.073	0.410	0.664	غير دال
	داخل المجموعات	45.740	255	0.179			
	المجموع	45.887	257	/			
أساليب التغذية الراجعة	بين المجموعات	0.112	2	0.056	0.227	0.797	غير دال
	داخل المجموعات	62.757	255	0.246			
	المجموع	62.869	257				
الكلي	بين المجموعات	0.126	2	0.063	0.348	0.707	غير دال
	داخل المجموعات	46.050	255	.181			
	المجموع	46.176	257	/			

يُلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة ف غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0،05، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي في مجالي الاستبيان، وكذلك في الاستبيان ككل، أي أن وجهة نظر الطلبة لا تختلف من حيث درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس أساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة وفقا لاختلاف المستوى الدراسي الثاني أو الثالث أو الرابع ، ويعزي الباحث هذه النتيجة أن معظم أعضاء هيئة التدريس يقومون بتدريس نفس الطلبة بمختلف مستوياتهم لقلة عدد أعضاء هيئة التدريس في الكلية، فالأستاذ يقوم بتدريس كل المستويات مواد التخصص، فيمارس نفس الأساليب مع جميع الطلبة الذين يقوم بتدريسهم. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عيسى والناقة (2009)، ودراسة حسنين (2014)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق لتقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس تبعاً لمتغير المستوى.

- نتائج السؤال الخامس:

- هل تختلف وجهة نظر الطلبة في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب أساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟

للإجابة على السؤال الخامس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث عينة البحث تبعا لمتغير نوع الجنس (ذكور، إناث)، وكذلك تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات كل درجة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (6) يوضح نتائج اختبار T-test لدلالة الفروق بين متوسطي الذكور والإناث.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
أساليب التقويم المستمر	ذكور	89	1.553	0.397	256	0.99	0.32	غير دال
	إناث	169	1.498	0.435				
أساليب التغذية الراجعة	ذكور	89	1.350	0.490	256	0.30	0.76	غير دال
	إناث	169	1.330	0.498				
الكلي	ذكور	89	1.452	0.400	256	0.67	0.50	غير دال
	إناث	169	1.414	0.437				

من الجدول أعلاه يُلاحظ أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0،05، مما يدل أنه لا يوجد اختلاف في وجهة نظر الطلبة من حيث درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس أساليب التقويم المستمر وأساليب التغذية الراجعة، والدرجة الكلية للاستبيان ككل تعزى لمتغير الجنس، وتعزى هذه النتيجة إلى أن عضو هيئة التدريس هو نفسه الذي يقوم بتدريس الطلاب والطالبات ولا يوجد فصل في التعليم داخل الكلية حيث والتعليم مختلط (ذكور، وإناث) بنفس القاعة الواحدة ونفس الأستاذ مما يترتب عليه أن يكون استخدام عضو هيئة التدريس للأساليب هو نفسه للجميع. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة أمبوسعيدي والراشدي (2009)، ودراسة عيسى والناقة (2009)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق لتقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس.

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يوصي الباحث الآتي:

1- الاهتمام بإعداد عضو هيئة التدريس في كليات التربية بجميع تخصصاتها (التربوية، الإنسانية، والتطبيقية) إعداداً متكاملاً، بما يتفق مع الأساليب الحديثة للتعليم ويحقق فاعلية العملية التدريسية.

2- إعداد الدورات التدريبية أثناء الخدمة لأعضاء هيئة التدريس بجميع الكليات من أجل تزويدهم بالكفايات والمهارات المهنية أثناء قيامهم بعملية التدريس، وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من اختيار واستخدام أساليب التقويم الحديثة.

3- إنشاء مركز للتقويم والتدريب والتطوير التربوي في كلية التربية جامعة إب من أجل تقويم أعضاء هيئة التدريس في الممارسات التعليمية، والعمل على تدريبهم وتطوير كفايتهم التدريسية.

4- ضرورة التقويم المستمر لأداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وتقويم كفاية النمو المهني لديهم.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث الدراسات البحثية الآتية:

- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على جميع كليات الجامعة.
- فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب.
- تقويم النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة إب من وجهة نظر طلابهم.
- الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة إب من وجهة نظر طلابهم وعلاقتها بتحصيلهم العلمي.

- المراجع:

1- الأمين إسماعيل محمد، (2004): طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيق، ط2، القاهرة: دار الفكر العربي.
2- ابراهيم هدى أحمد، البدوي خالد، (2014): أثر استخدام التكنولوجيا الحديثة في الاختبارات والتقييم الالكتروني للطالب كأحد وسائل تطوير جودة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، المؤتمر السنوي السادس (أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها)، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم (AROQA) سلطنة عمان، 10-11 ديسمبر 2014.
3- أمبوسعيدي عبدالله خميس، الراشدي ثريا أحمد، (2009): صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 10 العدد 2، 147-166.
4- بدوي رمضان مسعد، (2003): استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات، عمان: دار الفكر.
5- حسنين سهيل، (2014): اتجاهات طلبة كلية أكاديمية نحو طرق التقويم المستخدمة والمفضلة وارتباطها بالتحصيل العلمي، مجلة جامعة، المجلد 18، العدد1.1-22.
6- الخليفة، حسن جعفر، (2007): مدخل إلى المناهج وطرق التدريس، ط2، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
7- دعمس مصطفى نمر، (2008): استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
8- الزعبي آمال أحمد، (2013): درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الثالث، ص 197- 165.
9- زيتون كمال عبدالحميد، (2005): التدريس نماذجه ومهاراته، ط2، القاهرة: عالم الكتب.
10- سعادة جودة أحمد، إبراهيم عبدالله محمد، (2011): المهج المدرسي المعاصر. ط6. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
11- السعدي ساهره عباس، (2004): مهارات التدريس والتدريب عليها، عمان: الوراق.
12- شحاته محمد عبد المنعم، (2004): فعالية برنامج التقويم المستمر في التحصيل الدراسي للرياضيات لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائي بدولة قطر، مجلة تربويات الرياضيات المجلد السادس – يوليو 2003، ص 55-98.
13- صديق محفوظ وآخرون، (2005): طرق تدريس الرياضيات، ط1، سوهاج: دار محسن للطباعة.
14- علام صلاح الدين، (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.
15- عودة أحمد سليمان، (2005): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط5، اربد: دار الأمل.
16- عيسى حازم زكي، الناقة صلاح أحمد، (2009): تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة، المؤتمر التربوي الثاني "دور التعليم العالي في التنمية الشاملة"، كلية التربية الجامعة الإسلامية 18-19نوفمبر2009.
17- عبيدات ذوقان، أبو السميد سهيلة، (2013): استراتيجيات التدريس في القرن الواحد والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، ط3، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

18- الغامدي أمنة محمد صالح، (2010): فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الرابع الابتدائي لمادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة، كلية التربية قسم علم النفس.
19- فروهوالد، ولفجانج (2003): "ثقافة المعرفة أم سوق المعرفة؟ حول الايدلوجية الجديدة للجامعة"، مجلة فصلية للتربية المقارنة، ع 125، مكتب التربية الدولي، اليونسكو، جنيف، المجلد 23، العدد (1).
20- القواس محمد أحمد، (2007): أثر استخدام التغذية الراجعة في تدريس الرياضيات على التحصيل والدافعية للتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عدن قسم التربية كلية التربية.
21- المطيري عيسى فرج، (2010): الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توافرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، المجلد الرابع العدد الثالث، ص 313-328.

22- Caliskan، H. & Kasikci, Y. (2010): The Application of Traditional and Alternative Assessment, and Evaluation Tools By Teachers in Social Studies. Procrdia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 4152- 4156.

23-Kenny, Michael.(2004): The Effects of Written Teacher Feedback on Student Motivation. aMaster's of Arts in Education with an emphasis in Curriculum and Instruction ،Elementary Education. Available online: <http://www.wm.edu/education/599/04projects/Kenny.pdf>.

24-Marzano, Robert. (1992): Different kind of classroom Teaching with Dimensions of Learning Association for Super vision and curriculum Development, Alexandria Virginia, U S A.

25-Mcmillan،J.(2001): Classroom assessment. Principles and Practice for effective instruction. Boston: Allyn& Bacon