معوقات قياس نواتج تعلم طلبة جامعة نجران كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات

د/ علي بن مُحَمَّد زكري
كلية التربية – جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدف هذا البحث إلى التعرف على معوقات قياس نواتج تعلم طلبة جامعة نجران كما يدركها أعضاء هيئة التدريس ٢٠١٦/٢٠١٧، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام استبانة مكونة من (٣٣) عبارة، موزعة على (٣) أبعاد، وتكونت عينة البحث من (٢٨٨) عضو هيئة تدريس بجامعة نجران، منهم (١٥٧) ذكور، و(١٣١) إناث، وأظهرت النتائج أن معوقات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران قد جاءت بدرجة موافقة كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمعوقات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران على الأداة ككل تعزى إلى متغيرات (النوع، المؤهل، التخصص، الرتبة العلمية ، سنوات الخبرة، الدورات في مجال قياس نواتج التعلم).

كلمات مفتاحية: معوقات – قياس – نواتج التعلم.

مُقَدِمَةُ :

أصبح قياس وتقييم نواتج التعلم Learning Outcomes من أهم القضايا التي تركز عليها مداخل الجودة، حيث يعتمد على أطر نظرية جديدة للتعلم والتقييم، تسهم في تطوير أساليب مناسبة تغطي المعارف والمهارات والقدرات المطلوبة للمتعلم، وتجعل التقييم عنصراً فاعلاً في التعلم وليس تابعاً له، وحتي عهد قريب كانت معظم المناهج وطرق التعليم والتعلم وأساليب التقويم في العالم العربي تتبع النظريات التقليدية ، فلم تكن تساعد المتعلمين على أن يتعلموا كيف يتعلموا؟ ولا تقدم تعليماً أو تقييماً يساعد في تحقيق نواتج التعلم المتقدمة من مهارات التفكير العليا والاستقصاء والتفكير خلال عملية التعلم، كما كانت طرق التعليم والتقييم تدور حول المحتوى أكثر منها حول المتعلم، مما يتناقض مع ما سيواجهه الخريجون في المجتمع من مواقف ومشكلات لا يمتلكون القدرة الكافية للتعامل معها (درندري، ٢٠١٠).

كما ارتبط مفهوم نواتج التعلم بتطبيق نظم الجودة العالمية المتقدمة، حيث صارت تؤكد على إسهام التقييم في التعلم، وعلى التقييم الذاتي والتغذية الراجعة ومراجعات الزملاء على مستوى المقرر أو البرنامج، وظهرت الحاجة لاستخدام أنواع مختلفة من المراجعات والمقارنات الخارجية للتأكد من مستوى تحصيل الطلاب، مثل مراجعة عينة من أعمال الطلاب وأساليب التقييم والتصحيح من قبل مراجع خارجي، أو مقارنة أداء الطلاب ومستويات تعلمهم بغيرهم من الطلاب في البرامج الأخرى المناظرة (Marginson, 2009).

وقد ظهر هذا التحول بصورة أكثر وضوحاً في أوروبا حيث تم إعلان بولونيا في حزيران / يونيه ١٩٩٩ بحضور وزراء التعليم، حيث وافقت عليه ٢٩ دولة أوربية واعترفت به بعد ذلك ٤٧ دولة على مستوى العالم، وذلك بهدف توحيد مواصفات المؤهلات العلمية والجامعية وفق أطر وطنية -Qualifications Frameworks- Nationalتضعها كل دولة تسهيلاً لتبادل الطلاب والاعتراف بالمؤهلات على مستوى العالم (Christensen, 2010).

وفي عام ٢٠٠٨ أطلقت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) دراسة الجدوى التي تحمل عنوان ASSESSMENT OF HIGHER EDUCATION LEARNING OUTCOMES (AHELO)، وهي مبادرة دولية تهدف إلى تقييم ما إذا كان من الممكن وضع تدابير دولية لتعميم نواتج التعلم في التعليم العالي بجميع دول العالم، باعتبارها مفتاح الحصول على تعلم ذي معني في الواقع، حيث أصبحت نواتج التعلم تمثل أهمية كبيرة في التعليم العالي في السنوات الأخيرة، كاستجابة لمجموعة من الاتجاهات والتحديات والتحولات النوعية في التعليم، كما يهدف التقرير إلى توفير قائمة بنواتج التعلم على المستوى العالمي وتمكين المؤسسات التعليمية من قياس أداء طلابها في ضوء نواتج التعلم المستهدفة وإجراء مقارنات بين أداء الطلاب بمختلف دول العالم نظراً للاعتقاد بصلاحية نواتج التعلم للتطبيق مع اختلاف اللغات والثقافات (Karine & Diane & Deborah,2012).

وقد تواكب الاهتمام بتقييم وقياس نواتج التعلم مع تطور المفهوم التقليدي لتقييم الطلاب، فقد لقي اهتماماً كبيرا مؤخراً خاصة مع التركيز على جودة التعليم ومخرجاته، فحتى عهد قريب كانت معظم المناهج وطرق التعليم والتعلم وأساليب التقويم في العالم العربي تتبع النظريات التقليدية، ولم تكن تساعد المتعلمين على أن يتعلموا كيف يتعلمون، ولا تقدم تعليماً أو تقييماً يساعد في تحقيق نواتج التعلم المتقدمة من مهارات التفكير العليا Higher-Order Thinking Skills، والاستقصاء Inquiry، والتفكر Reflection خلال عملية التعلم. كما كانت طرق التعليم والتقييم تدور حول المحتوى أكثر منها حول المتعلم. وفي السنوات الأخيرة، ومع التركيز على جودة التعليم ، تغيرت سياسات التعليم وأصبحت تركز على جودة التعلم ونواتجه ومدى مناسبة أساليب التقييم المستخدمة مع التطور في نظريات التعلم والتقييم ومدى مساعدتها على تحسين عملية التعلم والتعليم(درندري، ٢٠١٤).

وقد قامت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية بوضع مجموعة من المعايير لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي واعتمادها، حيث تغطي هذه المعايير أحد عشر مجالاً عاماً لأنشطة هذه المؤسسات، تتمثل في:

الرسالة والغايات والأهداف - السُلطات والإدارة - إدارة ضمان الجودة وتحسينها - التعلم والتعليم - إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة - مصادر التعلم – التخطيط والإدارة المالية - عمليات التوظيف - البحث العلمي - علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع.

حيث تبنى هذه المعايير بصورة عامة على الممارسات الجيدة المتعارف عليها في قطاع التعليم العالي على مستوى العالم، وقد تم تكييفها لتتلاءم مع طبيعة الظروف التي تكتنف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

ووصفت المعايير بمستويات مختلفة من التفصيل كما يلي: أولاً، هناك توصيفات عامة لكل مجال من مجالات الأنشطة الأحد عشر الرئيسة. ثانياً، تنقسم هذه بدورها إلى معايير فرعية تتناول المتطلبات الخاصة بكل واحد من المجالات الرئيسة. ثالثاً، يندرج تحت كل معيار من هذه المعايير الفرعية عدداً من الممارسات الجيدة التي تمارسها المؤسسات التي حققت مستوى عالياً من الجودة. ولتقويم الأداء مقارنة بالمعايير، يجب على المؤسسة التعليمية أن تبحث فيما إذا كانت هذه الممارسات الجيدة تطبق، وبأي مستوى من الجودة. وقد أعدت الهيئة مجموعة من مقاييس التقويم الذاتي للمساعدة في هذه العملية بعنوان "مقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي". وفي تلك الوثيقة تُسأل المجموعات التي تقوم بتنفيذ عمليات التقويم داخل المؤسسة عما إذا كانت هذه الممارسات المحددة قد تم اتباعها، وأن تضع تقديراً لجودة هذه الممارسات في المؤسسة على مقياس خماسي التقدير. ويجب أن تستند أحكامهم على الجودة إلى أدلة مناسبة شاملة بعض المقارنات - على الأقل- مع المؤسسات الأخرى، وذلك على البنود المهمة. ويعد تطوير النظم الداخلية التي تساعد في توفير تلك الأدلة متطلباً أساسياً لنظام ضمان جودة أي مؤسسة. وما لم يكن لدى المؤسسة مصادر أدلة كافية، فلا يمكن النظر في اعتمادها (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي – معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، ٢٠١١).

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحث بجامعة نجران كرئيس لوحدة القياس والتقويم، ورئيساً لقسم التربية وعلم النفس بكلية التربية اكتشف وجود عزوف من بعض أعضاء هيئة التدريس تجاه قياس نواتج التعلم للمقررات التي يدرسونها بشكل سليم، بالرغم مما توليه الجامعة من اهتمام شديد بضرورة التركيز على تحقيق نواتج التعلم المختلفة لدى الطلاب وأهمية تقييمها وقياسها بالطرق الكمية والكيفية، وأن بعض أعضاء هيئة التدريس مازالوا يدرسون مقرراتهم ويقيمون طلابهم بطرق تقليدية لا تتناسب مع التطور الحديث في مجال قياس وتقييم نواتج التعلم، ومن هنا بدأ الاهتمام بإجراء هذا البحث، بهدف التعرف على أهم المعوقات التي قد تقف حائلاً أمام أعضاء هيئة التدريس لقياس وتقييم نواتج التعلم المتعلقة بمقرراتهم الدراسية .

ومن خلال ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤالين التاليين:

١- ما معوقات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران؟
٢- هل تختلف معوقات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس باختلاف المتغيرات (النوع – المؤهل -التخصص -الدرجة العلمية – سنوات الخبرة - الدورات في مجال قياس نواتج التعلم)؟

أهداف البحث:

١- التعرف على معوقات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.
٢- التعرف على تأثير كل من متغيرات: النوع – المؤهل -التخصص -الدرجة العلمية – سنوات الخبرة - الدورات في مجال قياس نواتج التعلم) على معوقات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.

أهمية البحث:

١- توفر هذه الدراسة المعلومات لأعضاء هيئة التدريس لمعرفة أهم المعوقات التي تواجههم في تقييم وقياس نواتج التعلم في المقررات الدراسية المختلفة.
٢- تمكين الجهات المختصة في جامعة نجران من وضع آلية متنوعة في تطوير طرق وأساليب وأدوات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس.

مصطلحات البحث:

المعوقات: ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة الصعوبات والعوامل التي تحول دون قدرة أعضاء هيئة التدريس على قياس وتقييم نواتج تعلم المقررات الدراسية.

نواتج التعلم: ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة المعارف والمهارات والقيم التي يجب أن يكتسبها الطلاب بنهاية دراسة مقرر دراسي معين.

حدود البحث:

١- مكانية: اقتصر تطبيق أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.
٢- زمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١٦/ ٢٠١٧).
٣- موضوعية: معوقات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم نواتج التعلم:

نواتج التعلم هي نتاج حركة اصلاح تربوي انتشرت دوليا على نطاق واسع في مجال التعليم العالي، عرفت ب " التربية القائمة على المخرجات" (OBE). وقد تبنتها كثير من الجامعات منذ وقت طويل، ولذلك فإن مخرجات التعلم في الوقت الراهن اصبحت متأصلة في ممارسات التعليم العالي، وعلامة بارزة مميزة للتعليم والتعلم والتقييم في البرامج الأكاديمية والمهنية التي تقدمها الجامعات في كثير من دول العالم (Erwin, 1991).

ويشير مصطلح نواتج التعلم إلى العملية التي من خلالها يحدث للفرد تغير مستمر في معرفته ومهارته أو كفاءته، وفي هذا السياق فإن مخرجات التعلم تعني تعبيرات وصفية للتغيرات التي يتوقع أن تحدث لدى المتعلم في مجالات التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية نتيجة لعملية التعلم، ولذا تعرف مخرجات التعلم بأنها " عبارات تحدد ما نتوقع أن يمتلكه المتعلم من معرفة وفهم وقدرات، ويستطيع أدائه من مهارات، أو يظهره من تصرفات بعد اكماله بنجاح عملية التعلم" (Huba & Freed, 2000)

مجالات نواتج التعلم:

تصنّف (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي - الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي، ٢٠٠٩) أنواعَ التعلم المتوقعة مِن الطلابِ في أربعة مجالات، ويصف نواتج التعلم في كُلّ مستوىً بكل مجموعة منها. وهذه المجالات هي:

١- المعرفة: القدرة على استرجاع المعلوماتِ وفهمها وتقديمها، والتي تشمل معرفة:
أ- حقائقَ معينة.
ب- مفاهيمَ وأسس ونظرياتٍ محددة.
ج- إجراءاتٍ معينة.
٢- المهارات الإدراكية، وتشمل القدرة على تطبيق:
أ- الإدراك المفاهيمي للمفاهيم، والمبادئ، والنظريات.
ب- الأساليب المتضمنة في التفكير الناقد و الحل الإبداعي للمشكلات، سواء كان ذلك بناءً على طلبٍ من الآخرين أو عند مواجهة مواقف جديدة وغير متوقعة.
ج- المواضيع والمشكلات في مجال دراسي باستخدام مجموعة من المصادر المتنوعة واستخلاص استنتاجات صحيحة.
٣- مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية، وتشمل القدرة على:
أ- تحمُّل مسؤولية تعلمهم الذاتي والاستمرار في التطوير الشخصي والمهني.
ب- العمل في مجموعة بشكل فعال وممارسة القيادة عند الحاجةِ.
ج- التَصَرُّفُ بمسؤولية في العلاقاتِ الشخصيةِ والمهنية.
د- التصرف بشكل أخلاقي والالتزام بالقيم الأخلاقية العالية على النطاق الشخصي والاجتماعي.
٤- مهارات التواصل، وتقنية المعلومات، والمهارات العددية، وتشمل القدرة على:
أ- التواصل الشفهي والكتابي بشكلٍ فعَّال.
ب- استخدام تقنيةِ الاتصالاتِ والمعلوماتِ.
ج- استخدام الأساليب الحسابية والإحصائيّةِ الأساسية.
٥- المهارات الحركية النفسية: وتشمل البراعة البدنية، وهي المجال الخامس والذي ينطبق على بعض البرامج فقط. وتُعد هذه المهارات ذات أهمية عالية في بعض الحقول الدراسية. فعلى سبيل المثال، المهارات الحركية النفسية مطلوبة بمستوى عالٍ جداً لكل من الجراحين والفنانين والموسيقيين.

وحيث إن هذه المهارات الحركية النفسية تنطبق على حقول دراسية معينة فقط، وتختلف طبيعتها بشكل كبير، فإن نواتج التعلم في هذا المجال لم يتم وصفها في نواتج التعلم لكل مستوى في إطار المؤهلات للتعليم العالي. وعلى كلٍ، فعندما تكون المهارات الحركية النفسية ذات أهمية للتخصص الدراسي يجب وصف مستويات الأداء مع تحديد أساليب التعليم المقترنة بها وأساليب تقييمها في توصيف البرنامج والمقررات.

طرق وأساليب قياس نواتج التعلم:

تستهدف عملية قياس وتقييم نواتج التعلم الكشف عن مدى قدرة البرامج الأكاديمية على تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، وتسهم بفعالية في تحسين جودة البرنامج، وتطوير المناهج الدراسية، وطرائق التدريس

وأساليب التقييم، وتجيب عن تساؤل غاية في الأهمية مؤداه أين نحن الآن؟ وماذا يجب أن نفعل حتى نحقق رسالة المؤسسة وأهداف البرنامج؟

وتنطوي هذه العملية على مجموعة من المبادئ التوجيهية، كما يراها (U.M.U.C,2015)، ومن أهمها أن:

١) تكون نابعة من رسالة البرنامج.
٢) تستند إلى وسائل وأدوات قياس متنوعة وموثوقة ومحددة.
٣) يشارك فيها جميع أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية والإدارية، فالتقييم جهد جماعي.
٤) يستفيد من نتائج التقييم في تقديم تغذية راجعة تسهم في تطوير البرنامج، والمناهج الدراسية، وطرائق التدريس وأساليب التقييم.
٥) توفر تغذية راجعة للأطراف المعنية من طلاب وأولياء أمور وأعضاء هيئة التدريس عن نتائج تقييم البرنامج.
٦) تتسم عملية التقييم بالمرونة والمصداقية والاستمرارية، وتعني الاتساق Constructive Alignment.
٧) يستهدف تقييم البرنامج تحقيق المطابقة البنائية بين نواتج التعلم وأهداف البرنامج والمناهج وطرائق التدريس، وطرق التقييم.

وقد وضعت كلٌ من (Biggs & Tang, 2007) فكرة أساسية للمواءمة البناءة التي هي عميلة مزامنة طرق التدريس والأنشطة التعليمية وأساليب التقييم وضرورة أن تكون متناسبة مع مخرجات التعلم وهو أمر حاسم لتحقيق التدريس الفعال، وهذا التوافق يجعل عملية تعلم الطلاب واضحة وشفافة لكل من الطلاب وأصحاب المصلحة.

وقد تعددت طرق وأساليب قياس نواتج التعلم، ولكن يمكن تصنيفها حسب (Mohsen,2011) وفق طريقتين:

أولاً: الطرق المباشرة:

تعتمد المقاييس المباشرة على التقييم المباشر لعمل الطلاب أو أدائهم أو تصرفاتهم، وعادة يكون هذا التقييم مضمن في المقررات التي يشملها البرنامج. ومن أمثلة الطرق والمقاييس المباشرة شائعة الاستخدام:

الاختبارات التحريرية - الاختبارات الشفوية - ملفات الإنجاز - تقييم الأداء – الملاحظة - المشروعات.

ثانياً: الطرق غير المباشرة:

وتشمل إشراك المستفيدين، من خلال معرفة تصوراتهم حول كيفية ومدى تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، ولذا فهي تعتبر ذاتية نسبيا من حيث طبيعتها. ومن أمثلة الطرق والمقاييس غير المباشرة المستخدمة في تقييم مخرجات التعلم المستهدفة من البرنامج الأكاديمي، ما يأتي:

المقابلات أو الاستبيانات لمسح أراء الخريجون - المقابلات أو الاستبيانات لمسح أراء أرباب العمل - المقابلات أو الاستبيانات لمسح أراء الطلاب - مجموعات للمناقشة البؤرية (المركزة) - المقيمون الخارجيون.

ونظراً للأهمية البالغة لقياس نواتج التعلم داخل الصف الدراسي، فقد أجريت مجموعة من الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن واقع قياس نواتج التعلم ومنها:

دراسة (Kurt,2006):

هدفت إلى تحليل مخرجات التعلم في ضوء أساليب تعلم الطلاب وأساليب التدريس الخاصة بالمعلم، وذلك في التعليم التقني والمهني، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يمكنهم التعلم واكتساب نواتج التعلم على نحو فعال بغض النظر عن أساليب التعلم الخاصة بهم، وأن هناك ارتباط موجب بين طرق التدريس المستخدمة وتحقق نواتج التعلم لدى هؤلاء الطلاب.

دراسة (Jeffrey & Burrow, 2010):

هدفت إلى التعرف على تأثير التحفيز في تحقق نواتج التعلم لطلاب التبادل التجاري بجامعة كوينز بكندا، واستخدمت المنهج التجريبي، وتوصلت نتائجها إلى أن الدوافع الثقافية والأكاديمية والشخصية والاجتماعية كان لها أثر في تحقيق نواتج التعلم المعرفية ونواتج العلاقات الشخصية، بينما لا توجد فروق ترجع لمتغيرات النوع ومدة الدراسة واللغة في تحقيق نواتج التعلم.

دراسة (James,2013):

هدفت إلى التعرف على تأثير طريقة تقييم التعلم المستند إلى الأداء Performance Based Assessment على تحقيق نواتج التعلم لمقرر الإحصاء التمهيدي، واستخدمت المنهج التجريبي، وتوصلت نتائجها إلى وجود تأثير إيجابي للطرق الثلاثة من التقييم المستند إلى الأداء وهي: المهارات التكنولوجية، وتصحيح المفاهيم الخاطئة، وتنمية قدرة الطلاب على التفكير الإحصائي في تحقيق نواتج التعلم المعرفية والمهارية لمقرر الإحصاء التمهيدي.

دراسة (عثمان، ٢٠١٥):

هدفت إلى التعرف على واقع قياس وتقييم أعضاء هيئة التدريس لنواتج التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الدمام، وذلك في مقررات الأحياء والفيزياء والرياضيات، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن واقع تقييم نواتج التعلم في هذه المقررات تراوح بين الضعيف والمتوسط.

دراسة (التميمي ومصطفى، ٢٠١٦):

هدفت إلى التعرف على تقييم طالبات كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز المتوقع تخرجهن، ومديرات المدارس التي يتم فيها التدريب الميداني للطالبات لنواتج التعلم المكتسبة خلال مرحلة الدراسة في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المديرات يرون أن تمكن الطالبات من المهارات المعرفية والإدراكية كان متوسطاً، بينما قيم

الطالبات أنفسهن في تلك المهارات بدرجة عالية، واتفقن كلاً من المديرات والطالبات حول تمكن الطالبات من مهارات الاتصال والتعاون مع الآخرين وتحمل المسئولية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

استهدفت بعض الدراسات السابقة التعرف على تحقق نواتج التعلم لدى فئات مختلفة من الدارسين، والكشف عن أهم العوامل المؤثرة في تحقيق نواتج التعلم لدى الطلاب، بينما لا توجد دراسة تناولت المعوقات التي تحد من مدى تحقق هذه النواتج، وخاصة لدى الفئة المسئولة عن قياس وتقييم هذه النواتج وهم أعضاء هيئة التدريس، لذلك جاءت هذه الدراسة مستهدفة التعرف على أهم العوائق التي تحول دون فدرة وتمكن أعضاء هيئة التدريس من قياسها لدى الطلاب وفي المقررات الدراسية المختلفة.

المنهجية والإجراءات:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه، وباعتبار أن هذا المنهج يهتم بتحديد الظروف والعلاقات المرتبطة بالظاهرة، ولا يكتفي بجمع البيانات وتنظيمها، بل يتعدى ذلك إلى تحليلها وتفسيرها للتوصل إلى مجموعة من النتائج التي تُعين على فهم الواقع ومن ثمَ العمل على تحسينه.

المجتمع والعينة:

تالف مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦، والباغ عددهم (١٥٠٠)، حيث تم اختيار عينة البحث من (٢٨٨) عضواً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ونظراً لأنظمة الجامعات بالمملكة العربية السعودية في اعتبار المحاضرين من الهيئة التدريسية بالجامعة فقد رأى الباحث أن تشمل العينة شريحة المحاضرين، ويوضح الجدول (١) أعداد اعضاء هيئة التدريس حسب متغيرات البحث:

جدول (١): التكرارات للعينة حسب متغيرات البحث

المتغير	المستوى	التكرار	الاجمالي
الجنس	ذكر	١٥٧	٢٨٨
	انثى	١٣١	
المؤهل	تربوي	١٨٥	٢٨٨
	غير تربوي	١٠٣	
التخصص	علمي	١١٥	٢٨٨
	نظري	١٧٣	
الدرجة العلمية	أستاذ	١٢	٢٨٨
	أستاذ مشارك	٤١	
	أستاذ مساعد	١٣٥	
	محاضر	١٠٠	
الخبرة	٥ سنوات فأقل	٨٩	٢٨٨
	٦-١٠ سنوات	١١١	
	١٠ سنوات فأكثر	٨٨	
الدورات	نعم	١٨٨	٢٨٨
	لا	١٠٠	

أداة البحث:

لتحقيق هدف البحث تم بناء استبانة لمعوقات قياس نواتج تعلم طلبة جامعة نجران كما يدركها أعضاء هيئة التدريس من خلال وضع سؤال مفتوح تمثل في: ماهي المعوقات التي واجهتك في قياس نواتج تعلم طلبة جامعة نجران؟

وبعد حصول الباحث على إجابات أعضاء هيئة التدريس، قام بتحليلها وتحديد العناصر الأكثر تكراراً وأهمية في اجاباتهم، بالإضافة لاطلاع الباحث على مجموعة من الاستبيانات، فقد تكونت الاستبانة من (٣٣) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد كالتالي:

- البعد الأول: معوقات تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم ويشمل (٨) عبارات.
- البعد الثاني: معوقات تتصل بمنظومة التعليم الجامعي ويشمل (١٥) عبارة.
- البعد الثالث: معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم ويشمل (١٠) عبارات.

صدق أداة البحث:

- صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من أساتذة التربية المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس كمحكمين، وذلك لإبداء الرأي حول مناسبة الاستبانة لأعضاء هيئة التدريس، ومدي تمثيل العبارات لكل بعد من الابعاد، وقد تم حساب نسبة اتفاق السادة المحكمين على مدي تمثيل تلك العبارات، بحيث يتم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق ٩٠% فأكثر، وتم تعديل بعض العبارات وفقاً لما اقترحه السادة المحكمون.

- صدق العبارات:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للبعد (محذوفاً منه درجة العبارة)؛ بوصف مجموع درجات بقية العبارات محكاً للعبارة، كما هو موضح في الجدول (٢):

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
معوقات تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم	١	٠.٥٣**	معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم	٢٤	٠.١٣*
	٢	٠.٣٠**		٢٥	٠.٥٥**
	٣	٠.٧٤**		٢٦	٠.٦٢**
	٤	٠.٧٠**		٢٧	٠.٥١**
	٥	٠.٧٣**		٢٨	٠.٥٤**
	٦	٠.٦٣**		٢٩	٠.٦٧**
	٧	٠.١٩**		٣٠	٠.٥٩**
	٨	٠.٧٠**		٣١	٠.٤٥**
				٣٢	٠.٥٦**
معوقات تتصل بمنظومة التعليم الجامعي	٩	٠.٢٩**		٣٣	٠.١٩**
	١٠	٠.٤٤**			
	١١	٠.٢٧**			
	١٢	٠.٤٩**			
	١٣	٠.٣٥**			
	١٤	٠.٣٢**			
	١٥	٠.٤١**			
	١٦	٠.٢٢**			
	١٧	٠.٥١**			
	١٨	٠.٣٩**			
	١٩	٠.٢٥**			
	٢٠	٠.٣٠**			
	٢١	٠.٤٢**			
	٢٢	٠.٢٤**			
	٢٣	٠.٣٩**			

** دالة عند مستوى(٠.٠١ أو ٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١ أو ٠,٠٥)، وبذلك تكون جميع عبارات الأداة صادقة.

ثبات أداة البحث:

للتحقق من ثبات الاستبانة استخدم الباحث ما يلي:

- تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والأداة ككل، إذ تراوح بين (٠.٧٤-٠.٦٦)، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذا البحث. والجدول (٣) يبين هذه المعاملات.

جدول (٣): معامل الثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والأداة ككل

البعد	الاتساق الداخلي
معوقات تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم	٠.٧٤
معوقات تتصل بمنظومة التعليم الجامعي	٠.٦٦
معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم	٠.٧٣
الأداة ككل	٠.٧٣

- إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للأداة، كما في الجدول رقم (٤):

جدول (٤): قيم معاملات الارتباط الداخلية بين الدرجة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للأداة

الأبعاد الفرعية	معامل الارتباط	قيمة مستوى الدلالة
معوقات تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم	**٠.٧٢	٠.٠٠٠
معوقات تتصل بمنظومة التعليم الجامعي	**٠.٨٤	٠.٠٠٠
معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم	**٠.٣٢	٠.٠٠٠

** دالة عند مستوى(٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للأداة تراوحت بين (٠.٣٢ -٠.٨٤)، وهي قيم مرتفعة وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام الأداة في الدراسة الحالية.

الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضح في الجدول (٥):

جدول (٥): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
معوقات تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم	١	**٠.٦١	معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم	٢٤	**٠.٢١
	٢	**٠.٢٥		٢٥	**٠.٦١
	٣	**٠.٧٩		٢٦	**٠.٦٨
	٤	**٠.٧٦		٢٧	**٠.٥٨
	٥	**٠.٧٨		٢٨	**٠.٦١
	٦	**٠.٦٩		٢٩	**٠.٧١
	٧	**٠.٢٩		٣٠	**٠.٦٤
	٨	**٠.٧٦		٣١	**٠.٥٢
				٣٢	**٠.٦٢
معوقات تتصل بمنظومة التعليم الجامعي	٩	**٠.٣٥		٣٣	**٠.٢٨
	١٠	**٠.٥١			
	١١	**٠.٣٤			
	١٢	**٠.٥٤			
	١٣	**٠.٤٢			
	١٤	**٠.٤٠			
	١٥	**٠.٤٨			
	١٦	**٠.٣١			

	١٧	**٠.٥٧			
	١٨	**٠.٤٦			
	١٩	**٠.٣٠			
	٢٠	**٠.٣٧			
	٢١	**٠.٤٩			
	٢٢	**٠.٣١			
	٢٣	**٠.٤٤			

** دالة عند مستوى(٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠.٠١).

المعالجة الإحصائية:

اعتمدت البرمجية الإحصائية (SPSS) في تحليل نتائج البحث والإجابة عن أسئلته، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، وبعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة تم اعتماد التدريج الآتي لدرجة الموافقة على أبعاد(عبارات) المقياس:

٢.٣٤ فما فوق الموافقة بدرجة كبيرة.

١.٦٧ – ٢.٣٤ الموافقة بدرجة متوسطة.

أقل من ١.٦٧ الموافقة بدرجة متدنية.

كما تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار(ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي(ف)، واختبار شيفيه للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما معوقات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران؟ فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لعبارات هذا التساؤل، كما يتضح من الجدول (٦):

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب حول معوقات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران

الرقم	البعد / العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الموافقة	الترتيب
البعد الأول: معوقات تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم		٢.١٠٢	٠.٤٨٦	متوسطة	الثالث
١	أعتقد أن الدراسة الجامعية ينبغي أن تكون مفتوحة وليست محددة بنواتج معينة.	١.٩٥٨	٠.٩٢١	متوسطة	٥
٢	تولد نواتج التعلم ثقافة تؤكد ضرورة تحقيق أهداف محددة للمقرر الدراسي.	٢.٨١٦	٠.٤٦٢	كبيرة	١
٣	يؤدي تطبيق نواتج التعلم إلى قولبة التعليم الجامعي وحصره في إطار ضيق.	١.٧٩٥	٠.٨٥٣	متوسطة	٨
٤	تتعارض نواتج التعلم مع مبدأ الفروق الفردية.	١.٧٩٩	٠.٨٣٥	متوسطة	٧
٥	نواتج التعلم لا تكشف عن المستوى الحقيقي لطلاب التعليم الجامعي.	٢.٠٠٠	٠.٨٧٦	متوسطة	٤
٦	قياس نواتج التعلم عملية يشوبها الكثير من الغموض والتعقيد.	٢.١٤٦	٠.٨٣٩	متوسطة	٣
٧	تفتقد بيئة التقييم الجامعي لثقافة قياس نواتج التعلم.	٢.٤١٧	٠.٧٦١	كبيرة	٢
٨	يعتبر تطبيق نواتج التعلم مضيعة لكثير من وقت وجهد أعضاء هيئة التدريس.	١.٨٨٩	٠.٨٧٢	متوسطة	٦
البعد الثاني: معوقات تتصل بمنظومة التعليم الجامعي		٢.٣٢٣	٠.٣٠٩	متوسطة	الثاني
١	قلة استخدام أساليب التفكير والاستقصاء والتفكر في التعليم الجامعي يعوق قياس نواتج التعلم.	٢.٥٧٦	٠.٦٣١	كبيرة	٥
٢	يتطلب قياس نواتج التعلم التركيز على المتعلم أكثر من المحتوى.	٢.٣٧٥	٠.٨٠٠	كبيرة	٩
٣	قلة الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول قياس نواتج التعلم.	٢.٦٦٣	٠.٦٤٨	كبيرة	٣

٤	ضعف تخطيط وتصميم المناهج الدراسية كي تلائم نواتج التعلم المستهدفة.	٢.٤٩٧	٠.٦٨٣	كبيرة	٧
٥	تركيز الاختبارات الجامعية على الجوانب المعرفية يؤدي لإهمال قياس غيرها من النواتج المهمة.	٢.٥٩٣	٠.٦٩٢	كبيرة	٥
٦	غلبة استخدام طريقة المحاضرة في التدريس يصعب من قياس نواتج التعلم.	٢.٣١٩	٠.٨٠٢	متوسطة	١٠
٧	ضعف مستوى الطلاب يقف عائقاً أمام تطبيق نواتج التعلم.	٢.٥٥٦	٠.٧٤٥	كبيرة	٦
٨	الاختبارات التقليدية التحريرية والشفوية كافية للكشف عن حقيقة الأداء المقوم.	١.٩١٣	٠.٨٩٣	متوسطة	١٤
٩	تطبيق نواتج التعلم يقلل من فرص الابداع والابتكار في التعليم الجامعي.	١.٩١٧	٠.٨٩٣	متوسطة	١٣
١٠	يحتاج تطبيق نواتج التعلم إلى تكلفة مادية عالية.	١.٩٣١	٠.٧٦٦	متوسطة	١٢
١١	قلة وعي الطلاب بنواتج تعلم البرنامج والمقرر الدراسي يقلل من أهميتها.	٢.٧٤٠	٠.٥٨٩	كبيرة	٢
١٢	أفضل استخدام الطرق التقليدية في التدريس والتقييم.	١.٦٣٥	٠.٧٩٤	متدنية	١٥
١٣	نواتج التعلم المستهدفة من البرامج الجامعية أعلى من مستوى الطلاب.	١.٩٨٣	٠.٨٤٩	متوسطة	١١
١٤	قلة وعي أعضاء هيئة التدريس بالأساليب المختلفة لقياس نواتج التعلم.	٢.٣٩٦	٠٧٣٩	كبيرة	٨
١٥	يحتاج محتوى المقررات الدراسية لعملية تطوير شاملة كي تتلاءم مع نواتج تعلم الطلاب.	٢.٧٥٠	٠.٥٤١	كبيرة	١
البعد الثالث: معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم		٢.٥٥٩	٠.٣٥٣	كبيرة	الأول
١	يوجد قصور لدى أعضاء هيئة التدريس في الربط بين أساليب التدريس والتقييم ونواتج التعلم.	٢.٣٩٦	٠.٧٣٩	كبيرة	١٠
٢	أقيم نواتج تعلم الطلاب وفق خطة محددة وواضحة.	٢.٦٢٩	٠.٦١٧	كبيرة	٤
٣	أشارك في وضع وتقييم ومراجعة خطط تقييم نواتج التعلم.	٢.٤٤١	٠.٧٤٠	كبيرة	٨
٤	أقوم بجمع وتحليل البيانات حول نواتج تعلم الطلاب.	٢.٥٦٦	٠.٦٨٠	كبيرة	٦
٥	أعدل من أساليب قياس نواتج التعلم وفقاً لنتائج تعلم الطلاب.	٢.٣٥١	٠.٧٢٢	كبيرة	١٠
٦	أضع مؤشرات واضحة لمدى تحقق نواتج التعلم.	٢.٦٢٥	٠.٦٠١	كبيرة	٥
٧	أستفيد من نواتج التعلم في تحسين مستوى تعلم الطلاب.	٢.٧٠٥	٠.٥٧٢	كبيرة	١
٨	أكلف الطلاب بإعداد بحوث والقيام بمشروعات ترتبط بطبيعة المقرر.	٢.٦٨١	٠.٦٢٦	كبيرة	٢
٩	أحدد استراتيجيات واضحة للكشف عن مدى تحقق نواتج تعلم الطلاب.	٢.٦٤٢	٠.٥٧٩	كبيرة	٣
١٠	يفتقر الكثير من أعضاء هيئة التدريس إلى مهارات قياس نواتج التعلم.	٢.٥٥٢	٠.٦٥٠	كبيرة	٧
الأداة ككل		٢.٣٤١	٠.٢٣٧	كبيرة	

يبين الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب حول معوقات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، حيث جاء في المرتبة الأولى بعد المعوقات التي تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم بمتوسط حسابي (٢.٥٥٩)، وبانحراف معياري (٠.٣٥٣)، وبدرجة موافقة كبيرة، وكانت أعلى المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد العبارة (٧) والتي تنص " أستفيد من نواتج التعلم في تحسين مستوى تعلم الطلاب " بمتوسط حسابي (٢.٧٠٥)، وبانحراف معياري (٠.٥٧٢)، وبدرجة موافقة كبيرة، تليها العبارة " أكلف الطلاب بإعداد بحوث والقيام بمشروعات ترتبط بطبيعة المقرر " بمتوسط حسابي (٢.٦٨١)، وبانحراف معياري (٠.٦٢٦)، وبدرجة موافقة كبيرة، وكانت اقل العبارات على هذا البعد العبارة (١) " يوجد قصور لدى أعضاء هيئة التدريس في الربط بين أساليب التدريس والتقييم ونواتج التعلم " بمتوسط حسابي مقداره (٢.٣٩٦)، وبانحراف معياري (٠.٧٣٩)، وبدرجة موافقة كبيرة.

ويمكن أن يرجع ذلك لعدة أسباب من أهمها ضعف فكر وثقافة بعض أعضاء هيئة التدريس عن الجودة وفي القلب منها كيفية قياس وتقييم نواتج تعلم الطلاب، وإلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس ما زالوا يستخدمون الطرق التقليدية من حيث التدريس وعرض المحتوى وأساليب للتقييم، ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة لضعف وقلة الدورات التدريبية المقدمة لهم حول طرق وأساليب قياس نواتج التعلم، وهذه النتيجة تؤكد ذلك.

وكان في المرتبة الثانية بعد المعوقات التي تتصل بمنظومة التعليم الجامعي بمتوسط حسابي (٢.٣٢٣) ، وبانحراف معياري (٠.٣٠٩)، وبدرجة موافقة متوسطة، حيث كانت أعلى المتوسطات

الحسابية لعبارات هذا البعد العبارة (١٥) "يحتاج محتوى المقررات الدراسية لعملية تطوير شاملة كي تتلاءم مع نواتج تعلم الطلاب" بمتوسط حسابي (٢.٧٥٠)، وبانحراف معياري (٠.٥٤١)، وبدرجة موافقة كبيرة، تليها في المرتبة الثانية على هذا البعد العبارة (١١) " قلة وعي الطلاب بنواتج تعلم البرنامج والمقرر الدراسي يقلل من أهميتها " بمتوسط حسابي (٢.٧٤٠)، وبانحراف معياري (٠.٥٨٩)، وبدرجة موافقة كبيرة، وكانت اقل المتوسطات الحسابية على هذا البعد العبارة (١٢) "أفضل استخدام الطرق التقليدية في التدريس والتقييم" بمتوسط حسابي (١.٦٣٥)، وبانحراف معياري (٠.٧٩٤)، وبدرجة موافقة متدنية.

وقد يرجع ذلك إلى أن جامعة نجران بكلياتها المختلفة وبرامجها تولي أهمية كبيرة لتطبيق فكر وثقافة الجودة وضرورة الاهتمام بقياس نواتج التعلم تمهيداً لحصول هذه الكليات والبرامج على شهادة الاعتماد، كما تولي الهيئة الوطنية أهمية قصوى لتطبيق قياس نواتج تعلم الطلاب من خلال ما تقدمه من إصدارات ومطبوعات تشرح كيفية تقييم وقياس نواتج تعلم الطلاب.

واحتل البعد المتعلق بالمعوقات التي تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢.١٠٢)، وبانحراف معياري (٠.٤٨٦)، وبدرجة موافقة متوسطة، وكانت اعلى المتوسطات على هذا البعد العبارة (٢) "تولد نواتج التعلم ثقافة تؤكد ضرورة تحقيق أهداف محددة للمقرر الدراسي" بمتوسط حسابي (٢.٨١٦)، وبانحراف معياري (٠.٤٦٢)، وبدرجة موافقة كبيرة، تليها العبارة (٧) "تفتقد بيئة التقييم الجامعي لثقافة قياس نواتج التعلم" بمتوسط حسابي (٢.٤١٧)، وبانحراف معياري (٠.٧٦١)، وبدرجة موافقة كبيرة، وكانت اقل المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد العبارة (٣) "يؤدي تطبيق نواتج التعلم إلى قولبة التعليم الجامعي وحصره في إطار ضيق"، بمتوسط حسابي (١.٧٩٥)، وبانحراف معياري (٠.٨٥٣)، وبدرجة موافقة متوسطة، تلتها الفقرة (٤) "تتعارض نواتج التعلم مع مبدأ الفروق الفردية" بمتوسط حسابي (١.٧٩٩)، وبانحراف معياري (٠.٨٣٥)، وبدرجة موافقة متوسطة.

ويمكن تفسير ذلك بأن بعض أعضاء هيئة التدريس لديهم قناعة حقيقية بفكرة تطبيق قياس نواتج التعلم ولكن يعوقهم ضعف وقلة التدريب المستمر على الآليات والإجراءات والفنيات اللازمة لقياس وتقييم تلك النواتج بشكل سليم.

وبلغ المتوسط الحسابي ككل على الأداة لمعوقات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران (٢.٣٤١)، وبانحراف معياري (٠.٢٣٧)، وبدرجة موافقة كبيرة.

وهذه النتيجة تؤكد الحاجة لهذه الدراسة حيث جاءت درجة الموافقة على توفر هذه المعوقات بدرجة كبيرة مما يؤكد الحاجة الماسة لمراجعة كافة الإجراءات لدعم وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس فيما يتصل بفنيات وآليات قياس نواتج تعلم الطلاب والتي يتوقف عليها بدرجة كبيرة مدى قدرة المؤسسة على تطبيق معايير الجودة في عملياتها ومخرجاتها ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عثمان، ٢٠١٥) والتي أشارت نتائجها لوجود قصور لدى أعضاء هيئة التدريس في قياس نواتج التعلم، مما يشير لوجود معوقات كانت هي السبب الرئيس في وجود هذا القصور.

- للإجابة عن السؤال الثاني: هل تختلف معوقات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس باختلاف المتغيرات (النوع – المؤهل - التخصص -الدرجة العلمية – سنوات الخبرة - الدورات في مجال قياس نواتج التعلم)؟

أولاً: متغير النوع (ذكور- إناث): تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لأبعاد الدراسة، كما يتضح من الجدول (٧):

جدول (٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة

الأبعاد	ذكور ن = ١٥٧		إناث ن = ١٣١		قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
معوقات تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم	٢.٠٢	٠.٤٧	٢.٢١	٠.٤٩	-٣.٣٥	٠.٠٠١	دالة
معوقات تتصل بمنظومة التعليم الجامعي	٢.٣٢	٠.٣٢	٢.٣٣	٠.٢٩	-٠.٢٧	٠.٧٨٨	غير دالة
معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم	٢.٥٩	٠.٣٨	٢.٥٢	٠.٣٢	١.٦٠	٠.١١١	غير دالة
الأداة ككل	٢.٣٣	٠.٢٤	٢.٣٦	٠.٢٣	-١.١٠	٠.٢٧١	غير دالة

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حسب متغير الجنس (ذكر – أنثى) على البعد الأول لصالح الإناث في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على البعد الثاني والثالث وفي الأداة ككل، وبالنسبة لوجود فروق في البعد الأول لصالح الإناث فقد، يرجع لوجود رغبة وقناعة بأهمية قياس وتقييم نواتج التعلم لدى الإناث، أما عدم وجود فروق في بقية الأبعاد وفي إجمالي الاستبانة فقد يرجع إلى أن هذه المعوقات موجودة بالفعل في واقع العملية التعليمية ويدركها جميع أعضاء هيئة التدريس لا فرق في ذلك بين الذكور والإناث.

ثانياً: متغير المؤهل (تربوي- غير تربوي): تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لأبعاد الدراسة، كما يتضح من الجدول (٨):

جدول (٨): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة

الأبعاد	تربوي ن = ١٨٥		غير تربوي ن = ١٠٣		قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
معوقات تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم	٢.١١	٠.٤٨	٢.٠٩	٠.٥٠	٠.٣٩	٠.٧٠٠	غير دالة
معوقات تتصل بمنظومة التعليم الجامعي	٢.٣٣	٠.٣١	٢.٣١	٠.٣١	٠.٤٧	٠.٦٣٦	غير دالة
معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم	٢.٥٥	٠.٣٥	٢.٥٨	٠.٣٦	-٠.٧٨	٠.٤٣٨	غير دالة
الأداة ككل	٢.٣٤	٠.٢٤	٢.٣٤	٠.٢٤	٠.١٢	٠.٩٠٣	غير دالة

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حسب متغير المؤهل (تربوي – غير تربوي) في جميع أبعاد الدراسة وفي الأداة ككل، وقد ترجع هذه النتيجة إلى ان المعوقات المذكورة موضوعية وتم اشتقاقها من واقع العملية التعليمية بالجامعة، وبالتالي فإن أعضاء هيئة التدريس لديهم وعي حقيقي بهذه المعوقات سواءً كانوا من ذوي التخصص التربوي أو غير التربوي.

ثالثاً: متغير التخصص (علمي- نظري): تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لأبعاد الدراسة، كما يتضح من الجدول (٩):

جدول (٩): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة

الأبعاد	علمي ن = ١١٥		نظري ن = ١٧٣		قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
معوقات تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم	٢.٠٤	٠.٤٧	٢.١٥	٠.٥٠	-١.٩٠	٠.٠٥٩	غير دالة
معوقات تتصل بمنظومة التعليم الجامعي	٢.٢٩	٠.٣٣	٢.٣٤	٠.٣٠	-١.٣٥	٠.١٧٩	غير دالة
معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم	٢.٥٧	٠.٣٧	٢.٥٥	٠.٣٥	٠.٢٥	٠.٨٠٠	غير دالة
الأداة ككل	٢.٣١	٠.٢٥	٢.٣٦	٠.٢٢	-١.٦٠	٠.١١٢	غير دالة

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حسب متغير التخصص (علمي – نظري) في جميع أبعاد الدراسة وفي الأداة ككل، وقد يرجع ذلك إلى أن هذه المعوقات عامة لدى معظم أعضاء هيئة التدريس ولا تقتصر على كلية دون الأخرى

سواء كانت عملية أم نظرية، مما يؤكد الحاجة الماسة لمعالجة تلك المعوقات والعقبات التي تحول دون قدرة أعضاء هيئة التدريس على قياس نواتج التعلم بصورة صحيحة.

رابعاً: متغير الدرجة العلمية (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد - محاضر): فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حسب متغير الدرجة العلمية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA)، والجدولين (١٠) و (١١) يوضحان ذلك:

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الأبعاد	أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		محاضر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم	٢.٢٠	٠.٤٦	١.٩٦	٠.٤١	٢.٠٦	٠.٥٠	٢.٢١	٠.٤٨
معوقات تتصل بمنظومة التعليم الجامعي	٢.٤٥	٠.٢٤	٢.٢٩	٠.٣٤	٢.٣٢	٠.٣١	٢.٣٣	٠.٣٠
معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم	٢.٥٩	٠.٤٥	٢.٦٣	٠.٣٤	٢.٦١	٠.٣١	٢.٤٥	٠.٣٨
الأداة ككل	٢.٤٣	٠.٢٥	٢.٣١	٠.٢٦	٢.٣٤	٠.٢٣	٢.٣٤	٠.٢٤

يتضح من الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في جميع أبعاد الدراسة، وفي الأداة ككل حسب متغير الدرجة العلمية.

جدول (١١): تحليل التباين أُحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين المجموعات

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
معوقات تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم	بين المجموعات	٢.٤٣	٣	٠.٨١٠	٣.٥٢	٠.٠١٦	دالة
	داخل المجموعات	٦٥.٣٩	٢٨٤	٠.٢٣٠			
	التباين الكلي	٦٧.٨٢	٢٨٧				
معوقات تتصل بمنظومة التعليم الجامعي	بين المجموعات	٠.٢٥	٣	٠.٠٨٤	٠.٨٩	٠.٤٥٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧.٢٢	٢٨٤	٠.٠٩٦			
	التباين الكلي	٢٧.٤٨	٢٨٧				
معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم	بين المجموعات	١.٧٩	٣	٠.٥٩٨	٥.٠١	٠.٠٠٢	دالة
	داخل المجموعات	٣٣.٩٠	٢٨٤	٠.١١٩			
	التباين الكلي	٣٥.٧٠	٢٨٧				
الأداة ككل	بين المجموعات	٠.١٤	٣	٠.٠٤٥	٠.٨١	٠.٤٩٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥.٩٣	٢٨٤	٠.٠٥٦			
	التباين الكلي	١٦.٠٦	٢٨٧				

يتضح من الجدول(١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حسب متغير الدرجة العلمية في البعد الثاني (معوقات تتصل بمنظومة التعليم الجامعي)، وعلى الأداة ككل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على البعدين الأول والثالث (معوقات تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم، معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم)، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، كما يتضح من الجدول (١٢) التالي:

جدول (١٢): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه

البعد	الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	محاضر
معوقات تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم	أستاذ	٢.٢٠	-	٠.٢٤٠٦	٠.١٤٠٥	٠.٠١٣٣ -
	أستاذ مشارك	١.٩٦	-	-	٠.١٠٠٠ -	* ٠.٢٥٣٩ -
	أستاذ مساعد	٢.٠٦	-	-	-	٠.١٥٣٨ -
	محاضر	٢.٢١	-	-	-	-
معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم	أستاذ	٢.٥٩	-	٠.٠٤٠٠ -	٠.٠٢١٩ -	٠.١٤٠٧
	أستاذ مشارك	٢.٦٣	-	-	٠.٠١٨٤	* ٠.١٨٠٧
	أستاذ مساعد	٢.٦١	-	-	-	* ٠.١٦٢٣
	محاضر	٢.٤٥	-	-	-	-

*دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

يتضح من الجدول (١٢) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين الأستاذ المشارك وبين المحاضر، وجاءت الفروق لصالح المحاضر في البعد الأول (معوقات تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم).

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين الأستاذ المشارك وبين المحاضر، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ المشارك في البعد الثالث (معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين الأستاذ المساعد وبين المحاضر، وجاءت الفروق لصالح الأستاذ المساعد في البعد الثالث (معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم).

وتعد هذه الفروق بين المحاضر وكل من الأستاذ المشارك والأستاذ المساعد منطقية جداً، فإذا كان أعضاء هيئة التدريس من درجة الأستاذ، والأستاذ المشارك يدركون تلك المعوقات ويعانون من صعوبات في قياس نواتج التعلم رغم خبراتهم الطويلة في مجال التعليم الجامعي فمن باب أولى أن تكون هذه المعوقات والصعوبات متوفرة بدرجة أكثر حدة لدى أعضاء هيئة التدريس من درجة محاضر.

خامسا: متغير سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل، ٦-١٠ سنوات ، ١٠سنوات فأكثر): فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حسب متغير سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA)، والجدولين (١٣) و (١٤) يوضحان ذلك:

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الأبعاد	٥ سنوات فأقل		٦ –١٠ سنوات		١٠ سنوات فأكثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم	٢.١٦	٠.٤٧	٢.١١	٠.٥١	٢.٠٤	٠.٤٨
معوقات تتصل بمنظومة التعليم الجامعي	٢.٣٥	٠.٣٢	٢.٣٣	٠.٣٠	٢.٢٩	٠.٣١
معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم	٢.٥٢	٠.٣٤	٢.٥٨	٠.٣٥	٢.٥٧	٠.٣٧
الأداة ككل	٢.٣٥	٠.٢٢	٢.٣٥	٠.٢٤	٢.٣١	٠.٢٥

يتضح من الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات قياس نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في جميع أبعاد الدراسة، وفي الأداة ككل حسب متغير سنوات الخبر

جدول (١٤): تحليل التباين أُحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين المجموعات

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
معوقات تتصل بقناعة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نواتج التعلم	بين المجموعات	٠.٦٣	٢	٠.٣١٥	١.٣٤	٠.٢٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٧.١٩	٢٨٥	٠.٢٣٦			
	التباين الكلي	٦٧.٨٢	٢٨٧				
معوقات تتصل بمنظومة التعليم الجامعي	بين المجموعات	٠.١٦	٢	٠.٠٨٢	٠.٨٥	٠.٤٢٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧.٣١	٢٨٥	٠.٠٩٦			
	التباين الكلي	٢٧.٤٨	٢٨٧				
معوقات تتصل بمهارات وفنيات قياس نواتج التعلم	بين المجموعات	٠.٢٢	٢	٠.١٠٩	٠.٨٨	٠.٤١٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥.٤٨	٢٨٥	٠.١٢٤			
	التباين الكلي	٣٥.٧٠	٢٨٧				
الأداة ككل	بين المجموعات	٠.٠٩	٢	٠.٠٤٦	٠.٨٢	٠.٤٤٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥.٩٧	٢٨٥	٠.٠٥٦			
	التباين الكلي	١٦.٠٦	٢٨٧				

يتضح من الجدول(١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة وذلك في جميع أبعاد الدراسة وفي الأداة ككل، وهذه النتيجة تؤكد على قناعة معظم أعضاء هيئة التدريس على اختلاف خبراتهم بوجود هذه المعوقات والصعوبات مما يؤكد الحاجة الضرورية لتذليل تلك العقبات بما يساعدهم وينمي قدرتهم على قياس نواتج التعلم.

سادساً: متغير الدورات (نعم- لا): تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لأداة البحث، كما يتضح من الجدول (١٥):

جدول (١٥): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة

الأداة	نعم ن = ١٨٨		لا ن = ١٠٠		قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الدرجة الكلية	٢.٣٤	٠.٢٤	٢.٣٥	٠.٢٤	-٠.٣٠	٠.٧٦٥	غير دالة

يتضح من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حسب متغير الدورات (نعم – لا) على الأداة ككل، وهذا يؤكد ما سبق ذكره من وجود قصور في تقديم الدورات التدريبية المختلفة لأعضاء هيئة التدريس والتي يتدربون من خلالها على الآليات والفنيات والأساليب الحديثة لقياس وتقييم نواتج التعلم، ويؤكد في ذات الوقت أن قلة هذه الدورات التدريبة كان سبباً مباشراً في زيادة تلك المعوقات.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، تم التوصية بما يلي:

١- دعم وتنمية ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس.
٢- تقديم دورات تدريبية متنوعة ومتعددة للآليات والأساليب والطرق الحديثة لقياس وتقييم نواتج تعلم الطلاب.
٣- العمل على تذليل كافة العقبات والمعوقات التي تقف حائلاً أمام أعضاء هيئة التدريس في تقييم نواتج التعلم.
٤- إجراء المزيد من الدراسات حول أسباب وعوامل ضعف قدرات أعضاء هيئة التدريس على استخدام الطرق السليمة لقياس نواتج التعلم.

مقترحات الدراسة:

يقدم الباحث – في ضوء نتائج الدراسة الحالية -مقترحات لموضوعات بحثية مستقبلية:

١- الأساليب والطرق الحديثة لقياس نواتج التعلم.
٢- ضعف الدافعية لدر أعضاء هيئة التدريس على قياس تلك النواتج.
٣- آليات تنمية ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس.

المراجع

التميمي، نوف ناصر ومصطفى، نجلاء علي(٢٠١٦). تقييم أصحاب المصلحة لنواتج التعلم في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ٧٠ فبراير،ص ص ٤٥٣ – ٥٠١.

درندري، إقبال زين العابدين(٢٠١٠). تقييم نواتج التعلم: نحو إطار وطني مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعليم، مركز بحوث كلية التربية ،جامعة الملك سعود ، ص ص ١- ٨٧.

درندري، إقبال زين العابدين(٢٠١٤). نحو تقييم موجه للتعلم: أفضل الممارسات وأهم التحديات، ورقة عمل قدمت للمؤتمر السنوي السابع والعشرون لوزارة التربية والتعلم بالبحرين: التقييم من أجل منظور جديد لتعلم صفي فعال، المنامة، ٩-١٠ مارس، ص ص ٥- ١٩.

عثمان، يسري مُحَمَّد(٢٠١٥). واقع أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام وفق متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي، ورقة عمل قدمت للمؤتمر الدولي الثاني لهيئة القياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية، الرياض في الفترة من ٢-٤ ديسمبر.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩). الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي، الرياض.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١١). معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، الرياض.

Biggs, J. & Tang, C .(2007). *Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead:* Open University Press/McGraw Hill, 3rd Ed ,P18.

Christensen, B. (2010). Has External Quality Assurance Actually Improved Quality in Higher Education Over the Course of 20 Years of the

Karine, T.& Diane, L.& Deborah, R. (2012). *Assessment Of Higher Education Learning Outcomes (AHELO)Feasibility Study Report 1* – Design and Implementation,P.9.

Kurt, R.(2006). *An Analysis Of Learning Outcomes Of Adult Students Learning Styles Versus Teaching Styles*,A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree In Career and Technical Education.

Marginson, S. (2009):"The Knowledge Economy and Higher Education: Rankings and Classifications, Research Metrics and Learning Outcomes Measures as a System for Regulating the Value of Knowledge", *Higher Education Management and Policy*, 21,(1). OECD Publishing, Paris, pp. 31-46..

Mohsen, K.(2011). Measuring Course Learning Outcomes,*Journal of Learning Design,*. 4 (4) ,PP 4-13.

University of Maryland University College,(2015). *Institutional Plan For The Assessment Of Student Learning Outcomes* ,P2

'Quality Revolution'? , *Quality in Higher Education,* 16(2)PP.6-15.

Erwin, T. (1991). *Assessing Student Learning and Development: A Guide to the Principles, Goals, and Methods of Determining College Outcomes,* Jossey-Bass Inc, from University of Connecticut.

Huba, M. & Freed, J. (2000).*Learner-Centered Assessment on College Campuses: shifting the focus from teaching to learning*. Boston: Alyn and Bacon. Cited in: Program Assessment Handbook. Guidelines for Planning and Implementing. Quality Enhancing Efforts of Program And Student Learning Outcomes. University of Central Florida.

James, B. (2013). *Evaluating Learning Theory-based Methods for Improving the Learning Outcomes of Introductory Statistics Courses* .PhD. School of Mathematical and Geospatial Sciences College of Science, Engineering and Health RMIT University.

Jeffrey, D. & Burrow,(2010). *Motivation And Learning Outcomes: A Study Of Incoming Exchange Students At Queen'S University, Master of Education.* Queen's University, Kingston, Ontario, Canada September.

Obstacles to measuring the learning outcomes of Najran University students as perceived by faculty members in the light of some variables

Dr. Ali Mohammed Zakri
Faculty of Education – Jazan University

Abstract

Current study aimed to identify the obstacles of measuring the learning outcomes of Najran University students as perceived by faculty members 2016/2017. To achieve the aims of study, we used a scale consisting of (33) items, with (3) dimensions, (157) males and (131) females was responded to scale. Results showed high significant degree of approval for the impediments to measuring the learning outcomes among faculty members at Najran University, and there were no statistically significant differences in the measurement of learning outcomes in Faculty members at Najran University, return to study variables such as (type, qualification, majority, top rank, experience, training courses in the field of measuring learning outcomes).

Key words: Impediments - Measurement - Learning outcomes.