Analyzing Traditional and Alternative Assessment Forms in University Instruction Settings through Planned Behavior Theory

*Madhr Attiat**

ABSTRACT

This study aims to investigate the use of traditional and alternative assessments, and the level of valuing assessments, from university instructor perspectives. In addition, it also aims to examine the capability of Ajzen's theory of planned behavior (TPB) at interpreting assessment practices and valuing assessments. A questionnaire consisting of two sections was designed to identify the assessments practiced by the instructor, the valuing assessment level, and the behavioral beliefs and intentions according to Ajzen's TPB. The sample was comprised of 348 instructors who were randomly chosen from (BAU) in Jordan. The results showed an average-level practice of traditional and alternative assessments, as well as a high level of valuing assessments. There were no statistically significant differences in the practices of traditional and alternative assessments due to the instructor's gender, college, academic rank. In contrast, statistically significant differences were shown in the assessment practices that were based on essay tests, projects, and observations, due to the attended number of training workshops, in the university assessment. Results from a hierarchical linear regression analysis revealed that TPB explained a significant proportion of variance in alternative assessment practices: 43.8% in homework, 28.5% in observation, 21.5% in projects, 14.8% in peer evaluation, and 11% in self-evaluation, which was the lowest. However, behavioral beliefs and intention components contributed highly to the explanation of alternative assessment practices. This study recommends utilizing of TPB to explain the academic practices of university instructors.

Keywords: Assessment Practices; Traditional Assessment; Alternative Assessment; Theory of Planned Behavior(TPB).

* Department of Special Education, Princess Rahma University College, Al-Balqa Applied University
Received on 21/10/2020 and Accepted for Publication on 27/1/2021.

تحليل أشكال التقييم التقليدي والبديل في مواقف التدريس الجامعي من خلال نظرية السلوك المخطط

مظهر عطيات *

ملخص

استهدفت الدراسة فحص استخدام أشكال التقييم التقليدي والبديل ومستوى تثمينها من وجهة نظر المدرس الجامعي، بالإضافة لفحص قدرة عناصر نظرية آجزن للسلوك المخطط في تفسير ممارسات التقييم وتثمينها. جرى إعداد استبانة وتكونت من قسمين لتعرُّف أشكال التقييم التي يمارسها المدرس، وتقدير مستوى تثمينه لها في ضوء المعتقدات السلوكية والمعيارية والسيطرة والمقاصد السلوكية حسب نظرية آجزن. وتكونت عينة الدراسة من 348 مدرس جرى اختيارهم عشوائيًا من كليات جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة أشكال التقييم التقليدي والبديل جاء متوسطًا، وبمستوى تثمين مرتفع لها. ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا في ممارسات التقييم التقليدي والبديل تعزى إلى متغيرات جنس المدرس، وكليته، ورتبته الأكاديمية، وسنوات خبرته في الجامعة، بينما ظهرت فروق دالة إحصائيًا في ممارسات التقييم المستندة إلى الاختبارات المقالية، والمشروعات، والملاحظة تعزى إلى عدد الدورات التدريبية المتصلة بأشكال التقويم. وتوصلت نتائج تحليل الانحدار الخطي الهرمي أن نظرية السلوك المخطط قد فسّرت نسبة دالة إحصائيًا من التباين في ممارسات التقييم البديل (43.8%) في الواجبات البيتية، و(28.5%) في الملاحظة، و(21.5%) في المشروعات، و(14.8%) في تقييم الأقران، و(11%) في التقييم الذاتي. وكانت المعتقدات السلوكية، والنية السلوكية هي أكثر عناصر السلوك المخطط تنبؤًا بممارسات التقييم البديلة. وأوصت الدراسة بتوظيف نظرية السلوك المخطط عند تفسير الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس الجامعيين.

الكلمات الدالة: ممارسات التقييم، التقييم التقليدي، التقييم البديل، نظرية السلوك المخطط.

المقدمة

يعد التقويم التربوي أحد مكونات المنظومة التربوية التي تعمل في حلقة مترابطة ومتكاملة؛ وينظر للتقويم التربوي على أنه السبيل الرئيس لمتابعة سير العملية التعليمية، والحكم على نجاح البرامج التربوية، ومدى تحقيقها لأهدافها، وكفاءة خريجي مرحلة التعليم العام وخريجي المرحلة الجامعية.

إن المدرس في المرحلة الجامعية يضطلع بمهام التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وليتمكن من القيام بدوره الفاعل في مهامه التدريسية؛ فإنه يسعى جاهدًا إلى استخدام أساليب تدريس معاصرة تستند إلى تجارب ناجحة ونتائج بحثية تؤكد على استخدامها، ولا يمكن فصل دور المدرس الجامعي في تقييم معارف ومهارات طلبته عن دوره في التدريس، فالتقييم يسير جنبًا إلى جنب مع التدريس، ويعدّ جزءًا منه ومكملًا له، بهدف التوصل إلى فهم مستوى تقدّم الطالب، والتمكن من إصدار قرار وحكم على أداءه في أثناء تعلمه أو عند انتهاء دورة التعلم، وهذا يتطلب توظيف سلسلة من التقييمات البنائية (Formative Assessments) خلال الفصل الدراسي، للوقوف على مدى التقدم والتحسن في اكتساب المهارات والخبرات ونتاجات التعلم، والتأكد من تحقق أهداف التدريس(عودة، 2014).إلى جانب أشكال متنوعة من التقييم الختامي (Summative Assessment)، الذي يستهدف التحقق من الأهداف العامة لدورة التعلم، مما يمكّن ذلك من إصدار قرار كلي حول مستوى اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات بصورة عامة، ويتم عادة دمج نتائج التقييم البنائي مع نتائج التقييم الختامي للتوصل إلى حكم على أداء الطالب، وفقًا لنظام الدرجات أو التقديرات المستخدم في المؤسسة التعليمية.(أبو علام،2010).

وحتى يتمكن المدرس الجامعي من التوصل الى قرارات صائبة عن مستوى تعلم طلبته؛ فإنه يحتاج لمراعاة عدة خصائص في التقييمات وعلى نحو رئيس منها: الشمولية، والاستمرارية والدقة والتنويع. ويحقق المدرس الشمول من خلال: شمول الأسلوب وذلك باختيار أسلوب التقييم المناسب للوصول إلى معلومات كاملة (Charles & Brian, 2017) ، ويتطلب هذا الشرط بطبيعة الحال

* جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الأميرة رحمة الجامعية، قسم التربية الخاصة. تاريخ استلام البحث 2020/10/21، وتاريخ قبوله 2021/1/27.

 ©2022 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

التنويع في أدوات التقييم المستخدمة، وعدم الاقتصار على أداة واحدة، وشمول المجال وذلك بتغطية جوانب شخصية المتعلم، المعرفية، والانفعالية، والسلوكية، وأن لا تقتصر على تقييم التحصيل الدراسي من الوجهة المعرفية لوحدها (الشرعة وظاظا، 2013).

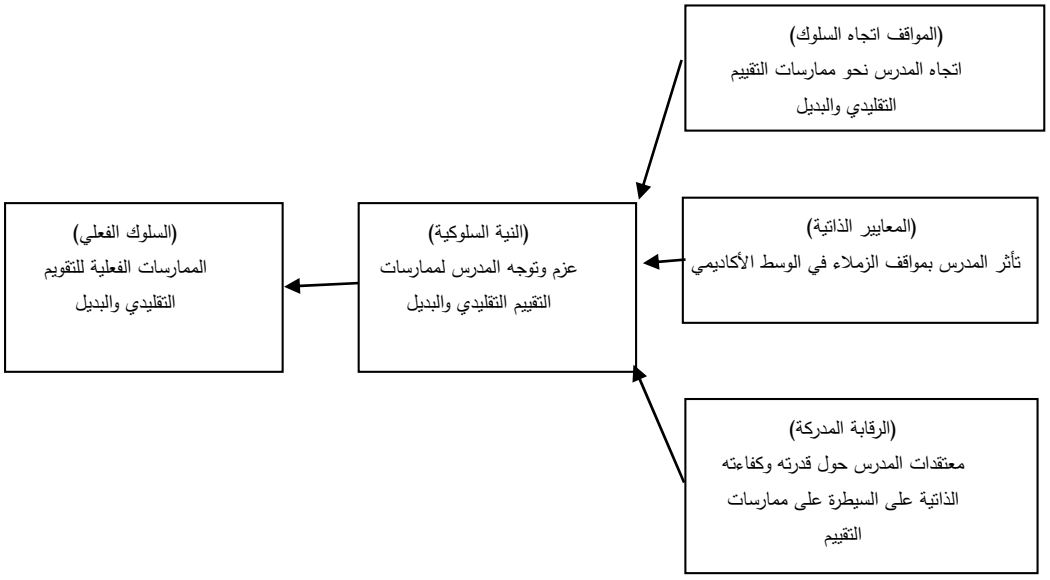
وبالرغم من تعدد وتنوع أدوات التقييم؛ إلا أن ممارسات التقييم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس تتمركز في الاختبارات التحصيلية القائمة على القلم والورقة لتقييم معرفة الطلبة ومهاراتهم، وهذا يعود بالدرجة الأولى إلى تأكيد أنظمة وسياسات التقييم في الجامعات بصورة مباشرة على استخدام الاختبارات التحصيلية؛ معتمدةً بذلك على فلسفة التقييم التقليدي التي يعد فيها الاختبار التحصيلي على أنه السبيل لتقييم تعلم الطالب والطريقة المثلى للحكم على أدائه، مما دعا الكثير من أعضاء هيئة التدريس لتبني هذا التوجه. على الرغم من ظهور توجهات أصبحت ليست بالحديثة في التقييم وهي ما أطلق عليها التقييم البديل (Alternative Assessment)، الذي يقوم على أشكال متنوعة من التقييم دون التمركز حول الاختبارات، ويطلق عليه تسميات منها التقييم المعتمد على الأداء أو التقييم الواقعي أو الحقيقي؛ لأنه يشتمل على عدد من الأدوات والاستراتيجيات التي تستخدم لتقييم أداء الطالب من خلال تقييم قدرة الطالب على استخدام المعرفة والمهارات اللازمة لحل المشكلات الواقعية، ومن هذه الأدوات: ملفات الإنجاز (Portfolios) التي تتضمن جزءًا واحدًا أو أكثر من أعمال الطالب التي يظهر فيها مراحل مختلفة من الإنجاز، وتقييمات الكتابة المباشرة (Direct Writing Assessments)التي تتطلب من الطلاب الكتابة والتوثيق حول موضوع محدد؛ كوصف شخصية معجب بها وتفسير سبب الإعجاب بها، والعروض (Demonstrations) التي يطلب من الطلاب إظهار ما يمكنهم استخدامه من المعرفة والمهارات المكتسبة سابقًا من أجل حل مشكلة فريدة إلى حد ما مثل إجراء بحث علمي، أو تفسير رسم بياني أو نقد مقال، بالإضافة للمعارض (Exhibitions) التي تشمل المواد المطبوعة من نتاجات أداء الطلاب مثل الرسومات والصور والتمثيلات وتسجيلات الفيديو والمجسمات (Snowman& MacCown,2014)، فضلًا عن والأبحاث، والتقييم الذاتي ومشروعات الطلبة، وتقييم الأقران، والتقارير والملاحظة(Nasab,2015).

كما أن تنويع المدرس في استخدام أدوات تقييم متعددة، يتعدى حدود التنويع في الاختبارات التحصيلية، لتطال التنويع في استخدام أدوات التقييم البديل؛ اعتمادًا عاملين هما: ضرورة تبني الجامعات هذا التوجه في نظامها، والعامل الأخر هو فلسفة المدرس وقناعاته واتجاهاته وقدرته وتثمينه لممارسات التقييم. حيث ترتبط الممارسات التقييمية بدرجة إيلاء وتثمين المدرس لتلك الممارسات، التي تقع ضمن فلسفته التدريسية، وتخطيطه للتدريس وتطويرها على نحو مستمر؛ مستفيدًا من التغذية الراجعة من خلال الممارسات التدريسية والتقييمية التي يستخدمها في كل مساق؛ التي تكون لديه خبرة تراكمية يمكنه توثيقها في ملف المساق، تلك الممارسات التي يحكمها عدة عوامل، حيث أشار آجزن(Ajzen,1985) في نظرية الفعل العقلاني إلى أن القرار السلوكي يرتبط بمراحل تفكير يفاضل فيها الفرد بين الخيارات السلوكية الممكنة في الموقف. وتفترض هذه النظرية أن المحدد المباشر للسلوك هو نية القيام بالسلوك من عدمها. وتتمثل النية في عزم الفرد على القيام بسلوك معين، وتظهر النية للقيام بالسلوك لعاملين هما: الاتجاه نحو السلوك وتقييمه له، واعتقاد الفرد بصحة السلوك (المعيار الذاتي).

لكن يرى آجزن في نظرية السلوك المخطط (Theory of Planning Behavioral) (TPB) إلى أن العاملين غير كافيين لتفسير العلاقة بين النية والاتجاه والسلوك؛ إذ يرى أن ما يحكم السلوك عدة عوامل داخلية(ذاتية) ترتبط بالقصد والنية للقيام بالسلوك، والثقة الواعية بالقدرات والمهارات الشخصية والدافعية (أمبوسعيدي وسليم، 2012(;Yan and Cheng,2015 ؛ إذ أشار آجزن إلى العوامل الآتية في تكوين السلوك: المعرفة، المتعقدات السلوكية، والمتعقدات المعيارية، والاتجاه، والمعيار الذاتي، والنية (القصد السلوكي)، والسلوك(Ajzen,1991).

تشير هذه النظرية إلى أربعة مكونات رئيسية تؤدي إلى السلوك وهي: المعتقدات السلوكية (Behavioral Beliefs) والمعتقدات المعيارية (Normative Beliefs) ومعتقدات السيطرة (Control Beliefs)، والنية السلوكية (Behavioral Intention). حيث تؤدي المعتقدات السلوكية لظهور موقف (اتجاه)؛ يتوافق أو لا يتوافق مع السلوك، كما تؤدي المعتقدات المعيارية إلى ظهور معيار تأثير الوسط الاجتماعي؛ كالأهل والأصدقاء، والزملاء في العمل، الذي يكون لدى الفرد اعتقاد يسهل أو يعوق السلوك الفعلي وتؤدي معتقدات السيطرة (Perceived Behavioral Control) إلى ظهور متغير إدراك الفرد لمدى كفاءته الذاتية في السيطرة على سلوكه، التي بموجبها يدرك نفسه وإمكانيته على القيام بالسلوك الفعلي(Ajzen,2002).وتؤدي متغيرات الاتجاه نحو السلوك، والمعيار الذاتي والقيم الذاتية، وادراك الفرد لكفاءته الذاتية؛ مجتمعة إلى تشكيل توجه وعزم وإقدام الفرد أو نيته السلوكية (ما قبل السلوك الفعلي)؛ حيث تؤثر هذه المتغيرات على نحو مباشر أو غير مباشر في السلوك الفعلي، من خلال النية اتجاه السلوك (Sniehotta, 2009; Knabe,2009; Armitage and Conner, 1999).واستخدمت نظرية السلوك المخطط على نطاق واسع

في البحوث الصحية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية للتنبؤ في السلوك والعوامل المؤدية له؛ إذ تعد نظرية السلوك المخطط تعد مؤشرًا جيدًا لاستكشاف العلاقة بين الاتجاه والسلوك من أجل تفسيره والتنبؤ به، ودرجة الارتباط بين والنية والإقدام على السلوك (بشقة،2015; Armitage and Conner, 2001). واستنادًا لنظرية السلوك المخطط فإن ممارسات المدرس الجامعي سواء كانت في التدريس أو التقييم تتأثر بعدة عوامل تؤدي إلى اختيار ممارسات التقييم أهمها: الاتجاه نحو التدريس والتقييم وأدواته (Bekiroglu,2009)، وإيمان المدرس وقناعته بصحة ما يستخدمه من أساليب لتقييم أداء الطلبة، وتأثير المحيط الأكاديمي كقوة اجتماعية ضاغطة على السلوك، الذي قد يفرض على المدرس التنويع في ممارسات التقييم وأدواته، أو عدمه، سواء كانت من أعضاء هيئة التدريس الزملاء أو حتى الطلبة، وادراك ووعي المدرس لكفاءته الذاتية على ممارسة أشكال مختلفة ومتنوعه من التقييم؛ ضمن مهامه الأكاديمية وفي النموذج التالي يوضح النموذج التطبيقي لنظرية آجزن:



شكل (1) نموذج محاكاة لنظرية السلوك المخطط في تفسير ممارسات التقييم للمدرس الجامعي

يتبين من النموذج التطبيقي للنظرية السلوك المخطط ثلاثة عوامل رئيسية تؤثر في نية المدرس وعزمه للممارسات التقييمية، التي تسبق الممارسات الفعلية، حيث تشير بمجملها إلى عوامل ذاتية ترتبط بمعتقدات المدرس واتجاهاته وكفاءته الذاتية نحو ممارسات التقييم، وعوامل واجتماعية ترتبط بتأثير المحيط الاجتماعي الذي قد ييسر أو يعيق الممارسات التقييمية.

وأجريت دراسات عديدة لتقييم ممارسات التقييم التقليدي والبديل وأدواته لدى أعضاء هيئة التدريس؛ منها دراسة المزروع (2014) فقد استهدفت الكشف عن معتقدات وممارسات التقييم التكويني لدى معلمات العلوم في المدارس المتوسطة في مدينة الرياض، وأظهرت النتائج مستوى مرتفع من ممارسات ومتعقدات التقييم التكويني في عدد من المجالات منها: (التقييم الذاتي، ومشاركة الطلاب، والتغذية الراجعة)، كما أظهرت علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين معتقدات وممارسات التقييم التكويني.

وفي دراسة تيغزة وعبد الفتاح والسعدوي والتركي (2015) التي استهدفت دراسة الممارسات التقويمية المعتمدة في دراسة تيمس 2011، ومقارنتها بين مدارس التعليم المتوسط ذات المستوى المرتفع والمدارس ذات المستوى المنخفض في الدرجات في السعودية، وتحليل الاستخدام الفعلي لإجراءات التقويم وأساليبه، وتقدير أهمية الممارسات التقويمية وجدواها. أظهرت النتائج أن العوامل التي تفسر الممارسات التقويمية الفعلية كانت: التقويم الذاتي، تقويم أهداف التعلم العليا، وتقويم المعرفة والفهم، وآليات تحليل نتائج التقويم، وأسئلة التفكير غير المباشر، والواجبات المنزلية، وتقويم الأقران، والتقويم بالملاحظة، والأسئلة الموضوعية. كما أظهرت أن متغيرات الممارسات التقويمية التثمينية الفاعلة تؤثر في الممارسات التقويمية الفعلية لمعلمي العلوم في المدارس المتوسطة.

أما دراسة البرصان، والرويس، وعبد الفتاح (2015) فقد هدفت إلى استقصاء وتحليل الممارسات التقييمية التكوينية المتعلقة بالواجبات البيتية، والأسئلة الصفية، والأساليب غير الاختبارية، والتقييم الختامي؛ المستخدمة من معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة، وعلاقتها بمتغيرات الجنس، وحجم الصف، وعدد الدورات التدريبية. أشارت النتائج إلى مجموعة من الممارسات التكوينية

الشائعة المتعلقة بالواجبات البيتية والأسئلة الصفية، والأساليب غير الاختبارية، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام ممارسات التقييم التكويني تعزى إلى الجنس ولصالح المعلمات، وحجم الصف ولصالح الحجم الأقل وعدم وجود فروق في الممارسات التكوينية تعزى إلى عدد الدورات التدريبية في مجال التقييم.

دراسة (الناجي،2018) التي هدفت إلى تحديد استراتيجيات وأدوات التقييم الواقعي المناسبة لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام، ودرجة ممارستهم لها، وأثر بعض المتغيرات في درجة الممارسة. توصلت الدراسة إلى تحديد ستة استراتيجيات: (التقييم المعتمد على الأداء، والملاحظة، والتقييم الذاتي، وتقويم الأقران، واختبارات الورقة والقلم، والأسئلة المباشرة)، وخمسة أدوات للتقويم الواقعي:(سلالم التقدير، وقواعد التصحيح، وقوائم الشطب، وسجل سير التعلم، والسجل القصصي)؛ مفضلة لأعضاء هيئة التدريس، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة ممارسة مجالات التقييم الواقعي(التقييم المعتمد على الأداء، واستراتيجيات التواصل، والتقييم الذاتي) تعزى إلى الرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة استاذ مساعد مقارنة بمحاضر، وفروق دالة للجنس ولصالح المدرسات، وعدم وجود فروق في مجالات التقييم الواقعي(الملاحظة، وتقويم الأقران، والورقة والقلم، وأدوات التقييم) تعزى إلى الرتبة الأكاديمية.

وأجريت عدة دراسات تناولت القدرة التنبئُية لنظرية السلوك المخطط بالسلوك الفعلي، فقد أجرى (البلوشي والرواحي، 2011) دراسة هدفت إلى استقصاء معتقدات المعلمين في سلطنة عمان حول التعلم التعاوني اعتمادا على نظرية السلوك المخطط التي تقوم على تقدير نية الفرد للقيام بعمل ما بحساب قيمة ثلاثة أنواع من المعتقدات هي: السلوكية والمعيارية والسيطرة، اشتملت الدراسة على 266 معلما ومعلمة. أشارت النتائج إلى وجود نية إيجابية ضعيفة لدى المعلمين نحو استخدام طريقة التعلم التعاوني واتجاه إيجابي ضعيف نحو ميزات التعلم التعاوني، وضغط اجتماعي ضعيف على المعلم من المحيطين به لاستخدام الطريقة، وسيطرة ضعيفة لدى المعلمين على العوامل المعيقة لتطبيق الطريقة في غرفة الصف، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين المعلمين تبعا للتخصص، بينما تفوقت الإناث على الذكور في النية لاستخدام طريقة التعلم التعاوني وفي المعتقدات المعيارية، إذ كانت الإناث أكثر تأثرا بالضغط الاجتماعي الذي يفرضه المحيطون، وكانت لديهن دافعية أكبر للامتثال لتوجيهات المحيطين، وشكل المتعلم ضغطا اجتماعيا أكثر على الإناث من الذكور لاستخدام التعلم التعاوني، فبلغ المتعلم المرتبة الثالثة في التأثير على المعلمات، بينما كان في المرتبة الأخيرة بالنسبة للمعلمين الذكور.

وهدفت دراسة يان (Yan,2014) إلى تقصي نوايا المدرسين في تنفيذ التقييم المدرسي في المدارس الثانوية في هونج كونج باستخدام عوامل نظرية السلوك المخطط (الموقف والاتجاه، المعتقدات السلوكية، والمعتقدات المعيارية، والمعرفة، والكفاءة الذاتية، والنية السلوكية) كمتنبئات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الموقف والاتجاه والكفاءة الذاتية قد ساهمت بتفسير (55.2%) من التباين في النية السلوكية لممارسات التقييم المدرسي، أما باقي عوامل النظرية فلم تظهر نسب دالة إحصائيًا.

أما بشقة (2015) فقد أجرى دراسة تحليلية ونقدية للصفة التنبئُية والسببية لنظرية السلوك المخطط، والعلاقة بين الاتجاه والسلوك، وتوصلت الدراسة إلى قدرة نظرية السلوك المخطط على التنبؤ على نحو واسع للعديد من السلوكات في جميع المجالات، أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين الاتجاه والنية السلوكية بلغت (0.66)، وقوة تفسيرية للنظرية في النية السلوكية بلغت (39%) وفي السلوك الفعلي (27%).

وأجرى سعيد (2015) دراسة هدفت إلى استقصاء تأثير عوامل نظرية السلوك المخطط (المعتقدات السلوكية، والمعتقدات المعيارية، والتحكم الذاتي، والنية السلوكية) في أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية المأمون من خلال مشاركة المعرفة (التعاون، والكفاءة الذاتية، والمكافآت، والمناخ التنظيمي). أظهرت النتائج أن عوامل نظرية السلوك المخطط لها قوة تأثير على مشاركة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس.

واستهدفت دراسة الفريح (2015) تقصي النوايا السلوكية للطالبات المعلمات في كلية التربية بجامعة الكويت لاستخدام تطبيقات الويب (2.0) في الفصول الدراسية في المستقبل باستخدام النظرية التفسيرية للسلوك المخطط وأظهرت الدراسة أن عوامل (الاتجاه، والسلوك الفعلي، والنية السلوكية، والمعايير الذاتية، والسيطرة المدركة، وتأثير المدرسين والطلاب والأقران، والكفاءة الذاتية)؛ قد قدمت تنبؤًا قويا للنوايا السلوكية للطالبات، حيث فسرت عوامل(الاتجاه، والمعايير الذاتية، والسيطرة المدركة) ما نسبته(51%) من التباين في النية السلوكية، وفسر النية السلوكية ما نسبته (41%) من السلوك الفعلي، كما فسرت عوامل (تأثير الاساتذة، والطلاب والأقران (51%) من التباين في المعايير الذاتية.

أما دراسة (العنزي،2017) فقد استقصت العوامل المؤثرة في ميول أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف السعودية؛ تجاه

استخدام التقييم الإلكتروني للمقررات الإلكترونية، وذلك من خلال تطبيق نظرية السلوك المخطط، على (154) مدرس جامعي وأشارت النتائج إلى فعالية وكفاءة نظرية السلوك المخطط لدراسة ميول وسلوك المدرس الجامعي، والعوامل التي تؤثر فيها، كما أظهرت قدرة العوامل الرئيسية لنظرية السلوك المخطط(المعتقدات السلوكية، والمعتقدات المعيارية، والتحكم المدرك والنية السلوكية)، وعوامل (المواقف، وفاعلية الاستخدام، وسهولته والسلوك المحدد) لها تأثير دال إحصائيا في ميول أعضاء هيئة التدريس تجاه استخدام التقييم الإلكتروني بنسبة تباين مفسر بلغت(72.2%).

وهدفت دراسة كل من كارمان وشاهين((Karaman& Şahin,2017 إلى تكييف مقياس مفاهيم المعلمين لممارسات التقويم البنائي في ضوء نظرية السلوك المخطط في الثقافة التركية، وتطبيق نظرية السلوك المخطط في فحص نوايا المعلمين وسلوكاتهم في تقديرات التقويم التكويني. أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي صلاحية نموذج السلوك المخطط في التنبؤ بنوايا وسلوكات المعلمين في التقويم التكويني، حيث بلغت نسبة التباين (71%) في نوايا المعلمين في استخدام التقويم التكويني، و(15%) من التباين في الممارسات الفعلية.

وأجرى (LensKi & Richter& Lüdtke,2019) دراسة هدفت إلى التنبؤ باحتمال اعتماد المعلمين نهج الكفاءة في توجهات تدريس الرياضيات باستخدام نظرية السلوك المخطط من خلال سبعة نشاطات تدريس وتقييم صفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى اعتماد المعلمين نهج التدريس القائم على الكفاءة قد جاء بدرجة معتدلة، وإن نموذج نظرية السلوك المخطط ملائم للتنبؤ بنهج المعلمين في تدريس وتقييم الرياضيات، من خلال الارتباطات المباشرة بين عوامل نموذج النظرية، حيث أظهرت ارتباط المعتقدات السلوكية مع النية السلوكية (0.11)، وارتباط المعتقدات المعيارية مع الكفاءة الذاتية (0.08)، وارتباط الكفاءة الذاتية مع النية السلوكية (0.33)، كما فسرت النية السلوكية (20%) من السلوك الفعلي في ممارسة نشاطات مختلفة في تدريس وتقييم الرياضيات.

وجاءت الدراسة الحالية لتكشف عن درجة تثمين واستخدام المدرس الجامعي للممارسات التقييمية التقليدية والبديلة في ضوء نظرية السلوك المخطط، بالإضافة إلى الكشف عن الاختلافات في درجة استخدام وتثمين المدرس للممارسات التقييمية، تبعًا لعدد من المتغيرات المرتبط بالمدرس، والمتمثلة ب:(جنس المدرس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات وورش العمل في مجال أساليب وأدوات التقييم)،ومدى اسهام عوامل النظرية: (المتعقدات السلوكية: الموقف والاتجاه نحو ممارسات التقييم)، و(المعتقدات المعيارية: تأثير الوسط الأكاديمي والزملاء والطلبة)، و(معتقدات السيطرة: ادراك المدرس وقدرته، والقيم الذاتية، وكفاءته الذاتية)؛ في تشكيل (النية السلوكية: عزم وتوجه وقصد المدرس للإقدام على الممارسة التقييمية) التي يترتب عليها (السلوك الفعلي: ممارسات أشكال التقييم التقليدي والبديل).

مشكلة الدراسة

يقع على عاتق المدرس الجامعي عدد من المهام المرتبطة بعمله كمدرس سواء كانت هذه المهام في إعداد خطة التدريس والتخطيط لطرق التدريس، والنشاطات المرتبطة بالتدريس، أو في مهام التقييم، والمتمثلة في إعداد وتنفيذ خطة التقييم؛ التي تتطلب من المدرس تقييم معرفة الطلبة ومهاراتهم وأدائهم وتعلمهم، من خلال القيام بالممارسات التقييمية المختلفة؛ تلك الممارسات التي تفرض على المدرس جهدًا كبيرًا خلال الفصل الدراسي، للوصول إلى تقييم مناسب لكل طالب؛ وعليه فإن الممارسات التقييمية الفعلية ترتبط بمدى اعتقاد واتجاه المدرس وإيمانه وقناعته بأهمية التنويع في الممارسات التقييمية، وادراكه لكفاءته الذاتية، وامتثاله لتأثير الوسط الأكاديمي، ونوايا المدرس وإقدامه على استخدام أشكال مختلفة من الممارسات التقييمية التقليدية والبديلة. وتتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

1. ما درجة استخدام المدرس الجامعي لأدوات التقييم التقليدية والبديلة؟
2. ما درجة تثمين المدرس الجامعي للممارسات التقييمية التقليدية والبديلة؟
3. هل تختلف درجة استخدام المدرس الجامعي لأدوات التقييم التقليدية والبديلة؛ باختلاف متغيرات (جنس المدرس، وكليته، ورتبته الأكاديمية، وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي، وعدد الدورات التدريبية في مجال التقييم)
4. ما مقدار إسهام مكونات نموذج السلوك المخطط (المعتقدات السلوكية، والمعتقدات المعيارية، والتحكم المدرك، والنية السلوكية) في تفسير تثمين استخدام المدرس الجامعي للممارسات التقييمية التقليدية والبديلة؟

هدف الدراسة: تسعى الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام وتثمين المدرس الجامعي لأشكال ممارسات التقييم التقليدية والبديلة،

والكشف عن الاختلافات فيها؛ باختلاف متغيرات جنس المدرس، وكليته، ورتبته الأكاديمية، وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي، وعدد الدورات التدريبية في مجال التقييم، والكشف عن مقدار إسهام وتنبؤ:(المعتقدات السلوكية، والمعتقدات المعيارية، والتحكم المدرك، والنية السلوكية) في تفسير تثمين استخدام المدرس الجامعي للممارسات التقييمية التقليدية والبديلة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في عدة جوانب؛ دراسة واقع الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، لتوفير تغذية راجعة للمدرسين والقيادات الأكاديمية لتطوير عملية التقييم، ودراسة مدى تثمين المدرس واتجاهاته نحو الممارسات التقييمية التقليدية والبديلة، والوقوف على الوقوف على العوامل الذاتية والاجتماعية وراء الممارسة الفعلية، التي يأمل أن تفسر العلاقة بين اعتقاد المدرس واتجاهه، ونواياه وتخطيطه للممارسات التقييمية وبين الممارسة الفعلية على أرض الواقع، كما تشتق الدراسة أهميتها في دراسة الممارسات التقييمية والتنبؤ بها في التعليم الجامعي في ضوء نظرية السلوك المخطط، وندرة هذا النوع من الدراسات على مستوى التعليم الجامعي في الأردن.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

الممارسات التقييمية التقليدية: وهي كل ما يقوم به المدرس من سلوكات متصلة باستخدام أدوات لتقييم أداء طلبته من اختبارات مقاليه وموضوعية بمختلف أنواعها، سواء كان بإعداد خطة التقييم أو تصميم الأسئلة أو إعدادها وتطبيقها وتصحيحها، ورصد درجاتها وتوزيعها، التي تتطلب من الطلبة الجلوس على مقاعد الاختبار واستخدام الورقة والقلم والإجابة عن الأسئلة من خلال استرجاع المعلومات من الذاكرة.

الممارسات التقييمية البديلة: وهي كل ما يقوم به المدرس من سلوكات متصلة باستخدام أدوات لتقييم أداء طلبته كالتقييم الذاتي، وتقويم الأقران، ومشروعات الطلبة والواجبات البيتية وأوراق العمل وغيرها. وهي الممارسات التي يعطى من خلالها الطلبة مهام ونشاطات ومواقف تعليمية يكلفون بها تتشابه إلى حد كبير مع مواقف الحياة اليومية، وما يتم تقويمه هو الأداء الواقعي المرتبط بحياة الطلبة وواقعهم وليس مجرد استرجاع حقائق ومعلومات يتم تلقينها داخل غرفة الدراسة.

المعرفة (Knowledge): وهي المدخل والأساس في تكوين الاعتقاد والنية والاتجاه، فبدون المعرفة لا يمكن للفرد أن يتبنى موقف أو رأي حول قضية معينة، ولا يمكن أن يعتقد بصحة السلوك، وهي المكون الرئيسي من مكونات الاتجاه نحو أي شيء.

المعتقدات السلوكية (Attitude to the Behavior): هو الاتجاه نحو السلوك والاحتمال الشخصي الذي يضعه المدرس الجامعي بأن الممارسات التقييمية سوف تقود إلى نتيجة معينة، ويفترض أن هذه المعتقدات حول الممارسات التقييمية السلوك هي التي تحدد الاتجاه نحو استخدامها والايمان بأهمية التنويع فيها على وجه التحديد، وترتبط في هذه المعتقدات العوامل التي تعيق أو تسهل تحقيق السلوك الفعلي.

المعيار الذاتي أو المعتقدات المعيارية (Subjective Norms): التي تشير إلى إدراك المدرس للتوقعات السلوكية من قبل الأفراد والجماعات، وهي بمثابة المرجعية المهمة للمدرس في الوسط الأكاديمي؛ كقوى مؤثرة من الإدارة الأكاديمية، وزملاء وطلبة، التي يمتثل لها المدرس، ويعتقد بأهمية وضعها حيز التنفيذ.

التحكم المدرك بالسلوك أو معتقدات السيطرة (:Perceived Behavior Control) وهي وعي وسيطرة المدرس، وادراكه لكفاءته الذاتية، وقدرته، وإقدامه على الممارسات التقييمية، التي تشكل صورة ذهنية لها علاقة بمجموعة من العوامل التي يمكن أن تسهل السلوك الفعلي أو تعيقه.

النية للسلوكية (Behavioral Intention): ويشير متغير النية إلى استعداد، وعزم وقصد، وإقدام المدرس نحو الممارسة الفعلية لاستخدام أشكال التقييم التقليدي والبديل، وهي تعد العامل السابق تمامًا للممارسة الفعلية على أرض الواقع، كما تستند النية السلوكية إلى محصلة الموقف اتجاه السلوك، والمعيار الموضوعي للزملاء والطلبة، وإدراك المدرس وكفاءته الذاتية، واعتقاده في السيطرة على ممارسات التقييم.

الطريقة والإجراءات

العينة

اشتملت عينة الدراسة على (348) عضو هيئة تدريس في جامعة البلقاء التطبيقية بنسبة (24%) تقريبًا من المجتمع، تم اختيارهم عشوائيًا؛ مثلت أعضاء هيئة التدريس في جميع الكليات والتخصصات والرتب الأكاديمية، كما موضح والجدول (1).

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة في ضوء متغيرات الجنس والكلية، والرتبة الأكاديمية

الجنس		ذكور			إناث			مجموع
	الكلية	علمية	إنسانية	مجموع	علمية	إنسانية	مجموع	
الرتبة الأكاديمية	محاضر	20	44	64	6	19	25	89
	أستاذ مساعد	16	70	86	7	19	26	112
	أستاذ مشارك	22	57	79	5	16	21	100
	أستاذ	10	22	32	2	13	15	47
	مجموع	68	193	261	20	67	87	348

أداة الدراسة:

استبانة ممارسات التقييم التقليدي والبديل: اشتمل بناء أداة الدراسة على ثلاثة أقسام:

القسم الأول: ضمّ البيانات الأساسية: الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي، وعدد الدورات في مجال التقييم.

القسم الثاني: اشتمل على أشكال الممارسات التقييمية التقليدية والبديلة؛ تم وضعها في سبعة مجالات، غطّت جميع أشكال الأسئلة والاختبارات التي تدل على ممارسات تقويمية تقليدية وهي: مجال الاختبارات الموضوعية (6) فقرات، ومجال الاختبارات المقالية (3) فقرات، أما مجالات: التقييم الذاتي(5) فقرات ومجال مشروعات الطلبة(5)فقرات ومجال تقويم الأقران(5) فقرات، ومجال التقييم بالملاحظة (7) فقرات، ومجال الواجبات البيتية (7) فقرات؛ فقد غطّت جميع أشكال الأسئلة والاختبارات غير التقليدية، التي تدل على استخدام المدرس لممارسات التقييم البديل. واستخدام سلم تدريج خماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وأعطيت الأوزان من (5= دائما إلى 1= أبدًا)، وتدل الإجابات عن جميع الفقرات على استخدام المدرسين للممارسات الفعلية لأشكال التقييم التقليدي والتقييم البديل.

القسم الثالث: وضّم هذا القسم تثمين المدرس للممارسات التقييمية التي قدّر استخدامها في القسم الثاني من استبانة الدراسة؛ استنادًا لنظرية آجزن في السلوك المخطط؛ حيث تم وضع فقرات هذا القسم في أربعة مجالات وفقًا لتسلسل (عوامل) عناصر نموذج السلوك المخطط، وهي: المعتقدات السلوكية (9) فقرات، والمعتقدات المعيارية (10) فقرات، والتحكم الواعي المدرك (5) فقرات، والنية السلوكية (6) فقرات. وقد طُلب من المدرس الإجابة عن جميع فقرات هذا القسم على سلم تدريج خماسي يعّبر عن درجة تثمين وفائدة الممارسات التقييمية التقليدية والبديلة التي يقّدرها على النحو الآتي: (غير مفيد أبدًا، غير مفيدة، مفيدة أحيانًا، مفيدة غالبًا، مفيدة دائمًا)، وأعطيت الأوزان (1= غير مفيدة أبدًا إلى مفيدة دائمًا=5)، وتدل إجابات المدرس عن جميع فقرات كل مجال من المجالات على العوامل الداخلية التي تؤثر وتسهم في التنبؤ وتفسير نية وسلوك المدرس الفعلي، والمتمثل في استخدام أشكال الممارسات التقييمية التقليدية والبديلة التي أجاب عنها في القسم الثاني من استبانة الدراسة؛ حيث أعتمد المعيار الآتي للحكم على درجة استخدام أشكال التقييم التقليدي والبديل، ودرجة تثمين المدرسين لها حسب المتوسطات الحسابية: المتوسطات الحسابية التي تتراوح بين (1– أقل من 1.8= درجة منخفضة جدًا؛ من 1.8– أقل من 2.6= درجة منخفضة؛ من 2.6 –أقل من 3.4= درجة متوسطة؛ من 3.4 – أقل من 4.2= درجة مرتفعة؛ من 4.2– 5 = درجة مرتفعة جدًا).

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معامل ألفا كرونباخ، بعد تطبيقها على (27) مدرس جامعي؛ حيث تراوحت معاملات ألفا لقسم استخدام أشكال الممارسات التقييمية التقليدية والبديلة بين (0.69– 0.88)، أما معاملات ألفا لقسم تثمين الممارسات التقييمية التقليدية والبديلة بين (0.71–0.91).

أما صدق أداة الدراسة فقد تم التحقق منه من خلال مراجعة عدد من المحكمين المتخصصين في القياس والتقييم وعلم النفس الاجتماعي، وتم إجراء التعديلات على صياغة وتصنيف الفقرات بناءً على آراء المحكمين. كما تم التحقق من صدق بناء الأداة من خلال مؤشر الصدق التقاربي؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين مجالات الاستبانة مع بعضها البعض، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين مجالات الجزء الخاص باستخدام المدرس لممارسات التقييم التقليدية والبديلة بين (0.306 – 0.683)، أما معاملات ارتباط الجزء الخاص بتثمين المدرس لممارسات التقييم التقليدي والبديل تبعًا لنظرية السلوك المخطط فقد تراوحت بين (0.521 – 0.689). كما تم تدعيم صدق بناء أداة الدراسة من خلال حساب معامل الارتباط بين مجالات قسمي الاستبانة (استخدام أشكال

الممارسات التقييم التقليدي والبديل، وتثمين الممارسات التقييمية والبديلة)؛ على اعتبار أن تثمينات المدرس للممارسات التقييمية التي تم بناء عبارات مجالاتها استنادًا لنموذج السلوك المخطط؛ متنبئًا باستخدام المدرس لأشكال للممارسات التقييمية التقليدية والبديلة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.22 إلى 0.54). ولمعرفة أبعاد تثمين المدرس الجامعي للممارسات التقييمية التقليدية والبديلة استنادًا لنظرية السلوك المخطط، تم اخضاع الجزء الخاص بتثمين المدرس لممارسات التقييم التقليدي والبديل تبعًا لنظرية السلوك المخطط للتحليل العاملي الاستكشافي على عينة الدراسة الرئيسية باستخدام طريقة المكونات الرئيسية (Principal Components Analysis) لاستخراج العوامل متبوعا بإجراء التدوير على محاور متعامدة بطريقة (Varimax) لجميع العوامل التي كانت القيمة النسبية أو الجذر الكامن (Eigenvalues) لها تزيد على واحد صحيح كما مبين في الجدول (2).

الجدول (2) مصفوفة العوامل لفقرات تثمين الممارسات التقييمية حسب نظرية السلوك المخطط

الفقرات	المكونات			
	F 1	F 2	F 3	F 4
h1	.703			
h2	.681			
h3	.662			
h4	.651			
h5	.623			
h6	.614			
h7	.605			
h8	.587			
h9	.580			
j1		.756		
j2		.660		
j3		.654		
j4		.601		
j5		.557		
j6		.499		
j7		.496		
j8		.487		
j9		.475		
j10		.450		
k1			.723	
k2			.690	
k3			.685	
k4			.552	
k5			.545	
l1				.855
l2				.807
l3				.785
l4				.621
l5				.485
l6				.437
الجذر الكامن	10.566	2.073	1.939	1.425
نسبة التباين المفسر	35.221	6.909	6.464	4.748

نسبة التباين التراكمية	35.221	42.130	48.594	53.342

أشارت نتائج التحليل العاملي في الجدول (2) إلى وجود أربعة عوامل كانت القيمة النسبية لكل واحد منها تزيد على واحد صحيح، وقد فسرت هذه العوامل مجتمعة ما نسبته (53.3%) من التباين الكلي، حيث فسر العامل الأول (35.2%) من التباين، في حين فسر العامل الثاني (6.9%) من التباين، وفسر العامل الثالث (6.5%) من التباين، وفسر العامل الرابع (4.75%) من التباين. إن العوامل الأربعة التي شكلت البنية العاملية استوعبت تباين مختلف فقرات تثمين الممارسات التقييمية التقليدية والبديلة استنادًا لعناصر نظرية السلوك المخطط وهي، العامل الأول: المعتقدات السلوكية، والعامل الثاني: المعتقدات المعيارية، والعامل الثالث: التحكم الواعي المدرك، والعامل الرابع: النية السلوكية. وتتفق هذه العوامل مع النموذج التطبيقي لعناصر نظرية السلوك المخطط في تفسير ممارسات التقييم للمدرس الجامعي في شكل (1)، الذي سبق الحديث عنه في خلفية الدراسة؛ حيث تشير بمجملها إلى عوامل ذاتية ترتبط بمعتقدات المدرس واتجاهاته وكفاءته الذاتية نحو ممارسات التقييم، وعوامل واجتماعية ترتبط بتأثير المحيط الاجتماعي التي تسبق السلوك الفعلي والمتمثل بممارسات المدرس الجامعي للتقييم التي تم قياسها في الجزء الثاني من استبانة الدراسة الخاص باستخدام المدرس لممارسات التقييم التقليدية والبديلة؛ حيث سعت هذه الدراسة الكشف عن القدرة التنبئية لعوامل السلوك المخطط باعتبارها متغيرات مستقلة بالممارسات الفعلية التقييمية التقليدية والبديلة التي يستخدمها المدرس الجامعي باعتبارها متغيرات تابعة.

تحليل البيانات:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق في درجة استخدام المدرس الجامعي لأشكال الممارسات التقييمية التقليدية والبديلة في ضوء نظرية السلوك المخطط؛ تبعًا لمتغيري جنس المدرس وكليته، وتحليل التباين الأحادي؛ تعبًا لمتغيرات الرتبة الأكاديمية للمدرس وسنوات خبرته الجامعية وعدد الدورات التدريبية في مجال التقييم.
2. تحليل الانحدار الهرمي للكشف عن مقدار اسهام مكونات نموذج السلوك المخطط (المعتقدات السلوكية، والمعتقدات المعيارية، والتحكم المدرك، والنية السلوكية)؛ باعتبارها متغيرات متنبئة في تفسير درجة استخدام المدرس الجامعي لأشكال الممارسات التقييمية التقليدية والبديلة؛ باعتبارها متغيرات متنبأ بها.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما درجة استخدام المدرس الجامعي لأشكال التقييم التقليدية والبديلة؟

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لممارسات التقييم التقليدي والبديل

المجال الرئيسي	المجالات الفرعية	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الاستخدام
ممارسات التقييم التقليدي	الاختبارات موضوعية	2.62	.62	%53	متوسطة
	الاختبارات المقالية	2.96	.67	%59	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.73	.53	%55	متوسطة
ممارسات التقييم البديل	الواجبات البيتية	3.69	.71	%74	مرتفعة
	مشروعات الطلبة	3.63	.85	%73.7	مرتفعة
	التقييم بالملاحظة	3.29	.75	%66	متوسطة
	تقويم الاقران	2.96	.77	%59.3	متوسطة
	التقييم الذاتي	2.47	.76	%50	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.25	.60	%65	متوسطة

يتبين من الجدول (3) أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون أشكال التقييم التقليدي والبديل بنسب متفاوتة، إذ يمارسون أشكال البديل أكثر من التقليدي، فقد جاءت " الواجبات البيتية" بالمرتبة الأولى، ثم " مشروعات الطلبة"، ثم" التقييم بالملاحظة"، ثم "تقويم الأقران"، ثم "الاختبارات المقالية"، تليها "الاختبارات الموضوعية"، وأخيرًا "التقييم الذاتي "والأقل ممارسة. وهذا يدل على تنويع أعضاء هيئة التدريس بأشكال التقييم التقليدي والبديل، ويفضلون استخدام أشكال التقييم البديل بنسبة أعلى من أشكال التقييم التقليدي.

نتائج السؤال الثاني: ما درجة تثمين المدرس الجامعي للممارسات التقييمية التقليدية والبديلة في ضوء نظرية السلوك المخطط؟

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لتثمين ممارسات التقييم التقليدي والبديل في ضوء عناصر نظرية السلوك المخطط

المجالات	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة تثمين ممارسات التقييم
المعتقدات السلوكية	3.94	.50	%78.9	مرتفعة
المعتقدات المعيارية	3.65	.46	%73.1	مرتفعة
التحكم الواعي المدرك	3.88	.57	%77.8	مرتفعة
النية السلوكية	14.1	.65	%82.2	مرتفعة
الدرجة الكلية	3.87	.44	%77.4	مرتفعة

يتضح من الجدول (4) أن أعضاء هيئة التدريس يثمنون ممارسات التقييم التقليدي والبديل بنسب مرتفعة؛ استنادًا لمعتقداتهم السلوكية، التي تتضمن الاتجاه والإيمان بأهمية التنويع في ممارسات التقييم التقليدي والبديل، بالإضافة إلى معتقداتهم المعيارية التي تمثل إدراك ووعي المدرس للتوقعات السلوكية من قبل المحيطين في الوسط الأكاديمي من زملاء وطلبة، الذي يشكلون قوة تأثير ضاغطة على المدرس باتجاه ممارسات أشكال التقييم المختلفة أو عكس ذلك. والتحكم المدرك التي تمثل معتقدات المدرس حول كفاءته الذاتية وامكانيته وقدرته على استخدام أشكال ممارسات التقييم. والنية السلوكية التي تمثل توجه وعزم المدرس لاستخدام أشكال التقييم؛ حيث أعلى تثمين "للنوايا السلوكية"، ثم " المتقدات السلوكية"، ثم "معتقدات السيطرة"، ثم "المعتقدات المعيارية(الذاتية) ".

نتائج السؤال الثالث: هل تختلف درجة استخدام المدرس الجامعي لأشكال التقييم التقليدية والبديلة؛ باختلاف متغيرات (جنس المدرس، وكليته، ورتبته الأكاديمية، وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي، وعدد الدورات التدريبية في مجال التقييم)؟

الجدول (5) نتائج اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لفحص الفروق في متوسطات مجالات التقييم التقليدي والبديل، تبعًا لمتغير جنس المدرس

مجالات التقييم	الجنس/ المتوسطات			
	ذكور (ن= 261)	إناث (ن= 87)	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الاختبارات الموضوعية	2.63	2.58	-.52	.59
الاختبارات المقالية	2.93	3.02	.80	.42
التقييم الذاتي	2.45	2.51	.44	.65
مشروعات الطلبة	3.61	3.71	.69	.49
تقييم الأقران	2.95	2.99	.26	.79
التقييم بالملاحظة	3.29	3.29	.00	.99
الواجبات البيتية	03.7	3.68	-.11	.91

تظهر نتائج الجدول (5) أن ممارسة أشكال التقييم التقليدي والبديل لا تختلف باختلاف جنس المدرس، وهذا يشير إلى أن ممارسة أشكال التقييم المختلفة متقاربة لدى المدرسين والمدرسات، وإن كل من المدرسين المدرسات في الجامعة يفضلوا بنفس المستوى استخدام أدوات واستراتيجيات التقييم التقليدي (التقييم المعتمد على الورقة والقلم) وأدوات واستراتيجيات التقييم البديل (التقييم بغير الاختبارات).

الجدول (6) نتائج اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لفحص الفروق في متوسطات مجالات التقييم التقليدي والبديل، تبعًا لمتغير نوع الكلية

مجالات التقييم	الكلية /المتوسطات		T	Sig
	علمية (ن= 88)	إنسانية (ن= 260)		
الاختبارات الموضوعية	2.76	2.57	-1.72	.08
الاختبارات المقالية	2.84	3.00	1.36	.17
التقييم الذاتي	2.48	2.47	-.07	.94
مشروعات الطلبة	3.69	3.61	-.51	.60
تقييم الأقران	3.03	2.94	-.70	.48
التقييم بالملاحظة	3.38	3.26	-.89	.37
الواجبات البيتية	3.80	3.65	-1.20	.23

أظهرت نتائج الجدول (6) أن ممارسات أشكال التقييم التقليدي والبديل لا تختلف باختلاف نوع كلية المدرس وهذا يشير إلى أن ممارسة أشكال التقييم المختلفة متقاربة لدى أعضاء هيئة التدريس في مختلف الكليات العلمية والإنسانية؛ بالرغم من أن درجة استخدام الاختبارات الموضوعة لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية قد جاء أعلى من درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية، التي بدورها جاءت درجة استخدامها للاختبارات المقالية أعلى من الكليات العلمية.

الجدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في متوسطات مجالات التقييم التقليدي والبديل، تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية للمدرس

مجالات التقييم	الرتبة الأكاديمية /المتوسطات				f	Sig
	محاضر (ن= 89)	مساعد (ن= 112)	مشارك (ن= 100)	أستاذ (ن= 47)		
الاختبارات الموضوعية	2.57	2.55	2.75	2.63	1.00	.39
الاختبارات المقالية	3.02	2.76	3.04	3.08	2.30	.07
التقييم الذاتي	2.65	2.43	2.48	2.13	2.59	.05
مشروعات الطلبة	3.76	3.57	3.64	3.48	.70	.55
تقييم الأقران	3.20	2.87	2.91	2.74	2.57	.05
التقييم بالملاحظة	3.38	3.15	3.35	3.29	.92	.43
الواجبات البيتية	3.75	3.58	3.76	3.65	.75	.52

أظهرت نتائج الجدول (7) أن ممارسات أشكال التقييم التقليدي والبديل لا تختلف باختلاف الرتبة الأكاديمية للمدرس وهذا يشير إلى أن ممارسة أشكال التقييم المختلفة متقاربة لدى أعضاء هيئة التدريس في مختلف رتبهم الأكاديمية.

الجدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في متوسطات مجالات التقييم التقليدي والبديل، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس الجامعي

مجالات التقييم	سنوات الخبرة في التدريس/ المتوسطات				f	Sig
	أقل من 5 (ن= 46)	من 5-9 (ن=80)	10-14 (ن= 118)	15 فأكثر (ن= 104)		
الاختبارات الموضوعية	2.54	2.48	2.68	2.69	1.19	.31
الاختبارات المقالية	2.91	2.86	2.93	3.08	.89	.44
التقييم الذاتي	2.53	2.34	2.41	2.61	1.17	.32

مجالات التقييم	سنوات الخبرة في التدريس/ المتوسطات				f	Sig
	أقل من 5 (ن= 46)	من 5–9 (ن=80)	10–14 (ن= 118)	15 فأكثر (ن= 104)		
مشروعات الطلبة	3.84	3.50	3.67	3.61	.84	.47
تقييم الأقران	3.10	2.87	2.98	2.95	.46	.70
التقييم بالملاحظة	3.27	3.23	3.27	3.38	.35	.78
الواجبات البيتية	3.74	3.56	3.75	3.71	.64	.58

يتبين من الجدول (8) عدم اختلاف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأشكال التقييم التقليدي والبديل؛ باختلاف سنوات الخبرة في التدريس الجامعي، وهذا يدل على أن عنصر الخبرة في التدريس الجامعي لا تؤثر في درجة استخدام المدرس أشكال التقييم التقليدي والبديل. بالرغم من التفوق الطفيف لممارسات التقييم المختلفة لأعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الأكثر في التدريس الجامعي.

الجدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في متوسطات مجالات التقييم التقليدي والبديل، تبعًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التقييم

مجالات التقييم	عدد الدورات في مجال التقييم/ المتوسطات			f	Sig
	لم أحضر نهائيًا (ن= 46	5 (ن= 206	أكثر من 5 (ن= 96)		
الاختبارات الموضوعية	512.	2.62	2.66	.47	.62
الاختبارات المقالية	2.68	2.90	3.20	5.76	**.00***
التقييم الذاتي	2.26	2.42	2.68	2.97	.051
مشروعات الطلبة	3.26	3.59	3.89	4.77	**.01***
تقييم الأقران	2.90	2.88	3.16	2.32	.10
التقييم بالملاحظة	3.02	3.22	3.58	5.89	**.00***
الواجبات البيتية	3.65	3.66	3.77	.44	.64

يتضح من الجدول (9) وجود اختلاف في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس ل " الاختبارات المقالية"، و"مشروعات الطلبة"، و"التقييم بالملاحظة"؛ باختلاف عدد الدورات التي تلقاها المدرس في مجال التقييم. ولمعرفة مصادر الاختلافات أجري اختبار توكي للمقارنات البعدية، كما مبين في الجدول (10).

الجدول (10) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمتوسطات ممارسات أشكال التقييم التقليدي والبديل " الاختبارات المقالية، ومشروعات الطلبة، والتقييم بالملاحظة" تبعًا لمتغير عدد الدورات في مجال التقييم

مجالات التقييم	عدد الدورات في مجال التقييم	1– 5	أكثر من 5
الاختبارات المقالية	لم أحضر نهائيًا	-.22	-.51*
	1– 5		-.29*
مشروعات الطلبة	لم أحضر نهائيًا	-.32	-.62*
	1– 5		-.29
التقييم بالملاحظة	لم أحضر نهائيًا	-.19	-.55*
	1– 5		-.36*

يتبين من الجدول (10) أن الفروقات الثنائية بين متوسطات درجة ممارسة أشكال التقييم " الاختبارات المقالية، ومشروعات الطلبة، والتقييم بالملاحظة" لدى أعضاء هيئة التدريس تبعًا لعدد الدورات التدريبية في مجال التقييم دالة إحصائيا ولصالح الحاصلين على أكثر من خمس دورات مقارنة بغير الحاصلين على دورات، أو بالحاصلين على دورات أقل خمس دورات. وهذا يدل أنه كلما زادت عدد الدورات التدريبية في مجال التقييم؛ زادت درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس للاختبارات المقالية، ومشروعات الطلبة، والتقييم بالملاحظة، الأمر الذي يشير إلى تأثير عنصر الدورات التدريبية في زيادة تثمين واستخدام المدرس لأشكال مختلفة من استراتيجيات وأدوات التقييم بالاختبارات والتقييم بغير الاختبارات. الأمر الذي يدل على أهمية الدورات والورش التدريبية لرفع وتحسين مستوى الممارسات التقييمية المختلفة لأعضاء هيئة التدريس.

نتائج السؤال الرابع: ما مقدار إسهام مكونات نموذج السلوك المخطط (المعتقدات السلوكية، والمعتقدات المعيارية، والتحكم المدرك، والنية السلوكية) في تفسير استخدام المدرس الجامعي للممارسات التقييمية التقليدية والبديلة؟

الجدول (11) معاملات الارتباط بيرسون بين مجالات التقييم التقليدي والبديل وبين عناصر نظرية السلوك المخطط

أشكال التقييم / عناصر السلوك المخطط	الاختبارات الموضوعية	الاختبارات المقالية	التقييم الذاتي	مشروعات الطلاب	تقويم الاقران	التقييم بالملاحظة	الواجبات البيتية	التقييم التقليدي	التقييم البديل
المعتقدات السلوكية	.184*	.173*	.256**	.386**	.307**	.471**	.598**	.217**	.532**
المعتقدات المعيارية	.274**	.278**	.243**	.253**	.324**	.359**	.423**	.332**	.417**
التحكم المدرك	.078	.065	.107	.307**	.198**	.321**	.454**	.088	.370**
النية لسلوكية	.060	.182*	.254**	.438**	.310**	.475**	.586**	.123	.543**

*: دالة إحصائيًا عند مستوى α>05.، **: دالة إحصائيًا عند مستوى α>01.

تظهر النتائج في الجدول (11) معاملات الارتباط بيرسون بين درجة ممارسة أشكال التقييم التقليدي والبديل، وعناصر نظرية السلوك المخطط، التي تعكس العوامل تؤثر في نية وعزم المدرس وتثمينه لممارسة أشكال التقييم التقليدي والبديل، حيث جاءت معظم معاملات الارتباط طردية موجبة ودالة إحصائيًا؛ باستثناء ارتباط "الاختبارات الموضوعية، والمقالية، والتقييم الذاتي" بعنصر " التحكم الواعي المدرك"، وارتباط "الاختبارات الموضوعية"، و"الدرجة الكلية على التقييم التقليدي" بالنية السلوكية؛ فقد جاءت معاملات ارتباطها ضعيفة وغير دالة إحصائيًا.

الجدول (12) نتائج تحليل الانحدار الهرمي لممارسات أشكال التقييم التقليدي والبديل على مكونات السلوك المخطط

أشكال التقييم التقليدي والبديل (المتنبأ بها)	نسبة التباين المفسر التراكمية	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية لقيمة (ف)	عناصر السلوك المخطط (المتنبئات)	قيمة بيتا المعيارية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية لمعامل الانحدار
الاختبارات الموضوعية	.094	1.22	.270	المعتقدات السلوكية	.130	1.281	.202
				المعتقدات المعيارية	**.306**	3.255	**.001**
				التحكم المدرك	.091-	-.888	.376
				النية السلوكية	.114-	-1.106	.270
الاختبارات المقالية	.103	2.13	.146	المعتقدات السلوكية	.031	.306	.760
				المعتقدات المعيارية	**.302**	3.228	**.001**
				التحكم المدرك	**.214-**	-2.099	**.037**
				النية السلوكية	.150	1.462	.146
مشروعات الطلاب	.215	12.0	.001	المعتقدات السلوكية	**.202**	2.144	**.033**
				المعتقدات المعياري	.024-	-.278	.781
				التحكم المدرك	.006-	-.067	.947

أشكال التقييم التقليدي والبديل (المتنبأ بها)	نسبة التباين المفسر التراكمية	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية لقيمة (ف)	عناصر السلوك المخطط (المتنبئات)	قيمة بيتا المعيارية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية لمعامل الانحدار
				النية السلوكية	**.332**	3.465	**.001**
التقييم الذاتي	.110	4.34	.039	المعتقدات السلوكية	.150	1.493	.137
				المعتقدات المعيارية	.162	1.736	.084
				التحكم المدرك	**-.203**	-1.998	**.047**
				النية السلوكية	**.212**	2.084	**.039**
تقويم الأقران	.148	4.07	.045	المعتقدات السلوكية	.132	1.350	.179
				المعتقدات المعيارية	**.215**	2.351	**.020**
				التحكم المدرك	-.123	-1.239	.217
				النية السلوكية	**.201**	2.018	**.045**
التقييم بالملاحظة	.285	12.2	.001	المعتقدات السلوكية	**.276**	3.077	**.002**
				المعتقدات المعيارية	.091	1.087	.278
				التحكم المدرك	-.090	-.989	.324
				النية السلوكية	**.319**	3.494	**.001**
الواجبات البيتية	.438	17.7	.000	المعتقدات السلوكية	**.363**	4.560	**.000**
				المعتقدات المعيارية	.042	.565	.573
				التحكم المدرك	.006	.074	.941
				النية السلوكية	**.341**	4.211	**.000**
كلي				المعتقدات السلوكية	.114	1.153	.251
تقويم تقليدي	.129	.066	.797	المعتقدات المعيارية	**.367**	3.977	**.000**
				التحكم المدرك	-.161	-1.606	.110
				النية السلوكية	-.026	-.258	.797
كلي				المعتقدات السلوكية	**.299**	3.547	**.001**
تقويم بديل	.370	18.2	.000	المعتقدات المعيارية	.117	1.488	.139
				التحكم المدرك	-.099	-1.158	.249
				النية السلوكية	**.366**	4.273	**.000**

يتبين من الجدول (12) أن نسب التنبؤ التراكمية لعناصر السلوك المخطط (المعتقدات السلوكية، والمعيارية، ومعتقدات السيطرة، والنية السلوكية)؛ بممارسة أعضاء هيئة التدريس لأشكال التقييم البديل (الدرجة الكلية) قد بلغت (37%)، وهي دالة إحصائيًا، حيث ساهمت " المعتقدات السلوكية، والنية السلوكية " فقط بالتنبؤ –من خلال قيم بيتا المعيارية لمعامل الانحدار– باستخدام وممارسة أعضاء هيئة التدريس لأشكال التقييم البديل. وهذا يشير إلى أن استخدام المدرس للتقويم البديل يزيد (0.299) وحدة معيارية عند زيادة المعتقدات السلوكية وحدة معيارية واحدة، و(0.336) وحدة معيارية عند زيادة النية السلوكية للمدرس حول ممارسة التقييم البديل وحدة معيارية واحدة.

أما نسبة التنبؤ بالتقييم التقليدي (الدرجة الكلية) فقد بلغت (12.9%) وهي غير دالة إحصائيًا، حيث ساهمت " المعتقدات المعيارية" فقط بالتنبؤ –من خلال قيمة بيتا المعيارية لمعامل الانحدار– بممارسة أعضاء هيئة التدريس للتقويم التقليدي. وهذا يشير إلى أن استخدام المدرس للتقويم التقليدي يزيد (0.367) وحدة معيارية عند زيادة المعتقدات المعيارية وحدة معيارية واحدة.

وبلغت نسبة التباين التراكمية لتنبؤ عناصر السلوك المخطط ب " بالاختبارات المقالية "(10.3%)، وهي غير دالة إحصائيًا؛ إذ ساهمت " المعتقدات المعيارية، ومعتقدات السيطرة " فقط بالتنبؤ–من خلال قيمة بيتا المعيارية لمعامل الانحدار– باستخدام وممارسة أعضاء هيئة التدريس " للاختبارات المقالية ". وهذا يشير إلى أن استخدام المدرس للاختبارات المقالية يزيد (0.302) وحدة معيارية عند زيادة المعتقدات المعيارية وحدة معيارية واحدة، و(0.214) وحدة معيارية عند زيادة معتقدات السيطرة للمدرس حول استخدام الاختبارات المقالية وحدة معيارية واحدة.

كما بلغت نسبة التباين التراكمية لتنبؤ عناصر السلوك المخطط ب " بالاختبارات الموضوعية "(9.4%)، وهي غير دالة إحصائيًا؛ إذ ساهمت " المعتقدات المعيارية " فقط بالتنبؤ –من خلال قيمة بيتا المعيارية لمعامل الانحدار– باستخدام وممارسة أعضاء هيئة التدريس " للاختبارات الموضوعية". وهذا يشير إلى أن استخدام المدرس للاختبارات الموضوعية يزيد (0.306) وحدة معيارية عند زيادة المعتقدات المعيارية وحدة معيارية واحدة.

وجاءت أعلى نسبة تنبؤ تراكمية لعناصر السلوك المخطط بأشكال التقييم البديل ل " الواجبات البيتية" بنسبة تنبؤ تراكمية (43.8%)؛ حيث ساهمت " المعتقدات السلوكية، والنية السلوكية " فقط بالتنبؤ–من خلال قيمة بيتا المعيارية لمعامل الانحدار– باستخدام وممارسة أعضاء هيئة التدريس " للواجبات البيتية". وهذا يشير إلى أن استخدام المدرس للواجبات البيتية يزيد (0.363) وحدة معيارية عند زيادة المعتقدات السلوكية وحدة معيارية واحدة، و(0.341) وحدة معيارية عند زيادة النية السلوكية للمدرس حول ممارسة الواجبات البيتية وحدة معيارية واحدة.

وبلغت نسبة التباين التراكمية لتنبؤ عناصر السلوك المخطط ب " التقييم بالملاحظة"(28.5%)، وهي دالة إحصائيًا؛ إذ ساهمت " المعتقدات السلوكية، والنية السلوكية " فقط بالتنبؤ –من خلال قيمة بيتا المعيارية لمعامل الانحدار– باستخدام وممارسة أعضاء هيئة التدريس " للتقويم بالملاحظة". وهذا يشير إلى أن استخدام المدرس للتقويم بالملاحظة يزيد (0.276) وحدة معيارية عند زيادة المعتقدات السلوكية وحدة معيارية واحدة، و(0.319) وحدة معيارية عند زيادة النية السلوكية للمدرس حول ممارسة التقييم بالملاحظة وحدة معيارية واحدة.

أما نسبة التباين التراكمية لتنبؤ عناصر السلوك المخطط ب " مشروعات الطلبة" فقد بلغت (21.5%)، وهي دالة إحصائيًا؛ إذ ساهمت " المعتقدات السلوكية، والنية السلوكية " فقط بالتنبؤ –من خلال قيمة بيتا المعيارية لمعامل الانحدار– باستخدام وممارسة أعضاء هيئة التدريس " لمشروعات الطلبة"، وهذا يشير إلى أن استخدام المدرس للتقويم بمشروعات الطلبة يزيد (0.20) وحدة معيارية عند زيادة المعتقدات السلوكية وحدة معيارية واحدة، و(0.332) وحدة معيارية عند زيادة النية السلوكية للمدرس حول ممارسة التقييم بمشروعات الطلبة وحدة معيارية واحدة.

كما جاءت نسبة التباين التراكمية لتنبؤ عناصر السلوك المخطط ب " تقويم الأقران " (14.8%)، وهي دالة إحصائيًا؛ إذ ساهمت " المعتقدات المعيارية، والنية السلوكية " فقط بالتنبؤ –من خلال قيمة بيتا المعيارية لمعامل الانحدار– باستخدام وممارسة أعضاء هيئة التدريس " لتقويم الأقران"، وهذا يشير إلى أن استخدام المدرس لتقويم الأقران يزيد (0.215) وحدة معيارية عند زيادة المعتقدات المعيارية وحدة معيارية واحدة، و(0.201) وحدة معيارية عند زيادة النية السلوكية للمدرس حول ممارسة تقويم الطلبة وحدة معيارية واحدة.

وبلغت نسبة التباين التراكمية لتنبؤ عناصر السلوك المخطط ب " التقييم الذاتي"(11%)، وهي دالة إحصائيًا؛ إذ ساهمت " المعتقدات معتقدات السيطرة، والنية السلوكية " فقط بالتنبؤ–من خلال قيمة بيتا المعيارية لمعامل الانحدار– باستخدام وممارسة أعضاء هيئة التدريس " للتقويم الذاتي"، وهذا يشير إلى أن استخدام المدرس للتقويم الذاتي يزيد (0.203) وحدة معيارية عند زيادة معتقدات السيطرة وحدة معيارية واحدة، و(0.212) وحدة معيارية عند زيادة النية السلوكية للمدرس حول ممارسة التقييم الذاتي وحدة معيارية واحدة.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج السؤال الأول أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون أشكال واستراتيجيات التقييم البديل المختلفة أكثر من استخدام التقييم التقليدي، وعلى رأسها الواجبات البيتية، التي تعد الأسهل في الاستخدام من قبل المدرس؛ كتكليف الطالب بحل واجب بيتي وهو ما اعتاد عليه المدرس والطالب، سواء كانت واجبات التحضير أو واجبات التطبيق والتمرين أو واجبات التوسع في النشاطات. أما مشروعات الطلبة فهي من أهم أشكال التقييم البديل التي تتيح للطالب الفرصة لإعداد مشروع مرتبط بالمساق الدراسي، يمكنه من تطبيق مهاراته على أرض الواقع، استنادًا لفلسفة التعلم بالممارسة، والتعلم القائم على المشروع الذي يدمج بين المعرفة والتطبيق من أجل الوصول إلى تحقيق التعلم البنائي، وتنمية القدرة على التفكير الناقد وحل المشكلات؛ حيث يرتبط هذا التوجه بفلسفة جامعة البلقاء التطبيقية في التركيز على الجانب التطبيقي لتنمية مهارات الطلبة في مختلف تخصصاتهم. وقد انسجمت هذه النتيجة مع دراستي (الناجي، 2018؛ البرصان، الرويس، عبد الفتاح، 2015).

أظهرت نتائج السؤال الثاني أن أعضاء هيئة التدريس قد أولو اهتمامًا وتثمينًا عاليًا لممارسات التقييم التقليدي والبديل استنادًا لعناصر نظرية السلوك المخطط؛ حيث جاءت النية السلوكية بأعلى تقدير، وهذا يدل على العلاقة السببية بين عناصر السلوك

المخطط، التي تعمل عناصرها؛ كعوامل شخصية واجتماعية تقود المدرس نحو تشكيل النية السلوكية، التي بدورها تقود للسلوك الفعلي والمتمثل بممارسة أشكال التقييم المختلفة بناءً على تخطيط وقصد ذاتي. فالمعتقدات السلوكية المتمثلة بالاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات وأدوات التقييم المختلفة، والمعتقدات المعيارية والمتمثلة بالتوقعات الاجتماعية من سلوك المدرس وتأثير الوسط الاجتماعي، ومعتقدات السيطرة والمتمثلة بتصورات المدرس حول كفاءته وقدرته على استخدام أشكال التقييم المختلفة؛ كلها عوامل ذاتية أدت إلى الممارسة الفعلية، وهذا ما أشارت له الدراسات بتفسير العلاقة السببية بين تلك العوامل والنية السلوكية التي تسبق السلوك الفعلي، حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سعيد، 2015). وهذا يشير إلى أن تثمين المدرس وتقديره لممارسات التقييم المختلفة نابعة من عوامل اجتماعية وشخصية تدل على وعي وإدراك وتوجه المدرس المقصود، والمبني على تفكير بعيدًا عن الفعل التلقائي؛ إذ ينسجم هذا التفسير مع ميل نظرية السلوك المخطط نحو افتراض مفاده " أننا نمعن في التفكير إذا كنا نريد، ونستطيع أن نفعل، وندرك اعتقاد الآخرين عنا إذا فعلنا ذلك"(Robin,2019).

أظهرت نتائج سؤال الدراسة الثالث أن ممارسة أشكال التقييم التقليدي والبديل لا تختلف باختلاف متغيرات جنس المدرس، ونوع كليته، ورتبته الأكاديمية، والخبرة في التدريس الجامعي. ونظرًا إلى شيوع الممارسات المختلفة لدى أعضاء هيئة التدريس من اختبارات مقاليه وموضوعية، ومشروعات الطلبة، والتقييم الذاتي والواجبات البيتية، إيمانًا من أعضاء هيئة تدريس ذكورًا وإناثًا على حد سواء بأهمية التنويع بأدوات تقييم الطلبة، وإتاحة الفرص لهم للتعرض لمواقف تقييم متعددة، وصولًا لتكوين صورة كلية حول أداء الطلبة. وقد تعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الناجي، 2018؛ البرصان والرويس وعبد الفتاح،2015)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في الممارسات التقييمية تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث؛ حيث تناولت الدراسات الممارسات التقييمية تبعًا لعدد من المتغيرات، أما الدراسة الحالية فقد تناولت الممارسات التقييمية التقليدية والبديلة في ضوء نظرية السلوك المخطط، التي تبحث في العوامل الذاتية والشخصية التي قد تؤثر في نية المدرس وبالتالي الممارسة الفعلية. وعلى الرغم من عدم وجود اختلاف دال إحصائيًا في درجة استخدام أشكال التقييم المختلفة تبعًا لمتغير نوع كلية المدرس(علمية أو إنسانية)؛ إلا أن النتائج أظهرت تفوقًا طفيفًا لمدرسي الكليات الإنسانية على الكليات العلمية في استخدام الاختبارات المقالية، وهذا يرتبط بطبيعة التخصصات الإنسانية، التي تغلب عليها الطابع الأدبي، التي تقيم أداء طلبتها من خلال التعبير اللفظي والكتابي، للتحقق من اكتسابهم للمهارات المطلوبة، وعلى خلاف التخصصات العلمية، التي تفوقت فيها أشكال التقييم (الاختبارات الموضوعية، والتقييم الذاتي، ومشروعات الطلبة، وتقييم الأقران، والتقييم بالملاحظة، والواجبات البيتية)، وقد جاءت الواجبات البيتية ومشروعات الطلبة الأعلى مقارنة مع الأشكال الأخرى، مما يدل على تركيز التخصصات العلمية على الجوانب التطبيقية والعملية في تقييم أداء طلابها. كما أن عدم اختلاف درجة ممارسة أشكال التقييم المختلفة باختلاف الرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي؛ يرتبط بمهام المدرس في: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، بغض النظر عن رتبته الأكاديمية وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي؛ إذ يتحتم عليه استخدام استراتيجيات وأشكال التقييم المختلفة؛ باعتباره محاضرًا يقوم بمهامه التدريسية والتقييمية بغض النظر عن رتبته الأكاديمية أو جنسه أو سنوات خبرته، وذلك استنادًا لنظام التدريس الجامعي.

كما أظهرت وجود فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأشكال التقييم: " الاختبارات المقالية"، و"مشروعات الطلبة"، و"التقييم بالملاحظة"؛ تبعًا لمتغير عدد الدورات التي تلقاها المدرس في مجال التقييم ولصالح الحاصلين على أكثر من خمس دورات مقارنة بغير الحاصلين على دورات، أو بالحاصلين على دورات أقل خمس دورات. وهذا يشير إلى الأثر البالغ لعنصر الدورات التدريبية في مجال التقييم على نحو عام وفي مجال الاختبارات المقالية، ومشروعات الطلبة، والتقييم بالملاحظة في زيادة اهتمام رغبة أعضاء هيئة التدريس في استخدام تلك الأشكال من التقييم؛ حيث اعتاد المدرس على الاختبارات المقالية أنها الأساس في تقييم أداء الطلبة خاصة في الاختبارات النهائية، أما مشروعات الطلبة فترتبط بالتخصصات ذات الطبيعة التطبيقية والتقنية؛ الأمر ربما يفرض على المدرس على استخدام التقييم بالمشروعات الطلابية والملاحظة؛ باعتبارها شكلًا هامًا من أشكال التقييم المرتبط بالممارسة والتطبيق الميداني.

أما نتائج السؤال الرابع فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي الهرمي أن نظرية السلوك المخطط قد فسّرت نسبة دالة إحصائيًا من التباين في ممارسات التقييم البديل المستندة إلى: الواجبات البيتية، الملاحظة، المشروعات، وتقييم الأقران والتقييم الذاتي. وكانت المعتقدات السلوكية، والنية السلوكية هي أكثر عناصر السلوك المخطط تنبؤًا بممارسات التقييم البديلة. وهذا يقود إلى نتيجة عامة مفادها أن معتقدات المدرس حول كفاءته الذاتية، ووعيه وادراكه لتوقعات الوسط الأكاديمي، واتجاهه وإيمانه، ونيته وعزمه، وتثمينه لأهمية استخدام والتنويع في ممارسات التقييم التقليدي والبديل؛ ترتبط بالسلوك الفعلي للمدرس الذي يتمثل باستخدام أشكال التقييم التقليدي والبديل على أرض الواقع.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات (Yan,2014; Karaman& Şahin,2017 ;المزروع، 2014 ; بشقة،2015)؛ حيث حللت دراسة (بشقة) الصفة التنبئُية والسببية لنظرية السلوك المخطط بين الاتجاه والسلوك، والأمر الذي يستوجب الكشف عن مقدار تأثير واسهام التخطيط المسبق للسلوك" معتقدات المدرس السلوكية، والمعيارية، ومعتقدات السيطرة الذاتية، والنية السلوكية"، في التنبؤ السلوك الفعلي للمدرس: استخدام أشكال التقييم التقليدي والبديل" الاختبارات الموضوعية، والمقالية، والتقييم الذاتي، ومشروعات الطلبة، وتقويم الأقران، والتقييم بالملاحظة، والواجبات البيتية". وهو ما سعت له الدراسة من خلال استخدام تحليل الانحدار الهرمي.

وبالنظر لعناصر السلوك المخطط كمتنبئات بممارسة المدرس الجامعي لأشكال التقييم التقليدي، نجد أن "المعتقدات المعيارية، ومعتقدات السيطرة" هي التي تنبأت باستخدام المدرس للاختبارات المقالية والموضوعية، التي تشير إلى المعيار الذاتي ودافع المدرس للامتثال للنماذج والنمط السائد، التي تمثل تأثير الوسط الأكاديمي، والسير على ما هو متعارف عليه، وإدراك المدرس لكفاءته الذاتية لاستخدام الاختبارات المقالية والموضوعية، وأن استجابة المدرس لاستخدام الاختبارات المقالية الموضوعية ارتبطت بعوامل اعتقاد المدرس للامتثال لما هو شائع ومعروف ومستخدم في تقويم أداء الطلبة بالاختبارات المقالية والموضوعية، واعتقاده حول كفاءته الذاتية وقدرته على استخدام الاختبارات المقالية والموضوعية؛ حيث اعتاد المدرس على استخدام الاختبارات المقالية الموضوعية التي تعد الأساس في تقييم أداء الطلبة خاصة في الاختبارات النهائية، التي يؤكد نظام التقييم في الجامعات على استخدامها، لذلك جاءت المعتقدات المعيارية كمتنبئ باستخدامها. وهذا يثبت ما أشارت له الدراسات في علم النفس الاجتماعي في أن المواقف، والاتجاهات، والتوقعات الذاتية تتنبأ بالسلوك الفعلي (Myers and Abell and Jackie,2014). وقد اتفقت هذه النتيجة على نحو عام مع نتائج دراسات (العنزي،2017؛ بشقة،2015؛ سعيد،2015؛ Yan,2014).

أما المتنبئات في أشكال التقييم البديل فقد انحصرت بالمعتقدات السلوكية، والنية السلوكية، التي تنبأت باستخدام المدرس للواجبات البيتية، والتقييم بالملاحظة، وتقويم الأقران، ومشروعات الطلبة، والتقييم الذاتي؛ حيث ترتبط المعتقدات السلوكية بموقف واتجاه المدرس نحو استخدام أشكال التقييم البديل؛ حيث توافقت هذه النتيجة مع افتراض نظرية السلوك المخطط حول توقع السلوك؛ فكلما كان الموقف قويًا ونابعًا من الوعي والتفكير بعيدًا عن التلقائية، ومرتبطًا بالسلوك؛ كان التنبؤ بالسلوك أفضل. (Myers and Abell and Jackie,2014).

وتؤكد النية السلوكية هذا التفسير، فمن المنظور النظري لنظرية السلوك المخطط؛ باعتبار النية السلوكية محصلة عناصر السلوك المخطط "موقف واتجاه والمدرس نحو ممارسات التقييم، وتأثير المحيط الاجتماعي الذي يسهل أو يعيق استخدام أشكال مختلفة من التقييم، وإدراك المدرس لإمكانيته وكفاءته الذاتية، وقدرته على استخدام أشكال التقييم البديل". جميع هذه العوامل تؤدي إلى نية وقصد وعزم المدرس التي تسبق السلوك الفعلي لاستخدام أشكال التقييم البديل والتنويع فيها، التي تعكس في محصلتها النهائية تثمينه وإيمانه بأهمية استخدام أشكال وأساليب متنوعة في تقويم أداء الطلبة.

خلاصة القول إن عناصر نظرية السلوك المخطط تنبأت بممارسة المدرس لأساليب التقييم المختلفة؛ حيث اجتزأت نسبة تباين مفسّر من ممارسة المدرس لأشكال التقييم والتقييم البديل تحديدًا، وخاصة المعتقدات السلوكية والنية السلوكية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Lenski & Richter& Lüdtke,2019؛ الفريح،2015؛ Yan,2014؛ بشعة،2015؛ العنزي،2017). التي استخدمت نظرية السلوك المخطط في تفسير والتنبؤ بأداء أعضاء هيئة التدريس وممارساتهم التدريسية والتقييمية. وعليه فإن هذه الدراسة توصي باستخدام عناصر نظرية السلوك المخطط في التنبؤ بمدى واسع من الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء عدد من المتغيرات المرتبطة بالمدرس؛ كالكفاءة الذاتية، والاتجاهات نحو ممارسات التدريس والتقييم.

قائمة المصادر والمراجع

أمبوسعيدي، عبد الله و سليم، محمد.(2012). معتقدات الطلبة المعلمين(تخصص العلوم) بجامعة السلطان قابوس نحو استخدام التعلم التعاوني في ضوء نظرية السلوك المخطط. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(2)،425- 449.

البرصان، إسماعيل؛ والرويس، عبد العزيز؛ وعبد الفتاح، فيصل.(2015). الممارسات التقيمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16(2)، 93-122.

بشقة، عزالدين.(2015). تحليل نقدي للصفة التنبؤية والسببية وقابلية الدحض لنظريتي العلاقة بين الاتجاه السلوك: نظرية السلوك

المعقول، ونظرية السلوك المخطط. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، (14)، 225-252.
البلوشي، سليمان؛ والرواحي، ناصر (2011).معتقدات معلمي التربية البدنية والعلوم في سلطنة عمان حول التعلم التعاوني باستخدام نظرية السلوك المخطط. المجلة التربوية، 26 (101)، 285-322.
تيغزة،إمحمد وعبد الفتاح، فيصل، والسعدوي، عبد الله والتركي، عثمان.(2015). الممارسات التقويمية لمعلمي العلوم بمرحلة التعليم المتوسط في ضوء تصنيف الأداء حسب الاختبارات الدولية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. 9 (1)، 160-178.
سعيد، عباس.(2015). تأثير نظرية السلوك المخطط في الأداء التنظيمي عبر مشاركة المعرفة، بحث استطلاعي لأراء أعضاء هيئة التدريس في كلية المأمون. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإقتصادية والإدارية، 7(13)، 348-382.
سنومان، جاد و ماكون، ريك (2019). تطبيقات علم النفس في مجال التدريس. (ترجمة أحمد الغرايبة) الرياض: دار جامعة الملك سعود (2014).
الشرعة، نايل؛ وظاظا، حيدر .(2013).استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو إنموذج شامل متكامل. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 13(2)، 73-104.
علام، صلاح الدين. (2010). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
العنزي، عبد المجيد.(2017). تطبيق نظرية السلوك المخطط لدراسة العوامل التي تؤثر في ميول الأكاديميين تجاه استخدام التقييم الإلكتروني كأدوات تقييم المقررات الإلكترونية. مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية، 3(2)،191-207.
عودة، أحمد. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل، أربد، الأردن.
الفريح، سعاد.(2015). تقصي نوايا الطالبات المعلمات في تبني تطبيقات الويب (2.0) في تدريسهن في المستقبل باستخدام النظرية التفسيرية للسلوك المخطط. مجلة العلوم التربوية، 27(1)، 323- 247.
المزروع، هيا.(2014). اعتقادات وممارسات التقييم التكويني لدى معلمات العلوم. المجلة التربوية،22(2)، 279-315.
الناجي، عبد السلام.(2018). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لاستراتيجيات التقييم الواقعي وأدواته. رابطة التربويين العرب، دراسات عربية في التربية وعلم النفس.العدد (101)،43-66.

References

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), Action-control: From cognition to behavior (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 179-21.

Ajzen, I.(2002).Perceived Behavioral Control, Self□Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior1.Journal of Applied Social Psychology, 32(2),665-884.

Al-baluoshi, Soliman & Al rawahi, Naser.(2011). Investigating Omani physical education and science teachers' beliefs in cooperative learning using the theory of planned behavior. The Educational Journal, 26(101), p 285-322.

Albursan, Ismael & Alrwais, AbdulAziz. & Abdelfattah, Faisal.(2015).Formative and Summative Evaluation Practices for the Intermediate Mathematics Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Educational and Psychological Sciences. 16(2), p93-122.

Alenezi , Abdulhameed.(2017). Applying Theory of Planned Behavior TPB to Investigate Factors Affecting Academic Staffs' Intention Toward Using E-assessment as Evaluation Tools in Online Courses. Al-Jouf University Journal of Social Sciences,3(2),P 191-207.

AL-Furaih , Suad (2015). Investigating the Intentions of Student Teachers to Adopt Web 2.0 Applications in their Teaching in the Future Using Decomposed Theory of Planed Behavior (DTPB). Journal of Educational Sciences,27(1),P 223-347.

Allam, Salahdeen. (2010). Educational measurement and evaluation in the teaching process. 3rd Edition, House of Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Al-Mazrou, Haya.(2014). Beliefs and practices of formative assessment of science teachers. Journal of Educational Sciences, 22 (2), 279-315.

Alnaji , Abdulssalam.(2018). The Degree of the Staff Members in College of Education at Prince Sattam bin Abdulaziz University for Authentic Assessment Strategies and their Tools. Arab Studies in Education and Psychology,(101), 43-66.

Al-Shara'h, Nayel& Zaza, Haidar.(2013). An Investigation of the Assessment Practices of Elementary School Teachers in Jordan: Towards an Integrative and Comprehensive Model. Educational and Psychological Sciences,13(2),P73-104.

Ambusaidi, Abdullah & Selim, Mohamed.(2012). Science student teachers' beliefs about using cooperative learning in the light of planned behavior theory. Journal of Educational and Psychological Sciences. 13(2), p425-449.

Armitage, C & Conner, M. (1999). The theory of planned behaviour: Assessment of Predictive validity and `perceived control. British Journal of Social Psychology, 38, p 35-54.

Armitage, C & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behavior: a meta-analytic review. British Journal of Social Psychology, 40 (4), 471-499.

Bashqh, izdeen. (2015). A critical analysis of predictive, causal, and rebuttal characteristic and behavior theory among behaviors: Journal of Human and Society Sciences, (14), 225-252.

Bekiroglu, feral. (2009). Assessing Assessment: Examination of pre□service physics teachers' attitudes towards assessment and factors affecting their attitudes. International Journal of Science Education, 31(1), p 1-39.

Charles, S & Brian, D.(2017). Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education. Two editions, Routledge.

Karaman, P & Şahin, Ç. (2017). Adaptation of Teachers' Conceptions and Practices of Formative Assessment Scale into Turkish Culture and a Structural Equation Modeling. International Electronic Journal of Elementary Education, 10(2), P185-194.

Knabe, Ann. (2009). Applying Ajzen 's Theory of Planned Behavior to a Study of Online Course Adoption in Public Relations Education. Dissertation, Marquette University.

Lenski, A; &Richter; &Lüdtke, O. (2019). Using the theory of planned behavior to predict teachers' likelihood of taking a competency-based approach to instruction. Eur J Psychol Educ.34, 169-186.

Myers, D; & Abell, J; & Sani, F. (2014). Social Psychology. McGraw-Hill Education.

Nasab, F.(2015). Alternative versus Traditional Assessment. Journal of Applied Linguistics and Language Research.2 (6), 165-178.

Odeh, Ahmed. (2010). Measurement and evaluation in the teaching process. Dar Al-Amal, Irbid, Jordan.

Robin R.(2019).Social Psychology: Exploring the Dynamics of Human Experience, Routledge; one edition, New York.

Saead, Abass.(2015).The Impact Of Theory Of Planned Behavior On Organizational Performance Through Knowledge Sharing: Exploratory Study To The Opinions Of Sample Faculty Members In Al - Ma'mon University College. Anbar University Journal of Economic and Administrative Sciences. 7(13), p 348-382.

Sniehotta, F. (2009). An experimental test of the Theory of Planned Behavior. Applied Psychology: Health and Well-Being, 1, 257–270.

Teegaza, Emahamad & Abelfattah, Faisal.(2015). Assessment Practices of Science Teachers in Middle School Based on Classification of Performance on International Examinations. Journal of Educational and Psychological Studies. 9(1),160-178.

Yan, Z & Cheng, K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. Teaching and Teacher Education, 45, 128-136.

Yan,Z.(2014). Predicting teachers' intentions to implement school-based assessment using the theory of planned behavior. Educational Research and Evaluation, 20(2), 83-97.