

واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة لأساليب التقويم

الحقيقي من وجهة نظر الطلبة

د. بندر بن حمدان الزهراني

أستاذ القياس والتقويم المساعد بقسم التربية وعلم النفس

كلية التربية في جامعة الباحة

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التقويم الحقيقي من وجهة نظر طلبة كلية التربية في جامعة الباحة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم مقياس مكون من (24) فقرة في صورته النهائية؛ ووزع المقياس على عينة الدراسة المكونة من (245) طالب وطالبة من تخصصات التربية الخاصة، والتربية البدنية، والتربية الفنية، ورياض الأطفال؛ في الفصل الدراسي الأول ١٤٤٠/١٤٣٩هـ. وأوضحت النتائج بأن أعضاء هيئة التدريس يمارسون التقويم الحقيقي بدرجة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة (طلاب، طالبات) ويوزن نسبي بلغ، (2.14) وأظهرت النتائج أن أعلى الأساليب التقويمية استخداماً على مستوى الأبعاد التقويمية الخمسة هو التقويم المعتمد على الأداء بمتوسط حسابي بلغ (2.18) من وجهة نظر الطلبة، في حين كان التقويم المعتمد على تقويم الأقران من أقل الأساليب استخداماً من وجهة نظر الطلبة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (2). وأكدت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية أكثر استخداماً لأساليب التقويم البديل عن باقي التخصصات. كما أوصت الدراسة بضرورة تفعيل التقويم الحقيقي ضمن الممارسات التقويمية بكلية التربية بجامعة الباحة بشكل أكبر، والتعرف على الآليات التي جعلت الأعضاء في قسم التربية الرياضية أكثر ممارسة للتقويم الحقيقي من باقي التخصصات. كما أوصت بتوسيع الدراسة لتشمل جميع كليات جامعة الباحة للوقوف على الممارسات التقويمية بشكل أكثر وضوحاً.

الكلمات المفتاحية: التقويم الحقيقي؛ التقييم البديل؛ تقييم الأداء.

The Reality of the Use of Faculty Members in the Faculty of Education at Al-Baha University for Authentic Evaluation Methods from the Students' Perspectives.

Dr. Bandar bin Hamdan Al-Zahrani

Assistant Professor of Measurement and Evaluation, Department of Education and Psychology

Faculty of Education at Al-Baha University

Abstract:

The study aims to determine how effectively academics utilise the real or the alternative assessment from students' perspectives at the faculty of education in Albaha university. To fulfil the main objectives of the study, assessment tool that consists of 24 items was designed and was then distributed to study's sample. The sample of the study includes (245) male and female students from four majors at the education faculty. These were Special Education, Physical Education, Art Education, and Kindergarten. This study was conducted during first semester of the year 1439/1440 H. Based on sample views, the results of this study indicated that the academic members at the faculty of Education at Al-Baha University practice the real evaluation at a medium degree with a relative weight of (2.14). According to the study's sample the highest use of the assessment methods was the performance-based with mean score of 2.18. Peer assessment, however, was found to be the lowest use with a mean score of only (2). The results also confirmed that faculty members in the Physical Education Department were more likely to use alternative evaluation methods than other disciplines. The study recommended the need to encourage academics at the faculty of education in Albaha university to activate real evaluation within the assessment practices. It also suggests the importance of identifying the mechanisms that made members of the Physical Education Department more adaptive of employing the real evaluation than other disciplines. Furthermore, extending the study to include all colleges of Al-Baha University is needed, in order to clearly understand the assessment practices

Keywords: Authentic Assessment, Alternative Assessment, Performance Assessment.

مقدمة:

يعتمد التقدم الجيد في عملية التعلم والتعليم بشكل أساسي على جودة أساليب التقييم المستخدمة في التأكد من تحقق أهداف العملية التعليمية، فالتقييم السليم تبدأ به عملية التعليم من التخطيط لتحقيق تحولات معرفية ومهارية وإدراكية في المتعلم؛ وبه تنتهي عملية التعليم في حلقة دائرية متكاملة الجوانب. ففي المنهج البنائي للتعلم يعد التقييم جزءاً من عملية التدريس ويتم تنفيذه ليس فقط في بداية التعلم وفي نهايته، ولكن أيضاً خلال عملية التعليم فالمنهج البنائي يركز على العملية، أكثر من النتائج أو لنقل بالتساوي مع النتائج (Ozan, 2019). ثم إن التقييم كمفهوم تربوي يعتمد على المقارنة بين ماهو مخطط له قبل عملية التدريس من أهداف وماهو متحقق منها بعد نهاية عملية التدريس، وكيف يمكن تحسين وتفسير الفجوة الحاصلة بين المتوقع من العملية التعليمية والواقع بعدها. ولعل من عوامل الضعف التي يعزى إليها التأخر في التحصيل الدراسي للطلاب أساليب التقييم الصفية التي يعتمدها المعلمون للتحقق من إنجاز طلابهم (Nardini, & Antes, 1991)، وقد شهد مفهوم التقييم قفزات تطويرية متسارعة لتتوكل مع إستراتيجيات التعلم الفعّال والنشط، ومن هذا المنطلق فقد حاول علماء القياس والتقييم مواكبة هذا التسارع باعتماد أساليب متنوعة في التقييم تُعنى بالشمولية وتعدد الأبعاد في إصدار الحكم على مخرجات التعلم المنشودة، فالتركيز على التقييم التقليدي المعتمد على فقرات المقال أو الموضوعية أصبح بحاجة لمزيد من توسيع الأبعاد للخروج بتصوير أكثر وضوحاً وشمولاً، ولذلك ظهر مفهوم التقييم الحقيقي أو الأصيل Authentic Evaluation متوافقاً مع التحولات التربوية التي ترمي إلى الوصول لنظرة أكثر شمولية لواقع عملية التعليم والتعلم. ولذا فالتعلم Learning والتقييم الأصيل Authentic Evaluation مكونان لا يمكن فصلهما عن تحقيق الأهداف التعليمية (Karim et al., 2018). فعملية التعلم هي محاولة لتحقيق أهداف التعلم على أساس الكفاءات الأساسية التي تم تحديدها (Mueller, 2005). ولذا ظهر مفهوم التقييم من أجل التعلم كمفهوم يدمج بين التعلم والتقييم، ولذا كانت الحاجة ماسة لتفعيل ممارسات تقييمية تقويم على المزج بين البيئة الواقعية للتعلم والأدوات المعتمدة على الممارسات الحقيقية للتقييم.

مشكلة الدراسة

التدريس أحد أهم أهداف الجامعة الثلاثة (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع)، ويعد فعّالاً عندما يُبنى على أهداف يرغب عضو هيئة التدريس الوصول لها، ويُعد التحقق من مقدار التقدم نحو هذه الأهداف المخطط لها بواسطة القياس والتقييم من ضمن أولويات عضو هيئة التدريس؛ ويقوم بدور التحقق كمفهوم تربوي التقييم بإجراءاته وأدواته، وتنوع أساليب التقييم من أهم مزايا التوسع وتعدد مجالات التقييم، ولعل من المسلم به أن توافق أسلوب التقييم مع الهدف المراد تحقيقه أولوية قصوى يسعى لها المقوم حتى يصل إلى أحكام أكثر جودة

ومصدقية، ونظراً لاعتماد التقويم التقليدي في كثير من المؤسسات كأسلوب وحيد في تقويم العملية التعليمية والتعلمية، ولما لهذا الاعتماد من مشكلات لعل أهمها عدم توافق أهداف التعلم مع أسلوب التقويم، وقد تُعزى نتائج ضعف التحصيل لدى الطلبة إلى عدم دقة آلية التقويم المعتمدة في إصدار الأحكام. لذا يرى المختصون في القياس والتقويم أن التقويم الأصيل أو ما يعرف بالتقويم الحقيقي **Authentic Evaluation** يُعد تقويماً واقعياً للأداء بصورة تعكس المستوى الفعلي لما تم تعلمه للفرد خلال التدريس (مكسيموس، ٢٠٠٦). وعضو هيئة التدريس هو الأكثر ممارسة للتقويم من أجل التحقق من جودة مخرجاته. ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة وجد الباحث أن هناك مشكلة في ضعف الممارسة للتقويم الحقيقي في الجامعات وأن الاعتماد على الممارسات التقييمية التقليدية هو الشائع كما أشارت إلى ذلك دراسة الحارثي (٢٠١٥)، ودراسة البشير وبرهم (٢٠١٢)، كما أن الباحث لم يجد أية دراسة ركزت على درجة استخدام التقويم الحقيقي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية والمقارنة على مستوى التخصصات التربوية ذات الطابع العملي أو النظري، حيث إن دراسة أبوفودة (٢٠١٥) ركزت على أربعة تخصصات تربوية نظرية، ولذا وجد الباحث ضرورة التحقق من درجة استخدام أساليب التقويم الحقيقي في كلية التربية وعلى وجه الخصوص المقارنة بين التخصصات التربوية التي تعتمد الجانب النظري (التربية الخاصة، رياض الأطفال) والتخصصات التي تعتمد الجانب العملي (التربية البدنية، التربية الفنية)، ولذا يمكن حصر مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

اسئلة الدراسة:

- السؤال الأول: ما درجة استخدام عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة لأساليب التقويم الحقيقي من وجهة نظر الطلبة؟
- السؤال الثاني: ما أساليب التقويم الأكثر استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس حسب أسلوب التقويم الحقيقي المستخدم لتقويم إنجازات الطلبة من وجهة نظر الطلبة؟
- السؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أساليب التقويم المختلفة ضمن آليات التقويم الحقيقي من وجهة نظر الطلبة؟
- السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط درجة استخدام أسلوب التقويم الحقيقي المستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس لتقويم إنجازات الطلبة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس؟

د. بندر بن حمدان الزهراني: واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة لأساليب التقويم الحقيقي من وجهة نظر الطلبة.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط درجة استخدام أسلوب التقويم الحقيقي المستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس لتقويم إنجازات الطلبة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (رياض أطفال، تربية خاصة، تربية بدنية، تربية فنية)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. تحديد درجة استخدام أساليب التقويم الحقيقي من قبل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة من وجهة نظر الطلبة.
2. التعرف على مدى الاتفاق أو الاختلاف لأراء الطلبة حول أكثر أدوات التقويم الحقيقي استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية تبعاً لمتغير الجنس.
3. التعرف على مدى الاتفاق أو الاختلاف في أراء الطلبة حول أكثر أدوات التقويم الحقيقي استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (رياض أطفال، تربية خاصة، تربية بدنية، تربية فنية).

أهمية الدراسة:

نظرياً تبرز أهمية الدراسة الحالية في تحديد واقع ودرجة استخدام أساليب التقويم الحقيقي في تقويم إنجازات الطلبة في كلية التربية في جامعة الباحة، كما تبرز هل لنوع التخصص التربوي (العملي، أو نظري) أثر في اختلاف الممارسات التقويمية.

أما الأهمية التطبيقية فتظهر في الكشف عن أكثر وأقل أدوات التقويم الحقيقي استخداماً من أعضاء هيئة التدريس، وهذا يساعد متخذي القرار في الكلية لمراجعة الممارسات التقويمية كما هي في الواقع، كما تساعد في تحديد الاحتياج التدريبي في مجال الدورات التدريبية لأساليب التقويم المختلفة حسب درجة الاستخدام.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية في إجراءات التطبيق على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة (ذكور، أناث) باختلاف تخصصاتهم الأكاديمية (رياض أطفال، تربية خاصة، تربية بدنية، تربية فنية).

الحدود الموضوعية: تركز الدراسة الحالية على معرفة أساليب التقويم الحقيقي التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة.

الحدود الزمانية: طبقت أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

مصطلحات الدراسة:

التقويم الحقيقي **Authentic Evaluation**:

هو التقويم الذي يطلب من الطلبة إنجاز مهام توظف البنى المعرفية السابقة والحالية في حل مشكلات واقعية وأصيلة متعلقة بحياة الطالب (علام، ٢٠٠٩). أي أنه تقويم واقعي للأداء يتم في الطبيعة ودون اختلاق بيئة صناعية بصورة تؤكد المستوى الحقيقي لما تم تعلمه خلال التدريس (مكسيموس، ٢٠٠٦) ويقصد بالتقويم الحقيقي إجرائياً في هذه الدراسة الأساليب التي يعتمد عليها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة لتقييم طلابهم خلافاً للنمط المعتمد على الاختبارات بجميع أنواعها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: التحولات الفكرية في التعلم من السلوكية نحو البنائية:

أحدثت التطورات العلمية في نظريات التعلم المعرفي والبنائي ثورة غيرت من التصورات والتعميمات التي ركزت عليها المدرسة السلوكية، فالمعرفة في نظر النظريات المعرفية والبنائية لم تعد تعتمد على حفظها وإعادةها عندما يُطلب من الفرد استظهارها، بل تعد المعرفة من وجهة النظر البنائية تعلمًا فعلاً متصفاً بأنه بنائي، وتأملي، وذاتي، يتم في سياقات اجتماعية ضمن بيئة واقعية غير مصطنعة، فالفرد نشط في عملية التعلم بشكل متبادل مع الآخرين.

توجهات المدرسة السلوكية أثرت بشكل واضح على الفكر التربوي لفترة من الزمن حيث سيطرت عليه منذ مؤسسها واطسون عام ١٩١٢م، فركزت على التعزيز لتقوية أو اضعاف الروابط بين المنير والاستجابة فعالم المدرسة الترابطية ثورندايك يرى أن عملية التعلم تتم من خلال الارتباطات بين المنيرات والاستجابات (السعدوي، ٢٠١٠).

اعتمد أسلوب التعليم والتعلم عند السلوكيين مبادئ مركزة على إمكانية تفتيت السلوك إلى أجزاء صغيرة يمكن إكسابها للأفراد و تقويمها للتأكد من تحققها (سليمان، ٢٠١٠) فالسلوك الكلي عبارة عن مجموع أجزائه دون النظر للسياقات التي تمت فيها عملية التعلم ليظهر التعلم المبرمج والمصغر، والتعلم الخطي، والأهداف السلوكية، ونحو ذلك من المفاهيم التي ركزت على أن السلوك الكلي هو عبارة عن مجموع أجزائه -تعلم سطحي-، وأهملت أو تجاهلت البناء المعرفي للمتعلم، والوعي الذاتي بالأفكار والمعاني خلال عمليات التعلم وقدرته على استدخال المعارف السابقة والبناء عليها لتشكيل المعرفة الجديدة -تعلم حقيقي أو تعلم عميق- إن التعلم الحقيقي

عبارة عن موقف يندمج فيه الطالب بشكل تفاعلي، لفهم القوانين والمصطلحات، والقدرة على اتخاذ قرارات لحل مشكلات تواجهه في البيئات الحقيقية (Gordon, 1998).

عجزت المدرسة السلوكية عن الإجابة عن كثير من التساؤلات التي وجهت لها حول العملية التفاعلية للتعلم، لتظهرت الثورة البنائية خصوصاً إنجازات جان بياجيه واضع اللبنة الأولى للمدرسة المعرفية والذي لفت النظر إلى أهمية التفكير والبناء المعرفي في تفسير السلوك، فقد أشار إلى أهمية التركيز على التحولات والعمليات العقلية التي يتسم بها السلوك الإنساني حيث اعتمد مفهوم إنشاء المعرفة الذاتية وتكوين البناءات العقلية وتغيير البنى المعرفية والمخططات داخل الدماغ البشري. فالفرد ليس مستقبلاً سلبياً للمعرفة يكررها وعندما يسأل عنها يستظهرها كما هي، بل أصبح الفرد في نظر المدرسة البنائية منشئاً للمعرفة في تفاعل نشط مع البيئة المحيطة به اجتماعياً وثقافياً (Palincsar, 1998).

ثانياً: التحولات الفكرية في النموذج التقويمي:

وتزامناً مع هذه التحولات في الفكر التربوي للعملية التعليمية برزت الحاجة لتغيير النموذج التقويمي من نموذج أحادي البعد معتمد على مفاهيم المدرسة السلوكية والتي تعتمد على تقويم استرجاع المعلومات وسردها في بيئة مصطنعة، إلى نموذج متعدد الأبعاد يعتمد على المدرسة البنائية؛ حيث يعتمد على تقويم بناء المعرفة والعمليات العقلية العليا في بيئة حقيقية واقعية، ويرى (Karim et al (2018) أن إحدى طرق اكتشاف تقدم سلوك شخصية الطالب وفقاً لغرض التعلم تتمثل في إجراء تقييم أصيل يمكنه التقاط البيانات وتوفير معلومات قادرة على الوصف والتنبؤ بطابع الحاضر والمستقبل. فلا يمكن للاختبارات التقليدية التي تُبنى على افتراض بيئات تعلم غير واقعية واكتشاف التغيرات في البناء المعرفي للطلاب، كما لم يعد المفهوم المعتمد على إعادة إنتاج المعرفة دون تغيير مقبولاً كأساس لتقويم الطالب أو المعلم معاً (Sweeny, 1996)، وعلى العكس من ذلك فإن أساليب التقييم التي تؤكد على عملية التعلم وتشجع الطلاب على المشاركة في الأنشطة ما وراء المعرفية والانعكاسات تتوافق مع المنظور البنائي (Ozan, 2019). فكانت الأساليب الحديثة للتقويم المعتمدة على البيئة الطبيعية غير المصطنعة، والمهام الأدائية التي تتطلب تقويماً حقيقياً، كما تغيرت النظرة إلى التقويم من أداة لتقويم التعلم وتقدير الدرجات إلى أداة للتعلم، فالنموذج التقويمي الحديث يرى أن التقويم -بالإضافة إلى دوره في تقويم التعلم- أصبح التقويم أداة تعلم؛ أي أن التقويم والتعلم عملية متكاملة وليست منفصلة ليظهر مفهوم التقويم الحقيقي أو الأصيل أو البديل ونحوها من المصطلحات التي تشير إلى هذا النوع من التقويم.

التقويم الحقيقي **Authentic Evaluation**:

يُعد التقويم الحقيقي توجهاً جديداً في الفكر التربوي، وتحولاً جوهرياً في الممارسات (علام، ٢٠٠٤)، كما يُعد تقويماً واقعياً للأداء بصورة تعكس المستوى الفعلي لما تم تعلمه خلال التدريس (مكسيموس، ٢٠٠٦). فلم يعد النجاح في المدرسة هو الهدف من تقييم أداء الطلاب فقط، بل يُعد التقييم حقيقياً عند قياس المنتجات أو العروض التي "لها معنى أو قيمة تفوق النجاح في المدرسة" (Newmann, 1998; 19)، ولقد ظهر مصطلح التقويم الحقيقي بمرادفات متعددة كالبديل والواقعي والأصيل، وكلها مصطلحات ومفاهيم تعتمد على مفهوم مغاير لمفهوم التقويم التقليدي والذي يعتمد بعداً واحداً في تقويم عملية التعلم؛ أما التقويم الحقيقي فقد اعتمد تعدد الأبعاد والتمركز حول الطالب ودوره الإيجابي في إصدار الحكم التقويمي ضمن بيئة حقيقية غير مصطنعة. ويرى مدبولي (٢٠٠٤) أن تعدد التسميات تشير إلى طبيعة الاستخدام فالتقويم الحقيقي يؤكد على مكان تنفيذ الأنشطة في المواقف الحياتية الحقيقية وطبيعتها غير مصطنعة مثل بيئة الفصل الدراسي، أما التقويم البديل فهو يؤكد على أنه مغاير للأساليب التقليدية المعتمدة على تحديد الإجابة الصحيحة من بين إجابات متعددة، أما التقويم المستند إلى الأداء فيشير إلى تركيز التقويم على المهام الأدائية وليس المهام المعرفية فقط.

فالتقويم الحقيقي أو الأصيل هو شكل من أشكال التقويم الذي يُطلب من الطلاب فيه أداء مهام واقعية تثبت تطبيق المعرفة والمهارات المفيدة (Mueller, 2005)، فهو تقويم يجعل الطالب يشارك في إصدار أحكام في العملية التقويمية (عبدالمحسن، ٢٠١٣). وهذا يؤكد على الدور الإيجابي للطلاب والتحويلات المنهجية في دور الطالب فبعد أن كان دوره سلبياً يتلقى السؤال ليجيب عنه فقط ثم ينتظر تقويم المعلم لإجابته، أصبح مشاركاً بفعالية في إصدار الحكم على أدائه، فالفلسفة القديمة لعملية التقويم أنها منفصلة عن عملية التعلم وليست جزءاً منه؛ هذه الفلسفة لا تتوافق مع التوجهات الحديثة للتقويم الحقيقي والتي تعد التقويم جزءاً أو أداة للتعلم أي التكامل بين التعليم والتقويم (segers et al, 2003)، كما يعرفه ستيفنز وآخرون بأنه تقويم يعتمد على الملاحظة والتقدير، حيث ينخرط الطلاب أثناءه في أنشطة تتطلب استخدام مهارات أدائية، أو إعداد منتج ثم الحكم على جودته (Stiggins et al., 2007). كما يعرفه Wiggins (1993) بأنه تقويم يلزم المتعلم بمهام تقويمية تبرز ماتعلمه الطالب ويستطيع أداءه فعلاً ضمن بيئة حقيقية غير مصطنعة.

يتيح التقويم البديل أو الحقيقي للطلبة فرصة تنمية مهارات التفكير العليا، وتوظيف المعارف والمهارات المتعلمة لحل المشكلات الواقعية في الحياة اليومية للتعلم مما يساهم في تنمية التفكير فيما وراء المعرفة، واتخاذ قرارات أكثر جودة لمشكلات حقيقية في حياتهم اليومية (الخليلي، ١٩٩٨). فهو التقويم الذي يجعل الطلبة ينغمسون في مهام ذات قيمة ومعنى بالنسبة إليهم، فتبدو كمنشآت تعلم يمارس فيها الطلبة مهارات التفكير العليا، وليست

د. بندر بن حمدان الزهراني: واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة لأساليب التقويم الحقيقي من وجهة نظر الطلبة.

اختبارات تُعد بمعزل عن الطالب، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي (المحمدي، و نصار، وأباحسين، ٢٠١٥ ب)، ومن أهم خصائصه أنه لا يقارن أداء الطالب بمتوسط أداء أقرانه في الصف كما هو الحال في التقويم معياري المرجع، ولا يقيس أداءه وفقاً لمحك أداء سابق كما هو الحال في التقويم محكي المرجع، إنما يهتم بقياس جوانب عقلية ومهارية ومعرفية تكون في مواقف حياتية حقيقية (الشمراي، ٢٠١٢). كما أنه يستدعي من المتعلم مهام معقدة ذات دلالة وإنجازاً يوظف خلاله معارفه السابقة، وتعلمه الحالي ومهاراته المناسبة لحل مشكلات واقعية أصيلة وليست نظرية تخيلية (خير، ٢٠١٥).

وتشير التعريفات السابقة لمجموعة من الخصائص التي يتصف بها التقويم الحقيقي ومن أهمها مايلي:

- آلية تقويمية متداخلة مع عملية التعليم والتعلم غير منفصلة عنهما، ذات نواتج ومخرجات تعلم واسعة النطاق. فالتعلم والتقييم الأصيل هما مكونان لا يمكن فصلهما عن تحقيق الأهداف التعليمية (Karim et al., 2018) فهو يركز على تقييم عملية التعلم أكثر من تقييم المخرجات النهائية فقط بل يركز على العملية والنتيجة معاً (Tynjälä, 1999).
- آلية تقويم تتطلب مشاركة المتعلم في إصدار القرارات التقويمية، فالمتعلم يقوم بدور المقيم لإنجازاته بناءً على مفهوم التقويم الحقيقي، وهو يشبه التفاوض بين الطالب والمعلم بهدف تحديد معايير التقويم، مع ضرورة التركيز على الاستيعاب وبناء المعرفة بمستوياتها المختلفة في المحتوى التعليمي (يوسف، ٢٠١٨).
- تعد المهام التقويمية واقعية أدائية ذات معنى ضمن البيئة الطبيعية للتعلم، فمعظم مهام الأداء تتطلب بذل جهد متعمق للتوصل إلى أحكام ذات تنوع وعمق فكري تعتمد أسلوب التحليل المنطقي للمهمة، واستشراف جميع البدائل الممكنة لحلها والتفكير التأملي فيها، ثم صياغة الحل الأمثل بأسلوب يظهر فيه القدرة على إثبات أفكاره والدفاع عنها وإقناع الآخرين بها (Holliday et al., 2015).
- بناء أدوات التقويم تتم بالتشارك مع المتعلم مما يساعده على التخطيط لتنفيذ المهام التقويمية قبل تنفيذها، ويسهل له الوصول لأدوات متقدمة تتسم بالتأمل والإبداع والتعاون مع الآخرين وإعادة ترتيب الأفكار للوصول للأداء المتميز المتوافق مع آلية التقويم التي تسهم في بنائها.
- يسهم في زيادة القدرة التأملية للتعلم، والتفكير في ما وراء المعرفة مما يشكل أساساً لتنمية مهارات التفكير العليا (Jacqueline et al., 2010).
- تعدد أدواته وتنوع مآيسهم في إثراء القرار التقويمي بتعدد مصادره (السعدوي، ٢٠١٠).
- أحكامه ممتدة عبر الزمن فهو يهتم بفحص أعمال الطلاب واتساقها من أجل الحكم على تقدم الطالب، في حين أن التقويم التقليدي يهتم بالتقويم في فترة محددة (خير، ٢٠١٥).

أدوات التقويم الحقيقي:

١. قوائم الشطب أوالرصد Check List:

قوائم تعتمد على إظهار وجود أو عدم وجود الخاصية التي يتم تقييمها، ولذلك فالإجابة تكون بنعم أو لا، ويعتمدها الباحث كأداة لتقويم نشاط معين عندما يركز على وجود أو عدم وجود الظاهرة، كما تستخدم في بعض المهارات البسيطة والتي تبني على أساس خطي وليس هرمي (علام، ٢٠١٠).

٢. سلم التقدير Rating Scale:

تعتمد على تحديد وجود أو عدم وجود الخاصية أو المهارة المراد تقويمها حسب تدرجاتها، تبدأ بالوجود الكلي وحتى انتفاء الخاصية، وفق تدرج رباعي أو خماسي. ويمكن تقييم وجود الخاصية في صورة عددية أو لفظية أو لفظية عددية.

- سلم التقدير العددي قيم عددية لتقييم جودة الأداء، بشكل عام.
- سلم التقدير اللفظي عبارات وصفية لتقييم جودة الأداء، بشكل أكثر تفصيلاً.

٣. السجل القصصي Anecdotal Records:

سجل يصف أداء المتعلم بشكل فردي من خلال ملاحظات المعلم اليومية، ليقدّم صورة شاملة للنمو النفسي والاجتماعي والمهني للمتعلم.

٤. سجل وصف سير العملية التعليمية Learning Log:

سجل يعتمد على المتعلم لوصف سير عملية التعلم التي يتقدم فيها نحو تحقيق مخرجات التعلم، من خلال ربط المتعلم السابق بالتعلم الجديد ضمن بيئة تعليمية آمنة تضمن حرية التعبير.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات المتعلقة بموضوع التقويم الحقيقي ومدى استخدامه في البيئة التعليمية، وقد استفاد منها في تحديد المنهج والعينة وإثراء الجانب النظري.

حيث قام حسب الله (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى تقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في ضوء إستراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر الطلاب، مستخدماً المنهج الوصفي، حيث طبق الباحث مقياساً مكوناً من (٣٦) مفردة على عينة مكونة من (١١٤٨) طالباً وطالبة، وأكدت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون إستراتيجيات التقويم البديل بدرجة بين المتوسطة والمنخفضة لبعدها إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، في حين تميزت إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم وخصوصاً الاختبارات بممارسة عالية.

د. بندر بن حمدان الزهراني: واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة لأساليب التقييم الحقيقي من وجهة نظر الطلبة.

كما هدفت دراسة الثبتي (٢٠١٨) إلى التعرف على أساليب التقييم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تقييم الطلاب، ومدى تنوعها، وتكونت عينة الدراسة من (١٧١) عضواً من أعضاء هيئة التدريس طبق عليهم استبانة مكونة من (٣٨) عبارة للكشف عن هذه الأساليب، معتمداً على المنهج الوصفي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وأكدت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يعتمدون على الاختبارات التحريرية، ثم المناقشات بمتوسط (٤,٥٠ و ٤,٧٠) على التوالي، وقد خلص الباحث بشكل عام إلى أن أساليب التقييم التقليدية أكثر اعتماداً في تقييم الطلبة من أساليب التقييم البديل.

وقامت حراحشة (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم لإستراتيجيات التقييم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا، حيث طورت الباحثة أداة لقياس متغيرات دراسته مكونة من (٥٨) فقرة، وطبق الأداة على عينة عشوائية مكونة من (١٤٦) معلماً ومعلمة، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي وأكدت النتائج أن درجة ممارسة معلمي العلوم لإستراتيجيات التقييم البديل وأدواته كانت بدرجة متوسطة.

في حين قام أبو فودة (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى تحديد درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن لأنواع أساليب التقييم المطبقة لتقييم أداء الطالبات من وجهة نظرهن والمفضلة لديهن، حيث طبق الباحث استبانة مكونة من (٣٠) عبارة، على (١٢٣٧) طالبة من طالبات الكلية، معتمداً على المنهج الوصفي كمنهج للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وأوضحت نتائج الدراسة أن التقييم البنائي المعتمد على المهام الصفية والاختبارات القصيرة حصل على المرتبة الأولى، في حين كان التقييم البديل بعد التقييم الختامي في الأكثر استخداماً.

أما دراسة حسنين (٢٠١٤) فهذه الدراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية تأهيل المعلمين؛ لأنواع وطرق وأدوات التقييم من وجهة الطالبات؛ وعلاقتها بالتحصيل العلمي. استخدم الباحث المنهج المسحي كما قام ببناء استبانة مكونة من (٤٧) عبارة لقياس درجة الممارسة مقسمة إلى خمسة أبعاد وكانت الاستجابات تتوزع وفق مقياس ليكرت الخماسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبة من مختلف تخصصات الكلية الأكاديمية "سخنين". أوضحت نتائج الدراسة أن درجة استجابات الطالبات لطرق التقييم التلخيصي المعتمد على الامتحانات والوظائف النهائية، كانت مرتفعة مقارنة باستخدام طرق التقييم البنائي والتقييم البديل. كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات تعزى لمتغيرات شخصية وتعليمية. كما أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطالبات نحو طرق التقييم

المستخدمة، وفق رأيهن، وبين طرق التقويم المفضلة لديهن. كما بينت النتائج -أيضا- أن التحصيل المدرك في الامتحانات غير مرتبط بطريقة التقويم نفسها، مقارنة بتلك التي تحصل عليها الطالبات نتيجة تنفيذ المهام البديلة. وقام كل من الخوالدة وهندي (٢٠١٤) بدراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة مكونة من (٢٩) فقرة، طبقت على عينة مكونة من (١٤٤) معلماً ومعلمة، من التخصصات الإنسانية والعلمية، وأوضحت النتائج أن العينة تستخدم إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديراتهم لهذا الاستخدام تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص.

أما زكري وعلي (٢٠١٤) فقاما بدراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي كأحد أساليب التقويم الحقيقي من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، وهل هناك علاقة بين امتلاك هذه المهارات والتحصيل الأكاديمي، طبق الباحثان مقياساً من إعدادهما على عينة من (٤٠٠) طالب وطالبة، وأوضحت النتائج توفر مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بالجامعة بمتوسط حسابي بلغ (٠,٦٣٥) والتي تعد درجة عالية حسب تصنيف الباحثين.

أجرى العليان (٢٠١٤) دراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات من وجهة نظرهم، طبقت استبانة على عينة الدراسة والمكونة من (٣٧) معلماً، اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأكدت النتائج على أن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تعليم الرياضيات بدرجة عالية وبمتوسط قدره (٣,٦٣) من (٥).

كما أجرى الحارثي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم ونظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة و (٨٢) عضو هيئة تدريس للفصل الدراسي الثاني ١٤٣٢/١٤٣٣، وأوضحت نتائج الدراسة أن الاختبارات الموضوعية هي الأكثر تطبيقاً من وجهة نظر الطلبة.

وقام كل من البشير وبرهم (٢٠١٢) بدراسة هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. تم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من (٨٦) معلماً ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع (٢٠) معلماً ومعلمة من كلا التخصصين. أوضحت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لإستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء،

وإستراتيجية الملاحظة وإستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لإستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص. بينما أوضحت فروقا تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية.

أما دراسة (Ogan-Bekiroglu (2009 فاستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي معتمداً على استبانة طبقت على (١١٠) معلمين؛ بهدف تحديد اتجاهاتهم نحو استخدام أساليب التقويم الحقيقي لتقويم نتائج التعلم في مقرر العلوم، وأظهرت نتائج الدراسة أن اهتمامهم بالتقويم الحقيقي أقل من المتوقع.

وقام المصري ومرعي (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات طلبة الإسرائ الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم المختلفة كانت إيجابية، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا في الاتجاهات للطلبة وفقاً لمستوى التحصيل، في حين لم تظهر فروق في الاتجاهات نحو أساليب التقويم وفقاً لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

وقامت (Wikstrom (2007 بدراسة هدفت إلى مسح أساليب التقويم الحقيقي الممارسة التي يستخدمها المعلمون واتجاهاتهم نحوها، حيث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وطورت استبانة طبقتها على (١١٦) معلماً من معلمي المدارس في استوكهولم؛ وأظهرت النتائج أن أغلب المعلمين يعتمدون على الأشكال التقليدية للتقويم، وأن هناك حاجة لتوجيه المعلمين للاهتمام باستخدام أساليب التقويم البديل، كم أوصت الدراسة بتدريب المعلمين على ذلك.

كما هدفت دراسة (Graham (2005 إلى تتبع (٣٨) معلماً للغة الإنجليزية مرشحين للتدريس في المرحلة الثانوية (قبل الخدمة) عبر الوقت، حيث تتبع نموهم المعرفي حول التقييم البديل فوجد أنهم متأثرون -جداً- بالحوار المهني والممارسات الجامعية القائمة على التقييم الحقيقي الذي يشير الى تعلم الطلاب، كما وجد أن هناك مخاوف تندرج ضمن خمس فئات متداخلة أبرزها قواعد التقييم روبرك، وصدق التقييمات، والدرجات والتحفيز، والزمن المستغرق للتخطيط وفق هذا الاسلوب للتقييم.

أما دراسة (Kleinert et al (1999 فطبقت على (٣٣١) معلماً في ولاية كنتاكي، حيث أكد فيها المعلمون إلى أن التقويم البديل له فوائد أحدثت تغييرات إيجابية في البرجة التعليمية للطلاب فظهرت قدرة الطالب على متابعة تقدمهم المعرفي بشكل فردي، وقدرتهم على تقييم أدائهم مما أسهم في تحسين نتائج الطلاب، ومن جهة أخرى أعرب المعلمون عن إحباطهم من مقدار الوقت المستغرق لإتمام حقائب الأعمال، ووجود مخاوف حقيقية بشأن ثبات الدرجات، كما برزت مخاوف كون التقييم الحقيقي قد ينحاز إلى كونه تقيماً للمعلم أكثر من كونه تقيماً للطلاب.

أما دراسة Hsu & Adams (1998) فهدفت إلى تحديد مفاهيم وممارسات التقويم الصفية لدى المعلمين، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) معلماً للصفوف من الأول إلى الرابع، وأوضحت نتائج تحليل الاستبانة التي وزعت عليهم أن أكثر طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي الملاحظة، وسجل الأداء، النمذجة الرياضية، وحل المسألة. وأقل طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي المقالات والاختبارات المقننة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض أهداف الدراسات السابقة تبين أن بعض الدراسات هدفت إلى تحديد درجة المماساة أو التعرف على ممارسات التقويم الحقيقي لأعضاء هيئة التدريس وذلك في دراسة حسب الله (٢٠١٩)، والثبتي (٢٠١٨) و حراحشة (٢٠١٦) وأبو فودة (٢٠١٥)، و حسنين (٢٠١٤)، والخوالدة وهندي (٢٠١٤)، وزكري وعلي (٢٠١٤)، والعليان (٢٠١٤)، والحارثي (٢٠١٢)، و البشير وبرهم (٢٠١٢)، و Wikstrom (2007)، و Graham (2005)، في حين هدفت دراسات أخرى على التعرف على اتجاهات المعلمين أو الطلبة نحو ممارسات التقويم الحقيقي مثل دراسة العليان (٢٠١٤)، ودراسة الحارثي (٢٠١٢)، ودراسة Ogan-Bekiroglu (2009).

كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج؛ حيث إن أغلبها كانت تعتمد المنهج الوصفي، إلا دراسة Graham (2005) وفقد اعتمدت المنهج النوعي في تحقيق أهداف الدراسة، كما اعتمدت جميع الدراسات السابقة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات من العينة المستهدفة، في حين اعتمدت دراسة Graham (2005) على المقابلة كأداة لجمع البيانات، أما العينة المستهدفة فكانت الطلبة في دراسة كل من حسب الله (٢٠١٩)، و أبو فودة (٢٠١٥)، و حسنين (٢٠١٤)، وزكري وعلي (٢٠١٤)، والعليان (٢٠١٤)، في حين كانت العينة المستهدفة أعضاء هيئة التدريس في دراسة الثبتي (٢٠١٨)، في حين كانت العينة المستهدفة المعلمين والمعلمات في دراسة كل من حراحشة (٢٠١٦)، و الخوالدة وهندي (٢٠١٤)، و البشير وبرهم (٢٠١٢)، و Ogan-Bekiroglu (2009)، و Wikstrom (2007)، و Graham (2005)، و (1999) Kleinert et al ، و Hsu & Adams (1998).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج المسحي الوصفي، كونه المنهج المتوافق مع طبيعة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٤٥) طالبا وطالبة يمثلون ما نسبته (٩,٦٪) من المجتمع الكلي لجميع طلاب كلية التربية بجامعة الباحة خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٩/١٤٤٠هـ والبالغ عددهم (٢٥٥٠) طالبا وطالبة حسب إحصائيات الجامعة، مختارين بطريقة عشوائية البسيطة يتوزعون على أربعة تخصصات أكاديمية (رياض أطفال، تربية خاصة، تربية بدنية، تربية فنية)، توزعت العينة وفقاً للتخصص، والجنس كما في جدول (١) على النحو التالي:

جدول (١) يبين توزيع أفراد العينة وفق متغير التخصص والجنس

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
التخصص	رياض أطفال	٧٣	٢٩,٨
	تربية فنية	٦٠	٢٤,٥
	تربية خاصة	٤٦	١٨,٨
	تربية بدنية	٦٦	٢٦,٩
الجنس	ذكر	١٣١	٥٣,٥
	أنثى	١١٤	٤٦,٥
المجموع		٢٤٥	١٠٠

أداة الدراسة:

أعد الباحث أداة لتحديد واقع استخدام أساليب التقويم البديل من وجهة نظر الطلبة، وتتكون الأداة من جزأين، اشتمل الجزء الأول على معلومات ديمغرافية تتمثل في الجنس، والتخصص للمستجيب. في حين شمل الجزء الثاني فقرات المقياس، متبوعاً بالمقياس الثلاثي للاستجابة (دائماً، أحياناً، أبداً) واعتمد الباحث الإجراءات التالية في بناء المقياس.

أولاً: تحديد أساليب التقويم الحقيقي:

بمراجعة الإطار النظري حول مفهوم التقويم وأنواعه والفروق بين أنواعه، وكذلك الدراسات التي اهتمت بموضوع مفهوم وأنواع أساليب التقويم الحقيقي التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في البيئة التعليمية مثل دراسة الثبتي (٢٠١٨)، ودراسة أبو فودة (٢٠١٥)، ودراسة المحمدي وآخرون (٢٠١٥) ودراسة الحارثي (٢٠١٥)، ومن خلال ممارسة الباحث للعمل الأكاديمي وملاحظاته اليومية تمكن من تحديد أهم أساليب التقويم الحقيقي في المرحلة الجامعية.

حيث حدد الباحث خمسة أساليب للتقويم الحقيقي تمثل خمسة أبعاد في أداة القياس وهي:

- أساليب التقويم المعتمد على الأداء.
- أساليب التقويم المعتمد على الورقة والقلم.

• أساليب التقويم المعتمد على التواصل.

• أساليب التقويم الذاتي.

• أساليب التقويم المعتمد على تقويم الأقران.

ويندرج تحت كل بُعد مجموعة من الممارسات التقويمية التي يعتمد عليها عضو هيئة التدريس لإصدار حكم تقويمي معين على إنجاز الطالب.

ثانياً: كتابة فقرات المقياس:

تكونت فقرات المقياس من (٢٩) فقرة في صورته الأولية، حيث صيغت الفقرات وفق الأسس العلمية لبناء الأدوات المسحية والمتعارف عليها كما في سليمان (٢٠١٠) لتغطي أكثر الأساليب المعتمدة للتقويم الحقيقي، ضمن تدرج Scaling ثلاثي يمثل موقف الطالب من استخدام الأسلوب التقويمي (دائماً، أحياناً، أبداً).

ثالثاً: صدق المقياس:

صدق المحكمين:

تم عرض الفقرات على مجموعة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس، بغرض التحقق من الصدق المنطقي للمقياس، وذلك من خلال الحكم على مدى انتماء العبارة لمفهوم الممارسات التقويمية للتقويم الحقيقي، وكذلك وضوح الصياغة، وسلامتها، وارتباطها بأبعاد المقياس، وتم حذف خمس عبارات من المقياس، ليظهر المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٢٤) عبارة ضمن خمسة أبعاد.

أبعاد المقياس:

البعد الأول: أساليب التقويم المعتمد على الأداء وتمثل العبارات رقم (١ - ٢ - ٤ - ٩ - ١٦ - ١٧ - ٢٣).

البعد الثاني: أساليب التقويم المعتمد على الورقة والقلم وتمثل العبارات رقم (٧ - ١٠ - ١٤).

البعد الثالث: أساليب التقويم المعتمد على التواصل وتمثل العبارات رقم (٥ - ١١ - ١٢ - ١٨ - ٢٠ - ٢٢ - ٢٤).

البعد الرابع: أساليب التقويم الذاتي وتمثل العبارات رقم (٦ - ٨ - ١٣ - ١٥ - ٢١).

البعد الخامس: أساليب التقويم المعتمد على تقويم الأقران وتمثل العبارات رقم (٣ - ١٩).

رابعاً: التجريب الأولي للمقياس (الصدق والثبات كميًا):

طبّق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبا وطالبة يشبهون عينة الدراسة الأساسية في الخصائص، للتحقق من صدق وثبات الأداة.

الصدق:

للتحقق من صدق البناء للمقياس تم حساب قيمة معامل اتساق اتجاه الفقرة مع البُعد الذي تقع ضمنه، حيث أوجد الباحث قيمة معامل الارتباط لبيرسون بين المفردة والمجموع الكلي للبُعد كما في الجدول (٢) التالي:

جدول (٢) يبين قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبُعد

م	المفردة	البُعد الأول	البُعد الثاني	البُعد الثالث	البُعد الرابع	البُعد الخامس
١	١	**٠,٦٤				
٢	٢	**٠,٧٨				
٣	٤	**٠,٥٧				
٤	٩	**٠,٧٢				
٥	١٦	**٠,٧٠				
٦	١٧	**٠,٧٤				
٧	٢٣	**٠,٧٣				
٨	٧		**٠,٨١			
٩	١٠		**٠,٨٣			
١٠	١٤		**٠,٧٤			
١١	٥		**٠,٧٣			
١٢	١١		**٠,٧٦			
١٣	١٢		**٠,٨٠			
١٤	١٨		**٠,٨١			
١٥	٢٠		**٠,٧٦			
١٦	٢٢		**٠,٨٣			
١٧	٢٤		**٠,٨٢			
١٨	٦			**٠,٥٩		
١٩	٨			**٠,٧٧		
٢٠	١٣			**٠,٦٥		
٢١	١٥			**٠,٨٠		
٢٢	٢١			**٠,٧٨		
٢٣	٣				**٠,٨٨	
٢٤	١٩				**٠,٨٩	

(**) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,01$)

جدول (٣) يبين قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

المجموع الكلي للمقياس	أبعاد المقياس
**٠,٩٤	البُعد الأول أساليب التقويم المُعتمد على الأداء
**٠,٨٤	البُعد الثاني أساليب التقويم المُعتمد على الورقة والقلم
**٠,٩٥	البُعد الثالث أساليب التقويم المُعتمد على التواصل
**٠,٩٥	البُعد الرابع أساليب التقويم الذاتي
**٠,٨٤	البُعد الخامس أساليب التقويم المُعتمد على تقويم الأقران

(**) دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,01$)

بالنظر إلى الجدول (٢) والجدول (٣) نجد أن قيمة معامل بيرسون للعلاقة بين المفردة والبعد الذي تنتمي إليه قيم جيدة جداً حيث تراوحت بين (٠,٥٧) كأقل قيمة و (٠,٧٤) كأعلى قيمة لفقرات بُعد أساليب التقويم المعتمد على الأداء؛ كما كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين هذا البعد والمجموع الكلي للمقياس (٠,٩٤). فيما تراوحت بين (٠,٧٤) و (٠,٨٣) لبعد أساليب التقويم المعتمد على الورقة والقلم؛ كما كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين هذا البعد والمجموع الكلي للمقياس (٠,٨٤). في حين تراوحت بين (٠,٧٣) و (٠,٨٣) لبعد أساليب التقويم المعتمد على التواصل؛ كما كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين هذا البعد والمجموع الكلي للمقياس (٠,٩٥). كما تراوحت بين (٠,٥٩) و (٠,٨٠) لبعد أساليب التقويم الذاتي؛ وكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين هذا البعد والمجموع الكلي للمقياس (٠,٩٥). وأخيراً تراوحت قيمة معامل الارتباط بين (٠,٨٨) و (٠,٨٩) للفقرات مع بُعد أساليب التقويم المعتمد على تقويم الأقران؛ كما كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين هذا البعد والمجموع الكلي للمقياس (٠,٨٤). وجميع القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,01$) وهذا يؤكد اتساق قياس العبارات للمفهوم نفسه الذي يقيسه البعد، كما يؤكد كذلك اتساق قياس الأبعاد للمفهوم نفسه الذي تقيسه الأداة بشكل عام، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للمقياس كأحد مؤشرات الصدق الكمية.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة اعتمد الباحث على إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ كما في الجدول (٤):

جدول (٤) يبين قيم معامل الثبات للأبعاد

م	البعد	معامل الثبات
١	أساليب التقويم المعتمد على الأداء	٠,٨٣**
٢	أساليب التقويم المعتمد على الورقة والقلم	٠,٧١**
٣	أساليب التقويم المعتمد على التواصل	٠,٩٠**
٤	أساليب التقويم الذاتي	٠,٧٦**
٥	أساليب التقويم المعتمد على تقويم الأقران	٠,٧٠**

(**) دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,01$)

بالنظر إلى جدول (٤) نلاحظ أن قيمة معامل الثبات بواسطة مقياس ألفا كرونباخ بلغت (٠,٨٣) لبعد أساليب التقويم المعتمد على الأداء؛ في حين بلغت (٠,٧١) لبعد أساليب التقويم المعتمد على الورقة والقلم، و (٠,٩٠) لبعد أساليب التقويم المعتمد على التواصل، و (٠,٧٦) لبعد أساليب التقويم الذاتي، و (٠,٧٠) لبعد أساليب التقويم المعتمد على تقويم الأقران، وجميع القيم السابقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,01$) وهذا يؤكد اتساق قياس العبارات لنفس المفهوم الذي يقيسه البعد، كما يؤكد كذلك اتساق قياس

د. بندر بن حمدان الزهراني: واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة لأساليب التقويم الحقيقي من وجهة نظر الطلبة.

الأبعاد للمفهوم نفسه الذي تقيسه الأداة بشكل عام، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للمقياس كأحد مؤشرات الصدق الكمية.

وبالنظر إلى جدول (٥) نجد أن قيمة معامل الثبات للمقياس بشكل كلي بواسطة أسلوب ألفا كرونباخ بلغت (٠,٩٣٢) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,01$) وهي قيمة عالية تدل على ثبات المقياس والوثوق في نتائجه.

جدول (٥) قيم معامل الثبات للمقياس	
عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
٢٤	**0.932

(**) دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,01$)

مستوى تحديد درجة واقع الاستخدام:

للحكم على واقع استخدام أساليب التقويم الحقيقي من قبل أعضاء هيئة التدريس من خلال استجابات الطلبة على المقياس، قام الباحث بالتالي:

حساب مدى الاستجابات: $3 - 1 = 2$.

اتساع الفئة الواحدة للتدرج المجمع من استجابات الطلبة: $3 \div 2 = 1,66$.
التصنيف:

- المتوسط الحسابي (١,٠٠ - ١,٦٦) استخدام منخفض.
- المتوسط الحسابي (١,٦٧ - ٢,٣٣) استخدام متوسط.
- المتوسط الحسابي (٢,٣٤ - ٣,٠٠) استخدام مرتفع.

الأساليب الأحصائية:

اعتمد الباحث على الإحصاء الوصفي للإجابة عن بعض تساؤلات الدراسة، كما استخدم معاملات الارتباط، واختبار (T) للعينات المستقلة، واختبار (F) لكشف الفروق بين المتوسطات.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة استخدام عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة لأساليب التقويم

الحقيقي من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المقياس وترتيب الأساليب

حسب درجة الاستخدام، كما في الجدول (٦):

جدول (٦) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات المقياس

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
١	يحرص عضو هيئة التدريس على تقويم مهام المقرر بواسطة تقديم العروض التوضيحية.	٢,١٢	٠,٦٨	١٣	متوسط
٢	أمارس التقويم المعتمد على المحاكاة ولعب الأدوار بطلب من عضو هيئة التدريس.	٢,١٠	٠,٧١	١٤	متوسط
٣	يستخدم عضو هيئة التدريس تقويم الأقران كأحد أساليب التقويم.	٢,١٦	٠,٧٢	١٢	متوسط
٤	يلزمي عضو هيئة التدريس بالمشاريع الجماعية لتنفيذ المهام في المقرر.	٢,٣٣	٠,٦١	٤	متوسط
٥	يحرص عضو هيئة التدريس على أن أشرح طريقة حل واجبي أمام زملائي.	١,٩٨	٠,٧٢	٢٠	متوسط
٦	يبين عضو هيئة التدريس لي معايير اعطاء الدرجة قبل التكليف بالواجبات.	٢,٣٨	٠,٧٠	٢	مرتفع
٧	يحرص عضو هيئة التدريس على عرض الحلول الصحيحة للاختبار بعد انتهاء الاختبار فوراً.	١,٩٦	٠,٧٥	٢١	متوسط
٨	يكلفني عضو هيئة التدريس بحل الاختبار منزلياً بعد تحاية الاختبار كواجب إضافي.	١,٧٦	٠,٧٦	٢٤	متوسط
٩	يطلب عضو هيئة التدريس مني إجراء تجارب تطبيقية لما تعلمته.	٢,٠١	٠,٧٥	١٩	متوسط
١٠	يهتم عضو هيئة التدريس بإطلاعي على الحل الصحيح للواجبات المنزلية.	٢,١٩	٠,٧٣	١٠	متوسط
١١	في نهاية كل محاضرة يطلب عضو هيئة التدريس ملخصاً شفهيًا عن المحاضرة.	٢,٠٧	٠,٧١	١٧	متوسط
١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة.	٢,٢٩	٠,٦٧	٥	متوسط
١٣	يحرص عضو هيئة التدريس على إيضاح نقاط التقويم للمقرر.	٢,٤٦	٠,٦٥	١	مرتفع
١٤	يبين عضو هيئة التدريس نوع الفقرات الاختبارية قبل تحديد موعد الاختبار.	٢,٣٥	٠,٧٢	٣	مرتفع
١٥	أبني سلاماً وتقدير لمهمة من المهام التقييمية بطلب من عضو هيئة التدريس.	٢,٠٢	٠,٧١	١٨	متوسط
١٦	يعتمد عضو هيئة التدريس على العمل الجماعي في التقويم للمهام.	٢,٢٤	٠,٦٤	٨	متوسط
١٧	يشركني عضو هيئة التدريس في فرق العمل لتنفيذ المهام المطلوبة في المقرر.	٢,٢٥	٠,٦٢	٧	متوسط
١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها.	٢,١٠	٠,٧٢	١٥	متوسط
١٩	يحرص عضو هيئة التدريس على تقويم أعمال الآخرين بواسطة ملاحظاتي.	١,٩٣	٠,٧٤	٢٢	متوسط
٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر.	٢,٢٤	٠,٧١	٩	متوسط
٢١	يطلب عضو هيئة التدريس تصحيح الاختبار الخاص بي في المنزل اعتماداً على الكتاب المقرر.	١,٨٤	٠,٧٧	٢٣	متوسط
٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها.	٢,٠٨	٠,٧٣	١٦	متوسط
٢٣	يحرص عضو هيئة التدريس على تقويم مهامني في المقرر من خلال المشاريع.	٢,٢٦	٠,٦٧	٦	متوسط
٢٤	يقيم عضو هيئة التدريس مهامني في المقرر بواسطة النقاش مع مجموعات عمل مختلفة.	٢,١٧	٠,٦٩	١١	متوسط
	الوزن النسبي للمقياس		٢,١٤		متوسط

تركز الدراسة على افتراض ضمني بأن آراء الطلبة حول أساليب التقويم تعكس واقع الممارسات التقييمية في تقدير إنجازاتهم الدراسية.

بالنظر إلى الجدول (٦) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لآراء الطلبة لمدى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التقويم الحقيقي بلغ (٢,١٤) أي بدرجة متوسطة، أي أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون أساليب التقويم الحقيقي بدرجة متوسطة وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حراشة (٢٠١٦) والحوالدة وهندي (٢٠١٤)، ونوعاً ما مع دراسة العليان (٢٠١٤) والتي أشارت إلى وجود اتجاه إيجابي لعينة الدراسة نحو ممارسة آليات التقويم البديل في تقويم المقرر. وتختلف مع دراسة حسنين (٢٠١٤) حيث كانت الأساليب التقييمية البديلة ذات اتجاه محدود

الاستخدام وقد يفسر ذلك بأن عينة الدراسة من الطالبات يغيب عنهن مفهوم التقويم البديل كفلسفة وأدوات بشكل واضح.

أما بالنسبة لأعلى الأساليب استخداماً فكانت للعبارة رقم (١٣) يحرص عضو هيئة التدريس على إيضاح نقاط التقويم للمقرر حيث كانت درجة الممارسة لها مرتفعة بمتوسط حسابي (٢,٤٦) وكانت في الترتيب رقم (١) في الاستخدام، وكلما كان الطالب أكثر معرفة بينقاط التقويم في المقرر كلما تعززت الرقابة عنده على جودة إنجاز التكاليفات في المقرر؛ وهو ما أكدته عبارة رقم (٦) الترتيب رقم (٢) في الاستخدام، لتؤكد حرص عضو هيئة التدريس على تحديد معايير إعطاء الدرجات قبل التكاليفات. وهذه الممارسة تلفت انتباه الطالب نحو آلية تقويم منجزاته مما يمكنه من تقويم إنجازاته بشكل ذاتي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبوفودة (٢٠١٥) حيث أكدت قيام عضو هيئة التدريس بتوضيح معايير فحص المهام الصفية، وكذلك دراسة المحمدي وآخرون (٢٠١٥) في البعد الثالث (التهيئة للتقويم)، ودراسة حسنين (٢٠١٤)، ويرى الباحث أن اعتماد هذا الأسلوب يسهم في تنمية قدرة المتعلم على التأمل الذاتي ومراجعة الأعمال قبل تسليمها للمُقيم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة يوسف (٢٠١٨).

أما الممارسة التي تليها في الاستخدام وبدرجة مرتفعة أيضاً كانت نوع الفقرة الاختبارية للطالب بمتوسط (٢,٣٥). في حين أشارت العبارة رقم (٤) إلى الأهمية التي يوليها أعضاء هيئة التدريس للعمل الجماعي بمتوسط بلغ (٢,٣٣) ودرجة استخدام متوسطة وتؤكد أهمية العمل الجماعي نتائج العبارة (٢٣) حيث يحرص عضو هيئة التدريس على تقييم طلابه بواسطة المشاريع بدرجة ممارسة متوسطة بلغت (٢,٢٦)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحمدي وآخرون (٢٠١٥) حيث ظهرت أن أغلب التفضيلات الخاصة بالعينة الكلية تشير إلى أهمية أن يكون تقدير أداء الطالبة اعتماداً على مشاركتها لزميلاتها في الأنشطة الجماعية. كما تختلف مع نتيجة دراسة حسب الله (٢٠١٩) حيث ظهرت ممارسة العمل التعاوني كأسلوب للتقويم بدرجة منخفضة، وقد يعود ذلك إلى أن الكليات النظرية يسهل فيها تكوين مجموعات العمل التعاوني لطبيعة المادة والمحتوى، بعكس كليات العملية والتي اعتمدها حسب الله في دراسته.

وظهر اعتماد عضو هيئة التدريس بتكليف الطالب بتصحيح الاختبار الخاص به في المنزل اعتماداً على الكتاب المقرر كما في عبارة رقم (٢١) بدرجة متوسطة بلغت (١,٨٤)، في حين كانت ممارسة بدرجة عالية في دراسة زكري وعلي (٢٠١٤) حيث يستخدم الطلاب التأكد من حلولهم بالاعتماد على الكتاب بدرجة عالية وقد يعود ذلك لطبيعة عينة الدراسة حيث إنهم من طلاب الانتساب والذين يعتمدون بدرجة عالية على الاتصال بالكتاب المدرسي أكثر من اللقاء بالمعلم في حين أن عينة الدراسة تتعلم بشكل مباشر داخل القاعات الدراسية.

كما يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة -عبارة رقم ٦- بدرجة متوسطة بلغت (٢,٢٩). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسب الله (٢٠١٩) وتختلف مع دراسة حراخشة (٢٠١٦) ويعزى ذلك من وجهة نظر الباحث إلى أن عينتها من الممارسين فعلاً لأساليب التقويم -المعلمين- ولذلك هم أكثر قدرة على تحديد مفهوم الأسلوب ودرجة ممارسته أكثر من عينة البحث الحالي وهم الطلبة.

في حين تراوحت باقي الأساليب بين الاستخدام المتوسط بشكل عام، بمتوسط تراوح بين (١,٧٦) كأقل استخدام، و (٢,٤٦) كأعلى استخدام، وهذا مؤشر لأهمية زيادة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في العناية باستخدام أساليب التقويم الحقيقي بمختلف أنواعها. كما لا يوجد أية ممارسة بدرجة ضعيفة أو قليلة.

وبشكل عام فإنه يمكن الإجابة عن السؤال الأول بأن درجة استخدام عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة لأساليب التقويم الحقيقي من وجهة نظر الطلبة كانت متوسطة.

السؤال الثاني: ما أساليب التقويم الأكثر استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس حسب أسلوب

التقويم الحقيقي المستخدم لتقويم إنجازات الطلبة من وجهة نظر الطلبة؟

ومن أجل تحديد درجة الاستخدام على مستوى الأبعاد لأساليب التقويم؛ تم حساب المتوسط الحسابي

للمفردات على مستوى كل بُعد، كما في الجدول (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢) التالية:

جدول (٧) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد أساليب التقويم المعتمد على الأداء

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
١	يحرص عضو هيئة التدريس على تقويم مهام المقرر بواسطة تقديم العروض التوضيحية.	٢,١٢	٠,٦٨	٥	متوسط
٢	أمارس التقويم المعتمد على المحاكاة ولعب الأدوار يطلب من عضو هيئة التدريس.	٢,١٠	٠,٧١	٦	متوسط
٣	يلزمني عضو هيئة التدريس بالمشاريع الجماعية لتنفيذ المهام في المقرر.	٢,٣٣	٠,٦١	١	متوسط
٤	يطلب عضو هيئة التدريس مني إجراء تجارب تطبيقية لما تعلمته.	٢,٠١	٠,٧٥	٧	متوسط
٥	يعتمد عضو هيئة التدريس على العمل الجماعي في التقويم للمهام.	٢,٢٤	٠,٦٤	٤	متوسط
٦	يشركني عضو هيئة التدريس في فرق العمل لتنفيذ المهام المطلوبة في المقرر.	٢,٢٥	٠,٦٢	٣	متوسط
٧	يحرص عضو هيئة التدريس على تقويم مهامي في المقرر من خلال المشاريع.	٢,٢٦	٠,٦٧	٢	متوسط
	الوزن النسبي لبُعد أساليب التقويم المعتمد على الأداء		٢,١٨		متوسط

يتضح من جدول (٧) أن عضو هيئة التدريس يعتمد على أسلوب التقويم المعتمد على الأداء بدرجة متوسط وبوزن نسبي بلغ (٢,١٨) وهنا يمكن ملاحظة وجود وعي بأهمية التقويم المعتمد على الأداء كممارسة يعتمدها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، وبرز الاعتماد على المشاريع الجماعية كأداة لتنفيذ وتقويم مهام المقرر عبارة رقم (٤ و ٢٣) بمتوسط حسابي (٢,٣٣ و ٢,٢٦) على التوالي، وبدرجة متوسطة للاستخدام من وجهة نظر الطلبة؛ وهذه النتيجة تتف -جزئياً- مع نتائج دراسة المحمدي وآخرون (٢٠١٥أ) و أبوفودة (٢٠١٥) و البشير وبرهم (٢٠١٢) حيث أكدت على أن طريقة التقويم الأكثر استخداماً هو التقويم بالمشاريع، في حين كانت طرق التقويم المعتمد على الأداء في دراسة (Hsu & Adams ١٩٩٨) هي الأكثر استخداماً. وعليه ينبغي تنبيه

د. بندر بن حمدان الزهراني: واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة لأساليب التقويم الحقيقي من وجهة نظر الطلبة.

وتحفيز أعضاء هيئة التدريس للاهتمام بشكل أكبر بالتقويم المعتمد على الأداء والحرص على تفعيله بشكل أكبر حتى تصل أساليب التقويم وفق مبدأ العمل الجماعي لممارسة بدرجة مرتفعة. وبشكل عام تؤكد النتائج على وجود حرص من أعضاء هيئة التدريس على تنفيذ المهام من خلال المشاريع والتي تبين على فرق العمل في العادة مما يحفز روح العمل ضمن فرق العمل وتنوع أدوار الطالب فيها حيث بلغ متوسط العبارات (٤ و ٢٣ و ١٧ و ١٦) ماقيمته (٢,٣٣ و ٢,٢٦ و ٢,٢٥ و ٢,٢٤) على التوالي. في حين أظهر أعضاء هيئة التدريس حسب وجهة نظر الطلبة مستوى متوسط -أيضاً- للجهود الفردية في الأداء لمهام المقرر كما في عبارة (١ و ٢) ولكن بمتوسط تراوح بين (٢,١٠ و ٢,١٢) وهو أقل من الأساليب الأخرى، ما عدا عبارة رقم (٩) طلب أعضاء هيئة التدريس من الطلبة إجراء التجارب التطبيقية لما تعلموه في المقرر حيث كانت ممارسة بدرجة متوسطة وبمتوسط بلغ (٢,٠١) كأقل متوسط في بُعد أساليب التقويم المعتمد على الأداء ليحتل المرتبة الأخيرة ضمن هذا البعد في الممارسات الحقيقية للتقويم، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الثبيتي (٢٠١٨) و حسنين (٢٠١٤).

جدول (٨) بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد أساليب التقويم المعتمد على الورقة والقلم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
١	يحرص عضو هيئة التدريس على عرض الحلول الصحيحة للاختبار بعد انتهاء الاختبار فوراً.	١,٩٦	٠,٧٥	٣	متوسط
٢	يهتم عضو هيئة التدريس باطلاعي على الحل الصحيح للواجبات المنزلية.	٢,١٩	٠,٧٣	٢	متوسط
٣	يبين عضو هيئة التدريس نوع الفقرات الاختبارية قبل تحديد موعد الاختبار.	٢,٣٥	٠,٧٢	١	مرتفع
	الوزن النسبي لبُعد أساليب التقويم المعتمد على الورقة والقلم	٢,١٦			متوسط

يتضح من جدول (٨) أن عضو هيئة التدريس يعتمد على أسلوب التقويم المعتمد على الورقة والقلم بدرجة متوسط وبوزن نسبي للبُعد بلغ (٢,١٦)، وهذا مؤشر على اعتماد التقويم المعتمد على الورقة والقلم كإستراتيجية تقويمية ضمن إستراتيجيات التقويم البديل وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسب الله (٢٠١٩) و حراحشة (٢٠١٦) و حسنين (٢٠١٤) والبشير وبرهم (٢٠١٢)، في حين أكدت نتائج دراسة الثبيتي (٢٠١٨) و الحارثي (٢٠١٥) على أن أكثر أساليب التقويم تفضيلاً لدى أعضاء هيئة التدريس هي الاختبارات الموضوعية وهي الأكثر استخداماً في التعليم الجامعي وهذا متوقع لسيطرة الأساليب المعتمدة على الاختبارات في الفكر التربوي السلوكي، ولمازايا الاختبارات الموضوعية مقارنة بالاختبارات المقالية.

كما أبرزت العبارة رقم (١٤) الاهتمام بتبين نوع الفقرات الاختبارية قبل موعد الاختبار مما يتيح للطلاب مزيداً من الوضوح في آليات التقويم حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٣٥) وهذا يشير إلى استخدام مرتفع لهذه الممارسة التقويمية ولذلك حازت على المرتبة رقم (١) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبوفودة (٢٠١٥).

في حين كان حرص أعضاء هيئة التدريس على عرض الحلول الصحيحة للاختبار بعد نهايته فوراً بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٩٦) كأقل قيمة في هذا البُعد مما يعني ضرورة الاهتمام بشكل أكبر بذلك من

قبل عضو هيئة التدريس. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة المصري ومرعي (٢٠٠٧) حيث أشارت إلى أن أعضاء هيئة التدريس يناقشون اجابات الطلبة بعد توزيع الدرجات مما يسهم في دعم الطلبة لتجاوز الأخطاء وتأكيد الصواب.

وأوضحت عبارة (٧) حرص أعضاء هيئة التدريس على عرض الحلول الصحيحة للاختبار بعد نهايته فوراً بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٩٦) كأقل قيمة في هذا البُعد مما يعني ضرورة الإهتمام بشكل أكبر بذلك من قبل عضو هيئة التدريس.

وبشكل عام تتفق نتائج هذا البُعد مع نتائج دراسة المحمدي وآخرون (٢٠١٥) وأبو فودة (٢٠١٥) حول أهمية الاختبارات كأسلوب تقويمي للتأكد من إنجازات الطلبة في المقرر الدراسي.

جدول (٩) بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد أساليب التقويم المعتمد على التواصل

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
١	يحرص عضو هيئة التدريس على أن أشرح طريقة حل واجبي أمام زملاءي.	١,٩٨	٠,٧٢	٧	متوسط
٢	في نهاية كل محاضرة يطلب عضو هيئة التدريس ملخصاً شفهيها عن المحاضرة.	٢,٠٧	٠,٧١	٦	متوسط
٣	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة.	٢,٢٩	٠,٦٧	١	متوسط
٤	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكار أري أمام الآخرين والدفاع عنها.	٢,١٠	٠,٧٢	٤	متوسط
٥	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر.	٢,٢٤	٠,٧١	٢	متوسط
٦	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها.	٢,٠٨	٠,٧٣	٥	متوسط
٧	يقيم عضو هيئة التدريس مهامي في المقرر بواسطة النقاش مع مجموعات عمل مختلفة.	٢,١٧	٠,٦٩	٣	متوسط
	الوزن النسبي لبُعد أساليب التقويم المعتمد على التواصل		٢,١٤		متوسط

ومن خلال جدول (٩) يتضح أن عضو هيئة التدريس يعتمد على أسلوب التقويم المعتمد على التواصل بدرجة متوسط وبوزن نسبي للبعد بلغ (٢,١٤)، مما يشير إلى أن الوعي باستخدام أساليب التواصل لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة وإن كان يحتاج مزيداً من التركيز على هذه الممارسة حتى تكون درجة الاستخدام مرتفعة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج المجال السادس في دراسة (حراشنة، ٢٠١٦) و(الحارثي، ٢٠١٥) و(البشير وبرهم، ٢٠١٢) و (Hsu & Adams, 1998)، وتختلف مع دراسة (حسب الله، ٢٠١٩) و(حسنين، ٢٠١٤) حيث أكدت على أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتقويم بالتواصل منخفضة بشكل عام.

كما برزت الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة -عبارة رقم (١٢)- كأسلوب لتقويم التواصل مع الطلبة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٩) وهذا يشير إلى استخدام متوسط لهذه الممارسة التقويمية، وهو ما أكدته عبارة رقم (٢٠)، (٢٤، ١٨) على مختلف مراحل التواصل مع الأستاذ أو بين الطلاب أنفسهم. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة حسب الله (٢٠١٩) والثبيتي (٢٠١٨) حيث أكدت على أن توجيه الأسئلة الصفية كأسلوب تقويمي يمارسه

د. بندر بن حمدان الزهراني: واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة لأساليب التقويم الحقيقي من وجهة نظر الطلبة.

عضو هيئة التدريس بدرجة عالية. وهي نتيجة منطقية فمن الأساليب المعتمدة في إدارة العملية التقييمية الأسئلة الصفية والتواصل الشفهي بين المعلم والمتعلم. وتختلف عنها في استخدام عرض الأفكار والدفاع عنها (عبارة رقم ١٨) أسلوب يستخدمه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الباحة بدرجة متوسطة، في حين أنه يستخدم بدرجة منخفضة في دراسة حسب الله (٢٠١٩) وقد يعود ذلك إلى أن زيادة الأعداد في الشعب الدراسية في دراسة حسب الله مقارنة بالعدد في الدراسة الحالية.

جدول (١٠) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد أساليب التقويم الذاتي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
١	يبين عضو هيئة التدريس لي معايير إعطاء الدرجة قبل التكليف بالواجبات.	٢,٣٨	٠,٧٠	٢	مرتفع
٢	يكلفني عضو هيئة التدريس بحل الاختبار منزلياً بعد نهاية الاختبار كواجب إضافي.	١,٧٦	٠,٧٦	٥	متوسط
٣	يحرص عضو هيئة التدريس على إيضاح نقاط التقويم للمقرر.	٢,٤٦	٠,٦٥	١	مرتفع
٤	أبني سلام تقدير المهمة من المهام التقييمية بطلب من عضو هيئة التدريس.	٢,٠٢	٠,٧١	٣	متوسط
٥	يطلب عضو هيئة التدريس تصحيح الاختبار الخاص بي في المنزل اعتماداً على الكتاب المقرر.	١,٨٤	٠,٧٧	٤	متوسط
الوزن النسبي لبُعد أساليب التقويم الذاتي		٢,٠٩		متوسط	

يتضح من الجدول (١٠) أن عضو هيئة التدريس بجامعة الباحة يعتمد أساليب التقويم المعتمد على التقويم الذاتي بدرجة متوسطة بشكل عام حيث بلغ الوزن النسبي (٢,٠٩) وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبوفودة (٢٠١٥)، وتختلف عن نتائج دراسة حسب الله (٢٠١٩) و البشير وبرهم (٢٠١٢) و الثبتي (٢٠١٨) حيث كانت الممارسة بدرجة منخفضة، وقد يعود ذلك لأن جامعة الباحة مقبلة على مشروع الاعتماد المؤسسي والبرامجي مما يجعل أعضاء هيئة التدريس يتلقون دورات مركزة في جوانب أدوات التقييم تنمي لديهم القدرة على التنوع في استخدامها ولذلك كانت الممارسة مرتفعة مقارنة بالدراسات الأخرى.

كما تؤكد نتائج عبارة رقم (١٣ و ٦) على حرص أعضاء هيئة التدريس على إيضاح نقاط وآليات التقويم للطلاب قبل طلب تنفيذ المهام مما يتيح للطلاب تكوين تصور جيد عن الأسلوب الأمثل لتنفيذ المهام المطلوبة في المقرر الدراسي؛ ويشجعه على التقويم الذاتي لأدائه حيث بلغت هذه الممارسة بدرجة استخدام مرتفعة وأخذت الترتيب (١ و ٢) على مستوى بُعد التقويم المعتمد على التقويم الذاتي، وظهرت ممارسة بناء سلم التقدير للمهام التقييمية بالمشاركة مع الطالب عبارة رقم (١٥) بمتوسط حسابي (٢,٠٢) وبدرجة ممارسة متوسطة.

جدول (١١) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد أساليب التقويم المعتمد على تقويم الأقران

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
٢	يستخدم عضو هيئة التدريس تقويم الأقران كأحد أساليب التقويم.	٢,١٦	٠,٧٢	١	متوسط
٢	يحرص عضو هيئة التدريس على تقويم أعمال الآخرين بواسطة ملاحظاتي.	١,٩٣	٠,٧٤	٢	متوسط
الوزن النسبي لبُعد أساليب التقويم المعتمد على تقويم الأقران		٢		متوسط	

يؤكد جدول (١١) أن عضو هيئة التدريس بجامعة الباحة يستخدم أساليب التقويم المعتمد على تقويم الأقران بدرجة متوسطة بشكل عام، حيث بلغ الوزن النسبي لهذا البعد (٢)، كما تؤكد النتائج على اعتماد أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة أسلوب تقويم الأقران لتقويم إنجازات الطلبة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٢,١٦) لعبارة رقم (٣)، وهو ما أكدته عبارة رقم (١٩) على دعم الطلبة لتقويم أعمال الطلبة الآخرين بناءً على ملاحظاتهم. ووتفق هذه النتيجة مع دراسة الثبيتي (٢٠١٨) وحراشنة (٢٠١٦) والحارثي (٢٠١٥)، كما تختلف مع نتائج دراسة حسب الله (٢٠١٩) والتي تؤكد على استخدام تقويم الأقران بدرجة منخفضة، وقد يعود ذلك لعدم ثقة أعضاء هيئة التدريس في قدرات الطلبة على إصدار قرارات تقويمية لعدم وجود المهارات التقويمية الكافية لدى الطلبة.

وبالرجوع إلى الجداول رقم (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١) يمكن تحديد درجة ممارسة أساليب التقويم الحقيقي بشكل عام على مستوى العينة الكلية والأبعاد الخمسة على النحو التالي كما في جدول (١٢):

جدول (١٢) يبين المتوسطات الحسابية ودرجة الممارسة لأساليب التقويم الحقيقي كما يراها الطلبة

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة الاستخدام
١	أساليب التقويم المعتمد على الأداء.	٢,١٨	١	متوسط
٢	أساليب التقويم المعتمد على الورقة والقلم.	٢,١٦	٢	متوسط
٣	أساليب التقويم المعتمد على التواصل.	٢,١٤	٣	متوسط
٤	أساليب التقويم الذاتي.	٢,٠٩	٤	متوسط
٥	أساليب التقويم المعتمد على تقويم الأقران.	٢	٥	متوسط
	المقياس كاملاً	٢,١٤		متوسط

بالنظر إلى جدول (١٢) نلاحظ أن قيمة متوسط المقياس كاملاً بلغ (٢,١٤) أي أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التقويم الحقيقي للتأكد من وجهة نظر طلابهم في كلية التربية بجامعة الباحة تتسم بالممارسة المتوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حراشنة (٢٠١٦) والحارثي (٢٠١٥) والبشير وبرهم (٢٠١٢).

وعلى المستوى الأكثر تفصيلاً فإن الاختبارات مازالت تعد ممارسة طاغية نوعاً ما؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٢,١٦) لبُعد أساليب التقويم المعتمد على الورقة والقلم، وقد يعود ذلك إلى أن طريقة توزيع الدرجات في المقررات حسب لائحة التعليم العالي مازالت تعطي وزناً أكبر للاختبارات حيث تشكل (٨٠٪) من وزن الدرجة الكلية للمقرر، وكذلك الكثافة العددية للطلاب في مقررات كلية التربية النظرية يعطي مبرراً لأعضاء هيئة التدريس في الاعتماد على الاختبارات أكثر من غيرها، وهذا ما يدفع أعضاء هيئة التدريس إلى اعتماد الاختبارات كأسلوب تقويمي سهل و أقل جهد، كما يلاحظ في الدورات التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس التركيز على الاختبارات وضعف الدورات التدريبية لأساليب التقويم الحقيقي أو البديل.

د. بندر بن حمدان الزهراني: واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة لأساليب التقويم الحقيقي من وجهة نظر الطلبة.

وبناءً على ماسبق يمكن التأكيد على أن إجابة السؤال الثاني تشير إلى أن استخدام أساليب التقويم الحقيقي أو البديل من قبل أعضاء هيئة التدريس يتم بدرجة متقاربة للأبعاد الخمسة لأساليب التقويم الحقيقي وبدرجة متوسطة لكل بُعد وإن كان أعلاها التقويم المعتمد على الأداء.

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين أساليب التقويم المختلفة ضمن آليات التقويم الحقيقي من وجهة نظر الطلبة؟

تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد الخمسة للتقويم الحقيقي، وظهرت النتائج كما يلي:

أساليب التقويم الحقيقي	بُعد أساليب التقويم المعتمد على الأداء	بُعد أساليب التقويم المعتمد على الورقة والقلم	بُعد أساليب التقويم المعتمد على التواصل	بُعد أساليب التقويم الذاتي	بُعد أساليب التقويم المعتمد على تقويم الأقران
بُعد أساليب التقويم المعتمد على الأداء	١	**٠,٧٣	**٠,٨٥	**٠,٨٧	**٠,٧٥
بُعد أساليب التقويم المعتمد على الورقة والقلم		١	**٠,٧٤	**٠,٧٧	**٠,٦٨
بُعد أساليب التقويم المعتمد على التواصل			١	**٠,٨٦	**٠,٧٧
بُعد أساليب التقويم الذاتي				١	**٠,٧٩
بُعد أساليب التقويم المعتمد على تقويم الأقران					١

(**) دالة عند مستوى دلالة (0,01) ($\alpha \leq 0,01$)

يلاحظ أن قيم معامل الارتباط تؤكد وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين أساليب التقويم الحقيقي المختلفة، وقد تراوحت القيم بين (0,68) كأقل قيمة، و(0,87) كأعلى قيمة، مما يشير إلى التكامل بين أساليب التقويم المختلفة، وأن استخدام أساليب التقويم المختلفة توفر معلومات متجانسة نوعاً ما، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الثبتي (2018) والتي تؤكد على أن التنوع في أساليب التقويم يؤدي إلى نواتج التعلم أكثر جودة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لمتوسط درجة استخدام أسلوب التقويم الحقيقي المستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس لتقويم إنجازات الطلبة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال أوجد الباحث قيمة إحصاء اختبار t وفقاً لمتغير جنس الطلبة (ذكر، أنثى)

وظهرت النتائج كما في جدول (13):

جدول (١٣) يبين نتائج اختبار t لفقرات المقياس والأبعاد

رقم العبارة في المقياس	الأسلوب المستخدم	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t المحسوبة	درجة الحرية df	مستوى الدلالة p																																																																																																																																																																																						
١	يحرص عضو هيئة التدريس على تقييم مهام المقرر بواسطة تقديم العروض التوضيحية	ذكر	٢,٢٠	٠,٧٠	٢,٢	٢٤٣	*,٠٢٩																																																																																																																																																																																						
		أنثى	٢,٠٢	٠,٦٤				٢	أمارس التقويم المعتمد على المحاكاة ولعب الأدوار بطلب من عضو هيئة التدريس	ذكر	٢,٣٢	٠,٦٦	٥,٧	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٧	٤	يلزمي عضو هيئة التدريس بالمشاريع الجماعية لتنفيذ المهام في المقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٦٢	٠,١٦-	٢٤٣	٠,٨٧٢	أنثى	٢,٣٣	٠,٦٠	٩	يطلب عضو هيئة التدريس مني إجراء تجارب تطبيقية لما تعلمته	ذكر	٢,٢٠	٠,٧٥	٤,٦	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧٨	٠,٦٧	١٦	يعتمد عضو هيئة التدريس على العمل الجماعي في التقويم للمهام	ذكر	٢,٢٥	٠,٦٦	٠,٦٠	٢٤٣	٠,٥٥٢	أنثى	٢,٢١	٠,٦١	١٧	يشركني عضو هيئة التدريس في فرق العمل لتنفيذ المهام المطلوبة في المقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٦٣	٢,٢	٢٤٣	*,٠٣٢	أنثى	٢,١٦	٠,٥٨	٢٣	يحرص عضو هيئة التدريس على تقييم مهامي في المقرر من خلال المشاريع	ذكر	٢,٣٥	٠,٦٨	٢,٦	٢٤٣	*,٠١٨	أنثى	٢,١٤	٠,٦٥	بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الأداء		ذكر	١٦,٠١	٣,٦٥	٣,٧٤	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١٤,٥٠	٢,٥٥	٧	يحرص عضو هيئة التدريس على عرض الحلول الصحيحة للاختبار بعد انتهاء الاختبار فوراً	ذكر	٢,٢٠	٠,٧٠	٤,٨١	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧١	٠,٧٣	١٠	يهتم عضو هيئة التدريس بإطلاعي على الحل الصحيح للواجبات المنزلية	ذكر	٢,٣٧	٠,٦٧	٤,٣٤	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٢,٠٠	٠,٧٤	١٤	يبين عضو هيئة التدريس نوع الفقرات الاختبارية قبل تحديد موعد الاختبار	ذكر	٢,٤٢	٠,٧٢	١,٩٠	٢٤٣	٠,٠٥٩	أنثى	٢,٢٥	٠,٧٠	بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الورقة والقلم		ذكر	٦,٩٦	١,٧٦	٤,٦٧	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٥,٩٥	١,٥٨	٥	يحرص عضو هيئة التدريس على أن أشرح طريقة حل واجبي أمام الزملاء	ذكر	٢,٢٢	٠,٧٠	٦,٢	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧٠	٠,٦٤	١١	في نهاية كل محاضرة يطلب عضو هيئة التدريس ملخصاً شفهيًا عن المحاضرة	ذكر	٢,٢١	٠,٧٣	٣,٥	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩٠	٠,٦٥	١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة	ذكر	٢,٣٨	٠,٦٨	٢,٢٢	٢٤٣	*,٠٢٧	أنثى	٢,١٩	٠,٦٣	١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها	ذكر	٢,٢٥	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩١	٠,٦٧	٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢	أنثى	٢,١٥	٠,٦٧	٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩
٢	أمارس التقويم المعتمد على المحاكاة ولعب الأدوار بطلب من عضو هيئة التدريس	ذكر	٢,٣٢	٠,٦٦	٥,٧	٢٤٣	**,٠٠١																																																																																																																																																																																						
		أنثى	١,٨٤	٠,٦٧				٤	يلزمي عضو هيئة التدريس بالمشاريع الجماعية لتنفيذ المهام في المقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٦٢	٠,١٦-	٢٤٣	٠,٨٧٢	أنثى	٢,٣٣	٠,٦٠	٩	يطلب عضو هيئة التدريس مني إجراء تجارب تطبيقية لما تعلمته	ذكر	٢,٢٠	٠,٧٥	٤,٦	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧٨	٠,٦٧	١٦	يعتمد عضو هيئة التدريس على العمل الجماعي في التقويم للمهام	ذكر	٢,٢٥	٠,٦٦	٠,٦٠	٢٤٣	٠,٥٥٢	أنثى	٢,٢١	٠,٦١	١٧	يشركني عضو هيئة التدريس في فرق العمل لتنفيذ المهام المطلوبة في المقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٦٣	٢,٢	٢٤٣	*,٠٣٢	أنثى	٢,١٦	٠,٥٨	٢٣	يحرص عضو هيئة التدريس على تقييم مهامي في المقرر من خلال المشاريع	ذكر	٢,٣٥	٠,٦٨	٢,٦	٢٤٣	*,٠١٨	أنثى	٢,١٤	٠,٦٥	بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الأداء		ذكر	١٦,٠١	٣,٦٥	٣,٧٤	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١٤,٥٠	٢,٥٥	٧	يحرص عضو هيئة التدريس على عرض الحلول الصحيحة للاختبار بعد انتهاء الاختبار فوراً	ذكر	٢,٢٠	٠,٧٠	٤,٨١	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧١	٠,٧٣	١٠	يهتم عضو هيئة التدريس بإطلاعي على الحل الصحيح للواجبات المنزلية	ذكر	٢,٣٧	٠,٦٧	٤,٣٤	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٢,٠٠	٠,٧٤	١٤	يبين عضو هيئة التدريس نوع الفقرات الاختبارية قبل تحديد موعد الاختبار	ذكر	٢,٤٢	٠,٧٢	١,٩٠	٢٤٣	٠,٠٥٩	أنثى	٢,٢٥	٠,٧٠	بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الورقة والقلم		ذكر	٦,٩٦	١,٧٦	٤,٦٧	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٥,٩٥	١,٥٨	٥	يحرص عضو هيئة التدريس على أن أشرح طريقة حل واجبي أمام الزملاء	ذكر	٢,٢٢	٠,٧٠	٦,٢	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧٠	٠,٦٤	١١	في نهاية كل محاضرة يطلب عضو هيئة التدريس ملخصاً شفهيًا عن المحاضرة	ذكر	٢,٢١	٠,٧٣	٣,٥	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩٠	٠,٦٥	١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة	ذكر	٢,٣٨	٠,٦٨	٢,٢٢	٢٤٣	*,٠٢٧	أنثى	٢,١٩	٠,٦٣	١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها	ذكر	٢,٢٥	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩١	٠,٦٧	٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢	أنثى	٢,١٥	٠,٦٧	٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٤						
٤	يلزمي عضو هيئة التدريس بالمشاريع الجماعية لتنفيذ المهام في المقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٦٢	٠,١٦-	٢٤٣	٠,٨٧٢																																																																																																																																																																																						
		أنثى	٢,٣٣	٠,٦٠				٩	يطلب عضو هيئة التدريس مني إجراء تجارب تطبيقية لما تعلمته	ذكر	٢,٢٠	٠,٧٥	٤,٦	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧٨	٠,٦٧	١٦	يعتمد عضو هيئة التدريس على العمل الجماعي في التقويم للمهام	ذكر	٢,٢٥	٠,٦٦	٠,٦٠	٢٤٣	٠,٥٥٢	أنثى	٢,٢١	٠,٦١	١٧	يشركني عضو هيئة التدريس في فرق العمل لتنفيذ المهام المطلوبة في المقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٦٣	٢,٢	٢٤٣	*,٠٣٢	أنثى	٢,١٦	٠,٥٨	٢٣	يحرص عضو هيئة التدريس على تقييم مهامي في المقرر من خلال المشاريع	ذكر	٢,٣٥	٠,٦٨	٢,٦	٢٤٣	*,٠١٨	أنثى	٢,١٤	٠,٦٥	بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الأداء		ذكر	١٦,٠١	٣,٦٥	٣,٧٤	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١٤,٥٠	٢,٥٥	٧	يحرص عضو هيئة التدريس على عرض الحلول الصحيحة للاختبار بعد انتهاء الاختبار فوراً	ذكر	٢,٢٠	٠,٧٠	٤,٨١	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧١	٠,٧٣	١٠	يهتم عضو هيئة التدريس بإطلاعي على الحل الصحيح للواجبات المنزلية	ذكر	٢,٣٧	٠,٦٧	٤,٣٤	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٢,٠٠	٠,٧٤	١٤	يبين عضو هيئة التدريس نوع الفقرات الاختبارية قبل تحديد موعد الاختبار	ذكر	٢,٤٢	٠,٧٢	١,٩٠	٢٤٣	٠,٠٥٩	أنثى	٢,٢٥	٠,٧٠	بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الورقة والقلم		ذكر	٦,٩٦	١,٧٦	٤,٦٧	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٥,٩٥	١,٥٨	٥	يحرص عضو هيئة التدريس على أن أشرح طريقة حل واجبي أمام الزملاء	ذكر	٢,٢٢	٠,٧٠	٦,٢	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧٠	٠,٦٤	١١	في نهاية كل محاضرة يطلب عضو هيئة التدريس ملخصاً شفهيًا عن المحاضرة	ذكر	٢,٢١	٠,٧٣	٣,٥	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩٠	٠,٦٥	١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة	ذكر	٢,٣٨	٠,٦٨	٢,٢٢	٢٤٣	*,٠٢٧	أنثى	٢,١٩	٠,٦٣	١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها	ذكر	٢,٢٥	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩١	٠,٦٧	٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢	أنثى	٢,١٥	٠,٦٧	٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٤																	
٩	يطلب عضو هيئة التدريس مني إجراء تجارب تطبيقية لما تعلمته	ذكر	٢,٢٠	٠,٧٥	٤,٦	٢٤٣	**,٠٠١																																																																																																																																																																																						
		أنثى	١,٧٨	٠,٦٧				١٦	يعتمد عضو هيئة التدريس على العمل الجماعي في التقويم للمهام	ذكر	٢,٢٥	٠,٦٦	٠,٦٠	٢٤٣	٠,٥٥٢	أنثى	٢,٢١	٠,٦١	١٧	يشركني عضو هيئة التدريس في فرق العمل لتنفيذ المهام المطلوبة في المقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٦٣	٢,٢	٢٤٣	*,٠٣٢	أنثى	٢,١٦	٠,٥٨	٢٣	يحرص عضو هيئة التدريس على تقييم مهامي في المقرر من خلال المشاريع	ذكر	٢,٣٥	٠,٦٨	٢,٦	٢٤٣	*,٠١٨	أنثى	٢,١٤	٠,٦٥	بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الأداء		ذكر	١٦,٠١	٣,٦٥	٣,٧٤	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١٤,٥٠	٢,٥٥	٧	يحرص عضو هيئة التدريس على عرض الحلول الصحيحة للاختبار بعد انتهاء الاختبار فوراً	ذكر	٢,٢٠	٠,٧٠	٤,٨١	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧١	٠,٧٣	١٠	يهتم عضو هيئة التدريس بإطلاعي على الحل الصحيح للواجبات المنزلية	ذكر	٢,٣٧	٠,٦٧	٤,٣٤	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٢,٠٠	٠,٧٤	١٤	يبين عضو هيئة التدريس نوع الفقرات الاختبارية قبل تحديد موعد الاختبار	ذكر	٢,٤٢	٠,٧٢	١,٩٠	٢٤٣	٠,٠٥٩	أنثى	٢,٢٥	٠,٧٠	بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الورقة والقلم		ذكر	٦,٩٦	١,٧٦	٤,٦٧	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٥,٩٥	١,٥٨	٥	يحرص عضو هيئة التدريس على أن أشرح طريقة حل واجبي أمام الزملاء	ذكر	٢,٢٢	٠,٧٠	٦,٢	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧٠	٠,٦٤	١١	في نهاية كل محاضرة يطلب عضو هيئة التدريس ملخصاً شفهيًا عن المحاضرة	ذكر	٢,٢١	٠,٧٣	٣,٥	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩٠	٠,٦٥	١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة	ذكر	٢,٣٨	٠,٦٨	٢,٢٢	٢٤٣	*,٠٢٧	أنثى	٢,١٩	٠,٦٣	١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها	ذكر	٢,٢٥	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩١	٠,٦٧	٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢	أنثى	٢,١٥	٠,٦٧	٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٤																												
١٦	يعتمد عضو هيئة التدريس على العمل الجماعي في التقويم للمهام	ذكر	٢,٢٥	٠,٦٦	٠,٦٠	٢٤٣	٠,٥٥٢																																																																																																																																																																																						
		أنثى	٢,٢١	٠,٦١				١٧	يشركني عضو هيئة التدريس في فرق العمل لتنفيذ المهام المطلوبة في المقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٦٣	٢,٢	٢٤٣	*,٠٣٢	أنثى	٢,١٦	٠,٥٨	٢٣	يحرص عضو هيئة التدريس على تقييم مهامي في المقرر من خلال المشاريع	ذكر	٢,٣٥	٠,٦٨	٢,٦	٢٤٣	*,٠١٨	أنثى	٢,١٤	٠,٦٥	بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الأداء		ذكر	١٦,٠١	٣,٦٥	٣,٧٤	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١٤,٥٠	٢,٥٥	٧	يحرص عضو هيئة التدريس على عرض الحلول الصحيحة للاختبار بعد انتهاء الاختبار فوراً	ذكر	٢,٢٠	٠,٧٠	٤,٨١	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧١	٠,٧٣	١٠	يهتم عضو هيئة التدريس بإطلاعي على الحل الصحيح للواجبات المنزلية	ذكر	٢,٣٧	٠,٦٧	٤,٣٤	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٢,٠٠	٠,٧٤	١٤	يبين عضو هيئة التدريس نوع الفقرات الاختبارية قبل تحديد موعد الاختبار	ذكر	٢,٤٢	٠,٧٢	١,٩٠	٢٤٣	٠,٠٥٩	أنثى	٢,٢٥	٠,٧٠	بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الورقة والقلم		ذكر	٦,٩٦	١,٧٦	٤,٦٧	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٥,٩٥	١,٥٨	٥	يحرص عضو هيئة التدريس على أن أشرح طريقة حل واجبي أمام الزملاء	ذكر	٢,٢٢	٠,٧٠	٦,٢	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧٠	٠,٦٤	١١	في نهاية كل محاضرة يطلب عضو هيئة التدريس ملخصاً شفهيًا عن المحاضرة	ذكر	٢,٢١	٠,٧٣	٣,٥	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩٠	٠,٦٥	١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة	ذكر	٢,٣٨	٠,٦٨	٢,٢٢	٢٤٣	*,٠٢٧	أنثى	٢,١٩	٠,٦٣	١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها	ذكر	٢,٢٥	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩١	٠,٦٧	٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢	أنثى	٢,١٥	٠,٦٧	٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٤																																							
١٧	يشركني عضو هيئة التدريس في فرق العمل لتنفيذ المهام المطلوبة في المقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٦٣	٢,٢	٢٤٣	*,٠٣٢																																																																																																																																																																																						
		أنثى	٢,١٦	٠,٥٨				٢٣	يحرص عضو هيئة التدريس على تقييم مهامي في المقرر من خلال المشاريع	ذكر	٢,٣٥	٠,٦٨	٢,٦	٢٤٣	*,٠١٨	أنثى	٢,١٤	٠,٦٥	بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الأداء		ذكر	١٦,٠١	٣,٦٥	٣,٧٤	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١٤,٥٠	٢,٥٥	٧	يحرص عضو هيئة التدريس على عرض الحلول الصحيحة للاختبار بعد انتهاء الاختبار فوراً	ذكر	٢,٢٠	٠,٧٠	٤,٨١	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧١	٠,٧٣	١٠	يهتم عضو هيئة التدريس بإطلاعي على الحل الصحيح للواجبات المنزلية	ذكر	٢,٣٧	٠,٦٧	٤,٣٤	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٢,٠٠	٠,٧٤	١٤	يبين عضو هيئة التدريس نوع الفقرات الاختبارية قبل تحديد موعد الاختبار	ذكر	٢,٤٢	٠,٧٢	١,٩٠	٢٤٣	٠,٠٥٩	أنثى	٢,٢٥	٠,٧٠	بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الورقة والقلم		ذكر	٦,٩٦	١,٧٦	٤,٦٧	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٥,٩٥	١,٥٨	٥	يحرص عضو هيئة التدريس على أن أشرح طريقة حل واجبي أمام الزملاء	ذكر	٢,٢٢	٠,٧٠	٦,٢	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧٠	٠,٦٤	١١	في نهاية كل محاضرة يطلب عضو هيئة التدريس ملخصاً شفهيًا عن المحاضرة	ذكر	٢,٢١	٠,٧٣	٣,٥	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩٠	٠,٦٥	١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة	ذكر	٢,٣٨	٠,٦٨	٢,٢٢	٢٤٣	*,٠٢٧	أنثى	٢,١٩	٠,٦٣	١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها	ذكر	٢,٢٥	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩١	٠,٦٧	٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢	أنثى	٢,١٥	٠,٦٧	٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٤																																																		
٢٣	يحرص عضو هيئة التدريس على تقييم مهامي في المقرر من خلال المشاريع	ذكر	٢,٣٥	٠,٦٨	٢,٦	٢٤٣	*,٠١٨																																																																																																																																																																																						
		أنثى	٢,١٤	٠,٦٥				بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الأداء		ذكر	١٦,٠١	٣,٦٥	٣,٧٤	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١٤,٥٠	٢,٥٥	٧	يحرص عضو هيئة التدريس على عرض الحلول الصحيحة للاختبار بعد انتهاء الاختبار فوراً	ذكر	٢,٢٠	٠,٧٠	٤,٨١	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧١	٠,٧٣	١٠	يهتم عضو هيئة التدريس بإطلاعي على الحل الصحيح للواجبات المنزلية	ذكر	٢,٣٧	٠,٦٧	٤,٣٤	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٢,٠٠	٠,٧٤	١٤	يبين عضو هيئة التدريس نوع الفقرات الاختبارية قبل تحديد موعد الاختبار	ذكر	٢,٤٢	٠,٧٢	١,٩٠	٢٤٣	٠,٠٥٩	أنثى	٢,٢٥	٠,٧٠	بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الورقة والقلم		ذكر	٦,٩٦	١,٧٦	٤,٦٧	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٥,٩٥	١,٥٨	٥	يحرص عضو هيئة التدريس على أن أشرح طريقة حل واجبي أمام الزملاء	ذكر	٢,٢٢	٠,٧٠	٦,٢	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧٠	٠,٦٤	١١	في نهاية كل محاضرة يطلب عضو هيئة التدريس ملخصاً شفهيًا عن المحاضرة	ذكر	٢,٢١	٠,٧٣	٣,٥	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩٠	٠,٦٥	١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة	ذكر	٢,٣٨	٠,٦٨	٢,٢٢	٢٤٣	*,٠٢٧	أنثى	٢,١٩	٠,٦٣	١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها	ذكر	٢,٢٥	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩١	٠,٦٧	٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢	أنثى	٢,١٥	٠,٦٧	٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٤																																																													
بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الأداء		ذكر	١٦,٠١	٣,٦٥	٣,٧٤	٢٤٣	**,٠٠١																																																																																																																																																																																						
		أنثى	١٤,٥٠	٢,٥٥				٧	يحرص عضو هيئة التدريس على عرض الحلول الصحيحة للاختبار بعد انتهاء الاختبار فوراً	ذكر	٢,٢٠	٠,٧٠	٤,٨١	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧١	٠,٧٣	١٠	يهتم عضو هيئة التدريس بإطلاعي على الحل الصحيح للواجبات المنزلية	ذكر	٢,٣٧	٠,٦٧	٤,٣٤	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٢,٠٠	٠,٧٤	١٤	يبين عضو هيئة التدريس نوع الفقرات الاختبارية قبل تحديد موعد الاختبار	ذكر	٢,٤٢	٠,٧٢	١,٩٠	٢٤٣	٠,٠٥٩	أنثى	٢,٢٥	٠,٧٠	بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الورقة والقلم		ذكر	٦,٩٦	١,٧٦	٤,٦٧	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٥,٩٥	١,٥٨	٥	يحرص عضو هيئة التدريس على أن أشرح طريقة حل واجبي أمام الزملاء	ذكر	٢,٢٢	٠,٧٠	٦,٢	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧٠	٠,٦٤	١١	في نهاية كل محاضرة يطلب عضو هيئة التدريس ملخصاً شفهيًا عن المحاضرة	ذكر	٢,٢١	٠,٧٣	٣,٥	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩٠	٠,٦٥	١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة	ذكر	٢,٣٨	٠,٦٨	٢,٢٢	٢٤٣	*,٠٢٧	أنثى	٢,١٩	٠,٦٣	١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها	ذكر	٢,٢٥	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩١	٠,٦٧	٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢	أنثى	٢,١٥	٠,٦٧	٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٤																																																																								
٧	يحرص عضو هيئة التدريس على عرض الحلول الصحيحة للاختبار بعد انتهاء الاختبار فوراً	ذكر	٢,٢٠	٠,٧٠	٤,٨١	٢٤٣	**,٠٠١																																																																																																																																																																																						
		أنثى	١,٧١	٠,٧٣				١٠	يهتم عضو هيئة التدريس بإطلاعي على الحل الصحيح للواجبات المنزلية	ذكر	٢,٣٧	٠,٦٧	٤,٣٤	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٢,٠٠	٠,٧٤	١٤	يبين عضو هيئة التدريس نوع الفقرات الاختبارية قبل تحديد موعد الاختبار	ذكر	٢,٤٢	٠,٧٢	١,٩٠	٢٤٣	٠,٠٥٩	أنثى	٢,٢٥	٠,٧٠	بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الورقة والقلم		ذكر	٦,٩٦	١,٧٦	٤,٦٧	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٥,٩٥	١,٥٨	٥	يحرص عضو هيئة التدريس على أن أشرح طريقة حل واجبي أمام الزملاء	ذكر	٢,٢٢	٠,٧٠	٦,٢	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧٠	٠,٦٤	١١	في نهاية كل محاضرة يطلب عضو هيئة التدريس ملخصاً شفهيًا عن المحاضرة	ذكر	٢,٢١	٠,٧٣	٣,٥	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩٠	٠,٦٥	١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة	ذكر	٢,٣٨	٠,٦٨	٢,٢٢	٢٤٣	*,٠٢٧	أنثى	٢,١٩	٠,٦٣	١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها	ذكر	٢,٢٥	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩١	٠,٦٧	٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢	أنثى	٢,١٥	٠,٦٧	٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٤																																																																																			
١٠	يهتم عضو هيئة التدريس بإطلاعي على الحل الصحيح للواجبات المنزلية	ذكر	٢,٣٧	٠,٦٧	٤,٣٤	٢٤٣	**,٠٠١																																																																																																																																																																																						
		أنثى	٢,٠٠	٠,٧٤				١٤	يبين عضو هيئة التدريس نوع الفقرات الاختبارية قبل تحديد موعد الاختبار	ذكر	٢,٤٢	٠,٧٢	١,٩٠	٢٤٣	٠,٠٥٩	أنثى	٢,٢٥	٠,٧٠	بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الورقة والقلم		ذكر	٦,٩٦	١,٧٦	٤,٦٧	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٥,٩٥	١,٥٨	٥	يحرص عضو هيئة التدريس على أن أشرح طريقة حل واجبي أمام الزملاء	ذكر	٢,٢٢	٠,٧٠	٦,٢	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧٠	٠,٦٤	١١	في نهاية كل محاضرة يطلب عضو هيئة التدريس ملخصاً شفهيًا عن المحاضرة	ذكر	٢,٢١	٠,٧٣	٣,٥	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩٠	٠,٦٥	١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة	ذكر	٢,٣٨	٠,٦٨	٢,٢٢	٢٤٣	*,٠٢٧	أنثى	٢,١٩	٠,٦٣	١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها	ذكر	٢,٢٥	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩١	٠,٦٧	٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢	أنثى	٢,١٥	٠,٦٧	٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٤																																																																																														
١٤	يبين عضو هيئة التدريس نوع الفقرات الاختبارية قبل تحديد موعد الاختبار	ذكر	٢,٤٢	٠,٧٢	١,٩٠	٢٤٣	٠,٠٥٩																																																																																																																																																																																						
		أنثى	٢,٢٥	٠,٧٠				بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الورقة والقلم		ذكر	٦,٩٦	١,٧٦	٤,٦٧	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	٥,٩٥	١,٥٨	٥	يحرص عضو هيئة التدريس على أن أشرح طريقة حل واجبي أمام الزملاء	ذكر	٢,٢٢	٠,٧٠	٦,٢	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧٠	٠,٦٤	١١	في نهاية كل محاضرة يطلب عضو هيئة التدريس ملخصاً شفهيًا عن المحاضرة	ذكر	٢,٢١	٠,٧٣	٣,٥	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩٠	٠,٦٥	١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة	ذكر	٢,٣٨	٠,٦٨	٢,٢٢	٢٤٣	*,٠٢٧	أنثى	٢,١٩	٠,٦٣	١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها	ذكر	٢,٢٥	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩١	٠,٦٧	٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢	أنثى	٢,١٥	٠,٦٧	٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٤																																																																																																									
بُعد أساليب التقويم المُعتمد على الورقة والقلم		ذكر	٦,٩٦	١,٧٦	٤,٦٧	٢٤٣	**,٠٠١																																																																																																																																																																																						
		أنثى	٥,٩٥	١,٥٨				٥	يحرص عضو هيئة التدريس على أن أشرح طريقة حل واجبي أمام الزملاء	ذكر	٢,٢٢	٠,٧٠	٦,٢	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٧٠	٠,٦٤	١١	في نهاية كل محاضرة يطلب عضو هيئة التدريس ملخصاً شفهيًا عن المحاضرة	ذكر	٢,٢١	٠,٧٣	٣,٥	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩٠	٠,٦٥	١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة	ذكر	٢,٣٨	٠,٦٨	٢,٢٢	٢٤٣	*,٠٢٧	أنثى	٢,١٩	٠,٦٣	١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها	ذكر	٢,٢٥	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩١	٠,٦٧	٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢	أنثى	٢,١٥	٠,٦٧	٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٤																																																																																																																				
٥	يحرص عضو هيئة التدريس على أن أشرح طريقة حل واجبي أمام الزملاء	ذكر	٢,٢٢	٠,٧٠	٦,٢	٢٤٣	**,٠٠١																																																																																																																																																																																						
		أنثى	١,٧٠	٠,٦٤				١١	في نهاية كل محاضرة يطلب عضو هيئة التدريس ملخصاً شفهيًا عن المحاضرة	ذكر	٢,٢١	٠,٧٣	٣,٥	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩٠	٠,٦٥	١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة	ذكر	٢,٣٨	٠,٦٨	٢,٢٢	٢٤٣	*,٠٢٧	أنثى	٢,١٩	٠,٦٣	١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها	ذكر	٢,٢٥	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩١	٠,٦٧	٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢	أنثى	٢,١٥	٠,٦٧	٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٤																																																																																																																															
١١	في نهاية كل محاضرة يطلب عضو هيئة التدريس ملخصاً شفهيًا عن المحاضرة	ذكر	٢,٢١	٠,٧٣	٣,٥	٢٤٣	**,٠٠١																																																																																																																																																																																						
		أنثى	١,٩٠	٠,٦٥				١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة	ذكر	٢,٣٨	٠,٦٨	٢,٢٢	٢٤٣	*,٠٢٧	أنثى	٢,١٩	٠,٦٣	١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها	ذكر	٢,٢٥	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩١	٠,٦٧	٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢	أنثى	٢,١٥	٠,٦٧	٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٤																																																																																																																																										
١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس الأسئلة الصفية لتقويم المحاضرة	ذكر	٢,٣٨	٠,٦٨	٢,٢٢	٢٤٣	*,٠٢٧																																																																																																																																																																																						
		أنثى	٢,١٩	٠,٦٣				١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها	ذكر	٢,٢٥	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٩١	٠,٦٧	٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢	أنثى	٢,١٥	٠,٦٧	٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٤																																																																																																																																																					
١٨	يطلب عضو هيئة التدريس عرض أفكارني أمام الآخرين والدفاع عنها	ذكر	٢,٢٥	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**,٠٠١																																																																																																																																																																																						
		أنثى	١,٩١	٠,٦٧				٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢	أنثى	٢,١٥	٠,٦٧	٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٤																																																																																																																																																																
٢٠	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهمي للمقرر	ذكر	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٨١	٢٤٣	٠,٠٧٢																																																																																																																																																																																						
		أنثى	٢,١٥	٠,٦٧				٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١	أنثى	١,٨٤	٠,٦٤																																																																																																																																																																											
٢٢	يطلب عضو هيئة التدريس مني التفكير في طريقة حل واجباتي وشرحها	ذكر	٢,٢٨	٠,٧٤	٤,٨٩	٢٤٣	**,٠٠١																																																																																																																																																																																						
		أنثى	١,٨٤	٠,٦٤																																																																																																																																																																																									

د. بندر بن حمدان الزهراني: واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة لأساليب التقويم الحقيقي من وجهة نظر الطلبة.

رقم العبارة في المقياس	الأسلوب المستخدم	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t المحسوبة	درجة الحرية df	مستوى الدلالة p
٢٤	يقيم عضو هيئة التدريس مهامه في المقرر بواسطة النقاش مع مجموعات عمل مختلفة	ذكر	٢,٢٩	٠,٦٦	**٣,٢٣	٢٤٣	٠,٠٠١
		أنثى	٢,٠٢	٠,٦٩			
بُعد أساليب التقويم المُعتمد على التواصل							
٦	يبين عضو هيئة التدريس لي معايير اعطاء الدرجة قبل التكليف بالواجبات	ذكر	٢,٤٣	٠,٧٠	١,٣٣	٢٤٣	٠,١٨٤
		أنثى	٢,٣١	٠,٦٩			
٨	يكلفني عضو هيئة التدريس بحل الاختبار منزلياً بعد نهاية الاختبار كواجب إضافي	ذكر	٢,٠٤	٠,٧٦	٦,٧٥	٢٤٣	**٠,٠٠١
		أنثى	١,٤٣	٠,٦٢			
١٣	يحرص عضو هيئة التدريس على إيضاح نقاط التقويم للمقرر	ذكر	٢,٤٩	٠,٦٦	١,٠١	٢٤٣	٠,٣١٤
		أنثى	٢,٤١	٠,٦٣			
١٥	أبني سلام تقدير المهمة من المهام التقويمية بطلب من عضو هيئة التدريس	ذكر	٢,١٧	٠,٧١	٣,٨٨	٢٤٣	**٠,٠٠١
		أنثى	١,٨٣	٠,٦٦			
٢١	يطلب عضو هيئة التدريس تصحيح الاختبار الخاص بي في المنزل اعتماداً على الكتاب المقرر	ذكر	٢,٠٢	٠,٧٧	٤,١٠	٢٤٣	**٠,٠٠١
		أنثى	١,٦٣	٠,٧٠			
بُعد أساليب التقويم المُعتمد على التقويم الذاتي							
٣	يستخدم عضو هيئة التدريس تقويم الأقران كأحد أساليب التقويم	ذكر	١١,١٧	٢,٧٥	٤,٨٨	٢٤٣	**٠,٠٠١
		أنثى	٩,٦٣	٢,٠٩			
١٩	يحرص عضو هيئة التدريس على تقويم أعمال الآخرين بواسطة ملاحظاتي	ذكر	٢,٠٩	٠,٧٦	٣,٧٤	٢٤٣	**٠,٠٠١
		أنثى	١,٧٥	٠,٦٧			
بُعد أساليب التقويم المُعتمد على تقويم الأقران							
المقياس كاملاً		ذكر	٥٤,٥٥	١٢,٨٩	٤,٩٠	٢٤٣	**٠,٠٠١
		أنثى	٤٧,٤٩	٨,٩٩			

(*) دالة عند مستوى دلالة (0,05) (**) دالة عند مستوى دلالة (0,01) ($\alpha \leq$)

بالنظر إلى جدول (١٣) نجد أن قيمة اختبار (t) للفروق بين عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس لبُعد أساليب التقويم المعتمد على الأداء بلغت (٣,٧٤) بمستوى دلالة (0,01) ($\alpha \leq$) لصالح الطلاب بمتوسط حسابي (١٦,٠١) مقابل متوسط حسابي للطالبات بلغ (١٤,٥٠)، أي أن التقويم المعتمد على الأداء أكثر ممارسة عند الطلاب من الطالبات، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الثبيتي (٢٠١٨) والمصري ومرعي (٢٠٠٧). كما تُظهر النتائج أن أغلب عبارات هذا البُعد تؤكد الفروق لصالح الطلاب مقابل الطالبات، حيث كانت قيم اختبار (t) دالة عند مستوى دلالة تراوح بين (0,018=p) و (0,001=p)، أي أنها تقع في منطقة دلالة أقل من (0,05) ($\alpha \leq$) مما يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس أكثر فعالية في استخدام أساليب التقويم المعتمد

على الأداء من وجهة نظر الطلاب مقارنة بالطالبات، ونظراً لأن التعليم غير مختلط فإن أعضاء هيئة التدريس الذكور أكثر فعالية من الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حراشنة (٢٠١٦) حيث أوضحت وجود أثر لاختلاف الجنس بين المستجيبين.

في حين كانت الفروق بين الطلاب والطالبات في عبارة رقم (٤) و (١٦) غير دالة احصائياً للفروق بين الجنسين، مما يعني أن آراء الطلاب والطالبات لا تختلف حول استخدام أعضاء هيئة التدريس للمشاريع الجماعية لتنفيذ مهام المقرر الدراسي بالنسبة لعبارة رقم (٤)، وكذلك الحال بالنسبة لاعتماد أعضاء هيئة التدريس للعمل الجماعي في تقويم المهام عبارة رقم (١٦)، حيث كانت قيمة اختبار (t) للفروق بين الجنسين غير دالة احصائياً.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في درجة استخدام أساليب التقويم المعتمد على الورقة والقلم تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة اختبار (t) (٤,٦٧) عند مستوى دلالة ($p=0,001$) أي أنها تقع في منطقة دلالة أقل من ($\alpha \leq 0,05$) لصالح الطلاب بمتوسط حسابي (٦,٩٦) مقابل متوسط حسابي للطالبات بلغ (٥,٩٥)، كما تُظهر النتائج أن أغلب عبارات هذا البُعد تؤكد الفروق لصالح الطلاب مقابل الطالبات، حيث كانت قيم اختبار (t) دالة عند مستوى دلالة ($p=0,018$) وهي دلالة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$). وكانت الفروق بين الطلاب والطالبات في عبارة رقم (١٤) غير دالة احصائياً للفروق بين الجنسين، مما يعني أن آراء الطلاب والطالبات لا تختلف حول تبين أعضاء هيئة التدريس لنوع الفقرات الاختبارية قبل موعد الاختبار.

كما بلغت قيمة اختبار (t) للفروق بين عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس لبُعد أساليب التقويم المعتمد على التواصل كاملاً (٤,٧٢) عند مستوى دلالة ($p=0,001$) لصالح الطلاب بمتوسط حسابي (١٥,٩٧) مقابل متوسط حسابي للطالبات بلغ (١٣,٧١) وهي دلالة تقع في منطقة رفض الفرض الصفري عند مستوى دلالة أقل من ($\alpha \leq 0,05$)، كما تُظهر النتائج أن أغلب عبارات هذا البُعد تؤكد الفروق لصالح الطلاب مقابل الطالبات، حيث كانت قيم اختبار (t) دالة عند مستوى دلالة تراوح بين ($\alpha \leq 0,01$) و ($\alpha \leq 0,05$).

في حين كانت الفروق بين الطلاب والطالبات في عبارة رقم (٢٠) غير دالة احصائياً حيث بلغت قيمة اختبار (t) (١,٨١)، مما يعني أن آراء الطلاب والطالبات لا تختلف حول استخدام أعضاء هيئة التدريس أسلوب المناقشة لتقويم فهم الطلبة للمقرر.

كما بلغت قيمة اختبار (t) للفروق بين عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس لبُعد أساليب التقويم المعتمد على التقويم الذاتي كاملاً (٤,٨٨) عند مستوى دلالة ($p=0,001$) لصالح الطلاب بمتوسط حسابي (١١,١٧) مقابل متوسط حسابي للطالبات بلغ (٩,٦٣)، كما تُظهر النتائج أن أغلب عبارات هذا البُعد تؤكد الفروق لصالح الطلاب مقابل الطالبات، حيث كانت قيم اختبار (t) دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,001$).

د. بندر بن حمدان الزهراني: واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة لأساليب التقويم الحقيقي من وجهة نظر الطلبة.

في حين كانت الفروق بين الطلاب والطالبات في عبارة رقم (٦) غير دالة احصائياً حيث بلغت قيمة اختبار (t) (١,٣٣)، مما يعني أن آراء الطلاب والطالبات لا تختلف حول تبين أعضاء هيئة التدريس لمعايير إعطاء الدرجة قبل التكليف بالواجب. كما كانت الفروق بين الطلاب والطالبات في عبارة رقم (١٣) غير دالة احصائياً حيث بلغت قيمة اختبار (t) (١,٠١)، مما يعني أن آراء الطلاب والطالبات لا تختلف حول حرص أعضاء هيئة التدريس على تبين نقاط التقويم للمقرر.

كما بلغت قيمة اختبار (t) للفروق بين عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس لبُعد أساليب التقويم المعتمد على تقويم الأقران كاملاً (٤,٦٤) عند مستوى دلالة (p=٠,٠٠١) لصالح الطلاب بمتوسط حسابي (٤,٤٣) مقابل متوسط حسابي للطالبات بلغ (٣,٧٠)، كما تُظهر النتائج أن جميع عبارات هذا البُعد تؤكد الفروق لصالح الطلاب مقابل الطالبات، حيث كانت قيم اختبار (t) دالة عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٠١).

وأخيراً بلغت قيمة اختبار (t) للفروق بين عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس للمقياس كاملاً (٤,٩٠) عند مستوى دلالة (p=٠,٠٠١) لصالح الطلاب بمتوسط حسابي (١٢,٨٩) مقابل متوسط حسابي للطالبات بلغ (٨,٩٩)، وهذا مؤشر على أن أعضاء هيئة التدريس الذكور أكثر استخداماً لأساليب التقويم الحقيقي من وجهة نظر عينة البحث.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) لدرجة أسلوب التقويم الحقيقي المستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة لتقويم إنجازات الطلبة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (رياض أطفال، تربية خاصة، تربية بدنية، تربية فنية)؟

للإجابة عن هذا السؤال أوجد الباحث قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً للتخصص الأكاديمي، ويبين الجدول (١٤) النتائج:

جدول (١٤) يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً للتخصص الأكاديمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص	أسلوب التقويم
٢,٨٧	١٤,٦٧	٧٣	رياض أطفال	التقويم المعتمد على الأداء
٣,٦٩	١٥,٠٥	٦٠	التربية الفنية	
٢,٥٣	١٤,٨٢	٤٦	التربية الخاصة	
٣,٤٦	١٦,٥٤	٦٦	التربية البدنية	
٣,٢٧	١٥,٣٠	٢٤٥	المجموع	
١,٦٠	٦,٠٨	٧٣	رياض أطفال	التقويم المعتمد على الورقة والقلم
١,٨٣	٦,١٦	٦٠	التربية الفنية	
١,٨٣	٦,٥٤	٤٦	التربية الخاصة	
١,٥٦	٧,٢١	٦٦	التربية البدنية	

أسلوب التقويم	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقويم المعتمد على التواصل	المجموع	٢٤٥	٦,٤٩	١,٧٤
	رياض أطفال	٧٣	١٣,٩٨	٣,٥٨
	التربية الفنية	٦٠	١٥,٠٥	٤,٠٩
	التربية الخاصة	٤٦	١٤,٢٦	٣,٢١
	التربية البدنية	٦٦	١٦,٣١	٤,١٢
	المجموع	٢٤٥	١٤,٩٢	٣,٨٩
التقويم الذاتي	رياض أطفال	٧٣	٩,٨٣	٢,٤٠
	التربية الفنية	٦٠	١٠,٤٣	٢,٧١
	التربية الخاصة	٤٦	١٠,١٠	٢,٠٤
	التربية البدنية	٦٦	١١,٤٠	٢,٧٤
	المجموع	٢٤٥	١٠,٤٥	٢,٥٨
التقويم المعتمد على تقويم الأقران	رياض أطفال	٧٣	٣,٨٣	١,٠٩
	التربية الفنية	٦٠	٤,٠٥	١,٥١
	التربية الخاصة	٤٦	٣,٦٠	١,٠٨
	التربية البدنية	٦٦	٤,٧٥	١,١٣
	المجموع	٢٤٥	٤,٠٩	١,٢٨

بالنظر إلى جدول (١٤) يلاحظ أن هناك تفاوتاً واختلافاً ظاهراً بين المتوسطات الحسابية على مستوى أساليب التقويم المختلفة تبعاً لنوع التخصص الأكاديمي (رياض أطفال، التربية الفنية، التربية الخاصة، التربية البدنية) لعينة البحث، وللتأكد من دلالة هذه الاختلافات والفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وظهرت النتائج كما في جدول (١٥):

جدول (١٥) يبين قيم نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً للتخصص الأكاديمي

أسلوب التقويم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط المربعات	قيمة F الجدولية	قيمة p
التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	١٤٥,٣٢	٣	٤٨,٤٤	٤,٧٢	**,٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	٢٤٧١,٩٣	٢٤١	١٠,٢٦		
	المجموع الكلي	٢٦١٧,٢٥	٢٤٤			
التقويم المعتمد على الورقة والقلم	بين المجموعات	٥٢,٩٥	٣	١٧,٦٥	٦,١٢	**,٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٦٩٤,٢٨	٢٤١	٢,٨٨		
	المجموع الكلي	٧٤٧,٢٤	٢٤٤			
التقويم المعتمد على التواصل	بين المجموعات	٢١٣,٦٥	٣	٧١,٢٢	٤,٩٣	**,٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٣٤٨٥,٠٢	٢٤١	١٤,٤٦		
	المجموع الكلي	٣٦٩٨,٦٨	٢٤٤			
التقويم الذاتي	بين المجموعات	٩٣,٦٣	٣	٣١,٢١	٤,٩١	**,٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	١٥٣١,١٧	٢٤١	٦,٣٥		
	المجموع الكلي	١٦٢٤,٨٠	٢٤٤			
التقويم المعتمد على تقويم الأقران	بين المجموعات	٤٤,٨٨	٣	١٤,٩٦	١٠,٠٧	**,٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٥٧,٩٥	٢٤١	١,٤٨		

أسلوب التقويم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط المربعات	قيمة F الجدولية	قيمة p
	المجموع الكلي	٤٠٢,٨٤	٢٤٤			

(*) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) $(\alpha \leq 0,05)$ (**) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) $(\alpha \leq 0,01)$

بالنظر إلى جدول (١٥) يلاحظ أن الفروق دالة إحصائياً في درجة استخدام التقويم المعتمد على الأداء يعزى لتخصص عينة البحث، حيث بلغت قيمة اختبار (F) (٤,٧٢) عند مستوى دالة (٠,٠١) $(\alpha \leq 0,01)$ ، وبإجراء الاختبار البعدي حسب طريقة شيفيه وجد أن الفروق تعزى لصالح تخصص التربية الرياضية مقارنة بباقي التخصصات من وجهة نظر عينة البحث؛ وبالنظر لنتائج جدول (١٤) تظهر قيمة المتوسط الحسابي (١٦,٥٤) لتخصص التربية البدنية وهي أعلى قيمة مقارنة بالتخصصات الأخرى.

في حين يلاحظ أن الفروق دالة إحصائياً في درجة استخدام التقويم المعتمد على الورقة والقلم يعزى لتخصص عينة البحث، حيث بلغت قيمة اختبار (F) (٦,١٢) عند مستوى دالة (٠,٠١) $(\alpha \leq 0,01)$ ، وبإجراء الاختبار البعدي حسب طريقة شيفيه وجد أن الفروق تعزى لصالح تخصص التربية الرياضية مقارنة بباقي التخصصات من وجهة نظر عينة البحث حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (٧,٢١) كما أوضحت نتائج جدول (١٤)، وهي أعلى قيمة مقارنة بالتخصصات الأخرى.

كما يلاحظ أن الفروق دالة إحصائياً في درجة استخدام التقويم المعتمد على التواصل يعزى لتخصص عينة البحث، حيث بلغت قيمة اختبار (F) (٤,٩٣) عند مستوى دالة (٠,٠١) $(\alpha \leq 0,01)$ ، وبإجراء الاختبار البعدي حسب طريقة شيفيه وجد أن الفروق تعزى لصالح تخصص التربية الرياضية مقارنة بباقي التخصصات من وجهة نظر عينة البحث حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (١٦,٣١) كما في جدول (١٤)، وهي أعلى قيمة مقارنة بالتخصصات الأخرى.

أما الفروق في درجة استخدام التقويم المعتمد على التقويم الذاتي فهي دالة إحصائياً تعزى لتخصص عينة البحث، حيث بلغت قيمة اختبار (F) (٤,٩١) عند مستوى دالة (٠,٠١) $(\alpha \leq 0,01)$ ، وبإجراء الاختبار البعدي حسب طريقة شيفيه وجد أن الفروق تعزى لصالح تخصص التربية الرياضية مقارنة بباقي التخصصات من وجهة نظر عينة البحث حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (١١,٤٠) وهي أعلى قيمة مقارنة بالتخصصات الأخرى كما أوضحت نتائج جدول (١٤).

في حين يلاحظ أن الفروق دالة إحصائياً في درجة استخدام التقويم المعتمد على تقويم الأقران يعزى لتخصص عينة البحث، حيث بلغت قيمة اختبار (F) (١٠,٠٧) عند مستوى دالة (٠,٠١) $(\alpha \leq 0,01)$ ، وبإجراء الاختبار البعدي حسب طريقة شيفيه وجد أن الفروق تعزى لصالح تخصص التربية الرياضية مقارنة بباقي

التخصصات من وجهة نظر عينة البحث حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٧٥) وهي أعلى قيمة مقارنة بالتخصصات الأخرى كما أوضحت نتائج جدول (١٤).

وهذه النتائج متوقعة أن تكون الفروق لصالح طلاب التربية البدنية مقارنة بباقي التخصصات؛ ويعزى ذلك إلى أن أغلب مهام التخصص تعتمد على المهام الحركية والتي تستوجب التقويم الحقيقي في الطبيعة وليس التقويم المصطنع،

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بمايلي:

١. إعداد أدلة تساعد أعضاء هيئة التدريس في بناء أدوات التقويم لتسهم في تنوع استخدام أساليب التقويم لتقدير إنجازات الطلاب.
٢. نشر مفاهيم التقويم من أجل التعلم بين أعضاء هيئة التدريس لتبني التقويم الحقيقي للمهام التقييمية.
٣. بناء نظام تقويم صارم يسهم في التأكد من تطبيق التقويم الحقيقي على أرض الواقع من قبل أعضاء هيئة التدريس.
٤. تكتيف الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتمكينهم من ممارسة التقويم الحقيقي لتقدير إنجازات طلابهم.
٥. توسيع الدراسة الحالية لتشمل جميع كليات الجامعة للخروج بتصوير أكثر شمولية عن ممارسات التقويم الحقيقي في جامعة الباحة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبوفودة، باسل خميس. (٢٠١٥). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن لأنواع وطرق التقويم من وجهة نظر الطالبات والمفضلة لديهن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الأردن: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب: الجمعية الأردنية لعلم النفس، ٤(٧)، ١٥١-١٦٧.
- البشير، أكرم وبرهم، أريج. (٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين: كلية التربية، ١٣(١).
- الثبتي، عمر. (٢٠١٨). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء-المملكة العربية السعودية-. المجلة التربوية، (٥١)، ٣٢٢-٣٥٤.

د. بندر بن حمدان الزهراني: واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الباحة لأساليب التقويم الحقيقي من وجهة نظر الطلبة.

حراشنة، كوثر. (٢٠١٦). واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. الأردن: مجلة المنارة، ٢٢(٤)، ٣٣٥-٣٧٢.

حسب الله، عبدالعزيز. (٢٠١٩). تقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في ضوء استراتيجيات التقويم البديل. المجلة العلمية لكلية التربية. جامعة أسيوط: كلية التربية، ٣٥(٦)، ٥١٩-٥٩٦.

حسنين، سهيل. (٢٠١٤). اتجاهات طلبة كلية أكاديمية نحو طرق التقويم المستخدمة والمفضلة وارتباطها بالتحصيل العلمي. مجلة الجامعة، ١٨(١)، ٢٢-١.

الحارثي، صبحي. (٢٠١٥). أساليب التقويم البديل كما يراها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات بجامعة شقراء. الكويت، المجلة التربوية، ١١٤(١)، ٤١٣-٣٥٥.

خير، النور عبدالرحمن. (٢٠١٥). التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة (دراسة تحليلية نظرية). مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢(٢)، ٢٩-٢.

الخليلي، خليل يوسف (١٩٩٨). التقييم الحقيقي في التربية. قطر، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٧(٢)، ١١٨-١٣٢.

الحوالدة، ديماء. وهندي، صالح. (٢٠١٤). مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين. عمادة البحث العلمي والدراسات العليا: الجامعة الهاشمية، ١-٩٠.

زكري، علي. وعلي، عبدالمنعم. (٢٠١٤). درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٣٧(٣)، ٥٢-١.

السعدوي، عبدالله صالح. (٢٠١٠). دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشمراي، حسن محمود. (٢٠١٢). التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (تجربة مطبقة). معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، المجلة التربوية، ٣١.

عبدالمحسن، محمد عبدالعزيز (٢٠١٣). أثر استخدام التقويم الأصيل في تنمية مهارات حل المشكلات. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢(٣٧)، ٩٠-٥٠.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٩). التقويم البديل، ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١٠). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٣. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين. (٢٠٠٤). التقويم البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مصر، دار الفكر العربي.

العليان، فهد. (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. الرياض: جامعة الملك سعود: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. رسالة التربية وعلم النفس. (٤٥)، ٥٣-٧٦.

مدبولي، مصطفى. (٢٠٠٤). تطوير مساق الأصول الفلسفية للتربية في ضوء فلسفة التقييم المستند إلى الأداء: دراسة تطبيقية، كلية التربية جامعة حلوان، ١٠(١).

مكسيموس، داود. (٢٠٠٦). موديول إستراتيجيات التدريس والأنشطة، مشروع تطوير برنامج التربية العملية، كلية التربية، جامعة أسيوط.

المحمدي، عفاف ونصار، وفاء وأباحسين، وداد (٢٠١٥ أ). اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو أساليب التقويم المستخدمة في برنامج الاعتماد الأكاديمي لتقويم أدائهن في ضوء التخصص والمستوى والمعدل الدراسي. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٥(٤)، ٣٣٩-٤٢٣.

المحمدي، عفاف ونصار، وفاء وأباحسين، وداد. (٢٠١٥ ب). معوقات استخدام أساليب التقويم الحقيقي المهام الأدائية والأنشطة في تقويم أداء الطالبات من وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣(٣٩)، ٣١٥-٣٩٥.

المصري، محمد ومرعي، توفيق. (٢٠٠٧). اتجاهات طلبة جامعة الأسراء الخاصة نحو أساليب التقويم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٨(١)، ٩١-١١٠.

سليمان، أمين. (٢٠١٠). القياس والتقويم في العلوم الإنسانية: أسسه وأدواته وتطبيقاته. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

يوسف، يحيى عبدالحال. (٢٠١٨). المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية. المجلة الدولية لدراسات علم النفس التربوي، ٣(٢)، ٢٩٢-٣١٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu Rezeq, K., Abu Taha, M. (2018). The Level of Using Alternative Assessment Strategies among English Language Teachers in the

- Preparatory Stage in Government Schools in Gaza. *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*, 8 pp. 9-26 (24).
- Adams, T. L. and Hsu, J. (1998). Classroom assessments: teachers conceptions and practices in mathematics. *School Science and Mathematics*, 98(4), 174-180.
- Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 607–621.
- Gordon, R. (1998). A urriculum for Authentic Learning. *Education Digest*. 63 (7.4).
- Holliday, W., Dance, B., Davis, E., Fagerheim, B., Hedrich, A., Lundstrom, K. & Pamela (2015). An information literacy snapshot: Authentic assessment across the curriculum. 76(2): 18.
- Jacqueline P. Leighton, Rebecca J. Gokiert, M. Ken Cor and Colleen Heffernan, (2010). Teacher beliefs about the cognitive diagnostic information of classroom - versus large -scale tests: implications for assessment literacy, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 22 (2), pp: 2-12.
- Kleinert, H.L., Kennedy, S., & Kearns, J.F. (1999). The impact of alternative assessments: A state-wide teacher survey. *The Journal of Special Education*, 33(2), 93–102.
- Karim, A., Abduh, A., Manda, D., Yunus, M. (2018). The Effectivity of Authentic Assessment Based Character Education Evaluation Model. *TEM Journal*. 7(3), Pages 495-500, ISSN 2217-8309, DOI: 10.18421/TEM73-04.
- Mueller, J. (2005). The authentic assessment toolbox: enhancing student learning through online faculty development. *Journal of Online Learning and Teaching*, 1(1), 1–7.
- Newmann, F. (1998). Research news and Comment: An Exchange of Views on “Semantics, Psychometrics, and Assessment Reform: A Close Look at ‘Authentic’ Assessments.” *Educational Researcher*, 27(6), 19–22.
- Nardini, M., & Antes, R. (1991). An at-risk assessment: Teachers rate their students on academic skills and behavior. *The Clearing House*, 65(1), 56-62.
- Ozan, Ceyhun. (2019). Authentic assessment increased academic achievement and attitude towards the educational measurement of prospective teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*

(IJERE). 8(2), pp. 299~312 ISSN: 2252-8822, DOI: 10.11591/ijere.v8i2.18564.

- Ogan-Bekiroglu, F. (2009). Assessing Assessment: Examination of pre-service physics teachers' attitudes towards assessment and factors affecting their attitudes. *International Journal of Science Education*. 31(1), 1-39.
- Palincsar, S. (1998). Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-376.
- Stiggins, R., Artet, J., Chappuis, J., & Chappuis, S., (2007). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right- Using It Well*. New Jersey: Person.
- Segers, M.; Dochy, F.; & Cascallar, E. (2003). The Era of Assessment Engineering: Changing Perspectives on Teaching and Learning and the Role of New Modes of Assessment. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds), *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. (pp.1-12).
- Sweeny, B. (1996). *The Transition to a Performance-Based Classroom*. Best Practice Resources form <http://www.teachermentors.com>.
- Tynjälä P. (1999). "Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in university," *International Journal of Educational Research*, 31(5), pp. 357- 442.
- Wiggins, G. P. (1993). *The Jossey-Bass education series. Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Wikstrom, N. (2007). *Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate in Education*. The Stockholm Institute of Education. Thesis 15 ECTS.