

أساليب التقويم البديل كما يراها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات بجامعة شقراء

د. صبحي سعيد الحارثي

كلية التربية - جامعة شقراء

المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على مدى تطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل، وذلك من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم مقياس لجمع المعلومات الضرورية للإجابة عن أسئلة الدراسة مستعينا بالأدب التربوي والدراسات السابقة. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب وطالبة و (٨٢) عضو هيئة تدريس بالمرحلة الجامعية للفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٢/١٤٣٣هـ، وكشفت الدراسة: أن الإختبارات الموضوعية والإختبارات التي يعدها الأساتذة هي الأكثر تطبيقاً وتفضيلاً، وجاءت الإختبارات الشفوية الأكثر خوفاً، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. وجاءت النتائج محققة لفروض الدراسة باستثناء بعض الفروق الخاصة بالكليتين " المجتمع والعلوم" وبالأقسام "العلمية والأدبية" وتم تفسيرها في إطار اختلاف طبيعة البرامج والمقررات التعليمية، وخلصت إلى مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

المقدمة

يُعد التقويم التربوي البديل Alternative Assessment توجهاً جديداً في الفكر التربوي وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة وعلى الرغم من أن هذا النمط الجديد من التقويم يعد جزءاً لا يتجزأ من حركات إصلاح التعليم وما يتعلق به من قضايا تربوية رئيسة في كثير من دول العالم المتطور في وقتنا الحاضر إلا أنه أصبح مثار كثير من النقاش والجدل في الأوساط التربوية، وبين

خبراء القياس والتقويم التربوي في هذه الدول. ويتعلق هذا الجدل بالأطر الفكرية، والقضايا المنهجية، والأسس السيكولوجية والتربوية التي يستند إليها التقويم التربوي البديل، والآثار الاجتماعية الناجمة عنه، ومتطلباته المادية، (علام، ٢٠٠٤). وبطبيعة الحال، عندما يتم تغيير شكل التقييم والقدرات بعد تمحيصها، فإنه يتم تبديل دور الطلاب أيضا من طلاب لهم دور سلبي في الرد علي الأسئلة في الامتحانات التقليدية، حيث تشترك العديد من مهام التقييم البديل الطلاب في دور فعال، تماما كما تتطلب منهم البنائية الانخراط في التعلم النشط والتفكير خلال عملية التعلم، وبالتالي يقترح (Cheng, 2006) أن أنشطة التقييم ينبغي القيام بها كواجب أو عمل مزدوج، مع التركيز علي المهمة الفورية وتجهيز الطلاب للتعلم مدى الحياة. ونظرا للتطور الحادث في البيئات التعليمية التقليدية وتحولها تدريجياً إلى بيئات تعليمية إلكترونية، لما توفره شبكة المعلومات من إمكانيات هائلة، يمكن توظيفها في تعليم وتعلم الطلاب، فقد نادى خبراء التعليم والقياس والتقويم بضرورة تبني مداخل أكثر ديناميكية ومرنة عند قياس وتقويم تعلم الطلاب. وأطلق على هذه المداخل الجديدة مسمى التقويم البديل "Alternative Evaluation" مما ألقى على عاتق الكليات التربوية أن تستجيب لتلك الثورة المعرفية والتكنولوجية بحيث تغير الاهتمام من شحن العقول بالمعرفة إلى أن يمتلك الأفراد مفاتيح المعرفة وأن يقوموا ببنائها. مما أدى إلى ما يطلق عليه الفكر البنائي أو النظرية البنائية (أيكين، ٢٠٠٧). ويُتيح التقويم التربوي البديل المجال أمام الطلبة لممارسة الأنشطة العلمية والعملية المختلفة، بالإضافة إلى توجيه تعلم الطلبة نحو تنمية مهارات التفكير العليا، وتوظيف المعارف المكتسبة لحل المشكلات الحياتية المختلفة، مما يدفعهم إلى القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على اكتساب مهارات معالجة المعلومات من أجل التحليل، والنقد، والتطبيق، فهو يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم فتبدو كشاطات تعلم يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا، ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها

(الخليلي، ١٩٩٨)، ويُعدّ التقويم التربوي البديل توجهاً جديداً، وتحولاً جوهرياً لتقويم نتائج تعلم الطالب ومخرجات التعليم، وهو تقويم متعدد الأبعاد، لا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، بل يتطلب من المتعلم تنفيذ نشاطات، وتكوين نتائج يُبين تعلمه، وهذا ما تهدف إليه النظم التربوية، والأساليب التعليمية الحديثة في التعليم. ويشير (بل، ٢٠٠٢) إلى أن هذا التقويم مركّز على البحث والتقصي، ويتطلب الاتصال بفاعلية مع الآخرين، وفيه يتعلم الطلاب المشاركة وتحمل المسؤولية، كما تصبح بيئة الفصل مشجعة للطلاب على استخدام التفكير المعقد وذلك ببناء التقويم كخبرات تعلم. من ناحية أخرى يتم هذا النوع من التقويم بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب إذ يتيح الفرصة لكل متعلم كي يختار الأسلوب أو الطريقة التي تتناسب معه، ومع قدراته، فهو يلبي احتياجات الطلاب ذوي الأساليب المختلفة في التعليم. واتجهت جهود خبراء التربية وعلم النفس للبحث عن أساليب للتقييم تتكامل مع الأنشطة التعليمية اليومية داخل سياق عمليات التعلم. وفعالية في تقييم ما يعرفه وكيفية تفكيره وما يمكنه عمله وكيف يحل مشكلات باستخدام مدى أوسع من المهارات والإجراءات والأدوات ويترجم هذا التقويم في أداء وإنتاج المتعلم. وللتعرف على مدى فاعلية هذا النوع من التقويم تم إجراء العديد من الدراسات والأبحاث منها دراسة عبد الكريم (٢٠٠٠)، ودراسة المزروع (٢٠٠٨)، ودراسة أحمد (٢٠٠٩)، ودراسة الباز (٢٠٠٦)، ودراسة مغازي (٢٠٠٩)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٩)، ودراسة عشا وأبو عواد (٢٠٠٨). وأثبتت نتائجها فاعلية التقويم البديل في تحقيق الأهداف التربوية، وتنمية الفهم العميق، وتنمية التحصيل والتفكير الابتكاري، وخفض قلق الاختبارات، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم المدرسي والجامعي، وتنشيط الطالب وحفزه على الإنجاز، وتعزيز مفهوم الذات لديه. وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات الحاجة إلى إجراء دراسة متخصصة عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التقويم البديل، وذلك من أجل الإسهام في تطوير وتنفيذ أساليب التقويم البديل في المرحلة الجامعية حتى يكون مساهماً في الاتجاهات التربوية الحديثة.

مببرات الدراسة

بناءً على ظهور مفهوم التقويم البديل الذي حول النظر من الناتج النهائي للتعلم إلى النظر في عمليات التعلم، والاهتمام بمهارات التحليل والقدرة على التطبيق والإبداع والتعاون مع الآخرين، وبالنظر إلى التوجه في التعليم العالي للانتقال من الاختبارات المقننة إلى الاهتمام بالمسؤولية، وتطوير التعليم، واستخدام أساليب تقييمية بديلة (Heywood, 2000; Palomba and Banta, 2001) ولنمو البحوث التي تصف الاستخدام الناجح للتقويم البديل في مجالات مختلفة في برامج الدراسات العليا تتبين الحاجة لتجريب أساليب التقويم البديل في التعليم العالي في المملكة، وتحديدًا في مرحلة البكالوريوس، وبخاصة مع ندرة البحوث التي تناولت التقويم البديل في الوطن العربي عامة، وفي المملكة العربية السعودية خاصة حسب علم الباحث.

ومما يدعم الحاجة لهذه الدراسة ما يشهده التعليم العالي من اهتمام كبير في المملكة العربية السعودية متمثلًا في:

- تأسيس الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- مشروع الخطة المستقبلية لتطوير التعليم العالي (آفاق)، (وزارة التعليم العالي، ١٤٢٨هـ).

وما سبق يوضح أهمية استخدام أساليب التقويم البديل وفعاليتها في تقييم مخرجات التعلم والحكم على أداء المتعلم وإنتاجه، ومن خلال عمل الباحث بقسم علم النفس والمسؤول عن متابعة تطبيق نظام التقويم التربوي بالجامعة، لاحظ أن معظم أعضاء هيئة التدريس لا يستخدمون أساليب التقويم البديل أثناء التقويم التكويني ويعتمدون أساساً على استخدام الاختبارات التحريرية. ومع ما يشهده مجال التقويم التربوي من تطور وما أفرزه ذلك من أساليب وأدوات تقييمية متنوعة إلا أن المتتبع لحركة التقويم في المملكة ولممارساته في الميدان يرى مدى الحاجة إلى إبراز هذه الأساليب الحديثة والتدريب عليها لا سيما في ظل التوجه الرسمي إلى ضرورة استخدام أساليب

تقويمية بديلة للأساليب القديمة التي لم تعد قادرة على مسايرة التطور في المجال التربوي وما يرتبط به من مجالات حياتية مختلفة.

تحديد مشكلة الدراسة

شهد المجال التربوي تطوراً شاملاً لمفهوم تقويم تعلم الطلاب أساليبه وأدواته، مما تطلب من أعضاء هيئة التدريس على اختلاف تخصصاتهم استخدام أساليب تقويمية حديثة ومتنوعة غير الاختبارات التقليدية. حتى أصبح الاهتمام بالجوانب الفنية للاختبارات في المرتبة الأولى، وتعلم الطلاب في المرحلة الثانية (السعدوي، ١٤٣٢هـ) وعلى الرغم من أهمية أساليب التقويم البديل في العملية التعليمية، إلا أن ما يتبع في بعض جامعاتنا ومدارسنا من أساليب التقويم يقف متعثراً أمام كل المحاولات الإصلاح التربوي، ويهدر أي جهد للتطوير وبذلك فإن أسلوب التقويم بصورته الحالية قد أخفق في قياس مهارات التفكير ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات ومهارات الحياة كالتواصل، بل يعتبر العامل الموجه الذي قاد حركات إصلاح النظم التعليمية في الكثير من دول العالم تحت ما يسمى "التقويم يقود الإصلاح" "Assessment Driven Reform". وتتبع قدرة التقويم التربوي في إحداث تغييرات جذرية في النظام التربوي من نواتج التطور المطرد الذي شهده خلال العقدين الماضيين، فلم يعد التقويم مفصلاً عن مجريات العملية التعليمية داخل الصف وخارجه ولا مقيداً لإبداعات عضو هيئة التدريس التدريسية أو قدرات الطالب التعليمية بل على العكس من ذلك أصبح التقويم الحديث داعماً لتعلم الطلاب ومحفزاً لهم لاستغلال كامل طاقاتهم وإمكاناتهم. إلا أن تقويم تعلم الطلاب في المرحلة الجامعية لا زال يمارس بطرق تقليدية قد لا يحقق الهدف من التقويم ولا يساعد في تفعيل استخدام ناتج التعلم في حياة المتعلم الشخصية والوظيفية. انطلاقاً مما سبق جاءت الحاجة إلى هذه الدراسة لمعرفة واقع تطبيق أساليب التقويم البديل في مجال العمل الأكاديمي، إذ تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على استخدام أساليب التقويم البديل من حيث تطبيق وتفضيل وخوف الطلاب

وأعضاء هيئة التدريس منها كما يدركه الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ويخلص (Burksaitiene and Teresevicene, 2008) ما يمكن أن تعزى إليه التغيرات الجذرية التي حدثت في التعليم العالي من تحول ملحوظ من نموذج التعليم - التدريس المعتمد على الدور المركزي للمعلم إلى نموذج التعليم المتمركز نحو المتعلم إلى عدة عوامل هي:

١ - ظهور نظرية تربوية للبناءية متبنية فكرة أن تطور جميع المعارف تتم من قبل المتعلم.

٢ - استراتيجيات التعلم مدى الحياة التي اعتمدتها مؤسسات التعليم العالي تؤكد على أهمية طرق التدريس المبتكرة، وأن تصبح هذه المؤسسات مرنة، وتفتح أبوابها لنوع جديد من المتعلمين الكبار.

٣ - ظهور اتجاهات جديدة للتعليم على المستوى الجامعي، كالتعلم من خلال الفهم، والتفكير الناقد، والتأمل أو ما يطلق عليه التعلم العميق في مقابل التعلم السطحي، والذي يوفر للطلاب فرص إظهار تقدمهم، ويتيح للمعلمين فرص تقييم ذلك على مر الزمن (أرمسترونج، ٢٠٠٦). ويرى (Burksaitiene and Teresevicene, 2008) أن اتجاهات التعليم والتقييم البديل صارت ممارسات شائعة في التعليم الجامعي الحالي، وفي حين أن هذه الاتجاهات لديها العديد من مميزات التعلم والتعليم والتقييم لكل من الطلاب والمعلمين. وصار الاهتمام بالاتجاهات البديلة للتعلم والتقييم، على مستوى التعليم الجامعي الذي تزايد في الاهتمام، وهو ما يعزى إلى عدة عوامل تتضمن حراك أو تنقل أعضاء هيئة التدريس الدوليين، وقضايا ضمان الجودة على المستوى الجامعي، والتي أثارتها السلطات التعليمية، والاعتماد الأكاديمي الدولي للجامعات، ومع ذلك اقتصر استخدام أسلوب ملف إنجازات الطلاب على برامج تدريب المعلمين، وفي الآونة الأخيرة فقط أدخلت الحقائق أو ملفات الكتابة الأكاديمية academic writing portfolios في مقرر اللغة الإنجليزية للأهداف

الخاصة، والذي يطلق عليها دراسة القانون باللغة الإنجليزية، لطلاب الانتساب والتفرغ بجامعة ميكولاس روميرس Mykolas Romeris في فيلينيوس Vilnius (Burksaitiene, and Tereseviciene, 2008).

وهناك مناقشة واهتمام حول ضرورة إيجاد ممارسات واستراتيجيات جديدة لاختيار طرق تقييم جيدة، والتأكيد على أهمية استخدام طرق تقييم بديلة بدلا من تلك الطرق التقليدية. (Kirikkaya & Vurkaya, 2011)

ومن هنا واستناداً إلى ما تقدم من أهمية وفعالية أساليب التقييم البديل، استشعر الباحث ضرورة إعداد دراسة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالمرحلة الجامعية للتعرف على ثلاثة جوانب لأساليب التقييم البديل المستخدمة في تقييم أداء الطلاب وهي: واقع وتفضيل وخوف الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، من خلال التعرف على واقع التطبيق والتفضيل عليها ليعطى درجة للواقع، ودرجة للمأمول، في تفضيلهم لهذه الأساليب. ولذلك فإن تطبيق أساليب التقييم البديل يرجع إلى مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بجدوى التقييم البديل، ووردود أفعالهم تجاهه سواء إيجاباً أو سلباً ومدى إدراكهم لفائدته، ودوره في تحسين العملية التعليمية، والارتقاء بمستوى الطلاب، وفهمهم لمدى اختلافه عن طرق التقييم التقليدية.

وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ١ - ما مدى تطبيق أساليب التقييم البديل وتفضيلها والخوف منها من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؟
- ٢ - هل توجد فروق في تطبيق أساليب التقييم البديل وتفضيلها والخوف منها من وجهة نظر طلاب كليتي المجتمع والعلوم؟
- ٣ - هل توجد فروق في تطبيق أساليب التقييم البديل وتفضيلها والخوف منها من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس كليتي المجتمع والعلوم؟
- ٤ - هل توجد فروق في تطبيق أساليب التقييم البديل وتفضيلها والخوف منها من وجهة نظر طالبات الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية؟

٥ - هل توجد فروق في تطبيق أساليب التقويم البديل وتفضيلها والخوف منها من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى تطبيق أساليب التقويم البديل وتفضيلها والخوف منها من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء.

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في الإضافة النظرية للبحوث والدراسات المهمة بتطوير التعليم العالي بشكل عام، والمهتمة بأساليب وطرق التقويم في برامج التعليم العالي بشكل خاص.

وتكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها تساعد في تعرف الأنماط المعرفية التي يطبقها ويفضلها الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس والخوف من أساليب التقويم البديل، كما يراها الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء. وبالتالي قد تساعد في توجيه نظر المسؤولين في وزارة التعليم العالي والجامعة إلى أهم المعوقات التي تحول دون استخدام أساليب التقويم البديل. كما وتشجع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات إلى استخدام أساليب التقويم البديل في التدريس الجامعي لتحسين مخرجات التعليم العالي. وتساهم في معالجة القصور في تطبيق وتفضيل والخوف من أساليب التقويم البديل، بناء على نتائج الدراسة.

ولنمو البحوث التي تصف الاستخدام الناجح للتقويم البديل في مجالات مختلفة لكونه مدخل لتطوير التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة، تتبين الحاجة لتجريب أساليب التقويم البديل في التعليم العالي في المملكة لذا تُعد هذه الدراسة في حدود علم الباحث من البحوث النامية في المرحلة الجامعية.

مصطلحات الدراسة

الأساليب في اللغة: جمع أسلوب وهو الطريق والفن، يقال: هو على أسلوب من أساليب القوم أي على طريقة من طرقهم (ابن منظور). والأساليب تعني في هذه الدراسة مجموعة من الإجراءات والأدوات التي تتطلب من المتعلم القيام بعرض معارفه ومهاراته داخل أو خارج قاعة المحاضرة بطرق مختلفة غير الاختبارات التقليدية (الورقة والقلم).

التقويم البديل "Alternative Evaluation": يعرفه مولر (Mueller, 2003): "نوع من التقويم يُطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تُبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقييم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج يُبين نوعية أدائه وفقاً لمستويات أداء محددة". ويقصد بالتقويم البديل في الدراسة الحالية بأنه: كل أنواع مقاييس التقويم التي تختلف عن الاختبارات التقليدية من أنماط الأسئلة الموضوعية. ويعني أساليب متعددة الأبعاد، مدى متسع من القدرات والمهارات، يهتم بتطبيق معارف، ومهارات، وإعطائها إحساساً بالواقعية، ويتمثل في الدراسة الحالية التقويم القائم على الأداء وأسلوب الملاحظة وأسلوب التقويم بالتواصل ومراجعة الذات. وتستخدم اتجاهات التقويم البديلة في تقويم معارف ومهارات الطلاب، وتختلف عن طرق التقويم التقليدية، حيث يمثل التقييم البديل فلسفة شمولية، ويوجه نحو الهدف، ويبرز بشكل عام من الممارسة المتصلة بإصلاح التعليم والمسمى الجديد (Kirikkaya & Vurkaya, 2011).

وعلى الرغم من تعدد المفاهيم أو المصطلحات المرادفة لمصطلح التقويم البديل، إلا أنها أكثر هذه المفاهيم شيوعاً: "التقويم البديل"، و"التقويم الأصيل أو الواقعي"، و"التقويم القائم على الأداء"، حيث إنها تجمع بين ثنائها مضامين المفاهيم الأخرى. غير أن مفهوم "التقويم البديل" يعد أكثرها عمومية (علام، ٢٠٠٤).

وفيما يلي عرض لبعض أساليب التقويم البديلة المستخدمة في هذه الدراسة:

١ - أسلوب التقويم المعتمد على الأداء performance-based assessment: يعرف بأنه "توظيف المهارات التي تعلمها الطلاب في مواقف حياتية جديدة، تحاكي الواقع، مظهرة مدى إتقانهم لما تعلموه في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها (عودة، ٢٠٠٥) وهو نوع من التقويم صمم لقياس تعلم الطلبة من خلال قدرتهم على أداء مهمات محددة كعمل تجربة، أو عرض توضيحي.

٢ - أسلوب الملاحظة Observation: تعرف بأنها " التعرف على اهتمامات وميول واتجاهات وتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليهم وفي تقويم مهاراتهم وقيمهم وأخلاقياتهم وطريقة التفكير التي ينتهجونها (Svinicki, 2004).

٣ - أسلوب التقويم بالتواصل communication: عرف بأنه "جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار، بشكل مكن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم، فضلاً على التعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات.

٤ - أسلوب مراجعة الذات reflection assessment strategy: يعرف "تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب من خلال تأمله الخبرة السابقة وتحديد نقاط القوة التي بحاجة إلى تحسين وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً".

- الاختلاف بين التقويم البديل والتقويم التقليدي (زيتون، ٢٠٠٨).

م	التقويم البديل	التقويم التقليدي
١	يأخذ شكل مهام حقيقية مطلوب من الطلاب إنجازها أو أدائها	يأخذ شكل اختبار تحصيلي أسئلته كتابية - قد لا تكون لها صلة بواقع الطالب - مطلوب من الطلاب الإجابة عنها باختيار إجابة صحيحة أو تكملة عبارة أو كتابة جمل قصيرة
٢	تتطلب من الطلاب تطبيق معارفهم ومهاراتهم ودمجها لإنجاز المهمة	تتطلب من الطلاب تذكر معلومات سبق لهم دراستها
٣	يوظف الطلاب مهارات التفكير العليا لأداء المهمة (مهارات،	التطبيق، التحليل، التقييم، التركيب)

يوظف الطلاب عادة مهارات التفكير الدنيا لإنجاز المهمة (مهارات التذكر، الاستيعاب)

م	التقويم البديل	التقويم التقليدي
٤	يستغرق إنجاز المهمة وقتاً طويلاً نسبياً يمتد لعدة ساعات أو عدة أيام	تستغرق الإجابة عن الاختبارات التحصيلية وقتاً محدداً (ما بين ١٥ دقيقة إلى ١٢٠ دقيقة عادة)
٥	يمكن أن يتعاون مجموعة من الطلاب في إنجاز المهمة	إجابة الطلاب على الاختبار التحصيلي فردية
٦	يتم تقدير أداء الطلاب في المهام اعتماداً على قواعد (موازنين) تقدير	يقدر أداء الطالب في الاختبار بالدرجة (العلامة) التي حصل عليها بناءً على صحة إجابته عن الأسئلة
٧	يتم تقييم الطلاب بعدة أساليب: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات الطلاب إلخ	يقتصر تقييم الطلاب عادة على الاختبارات التحصيلية الكتابية

محددات الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية في العينة وهي طلاب وطالبات وأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في المملكة العربية السعودية، للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣ هـ. وبالمقاييس المستخدمة وهي من إعداد الباحث.

دراسات سابقة

يوجد عدد من الدراسات التي بحثت في أساليب التقويم البديل، يعرض الباحث الحالي أكثرها ارتباطاً بالدراسة الحالية.

- دراسة (Slater, 1998): استهدفت المقارنة الكمية والكيفية في التحصيل الأكاديمي بين الطلاب الذين يتم تقييمهم باستخدام حقائب الأعمال والطلاب الذين يتم تقييمهم بالاختبارات التقليدية. وشملت عينة الدراسة ١٩ طالباً كمجموعة تجريبية من الطلاب الذين يدرسون مقررأ تمهيدياً في الفيزياء بجامعة كنساس ويستخدمون حقائب الأعمال، و١٩ طالب كمجموعة ضابطة ويدرسون نفس المقرر. وأجري للمجموعتين اختباراً قليباً في التحصيل المعرفي بالإضافة إلى تقرير ذاتي عن التحصيل في الفيزياء. وبعد انتهاء المقرر طبق على المجموعتين نفس الاختبار وطلب منهم إعداد تقرير بعدي عن التحصيل.

وأوضحت النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية أقل قلقاً من المجموعة الضابطة من تعلم الفيزياء، وأكثر اقتناعاً ودراسة لمحتوى المادة، وأكثر تقبلاً واستمتاعاً بدراسة الفيزياء.

- دراسة (سهير رشوان، ١٩٩٩): أجريت بهدف التعرف على مدى فعالية قيام طلاب التربية العملية بإجراء تكليفات وإعداد حقائب لتلك الأعمال الخاصة بطرق التدريس في تحسين أدائهم للمهارات التدريسية المستخدمة في التربية العملية واختزال قلق التدريس لديهم. واقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات الفرقة الثالثة شعبتي البيولوجي والطبيعة والكيمياء بكلية التربية بالزقازيق، وعلى مهارات إعداد وتخطيط وتنفيذ الدرس. وأوضحت النتائج فعالية استخدام حقائب التكاليفات في تنمية مهارات التدريس وخفض مستوى القلق نحو التدريس لدى الطلاب المعلمين

- دراسة (Reeves, 2000): أجريت بغرض تحديد الاحتياجات اللازمة لاستخدام مداخل التقويم البديل في بيئة التعلم عن بعد باستخدام الكمبيوتر. حيث تم إعداد استبيانات لتحديد المتطلبات الضرورية لاستخدام مداخل التقويم في برامج الدراسة المفتوحة بجامعة تينسي، وتم تحديد هذه المتطلبات في ضرورة إعداد حقائب إلكترونية لأعمال كل طالب، وتكوين نظام حاسوبي للتقييم الذاتي للمتعلمين ولجمع البيانات عن أداء كل طالب وتقديم التغذية الراجعة أثناء عملية التقييم

دراسة فلورز وآخرين (Flowers et al., 2005): هدفت الدراسة اختبار تصورات المعلمين عن التقويمات البديلة، وتكونت عينة الدراسة من ٩٨٣ معلماً من خمس ولايات شاركوا بالدراسة، وكشفت النتائج عن ميل المعلمين إلى الموافقة على إدراج الطلاب في المحاسبة المدرسية، لكنهم لم يوافقوا على معظم بنود تقييم الفوائد التعليمية للتقييمات البديلة، وقرر المعلمون أن الأثر البالغ للتقييمات البديلة يتمثل في الزيادة في أوراق العمل ومتطلبات أوقاتها. وفي المقابل، عندما أدرك المعلمين أن التقييمات البديلة تدخل في نظم المحاسبة أو

المساءلة المدرسية قرر أكثر المعلمين وجود التأثير الإيجابي للتقييمات البديلة، كما وجدت فروق دالة في التأثيرات الموجبة للتقييمات البديلة بين اتجاهات الاختبار (مثل ملف إنجازات الطالب، والتقييم القائم على الأداء، والقائمة المرجعية) ونوقشت التطبيقات والتوصيات.

- دراسة شينج (Cheng, 2006): هدفت دراسة شينج (Cheng, 2006) استكشاف وجهات نظر معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية، فيما يتعلق بتنفيذ مهام التقويم البديل والتكويني، وتحديد احتياجات التطور المهني، وطبقت الدراسة على ثمانية من معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية (١٣ - ١٥) في أربعة مدارس مشتركة في هونج كونج، من خلال سبعة أسئلة تتم عن طريق المقابلة، وتمت تحليل النتائج الكيفية على طريقة (Miles and Huberman, 1994) باستخدام المدونات والأشرطة السمعية، مع الأخذ في الاعتبار خلفية المدارس والمعلمين المشاركين، والخبرة في مجال التدريس والممارسة أو المخاوف بشأن طرق التقويم، وبطريقة تقليدية، استخدم المعلمون الاختبارات والامتحانات الرسمية لإيجاد بيانات للتقييم التجميعي، وذلك لتحديد رتبة الطلاب، وكشفت النتائج أن معلمي المرحلة الإعدادية علي مفترق طرق، كما عكست تعليقاتهم عن كفاحهم المستمر للانتقال من التعليم التقليدي لاستراتيجيات التقويم البديل، في حين أنها ترغب في استخدام التقويم لتحسين تعلم الطلاب، وأنهم ليسوا متأكدين من كيفية تصميم وتنفيذ الطرق المناسبة، وذكر المعلمين ٦ استراتيجيات يمكن اعتبارها استراتيجيات التقويم البديل وهي: التقويم أداء الطلاب أثناء التجارب، وتعلم المشروعات، والعرض الشفوي، والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، وتقويم الاتجاهات، وخرائط المفاهيم، كما تمثلت صعوبات تنفيذ مهام التقويم البديل في، قلة الخبرة أو المعرفة، وقت التدريس، حمل التدريس، تطوير توافق الآراء بين المعلمين، مهارات وقدرات الطلاب، انخفاض الأولوية للطلاب.

- دراسة (Burksaitiene & Tereseviciene, 2008): هدفت إلى اختبار تصورات الطلاب، ورضاهم، وتجربة تعلم القانون باللغة الإنجليزية، في بيئة

التعلم الشامل، ونظام التقييم الذي يستخدم المشاريع، وبورتفوليو الكتابة الأكاديمية في إطار التعلم التقليدي. وتكونت عينة الدراسة من ٥٨ من أساتذة التخصصات القانونية من جامعة ميكولاس روميرس Mykolas Romeris في فيلنيوس Vilnius، وليتوانيا Lithuania، المشاركون في الدراسة. وكشفت النتائج عن أهمية المنهج المتكامل في تعلم القانون باللغة الإنجليزية، والقبول الجيد له من قبل الطلاب، للفوائد التالية: فعالية هذا الاتجاه وفائدته في تعزيز مهارات الطلاب اللغوية المنتجة والمستقبلية receptive. (٢) تعزيز رضي الطلاب عن نتائجهم. (٣) تعزيز دافعية الفرد لتعلم لغة أجنبية. (٤) تعزيز تطور الطلاب كمتعلمين مستقلين. ويوصيا بتطبيق الدراسة بشكل موسع لبحث تأثير متغيراتها في النتائج النهائية للطلاب لدى مجموعات متشابهة.

- دراسة (أحمد، ٢٠٠٨): هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام بعض أساليب التقويم الصفي في اكتساب المفاهيم الاقتصادية، وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارة. وتم استخدام المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتم اختار عينة الدراسة من طلاب المدارس الثانوية التجارية. وعددهم (٤٨ طالباً). أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أساليب التقويم الصفي البديل أدى إلى تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المجموعة التجربة دون المجموعة الضابطة.

- دراسة (المزروع، ٢٠٠٩): هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام أسلوب التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا. وتم استخدام المنهج التجريبي، وتألفت عينة البحث من (٣٤) طالبة في برنامج الماجستير للفصل الأول ١٤٢٩هـ. وكان من أهم النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الخاص بمفاهيم البحث التربوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس تقدير فعالية الذات في الدراسة.

- دراسة (أبو شعيرة وإشتيويه وغباري، ٢٠١٠): هدفت دراستهم إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانة مكونة من (٥٠ فقرة) موزعة على خمسة محاور أساسية هي: المعوقات المتعلقة بالمعلم، المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، المعوقات المتعلقة بالمشرف التربوي، المعوقات المتعلقة بالإمكانيات المادية، والمعوقات المتعلقة بالبرامج التدريبية وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين في مديرية تربية محافظة الزرقاء الأولى. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٣٦٣) مشرفاً تربوياً، ومديراً، ومعلماً؛ تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من مجتمع الدراسة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعوقات المتعلقة بالإمكانيات المادية ومن ثم يليها المعوقات المتعلقة بالبرامج التدريبية. أما المرتبة الثالثة فقد كانت للمعوقات المتعلقة بالمعلم. أما المعوقات المتعلقة بالمشرف التربوي والإدارة المدرسية فقد كانت على التوالي في المرتبتين الأخيرتين. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة = ٠,٠٥ تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والوظيفة. وللحد من هذه المعوقات اقترح الباحثون عدداً من الحلول التي تساعد على التخلص أو التقليل من حدة هذه المعوقات. ومن ضمن هذه الحلول المقترحة وضع دليل إرشادي يتضمن منظومة التقويم الواقعي من حيث: أهدافها، طبيعتها، فلسفتها، وتحديد الأدوار.

- دراسة (بشير وبرهم، ٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. تم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من معلماً ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع ٢٠ معلماً ومعلمة من كلا التخصصين. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لإستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية

الملاحظة وإستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لا إستراتيجية مراجعة الذات و لاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص، بينما أظهرت فروقاً تعزى لعدد سنوات الخبرة، و لأثر الدورات التدريبية.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق ندرة الدراسات العربية في مجال التقويم البديل خاصة في المرحلة الجامعية. مما أعطي أهمية لهذه الدراسة في تحقيق نواتج التعلم المرغوبة أكاديمياً ونفسياً. وقد اتضح أيضاً التركيز على استخدام أساليب التقويم البديل كما تدل الحاجة إلى استخدام أساليب التقويم البديل وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامها خاصة بعد ثبوت فعاليتها في التحصيل والتفكير، كما أشارت إليه دراسة كل من (Slater, 1998, Cheng, 2006)، كما أظهرت دراسة كل من (بشير وبرهم، ٢٠١٢) وجود أثر لاستراتيجيات التقويم البديل في أداء الطلبة. وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه. وقد استفاد الباحث من العرض السابق في التعرف على المجالات التي يمكن تضمينها في قائمة أساليب التقويم البديل.

فروض الدراسة

الفرض الأول: لا توجد فروق دالة إحصائية في تطبيق أساليب التقويم البديل وتفضيلها والخوف منها في الواقع الفعلي من وجهة نظر طلاب كليتي المجتمع والعلوم.

الفرض الثاني: لا توجد فروق دالة إحصائية في تطبيق أساليب التقويم البديل وتفضيلها والخوف منها في الواقع الفعلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي المجتمع والعلوم.

الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائية في تطبيق أساليب التقويم البديل وتفضيلها والخوف منها في الواقع الفعلي من وجهة نظر طالبات الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية.

الفرض الرابع: لا توجد فروق دالة إحصائية في تطبيق أساليب التقويم البديل وتفضيلها والخوف منها في الواقع الفعلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية.

الفرض الخامس: لا توجد فروق دالة إحصائية في تطبيق أساليب التقويم البديل وتفضيلها والخوف منها من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية والإنسانية بمستوى السنة الثالثة خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ وعددهم (٦٢٢) طالبا وطالبة و(١٢٠) عضو هيئة تدريس بجامعة شقراء.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٢٨٢)؛ منهم (٩٨ طالبا) و(١٠٢ طالبة) (٨٢ عضو هيئة تدريس)، أي ما نسبته (٣٢٪) من الطلاب والطالبات، و(٦٨٪) من أعضاء هيئة التدريس، تم اختيار أفرادها بالطريقة العشوائية، وتوزعوا حسب متغيرات الدراسة كما في الجدول رقم (١):

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيرات الدراسة.

المجموع	التربية (طالبات)		العلوم	المجتمع	الكلية
	الأقسام العلمية - طالبات	الأقسام الأدبية - طالبات	طلاب	طلاب	عينة الدراسة
٢٠٠	٥٠	٥٢	٤٨	٥٠	طلاب
٨٢	٢٤	١٤	٢٦	١٨	أساتذة

أداة الدراسة: شملت أداة الدراسة المقياس التالي:

مقياس أساليب التقويم البديل؛ قام الباحث بتصميمه لجمع المعلومات الضرورية للإجابة عن أسئلة الدراسة مستعينا بالأدب التربوي والدراسات السابقة و خبرته في مجال التدريب على تطبيق أساليب التقويم البديل.

وقام الباحث بالإجراءات التالية لإعداد هذا المقياس :

١ - اطلع الباحث على الأطر النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بالتقويم البديل ومنها دراسات (المزروع، ٢٠٠٩، أحمد، ٢٠٠٨، خلف والعصيمي، ٢٠٠٦، الباز، ٢٠٠٦، علام، ٢٠٠٤، جابر، ٢٠٠٢، بل، ٢٠٠١) وكذلك الدراسات الأجنبية ومنها (Slater, 2000)، (Reeves, 2000)، (Burksaitiene and Tereseviciene, 2008). في ضوء ما سبق، تم بناء المقياس بعبارات خبرية محايدة يجاب عنها للتطبيق وللتفضيل وللخوف طبقا لتعليمات المقياس. وبلغ عدد فقراته (٣٣) لقياس درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس والطلاب لأساليب التقويم البديل. ثم عرض المقياس بصورته الأولية المكونة من (٣٣) فقرة على مجموعة من المحكمين عددهم (١٢ عضو هيئة تدريس) من المتخصصين في مجال علم النفس حيث طلب منهم تحكيم المقياس، وبناء على اقتراحات وملاحظات المحكمين حول فقرات المقياس تم تعديل الفقرات في ضوء ملاحظاتهم وحذف بعض الفقرات من المقياس لاتفاقهم على حذفها بنسبة (٨٣٪) تقريباً (١٠) أعضاء هيئة تدريس ومن ثم، تضمن المقياس في صورته النهائية ٢٩ مفردة تمثل أساليب التقويم البديل، يجاب عن كل مفردة بثلاثة استجابات، تمثل أقسام التدريج، يخصص القسم الأول من التدريج لتقدير مدى التطبيق الفعلي، يجاب عليها بنعم (للدلالة على التطبيق - تأخذ درجة واحدة) أو لا (للدلالة على عدم التطبيق - تأخذ صفراً) ويخصص القسم الثاني من التدريج لتقدير تفضيل الطلاب، يجاب عليها بنادرا (تأخذ درجة واحدة) أو أحيانا (تأخذ درجتين) أو دائما (تأخذ ثلاث درجات) ويخصص القسم الثالث من التدريج لتقدير خوف الطلاب، يجاب عليها بدرجة منخفضة (تأخذ درجة واحدة) أو متوسطة (تأخذ درجتين) أو عالية (تأخذ ثلاث درجات).

٢ - أبعاد مقياس التقويم البديل:

- التطبيق الفعلي: وهو النمط المعرفي الذي يقوم فيه المتعلم باستعمال المعرفة العلمية التي اكتسبها في موقف تعليمي وتطبيقاتها في موقف جديد. ويجب عنها في المقياس مرة لمدى تطبيقها.

- تفضيل الطلاب: هو الكيفية التي يميل المتعلم إلى تفضيلها عندما يقوم بعملية إدراك منظم للجانب المعلوماتي الذي يحتويه الموقف التعليمي/التعليمي. ويجب عنها في المقياس مرة لمدى تفضيلها.

- خوف الطلاب: وهو النمط المعرفي الذي يخاف فيه المتعلم من قبول معلومات علمية معينة ويجب عنها في المقياس لمدى الخوف منها.

٣ - صدق المقياس: تحقق الباحث من المؤشرات السيكمومترية للمقياس بالطرق التالية:

- الاتساق الداخلي: وفيه حسب الباحث معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بكل قسم من أقسام التدرج، فجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

القسم	القسم الأول	القسم الثاني	القسم الثالث
المفردة	معامل الارتباط ومستوى الدلالة	معامل الارتباط ومستوى الدلالة	معامل الارتباط ومستوى الدلالة
١	٠,٣٥	٠,٣١	٠,٣٦
٢	٠,٥٣	٠,٣٩	٠,٤٥
٣	٠,٤٩	٠,٤٠	٠,٤٢
٤	٠,٤٨	٠,٣٢	٠,٤٦
٥	٠,١٢	٠,٣٢	٠,٤٤
٦	٠,٤٦	٠,٣٧	٠,٤٣

تابع/ جدول رقم (٢)
معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

القسم	القسم الأول	القسم الثاني	القسم الثالث
المفردة	معامل الارتباط ومستوى الدلالة	معامل الارتباط ومستوى الدلالة	معامل الارتباط ومستوى الدلالة
٧	♦♦, ٥٠	♦♦, ٥٠	♦♦, ٤١
٨	♦♦, ٤٨	♦♦, ٤١	♦♦, ٤٤
٩	♦♦, ٥٦	♦♦, ٤٤	♦♦, ٥٢
١٠	♦♦, ٣٩	♦♦, ٤٥	♦♦, ٣٨
١١	♦♦, ٥٣	♦♦, ٤٦	♦♦, ٤٣
١٢	♦♦, ٥٢	♦♦, ٥٥	♦♦, ٤٩
١٣	♦, ٢١	♦♦, ٣٨	♦♦, ٤٧
١٤	♦♦, ٦١	♦♦, ٥٢	♦♦, ٥٨
١٥	♦♦, ٤٧	♦♦, ٤٣	♦♦, ٤٦
١٦	♦♦, ٦١	♦♦, ٤٦	♦♦, ٥١
١٧	♦♦, ٥٤	♦♦, ٤٢	♦♦, ٤٦
١٨	♦♦, ٤٨	♦♦, ٥٣	♦♦, ٥٣
١٩	♦♦, ٦٥	♦♦, ٤٨	♦♦, ٥٣
٢٠	♦♦, ٥٤	♦♦, ٣٨	♦♦, ٣٧
٢١	♦♦, ٥١	♦♦, ٣٧	♦♦, ٤٥
٢٢	♦♦, ٥٦	♦♦, ٣٩	♦♦, ٤١
٢٣	♦♦, ٥٦	♦♦, ٥٠	♦♦, ٤٨
٢٤	♦♦, ٤٦	♦♦, ٢٩	♦♦, ٤٣
٢٥	♦♦, ٥٢	♦♦, ٣٨	♦♦, ٥٥
٢٦	♦♦, ٤٧	♦♦, ٤٦	♦♦, ٥٩
٢٧	♦♦, ٤٦	♦♦, ٥٢	♦♦, ٥٥
٢٨	♦♦, ٤٢	♦♦, ٤٧	♦♦, ٥٣
٢٩	♦♦, ٥٣	♦♦, ٤٢	♦♦, ٥٦

(♦) تعنى دالة عند مستوى ٠,٠٥، (♦♦) تعنى دالة عند مستوى ٠,٠١

- وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة مع المحور الذي تنتمي إليه للثابت من مدى الاتساق الداخلي لعبارات الأبعاد وهي (التطبيق الفعلي، تفضيل الطلاب، خوف الطلاب) كانت قيم معاملات الارتباط (بيرسون) لمعظم العبارات مع محورها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، في حين كانت الفقرة رقم (٥) دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ وقد رأى الباحث الإبقاء عليها بالرغم من عدم دلالتها الإحصائية وذلك لأهمية هذه العبارة في المقياس.

٤ - الثبات: تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغت معاملات الثبات لأقسام التدريج والدرجة الكلية كما بالجدول التالي.

جدول رقم (٣)

قيم معاملات الثبات للمقياس (ن = ٨٢ طالب وطالبة وعضو هيئة تدريس، ٢٣ طالب، ١٨ طالبة، ٤١ عضو هيئة تدريس)

قيمة ألفا كرونباخ		عدد المفردات	أقسام التدريج
للطلاب ن=٤١	لأعضاء هيئة التدريس ن=٤١		
٠,٨٤	٠,٨٤	٢٩	التطبيق الفعلي
٠,٨٩	٠,٨٩	٢٩	تفضيل الطلاب
٠,٨٦	٠,٨٦	٢٩	خوف الطلاب
٠,٨٩	٠,٨٩	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ جاءت مرضية إلى حد كبير حيث كانت قيمتها فوق ٠,٨٠ وجاءت بالمصادفة بتساوي القيم في حالة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وبذلك يكون المقياس على درجة مقبولة من الصدق والثبات.

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث في إجراء الدراسة واستخراج النتائج بعض الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية و المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في أساليب التقويم البديل.
- اختبار T-test لقياس الفروق بين المتوسطات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها.

أولاً - النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة.

- ما مدى تطبيق أساليب التقويم البديل وتفضيلها والخوف منها من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؟.

وللإجابة عن السؤال الأول من الدراسة قام الباحث باستخدام النسب المئوية، ويتضمن الجدولان المرقومان (٤) و (٥) هذه النتائج.

جدول رقم (٤)

النسب المئوية لتطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل من وجهة نظر طلاب جامعة شقراء (ن=٢٠٠)

م	أسلوب التقويم	تطبيقه (%)	تفضيل الطلاب له (%)			خوف الطلاب منه (%)		
			نادراً	أحياناً	دائماً	منخفضة	متوسطة	عالية
١	الاختبارات الشفوية	٥١,٥	٣٨,٥	٥٣,٥	٨,٠	١٧,٠٠	٥٧,٠	٢٦,٠
٢	ملف إنجازات الطلاب	٥٤,٥	٣٥,٠	٤٧,٥	١٧,٥	٢٦,٥	٥٧,٥	١٦,٠
٣	التقييم الذاتي	٥٧,٠	٢٨,٥	٤٦,٠	٢٥,٥	٣٤,٥	٤٩,٥	١٦,٠
٤	آراء المجتمع المستفيد	٥٦,٥	٢٥,٥	٤٤,٠	٣٠,٥	٢٣,٠	٥٣,٠	٢٤,٠
٥	اختبارات المعلمين	٧٨,٥	٢٥,٥	٢٨,٠	٣٦,٠	٢٠,٠	٤٨,٥	٣١,٥
٦	تقييم الأقران	٥٧,٥	٣١,٠	٤٢,٠	٢٧,٠	٣٠,٥	٥٠,٥	١٩,٠
٧	الاختبارات التشخيصية	٦٦,٥	١٩,٥	٤٧,٠	٣٣,٥	٢٥,٥	٥١,٥	٢٣,٠
٨	التجارب العملية	٥٤,٥	٣١,٥	٤٠,٥	٢٨,٠	٣٠,٥	٤٤,٠	٢٥,٥
٩	آليات تعامل الطلاب	٥٨,٠	٢٨,٠	٤٥,٥	٢٦,٥	٢٦,٥	٤٩,٥	٢٤,٥

تابع/ جدول رقم (٤)

النسب المئوية لتطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل من وجهة نظر طلاب جامعة شقراء (ن = ٢٠٠)

م	أسلوب التقويم	تطبيقه (%)	تفضيل الطلاب له (%)			خوف الطلاب منه (%)		
			نادراً	أحياناً	دائماً	منخفضة	متوسطة	عالية
١٠	تقييم جميع جوانب الأداء	٦٣,٥	٢٨,٥	٤٥,٥	٢٦,٠	٢٣,٥	٥٤,٥	٢٢,٠
١١	المقابلات الشخصية	٤٨,٠	٣٢,٥	٤٢,٠	٢٥,٥	١٩,٥	٤٨,٠	٣٢,٥
١٢	ملاحظة الأداء	٦٠,٠	٣٠,٥	٤٧,٠	٢٢,٥	٢١,٠	٥٧,٥	٢١,٥
١٣	الاختبارات الموضوعية	٧٨,٥	٢١,٥	٣٩,٥	٣٩,٠	٣٣,٥	٤٥,٥	٢١,٠
١٤	تطبيق المعرفة الأكاديمية	٥٩,٠	٣٣,٥	٤٧,٠	١٩,٥	٢٤,٥	٤٥,٠	٣٠,٥
١٥	المشاريع البحثية	٦٣,٥	٣٥,٠	٢٨,٥	٢٦,٥	٢٧,٥	٤٣,٠	٢٩,٥
١٦	المهام شبه الحياتية	٥٥,٠	٢٧,٥	٥١,٠	٢١,٥	٣٢,٠	٤٩,٥	١٨,٥
١٧	الكتاب المفتوح	٦١,٥	٣٠,٠	٣٦,٥	٢٣,٥	٣١,٥	٤٠,٠	٢٨,٥
١٨	معارض منتجات الطلاب	٥٩,٠	٢٨,٥	٤٧,٠	٢٤,٥	٣٠,٥	٤٧,٥	٢٢,٠
١٩	حل مشكلات فعلية	٦١,٠	٣٣,٠	٤٢,٠	٢٥,٠	٣١,٠	٤٨,٠	٢١,٠
٢٠	ممارسة مهام لعب الأدوار	٥٩,٥	٣٤,٠	٤٣,٥	٢٢,٥	٣٧,٠	٤١,٠	٢١,٥
٢١	خرائط المفاهيم	٥١,٥	٤١,٠	٤١,٥	١٧,٥	٢٤,٥	٥٠,٠	٢٥,٥
٢٢	الاختبارات الالكترونية	٤٨,٥	٣٦,٥	٤٣,٠	٢٠,٥	٣٠,٥	٤٣,٠	٢٦,٥
٢٣	الأوراق البحثية	٥٩,٥	٣٧,٠	٤٢,٥	٢٠,٥	٢٦,٠	٥٢,٠	٢٢,٠
٢٤	الواجبات السريعة	٥٦,٠	٣٦,٥	٤٧,٥	١٦,٠	٢٢,٠	٥١,٥	٢٦,٥
٢٥	اختبارات النقطة المشوشة	٥٥,٥	٣٢,٥	٥٠,٠	١٧,٥	٢٩,٥	٥٢,٠	١٨,٥
٢٦	الأداء التعاوني	٧٠,٥	٢٢,٠	٤٤,٥	٣٣,٥	٣٩,٠	٣٦,٥	٢٤,٥
٢٧	إعداد بحوث تخدم المحتوى	٧٠,٥	٢٨,٠	٤١,٥	٣٠,٥	٢٨,٠	٤٧,٥	٢٤,٥
٢٨	معلومات مناظرة للمحتوى	٦٤,٠	٣٠,٠	٤٧,٥	٢٢,٥	٢٧,٥	٤٥,٥	٢٧,٠
٢٩	المناقشة من خلال ندوة	٥٧,٥	٣٣,٥	٤٧,٥	١٩,٠	٢٩,٠	٤٤,٠	٢٧,٠

يتضح من جدول رقم (٤) السابق بعض النتائج التي سوف نعرضها في ضوء التطبيق والتفضيل والخوف كالتالي:

❖ تطبيق أساليب التقويم في الواقع الفعلي:

كانت النسبة المئوية الأكبر في أساليب، "الاختبارات التي يعدها أعضاء هيئة التدريس" و"الاختبارات الموضوعية" حيث حصلت كل منها على نسبة (٧٨,٥٪) من حيث تطبيقها في الواقع الفعلي، يلي ذلك الأداء التعاوني وإعداد بحوث تخدم المحتوى بنسبة مئوية ٧٠,٥٪، بينما كانت النسبة المئوية الأقل في تطبيق أساليب التقويم من وجهة نظر الطلاب لأسلوبي "المقابلات الشخصية"، و"الاختبارات الإلكترونية عن بعد" حيث حصلت على أقل نسبة (أقل من ٣٠٪)، من حيث تطبيقها في الواقع الفعلي.

❖ تفضيل أساليب التقويم:

لقد كانت أعلى نسبة تفضيل لأساليب التقويم من وجهة نظر الطلاب هي للاختبارات الموضوعية (٣٩٪) والاختبارات التي يعدها المعلمون (٣٦٪)، بينما كانت أقل نسبة تفضيل لأسلوب التقويم عن طريق "خرائط المفاهيم" (١٧,٥٪) وأسلوب "الاختبارات الشفوية" (٣٨,٥٪) والذي لا يفضلها الطلاب.

❖ خوف الطلاب من التقويم البديل:

يتضح أنه كانت أعلى نسبة خوف من أسلوب المقابلات الشخصية (٣٢,٥٪) والاختبارات التي يعدها المعلمون (٣١,٥٪) بينما كانت أقل نسبة خوف من جانب الطلاب من أسلوب ممارسة مهام لعب الدور (٢١,٥٪) وأسلوب التقويم عن طريق الأداء التعاوني (٢٤,٥٪).

جدول رقم (٥)

النسب المئوية لتطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جامعة شقراء (ن=٨٢)

م	أسلوب التقويم	تطبيقه (%)	تفضيل الطلاب له (%)			خوف الطلاب منه (%)		
			نادراً	أحياناً	دائماً	منخفضة	متوسطة	عالية
١	الاختبارات الشفوية	٦٨,٣	٢٦,٨	٦٤,٦	٨,٥	١٥,٩	٥٠,٠	٣٤,١
٢	ملف انجازات الطلاب	٥١,٢	٤٠,٢	٤٦,٣	١٣,٤	٣٠,٥	٥٣,٧	١٥,٩
٣	التقييم الذاتي	٥٢,٤	٣٤,١	٥٤,٩	١١,٠	٢٣,٢	٥٦,١	٢٠,٧
٤	آراء المجتمع المستفيد	٥٢,٤	٣٤,١	٤٧,٦	١٨,٣	٣٢,٩	٤٨,٨	١٨,٣
٥	اختبارات الأساتذة	٨٥,٤	١٢,٢	٤٢,٧	٤٥,١	٢٨,٠	٥٢,٤	١٩,٥
٦	تقييم الأقران	٥٧,٣	٤١,٥	٤٠,٢	١٨,٣	٢٤,٤	٤٦,٣	٢٩,٣
٧	الاختبارات التشخيصية	٥٩,٨	٣٢,٩	٥١,٢	١٥,٩	٢٠,٧	٦٤,٦	١٧,٦
٨	التجارب العملية	٥٩,٨	٣٠,٥	٤٢,٧	٢٦,٨	٣٠,٥	٥٣,٧	١٥,٩
٩	مهارات تعامل الطلاب	٧٢,٠	٢٨,٠	٤٧,٦	٢٤,٤	٢٣,٢	٥٧,٣	١٩,٥
١٠	تقييم إبداعات الطلاب	٨٢,٩	٢٨,٠	٤٦,٣	٢٥,٦	٢٠,٧	٤٦,٣	٣٢,٩
١١	إجراء المقابلات	٦٣,٤	٣٤,١	٥٤,٩	١١,٠	٢٠,٧	٥٩,٨	١٩,٥
١٢	ملاحظة الأداء	٨١,١	١٩,٥	٥٨,٥	٢٢,٠	٢٣,٢	٥٢,٤	٢٤,٤
١٣	الاختبارات الموضوعية	٨٩,٠	١٨,٣	٣٠,٥	٥١,٢	٣٩,٠	٤٨,٨	١٢,٢
١٤	تطبيق المعرفة الأكاديمية	٨١,٧	٢٦,٨	٥١,٢	٢٢,٠	١٨,٢	٦٤,٦	١٧,١
١٥	المشاريع البحثية	٧٤,٤	٣٠,٥	٤٢,٧	٢٦,٨	٣٤,١	٤٦,٣	١٩,٥
١٦	المهام شبه الحياتية	٥٠,٠	٣٤,١	٥١,٢	١٤,٦	٢٨,٠	٥٦,١	١٥,٩
١٧	الكتاب المفتوح	٣١,٧	٣٦,٦	٤١,٥	٢٢,٠	٣٢,٩	٥٠,٠	١٧,١
١٨	معارض منتجات الطلاب	٤٢,٧	٤٨,٨	٣٥,٤	١٥,٩	٢٩,٣	٥٤,٩	١٥,٩
١٩	حل مشكلات فعلية	٦٧,١	٣٠,٥	٥٣,٧	١٥,٩	٢٠,٧	٦٣,٤	١٥,٩
٢٠	وصف ظواهر محددة	٦٧,١	٣٥,٤	٤٧,٦	١٧,١	٢٩,٣	٥٨,٥	١٢,٢
٢١	خرائط المفاهيم	٤٣,٩	٤٨,٨	٤٣,٩	٧,٣	٢٦,٨	٥٧,٢	١٥,٩

تابع/ جدول رقم (٥)

النسب المئوية لتطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل من

وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جامعة شقراء (ن=٨٢)

م	أسلوب التقويم	تطبيقه (%)	تفضيل الطلاب له (%)			خوف الطلاب منه (%)		
			نادراً	أحياناً	دائماً	منخفضة	متوسطة	عالية
٢٢	الاختبارات الالكترونية	٣٠,٥	٤٨,٨	٤٢,٧	٨,٥	٣٠,٥	٤٧,٦	٢٢,٠
٢٣	الأوراق البحثية	٧٢,٠	٢٨,٠	٥٠,٠	٢٢,٠	٣٥,٤	٥٠,٠	١٤,٦
٢٤	الواجبات السريعة	٧٥,٦	٣٢,٩	٥٧,٣	٩,٨	١٩,٥	٤٨,٨	٣١,٧
٢٥	اختبارات النقطة المشوشة	٤١,٥	٤٨,٨	٤٠,٢	١١,٠	٣٠,٥	٤٥,١	٢٤,٤
٢٦	الأداء التعاوني	٨٠,٥	٢٢,٠	٤٦,٣	٣١,٧	٤٥,١	٤٦,٣	٨,٥
٢٧	إعداد بحوث تخدم المحتوى	٨٩,٠	٢٣,٢	٤٦,٣	٣٠,٥	٤١,٥	٤٥,١	١٣,٤
٢٨	معلومات مناظرة للمحتوى	٦٧,١	٣٦,٦	٤٨,٨	١٤,٦	٢٦,٨	٤١,٥	٣١,٧
٢٩	المناقشة من خلال ندوة	٥٩,٨	٢٨,٠	٥٧,٣	١٤,٦	٢٩,٣	٥٤,٩	١٥,٩

يتضح من جدول رقم (٥) السابق بعض النتائج التي سوف نعرضها في ضوء التطبيق والتفضيل والخوف كالتالي:

❖ تطبيق أساليب التقويم في الواقع الفعلي: جاءت النسبة المئوية الأكبر لتطبيق أساليب "الاختبارات الموضوعية"، و"إعداد بحوث تخدم المحتوى" النسب المئوية الأعلى تطبيقاً (٨٩٪) والاختبارات التي يعدها الأساتذة (٨٥,٤٪)، ويمكن تفسيرها بأنها هي أساليب التقويم التي تم الاعتياد عليها، بينما كانت النسب المئوية الأقل تطبيقاً لأساليب التقويم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي "الاختبارات الإلكترونية عن بعد" (٣٠,٥٪)، "الاختبارات المعتمدة على الكتاب المفتوح" (٣١,٧٪)، "اختبارات النقطة المشوشة" (٤١,٥٪)، "معارض منتجات الطلاب" (٤٢,٧٪)، "خرائط المفاهيم" (٤٣,٩٪)، حيث جاءت نسبها

أقل من ٥٠٪ من حيث تطبيقها في الواقع الفعلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

❖ **تفضيل أساليب التقويم:** كانت أعلى نسبة تفضيل لأساليب التقويم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي، الاختبارات الموضوعية (٥١,٢٪)، والاختبارات التي يعدها الأساتذة (٤٥,١٪) بينما كان أقلها تفضيلاً هي "خرائط المفاهيم" بنسبة ٧,٣٪، و"الاختبارات الإلكترونية عن بعد" بنسبة ٨,٥٪، و"اختبارات النقطة المشوشة" بنسبة ١١٪ و"معارض منتجات الطلاب"، (١٥,٩٪)

❖ **خوف الطلاب من التقويم البديل:** كانت أعلى نسبة مئوية لخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي الاختبارات الشفوية (٣٤,١٪) والاختبارات المرتبطة بإبداع وابتكاريه الطلاب (٣٢,٩٪)، بينما كانت أقلها خوفاً للطلاب من أسلوب الأداء التعاوني (٨,٥٪) وإعداد بحوث تخدم المحتوى (١٣,٤٪)، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مناقشة النتائج المرتبطة بالسؤال الأول للدراسة:

تتفق النتائج مع المتوقع، وتؤكد المنطق السيكولوجي، ففيما يخص مدى التطبيق الفعلي لأساليب التقويم البديل، يمكن تفسير انخفاض النسب المئوية عن ٥٠٪ في تطبيق بعض أساليب التقويم البديل لأسباب قد تكون عدم الدراية أو المعرفة الكافية بهذه الأساليب، وإجراءات تطبيقها، كما يمكن تفسير تفضيل الطلاب لبعض الأساليب التي يخافون منها في نفس الوقت بحكم معرفتهم بها والاعتماد عليها، وتفسير عدم تفضيل البعض على أساس عدم المعرفة والتجريب لهذا الأسلوب هو الذي جعلهم يستبعدوه.

أما فيما يخص تفضيل أساليب التقويم البديل: فإنه يمكن تفسير النتائج في إطار أن هذه الاختبارات هي الأكثر استخداماً وشيوعاً "الاختبارات الموضوعية"، "الاختبارات التي يعدها الأساتذة" ومن ثم الاعتماد والاطمئنان

إليها، ومن ثم تفضيلها، بينما اتصفت الأقل تفضيلاً بالغموض ("خرائط المفاهيم" و"النقطة المشوشة") وبمسؤولية الإنتاج والمواجهة التي لم يتم التدريب عليها ("معارض منتجات الطلاب").

وما يخص الخوف من أساليب التقويم البديل: يمكن تفسير الخوف من "الاختبارات الشفوية" و"الاختبارات المرتبطة بإبداع وابتكارية الطلاب" أن تلك الاختبارات تؤدي إلى المواجهة، وهي ما تسبب حالة من الخوف للطلاب، بينما "الاختبارات المعتمدة على الأسلوب التعاوني" و"البحوث التي تخدم المحتوى" فتجعلهم أكثر تمكننا، وثقة بأنفسهم وهو ما جعلها أقل تخوفاً.

ويلاحظ أن نتائج كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس جاءت متطابقة إلى حد ما.

ويمكن تفسير النتائج المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس بأنها أقل الأساليب تطبيقاً لعدم التدريب على هذه الأساليب ونقص المعرفة بإجراءاتها، فهي قد تكون فكرة مستحدثة على عكس ما اعتاد عليه أعضاء هيئة التدريس، وتتطلب جهداً إضافياً من جانبهم، كما أن التحول من شيء مألوف إلى آخر جديد غالباً ما يقابل بالرفض ويأخذ وقتاً طويلاً حتى يعتاد عليه الأفراد.

ثانياً - التحقق من فروض الدراسة:

للتحقق من فروض الدراسة، تم التحقق من الفرض الأول الذي نصه: "لا توجد فروق دالة إحصائية في تطبيق أساليب التقويم البديل وتفضيلها والخوف منها في الواقع الفعلي من وجهة نظر طلاب كليتي المجتمع والعلوم".

وذلك عن طريق حساب الفروق بين النسب المئوية لتطبيق أساليب التقويم البديل، واختبار "ت" للفروق بين المجموعات المستقلة، في كل من التفضيل والخوف منها، ويتضمن جدول رقم (٦) نتائج هذه العمليات الإحصائية.

جدول رقم (٦)

نتائج الفرق بين كليتي المجتمع والعلوم في تطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل من وجهة نظر الطلاب

م	أسلوب التقويم	الكلية	تطبيقه في الواقع الفعلي			تفضيل الطلاب			خوف الطلاب		
			النسبة النسبة %	الخطأ المعاري	النسبة الدرجة	المتوسط (م)	الانحراف المعاري (ع)	قيمة "ت"	المتوسط (م)	الانحراف المعاري (ع)	قيمة "ت"
١	الاختبارات الشفهية	المجتمع (ن=٥٠) العلوم (ن=٤٨)	٧٨ ٢٩,٢	١١,٧٢	***٤,١٦	١,٦٥	٠,٥٤ ٠,٧٠	٠,٤٣	٢,١٠	٠,٥٤ ٠,٦٣	١,٧٢
٢	ملف الإنجاز	المجتمع (ن=٥٠) العلوم (ن=٤٨)	٨٠ ٣٥,٤٢	١٢,٣٢	***٣,٦٣	١,٧٨ ١,٧١	٠,٥١ ٠,٧٧	٠,٥٥	٢,١٣	٠,٥٦ ٠,٦٦	١,٨٢
٣	التقييم الذاتي	المجتمع (ن=٥٠) العلوم (ن=٤٨)	٨٦ ٤٥,٨٣	١٣,٧٥	*٣,٩٢	١,٨٦ ١,٨٨	٠,٥٣ ٠,٨٢	٠,١٢-	٢,٢٠	٠,٥٧ ٠,٧٢	***٣,٢٧
٤	آراء المجتمع المستفيد	المجتمع (ن=٥٠) العلوم (ن=٤٨)	٨٠ ٥٦,٢٥	١٣,٨٢	١,٧٢	١,٩٤ ٢,٢٧	٠,٦٢ ٠,٧٦	***٣,٣٦-	٢,٢٠	٠,٦١ ٠,٨٠	٠,٣٨
٥	اختبارات المعلمين	المجتمع (ن=٥٠) العلوم (ن=٤٨)	٨٢ ٧٧,١	١٥,٩٧	٠,٣١	١,٩٦ ٢,١٣	٠,٧٠ ٠,٧٩	١,١-	٢,٢٢	٠,٥٨ ٠,٧٧	١,٦٠
٦	تقييم الأقران	المجتمع (ن=٥٠) العلوم (ن=٤٨)	٨٤ ٤٥,٨٣	١٣,٥٠	*٣,٨٣	٢,٠٢ ١,٩٢	٠,٦٥ ٠,٨٢	٠,٦٩	٢,٢٠	٠,٥٧ ٠,٦٧	***٤,٥٧
٧	الاختبارات التشخيصية	المجتمع (ن=٥٠) العلوم (ن=٤٨)	٨٠ ٦٤,٥٨	١٤,٥٦	*١,٠٦	٢,٠٦ ٢,٠٢	٠,٥٩ ٠,٨٣	٠,٤٢	٢,٢٤	٠,٦٢ ٠,٧٤	***٣,٧٤
٨	التجارب العملية	المجتمع (ن=٥٠) العلوم (ن=٤٨)	٧٦ ٥٠	١٢,٨٥	٢,٠٢	١,٩٤ ١,٨٥	٠,٦٥ ٠,٧٧	٠,٦٠	٢,١٤	٠,٦٧ ٠,٨٢	١,٢٠

تابع / جدول رقم (٦)

نتائج الفرق بين كليتي المجتمع والعلوم في تطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل من وجهة نظر الطلاب

م	أسلوب التقويم	الكلية	تطبيقه في الواقع			تفضيل الطلاب			خوف الطلاب		
			النسبة المتوية %	الخطأ المعياري	النسبة	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
٩	ملاحظة آليات تعامل الطلاب	المجتمع (ن=٥٠)	٧٨	١٤,١٥	١,١٠	٢,٠٦	٠,٦٥	٠,٣٠-	٢,٧٨	٠,٥٧	٢,٧٣
		العلوم (ن=٤٨)	٦٢,٥	١٤,١٥	١,١٠	٢,١٠	٠,٨١	٠,٣٠-	١,٩٣	٠,٧٤	٢,٧٣
		المجتمع (ن=٥٠)	٧٦	١٣,٧٤	١,١٤	٢,١٢	٠,٧٢	١,٥٨	٢,١٠	٠,٦١	١,٧١
١٠	تقييم جميع جوانب الأداء	العلوم (ن=٤٨)	٦٠,٤٢	١٣,٧٤	١,١٤	١,٨٨	٠,٨٢	١,٥٨	١,٨٥	٠,٨٠	١,٧١
		المجتمع (ن=٥٠)	٧٤	١٣,٧٤	١,١٤	٢,٠٢	٠,٥٥	١,٠١	٢,١٦	٠,٥٥	١,٣٠
		العلوم (ن=٤٨)	٥٢,١	١٣,٧٩	١,٧١	١,٨٨	٠,٨٤	١,٠١	١,٩٨	٠,٨١	١,٣٠
١١	ملاحظة الأداء	المجتمع (ن=٥٠)	٧٨	١٣,٧٩	١,٧١	١,٨٨	٠,٨٤	١,٠١	٢,١٦	٠,٥٥	١,٣٠
		العلوم (ن=٤٨)	٤٧,٩٢	١٣,٧٩	١,٧١	١,٨٨	٠,٨٤	١,٠١	٢,١٦	٠,٥٥	١,٣٠
		المجتمع (ن=٥٠)	٧٨	١٣,٧٩	١,٧١	١,٨٨	٠,٨٤	١,٠١	٢,١٦	٠,٥٥	١,٣٠
١٢	الاختبارات	المجتمع (ن=٥٠)	٨٠	١٣,٧٩	١,٧١	١,٨٨	٠,٨٤	١,٠١	٢,١٦	٠,٥٥	١,٣٠
		العلوم (ن=٤٨)	٧٥	١٣,٧٩	١,٧١	١,٨٨	٠,٨٤	١,٠١	٢,١٦	٠,٥٥	١,٣٠
		المجتمع (ن=٥٠)	٨٢	١٣,٧٩	١,٧١	١,٨٨	٠,٨٤	١,٠١	٢,١٦	٠,٥٥	١,٣٠
١٣	المعرفة الأكاديمية	المجتمع (ن=٥٠)	٨٢	١٣,٧٩	١,٧١	١,٨٨	٠,٨٤	١,٠١	٢,١٦	٠,٥٥	١,٣٠
		العلوم (ن=٤٨)	٧٥	١٣,٧٩	١,٧١	١,٨٨	٠,٨٤	١,٠١	٢,١٦	٠,٥٥	١,٣٠
		المجتمع (ن=٥٠)	٨٢	١٣,٧٩	١,٧١	١,٨٨	٠,٨٤	١,٠١	٢,١٦	٠,٥٥	١,٣٠
١٤	المشاركة البحثية	المجتمع (ن=٥٠)	٨٢	١٣,٧٩	١,٧١	١,٨٨	٠,٨٤	١,٠١	٢,١٦	٠,٥٥	١,٣٠
		العلوم (ن=٤٨)	٧٥	١٣,٧٩	١,٧١	١,٨٨	٠,٨٤	١,٠١	٢,١٦	٠,٥٥	١,٣٠
		المجتمع (ن=٥٠)	٨٢	١٣,٧٩	١,٧١	١,٨٨	٠,٨٤	١,٠١	٢,١٦	٠,٥٥	١,٣٠
١٥	المشاركة البحثية	المجتمع (ن=٥٠)	٨٢	١٣,٧٩	١,٧١	١,٨٨	٠,٨٤	١,٠١	٢,١٦	٠,٥٥	١,٣٠
		العلوم (ن=٤٨)	٧٥	١٣,٧٩	١,٧١	١,٨٨	٠,٨٤	١,٠١	٢,١٦	٠,٥٥	١,٣٠
		المجتمع (ن=٥٠)	٨٢	١٣,٧٩	١,٧١	١,٨٨	٠,٨٤	١,٠١	٢,١٦	٠,٥٥	١,٣٠

تابع / جدول رقم (٦)

نتائج الفرق بين كليتي المجتمع والعلوم في تطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل من وجهة نظر الطلاب

م	أسلوب التقويم	الكلية	تطبيقه في الواقع الفعلي			تفضيل الطلاب			خوف الطلاب	
			النسبة المتوية %	الخطأ المعياري	النسبة الخرجية	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
١٦	المهام شبه الحياتية	المجتمع (ن=٥٠)	٨٢	١٢,٩٧	***٣,١١	٢,٠٢	٠,٦٥	١,٣٦	٢,٠٨	٠,٦٧
		العلوم (ن=٤٨)	٤١,٦٧			١,٨٣	٠,٧٨		١,٩٣	٠,٧٩
١٧	الكتاب المفتوح	المجتمع (ن=٥٠)	٨٦	١٣,٨٩	***٢,٧٤	١,٩٣	٠,٧٢	٠,٣٣-	٢,٢٢	٠,٦٥
		العلوم (ن=٤٨)	٤٧,٩٢			١,٩٦	٠,٩٠		١,٨٣	٠,٨١
١٨	معارض منتجات الطلاب	المجتمع (ن=٥٠)	٨٢	١٣,٥٦	*٢,٣٦	١,٩٤	٠,٦٨	١,٥٠	٢,٠٨	٠,٦٣
		العلوم (ن=٤٨)	٥٠			١,٧٢	٠,٧١		١,٩٤	٠,٧٣
١٩	حل مشكلات فعالية	المجتمع (ن=٥٠)	٩٠	١٤,٣٩	***٢,٩٢	١,٦٨	٠,٥٥	١,١٤-	١,٩٤	٠,٦٨
		العلوم (ن=٤٨)	٤٧,٩٢			١,٨٥	٠,٩٢		١,٩٣	٠,٧١
٢٠	ممارسة مهام لعب الأدوار	المجتمع (ن=٥٠)	٨٨	١٥,٢٧	١,٦٧	١,٧٤	٠,٦٠	٠,٠٨-	٢,٣٨	٢,٩١
		العلوم (ن=٤٨)	٦٢,٥			١,٧٥	٠,٧٠		٢,٠٤	٠,٨٢
٢١	خرائط المفاهيم	المجتمع (ن=٥٠)	٨٢	١٣,٢٥	***٢,٧٣	١,٨٠	٠,٦١	٠,٧٩	٢,٠٢	٠,٦٨
		العلوم (ن=٤٨)	٤٥,٨٣			١,٦٩	٠,٨٠		٢,٠٦	٠,٧٣
٢٢	الاختبارات الالكترونية	المجتمع (ن=٥٠)	٨٠	١٢,٢٠	*٣,٨٣	١,٧٨	٠,٦٨	٠,٨-	٢,١٤	٠,٦٧
		العلوم (ن=٤٨)	٣٣,٣٣			١,٧٩	٠,٨٠		١,٧٩	٠,٨٠

تابع / جدول رقم (٦)

نتائج الفروق بين كليتي المجتمع والعلوم في تطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل من وجهة نظر الطلاب

م	أسلوب التقويم	الكلية	تطبيقه في الواقع الفعلي			تفضيل الطلاب			خوف الطلاب		
			النسبة النسبة %	الخطأ المعياري	النسبة النسبة	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
٢٣	الأوراق البحثية	المجتمع (ن=٥٠) العلوم (ن=٤٨)	٨٢ ٤٧,٩١	١٣,٤٠	٢٢,٥٤	١,٨٤	٠,٦٢	١,٢٨	٢,١٤	٠,٦١	١,٥٠
٢٤	الواجبات السريعة	المجتمع (ن=٥٠) العلوم (ن=٤٨)	٧٨ ٦٠,٤٢	١٣,٩٦	١,٣٦	١,٨٦	٠,٦٤	١,٠٤	٢,١٨	٠,٦١	١,٩٥
٢٥	اختبارات النقطية المشوشة	المجتمع (ن=٥٠) العلوم (ن=٤٨)	٧٤ ٥٦,٢٥	١٣,١٤	١,٣٥	١,٨٨	٠,٦٣	٠,٥٩-	٢,١٦	٠,٥٨	٢,٢٧
٢٦	الأداء التعاوني	المجتمع (ن=٥٠) العلوم (ن=٤٨)	٨٢ ٥٨,٣٣	١٤,٢٣	١,٦٦	١,٩٢	٠,٦٣	٠,٣١	٢,١٦	٠,٦٢	٢,٢١
٢٧	بحوث تخدم المحتوى	المجتمع (ن=٥٠) العلوم (ن=٤٨)	٨٦ ٥٨,٣٣	١٤,٦٩	١,٨٨	١,٩٠	٠,٥٨	٠,٠٣	٢,٠٨	٠,٦٧	٠,٠٢-
٢٨	معلومات مناظرة للمحتوى	المجتمع (ن=٥٠) العلوم (ن=٤٨)	٨٢ ٥٢,١	١٣,٧٢	٢,١٨	١,٩٨	٠,٥٩	١,٦٨	٢,١٠	٠,٦١	٠,٩٩
٢٩	مناقشة الطلاب من خلال ندوة	المجتمع (ن=٥٠) العلوم (ن=٤٨)	٨٤ ٥٢,١	١٣,٩٦	٢,٢٩	١,٩٦	٠,٥٧	٠,٧٦	٢,١٢	٠,٦٩	٠,٨٥

(❖❖❖) تفني قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٠١

(❖❖) تفني قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١

(❖) تفني قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥

من جدول رقم (٦) يتضح:

فيما يخص تطبيق أساليب التقويم البديل في الواقع الفعلي من وجهة نظر طلاب كليتي المجتمع والعلوم، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب كليتي المجتمع والعلوم في تطبيق أساليب التقويم البديل في الواقع الفعلي، لصالح طلاب كلية المجتمع (١٦ أسلوب)، منها، الاختبارات الشفوية، ملف الإنجاز، التقويم الذاتي، تقييم الأقران، التجارب العملية، ملاحظة الأداء، اختبار تطبيق المعرفة الأكاديمية، وهو ما يعني تصور طلاب كلية المجتمع لتطبيق أساليب التقويم البديل في الواقع الفعلي بدرجة أكبر من تصور طلاب كلية العلوم لتطبيقها، عند مستويات دلالة ٠,٠٠١، ٠,٠١، ٠,٠٥ وبينما لا توجد فروق في (١٣ أسلوب) منها آراء المجتمع المستفيد، والاختبارات التشخيصية، وملاحظات آليات تعامل الطلاب.

وفيما يخص تفضيل تطبيق أساليب التقويم البديل من وجهة نظر طلاب كليتي المجتمع والعلوم، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب كليتي المجتمع والعلوم في تفضيلهم لتطبيق أساليب التقويم البديل، باستثناء أسلوب التقويم عن طريق الأخذ في الاعتبار "آراء المجتمع المستفيد" لصالح طلاب كلية العلوم، وهو ما يعني تفضيل طلاب كلية العلوم لأخذ آراء المجتمع المستفيد في الاعتبار عند تقويمهم، بدلالة عند مستوى ٠,٠١.

أما ما يخص الخوف من تطبيق أساليب التقويم البديل من وجهة نظر طلاب كليتي المجتمع والعلوم، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب كليتي المجتمع والعلوم في (١١ أسلوب) وهي الخوف من أساليب التقويم عن طريق، التقويم الذاتي، وتقييم الأقران، والاختبارات التشخيصية، وملاحظة الأداء وملاحظة آليات التعامل، والاختبارات الموضوعية، والمعتمدة على الكتاب المفتوح، والإلكترونية، والواجبات السريعة، واختبارات النقطة المشوشة، والأداء التعاوني لصالح طلاب كلية المجتمع، عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، ٠,٠١، ٠,٠٥ وبينما لا توجد فروق في (١٨ أسلوب) منها الاختبارات الشفوية وملف الإنجاز.

وللتحقق من الفرض الثاني للدراسة، الذي نصه: "لا توجد فروق دالة إحصائية في تطبيق أساليب التقويم البديل وتفضيلها والخوف منها في الواقع الفعلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي المجتمع والعلوم"، تم حساب الفروق بين النسب المئوية لتطبيق أساليب التقويم البديل، واختبار "ت" للفروق بين المجموعات المستقلة، في كل من التفضيل والخوف منها، ويتضمن جدول رقم (٧) نتائج هذه العمليات الإحصائية.

جدول رقم (٧)

نتائج الفرق بين كليتي المجتمع والعلوم في تطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	أسلوب التقويم	الكلية	تطبيقه في الواقع الفعلي			تفضيل الطلاب				خوف الطلاب	
			النسبة المئوية %	الخطأ المعياري	النسبة المئوية	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
١	الاختبارات الشفهية	المجتمع (ن=١٨)	٧٧,٧٨	٢٢,٢٢	٠,٥٦	٢,٠٦	٠,٦٤	٢,٢٢	٠,٥٥	٢,٢٢	٠,٥٥
		العلوم (ن=٢٦)	٦٥,٣٨								
		المجتمع (ن=١٨)	٨٣,٢٣								
٢	ملف الإنجاز	العلوم (ن=٢٦)	٣٨,٦٤	٢٠,١٩	٢,١٥	٢,٠٠	٠,٥٩	١,٠٩	٠,٥٨	٢,١١	٠,٥٨
		المجتمع (ن=١٨)	٨٣,٢٣								
		العلوم (ن=٢٦)	٣٨,٦٤								
٣	التقييم الذاتي	المجتمع (ن=٢٦)	٨٨,١٩	٢٢,٦٨	١,٨٨	١,٩٦	٠,٧٧	١,٨٨	٠,٨٣	٢,١٧	٠,٥١
		المجتمع (ن=١٨)	٤٦,١٥								
		العلوم (ن=٢٦)	٤٦,١٥								
٤	آراء المجتمع المستفيد	المجتمع (ن=١٨)	٩٤,٤٤	٢٧,١٧	٠,٥٠	٢,١٧	٠,٦٣	١,٣٦-	٠,٤٧	٢,١١	٠,٤٧
		المجتمع (ن=٢٦)	٨٠,٧٧								
		العلوم (ن=٢٦)	٨٠,٧٧								
٥	اختبارات المعلمين	المجتمع (ن=١٨)	٨٨,٨٩	٢٢,٩٨	١,٧٠	٢,١١	٠,٦٨	١,٩٢	٠,٥٨	٢,١١	٠,٥٨
		المجتمع (ن=٢٦)	٥٠								
		العلوم (ن=٢٦)	٥٠								
٦	تقييم الأقران	المجتمع (ن=١٨)	٨٨,٨٩	٢٢,٦٨	١,٨٨	١,٧٧	٠,٦٨	١,٧٩	٠,٥٤	٢,٠٦	٠,٥٤
		المجتمع (ن=٢٦)	٤٦,١٥								
		العلوم (ن=٢٦)	٤٦,١٥								
٧	الاختبارات الشخصية	المجتمع (ن=١٨)	٨٨,٨٩	٢٢,١٢	٢,٢٨	١,٦٠	٢,١٧	١,٨١	٠,٥٤	٢,٠٦	٠,٥٤
		المجتمع (ن=٢٦)	٣٨,٤٦								
		العلوم (ن=٢٦)	٣٨,٤٦								
٨	التجارب العملية	المجتمع (ن=١٨)	٩٤,٤٤	٢٤,٨٣	١,٤٨	٢,١١	٠,٦٨	٢,١١	٠,٤٧	٢,١١	٠,٤٧
		المجتمع (ن=٢٦)	٥٧,٦٩								
		العلوم (ن=٢٦)	٥٧,٦٩								

تابع / جدول رقم (٧)

نتائج الفرق بين كليتي المجتمع والعلوم في تطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	أسلوب التقويم	الكلية	تطبيقه في الواقع الفعلي			تفضيل الطلاب			خوف الطلاب	
			النسبة المئوية %	الخطأ المعياري	النسبة المئوية	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
٩	ملاحظة آليات تعامل الطلاب	المجتمع (ن=١٨)	٨٨,٨٩	٢٧,٥٤	٠,١٣	٢,١١	٠,٧٦	٠,٠٢-	٢,٠٠	٠,٥٩
		العلوم (ن=٣٦)	٩٢,٣١			٢,١٣	٠,٧١		٢,٣٨	٠,٦٤
		المجتمع (ن=١٨)	٩٤,٤٤			٢,١١	٠,٦٨		١,٩٤	٠,٦٤
١٠	تقييم جميع جوانب الأداء	المجتمع (ن=٣٦)	٨٠,٧٧	٢٧,١٧	٠,٥٠	٢,٠٨	٠,٦٩	٠,١٦	٢,٣١	٠,٦٨
		العلوم (ن=٣٦)	٩٤,٤٤			٢,٢٨	٠,٦٧		٢,٠٦	٠,٦٤
		المجتمع (ن=٣٦)	٧٦,٩٢	٢٦,٧٤	٠,٦٦	٢,١٥	٠,٧٨	٠,٥٥	١,٦٩	٠,٦٨
١١	المقابلات الشخصية	المجتمع (ن=١٨)	٨٨,٨٩	٢٤,٤١	٠,٤٣	٢,٠٠	٠,٦٩	٠,٣٥-	٢,٠٠	٠,٥٩
		العلوم (ن=٣٦)	٦٥,٣٨			١,٨١	٠,٧٥		٢,٠٠	٠,٦٣
		المجتمع (ن=١٨)	٨٣,٣٣	٢٤,١٦	٠,٤٣	٢,٠٨	٠,٦٩	٠,٣٥-	٢,٠٠	٠,٥٩
١٢	الاختبارات الموضوعية	المجتمع (ن=٣٦)	٧٣,١			٢,٠٨	٠,٧٤		١,٩٦	٠,٨٢
		العلوم (ن=٣٦)	٤٦,١٥			٢,٠٠	٠,٦٩		٢,١١	٠,٥٨
		المجتمع (ن=٣٦)	٤٦,١٥	٢٢,٦٨	١,٨٨	١,٨٨	٠,٧٦	١,٠٣	١,٨١	٠,٦٩
١٤	المعرفة الأكاديمية	المجتمع (ن=٣٦)	٨٨,١٩	٢١,٣٠	٠,٩	٢,١١	٠,٦٨	١,٤٦	١,٩٤	٠,٥٤
		العلوم (ن=٣٦)	٢٣,١١			١,٧٧	٠,٨٢		١,٧٣	٠,٨٣
		المجتمع (ن=٣٦)	٨٣,٣٣	٢٠,٣٠	٢,٧٩	٢,٠٠	٠,٦٩	٢,٠٠	٢,٠٠	٠,٦٩
١٥	المشاريع البحثية	المجتمع (ن=٣٦)	٢٦,٩٢			١,٣٨	٠,٧٠	٢,٠٠	١,٧٣	٠,٧٢
		العلوم (ن=٣٦)	٢٦,٩٢			١,٣٨	٠,٧٠	٢,٠٠	١,٧٣	٠,٧٢
		المجتمع (ن=٣٦)	٢٦,٩٢			١,٣٨	٠,٧٠	٢,٠٠	١,٧٣	٠,٧٢
١٦	المهام شبه الحياتية	المجتمع (ن=٣٦)	٢٦,٩٢			١,٣٨	٠,٧٠	٢,٠٠	١,٧٣	٠,٧٢
		العلوم (ن=٣٦)	٢٦,٩٢			١,٣٨	٠,٧٠	٢,٠٠	١,٧٣	٠,٧٢
		المجتمع (ن=٣٦)	٢٦,٩٢			١,٣٨	٠,٧٠	٢,٠٠	١,٧٣	٠,٧٢

تابع / جدول رقم (٧)

نتائج الفرق بين كلياتي المجتمع والعلوم في تطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	أسلوب التقويم	الكلية	تطبيقه في الواقع		النسبة النسبة المتوقعة %	الخطأ المعياري	النسبة الحرية	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	خوف الطلاب		قيمة "ت"
١٧	الكتاب المفتوح	المجتمع (ن=١٨)	٨٨,٨٩	٢٤,٤١	٦٥,٣٨	٢٤,٤١	٠,٩٦	١,٩٤	٠,٧٣	٠,٠٨-	٢,٠٦	٠,٥٤	١,٤٥
		العلوم (ن=٣٦)	٦٥,٣٨										
١٨	معارض منتجات الطلاب	المجتمع (ن=١٨)	٩٤,٤٤	٢٢,٧٤	٢٦,٩٢	٢٢,٧٤	٩٧,٩٧	١,٩٤	٠,٧٣	١,٦٨	٢,١١	٠,٤٧	١,٧٣
		العلوم (ن=٣٦)	٢٦,٩٢										
١٩	حل مشكلات فعلية	المجتمع (ن=١٨)	٩٤,٤٤	٢٦,٧٤	٧٦,٩٢	٢٦,٧٤	١,٦٦	١,٦١	٠,٦١	٠,٠٦-	٢,٠٦	٠,٦٤	٠,٦٨
		العلوم (ن=٣٦)	٧٦,٩٢										
٢٠	ممارسة مهام لعب الأدوار	المجتمع (ن=١٨)	٩٤,٤٤	٢٤,٨٣	٥٧,٦٩	٢٤,٨٣	١,٤٨	١,٦١	٠,٧٠	٠,٠٢-	٢,١٧	٠,٧١	٠,٨٦
		العلوم (ن=٣٦)	٥٧,٦٩										
٢١	خرائط المفاهيم	المجتمع (ن=١٨)	٨٨,١٩	٢١,١٥	١٩,٢٣	٢١,١٥	٣٩,٣٩	١,٦٧	٠,٦٩	٩٦	٢,٠٠	٠,٦٩	٠,١٧
		العلوم (ن=٣٦)	١٩,٢٣										
٢٢	الاختبارات الالكترونية	المجتمع (ن=١٨)	٩٤,٤٤	٢٥,٩٢	٦٩,٢٣	٢٥,٩٢	٠,٩٧	١,٧٨	٠,٧٣	٠,٩٤-	٢,٠٠	٠,٦٩	٠,٥٤
		العلوم (ن=٣٦)	٦٩,٢٣										
٢٣	الأوراق البحثية	المجتمع (ن=١٨)	١٠٠	٢٧,٠٥	٦٩,٢٣	٢٧,٠٥	١,١٤	١,٨٨	٠,٦٩	٠,٠١-	٢,١٥	٠,٧٧	٠,٦٥-
		العلوم (ن=٣٦)	٦٩,٢٣										

تابع / جدول رقم (٧)

نتائج الفرق بين كليتي المجتمع والعلوم في تطبيق وتفضيل وخوف الطلاب من أساليب التقويم البديل من وجهة نظر الطلاب.

م	أسلوب التقويم	الكلية	تطبيقه في الواقع		النسبة الخطأ المعياري	النسبة الدرجة	تفضيل الطلاب		خوف الطلاب		
			النسبة ٪ الثنوية	الخطأ المعياري			المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
٢٤	الواجبات السريعة	المجتمع (ن=١٨) العلوم (ن=٢٦)	٩٤,٤٤ ٤٢,٣١	٢٣,٦١	٢,٢١	٢,٢١	١,٧٢	٠,٦٧	١,٨٩	٠,٦٨	٠,١٦-
٢٥	اختبارات النقطاة المشوشة	المجتمع (ن=١٨) العلوم (ن=٢٦)	١٠٠	٢٨,٢٥	٠,٦٨	٢,٢٣	١,٨٩	٠,٦٦	١,٨٩	٠,٥٨	١,٠٠
			٨٠,٧٧	٢,٢٣	٠,٧١		١,٦٩	٠,٦٨			
٢٦	الأداء التعاوني	المجتمع (ن=١٨) العلوم (ن=٢٦)	١٠٠	٣٠,٠٣	٠,١٣	١,٧٢	١,٧٢	٠,٧٥	١,٩٤	٠,٧٣	٠,٩٨
			٩٦,١٥	٢,١٥	٠,٦٧		١,٨٥	٠,٦٧			
٢٧	بحوث المحتوى	المجتمع (ن=١٨) العلوم (ن=٢٦)	٩٤,٤٤	٢٦,٣٢	٠,٨١	٢,٠٨	١,٨٣	٠,٧١	١,٨٩	٠,٥٨	٠,٠٢
			٧٣,١	٢,٠٨	٠,٦٩		١,٨٨	٠,٧٧			
٢٨	معلومات مناظرة للمحتوى	المجتمع (ن=١٨) العلوم (ن=٢٦)	١٠٠	٢٤,٨٤	٢,٣٢٨	٢,٠٠	١,٦٥	٠,٧٧	٢,١١	٠,٦٨	١,٨٥
			٤٢,٣١	١,٦٢	٠,٧٥		١,٧٣	٠,٦٧			
٢٩	مناقشة الطلاب من خلال ندوة	المجتمع (ن=١٨) العلوم (ن=٢٦)	٩٤,٤٤	٢٤,٨٢	١,٤٨	١,٨٣	١,٩٦	٠,٧١	١,٩٤	٠,٦٤	٠,٥١
			٥٧,٦٩	١,٩٦	٠,٧٢		١,٨٥	٠,٦١			

❖❖❖ تعني قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٠١

❖❖ تعني قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١

❖❖ تعني قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥

من جدول رقم (٧) يتضح:

فيما يخص تطبيق أساليب التقويم البديل في الواقع الفعلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بين كليتي المجتمع والعلوم"، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس كليتي المجتمع والعلوم في تطبيق بعض أساليب التقويم البديل في الواقع الفعلي (٨ أساليب)، لصالح أعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع، وهو ما يعني تصور أعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع لتطبيق أساليب التقويم البديل في الواقع الفعلي بدرجة أكبر من تصور أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم لتطبيقها، وجاءت الفروق دالة عند مستويات ٠,٠٠١، ٠,٠١، ٠,٠٥، بينما كانت الفروق غير دالة إحصائياً في باقي الأساليب.

وفيما يخص تفضيل تطبيق أساليب التقويم البديل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بين كليتي المجتمع والعلوم"، كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس كليتي المجتمع والعلوم في تفضيلهم لتطبيق أساليب التقويم البديل، باستثناء أسلوب التقويم عن طريق الاختبارات الشفوية، والمهام شبه الحياتية، حيث كانت الفروق دالة عند مستويات (٠,٠١، ٠,٠٥) لصالح أعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع، وحل المشكلات الفعلية، واختبارات الأداء التعاوني عند ٠,٠٥، ولصالح أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم، وهو ما يعني تفضيل أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم لهذه الأساليب.

أما فيما يخص الخوف من تطبيق أساليب التقويم البديل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بين كليتي المجتمع والعلوم"، كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس بكليتي المجتمع والعلوم في تصورهم لخوف الطلاب من أساليب التقويم باستثناء الأسلوب المعتمدة على ملاحظة آليات تعامل الطلاب، حيث جاءت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم، عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

مناقشة النتائج "الخاصة بالفروق بين كليتي المجتمع والعلوم من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس"

أولاً - بالنسبة للتطبيق الفعلي لأساليب التقويم البديل:

جاءت تصورات طلاب كلية المجتمع لتطبيق أساليب التقويم البديل في الواقع الفعلي بدرجة اكبر دلالة من تصورات طلاب كلية العلوم لتطبيقها، وهو ما أكدته تصورات أعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع لتطبيق أساليب التقويم البديل في الواقع الفعلي حيث جاءت أيضاً بدرجة اكبر من تصورات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم لتطبيقها، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١، ٠,٠٠١.

وهو ما يمكن تفسيره بأنه على الرغم من أن الكليتين بجامعة واحدة إلا أن نظم التعليم والتقويم بصفة خاصة في الكليتين مختلف والذي قد ينسب إلى طبيعة البرامج التعليمية ومحتوى المقررات.

ثانياً - بالنسبة لتفضيل أساليب التقويم البديل:

جاءت الفروق غير دالة إحصائياً بين كليتي المجتمع والعلوم في تفضيل الطلاب لأساليب التقويم البديل، باستثناء بعض الأساليب لصالح طلاب كلية العلوم، بدلالة عند مستوى ٠,٠١.

وهو ما أكدته النتائج الخاصة بوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حيث كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس كليتي المجتمع والعلوم في تفضيلهم لتطبيق أساليب التقويم البديل، باستثناء بعض الأساليب، لصالح أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم، وهو ما يعني تفضيل أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم لها عند مستويات الدلالة الثلاثة.

ومن ثم فالطلاب وأعضاء هيئة التدريس في كلا من الكليتين يفضلون تطبيقها بدرجة ليس بينها فروق دالة إحصائية، ويمكن تفسير تفضيلها لإدراك أهميتها في الاستجابة لنظم التعليم والتقويم بالكليتين، وكذلك الاستجابة لاحتياجات المجتمع بشكل عام.

ثالثاً - بالنسبة للخوف من تطبيق أساليب التقويم البديل:

جاء خوف الطلاب من بعض أساليب التقويم لصالح طلاب كلية المجتمع، عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ، ٠,٠١

بينما لم تكشف النتائج عن فروق دالة إحصائية بين طلاب كليتي المجتمع والعلوم في تصورهم من خوف الطلاب من أساليب التقويم باستثناء بعضها، لصالح أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم، عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وهو ما يمكن تفسيره باختلاف ممارسة أنظمة التقويم داخل كليتي المجتمع والعلوم، بما يتطلب التدريب المستمر على تطبيق أنظمة التقويم بطريقة علمية صحيحة، وشرحها للطلاب، وإعداد برامج إرشادية أكاديمية للتخفيف من الخوف الناشئ عن الممارسات الخاطئة لأساليب التقويم البديلة، بما يزيل هذا الخوف ويجعل البيئة التعليمية أكثر تشجيعاً وإنجازاً، وضرورة تكثيف اللقاءات التدريبية بشكل يكفي لأعضاء هيئة التدريس لتطبيق أساليب التقويم البديل وكذلك توفير الإمكانيات اللازمة.

وللتحقق من الفرض الثالث للدراسة، والذي نصه: "لا توجد فروق دالة إحصائية في تطبيق أساليب التقويم البديل وتفضيلها والخوف منها في الواقع الفعلي من وجهة نظر طالبات الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية".

وذلك عن طريق حساب الفروق بين النسب المئوية لتطبيق أساليب التقويم البديل، واختبار "ت" للفروق بين المجموعات المستقلة، في كل من التفضيل والخوف منها، ويتضمن جدول رقم (٨) نتائج هذه العمليات الإحصائية.

جدول رقم (٨) نتائج الفرق بين الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية في تطبيق وتفضيل والخوف من أساليب التقويم البديل من وجهة نظر الطالبات

م	أسلوب التقويم	كلية التربية - طالبات	تطبيقه في الواقع			الفعلي			تفضيل الطالبات			خوف الطالبات		قيمة "ت"
			النسبة المئوية %	الخطأ المعياري	النسبة المئوية	النسبة المئوية	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	
١	الاختبارات الشفهية	علمي (٥٠=ن) أدبي (٥٢=ن)	٥٢ ٤٨	٩,٨٢	٠,٤١	٠,٢٠	٢,٠٤	١,٧١	٢,٢٥	٢,١٠	٠,٠٧	٢,١٠	٠,٦٨	١,٠٩-
٢	ملف الإنجاز	علمي (٥٠=ن) أدبي (٥٢=ن)	٥٢ ٥٠	١٠,٠١	٠,٢٠	٠,٢٠	٢,٠٤	١,٧٧	١,٨٤	١,٦٨	٠,٦٥	١,٨٨	٠,٦٥	١,٠٩-
٣	التقييم الذاتي	علمي (٥٠=ن) أدبي (٥٢=ن)	٥٠ ٤٨	٩,٦١	٠,٢١	٠,٢١	٢,٠٤	١,٧١	٠,٣٧-	١,٧٠	٠,٦٠	١,٦٠	٠,٦٠	٠,٨٠
٤	آراء المجتمع المستفيد	علمي (٥٠=ن) أدبي (٥٢=ن)	٥٢ ٢٨,٤٦	٨,٩٩	١,٥١	٠,٢١	٢,٠٤	١,٧٧	-	١,٨٦	٠,٦٤	١,٨٥	٠,٦٤	٠,١١
٥	اختبارات المعلمين	علمي (٥٠=ن) أدبي (٥٢=ن)	٧٦ ٧٨,٨٥	١٥,٢٣	٠,١٩-	٠,١٩-	٢,١٢	٢,١٧	٠,٣٢-	٢,٠٨	٠,٧٨	٢,١٥	٠,٧٠	٠,٥١-
٦	تقييم الأقران	علمي (٥٠=ن) أدبي (٥٢=ن)	٥٦ ٤٤,٢٣	٩,٩٢	١,١٩	٠,١٩	١,٨٨	٢,٠٢	٠,٨٩-	١,٧٩	٠,٧١	١,٩٢	٠,٧١	١,٠٢-
٧	الاختبارات الشخصية	علمي (٥٠=ن) أدبي (٥٢=ن)	٦٨ ٥٢,٨٥	١٢,٠٨	١,١٧	٠,١٧	٢,٣٢	٢,١١	١,٠٥	١,٩٠	٠,٧١	١,٩٦	٠,٦٦	٠,٤٧-
٨	التجارب العملية	علمي (٥٠=ن) أدبي (٥٢=ن)	٤٠ ٥١,٩٢	٩,٠٦	١,٣٢	٠,٣٢	١,٩٨	٢,٠٨	٠,٥٩-	١,٩٨	٠,٧٧	١,٧٣	٠,٦٩	١,٧٣

جدول رقم (٨) نتائج الفرق بين الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية في تطبيق وتفضيل والخوف من أساليب التقويم البديل من وجهة نظر الطالبات

م	أسلوب التقويم	كلية التربية - طالبات	تطبيقه في الواقع			تفضيل الطالبات			خوف الطالبات		
			النسبة المئوية %	الخطأ المعياري	النسبة المئوية	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
٩	ملاحظة آليات تعامل الطالبات	علمي (٥٠=ن) / أدبي (٥٢=ن)	٤٨ / ٤٤,٢٣	٩,٠٤	٠,٤٢	١,٨٦	٠,٦٨	٠,٤٣-	١,٨٨	٠,٧٥	٠,٣٧
١٠	تقديم جميع جوانب الأداء	علمي (٥٠=ن) / أدبي (٥٢=ن)	٧٠ / ٤٨,١	١١,٨٤	١,٨٥	١,٩٤	٠,٦٥	٠,١٥-	٢,٥٢	٣,٠٠	١,٤٨
١١	المقابلات الشخصية	علمي (٥٠=ن) / أدبي (٥٢=ن)	٣٠ / ٣٦,٥٤	٦,٥١	١,٠٠	٢,١٠	٠,٨١	٠,٣٥*	٢,٠٨	٠,٧٥	١,٤٦-
١٢	ملاحظة الأداء	علمي (٥٠=ن) / أدبي (٥٢=ن)	٥٤ / ٥٩,٦٢	١١,١٦	٠,٥٠	٢,٠٦	٠,٧٤		٢,٠٠	٠,٦١	٠,٣١
١٣	الاختبارات الموضوعية	علمي (٥٠=ن) / أدبي (٥٢=ن)	٨٠ / ٧٨,٨٥	١٥,٦٣	٠,٠٧	٢,٣٤	٠,٨٠	٠,٨٧	١,٨٦	٠,٧٨	٠,٨٩
١٤	اختبار تطبيق المعرفة الأكاديمية	علمي (٥٠=ن) / أدبي (٥٢=ن)	٤٨ / ٥١,٩٢	٩,٨٠	٠,٤	١,٧٨	٠,٧١	٠,٣٢	٢,٠٦	٠,٨٢	٠,٩٠
١٥	المشاريع البحثية	علمي (٥٠=ن) / أدبي (٥٢=ن)	٧٠ / ٤٨,١	١١,٨٤	١,٨٥	٢,١٤	٠,٧٦	٠,١٢*	١,٩٤	٠,٧٩	٠,٣٣
١٦	المهام شبه الحياتية	علمي (٥٠=ن) / أدبي (٥٢=ن)	٥٠ / ٤٨	٩,٦١	٠,٣١	١,٩٢	٠,٦٣	٠,٤٥-	١,٨٠	٠,٦٧	١,٠٠

جدول رقم (٨) نتائج الفرق بين الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية في تطبيق وتفضيل والخوف من أساليب التقويم البديل من وجهة نظر الطالبات

م	أسلوب التقويم	كلية التربية - طالبات	تطبيقه في الواقع			تفضيل الطالب			خوف الطالب		
			النسبة المئوية %	الخطأ المعياري	النسبة المئوية	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
١٧	الكتاب المفتوح	علمي (٥٠=ن) أدبي (٥٢=ن)	٦٤ ٤٨,١	١١,١٥١	١,٤٣	٢,٢٨	٠,٧٦	*١,٩٧	١,٨٢	٠,٨٠	١,١٤-
١٨	معارض منتجات الطالب	علمي (٥٠=ن) أدبي (٥٢=ن)	٥٢ ٥١,٩٢	١٠,١٩	٠,٠١	٢,٢٢	٠,٧٤	١,٩٢	١,٩٤	٠,٧٩	١,٥٥
١٩	حل مشكلات فعلية	علمي (٥٠=ن) أدبي (٥٢=ن)	٥٤ ٥١,٩٢	١٠,٤٠	٠,٢	٢,٠٤	٠,٧٥	٠,٣٨-	١,٨٣	٠,٧١	٠,٦٣
٢٠	ممارسة مهام لعب الأدوار	علمي (٥٠=ن) أدبي (٥٢=ن)	٤٨ ٤٠,٣٨	٨,٧٠	٠,٨٨	١,٩٨	٠,٧٧	٠,٤٨-	١,٧٤	٠,٦٩	٠,٧٤
٢١	خرائط المفاهيم	علمي (٥٠=ن) أدبي (٥٢=ن)	٣٨ ٤٠,٣٨	٧,٦٦	٠,٣١	١,٨٢	٠,٧٥	٠,٤٧	٢,٠٦	٠,٦٨	١,١٠
٢٢	الاختبارات الإلكترونية	علمي (٥٠=ن) أدبي (٥٢=ن)	٣٤ ٤٦,١٥	٧,٩١	١,٥٤	١,٨٢	٠,٧٢	٠,٩٦-	٢,١٠	٠,٧٦	*١,٩٦
٢٣	الأوراق البحثية	علمي (٥٠=ن) أدبي (٥٢=ن)	٥٨ ٥٠	٧,٧٣	١,٠٣	١,٩٤	٠,٨٢	٠,٣٥	١,٩٠	٠,٦٨	٠,٢٥

جدول رقم (٨) نتائج الفرق بين الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية في تطبيق وتفضيل والخوف من أساليب التقويم البديل من وجهة نظر الطالبات

م	أسلوب التقويم	كلية التربية - طالبات	تطبيقه في الواقع			تفضيل الطالبات			خوف الطالبات	
			النسبة المئوية %	الخطأ المعياري	النسبة المئوية	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
٢٤	الواجبات السريعة	علمي (٥٠=ن) - أدبي (٥٢=ن)	٤٦	٨,٤٨	٠,٦٦	١,٩٤	٠,٦٨	٢,٠٣	٢,٠٠	٠,٧٣
			٤٠,٣٨			١,٦٧	٠,٦٥		٢,١٠	٠,٦٠
٢٥	اختبارات النقطية المشوشة	علمي (٥٠=ن) - أدبي (٥٢=ن)	٥٢	٩,١٤	١,٣٧	١,٩٤	٠,٧١	٢,١٦	١,٧٦	٠,٦١
			٤٠,٣٨			١,٦٣	٠,٧١		١,٧٩	٠,٧٠
٢٦	الأداء التعاوني	علمي (٥٠=ن) - أدبي (٥٢=ن)	٧٨	١٤,٠١	١,٠٤	٢,٥٠	٠,٦٨	٢,٦٠	١,٧٠	٠,٨٦
			٦٣,٤٦			٢,١٥	٠,٦٧		١,٧٣	٠,٧٤
٢٧	بحوث تحتوي معلومات مناظرة للمحتوى	علمي (٥٠=ن) - أدبي (٥٢=ن)	٨٠	١٣,٧٦	١,٦٣	٢,٣٠	٠,٧٦	١,٩٢	١,٩٢	٠,٧٠
			٥٧,٦٩			٢,٠٠	٠,٨٢		١,٧٩	٠,٧٨
٢٨	مناقشة الطالبات من خلال ندوة	علمي (٥٠=ن) - أدبي (٥٢=ن)	٦٨	١٢,٠٨	١,١٧	٢,٠٦	٠,٧٤	١,٠٤	١,٨٦	٠,٧٦
			٥٣,٨٥			١,٩٠	٠,٧٧		٢,٠٦	٠,٧٨
٢٩		علمي (٥٠=ن) - أدبي (٥٢=ن)	٤٨	٩,٢٣	٠,٣٠	١,٩٠	٠,٧٦	١,٣١	١,٩٤	٠,٧٩
			٤٦,١٥			١,٧١	٠,٧٠		١,٨٧	٠,٧٩

(*) تفضي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٠١ (**) تفضي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ (***) تفضي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٠٠١

يتضح من تطبيق أساليب التقويم البديل في الواقع الفعلي من وجهة نظر طالبات الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية

- أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر طالبات الأقسام الأدبية والأقسام العلمية في تطبيق أساليب التقويم البديل في الواقع الفعلي، وهو ما يعنى عدم وجود فروق بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية في تطبيق أي من أساليب التطبيق موضوع الدراسة.

- وفيما يخص بتفضيل تطبيق أساليب التقويم البديل من وجهة نظر طالبات الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية، - كشفت النتائج عن ظهور فروق دالة إحصائية في أسلوب؛ التقويم عن طريق "آراء المجتمع المستفيد" لصالح طالبات الأقسام الأدبية، عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجاءت فروق دالة إحصائية في كل من أسلوب؛ "المقابلات الشخصية"، "المشاريع البحثية"، و"الاختبارات المعتمدة علي الكتاب المفتوح"، "الواجبات السريعة"، و"اختبارات النقطة المشوهة"، و"الأداء التعاوني"، لصالح طالبات الأقسام العلمية في تفضيلهم لتطبيق هذه الأساليب، عند مستوى دلالة ٠,٠١، ٠,٠٥ في معظمها، وهو ما يعنى تصور طالبات الأقسام الأدبية لأهمية أخذ آراء المجتمع المستفيد في عملية التقويم، على عكس طالبات الأقسام العلمية التي فضلت تطبيق أساليب التقويم البديل المعتمدة علي أداء المهام الأكاديمية.

أما فيما يخص بالخوف من تطبيق أساليب التقويم البديل من وجهة نظر طالبات الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية، كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين خوف طالبات الأقسام الأدبية والعلمية من أساليب التقويم البديل، باستثناء أسلوب التقويم عن طريق "الاختبارات الإلكترونية عن بعد"، حيث كانت النتائج لصالح طالبات الأقسام العلمية بدلالة تصل إلى مستوى ٠,٠٥ وهو ما يعنى خوف طالبات الأقسام العلمية من أسلوب التقويم عن طريق الاختبارات الإلكترونية عن بعد أكثر من طالبات الأقسام الأدبية.

وللتحقق من الفرض الرابع الذي نصه: "لا توجد فروق دالة إحصائية في تطبيق أساليب التقويم البديل وتفضيلها والخوف منها في الواقع الفعلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية؟"

وذلك عن طريق حساب الفروق بين النسب المئوية لتطبيق أساليب التقويم البديل، واختبار "ت" للفروق بين المجموعات المستقلة، في كل من التفضيل والخوف منها، ويتضمن جدول رقم (٩) نتائج هذه العمليات الإحصائية.

جدول رقم (٩)
نتائج الفروق بين الأقسام الأدبية والأقسام العلمية في تطبيق وتفضيل وخوف طالبات كلية التربية لأساليب التقويم البديل من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس

م	أسلوب التقويم	الكلية	تطبيقه في الواقع الفعلي			تفضيل الطلاب			خوف الطلاب		
			النسبة النسبة %	الخطأ المعاري	النسبة الخرجة	المتوسط (م)	الانحراف المعاري (ع)	قيمة "ت"	المتوسط (م)	الانحراف المعاري (ع)	قيمة "ت"
١	الاختبارات الشفهية	علمي (٢٤=ن) أدبي (١٤=ن)	٦٢,٥ ٧١,٤٣	٢٢,٧٩	٠,٣٩	١,٨٣	٠,٤٨	٠,٣٧	٢,٢١	١,٧١	٠,٥٩
٢	ملف الإنجاز	علمي (٢٤=ن) أدبي (١٤=ن)	٤٥,٨٣ ٥٠	١٦,١٤	٠,٢٦	١,٧٥	٠,٦٨	١,٤٤	١,٩٢	١,٧٩	٠,٥٨
٣	التقييم الذاتي	علمي (٢٤=ن) أدبي (١٤=ن)	٤١,٦٧ ٣٥,٧١	١٢,٦٣	٠,٤٧	١,٦٧	٠,٦٤	٠,٤٤	١,٧١	١,٦٤	٠,٢٩
٤	آراء المجتمع المستفيد	علمي (٢٤=ن) أدبي (١٤=ن)	٨٧,٥ ٧٨,٥٧	٢٧,٤٠	٠,٣٣	٢,٣٨	٠,٦٥	٠,٧٣	١,٧٥	١,٧١	٠,١٥
٥	اختبارات المعلمين	علمي (٢٤=ن) أدبي (١٤=ن)	٤٥,٨٣ ٥٠	١٦,١٤	٠,٢٦	١,٦٣	٠,٧١	٠,٣٥-	٢,٠٨	١,٩٣	٠,٥٨
٦	تقييم الأقران	علمي (٢٤=ن) أدبي (١٤=ن)	٦٢,٥ ٤٢,٨٦	١٦,٩٨	١,١٦	١,٨٨	٠,٧٤	١,٥٧	١,٨٨	١,٨٦	٠,٨
٧	الاختبارات الشيخوية	علمي (٢٤=ن) أدبي (١٤=ن)	٧٥ ٣٥,٧١	١٧,٨٨	٠,٢٠	٢,٢٥	٠,٧٤	٢,١٥	١,٧٩	١,٦٣	٠,٦٨
٨	التجارب العملية	علمي (٢٤=ن) أدبي (١٤=ن)	٧٩,١٧ ٥٧,١٤	٢٢,٠٧	١,٠٠	٢,٠٨	٠,٦٥	٢,٠٥	١,٩٢	١,٧١	٠,٨٣

جدول رقم (٩)

نتائج الفروق بين الأقسام الأدبية والأقسام العلمية في تطبيق وتفضيل وخوف طالبات كلية التربية لأساليب التقويم البديل من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس

م	أسلوب التقويم	الكلية	تطبيقه في الواقع			النسبة النسبة المتوقعة %	الخطأ المعياري	النسبة الحرية	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	خوف الطلاب		
			النسبة المتوقعة %	الخطأ المعياري	النسبة الحرية							المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
١٥	المشاريع البحثية	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٨,٣ ١٤,٢٩	٤,٠١	١,٤٩	١,٩٦	١,٥٠	٠,٨١	١,٩٠	٠,٦١	٢,٠٠	١,٦٤	٠,٦٣	١,٦٣
٩	ملاحظة آليات تفاعل الطلاب	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٨٧,٥ ٦٤,٢٩	٢٣,٤٢	٠,٦٤	١,٨٣	١,٧٩	٠,٧٦	٠,١٩	٠,٨٢	٢,١٧	١,٧١	٠,٧٣	١,٧١
١٠	تقييم جميع جوانب الأداء	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٨٧,٥ ٧١,٤٣	٢٥,٩٧	٠,٦٣	٢,٠٠	١,٨٦	٠,٥٣	٠,٦٩	٠,٦٣	١,٩٦	١,٦٤	٠,٦٣	١,٤٠
١١	المقابلات الشخصية	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	١٠٠ ٨٥,٧١	٣٠,٥١	٠,٤٧	٢,٥٠	٢,٤٣	٠,٩٤	٠,٢٦	٠,٦٤	١,٦٧	١,٥٠	٠,٦٥	٠,٧٧
١٢	ملاحظة الأداء	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	١٠٠ ٧١,٤٣	٢٧,٧٨	١,٠٣	٢,١٣	١,٧١	٠,٧٤	١,٨٦	٠,٦٥	١,٩٢	٢,٠٠	٠,٥٥	٠,٤٠
١٣	الاختبارات الموضوعية	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٨٣,٢٣ ٥٠	٢١,٤٧	١,٥٥	٢,٠٨	١,٥٠	٠,٨٣	٢,٢٥	٠,٦٩	١,٧١	١,٧١	٠,٧٣	٠,٠٣
١٤	اختبار تطبيق المعرفة الأكاديمية	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٢٧,٥ ٢٨,٥٧	١٠,٦٤	٠,٨٤	١,٨٣	١,٥٧	٠,٥٦	١,٣١	٠,٦٥	١,٩٢	١,٦٤	٠,٦٣	١,٢٦

جدول رقم (٩)

نتائج الفروق بين الأقسام الأدبية والأقسام العلمية في تطبيق وتفضيل وخوف طالبات كلية التربية لأساليب التقويم البديل من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس

م	أسلوب التقويم	الكلية	تطبيقه في الواقع الفعلي			تفضيل الطلاب				خوف الطلاب		
			النسبة الخطأ المعياري %	النسبة الحرجة	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"		
١٦	المهام شبه الحياتية	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٤١, ٦٧ ٢١, ٤٣	٢١, ٠٩	٢١, ٠١	١, ٩٦	٠, ٤٧	٢, ٠٠	١, ٧١	٢, ٠٠	٠, ٥٩	
١٧	الكتابات المفتوح	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٥٠ ٢٥, ٧١	١٣, ٨١	١, ٠٣	١, ٦٣	٠, ٥٣	٢, ٢١	٠, ٥٩	١, ٥١	٠, ٥٩	
١٨	معارض منتجات الطلاب	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٢٠, ٨٢ ٥٠	١٣, ٨٦	٢, ١٠	١, ٤٢	٠, ٥٠	٢, ٠٠	٠, ٧٢	١, ٨٣	٠, ٧٢	
١٩	حل مشكلات فعالية	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٤٥, ٨٣ ٥٠	١٦, ١٤	٠, ٢٦	١, ٧٩	٠, ٦٣	٢, ٠٠	٠, ٦٥	١, ٠٨	٠, ٦٣	
٢٠	ممارسة مهام لعب الأدوار	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٥٨, ٢٣ ٦٤, ٢٩	٣٠, ٧٤	٠, ٢٩	١, ٧٩	٠, ٦٦	٢, ٠٠	٠, ٧٢	٠, ٥٠	٠, ٧٢	
٢١	خرائط المفاهيم	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٤١, ١٧ ٢١, ٤٣	٥, ٦٤	٢, ٠٦	١, ٨٦	٠, ٥٣	٢, ١٤	٠, ٨٦	٠, ٥٠	٠, ٨٦	
٢٢	الاختبارات الإلكترونية	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٥٨, ٢٣ ٧١, ٤٣	٢٢, ٣٣	٠, ٥٩	١, ٩٢	٠, ٧٣	١, ٧٩	٠, ٦٦	٠, ٥٠	٠, ٦٦	

جدول رقم (٩)

نتائج الفروق بين الأقسام الأدبية والأقسام العلمية في تطبيق وتفضيل وخوف طالبات كلية التربية لأساليب التقويم المبدل من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس

م	أسلوب التقويم	الكلية	تطبيقه في الواقع		النسبة النسبية النسبة %	النسبة الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	تفضيل الطلاب		خوف الطلاب	
			النسبة النسبية النسبة %	النسبة الخطأ المعياري				المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
٢٣	الأوراق البحثية	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٧٠,٨٣ ٦٤,٢٩	٢٢,٢٩	٠,٢٩	٢٢,٢٨	١,٨٥-	٢,٢٨	٠,٤٩	٢,٢٨	٠,٤٩
٢٤	الواجبات السريعة	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	١٦,٦٧ ١٤,٢٩	٤,٩٤	٠,٤٨	٢,٢٨	٠,٩٢	٢,٢٨	٠,٧٢	٢,٢٨	٠,٧٢
٢٥	اختبارات النقطة المشوشة	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٧٩,١٧ ٥٧,١٤	٢٢,٠٧	١,٠٠	٢,٢٨	٠,٧٨	١,٥٠	٠,٥٩	١,٥٠	٠,٦٥
٢٦	الأداء التعاوني	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٨٣,٢٣ ٧١,٤٣	٢٥,٤٠	٠,٤٧	٢,٢٨	٠,٧٨	١,٤٢	٠,٥٠	١,٤٢	٠,٨٣
٢٧	بحوث تخدم المحتوى	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٢٩,١٧ ٤٢,٨٦	١٢,٧٤	١,٠٧	٢,٢٨	٠,٥٦	١,٥٧	٠,٦١	٢,٠٠	٠,٥١
٢٨	معلومات مناصرة للمحتوى	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٣٣,٢٣ ٣٥,٧١	١١,٥٥	٠,٢١	١,٢٧	٠,٥٦	١,٦٧	٠,٦٣	١,٦٤	٠,٦٣
٢٩	مناقشة الطلاب من خلال ندوة	علمي (٢٤ = ن) أدبي (١٤ = ن)	٧٠,٨٣ ٤٢,٨٦	١٨,٢٨	١,٥٣	١,٦٧	٠,٧٨	١,٦٧	٠,٦٣	١,٦٤	٠,٦٣

(♦♦♦) تعني قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٠١ (♦♦♦) تعني قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ (♦♦) تعني قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ (♦) تعني قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٠١

من الجداول السابقة يتضح:

"تطبيق أساليب التقويم البديل في الواقع الفعلي من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بالأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية"

كشفت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر عضوات هيئة التدريس بالأقسام الأدبية والأقسام العلمية في تطبيق أساليب التقويم البديل في الواقع الفعلي، باستثناء أسلوب الاختبارات التشخيصية، المهام شبه الحياتية لصالح الأقسام العلمية، ومعارض المنتجات وخرائط المفاهيم لصالح عضوات هيئة التدريس بالأقسام الأدبية، عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، ٠,٠٥ وهو ما يعني أن هذه الأساليب الثلاثة تطبق بدرجة أكبر من غيرها، وذلك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس هذه الأقسام.

الفرض الخامس: "لا توجد فروق دالة إحصائية في تطبيق أساليب التقويم البديل وتفضيلها والخوف منها من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية".

- كشفت النتائج عن ظهور فروق دالة إحصائية في أسلوب التقويم عن طريق الاختبارات التشخيصية، والتجارب العملية، والاختبارات الموضوعية، والمهام شبه الحياتية (عند مستويات دلالة ٠,٠٠١، ٠,٠١، ٠,٠٥) لصالح عضوات هيئة التدريس بالأقسام العلمية، بينما لم تكشف النتائج عن فروق دالة إحصائية في أساليب التقويم الأخرى.

أما فيما يخص الخوف من تطبيق أساليب التقويم البديل من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بالأقسام الأدبية والأقسام العلمية بكلية التربية"

- كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين خوف طالبات الأقسام الأدبية والعلمية من أساليب التقويم البديل، باستثناء أسلوب التقويم عن طريق الاختبارات الشفوية، الاختبارات الإلكترونية، والأوراق البحثية، والواجبات السريعة، وبحوث تخدم المحتوى، حيث كانت النتائج في صالح

طالبات الأقسام العلمية بدلالة وصلت إلى مستوى ٠,٠١، ٠,٠٥ وهو ما يعنى خوف طالبات الأقسام العلمية من هذه الأساليب أكثر من طالبات الأقسام الأدبية، وذلك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس.

مناقشة النتائج "الخاصة بالفروق بين الأقسام العلمية والأدبية من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس"

أولاً - الفروق بين الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في التطبيق الفعلي لأساليب التقويم البديل:

لم تكشف النتائج عن فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر طالبات الأقسام الأدبية والأقسام العلمية في تطبيق أساليب التقويم البديل في الواقع الفعلي، باستثناء بعض الأساليب، والتي جاءت في صالح طالبات الأقسام العلمية عند مستوى دلالة ٠,٠١ وهو ما يعني أن هذه الأساليب الثلاثة تطبق بدرجة أكبر من غيرها في الأقسام العلمية، وذلك من وجهة نظر طالبات هذه الأقسام.

وهو ما أكدته النتائج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالأقسام العلمية والأدبية حيث لم تكشف النتائج عن فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس الأقسام الأدبية والأقسام العلمية في تطبيق أساليب التقويم البديل في الواقع الفعلي، باستثناء بعضها، والتي جاءت في صالح أعضاء هيئة التدريس الأقسام العلمية عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهو ما يعني أن هذه الأساليب الثلاثة تطبق بدرجة أكبر من غيرها في الأقسام العلمية، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هذه الأقسام.

ويمكن تفسير ذلك من خلال نسبه إلى طبيعة نظم التعليم بالأقسام العلمية وأنظمتها التي تفرض جوانب محددة للأداء ومشاريع بحثية تطبيقية، الأمر الذي لا يقتصر عليهم وحدهم إلا أن تطور العلوم الأساسية فرضت ذلك منذ وقت بعيد في مقارنتها بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، إلا أن النتائج لم تكشف عن فروق دالة في الأساليب الأخرى، وهو ما يمكن تفسيره أن طالبات

الأقسام الأدبية والأقسام العلمية داخل كلية واحدة "كلية التربية" بنظام تعليمي ولائحة واحدة، وأن الاختلاف يمكن أن ينسب إلى طبيعة المقررات العلمية عن نظيرتها المقررات الأدبية وما تفرضه هذه المقررات من ممارسات وإجراءات يتطلب تنفيذها، ويتطلب تطبيق التقويم البديل بفاعلية توافر ثلاث شروط أساسية وهي:، تغيير النظرة التقليدية نحو تعلم الطلاب، ودمج التقويم مع طرائق التدريس، وتكييف المنهج مع خصائصه، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Slater, 1998) ودراسة (رشوان، ١٩٩٩).

ثانياً - الفروق بين الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في تفضيل أساليب التقويم البديل:

كشفت النتائج عن ظهور فروق دالة إحصائياً في بعض الأساليب، لصالح الطالبات الأقسام الأدبية، عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجاءت فروق دالة إحصائياً في بعضها الآخر لصالح طالبات الأقسام العلمية في تفضيلهم لتطبيق هذه الأساليب، عند مستوى دلالة ٠,٠١ في معظمها، وهو ما أكدته النتائج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالأقسام العلمية والأدبية حيث كشفت النتائج عن ظهور فروق دالة إحصائياً في بعض الأساليب لصالح أعضاء هيئة التدريس الأقسام العلمية، عند مستوى دلالة ٠,٠١، بينما لم تكشف النتائج عن فروق دالة إحصائياً في أساليب التقويم الأخرى.

وهو ما يمكن تفسيره في إطار طبيعة المقررات العلمية والأدبية حيث يعنى تصور أهمية التقييم المعتمد على أخذ آراء المجتمع المستفيد أثناء التقويم الاعتبار بالنسبة للأقسام الأدبية، على عكس الأقسام العلمية التي فضلت تطبيق أساليب التقويم البديل المعتمدة على أداء المهام الأكاديمية، وهو ما يمكن تفسيره من خلال طبيعة المقررات الأدبية وصلتها الوثيقة بثقافة المجتمع، بينما تتطلب الأقسام العلمية أن يكون التقويم من المتخصصين دون الذهاب إلى المجتمع. وتتفق نتائج هذا الدراسة مع نتائج دراسة (Cheng, 2006) و (Flowers et al., 2005).

ثالثاً - الفروق بين الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في الخوف من أساليب التقويم البديل:

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين خوف طالبات الأقسام الأدبية والعلمية من أساليب التقويم البديل، باستثناء بعض الأساليب، حيث كانت النتائج في صالح طالبات الأقسام العلمية بدلالة تصل إلى مستوى ٠,٥، وهو ما يعنى خوف طالبات الأقسام العلمية من بعضها أكثر من طالبات الأقسام الأدبية.

وهو ما تؤكدته النتائج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالأقسام العلمية والأدبية حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين خوف طالبات الأقسام الأدبية والعلمية من أساليب التقويم البديل، باستثناء بعضها، حيث كانت النتائج في صالح طالبات الأقسام العلمية بدلالة تصل إلى مستوى ٠,٠١، ٠,٠٥، وهو ما يعنى خوف طالبات الأقسام العلمية من هذه الأساليب أكثر من طالبات الأقسام الأدبية، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وهو ما يمكن تفسيره بطبيعة محتوى المقررات داخل الأقسام العلمية التي تعتمد على التجارب العملية والمشاريع البحثية والملاحظات والمشاهدات الدقيقة التي تستوجب التواجد، ومن ثم التردد وعدم الاقتناع بهذه النوعية من أساليب التقويم، خاصة مع آليات التعليم الحالية بما تحتاج إلى تقدم مازلنا لم نحز به بعد، بينما في المقابل فإن آليات التعامل عن بعد لمقررات الأقسام الأدبية تكاد تكون ذات انتشار وتوسع وكذلك الاختبارات في العلوم الاجتماعية والإنسانية.

وهو ما يتطلب تطبيق فعال لأساليب التقويم البديل المفضلة لدى الطالبات، كما يتطلب أيضاً برنامج إرشادي لتطبيق الأساليب الممكنة، والتخفيف من خوف الطالبات من أساليب التقويم البديل بصفة عامة عن

طريق شرحها وممارستها الممارسة العلمية. وتتفق نتائج هذا الدراسة مع نتائج دراسة (Burksaitiene and Tereseviciene, 2008)

توصيات الدراسة

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي :
- ١ - إقامة ورش تدريبية لتوعية وتدريب أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي على أساليب التقويم البديل.
 - ٢ - مراعاة أهمية أساليب التقويم البديل عند إعداد الخطة الدراسية - بوجه عام - والمقررات الدراسية - بوجه خاص - وتطوير تلك المقررات بشكل يضمن اشتغالها على أساليب تقويم تتعدى اختبارات الورقة والقلم لتحقيق تعلم حقيقي وفعال.
 - ٣ - الاهتمام المستمر بتضمين قضايا التدريس والتقويم البديل في التعليم العالي، وذلك لضمان إعداد مواطن إيجابي مستفيداً ومطبّقاً للعلوم والمعارف وليس ناقلاً لها فقط.

البحوث المقترحة

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وتوصياتها، يقترح الباحث الأفكار التالية لتكون نواة لدراسات مستقبلية امتداداً لهذه الدراسة :
- ١ - دراسة أثر استخدام أساليب التقويم البديل على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.
 - ٢ - إعداد حقيبة وثائقية لأساليب التقويم البديل لعضو هيئة التدريس في التعليم العالي.
 - ٣ - تصميم برنامج تدريبي مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام أساليب التقويم البديل في تقويم الطلاب.
 - ٤ - دراسة فاعلية استخدام التقويم البديل لطلاب التربية العملية بكليات التربية على تحصيلهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

Styles of Alternative Evaluation as Seen by Students and Faculty Members of Some Colleges in Shaqra University

Dr. Sobhi S. Al-Harthi

College of Education, Shaqra University
K.S.A

Abstract

The Study aims at identifying the extent to which students apply, prefer & apprehend alternative evaluation styles; as expressed in their points of view, as well as those of the faculty members of Shaqra University (KSA). A measurement tool-based on literature review - was developed to collect data. The study sample comprises (200) students and (82) faculty members, during the second semester (1432-1433).

Results indicate:

- MCQ and essay items developed by faculty members are the mostly applied and preferred. Oral tests are the mostly apprehended; as seen by the whole sample.

- Study hypotheses were verified except some significant differences between colleges (Social Studies & Science), as well as the two main study majors (Scientific & Literary).

Interpretation is provided in accordance with the nature of courses, as indicated by parties involved. Some recommendations are cited.

المراجع

- ١ - ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (١٤٢٤). لسان العرب. القاهرة: دار الحديث.
- ٢ - أبو شعيرة، خالد وزملاؤه (٢٠١٠). معيقات تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. مجلة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، جامعة النجاح الوطنية، ٣(٢٤).
- ٣ - أحمد، حمدي أحمد (٢٠٠٨). أثر استخدام أساليب التقويم الصفي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٤١.
- ٤ - أرمسترونج، ثوماس (٢٠٠٦). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، ترجمة مدارس الظهران الأهلية. الدمام: دار الكتاب التربوي.
- ٥ - الباز، خالد صلاح علي (٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي على استخدام أساليب التقويم، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة.
- ٦ - أيكين، لويس (٢٠٠٧). الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء. ترجمة وزارة التعلم العالي، الرياض: مكتبة العبيكان.
- ٧ - بشير، أكرم عادل وبرهم، أريج عصام (٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣/١٩٥-٢٢٠.
- ٨ - بكار، نادية أحمد (٢٠٠٠). ممارسات الطالبات المعلمات لمعايير التدريس الحقيقي (الأصيل) بكلية التربية، جامعة الملك سعود. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأقسام الأدبية بجامعة الملك سعود.
- ٩ - بل بويل (٢٠٠١). "ممارسات التقييم البديل في النظام المدرسي". مؤتمر

- التوجيهات المستقبلية لتقويم التحصيل الدراسي للطلبة، مركز تطور الامتحانات والقياس والتقويم التربوي، أبوظبي في الفترة من ١١-١٢ نوفمبر.
- ١٠ - عبد الحميد، جابر (٢٠٠٢). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١١ - خليلي، خليل يوسف (١٩٩٨). التقويم الحقيقي في التربية. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم العدد (١٢٦).
- ١٢ - رشوان، سهير سالم (١٩٩٩). "فاعلية استخدام التكاليفات في تنمية بعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين شعبة العلوم وخفض قلقهم التدريسي". مجلة التربية العملية، المجلد الثاني، العدد الرابع، مركز تطور تدرس العلوم.
- ١٣ - زيتون، حسن حسين (٢٠٠٨). أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات. الرياض: الدار الصولتية .
- ١٤ - سعدوي، عبد الله صالح (١٤٣٢هـ). دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٧٤-٢٠.
- ١٥ - عبدالله، فيصل حميد الملا (٢٠٠٩). مدى استخدام معلمي التربية الرياضية لأساليب التقويم البديل وأدواته في تقويم طلبة المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والتعليمية، البحرين، العدد (١٢).
- ١٦ - عبد الكريم، سحر (٢٠٠٠). فعالة التدريس باستخدام أساليب التقييم الواقعي في تحصيل الطالبة المعلمة للمفاهيم المتضمنة في طرق تدريس العلوم وأدائها أثناء التربية العملية. مجلة التربية العملية، ٣(٢).
- ١٧ - عتيبي، وضحي حباب (٢٠٠٧)، فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التدريس الحقيقي والتقييم الحقيقي لدى معلمات العلوم قبل الخدمة في كليات التربية للبنات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض، جامعة الرياض.

١٨ - عشا، انتصار خليل، وأبو عواد، فريال محمد (٢٠٠٨). أثر استخدام إستراتيجية التقويم المستند إلى الأداء في تحسين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. تونس: **المجلة العربية للتربية**، مج ٢٨ (٢).

١٩ - العصيمي، خلف أشرف (٢٠٠٦). تفعل دور التقويم ضمن الاتجاهات الحديثة في التعلم التقني. المؤتمر والمعرض التقني السعودي الرابع، المؤسسة العامة للتعلم الفني والتدريب المهني المقام خلال الفترة ١٢/٦-٢/٧/٢٠٠٦. الرياض

٢٠ - علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٤). **التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية التطبيقية الميدانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢١ - عوده، أحمد (٢٠٠٥). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

٢٢ - مزروع، هيا محمد (٢٠٠٩). بحث منشور عن فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا. جامعة الرياض للبنات.

٢٣ - مغازي، نهى سعدي (٢٠٠٩). أثر استخدام البورتفوليو كأداة للتقويم البديل على تحقيق أهداف تدريس مادة الخدمة الاجتماعية. دراسة مطبقة على الفرقة الثالثة بقسم خدمة الجماعة، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، الإسكندرية.

٢٤ - وزارة التعليم العالي (٢٠٠٨). **التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تقرير موجز ١٤٢٨**. الرياض، الإدارة العامة للدراسات والمعلومات في وكالة الوزارة للشؤون التعليمية.

25 - Burksaitiene, N. & Teresevicene, M. (2008). Integrating alternative learning and assessment in a course of English for law students. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 33(2), 155-166.

26 - Cheng, M. (2006). Junior Secondary Science Teachers' Understanding

- and Practice of Alternative Assessment in Hong Kong: Implications for Teacher Professional Development. **Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education**, 6(3), 227 - 243.
- 27 - Flowers, C., Ahlgrim-Dezell, L., Browder, D.& Spooner, F. (2005). Teachers' Perceptions of Alternate Assessments. **Research & Practice for Persons with Severe Disabilities**, 30(2), 81-92.
- 28 - Heywood, J .(2000). **Assessment in higher education: student learning and teaching, programs and institutions**. Philadelphia: Jesica kingsley Publishers.
- 29 - Kirikkaya, E., & Vurkaya, G. (2011). The Effect of Using Alternative Assessment Activities on Students' Success And Attitudes in Science and Technology Course. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 11(2), 997-1004.
- 30 - Miles, H. & Huberman. (1994). Using Post Sessions as an alternative to Written Examinations. **Journal of Chemical Education**, 77(9).
- 31 - Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). **Qualitative Data Analysis**, 2nded. Newbury, CA: Sage.
- 32 - Mueller, H. (2003). Teaching with rubrics, the good, the bad, and the ugly.
- 33 - Palomba, C.A. & Banta, T.W. (2001). Assessing student competence in accredited disciplines: pioneering approach to assessment in higher education.
- 34 - Reeves, T. (2000): Alternative Assessment Approaches for Online Learning Environment in higher education", **Journal of Educational Computing Research**, 23(1), 101-111.
- 35 - Slater, T. (1998). A Qualitative and Quantitative comparison of Impact of Portfolio Assessment Procedures, versus Traditional Assessment in College Physics Course. **Journal of College Science Teaching**, 29(7).
- 36 - Svinicki, M. (2004). Authentic assessment: testing reality. **New Directions for Teaching and Learning**, 100(4), 23-29.

