فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

محمد محمود محمد عبدالوهاب

أستاذ مشارك بقسم علم النفس

كلية التربية جامعة أم القرى

فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

محمد محمود محمد عبدالوهاب

الملخص

هدف البحث إلى التعرف على مستوى فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه، وذلك من وجهة نظر عينة من القائمين على التدريس في جامعة أم القرى قوامها (٢٦٦) فردًا، وكذلك التعرف على أثر بعض المتغيرات الديموغرافية مثل التخصص الأكاديمي للقائم على التدريس وعدد سنوات خبرته وحصوله على الدورات التدريبية على هذين المتغيرين، وقد تم بناء استبانة لقياس فعالية التقييم البديل عن بعد، واستبانة أخرى لقياس التحديات التي تواجهه، وتطبيقهما على عينة البحث، وأسفرت النتائج عن انخفاض مستوى فعالية التقييم البديل عن بعد عن المحك الذي حدده الخبراء والمختصين للحكم على فعاليتها، وارتفاع مستوى التحديات التي تواجهه، وعدم وجود تأثير لأي من المتغيرات الديموغرافية على فعالية التقييم البديل عن بعد ومحاورها الفرعية، ووجود تأثير لمتغير التخصص الأكاديمي على محاور التحديات المتعلقة بالقائمين على التدريس والتحديات المتعلقة باللوائح والنظم والمقررات والتحديات المتعلقة بالظروف الاجتماعية والاقتصادية، كما وجد تأثير للتفاعل بين متغيري التخصص الاكاديمي وعدد سنوات الخبرة على محور التحديات المتعلقة بالطلبة.

الكلمات المفتاحية: التقييم البديل، التقييم البديل عن بعد، فعالية التقييم البديل عن بعد، التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد، تقييم التعلم في ظل جائحة كورونا (كوفيد ١٩).

Effectiveness of Remote Alternative Assessment and Challenges it Faces in Light of Some Demographic variables

Mohamed Mahmoud Mohamed Abd-ul Wahab

Abstract

The current research conducted to identifying the level of effectiveness of alternative remote assessment and challenges it faces, from the point of view of a sample of those who teach at Umm Al-Qura University consisting of (266) individuals, and identifying the effect of some demographic variables such as academic specialization of who teach, number of years of his experience, and his obtaining training courses on these two variables.

A questionnaire was built to measure the effectiveness of remote alternative assessment, and other questionnaire to measure challenges it faces, and was applied to the research sample.

The results indicated a decrease in the level of effectiveness of remote alternative assessment than the criterion determined by experts and specialists to judge its effectiveness, and the high level of challenges it faces. In addition to the absence of any effect of any of the demographic variables on the effectiveness of remote alternative assessment and its sub-axes. While there were effects of the academic specialization variable on the axes of challenges related to those who teach, challenges related to regulations, systems, courses and challenges related to social and economic conditions, An effect was also found for interaction between academic specialization and number of years of experience on the axis of challenges related to students.

Key words: Alternative assessment, Remote alternative assessment, Effectiveness of remote alternative assessment, Challenges facing remote alternative assessment, Assessment of learning during Corona pandemic (Coved 19).

مقدمة:

تزايدت الدعوات في القرن الواحد والعشرين إلى تغيير فلسفة التقويم التربوي، وأساليبه وممارساته وأدواته، بما يجعل عملية التقويم سبيلًا لإكساب الطالب مزيد من الخبرات من خلال تطبيق مدى متسع من المعارف والمهارات والكفاءات في مواقف حياتية تضمن صقل مواهبه وإظهار قدراته وطاقاته واستعداداته وإبداعاته الكامنة، ومن ثم تتكامل العلاقة بين عمليات التعلم والتعليم والتقويم، ولا تستقل أي منهم عن الأخرى، ويصبح مصطلح التقويم للتعلم Assessment for learning بديلاً لمصطلح تقويم التعلم Assessment of learning، وأصبح هذا كله مطلبًا لتحقيق الاعتماد الأكاديمي للبرامج والمؤسسات التعليمية.

وفي المملكة العربية السعودية ارتبط الاعتماد الأكاديمي للبرامج والمؤسسات التعليمية بمصطلح التقويم وأصبح مسمى المركز المسؤول عن ذلك المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وهو مركز تابع لهيئة تقويم التعليم؛ إيمانًا من المسؤولين عن تطوير التعليم بالمملكة بأن تطوير التقويم هو المدخل الأساسي لتطوير التعليم والتعلم. وأصبح اعتماد توصيفات المقررات الدراسية في البرامج التعليمية الصادرة عن هذا المركز يشترط أن تتوافق مخرجات التعلم المستهدفة من خلالها وتتكامل مع مؤشرات الأداء وأساليب واستراتيجيات التعليم المستخدمة في تحقيق هذه المخرجات وطرق قياس وتقييم كل مؤشر وكل مخرج من المخرجات، ومن ثم اتخاذ القرارات التربوية التقويمية الملائمة. حيث أن عملية التقويم تعد وسيلة للحكم على مدى نجاعة النظام التعليمي أو فشله، وتهدف إلى اتخاذ القرارات اللازمة لتحسينه وتطويره وفق متطلبات الجودة الشاملة للنظام التعليمي (العربي والتونسي، ٢٠١٩؛ عبد الوهاب، ٢٠١٣).

وقد امتدت مخرجات التعلم المستهدفة من البرامج التعليمية لتشمل كافة المعارف والمهارات والكفاءات التي يمكن تحقيقها من خلال كل مقرر من المقررات الدراسية، بما يضمن تنمية جميع جوانب شخصية الطالب وصقل مواهبه وتنمية قدراته العقلية وإظهار

طاقاته واستعداداته الكامنة وقدراته الابتكارية وتهيئته للحياة العملية وإكسابه مهارات الحياة. ومن ثم وجب تعدد أساليب التقييم لهذه المخرجات بما يتناسب مع طبيعة كل مخرج، وبما يضمن قياسًا وتقييمًا أفضل لكل مؤشر من مؤشرات الأداء (Weleschuk, 2019)، وهذا أدى إلى ضرورة تبني استراتيجيات التقييم البديل Alternative assessment وعدم الاقتصار على الاختبارات لقياس مخرجات التعلم؛ تجنبًا لما ينتج عن التقييم التقليدي من كثير من المشكلات في مجال التعليم، مثل التسرب المدرسي والتأخر الدراسي والهروب وعدم تكافؤ الفرص التعليمية، وهدر كثير من الموارد البشرية (علام، ٢٠٠٤؛ Nasab, 2015).

والتقييم البديل يعد توجهًا جديدًا في الفكر التربوي وتحولًا جوهريًا في ممارسات قياس وتقييم الطالب (العربي والتونسي، ٢٠١٩)، فهو يهدف إلى غمس الطالب في مهمات واقعية ذات قيمة ومعنى بالنسبة له، فتبدو كنشاطات تعلم يمارس فيها الطالب ما تعلمه، ويطبق فيها مدى متسع من المعارف والمهارات والكفاءات في مواقف واقعية حياتية أو مواقف شبيهة لها؛ بهدف تهيئته لحل المشكلات الحياتية واتخاذ القرارات المناسبة (الحجيلي، ٢٠١٦؛ Mueller, 2005; Oswald, 2019; Overton, 2006)؛ لذا يطلق عليه التقييم الحقيقي أو الواقعي أو الأصيل Authentic assessment أو المعتمد على الأداء Performance assessment (الثوابية والسعودي، ٢٠١٦؛ Ismiati,et al., 2019).

ويعول كثير من الباحثين والمسؤولين مجال التقويم التربوي على التقييم البديل في الارتقاء بالعملية التعليمية؛ حيث يتوقعون أن يؤدي إلى تنمية عدة جوانب في شخصية الطالب مثل تطوير المهارات الحياتية الحقيقية وتنمية مهارات التفكير العليا (علام، ٢٠٠٤؛ Ismiati, 2019)، والتفكير التأملي والقدرة على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها (بلبيسي،٢٠١٦؛ العيد، ٢٠٢٠)، ومواجهة المشكلات الناجمة عن وجود فروق الفردية بين المتعلمين، واتباع الأسلوب التقليدي في تقييم التعلم الذي يعتمد بشكل شبه كلي على الاختبارات (علام، ٢٠٠٤؛ الحجيلي، ٢٠١٦) وتنمية روح التعاون والعمل

الجماعي بينهم واكتساب مهارات الإقناع وقيادة المناقشات (المحمدي وآخران، ٢٠١٥)، وتنمية الثقة بالنفس وزيادة القدرات الابتكارية ومهارات التواصل وتقبل الرأي الآخر والنقد الموضوعي البناء وتحمل المسؤولية (حسب الله، ٢٠١٩)، واكتساب المهارات ما وراء المعرفية من تخطيط ومراقبة وتقييم (الحواري، ٢٠١٩؛ Nasab, 2015) واكتساب الكفايات المؤهلة لسوق العمل والتنافس في الاقتصاد العالمي المتسارع (الرويلي والحربي، ٢٠١٩) ومهارات البحث والاستقصاء والتعلم والتقويم الذاتي (حمزة وصومان، ٢٠١٢؛ علام، ٢٠٠٤)، وإضفاء المتعة على عملية التعلم من خلال مراعاة ميول واهتمامات الطلبة (الثوابية والسعودي، ٢٠١٦؛ Abubakar & Adeshola, 2019).

وتتعدد استراتيجيات التقييم البديل بتعدد مخرجات التعلم المراد قياسها وتتكامل جميعها لتقديم صورة متكاملة عن ما تعلمه الطالب وما يستطيع أداءه، ومن خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة مثل (دوديـن، ٢٠١١؛ الشريف، ٢٠١٩؛ Weleschuk, 2019) أمكن تصنيفها في خمس استراتيجيات أولها استراتيجية التقييم المعتمد على الأداء، وفيها يمارس المتعلم سلوكا ما أو نشاطا ما يقوم خلاله بتطبيق ما تعلمه في مواقف حياتية حقيقية أو شبه حقيقية، مثل: القيام بعروض توضيحية عملية أو شفوية أو عروض تقديمية أو القيام بأداء عملي لمهارة أو تقديم إلقاء أو حديث أو تصميم معرض أو منتج أو مناظرة أو القيام بمحاكاة أو لعب الأدوار أو عمل تجارب مختبرية أو تصميم برامج حاسوبية أو دراسات ميدانية أو عمل رسومات وخرائط ذهنية وتنظيم للبيانات وعمل لوحات ومجسمات... الخ، وثاني هذه الاستراتيجيات استراتيجية التقييم بالتواصل وتتمثل في تلك الأنشطة التفاعلية التي يتم فيها إرسال واستقبال الافكار والمعلومات باستخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة ولغة الجسد كالحركات والإشارات وغيرها، ويمكن من خلالها الكشف عن عدة جوانب من شخصية الطالب مثل طريقته في الحديث وردود أفعاله ووضوح أفكاره ورؤيته وقدرته على ترتيب أفكاره، وذلك من خلال المقابلات الشخصية المباشرة والإلكترونية، والمؤتمرات، والأسئلة والأجوبة الصفية، والاختبارات الشفوية، وثالث هذه الاستراتيجيات استراتيجية التقييم بالورقة والقلم،

وهي تلك التي يعتمد فيها الطالب على التعبير الكتابي عن المعلومات أو المعارف التي حصلها أو تقديم تقارير عن أنشطة قام بها أو أفكار وآراء يتبناها، وذلك من خلال الاختبارات أو التقارير أو أوراق العمل أو الاستجابة على الاستبانات أو كتابة المقالات أو ملخصات لكتب... الخ، ورابعها استراتيجية مراجعة الذات (التأمل الذاتي)، وفيها يقوم الطالب بالحكم على أدائه واتقانه من خلال معايير واضحة متفق عليها ويتحمل مسؤولية تعلمه ومسؤولية تقويم ذاته، وقد تكون في صورة تقييم الذات وملف إنجاز الطالب الورقي والإلكتروني ويوميات الطالب ... الخ، وخامسها استراتيجية الملاحظة والتي يسلط فيها المعلم حواسه المختلفة نحو سلوك المتعلم في نشاط أو موقف تعليمي والحكم على ميوله واهتماماته ومهاراته والطريقة التي يفكر بها وتفاعله مع زملائه لمعرفة ما يستطيع عمله وما لا يستطيع عمله.

كما يقوم التقييم البديل على عدة أدوات تتكامل مع بعضها بعضًا وليس أداة واحدة أو أدوات منفصلة كما في التقييم التقليدي، وبمراجعة دراسات كل من (الجليدي، ٢٠١٩؛ خاجي، ٢٠١٣؛ الشريف، ٢٠١٩؛ عبد الوهاب، ٢٠١٣؛ العربي والتونسي، ٢٠١٩؛ Weleschuk, 2019; Overton, 2006) تبين أن أدوات التقييم البديل تتمثل في سلالم وقوائم التقدير وقوائم التقدير اللفظي وقوائم الرصد وسجلات وصف سير التعلم والاستبانات والاختبارات التحريرية والشفوية بأنواعها المختلفة والأسئلة مفتوحة النهاية وبنوك الأسئلة والسجلات القصصية والمقابلات الشخصية وبطاقات الملاحظة... الخ.

هذا، وقد ظهر مصطلح التقييم البديل عن بعد Remote Alternative Assessment مع ظهور مصطلح التدريس عن بعد؛ والذي نتج عن سعي كثير من المؤسسات التعليمية لتقديم برامج تعليمية عن بعد إلى طلاب في كافة انحاء العالم دون الحاجة إلى انتقال الطالب إلى غرفة الصف في المؤسسة التي ينتمي إليها ولقائه وجهًا لوجه مع أساتذة المقررات التي يدرسها؛ وبالتالي ظهرت الحاجة إلى تكييف عملية التقييم لتتناسب مع هذا النمط من التعليم والتعلم، فأدى ذلك إلى ظهور مصطلح التقييم عن

بعد بأساليب واستراتيجيات التقييم البديل (Abubakar & Adeshola, 2019; The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2020).

ونظرًا للخصوصية التي يتسم بها التقييم البديل عن بعد عن التقييم البديل فإنه يجب أن يراعي تطبيق التقييم البديل عن بعد عدة أمور منها طبيعة المقرر الذي يتم تقديمه وسياق الاتصال بالطلبة ومتطلباتهم التعليمية الخاصة (Crue Universidades Españolas Intersectoral Working Group,et al., 2020)، كما أن هناك بعض استراتيجيات وأدوات التقييم البديل زاد الاعتماد عليها عند تطبيق التقييم البديل عن بعد خاصة تلك التي يتم تنفيذها إلكترونيا أو باستخدام التقنية خاصة في البيئات الافتراضية، مثل ملفات الإنجاز الإلكترونية والتسجيلات الصوتية المرئية والتجارب المعملية الافتراضية والمؤتمرات الإلكترونية والمقابلات الهاتفية أو الإلكترونية والاختبارات المنزلية واختبارات الكتاب المفتوح ... الخ (Bolliger & Shepherd, 2010; LCETB FET QA Support Service, 2020)، وقد زادت الحاجة إلى تطوير برامج إلكترونية تحاكي البيئات الافتراضية وتساعد الطلبة على ممارسة التقييم الذاتي لتعلمهم (Puig, et. al., 2020).

ولم تظهر حاجة المؤسسات التعليمية العربية إلى ممارسة التقييم البديل عن بعد إلا بعد ظهور جائحة كورونا (كوفيد ١٩) Corona Virus (covid 19)، ولجوء أغلب الدول إلى فرض التباعد الاجتماعي بين مواطنيها والمقيمين بها، ومنع التجول لعدة ساعات أو على مدار اليوم بأكمله؛ مما أدى إلى خلو المؤسسات التعليمية من طلابها وقيام الأنظمة التعليمية بممارسة التدريس والتقييم عن بعد.

هذا، ويوجد نمطان للتقييم البديل عن بعد، أولهما التقييم البديل عن بعد المتزامن Online، وهو الذي يتطلب تواجد القائم على التدريس والطلبة في اتصال مباشر عن طريق الفيديو بالبرامج الإلكترونية المختلفة، وثانيهما التقييم البديل عن بعد غير المتزامن، وهو الذي لا يتطلب الاتصال المباشر Offline في نفس الوقت ولكن يتم تحديد المهام

المطلوبة والموعد الأقصى لتسليمها ويتم ذلك من خلال منصات تعليمية الكترونية أو البريد الرسمي للمؤسسة التعليمية أو أي وسيلة أخرى (Puig, et. al., 2020; Weleschuk, 2019). وقد أشار كبريتشي (Kebritchi, et al., 2017) أن ممارسة التقييم البديل عن طريق الاتصال المباشر المتزامن يواجه عدة تحديات، وأن الاستفادة من التقييم التكويني أو البنائي تكون أفضل من التقييم النهائي في تحسين عملية التعلم عند ممارسة هذا النمط من التقييم.

وعلى الرغم من ندرة الدراسات التي تناولت موضوع التقييم البديل عن بعد، فإن هناك عدد كبير من الدراسات التي تناولت موضوع التقييم البديل بشكل عام، فقد سعت بعض الدراسات إلى تحديد مستوى استخدام أو ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقييم البديل، مثل دراسة بحراوي (٢٠١٩) التي سعت إلى التعرف على واقع استخدام طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة لاستراتيجيات التقييم البديل (الملاحظة، المعتمد على الأداء، مراجعة الذات، القلم والورقة، التواصل)، فقام بتطبيق مقياس على (٤٨) طالبًا و(٦٥) طالبة في التدريب الميداني، وأسفرت النتائج عن أن مستوى استخدام هؤلاء الطلبة لهذه الاستراتيجيات كان متوسطًا، كما كان مستوى استخدامهم لأدوات التقييم البديل (لوحة المعززات، قائمة الرصد، سلم التقدير اللفظي، السجل القصصي، سجل وصف سير التعلم، لوحة الشرف، سلم التقدير) بشكل عام متوسطًا.

وقد قام الجليدي (٢٠١٩) بدراسة للتعرف على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة الجوف في سكاكا وطبرجل والقريات لاستراتيجيات التقييم البديل (المعتمد على البديل، ملفات الإنجاز، التقييم الذاتي، تقييم الأقران، المعتمد على الملاحظة، القائم على المقابلات، الاختبارات، خرائط المفاهيم)، وقد تم تطبيق المقياس على (٢٥) عضوا و(١٠) عضوات من هيئة التدريس، وأسفرت النتائج عن أن مستواهم في درجة استخدامهم لهذه الاستراتيجيات منخفضًا، عدا استراتيجية التقييم المعتمدة على الاختبارات، وقد وجد فرق دال إحصائيا في درجة الاستخدام تعزى إلى متغير الخبرة.

كما أجرى حسب الله (٢٠١٩) دراسة للتعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا لاستراتيجيات التقييم البديل (التقييم المعتمد على الأداء، التقييم بالورقة والقلم، التقييم بالتواصل، التقييم الذاتي، تقييم الأقران)، وذلك من وجهة نظر (١١٤٨) طالبًا من طلاب عدة كليات مختلفة بالجامعة، وقد أسفرت النتائج عن أن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لهذه الاستراتيجيات كان منخفضًا، وكان هناك فروقًا في درجة استخدام هذه الاستراتيجيات تعزى إلى متغيري الاعتماد الأكاديمي للكلية (معتمدة – غير معتمدة) وطبيعة الدراسة بها (نظري – عملي) والتفاعل بينهما.

وقد قام الرويلي والحربي (٢٠١٩) بدراسة للتعرف على درجة ممارسة استراتيجيات التقييم البديل لدى معلمات الرياضيات في ضوء المناهج المطورة للمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وقد تم تطبيق الاستبانة على (١٣٠) معلمة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى ممارسة المعلمات لهذه الاستراتيجيات كان متوسطًا، وثبت وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة المعلمات للاستراتيجيات تعزى إلى كل من سنوات الخبرة، والحصول على دورات تدريبية.

كما هدفت دراسة العرابي (٢٠١٩) إلى تحديد درجة استخدام معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقييم البديل بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، وذلك من وجهة نظر المشرفات التربويات، والبالغ عددهن (٤٤) مشرفة، وقد أسفرت النتائج عن أن درجة الاستخدام كانت متوسطة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى المؤهل العلمي أو إلى عدد سنوات الخبرة.

كما قام المرجبي والحربي (٢٠١٩) بالتعرف على درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة لأدوات التقييم البديل (قوائم تقدير الأداء، ملفات الإنجاز، التقييم الذاتي، تقييم الأقران)، وذلك بين (٣٠) معلمًا، وقد أسفرت النتائج عن أن درجة الممارسة كانت ضعيفة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في درجة الممارسة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا في درجة الممارسة تعزى إلى متغير الحصول على الدورات التدريبية.

ويتضح من خلال الدراسات التي تم عرضها أن مستوى تطبيق المعلمين لهذه الاستراتيجيات إما ضعيف أو متوسط، وذلك على الرغم من وجود اتجاه إيجابي من قبل المعلمين لتطبيق استراتيجيات التقييم البديل (حسين، ٢٠٠٦؛ عبيدو والبركات، ٢٠١٧؛ العليان، ٢٠١٤؛ Metin & Ozmen, 2011; Varley, 2008)، وإذا دل ذلك على شيء فإنما يدل على وجود تحديات في طريق تطبيق المعلمين لهذه الاستراتيجيات، وهذا ما أكده المحيميد (٢٠١٧) عندما أشار إلى أنه على الرغم من أهمية تطبيق استراتيجيات وأدوات التقييم البديل لتحسين مخرجات التعلم إلا أنه لا يزال هناك عديد من المعيقات التي تصاحب تطبيق واستخدام هذا النمط من التقييم، وهذه المعيقات تجعل استخدام هذا النمط أقل من المؤمل، أما فيما يتعلق بالتقييم البديل عن بعد فقد أكد كوستيلو وآخران (Costello, et al., 2018) أن زيادة أعداد الطلبة الذي يتم تقييم أدائهم عبر شبكات الانترنت يعد تحديًا خطيرًا أثناء عملية التقييم.

وقد سعت كثير من الدراسات إلى دراسة المعيقات التي تواجه تطبيق التقييم البديل؛ حيث قام حسين (٢٠٠٦) بدراسة هذه المعيقات من وجهة نظر معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة بني سويف، وقد بلغ عددهم (٦٦) معلمًا ومعلمة، وقد أسفرت الدراسة عن وجود معيقات تحول دون تحقيق التقييم الحقيقي للأهداف المرجوة منه وهي معيقات مرتبطة بالمدرسة وبالمعلم وبالتلميذ وأسرته وبالمنهج الدراسي وبالنظام التعليمي ككل، وأن تطبيق التقييم البديل يتطلب إمكانيات وتجهيزات خاصة بالمعامل أو بالمدارس، ويحتاج إلى استعداد من المعلمين والطلاب لتقبل هذا التقييم، كما أنه يستغرق وقتًا طويلاً ويحتاج تكلفة عالية.

كما هدف أبو شعيرة وآخران (٢٠١٠) إلى التعرف على معيقات تطبيق التقييم البديل على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وذلك من خلال وجهة نظر (٣٦٣) مشرفًا تربويًا ومديرًا ومعلمًا في محافظة الزرقاء، وكانت أبرز المعيقات تلك المتعلقة بالإمكانيات المادية ثم البرامج التدريبية ثم المعلم ثم الإدارة المدرسية ثم المشرف التربوي، وقد تبين عدم وجود فروق في درجة الموافقة على هذه المعيقات تعزى إلى المؤهل العلمي أو الوظيفي.

وقد قام ميتين واوزمين (Metin & Ozmen, 2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على المعيقات التي تحول دون تطبيق استراتيجيات التقييم البديل المعتمد على الأداء، وذلك على عينة قوامها (٦١٠) معلمًا من معلمي المراحل الابتدائية في تركيا، وأسفرت النتائج عن وجود بعض المعيقات التي تحول دون تطبيق هذه الاستراتيجيات بفاعلية، تتمثل في عدم امتلاك المعلمين لمعلومات حول كيفية تطبيق التقييم المعتمد على الأداء، وعدم إلمامهم بكيفية استخدام سجل التقرير اللفظي، وعدم قدرتهم على تقويم ملفات المشاريع.

كما سعت عبد الرازق (٢٠١٤) بدراسة مشكلات استخدام التقويم الحقيقي (البديل) في كلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال وجهة نظر (٦٥) عضوة من عضوات هيئة التدريس، وقد صنفت هذه المشكلات في مشكلات خاصة بالطالبات أبرزها ضعف التعليم الذاتي لدى الطالبات، وعدم تعودهن على العمل التعاوني، وعدم تلقيهن الخبرات التدريبية على المهام الأدائية، واللجوء إلى جهات خارجية لإنجاز بعض المهام المكلفات بها وغير ذلك من المشكلات، وكذلك مشكلات تتعلق بعضوات هيئة التدريس تتمثل في الحاجة إلى مزيد من الجهد والوقت لممارسة التقييم الحقيقي، وتضخم أعداد الطالبات في الشعب المختلفة، وضعف امتلاك العضوات لمهارات التقييم الحقيقي، وكثرة الأعباء التدريسية والوظيفية، والاهتمام برصد الدرجات على المقرر أكثر من عملية التعليم والتعلم، وكذلك مشكلات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تتمثل في كثرة المهام المطلوبة من الطالبات بسبب كثرة المقررات الدراسية، وعدم تناسب الدرجات المخصصة للمهام الأدائية مع الجهد المطلوب بذله لإتمام المهمة، ووجود ضغوط مجتمعية خارجية.

وقد أجرى الثوابية والسعودي (٢٠١٦) دراسة لتحديد معيقات تطبيق استراتيجيات التقييم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة، وذلك من وجهة نظر (٤٩) معلمًا ومعلمة، وقد تبين أن المعيقات المتعلقة بظروف التطبيق جاءت بالمرتبة الأولى، تلتها المعيقات المتعلقة بالمعلم، ثم المتعلقة بالمقرر

الدراسي، ثم المعيقات المتعلقة بالطلبة، وقد وجدت فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين والمعلمات في درجة الموافقة على المعيقات المتعلقة بالطلبة والمعلم والمقرر الدراسي، وذلك في اتجاه المعلمات.

كما سعى الحجيلي (٢٠١٦) إلى دراسة للتعرف على مستوى المعيقات التي تعوق قيام المعلمين في المملكة العربية السعودية باستراتيجيات التقييم البديل، فقام بتطبيق استبانة على (١٢٩١) معلمًا، و(١٣٦٢) معلمة، وأسفرت النتائج عن أن مستوى بعض المعيقات مرتفعًا ومستوى بعضها متوسطًا، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في درجة المعيقات تعزى إلى جنس المعلم أو عدد سنوات خبرته أو مؤهله العلمي أو المرحلة التعليمية التي يعمل بها.

وكذلك هدف المحيميد (٢٠١٧) إلى تحديد معيقات تطبيق استراتيجيات التقييم البديل وأدواته في برنامج اللغة الإنجليزية والترجمة بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، وقد أجرى دراسته على (٣٦) عضوًا، وأظهرت النتائج أن أكثر المعيقات ظهورا هي تلك المتعلقة ببرامج التطوير والتدريب في الجامعة، يليها تلك المتعلقة بعضو هيئة التدريس نفسه، ثم المعيقات الخاصة بالقسم والكلية، ثم المعيقات الخاصة بالطلبة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في معيقات تطبيقات استراتيجيات التقييم البديل وأدواته تعزى إلى الرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس أو تخصصه الأكاديمي أو جنسه.

كما سعى لوهمان وآخران (Lohmann, et al. 2019) إلى الكشف عن الحفر والمزالق التي واجهت تطبيق التقييم الواقعي (البديل) على عدد (٧٧) ورقة بحثية من أعمال طلاب مرحلة ما قبل الدراسات العليا؛ لتقييم مهارات محو الأمية المعلوماتية لديهم، وذلك بواقع (٤٦) ورقة بحثية في عام ٢٠١٣م، و(٣١) ورقة بحثية في ٢٠١٤م، وقد تبين لفريق التقييم ان هناك أخطاء حدثت في أثناء تقييم مهارات محو الأمية المعلوماتية، وذلك بسبب حداثة هذا التقييم وعدم وجود طريقة عالمية تلائم احتياجات

كل مؤسسة في كل موقف، وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة التخطيط الجيد لوضع المعايير عند التقييم، والعثور على نماذج لتحليل المعلومات، وضرورة اختيار عينة كبيرة وممثلة عند التقييم، وتخصيص وقت أطول للمشروع، وقبل كل ذلك ضرورة تحقق المرونة في عملية التقييم.

ويتبين من خلال عرض الدراسات السابقة أن بعضها قد سعت إلى التعرف على مستوى أو درجة استخدام التقييم البديل مثل دراسات (بحراوي، ٢٠١٩؛ الجليدي، ٢٠١٩؛ حسب الله، ٢٠١٩؛ الرويلي والحربي، ٢٠١٩؛ العرابي، ٢٠١٩؛ المرحبي والحربي، ٢٠١٩)، كما سعت بعض الدراسات السابقة إلى التعرف على المعيقات أو الصعوبات التي تواجه التقييم البديل في المؤسسات التعليمية المختلفة، مثل دراسات (أبو شعيرة وآخران، ٢٠١٠؛ الثوابية والسعودي، ٢٠١٦؛ الحجيلي، ٢٠١٦؛ حسين، ٢٠٠٦؛ عبد الرازق، ٢٠١٤؛ المحيميد، ٢٠١٧؛ Lohmann, et al. 2019; Metin & Ozmen, 2011)، دون وجود أية دراسة تناولت متغير فعالية التقييم البديل بشكل عام أو فعالية التقييم البديل عن بعد على وجه الخصوص.

مشكلة البحث:

في ظل ما فرضته المملكة العربية السعودية من إجراءات احترازية نتيجة انتشار جائحة كورونا (كوفيد ١٩) تتمثل في فرض التباعد الاجتماعي ومنع التجول، ومطالبة المؤسسات التعليمية باتباع أساليب التعليم عن بعد، واعتماد طرق بديلة لتقييم أداء الطلبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠ / ١٤٤١هـ، قامت إدارة جامعة أم القرى بتوجيه القائمين على تدريس المقررات المختلفة لتطبيق استراتيجيات التقييم البديل لتقييم تعلم الطلبة، كما قامت بتغيير النسب المخصصة لأنشطة التقييم المختلفة عند تقييم أداء الطلبة في المقرر، بما يضمن التوفيق بين متطلبات الأوضاع القائمة وضمان جودة العملية التعليمية.

ورغم ضرورة إعداد القائمين على عملية التدريس على تطبيق استراتيجيات التقييم البديل وتطوير مهاراتهم من خلال تدريبهم على أدوات متنوعة للتقويم البديل، الأمر الذي أصبح لازمًا على الجهات المسؤولة والساعية لمواكبة ومسايرة جهود التطوير (المرجي والحربي، ٢٠١٩)، إلا أن بعض القائمين على التدريس من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم من المعيدين والمحاضرين والمتعاونين لم يسبق لهم التدريب الكافي على استراتيجيات التقييم البديل أو ممارستها من قبل، وبعضهم لا يعرف الأساس الفلسفي لاستخدام هذه الاستراتيجيات أو ضوابط تطبيقها بل وبعضهم لديه اتجاهات سالبة نحوها، وهذا قد يؤثر سلبًا في تقييمهم لكفاءة التقييم البديل في قياس مخرجات التعلم وتحقيق جودة العملية التعليمية، وتزداد خطورة هذا الأمر في ظل ضرورة ممارسة استراتيجيات التقييم البديل وأدواته عن بعد؛ نتيجة هذه الإجراءات الاحترازية.

ويعد تقييم القائمين على التدريس أنفسهم لفعالية أساليب التقييم المتبعة في المؤسسة التعليمية في تحقيق الأهداف المرجوة منها وتحقيق جودة العملية التعليمية أمرًا في غاية الأهمية؛ لما يؤمل من ذلك من تقويم مستمر لفعاليات واستراتيجيات التقييم وتطويرها أولًا بأول، ولعل هذا الأمر أصبح أكثر ضرورة بعد فرض المؤسسات التعليمية على القائمين على التدريس ضرورة اعتماد استراتيجيات التقييم البديل عن بعد في تقييم عملية التعلم، وهذه الاستراتيجيات تختلف عن استراتيجيات التقييم البديل نفسها في أنها تتطلب عدم خروج الطالب من منزله، أو ممارسة أية مهام تحتاج إلى إمكانات معملية لا يمكن توفرها داخل المنزل، أو اللجوء إلى مصادر تعليمية غير متوفرة في المنزل ولا يمكن الحصول عليها إلكترونيًا، وبالتالي يصعب استخدام بعض استراتيجيات التقييم البديل المباشرة وأدواته التي تعتمد عليها بعض التخصصات النظرية مثل المقابلة الشخصية المباشرة والقيام بالزيارات الميدانية والرجوع لمصادر تعليمية غير متوفرة إلكترونيًا، كما يصعب استخدام بعض استراتيجيات التقييم البديل وأدواته التي تعتمد عليها التخصصات العملية التطبيقية، مثل العروض المعملية المباشرة والتجارب العملية المباشرة، وهذا كله قد يؤثر في تقييم فعالية التقييم البديل عن بعد في تحقيق ما يرجى منه،

وقد يؤدي أيضًا إلى ظهور مجموعة أخرى من التحديات تضاف إلى التحديات التي تواجه التقييم البديل نفسه.

وقد تحول هذه التحديات دون تحقيق الأهداف المرجوة من التقييم البديل والاستفادة من مزاياه، وقد تزداد خطورة هذه التحديات عند اتباع استراتيجيات التقييم البديل عن بعد نتيجة الإجراءات الاحترازية؛ لذا فإن هذا البحث يسعى للكشف عن التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد؛ بهدف حث المسؤولين على إدارة المؤسسات التعليمية وتطوير التعليم على إيجاد الحلول والمقترحات التي تساعد القائمين على التدريس في كل تخصص على ممارسة التقييم البديل عن بعد بفعالية أكبر.

ولعل أكثر التوصيات الواردة في الدراسات التي تناولت المعيقات التي تواجه القائمين على التدريس في المدارس والجامعات أثناء ممارسة التقييم البديل هو ضرورة عقد دورات تدريبية لهم لإكسابهم مهارات التقييم البديل عن بعد وزيادة وعيهم بأهميته والفلسفة التي قام عليها (أبو شعيرة وآخران، ٢٠١٠؛ عبد الرازق، ٢٠١٤؛ المحيميد، ٢٠١٧)، وللتحقق مما قد تحمله هذه التوصية من تأثير مستقبلي يجب دراسة تأثير الحصول على دورات تدريبية في مجال التقويم وقياس مخرجات التعلم على فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه، كما أنه يتوقع مع زيادة سنوات الخبرة في التدريس فإن القائم على التدريس يكتسب قدرة أكبر على ممارسة أساليب التدريس والتقييم الملائمتين للأهداف التعليمية ومخرجات التعلم المستهدفة من المقررات التي يقوم بتدريسها (الجليدي، ٢٠١٩؛ الرويلي والحربي، ٢٠١٩)، ما لم تكن هناك تحديات تحول دون ذلك؛ لذا فإن هناك حاجة لدراسة تأثير عدد سنوات الخبرة على فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه؛ وبالتالي فإن مشكلة البحث الحالي يمكن صياغتها من خلال التساؤلات الآتية:

١- ما مستوى فعالية التقييم البديل عن بعد من وجهة نظر القائمين على التدريس بجامعة أم القرى؟

٢- ما مستوى التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد من وجهة نظر القائمين على التدريس بجامعة أم القرى؟

٣- ما الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه؟

٤- ما الدلالة الإحصائية للفروق في فعالية التقييم البديل عن بعد التي تعزى لعدد سنوات الخبرة والحصول على الدورات التدريبية والتخصص الأكاديمي للقائم على التدريس؟

٥- ما الدلالة الإحصائية للفروق في التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد التي تعزى لعدد سنوات الخبرة والحصول على الدورات التدريبية والتخصص الأكاديمي القائم على التدريس؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى:

١- تحديد مستوى فعالية التقييم البديل عن بعد من وجهة نظر القائمين على التدريس بجامعة أم القرى.

٢- الوقوف على مستوى التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد من وجهة نظر القائمين على التدريس بجامعة أم القرى.

٣- الكشف عن الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه.

٤- الكشف عن أثر سنوات الخبرة والحصول على الدورات التدريبية وتخصص القائم على التدريس في فعالية التقييم البديل عن بعد؟

٥- الكشف عن أثر عدد سنوات الخبرة والحصول على الدورات التدريبية وتخصص القائم على التدريس في التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد؟

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- قد يمثل هذا البحث إضافة علمية في مجال القياس والتقويم بشكل خاص والمجال التربوي بشكل عام؛ إذ أنه لم يسبق وجود أي دراسة تناولت موضوع التقييم البديل عن بعد، بينما كل الدراسات التي حصل عليها الباحث موضوع تتناول التقييم البديل.
- قد يقدم صورة واقعية عن تقييم القائمين على التدريس لفعالية التقييم البديل عن بعد للجهات المسؤولة عن إدارة المؤسسات التعليمية والمراكز المسؤولة عن تطوير التعليم والتعلم؛ مما يساعدهم في اتخاذ القرارات المناسبة في هذا الشأن.
- قد يقدم هذا البحث بيانا إحصائيًا بالتحديات التي تواجه فعالية التقييم البديل عن بعد، مما قد يستحث المسؤولين عن التعليم وتطويره لتقديم المقترحات وإيجاد الحلول الناجعة للتغلب على هذه التحديات.
- قد يفيد البحث الحالي في الحكم على فعالية البرامج التدريبية المقدمة في مجال التقويم التربوي وقياس مخرجات التعلم، ومن ثم العمل على استمرارها أو تحسينها.
- قد يؤدي هذا البحث إلى حث المسؤولين عن التعليم وعن تطويره والباحثين في علم القياس والتقويم إلى ابتكار أساليب واستراتيجيات وأدوات أخرى ناجعة للتقييم عن بعد تناسب التخصصات العلمية المختلفة.
- قد يستحث البحث الحالي المسؤولين في عمادة التطوير الجامعي والجودة النوعية لاعتماد مجموعة من الدورات التدريبية في مجال التقييم البديل عن بعد على مدار العام الدراسي، وإلزام القائمين على التدريس لحضورها والاستفادة منها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية في البحث:

- التقييم البديل: العملية التي يتم فيها إصدار الاحكام على أداء الطالب لمهمات مفيدة وذات معنى ودلالة، تماثل أنشطة التعلم وتتطلب مهارات تفكير عليا وتنسيق واسع

لعدة معارف ومهارات وكفاءات؛ بهدف تهيئة الطالب لحل المشكلات الحياتية واتخاذ القرارات المناسبة، ويتم تحديد مستوى جودة هذه المهمات من خلال محكات واضحة لدى المعلمين والمتعلمين، وتتم ممارستها في مواقف حياتية واقعية أو شبه واقعية.

- التقييم البديل عن بعد: العملية التي يتم فيها إصدار الاحكام على أداء الطالب لمهمات مفيدة وذات معنى ودلالة، تماثل أنشطة التعلم وتتطلب مهارات تفكير عليا وتنسيق واسع لعدة معارف ومهارات وكفاءات؛ بهدف تهيئة الطالب لحل المشكلات الحياتية واتخاذ القرارات المناسبة، ويتم تحديد مستوى جودة هذه المهمات من خلال محكات واضحة لدى المعلمين والمتعلمين، ويتم إجراء هذا التقييم دون الحاجة إلى لقاء الطالب وجها لوجه مع أستاذ المقرر، معتمدًا بدرجة كبيرة على التقنية الحديثة.
- فعالية التقييم البديل عن بعد: مدى كفاءة التقييم البديل عن بعد في تحقيق الأهداف المرجوة منه والالتزام بإجراءاته وتحقيق خصائص وشروط التقييم الجيد عند ممارسته، ويستدل عليها في البحث الحالي من خلال وجهة نظر القائمين على التدريس بناءً على درجة موافقتهم على مفردات استبانة فعالية التقييم البديل عن بعد المستخدمة في البحث الحالي.
- التحديات: مجموعة العوامل أو الظروف التي تواجه تحقيق الأهداف المرجوة، ويفضل الباحث استخدام كلمة تحديات عن كلمة معوقات؛ لما في كلمة تحديات من استثارة وشحذ للهمم للتغلب عليها في سبيل تحقيق الهدف، كما أن كلمة تحديات تشمل كل ما يحول أو يتوقع أن يحول دون تحقيق الهدف.
- التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد: مجموعة العوامل أو الظروف التي تواجه أو يتوقع أن تواجه تحقيق التقييم البديل عن بعد للأهداف المرجوة منه، وتحقيق خصائص وشروط التقييم الجيد عند ممارسته، ويستدل عليها في هذا البحث من خلال وجهة نظر القائمين على التدريس بجامعة أم القرى بناءً على درجة موافقتهم على مفردات استبانة التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد المستخدمة في البحث الحالي.

- القائمون على التدريس: يقصد بهم أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ومن في حكمهم من المحاضرين والمعيدين والمتعاونين.

محددات البحث:

تحددت نتائج البحث الحالي بما يلي:

- عينة قوامها (٢٦٦) من القائمين على التدريس في الأقسام الإنسانية والشرعية والطبيعية بجامعة أم القرى.
- استبانة فعالية التقييم البديل عن بعد (من إعداد الباحث)، واستبانة التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد (من إعداد الباحث).

عينة البحث:

اعتمد البحث على عينة قوامها (٢٦٦) من القائمين على التدريس بجامعة أم القرى، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية لتمثيل كافة الطبقات الفرعية في مجتمع البحث وفقًا لمتغيراته، وهي الحصول على دورات تدريبية في مجال التقييم أو في مجال قياس مخرجات التعلم وعدد سنوات الخبرة والتخصص الأكاديمي، بما يحقق التناسب بين عدد الطبقة في العينة وعددها في المجتمع الأصلي، مسترشدًا في ذلك بقاعدة بيانات في عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس، وذلك كما هو مبين في جدول (١)

جدول (١)

توزيع عينة البحث في ضوء الحصول على الدورات التدريبية وعدد سنوات الخبرة والتخصص الأكاديمي

التخصص الأكاديمي		انساني		شرعي		طبيعي		الإجمالي
الحصول على دورات تدريبية		حاصل	غير حاصل	حاصل	غير حاصل	حاصل	غير حاصل	
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٩	٦	٦	١٠	٥	١٢	٤٨
	من ٥ – ١٠ سنوات	٢٢	٨	١٣	١٠	١٨	٧	٧٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٧	١٥	٢٢	١٧	٤٢	٧	١٤٠
الإجمالي		٩٨		٧٨		٩١		٢٦٦

أداتا البحث:

تمثلت أداتا البحث في استبانة فعالية التقييم البديل عن بعد، واستبانة التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد، وقد تم بناؤهما والتحقق من صلاحيتهما سيكومتريًا على النحو التالي:

أ) استبانة فعالية التقييم البديل عن بعد، وقد تم بناؤها والتحقق من صلاحيتها سيكومتريًا وفق الخطوات الآتية:

- تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التقييم البديل مثل (بحراوي، ٢٠١٩؛ الجليدي، ٢٠١٩؛ حسب الله، ٢٠١٩؛ الرويلي والحربي، ٢٠١٩؛ العرابي، ٢٠١٩).
- تم الوقوف على تعريف متغير فعالية التقييم البديل عن بعد، وتم تحديد محاوره الفرعية المتمثلة في:

المحور الأول: كفاءة التقييم البديل عن بعد في تحقيق الأهداف المرجوة منه.

المحور الثاني: مدى الالتزام بإجراءات التقييم البديل عن بعد.

المحور الثالث: مدى تحقيق التقييم البديل عن بعد لخصائص التقييم الجيد.

- تمت صياغة مفردات تعبر عن كل محور من محاور متغير فعالية التقييم البديل عن بعد، ويستجيب لها القائم على التدريس بالاختيار بين البدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وكانت جميع المفردات إيجابية وبالتالي يتم تقدير الاستجابة عنها بالدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.
- تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق التحكيم من خلال عرضها على (١٢) محكما من المتخصصين في مجال القياس والتقويم في جامعات أم القرى والملك عبد العزيز والملك سعود والملك خالد، لمعرفة آرائهم في انتماء كل مفردة للمحور الذي تقيسه، وصحة الصياغتين العلمية واللغوية للمفردات، وقد تم تحديد معيار قبول المفردة أن

يوافق عليها (١٠) محكمين على الأقل، وبالتالي تم قبول جميع المفردات في الاستبانة مع إجراء بعض التعديلات اللغوية على (٣) فقرات، حيث كانت المفردات في المحور الأول من رقم (١) إلى (١٥)، وفي المحور الثاني من رقم (١٦) إلى (٢٥)، وفي المحور الثالث من رقم (٢٦) إلى (٣٧).

- تم التطبيق التجريبي للاستبانة على عينة قوامها (١٥٢) من القائمين على التدريس بجامعة أم القرى في الكليات الإنسانية والطبيعية والشرعية، بحيث تحمل خصائص العينة الأساسية، كما في جدول (٢).

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة التطبيق التجريبي لأداتي البحث

التخصص الأكاديمي		انساني		شرعي		طبيعي		الإجمالي
الحصول على دورات تدريبية		حاصل	غير حاصل	حاصل	غير حاصل	حاصل	غير حاصل	
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٧	٥	٥	٧	٥	٩	٣٨
	من ٥ – ١٠ سنوات	١٣	٥	٨	٦	١١	٥	٤٨
	أكثر من ١٠ سنوات	١٥	١٠	١٠	٩	١٧	٥	٦٦
الإجمالي		٥٥		٤٥		٥٢		١٥٢

- تم التحقق من الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط المصحح بين كل مفردة ومجموع درجات المحور الذي تنتمي إليه (بعد حذف درجة المفردة منه)، وقد تراوحت معاملات الارتباط المصححة في المحور الأول بين (٠,٤٣٠: ٠,٨٣١)، وفي المحور الثاني بين (٠,٦٧٣: ٠,٧٩٠)، وفي المحور الثالث بين (٠,٥٧٦: ٠,٧٨٧)، كما تم حساب معامل الارتباط المصحح بين كل مفردة والدرجة الكلية للاستبانة (بعد حذف درجة المفردة منها)، وتراوحت معاملات الارتباط المصححة بين القيميتين (٠,٤٧٣: ٠,٨٠٨)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وقيمتها تزيد عن (٠,٣)؛ مما يدل على وجود اتساق داخلي بين مفردات الاستبانة.

- تم التحقق من الصدق العاملي للاستبانة كما يلي:

تم التحقق من مناسبة البيانات لشروط التحليل العاملي الاستكشافي، حيث تراوحت قيم التواء جميع المفردات بين (- ٠,٥٢١، ٠,٤٤٦)، وهي قريبة من الصفر، مما يدل على اعتدالية توزيع الدرجات على جميع مفردات الاستبانة، كما كانت قيمة معامل كايزر وماير أولكين Kaiser – Mayer – Olkin coeffecient مساوية (٠,٩٣٣) وهي قيمة قريبة من الواحد الصحيح، وأعلى من القيمة (٠,٥) التي اشترطها كايزر كحد أدنى لتحقق شرط كفاية حجم العينة، كما كانت قيمة مربع كاي المستخرجة من اختبار بارتليت Bartilett للدورية Sphericity مساوية (٤٩٢٠,٦٨٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة قدره (٠,٠٠١)، ودرجة حرية مقدارها (٦٦٦).

وقد تم استخدام طريقة المكونات الرئيسة في التحليل العاملي الاستكشافي للبيانات، مع حذف التشبعات التي تقل عن (٠,٣٥) وفقًا لما أشار إليه اوفراول وكليت (Overall & Klett, 1972)، واتضح من خلال النتائج أن هناك عامل كامن سائد تتشبع عليه جميع المفردات، حيث كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (١٩,٣٧٤)، وقيمة الجذر الكامن للعامل الثاني (٢,٣٤١)، أي أن النسبة بين الجذرين الكامنين للعاملين تساوي (٨,٢٧٦)، وكانت نسبة التباين التي تعزى للعامل الأول قدرها (٥٢,٣٦٣%) من نسبة التباين الكلي للمتغير والبالغة (٦٨,٨٤٤%)، وهذا يدل على أن فعالية التقييم البديل عن بعد متغير أحادي البعد، وقد تراوحت قيم تشبعات المفردات على العامل الأول بين (٠,٤٨٥، ٠,٨٤٣).

- تم التحقق من ثبات استبانة فعالية التقييم البديل عن بعد باستخدام معامل ألفا – كرونباخ، وكانت قيمة معامل الثبات لمحاور الاستبانة (٠,٩٥٢، ٠,٩١٨، ٠,٩٢٣)، وللاستبانة ككل (٠,٩٧٣)، مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة ثبات مقبولة سيكومتريًا.

ب) استبانة التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد، وقد تم بناؤها والتحقق من صلاحيتها سيكومتريًا وفق الخطوات الآتية:

- تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت معيقات تطبيق التقييم البديل مثل (أبو شعيرة وآخران، ٢٠١٠؛ الثوابية والسعودي، ٢٠١٦؛ الحجيلي، ٢٠١٦؛ حسين، ٢٠٠٦؛ عبد الرازق، ٢٠١٤؛ المحيميد، ٢٠١٧؛ Lohmann, et al. 2019).
- تم الوقوف على تعريف متغير التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد، ومحاوره الفرعية المتمثلة في:

المحور الأول: تحديات تتعلق بالقائم على التدريس.

المحور الثاني: تحديات تتعلق باللوائح والنظم والمقررات.

المحور الثالث: تحديات تتعلق بعوامل اجتماعية واقتصادية.

المحور الرابع: تحديات تتعلق بالطلبة.

- تم توجيه سؤال مفتوح إلى (٣٣) عضوًا من أعضاء هيئة تدريس ومن في حكمهم بجامعة أم القرى عن التحديات التي تواجههم أو قد تواجههم أثناء تطبيق التقييم البديل عن بعد، وتم الاستفادة من استجاباتهم.
- تمت صياغة (٤٧) مفردة تعبر عن محاور متغير التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد، ويستجيب لها القائم على التدريس بالاختيار بين (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وكانت جميع المفردات إيجابية وبالتالي يتم تقدير الاستجابة عنها بالدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.
- تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق التحكيم من خلال عرضها على (١٢) محكما من المتخصصين في مجال القياس والتقويم في جامعات أم القرى والملك عبد العزيز والملك سعود والملك خالد، وذلك لمعرفة آرائهم في انتماء كل مفردة من المفردات للمحور الذي تقيسه، وصحة الصياغتين العلمية واللغوية للمفردات، وقد تم تحديد معيار قبول المفردة أن يوافق عليها (١٠) محكمين على الأقل، وبالتالي تم قبول جميع المفردات في الاستبانة ما عدا مفردة واحدة تم حذفها، ليصل عدد المفردات إلى (٤٦) مفردة، حيث كانت المفردات في المحور الأول من رقم (١) إلى (١٨)، وفي المحور الثاني

من رقم (١٩) إلى (٢٧)، وفي المحور الثالث من رقم (٢٨) إلى (٣٣)، وفي المحور الرابع من رقم (٣٤) إلى رقم (٤٦).

- تم التطبيق التجريبي للاستبانة على نفس العينة التي تم التطبيق التجريبي لاستبانة فعالية التقييم البديل عن بعد، والمكونة من (١٥٢) من القائمين على التدريس بجامعة أم القرى كما في جدول (٢).
- تم التحقق من الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط المصحح بين كل مفردة ومجموع درجات المحور الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة منه، وقد تراوحت معاملات الارتباط المصححة في المحور الأول بين (٠,٤٤١: ٠,٧٤١)، وفي المحور الثاني بين (٠,٣١٢: ٠,٦٥٤)، وفي المحور الثالث بين (٠,٣٨٠: ٠,٦٢٩)، وفي المحور الرابع بين (٠,٤١٤: ٠,٧٥٥)، كما تم حساب معامل الارتباط المصحح بين كل مفردة والدرجة الكلية للاستبانة (بعد حذف درجة المفردة منها)، وتراوحت معاملات الارتباط المصححة بين القيمتين (٠,٣٩١: ٠,٧٠٠)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وقيمتها تزيد عن (٠,٣)؛ مما يدل على وجود اتساق داخلي بين مفردات الاستبانة.
- تم التحقق من الصدق العاملي للاستبانة كما يلي:

تم التحقق من مناسبة البيانات لشروط التحليل العاملي الاستكشافي، حيث تراوحت قيم التواء جميع المفردات بين (- ٠,٦٦٧، ٠,٥٦٨)، وهي قريبة من الصفر، مما يدل على اعتدالية توزيع الدرجات على جميع مفردات الاستبانة، كما كانت قيمة معامل كايزر ومايز أولكين مساوية (٠,٨٧٤) وهي قيمة قريبة من الواحد الصحيح، وأعلى من القيمة (٠,٥) التي اشترطها كايزر كحد أدنى لتحقق شرط كفاية حجم العينة، كما كانت قيمة مربع كاي المستخرجة من اختبار بارتليت للدورية مساوية (٤٤٥٤,٤٤٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة قدره (٠,٠٠١)، ودرجة حرية مقدارها (١٠٣٥).

وقد تم استخدام طريقة المكونات الرئيسة في التحليل العاملي الاستكشافي للبيانات، مع حذف التشبعات التي تقل عن (٠,٣٥) وفقًا لما أشار إليه اوفراول وكليت (Overall & Klett, 1972)، واتضح من خلال النتائج أن هناك عامل كامن سائد تتشبع عليه جميع المفردات، حيث كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (١٢٠,١٦)، وقيمة الجذر الكامن للعامل الثاني (٢,٧٨٤)، أي أن النسبة بين الجذرين الكامنين للعاملين تساوي (٥,٨٢٣)، كما كانت نسبة التباين التي تعزى للعامل الأول قدرها (٠٤٣,٣٥) من نسبة التباين الكلي للمتغير والبالغة (٠٩٦,٧٢%)، وهذا يدل على أن فعالية التقييم البديل عن بعد متغير أحادي البعد، وقد تراوحت قيم تشبعات المفردات على العامل الأول بين (٠,٤١٨، ٠,٧٢٩).

- تم التحقق من ثبات استبانة فعالية التقييم البديل عن بعد باستخدام معامل ألفا – كرونباخ، وكانت قيمة معامل الثبات لمحاور الاستبانة (٠,٩٢١، ٠,٨١٥، ٠,٧٥٧، ٠,٩٠٣)، وللاستبانة ككل (٠,٩٥٦)، مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة ثبات مقبولة سيكومتريًا.

نتائج البحث وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: "ما مستوى فعالية التقييم البديل عن بعد من وجهة نظر القائمين على التدريس بجامعة أم القرى؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد خمسة مستويات للحكم، وذلك على النحو التالي:

- تم حساب مدى المستوى أو الفئة للمفردة الواحدة من خلال المعادلة: المدى = (أكبر قيمة في فئات الاستجابة (البدائل) – أقل قيمة في فئات الاستجابة) / عدد فئات الاستجابة = (٥ – ١) / ٤ = ٠,٨
- تم حساب مستوى المستجيبين في المفردة الواحدة من خلال مقارنة متوسط المفردة بالمستويات الآتية:

- منخفض جدا من (١: ١,٨٠)، منخفض (أكبر من ١,٨٠: ٢,٦٠)، متوسط (أكبر من ٢,٦٠: ٣,٤٠)، مرتفع (أكبر من ٣,٤٠: ٤,٢٠)، مرتفع جدًا (أكبر من ٤,٢٠: ٥).
- تم تحديد مستوى المستجيبين في المحاور والمتغير ككل من خلال ضرب الحدود السابقة للمستويات في عدد مفردات المحور والمتغير ككل كما يلي:

جدول (٣)

تحديد المستويات المختلفة لمتغير فعالية التقييم البديل عن بعد ومحاوره الفرعية

المحاور		الأول (١٥ مفردة)	الثاني (١٠ مفردات)	الثالث (١٢ مفردة)	المتغير ككل (٣٧ مفردة)
المستويات	منخفض جدا	من ١٥: ٢٧	من ١٠: ١٨	من ١٢: ٢١,٦	من ٣٧: ٦٦,٦
	منخفض	أكبر من ٢٧: ٣٩	أكبر من ١٨: ٢٦	أكبر من ٢١,٦: ٣١,٢	أكبر من ٦٦,٦: ٩٦,٢
	متوسط	أكبر من ٣٩: ٥١	أكبر من ٢٦: ٣٤	أكبر من ٣١,٢: ٤٠,٨	أكبر من ٩٦,٢: ١٢٥,٨
	مرتفع	أكبر من ٥١: ٦٣	أكبر من ٣٤: ٤٢	أكبر من ٤٠,٨: ٥٠,٤	أكبر من ١٢٥,٨: ١٥٥,٤
	مرتفع جدا	أكبر من ٦٣: ٧٥	أكبر من ٤٢: ٥٠	أكبر من ٥٠,٤: ٦٠	أكبر من ١٥٥,٤: ١٨٥

- تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث في كل محور من المحاور وفي فعالية التقييم البديل عن بعد، وكانت قيم متوسطات درجات عينة البحث في كل محور وفي المتغير ككل مساوية (٨٢,٥٤، ٩٨,٣٤، ٤٩,٤٢، ٣٠,١٣٢) على الترتيب، وكلها تقع في المستوى المرتفع وذلك وفقًا للمستويات المستقاة من الاستبانة الموضحة في جدول (٣)، وهذا يعني ارتفاع فعالية هذا النمط من التقييم من وجهة نظر القائمين على التدريس بالجامعة (وفقًا لمستويات الاستبانة) فيما يتعلق بقدرة التقييم البديل عن بعد على تحقيق الأهداف المرجوة منه وكفاءة الإجراءات المتبعة في التقييم البديل عن بعد ومدى تحقق خصائص التقييم الجيد في أثناء التقييم البديل عن بعد، وللتقييم البديل عن بعد بشكل عام.
- أما لتحديد مستوى فعالية التقييم البديل عن بعد من خلال مقارنة متوسط درجات كل محور من المحاور والمتغير ككل بالمحك الذي أجمع عليه الخبراء والمختصين الذين قاموا بتحكيم الاستبانة على أنه الحد الذي يمكن الحكم على تحقق فعالية التقييم البديل عن بعد بالوصول إليه، والذي يعادل (٨٠%) من الدرجة الكلية لكل محور، والدرجة الكلية

للمتغير ككل، وقد تمت هذه المقارنة باستخدام اختبار (ت) لمجموعة واحدة فقط One sample t- test، وكانت النتائج كما في جدول (٤):

جدول (٤)

نتائج مقارنة متوسطات درجات عينة البحث بالقيمة الاختبارية الدالة على فعالية التقييم البديل عن بعد

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الاختبارية	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	نوع الدلالة	قيمة d-cohen
الأول	٥٤,٨٢	٨,٠٤	٦٠	٢٦٥	٨,٠٤	٠,٠٠١	دالة	٠,٦٤ (متوسط)
الثاني	٣٤,٩٨	١١,٣٠	٤٠	٢٦٥	١١,٣٠	٠,٠٠١	دالة	٠,٤٤ (صغير)
الثالث	٤٢,٤٩	١١,٠٦	٤٨	٢٦٥	١١,٠٦	٠,٠٠١	دالة	٠,٥٠ (متوسط)
المتغير ككل	١٣٢,٣٠	١٠,٥٩	١٤٨	٢٦٥	١٠,٥٩	٠,٠٠١	دالة	١,٤٨ (كبير)

ويتضح من جدول (٤) أنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات المحاور الفرعية الثلاثة وفعالية التقييم البديل عن بعد بشكل عام والمحك الذي حدده الخبراء والمختصين للحكم على فعالية التقييم البديل عن بعد بمحاورها الفرعية، والذي يعادل (٨٠%) من الدرجة الكلية للمحور أو للمتغير ككل، وذلك في اتجاه المحك، مما يعني انخفاض معنوي لمستوى الفعالية بمحاورها الفرعية عن المحك الذي حدده الخبراء. وبالتالي رغم ارتفاع فعالية التقييم البديل عن بعد ومحاوره الفرعية من وجهة نظر القائمين على التدريس إلا أنه لم يصل للمستوى الذي يراه الخبراء والمختصون كافيًا للحكم على فعالية هذا التقييم؛ بمعنى أنه للوصول إلى فعالية التقييم البديل عن بعد ومحاوره الفرعية يجب زيادة الإجراءات والضوابط اللازمة لذلك.

وقد تعود هذه النتائج إلى حرص القائمين على التدريس قدر الإمكان على تحقيق درجة مرتفعة من الفعالية في إجراءات التقييم البديل عن بعد، من خلال محاولة تحقيق أكبر قدر ممكن من أهدافه وخصائصه والالتزام بالإجراءات اللازمة له قدر الإمكان، ولكن وجود تحديات في سبيل تحقيق هذه الفعالية والتي تتعلق بالقائمين على التدريس أنفسهم وبالمجتمع الخارجي وبالطلبة وبالنظم واللوائح قد يكون قد حال دون وصول هذه الجهود إلى الوصول لدرجة الفعالية التي حددها الخبراء والمتخصصين؛ مما جعل

مستوى فعالية التقييم البديل عن بعد بمحاورها الفرعية أقل بفرق دال إحصائيًا عن المحك الذي حدده الخبراء والمختصين.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: "ما مستوى التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد من وجهة نظر القائمين على التدريس بجامعة أم القرى؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد خمسة مستويات للحكم على كل محور من محاور استبانة فعالية التقييم البديل عن بعد والدرجة الكلية، وذلك على النحو التالي:

- تم حساب مدى المستوى أو الفئة للمفردة الواحدة من خلال المعادلة: المدى = (أكبر قيمة في فئات الاستجابة (البدائل) – أقل قيمة في فئات الاستجابة) / عدد فئات الاستجابة = (٥ – ١) / ٤ = ٠,٨
- تم حساب مستوى المستجيبين في المفردة الواحدة من خلال مقارنة متوسط المفردة بالمستويات الآتية:
- منخفض جدا من (١ : ١,٨٠)، منخفض (أكبر من ١,٨٠ : ٢,٦٠)، متوسط (أكبر من ٢,٦٠ : ٣,٤٠)، مرتفع (أكبر من ٣,٤٠ : ٤,٢٠)، مرتفع جدًا (أكبر من ٤,٢٠ : ٥).
- تم تحديد مستوى المستجيبين في المحاور والمتغير ككل من خلال ضرب الحدود السابقة للمستويات في عدد مفردات المحور والمتغير ككل كما في جدول (٥):

جدول (٥)

تحديد المستويات المختلفة لمتغير فعالية التقييم البديل عن بعد ومحاوره الفرعية

المحاور		الأول (١٨ مفردة)	الثاني (٩ مفردات)	الثالث (٦ مفردات)	الرابع (١٣ مفردة)	المتغير ككل (٤٦ مفردة)
المستويات	منخفض جدا	من ١٨: ٣٢,٤	من ٩: ١٦,٢	من ٦: ١٠,٨	من ١٣: ٢٣,٤	من ٤٦: ٨٢,٨
	منخفض	أكبر من ٣٢,٤: ٤٦,٨	أكبر من ١٦,٢: ٢٣,٤	أكبر من ١٠,٨: ١٥,٦	أكبر من ٢٣,٤: ٣٣,٨	أكبر من ٨٢,٨: ١١٩,٦
	متوسط	أكبر من ٤٦,٨: ٦١,٢	أكبر من ٢٣,٤: ٣٠,٦	أكبر من ١٥,٦: ٢٠,٤	أكبر من ٣٣,٨: ٤٤,٢	أكبر من ١١٩,٦: ١٥٦,٤

المحاور		الأول (١٨ مفردة)	الثاني (٩ مفردات)	الثالث (٦ مفردات)	الرابع (١٣ مفردة)	المتغير ككل (٤٦ مفردة)
	مرتفع	أكبر من ٦١,٢ :٧٥,٦	أكبر من ٣٠,٦ :٣٧,٨	أكبر من ٢٠,٤ :٢٥,٢	أكبر من ٤٤,٢ :٥٤,٦	أكبر من ١٥٦,٤ :١٩٣,٢
	مرتفع جدا	أكبر من ٧٥,٦ :٩٠	أكبر من ٣٧,٨ :٤٥	أكبر من ٢٥,٢ :٣٠	أكبر من ٥٤,٦ :٦٥	أكبر من ١٩٣,٢ :٢٣٠

- تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث في كل محور من المحاور وفي التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد بشكل عام، وكانت قيم متوسطات درجات عينة البحث في كل محور وفي المتغير ككل مساوية (٦٣,٧٧، ٣١,٠٣، ٢١,٣٦، ٣٣,٥٠، ١٦٦,٥٠) على الترتيب، وكلها تقع في المستوى المرتفع (وفقًا لمستويات الاستبانة)، وهذا يعني أن ارتفاع مستوى تقييم القائمين على التدريس للتحديات التي تواجه القائمين على التدريس بالجامعة والمتعلقة بالقائمين على التدريس أنفسهم وباللوائح والنظم والمقررات وبالظروف الاجتماعية والاقتصادية وبالطلبة، وللتحديات التي يوجهها التقييم البديل عن بعد بشكل عام، وهذا يدل على ارتفاع هذه التحديات من وجهة نظر القائمين على التدريس بالجامعة.
- ولتحديد مستوى التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد من خلال مقارنة متوسط درجات كل محور والمتغير ككل بالمحك الذي أجمع عليه الخبراء والمختصين الذين قاموا بتحكيم الاستبانة على أنه الحد الذي يمكن الحكم على جدية هذه التحديات وخطورتها بالوصول إليه، والذي يعادل (٤٠%) من الدرجة الكلية لكل محور، والدرجة الكلية للمتغير ككل، وقد تمت هذه المقارنة باستخدام اختبار (ت) لمجموعة واحدة فقط، وكانت النتائج كما في جدول (٦):

جدول (٦)

نتائج مقارنة متوسطات درجات عينة البحث بالقيمة الاختبارية الدالة على التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الاختبارية	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	نوع الدلالة	قيمة – d cohen
الأول	٦٣,٧٧	١١,٤٠	٣٦	٢٦٥	٣٩,٧٧	٠,٠٠١	دالة	٢,٤٤ (كبير)
الثاني	٣١,٠٣	٥,٧٨	١٨	٢٦٥	٣٦,٧٨	٠,٠٠١	دالة	٢,٢٥ (كبير)
الثالث	٢١,٣٦	٣,٩١	١٢	٢٦٥	٣٩,٠٢	٠,٠٠١	دالة	٢,٣٩ (كبير)
الرابع	٥٠,٣٣	٨,٦٦	٢٦	٢٦٥	٤٥,٨١	٠,٠٠١	دالة	٢,٨١ (كبير)
المتغير ككل	١٦٦,٥٠	٢٦,٣٧	٩٢	٢٦٥	٤٦,٠٨	٠,٠٠١	دالة	٢,٨٣ (كبير)

ويتضح من جدول (٦) أنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات المحاور الفرعية الأربعة والتحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد بشكل عام والمحك الذي حدده الخبراء والمختصين للحكم على جدية وخطورة هذه التحديات بمحاورها الفرعية، والذي يعادل (٤٠%) من الدرجة الكلية للمحور أو للمتغير ككل، وذلك في اتجاه متوسط تقييمات القائمين على التدريس لهذه التحديات، مما يعني ارتفاع معنوي لمستوى التحديات بمحاورها الفرعية عن المحك الذي حدده الخبراء.

وبالتالي فإن هذه النتائج تعني وجود تحديات حقيقية وجادة وذات خطورة من وجهة نظر القائمين على التدريس في سبيل تحقيق فعالية أكبر للتقييم البديل عن بعد ومحاوره الفرعية وذلك وفقًا للمستوى الذي يراه الخبراء والمختصين كافيًا للحكم على ذلك؛ وهذا يعني أنه لابد من اتخاذ الإجراءات الضرورية والكافية للتغلب على هذه التحديات، أو التخفيف من حدتها قدر الإمكان.

وقد يعود ارتفاع درجة التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد وفقًا للمستويات المختلفة في الاستبانة ووفقًا لرأي الخبراء والمختصين إلى عامل المفاجأة الذي أجبر إدارة جامعة أم القرى على اتباع هذا النمط من التقييم؛ حيث لم تكن الاستعدادات والإمكانات متوفرة بالدرجة الكافية قبل صدور قرار بإلزام القائمين على التدريس باتباع هذا النمط من التقييم؛ ولم تكن البرامج المخصصة لتدريب القائمين على التدريس

والطلبة كافية من قبل، كما أنه لم يتم العمل على نشر ثقافة التقييم البديل بشكل عام والتقييم البديل عن بعد بشكل خاص بين أفراد المجتمع ومؤسساته المختلفة وتوضيح الفلسفة التي يقوم عليها في خدمة العملية التعليمية والمجتمع من قبل، وكذلك لم يتم تكييف اللوائح والنظم والمقررات بالدرجة الكافية لممارسة هذا النمط من التقييم عن بعد واتخاذ الضوابط القانونية لضمان العدالة والنزاهة في عملية التقييم وفق هذا النمط؛ مما زاد من عدد هذه التحديات ومن شدتها وخطورتها، وتتفق نتائج السؤال الثاني مع نتائج دراسة الحجيلي (٢٠١٦) حيث توصلت إلى أن المعيقات التي تواجه التقييم البديل كانت مرتفعة.

الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: "ما الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين فعالية التقييم البديل عن بعد بمحاورها الفرعية والتحديات التي تواجهه بمحاورها الفرعية، وذلك بعد التحقق من شروط استخدامه، وكانت النتائج كما في جدول (٧):

جدول (٧)

الارتباط بين فعالية التقييم البديل عن بعد بمحاورها الفرعية والتحديات التي تواجهها بمحاورها الفرعية

		الإحصاءة	محاور التحديات				التحديات ككل
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
محاور الفعالية	الأول	معامل الارتباط	-٠,٢١	-٠,١٨	-٠,٠٢٠	-٠,٢٠	-٠,٢٢
		الدلالة الإحصائية	٠,٠٠١	٠,٠٣٢	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١
		حجم التأثير (ر٢)	٠,٠٤٤	٠,٠٣٢	٠,٠٤٠	٠,٠٤٠	٠,٠٤٨
	الثاني	معامل الارتباط	-٠,٢٢	-٠,٢١	-٠,١٨	-٠,٢٠	-٠,٢٣
		الدلالة الإحصائية	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٠٠١	٠,٠٠١
		حجم التأثير (ر٢)	٠,٠٤٨	٠,٠٤٤	٠,٠٣٢	٠,٠٤٠	٠,٠٥٣
	الثالث	معامل الارتباط	-٠,١٨	-٠,١٣	-٠,١٤	-٠,٢٠	-٠,٢٠
		الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٣	٠,٠٣٥	٠,٠٢٥	٠,٠٠١	٠,٠٠١
		حجم التأثير (ر٢)	٠,٠٣٢	٠,٠١٧	٠,٠٢٠	٠,٠٤٠	٠,٠٤٠

		الإحصاءة	محاور التحديات				التحديات ككل
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
الفعالية ككل		معامل الارتباط	-٠,٢٢	-٠,١٨	-٠,١٩	-٠,٢٢	-٠,٢٣
		الدلالة الإحصائية	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٠٠٢	٠,٠٠١	٠,٠٠١
		حجم التأثير (ر٢)	٠,٠٤٨	٠,٠٣٢	٠,٠٣٦	٠,٠٤٨	٠,٠٥٣

ويتضح من جدول (٧) أن جميع معاملات ارتباط متغير فعالية التقييم البديل عن بعد ومحاوره الفرعية بمتغير التحديات التي تواجهه بمحاوره الفرعية كانت معاملات ارتباط سالبة دالة إحصائيًا، وهذا يعني أنه كلما زادت التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد ومحاورها الفرعية قلت درجة فعالية هذا التقييم ومحاورها الفرعية، وهذا يعد أمرًا منطقيًا؛ حيث أنه كلما زادت التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد تقل قدرته على تحقيق الأهداف المرجوة منه وتحقيق خصائص التقييم الجيد وتحقيق الكفاءة في إجراءات تطبيقه، إذ إن تحقيق هذه الفعالية يتطلب التغلب على التحديات المتعلقة بالقائمين على التدريس وبطلبتهم وباللوائح والنظم والمقررات وبالظروف الاقتصادية والاجتماعية، والتي أثبتت نتائج السؤال الثاني أنها مرتفعة وتشكل جدية وخطورة أثناء ممارسة هذا النمط من التقييم، وقد كانت جميع معاملات الارتباط ذات تأثير ضعيف وفقًا لقيم معامل التحديد (ر٢) المستخدم في قياس حجم الأثر، وهذا يعني أن التباين الذي تحدثه التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد في فعالية التقييم البديل عن بعد كان ضعيفًا، وهذا يعني أن هناك مجموعة أخرى من العوامل لها تأثير أقوى بكثير على فعالية التقييم البديل عن بعد تختلف عن هذه التحديات.

الإجابة عن السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: "ما الدلالة الإحصائية للفروق في فعالية التقييم البديل عن بعد التي تعزى لعدد سنوات الخبرة والحصول على الدورات التدريبية والتخصص الأكاديمي للقائم على التدريس؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة 3 Way Multivariate analysis of variance (3 Way MANOVA)، وذلك لمعرفة أثر التفاعلات البينية بين المتغيرات

الثلاثة المستقلة وتثبيت أثر العلاقة الارتباطية بين المتغيرين التابعين ومحاورهما الفرعية، وبعد التحقق من شروط الأسلوب الإحصائي المتمثلة في القياس الفتري للمتغير التابع، وتصنيف كل من المتغيرات المستقلة في فئتين أو أكثر، واستقلالية القياسات في المجموعات المختلفة، وعدم وجود قيم متطرفة أو شاذة، وتحقق التوزيع الاعتدالي لدرجات المتغير التابع بالنسبة لكل فئة من فئات المتغير المستقل، وتجانس التباين في كل مجموعات المتغيرات المستقلة الثلاثة، كانت النتائج كما في جدول (٨):

جدول (٨)

تأثير المتغيرات المستقلة على فعالية التقييم البديل عن بعد ومحاورها الفرعية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الأول	التخصص	٢٥٢,٣٥	٢	١٢٦,١٨	١,١٨	٠,٣١
	سنوات الخبرة	٤٦٢,٤٨٤	٢	٢٣١,٢٤	٢,١٧	٠,١٢
	الدورات	٨٩,٧٧٩	١	٨٩,٧٧٩	٠,٨٤	٠,٣٦
	التخصص* سنوات الخبرة	٦٩١,٠٩٩	٤	١٧٢,٧٨	١,٦١٨	٠,١٧
	التخصص * الدورات	٥٣,٢٥٩	٢	٢٦,٩٣	٠,٢٥	٠,٧٨
	الدورات * سنوات الخبرة	١٥٣,٥٩٢	٢	٧٦,٨٠	٠,٧٢	٠,٤٩
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	٧٤٥,٤٥	٤	١٨٦,٣٦	١,٧٥	٠,١٤
	الخطأ	٢٦٤٨٨,٦٢	٢٤٨	١٠٦,٨١		
	الكلي	٨٢٨٧٢٧,٠٠	٢٦٦			
الثاني	التخصص	١٩٣,٢٥	٢	٩٦,٦٣	١,٨٧	٠,١٦
	سنوات الخبرة	١٨٤,٨٨	٢	٩٢,٤٤	١,٧٩	٠,١٧
	الدورات	٦٢,٩٥	١	٦٢,٩٥	١,٢٢	٠,٢٧
	التخصص* سنوات الخبرة	٣٢٥,٨٩	٤	٨١,٤٧	١,٥٨	٠,١٨
	التخصص * الدورات	١٠٩,١٨	٢	٥٤,٥٩	١,٠٦	٠,٣٥
	الدورات * سنوات الخبرة	٢٤,٢١	٢	١٢,١٠	٠,٢٣	٠,٧٩
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	٢٧٠,٥٩	٤	٦٧,٦٥	١,٣١	٠,٢٧
	الخطأ	١٢٨١٧,٧٩	٢٤٨	٥١,٦٩		
	الكلي	٣٣٩٤٠٧,٠٠	٢٦٦			

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الثالث	التخصص	١٦٧,٦٢	٢	٨٣,٨١	١,٢٥	٠,٢٩
	سنوات الخبرة	٨,١٦	٢	٤,٠٨	٠,٠٦	٠,٩٤
	الدورات	٨٢,٥٣	١	٨٢,٥٣	١,٢٣	٠,٢٧
	التخصص* سنوات الخبرة	٣٢٧,٩٩	٤	٨١,٩٩	١,٢٢	٠,٣٠
	التخصص * الدورات	١١٧,٠٦	٢	٥٨,٥٣	٠,٨٧	٠,٤٢
	الدورات * سنوات الخبرة	١٣٨,١٥	٢	٩٦,٠٨	١,٠٣	٠,٣٦
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	١٨٥,١٦	٤	٤٦,٢٩	٠,٦٩	٠,٦٠
	الخطأ	١٦٦٨٩,٢٤	٢٤٨	٦٧,٢٩٥		
	الكلي	٤٩٧٧٨٥,٠٠	٢٦٦			
الفعالية	التخصص	١٣٧٩,٢٩	٢	٦٨٩,٦٤	١,١٧	٠,٣١
	سنوات الخبرة	١١٩٧,٥٦	٢	٥٩٨,٧٨	١,٠٢	٠,٣٦
	الدورات	٧٠١,٩١	١	٧٠١,٩١	١,١٩	٠,٢٨
	التخصص* سنوات الخبرة	١٦٢٠,٨٨	٤	٤٠٥,٢٢	٠,٦٩	٠,٦٠
	التخصص * الدورات	٨٠٩,٣٧	٢	٤٠٤,٦٨	٠,٦٩	٠,٥٠
	الدورات * سنوات الخبرة	٤٩٧,٩٩	٢	٢٤٨,٩٩	٠,٤٢	٠,٦٦
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	٣٠٠٣,٩٧	٤	٧٥٠,٩٩	١,٢٧	٠,٢٨
	الخطأ	١٤٦١٨٣,٨٧	٢٤٨	٥٨٩,٤٥		
	الكلي	٤٨١٠٦٤٧,٠٠	٢٦٦			

ويتضح من خلال جدول (٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في تقييم القائمين على التدريس لفعالية التقييم البديل عن بعد ومحاورها الفرعية تعزى إلى التخصص الأكاديمي للقائم على التدريس أو حصوله على دورات تدريبية في مجال التقويم التربوي أو قياس مخرجات التعلم أو عدد سنوات خبرته في التدريس الجامعي أو للتفاعلات بين كل متغيرين من هذه المتغيرات الثلاثة أو للتفاعل بين هذه المتغيرات الثلاثة معًا؛ وقد يرجع ذلك إلى أن الجهود التي يبذلها القائمين على التدريس في سبيل تحقيق فعالية التقييم البديل عن بعد بكافة محاوره في قياس مخرجات التعلم المستهدفة تعتمد أكثر على كفاءاتهم الشخصية وقدرتهم الخاصة في فهم طبيعة مخرجات التعلم المستهدفة وكيفية

قياسا من خلال أساليب واستراتيجيات وأدوات التقييم البديل، دون أن يكون للتخصص الأكاديمي أو للدورات التدريبية أو لسنوات الخبرة، أو للتفاعلات بين هذه المتغير أي تأثير في ذلك؛ كما قد يكون ذلك ناتجًا عن استشارة بعض القائمين على التدريس زملاءهم الذين يقدمون نفس المقررات في كيفية قياس مخرجات التعلم حال وجود اية تحديات تواجههم، كما قد يكون ذلك عائدًا إلى حرص القائمين على التدريس على الاطلاع والقراءة والمعرفة عن هذا النمط من التقييم من تلقاء أنفسهم استجابة لتعليمات إدارة جامعة أم القرى بضرورة تطبيق هذا التقييم، وقد يكون أيضًا السبب وراء ذلك هو اتباع القائمين على التدريس على استراتيجية واحدة أو بعض الاستراتيجيات القليلة المألوفة من قبلهم ومن قبل طلبتهم.

هذا؛ ولم توجد أية دراسات سابقة اتفقت أو اختلفت مع نتائج السؤالين الثاني والرابع، حيث أن اهتمام الدراسات السابقة كان منصبًا على مدى استخدام استراتيجيات وأدوات التقييم البديل عن بعد والمعوقات التي تواجهه، دون الاهتمام بتقييم فعاليته.

الإجابة عن السؤال الخامس:

ينص السؤال الرابع على: "ما الدلالة الإحصائية للفروق في التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد التي تعزى لعدد سنوات الخبرة والحصول على الدورات التدريبية والتخصص الأكاديمي القائم على التدريس؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة، في نفس الخطوة السابقة في السؤال الرابع، وكانت النتائج كما في جدول (٩):

جدول (٩)

تأثير المتغيرات المستقلة على فعالية التقييم البديل عن بعد ومحاورها الفرعية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا وحجم الأثر
الأول	التخصص	٧٥٨,٣٥	٢	٣٧٩,١٧	٣,٠٦	٠,٠٤٩	٠,٠٢٤ (صغير)
	سنوات الخبرة	٤٢٠,٧٨	٢	٢١٠,٣٩	١,٧٠	٠,١٩	–
	الدورات	١٩٨,٤١	١	١٩٨,٤١	١,٦٠	٠,٢١	–
	التخصص* سنوات الخبرة	٦٨٢,٢٩٥	٤	١٧٠,٧٤	١,٣٨	٠,٢٤	–
	التخصص * الدورات	٣٨٤,٠٥	٢	١٩٠,٥٣	١,٥٤	٠,٢٢	–
	الدورات * سنوات الخبرة	٧٣٢,٨٣	٢	٣٦٦,٤١	٢,٩٦	٠,٠٥٤	–
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	٧٧٢,٨٥	٤	١٩٣,٢١			–
	الخطأ	٣٠٧٠٠,٣١	٢٤٨	١٢٣,٧٩			–
	الكلي	١١١٦٢٥٢,٠٠	٢٦٦				–
الثاني	التخصص	٣٣١,٨٤٢	٢	١٦٥,٩٢	٥,١٢	٠,٠٠٧	٠,٠٤٠ (صغير)
	سنوات الخبرة	٥٩,٦١	٢	٢٩,٨١	٠,٩٢	٠,٤٠	–
	الدورات	٢٤,٤٤	١	٢٤,٤٤	٠,٧٥	٠,٣٩	–
	التخصص* سنوات الخبرة	٣٨,٢٤	٤	٩,٥٦	٠,٢٩	٠,٨٨	–
	التخصص * الدورات	٢٦,٥٣	٢	١٣,٢٧	٠,٤١	٠,٦٧	–
	الدورات * سنوات الخبرة	٨٠,٧٥	٢	٤٠,٣٧	١,٢٥	٠,٢٩	–
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	١٦٤,٩٩	٤	٤١,٢٥	١,٢٧	٠,٢٨	–
	الخطأ	٨٠٤٣,١٤	٢٤٨	٣٢,٤٣			–
	الكلي	٢٦٥٠٣٧,٠٠	٢٦٦				–
الثالث	التخصص	١٧١,٧٥	٢	٨٥,٨٧	٥,٧٥	٠,٠٠٤	٠,٠٤٤ (صغير)
	سنوات الخبرة	١٩,٨٩	٢	٩,٩٤	٠,٦٧	٠,٥٢	–
	الدورات	١٠,٢٧	١	١٠,٢٧	٠,٦٩	٠,٤١	–
	التخصص* سنوات الخبرة	٧,٧٨	٤	١,٩٥	٠,١٣	٠,٩٧	–
	التخصص * الدورات	٣,٦١	٢	١,٨٠	٠,١٢	٠,٨٧	–

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا وحجم الأثر
	الدورات * سنوات الخبرة	٤,٠٥	٢	٢,٠٢	٠,١٤	٠,٨٧	–
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	٥٩,٥٧	٤	١٤,٨٩	٠,٩٩	٠,٤١	–
	الخطأ	٣٧٠١,٤٧	٢٤٨	١٤,٩٣			–
	الكلي	١٢٥٤٣٠,٠٠	٢٦٦				–
الرابع	التخصص	٥٨,٠٠	٢	٢٩,٠٠	٠,٤١	٠,٦٦	–
	سنوات الخبرة	١٣١,١٠	٢	٦٥,٥٢	٠,٩٢	٠,٤٠	–
	الدورات	٠,٢٦	١	٠,٢٦	٠,٠٠٤	٠,٩٥	–
	التخصص* سنوات الخبرة	١٣٨٠,١٦	٤	٣٤٥,٠٤	٤,٨٣	٠,٠٠١	٠,٠٧٢ (متوسط)
	التخصص * الدورات	١٣٤,٣١	٢	٦٧,١٥	٠,٩٤	٠,٣٩	–
	الدورات * سنوات الخبرة	٨٨,٦٢	٢	٤٤,٣١	٠,٦٢	٠,٥٤	–
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	٣٠٠,١١٥	٤	٧٥,٠٣	١,٠٥	٠,٣٨	–
	الخطأ	١٧٧١٥,٢٣	٢٤٨	٧١,٤٣			–
	الكلي	٦٩٣٨٢٣,٠٠	٢٦٦				–
التحديات	التخصص	٣٧٢٣,٨٧	٢	٢٣١,٢٤	٢,١٧	٠,١٢	–
	سنوات الخبرة	١٧٩٦,٥٥	٢	٨٩٨,٢٧	١,٣٤	٠,٢٧	–
	الدورات	٥١٧,٤٦	١	٥١٧,٤٦	٠,٧٧	٠,٣٨	–
	التخصص* سنوات الخبرة	٤٤١٢,٨٤	٤	١١٠٣,٢١	١,٦٤	٠,١٧	–
	التخصص * الدورات	٩٨٧,٣٢	٢	٤٩٣,٦٦	٠,٧٣	٠,٤٨	–
	الدورات * سنوات الخبرة	١٦٥٩,١٩	٢	٨٢٩,٥٩	١,٢٣	٠,٢٩	–
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	٣٦٣٥,٥٥	٤	٩٠٨,٨٩	١,٣٥	٠,٢٥	–
	الخطأ	٣٦٦٨١٥,٣٣	٢٤٨	٦٧٢,٦٤			–
	الكلي	٧٥٥٨٦٩٤,٠٠	٢٦٦				–

ويتضح من خلال جدول (٩) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في تقييم القائمين على التدريس لبعض المحاور الفرعية في متغير التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد تعزى إلى التخصص الأكاديمي للقائم على التدريس، وهي محور التحديات المتعلقة

بالقائم على التدريس، ومحور التحديات المتعلقة باللوائح والنظم والمقررات، ومحور التحديات المتعلقة بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنة بين كل تخصصين أكاديميين في هذه المحاور، كما في جدول (١٠).

جدول (١٠)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنة لمعرفة اتجاه الفروق التي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي

المحور	التخصص	الإحصاءة	الإنسانية (م = ٦٤,٧٣)	الشرعية (م = ٦٤,٩٢)
الأول	العلوم الشرعية (م= ٦٤,٩٢)	الفرق بين المتوسطين	١,٠٥	
		الدلالة الإحصائية	٠,٨٣	
	العلوم الطبيعية (م = ٦٠,٤٣)	الفرق بين المتوسطين	٣,٥٢	٤,٥٦
		الدلالة الإحصائية	٠,٠٩	٠,٠٣
المحور	التخصص	الإحصاءة	الإنسانية (م = ٣٢,٣٤)	الشرعية (م = ٣١,٧٧)
الثاني	العلوم الشرعية (م = ٣١,٧٧)	الفرق بين المتوسطين	٠,٢٣	
		الدلالة الإحصائية	٠,٩٧	
	العلوم الطبيعية (م = ٢٩,١٩)	الفرق بين المتوسطين	٢,٨٤	٢,٦٢
		الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٣	٠,٠١٣
المحور	التخصص	الإحصاءة	الإنسانية (م = ٢٢,٥٥)	الشرعية (م = ٢١,٣٧)
الثالث	العلوم الشرعية (م = ٢١,٣٧)	الفرق بين المتوسطين	١,٠٣	
		الدلالة الإحصائية	٠,٢٢	
	العلوم الطبيعية (م = ٢٠,١٧)	الفرق بين المتوسطين	٢,٢٢	١,١٩
		الدلالة الإحصائية	٠,٠٠١	٠,١٣

ويتضح من جدول (١٠) أن اتجاه الفرق في المحور الأول الخاص بالتحديات التي تتعلق بالقائمين على التدريس أنفسهم يعزى للفرق بين العلوم الشرعية والعلوم الطبيعية، وكان هذا الفرق في اتجاه العلوم الشرعية؛ وقد يعزى إلى تعود وألفة القائمين على التدريس في العلوم الطبيعية على استخدام التقنية الحديثة وفهمهم لكثير من البرامج بسبب طبيعة عملهم، مما ييسر عليهم إلى حد ما تطبيق أساليب التقييم البديل وأدواته واستراتيجياته عن بعد بشكل أفضل من نظرائهم في العلوم الشرعية الذين يعتمدون بشكل أقل.

كما يتضح من جدول (١٠) أن اتجاه الفرق في المحور الثاني الخاص بالتحديات التي تتعلق باللوائح والنظم والمقررات يعزى إلى الفرق بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية في اتجاه العلوم الإنسانية، وكذلك الفرق بين العلوم الشرعية والعلوم الطبيعية في اتجاه العلوم الشرعية، وقد يعود ذلك إلى أن تقييم أداء الطلبة في العلوم الطبيعية يقوم على تقييم الجانبين النظري والعملي، وتسمح اللوائح والنظم بذلك وتحتوي توصيفات المقررات على ذلك، بينما التقييم في العلوم الإنسانية والشرعية لا يمثل فيه الجانب العملي بشكل كاف، وكثير من توصيفات المقررات فيها لم تهتم بتمثيل الجانب العملي؛ مما يجعل درجة التحديات التي تواجه عملية التقييم البديل عن بعد في العلوم الشرعية والإنسانية فيما يتعلق باللوائح والنظم أكبر منها في العلوم الطبيعية.

كما يتضح من جدول (١٠) أن اتجاه الفرق في المحور الثاني الخاص بالتحديات التي تتعلق بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية يعزى إلى الفرق بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية في اتجاه العلوم الإنسانية؛ وقد يعود ذلك إلى أن طبيعة الدراسة في العلوم الطبيعية تستلزم منذ وقت طويل ضرورة تطبيق المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها الطلبة أثناء دراستهم في مؤسسات المجتمع الخارجي سواء المستشفيات أو معامل التحاليل أو مؤسسات التقنية الحديثة أو ما شابه، وقد قامت الجامعة منذ فترات طويلة بعمل بروتوكولات تعاون مع هذه المؤسسات؛ مما ساعد على تخفيف حدة التحديات المتعلقة بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية في أثناء تطبيق عملية التقييم البديل عن بعد في التخصصات الطبيعية في مقابل العلوم الإنسانية التي تعد نسبيًا حديثة العهد بهذا النمط من التقييم.

كما وجد فرق ذات دلالة إحصائية في تقييم القائمين على التدريس لمحور التحديات المتعلقة بالطلبة تعزى إلى التفاعل بين التخصص الأكاديمي وعدد سنوات الخبرة، حيث كانت قيم المتوسط الحسابي في ضوء هذين المتغيرين كما في جدول (١١):

جدول (١١)

قيم المتوسط الحسابي للتحديات المتعلقة بالطلبة في ضوء متغيري التخصص الأكاديمي وسنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة		أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
التخصص الأكاديمي	انساني	٤٦,٢٥	٥٣,٥٢	٥٠,٠٨
	شرعي	٤٧,٩٠	٥٣,٠١	٥٢,٢٣
	طبيعي	٥٥,٣٥	٤٧,٥٧	٤٦,٥٠

ويتضح من خلال جدول (١١) أن أقل المتوسطات في محور التحديات المتعلقة بالطلبة هي تلك التي قدرها القائمون على التدريس في التخصصات الإنسانية ذوي الخبرة الأقل من (٥) سنوات؛ وقد يعود ذلك إلى أن القائمين على التدريس ذوي الخبرة الأقل في هذه التخصصات يميلون إلى الرؤية الإيجابية لإمكانات الطلبة اللازمة لممارسة التقييم البديل عن بعد، كما أنهم قد يخفى عليهم بعض الأمور المتعلقة بالطلبة والتي تشكل تحديات في عملية التقييم البديل عن بعد والتي يدركها ذوي الخبرات الأعلى في هذه التخصصات، بينما كان أعلى هذه المتوسطات هي تلك التي قدرها القائمون على التدريس في التخصصات الطبيعية ذوي الخبرة الأقل من (٥) سنوات؛ وقد يعود ذلك إلى أن القائمين على التدريس ذوي الخبرة الأقل في هذا التخصص يميلون إلى الرؤية السلبية لإمكانات الطلبة اللازمة لممارسة التقييم البديل عن بعد، ويرون أن هناك كثير من التحديات المتعلقة بالطلبة والتي تواجه عملية التقييم البديل عن بعد؛ فقد يرون أن المهام تتطلب من الطلبة في هذا التخصص وقتًا كبيرًا وجهدًا شاقًا وتكلفة مادية ضخمة للقيام بها، خاصة مع كثرة عدد هذه المهام في المقررات ذات الطبيعة العملية، ومع ذلك فإن تقييم هذه التحديات المتعلقة بالطلبة لدى ذوي الخبرة الأعلى في التخصصات الطبيعية تقل تدريجيا مع زيادة سنوات الخبرة؛ وقد يعود ذلك إلى أنه كلما زادت خبرة القائمين على التدريس في التخصصات الطبيعية كانوا أكثر قدرة على توجيه طلبتهم وتكييفهم للتغلب على هذه التحديات نسبيًا.

وفيما عدا ذلك لم يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا في تقييم القائمين على التدريس للتحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد ومحاورها الفرعية تعزى إلى

متغيري الحصول على الدورات التدريبية في مجال التقييم وعدد سنوات الخبرة منفصلين أو متفاعلين معا؛ وقد يعود ذلك إلى أن محتوى الدورات التدريبية يهتم أكثر بتوضيح الإجراءات التي يجب أن يقوم بها القائم على التدريس عند عملية التقويم وقياس مخرجات التعلم، دون التركيز بشكل مباشر على إجراءات التقييم البديل عن بعد وكيفية التغلب على التحديات المتوقع مواجهتها عند ممارسته؛ كما أن زيادة عدد سنوات القائم على التدريس بشكل عام لا تؤثر على تقييمه لدرجة التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد بمحاوره الفرعية؛ وقد يكون ذلك بسبب حداثة ممارسة هذا النمط من التقييم على جميع فئات سنوات الخبرة، أو أن هذه التحديات تحديات خارجة عن قدرات القائمين على التدريس وخبراتهم في العمل الجامعي؛ لارتباطها أكثر باللوائح والنظم وثقافة الطلبة والمجتمع والعوامل الاقتصادية والاجتماعية. وتتفق نتيجة السؤال الخامس مع نتائج دراسة الحجيلي (٢٠١٦) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات التي تواجه التقييم البديل تعزى إلى سنوات الخبرة، لكنها اختلفت مع دراسة المحيميد (٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى هذه المعيقات تعزى إلى التخصص الأكاديمي.

توصيات البحث:

من خلال نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة اتخاذ جامعة أم القرى والمؤسسات التعليمية التدابير والإجراءات اللازمة للحد من التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد من خلال إجراء تغييرات على اللوائح والقوانين والأنظمة.
- ضرورة العمل على رفع الوعي الثقافي لدى الطلبة ومؤسسات المجتمع الخارجي بأهمية التقييم عن بعد في ربط التعلم بسوق العمل وحل المشكلات المجتمعية الواقعية، وإعداد الطلبة للحياة المستقبلية.
- أهمية إعادة النظر في محتوى الدورات والبرامج التدريبية المقدمة في مجال تقويم التعلم وقياس مخرجات التعلم، وكذلك تقييم أداء المدربين والبيئة التدريبية.

- أهمية عقد دورات تدريبية خاصة بالتقييم البديل عن بعد وكيفية ممارسته والتغلب على التحديات التي تواجهه؛ مع إلزام القائمين على التدريس على حضور عدة دورات تدريبية في مجال تقويم تعلم الطلبة، مهما زادت عدد سنوات خبرتهم في العمل الجامعي.
- ضرورة التنسيق مع الجهات الخارجية في المجتمع لتقديم خدمات الكترونية جيدة وسرعة تقديم الدعم الفني لحل المشكلات التقنية التي تواجه الطلبة والقائمين على التدريس أثناء التقييم البديل عن بعد.
- ضرورة العمل على إيجاد سبل مبتكرة لزيادة الدعم المالي المقدم لتفعيل التقييم البديل عن بعد.
- ضرورة تفعيل مبدأ الثواب والعقاب فيما يتعلق بممارسة القائمين على التدريس للتقييم البديل عن بعد بكفاءة وفعالية عند قياس مخرجات التعلم المستهدفة.
- ضرورة العمل على تشكيل لجان في كل مسار داخل كل قسم من الأقسام العلمية لمراجعة تقارير المقررات الدراسية التي يقدمها القائمين على التدريس؛ للتحقق من اتباعهم سبل ناجعة في قياس مخرجات التعلم تتسم بالشمولية والمرونة والإبداع والموضوعية.
- ضرورة العمل على توفير دليل إجرائي لاستراتيجيات التقييم البديل عن بعد، ونماذج مثالية لها في كافة التخصصات، وتعميم ذلك على القائمين على التدريس للاقتداء به مستقبلاً.

البحوث المقترحة:

يمكن اقتراح بعض البحوث في ضوء البحث الحالي، كما يلي:

- برنامج تدريبي في مهارات التقييم البديل عن بعد لدى القائمين على التدريس بجامعة أم القرى.
- فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه من وجهة نظر طلبة جامعة أم القرى
- أثر جنس الطالب والمستوى الدراسي له في تقييمه لفعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه.
- سبل تفعيل التقييم البديل عن بعد من وجهة نظر القائمين على التدريس ومؤسسات المجتمع الخارجي.

مراجع البحث

- أبو شعيرة، خالد وأشتيوه، فوزي وغباري، ثائر (٢٠١٠). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٢٤ (٣)، ٧٥٣ – ٧٩٧.
- بحراوي، عاطف عبدالله (٢٠١٩). واقع استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، ٢٠ (١)، ١٨٥ – ٢١٩.
- بلبيسي، منى عبد القادر (٢٠١٦). دور التقويم الواقعي في تجويد مخرجات العملية التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. دراسات في التعليم العالي بجامعة أسيوط، ١١، ٤٩ – ٧٤.
- الثوابية، أحمد محمد والسعودي، خالد عطية (٢٠١٦). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة. دراسات – العلوم التربوية، ٤٣ (١)، ٢٦٥ – ٢٨٠.
- الجليدي، حسن إبراهيم (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير أساليب التقويم التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس قسم اللغة العربية بجامعة الجوف في ضوء التوجهات الحديثة للتقويم التربوي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١١ (١)، ١- ٣٢.
- الحجيلي، محمد عبد العزيز (٢٠١٦). درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه. العلوم التربوية – كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٤ (٢)، ٢٠٥ – ٢٦١.
- حسب الله، عبد العزيز محمد (٢٠١٩). تقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في ضوء استراتيجيات التقويم البديل. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٥ (٦)، ٥١٩ – ٥٩٦.
- حسين، محمد حسين (٢٠٠٦). الاتجاه نحو التقييم الحقيقي ومعوقات تطبيقه كمدخل لتطوير التقويم في المنظومة التعليمية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦ (٥٢)، ٢٥٩ – ٢٩٤.
- حمزة، محمد عبد الوهاب وصومان، أحمد إبراهيم (٢٠١٢). مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه. مجلة جامعة الخليل للبحوث، ٧ (١)، ٢٦٥ – ٢٨٣.
- الحواري، أروى عيسى (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجيات التقويم البديل في تحصيل الطلبة وإكسابهم مهارات ما وراء المعرفة في مبحث العلوم. مجلة العلوم التربوية والنفسية بالمركز القومي للبحوث بغزة، ٣ (٢٥)، ٩٥ – ١١٢.

- خاجي، ثاني حسين (٢٠١٣). اسهامات ستراتيجيات التقويم البديل (Evaluation Alternative) في تحسين جودة التعليم. مجلة كلية التربية الأساسية بجامعة بابل، ١٤، ٣٥٢ – ٣٦٣.
- دودين، حمزة (٢٠١١). قضايا تربوية في التربية والبحث والتقويم البديل، العين: دار الكتاب الجامعي.
- الرويلي، عايد عايض والحربي، بدرية حميد (٢٠١٩). درجة ممارسة استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الرياضيات في ضوء المناهج المطورة للمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٢ (٩)، ٨٨ – ١١٣.
- الشريف، خالد حسن (٢٠١٩). فاعلية بعض أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل (دراسة مقارنة مع التقويم التقليدي). المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٥ (٢)، ٧٩ – ٩٦.
- عبد الرازق، وفاء محمود (٢٠١٤). دراسة تشخيصية لمشكلات استخدام التقويم الحقيقي في الواقع التقويمي بكلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال رؤية الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية. مجلة الطفولة والتربية بجامعة الإسكندرية، ٦ (٢٠)، ١١٥ – ١٩٩.
- عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (٢٠١٣). التوجه نحو أساليب التقويم البديل لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي: مقاييس التقدير المتدرجة أنموذجا. بحث مقدم إلى مؤتمر رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، كلية التربية – جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ص ص ١١٠٧ – ١٠٢٣، في الفترة من ٢٠- ٢١فبراير.
- عبيدو، مانيا عبد العزيز والبركات، علي أحمد (٢٠١٧). قناعات معلمي العلوم لتوظيف التقييم البديل في إكساب طلبة المرحلة الأساسية لمهارات العمل المخبري. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٥(١)، ٥٢ – ٧٤.
- العرابي، عبير عبد القادر (٢٠١٩). درجة استخدام معلمات التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المشرفات التربويات. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربية والنفسية، ١١ (١)، ١- ٢٨.
- العربي، حران والتونسي، فائزة (٢٠١٩). التوجهات الجديدة في تقويم الطلاب وفق منظور الجودة. مجلة دراسات وأبحاث بجامعة الجلفة، ١١ (٢)، ٩ – ١٨.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٤). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

- العليان، فهد عبد الرحمن (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم الرياضيات. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ٤٥، ٥٢- ٧٦.
- العيد، الخامسة صالح (٢٠٢٠). أثر استخدام البورتفوليو كاستراتيجية للتقويم البديل على تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية بجامعة حائل. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ٣٥، ٤٣٧ – ٤٦٥.
- المحمدي، عفاف سالم ونصار، وفاء محمود وأبا حسين، وداد عبد الرحمن (٢٠١٥). معوقات استخدام أساليب التقويم الحقيقي (المهام الادائية والأنشطة) في تقويم أداء الطالبات وعضوات هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، ٣٩ (٣)، ٣١٥ – ٣٩٥.
- المحيميد، سلطان عبدالله (٢٠١٧). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل وأدواته لتقويم أداء الطلبة في برنامج اللغة الإنجليزية والترجمة بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٢٨ (١١٢)، ١٥٠ – ١٨٢.
- المرجي، أحمد علي والحربي، إبراهيم سليم (٢٠١٩). درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١١٢، ٤٢٨ – ٤٥٠.
- Abdel Razek, W. M. (2014). Diagnostic study of the problems of using real evaluation in evaluation reality at Faculty of Education in King Saud University through vision of female students and faculty members. Childhood and Education Journal of Alexandria University, 6 (20), 115-199.
- Abdel Wahab, A. A. (2013). Orientation towards methods of alternative evaluation for quality assurance in higher education institutions: graded assessment measures as a model. Research presented to conference of A forward-looking vision on future of education in Egypt and the Arab world in the light of contemporary societal changes, Faculty of Education - Mansoura University in conjunction with Cognitive Studies Center in Cairo, Pp. 1107--1023, 20-21 February.
- Abu Sheirah, K.; Ishtaiwa, F & Ghbari, T. (2010). Obstacles of implementing the strategy of the authentic assessment system on the first four grades of basic education in Zarqa governorate. An-Najah University Journal for Research, 24 (3), 753-797.
- Abubakar, A.M., & Adeshola, I. (2019). Digital Exam and Assessments: A Riposte to Industry 4.0 In A. Elci, L.L. Beith, & A. Elci (Eds.). Handbook of Research on Faculty Development for Digital Teaching and Learning (pp. 245-263). Hershey PA: IGI Global.

- Al- Mohaimeed, S. A. (2017). The Obstacles for implementing Alternative Evaluation Strategies and their Tools for Evaluating Students' Performance in the English Language and Translation Program from the Perspectives of Faculty Members at Qassim University. Journal of Faculty of Education, Banha University, 28 (112), 150-182.
- Al-Eid, A. S. (2020). The Effect of using portfolio as a strategy for alternative evaluation on the development of reflective thinking among female student teachers in the faculty of education, University of Hail. International Journal of Educational and Psychological Sciences, 35, 437 - 465.
- Alhawari, A. E. (2019). Effect of using alternative assessment strategies in student achievement and provide them with metacognition skills in the subject of science. Journal of Educational and Psychological Sciences, 3 (25), 95 – 112.
- Al-Hejili, M., A. (2016). Degree of satisfaction and use of teachers in Kingdom of Saudi Arabia for alternative evaluation methods in evaluating teaching process in general education and the obstacles to its use. Educational Sciences - College of Graduate Studies for Education, 24 (2), 205-261.
- Allam, S. M. (2004). The educational alternative evaluation: The theoretical foundations, methodology and its application fields, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Marhabi, A. B. & Al-Harbi, I. B. (2019). Mathematics teachers' practice degree of alternative evaluation tools in the middle stage. Arab Studies in Education and Psychology, 112, 428-450.
- Al-Mohammadi, A.; Nassar, W. & Aba Husein, W. (2015). Obstacles of real evaluation methods use (performing tasks and activities) to evaluate students' performance from the perspective of students and faculty members in Kings Saudi University. Journal of Faculty of Education, Ain Shams University, 39 (3), 315 - 395.
- Alolyan, F. A. (2014). Trends of middle school mathematics teachers toward using alternative evaluation in mathematics learning. Journal of Education and Psychology, 45, 52 – 76.
- Al-Ruwaily, A. A. & Al-Harbi, B. H. (2019). Degree of practicing alternative assessment strategies among mathematics teachers in light of developed curricula for the secondary stage in Medina. Journal of Mathematics Education, 22 (9), 88-113.
- Arrabi, A. A., (2019). The reality of the use of Islamic education parameters for the methods of alternative evaluation at primary level in

the city of Mecca from the point of view of educational supervisors. Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences, 11 (1-A), 1-28.

- Bahrawi , A. A. (2019). The actual use of teaching and alternative assessment strategies by field-training students in special education. Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 20 (1), 185-219.
- Belbeisi, M. A. (2016). The role of realistic evaluation in improve its output of the educational process in light of modern educational trends. Studies in Higher Education, Assiut University, 11, 49 - 74.
- Bolliger, D.U., & Shepherd, C.E. (2010). Student perceptions of ePortfolio integration in online courses. Distance Education, 31(3), 295-314.
- Costello, E., Holland, J., & Kirwan, C. (2018). The future of online testing and assessment: question quality in MOOCs. International Journal of Educational Technology in Higher Education 15(42). https://doi.org/10.1186/s41239-018-0124-z
- Crue Universidades Españolas Intersectoral Working Group, CRUE Teaching, CRUE Registrars, CRUE ICT & CRUE Student Affairs (2020). Report on Remote Assessment Procedures :Impact Study and Recommendations on the Implementation of Remote Assessment Procedures in Spanish Universities. https://metared.org/wp-content/uploads/sites/31/2020/05/Informe-sobre-Procedimientos-de-Evaluacio%CC%81n-no-Presencial_EN_Final.pdf.
- Dudin, H. (2011). Educational Issues in Education, Research and Alternative Evaluation, Al-Ain: University Book House.
- Elsherief, K. H. (2019). The Effectiveness of Some Authentic Assessment Methods in Assessing Achievement Scores in the Course of Thinking and Learning Skills for Education and Arts Students at King Faisal University. (A Comparative Study with the Classical Assessment Method). International Journal of Educational and Psychological Studies, 5 (2), 79 - 96.
- Glydi, H. I. (2019). A suggested scenario for developing educational evaluation methods from the point of view of faculty members of the Arabic Language Department at Jouf University in the light of the current trends of the educational evaluation. Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences, 11 (1-B), 1-32.

- Hamza, M. A. & Souman, A. I. (2012). The extent to which Jordanian government school teachers use the realistic evaluation, their attitudes towards it, and the obstacles to its use. Al- Khalil University Journal for Research, 7 (1), 265-283.
- Hassab - Allah, A. M. (2019). Evaluating the evaluation practices of faculty members at Minia University in the light of alternative evaluation strategies. Journal of Faculty of Education, Assiut University, 35 (6), 519-596.
- Hussein, M. H. (2006). The attitude towards authentic assessment and the obstacles of its application as an approach to develop evaluation in the educational organization. Egyptian Journal of Psychological Studies, 16 (52), 259-294.
- Ismiati, I; Nahadi, N & Halimatul, H S (2019). Analysis of the need to development an authentic assessment instrument on buffer material. Journal of Physics: Conference Series, 1157 (4), https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/4/042044.
- Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiague, L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. Journal of Educational Technology Systems, 46(1). doi.org/10.1177%2F0047239516661713
- Khaji, T. H. (2013). Contributions of alternative evaluation strategies to improve the quality of education. Journal of Faculty of Basic Education, University of Babylon, 14, 352 - 363.
- Larbi, H. & Tounsi F. (2019). New trends in student evaluation and quality perspective. Dirasat & Abhath, 11 (2), 9 – 18.
- LCETB FET QA Support Service (2020). Guidelines and Procedures for Covid-19 Contingency Planning of Assessments. Limerick and Clare Education and Training Board. https://learningandskills.ie/wp-content/uploads/2020/04/20_04_02_Covid-19_Contingency_Planning_Assessment-1.pdf
- Lohmann, S., Diller, K.R., & Phelps, S.F. (2019). Potholes and Pitfalls on the Road to Authentic Assessment. Portal: Libraries and the Academy 19 (3), 429-460.
- Metin, M., & Özmen, H. (2011). The investigating opinions of teachers about performance assessment respect to the gender and branch variables. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8 (4), 3-17.

- Mueller, J. (2005). The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning through Online Faculty Development. Journal of Online Learning and Teaching, 1 (1), 1-7.
- Nasab, F.G. (2015). Alternative versus Traditional Assessment. Journal of Applied Linguistics and Language Research, 2, 165-178.
- Obaido, M. & Al- Barakat, A. A. (2017). Science teachers' convictions of using the alternative assessment in primary stage pupils acquisition of laboratory work skills. IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza), 25 (1), 52 – 74.
- Oswald, B. B. (2019). Authentic Assessments for Biopsychology: Encouraging Learning and Retention by Applying Biopsychological Knowledge in Real-World Contexts. Society for the Teaching of Psychology Office of Teaching Resources in Psychology:
  https://teachpsych.org/resources/Documents/otrp/resources/oswald19.pdf.
- Overall J. E. & Klett C.J. (1972). Applied multivariate analysis. New York: McGraw-Hill.
- Overton, T. (2006) Assessing learning with special needs. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Puig, J.M., Daradoumis, T., Linan, L.C & Arguedas, M. (2020), Fruitful student interactions and perceived learning improvement in DSLab: A dynamic assessment tool for distributed programming. British Journal of Educational Technology, 51: 53-70.
- Thawaybeh, A. & Al-S'oud, K. (2016). The obstacles for applying authentic assessment strategies and its tools from Islamic education teachers' perspectives in Tafila. Dirasat - Educational Sciences, 43 (1), 265-280.
- The Quality Assurance Agency for Higher Education (2020). COVID-19: Initial Guidance for Higher Education Providers on Standards and Quality.
  https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/covid-19-initial-guidance-for-providers.pdf
- Weleschuk, A., Dyjur, P., & Kelly, P. (2019). Online Assessment in Higher Education. Taylor Institute for Teaching and Learning Guide Series. Calgary, AB: Taylor Institute for Teaching and Learning at the University of Calgary.
  https://taylorinstitute.ucalgary.ca/resources/guides.