دراسة تشخيصية لمعوقات استخدام أساليب التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطالب الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة وأهم الحلول المقترحة

د. وفاء محمود نصار عبد الرازق*

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام الحقيقي في تقويم أداء الطالب الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة ، وتم تطبيق مقياس تشخيص المعوقات على عينة قوامها ٩٤٤ فردا من منسوبي كلية التربية منهم ٧٩٦ من الطلبة موزعين بين ٣٠٤ من الذكور و٤٩٢ من الإناث و١٨٤ من أعضاء هيئة التدريس موزعين ٨٢ من الذكور ،٦٦ من الإناث من عضوات هيئة التدريس وبعد اجراء التحليلات الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى العديد من النتائج والتي من بينها :وجود معوقات تحول دون الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي في تقويم الطالب الجامعي منها معوقات تتعلق بالطلبة ومعوقات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية ومعوقات خاصة بأعضاء هيئة التدريس

وجود اختلاف دال بين وجهة نظر كل أعضاء الهيئة التدريسة والطلبة نحو معوقات استخدام التقويم الحقيقي ، ي جميع أبعاد المقياس بفقراته المختلفة.

وجود تباين دال عند مستوى ٠.٠٥ في استجابات عينة الدراسة من الطلبة حول معوقات استخدام أساليب التقويم الحقيقي باختلاف متغير القسم. وفي النهاية توصلت الدراسة إلى مجموعة من الحلول لتذليل العقبات التي تحول دون استخدام أساليب التقويم الحقيقي من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة

□

A Diagnostic study of the obstacles to the use of real evaluation methods in the evaluation of university student performance the perspective of faculty members and students and the most important solutions

Abstract

The study aimed at uncovering obstacles to the use of real in the evaluation of the performance of university students from the point of view of faculty members and students. The disability diagnosis scale was applied to a sample of 944 members of the Faculty of Education, of whom 796 were distributed among 304 males, 492 females and 184 members. The faculty consists of 82 male and 66 female faculty members. After conducting the appropriate statistical analysis, many results were achieved, including: the existence of obstacles that prevent the effective use of the real assessment in the evaluation of the university student, including obstacles related to students and system constraints Of the educational process and obstacles to faculty members

There is a difference between the views of all members of the faculty and students towards the obstacles of using the real calendar, in all dimensions of the scale with different paragraphs.

◆ استاذ مساعد علم النفس التربوي – كلية الدراسات الانسانية – جامعة الأزهر

There was a difference in the level of 0.05 in the responses of the study sample of the students about the obstacles of using real evaluation methods according to the variable of the department. In the end, the study reached a set of solutions to overcome the obstacles that prevent the use of real assessment methods from the perspective of both faculty members and students .

مقدمة

يحتل التقويم مكانة كبيرة في العملية التعليمية، ولقد شهدت الأونة الأخيرة ثورة في مفهوم التقويم وأدواته إذ أصبح للتقويم أهدافا جديدة ومتنوعة ، فلقد أصبحت الأهداف تركز حول نتاجات التعلم والتي تكون على شكل أداء أو إنجازات يتوصل إليها المتعلم كنتيجة لعملية التعلم ، ويطلق على التقويم الذي يعتمد على توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الحقيقي Authentic evaluation، وهو التقويم الذي يبرز إنجازات الطالب في مواقف حقيقية كما أنه يمُكن الطلبة من اتقان مهارات التقويم الذاتي (عبد المحسن ، ٢٠١٣) وفي التقويم الحقيقي يقوم الطالب بانجازات يظهر من خلالها القدرة على توظيف المعرفة في مواقف حقيقية أو مشابهه للواقع وممارسة الطالب للعمل التعاوني والجماعي، فقد أشارت دراسة (Adeyemi,2015) (Chung &Behan, 2010) إلى أن التقويم الحقيقي الذي يعتمد على النشاط التعليمي الجماعي يحسن تعلم طلاب الجامعة ويدربهم على أدوار المستقبل و يزيد من مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، وتطوير وقياس مهارات الابتكار البشري .(Meiju K., Jani U. & Kari N,2018) ، كما أن الأنشطة الفردية تبرز إمكانيات ومواهب وقدرات الطالب الخاصة ويؤكد (Hamayan,2007) على أن استخدام التقويم الحقيقي أصبح ضرورة حتمية تحقيقا لمبدأ الموضوعية في تقويم المتعلمين .

أدوات وإجراءات التقويم الحقيقي

يعتمد التقويم الحقيقي على ادوات وإجراءات متنوعة ومتعددة تستهدف تحقيق موضوعية تقويم أداء الطالب ، وقد أظهرت العديد من الدراسات اعتماد هذا النوع من التقويم على ادوات وإجراءات متعددة تهتم بجوانب مختلفة من الأداء المستهدف من التقويم فقد أوضحت دراسة (Jacqueline P., Rebecca J. Gokiert, M. and Colleen H., 2010) أن التقويم التشخيصي من المراحل الأساسية في التقويم كما أن الاختبار واسع النطاق يؤدي إلى تقديم معلومات حول تعلم التلاميذ، كما يفيد في إعداد الاختبارات التي تقيس مهارات التفكير وتعلم المفاهيم ، كما أظهرت دراسة (Ocak ; Yildiz, ,2011) أن طرق التقويم التي تعتمد على مصفوفة التقدير اللفظي للمهام الأدائية أفضل من طرق التقويم الكمية في قياس المهارات، كما أظهرت دراسة (Scherz, Zahava ; Bialer, Liora ; Eylon, Bat-Sheva,2011) أن الطرق التشخيصية تزود المعلم بدليل على نجاح الطالب في إنجاز المهام والممارسات التعليمية الخاصة بموضوعات المقرر.

فوائد التقويم الحقيقي

ومن فوائد التقويم الحقيقي انه يمكن الطلبة من اتقان مهارات التقويم الذاتي، ويزيد من الثقة بالنفس لديهم ، والتفاعل بين الطلاب والمعلمين ،وزيادة فهم المعلم لطلابه ، كما يزيد من حماس ودافعية المعلمين وتنويع أساليب التدريس (metin&ozmen,2011) ، وتبدو أهمية التقويم الحقيقي أيضا في تنمية اداء الطالب والمعلم التي تنعكس على المخرجات التعليمية وتحقيق الغايات والأهداف الخاصة بها (مومني ، ٢٠١٧). كما يدعم تحسين مستويات الطلاب بصورة متكاملة ومستمرة من خلال الأنشطة والتدريبات التي تتسم بالواقعية (عبد المحسن ، ٢٠١٣)

التقويم الحقيقي وادواته وإجراءاته من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس:-

أظهرت العديد من الأدبيات اختلاف رؤية الطلاب وكذلك اعضاء هيئة التدريس للتقويم الحقيقي وادواته بأشكالها المختلفة فقد أظهرت دراسة (Gerard ,W. et.al., 2008) تفضيل الطلاب للاختبارات التحريرية التقليدية، كما أظهرت دراسة (Linda, Hammond,&Ruth,2010) أن الطالب المعلم بحاجة إلى وسائل تقويم متنوعة للتعرف على تأثير برامج التربية على المعرفة الخاصة بالتلميذ ومهاراته وممارساته التي تتعلق بالتعلم باستخدام وسائل قياس متعددة ومتنوعة، كما أظهرت دراسة(Hicks ; Lewis ; Munn ; Jordon & Charles,, 2010) أن الاختبارات (المقالية) والتي تهتم بالنواحي التطبيقية والتي يكون بمقدورها إبراز النواحي الابتكارية هي أفضل الاختبارات التي تستخدم في الكشف عن الخبرات التعليمية التي اكتسبها الطلاب في بالبرامج التعليمية ، كما أوضحت دراسة (Newby, Michael , Nguyen, ThuyUyen (2010 أن هناك اختلاف كبير في دقة أداء الطلاب للمهام الماضية والأخيرة قبل وبعد إدخال البرمجة والتقنية في تقويم أداء الطلاب ، كما أشارت دراسة .(James Badger, 2011) إلى أن الاختبارات الشفهية هي وسيلة التقويم الحقيقي في الكشف عن مهارات التفكير الناقد وكذلك مهارات التفكير التأملي، كما يرى الأساتذة المختصون أن هذه النوعية من الاختبارات هي الوسيلة الفعالة الحقيقية للكشف عن مهارات الاتصال لدى الطالب، وقد أبرزت دراسة (Sasmaz O., ; Ormanci, U. ; Evrekli, E.. 2011) أن الطلاب المعلمون راغبون باستخدام الاختبارات الحاسوبية والاختبارات الشفهية والتحريرية بصورة تفوق البدائل الأخرى المختلفة في مستقبلهم المهني. وأظهرت دراسة (Yueh- , Ting-Ting , Kao Chih-Chien, Ying-Hung, Po-ShengChiu,2018 Min) على ضعف مهارات التقويم الحقيقي لدى كل من الطالب والمعلم وقد دعت إلى ضرورة أن يركز الطلاب والأساتذة بشكل أساسي على أنشطة التعلم الحقيقي ، واستراتيجيات التعلم ، والتدريب على المهارات.

و يتبين للباحثة مما سبق أن اغلب أدوات التقويم الواردة بالأدبيات السابقة التي تعكس رؤى وتفضيلات الطلاب والمعلمون جاءت على النحو التالي : الاختبارات التحريرية ومنها المقالية ، و الموضوعية، الاختبارات الشفهية، الاختبارات الحاسوبية. ولم يبدو من خلال تلك التفضيلات وهذه الرؤى أدوات مرتبطة بشكل أقوى بالتقويم الحقيقي مثل مصفوفة التقدير اللفظي، والطرق التشخيصية، والتقويم المستمر، والأنشطة الفردية والجمعية والمهام الأدائية على الرغم من أن هذه الأدوات اظهرت تفوقا على الأدوات التقويمية الأخرى من حيث قدرتها على رؤية تحقيق الأهداف التعليمية من جانب المتعلم بصورة أكثر دقة وموضوعية كما اظهرت العديد من الدراسات السابقة، فقد أظهرت دراسة (Ocak ; Yildiz, ,2011) أن طرق التقويم التي تعتمد على مصفوفة التقدير اللفظي للمهام الأدائية أفضل من طرق التقويم الكمية في قياس المهارات ، كما أظهرت دراسة (Scherz, Zahava ; Bialer, Liora ; Eylon, Bat-Sheva,2011) أن الطرق التشخيصية تزود المعلم بدليل على نجاح الطالب في إنجاز المهام والممارسات التعليمية الخاصة بموضوعات المقرر، وأظهرت دراسة (Tang& Harrison,,2011) دور التقويم التكويني والمهام والعمليات الخاصة به في عمليات التغذية الراجعة، ، كما أظهرت عينة الدراسة اتجاها سلبيا نحو تقديم التغذية الراجعة في صورة مجرد درجات.

وتمثل الأنشطة التعليمية التي يكلف بها المتعلم وسيلة أخرى لا تقل أهمية عن الاختبارات التحصيلية وتعتبر الأنشطة التعليمية أحد أهم الإجراءات التقويمية التي يعتمد عليها التقويم الحقيقي (Christopher & Don ,2010)، حيث ينظر لمثل الأنشطة على أنها أساليب تستخدم في تقويم الأداء الحقيقي للمتعلم الذي يمكن من خلاله الكشف عن التغيرات السلوكية التي تبرهن على سير العملية التعليمية في الاتجاه الصحيح والمخطط لها (Hughes, (2011 ، ومن بين هذه الأنشطة:**الأنشطة الفردية** وهي الأنشطة التعليمية التي ينجزها المتعلم بمفرده وتمكن

عضو هيئة التدريس من وضع خطة لمساعدة المتعلم والتخلص من نقاط الضعف لديه وتحقيق الأهداف التي لم يستطع إنجازها. ومن بين هذه الأنشطة الفردية المهمة الادائية التي يكلف بها المتعلم وفقا لمصفوفة التقدير اللفظي.(Jacqueline et al, 2010) **الأنشطة الجمعية** وهي الأنشطة التي تكلف بها مجموعة من المتعلمين وتتلخص هذه الأنشطة في إنجاز وإعداد الأبحاث والتقارير العلمية أو إنجاز عروض تقديمية.(Chung, &Behan, 2010)

الاتجاهات نحو التقويم الحقيقي وعلاقته بمتغيري الخبرة والتخصص:-

قد تكون هناك ثمة علاقة بين التخصص الدراسي للطلاب وأعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو أساليب وطرائق التقويم ، وبعد مسح الباحثة للدراسات التي تناولت تأثير متغير التخصص الدراسي على اتجاهات كل من الطلاب وكذلك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو طرائق التقويم وأساليبة ، لم يتم العثور على أية دراسات مباشرة متصلة بنفس الموضوع ، بينما تم العثور على بعض الدراسات التي ارتبطت بمتغيرات الخبرة والتخصص وعلاقتها باتجاهاتهم حول موضوعات تربوية مختلفة فقد بينت بعض الدراسات أن هناك اختلافات بين التخصص الدراسي واتجاهات الطالبات نحو التقويم مثل دراستي (شعلة وعطية، ٢٠٠٦) التي توصلت إلى وجود اختلافات بين اتجاهات الطلاب والطالبات نحو طرق تقويم الأداء باختلاف التخصص، وقد أظهرت دراسة (التويم ،٢٠٠٩) التي اهتمت بالتعرف على اتجاهات طلاب وطالبات جامعة أم القرى نحو دراسة المواد التربوية في ضوء متغير التخصص عدم اختلاف الاتجاهات باختلاف التخصص. ، كما أظهرت دراسة (Mectyeire, 2000) عدم وجود تأثير لعامل الخبرة والتخصص على اتجاهات مديري المدارس والمديرين التربويين ومعلمي الدراسات الاجتماعية نحو أهمية استخدام التلفزيزن التربوي ، وقد توصلت دراسة (Ross et al , 2002) إلى وجود فروق بين اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والثانوية نحو مهنتهم ، كما أظهرت نتائج دراسة (الشرعة ٢٠١١) عن تقدير مديري المدارس لعملية توظيف التقويم الحقيقي بدرجة كبيرة بصفة عامة. في المدارس ويبدو مما سبق عدم إقبال بعض المعلمين على استخدام التقويم الحقيقي وما يعتمد عليه من إجراءات وأدوات متعددة ومتنوعة يمكن أن تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية ومخرجاتها ، وقد يكون الإحجام عن استخدام هذا النوع من التقويم بصفة خاصة من جانب اعضاء هيئة التدريس في مجال التعليم الجامعي إلى عدد من السلبيات والمعوقات التي تحول دون استخدامه، ونظرا لأن جامعة الملك سعود تتطلع إلى جودة العملية التعليمية والارتقاء بمستوى مخرجاتها فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الكشف عن أهم المعوقات والسلبيات التي تحول دون استخدام التقويم الحقيقي في واقعها التقويمي والتربوي بهدف الكشف عن أهم الأسباب التي تؤدي إلى وجود هذه المعوقات والعمل على إزالتها مستقبلا ، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية من خلال الإجراءات الخاصة بها.

معوقات استخدام التقويم الحقيقي :-

على الرغم من أن التقويم الحقيقي أحد انواع التقويم المتطورة وأحد معايير الجودة الشاملة التي تعتمد عليها البرامج التعليمية والتربوية الحديثة في تحقيق اهداف تلك البرامج إلا ان بعض الدراسات أظهرت معوقات تحول دون الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي ومنها دراسة (Galceran, Joseph, Hatzopoulos,2007) التي أشارت إلى أن من بين الصعوبات التي تواجه المعلمين في الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي يتمثل في معارضة إدارة المؤسسة التعليمية والطاقم التعليمي في قبول طرائق تقويم بديلة للتقويم التقليدي. ولقد أظهرت دراسة طبلان (٢٠٠٧) التي استهدفت استقصاء بعض الصعوبات التي تعوق تطبيق معايير الجودة الشاملة بجامعة صنعاء ، أن من بين هذه الصعوبات :اعتماد الامتحانات النهائية على استرجاع واستظهار المعلومات، واعتماد التقويم على الامتحانات التحريرية، وقد توصلت دراسة (الدهشان ،٢٠٠٩) إلى انخفاض درجة وعى معظم اعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة ودورهم فى تحقيقها، كما أشارت إلى افتقاد معظم اعضاء هيئة التدريس لروح العمل الجماعي، وعدم مراعاتهم للشروط التى ينبغى اتباعها لتقويم الطلاب بصورة صحيحة وعادلة، وقد توصلت دراسة (الهيثم ،٢٠١٠) إلى ضعف مستوى

المعلمات لمهارات استخدام التقويم الحقيقي الخاص بملف أعمال الطالبات والتقويم المعتمد على الأداء ، كما أظهرت دراسة (بخش، وقادي،٢٠١٠) التي اهتمت أيضا بالكشف عن صعوبات تطبيق معايير الجودة الشاملة بكلية التربية بجامعة أم القرى أن البرنامج التعليمي لايقدم المفاهيم والنظريات والمهارات التي تدعم الطالب كمعلم ، كما تبين من دراسة (الأشقر ، ٢٠١٠) التي اهتمت بدراسة الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم (بكلية التربية – جامعة حلوان) في مزاولة عمله بالواقع التعليمي افتقار الطالب المعلم لمهارات التعليم والتعلم، وافتقار المعلم لاستخدام طرائق متنوعة في التقييم وطرائق تنفيذها، وقد تبين أن هناك اتفاق كبير بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على كثير من المعوقات منها كثرة عدد الطلاب وكثرة الأعباء على أعضاء هيئة التدريس وتكليفهم بأعباء كثيرة ، وقد أظهرت دراسة (فلمبان ، ٢٠١٠) والتي اجريت على معلمات اللغة العربية أن من أهم صعوبات في استخدام وتوظيف التقويم الحقيقي قصور وعي الطالبات وأولياء امورهن بالتقويم الحقيقي ، وكذلك وجود معوقات تتعلق بالطالبات منها كثرة عدد الطالبات بالشعبة كما توصلت دراسة (أبو شعيرة ،٢٠١٠) أن معوقات استخدام التقويم الحقيقي في الاردن معوقات مادية ، وأخرى تتعلق بالمعلم وأظهرت كذلك دراسة (عيسى ،٢٠١١) ضعف أداء معلمي التربية الإسلامية في تنويع أدوات التقويم الحقيقي لقياس الجوانب المعرفية والمهارة والوجدانية، وقصور أداء المعلمين في توظيف استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي مع الاقتصار على أنماط الاختبارات التحريرية، وندرة أنشطة تقويم المستويات العليا للتفكير والقصور في متابعة التكليفات المنزلية. ولقد أوضح دويل (Doyle,2011) أنه فيما يتعلق بالتقويم الحقيقي المتمركز حول المتعلم أن هناك فجوة بين معرفة المعلمين لأساليب تقويم طلابهم في ضوء طرائق التعلم المتمركز حول المتعلم وبين قدراتهم على توظيف هذه الأساليب. ولقد أظهرت دراسة(سماكي، ٢٠١٤) أن من سلبيات تقويم أداء الطلاب التركيز في الغالب على الاختبارات التحصيلية وبعض التكاليف المتعلقة بمفردات المقرر المدروس ولا يتعدى إلى الأنشطة الخارجية التي من شأنها خدمة التخصص لدى الطالب، وقد توصلت دراسة (الثوابية و السعودي،٢٠١٦) إلى وجود عدد من المعوقات التي تحول دون الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي وأساليبه المختلفة من بيها : معوقات تتعلق بالمعلمين وأخرى تتعلق بالطلبة وهناك معوقات تتعلق بظروف تطبيق أساليب التقويم الحقيق واستراتيجياته ، وكذلك معوقات تتعلق بالمقرر الدراسي أو المنهج، كما توصلت دراسة (يوسف ، ٢٠١٨) أن معوقات استخدام التقويم الحقيقي تتلخص في عدد من الجوانب وهي: عدم وعي المعلم معرفيا بالتقويم الحقيقي وكذلك إهمال الجوانب الوجدانية نظير التصور الخاطئ القائل بأن الإنجاز الأكاديمي يرتبط فقط بالجانب المعرفي ، وكذلك نقص مهارات المعلم في توظيف التقويم الحقيقي ،وقد توصلت دراسة (Abd Azis K., Amir A., Darman M., Muhammad Y.,2018) تنفيذ التقويم الحقيقي في واقع المدرسة الابتدائية النموذجية بأندونسيا لايتم بالصورة المرجوة نظرا لوجود عدد من المعوقات منها: ضيق الوقت ، قلة خبرات القائمين على استخدام الممارسات الخاصة بهذا النوع من التقويم، ضعف الميزانية المتاحة لتطبيق هذا النوع من التقويم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى بعض المعلمين يُحملون الطلبة المسئولية في عدم استخدام التقويم الحقيقي بصورة فعالة مما يؤدي إلى ضعف استخدامهم له وكذلك عدم وعي الطلبة بمتطلبات التقويم الحقيقي.

هذا وتبين للباحثة من خلال مناقشة معوقات استخدام أساليب التقويم الحقيقي وجود تنوع لهذه المعوقات منها ما هو متعلق بالمعلم وتتمثل في قلة وعي وخبرات القائمين على تنفيذ هذا النوع من التقويم وممارسة الإجراءات والفعاليات الخاصة به ، ومنها ما هو متعلق بالطالب وتتمثل في افتقار الطلاب لمهارات التعليم والتعلم ، ومنها ما هو متعلق بالأنظمة التعليمية والتي تتمثل في معارضة إدارة المؤسسة التعليمية والطاقم التعليمي في قبول طرائق تقويم بديلة للتقويم التقليدي.

مشكلة الدراسة

على الرغم من اهمية دور التقويم الحقيقي في تقويم الطلبة و تحديد مخرجات العملية التعليمية، الا أن غالبية الدراسات التي أجريت في هذا المضمار (الدهشان ،٢٠٠٩ ، الهيثم ، ٢٠١٠ ،

Doyle ،2011, سماكي، ٢٠١٤ ، يوسف ، ٢٠١٨) أشارت إلى ان هناك العديد من المعوقات التي تعوق استخدام هذا النوع من التقويم، و وبالتالي يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- ما معوقات استخدام أساليب التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطالب الجامعي من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة؟

٢- هل تختلف المعوقات التي تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة باختلاف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة ؟

٣- هل تختلف وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس نحو معوقات استخدام اساليب التقويم الحقيقي باختلاف بعض المتغيرات (القسم، المرتبة العلمية، النوع)؟

٤- هل تختلف وجهات نظر الطلبة نحو معوقات استخدام اساليب التقويم الحقيقي باختلاف بعض المتغيرات (المعدل، القسم، المستوى الدراسي ، النوع)؟

٥- ما أهم الحلول المقترحة للتخلص من معوقات التي تحول دون الاستخدام الفعال لأساليب التقويم الحقيقي؟

أهداف الدراسة

- الكشف عن أهم المعوقات التي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطلبة من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة.
- الكشف عما إذا كان هناك اختلاف في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا للنوع (ذكور / إناث) نحو المعوقات التي تحول دون استخدام أساليب التقويم الحقيقي.
- الكشف عما إذا كان هناك اختلاف في معوقات استخدام أساليب التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطالب الجامعي باختلاف وجهة نظر الطلبة تبعا للنوع (ذكور / إناث) ؟
- الكشف عن معوقات استخدام أساليب التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطالب الجامعي من وجهة نظر العينة الكلية لأعضاء هيئة التدريس باختلاف متغيري (الدرجة العلمية ،التخصص) ؟
- الكشف عن معوقات استخدام أساليب التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطالب الجامعي من وجهة نظر العينة الكلية للطلبة باختلاف متغيرات (المعدل الدراسي، التخصص ، المستوى الدراسي) ؟
- الكشف عن أهم الحلول المقترحة للتخلص من معوقات استخدام أساليب التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطلبة من وجهة نظر عينة الدراسة الكلية (أعضاء هيئة التدريس والطلبة)

أهمية الدراسة

تبدو أهمية الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على التقويم الحقيقي وأهم المعوقات التي تحد من استخدامه في تقويم أداء الطلبة ومن المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة الحالية المعنيين بالعملية التعليمية ومتخذي القرارات بالجامعات على استخدام أساليب التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطلبة وإزالة العقبات التي تحول دون استخدامه بصورة أكثر فعالية. كما تقدم الدراسة مقياس لمعوقات استخدام التقويم الحقيقي يمكن أن يساعد الباحثين المهتمين بهذا المجال.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية في إجراءاتها على عينة من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود الذكور والإناث، كما اقتصرت على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، نظرا لأن أعضاء هيئة التدريس بهذه الكلية لديهم

الخلفية العلمية المتخصصة المتصلة بموضوع التقويم وجوانبه وأبعاده المختلفة حيث يُعدُّ هذا الموضوع مبحثا من مباحث مختلف الأقسام العلمية بالكلية.

مصطلحات الدراسة

التقويم الحقيقي: يُعرَّف التقويم الحقيقي أنه التقويم الذي يتطلب من المتعلمين إنجاز مركبة ذات دلالة إنجاز، مع توظيف معارفهم السابقة وتعليميهم الحالي ومهاراتهم المكتسبة لحل معوقات واقعية وأصيلة (علام ، ٢٠٠٩ ،ص٤٥)

المعوقات: تعرف بأنها الحدود التي تقف دون تحقيق أهداف معينة (Barker, 2003: p.93)، كما تعرف بأنها عائق يحول دون تحقيق الأهداف (عبيدات ،٢٠٠٧،ص ٩٥) ،كما تعرف المعوقات بأنها مجموعة من العوامل التي يؤدي وجودها إلى التأثير سلبا على التعليم مما يحد أو يقلل من فاعليته، وكفاءته (الريس والخرجي،٢٠١٠، ص ٦٢٤).

وتعرف المعوقات إجرائياً بأنها مجموعة العوامل التي تحول دون استخدام التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطالب الجامعي من وجهة نظر الطلبة و أعضاء هيئة التدريس والتي يعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على أداة الدراسة (مقياس معوقات استخدام التقويم الحقيقي)

اجراءات الدراسة

منهج الدراسة

نظرا لأن الدراسة تهتم بالكشف عن وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة لمعوقات استخدام اساليب التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطلبة ،وكذلك مقارنة كل من أراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة عن هذه المعوقات فإن الدراسة اعتمدت في اجراءاتها على المنهج الوصفي المقارن.

عينة الدراسة

تتمثل عينة الدراسة الكلية في عينة قوامها (٩٤٤) من منسوبي كلية التربية بجامعة الملك سعود تتألف من عينتين فرعيتين بيانهما فيما يلي:

أولاً: عينة أعضاء هيئة التدريس:

وتتألف من (١٤٨ فرد) وتتوزع على متغيرات الدراسة على النحو التالي: ١- متغير القسم : الثقافة الاسلامي (٣٣فرد) ، علم النفس (٤٨) ، تربية خاصة (٣١) ، رياض أطفال (٣٦) ٢- متغير الدرجة العلمية : عضو حاصل على الدكتوراه (أستاذ ، أستاذ مشارك ، أستاذ مساعد) بواقع (١٠٢ فرد) ، عضو هيئة تدريس غير حاصل على الدكتوراه (محاضر ، معيد) بواقع (٤٦ فرد) ٣- متغير النوع (٨٢ من الذكور) ، (٦٦ من الإناث)

ثانياً: عينة الطلبة: وتتألف من (٧٩٦) فرداً (٣٠٤ ذكور + ٤٩٢ إناث) ، وقد توزعت عينة الطلبة وفقا لمتغيرات الدراسة كالآتي : ١- متغير القسم : الثقافة الإسلامية (١٦٨ فرد) ، علم النفس (٣٧٦) ، التربية الخاصة (١٢٥) ، رياض الأطفال (١٢٧ فرد) ،٢- متغير المستوى الدراسي : وقد اقتصرت الدراسة عند المقارنة بين الطلبة في ضوء هذا المتغير على مستويين فقط وهما :المستوى السابع (٢٣٦ فرد) ، المستوى الرابع (١٩٣ فرد).٣- متغير المعدل التراكمي : وقد اقتصرت الدراسة على المقارنة بين مرتفعي المعدل التراكمي (٢٣٢ فرد) ،ومنخفض المعدل التراكمي (٢٠٦ فرد)

اداة الدراسة

اعتمدت الدراسة في جمع البيانات الخاصة بها على مقياس معوقات استخدام اساليب التقويم الحقيقي من اعداد الباحثة وفيما يلي وصف للمقياس واساليب التحقق من الشروط والخصائص السيكومترية الخاصة بها:

وصف المقياس : يتكون المقياس الكلي من عدد من الفقرات بلغ تعدادها (٢٥) فقرة توزعت على ثلاث أبعاد وبيانها فيما يلي :

١-**البعد الاول** : وتتضمن الفقرات المتصلة بالمعوقات الخاصة بالطلبة وأرقامها :١-٢-٣-٤-٥-٦-١١-١٢.

٢- **البعد الثاني**: ويتضمن هذا البعد الفقرات المتصلة بالمعوقات الخاصة باعضاء هيئة التدريس وارقامها:١٠-١٣-١٤-١٥-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٤-٢٥ .

٣- **البعد الثالث** : ويشتمل على الفقرات المتصلة بالمعوقات الخاصة بالانظمة الخاصة بالعملية التعليمية وأرقامها: ٧-٨-٩ -١٦-٢٢-٢٣.

كما تضمن الأداة سؤالا مفتوحا للتعرف على آراء عينتي الدراسة من أعضاء الهيئة التدرسية والطلبة للتعرف على الحلول المقترحة للتخلص من المعوقات التي تحول دون استخدام التقويم الحقيقي الفعال.

أساليب التحقق من الشروط والخصائص السيكومترية للأداة:

أولا : صدق أداة الدراسة

١- **صدق المحكمين** : تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين بلغت (٢٠ محكم) بواقع (١٢ من أعضاء هيئة التدريس ، ٨ من عضوات هيئة التدريس) ، وقد اعتمدت الباحثة على ضرورة توافر نسبة (٨٠٪) من اتفاق المحكمين على كل فقرة من فقرات المقياس وقد أسفر هذا الإجراء عن حذف خمس فقرات من جملة (٣٠) فقرة من فقرات المقياس بصورته المبدئية وتعديل صياغة عدد (٣) فقرات وقد تضمن المقياس في صورته النهائية على (٢٥) فقرة **بعد الأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة الموصى بها .**

٢- **صدق الاتساق الداخلي للأداة** : بعد التأكد من صدق المحكمين تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ثم حساب معامل ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للمقياس. والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (١)معاملات الارتباط لعبارات كل بعد بالدرجة الكلية للبعد

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط للمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط للمحور
معوقات تتعلق بالطلبة	١	❖❖٠.٥٨٧	٥	❖❖٠.٥٧٩
	٢	❖❖٠.٦٥٨	٦	❖❖٠.٦٣٢
	٣	❖❖٠.٧٥١	١١	❖❖٠.٥٠٨
	٤	❖❖٠.٥٦٩	١٢	❖❖٠.٦٤٨
معوقات تتعلق باعضاء هيئة التدريس	١٠	❖❖٠.٥٢٢	١٩	❖❖٠.٨٢٥
	١٣	❖❖٠.٦١٤	٢٠	❖❖٠.٦٠٩
	١٤	❖❖٠.٦٦٩	٢١	❖❖٠.٧١٤
	١٥	❖❖٠.٧١٥	٢٤	❖❖٠.٥٥٩
	١٧	❖❖٠.٥١٧	٢٥	❖❖٠.٦٢٧
	١٨	❖❖٠.٨٩٨	–	–
معوقات تتعلق بالانظمة الخاصة بالعملية التعليمية	٧	❖❖٠.٥٠٧	١٦	❖❖٠.٧٤٨
	٨	❖❖٠.٦٥٨	٢٢	❖❖٠.٩٦٢
	٩	❖❖٠.٦٨٩	٢٣	❖❖٠.٦٥٨

يلاحظ ❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول (١) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع أبعادها.كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للأبعاد حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢)

صدق الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس معوقات استخدام التقويم التقويم

رقم البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١ - الأول: معوقات تتعلق بالطلبة	❖❖٠.٧٤٢	٣- الثالث : معوقات تتعلق بالانظمة الخاصة بالعملية	❖❖٠.٧٥٢
٢- الثاني: معوقات تتعلق باعضاء هيئة التدريس	❖❖٠.٨٩٣	-	-

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد مع االدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي الدلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق اتساقها مع المقياس .

ثانيا: ثبات أداة الدراسة

للتحقق من مدى ثبات أداة الدراسة (مقياس المعوقات) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α) ، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس المعوقات

أبعاد مقياس المعوقات	معامل الفا كرونباك
البعد الأول : معوقات تتعلق بالطلبة.	٠.٨٧
البعد الثاني : معوقات تتعلق باعضاء هيئة التدريس	٠.٨٩
البعد الثالث : معوقات تتعلق بالانظمة الخاصة بالعملية التعليمية	٠.٧٥
معامل ألفا للمقياس ككل	٠.٨٩

يتضح من الجدول (٣) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠.٨٩) وهذا يدل على أن مقياس المعوقات وأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الوثوق في نتائجه .

الأساليب الإحصائية :

اعتمدت الدراسة في تحليل البيانات البيانات الخاصة بها على استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزمة الإحصائية لبرنامج التحليل الإحصائي (SPSS) الإصدار الخامس والعشرون. وذلك بعد أن إدخال البيانات إلى الحاسوب ، ولتحديد طول خلايا المقياس التدريج الرباعي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم للاستجابات عن الفقرات المتضمنة بأبعاد المقياس ، تم حساب المدى(١-٤=٣)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣/٤= ٠.٧٥) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي :

- من ١ إلى ١.٧٥ يمثل (غير موافق بشدة) نحو كل عبارة بأختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١.٧٦ إلى ٢.٥٠ يمثل (غير موافق) نحو كل عبارة بأختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٢.٥١ إلى ٣.٢٥ يمثل (موافق) نحو كل عبارة بأختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٣.٢٦ إلى ٤.٠٠ يمثل (موافق بشدة) نحو كل عبارة بأختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم استخدام المقاييس الاحصائية التالية :

١. المتوسط الحسابي " Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي.

٢. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) " Weighted Mean وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن أبعاد المقياس (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٣. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات كل بعد من أبعاد المقياس عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات كل بعد من ابعاد المقياس، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

٤. تم استخدام أختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة نحو بعد من ابعاد المقياس باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين .

٥. تم استخدام (تحليل التباين الأحادي) للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة نحو أبعاد المقياس باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين .

٦. تم استخدام اختبار شيفيه للتحقق من صالح الفروق التي بينها اختبار تحليل التباين الأحادي.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

١- النتائج المتعلقة بالسؤال الاول : ما معوقات استخدام أساليب التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطالب الجامعي من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة؟

أ- النتائج الخاصة بالمعوقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس :

أولاً: معوقات تتعلق بالطلبة :

للتعرف على المعوقات التي تتعلق بالطلبة وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم أداء الطلبة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات بعد المعوقات التي تتعلق بالطلبة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)

استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات بعد المعوقات التي تتعلق بالطلبة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣	ضعف التعلم الذاتي لدى الطلاب عائق يحول دون تحقيق الأنشطة التعليمية لأهدافها	٣.٢٠	٠.٧٩	١
٦	عدم تلقى الطلاب الخبرات التدريبية على المهام الأدائية بصورة كافية يشكل عائق في انجازها بشكل مقبول	٣.١٢	٠.٦٧	٢
١	يلجأ بعض الطلاب لجهات خارجية لانجاز بعض المهام الأدائية المكلفين بها من قبل أستاذ المقرر	٣.١١	٠.٧٤	٣
٤	قلة تعود الطلاب على العمل التعاوني يشكل عاتق في انجاز بعض الأنشطة الجماعية المرتبطة بالمقرر	٣.٠٥	٠.٦٦	٤
٢	الطلاب يمارسون ضغوطا للحصول علي علامات لا يستحقونها.	٢.٩٩	٠.٩٣	٥
٥	ضعف الإلمام والدراية الجيدة بطبيعة وضوابط المهام الأدائية من جانب الطلبة يشكل عائق في إتمامها بالصورة المقبولة	٢.٨٩	٠.٧٠	٦
١٢	نقص امتلاك بعض الطلاب لمهارات استخدام الحاسوب والبحث عن المعلومات بالشبكة العنكوتية تؤثر بالسلب على الأنشطة المرتبطة بضرورة استخدامه لها	٢.٦٩	٠.٨٤	٧
١١	عدم امتلاك بعض الطلاب للتقنيات الحديثة المتمثلة في الحاسوب والشبكة العنكبوتية تؤثر بالسلب على الأنشطة المرتبطة بضرورة استخدامهم لها	٢.٦٢	٠.٩٥	٨
المتوسط الوزني للبعد (متوسط المتوسطات)				**٢.٩٦**

من خلال النتائج الموضحة بالجدول السابق يتضح أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقين على وجود معوقات تتعلق بالطلبة تحول دون استخدام أساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم أداء الطلبة بمتوسط وزني (٢.٩٦ من ٤) وهو متوسط ينتمي إلى الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢.٥١ إلى ٣.٢٥) وهى الفئة التي تشير إلى خيار " موافق " على هذا البعد من أبعاد المقياس. كما ويتضح من نفس النتائج أن هناك تفاوت طفيف في موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المعوقات التي تتعلق بالطلبة وتحول دون استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على المعوقات التي تتعلق بالطلبة بين (٢.٦٢ إلى ٣.٢٠) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى (موافق) على فقرات هذا البعد لأداة الدراسة مما يوضح موافقة

عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المعوقات التي تتعلق بالطلبة وتعوق فاعلية استخدام اساليب التقويم الحقيقي . كما يتضح من النتائج السابقة أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقين على أن هناك ثمانية معوقات من المعوقات التي تتعلق بالطلبة تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة أبرزها تتمثل في العبارات أرقام (٣ ، ٦ ، ١ ، ٤ ، ٢ ، ٥ ، ١٢ ، ١١) والمرتبة تنازليا حسب موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس عليها حيث جاءت العبارة رقم (٣) وهي" ضعف التعلم الذاتي لدى الطلاب عائق يحول دون تحقيق الأنشطة التعليمية لأهدافها " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٢٠ من٤). بينما جاءت العبارة رقم (١١) وهي " عدم امتلاك بعض الطلاب للتقنيات الحديثة المتمثلة في الحاسوب والشبكة العنكبوتية تؤثر بالسلب على الأنشطة المرتبطة بضرورة استخدامهم لها " بالمرتبة الأخيرة من حيث الموافقة.

ويبدو من هذه النتائج أن ضعف التعلم الذاتي لدى الطلبة أحد اهم الأسباب التي تعوق استخدام أساليب التقويم الحقيقي بصورة فعالة حيث أشارت دراستي (الأشقر ٢٠١٠) (فلمبان ، ٢٠١٠) إلى أن من بين معوقات استخدام التقويم الحقيقي هو ضعف مهارات التعليم والتعلم لدى الطلاب بما يؤثر بالطبع على قدرتهم على التعلم الذاتي، كما يبدو كذلك أن كثرة عدد الطلبة بالشعب يشكل عائق آخر لايقل أهمية عن العائق السابق وهذا ما أشارت إليه أيضا دراستي(الأشقر ٢٠١٠) (فلمبان ، ٢٠١٠) وترى الباحثة أن هذا العائق يبدو أمرا منطقيا نظرا لأن كثرة عدد الطلبة بالشعب مع تكليفهم بالأنشطة والمهام التعليمية من شأنه أن يُضعف متابعة عضو هيئة التدريس للطلبة وبما يؤثر على استخدام أساليب التقويم الحقيقي بصورة فعالة، كما يبدو أيضا من خلال استقراء النتائج السابقة أن عدم وعي الطالب بأهمية التقويم الحقيقي وطبيعة هذا التقويم ومتطلباته يشكل عائقا إضافيا حيث أشارت دراسة (فلمبان ، ٢٠١٠) أن قصور وعي الطلبة وأولياء أمورهم يشكل عائقا آخر أمام تحقيق التقويم الحقيقي بصورة اكثر فعالية. وبالتالي فإن الطالب يمكن أن يشكل عائقا رئيسا من عوائق استخدام أساليب واستراتيجيات التقويم الحقيقي من جانب عضو هيئة التدريس وهذا ما تأكد أيضا من خلال نتائج دراسة (الثوابية و السعودي ،٢٠١٦) وكذلك دراسة (Abd Azis K., et. al. ,2018) إلى أن المعلمين يُحملون الطلبة المسئولية في عدم استخدام التقويم الحقيقي بصورة فعالة مما يؤدي إلى ضعف استخدامهم له وكذلك عدم وعي الطلبة بمتطلبات التقويم الحقيقي.كما أكدت هذه النتائج دراسة ,(Yueh-Min ,et. Al., 2018) التي أظهرت ضعف مهارات التقويم الحقيقي لدى كل من الطالب والمعلم وقد دعت إلى ضرورة أن يركز الطلاب والأساتذة بشكل أساسي على أنشطة التعلم الحقيقي ، واستراتيجيات التعلم ، والتدريب على المهارات.

ثانيا: معوقات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس

للتعرف على المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وتعوق استخدام أساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم أداء الطلبة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات بُعد المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات بعد المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٤	ضعف متابعة عضو هيئة التدريس للأنشطة التعليمية المكلف بها الطلاب والمرتبطة بالمقرر نظرا لكثرة عدد طلاب الشعب	٣.٤٥	٠.٧٥	١
٢١	أساليب وطرق التقويم الحقيقي تحتاج إلى مزيد من بذل الجهد والوقت من جانب عضو هيئة التدريس بما يؤثر على إنتاجه ونشاطه العلمي	٣.٣٤	٠.٧٩	٢
١٥	ضعف امتلاك بعض أعضاء هيئة التدريس لمهارات التقويم الحقيقي ينعكس سلبا على ممارساته التقويمية	٣.٠٥	٠.٦٨	٣
١٣	كثرة الأعباء التدريسية والوظيفية قد تشكل عائق يحول دون ممارسته للأنشطة التقويمية بالصورة المقبولة	٣	٠.٨٠	٤
٢٠	بعض أعضاء هيئة التدريس يكون ولائهم للطرق التقويمية التقليدية ويقاومون تغييرها واستبدالها بطرق أكثر حداثة	٣.٠٣	٠.٧١	٥
١٩	بعض أعضاء هيئة التدريس يفتقرون إلى المهارات الخاصة باستخدام التقويم الحقيقي لأداء الطلاب	٢.٨٨	٠.٧٨	٦
٢٤	الطريقة التدريسية التي يعتمد عليها أعضاء هيئة التدريس في العملية التدريسية تحول دون استخدامهم لأنماط الاختبارات	٢.٨٧	٠.٧٧	٧
٢٥	يستخدم عضو هيئة التدريس أساليب التقويم من أجل وضع العلامات التقويمية فقط وليس لأغراض تشخيصية أو أغراض تعليمية	٢.٨٢	٠.٨٨	٨
١٨	تدريس عضو الهيئة لبعض الطلاب بمقررات سابقة قد يشكل انطباعات ذاتية قد تؤثر في تقويمه الحقيقي الموضوعي لأدائهم	٢.٦٧	٠.٨٨	٩
١٧	تخوف بعض أعضاء هيئة التدريس من شكاوي بعض الطلاب يؤدي بهم إلى التساهل في ممارساتهم التقويمية	٢.٥٢	٠.٨٥	١٠
١٠	خشية عضو هية التدريس من التقويم السلبي لأدائه من جانب الطلاب تنعكس سلبا على التقويم الحقيقي لأداء الطالب	٢.٢٤	٠.٨٧	١١
	المتوسط الوزني للبعد (متوسط المتوسطات)			٢.٩٠

من خلال النتائج الموضحة بالجدول السابق يتضح أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقين بشكل عام على وجود معوقات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس تحول دون استخدام أساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة بمتوسط وزني (٢.٩٠ من ٤) وهو متوسط ينتمي إلى الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢.٥١ إلى ٣.٢٥) وهى الفئة التي

تشير إلى خيار " موافق " على هذا البعد من ابعاد المقياس. كما ويتضح من نفس النتائج أن هناك تفاوت طفيف في موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المعوقات التي تتعلق بالطلبة وتحول دون استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على المعوقات التي تتعلق بالطلبة بين (٢.٢٤ إلى ٣.٤٥) وهي متوسطات تقع في الفئات (الثانية والثالثة والرابعة) من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى (غير موافق ، موافق ، موافق بشدة) على فقرات هذا البعد لأداة الدراسة مما يوضح موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على غالبية المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وتعوق فاعلية استخدام اساليب التقويم الحقيقي . كما يتضح من النتائج السابقة أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقين بشدة على إثنان من المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس والتي تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم أداء الطلبة والمتضمنان بالفقرتان رقمي (١٤ ، ٢١) ، كما اتضح موافقة عينة أعضاء هيئة التدريس على ثمانية من المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس والتي تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم أداء الطلبة وهي متضمنة بالفقرات أرقام (١٥ ، ١٣ ، ٢٠ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ١٨ ، ١٧) بينما لم توافق عينة أعضاء هيئة التدريس على المعوق المتضمن بالفقرة رقم (١٠) بمتوسط (٢.٢٤ من ٤) كما يتضح من النتائج السابقة أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقين بشكل عام على أن هناك (١٠) معوقات من جملة (١١) من المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس المدرجة تحت هذا البعد والتي تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة أبرزها تتمثل في العبارات أرقام (١٤ ، ٢١ ، ١٥ ، ١٣ ، ٢٠ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ١٨ ، ١٧) والمرتبة تنازليا حسب موافقة عينة الدراسة من اعضاء هيئة التدريس عليها حيث جاءت العبارة رقم (١٤) وهي" ضعف متابعة عضو هيئة التدريس للأنشطة التعليمية المكلف بها الطلاب والمرتبطة بالمقرر نظرا لكثرة عدد طلاب الشعب " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس عليها بمتوسط (٣.٤٥ من٤). بينما جاءت العبارة رقم (١٧) بمتوسط (٢.٥٢ من ٤) وهي " تخوف بعض أعضاء هيئة التدريس من شكاوي بعض الطلاب يؤدي بهم إلى التساهل في ممارساته التقويمية " بالمرتبة الأخيرة من حيث الموافقة.

وقد تبين من النتائج السابقة موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس من خلال وجهة نظرهم بأن أعضاء هيئة التدريس يمثلون عائقا من عوائق الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي ، وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة نفس النتيجة فلقد أشارت دراسات (أبو شعيرة ، ٢٠١٠ ؛ metin, ozmen,2011 ؛ الثوابية ، السعودي ، ٢٠١٦ ؛ يوسف ، ٢٠١٨ ، Abd Azis K., et. al. ,2018) بأن أعضاء هيئة التدريس قد يشكلون عائقا من عوائق استخدام أساليب التقويم الحقيقي ، فقد يفتقد عضو هيئة التدريس إلى التدريب الذي يمكنه من الاستخدام الفعال لأساليب التقويم الحقيقي ، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Yueh-Min ,et. Al., 2018) التي أظهرت ضعف مهارات التقويم الحقيقي لدى كل من الطالب والمعلم وقد دعت إلى ضرورة أن يركز كلا من الطلاب والأساتذة بشكل أساسي على أنشطة التعلم الحقيقي ، واستراتيجيات التعلم ، والتدريب على المهارات.

ويبدو أيضا أن بعض المعلمين يرون عدم جدوى استخدام هذا النوع من التقويم ، كما أن هناك معوقات أخرى تتصل بعضو هيئة التدريس تتمثل في كثرة الأعباء والمسئوليات الأكاديمية الملقاه على عاتقه وتحول دون الاستخدام الفعال لهذا النوع من التقويم ، كما أن بعض المعلمين يحملون الطلبة المسئولية في ضعف توظيفهم للتقويم الحقيقي ، كما يبدو من خلال النتائج السابقة أن نقص الوعي المعرفي للمعلم بالتقويم الحقيقي بالإضافة إلى نقص مهاراته في توظيف التقويم الحقيقي يشكل عائق آخر في الاستخدام الفعال لهذا النوع من التقويم وهذا ما أشارت إليه دراسة (يوسف ، ٢٠١٨) كما يتضح من نفس النتائج السابقة عدم موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على العائق الوارد بالفقرة رقم (١٠) والذي ينص على " خشية عضو هيئة التدريس من التقويم السلبي لأدائه من جانب الطلاب تنعكس سلبا على التقويم الحقيقي لأداء الطالب " وقد تفسر هذه النتيجة بأن هذا العائق يتصل بالنواحي

الشخصية والأخلاقية والمنظومة القيمية لأعضاء هيئة التدريس كما يرتبط بالموضوعية التي تراعي عند تقويم أداء الطالب ، وحيث أنه من معايير التقويم الحقيقي موضوعية تقويم أداء الطالب التي تؤدي في النهاية إلى التقدير الحقيقي والواقعي الذي يعكس الأداء الفعلي للطالب من خلال تنوع أدوات التقويم وتنوع الأنشطة التقويمية التي تعطي الطالب ما يستحقه من تقيمات دون أن ينتقص من حق الطالب ودون تحيز أو مجاملات فإن عضو هيئة التدريس لايخشى من التقييمات السلبية لأدائه من جانب الطالب.

ثالثا: معوقات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية

للتعرف على المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات بعد المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)

استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات بعد المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٧	تكليف الطالب في أكثر من مقرر دراسي بمهام أدائية تثقل كاهلة بأعباء لا تمكنه من إتمام هذه المهام بالصورة المقبولة	٣.٠٣	٠.٨٧	١
٨	كثرة الإجراءات التقويمية تجعل الطالب في حالة من التوتر والقلق النفسي التي تنعكس بالسلب على أدائه في المواقف الاختيارية	٢.٩١	٠.٩١	٢
٩	الدرجات المخصصة للمهام الأدائية لا توازي الجهد المبذول في إنجازها من جانب الطالب	٢.٩١	٠.٩٤	٣
١٦	تؤثر بعض الضغوط الاجتماعية الخارجية على جدية وصدق الممارسات التقويمية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس تجاه بعض الطلاب	٢.٨٢	٠.٩٧	٤
٢٣	عدم وجود أجازه كافية قبل بدء الاختبارات النهائية قد يحول دون استعداد وتهيئة الطلاب لخوض الاختبارات	٢.٦٠	٠.٩١	٥
٢٢	النظام المعمول به حاليا في توزيع الدرجات التقويمية بين الأنشطة التعليمية والاختبارات التحريرية يؤثر سلبا على التقويم الحقيقي لأداء الطالب	٢.٥٩	٠.٨٦	٦
	المتوسط الوزني للبعد (متوسط المتوسطات)			٢.٨١

من خلال النتائج الموضحة بالجدول السابق يتضح أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقين على وجود معوقات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تحول دون استخدام أساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم أداء الطلبة بمتوسط وزني (٢.٨١ من ٤) وهو متوسط ينتمي إلى الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢.٥١ إلى ٣.٢٥) وهى الفئة التي تشير إلى خيار " موافق " على هذا البعد من ابعاد المقياس. كما ويتضح من نفس النتائج أن هناك تفاوت طفيف في موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المعوقات التي تتعلق

بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتحول دون استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية بين (٢.٥٩ إلى ٣.٠٣) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى (موافق) على فقرات هذا البعد لأداة الدراسة مما يوضح موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتعوق فاعلية استخدام اساليب التقويم الحقيقي .كما يتضح من النتائج السابقة أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقين على أن هناك ستة معوقات من المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة أبرزها تتمثل في العبارات أرقام (٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٦ ، ٢٣ ، ٢٢) والمرتبة تنازليا حسب موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس عليها حيث جاءت العبارة رقم (٧) وهى" تكليف الطالب في أكثر من مقرر دراسي بمهام أدائية تثقل كاهلة بأعباء لا تمكنه من إتمام هذه المهام بالصورة المقبولة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٠٣ من٤). بينما جاءت العبارة رقم (٢٢) وهي " النظام المعمول به حاليا في توزيع الدرجات التقويمية بين الأنشطة التعليمية والاختبارات التحريرية يؤثر سلبا على التقويم الحقيقي لأداء الطالب " بالمرتبة الأخيرة من حيث الموافقة.

ويتبين للباحثة من خلال النتائج السابقة وجود عوائق تتعلق بالأنظمة التعليمية وتحول دون استخدام ممارسات التقويم الحقيقي بصورة أكثر فاعلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، حيث تتصدر هذه العوائق النظم التقويمية التي تكلف الطالب مهام أدائية في مقررات متعددة يلي ذلك كثرة الإجراءات التقويمية في أكثر من مقرر دراسي وهذا من شأنه أن يثقل كاهله وتؤثر بشكل سلبي على أدائه، ثم يأتي بعد ذلك العوائق التي تتصل بالنظم المعمول بها في توزيع الدرجات على المهام التقويمية بصورة لا توازي الجهد المبذول من جانب الطالب وقد تعطي صورة غير صادقة وغير موضوعية عن المستوى الواقعي والفعلي لأداء الطالب مما يستوجب ضرورة وجود برامج تدريبية قد تساعد الطالب وعضو هيئة التدريس على السواء فقد تساهم تلك البرامج في تزويد كلاهما بالخبرات اللازمة لاستخدام أساليب التقويم الحقيقي بشكل أكثر فاعلية، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل دراسة (أبو شعيرة ، ٢٠١٠) التي توصلت إلى أن هناك مشكلات تواجه التقويم الحقيقي مثل نقص البرامج التدريبية التي تستهدف استخدام هذا النوع من أساليب التقويم، مما يؤدي إلى افتقار عضو هيئة التدريس للخبرات الكافية وقلة مهاراته في استخدام الممارسات المختلفة للتقويم الحقيقي بشكل فعال مما قد يشكل أيضا عائقا آخر يحول دون استخدام هذا النوع من التقويم وبالتالي يلجأ عضو هيئة التدريس إلى الاعتماد على الاختبارات التحصيلية وحدها لتقويم أداء الطالب وهذا ما أشارت إليه دراسة (الهيثم ،٢٠١٠ ; Metin & Ozmen,2011 ؛ سماكي ، ٢٠١٤ ؛ الثوابية و السعودي ، ٢٠١٦ ; Abd Azis K., et. al. ,2018) ومن المعوقات الأخرى التي تحول دون استخدام ممارسات التقويم الحقيقي الفعال معارضة إدارة بعض المؤسسات التعليمية والطاقم التعليمي بها لقبول طرق تقويم بديلة عن الطرق التقليدية (Galceran, Petruccelli & Hatzopoulos,2007) كما يتضح من النتائج السابقة أن موافقة أفراد العينة من اعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم على المعوقات الخاصة بالأبعاد الثلاثة جاءت وفقا للترتيب التنازلي التالي:

١- البعد الأول والمتمثل في المعوقات التي تتعلق بالطلبة. بمتوسط وزني قدره (٢.٩٦)
٢- البعد الثاني والمتمثل في المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس. بمتوسط وزني قدره (٢.٩٠)
٣- البعد الثالث والمتمثل في المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية. بمتوسط وزني قدره (٢.٨١)

ويبدو من الترتيب السابق أن المعوقات المرتبطة بالطلبة تأتي بالمرتبة الأولى وهذه النتيجة جاءت بشكل لايتسق مع دراسة (الثوابية ، السعودي ، ٢٠١٦) التي أشارت ان

المعوقات المتعلقة بالطلبة جاءت بالمرتبة الأخيرة من وجهة نظر المعلم ، بينما أشارت نفس الدراسة بان المعوقات المتعلقة بالأنظمة جاءت بالمرتبة الأولى تليها المعوقات المتعلقة بالمعلم وقد تفسر هذه النتيجة باختلاف طبيعة المرحلة التي أجريت عليها الدراسة فقد لا يلقى على الطالب المدرسي نفس الأعباء والممارسات التي تُلقى على عاتق الطالب الجامعي والمستهدف بالدراسة الحالية.

ب- النتائج الخاصة بالمعوقات من وجهة نظر الطلبة :

أولاً: معوقات تتعلق بالطلبة

للتعرف على المعوقات التي تتعلق بالطلبة وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة من الطلبة على عبارات بعد المعوقات التي تتعلق بالطلبة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)

استجابات مفردات عينة الدراسة من الطلبة على عبارات بُعد المعوقات التي تتعلق بالطلبة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٥	ضعف الإلمام والدراية الجيدة بطبيعة وضوابط المهام الأدائية من جانب الطلاب يشكل عائق في إتمامها بالصورة المقبولة	٣.٢٤	٠.٧٤	١
٦	عدم تلقى الطلاب الخبرات التدريبية على المهام الأدائية بصورة كافية يشكل عائق في انجازها بشكل مقبول	٣.٢٣	٠.٦٩	٢
٤	قلة تعود الطلاب على العمل التعاوني يشكل عائق في انجاز بعض الأنشطة الجماعية المرتبطة بالمقرر	٣.٢٢	٠.٧٣	٣
١٢	نقص امتلاك بعض الطلاب لمهارات استخدام الحاسوب والبحث عن المعلومات بالشبكة العنكوتية تؤثر بالسلب على الأنشطة المرتبطة بضرورة استخدامه لها	٣.٢٠	٠.٧٦	٤
١١	عدم امتلاك بعض الطلاب للتقنيات الحديثة المتمثلة في الحاسوب والشبكة العنكبوتية تؤثر بالسلب على الأنشطة المرتبطة بصورة استخدامه لها	٣.١٠	٠.٩٠	٥
٣	ضعف التعلم الذاتي لدى الطلاب عائق يحول دون تحقيق الأنشطة التعليمية لأهدافها	٣.٠٦	٠.٦٦	٦
١	يلجأ بعض الطلاب لجهات خارجية لانجاز بعض المهام الأدائية المكلفين بها من قبل أستاذ المقرر	٢.٨٠	٠.٧٩	٧
٢	الطلاب يمارسون ضغوطا للحصول علي علامات لا يستحقونها	٢.٦٥	٠.٩١	٨
	المتوسط الوزني للبعد (متوسط المتوسطات)			٣.٠٦

من خلال النتائج الموضحة بالجدول السابق يتضح أن عينة الدراسة من الطلبة موافقين على وجود معوقات تتعلق بالطلبة تحول دون فعالية استخدام أساليب التقويم الحقيقي بمتوسط وزني (٣.٠٦ من ٤) وهو متوسط ينتمي إلى الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢.٥١ إلى ٣.٢٥) وهى الفئة التي تشير إلى خيار " موافق " على هذا البعد من ابعاد

المقياس. كما ويتضح من نفس النتائج أن هناك تفاوت طفيف في موافقة عينة الدراسة من الطلبة على المعوقات التي تتعلق بالطلبة وتحول دون فاعلية استخدام اساليب التقويم الحقيقي حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على تلك المعوقات بين (٢.٦٥ إلى ٣.٢٤) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى (موافق) على فقرات هذا البعد لأداة الدراسة مما يوضح موافقة عينة الدراسة من الطلبة على المعوقات التي تتعلق بالطلبة وتعوق فاعلية استخدام اساليب التقويم الحقيقي.كما يتضح من النتائج السابقة أن عينة الدراسة من الطلبة موافقين على أن هناك ثمانية معوقات من المعوقات التي تتعلق بالطلبة تعيق فاعلية استخدام اساليب التقويم الحقيقي أبرزها تتمثل في العبارات أرقام (٥ ، ٦ ، ٤ ، ١٢ ، ١١ ، ٣ ، ١ ، ٢) والمرتبة تنازليا حسب موافقة عينة الدراسة من الطلبة عليها حيث جاءت العبارة رقم (٥) وهى" ضعف الإلمام والدراية الجيدة بطبيعة وضوابط المهام الأدائية من جانب الطلاب يشكل عائق في إتمامها بالصورة المقبولة " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بمتوسطٍ (٣.٢٤ من٤). بينما جاءت العبارة رقم (٢) بمتوسط (٢.٦٥ من ٤) وهي " الطلاب يمارسون ضغوطا للحصول علي علامات لا يستحقونها " بالمرتبة الأخيرة من حيث الموافقة.

و يبدو من هذه النتائج أن ضعف التعلم الذاتي لدى الطلبة وعدم إلمامهم ودرايتهم بطبيعة المهام الأدائية وعدم اكتسابهم للخبرات التدريبية وضعف مهارات الحاسوب لديهم قد يعود إلى وجود نقص في البرامج والدورات التدريبية التي يمكن أن تساهم في تزيد الطلبة بالخبرات الكافية والإلمام الجيد بمهام وضوابط ممارسة الأنشطة الخاصة بالتقويم الحقيقي بشكل فعال وبالتالي فإن افتقار الطلاب للإلمام بهذه الضوابط والخبرات يمثل سببا من اهم الأسباب الخاصة بالتعليم والتعلم التي تعوق استخدام أساليب التقويم الحقيقي بصورة فعالة وهذا ما أشارت إليه دراستي (الأشقر ٢٠١٠) (فلمبان ، ٢٠١٠) بأن من بين معوقات استخدام التقويم الحقيقي هو ضعف مهارات التعليم والتعلم لدى الطلاب بما يؤثر بالطبع على قدرتهم على التعلم الذاتي، كما يبدو كذلك أن كثرة تكليفات الطالب بالقيام بالأنشطة والمهام الأدائية بالإضافة إلى كثرة عدد الطلاب يشكل عائق آخر لايقل أهمية عن العائق السابق وهذا ما أشارت إليه أيضا دراستي(الأشقر ٢٠١٠) (فلمبان ، ٢٠١٠) حيث توصلت هاتان الدراستان إلى ان كثرة التكليفات الخاصة بالأنشطة التقويمية الملقاة على عاتق الطالب يكون لها مردود سلبي على أداء الطالب بالإضافة إلى كثرة أعداد الطلاب بالشعب يعيق أستخدام أساليب التقويم الحقيقي من جانب عضو هيئة التدريس وترى الباحثة أن هذا العائق يبدو أمرا منطقيا نظرا لأن كثرة عدد الطلبة بالشعب مع تكليفهم بالأنشطة والمهام التعليمية من شأنه أن يضعف من متابعة عضو هيئة التدريس للطلبة ومما يؤثر على استخدام أساليب التقويم الحقيقي بصورة فعالة، كما قد يكون له أيضا أثار سلبية على كفاية التغذية الراجعة التي يمكن أن يتلقاها الطالب بعناية أثناء النشاط التقويمي ، كما يبدو أيضا من خلال النتائج السابقة أن قصور وعي الطالب بأهمية التقويم الحقيقي وطبيعة هذا التقويم ومتطلباته يشكل عائقا إضافيا فقد أشارت إليه كذلك دراسة (فلمبان ، ٢٠١٠) التي أشارت إلى أن قصور وعي الطلبة وأولياء أمورهم يشكل عائقا أمام تحقيق فعالية التقويم الحقيقي. وبالتالي فإن الطالب يمكن ان يشكل عائق رئيس من عوائق استخدام أساليب واستراتيجيات التقويم الحقيقي من جانب عضو هيئة التدريس وهذا ما تأكد أيضا من خلال نتائج دراسة (الثوابية و السعودي ،٢٠١٦) وكذلك دراسة (Abd Azis K., et. al. ,2018)حيث توصلت هاتين الدراستين أن معظم المعلمين يُحملون الطلبة المسئولية في عدم استخدام التقويم الحقيقي بصورة فعالة مما يؤدي إلى ضعف استخدامهم له وكذلك عدم وعي الطلبة بمتطلبات التقويم الحقيقي.

ثانيا: معوقات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس

للتعرف على المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة من الطلبة على عبارات بعد المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨)
استجابات مفردات عينة الدراسة من الطلبة على عبارات بعد المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٣	كثرة الأعباء التدريسية والوظيفية قد تشكل عائق يحول دون ممارسته للأنشطة التقويمية بالصورة المقبولة	٣.٢٤	٠.٧٢	١
١٤	ضعف متابعة عضو هيئة التدريس للأنشطة التعليمية المكلف بها الطلاب والمرتبطة بالمقرر نظرا لكثرة عدد طلاب الشعب	٣.١٥	٠.٨٦	٢
٢١	أساليب وطرق التقويم الحقيقي تحتاج إلى مزيد من بذل الجهد والوقت من جانب عضو هيئة التدريس بما يؤثر على إنتاجه ونشاطه العلمي	٣.١٣	٠.٧٢	٣
١٥	ضعف امتلاك بعض أعضاء هيئة التدريس لمهارات التقويم الحقيقي ينعكس سلبا على ممارساته التقويمية	٣.١٢	٠.٧٩	٤
١٩	بعض أعضاء هيئة التدريس يفتقرون إلى المهارات الخاصة باستخدام التقويم الحقيقي لأداء الطلاب	٢.٩٩	٠.٧٧	٥
٢٠	بعض أعضاء هيئة التدريس يكون ولائهم للطرق التقويمية ويقاومون تغييرها واستبدالها بطرق أكثر حداثة	٢.٩٨	٠.٧٥	٦
١٨	تدريس عضو هيئة التدريس لبعض الطلاب بمقررات سابقة قد يشكل انطباعات ذاتية قد تؤثر في تقويمه الحقيقي الموضوعي لأدائهم	٢.٩١	٠.٨٦	٧
٢٤	الطريقة التدريسية التي يعتمد عليها أعضاء هيئة التدريس في العملية التدريسية تحول دون استخدامهم لأنماط الاختبارات	٢.٨٥	٠.٧٥	٨
٢٥	يستخدم عضو هيئة التدريس أساليب التقويم من أجل وضع العلامات التقويمية فقط وليس لأغراض تشخيصية او أغراض تعليمية.	٢.٧٧	٠.٨١	٩
١٠	خشية عضو هيئة التدريس من التقويم السلبي لأدائه من جانب الطلاب تنعكس سلبا على التقويم الحقيقي لأداء الطالب.	٢.٧٢	٠.٧٥	١٠
١٧	تخوف بعض أعضاء هيئة التدريس من شكاوى بعض الطلاب يؤدي بهم إلى التساهل في ممارساتهم التقويمية.	٢.٤٤	٠.٨١	١١
	المتوسط الوزني للبعد (متوسط المتوسطات)			٢.٩٤

من خلال النتائج الموضحة بالجدول السابق يتضح أن عينة الدراسة من الطلبة موافقين بشكل عام على وجود معوقات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس تحول دون استخدام أساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة بمتوسط وزني (٢.٩٤ من ٤) وهو متوسط ينتمي إلى الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي الذي يمتد من (٢.٥١ إلى ٣.٢٥) وهى الفئة التي تشير إلى خيار "

موافق " على هذا البعد من ابعاد المقياس. كما ويتضح من نفس النتائج أن هناك تفاوت طفيف في موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المعوقات التي تتعلق بالطلبة وتحول دون الاستخدام الفعال لأساليب التقويم الحقيقي حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على المعوقات التي تتعلق بالطلبة بين (٢.٤٤ إلى ٣.٢٤) وهي متوسطات تقع في الفئتين (الثانية والثالثة) من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى (غير موافق ، موافق) على فقرات هذا البعد لأداة الدراسة مما يوضح موافقة عينة الدراسة من الطلبة على غالبية المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وتعوق فاعلية استخدام اساليب التقويم الحقيقي .كما يتضح من النتائج السابقة أن عينة الدراسة من الطلبة موافقين على عشرة من المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس والتي تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة وهي متضمنة بالفقرات أرقام (١٣ ، ١٤ ، ٢١ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٠ ، ١٨ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ١٠) بينما لم توافق عينة الطلبة على المعوق المتضمن بالفقرة رقم (١٧) ،كما يتضح من النتائج السابقة أن عينة الدراسة من الطلبة موافقين بشكل عام على أن هناك (١٠) معوقات من جملة (١١) من المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس المدرجة تحت هذا البعد والتي تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة أبرزها تتمثل في العبارات أرقام (١٣ ، ١٤ ، ٢١ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٠ ، ١٨ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ١٠) والمرتبة تنازليا حسب موافقة عينة الدراسة من الطلبة عليها حيث جاءت العبارة رقم (١٣) وهى" كثرة الأعباء التدريسية والوظيفية قد تشكل عائق يحول دون ممارسته للأنشطة التقويمية بالصورة المقبولة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس عليها بمتوسط (٣.٢٤ من٤). بينما جاءت العبارة رقم (١٧) بمتوسط (٢.٤٤ من ٤) وهي " تخوف بعض أعضاء هيئة التدريس من شكاوي بعض الطلاب يؤدي بهم إلى التساهل في ممارساته التقويمية " بالمرتبة الأخيرة من حيث الموافقة.

وقد تبين من النتائج السابقة موافقة عينة الدراسة من الطلبة من خلال وجهة نظرهم بأن أعضاء هيئة التدريس يمثلون عائقا من عوائق الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي ، وقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى نفس النتيجة فلقد توصلت دراسات (أبو شعيرة ، ٢٠١٠ ؛ metin, ozmen,2011 ؛ الثوابية ، السعودي ، ٢٠١٦ ؛ يوسف ، ٢٠١٨) إلى أن أعضاء هيئة التدريس قد يشكلون عائقا من عوائق استخدام أساليب التقويم الحقيقي ، فقد يفتقد عضو هيئة التدريس إلى التدريب والإلمام الكافي بالاستراتيجيات والطرق والأساليب التي تمكنه من الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي ، إضافة إلى أن بعض المعلمين يرون عدم جدوى استخدام هذا النوع من التقويم ، كما أن هناك معوقات أخرى تتصل بعضو هيئة التدريس تتمثل في كثرة الأعباء والمسئوليات الأكاديمية الملقاه على عاتقه وتحول دون الاستخدام الفعال لهذا النوع من التقويم ، كما أن بعض المعلمين يحملون الطلبة المسئولية في ضعف توظيفهم للتقويم الحقيقي ، كما يتضح كذلك من خلال النتائج السابقة أن نقص الوعي المعرفي للمعلم بالتقويم الحقيقي بالإضافة إلى نقص مهاراته في توظيف التقويم الحقيقي يشكل عائق آخر في الاستخدام الفعال لهذا النوع من التقويم وهذا ما أشارت إليه دراسة (يوسف ، ٢٠١٨) أيضا

ثالثا: معوقات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية

للتعرف على المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي) بفاعلية في تقويم اداء الطلبة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة من الطلبة على عبارات بعد المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩)
استجابات مفردات عينة الدراسة من الطلبة على عبارات بعد المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٧	تكليف الطالب في أكثر من مقرر دراسي بمهام الأدائية يثقل كاهلة بأعباء لا تمكنه من إتمام هذه المهام بالصورة المقبولة	٣.٥٠	٠.٧٩	١
٨	كثرة الإجراءات التقويمية تجعل الطالب في حالة من التوتر والقلق النفسي التي تنعكس بالسلب على أدائه في المواقف الاختيارية	٣.٣٠	٠.٨٨	٢
٢٣	عدم وجود أجازه كافية قبل بدء الاختبارات النهائية قد يحول دون استعداد وتهيئة الطلاب لخوض الاختبارات	٣.١٧	٠.٩١	٣
٩	الدرجات المخصصة للمهام الأدائية لا توازي الجهد المبذول في إمامها من جانب الطالب	٣.٠٢	٠.٨٨	٤
١٦	تؤثر بعض الضغوط الاجتماعية الخارجية على جدية وصدق الممارسات التقويمية التي يقوم بها عضو الهيئة تجاه بعض الطلاب	٢.٩٦	٠.٧٦	٥
٢٢	النظام المعمول به حاليا في توزيع الدرجات التقويمية بين الأنشطة التعليمية والاختبارات التحريرية يؤثر سلبا على التقويم الحقيقي لأداء الطالب	٢.٨٢	٠.٨٤	٦
	المتوسط الوزني للبعد (متوسط المتوسطات)			٣.١٣

من خلال النتائج الموضحة بالجدول السابق يتضح أن عينة الدراسة من الطلبة موافقين على وجود معوقات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تحول دون استخدام أساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة بمتوسط وزني (٣.١٣ من ٤) وهو متوسط ينتمي إلى الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي الذي يمتد من (٢.٥١ إلى ٣.٢٥) وهى الفئة التي تشير إلى خيار " موافق " على هذا البعد من ابعاد المقياس. كما ويتضح من نفس النتائج أن هناك تفاوت في موافقة عينة الدراسة من الطلبة على المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتحول دون استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية بين (٢.٨٢ إلى ٣.٥٠) وهي متوسطات تقع في الفئتين (الثالثة ، والرابعة) من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى (موافق ، وموافق بشدة) على فقرات هذا البعد لأداة الدراسة مما يوضح موافقة عينة الدراسة من الطلبة بشكل عام على المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتعوق فاعلية استخدام اساليب التقويم الحقيقي .كما يتضح من النتائج السابقة أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقين بشدة على المعوقين المتضمنين بالفقرتين رقمي (٧ ، ٨) كما أن أن هناك موافقة من جانب عينة الطلبة على أربعة معوقات من المعوقات الستة التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية التي تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة أبرزها تتمثل في العبارات أرقام (٢٣ ، ٩ ، ١٦ ، ٢٢) والمرتبة تنازليا حسب موافقة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس عليها ، هذا وقد جاءت العبارة رقم (٧) و هى" تكليف الطالب في أكثر من مقرر دراسي بمهام أدائية تثقل كاهلة بأعباء لا تمكنه من إتمام هذه المهام بالصورة المقبولة " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة عليها

بمتوسط (٣.٥٠ من٤). بينما جاءت العبارة رقم (٢٢) بمتوسط (٢.٨٢ من ٤) وهي " النظام المعمول به حاليا في توزيع الدرجات التقويمية بين الأنشطة التعليمية والاختبارات التحريرية يؤثر سلبا على التقويم الحقيقي لأداء الطالب " بالمرتبة الأخيرة من حيث الموافقة.

ويتبين للباحثة من خلال النتائج السابقة وجود عوائق تتعلق بالأنظمة التعليمية من وجهة نظر الطلبة وتحول دون استخدام ممارسات التقويم الحقيقي بصورة أكثر فاعلية، حيث تتصدر هذه العوائق النظم التقويمية تكلف الطالب بمهام أدائية في مقررات متعددة يلي ذلك كثرة الإجراءات التقويمية في أكثر من مقرر دراسي وهذا من شأنه أن يثقل كاهله وتؤثر بشكل سلبي على أدائه، يلي ذلك عدم وجود أجازة كافية لمراجعة ما تم إنجازه واكتسابه من مادة متعلمة ،ثم يأتي بعد ذلك العوائق التي تتصل بالنظم المعمول بها في توزيع الدرجات على المهام التقويمية بصورة لا توازي الجهد المبذول من جانب الطالب وقد تعطي صورة غير صادقة وغير موضوعية عن المستوى الواقعي الفعلي لأداء الطالب مما يستوجب ضرورة وجود برامج تدريبية من جانب المؤسسة التعليمية وإدراجها ضمن النظام التعليمي فقد تساعد تلك البرامج الطالب وعضو هيئة التدريس على السواء فقد تساهم تلك البرامج في تزويد كلاهما بالخبرات اللازمة لاستخدام أساليب التقويم الحقيقي بشكل أكثر فاعلية، وهذا ما أشارت إليه دراسة (أبو شعيرة ، ٢٠١٠) حيث توصلت إلى أن هناك مشكلات تواجه التقويم الحقيقي مثل نقص البرامج التدريبية التي تستهدف استخدام هذا النوع من أساليب التقويم، مما يؤدي إلى عدم إلمام عضو هيئة التدريس بالخبرات الكافية وضعف مهاراته في استخدام الممارسات المختلفة للتقويم الحقيقي بشكل فعال مما قد يشكل عائقا آخر يحول دون استخدام هذا النوع من التقويم وبالتالي يلجأ عضو هيئة التدريس إلى الاعتماد على الاختبارات التحصيلية فقط لتقويم أداء الطالب وهذا ما أشارت إليه دراسات (الهيثم ،٢٠١٠ ؛ Metin & Ozmen,2011 ؛ سماكي ، ٢٠١٤ ؛ الثوابية و السعودي ، ٢٠١٦) ومن المعوقات الأخرى التي قد تحول دون استخدام ممارسات التقويم الحقيقي الفعال معارضة إدارة بعض المؤسسات التعليمية والطاقم التعليمي بها لقبول طرق تقويم بديلة عن الطرق التقليدية (Galceran, Petruccelli & Hatzopoulos,2007) كما يتضح من النتائج السابقة أن موافقة أفراد العينة من الطلبة من وجهة نظرهم على المعوقات الخاصة بالأبعاد الثلاثة جاءت وفقا للترتيب التنازلي التالي:

١- البعد الثالث والمتمثل في المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية. بمتوسط وزني قدره (٣.١٣)
٢- البعد الأول والمتمثل في المعوقات التي تتعلق بالطلبة. بمتوسط وزني قدره (٣.٠٦)
٣- البعد الثاني والمتمثل في المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس. بمتوسط وزني قدره (٢.٩٤)

ويبدو من الترتيب السابق أن المعوقات المرتبطة بالنظم التعليمية تأتي بالمرتبة الأولى وهذه النتيجة جاءت بصورة تتسق مع دراسة (الثوابية ، السعودي ، ٢٠١٦) ، بينما أشارت نفس الدراسة بان المعوقات المتعلقة باستخدام التقويم الحقيقي المتعلقة بالطلبة جاءت بالمرتبة الثانية اما المعوقات المتعلقة بعضو هيئة التدريس فقد جاءت نتائج الدراسة الحالية على العكس من دراسة(الثوابية ، السعودي ، ٢٠١٦) حيث جاءت المعوقات الخاصة بعضو هيئة التدريس للدراسة الحالية بالمرتبة الأخيرة وقد تفسر هذه النتيجة باختلاف طبيعة المرحلة التي أجريت عليها الدراسة فقد يخشى طلاب المرحلة الجامعية من تقويم أداء أساتذتهم كنواحي أدبية واجتماعية وقيميه.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني

لقد أسفرت النتائج الخاصة بالسؤال الثاني الذي ينص على : هل تختلف المعوقات التي تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة باختلاف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة ؟ عن ما يلي:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة تم استخدام اختبار " ت : Independent Sample T-test " وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار " ت " للفروق بين استجابات استجابات كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة

أبعاد المقياس	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعوقات التي تتعلق بالطلبة	أعضاء هيئة التدريس	١٤٨	٢٣.٧	٣.٦	٢.٧	٠.٠٠٧
	الطلبة	٧٩٦	٢٤.٥	٢.٩		
المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	أعضاء هيئة التدريس	١٤٨	٣١.٩	٥.١	٠.٩١	٠.٣٧
	الطلبة	٧٩٦	٣٢.٣	٤.٤		
المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية	أعضاء هيئة التدريس	١٤٨	١٦.٩	٣.٥	٧.٥	٠.٠٠
	الطلبة	٧٩٦	١٩.١	٢.٨		
المقياس ككل	أعضاء هيئة التدريس	١٤٨	٧٢.٤	٩.٦	٤.٢	٠.٠٠
	الطلبة	٧٩٦	٧٦	٨.٣		

❖❖دالة عند مستوي ٠.٠١ ❖ دالة عند مستوي ٠.٠٥

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين استجابات اعضاء هيئة التدريس واستجابات الطلبة حول المعوقات التي تتعلق بالطلبة لصالح الطلبة. بينما يتضح من خلال نفس النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية لصالح الطلبة. كما وجدت فروق دالة إحصائا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين استجابات أعضاء الهيئة التدريسة والطلبة على الدرجة الكلية للمقياس في صالح الطلبة.

وقد تفسر الباحثة الفرق الدال بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة والتي جاءت في صالح الطلبة فيما يتعلق بالبعد الأول من المقياس الذي يفيد بوجود عوائق لاستخدام التقويم الحقيقي الفعال مرتبطة بالطالب ، بأن الطلبة قد لا يمتلكون الخبرات الكافية والضوابط الخاصة باساليب واستراتيجيات التقويم الحقيقي وقد لا يمتلكون الوعي الكافي بالتقويم الحقيقي وأساليبه قد تمثل هذه العوامل مجتمعة الأسباب التي أدت إلى تشكيل هذه الرؤية عن أنفسهم بأنهم طرف يمثل أحد عوائق استخدام التقويم الحقيقي الفعال إذا ما قورنت بوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه الطلبة كعائق من عوائق استخدام التقويم الحقيقي، وهذه النتيجة تتسق مع ما توصلت إليه دراسة (فلمبان،٢٠١٠) التي أفادت بقصور في وعي الطلبة وكذلك أولياء أمورهم بالتقويم الحقيقي وأساليبة وهذا ما أشارت إليه دراسة (الأشقر ٢٠١٠) أيضا بأن من بين معوقات استخدام التقويم الحقيقي هو ضعف مهارات التعليم والتعلم لدى الطلاب بما يؤثر بالطبع على قدرتهم على التعلم الذاتي، وبالتالي فإن رؤية الطالب بانه قد يكون عائقا من عوائق استخدام التقويم الحقيقي يبدو منطقيا لعدم امتلاكه للقدرات والخبرات والمهارات التي تمكنه من التفاعل الجيد مع أساليب وطرائق التقويم الحقيقي. كما يتبين كذلك من النتائج السابقة وجود فرق دال بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة والتي جاءت في صالح الطلبة فيما يتعلق بالبعد الثالث من المقياس الذي يفيد بوجود عوائق لاستخدام التقويم الحقيقي الفعال مرتبطة بالأنظمة التعليمية يبدو امرا منطقيا نظرا لوجود بعض المشكلات التي يرى الطالب أنها مرتبطة بالأنظمة التعليمية وتشكل عوائق أمام

الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي مثل افتقار الأنظمة التعليمية لوجود برامج تدريبية كافية للطالب يمكن من خلالها منح الخبرات والضوابط التي تساعد الطالب في التفاعل الجيد والمثمر مع الأنشطة المرتبطة بهذا التقويم ، وهذا ما أشارت إليه دراسة (أبو شعيرة ، ٢٠١٠) حيث توصلت إلى أن هناك مشكلات تواجه التقويم الحقيقي مثل نقص البرامج التدريبية التي تستهدف استخدام هذا النوع من أساليب التقويم، وكذلك رؤية الطالب لمؤسسته التعليمية الت قد تلجأ إلى أساليب تقويم تقليدية قد تكون أحد الأسباب التي أدت إلى تشكيل وجهة نظر الطالب بأن الانظمة التعليمية قد تشكل عائقا يحول دون استخدام التقويم الحقيقي وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل دراسة (Galceran, Petruccelli & Hatzopoulos,2007) التي توصلت إلة أن ممارسات التقويم الحقيقي الفعال تلقى معارضة أحيانا من جانب إدارة بعض المؤسسات التعليمية والطاقم التعليمي وبالتالي فقد تلجأ لقبول طرق تقويم بديلة عن التقويم الحقيقي. بينما لم يبدو فرقا دالا بين وجهتي نظر كلا من أعضاء هيئة التدريس والطلبة تجاه العوائق المرتبطة بعضو هيئة التدريس (البعد الثاني من المقياس) وقد يعزى ذلك إلى دراية الطلبة ورؤيتهم بالعوائق الواضحة التي يراها ويدركها أيضا عضو هيئة التدريس أيضا بصورة شديدة الوضوح والتي تحول دون استخدام معلميهم للتقويم الحقيقي مثل زيادة أعداد الطلاب في الشعب وكذلك اعتماد بعض المعلمين لطرق التقويم التقليدية والخشية من التقويم السلبي للطلاب.

وقد جاءت نتائج المقياس الكلي بصورة عامة في صالح وجهة نظر الطلبة تجاه عوائق استخدام التقويم الحقيقي عند مقارنتها بوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه نفس العوائق. فهم المحور الرئيس للعملية التعليمية والمتأثر بالعملية التقويمية وبالتالي شعورهم وإدراكهم ورؤيتهم لعملية التقويم قد تاتي بصورة أعمق واكثر اثرا ووضوحا من مثيلاتها لدى أعضاء هيئة التدريس

ثالثاً النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

لقد أسفرت نتائج الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: هل تختلف وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس نحو معوقات استخدام اساليب التقويم الحقيقي باختلاف بعض المتغيرات (القسم، المرتبة العلمية، النوع)؟ عن ما يلي:

أولا: النتائج الخاصة بالفروق تبعا لمتغير القسم:

للكشف عن دلالة تباين إجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس تبعا إلى متغير القسم (علم النفس – ثقافة إسلامية – تربية خاصة – رياض الأطفال) استخدمت الباحثة " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١)
نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس طبقا إلى اختلاف متغير القسم

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المعوقات التي تتعلق بالطلبة	بين المجموعات	٣٦.٢٢	٣	١٢.١	٠.٩٢	٠.٤٣
	داخل المجموعات	١٨٨٦.٩	١٤٤	١٣.١		
	المجموع	١٩٢٣.١٢	١٤٧			
المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	١٥٤.٧	٣	٥١.٦	٢.٠٣	٠.١١٣
	داخل المجموعات	٣٦٦٤.٤	٤٤	٢٥.٥		
	المجموع	٣٨١٩.١	٤٧			
المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية	بين المجموعات	١٩٢.٩		٦٤.٣	٥.٩	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١٥٥٥.٨	٤٤	١٠.٩		
	المجموع	١٧٤٨.٧	٤٧			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	٦٤٩.٢		٢١٦.٥	٢.٤	٠.٠٧
	داخل المجموعات	١٢٧٤٣.٥	٤٤	٨٩.١		
	المجموع	١٣٣٩٢.٧	٤٧			

جدول (١٢)
نتائج " المقارنات المتعددة بين مجموعات المقارنة (المختلفة من حيث القسم) اعتمادا على اختبار توكي (نتائج مقارنات البعد الثالث فقط وهو البعد الدال)

الطرف الأول للمقارنة	الطرف الثاني للمقارنة	الفرق بين متوسطي طرفي المقارنة	الدلالة
ثقافة إسلامية	تربية خاصة	٠.٨١	٠.٧٦
	رياض أطفال	٠.٣٣	٠.٩٨
	علم نفس	٢.٨	٠.٠٠٢
تربية خاصة	ثقافة إسلامية	-٠.٨١	٠.٧٧
	رياض أطفال	-٠.٤٧	٠.٩٤
	علم نفس	١.٩٤	٠.٠٦
رياض أطفال	ثقافة إسلامية	-٠.٣٣	٠.٩٨
	تربية خاصة	٠.٤٧	٠.٩٤
	علم نفس	٢.٤	٠.٠٠٦

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه بجدول (١٢) عدم وجود تباين دال عند مستوى ٠.٠٥ في استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول (المعوقات التي تتعلق بالطالبات، المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس) باختلاف متغير القسم. بينما وجد تباين دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول (المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية) كما يتبين من خلال المقارنات المتعددة المتضمنة بجدول النتائج رقم (١٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات استجابات عينتي أعضاء

هيئة التدريس بقسمي (الثقافة الإسلامية وعلم النفس) على الدرجة الكلية للبعد الثالث المتمثل في (المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية) في صالح عينة التدريس المنتمية لقسم علم النفس، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين عينتي أعضاء هيئة التدريس بقسمي (رياض الأطفال وعلم النفس) على نفس البعد في صالح قسم رياض الأطفال.ويمكن تفسير النتائج السابقة التي أظهرت وجود فروق دالة بين وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس بقسمي علم النفس والثقافة الاسلامية فيما يتعلق بأن الأنظمة التعليمية تمثل عائقا في الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي والتي جاءت في صالح قسم الثقافة الاسلامية قد يعود إلى أن طبيعة المواد التعليمية التي يغلب عليها الطابع النظري الديني بقسم الثقافة الاسلامية قد تختلف عن طبيعة المواد التعليمية بقسم علم النفس مما قد يجعل الأنظمة التعليمية والقائمون عليها بقسم الثقافة الإسلامية قد لا يولون اهتماما للتقويم الحقيقي.

ثانيا: الفروق باختلاف متغير الدرجة العلمية:

للكشف عن دلالة تباين إجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس تبعا لمغير الدرجة العلمية استخدمت الباحثة اختبار " ت : Independent Sample T-test " وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣)

نتائج اختبار " ت : Independent Sample T-test " للفروق في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة من عضوات هيئة التدريس طبقاً إلى اختلاف متغير الدرجة العلمية

أبعاد المقياس	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعوقات التي تتعلق بالطالبات	أستاذ -أستاذ مشارك أستاذ مساعد	١٠٢	٢٣.٩٥	٣.٤٦	١.٥	٠.١٥
	محاضر- معيد	٤٦	٢٣.٠٢	٣.٩٠		
المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	أستاذ -أستاذ مشارك أستاذ مساعد	١٠٢	٣٢.٢٧	٥.٠٩	١.٤	٠.١٧
	محاضر- معيد	٤٦	٣١.٠٢	٥.٠٥		
المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية	أستاذ -أستاذ مشارك أستاذ مساعد	١٠٢	١٦.٧٤	٣.٢٤	٠.٦	٠.٥٨
	محاضر- معيد	٤٦	١٧.٠٨	٣.٩٤		
المقياس ككل	أستاذ -أستاذ مشارك أستاذ مساعد	١٠٢	٧٢.٩٧	٩.٤	١.٠٥	٠.٣٠
	محاضر- معيد	٤٦	٧١.١٣	١٠.٠٣		

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول (بعد المعوقات التي تتعلق بالطلبة، بعد المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، بعد المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية ، الدرجة الكلية للمقياس) باختلاف متغير الدرجة العلمية.

ويمكن تفسير هذه النتائج بان ملامح المعوقات الخاصة بالاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي قد تكون ثابتة وواضحة ولا تختلف رؤية أعضاء هيئة التدريس لها باختلاف درجاتهم العلمية. وهذه النتيجة تتسق مع ما توصلت إليه دراسة (أبو شعيره وآخرون ، ٢٠١٠) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو معوقات تطبيق التقويم الحقيق وفقا لمتغير مؤهلاتهم العلمية والوظيفية ، كما تتفق هذه النتائج أيضا مع دراسة (الثوابية والسعودي ،

٢٠١٦) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في معوقات التقويم الحقيقي من وجهة معلمي التربية الإسلامية تبعا لاختلاف مؤهلاتهم وسنوات خبراتهم.

ثانيا: الفروق باختلاف متغير النوع:

لقد أسفرت النتائج الخاصة بالسؤال الرابع الذي ينص على : هل تختلف المعوقات التي تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة باختلاف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لنوع الجنس (ذكور/إناث) ؟ عن ما يلي:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات عينة الدراسة بين أعضاء هيئة التدريس تبعا لنوع الجنس (ذكور/إناث) تم استخدام اختبار " ت : Independent Sample T-test " وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤)

نتائج اختبار " ت " للفروق بين استجابات الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس

أبعاد المقياس	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعوقات التي تتعلق بالطلبة	أعضاء هيئة التدريس (ذكور)	٨٢	٢٣.١	٣.٦	٢.٢	٠.٠٣
	أعضاء هيئة التدريس (إناث)	٦٦	٢٤.٤	٣.٦		
المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	أعضاء هيئة التدريس (ذكور)	٨٢	٣١.٥	٥	١.١	٠.٢٦
	أعضاء هيئة التدريس (إناث)	٦٦	٣٢.٤	٥.٢		
المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية	أعضاء هيئة التدريس (ذكور)	٨٢	١٧.٥	٣.٤	٢.٤	٠.٠٢
	أعضاء هيئة التدريس (إناث)	٦٦	١٦.١	٣.٤		
المعوقات ككل	أعضاء هيئة التدريس (ذكور)	٨٢	٧٢	٩.٧	٠.٦	٠.٥٨
	أعضاء هيئة التدريس (إناث)	٦٦	٧٢.٩	٩.٥		

❖❖دالة عند مستوي ٠.٠١ ❖ دالة عند مستوي ٠.٠٥

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه بجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول (بعد المعوقات التي تتعلق بالطلبة) في صالح عينة الإناث، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي استجاباتهم حول بعد المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية باختلاف متغير النوع في صالح الذكور ، كما تبين من نفس النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي استجابات نفس العينة حول (بعد المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس) وكذلك الدرجة الكلية للمقياس.

ويمكن تفسير النتائج السابقة التي أظهرت وجود فروق بين وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث فيما يتعلق بالبعد الأول من المقياس الذي يفيد بان الطلبة يمثلون عائقا من عوائق الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي في صالح عضوات هيئة التدريس .بأن عدد الطالبات المقيدات بالشعب الدراسية للقسم النسائي يفوق بكثير أعداد الطلاب المقيدين بالشعب المناظره لها بالقسم الرجالي ، مما قد يؤثر في استخدام التقويم الحقيقي الفعال مع شعب الطالبات ومتابعة الأنشطة التعليمية المكلف بها الطالبات سواء كانت هذه النشطة جماعية ام فردية كما ينبغي أن يكون. وهذا ما أشارت غليه دراستي (فلمبان ، ٢٠١٠ ، الأشقر ، ٢٠١٠) والتي افادت بان كثرة عدد الطلبة في الشعب يمثل عائقا في استخدام وتطبيق التقويم الحقيقي باستراتيجياته وأساليبه المختلفة) كما تتفق مع دراية (الثوابية والسعودي،٢٠١٦) والتي توصلت أن هناك فروق بين اتجاهات المعلمين والمعلمات بالنسبة لمعوقات التقويم الحقيقيالتيتعود إلى الطلبة وذلك في صالح المعلمات)أما فيما يتعلق بوجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس من

الذكور والإناث فيما يتعلق بالبعد الثالث من المقياس الذي يفيد بان الأنظمة التعليمة تشكل عائقا من عوائق الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي والتي جاءت في صالح الذكور ، قد تفسر هذه النتيجة بان أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود يقومون بالتدريس للطالبات بالاستديوهات التلفيزيونية وفقا للنظم التعليمية المتبعة، فقد يرى عضو هيئة التدريس بان عدم التفاعل مع الطالبات وجها لوجه بالإضافة لكثرة عدد الطالبات في الشعب يجول دون الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي وضعف متابعة عضو هيئة التدريس للأنشطة الفردية والجماعية للطالبات وبالتالي صعوبة تحقيق الغايات المنشودة من التقويم الحقيق واستخدامه بصورة أكثر فعالية.

نتائج السؤال الرابع

لقد أسفرت نتائج الإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على" هل تختلف وجهات نظر الطلبة نحو معوقات استخدام اساليب التقويم الحقيقي باختلاف بعض المتغيرات (المعدل، القسم، المستوى الدراسي، النوع)؟ عن ما يلي:

جدول رقم (١٥)

نتائج اختبار " ت " للفروق بين استجابات عينتي الطلبة المرتفعين والمنخفضين من حيث المعدل التراكمي (العينة الكلية – عينة الذكور -عينة الإناث)

أبعاد المقياس	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعوقات التي تتعلق بالطلاب	منخفضين(٧) (عينة كلية)	٢٠٦	٢٤.٢	٢.٩	٢.٢	٠.٤٤
	مرتفعين(٧) (عينة كلية)	٢٣٢	٢٤.٩	٢.٩		
	منخفضين (٧) (ذكور)	٧٥	٢٤.٧	٣.٥	٠.٢٧	٠.٧٩
	مرتفعين(٧) (ذكور)	٩١	٢٤.٥	٢.٧		
	منخفضات (٧) (إناث)	١٣١	٢٤	٢.٤	٣.٢	٠.٠٠١
	مرتفعات (٧) (إناث)	١٤١	٢٥.١	٣		
المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	منخفضين(٧) (عينة كلية)	٢٠٦	٣١.١	٤.٣	٤.٩	٠.٠٠
	مرتفعين(٧) (عينة كلية)	٢٣٢	٣٣	٤		
	منخفضين (٧) (ذكور)	٧٥	٣٢.٧	٥.٢	٠.٠٩	٠.٩٣
	مرتفعين(٧) (ذكور)	٩١	٣٢.٦	٣.٧		
	منخفضات(٧) (إناث)	١٣١	٣٠.١	٣.٤	٦.٨	٠.٠٠
	مرتفعات (٧) (إناث)	١٤١	٣٣.٢	٤.١		
المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية	منخفضين(٧) (عينة كلية)	٢٠٦	١٩.٢	٢.٧	٠.٣٢	٠.٧٥
	مرتفعين (٧) (عينة كلية)	٢٣٢	١٩.١	٢.٤		
	منخفضين(٧) (ذكور)	٧٥	١٩.٣	٣	٠.٨٦	٠.٥٦
	مرتفعين(٧) (ذكور)	٩١	١٩.١	٢.٦		

	منخفضات (٧) (إناث)	١٣١	١٩.١	٢.٥	٠.٠٩	٠.٩٣
	مرتفعات (٧) (إناث)	١٤١	١٩.٢	٢.٤		
المعوقات ككل	منخفضين (٧) (عينة كلية)	٢٠٦	٧٤.٥	٨.٢	٣.٤	٠.٠٠١
	مرتفعين (٧) (عينة كلية)	٢٣٢	٧٧	٧.٢		
	منخفضين (٧) (ذكور)	٧٥	٧٦.٧	١٠.١	٠.٣٣	٠.٧٤
	مرتفعين (٧) (ذكور)	٩١	٧٦.٢	٧		
	منخفضات (إناث)	١٣١	٧٣.٢	٦.٧	٤.٩	٠.٠٠
	مرتفعات (٧) (إناث)	١٤١	٧٧.٤	٧.٤		

(١)حاصلين على معدل تراكمي يقل عن أو يساوي (٣) (٢)حاصلين على معدل تراكمي يزيد عن او يساوي (٤)

❖❖دالة عند مستوي ٠.٠١ ❖ دالة عند مستوي ٠.٠٥

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه بجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي استجابات عينة الدراسة من الطلبة الإناث (منخفضات ومرتفعات) المعدل التراكمي حول (بعد المعوقات التي تتعلق بالطلبة) في صالح عينة الإناث المرتفعات من حيث المعدل التراكمي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي استجابات عينتي (منخفضي ومرتفعي) المعدل التراكمي لعينة الطلبة الكلية حول (بعد المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس) في صالح عينة مرتفعي المعدل التراكمي ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي استجابات عينة الدراسة من الطلبة الإناث (منخفضات ومرتفعات) المعدل التراكمي حول نفس البعد في صالح مرتفعات المعدل التراكمي ، وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي استجابات عينتي (المنخفضي والمرتفعي) من حيث المعدل التراكمي لعينة الطلبة الكلية حول (الدرجة الكلية لمقياس المعوقات) في صالح عينة مرتفعي المعدل التراكمي .

وترى الباحثه أنه يمكن تفسير النتائج السابقة فيما يتعلق بوجود فرق دال بين متوسطي وجهتي نظر (مرتفعات ومنخفضات) المعدل الدراسي في صالح المرتفعات فيما يتعلق بالبعد الأول وكذلك البعد الثاني من المقياس الذان يمثلان وجود معوقات تتعلق بكل من الطلبة وكذلك أعضاء هيئة التدريس تحول دون الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي بأن الطالبات المتفوقات أو المرتفعات من حيث المعدل التراكمي يتفاعلن بصورة أكثر إيجابية من تفاعل الطالبات المنخفضات بالمواقف التعليمية والأنشطة التقويمية المختلفة المتصلة بهذا النوع من التقويم وبالتالي فإن رؤية المرتفعات بان الطلبة وكذلك اعضاء هيئة التدريس يمثلان عائقان لاستخدام التقويم الحقيقي نابع من المهام الشاقة التي تتطلبها أنشطة التقويم الحقيقي والتي تدركها الطالبات المرتفعات اللائي يتميزن بجدية التفاعل في هذه الأنشطة ويقدرن ويدركن ان الطلبة وكذلك أعضاء هيئة التدريس يقمن بأدوار قي هذا النوع من التقويم قد تتطلب خبرات خاصة بهما فهن أكثر إحساسا بالمشكلات الخاصة بالطلبة وكذلك اعضاء هيئة التدريس التي تحول دون استخدام التقويم الحقيقي .... على العكس من ذلك فإن الطالبات المنخفضات اللاتي قد يتصفن باللامبالاة وقد لايكترثن غالبا بمثل هذه المواقف التقويمية وقد لايكون لديهم نفس إحساس الطالبات الفائقات بالمشكلات الخاصة بالطلبة وكذلك أعضاء هيئة التدريس والتي تحول دون استخدام التقويم الحقيقي وبالتالي يرون أن الطلبة وكذلك أعضاء هيئة التدريس قد لا يمثلان عائقان يحولان دون استخدام التقويم الحقيقي. كما يمكن كذلك تفسير النتيجة الخاصو بوجود فروق بين متوسطي وجهتي نظر العينة الكلية (من المرتفعين والمنخفضين من حيث المعدل الدراسي) في صالح العينة الكلية من المرتفعين فيما يتعلق بالبعد

الثاني الذي يفيد بان عضو هيئة التدريس يمثل عائقا من عوائق الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي بأن المرتفعين بشكل عام أكثر حساسية وأكثر تفاعلا وأكثر جدية في التعامل مع الأنشطة التقويمة الخاصة بهذا النوع من التقويم قهم يرون أن المعلم هو الشخص الذي يمتلك الخبرة الأكبر وهو القائد الموجه ويمثل الدور المحوري في هذا الصددقد يرون أنه قد يعتبر المسئول الأول عن أية مشكلات قد تحول دون الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي إذا قورن بمسئوليات الطالبة عن مثل هذه المشكلات. وبنفس المنطق يمكن تفسير الفروق التي جائت في صالح مرتفعي العينة الكلية فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمقياس ككل بأبعاده الثلاثة إذا ما قورنت بوجهة نظر العينة الكلية من المخفضين وذلك نظرا لجدية المرتفعين وتفاعلهم واشتراكهم الإيجابي بالأنشطة الخاصة بالتقويم الحقيقي وإدراكهم للمشكلات التي تواجه استخدام هذا النوع من التقويم على العكس من المنخفضين الذين قد يتسمون بشئ من اللامبلاة وعدم الجدية وبالتالي فإحساسهم لهذه المشكلات تكون أقل من إحساس المرتفعين بها.

أولا: الفروق باختلاف متغير قسم (الطلبة):

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة من الطلبة تبعا لمتغير القسم استخدمت الباحثة " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة التباين في إجابات عينة الدراسة من الطلبة التي تختلف باختلاف متغير القسم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٦)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس طبقا إلى اختلاف متغير القسم

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المعوقات التي تتعلق بالطلبة	بين المجموعات	٢٣٩.٨١	٣	٧٩.٩٤	٩.٥	٠.٠٠
	داخل المجموعات	٦٤٦٢.١	٧٦٤	٨.٥		
	المجموع	٦٧٠١.٩	٧٦٧			
المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	١٩٢.٣	٣	٦٥.١	٣.٤	٠.٠٢
	داخل المجموعات	١٤٨١٨.٨	٧٦٤	١٩.٤		
	المجموع	١٥٠١٤.١	٧٦٧			
المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية	بين المجموعات	١٠٨.٥	٣	٣٦.٢	٤.٧	٠.٠٠٣
	داخل المجموعات	٥٨٧٧.٩٦	٧٦٤	٧.٧		
	المجموع	٥٩٨٦.٥	٧٦٧			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	١١٠٣.٩٥	٣	٣٦٨	٥.٤	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٥٢١٧٦.٥	٧٦٤	٦٨.٤		
	المجموع	٥٣٢٨٠	٧٦٧			

جدول (١٧)
نتائج " المقارنات المتعددة بين مجموعات المقارنة (المختلفة من حيث القسم) اعتمادا على اختبار توكي (نتائج مقارنات البعد الثالث فقط وهو البعد الدال)

البعد	الطرف الأول للمقارنة	الطرف الثاني للمقارنة	الفرق بين متوسطي طرفي المقارنة	الدلالة
المعوقات التي تتعلق بالطلبة	ثقافة إسلامية	علم نفس	١.٣	٠.٠٠
		تربية خاصة	١.٥	٠.٠٠
		رياض أطفال	٠.٦٢	٠.٢٧
	علم نفس	ثقافة إسلامية	-١.٣	٠.٠٠
		تربية خاصة	٠.١٩	٠.٩٤
		رياض أطفال	-٠.٦٨	٠.١٠
	تربية خاصة	ثقافة إسلامية	-١.٥	٠.٠٠
		علم نفس	-٠.١٩	٠.٩٤
		رياض أطفال	-٠.٨٧	٠.١٢
المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	ثقافة إسلامية	علم نفس	٠.٩٩	٠.٠٧
		تربية خاصة	-٠.٢٩	٠.٩٥
		رياض أطفال	٠.٣٥	٠.٩٠
	علم نفس	ثقافة إسلامية	-٠.٩٩	٠.٠٧
		تربية خاصة	-١.٣	٠.٠٥
		رياض أطفال	-٠.٦٤	٠.٥٠
	تربية خاصة	ثقافة إسلامية	٠.٢٩	٠.٩٥
		علم نفس	١.٣	٠.٠٥
		رياض أطفال	٠.٦٥	٠.٧٠
المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية	ثقافة إسلامية	علم نفس	٠.٤١	٠.٣٨
		تربية خاصة	-٠.٢٤	٠.٩١
		رياض أطفال	-٠.٥٩	٠.٢٨
	علم نفس	ثقافة إسلامية	٠.٢٤	٠.٣٨
		تربية خاصة	-٠.٦٥	٠.١٧
		رياض أطفال	١	٠.٠٠٣
	تربية خاصة	ثقافة إسلامية	٠.٢٤	٠.٩١
		علم نفس	٠.٦٥	٠.١٧
		رياض أطفال	-٠.٣٤	٠.٧٩
الدرجة الكلية للمقياس	ثقافة إسلامية	علم نفس	٢.٧	٠.٠٠٣
		تربية خاصة	٠.٩٩	٠.٧٨
		رياض أطفال	٠.٣٩	٠.٩٨
	علم نفس	ثقافة إسلامية	-٢.٧	٠.٠٠٣
		تربية خاصة	-١.٧	٠.٢٧
		رياض أطفال	-٢.٣	٠.٠٣٣
	تربية خاصة	ثقافة إسلامية	-١	٠.٧٨
		علم نفس	١.٧	٠.٢٧
		رياض أطفال	-٠.٦٠	٠.٩٥

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه بجدول رقم (١٧) وجود تباين دال عند مستوى ٠.٠٥ في استجابات عينة الدراسة من الطلبة حول (المعوقات التي تتعلق بالطلبة و المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس ، المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية ، الدرجة الكلية لمقياس المعوقات) باختلاف متغير القسم، كما يتبين من خلال المقارنات المتعددة المتضمنة بجدول النتائج رقم (١٩) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات استجابات عينة الطلبة المنتسبة لقسم الثقافة الإسلامية وعينتي الطلبة المنتسبين لقسمي (علم النفس ، والتربية الخاصة) لبعد المعوقات التي تتعلق بالطلبة لصالح عينة الدراسة المنتسبة لقسم

الثقافة الإسلامية ، أما فيما يتعلق بالبعد الثاني الخاص بالمعوقات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس فقد وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي استجابات عينتي المقارنة المنتسبتين لقسمي (علم النفس والتربية الخاصة) على هذا البعد في صالح العينة المنتسبة لقسم علم النفس ، أما فيما يتعلق بالبعد الثالث الخاص بالمعوقات المرتبطة بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية فقد وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي استجابات عينتي المقارنة المنتسبتين لقسمي (علم النفس ورياض الأطفال) على هذا البعد في صالح العينة المنتسبة لقسم علم النفس ، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين عينتي الطلبة المنتسبتين لقسمي (الثقافة الإسلامية وعلم النفس) على الدرجة الكلية لمقياس المعوقات في صالح عينة الطلبة المنتسبة إلى قسم علم النفس.

ويمكن للباحثة تفسير النتائج السابقة والتي أفادنت بوجود فروق دالة بين وجهة نظر الطلبة المنتسبون لقسم الثقافة الاسلامية من ناحية ووجهتي نظر الطلبة المنتسبون لقسمي علم النفس والتربية الخاصة لصالح قسم الثقافة الاسلامية فيما يتعلق بالبعد الأول الذي يفيد بان الطلبة يمثلون عائقا من عوائق استخدام وتطبيق التقويم الحقيقي.. قد يرجع إلى طبيعة المواد اللتعليمية الاسلامية بقسم الثقافة الاسلامية والتي قد يغلب عليها الطابع النظري الديني الذي اعتاد الطلبة عند تقويم أدائهم في هذه النوعية من المقررات التعليمية على الأنماط التقليدية للتقويم وبالتالي فإنهم قد يجدون صعوبة ومشكلات تحول دون أندماجهم في الأنشطة والطرائق الخاصة بالتقويم الحقيقي وبالتالي فهم ينظرون إلى أن الطلبة انفسهم قد يمثلون عائقا يحول دون الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي الذي لم يعتادوا عليه دائما وهذا على العكس من المقررات الدراسية بقسمي علم النفس والتربية الخاصة التي تحتوي على كثير من الجوانب العملية والتطبيقة التي يمكن أن تتناسب مع استراتيجيات التقويم الحقيقي والتي قد لايجد الطالب المنتسب لمثل هذين القسمين مشكلات قد تعوق اندماجه وتفاعله من هذا النوع من التقويم .

كما يمكن تفسير النتائج التي أفادت وجود فرق دال بين وجهتي نظر الطلبة المنتسبين لقسمي التربية الخاصة وعلم النفس في صالح فسم التربية الخاصة فيما بتعلق بالبعد الثاني من المقياس الذي يفيد بان أعضاء هيئة التدريس يمثلون عوائق تحول دون استخدام وتطبيق التقويم الحقيقي...نظرا لوجود دراية واسعة لأعضاء هيئة التدريس بالتقويم الحقيقي نظرا لأن مقررات التقويم أحد المباحث الرئيسية لمقررات علم النفس والتي تجعل أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفسي أكثر خبرة واكثر إلماما بطرق واساليب التقويم الحقيقي إذ ماو قورن ذلك باعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة كما يمكن تفسير النتائج التي أفادت وبجود فرق دال بين وجهتي نظر الطلبة المنتسبين لقسمي علم النفس ورياض الأطفال في صالح فسم علم النفس فيما بتعلق بالبعد الثالث من المقياس الذي يفيد بان الأنظمة التعليمية تمثل عائقا من العوائق تحول دون استخدام وتطبيق التقويم الحقيقي...قد يعود إلى كثرة المهام الأدائية بالعديد من المقررات التعليمية التي يدرسها الطلبة المنتسبين لقسم علم النفس وكذلك التقويم المستمر والمتكرر وفقا للنظام التعليمي المتصل بمقررات علم النفس مما يزيد الأعباء الدراسية لدى طلاب هذا القسم وبالتالي فهم يرون أن النظام التعليمي والمتضمن لهذه الأنماط التقويمية قد يكون هو أحد الأسباب الذي يحول دون التطبيق والاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي. إذا ماقورن ذلك بالنظام التعليمي أو التقويمي الخاص بمقررات قسم رياض الأطفال والذي قد لا يتضمن مثل هذه الأعباء التي يعاني منها الطلبة عند تقويم أدائهم

ويمكن للباحثة تفسير النتائج السابقة والتي أفادنت بوجود فروق دالة بين وجهة نظر الطلبة المنتسبون لقسم الثقافة الاسلامية من ناحية ووجهتي نظر الطلبة المنتسبون لقسمي علم النفس والتربية الخاصة لصالح قسم الثقافة الاسلامية فيما يتعلق بالدرجة لمقياس المعوقات ككل قد يرجع كذلك إلى طبيعة المواد الدراسية الاسلامية بقسم الثقافة الاسلامية والتي قد يغلب عليها الطابع النظري الديني الذي اعتاد الطلبة عند تقويم أدائهم في هذه النوعية من المقررات التعليمية على الأنماط التقليدية للتقويم والتي قد اعتاد عليها أيضا اعضاء هيئة التدريس المنتسبين لنفس القسم وكذلك النظمة التقويمية التي اعتادت كذلك على انماط

تقليدية من التقويم وبالتالي فإنهم قد يجدون صعوبة ومشكلات تحول دون اندماجهم في الأنشطة والطرائق الخاصة بالتقويم الحقيقي وبالتالي فهم ينظرون إلى أن العوائق تشمل الطلبة وكذلك اعضاء هيئة التدريس والأنظمة التعليمية والتقويمة والمتمثلة بالدرجة الكلية للمقياس هي العوائق التي تحول دون الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي الذي لم يعتادوا عليه دائما وهذا على العكس من وجهات نظر الطلبة المنتسبين لقسمي علم النفس والتربية الخاصة التي ترى أن هذه العوائق لها وجود ولكن إحساسهم بها وإدراكهم لها جاء بشكل أخف وأقل من الطلبة المنتسبين لقسم الثقافة الإسلامية.

ثانيا: الفروق باختلاف متغير المستوي الدراسي:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة من الطلبة طبقاً إلى اختلافهم في متغير المستوي الدراسي استخدمت الباحثة " اختبار T-Test ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٨)

نتائج اختبار " ت " للفروق بين استجابات طلبة المستوى الرابع والسابع

أبعاد المقياس	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعوقات التي تتعلق بالطالبات	المستوى الرابع	١٩٣	٢٤.٧	٢.٧	٠.٣٤	٠.٧٤
	المستوى السابع	٢٣٦	٢٤.٦	٢.٧		
المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	المستوى الرابع	١٩٣	٣٢.٩	٤.١	١.٩	٠.١٠
	المستوى السابع	٢٣٦	٣٢.٢	٤.١		
المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية	المستوى الرابع	١٩٣	١٩.٣	٢.٤	١.٣	٠.١٩
	المستوى السابع	٢٣٦	١٩	٢.٤		
المعوقات ككل	المستوى الرابع	١٩٣	٧٦.٩	٧.٥	١.٥	٠.١٣
	المستوى السابع	٢٣٦	٧٥.٩	٦.٩		

❖❖دالة عند مستوي ٠.٠١ ❖ دالة عند مستوي ٠.٠٥

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في استجابات عينة الدراسة من الطلبة حول (بعد المعوقات التي تتعلق بالطلبة، بعد المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، بعد المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية ، الدرجة الكلية للمقياس) باختلاف متغير المستوى الدراسي.

ويمكن للباحثة تفسير عدم وجود فروق دالة بين وجهتي نظر طلبة المستوى الرابع (للعينة الكلية) وطلبة المستوى السابع من نفس العينة فيما يتعلق بالأبعاد الثلاثة من المقياس وكذلك الدرجة الكلية لنفس المقياس بأن هذه العوائق التي تحول دون الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي موجوده على أرض الواقع بشكل واضح ولايخفى على أحد ويدركها ويشعر بها جميع الطلبة بلا استثناء وبالتالي لا دخل للمستوى الدراسي بهذه الإدراكات الجلية التي لم تغير وجهة نظر الطلبة باختلاف مستواهم الدراسي بما يؤكد اعتراف الجميع بوجود هذه العوائق وإدراك الجميع لها وبنفس المستوى من الإدراك.

رابعاً: الفروق باختلاف متغير النوع (ذكور/إناث):

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة من الطلبة طبقاً لاختلافهم في متغير نوع الطلبة (ذكور/إناث) استخدمت الباحثة " اختبار T-Test ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٩)

نتائج اختبار " ت " للفروق بين استجابات طلبة المستوى الرابع والسابع من أعضاء هيئة التدريس

أبعاد المقياس	نوع الطلبة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعوقات التي تتعلق بالطلبة	ذكور	٣٠٤	٢٤.٤٩	٢.٩	٠.٢١	٠.٨٣
	إناث	٤٩٢	٢٤.٥	٣		
المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	ذكور	٣٠٤	٣٢.٨	٤.٣	٢.٦	٠.٠١
	إناث	٤٩٢	٣٢	٤.٥		
المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية	ذكور	٣٠٤	١٩.٤	٢.٧	١.٩٩	٠.٠٤
	إناث	٤٩٢	١٩	٢.٨		
المعوقات ككل	ذكور	٣٠٤	٧٦.٧	٨.١	١.٩	٠.٠٥
	إناث	٤٩٢	٧٥.٥	٨.٤		

❖❖دالة عند مستوي ٠.٠١ ❖ دالة عند مستوي ٠.٠٥

يتضح النتائج السابقة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في استجابات عينة الدراسة من الطلبة حول (بعد المعوقات التي تتعلق بالطلبة) بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في استجابات عينة الدراسة من الطلبة حول أبعاد : بعد المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، وكذلك بعد المعوقات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية ، وأيضا الدرجة الكلية للمقياس) في صالح عينة الطلبة الذكور.

ويمكن تفسير النتائج السابقة التي تشير إلى أن هناك فرق دال بين وجهتي نظر ذكور الطلبة (من العينة الكلية) وإناث الطلبة من نفس العينة فيما يتعلق بالبعدين الثاني الذي يفيد بان عضو هيئة التدريس يشكل عائقا من عوائق الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي وكذلك البعد الثالث من نفس المقياس الذي يفيد بأن الأنظمة التعليمية تشكل عائق آخر من عوائق استخدام وتطبيق التقويم الحقيقي والدرجة الكلية للمقياس التي تفيد بوجود عوائق بشكل عام تتعلق بالأبعاد الثلاثة وتمثل عوائق تحول دون الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي والتي جاءت كلها في صالح عينة الذكور..بان اغلب الذكور غير متفرغين بشكل كلي للدراسة بكلية التربية بجامعة الملك سعود فمنهم من يعمل خارج ساعات الدراسة بمواقع عمل ومهن مختلفة وبالتالي فإن تكليف عضو هيئة التدريس للطالب بالعديد من المهام الأدائية في أغلب المقررات التدريسية وكذلك تكليفهم بالأنشطة التعليمية الفردية والجماعية قد يشكل عبئا على الطلاب نظرا لانشغالهم بمهن واعمال أخرى خارج الجامعة بخلاف الإناث المتفرغات إلى حد ما للدراسة بالجامعة ..وبالتالي فإن الذكور قد لاينظرون للمعلم الذي يكثر من الأنشطة التعليمية والمهام الأدائية كمتطلبات للتقويم الحقيقي نظرة ودودة وقد ينظرون إليه كعائق من معوقات التقويم الحقيقي، كما أنهم ينظرون إلى الأنظمة التعليمية التي تكلفهم بالعديد من الأنشطة التقويمية المستمرة والدائمة تبأنها مثل عائق آخر وبالتالي فإن وجهة نظر الذكور من العينة الكلية تمثل إدراك أعلى من الإناث بوجود عوائق بشكل عام تحول دون تطبيق التقويم الحقيقي بشكل أكثر فعالية.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس

أسفرت نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على "ما الحلول المقترحة للتخلص من المعوقات التي تحول دون الاستخدام الفعال لأساليب التقويم الحقيقي ؟ عن ما يلي

تم طرح سؤال مفتوح على كل من أعضاء هيئة التدريس واالطلبة وهو " ما الحلول المقترحة للتخلص من المعوقات التي تحول دون استخدام التقويم الحقيقي الفعال لتقويم أداء الطلبة من وجهة نظركم ؟ ثم عمل تحليل مضمون لإستجابات عينتي الدراسة والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٢٠)

الحلول المقرحة للتخلص من المعوقات التي تحول دون الاستخدام الفعال لأساليب التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة

المقترحات	أعضاء هيئة التدريس	الطلبة
نشر الوعي بين الطلبة لإدراك أهمية التقويم الحقيقي والفائدة التي يمكن ان تعود عليهم جراء استخدام هذا النوع من التقويم في تقويم أدائهم.	٩٥٪	٩١٪
الاستماع بعناية لمقترحات ووجهات نظر الطلبة حول بعض الأنشطة الخاصة بالتقويم الحقيقي وتذليل العقبات التي تحول دون اندماجهم وتفاعلهم مع هذا النوع من التقويم	٩٠٪	٩٤٪
يجب وضع شروط تستلزم التفرغ الكامل لدراسة الطالب.	٩٥٪	٧٥٪
تحفيز الطلبة كذلك اعضاء هيئة التدريس ووضع مكافآت تشجيعية للذين يبدون تميزا في الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي والاندماج في هذا النوع من التقويم بصورة اكثر إيجابية.	٩٢٪	٩٣٪
خفض أعداد الطلبة في الشعب **الدراسية**	٩٠٪	٨٥٪
اعداد برامج ودورات تدريبية وورش عمل تثقيفية عن التقويم الحقيقي وأساليبه وآلياته لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس	٨٨٪	٨٧٪
عدم تكليف الطلبة في مهام أدائية في جميع المقررات والإقتصار على عدد محدود من المقررات	٨٦٪	٩٣٪
إعطاء الطلبة وقت كاف لإنجاز الأنشطة والمهام المتعلقة بالتقويم الحقيقي	٨٥٪	٨٧٪

يتضح من الجدول السابق أن أهم المقترحات التي اقترحها أفراد عينة البحث (وفقا لأعلى نسب للموافقة لعينتي الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة) والتي يمكن أن تستخدم لتذليل العقبات التي تعوق **استخدام التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطلبة** كما يلي:

١) نشر الوعي بين الطلبة لإدراك أهمية التقويم الحقيقي والفائدة التي يمكن ان تعود عليهم جراء استخدام هذا النوع من التقويم في تقويم أدائهم.

٢) تحفيز الطلبة كذلك اعضاء هيئة التدريس ووضع مكافآت تشجيعية للذين يبدون تميزا في الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي والاندماج في هذا النوع من التقويم بصورة اكثر إيجابية.

٣) الاستماع بعناية لمقترحات ووجهات نظر الطلبة حول بعض الأنشطة الخاصة بالتقويم الحقيقي وتذليل العقبات التي تحول دون اندماجهم وتفاعلهم مع هذا النوع من التقويم

توصيات الدراسة

- تقليل عدد الطلبة بالشعب الدراسي إلى الحد المناسب بما يسمح بمتابعة عضو هيئة التدريس للأنشطة التعليمية المكلف بها الطلبة .
- العمل على تخفيف الأعباء التي تثقل كاهل الطلبة من خلال كثرة الأنشطة في أكثر من مقرر دراسي.

- إعادة النظر في توزيع الدرجات التقويمية بين الأنشطة التعليمية والاختبارات التحريرية.
- العمل على منح أجازة كافية قبل بدء الاختبارات النهائية بما يساعد على استعداد وتهيئة الطلاب لخوض الاختبارات.

الدراسات المقترحة

- القيام بدراسات وافية حول سبل الحد من معوقات استخدام التقويم في العملية التعليمية لأعضاء هيئة التدريس.
- دراسة لبرنامج مقترح يستهدف رفع مستوى الوعي لدى الطلاب بالتقويم الحقيقي وأساليبه المختلفة.
- دراسة مقترحة لبرنامج يستهدف تزويد أعضاء هيئة التدريس بالمهارات التي تمكنهم من الاستخدام الفعال للتقويم الحقيقي.

المراجع

المراجع الأجنبية

١. الثوابية، أحمد و السعودي ، خالد (٢٠١٦). معوقات تطبيق استراتيجية التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيله، كلية العلوم التربوية جامعة الطفيلة، مجلة دراسات العلوم التربوية ، مجلد (٤٣) ، العدد (١) الأردن :ص ص ٢٦٥-٢٨٠.

٢. أبو لبدة ،سبع محمد (٢٠٠٥) مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للدكتور سبع محمد ابو لبدة.

٣. الأشقر،محمد حسني عمر (٢٠١٠) الصعوبات التي تواجه معلم المستقبل كما يراها المعلمون والطلبة ، المؤتمر العلمي السادس عشر بعنوان إعداد المعلم وتنميته أفاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير ص ص ٣٩ -٥٠

٤. الأكلبي ، فهد عبد الله (٢٠٠٠) أثر التخصص والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة الإحساء نحو المنهج الدراسي المطبق في مدارسهم ، مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية و الاجتماعية والتربوية ، المجلد (١٢) ، العدد (١).

٥. الدهشان . جمال علي (٢٠٠٩) .معوقات ومعوقات تحقيق الجودة فى كلية التربية جامعة المنوفية .ورقة عمل مقدمة إلى الندوة العلمية الثانية لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليميةبكلية التربية – جامعة طنطا تحت عنوان "نماذج عربية وعالمية في ضمان الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي".

٦. زايد ،نبيل محمد(١٩٩١) تكون وتغير الاتجاهات التربوية لدى طلبة كلية التربية قبل وبعد الخبرة بالتدريس ،مجلة كلية التربية –جامعة الزقازيق العدد ١٤.

٧. سماكي ، إسحاق (٢٠١٤) تقييم برامج إعداد طلاب الدراسات العليا القرأنية جامعة الملك سعود أنموذجا ،بحوث الملتقى الطلابي الأول خريجوالدراسات القرأنية في الجامعات بين الواقع والطموح ، جامعة الملك سعود كرسي القرأن الكريم وعلومه.صص ١٠٧-١٤٥.

٨. شعلة ،الجميل محمد عبد السميع، عطية محمد عبد الوهاب (٢٠٠٦) اتجاهات طالبات كلية التربية نحو دراسة المواد التربوية وعلاقة ذلك باكتساب مهارات تنفيذ الدرس وتقويم التلميذات ، مجلة علم النفس ،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،القاهرة العدد ٦٩.

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

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

١١. عودة، أحمد سليمان (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية، عمان:درا الأمل للنشر والتوزيع

١٢. مصطفى،إبراهيم وآخرون،١٤٠٥هـ المعجم الوسيط(الجزء الثاني)،مجمع اللغة العربية،القاهرة.

١٣. عبيدات ،ذوقان ،عدس عبد الرحمن ،عبد الحق ،كايد (٢٠١٢) البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه ،دار الفكر الأردن عمان :الطابعة التاسعة .

١٤. يوسف ،يجي عبد الخالق (٢٠١٨).المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الأسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية .المملكة العربية السعودية.

١٥. أبو شعيرة ،خالد،أشيوه ،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 (العلوم الأنسانية .مجلد ٢٤.(٣).صص ٧٥٣-٧٩٧.

١٦. الهيثم ،ندى (٢٠١٠) .مدى استخدام معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لأساليب التقويم البديل .رسالة ماجستير .جامعة الإمام محمد بن سعود الأسلامية . الرياض :

١٧. فلمبان ،أزار (٢٠١٠).واقع استخدام معلمات اللغة العربية لملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لتلميذات الصف السادس الأبتدائي بمكة المكرمة .رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى . مكة المكرمة .

١٨. مومني، مجمد أحمد(٢٠١٧). مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظرالمعلمين والمعلمات . مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والد ا رسات فلسطين، ع٤١ . ص ص ٢٩-٤٢.

١٩. عيسى، محمد أحمد(٢٠١١) .تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداءالتدريسي، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ٧٦(٢). صص٣٣٢-٣٨٠.

٢٠. عبد المحسن، محمد بن عبدالعزيز (٢٠١٣). أثر استخدام التقويم الأصيل على تنمية مها رت حل المشكلات والاتجاه نحو مقرر الفقه في المرحلة الابتدائية .مجلة كلية التربية جامعة عين شمس :القاهرة٣٧ (٢).٤٩-٩٢.

٢١. الشرعة، ممدوح منيزل(٢٠١١). درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاست ا رتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظرمديري المدارس في محافظة مأدبا .مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.٢٦(١).٢٩١.

المراجع الأجنبية

22. Abd Azis K., Amir A., Darman M., Muhammad Y.(2018) The Effectivity of Authentic Assessment Based Character Education Evaluation Model . TEM Journal . 7 (3). 495 -510.
23. B. Adeyemi, (2015). The Efficacy of Authentic Assessment and Portfolio Assessment in the Learning of Social Studies in Junior Secondary Schools in Osun State, Nigeria. Ife Psychologia, Ife Centre for Psychological Studies: Nigeria, 23(2), 125-132.
24. Christopher DeLucaa and Don A. Klinger(2010).,Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice Vol. 17, No. 4, pp:, 419–438.
25. Chung, H ,Behan, K. (2010). Peer Sharing Facilitates the Effect of Inquiry-based Projects on Science Learning. American Biology Teacher;, 72 (1). p24-29.

26. Doyle,Terry(2011).Leamer Centered Teaching :putting The Research on Learning into practice Stylus publishing, LLC.(Ed525973).
27. Drinna J. micael , O' Dwyer P. Tdhg, ridha Hayder And Carding Paul.(2006) the Efectivness Of Avoice Treatment Apprpach For Teachers With Self-Report Voice Problems, The Journal Of Voice.20(3). 423-431.
28. Galceran Marta, Petruccelli Joseph, Hatzopoulos Stavors.(2007) Vocal Problems Among Teachers:Evaluation Of A Preventive Voice Program, The Journal Of Voice.21(6). 705-722.
29. Gerard van de Watering , David Gijbels , FilipDochy , &Janine van der Rijt (2008) Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results, High Educ 56.645–658.
30. Hamayan,E.V(2007)Approaches to allernative assessment.Annual Review of Applid Linguistics,
31. Hicks, T. ; Lewis, L. ; Munn, G. ; Jordon, E. ; Charles, K.(2010). An Assessment of Teacher Education Students' Perceptions and Satisfaction of Their Learning Experiences in a Summer Pilot Program, College Quarterly, 13 (1) 19.
32. Hughes, G., (2011),Top of FormTowards a Personal Best: A Case for Introducing Ipsative Assessment in Higher Education, Studies in Higher Education, 36 (3) .353-367.
33. Jacqueline P. Leighton, Rebecca J. Gokiert, M. Ken Cor and Colleen Heffernan,(2010). Teacher beliefs about the cognitive diagnostic information of classroom- versus large-scale tests: implications for assessment literacy, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 17(1) . 7–21.
34. James Badger,(2011). Assessing reflective thinking: pre-service teachers' and professors' perceptions of an oral examination, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 17(1). 77–89.
35. Ketterlin-Geller, L,,YovanofF, P., & Tindal, G. (2009). Developing a new paradigm for conducting research on accommodations in mathematics testing. Exceptional Children, 73,331-347.

36. Linda, D., Hammond, N. & Ruth, c..(2010).Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. Journal of Education for Teaching. 36 (4) .369–388.
37. Mecieire ,J (2000).The Relationship Of Attitude Of Superintendents , Principals,And Social Studies Teacher Of The Utilization Of Closed Circuit Television In The Senior Public High Schools Of South Carolina" Dissertion Abstracts International .Edited By Patrica Colling .Xerox University Microfilms ,Inc, .Ann Arbor , Michiga.
38. Meiju K., , Jani U., Kari N. (2018). How to measure students' innovation compete/nces in higher education:Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments, Studies in Educational Evaluation 58.30-36.
39. Michael E. , Charles H. (2010). The Effects of Grading and Teaching Practices on Students' Perceptions of Grading Fairness, COLLEGE TEACHING,.58. 93–98.
40. Michelle A. Drouin(2010). Group-Based Formative Summative Assessment Relates to Improved Student Performance and Satisfaction. Teaching of Psychology, 37. 114–118.
41. Ocak, Gurbuz ; Yildiz, SureyyaSevki (2011).Top of Form The Evaluation of the Applicability of the Social Studies Curriculum in Multigrade Teaching in Terms of Teacher Views (A Qualitative Research), Educational Sciences: Theory and Practice, 11 (2). 873-879.
42. Po-Sheng C., Ying-Hung P., Chih-Chien K., Ting-Ting W. & Yueh-Min H. (2018) An authentic learning based evaluation method for mobile learning in Higher Education, Innovations in Education and Teaching International. 55. (3) .336–347.
43. Ross, G.S" Weller, L-D. and Brown, c.L. (2002) : '" Att itudes of Georgia public school teachers toward teaching as profession '"perceptual and Motor Skills, PP. 780 -782.
44. Sasmaz Oren, Fatma ; Ormanci, Ummuhan ; Evrekli, Ertug (2011).The Science and Technology Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Levels and Opinions about Alternative Assessment and Evaluation Approaches, Educational Sciences: Theory and Practice, 11 (3) . 1690-1698.

45. Scherz, Z. ; Bialer, L. ; Eylon, &Bat-Sheva (2011).Top of FormTowards Accomplished Practice in Learning Skills for Science (LSS): The Synergy between Design and Evaluation Methodology in a Reflective CPD Programme, Research in Science & Technological Education, 29 (1) .49-69
46. Tang, J. ; Harrison, C. (2011).Investigating University Tutor Perceptions of Assessment Feedback: Three Types of Tutor Beliefs, Assessment & Evaluation in Higher Education, 36 (5).583-604.

□