مجلة الطفولة والتربية – العدد الخامس والأربعون – الجزء الثاني – السنة الثالثة عشرة – يناير ٢٠٢١

[١]

مشكلات التقويم الواقعي لأداء طلبة الجامعة من وجهة نظرهم

د. وفاء محمود نصار عبد الرازق
أستاذ علم النفس المشارك
كلية التربية– جامعة الملك سعود

مشكلات التقويم الواقعي لأداء طلبة الجامعة من وجهة نظرهم

د. وفاء محمود نصار عبد الرازق*

المقدمة والخلفية النظرية:

يحتل التقويم مكانة كبيرة في العملية التعليمية، وفي الفترة الاخيرة اصبحث الاهداف تركز على مخلرجات التعلم والتي تكون على شكل أداء ات يقوم بها المتعلم كنتيجة لعملية التعلم، ويطلق على التقويم الذي يعتمد على توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الواقعي Authentic evaluation, وهو التقويم الذي يبرز إنجازات الطالب في مواقف حقيقية وفي هذا النوع من التقويم الواقعي يقوم الطالب بانجازات يوظف من خلالها المعرفة في مواقف حقيقية شبيهة للواقع.

وسائل التقويم الواقعي:

يعتمد التقويم الواقعي 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 (2011Scherz, Zahava; Bialer, Liora; Eylon, Bat-Sheva) أن الطرق التشخيصية تزود المعلم بدليل على نجاح الطالب في إنجاز المهام والممارسات التعليمية الخاصة بموضوعات المقرر.

* أستاذ علم النفس المشارك– كلية التربية– جامعة الملك سعود.

أهمية التقويم الواقعي:

ومن فوائد التقويم الواقعي 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 الواقعي 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) وممارسة الطالب للعمل التعاوني والجماعي، فقد أشارت دراسة& Chung (2010) Behan (Adeyemi, 2015) إلى أن التقويم الواقعي الذي يعتمد على النشاط التعليمي الجماعي يحسن تعلم طلاب الجامعة ويدربهم على أدوار المستقبل ويزيد 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 الواقعي أصبح ضرورة حتمية تحقيقاً لمبدأ الموضوعية في تقويم المتعلمين.

التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر الطلبة:

أظهرت العديد من الأدبيات رؤية الطلاب للتقويم الواقعي 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 Charles, Jordon; Munn, Lewis; & Hicks (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 بـالبرامج التعليميـة، كمـا أوضـحت دراسـة, Nguyen, ThuyUyen (2010)Newby, Michael 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 الواقعي في الكشف عن مهارات التفكير الناقد وكذلك مهارات التفكير التأملي، كما يرى الأساتذة المختصون أن هذه النوعية من الاختبارات هي الوسيلة الفعالة الواقعية للكشف عن مهارات الاتصال لدى الطالب، وقد أبرزت دراسة .Sasmaz O (2011).Ormanci, U.; Evrekli, E ; أن الطلاب المعلمون راغبون باستخدام الاختبارات الحاسوبية والاختبارات الشفهية والتحريرية بصورة تفوق البدائل الأخرى المختلفة في مستقبلهم المهني. وأظهرت دراسة (Ying- Po-Sheng Chiu,2018 Yueh-Min ,Ting-Ting ,Kao Chih-Chien, Hung) على ضعف مهارات التقويم الواقعي لدى كل من الطالب والمعلم وقد دعت إلى ضرورة أن يركز الطلاب والأساتذة بشكل أساسي على أنشطة التعلم الواقعي، واستراتيجيات التعلم، والتدريب على المهارات.

ويتبين للباحثة مما سبق أن اغلب أدوات التقويم الواردة بالأدبيات السابقة التي تعكس رؤى وتفضيلات الطلاب جاءت على النحو التالي: الاختبارات التحريرية ومنها المقالية، والموضوعية، الاختبارات الشفهية، الاختبارات الحاسوبية. ولم يبدو من خلال تلك التفضيلات وهذه الرؤى أدوات مرتبطة بشكل أقوى بالتقويم الواقعي 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,Yildiz Ocak (2011) أن طرق التقويم التي تعتمد على مصفوفة التقدير اللفظي للمهام الأدائية أفضل من طرق التقويم الكمية في قياس المهارات، كما أظهرت دراسة (Bialer, Scherz, Zahava(2011) Liora; Eylon, Bat-Sheva أن الطرق التشخيصية تزود المعلم بدليل على نجاح

الطالب في إنجاز المهام والممارسات التعليمية الخاصة بموضوعات المقرر، وأظهرت دراسة Tang& Harison (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 التقويمة التي يعتمد عليها التقويم الواقعي Christopher & Don (2010)، حيث ينظر لمثل الأنشطة على أنها أساليب تستخدم في تقويم الأداء الواقعي 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 المهمة الادائية التي يكلف بها المتعلم وفقا لمصفوفة التقدير اللفظي (Jacqueline et al, 2010) الأنشطة الجمعية وتتلخص هذه الأنشطة في إنجاز وإعداد الأبحاث والتقارير العلمية أو إنجاز عروض تقديمية. ,Chung(2010 &Behan.

مشكلات استخدام التقويم الواقعي:

على الرغم من أن التقويم الواقعي 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 مشكلات تحول دون الاستخدام الفعال للتقويم الواقعي ومنها دراسة (Galceran, Joseph, Hatzopoulos, (2007) التي أشارت إلى أن من بين الصعوبات التي تواجه المعلمين في الاستخدام الفعال للتقويم الواقعي 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 الواقعي الخاص بملف أعمال الطالبات والتقويم المعتمد على الأداء، كما أظهرت دراسة (بخش، وقادي،٢٠١٠) التي اهتمت أيضاً 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 المشكلاتمنها 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 الواقعي قصور وعي الطالبات وأولياء امورهن بالتقويم الواقعي، وكذلك وجود مشكلاتتتعلق بالطالبات منها كثرة عدد الطالبات بالشعبة كما توصلت دراسة (أبو شعيرة،٢٠١٠) أن مشكلات استخدام التقويم الواقعي في الاردن مشكلاتمادية، وأخرى تتعلق بالمعلم وأظهرت كذلك دراسة (عيسى,٢٠١١) ضعف أداء معلمي التربية الإسلامية في تنويع أدوات التقويم الواقعي لقياس الجوانب المعرفية والمهارة والوجدانية، وقصور أداء المعلمين في توظيف استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي 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 الواقعي 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 والسعودي،٢٠١٦) إلى وجود عدد من المشكلات التي تحول دون الاستخدام الفعال للتقويم الواقعي وأساليبه المختلفة من بيها: مشكلاتتتعلق بالمعلمين وأخرى تتعلق بالطلبة وهناك مشكلاتتتعلق بظروف تطبيق أساليب التقويم الحقيق واستراتيجياته، وكذلك مشكلاتتتعلق بالمقرر الدراسي أو المنهج، كما توصلت دراسة (يوسف، ٢٠١٨) أن مشكلات استخدام التقويم الواقعي تتلخص في عدد من الجوانب وهي: عدم وعي المعلم معرفيا بالتقويم الواقعي وكذلك إهمال الجوانب الوجدانية نظير التصور الخاطئ القائل بأن الإنجاز الأكاديمي يرتبط فقط بالجانب المعرفي، وكذلك نقص مهارات المعلم في توظيف التقويم الواقعي، وقد توصلت دراسة Abd Azis (K., Amir A., Darman M., Muhammad Y.,2018) تنفيذ التقويم الواقعي في واقع المدرسة الابتدائية النموذجية بأندونسيا لايتم بالصورة المرجوة نظرا لوجود عدد من المشكلاتمنها: 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 الواقعي بصورة فعالة مما يؤدي إلى ضعف استخدامهم له وكذلك عدم وعي الطلبة بمتطلبات التقويم الواقعي. وقد أظهرت نتائج دراسة (الشرعة ٢٠١١) عن تقدير مديري المدارس لعملية توظيف التقويم الواقعي بدرجة كبيرة بصفة عامة. في المدارس ويبدو مما سبق عدم إقبال بعض المعلمين على استخدام التقويم الواقعي 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 والمشكلات 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 المشكلات والسلبيات التي تحول دون استخدام التقويم الواقعي في واقعها التقويمي والتربوي بهدف الكشف عن أهم الأسباب التي تؤدي إلى وجود هذه المشكلات والعمل على إزالتها مستقبلا، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية من خلال الإجراءات الخاصة بها.هذا وتبين للباحثة من خلال مناقشة مشكلات استخدام أساليب التقويم الواقعي وجود تنوع لهذه المشكلات 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 الواقعي في تقويم الطلبة وتحديد 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 المشكلات التي تعوق استخدام هذا النوع من التقويم، وبالتالي يمكن صياغة مشكلة الدراسة في مايلي:

- ما مشكلات استخدام أساليب التقويم الواقعي في تقويم أداء الطالب الجامعي من وجهة نظر الطلبة؟
- هل تختلف وجهات نظر الطلبة نحو مشكلات استخدام اساليب التقويم الواقعي باختلاف النوع؟
- ما أهم الحلول المقترحة للتخلص من مشكلات التي تحول دون الاستخدام الفعال لأساليب التقويم الواقعي؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن أهم المشكلات التي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التقويم الواقعي في تقويم أداء الطلبة من وجهة نظر الطلبة.
- الكشف عما إذا كان هناك اختلاف في مشكلات استخدام أساليب التقويم الواقعي في تقويم أداء الطالب الجامعي باختلاف وجهة نظر الطلبة تبعا للنوع (ذكور/ إناث)؟

- الكشف عن أهم الحلول المقترحة للتخلص من مشكلات استخدام أساليب التقويم الواقعي في تقويم أداء الطلبة من وجهة نظر عينة الطلبة.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على التقويم الواقعي وأهم المشكلات 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 الواقعي في تقويم أداء الطلبة وإزالة العقبات التي تحول دون استخدامه بصورة أكثر فعالية. كما تقدم الدراسة مقياس لمشكلات استخدام التقويم الواقعي يمكن أن يساعد الباحثين المهتمين بهذا المجال.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية في إجراءاتها على عينة من الطلبة بكلية التربية جامعة الملك سعود الذكور والإناث.

مصطلحات الدراسة:

- التقويم الواقعي: يُعرَّف التقويم الواقعي أنه التقويم الذي يتطلب من المتعلمين إنجاز مركبة ذات دلالة إنجاز، مع توظيف معارفهم السابقة وتعليميهم الحالي ومهاراتهم المكتسبة لحل مشكلاتواقعية وأصيلة (علام، ٢٠٠٩، ص٤٥).
- المشكلات: تعرف بأنها الحدود التي تقف دون تحقيق أهداف معينة (Barker, 2003: p.93)، كما تعرف بأنها صعوبات تحول دون تحقيق الأهداف (عبيدات،٢٠٠٧، ص ٩٥)،كما تعرف المشكلات 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 المشكلات اجرائياً بأنها مجموعة العوامل التي تحول دون استخدام التقويم الواقعي في تقويم أداء الطالب الجامعي من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والتي يعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على أداة الدراسة (مقياس مشكلات استخدام التقويم الواقعي).

اجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة في اجراءاتها على المنهج الوصفي المقارن.

عينة الدراسة:

تتألف عينة الدراسة من (٧٩٦) من طلبة كلية التربية منهم (٣٠٤ من الذكور، ٤٩٢ من الإناث)،

اداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة في جمع البيانات الخاصة بها على مقياس مشكلات استخدام اساليب التقويم الواقعي 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 بالمشكلات الخاصة بالطلبة وأرقامها: ١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ١١- ١٢.

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

٣- البعد الثالث: ويشتمل على الفقرات المتصلة بالمشكلات 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 المشكلات التي تحول دون استخدام التقويم الواقعي الفعال.

أساليب التحقق من الشروط والخصائص السيكومترية للأداة:

أولا: صدق أداة الدراسة:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين للتحقق من مدى صدق الاداة وابعادها في صقياس ماوضعت لقياسه ومدى وضوح الفقرات ومناسبتها وتم الأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة الموصى بها.

- **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
مشكلاتتتعلق 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**
مشكلات 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**	–	–
مشكلات 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 إحصائياً 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 االمقياس والدرجة الكلية للمقياس كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢)

صدق الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس مشكلات استخدام التقويم التقويم

رقم البعد	معامل الارتباط	رقم البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١- الأول: مشكلات تتعلق بالطلبة	٠.٧٤٢**	٣- الثالث: مشكلات تتعلق بالانظمة الخاصة بالعملية التعليمية	٠.٧٥٢**
٢- الثاني: مشكلات تتعلق بأعضاء 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 إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق اتساقها مع المقياس.

ثانياً: ثبات أداة الدراسة:

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

جدول (٣)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس المشكلات

أبعاد مقياس المشكلات	معامل الفا كرونباك
البعد الأول: مشكلاتت تعلق بالطلبة.	٠.٨٧
البعد الثاني: مشكلات تتعلق باعضاء هيئة التدريس	٠.٨٩
البعد الثالث: مشكلات 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 المشكلاتوأبعاده 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. وبعد ذلك تم استخدام المقاييس الاحصائية التالية: المتوسط الحسابي " Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات اداة الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي.
- 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.
- 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.
- 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 النوع.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول: ما مشكلات استخدام أساليب التقويم الواقعي في تقويم أداء الطالب الجامعي من وجهة نظر الطلبة؟: للتعرف على المشكلات التي تتعلق بالطلبة وتعوق استخدام اساليب التقويم الواقعي بفاعلية في تقويم اداء

الطلبة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة من الطلبة على عبارات بعد المشكلات التي تتعلق بالطلبة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)

استجابات مفردات عينة الدراسة من الطلبة على عبارات بُعد المشكلات 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 ضغوطاً 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 مشكلات تتعلق بالطلبة تحول دون فعالية استخدام أساليب التقويم الواقعي 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 المشكلات التي تتعلق بالطلبة وتحول دون فاعلية استخدام اساليب التقويم الواقعي حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على تلك المشكلاتبين (٢.٦٥ إلى ٣.٢٤) وهي متوسطات تقع في الفئتة الثالثة من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى (موافق) على فقرات هذا البعد لأداة الدراسة مما يوضح موافقة عينة الدراسة من الطلبة على المشكلات التي تتعلق بالطلبة وتعوق فاعلية استخدام اساليب التقويم الواقعي.كما يتضح من النتائج السابقة أن عينة الدراسة من الطلبة موافقين على أن هناك ثمانية مشكلاتمن المشكلات التي تتعلق بالطلبة تعيق فاعلية استخدام اساليب التقويم الواقعي 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 بمتوسط (٣.٢٤ من٤). بينما جاءت العبارة رقم (٢) بمتوسط (٢.٦٥ من ٤) وهي " الطلاب يمارسون ضغوطاً للحصول علي علامات لا يستحقونها " بالمرتبة الأخيرة من حيث الموافقة. ويبدو 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 الواقعي بشكل فعال وبالتالي فإن افتقار الطلاب للإلمام بهذه الضوابط والخبرات يمثل سببا من اهم الأسباب الخاصة بالتعليم والتعلم التي تعوق استخدام أساليب التقويم الواقعي بصورة فعالة وهذا ما أشارت إليه دراستي (الأشقر ٢٠١٠) (فلمبان، ٢٠١٠) بأن من بين مشكلات استخدام التقويم الواقعي

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 الواقعي 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 الواقعي 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 الواقعي 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 الواقعي. وبالتالي فإن الطالب يمكن ان يشكل عائق رئيس من عوائق استخدام أساليب واستراتيجيات التقويم الواقعي من جانب عضو هيئة التدريس وهذا ما تأكد أيضا من خلال نتائج دراسة (الثوابية والسعودي،٢٠١٦) وكذلك دراسة (Abd Azis K., et. al.,2018) حيث توصلت هاتين الدراستين أن معظم المعلمين يُحملون الطلبة المسئولية في عدم استخدام التقويم الواقعي بصورة فعالة مما يؤدي إلى ضعف استخدامهم له وكذلك عدم وعي الطلبة بمتطلبات التقويم الواقعي.

ثانياً: مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس:

للتعرف على المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وتعوق استخدام اساليب التقويم الواقعي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة من الطلبة على عبارات بعد

المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

استجابات مفردات عينة الدراسة من الطلبة على عبارات بعد المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً 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 الواقعي 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 الواقعي ينعكس سلباً على ممارساته التقويمية	٣.١٢	٠.٧٩	٤
١٩	بعض أعضاء هيئة التدريس يفتقرون إلى المهارات الخاصة باستخدام التقويم الواقعي لأداء الطلاب	٢.٩٩	٠.٧٧	٥
٢٠	بعض أعضاء هيئة التدريس يكون ولائهم للطرق التقويمية ويقامون 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 الواقعي 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 سلباً على التقويم الواقعي 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 مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس تحول دون استخدام أساليب التقويم الواقعي 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 المشكلات التي تتعلق بالطلبة وتحول دون الاستخدام الفعال لأساليب التقويم الواقعي حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على المشكلات 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 المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وتعوق فاعلية استخدام اساليب التقويم الواقعي.

كما يتضح من النتائج السابقة أن عينة الدراسة من الطلبة موافقين على عشرة من المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس والتي تعيق استخدام اساليب التقويم الواقعي 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) مشكلات من جملة (١١) من المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس المدرجة تحت هذا البعد والتي تعيق استخدام اساليب التقويم الواقعي 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 الواقعي.

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 الواقعي، فقد يفتقد عضو هيئة التدريس إلى التدريب والإلمام الكافي بالاستراتيجيات والطرق والأساليب التي تمكنه من الاستخدام الفعال للتقويم الواقعي، إضافةً إلى أن بعض المعلمين يرون عدم جدوى استخدام هذا النوع من التقويم.

كما يتضح كذلك من خلال النتائج السابقة أن نقص الوعي المعرفي للمعلم بالتقويم الواقعي بالإضافة إلى نقص مهاراته في توظيف التقويم الواقعي يشكل مشكلة في الاستخدام الفعال لهذا النوع من التقويم وهذا ما أشارت إليه دراسة (يوسف، ٢٠١٨).

ثالثاً: مشكلات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية:

للتعرف على المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتعوق استخدام اساليب التقويم الواقعي) بفاعلية في تقويم اداء الطلبة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة من الطلبة على عبارات بعد المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية.

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)

استجابات مفردات عينة الدراسة من الطلبة على عبارات بعد المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٧	تكليف الطالب في أكثر من مقرر دراسي بمهام الأدائية يثقل كأهلة 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 حالياً في توزيع الدرجات التقويمية بين الأنشطة التعليمية والاختبارات التحريرية يؤثر سلباً على التقويم الواقعي 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 مشكلات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تحول دون استخدام أساليب التقويم الواقعي 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 المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتحول دون استخدام اساليب التقويم الواقعي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على المشكلات 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 المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتعوق فاعلية استخدام اساليب التقويم الواقعي. كما أن أن هناك موافقة من جانب عينة الطلبة على أربعة مشكلات من المشكلات الستة التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية التي تعيق استخدام اساليب التقويم الواقعي بفاعلية في تقويم اداء الطلبة أبرزها تتمثل في العبارات أرقام (٢٣، ٩، ١٦، ٢٢) والمرتبة تنازليا، هذا وقد 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 (٣.٥٠ من٤). بينما جاءت العبارة رقم (٢٢) بمتوسط (٢.٨٢ من ٤) وهي " النظام المعمول به حالياً في توزيع الدرجات التقويمية بين الأنشطة التعليمية والاختبارات التحريرية يؤثر سلباً على التقويم الواقعي 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 الواقعي 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 الواقعي بشكل أكثر فاعلية، وهذا ما أشارت إليه دراسة (أبو شعيرة، ٢٠١٠) حيث توصلت إلى أن هناك مشكلات تواجه التقويم الواقعي 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 الواقعي 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 والسعودي، ٢٠١٦) ومن المشكلات الأخرى التي قد تحول دون استخدام ممارسات التقويم الواقعي الفعال معارضة إدارة بعض المؤسسات التعليمية والطاقم التعليمي بها لقبول طرق تقويم بديلة عن الطرق التقليدية (Galceran, Petruccelli & Hatzopoulos,2007).

٢ – نتائج السؤال الثاني: لقد أسفرت نتائج الإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على" هل تختلف وجهات نظر الطلبة نحو مشكلات استخدام اساليب التقويم الواقعي باختلاف النوع (ذكور/إناث)؟ عن ما يلي:

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 (٧)

نتائج اختبار "ت" للفروق بين استجابات الطلبة على مشكلات التقويم الواقعي باختلاف النوع (الذكور– الاناث)

أبعاد المقياس	نوع الطلبة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المشكلات التي تتعلق بالطلبة	ذكور	٣٠٤	٢٤.٤٩	٢.٩	٠.٢١	٠.٨٣
	إناث	٤٩٢	٢٤.٥	٣		
المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	ذكور	٣٠٤	٣٢.٨	٤.٣	٢.٦	٠.٠١
	إناث	٤٩٢	٣٢	٤.٥		
المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية	ذكور	٣٠٤	١٩.٤	٢.٧	١.٩٩	٠.٠٤
	إناث	٤٩٢	١٩	٢.٨		
المشكلات 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 المشكلات التي تتعلق بالطلبة) بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في استجابات عينة الدراسة من الطلبة حول أبعاد: بعد المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، وكذلك بعد المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية، وأيضا الدرجة الكلية للمقياس) في صالح عينة الطلبة الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتائج 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 الواقعي وكذلك البعد الثالث من نفس المقياس الذي يفيد بأن الأنظمة التعليمية تشكل عائق آخر من عوائق استخدام وتطبيق التقويم الواقعي والدرجة الكلية للمقياس التي تفيد بوجود عوائق بشكل عام تتعلق بالأبعاد الثلاثة وتمثل عوائق تحول دون الاستخدام الفعال للتقويم الواقعي والتي جاءت كلها في صالح عينة الذكور. بأن 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 الواقعي نظرة ودودة وقد ينظرون إليه كعائق من مشكلات التقويم الواقعي، 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 الواقعي بشكل أكثر فعالية.

٣ نتائج الإجابة عن السؤال– الثالث: أسفرت نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على "ما الحلول المقترحة للتخلص من المشكلات التي تحول دون الاستخدام الفعال لأساليب التقويم الواقعي؟ عن ما يلي

تم طرح سؤال مفتوح على الطلبة وهو " ما الحلول المقترحة للتخلص من المشكلات التي تحول دون استخدام التقويم الواقعي الفعال لتقويم أداء الطلبة من وجهة نظركم؟ ثم عمل تحليل مضمون لإستجابات عينتي الدراسة والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٨)

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

المقترحات	الطلبة
الاستماع بعناية لمقترحات ووجهات نظر الطلبة حول بعض الأنشطة الخاصة بالتقويم الواقعي وحل المشكلات التي تحول دون اندماجهم وتفاعلهم مع هذا النوع من التقويم	%٩٠
يجب وضع شروط تستلزم التفرغ الكامل لدراسة الطالب.	%٨٦
اعداد برامج ودورات تدريبية وورش عمل تثقيفية عن التقويم الواقعي وأساليبه وأليات لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس	%٨٥
عدم تكليف الطلبة في مهام أدائية في جميع المقررات والإقتصار على عدد محدود من المقررات	%٨٢
إعطاء الطلبة وقت كاف لإنجاز الأنشطة والمهام المتعلقة بالتقويم الواقعي	%٨٠

يتضح من الجدول السابق أن أهم المقترحات التي اقترحها أفراد عينة البحث من الطلبة للتخلص من مشكلات استخدام التقويم الواقعي في تقويم أداء الطلبة تتمثل في: نشر الوعي بين الطلبة لإدراك أهمية التقويم الواقعي والفائدة التي يمكن ان تعود عليهم جراء استخدام هذا النوع من التقويم في تقويم أدائهم، الاستماع بعناية لمقترحات ووجهات نظر الطلبة حول بعض الأنشطة الخاصة بالتقويم الواقعي وتذليل العقبات التي تحول دون اندماجهم وتفاعلهم مع هذا النوع من التقويم

توصيات الدراسة:

- 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 دور الطلبة في التقويم الواقعي.
- دراسة لبرنامج مقترح يستهدف رفع مستوى الوعي لدى الطلاب بالتقويم الواقعي وأساليبه المختلفة.

المراجع:

- الثوابية، أحمد والسعودي، خالد (٢٠١٦). مشكلاتتطبيق 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.
- أبو لبدة،سبع محمد (٢٠٠٥). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للدكتور سبع محمد ابو لبدة.
- 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
- 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 والاجتماعية والتربوية، المجلد (١٢)، العدد (١).
- الدهشان. جمال علي (٢٠٠٩). مشكلات ومشكلات تحقيق الجودة فى كلية التربية جامعة المنوفية. ورقة عمل مقدمة إلى الندوة العلمية الثانية لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية- جامعة طنطا تحت عنوان "نماذج عربية وعالمية في ضمان الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي".
- زايد,نبيل محمد(١٩٩١). تكون وتغير الاتجاهات التربوية لدى طلبة كلية التربية قبل وبعد الخبرة بالتدريس,مجلة كلية التربية- جامعة الزقازيق العدد ١٤.
- 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.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٩). التقويم التربوي البديل، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٠). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٣، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عودة، أحمد سليمان (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية، عمان: درا الأمل للنشر والتوزيع

- مصطفى، إبراهيم وآخرون (١٤٠٥هـ). المعجم الوسيط (الجزء الثاني)، مجمع اللغة العربية، القاهرة.
- عبيدات, ذوقان,ع دس عبد الرحمن, عبد الحق, كايد (٢٠١٢). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه,دار الفكر الأردن عمان: الطابعة التاسعة.
- يوسف، يجي عبد الخالق (٢٠١٨).المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الواقعي في تعليم وتعلم مقررات التربية الأسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية.المملكة العربية السعودية.
- 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.
- الهيثم, ندى (٢٠١٠). مدى استخدام معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لأساليب التقويم البديل.رسالة ماجستير.جامعة الإمام محمد بن سعود الأسلامية. الرياض:
- 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.
- 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.
- عيسى، محمد أحمد (٢٠١١). تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداءالتدريسي، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ٢(٧٢)، ٢(٧٦). صص٣٣٢- ٣٨٠.
- عبد المحسن، محمد بن عبدالعزيز (٢٠١٣). أثر استخدام التقويم الأصيل على تنمية مها ا رت حل المشكلات والاتجاه نحو مقرر الفقه في المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس: القاهرة. ٣٧ (٢).٤٩- ٩٢.
- الشرعة، ممدوح منيزل(٢٠١١). درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظرمديري المدارس في محافظة مأدبا. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.٢٦(١).٢٩١.

- **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.**
- **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.**
- **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.**
- **Chung, H,Behan, K. (2010). Peer Sharing Facilitates the Effect of Inquiry- based Projects on Science Learning. American Biology Teacher;, 72 (1). p24- 29.**
- **Doyle,Terry(2011). Leamer Centered Teaching: putting The Research on Learning into practice Stylus publishing, LLC.(Ed525973).**
- **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.**
- **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.**
- **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.**

- **Hamayan, E.V. (2007). Approaches to allernative assessment. Annual Review of Applid Linguistics,**
- **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.**
- **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.**
- **Jacqueline P. Leighton, Rebecca J. Gokiert, M. Ken Cor and ColleenHeffernan (2010). Teacher beliefs about the cognitive diagnosticinformation of classroom- versus large- scale tests: implications for assessment literacy, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 17(1). 7–21.**
- **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.**
- **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.**
- **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.**
- **Mecieire,J (2000). The Relationship Of Attitude Of Super-intendents, 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.

- **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.**
- **Michael E., Charles H. (2010). The Effects of Grading and Teaching Practices on Students' Perceptions of Grading Fairness, COLLEGE TEACHING,.58. 93–98.**
- **Michelle A. Drouin (2010). Group- Based Formative Summative Assessment Relates to Improved Student Performance and Satisfaction. Teaching of Psychology, 37. 114–118.**
- **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.**
- **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.**
- **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.**

- **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.**
- **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**
- **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.**