[٣]

دراسة تشخيصية لمشكلات استخدام التقويم الحقيقي في الواقع التقويمي بكلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال رؤية الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية

د. وفاء محمد نصار عبد الرازق
كلية التربية بجامعة الملك سعود
كلية الدراسات الانسانية بجامعة الأزهر

دراسة تشخيصية لمشكلات استخدام التقويم الحقيقي في الواقع التقويمي بكلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال رؤية الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية

د. وفاء محمد نصار عبد الرازق*

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مشكلات استخدام الحقيقي في في الواقع التقويمي بكلية التربية من خلال رؤية الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية تم اجراء الدراسة التشخيصية وتم تطبيق مقياس تشخيص المشكلات على عينة قوامها ٤١٧ من منسوبات كلية التربية منهن ٣٥٢ طالبة و٦٥ من عضوات هيئة التدريس وبعد إجراء المعالجات ا الاحصائية باستخدام التكرارات والنسب المئوية وكذلك اختبار ت تم التوصل إلى العديد من النتائج والتي من بينها :

وجود تفاوت واضح ودال بين وجهة نظر كل الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية نحو مشكلات استخدام التقويم الحقيقي، في جميع أبعاد المقياس بفقراته المختلفة

لقد أسفرت النتائج عن وجود العديد من المشكلات التي تعوق استخدام التقويم الحقيقي كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية حول (المشكلات التي تتعلق بالطالبات) لصالح الطالبات.

* كلية التربية بجامعة الملك سعود، كلية الدراسات الانسانية بجامعة الأزهر.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ فأقل في اتجاهات الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية حول (المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية) لصالح الطالبات. تم التوصل إلى مجموعة من المقترحات لتذليل العقبات التي تحول دون استخدام أساليب التقويم الحقيقي من وجهة نظر كل من العضوات والطالبات ومنها تقليل أعداد الطلبات في الشعب– اعداد دورات وورش عمل تثقيفية عن التقويم الحقيقي وأساليبه وألياته– عدم تكليف الطالبات في مهام أدائية في جميع المقررات والإقتصار على بعض المقررات– إعطاء الطالبات وقت كاف لإنجاز الأنشطة والمهام المتعلقة بالتقويم الحقيقي.

مقدمة:

يحتل التقويم مكانة كبيرة في العملية التعليمية, ولقد شهدت الأونة الأخيرة ثورة في مفهوم التقويم وأدواته إذ أصبح له أهدافاً جديدة ومتنوعة, فقد اقتضى التحول من المدرسة السلوكية– التي تؤكد على أن يكون لكل درس أهداف عالية التحديد مصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات التفكير وبشكل خاص عمليات التفكير العليا مثل بلورة الأحكام واتخاذ القرارات، وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكّن الإنسان من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية، وتفجر المعرفة، والتقنية سريعة التطور, وبذلك أصبح التوجه للاهتمام بنتاجات تعلم أساسية من الصعب التعبير عنها بسلوك قابل للملاحظة والقياس يتحقق في موقف تعليمي محدد، فلقد أصبحت الأهداف تركز حول نتاجات التعلم والتي تكون على شكل أداء أو إنجازات يتوصل إليها المتعلم كنتيجة لعملية التعلم. وهذه النتاجات يجب أن تكون واضحة لكل من المعلم والمتعلم وبالتالي يستطيع المتعلم تقويم نفسه ذاتياً ليرى مقدار ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة، ويسمى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الحقيقي Authentic evaluationأ, وهو التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف حقيقية. وهو تقويم يجعل الطالب يشارك في العملية التقويمية (عبد المحسن, ٢٠١٣) فهو تقويم يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات سرية, يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل

المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها, وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، وتختفي فيه مهرجانات الامتحانات التقليدية التي تهتم بالتفكير الانعكاسي لصالح توجيه التعليم بما يساعد الطالب على التعلم مدى الحياة، 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 Behan & Chung(2010) أن التقويم الحقيقي على أساس النشاط التعليمي الجماعي يحسن تعلم طلاب الجامعة ويدربهم على أدوار المستقبل وأن أوجه التقويم الحقيقي مثل الكتابة الورقية التحريرية، عرض الملصقات الورقية كنتاج عمل جماعي، والعروض الشفهية، وكذلك الأنشطة الفردية التي تتمثل في الواجبات المنزلية أو كتابة التقارير، كما أن النشاط والعمل الجماعي يحقق مزيدا من الفهم ويحقق الأهداف التعليمية ويزيد من مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي.

كما أن الأنشطة الفردية تبرز إمكانيات ومواهب وقدرات الطالب الخاصة ويؤكد Hamayan (2007) على أن استخدام التقويم الحقيقي أصبح ضرورة حتمية تحقيقاً 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 مختلفة تهتم

بجوانب مختلفة من الأداء المستهدف من التقويم فقد أظهرت 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 كمايشجع التلاميذ على التأمل في استجاباتهم، كما أظهرت دراسة Yildiz, Ocak (2011) أن طرق التقويم التي تعتمد على مصفوفة التقدير اللفظي للمهام الأدائية أفضل من طرق التقويم الكمية في قياس المهارات وكذلك قياس ما تم إنجازه من أهداف تعليمية ومستوى إنجاز هذه الأهداف. كما أظهرت دراسة Scherz, Zahava (2011)Bialer, Liora; Eylon, Bat-Sheva أن الطرق التشخيصية تزود المعلم بدليل على نجاح الطالب في إنجاز المهام والممارسات التعليمية الخاصة بموضوعات المقرر، كما أن طريقة التقويم المستمر تعطي رؤية أدق لما تم إنجازه من مهارات متصلة بالموضوعات ذات الاهتمام.

ولقد أوضحت دراسة والتي أجريت على ١٨٦ معلما و٢٤٣ طالبا من طلاب كلية التربية جامعة حلوان تم استخدام أداة عباراة عن استبيان مفتوح ومقابلة شفوية وجود صعوبات نواجه المعلم في عملية تقويم الطلاب وهي نقص معرفي في طرائق التقويم المختلفة, نقص في تنفيذ عمليات التقويم صعوبة في تنفيذ طرائق لتقويم معارضة الإدارة في استخدام طرائق بديلة للتقويم رؤية الطلاب واعضاء هيئة التدريس لطبيعية التقويم وادواته وإجراءاته.

تختلف رؤية الطلاب وكذلك رؤية اعضاء هيئة التدريس لطبيعة أدوات التقويم بأشكالها المختلفة أبرزتها الدراسات التي تناولت أشكال أدوات التقويم من خلال رؤية الطالب والمعلم، ومن بينها دراسة Gerard, W. et.al. (2008) التي أوضحت تفضيل الطلاب للاختبارات التحريرية التقليدية كما وجدت بعض العلاقات بين تفضيلاتهم لأنواع معينة من الاختبارات ودرجاتهم عليها.

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 يمكن من خلالها تطوير هذه البرامج واستمرار تحسينها، كما أظهرت دراسة Charles, Jordon; Munnk; 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 بالبرامج التعليمية.

كما أوضحت دراسة Newby, Nguyen, Thuy Uyen (2010) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية البرمجة واستخدام التقنية التي تعتمد على الاختبارات المحوسبة في تقويم أداء الطلاب، 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، كما أن أسئلة هذه الاختبارات تسبر غور المستويات الأعمق من الفهم كما أنها تبرز وضوح التفسيرات وشموليتها، وقد أبرزت دراسة Ormanci, U. Evrekli, E.Sasmaz O. (2011) ; أن الطلاب المعلمون راغبون باستخدام الاختبارات الحاسوبية والاختبارات الشفهية والتحريرية بصورة تفوق البدائل الأخرى المختلفة في مستقبلهم المهني حيث يعتقدون أن الاختبارات المحوسبة أكثر دقة وأكثر موضوعية وسرعة في تقدير الدرجات، كما أنها لا تتأثر بذاتية المقدر، ولكنهم يعتقدون بأنهم قد يواجهون مشاكل عند استخدام الاختبارات الشفهية، وهم يعتقدون أن الاختبارات التحريرية هي أكثر شمولا وموضوعية.

هذا وقد تبين أن اغلب أدوات التقويم الواردة بالأدبيات السابقة التي تعكس رؤى وتفضيلات الطلاب والمعلمون 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 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 وكذلك قياس ما تم إنجازه من أهداف تعليمية ومستوى إنجاز هذه الأهداف، كما أظهرت دراسة Eylon, Bat Sheva; Liora; Scherz, Zahava (2011) أن الطرق التشخيصية تزود المعلم بدليل على نجاح الطالب في إنجاز المهام والممارسات التعليمية الخاصة بموضوعات المقرر، كما أن طريقة التقويم المستمر تعطي رؤية أدق لما تم إنجازه من مهارات متصلة بالموضوعات ذات الاهتمام، وأظهرت دراسة Tang & Harrison (2011) دور التقويم التكويني والمهام والعمليات الخاصة به في عمليات التغذية الراجعة، وذلك من خلال فحص ثلاث طرق للتغذية الراجعة وهي الطريقة العاملية التقليدية المستقلة، والطريقة المتمركزة حول الطالب والطريقة المحلية التقليدية وقد أظهرت النتائج أن الطريقة المتمركزة حول الطالب هي الطريقة الأفضل في تقديم التغذية الراجعة المفصلة فهي أكثر من إعطاء درجات مجردة، 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 الحقيقي، نظرا لأن هذه الأنشطة تبرز ما انجزه المتعلم من أهداف وما اكتسبه من معارف ومهارات في محيط المادة والخبرة المتعلمة 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)، وتتنوع هذه الأنشطة التعليمية في

ضوء طبيعة النشاط التعليمي وما يرتبط به من أهداف تعليمية ووجدانية أو حركية، ومن بين هذه الأنشطة: الأنشطة الفردية وهي الأنشطة التعليمية التي ينجزها المتعلم بمفرده ودون معاونه من زملائه الآخرين، حيث تستهدف هذه النوعية من الأنشطة الكشف عن أوجه القوة والضعف في أداء الطالب وتحديد المشكلات التي يمكن ان تحول دون إنجازه للأهداف التعليمية، حيث يمكن الإفادة من هذه النوعية من الأنشطة في تعريف المتعلم بأخطائها واكتشاف إمكانياته ومواهبة، كما تمكن عضو الهيئة التدريسية 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، أو إعداد منتج تعليمي محدد يعكس ما تمتحقيقه من أهداف ترتبط بهذا اللون من النشاط، وتستهدف هذه النوعية من الأنشطة تنمية روح التعاون والمشاركة والعمل الجماعي بين فريق المشاركين بالنشاط، كما أنها تساهم في إتمام وإنجاز العمل بصورة تحقق تكامل الخبرات وإنجاز الأهداف بصورة جماعية محفزة (Chung & Behan, 2010).

مشكلات استخدام التقويم الحقيقي:

على الرغم من أن التقويم الحقيقي أحد انواع التقويم المتطورة واحد معايير الجودة الشاملة التي تعتمد عليها البرامج التعليمية والتربوية المتطورة في تحقيق اهداف تلك البرامج إلا انه توجد مشكلات قد تحد من استخدام هذا النوع من التقويم في الواقع التعليمي والتقويمي في

مختلف المؤسسات التعليمية بوجه عام والمؤسسات الجامعية على وجه الخصوص، وقد قامت الباحثة بإجراء مسح للأدبيات والأطر النظرية المتعلقة بهذا المجال إلا انه لم يتبين وجود أي دراسة على المستوى المحلي تناولت مشكلات استخدام التقويم الحقيقي لتقويم أداء الطلاب في مجال التعليمي الجامعي بصورة مباشرة، بينما توافرت بعض الدراسات التي تناولت تلك المشكلات بشكل غير مباشر منها دراسة (الدهشان, ٢٠٠٩) التي أشارت إلى انخفاض درجة وعى معظم اعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة ودورهم فى تحقيقها فى ادائهم بالكلية. كما أشارت إلى افتقاد معظم اعضاء هيئة التدريس لروح العمل الجماعي، وعدم مراعاتهم للشروط التى ينبغى اتباعها لتقويم التلاميذ بصورة صحيحة وعادلة. وكذلك عدم وجود قواعد محددة متفق عليها لكيفية توزيع الدرجات، فلائحة الكلية توضح فقط درجات الامتحانات النظرية والعملية واعمال السنة بصورة اجمالية، ولا توضح اى ضوابط لمنح درجات العملى والشفوى واعمال السنة. كما أشارت إلى أن نظم التقويم والامتحانات الحالية تفتقر كثيرا الى الدقة والموضوعية، الامر الذى يعرقل تطوير العملية التعليمية بالكلية وتحسين جودتها.

كما أشارت إلى اقتصار عملية تقويم الطلاب على قياس الجوانب المعرفية دون غيرها من نواتج التعلم الاخرى. كما أشارت إلى أنه نادرا ما يستفاد من نتائج عمليات التقويم فى الكشف عن جوانب القوَّة التي يلزم دعمها وجوانب الضعف والقصور – التي يجب تداركها وتلافيها مستقبلاً– في الأثر التعليمي والتربوي، ولقد أوضح دويل (Doyle,2011) أنه فيما يتعلق بالتقويم الحقيقي المتمركز حول المتعلمأن 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، بما يعوق تقويم اداء المتعلمين تقويما حقيقياً. يعكس ما تم انجازه من أهداف. كما 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، اعتماد التقويم على الامتحانات التحريرية، افتقاد التقويم إلى الاختبارات التطبيقية والمشروعات البحثية، ضعف الإعداد العلمي السابق للطلاب، قلة جدية الطلاب في الدراسة والبحث، كما أظهرت الدراسة أن هناك صعوبات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس منها إهمال التخصص الدقيق للطلاب وتدريس مقررات غير راغبين في تدريسها، عدم إدخال مقررات تتسم التجديد، عدم جدية الكادر التدريسي بسبب غياب آليات المراقبة والمتابعة، الاستعانة بالمعيدين في تدريس بعض المقررات بدون إشراف عليهم.

كما أظهرت دراسة (بخش، وقادي، ٢٠١٠) التي اهتمت أيضاً بالكشف عن صعوبات تطبيق معايير الجودة الشاملة بكلية التربية بجامعة أم القرى ان البرنامج التعليمي لايقدم المفاهيم والنظريات والمهارات التي تدعم الطالب كمعلم، وكذلك ضعف متابعة البرنامج لجميع عناصره، كما اظهرت دراسة (الأشقر، ٢٠١٠) التي اهتمت بدراسة الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم (بكلية التربية – جامعة

حلوان) في مزاولة عمله بالواقع التعليمي وقد أظهرت الدراسة افتقار الطالب المعلم لمهارات التعليم والتعلم، افتقار المعلم لاستخدام طرائق متنوعة في التقييم وطرائق تنفيذها، صعوبة استخدام استراتيجيات متطورة في التدريس. وفيما يتعلق بالمشكلات من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس تبين أن هناك اتفاق كبير بين الطالبات وأعضاء هيئة التدريس على كثير من المشكلات منها كثرة عدد الطلاب بالصف كثرة عدد الحصص وكثرة الأعباء على المعلمين وتكليفهم بأعباء كثيرة وكثرة نصاب المعلم (الأشقر، ٢٠١٠) وقد تبين من دراسة (Galceran, Joseph, Hatzopoulos,2007) ان من الصعوبات التي تواجه المعلمين والتي تؤدي إلى الارهاق والإجهاد الجسمي والنفسي معارضة إدارة المؤسسة التعليمية والطاقم التعليمي قبول طرائق تقويم بديلة وتتفق النتائج مع نتائج دراسة Galceran, Petruccelli, Hatzopoulos (2007) كما تتفق مع نتائج دراسة (Drinna, O' Dwyer, Hayder And Carding. 2006)

التخصص والخبرة كمتغيرات وعلاقتها بالاتجاهات نحو التقويم وظواهر مرتبطة بالواقع التربوي

نظرا لأن طرائق وأساليب التقويم تختلف باختلاف طبيعة الموضوعات والمجالات المستهدفة من التقويم فقد تكون هناك ثمة علاقة بين التخصص الدراسي للطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية واتجاهاتهم نحو أساليب وطرائق التقويم، وقد اجرت الباحثة مسحا للدراسات التي تناولت تأثير متغير التخصص الدراسي على اتجاهات كل من الطلاب وكذلك أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة نحو طرائق التقويم وأساليبة، ولم يتم العثور على أية دراسات مباشرة متصلة بنفس الموضوع، بينما تم

العثور على بعض الدراسات التي ارتبطتت 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 (زايد، ١٩٩١، شعلة وعطية ٢٠٠٦) التي توصلت كلاهما إلى وجود اختلافات بين اتجاهات الطلاب والطالبات نحو طرق تقويم الأداء باختلاف التخصص، كما أظهرت دراسة (الأكلبي، ٢٠٠٠) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة نحو المنهج الدراسي من خلال قيم المتوسطات شديدة التقارب، وقد أظهرت دراسة (التويم، ٢٠٠٩) التي اهتمت بالتعرف على اتجاهات طلاب وطالبات جامعة ام القرى نحو دراسة المواد التربوية في ضوء متغير التخصص عدم اختلاف الاتجاهات باختلاف التخصص.، كما أظهرت دراسة (دراسة (٢٠٠٠) عدم وجود تأثير لعامل الخبرة والتخصص على اتجاهات المعلمين الأردنيين نحو أهمية الدراسات الاجتماعية. 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, 780 -782) إلى وجود فروق بين اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والثانوية نحو مهنتهم, ويبدو من خلال العرض السابق 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 الهيئة التدريسية 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 الحقيقي 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.

مشكلة الدراسة:

ويمكن صباغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

تساؤلات الدراسة:

- **التساؤل الأول:** ماهي مشكلات استخدام االتقويم الحقيقي في الواقع التقويمي بكلية التربية بجامعة الأنشطة والمهام الادائية) بفاعلية في والتقويم اداء الطالبات من وجهة نظر كل من عضوات الهيئة التدريسية والطالبات؟
- **التساؤل الثاني:** هل تختلف المشكلات التي تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات باختلاف وجهة نظر الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية؟
- **التساؤل الثالث:** هل تختلف وجهات نظر عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو مشكلات استخدام اساليب

التقويم الحقيقي باختلاف بعض المتغيرات (التخصص –المرتبة العلمية)؟

- **التساؤل الرابع:** هل تختلف وجهات نظر عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو مشكلات استخدام اساليب التقويم الحقيقي باختلاف بعض المتغيرات (القسم– المستوى الدراسي)؟
- **التساؤل الخامس:** ما الحلول المقترحة لكي تحقق الانشطة التعليمية والمهام الادائية اهدافها؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن اهم المشكلات التي تحول دون استخدام عضوات هيئة التدريس لاساليب التقويم وفقا لنظم الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر كل من عضوات هيئة التدريس والطالبات.
- التعرف على مدى الاتفاق أو الاختلاف بين عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو المشكلات التي تحول دون استخدام عضوات هيئة التدريس لاساليب التقويم وفقا لنظم الاعتماد الأكاديمي تبعا للمتغيرات الآتية:

أ– الدرجة (الرتبة العلمية) ب– القسم.

- التعرف على مدى الاتفاق أو الاختلاف بين طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو المشكلات التي تحول دون استخدام عضوات هيئة التدريس لاساليب التقويم وفقا لنظم الاعتماد الأكاديمي تبعا للمتغيرات الآتية: التخصص– المرحلة الدراسية.

- التعرف على اهم المقترحات لاستخدام اساليب التقويم الحقيقي.

أهمية الدراسة تنبع أهمية الدراسة الحالية من أنها تسلط الضوء على التقويم الحقيقي وأهم المشكلات التي تحد من استخدامه في تقويم أداء الطالبات ومن المؤمل أن تساعد نتائج الدراسة الحالية راسمي السياسة التعليمية بالجامعات من تفعيل استخدام أساليب التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطالبات وتذليل العقبات التي تحول دون استخدامه بفاعلية, تم اعداد مقياس للمشكلات يمكن أن يساعد الباحثين المهتمين بهذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

التقويم الحقيقي: يعرف التقويم الحقيقي أنه التقويم الذي يتطلب من المتعلمين إنجاز مركبة ذات دلالة إنجاز، مع توظيف معارفهم السابقة وتعليميهم الحالي ومهاراتهم المكتسبة لحل مشكلات واقعية وأصيلة (علام، ٢٠٠٩، ٤٥).

المشكلات:

تعريف المشكلة بأنها عائق يحول دون تحقيق الأهداف (عبيدات, ٢٠٠٧, ٩٥).

وتعرف المعوقات كما يعرفها المعجم الوسيط (مصطفى وآخرون، ١٤٠٥هـ، ٦٤٣) بأن (عاقه) عن الشيء عوقًا: منعه منه وشغله عنه فهو عائقٌ، عوق لغير العاقل، ولغيره عوائق وهي عائقه، عوائقْ، وعوائق الدهر شواغله وأحداثه".والمقصود بالمشكلات في هذه الدراسة العقبات والصعوبات الإدارية والأكاديمية والبيئية والفنية التي يواجهها طلاب

وطالبات الجامعة العربية المفتوحة بجدة، وتحول دون تحقيق الأهداف المنشودة بكفاية وفاعلية.

وتتمثل المشكلات الإدارية في كفاءة البرامج التعريفية الخاصة بالطلاب المستجدين، وبرامج الإرشاد الأكاديمي، وكيفية التعامل مع الطلاب والرد على استفساراتهم، وحل مشكلاتهم وغيرها.وتتمثل المشكلات الأكاديمية في مناسبة المقررات الدراسية، والإشراف الأكاديمي، والاختبارات.أما المشكلات البيئية والفنية فتتمثل في مناسبة مبنى الجامعة من الناحية الجغرافية والصحية، وجودة التجهيزات، والدعم الفني، وتجاوبه مع الطلاب وسهولة التصفح واستخدام الانتر

اجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

نظرا لأن الدراسة تهتم بالتعرف على وجهة نظر كل من عضوات هيئة التدريس والطالبات للكشف عن مشكلات استخدام اساليب التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطالبات, وكذلك مقارنة كل من أراء أعضاء هيئة التدريس والطالبات في هذه المشكلات فأن البحث اعتمد في اجراءاته في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن

عينة الدراسة:

تتمثل عينة الدراسة في عينة قوامها ٤١٧ من منسوبات كلية التربية بجامعة الملك سعود منهن ٣٥٢ طالبة تم اختيارها بطريقة عشوائية موزعة على أقسام كلية التربية، كما روعي في خصائص العينة المستوى الدراسي والمرحلة الدراسية والتخصص، كما تتوزع عينة الدراسة على عضوات هيئة التدريس بكلية التربية، بجامعة الملك سعود في جميع

الاقسام وبلغ عددهن (٦٥) عضوة وتشمل عضوات هيئة التدريس بجميع الاقسام من استاذ– استاذ مشارك– استاذ مساعد – محاضر ويشترط من يقوم بالتدريس.

منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي التحليلي المقارن، حيث سيتم الكشف عن مشكلات استخدام أساليب التقويم التي يتم استخدامها حاليا من قبل عضوات هيئة التدريس في جميع الأقسام بكلية التربية في تقويم أداء الطالبات بمرحلة البكالوريوس والكشف عن أهم المشكلات.

اداة الدراسة:

تم استخدام مقياس المشكلات (مقياس مشكلات استخدام اساليب التقويم الحقيقي من انشطة ومهام ادائية)– من اعداد الباحثة وفيما يلي وصف للمقياس وكيفية التحقق من الشروط السيكومترية له.

يتكون المقياس من عدد من الفقرات موزعة على ثلاث أبعاد وهي:

- **البعد الاول:** مشكلات تتعلق بالطالبات: ارقام العبارات: ١ –٢ –٣ – ٤ –٥ –٦ –١١ –١٢.
- **البعد الثاني:** مشكلات تتعلق باعضاء هيئة التدريس ارقام العبارات ١٠ –١٣ –١٤ –١٥ –١٧ –١٨ –١٩ –٢٠ –٢١ –٢٤ –٢٥.
- **البعد الثالث:** مشكلات تتعلق بالانظمة الخاصة بالعملية التعليمية: ارقام العبارات ٧ –٨ –٩ –١٦ –٢٢ –٢٣.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق مقياس المشكلات المستخدم في الدراسة الحالية بعدة طرق وهي:

- **صدق المحكمين:** حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، للتعرف على مدى صدقه في قياس ما وضع لقياسه وفي ضوء آرائهم تم إعداد المقياس بصورته النهائية.
- **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 علاقة 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
مشكلات تتعلق بالطالبات	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 (٣) 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 االرتباط 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 للبعد بالدرجة الكلية للمقياس	رقم البعد	معامل الارتباط للبعد بالدرجة الكلية للمقياس
١ – البعد الأول: مشكلات تتعلق بالطالبات	**٠.٥٨٢	٣ – البعد الثالث ك مشكلات تتعلق بالانظمة الخاصة بالعملية التعليمية	**٠.٧١٩
٢ – البعد الثاني: مشكلات تتعلق باعضاء هيئة التدريس	**٠.٦٨٨	–	–

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد مع االدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع المقياس.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من مدى ثبات أداة الدراسة (مقياس المشكلات) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس المشكلات

أبعاد مقياس المشكلات	معامل الفا كرونباك
البعد الأول: مشكلات تتعلق بالطالبات	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 (٥) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠.٨٩) وهذا يدل على أن مقياس المشكلات وأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الوثوق في نتائجه.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الرباعي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة.

تم حساب المدى (٤ –١=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 حساب المقاييس الاحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح)" Weighted 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 موزون.
- المتوسط الحسابي" Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- تم استخدام الانحراف المعياري""Standard Deviation للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات

متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

- ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، 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 اتجاهات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.
- تم استخدام (تحليل التباين الأحادي) للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.
- تم استخدام اختبار شيفيه للتحقق من صالح الفروق التي بينها اختبار تحليل التباين الأحادي.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول:

- ما هي المشكلات التي تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في والتقويم اداء الطالبات من وجهة نظر كل من عضوات الهيئة التدريسية والطالبات؟

١/ النتائج الخاصة بالمشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

أولاً: مشكلات تتعلق بالطالبات

للتعرف على المشكلات التي تتعلق بالطالبات وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات بعد المشكلات التي تتعلق بالطالبات وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

استجابات مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات بعد المشكلات التي تتعلق بالطالبات مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
٣	ضعف التعليم الذاتي لدى الطلاب عائق يحول دون تحقيق الأنشطة التعليمية لأهدافها	ك	٢٧	٣٠	٨	–	٣.٢٩	٠.٦٧٨	١
		%	٤١.٥	٤٦.٢	١٢.٣	–			
٤	عدم تعود الطلاب على العمل التعاوني يشكل عائق في انجاز بعض الأنشطة الجماعية المرتبطة بالمقرر	ك	١٧	٣٩	٩	–	٣.١٢	٠.٦٢٥	٢
		%	٢٦.٢	٦٠.٠	١٣.٨	–			
٦	عدم تلقى الطلاب الخبرات التدريبية على المهام الأدائية بصورة كافية يشكل عائق في انجازها بشكل مقبول	ك	٢٠	٣٣	١١	١	٣.١١	٠.٧٣٢	٣
		%	٣٠.٨	٥٠.٨	١٦.٩	١.٥			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	يلجأ بعض الطلاب لجهات خارجية لانجاز بعض المهام الأدائية المكلفين بها من قبل أستاذ المقرر	ك	١٦	٣٩	٨	٢	٣.٠٦	٠.٧٠٤	٤
		%	٢٤.٦	٦٠.٠	١٢.٣	٣.١			
٢	الطلاب يمارسون ضغوطا للحصول علي علامات لا يستحقونها	ك	٢٥	٢٣	١١	٦	٣.٠٣	٠.٩٦٨	٥
		%	٣٨.٥	٣٥.٤	١٦.٩	٩.٢			
٥	عدم الإلمام والدراية الجيدة بطبيعة وضوابط المهام الأدائية من جانب عضو الهيئة التدريسية يشكل عائق في إتمامها بالصورة المقبولة	ك	١٢	٣٢	٢٠	١	٢.٨٥	٠.٧٣٤	٦
		%	١٨.٥	٤٩.٢	٣٠.٨	١.٥			
١٢	عدم امتلاك بعض الطلاب لمهارات استخدام الحاسوب والبحث عن المعلومات بالشبكة العنكوتية تؤثر بالسلب على الأنشطة المرتبطة بضرورة استخدامه لها	ك	١١	٢٧	٢٣	٤	٢.٦٩	٠.٨٢٨	٧
		%	١٦.٩	٤١.٥	٣٥.٤	٦.٢			
١١	عدم امتلاك بعض الطلاب للتقنيات الحديثة المتمثلة في الحاسوب والشبكة العنكبوتية تؤثر بالسلب على الأنشطة المرتبطة بصورة استخدامه لها	ك	١١	٢٩	١٦	٩	٢.٦٥	٠.٩٢٦	٨
		%	١٦.٩	٤٤.٦	٢٤.٦	١٣.٨			
المتوسط العام							٢.٩٨	٠.٤٥٩	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقات على أن هناك مشكلات تتعلق بالطالبات تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات بمتوسط (٢.٩٨ من ٤) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢.٥١ إلى ٣.٢٥) وهى الفئة التي تشير إلى خيار" موافق" على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المشكلات التي تتعلق بالطالبات وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على المشكلات التي تتعلق بالطالبات وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات مابين (٢.٦٥ إلى ٣.٢٩) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الرباعي واللتان تشيران إلى (موافق/ موافق بشدة) على التوالي بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المشكلات التي تتعلق بالطالبات وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقات بشدة على أن هناك معوق واحد من المشكلات التي تتعلق بالطالبات يعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات يتمثل في العبارة رقم (٣) وهى" ضعف التعليم الذاتي لدى الطلاب عائق يحول دون تحقيق الأنشطة التعليمية لأهدافها" بمتوسط (٣.٢٩ من ٤).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقات على أن هناك سبعة مشكلات من المشكلات التي تتعلق بالطالبات تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات أبرزها تتمثل في العبارات رقم (٤، ٦، ١، ٢، ٥) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٤) وهى" عدم تعود الطلاب على العمل التعاوني يشكل عاتق في انجاز بعض الأنشطة الجماعية المرتبطة بالمقرر" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.١٢ من٤).
- جاءت العبارة رقم (٦) وهى" عدم تلقى الطلاب الخبرات التدريبية على المهام الأدائية بصورة كافية يشكل عائق في انجازها بشكل مقبول" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.١١ من ٤).
- جاءت العبارة رقم (١) وهى" يلجأ بعض الطلاب لجهات خارجية لانجاز بعض المهام الأدائية المكلفين بها من قبل أستاذ المقرر" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٠٦ من ٤).
- جاءت العبارة رقم (٢) وهى" الطلاب يمارسون ضغوطاً للحصول علي علامات لا يستحقونها" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٠٣ من ٤).
- جاءت العبارة رقم (٥) وهى" عدم الإلمام والدراية الجيدة بطبيعة وضوابط المهام الأدائية من جانب عضو الهيئة التدريسية يشكل عائق

فـي إتمامهـا بالصـورة المقبولـة" بالمرتبـة الخامسـة مـن حيـث موافقـة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٨٥ من ٤).

ثانياً: مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس:

للتعـرف علـى المشـكلات التـي تتعلـق بأعضـاء هيئـة التـدريس وتعـوق اسـتخدام اسـاليب التقـويم الحقيقـي (الانشـطة والمهـام الادائيـة) بفاعليـة فـي تقـويم اداء الطالبـات تـم حسـاب التكـرارات والنسـب المئويـة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات بعد المشكلات التي تتعلـق بأعضـاء هيئـة التـدريس وجـاءت النتـائج كمـا يوضـحها الجـدول التالي:

جدول رقم (٥)

استجابات مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات بعد المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
٢١	أساليب وطرق التقويم الحقيقي تحتاج إلى مزيد من بذل الجهد والوقت من جانب عضو الهيئة التدريسية بما يؤثر على إنتاجه ونشاطه العلمي	ك	٣٢	٢٥	٦	٢	٣.٣٤	٠.٧٧٦	١
		%	٤٩.٢	٣٨.٥	٩.٢	٣.١			
١٤	العدد الضخم لطلاب الشعبة يؤدي إلى ضعف متابعة عضو	ك	٣٤	٢٠	٨	٣	٣.٣١	٠.٨٦٥	٢

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
	الهيئة التدريسية للأنشطة التعليمية المكلف بها الطلاب والمرتبطة بالمقرر	%	٥٢.٣	٣٠.٨	١٢.٣	٤.٦			
١٥	ضعف امتلاك بعض أعضاء الهيئة التدريسية لمهارات التقويم الحقيقي ينعكس سلباً على ممارساته التقويمية	ك	١٧	٣١	١٦	١	٢.٩٨	٠.٧٦٠	٣
		%	٢٦.٢	٤٧.٧	٢٤.٦	١.٥			
١٣	كثرة الأعباء التدريسية والوظيفية قد تشكل عائق يحول دون ممارسته للأنشطة التقويمية بالصورة المقبولة	ك	٢٠	٢٦	١٦	٣	٢.٩٧	٠.٨٦٥	٤
		%	٣٠.٨	٤٠.٠	٢٤.٦	٤.٦			
٢٠	بعض أعضاء الهيئة التدريسية يكون ولائهم للطرق التقويمية ويقامون تغييرها واستبدالها بطرق أكثر حداثة	ك	١١	٣٥	١٦	٣	٢.٨٣	٠.٧٦٢	٥
		%	١٦.٩	٥٣.٨	٢٤.٦	٤.٦			
١٩	بعض أعضاء الهيئة التدريسية يفتقرون إلى المهارات الخاصة باستخدام التقويم الحقيقي لأداء الطلاب	ك	٩	٣٩	١٣	٤	٢.٨٢	٠.٧٤٨	٦
		%	١٣.٨	٦٠.٠	٢٠.٠	٦.٢			
٢٥	يستخدم عضو الهيئة التدريسية أساليب التقويم من أجل وضع العلامات التقويمية فقط وليس لأغراض تشخيصية أو أغراض تعليمية	ك	١٣	٢٥	٢١	٦	٢.٦٩	٠.٩٠٠	٧
		%	٢٠.٠	٣٨.٥	٣٢.٣	٩.٢			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
٢٤	الطريقة التدريسية التي يعتمد عليها أعضاء الهيئة التدريسية في العملية التدريسية تحول دون استخدامهم لأنماط الاختبارات	ك	٧	٣١	٢٣	٤	٢.٦٣	٠.٧٦٢	٨
		%	١٠.٨	٤٧.٧	٣٥.٤	٦.٢			
١٧	تخوف بعض أعضاء الهيئة التدريسية من شكاوي بعض الطلاب يؤدي بهم إلى التساهل في ممارساته التقويمية	ك	٨	٢٣	٢٤	١٠	٢.٤٥	٠.٩٠٢	٩
		%	١٢.٣	٣٥.٤	٣٦.٩	١٥.٤			
١٨	تدريس عضو الهيئة لبعض الطلاب بمقررات سابقة قد يشكل انطباعات ذاتية قد تؤثر في تقويمه الحقيقي الموضوعي لأدائهم	ك	٥	٢٠	٣٢	٨	٢.٣٤	٠.٧٩٦	١٠
		%	٧.٧	٣٠.٨	٤٩.٢	١٢.٣			
١٠	خشية عضو الهيئة التدريسية من التقويم السلبي لا دائه من جانب الطلاب تنعكس سلباً على التقويم الحقيقي لأداء الطالب	ك	٧	١١	٢٩	١٨	٢.١١	٠.٩٣٧	١١
		%	١٠.٨	١٦.٩	٤٤.٦	٢٧.٧			
المتوسط العام							٢.٧٧	٠.٥٢٦	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقات على أن هناك مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات بمتوسط (٢.٧٧ من ٤) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢.٥١ إلى ٣.٢٥) وهى الفئة التي تشير إلى خيار" موافق" على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات مابين (٢.١١ إلى ٣.٣٤) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والرابعة من فئات المقياس الرباعي واللتان تشيران إلى (غير موافق/ موافق بشدة) على التوالي بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات.

حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقات بشدة على أن هناك معوقين من المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثلان في

العبارتين رقم (٢١، ١٤) واللتين تم ترتيبهما تنازليا حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليهما بشدة كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٢١) وهى" أساليب وطرق التقويم الحقيقي تحتاج إلى مزيد من بذل الجهد والوقت من جانب عضو الهيئة التدريسية بما يؤثر على إنتاجه ونشاطه العلمي" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٣.٣٤ من٤).
- جاءت العبارة رقم (١٤) وهى" العدد الضخم لطلاب الشعبة يؤدي إلى ضعف متابعة عضو الهيئة التدريسية للأنشطة التعليمية المكلف بها الطلاب والمرتبطة بالمقرر" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٣.٣١ من ٤).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقات على أن هناك ستة مشكلات من المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات أبرزها تتمثل في العبارات رقم (١٥، ١٣، ٢٠، ١٩، ٢٥) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (١٥) وهى" ضعف امتلاك بعض أعضاء الهيئة التدريسية لمهارات التقويم الحقيقي ينعكس سلباً على ممارساته التقويمية" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٩٨ من٤).

- جاءت العبارة رقم (١٣) وهى" كثرة الأعباء التدريسية والوظيفية قد تشكل عائق يحول دون ممارسته للأنشطة التقويمية بالصورة المقبولة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٩٧ من ٤).
- جاءت العبارة رقم (٢٠) وهى" بعض أعضاء الهيئة التدريسية يكون ولائهم للطرق التقويمية ويقامون تغييرها واستبدالها بطرق أكثر حداثة" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٨٣ من ٤).
- جاءت العبارة رقم (١٩) وهى" بعض أعضاء الهيئة التدريسية يفتقرون إلى المهارات الخاصة باستخدام التقويم الحقيقي لأداء الطلاب" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٨٢ من ٤).
- جاءت العبارة رقم (٢٥) وهى" يستخدم عضو الهيئة التدريسية أساليب التقويم من أجل وضع العلامات التقويمية فقط وليس لأغراض تشخيصية أو أغراض تعليمية" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٦٩ من ٤).

ويتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس غير موافقات على أن ثلاثة مشكلات من المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثل في العبارات رقم (١٧، ١٨، ١٠) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب عدم موافقة مفردات عينة الدراسة عليها كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (١٧) وهى" تخوف بعض أعضاء الهيئة التدريسية من شكاوي بعض الطلاب يؤدي بهم إلى التساهل في ممارساته التقويمية" بالمرتبة الأولى من حيث عدم موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٤٥ من٤).
- جاءت العبارة رقم (١٨) وهى" تدريس عضو الهيئة لبعض الطلاب بمقررات سابقة قد يشكل انطباعات ذاتية قد تؤثر في تقويمه الحقيقي الموضوعي لأدائهم" بالمرتبة الثانية من حيث عدم موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٣٤ من ٤).
- جاءت العبارة رقم (١٠) وهى" خشية عضو الهيئة التدريسية من التقويم السلبي لا دائه من جانب الطلاب تنعكس سلباً على التقويم الحقيقي لأداء الطالب" بالمرتبة الثالثة من حيث عدم موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.١١ من ٤).

ثالثاً: مشكلات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية:

للتعرف على المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة وذلك من أعضاء هيئة التدريس على عبارات بعد المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية.

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

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

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
٧	تكليف الطالب في أكثر من مقرر دراسي بمهام الأدائية يثقل كاهلة بأعباء لا تمكنه من إتمام هذه المهام بالصورة المقبولة	ك	٢٢	٢٩	٩	٥	٣.٠٥	٠.٨٩١	١
		%	٣٣.٨	٤٤.٦	١٣.٨	٧.٧			
٨	كثرة الإجراءات التقويمية تجعل الطالب في حالة من التوتر والقلق النفسي التي تنعكس بالسلب على أدائه في المواقف الاختيارية	ك	١٨	٢٣	١٧	٧	٢.٨٠	٠.٩٧١	٢
		%	٢٧.٧	٣٥.٤	٢٦.٢	١٠.٨			
٩	الدرجات المخصصة للمهام الأدائية لا توازي الجهد المبذول في إمامها من جانب الطالب	ك	١٥	١٧	٢٨	٥	٢.٦٥	٠.٩٢٦	٣
		%	٢٣.١	٢٦.٢	٤٣.١	٧.٧			
١٦	تؤثر بعض الضغوط الاجتماعية الخارجية على جدية وصدق الممارسات التقويمية التي يقوم بها عضو الهيئة تجاه بعض الطلاب	ك	١٢	٢٠	٢١	١١	٢.٥٢	٠.٩٩٢	٤
		%	١٨.٨	٣١.٣	٣٢.٨	١٧.٢			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
٢٢	النظام المعمول به حاليا في توزيع الدرجات التقويمية بين الأنشطة التعليمية والاختبارات التحريرية يؤثر سلبا على التقويم الحقيقي لأداء الطالب	ك	٨	٢٣	٢٦	٨	٢.٤٨	٠.٨٦٨	٥
		%	١٢.٣	٣٥.٤	٤٠.٠	١٢.٣			
٢٣	عدم وجود أجازه كافية قبل بدء الاختبارات النهائية قد يحول دون استعداد وتهيئة الطلاب لخوض الاختبارات	ك	٨	٢٥	٢٢	١٠	٢.٤٨	٠.٩٠٣	٦
		%	١٢.٣	٣٨.٥	٣٣.٨	١٥.٤			
المتوسط العام							2.66	0.577	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقات على أن هناك مشكلات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات بمتوسط (٢.٦٦ من ٤) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢.٥١ إلى ٣.٢٥) وهى الفئة التي تشير إلى خيار" موافق" على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي

(الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات مابين (٢.٤٨ إلى ٣.٠٥) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الرباعي واللتان تشيران إلى (غير موافق/ موافق) على التوالي بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات.

حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقات على أن هناك أربعة مشكلات من المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثل في العبارات رقم (٧، ٨، ٩، ١٦) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٧) وهى" تكليف الطالب في أكثر من مقرر دراسي بمهام الأدائية يثقل كأهلة بأعباء لا تمكنه من إتمام هذه المهام بالصورة المقبولة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٠٥ من٤).
- جاءت العبارة رقم (٨) وهى" كثرة الإجراءات التقويمية تجعل الطالب في حالة من التوتر والقلق النفسي التي تنعكس بالسلب على أدائه في

المواقف الاختيارية" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٨٠ من ٤).

- جاءت العبارة رقم (٩) وهى" الدرجات المخصصة للمهام الأدائية لا توازي الجهد المبذول في إمامها من جانب الطالب" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٦٥ من ٤).
- جاءت العبارة رقم (١٦) وهى" تؤثر بعض الضغوط الاجتماعية الخارجية على جدية وصدق الممارسات التقويمية التي يقوم بها عضو الهيئة تجاه بعض الطلاب" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٨٢ من ٤).

ويتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس غير موافقات على أن معوقين من المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثلان في العبارتين رقم (٢٢، ٢٣) واللتين تم ترتيبهما تنازليا حسب عدم موافقة مفردات عينة الدراسة عليهما كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٢٢) وهى" النظام المعمول به حالياً في توزيع الدرجات التقويمية بين الأنشطة التعليمية والاختبارات التحريرية يؤثر سلباً على التقويم الحقيقي لأداء الطالب" بالمرتبة الأولى من حيث عدم موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٤٨ من٤).
- جاءت العبارة رقم (٢٣) وهى" عدم وجود أجازه كافية قبل بدء الاختبارات النهائية قد يحول دون استعداد وتهيئة الطلاب لخوض

الاختبارات" بالمرتبة الثانية من حيث عدم موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٤٨ من ٤).

٢/ النتائج الخاصة بالمشكلات من وجهة نظر الطالبات:

أولاً: مشكلات تتعلق بالطالبات

للتعرف على المشكلات التي تتعلق بالطالبات وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة من الطالبات على عبارات بعد المشكلات التي تتعلق بالطالبات.

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٧)

استجابات مفردات عينة الدراسة من الطالبات على عبارات بعد المشكلات التي تتعلق بالطالبات مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
٥	عدم الإلمام والدراية الجيدة بطبيعة وضوابط المهام الأدائية من جانب عضو الهيئة التدريسية يشكل عائق في إتمامها بالصورة المقبولة	ك	١٧١	١٤٤	٣٣	٤	٣.٣٧	٠.٧٠٠	١
		%	٤٨.٦	٤٠.٩	٩.٤	١.١			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
٦	عدم تلقى الطلاب الخبرات التدريبية على المهام الأدائية بصورة كافية يشكل عائق في انجازها بشكل مقبول	ك	١٥٨	١٥٩	٣١	٤	٣.٣٤	٠.٦٨٥	٢
		%	٤٤.٩	٤٥.٢	٨.٨	١.١			
١١	عدم امتلاك بعض الطلاب للتقنيات الحديثة المتمثلة في الحاسوب والشبكة العنكبوتية تؤثر بالسلب على الأنشطة المرتبطة بصورة استخدامه لها	ك	١٧٠	١٣٤	٤١	٧	٣.٣٣	٠.٧٥٨	٣
		%	٤٨.٣	٣٨.١	١١.٦	٢.٠			
١٢	عدم امتلاك بعض الطلاب لمهارات استخدام الحاسوب والبحث عن المعلومات بالشبكة العنكوتية تؤثر بالسلب على الأنشطة المرتبطة بضرورة استخدامه لها	ك	١٥١	١٥٨	٣٥	٨	٣.٢٨	٠.٧٣٥	٤
		%	٤٢.٩	٤٤.٩	٩.٩	٢.٣			
٤	عدم تعود الطلاب على العمل التعاوني يشكل عائق في انجاز بعض الأنشطة الجماعية المرتبطة بالمقرر	ك	١٤٣	١٥٠	٤٥	١٤	٣.٢٠	٠.٨١٠	٥
		%	٤٠.٦	٤٢.٦	١٢.٨	٤.٠			
٣	ضعف التعليم الذاتي لدى الطلاب عائق يحول دون تحقيق الأنشطة التعليمية لأهدافها	ك	٧٨	٢٠٩	٦٠	٥	٣.٠٢	٠.٦٧١	٦
		%	٢٢.٢	٥٩.٤	١٧.٠	١.٤			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	يلجأ بعض الطلاب لجهات خارجية لانجاز بعض المهام الأدائية المكلفين بها من قبل أستاذ المقرر	ك	٣٦	٢٠٨	٧٨	٣٠	٢.٧١	٠.٧٦٣	٧
		%	١٠.٢	٥٩.١	٢٢.٢	٨.٥			
٢	الطلاب يمارسون ضغوطا للحصول علي علامات لا يستحقونها	ك	٥١	١٥١	١٢٠	٣٠	٢.٦٣	٠.٨٣٣	٨
		%	١٤.٥	٤٢.٩	٣٤.١	٨.٥			
المتوسط العام							٣.١١	٠.٣٧٢	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات على أن هناك مشكلات تتعلق بالطالبات تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات بمتوسط (٣.١١ من ٤) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢.٥١ إلى ٣.٢٥) وهى الفئة التي تشير إلى خيار" موافق" على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة من الطالبات على المشكلات التي تتعلق بالطالبات وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على المشكلات التي تتعلق بالطالبات وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات مابين (٢.٦٣ إلى ٣.٣٧) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الرباعي واللتان تشيران إلى (موافق/ موافق بشدة) على التوالي بالنسبة

لأداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة من الطالبات على المشكلات التي تتعلق بالطالبات وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات بشدة على أن هناك أربعة مشكلات من المشكلات التي تتعلق بالطالبات تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثل في العبارات رقم (٥، ٦، ١١، ١٢) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٥) وهى" عدم الإلمام والدراية الجيدة بطبيعة وضوابط المهام الأدائية من جانب عضو الهيئة التدريسية يشكل عائق في إتمامها بالصورة المقبولة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٣.٣٧ من ٤).
- جاءت العبارة رقم (٦) وهى" عدم تلقى الطلاب الخبرات التدريبية على المهام الأدائية بصورة كافية يشكل عائق في انجازها بشكل مقبول" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٣.٣٤ من ٤).
- جاءت العبارة رقم (١١) وهى" عدم امتلاك بعض الطلاب للتقنيات الحديثة المتمثلة في الحاسوب والشبكة العنكبوتية تؤثر بالسلب على الأنشطة المرتبطة بصورة استخدامه لها" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٣.٣٣ من ٤).
- جاءت العبارة رقم (١٢) وهى" عدم امتلاك بعض الطلاب لمهارات استخدام الحاسوب والبحث عن المعلومات بالشبكة العنكوتية تؤثر بالسلب على الأنشطة المرتبطة بضرورة استخدامه لها" بالمرتبة الرابعة

من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٣.٢٨ من ٤).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات على أن هناك أربعة مشكلات من المشكلات التي تتعلق بالطالبات تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثل في العبارات رقم (٤، ٣، ١، ٢) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٤) وهى" عدم تعود الطلاب على العمل التعاوني يشكل عائق في انجاز بعض الأنشطة الجماعية المرتبطة بالمقرر" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٢٠ من٤).
- جاءت العبارة رقم (٣) وهى" ضعف التعليم الذاتي لدى الطلاب عائق يحول دون تحقيق الأنشطة التعليمية لأهدافها" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٠٢ من ٤).
- جاءت العبارة رقم (١) وهى" يلجأ بعض الطلاب لجهات خارجية لانجاز بعض المهام الأدائية المكلفين بها من قبل أستاذ المقرر" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٧١ من ٤).
- جاءت العبارة رقم (٢) وهى" الطلاب يمارسون ضغوطاً للحصول علي علامات لا يستحقونها" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٦٣ من ٤).

ثانياً: مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس:

للتعرف على المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة من الطالبات على عبارات بعد المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

استجابات مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات بعد المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٣	كثرة الأعباء التدريسية والوظيفية قد تشكل عائق يحول دون ممارسته للأنشطة التقويمية بالصورة المقبولة	ك	١٦٣	١٦٣	٢٥	١	٣.٣٩	٠.٦٣٠	١
		%	٤٦.٣	٤٦.٣	٧.١	٠.٣			
١٤	العدد الضخم لطلاب الشعبة يؤدي إلى ضعف متابعة عضو الهيئة التدريسية للأنشطة التعليمية المكلف بها الطلاب والمرتبطة بالمقرر	ك	١٦٤	١٢٩	٥١	٨	٣.٢٨	٠.٧٩٢	٢
		%	٤٦.٦	٣٦.٦	١٤.٥	٢.٣			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٥	ضعف امتلاك بعض أعضاء الهيئة التدريسية لمهارات التقويم الحقيقي ينعكس سلباً على ممارساته التقويمية	ك	١٣٣	١٦٠	٥١	٨	٣.١٩	٠.٧٦٢	٣
		%	٣٧.٨	٤٥.٥	١٤.٥	٢.٣			
٢١	أساليب وطرق التقويم الحقيقي تحتاج إلى مزيد من بذل الجهد والوقت من جانب عضو الهيئة التدريسية بما يؤثر على إنتاجه ونشاطه العلمي	ك	١٠٢	١٨٤	٥٩	٧	٣.٠٨	٠.٧٢٩	٤
		%	٢٩.٠	٥٢.٣	١٦.٨	٢.٠			
١٩	بعض أعضاء الهيئة التدريسية يفتقرون إلى المهارات الخاصة باستخدام التقويم الحقيقي لأداء الطلاب	ك	١٠٣	١٧٤	٦٦	٩	٣.٠٥	٠.٧٦٢	٥
		%	٢٩.٣	٤٩.٤	١٨.٨	٢.٦			
٢٠	بعض أعضاء الهيئة التدريسية يكون ولائهم للطرق التقويمية ويقاومون تغييرها واستبدالها بطرق أكثر حداثة	ك	٩٧	١٨٠	٦٩	٦	٣.٠٥	٠.٧٣٤	٦
		%	٢٧.٦	٥١.١	١٩.٦	١.٧			
١٨	تدريس عضو الهيئة لبعض الطلاب بمقررات سابقة قد يشكل انطباعات ذاتية قد تؤثر في تقويمه الحقيقي الموضوعي لأدائهم	ك	٩١	١٥٤	٩٥	١٢	٢.٩٢	٠.٨١٣	٧
		%	٢٥.٩	٤٣.٨	٢٧.٠	٣.٤			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
٢٤	الطريقة التدريسية التي يعتمد عليها أعضاء الهيئة التدريسية في العملية التدريسية تحول دون استخدامهم لأنماط الاختبارات	ك	٦١	١٩٤	٩١	٦	٢.٨٨	٠.٦٩٨	٨
		%	١٧.٣	٥٥.١	٢٥.٩	١.٧			
٢٥	يستخدم عضو الهيئة التدريسية أساليب التقويم من أجل وضع العلامات التقويمية فقط وليس لأغراض تشخيصية أو أغراض تعليمية	ك	٧١	١٥٩	١٠٥	١٧	٢.٨١	٠.٨١١	٩
		%	٢٠.٢	٤٥.٢	٢٩.٨	٤.٨			
١٠	خشية عضو الهيئة التدريسية من التقويم السلبي لا دائه من جانب الطلاب تنعكس سلبا على التقويم الحقيقي لأداء الطالب	ك	٤٨	١٧٧	١٠٧	٢٠	٢.٧٢	٠.٧٦٨	١٠
		%	١٣.٦	٥٠.٣	٣٠.٤	٥.٧			
١٧	تخوف بعض أعضاء الهيئة التدريسية من شكاوي بعض الطلاب يؤدي بهم إلى التساهل في ممارساته التقويمية	ك	٤٠	١٣٢	١٤٧	٣٣	٢.٥١	٠.٨١٦	١١
		%	١١.٤	٣٧.٥	٤١.٨	٩.٤			
المتوسط العام							٢.٩٩	٠.٣٨٢	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات على أن هناك مشكلات تتعلق بأعضاء

هيئة التدريس تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات بمتوسط (٢.٩٩ من ٤) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢.٥١ إلى ٣.٢٥) وهى الفئة التي تشير إلى خيار" موافق" على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة من الطالبات على المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات ما بين (٢.٥١ إلى ٣.٣٩) وهي المتوسطات التي تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الرباعي واللتان تشيران إلى (موافق/ موافق بشدة) على التوالي بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة من الطالبات على المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات.

حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات بشدة على أن هناك معوقين من المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثلان في العبارتين رقم (١٣، ١٤) واللتين تم ترتيبهما تنازليا حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليهما بشدة كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (١٣) وهى" كثرة الأعباء التدريسية والوظيفية قد تشكل عائق يحول دون ممارسته للأنشطة التقويمية بالصورة المقبولة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٣.٣٩ من٤).
- جاءت العبارة رقم (١٤) وهى" العدد الضخم لطلاب الشعبة يؤدي إلى ضعف متابعة عضو الهيئة التدريسية للأنشطة التعليمية المكلف بها الطلاب والمرتبطة بالمقرر" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٣.٢٨ من ٤).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات على أن هناك تسعة مشكلات من المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات أبرزها تتمثل في العبارات رقم (١٥، ٢١، ١٩، ٢٠، ١٨) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (١٥) وهى" ضعف امتلاك بعض أعضاء الهيئة التدريسية لمهارات التقويم الحقيقي ينعكس سلباً على ممارساته التقويمية" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.١٩ من٤).
- جاءت العبارة رقم (٢١) وهى" أساليب وطرق التقويم الحقيقي تحتاج إلى مزيد من بذل الجهد والوقت من جانب عضو الهيئة التدريسية، وذلك بما يؤثر على إنتاجه ونشاطه العلمي" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٠٨ من ٤).

- جاءت العبارة رقم (١٩) وهى" بعض أعضاء الهيئة التدريسية يفتقرون إلى المهارات الخاصة باستخدام التقويم الحقيقي لأداء الطلاب" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٠٥ من ٤).

- جاءت العبارة رقم (٢٠) وهى" بعض أعضاء الهيئة التدريسية يكون ولائهم للطرق التقويمية ويقامون تغييرها واستبدالها بطرق أكثر حداثة" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٠٥ من ٤).

- جاءت العبارة رقم (١٨) وهى" تدريس عضو الهيئة لبعض الطلاب بمقررات سابقة قد يشكل انطباعات ذاتية قد تؤثر في تقويمه الحقيقي الموضوعي لأدائهم" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٩٢ من ٤).

ثالثاً: مشكلات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية:

للتعرف على المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة من الطالبات على عبارات بعد المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية.

وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩)

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

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
٧	تكليف الطالب في أكثرمن مقرر دراسي بمهام الأدائية يثقل كأهلة بأعباء لا تمكنهمن إتمام هذه المهام بالصورة المقبولة	ك	٢٦٩	٦٢	١٥	٦	٣.٦٩	٠.٦٣٥	١
		%	٧٦.٤	١٧.٦	٤.٣	١.٧			
٨	كثرة الإجراءات التقويمية تجعل الطالب في حالة من التوتر والقلق النفسي التي تنعكس بالسلب على أدائه في المواقف الاختيارية	ك	١٩٦	١١٦	٣٣	٧	٣.٤٢	٠.٧٤٣	٢
		%	٥٥.٧	٣٣.٠	٩.٤	٢.٠			
٢٣	عدم وجود أجازه كافية قبل بدء الاختبارات النهائية قد يحول دون استعداد وتهيئة الطلاب لخوض الاختبارات	ك	١٦٤	١١٦	٥٢	٢٠	٣.٢٠	٠.٨٩٥	٣
		%	٤٦.٦	٣٣.٠	١٤.٨	٥.٧			
٩	الدرجات المخصصة للمهام الأدائية لا توازي الجهد المبذول في إمامها من جانب الطالب	ك	١١٢	١٣٥	٩٦	٩	٢.٩٩	٠.٨٣٤	٤
		%	٣١.٨	٣٨.٤	٢٧.٣	٢.٦			
١٦	تؤثر بعض الضغوط الاجتماعية الخارجية على جدية وصدق الممارسات التقويمية التي يقوم بها عضو الهيئة تجاه بعض الطلاب	ك	٨١	١٨٩	٧٣	٩	٢.٩٧	٠.٧٣٥	٥
		%	٢٣.٠	٥٣.٧	٢٠.٧	٢.٦			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة%	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
٢٢	النظام المعمول به حاليا في توزيع الدرجات التقويمية بين الأنشطة التعليمية والاختبارات التحريرية يؤثر سلبا على التقويم الحقيقي لأداء الطالب	ك	٨٥	١٤٩	٩٩	١٩	٢.٨٥	٠.٨٤٨	٦
		%	٢٤.١	٤٢.٣	٢٨.١	٥.٤			
المتوسط العام							٣.١٩	٠.٤٣٠	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات على أن هناك مشكلات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات بمتوسط (٣.١٩ من ٤) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢.٥١ إلى ٣.٢٥) وهى الفئة التي تشير إلى خيار" موافق" على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة من الطالبات على المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم أداء الطالبات حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقيذ(الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات مابين (٢.٨٥ إلى ٣.٦٩) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الرباعي واللتان تشيران إلى (موافق/ موافق بشدة) على التوالي بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة من

الطالبات على المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية وتعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات بشدة على أن معوقين من المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثلان في العبارتين رقم (٧، ٨) واللتين تم ترتيبهما تنازليا حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليهما بشدة كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٢٢) وهى" تكليف الطالب في أكثر من مقرر دراسي بمهام الأدائية يثقل كأهلة بأعباء لا تمكنه من إتمام هذه المهام بالصورة المقبولة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٣.٦٩ من٤).
- جاءت العبارة رقم (٢٣) وهى" كثرة الإجراءات التقويمية تجعل الطالب في حالة من التوتر والقلق النفسي التي تنعكس بالسلب على أدائه في المواقف الاختيارية" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٣.٤٢ من ٤).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات على أن هناك أربعة مشكلات من المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثل في العبارات رقم (٢٣، ٩، ١٦، ٢٢) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٢٣) وهى" عدم وجود أجازه كافية قبل بدء الاختبارات النهائية قد يحول دون استعداد وتهيئة الطلاب لخوض الاختبارات" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٢٠ من٤).
- جاءت العبارة رقم (٩) وهى" الدرجات المخصصة للمهام الأدائية لا توازي الجهد المبذول في إمامها من جانب الطالب" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٩٩ من ٤).
- جاءت العبارة رقم (١٦) وهى" تؤثر بعض الضغوط الاجتماعية الخارجية على جدية وصدق الممارسات التقويمية التي يقوم بها عضو الهيئة تجاه بعض الطلاب" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٩٧ من ٤).
- جاءت العبارة رقم (٢٢) وهى" النظام المعمول به حالياً في توزيع الدرجات التقويمية بين الأنشطة التعليمية والاختبارات التحريرية يؤثر سلباً على التقويم الحقيقي لأداء الطالب" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٨٥ من ٤).

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

لقد أسفرت النتائج الخاصة بالسؤال الثاني الذي ينص على: هل تختلف المشكلات التي تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات باختلاف وجهة نظر الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية؟ عن ما يلي:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة بين الطالبات وعضوات الهيئة

التدريسية تم استخدام اختبار" ت: Independent Sample T -test" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار" ت" للفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس واستجابات الطالبات

أبعاد المقياس	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المشكلات التي تتعلق بالطالبات	الطالبات	٣٥٢	٣.١١	٠.٣٧٢	٢.٢٤٨	*٠.٠٢٧
	عضو هيئة تدريس	٦٥	٢.٩٨	٠.٤٥٩		
المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	الطالبات	٣٥٢	٢.٩٩	٠.٣٨٢	٣.١٩٩	**٠.٠٠٢
	عضو هيئة تدريس	٦٥	٢.٧٧	٠.٥٢٦		
المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية	الطالبات	٣٥٢	٣.١٩	٠.٤٣٠	٧.٠١٤	**٠.٠٠٠
	عضو هيئة تدريس	٦٥	٢.٦٦	٠.٥٧٧		

** دالة عند مستوي ٠.٠١ * دالة عند مستوي ٠.٠٥

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية حول (المشكلات التي تتعلق بالطالبات) لصالح الطالبات. بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ فأقل في اتجاهات الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية حول (المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية) لصالح الطالبات.

ثالثاً النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

لقد أسفرت نتائج الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: هل تختلف وجهات نظر عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك

سعود نحو مشكلات استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) باختلاف بعض المتغيرات (التخصص، المرتبة العلمية)؟ عن ما يلي:

أولاً: الفروق باختلاف متغير التخصص:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة من عضوات هيئة التدريس طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص استخدمت الباحثة" تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة من عضوات هيئة التدريس طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١)

نتائج" تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة من عضوات هيئة التدريس طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات التي تتعلق بالطالبات	بين المجموعات	١.١٩٧	٥	٠.٢٣٩	١.١٥٠	٠.٣٤٤
	داخل المجموعات	١٢.٢٧٨	٥٩	٠.٢٠٨		
	المجموع	١٣.٤٧٥	٦٤			
المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	٢.٦٢٣	٥	٠.٥٢٥	٢.٠٥٢	٠.٠٨٤
	داخل المجموعات	١٥.٠٨١	٥٩	٠.٢٥٦		
	المجموع	١٧.٧٠٤	٦٤			
المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية	بين المجموعات	١.٠٧٢	٥	٠.٢١٤	٠.٦٢٤	٠.٦٨٢
	داخل المجموعات	٢٠.٢٦٠	٥٩	٠.٣٤٣		
	المجموع	٢١.٣٣٢	٦٤			

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة من عضوات هيئة التدريس حول (المشكلات التي تتعلق بالطالبات، المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية) باختلاف متغير التخصص.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير الدرجة العلمية:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة من عضوات هيئة التدريس طبقاً إلى اختلاف متغير الدرجة العلمية استخدمت الباحثة اختبار" ت: Independent Sample T -test" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٢)

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

المحاور	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المشكلات التي تتعلق بالطالبات	دكتوراه او استاذ مشارك	٣٩	٢.٩٦	٠.٤٤٣	-٠.٤٢٥	٠.٦٧٢
	محاضر ومعيد	٢٦	٣.٠٠	٠.٤٨٩		
المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	دكتوراه او استاذ مشارك	٣٩	٢.٧٣	٠.٤٩٤	-٠.٧٤١	٠.٤٦١
	محاضر ومعيد	٢٦	٢.٨٣	٠.٥٧٥		
المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية	دكتوراه او استاذ مشارك	٣٩	٢.٧١	٠.٤٩٧	٠.٨١٦	٠.٤١٧
	محاضر ومعيد	٢٦	٢.٥٩	٠.٦٨٥		

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة من عضوات هيئة التدريس حول (المشكلات التي تتعلق بالطالبات، المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية) باختلاف متغير الدرجة العلمية.

نتائج السؤال الرابع:

لقد أسفرت نتائج الإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على" هل تختلف وجهات نظر الطالبات بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو مشكلات استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) باختلاف بعض المتغيرات (القسم، المستوى الدراسي)؟ عن ما يلي:

أولاً: الفروق باختلاف متغير القسم:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة من الطالبات طبقاً إلى اختلاف متغير القسم استخدمت الباحثة" تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة من الطالبات طبقاً إلى اختلاف متغير القسم.

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣)

نتائج" تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة من الطالبات طبقاً إلى اختلاف متغير القسم

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات التي تتعلق بالطالبات	بين المجموعات	٠.٣٣٣	٤	٠.٠٨٣	٠.٥٩٩	٠.٦٦٣
	داخل المجموعات	٤٨.١٤٠	٣٤٧	٠.١٣٩		
	المجموع	٤٨.٤٧٢	٣٥١			
المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	٣٧٨.	٤	٠.٠٩٥	٠.٦٤٤	٠.٦٣١
	داخل المجموعات	٥٠.٩١٧	٣٤٧	٠.١٤٧		
	المجموع	٥١.٢٩٥	٣٥١			
المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية	بين المجموعات	٠.٦٩٠	٤	٠.١٧٣	٠.٩٣٢	٠.٤٤٥
	داخل المجموعات	٦٤.٢١٩	٣٤٧	٠.١٨٥		
	المجموع	٦٤.٩٠٩	٣٥١			

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة من الطالبات حول (المشكلات التي تتعلق بالطالبات، المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية) باختلاف متغير القسم.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير المستوي الدراسي:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة من الطالبات طبقاً إلى اختلاف متغير

المستوي الدراسي استخدمت الباحثة" تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة من الطالبات طبقاً إلى اختلاف متغير المستوي الدراسي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٤)

نتائج" تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة من الطالبات طبقاً إلى اختلاف متغير المستوي الدراسي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات التي تتعلق بالطالبات	بين المجموعات	١.١٧٦	٧	٠.١٦٨	١.٢٢٢	٠.٢٩٠
	داخل المجموعات	٤٧.٢٩٦	٣٤٤	٠.١٣٧		
	المجموع	٤٨.٤٧٢	٣٥١			
المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	٠.٧٠٩	٧	٠.١٠١	٠.٦٨٩	٠.٦٨٢
	داخل المجموعات	٥٠.٥٨٦	٣٤٤	٠.١٤٧		
	المجموع	٥١.٢٩٥	٣٥١			
المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية	بين المجموعات	٠.٧٠٣	٧	٠.١٠٠	٠.٥٣٨	٠.٨٠٦
	داخل المجموعات	٦٤.٢٠٦	٣٤٤	٠.١٨٧		
	المجموع	٦٤.٩٠٩	٣٥١			

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة من الطالبات حول (المشكلات التي تتعلق بالطالبات، المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية) باختلاف متغير المستوي الدراسي.

أهم نتائج الدراسة وتوصياتها

ثانياً: النتائج المتعلقة باسئلة الدراسة:

السؤال الاول: ما هي المشكلات التي تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات؟

١/ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

أولاً: مشكلات تتعلق بالطالبات

مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقات على أن هناك مشكلات تتعلق بالطالبات تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات.

مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقات بشدة على أن هناك معوق واحد من المشكلات التي تتعلق بالطالبات يعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات يتمثل في" ضعف التعليم الذاتي لدى الطلاب عائق يحول دون تحقيق الأنشطة التعليمية لأهدافها".

مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقات على أن هناك سبعة مشكلات من المشكلات التي تتعلق بالطالبات تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات أبرزها تتمثل في:

- عدم تعود الطلاب على العمل التعاوني يشكل عائق في انجاز بعض الأنشطة الجماعية المرتبطة بالمقرر.

- عدم تلقى الطلاب الخبرات التدريبية على المهام الأدائية بصورة كافية يشكل عائق في انجازها بشكل مقبول.
- يلجأ بعض الطلاب لجهات خارجية لانجاز بعض المهام الأدائية المكلفين بها من قبل أستاذ المقرر.
- الطلاب يمارسون ضغوطاً للحصول علي علامات لا يستحقونها.
- عدم الإلمام والدراية الجيدة بطبيعة وضوابط المهام الأدائية من جانب عضو الهيئة التدريسية يشكل عائق في إتمامها بالصورة المقبولة.

ثانياً: مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس

مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقات على أن هناك مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات.

مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقات بشدة على أن هناك معوقين من المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثلان في:

- أساليب وطرق التقويم الحقيقي تحتاج إلى مزيد من بذل الجهد والوقت من جانب عضو الهيئة التدريسية بما يؤثر على إنتاجه ونشاطه العلمي.
- العدد الضخم لطلاب الشعبة يؤدي إلى ضعف متابعة عضو الهيئة التدريسية للأنشطة التعليمية المكلف بها الطلاب والمرتبطة بالمقرر.

مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقات على أن هناك ستة مشكلات من المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات أبرزها تتمثل في:

- ضعف امتلاك بعض أعضاء الهيئة التدريسية لمهارات التقويم الحقيقي ينعكس سلباً على ممارساته التقويمية.
- كثرة الأعباء التدريسية والوظيفية قد تشكل عائق يحول دون ممارسته للأنشطة التقويمية بالصورة المقبولة.
- بعض أعضاء الهيئة التدريسية يكون ولائهم للطرق التقويمية ويقامون تغييرها واستبدالها بطرق أكثر حداثة.
- بعض أعضاء الهيئة التدريسية يفتقرون إلى المهارات الخاصة باستخدام التقويم الحقيقي لأداء الطلاب.
- يستخدم عضو الهيئة التدريسية أساليب التقويم من أجل وضع العلامات التقويمية فقط وليس لأغراض تشخيصية أو أغراض تعليمية.

مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس غير موافقات على أن ثلاثة مشكلات من المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثل في:

- تخوف بعض أعضاء الهيئة التدريسية من شكاوي بعض الطلاب يؤدي بهم إلى التساهل في ممارساته التقويمية.
- تدريس عضو الهيئة لبعض الطلاب بمقررات سابقة قد يشكل انطباعات ذاتية قد تؤثر في تقويمه الحقيقي الموضوعي لأدائهم.

- خشية عضو الهيئة التدريسية من التقويم السلبي لا دائه من جانب الطلاب تنعكس سلباً على التقويم الحقيقي لأداء الطالب.

ثالثاً: مشكلات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية:

مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقات على أن هناك مشكلات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات.

مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقات على أن هناك أربعة مشكلات من المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثل في:

- تكليف الطالب في أكثر من مقرر دراسي بمهام الأدائية يثقل كأهلة بأعباء لا تمكنه من إتمام هذه المهام بالصورة المقبولة.
- كثرة الإجراءات التقويمية تجعل الطالب في حالة من التوتر والقلق النفسي التي تنعكس بالسلب على أدائه في المواقف الاختيارية.
- الدرجات المخصصة للمهام الأدائية لا توازي الجهد المبذول في إمامها من جانب الطالب.
- تؤثر بعض الضغوط الاجتماعية الخارجية على جدية وصدق الممارسات التقويمية التي يقوم بها عضو الهيئة تجاه بعض الطلاب.

مفردات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس غير موافقات على أن معوقين من المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثلان في:

- النظام المعمول به حالياً في توزيع الدرجات التقويمية بين الأنشطة التعليمية والاختبارات التحريرية يؤثر سلباً على التقويم الحقيقي لأداء الطالب.
- عدم وجود أجازه كافية قبل بدء الاختبارات النهائية قد يحول دون استعداد وتهيئة الطلاب لخوض الاختبارات.

٢/ من وجهة نظر الطالبات:

أولاً: مشكلات تتعلق بالطالبات:

مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات على أن هناك مشكلات تتعلق بالطالبات تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات.

مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات بشدة على أن هناك أربعة مشكلات من المشكلات التي تتعلق بالطالبات تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثل في:

- عدم الإلمام والدراية الجيدة بطبيعة وضوابط المهام الأدائية من جانب عضو الهيئة التدريسية يشكل عائق في إتمامها بالصورة المقبولة.
- عدم تلقى الطلاب الخبرات التدريبية على المهام الأدائية بصورة كافية يشكل عائق في انجازها بشكل مقبول.
- عدم امتلاك بعض الطلاب للتقنيات الحديثة المتمثلة في الحاسوب والشبكة العنكبوتية تؤثر بالسلب على الأنشطة المرتبطة بصورة استخدامه لها.

- عدم امتلاك بعض الطلاب لمهارات استخدام الحاسوب والبحث عن المعلومات بالشبكة العنكوتية تؤثر بالسلب على الأنشطة المرتبطة بضرورة استخدامه لها.

مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات على أن هناك أربعة مشكلات من المشكلات التي تتعلق بالطالبات تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثل في:

- عدم تعود الطلاب على العمل التعاوني يشكل عائق في انجاز بعض الأنشطة الجماعية المرتبطة بالمقرر.
- ضعف التعليم الذاتي لدى الطلاب عائق يحول دون تحقيق الأنشطة التعليمية لأهدافها.
- يلجأ بعض الطلاب لجهات خارجية لانجاز بعض المهام الأدائية المكلفين بها من قبل أستاذ المقرر.
- الطلاب يمارسون ضغوطاً للحصول علي علامات لا يستحقونها.

ثانياً: مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس

مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات على أن هناك مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات.

مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات بشدة على أن هناك معوقين من المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثلان في:

- كثرة الأعباء التدريسية والوظيفية قد تشكل عائق يحول دون ممارسته للأنشطة التقويمية بالصورة المقبولة.
- العدد الضخم لطلاب الشعبة يؤدي إلى ضعف متابعة عضو الهيئة التدريسية للأنشطة التعليمية المكلف بها الطلاب والمرتبطة بالمقرر.

مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات على أن هناك تسعة مشكلات من المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات أبرزها تتمثل في:

- ضعف امتلاك بعض أعضاء الهيئة التدريسية لمهارات التقويم الحقيقي ينعكس سلباً على ممارساته التقويمية.
- أساليب وطرق التقويم الحقيقي تحتاج إلى مزيد من بذل الجهد والوقت من جانب عضو الهيئة التدريسية بما يؤثر على إنتاجه ونشاطه العلمي.
- بعض أعضاء الهيئة التدريسية يفتقرون إلى المهارات الخاصة باستخدام التقويم الحقيقي لأداء الطلاب.
- بعض أعضاء الهيئة التدريسية يكون ولائهم للطرق التقويمية ويقامون تغييرها واستبدالها بطرق أكثر حداثة.
- تدريس عضو الهيئة لبعض الطلاب بمقررات سابقة قد يشكل انطباعات ذاتية قد تؤثر في تقويمه الحقيقي الموضوعي لأدائهم.

ثالثاً: مشكلات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية

مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات على أن هناك مشكلات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تعوق استخدام

اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات.

مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات بشدة على أن معوقين من المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثلان في:

- تكليف الطالب في أكثر من مقرر دراسي بمهام الأدائية يثقل كأهلة بأعباء لا تمكنه من إتمام هذه المهام بالصورة المقبولة.
- كثرة الإجراءات التقويمية تجعل الطالب في حالة من التوتر والقلق النفسي التي تنعكس بالسلب على أدائه في المواقف الاختيارية.

مفردات عينة الدراسة من الطالبات موافقات على أن هناك أربعة مشكلات من المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تعيق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات تتمثل في:

- عدم وجود أجازه كافية قبل بدء الاختبارات النهائية قد يحول دون استعداد وتهيئة الطلاب لخوض الاختبارات.
- الدرجات المخصصة للمهام الأدائية لا توازي الجهد المبذول في إمامها من جانب الطالب.
- تؤثر بعض الضغوط الاجتماعية الخارجية على جدية وصدق الممارسات التقويمية التي يقوم بها عضو الهيئة تجاه بعض الطلاب.
- النظام المعمول به حالياً في توزيع الدرجات التقويمية بين الأنشطة التعليمية والاختبارات التحريرية يؤثر سلباً على التقويم الحقيقي لأداء الطالب.

التساؤل الخامس ما الحلول المقترحة لكي تحقق الانشطة التعليمية والمهام الادائية اهدافها؟

تم طرح سؤال مفتوح على من الطالبات والعضوات وهو" ماأهم مقترحاتك لتذليل العقبات التي تحول دون استخدام التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطالبة؟ ثم عمل تحليل مضمون لإستجاباتهن والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (١٥)

مقترحات تذليل العقبات التي تحول دون استخدام التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطالبات

المقترحات	عضوات هيئة التدريس	الطالبات
تقليل أعداد الطلبات في الشعب	%٩٠	%٧٠
اعداد دورات وورش عمل تثقيفية عن التقويم الحقيقي وأساليبه وأليات	%٨٨	%٨٧
عدم تكليف الطالبات في مهام أدائية في جميع المقررات والإقتصار على بعض المقررات	%٨٦	%٩٣
إعطاء الطالبات وقت كاف لإنجاز الأنشطة والمهام المتعلقة بالتقويم الحقيقي	%٨٥	%٨٧

من الجدول السابق تبين أن المقترحات التي اقترحها أفراد عينة البحث والتي بمكن أن تستخدم لتذليل العقبات التي تعوق استخدام التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطالبات كما يلي:

- تقليل أعداد الطلبات في الشعب.
- اعداد دورات وورش عمل تثقيفية عن التقويم الحقيقي وأساليبه وأليات.
- عدم تكليف الطالبات في مهام أدائية في جميع المقررات والإقتصار على بعض المقررات.

- إعطاء الطالبات وقت كاف لإنجاز الأنشطة والمهام المتعلقة بالتقويم الحقيقي.

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

يتضح من خلال النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وجود تفاوت واضح بين وجهة نظر كل من عينة الدراسة من الطالبات وعينة الدراسة من عضوات الهيئة التدريسية وبين الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية نحو مشكلات استخدام التقويم الحقيقي، في جميع أبعاد المقياس بفقراتها المختلفة مما يشير إلى انخفاض وعي كل من الطالبات وأعضاء الهيئة التدريسية بمعايير الجودة الذي يعتبر التقويم الحقيقي أحد أهم هذه المعايير وقد اتسقت هذه النتيجة مع دراسة (الدهشان, ٢٠٠٩) التي أشارت إلى انخفاض درجة وعى معظم اعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة ودورهم فى تحقيقها فى ادائهم بالكلية. ولقد أظهرت النتائج من وجه نظر الطالبات أن هناك مشكلات تتعلق بعضوات الهيئة التدريسية تتعلق بافتقارهن لمهارات التقويم الحقيقي وولائهن لطرق التقويم التقليدية وهذه النتيجة تتسق مع ما توصلت إليه دراسة دويل (Doyle,2011) التي أظهرت أن 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 وهذا ما أظهرته 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، بما يعوق تقويم اداء المتعلمين تقويما حقيقياً. يعكس ما تم انجازه من أهداف.

كما أظهرت دراسة طبلان (التاريخ) 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، اعتماد التقويم على الامتحانات التحريرية، افتقاد التقويم غلى الاختبارات التطبيقية والمشروعات البحثية، ضعف الإعداد العلمي السابق للطلاب، قلة جدية الطلاب في الدراسة والبحث، كما أظهرت الدراسة أن هناك صعوبات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس منها إهمال التخصص الدقيق للطلاب وتدريس مقررات غير راغبين في تدريسها، عدم إدخال مقررات تتسم التجديد، عدم جدية الكادر التدريسي بسبب غياب آليات المراقبة والمتابعة، الاستعانة بالمعيدين في تدريس بعض المقررات بدون إشراف عليهم. كما أظهرت دراسة (بخش، وقادي، ٢٠١٠) التي اهتمت أيضاً بالكشف عن صعوبات تطبيق معايير الجودة الشاملة بكلية التربية بجامعة أم القرى ان البرنامج التعليمي لايقدم المفاهيم والنظريات والمهارات التي تدعم الطالب كمعلم، وكذلك ضعف متابعة البرنامج لجميع عناصره، كما اظهرت دراسة (الأشقر، ٢٠١٠) التي اهتمت بدراسة الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم (بكلية التربية – جامعة حلوان) في مزاولة عمله بالواقع التعليمي وقد أظهرت الدراسة افتقار الطالب المعلم لمهارات التعليم والتعلم، افتقار المعلم لاستخدام طرائق متنوعة في التقييم وطرائق تنفيذها، صعوبة استخدام استراتيجيات متطورة في التدريس.

وفيما يتعلق بالمشكلات من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس تبين أن هناك اتفاق كبير بين الطالبات وعضوات هيئة التدريس على كثير من المشكلات وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل دراسة (الأشقر، ٢٠١٠) التي أظهرت أن كثرة عدد الطلاب وكثرة الأعباء على المعلمين وتكليفهم بأعباء كثيرة وكثرة نصاب المعلم وقد تبين من دراسة (Galceran, Joseph, Hatzopoulos,2007) ان من الصعوبات التي تواجه المعلمين والتي تؤدي إلى الارهاق والإجهاد الجسمي والنفسي وتتفق النتائج مع دراسة (Galceran, Petruccelli, Hatzopoulos, 2007) كما تتفق مع نتائج دراسة (Drinna, O' Dwyer, Hayder And Carding. 2006).

السؤال الثاني: هل تختلف المشكلات التي تعوق استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الأنشطة والمهام الأدائية) بفاعلية في تقويم اداء الطالبات باختلاف وجهة نظر الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية؟

لقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية حول (المشكلات التي تتعلق بالطالبات) لصالح الطالبات.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ فأقل في اتجاهات الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية حول (المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية) لصالح الطالبات.

يتضح من خلال النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وجود تفاوت واضح ودال بين وجهة نظر كل الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية نحو مشكلات استخدام التقويم الحقيقي، في جميع أبعاد المقياس بفقراتها

المختلفة مما يشير إلى انخفاض وعي كل من الطالبات وأعضاء الهيئة التدريسية بمعايير الجودة الذي يعتبر التقويم الحقيقي أحد أهم هذه المعايير وقد اتسقت هذه النتيجة مع دراسة (الدهشان, ٢٠٠٩) التي أشارت إلى انخفاض درجة وعى معظم اعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة ودورهم فى تحقيقها فى ادائهم بالكلية

السؤال الثالث: هل تختلف وجهات نظر عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو مشكلات استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الانشطة والمهام الادائية) باختلاف بعض المتغيرات (التخصص، المرتبة العلمية)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير التخصص:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة من عضوات هيئة التدريس حول (المشكلات التي تتعلق بالطالبات، المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية) باختلاف متغير التخصص. وتتسق هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أظهرت عدم اختلافات الاتجاهات نحو ظواهر مرتبطة بالواقع التربوي باختلاف التخصص منها دراسات (زايد، ١٩٩١، شعلة وعطية ٢٠٠٦) التي توصلت كلاهما إلى عدم وجود اختلافات بين اتجاهات الطلاب والطالبات نحو طرق تقويم الأداء باختلاف التخصص، كما أظهرت دراسة (الأكلبي، ٢٠٠٠) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة نحو المنهج الدراسي من خلال قيم المتوسطات شديدة التقارب، وقد أظهرت دراسة (التويم، ٢٠٠٩) التي اهتمت بالتعرف على اتجاهات طلاب

وطالبات جامعة ام القرى نحو دراسة المواد التربوية في ضوء متغير التخصص عدم اختلاف الاتجاهات باختلاف التخصص.، كما أظهرت دراسة (الأكلبي، ٢٠٠٠) عدم وجود تأثير لعامل الخبرة والتخصص على اتجاهات المعلمين الأردنيين نحو أهمية الدراسات الاجتماعية.

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, 780 -782) إلى وجود فروق بين اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والثانوية وفقا لتخصصاتهم وخبراتهم نحو مهنتهم

ثانياً: الفروق باختلاف متغير الدرجة العلمية:

لقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة من عضوات هيئة التدريس حول (المشكلات التي تتعلق بالطالبات، المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية) باختلاف متغير الدرجة العلمية.

السؤال الرابع: هل تختلف وجهات نظر الطالبات بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو مشكلات استخدام اساليب التقويم الحقيقي (الأنشطة والمهام الأدائية) باختلاف بعض المتغيرات (القسم، المستوى الدراسي)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير القسم:

لقد تبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة من الطالبات حول (المشكلات التي تتعلق بالطالبات، المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية) باختلاف متغير القسم. وترى االباحثة أن السبب في هذه النتيجة قد ترجع أيضًا إلى أن المشكلات تكاد تكون موحدة للطلاب سواء أيا كان القسم الذي تنتمي له الطالبة. الذي يعكس التخصص الدراسي للطالبة وهذا ماتم التوصل إليه من خلال دراسات زايد، ١٩٩١، شعلة وعطية ٢٠٠٦) التي توصلت كلاهما إلى عدم وجود اختلافات بين اتجاهات الطلاب والطالبات نحو طرق تقويم الأداء باختلاف التخصص، ودراسة (الأكلبي، ٢٠٠٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسطات اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة نحو المنهج الدراسي من خلال قيم المتوسطات شديدة التقارب، وقد اتسقت كذلك مع دراسة (التويم، ٢٠٠٩) التي أظهرت عدم اختلاف الاتجاهات باختلاف التخصص.

وهذا ما تابين أيضاً أيضاً من خلال دراسة (الأكلبي، ٢٠٠٠) التي أظهرت عدم وجود تأثير لعامل الخبرة والتخصص على اتجاهات المعلمين الأردنيين نحو أهمية الدراسات الاجتماعية. وهذا ما اوضحته أيضاً دراسة (Mectyeire,2000) التي أبرزت عدم وجود تأثير لعامل الخبرة والتخصص على اتجاهات مديري المدارس والمديرين التربويين ومعلمي الدراسات الاجتماعية نحو أهمية استخدام التلفزيزن التربوي.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير المستوي الدراسي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة من الطالبات حول (المشكلات التي تتعلق بالطالبات، المشكلات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، المشكلات التي تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية) باختلاف متغير المستوي الدراسي. وترى الباحثة أن السبب في هذه النتيجة قد ترجع أيضًا إلى أن المشكلات تكاد تكون موحدة للطلاب مهما كان المستوى الدراسي. الذي يعكس إلى حد ما الخبرة الدراسية لدى هؤلاء الطالبات وهذا ما تبين أيضاً من خلال دراسات، كما أظهرت دراسة (الأكلبي، ٢٠٠٠) عدم وجود تأثير لعامل الخبرة والتخصص على الاتجاهات نحو أهمية الدراسات الاجتماعية. كما أظهرت دراسة (Mectyeire,2000) عدم وجود تأثير لعامل الخبرة والتخصص على الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية ونحو أهمية استخدام التلفزيزن التربوي، وهذه النتيجة على العكس مما توصلت إليه دراسة (Ross et al, 2002, pp.780 -782) التي أظهرت وجود فروق بين الاتجاهات في ضوء متغير الخبرة والتخصص نحو المهنة.

التساؤل الخامس ما الحلول المقترحة لكي تحقق الانشطة التعليمية والمهام الادائية اهدافها؟

كانت أهم المقترحات من جانب العضوات:

- تقليل أعداد الطلبات في الشعب.
- اعداد دورات وورش عمل تثقيفية عن التقويم الحقيقي وأساليبه وألياته.
- أهم المقترحات من جانب الطالبات.

- عدم تكليف الطالبات في مهام أدائية في جميع المقررات والإقتصار على بعض المقررات.
- إعطاء الطالبات وقت كاف لإنجاز الأنشطة والمهام المتعلقة بالتقويم الحقيقي.

توصيات الدراسة:

- العمل على كل ما يحد من مشكلات استخدام التقويم في العملية التعليمية لأعضاء هيئة التدريس.
- العمل على الإلتزام بالعدد المقرر لطلاب الشعبة بما يحسن من متابعة عضو الهيئة التدريسية للأنشطة التعليمية المكلف بها الطلاب والمرتبطة بالمقرر.
- العمل على تحسين التعليم الذاتي لدى الطلاب بما يسهم في تحقيق الأنشطة التعليمية لأهدافها.
- العمل على تعويد الطلاب على العمل التعاوني لانجاز بعض الأنشطة الجماعية المرتبطة بالمقرر.
- وضع الضوابط التي تحد من أقبال بعض الطلاب لجهات خارجية لانجاز بعض المهام الأدائية المكلفين بها من قبل أستاذ المقرر.
- العمل على عدم تكليف الطالبة في أكثر من مقرر دراسي بمهام أدائية.
- العمل على تعديل النظام المعمول به حالياً 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 مشكلات استخدام التقويم في العملية التعليمية لأعضاء هيئة التدريس.
- دراسة مقارنة لمشكلات استخدام التقويم الحقيقي في تقويم الأداء من وجهة نظر الطلاب والطالبات.

المراجع:

- إبراهيم مصطفى وآخرون (١٤٠٥هـ). المعجم الوسيط (الجزء الثاني)، مجمع اللغة العربية، القاهرة.
- أحمد سليمان عودة (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان: درا الأمل للنشر والتوزيع
- إسحاق سماكي (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.
- جمال علي الدهشان (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".
- الجميل محمد شعلة, عطية محمد عبد الوهاب عبد السميع (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.
- ذوقان عبيدات, عبد الرحمن عدس, كايد عبد الحق (٢٠١٢). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه, دار الفكر الأردن عمان: الطابعة التاسعة.
- سبع محمد أبو لبدة (٢٠٠٥). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للدكتور سبع محمد ابو لبدة.

- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٩). التقويم البديل، ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي.
- صلاح الدين محمود علام (٢٠١٠). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط٣. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فهد عبد الله الأكلبي (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).
- محمد حسني عمر الأشقر (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
- محمد عبد العزيز عبد المحسن (٢٠١٣) مجلة كلية التربية جامعة عين شمس العدد ٣٧ الجزء الثاني. ص ص ٥٠–٩٠.
- نبيل محمد زايد (١٩٩١). تكون وتغير الاتجاهات التربوية لدى طلبة كلية التربية قبل وبعد الخبرة بالتدريس. مجلة كلية التربية– جامعة الزقازيق العدد ١٤.
- **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;, Vol. 72 Issue 1, p24 -29**

- **Chung, H, Behan, K. (2010). Peer Sharing Facilitates the Effect of Inquiry -based Projects on Science Learning.American Biology Teacher;, Vol. 72 Issue 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 Vol.20, Issue3,September,PP. 423 - 431.**
- **Galceran Marta, Petruccelli Joseph, Hatzopoulos Stavors. (2007) Vocal Problems Among Teachers: Evaluation Of A Preve-ntive Voice Program, The Journal Of Voice Vol.21, Issue6,november,pp. 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 vol. 56: 645–658.**
- **Hamayan,E.V (2007) Approaches to allernative assess-ment. 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, v13 n1. pp 19.**

- **Hughes, G., (2011), Top of FormTowards a Personal Best: A Case for Introducing Ipsative Assessment in Higher Education, Studies in Higher Education, v36 n3 p p: 353 -367.**
- **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 Vol. 17, No. 1, pp: 7–21.**
- **James Badger, (2011). Assessing reflective thinking: pre - service teachers' and professors' perceptions of an oral examination, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice Vol. 17, No. 1, PP: 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 TeachingVol. 36, No. 4, pp: 369-388.**
- **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" Disser-tion Abstracts International. Edited**

By Patrica Colling.Xerox University Microfilms, Inc,.Ann Arbor, Michiga.

- Michael E., Charles H. (2010). The Effects of Grading and Teaching Practices on Students' Perceptions of Grading Fairness, COLLEGE TEACHING, vol.58 pp: 93–98.
- Michelle A. Drouin (2010). Group -Based Formative Summative Assessment Relates to Improved Student Performance and Satisfaction. Teaching of Psychology, 37: pp 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, v11 n2 pp: 873 -879.
- 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, v11 n3 pp: 1690 -1698.
- Scherz, Z.; Bialer, L.; Eylon, &Bat -Sheva (2011).Top of FormTowardsAccomplished Practice in Learning Skills for Science (LSS) : The Synergy between Design and

Evaluation Methodology in a Reflective CPD Programme, Research in Science & Technological Education, v29 n1 pp: 49 -69

- **Scherz, Zahava; Bialer, Liora; 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, v29 n1 pp: 49 -69.**
- **Tang, J.; Harrison, C. (2011).Investigating University Tutor Perceptions of Assessment Feedback: Three Types of Tutor Beliefs, Assessment & Evaluation in Higher Education, v36 n5 PP: 583 - 604**