Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (3), Issue (18) : 30 Aug 2019
P: 78 - 102

ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (3)، العدد (18) : 30 أغسطس 2019 م
ص: 78 - 102

The reality of using the performance tasks in teaching the curriculum of family education in intermediate grade by female teachers in Hail region

Kholoud Saleh Rashid Al-Ayyaki
Ministry of Education || KSA

Abstract: This study aimed to identify the reality of using the performance tasks in teaching the curriculum of family education in middle stage by female teachers in Hail region, in order to achieve this goal the researcher used the descriptive analytical method .

She also used a questionnaire (as a main tool of the research), and note card for analyzing the achievement files. She applied all that on a random sample contained 62 female teachers who teach the curriculum of family education for the intermediate grade.

The results of this research:

1- the axis of understanding of female teachers who teach the curriculum of family education about the performance tasks and its application has got an average of (2.60 out of 5) (medium) , the axis of the reality of using the performance tasks by female teachers who teach the curriculum of family education has got a medium rate (3.68 out of 5) (high) .

2- the axis of the obstacles which counter applying the performance tasks by the female teachers who teach the family education (according to the evaluating of female students) has got medium rate (2.34 out of 5) (medium).

3- there were not any significant statistical differences ($\alpha \leq 0.05$) at the indicator level among the averages of the responses of study sample in all the axes according to the variables of specialization and experience , and according to the variable of academic qualification in the tow axes (the limit of understanding the concept of performance tasks and its using by female teachers ,and the obstacles which counter the female teachers during applying the performance tasks).

4- there were some differences in the axis of the reality of using performance tasks by female teachers (with different academic degree bachelor or master degree ,or intermediate degree) who teach the curriculum of family education during evaluating the female students

According to the results, the researcher suggested several recommendations in order to generalize using the approaches of performance tasks in different stages of public education, activating it in all the aspects of performance, and raise awareness about the performance tasks inside the school and in the society.

Keywords: reality - the performance tasks, the curriculum of family education - female teachers of intermediate grade - Hail region

وَاقِعُ استخْدَامِ المَهَامّ الأدَائِيَّةِ فِيْ تَدْرِيْسِ مُقَرَّرِ التَّرْبِيَةِ الأُسَرِيَّةِ لَدَى معلِّماتِ المَرْحَلَةِ المُتَوَسِّطَةِ فِيْ مَنْطِقَةِ حَائِل

خلود صالح رشيد العليقي
وزارة التعليم || المملكة العربية السعودية

الملخص: هدفت الدِّراسَة إلى معرفة وَاقِعُ استخْدَامِ المَهَامّ الأدَائِيَّةِ فِيْ تَدْرِيْسِ مُقَرَّرِ التَّرْبِيَةِ الأُسَرِيَّةِ لَدَى معلِّماتِ المَرْحَلَةِ المتوسِّطةِ فِيْ مَنْطِقَةِ حَائِل، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. كما استخدمت الاستبانة أداةً رئيسة للبحث، وبطاقة ملاحظة لتحليل ملفات الإنجاز. تمَّ تطبيقها على عيّنة عشوائيَّة، عددها 62 معلِّمة لمقرَّر التربية الأسريَّة للمرحلة المتوسِّطة.

النتائج التي توصَّلت إليها الباحثة:

1- حصل محور وعي معلِّمات التَّربية الأسريَّة بمفهوم المهام الأدائيَّة وأسس تطبيقها على متوسِّط (2.60 من 3) بتقدير (متوسِّطة).

حصل محور واقع استخدام معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات، على متوسِّط (2.34 من 3)، بتقدير (عالية).

2- حصل محور الصعوبات التي تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة في تطبيق المهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات، على متوسِّط (2.40 من 3)، بتقدير (متوسِّطة).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات استجابات افراد عيّنة الدِّراسَة في جميع المحاور تبعًا لمتغيري التخصص، والخبرة، وكذلك تبعًا لمتغير المؤهل العلمي" في محوري (مدى وعي معلِّمات التربية الأسرية بمفهوم المهام الأدائية وأسس تطبيقها، الصعوبات والمعوِّقات التي تواجه معلِّمات التربية الأسرية في تطبيق المهام الأدائية).

فيما وجدت فروقٌ في محور (واقع استخدام معلِّمات التربية الأسريَّة للمهام الأدائيّة في تقويم الطالبات بين مَنْ مؤهلهنَّ بكالوريوس وماجستير من جهة، ومَنْ مؤهلهنَّ دبلوم المتوسِّط من جهة أخرى، ولصالح من مؤهلهنَّ بكالوريوس. كما كانت هناك فروق بين مَن مؤهلهنَّ ماجستير ومَن مؤهلهنَّ دبلوم الكلية المتوسِّط لصالح من مؤهلهنَّ ماجستير.

وفي ضوء النتائج تم تقديم جملة من التوصيات والمقترحات؛ لتعميم استخدام أساليب المهام الأدائيّة في مختلف مراحل التعليم العام، وتفعلها في مختلف جوانب الأداء، والتدريب عليها والتوعية بها داخل المدرسة وفي المجتمع المحيط

الكلمات المفتاحية: وَاقِعُ- المَهَامّ الأدَائِيَّةِ- مُقَرَّرِ التَّرْبِيَةِ الأُسَرِيَّةِ- معلِّماتِ المتوسِّطةِ- حَائِل.

مقدِّمة:

تكتسب قضايا التَّربية والتَّعليم أهميَّةً بالغةً في عالمنا المعاصِر، وهي تشغل بالَ المجتمعات المتقدمة والنامية على حدٍّ سواء، ويأتي هذا الاهتمام من كون النظام التَّعليمي هو أداة تحقيق الكفايات الاجتماعيَّة، ومقصد السَّاسة والمفكرين في ترجمة رؤاهم، وتجسيدها من خلال تطوير كفايات الأفراد وشحذ قدراتهم، واستثارة جوانب الإبداع لديهم. (الحامد وآخرون، 2002: 11).

وتبرُز أهميَّة العمليَّة التَّربويَّة والتَّعليميَّة؛ كونها البوابة العظمى والكبرى التي تضمن المعاصرة من خلال تشكيل الفردِ فكريًّا وتكوينيًّا وعمليًّا، ولطالما أكَّد المفكِّرون والباحثون أن قوة المجتمعات تُعرف من خلال التَّربية والتَّعليم فيها. (علي، 2012: 3).

حيث يشهد وقتنا الحالي نهضةً وتطورًا سريعًا بجميع مجالات الحياة، واختلفت مظاهر الحياة، وفي ظل هذه الظروف والتَّحولات السريعة توجَّب على المتخصصين والخبراء بالمناهج تطوير المنهج، وبناؤه بناءً يتناسب مع هذه النقلة السريعة، وأصبح منهجًا متماشيًا نسبيًّا مع التَّطوُّر، ومع حاجات المجتمع، وحاجات أولياء الأمور، وخصائص الطالبات، تحت ظلِّ سياسة الدولة، ومنهجها الإسلامي.

وبناءً على التَّطوُّرات التي حدثت في المناهج؛ قامت وزارة التَّعليم بإعطاء حزمة متكاملة من البرامج والدورات التَّدريبيَّة وبُنيت بعناية فائقة لإعداد المعلِّمات وتزويدهنَّ بالمعارف والمهارات التَّدريسيَّة الحديثة، وفق العناصر والمعايير المهنيَّة لتمكينهنَّ من القيام بأدوارهنَّ بشكل فعَّال وبثقة، في إطار من الوعي والفهم بطبيعة مسؤولياتهنَّ وواجباتهنَّ المهنيَّة والتَّعليميَّة. (وزارة التعليم، 2013).

وقد تمَّ تصميم تلك البرامج لتدعم دليل المعلِّم "للتَّدريس الفعَّال" والتَّطوير المهني، وتغطي تلك البرامج موضوعاتٍ محوريَّة في مجال التَّخطيط للتعلم بطريقة تفاعليَّة وفعَّالة، ليساعد في ارتقاء العمليَّة التَّعليميَّة، مع

تطبيق الممارسات الجيدة لتمكين المعلِّمين والمعلِّمات من تعميق الفهم لدى المتعلِّمين، ومن ضمن تلك الحزم والبرامج التَّخطيطُ للفهم قبل العمليَّة التَّعليميَّة؛ لتساعد في عمليَّة التَّقويم، بحيث يقوم باستخدام المهام الأدائيَّة.

تعرف المهام الأدائيَّة بأنها أداة تقويم حقيقي لنواتج التَّعلم المرغوبة، وهي عبارة عن مهمات وتحديات تعكس القضايا والمشكلات التي يواجهها المتعلِّمون، تُعطى للطالب في صورة ناتج حقيقي، يوضع في سياق حقيقي من التَّحديات والاحتمالات، ترتبط بالفكرة الكبرى وتجسدها؛ ليطور المتعلِّم ناتجًا أو أداءً ملموسًا. (وزارة التعليم، 2015)

ومدةُ المهامِّ تتراوح في طولها من مهامَّ قصيرة الأمد إلى مشاريع طويلة الأمد، ذات المراحل المتعدِّدة، كما أنها مجموعة من الأنشطة والتَّمارين والأعمال التي تبرُز ما استطاع الطالب أن يؤديه من مهامَّ تعليميَّة، وبعضُ المهامِّ الأدائيَّة تتطلَّب من الطالب أن يطبِّق ما تعلَّمه من معارف ومهارات على مواقف جديدة، وغالبًا ما يكون للمهامِّ أكثر من حلٍّ مقبول، وفي كل الأحوال على الطالب أن يوضح إجابته ويدافع عنها، وقد يتطلَّب هذا الأمر أن يستخدم الطالب مهارات التَّفكير العليا (الاستقراء، التَّحليل، التَّركيب، الاستنتاج، التَّجريب)، وغالبًا ما تستخدم المهامّ الأدائيَّة كأسلوب تقويمي، يستخدمه المعلِّم لتقويم أداء الطالب في نهاية الدرس، ولا بدَّ من وضع محاكاة تقويميَّة ومعايير أداء تناسب المهمَّة، ومعروفة مسبقًا، حيث يُصمم المعلِّم المهامَّ الأدائيَّة في صورة سيناريو متعدد الأبعاد، يتيح لطلاب فرصًا لإظهار ما يعرفونه، وإظهار ما هم قادرون على القيام به في سياق الحياة الواقعيَّة. (Wiggins, & McTigheM,2005)

وعلى الرغم من أن هذا النمط الجديد من التَّقويم يعدُّ جزءًا لا يتجزأ من حركات إصلاح التَّعليم، وما يتعلَّق به من قضايا تربويَّة رئيسة في كثير من دول العالم المتطور في وقتنا الحاضر، إلا أنه أصبح مثار كثير من النقاش والجدل في الأوساط التَّربويَّة، وبين خبراء القياس والتَّقويم التَّربوي في هذه الدول، ويتعلَّق هذا الجدل بالأُطر الفكريَّة، والقضايا المنهجيَّة، والأسس السيكولوجيَّة والتَّربويَّة التي يستند إليها التَّقويم التَّربوي البديل، والآثار الاجتماعيَّة الناجمة عنه، ومتطلباته الماديَّة. (علام، 2004: 13).

وانطلاقًا مما سبق؛ أرادت الباحثة في هذا البحث معرفة واقع استخدام معلِّمات مادة التَّربية الأسريَّة (الاقتصاد المنزلي) للمهامِّ الأدائيَّة والتَّقويم الحقيقي في تدريس هذه المادة لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، حيث إن التَّربية الأسريَّة تُعدُّ علمًا تطبيقيًّا، ومادة حيَّة، لها أدوار مهمَّة وإيجابيَّة في العمليَّة التَّعليميَّة والتَّربويَّة، تهتمُّ بكيف تعدُّ فردًا يستطيع أن يندرج بالمجتمع، ويكون مسهمًا في الحياة، وفي تقدُّم المجتمع وحضارته.

مشكلة الدِّراسَة:

يقع على عاتق المعلِّمة العبء الأكبر في تزويد الطالبات بكل الحديث من الحقائق والنظريات والقوانين، التي تُسهم في تنمية معارفهنَّ بالعلوم والآداب الأساسيَّة، كما تسهم في تشكيل اتجاهاتهنَّ على نحوٍ يمكِّنهنَّ من التَّأقلم مع التَّغيرات الراهنة والمستقبليَّة، ويساعدهنَّ على توظيف إمكاناتهنَّ العقليَّة والانفعاليَّة والمهاريَّة من أجل مواجهتها.

ولا شكَّ أن تحقيق الأهداف التَّعليميَّة والمقاصد التَّربويَّة يتطلَّب من المعلِّمة إتقان المهارات التَّدريسيَّة اللازمة، التي تمكِّنه من الوصول إلى أعلى درجات التَّدريس الفعال، ومساعدتها في أداء عملها داخل حجرة الدِّراسَة وخارجها، بمستوى مناسب يصل بالطالبات نحو أنماط التَّعلُّم المرغوبة، سواء في الجوانب المتعلِّقة بمهارات التَّخطيط للتدريس، أو مهارات تنفيذ الدروس، أو مهارات تقويم الدروس.

في التَّدريس الفعَّال يتمُّ تقويم الدروس تقويمًا حقيقيًّا عن طريق المهامِّ الأدائيَّة (المهمَّات الحقيقيَّة) وهي أداة التَّقويم الحقيقي لنواتج التَّعلم المرغوبة، وهو ما يدعو إلى إجراء دراسات متعمِّقة حول تلك المهارات، وسبل ومعوِّقات تنفيذها في الميدان التَّربوي وعلى الرغم من أن المهام الأدائيَّة أحد أنواع التَّقويم المتطوِّرة، وأحد معايير

الجودة الشاملة التي تعتمد عليها البرامج التَّعليميَّة والتَّربويَّة المتطوِّرة في تحقيق أهداف تلك البرامج، إلا أنه توجد صعوبات وعقبات قد تحدُّ من استخدام هذا النوع من التَّقويم في الواقع التَّعليمي، حيث أشار دويل (Doyle, 2011) إلى أن هناك فجوة بين معرفة المعلِّمين لأساليب تقويم طلابهم في ضوء طرق التَّعلُّم المتمركز حول المتعلِّم، وقدراتهم على توظيف هذه الأساليب، وأيضًا دراسة قام بها (عبدالرزاق، 2014) أكدت وجود تفاوت واضح ودال بين وجهة نظر كلٍّ من الطالبات وعضوات الهيئة التدريسيَّة نحو مشكلات استخدام التقويم الحقيقي، في جميع أبعاد المقياس بفقراته المختلفة، قد أسفرت النتائج عن وجود العديد من المشكلات التي تعوق استخدام التقويم الحقيقي.

حيث قامت (المحمدي وآخرون، 2015) بدراسة واتضح من نتائج الدِّراسَة وجود تفاوت واضح ودال بين وجهة نظر كلٍّ من الطالبات وعضوات هيئة التَّدريس، نحو معوِّقات استخدام التَّقويم الحقيقي في جميع أبعاد المقياس، بفقراتها المختلفة.

ومن خلال الدراسات السابقة ونتائجها اتضح أن هناك عقبات في تطبيق المهام الأدائية (التقويم الحقيقي)، وهو ما يدعو إلى إجراء دراسات متعمقة حول تلك المهارات، وسبل ومعوقات تنفيذها في الميدان التربوي.

أسئلة الدراسة:

تتحدَّد مشكلة الدِّراسَة الحاليَّة في الأسئلة التَّالية:

1- ما مدى وعي معلِّمات التَّربية الأسريَّة بمفهوم المهام الأدائيَّة وأسس تطبيقها؟
2- ما واقع استخدام معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات؟
3- ما الصعوبات التي تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة في تطبيق المهام الأدائيَّة؟
4- هل تختلف الصعوبات التي تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة باختلاف المؤهل العلمي والخبرة والتخصُّص؟

أهداف الدِّراسَة:

تهدف هذه الدِّراسَة إلى:

1- التَّعرُّف على وعي معلِّمات مادة التَّربية الأسريَّة بالمهام الأدائيَّة وأسس تطبيقها.
2- التَّعرُّف على درجة استخدام معلِّمات التَّربية الأسريَّة في المرحلة المتوسِّطة للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات، من وجهة نظر معلِّمات التَّربية الأسريَّة.
3- تحديد أهمِّ الصعوبات التي تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة في المرحلة المتوسِّطة عند استخدام المهام الأدائيَّة المتعلقة بالمعلِّمة، الطالبة، بالمقرر، وبالنظام الدراسي، من وجهة نظر معلِّمات التَّربية الأسريَّة.
4- التَّعرُّف على الفروق– إن وجدت- بين المعلِّمات في درجة استخدام معلِّمات التَّربية الأسريَّة المهام الأدائيَّة في المرحلة المتوسِّطة، والتي تعزى لمتغيِّرات (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهميَّة الدِّراسَة:

تستمد الدِّراسَة أهميتها من كونها قد تُسهم في:

1- الكشف عن الصعوبات التي تواجهه معلِّمات التَّربية الأسريَّة في تطبيق المهام الأدائيَّة، مما يساعد على فهم تلك الصعوبات، والتَّغلُّب عليها، والتَّقليل من أثرها في العمليَّة التَّعليمة.
2- مساعدة المشرفات التَّربويات القائمات على إعداد برامج لتدريب المعلِّمات في وزارة التَّعليم، في التَّعرُّف على المهام الأدائيَّة، ودرجة استخدامها من قبل معلِّمات مادة التَّربية الأسريَّة للمرحلة المتوسِّطة.

3- إعادة النظر في برامج إعداد معلِّمات مادة التَّربية الأسريَّة، بما يتناسب مع طبيعة المادة، وطبيعة المرحلة المتوسِّطة.
4- إثارة الاهتمام لدى الباحثين للقيام ببحوث ودارسات أخرى في المجال نفسه، أو في مجالات أخرى.

حدود الدِّراسَة:

1- **الحدود الموضوعيَّة:** التَّعرُّف على واقع استخدام معلِّمات التَّربية الأسريَّة المهام الأدائيَّة، والصعوبات التي تواجههن.
2- **الحدود البشريَّة:** عيِّنة من معلِّمات مادة التَّربية الأسريَّة للمرحلة المتوسِّطة في مدارس التَّعليم العام الحكوميَّة والأهليَّة.
3- **الحدود المكانيَّة:** منطقة حائل في مدارس التَّعليم العامِّ حكوميَّة وأهليَّة.
4- **الحدود الزمنيَّة:** العام الدراسي 1437-1438هـ.

مصطلحات الدراسة:

المهام الأدائيَّة: وهي النشاطات التي يُكلَّف بإنجازها الطالب، والتي تتمثَّل بمشكلة حقيقيَّة وبسياق واقعي متعدِّد الأبعاد، يتوجَّب على الطالب توظيف معرفته لحلها وتجاوزها، وهناك أدلة أخرى من مثل الاختبارات والملاحظات وغيرها من أدوات التقييم. ثالثًا: التخطيط للخبرات التعليميَّة والتعلميَّة، والتي تترجم بتوظيف المعايير في كلِّ ما سبق من الأفكار الكبرى وأساليب التقويم والنتائج المرغوبة وفاعليَّة الخطط التعليميَّة. (وزارة التعليم، 2013 38)

التَّربية الأسريَّة: (الاقتصاد المنزلي سابقًا)

- تُعرِّفه سامية عبد القادر (2006) ذكرت بأنه: "علم يختصُّ بدراسة الأسرة واحتياجاتها ومقوماتها على مستوى المنزل والبيئة الاجتماعيَّة، فهو يهدف إلى جعل كلِّ منزل مريحًا ومناسبًا من الناحية المعيشيَّة، والجمال، وسليمًا من الناحيتين الاقتصاديَّة والصحيَّة، ومن الناحيتين العقليَّة والجسميَّة، ومتزنًا من الناحية العاطفيَّة والنفسيَّة، ومسؤولا ومشاركًا من الناحية البيئيَّة والاجتماعيَّة؛ ليعيش أفراده في جوٍّ يسوده التَّعاون والحب والاحترام المتبادل.
- المرحلة المتوسِّطة:

مرحلة تقع ما بين المرحلة الابتدائية التي تمثل بداية سلم التعليم العام، والمرحلة الثانوية التي تمثل نهايته، وتلتحق بها الطالبة بعد حصولها على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية. (الحامد وآخرون، 113,2002)

- منطقة حائل : منطقة في المملكة العربية السعودية، وتقع شمال السعودية.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

المهام الأدائيَّة والتقويم الحقيقي:

تتمثل أدوار المعلِّم بالمهام الأدائيَّة في التيسير والتسهيل لها من خلال الإشراف والرقابة للمتعلم، وبعد إنهاء المهمَّة الأدائيَّة يتمثَّل دور المعلِّم بالمقوِّم، فالمهام الأدائيَّة هي من أبرز أدوات التقويم الحقيقي باعتباره من صور التقويم المعاصر والحديث.

التقويم الحقيقي هو التقويم الذي يقوم بقياس إنجاز المتعلِّم في ضوء نشاطات تقارب مواقف حقيقيَّة، من خلال أداء المتعلم لمجموعة مهام أدائيَّة لها قيمة ومعنى، يُشكل حافزًا لهم لإنجازها، حيث لا تقتصر على ممارسة المتعلم لمهارات التفكير الدنيا، وإنما أيضًا التفكير العليا، بالإضافة لتوظيف المعارف لحل مشكلات حقيقيَّة، وصنع القرار واتخاذه، فيتطور لهم القدرة على التفكير الإبداعي والتأملي، مما ينعكس على دعم عمليات المعالجة والتخليل التي يقوم بها المتعلم على المعطيات والبيانات الأساسيَّة والمعلومات. (الطراونة، 2011)

يقوم التقويم الحقيقي على مبادئ أساسيَّة تتمثل في التالي: (خاجي، 2013)

1- يعدُّ إجراءً يرافق عملتي التعليم والتعلم، ويربطهما مع بعضهما البعض، حتى يبلغ الطالب محكَّات الأداء المستهدفة.
2- يمارس المتعلم العمليات العقليَّة والمنطقيَّة والمهارات في التقصِّي والبحث والاكتشاف من أجل تحقيق هدف وغاية.
3- يقوم على مشكلات ومهام وأعمال تتعلَّق بالواقع، وتتصل بشكل أو بآخر بشؤون المتعلم الحياتيَّة واليوميَّة.
4- تقوم على إنجاز الطالب، وليس حفظه أو قدرته على استرجاع المعارف.
5- يقوم على أشكال تعاونيَّة بين المتعلمين، مما يقدِّم فرصة لتطبيق نظريات التعلم التعاوني.
6- يتجنَّب المقارنة بين المتعلمين، ويعتمد على معايير الأداء.

تتنوع الأساليب التي يقوم عليها التقويم الحقيقي، والتي تعدُّ أساسًا في اعتبار أن التقويم حقيقيٌّ فكانت كالتالي: (برنامج إعداد المعلِّم، 2015).

- تقويم الأداء والذي يطلب استخدام بنود في الاختبارات تتضمَّن بناء استجابات.
- تقويم مهمات الأداء في المواقف المعقدة والصعبة الطبيعيَّة الممثلة لأنشطة التعلم، وفي ظلِّ محكَّات محدَّدة مسبقًا.
- تنوع أدوات التقويم المستخدمة وأساليبها.

وتتلخَّص أهداف التقويم الحقيقي في التالي: (المغذوي، 2016).

- تطوير المهارات الحياتيَّة والحقيقيَّة، من خلال المهمات التي نكلف بها المتعلِّمين.
- تنمية المهارات العقليَّة العليا.
- التركيز على العمليات والمنتج في عمليَّة التعلم.
- تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي.

ثانياً- الدراسات السابقة:

الدِّراسَات التي تناولت المهام الأدائيَّة والتقويم الحقيقي:

- **حيث قامت (المحمدي واخرون، 2015)** هدفت إلى الكشف عن المعوِّقات التي تمنع استخدام أساليب التَّقويم الحقيقي في تقويم أداء الطالبات، من وجهة نظر كلٍّ من الطالبات وعضوات هيئة التَّدريس، واتضح من نتائج الدِّراسَة وجود تفاوت واضح ودال بين وجهة نظر كلٍّ من الطالبات وعضوات هيئة التَّدريس، نحو معوِّقات استخدام التَّقويم الحقيقي في جميع أبعاد المقياس، بفقراتها المختلفة، وقد تمَّ التَّوصُّل إلى مجموعة من المقترحات لتذليل العقبات التي تحول دون استخدام أساليب التَّقويم الحقيقي من وجهة نظر كلٍّ من عضوات هيئة التَّدريس والطالبات.

- **دراسة (إبراهيم وصالح، 2011)** حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيَّة إيجابيَّة بين اكتساب المفاهيم العلميَّة والاتجاه نحو الفيزياء، وعلى الرغم من أن المهام الأدائيَّة أحد أنواع التَّقويم المتطورة، وأحد معايير الجودة الشاملة التي تعتمد عليها البرامج التَّعليميَّة والتَّربويَّة المتطورة في تحقيق أهداف تلك البرامج، إلا أنه توجد صعوبات وعقبات قد تحدُّ من استخدام هذا النوع من التَّقويم في الواقع التَّعليمي.
- **دراسة أبو شعيرة وآخرين (2010)** هدفت للكشف عن معيقات تطبيق منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، وقد أسفرت نتائج الدِّراسَة عن أن أبرز معيقات تطبيق منظومة التقويم الواقعي هي المتعلقة بالإمكانات المادية، يليها المتعلِّقة بالبرامج التدريبية، يليها المتعلِّقة بالمعلِّم يليها المتعلِّقة بالإدارة المدرسية يليها المتعلِّقة بالمشرف التربوي.
- **دراسة (أبو علي، 2006)** هدفت هذه الدِّراسَة إلى تقصي فاعلية توظيف الطرق التعليمية القائمة على التقويم الحقيقي في تنمية مهارات التفكير لعليا عند الصف العاشر الأساسي وفي العلوم اتجاهاتهم نحو العلوم، أظهرت نتائج الدِّراسَة وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α =0,05) بين متوسِّطي أداء الطلبة في مجموعتي الدِّراسَة التجريبية والضابطة على كلٍّ من مقياس مهارات التفكير العليا ومقياس الاتجاهات نحو العلوم، ولصالح المجموعة التجريبية.
- **دراسة حسين ييه بدراسة (Hsian , 1997)** هدفت إلى استقصاء العوامل التي تعمل على تعزيز مهارات حلِّ المشكلات عند الطلاب أثناء تنفيذهم للمهمات. وذلك من خلال استخدام التَّكنولوجيا الحاسوبيَّة وأسطوانات الفيديو التَّفاعليَّة، لتقديم مهمَّات حقيقيَّة من الحياة اليوميَّة في طريقة رواية قصة، وتزويدهم ببيئة تعلُّم حياتيَّة حقيقيَّة، ومهام حقيقيَّة، للقيام بعمليَّة الاستقصاء، من أجل مساعدتهم على تعزيز مهاراتهم في حلِّ المشكلات، وتعزيز اتجاهاتهم. وقد أظهرت نتائج الدِّراسَة أن مهارات الطلاب في حلِّ المشكلات قد تحسَّنت على نحو كبير في هذا النوع من التَّعلُّم، والذي يرتكز على بيئات التَّعلُّم الحياتيَّة الحقيقيَّة.

التعقيب على الدِّراسَات السابقة:

- هذه الدِّراسَات السابقات أثبتت فاعليَّة التَّقويم الحقيقيِّ على الطلبة، وعلى دافعيَّة التَّعلُّم لديهم، وروح المنافسة والابتكار والإبداع في حلِّ المشكلات، واتخاذ القرارات، في ظلِّ معطيات عصر المعلومات والتَّقنيَّة السريعة، وقد يكون حلًّا جيدًا للتخلُّص من رهبة الاختبارات التَّحصيليَّة، وحصر التَّقويم بتلك الاختبارات، فهو تقويم يجعل الطلاب ينغمسون في مهامَّ ذات قيمة ومعنى بالنسبة إليهم، فتبدو كنشاطات تعلُّم، وليست اختبارات سريَّة، يمارس فيها الطلاب مهارات التَّفكير العليا، ويوائمون بين مدًى متسعًا من المعارف لبلورة الأحكام، أو لاتخاذ القرارات، أو لحل المشكلات الحياتيَّة الحقيقيَّة التي يعيشونها، وبذلك تتطوَّر لديهم القدرة على التَّفكير التَّأملي الذي يساعدهم على معالجة المعلومات، ونقدها، وتحليلها، فهو يوثِّق الصلة بين التَّعلُّم والتَّعليم، وتختفي فيه مهرجانات الامتحانات التَّقليديَّة التي تهتمُّ بالتَّفكير الانعكاسي لصالح توجيه التَّعلم، بما يساعد الطالب على التَّعلُّم مدى الحياة، وفي التَّقويم الحقيقي يقوم الطالب بإنجازات يُظهر من خلالها القدرة على توظيف المعرفة في مواقف حقيقيَّة أو مشابهة للواقع، وممارسة الطالب للعمل التَّعاوني الجماعي.
- ترى الباحثة أنَّ المهام الأدائيَّة تعتبر أداة تقويم حديثة، تساعد في تنمية التَّفكير الإبداعي، واستثارت مهارات التَّفكير العليا، والقدرة على حلِّ المشكلات، وهذا ما تتطلَّبه خصائص هذه المرحلة، حيث أكدت أكثر الدِّراسَات فاعليتها، وأثرها في رفع مستوى التَّفكير وتحصيل الطالبات، وهذا ما يؤكد أهميتها، إلا أن الدِّراسَات التي حاولت الكشف عن المهام الأدائيَّة كانت نادرة، خاصةً في المملكة العربيَّة السعوديَّة، ولم تأخذ نصيبها بالبحوث

العلميَّة، وإيمانًا من الباحثة بأهميَّة وعي معلِّمات التَّربية الأسريَّة بمفهوم المهام الأدائيَّة وأسس تطبيقها، وللمساهمة في إثراء الميدان، ومساعدة المعلِّمات في تعزيز دوره، في تحقيق أهداف العمليَّة التَّعليميَّة في تحقيق الفهم، وتكوين مخرجات ذات مستوى جيد في العمل والأداء، كان ذلك دافعًا لتناول هذا الموضوع بالبحث والدِّراسَة.

3- منهجية الدِّراسَة وإجراءاتها:

أتبع في هذه الدِّراسَة المنهج الوصفي التَّحليلي والذي يهدف إلى وصف الظاهرة وتفسيرها، من حيث طبيعتها؛

مجتمع الدِّراسَة وعينتها:

المجتمع الأصلي للدِّراسَة: معلِّمات المرحلة المتوسِّطة في منطقة حائل بمدارس التَّعليم العام الحكوميَّة والمدارس الأهليَّة ، وعددهن (235) معلمة، حسب تقرير الوارد من إدارة شؤن المعلمين التابعة لأداره العامة للتعليم بمنطقة حائل .

عينة الدِّراسَة:

عدد (62) من معلِّمات التَّربية الأسريَّة (الاقتصاد المنزلي) للمرحلة المتوسِّطة، نسبتهم للمجتمع 36% ، ، بعد الرجوع لقوائم الأسماء والكشوفات بإدارة التَّعليم بمنطقة حائل تم اختيارهنَّ عشوائيًّا و هي افضل طريقة مفردة للحصول على عينة ممثلة ، وهي ضرورية حتى تستخدم الاساليب الاحصائية الاستدلالية وهذا امر مهم لان الاحصاء الاستدلالي يتيح للباحث ان يتوصل الى استدلالات عن مجتمعات البحوث مستندا في ذلك الى سلوك العينات وخصائصها .

تشتمل المعلومات عن عيِّنة الدِّراسَة من معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمرحلة المتوسِّطة على ما يلي (التَّخصص، المؤهل العلمي، الخبرات).

جدول (1) توزيع أفراد العينة طبقًا لمتغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة %
اقتصاد منزلي عام	17	27.4
اقتصاد منزلي مسار الغذاء والتغذية	17	27.4
اقتصاد منزلي مسار ملابس ونسيج	13	21.0
أخرى	15	24.2
المجموع	62	100.0

جدول (2) توزيع أفراد العينة طبقًا لمتغير الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة %
أقل من (5) سنوات	15	24.2
من (5) إلى أقل من (10) سنوات	20	32.3
من (10) سنوات إلى أقل من (15) سنة	10	16.1
من (15) سنة فأكثر	17	27.4
المجموع	62	100

جدول (3) توزيع أفراد العينة طبقًا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	التكرار	النسبة %
دبلوم الكلية المتوسط	9	14.5
بكالوريوس	46	2.74
ماجستير	7	3.11
المجموع	62	100

أداة الدراسة:

تكوَّنت الاستبانة من جزأين:

الجزء الأول: المعلومات الأوليَّة لعيِّنة الدِّراسَة، وشملت التَّخصُّص، المؤهل العلمي، الخبرات،

الجزء الثاني: ويتكوَّن من ثلاثة أبعاد، كالتَّالي:

1- مدى وعي معلِّمات التَّربية الأسريَّة بمفهوم المهامِّ الأدائيَّة وأسس تطبيقها وعدد فقراته (20).
2- واقع استخدام معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات وعدد فقراته (20).
3- : الصعوبات التي تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة في تطبيق المهامِّ الأدائيَّة وعدد فقراته (18).

صدق أداة الدِّراسَة:

- **صدق المحكَّمين:** وذلك بعرض المقياس على عدد (11) من المحكَّمين؛ وفي ضوء آرائهم تمَّ إعداد المقياس في صورته النهائيَّة، وتكونت فقراته من (58).
- **الاتساق الداخلي للأداة:** بعد التَّأكد من صدق المحكمين لأداة الدِّراسَة تمَّ تجريب الاستبانة بعرضها على عدد (9) من خارج العينة، ثم تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق قياس معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكليَّة للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب علاقة الدرجة الكليَّة للبعد بالدرجة الكليَّة للمقياس، وتراوح معامل الارتباط للفقرات ما بين (0,01) كحد أدنى، و(0,05) كحد أعلى، وأما على مستوى المحاور فكما يوضحها الجدول الآتي:

ثبات أداة الدِّراسَة:

ليتمَّ التَّحقق من مدى ثبات الأداة المستخدمة بالدِّراسَة؛ سيتم استخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ للتأكُّد من ثبات أداة الدِّراسَة.

وقد تحقَّقت الباحثة من ثبات الأداة بعد ان قامت بتطبيقها على عينة استطلاعية مقدارها (8) معلِّمات، واستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient كما يلي:

جدول (4)ثبات الاستبيان بطريقة معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
مدى وعي معلِّمات التربية الأسرية بمفهوم المهام الأدائية وأسس تطبيقها	20	0.734
واقع استخدام معلِّمات التربية الأسرية للمهام الأدائية في تقويم الطالبات	20	0.730
الصعوبات والمعوِّقات التي تواجه معلِّمات التربية الأسرية في تطبيق المهام الأدائية	18	0.859
الدرجة الكلية	58	0.856

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن ثبات الأداة مرتفع، حيث بلغ (0.856) مما يدل على ثبات الأداة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

4- عرض نتائج الدِّراسَة ومناقشتها:

- **عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

"ما مدى وعي معلِّمات التَّربية الأسريَّة بمفهوم المهام الأدائيَّة وأسس تطبيقها؟"

للإجابة عن السؤال؛ تمَّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة على عبارات محور وعي معلِّمات التَّربية الأسريَّة بمفهوم المهام الأدائيَّة، وأسس تطبيقها، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (1) استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة على عبارات محور وعي معلِّمات التَّربية الأسريَّة بمفهوم المهام الأدائيَّة وأسس تطبيقها

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
1	أقدر أداء الطالبات في مهمات اعتمادًا على أدوات تقويم متعددة منها، اختبارات الأداء، ملفات الإنجاز، المهمات والمشاريع.	2.85	0.40	1	نعم
2	أصيغ الأهداف صياغة سلوكية.	2.82	0.39	2	نعم
3	أفكر في الأنشطة أثناء التخطيط وما سأفعله وما ستفعله الطالبة.	2.82	0.39	2	نعم
4	أهتم بتغطية المنهج ضمن الوقت المتاح.	2.82	0.39	2	نعم
5	أركز على المحتوى والعمليات أثناء التدريس.	2.81	0.40	3	نعم
6	أخطط الدروس تخطيطًا يركز على نواتج التعلم المرغوبة (الأهداف الأدائية).	2.79	0.45	4	نعم
7	أصيغ الأهداف وفق المعايير صياغة إجرائية صحيحة تصبح شاهد ودليل تقييمي عند البدء في وضع خطة وحدة تعليمية أو مقرر دراسي.	2.79	0.41	4	نعم
8	أعد الطالبة إعدادًا يساعدها على تنفيذ المهام الأدائية، وتطبيقها حسب المعايير التي قمت بوضعها مسبقًا.	2.73	0.45	5	نعم
9	استرجع معلومات الطالبات وتطبيقها في سياقات معرفية.	2.71	0.49	6	نعم
10	أحدد المهمَّة الأدائية حسب ما هو موجود بالمقرر وعلى حسب متطلبات الوحدة الدراسية والموضوع الدراسي.	2.68	0.54	7	نعم
11	أحرص على المهام الأدائية الحقيقيَّة لأنها تساعد الطالبات على التقويم الذاتي.	2.68	0.5	7	نعم
12	أقيس إنجازات الطالبات في مواقف محدَّدة وذات معنى بواقع حياة الطالب.	2.65	0.55	8	نعم

م	العبارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
13	أخطط بناء على النهاية أي النتائج المرغوبة فيه (الأهداف والمعايير).	2.61	0.52	9	نعم
14	أطلب من الطالبات إحضار ملف (ملف الإنجاز) لوضع المهام الأدائية التي يقمن بتنفيذها، لقياس إنجازات الطالبات.	2.55	0.69	10	أحيانا
15	أفكر بالمهام الأدائية كأدائه تقويم حقيقة قبل أن أقرر ماذا وكيف سأعمل.	2.53	0.56	11	نعم
16	التخطيط للمهام الأدائية يستغرق وقتاً كبيرًا في إجرائها	2.44	0.56	12	نعم
17	أقُوِّم الطالبات من خلال الاختبارات التحصيلية الكتابية أو الشفهية.	2.4	0.71	13	نعم
18	عند التخطيط أركز على ممارسة الأنشطة، دون وضع وتوضيح نواتج التعلم المرغوبة والأهداف المنشودة.	2.03	0.87	16	أحيانا
19	محاكاة الأداء هي أساليب غير تقديرية لا تمكني من تحديد مستوى الكفاءة التي تستطيع الطالبات فيها أداء مهمَّة تعلميَّة معينة.	2.27	0.63	14	أحيانا
20	أنظم طريقة الملاحظة ومراقبة الطالبات وأقيم بطريقة عشوائية على النواتج النهائية.	2.11	0.75	15	أحيانا
م	المتوسط الحسابي	2.60	0.53		

يتَّضح خلال النتائج السابقة ارتفاع الموافقة بالنسبة الموزونة بمتوسِّط (2.60 من 3)، وهو متوسِّط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.68 إلى 3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافقة أفراد عيِّنة الدِّراسَة، وذلك دلالة على وعي معلِّمات التَّربية الأسريَّة بمفهوم المهام الأدائيَّة وأسس تطبيقها، وذلك يخالف لدراسة المحمدي وآخرين (2015) والتي كانت من نتائجها تفاوت واضح بإجابة العينة، مما يشير إلى انخفاض وعيهم بمعايير الجودة التي تعدُّ المهام الأدائية (التقويم الحقيقي) من أهمِّها، وتختلف أيضًا عن دراسة نصار (2014) والتي تشير إلى أن هناك مشكلات في استخدام التقويم الحقيقي أو المهام الأدائية، في جميع أبعاد المقياس بفقراتها المختلفة، مما يشير لانخفاض وعي العينة بالتقويم الحقيقي والمهام الأدائية ويتَّفق مع الدِّراسَة التي قام بها عفانة (2011) والتي كانت استجابات العينة ووعيهم في تقويم الأداء واستخدامها لها عالية بنسبة (82.9%) .

كانت استجابات المعلِّمات بالموافقة مرتفعة جدًّا في العبارة (20) (أقدر أداء الطالبات في مهمات اعتمادًا على أدوات تقويم متعددة منها، اختبارات الأداء، ملفات الإنجاز، المهمات والمشاريع) جاءت بالمركز الأولى من حيث الموافقة، جاءت العبارة رقم (15) (أهتم بتغطية المنهج ضمن الوقت المتاح) بالمرتبة الثانية من حيث موافقة، جاءت العبارة رقم (18) (أركز على المحتوى والعمليات أثناء التدريس) بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عيِّنة الدِّراسَة، وهذا الارتفاع بالموافقة للعبارات الثلاث يتَّفق مع الدِّراسَة التي قام بها النمراوي (2011) الذي لاحظ أن هناك تطورًا واضحًا في ممارسات المعلِّمين في المجالات المتعلِّقة بالتعليم، والتعلم، والتقويم، بينما حصل تطور أقل في مجال المحتوى، وفسر نتائج دراسته أن النظام المتبع النظام التعليمي المركزي والذي لا يسمح للمعلِّمين بتبني محتوى تدريسي جديد، ويفرض عليهم إنهاء كامل المحتوى الموجود في الكتاب المقرر، وفق جدول زمني محدد، وتتفق أيضًا مع ما توصل إليه شيبارد (2000) في أن ممارسات المعلِّمين غالبًا ما تكون مقيد بالمحتوى المقرر، وتختلف على أن

المعلِّمات في هذا البحث أظهرن اهتمامًا بالغًا بالمهام الأدائية ووعيهم بها، وهذا يختلف مع شيبارد (2000) والذي يقول بأن تركيزهم على المحتوى يجعلهم يركزون على إنهاء المحتوى الرياضي، بغضِّ النظر عن قيمة وجود المهام والمسائل الرياضية الموجودة فيه، ومدى أهميتها وارتباطها بواقع حياة الطلبة.

وكانت استجابة العينة باستخدام الاختبارات الشفوية والكتابية عالية، وبذلك اتَّفق مع دراسة عفاتة (2011) ودراسة المحمدي وآخرين (2015) التي كانت دراستهم تثبت استخدامًا عاليًا للاختبارات الشفوية والكتابية، واعتماد المعلِّمات علية كأداة تقويم حقيقية لرصد تقدم الطالبات

وأثبتت الدِّراسَة مدى وعي العينة في تنظيمهم لملاحظة الطالبات، وذلك يُعزز وعي وإلمام المعلِّمات بطرق الملاحظة أثناء تطبيق المهام الأدائية، وتتَّفق مع دراسة عفاتة (2011).

- **عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

"ما واقع استخدام معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات؟"

للتعرُّف على واقع استخدام معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتُب لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة على عبارات محور واقع استخدام معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات، وجاءت النتائج كما يُوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (2) استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة على عبارات محور واقع استخدام معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات مرتبة تنازليًّا حسب المتوسِّطات.

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
1	أعتمد على توظيف الاختبارات التحصيلية التقليدية التي تتطلب من الطالبة فقط استدعاء المعلومات من الذاكرة التي سبق لها دراستها	1.98	0.74	14	أحيانا
2	لا أقوِّم الأداء بطلب مهام حقيقية من الطالبات أثناء التقويم لأنه لا يراعي الفروق الفردية بين الطالبات	1.95	0.78	15	أحيانا
3	لا أحبذ استخدام المهام الأدائية بسبب ارتفاع التكلفة الاقتصادية مقارنة بالتقويم التقليدي	1.94	0.77	16	أحيانا
4	أطلب من الطالبات مهام أدائية معقدة متعددة الأوجه وغير روتينية بها قدرًا من المشكلات والتحدِّي والقيود الواقعية التي قد تقابل الطالبة في حياتها اليومية، تثير اهتمامها ومثابرتها.	1.92	0.75	17	أحيانا
5	أطلب من الطالبات تطبيق ما تعلمنه من معلومات ومهارات في مواقف جديدة.	2.79	0.41	1	نعم
6	أجد صعوبة باستخدام ملفات الإنجاز لأنه يحتاج إلى وقت أطول من أدوات التقويم التقليدية	1.77	0.76	18	أحيانا
7	أطلب من الطالبات إيجاد حلول لمشكلات محددة، مثلًا (إيجاد حلول لعلاج مشكلة	2.73	0.48	2	نعم

م	العبارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
	ارتباك ميزانية الأسرة في ضوء المعلومات التي قراءتها وتعلمتها أثناء الدرس).				
8	أطلب من الطالبات المقارنة بين شيئين أو أكثر، كالمقارنة بين أماكن، فئات من الناس، بين الكربوهيدرات والبروتينات	2.73	0.48	2	نعم
9	أطلب من الطالبات تحديد موقفهنَّ من موضوع ما أو مسألة ما، ويعرفوا هذا الموقف بشكل جيد.	2.71	0.52	3	نعم
10	أطلب من الطالبات تحليل وجهة نظر أو أكثر مدعومة بأسباب تبنها لها.	2.63	0.58	4	نعم
11	أطلب من الطالبات أن يصنفن أو يضعن في فئات أو مجموعات أو أشياء عديدة مثل: أماكن، أشخاص، بيانات، نتائج، حيوانات، نباتات.	2.56	0.67	5	نعم
12	أطلب من الطالبات إيجاد أشياء جديدة وفريدة، كأن يصمموا لوحات إرشاديَّة، أو كتابة مواضيع إنشائيَّة عن ترشيد المياه والكهرباء من وحي أفكارهم وابتكارهم.	2.56	0.64	5	نعم
13	أطلب من الطالبات تحديد العوامل التي تقود لاتخاذ قرارات معينة بشكل مؤكد.	2.53	0.53	6	نعم
14	أطلب من الطالبات وضع المهام الأدائية التي تم تنفيذها في ملفات الإنجاز لسهولة متابعة تقدمهنَّ في التعلم	2.48	0.65	7	نعم
15	أطلب من الطالبات أن يحددن أخطاء معينة أو أن يجدن الأشياء الناقصة في سياق معين، أو نص معين، أو تركيب معين. ومن الأمثلة على ذلك تحديد العيوب أو النواقص في جهاز وتصميم ما.	2.44	0.67	8	نعم
16	أطلب من الطالبات إجراء تجربة لفحص فرضيات معينة. مثلًا (يمكن إجراء تجربة لصناعة الصابون، صناعة المربى، صناعة الشموع).	2.35	0.68	9	نعم
17	أطلب من الطالبات التنبؤ عما يمكن يحدث في المستقبل بناء على معلومات مسبقة، مثلًا (التنبؤ بسلوك اجتماعي معين بناء على معطيات محددة، أو التنبؤ بالإنفاق المادي لدخل الأسرة بدون تخطيط ماذا سيحدث من أضرار بالأسرة اقتصاديًا).	2.34	0.68	10	نعم
18	لا استخدم المهام الأدائية لعدم تقبل بعض الطالبات وأولياء الأمور وغيرهم بجدوى التقويم الحقيقي وأهميته وبعضهم يقاوم هذا النوع من التقويم لعدم تعودهم عليه	2.16	0.68	11	أحيانا
19	لا استخدم هذا النوع من التقييم لأنه يحتاج إلى وقتٍ أطول في الإعداد واختيار مهام التقويم وفي تقدير أداء الطالبات.	2.1	0.69	12	أحيانا
20	أجد صعوبة باستخدام المهام الأدائية؛ لأنها تحتاج إلى أمور عدة لتحقيقها (مثل ضبط الطالبات)	2.03	0.7	13	أحيانا
	المتوسّط الحسابي	2.34	0.64		نعم

اتجاه أفراد عيّنة الدِّراسَة نحو واقع استخدام معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات كان بالموافقة بمتوسِّط (2.34 من 3) وهو متوسِّط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافقة أفراد عيّنة الدِّراسَة على واقع استخدام معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات، وتتسق هذه النتيجة مع الدِّراسَة التي قام بها عفاتة (2011) التي كانت نسبة المعلِّمات باستخدام المهام الأدائية وتعريضهم لمواقف جديدة تصل (82.9%) وتتَّفق أيضًا مع دراسة حنو (2003) التي بلغت نسبة المعلِّمين الذين يستخدمون ويعرضون الطلاب لمواقف جديدة (70%)، والنتائج تتفق مع الدِّراسَة التي قام بها النمراوي (2011) والتي كانت نتائج دراستها أثبتت فاعلية كبيرة باستخدام المهام الأدائية لدى عيّنة الدِّراسَة كأداة تقويم حديثة وأثبتت حماسهم لتقويم الحقيقي، مما كان لذلك أثر إيجابي في تبنيهم لممارسات تقويمية جديدة وغير تقليدية في غرفة الصف.

جاءت العبارة رقم (13) (أطلب من الطالبات وضع المهام الأدائية التي تم تنفيذها في ملفات الإنجاز لسهولة متابعة تقدمهنَّ في التعلُّم) بالمرتبة السابعة من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسَة عليها، وهذه النتيجة تختلف مع الدِّراسَة لتي قام بها عفاتة (2011) التي كانت أظهرت نتائج دراسته فاعلية استخدام ملفات أعمال الطلاب بنسبة (20%)، وهذه النسبة قليلة جدًّا، بل تكاد أن تكون غير موجودة على الإطلاق، وتتَّفق مع دراسة البركاني (2008) ودراسة الأغا (2005) التي أثبتت فاعلية ملفات الإنجاز واستخدامها من قبل الطلاب والمعلِّمين، واتَّفقت مع دراسة أبو عقيل (2014) حيث كانت اتجاهات عينته البحثية إيجابية نحو استخدام ملفات الإنجاز.

وترى الباحثة رغم أن المعلِّمات يستخدمن ملفات الإنجاز بصورة جيدة وعالية، إلا أنهنَّ في العبارة رقم (16) (أجد صعوبة باستخدام ملفات الإنجاز؛ لأنه يحتاج إلى وقت أطول من أدوات التقويم التقليدية) بالمرتبة الحادية عشرة من حيث موافقة أفراد عيّنة الدِّراسَة عليها بمتوسِّط (2.23 من 3.00) وهذه النسبة تعتبر عالية أي أن المعلِّمات يبذلن جهدًا عاليًا باستخدام ملفات الإنجاز، ويستغرقن وقتًا طويلًا في تنفيذها، وهذه النتيجة تتَّفق مع دراسة أبو عقيل (2014) التي أثبتت أن كثرة الأعباء الدراسية تحول دون استخدام ملفات الإنجاز بالشكل الصحيح.

جاءت العبارات (19-20-14-16) بموافقة أفراد العينة عليها بمتوسِّط أعلاه (2,06 من 3,00) وأقله (2.23 من 3.00) والتي لا تحبذ استخدام المهام الأدائية مقارنة بالتقويم التقليدي للأسباب التالية: ارتفاع التكلفة الاقتصادية؛ لأنه لا يراعي الفروق الفردية بين الطالبات، الاعتماد على توظيف الاختبارات التحصيلية التقليدية التي تتطلب من الطالبة فقط استدعاء المعلومات من الذاكرة التي سبق لها دراستها، وهذا يدل على أن هناك عدم رغبة لدى المعلِّمات باستخدام المهام الأدائية؛ وذلك يعود إلى العديد من المعوقات، وهذا يتَّفق مع نتائج دراسة الأشقر (2010) والتي أظهرت ولاء المعلِّمين لطرق التقليدية، وافتقار المعلِّم لاستخدام طرق متنوعة في التقويم وطرق تنفيذها، وصعوبة في استخدام الاستراتيجيات الحديثة والمتطورة في التدريس، وتتَّفق مع نتائج دراسة المحمدي وآخرين (2015) التي وصلت لأن هناك اتفاقًا كبيرًا وواضحًا بين وجهة نظر العينة نحو معوّقات استخدام المهام الأدائية في جميع أبعاد المقياس والتي أثبتت أن هناك الكثير من المعوّقات تعوق استخدام التقويم الحقيقي والمهام الأدائية.

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

"ما الصعوبات التي تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة في تطبيق المهام الأدائيَّة؟"

للتعرُّف على الصعوبات التي تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة في تطبيق المهام الأدائيَّة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب لاستجابات أفراد عيّنة الدِّراسَة على عبارات

محور الصعوبات التي تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة في تطبيق المهام الأدائيَّة، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (3) استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة على عبارات محور الصعوبات التي تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة في تطبيق المهام الأدائيَّة مرتبة تنازليًا حسب المتوسِّطات.

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
1	نصاب الحصص العالي يشكل عائقًا لي يحول دون ممارسة الأنشطة التقويمية.	2.66	0.65	1	نعم
2	عدم امتلاك بعض الطالبات لمهارات استخدام الحاسوب والبحث عن المعلومات بالشبكة العنكبوتية يوثر سلبًا في الأنشطة المرتبطة بضرورة استخدامه لها.	2.65	0.52	2	نعم
3	إعداد الطالبات الكبيرة داخل الصف تؤدي إلى ضعف متابعتي للمهام الأدائية والأنشطة التعليمية التي كلفت بها الطالبات والمرتبطة بالمقرر.	2.63	0.63	3	نعم
4	تكليف الطالبات في أكثر من مقرر دراسي بالمهام الأدائية يثقل كاهلهنَّ بأعباء لا تمكنهنَّ من إتمام هذه المهام بالصورة المطلوبة.	2.63	0.58	3	نعم
5	أحتاج إلى المزيد من بذل الجهد والوقت لتطبيق أساليب وطرق التقويم بالمهام الأدائية.	2.61	0.52	4	نعم
6	عدم امتلاك بعض الطالبات لتقنيات الحديثة المتمثلة في الحاسوب والشبكة العنكبوتية يوثر سلبًا في المهام الأدائية المرتبطة بصورة استخدامه له.	2.58	0.53	5	نعم
7	عدم وجود اهتمام بمقرر التربية الأسريَّة من جانب إدارة المدرسة واعتبارها فقط حصة نشاط ليست مهمَّة	2.55	0.72	6	نعم
8	ارتفاع التكلفة الاقتصادية للتقويم الحقيقي عند مقارنته بالتقويم التقليدي والذي يقتصر على الاختبارات الشفوية والتحريرية.	2.52	0.70	7	نعم
9	بعض المعلِّمات يفضلن طرق التقويم التقليدية ولا يرغبن في التغيير.	2.50	0.59	8	نعم
10	النظام المعمول به حاليًا في توزيع الدرجات التقويميَّة بين الأنشطة والاختبارات التحريريَّة يوثر سلبًا في التقويم الحقيقي لأداء الطالبات.	2.45	0.64	9	نعم
11	تؤثر الضغوط الاجتماعية الخارجية في جدية وصدق ممارساتي التقويميَّة التي أقوم بها اتجاه بعض الطالبات.	2.39	0.66	10	نعم
12	الدرجات المخصصة للمهام الأدائيَّة لا توازي الجهد المبذول في إتمامها من جانب الطالبات.	2.37	0.68	11	نعم

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
13	صعوبة إدارة الصف في ظل انشغال المعلِّمة في تقويم أداء إحدى الطالبات أو مساعدتها واحتمال حدوث حالة من الفوضى وانفلات النظام من جراء ذلك.	2.29	0.69	12	نعم
14	لم أتلقَّ الخبرات التدريبية بالمهام الأدائية بصورة كافية، شكلت عائقًا دون إنجازها بشكل مقبول.	2.23	0.76	13	أحيانا
15	عدم تعود الطالبات على العمل التعاوني يشكل عائقًا دون إنجاز بعض الأنشطة الجماعيَّة المرتبطة بالمقرر.	2.21	0.75	14	أحيانا
16	الطرق التدريسيَّة التي أعتمد عليها في العملية التدريسيَّة تحول دون استخدامي لأنماط متنوعة من طرق التقويم.	2.10	0.78	15	أحيانا
17	استخدم أساليب التقويم من أجل وضع العلامات فقط، وليس لأغراض تشخيصيَّة أو أغراض تعليميَّة أو تقويميَّة.	1.90	0.84	16	أحيانا
18	عندي ضعف في امتلاك مهارات التقويم الحقيقي وهذا انعكس سلبًا على ممارساتي التقويميَّة.	1.87	0.84	17	أحيانا
	المتوسِّط الحسابي	2.40	0.67		نعم

اتجاه أفراد عيِّنة الدِّراسَة نحو الصعوبات التي تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة في تطبيق المهام الأدائيَّة كان بالموافقة بمتوسِّط (2.40 من 3)، وهو متوسِّط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافقة أفراد عيِّنة الدِّراسَة على الصعوبات التي تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة في تطبيق المهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات، وبناءً على النتائج السابقة اتضح أن هناك ارتفاعًا في الإجابات التي تشكِّل صعوبات على المعلِّمات في تنفيذ المهام الأدائية، كما جاء في العبارة رقم (2) (نصاب الحصص العالي يشكِّل عائقًا لي يحول دون ممارسة الأنشطة التقويمية.) بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عيِّنة الدِّراسَة وهذا النتيجة تتفق مع دراسة أبو حسين (2007) في أن هناك أعباء إداريَّة، وكثرة النصاب من الحصص، وزيادة عدد الطلبة في الصف الواحد، وهذا أيضًا ما أشارت إليه بعض الدِّراسَات، مثل دراسة الأشقر (2010) التي أظهرت أن كثرة عدد الطلاب، وكثرة الأعباء على المعلِّمين، وتكليفهم بمهام كثيرة، وكثرة نصاب المعلِّم يؤثر في عملية التقويم، وهذا مع دراسة أبو شعيرة وآخرين (2010) إلى أن أبرز معوقات تطبيق التقويم الحقيقي هي المتعلقة بالإمكانات المادية، يليها المعوِّقات المتعلقة بالبرامج التدريبية، يليها المعوقات المتعلقة بالمعلِّم يليها المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، وأخيرًا المعوقات المتعلقة بالمشرف التربوي.

ونتائجها مؤيدة لنتائج الدِّراسَة التي قامت بها المحمدي وآخرون (2015) وكانت نتائجها الكثير من المعوِّقات والصعوبات التي واجهت عيِّنة الدِّراسَة في تنفيذ المهام الأدائيّة، وافتقارهم لمهارات التعليم والتعلُّم، وهذا يتَّفق مع ما جاء بالعبارة (11) بأنهنَّ لم يتلقين دورات تدريبية كافية، وولاؤهنَّ للطرق التقليدية في التقويم كماء جاء بالعبارة (4) وتتسق هذه النتائج مع دراسة المحمدي وآخرين (2015) التي أشارت إلى انخفاض وعي العينة من طالبات وأعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة الذي يعدُّ التقويم الحقيقي والمهام الأدائية، من أهمها ولاؤهنَّ لطرق التقويم التقليدية.

وفيما يتعلَّق بالعبارة رقم (10) (النظام المعمول به حاليًا في توزيع الدرجات التقويمية بين الأنشطة والاختبارات التحريرية يوثر سلبًا في التقويم الحقيقي لأداء الطالبات.) جاءت بالمرتبة التاسعة، وهذا يتَّفق مع دراسة المحمدي وآخرين (2015) بأن توزيع الدرجات يوثر سلبًا في أداء الطالبات والتقويم الحقيقي

ودراسة سماكي (2014) التي أجراها على الطالب المعلِّم، والذي أفادت أن من سلبيات تقويم أداء الطلاب أنه يركز في الغالب على الاختبارات التحصيلية شفويَّة وتحريريَّة، وبعض التكاليف بمفردات المقرَّر الدراسي، ولا يتعدَّى إلى الأنشطة الخارجية التي تخدم التخصُّص لدى الطالب.

عرض وتحليل النتائج المتعلِّقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف الصعوبات التي تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة باختلاف التخصُّص، المؤهل العلمي والخبرة؟

لاختبار صحَّة التساؤل تم استخدام اختبار ANOVA لمقارنة متوسِّطات درجات عيِّنة الدِّراسَة، وفقًا لمتغيرات (التخصص، المؤهل العلمي والخبرة)، وسوف تتناول الباحثة الجدول الآتي لعرض وتحليل النتائج الخاصة بالسؤال الرابع.

التخصص

جدول رقم (4) نتائج اختبار One way ANOVA لدلالة الفروق بين متوسِّطات درجات عيِّنة الدِّراسَة في وفقًا لمتغير (التخصص)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسِّط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية
مدى وعي معلِّمات التربية الأسرية بمفهوم المهام الأدائية وأسس تطبيقها	بين المجموعات	0.0651	3	0.022	0.559	0.644
	داخل المجموعات	2.2485	58	0.039		
	المجموع	2.3135	61			
واقع استخدام معلِّمات التربية الأسرية للمهام الأدائية في تقويم الطالبات	بين المجموعات	0.3095	3	0.103	1.24	0.304
	داخل المجموعات	4.8274	58	0.083		
	المجموع	5.1369	61			
الصعوبات والمعوِّقات التي تواجه معلِّمات التربية الأسرية في تطبيق المهام الأدائية	بين المجموعات	0.077	3	0.026	0.182	0.908
	داخل المجموعات	8.185	58	0.141		
	المجموع	8.262	61			

*دالة إحصائيًّا عند مستوى معنوية 0.05 **دالة إحصائيًّا عند مستوى معنوية 0.01

الجدول السابق يوضح أن القيمة الاحتماليَّة كانت (0.644، 0.304، 0.908) للمحاور (مدى وعي معلِّمات التربية الأسريَّة بمفهوم المهام الأدائية وأسس تطبيقها، واقع استخدام معلِّمات التربية الأسرية للمهام الأدائية في تقويم الطالبات، الصعوبات والمعوِّقات التي تواجه معلِّمات التربية الأسرية في تطبيق المهام الأدائية) على التوالي، وهي قيم أكبر من مستوى المعنوية 0.01، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسِّط استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة تبعًا لمتغير التخصص.

الخبرة:

جدول رقم (5) نتائج اختبار One way ANOVA لدلالة الفروق بين متوسّطات درجات عيّنة الدّراسة في وفقًا لمتغير (الخبرة)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسّط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية
مدى وعي معلّمات التربية الأسرية بمفهوم المهام الأدائية وأسس تطبيقها	بين المجموعات	0.2662	3	0.089	2.514	0.067
	داخل المجموعات	2.0474	58	0.035		
	المجموع	2.3135	61			
واقع استخدام معلّمات التربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات	بين المجموعات	0.7088	3	0.236	3.095	*0.034
	داخل المجموعات	4.4282	58	0.076		
	المجموع	5.1369	61			
الصعوبات والمعوّقات التي تواجه معلّمات التربيَّة الأسريَّة في تطبيق الهام الأدائيَّة	بين المجموعات	0.864	3	0.288	2.259	0.091
	داخل المجموعات	7.398	58	0.128		
	المجموع	8.262	61			

*دالة إحصائيًّا عند مستوى معنوية 0.05 **دالة إحصائيًّا عند مستوى معنوية 0.01

الجدول السابق يوضح أن القيمة الاحتماليَّة كانت (0.067، 0.091) للمحاور (مدى وعي معلّمات التربية الأسرية بمفهوم المهام الأدائية وأسس تطبيقها، الصعوبات والمعوقات التي تواجه معلّمات التربية الأسرية في تطبيق المهام الأدائيَّة) على التوالي، وهي قيم أكبر من مستوى المعنويَّة 0.05، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسَة تبعًا لمتغير الخبرة.

كما يوضّح الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية كانت (0.034) للمحور (واقع استخدام معلّمات التربية الأسرية للمهام الأدائية في تقويم الطالبات)، وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية 0.05، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسَة تبعًا لمتغير الخبرة.

المؤهل العملي

جدول رقم (7) نتائج اختبار One way ANOVA لدلالة الفروق بين متوسّطات درجات عيّنة الدّراسَة في وفقًا لمتغير (المؤهل العلمي)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسّط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية
مدى وعي معلّمات التربية الأسرية بمفهوم المهام الأدائيَّة وأسس تطبيقها	بين المجموعات	0.0816	2	0.041	1.079	0.347
	داخل المجموعات	2.2319	59	0.038		
	المجموع	2.3135	61			
واقع استخدام معلّمات التربية الأسرية للمهام الأدائية في تقويم الطالبات	بين المجموعات	0.696	2	0.348	4.623	*0.014
	داخل المجموعات	4.441	59	0.075		
	المجموع	5.1369	61			

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسّط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية
الصعوبات والمعوّقات التي تواجه معلِّمات التربية الأسرية في تطبيق المهام الأدائية	بين المجموعات	0.421	2	0.211	1.584	0.214
	داخل المجموعات	7.841	59	0.133		
	المجموع	8.262	61			

*دالة إحصائيًّا عند مستوى معنوية 0.05 **دالة إحصائيًّا عند مستوى معنوية 0.01

يتَّضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع استخدام معلِّمات التربية الأسرية للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات تبعًا لمتغير الخبرة، فكانت هناك فروق بين من خبرتهنَّ أقل من (5) سنوات ومن خبرتهنَّ من (15) سنة فأكثر سنوات لصالح مَن خبرتهنَّ أقل من (5) سنوات. كما كانت هناك فروق بين من خبرتهنَّ من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنة ومن خبرتهنَّ من (15) سنة فأكثر، لصالح من خبرتهنَّ من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنة.

جدول رقم (8) نتائج اختبار SCheffe لمعرفة مصادر الفروق وفقًا لمتغير (المؤهل العلمي)

المحور	المؤهل العلمي	المتوسّط الحسابي	دبلوم الكلية المتوسّط	ماجستير
واقع استخدام معلِّمات التربية الأسرية للمهام الأدائية في تقويم الطالبات	دبلوم الكلية المتوسّط	2.08		
	بكالوريوس	2.37	**0.28	
	ماجستير	2.44	**0.35	

*دالة إحصائيًّا عند مستوى معنوية 0.05 **دالة إحصائيًّا عند مستوى معنوية 0.01

يتَّضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع استخدام معلِّمات التربية الأسرية للمهام الأدائية في تقويم الطالبات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، فكانت هناك فروق بين مَنْ مؤهلهنَّ بكالوريوس ومَنْ مؤهلهنَّ دبلوم الكلية المتوسِّط سنوات، لصالح من مؤهلهنَّ بكالوريوس. كما كانت هناك فروق بين من مؤهلهنَّ ماجيستير ومن مؤهلهنَّ دبلوم الكلية المتوسِّط لصالح من مؤهلهنَّ ماجيستير.

جدول رقم (9) المتوسِّطات والانحرافات المعيارية واتجاهات أفراد العينة تجاه عبارات بطاقة التحليل

م	العبارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
7	يحتوي الملف على أوراق العمل التي تمَّ من خلالها قياس مستوى التقدم العلمي للطالبة.	4.43	0.82	1	ممتاز
11	يحتوي الملف توضيح لنوع المهام الأدائية المنفذة بين مهام فردية وأخرى جماعية.	4.10	1.26	2	جيد جدًا
8	يحتوي الملف على مجموعة متنوعة من المحتويات الخاصَّة بالمهارات الأدائية.	3.90	1.18	3	جيد جدًا
14	محتويات الملف ذات العلاقة بالمهام الأدائية مكتملة وثرية.	3.90	1.35	3	جيد جدًا
10	يحتوي الملف مستويات متنوعة من المهارات المستخدمة في تخطيط وتنفيذ المهام الأدائية.	3.83	1.26	4	جيد جدًا

م	العبارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
9	يحتوي الملف على مجموعة مناسبة من الرسومات والصور والبيانات ذات العلاقة بالمهام الأدائية المنفذة.	3.83	1.34	4	جيد جدا
13	نُظمت محتويات المهام الأدائية بطريقة إبداعيَّة.	3.62	1.45	5	جيد جدًا
1	تستخدم ملفات الإنجاز في الاحتفاظ بالمهام الأدائية للطالبة.	3.60	1.10	6	جيد جدًا
6	يحتوي الملف على الأدلة التي تم قياس من خلالها تحسّن اتجاهات الطالبة بعد تنفيذ المهام الأدائيَّة.	3.57	1.25	7	جيد جدًا
4	يحتوي الملف على الأدلة التي من خلالها تم قياس النمو المعرفي للطالبة بعد تنفيذ المهام الأدائيَّة.	3.57	1.30	7	جيد جدًا
5	يحتوي الملف على الأدلة التي من خلالها تم قياس النمو المهاري للطالبة بعد تنفيذ المهام الأدائيَّة.	3.52	1.40	8	جيد جدًا
3	يحتوي الملف على قائمة بالمهام التي قامت الطالبة بأدائها أثناء فترة التعلم أو بعدها.	3.50	1.36	9	جيد جدًا
2	يحتوي الملف على دليل رئيسي يوضح مستوى الطالبة في تنفيذ المهام الأدائية (ممتاز، جيد جدًّا، جيد، مقبول، دون المستوى).	3.28	1.49	10	جيد
12	يحتوي الملف على قوائم بالمصادر التي عادت إليها الطالبة في تنفيذ المهام الأدائية.	2.90	1.65	11	جيد
	المتوسِّط الحسابي العام	3.68	1.30		جيد جدًا

وأما عن تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تختلف الصعوبات التي تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة باختلاف التخصص، المؤهل العلمي والخبرة؟

فتوضح النتائج أن القيمة الاحتمالية كانت (0.644، 0.304، 0.908) للمحاور (مدى وعي معلِّمات التربية الأسرية بمفهوم المهام الأدائية وأسس تطبيقها، واقع استخدام معلِّمات التربية الأسرية للمهام الأدائية في تقويم الطالبات، الصعوبات والمعوِّقات التي تواجه معلِّمات التربية الأسرية في تطبيق المهام الأدائية) على التوالي، وهى قيم أكبر من مستوى المعنوية 0.01، وهذا يعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسِّط استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة تبعًا لمتغير التخصص.

واتضح أيضًا بان ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي للمحاور (مدى وعي معلِّمات التربية الأسرية بمفهوم المهام الأدائية وأسس تطبيقها، الصعوبات والمعوِّقات التي تواجه معلِّمات التربية الأسرية في تطبيق الهام الأدائية) حيث إن القيمة الاحتمالية كانت (0.347، 0.214) على التوالي وهى قيم أكبر من مستوى المعنوية (0.05).

بينما كانت النتائج للمحور (واقع استخدام معلِّمات التربية الأسرية للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات) (0.014) وهى قيمة أقل من مستوى المعنوية 0.05، وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة في متوسِّط استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي".

يتَّضح من النتائج السابقة أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع استخدام معلِّمات التربية الأسرية للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، فكانت هناك فروق

بين مَن مؤهلهنَّ بكالوريوس ومَن مؤهلهنَّ دبلوم الكلية المتوسِّط سنوات، لصالح من مؤهلهنَّ بكالوريوس. كما كانت هناك فروق بين مَن مؤهلهنَّ ماجيستير ومَن مؤهلهنَّ دبلوم الكلية المتوسِّط لصالح من مؤهلهنَّ ماجيستير.

وتخالف هذه النتيجة مع دراسة المحمدي وآخرين (2015) والتي كانت نتائجها بأنها لا توجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس حول المعوِّقات المتعلقة بالطالبات، المعوِّقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، المعوِّقات المتعلِّقة بالأنظمة الخاصة بالعملية لتعليمية، باختلاف متغير الدرجة العلمية، كما أنه مخالفة لدراسة الأكلبي (2000) على عدم وجود فروق دالة بين متوسِّطات اتجاهات معلِّمي المرحلة المتوسِّطة نحو المنهج الدراسي، وعدم وجود تأثير لعامل الخبرة والتخصص في اتجاهات المعلِّمين، حيث النتائج تتَّفق مع دراسة محمد (2013) التي نتج عنها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات الرتب لدرجات استخدام معلِّمات الاقتصاد المنزلي لاستراتيجيات التدريس المنمية للتفكير حسب مؤهل العلمي، فالمعلِّمات ذوات مؤهل ماجستير أكثر استخدام لاستراتيجيات التدريس.

وأظهرت نتائج هذا البحث أن القيمة الاحتمالية كانت (0.067، 0.091) للمحاور (مدى وعي معلِّمات التربية الأسرية بمفهوم المهام الأدائية وأسس تطبيقها، الصعوبات والمعوقات التي تواجه معلِّمات التربية الأسرية في تطبيق المهام الأدائية) على التوالي وهى قيم أكبر من مستوى المعنوية 0.05، وهذا يعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسِّط استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة تبعًا لمتغير الخبرة".

وأن القيمة الاحتمالية كانت (0.034) للمحور (واقع استخدام معلِّمات التربية الأسرية للمهام الأدائية في تقويم الطالبات) وهى قيمة أقل من مستوى المعنوية 0.05، وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسِّط استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة تبعًا لمتغير الخبرة".

وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع استخدام معلِّمات التربية الأسرية للمهام الأدائية في تقويم الطالبات تبعًا لمتغير الخبرة، فكانت هناك فروق بين من خبرتهنَّ أقل من (5) سنوات ومن خبرتهنَّ من (15) سنة فأكثر سنوات لصالح من خبرتهنَّ أقل من (5) سنوات. كما كانت هناك فروق بين من خبرتهنَّ من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنة ومن خبرتهنَّ من (15) سنة فأكثر لصالح من خبرتهنَّ من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنة.

تخالف النتائج السابقة مع دراسة محمد (1433) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستراتيجيات، وتخالف استخدام معلِّمات الاقتصاد المنزلي لاستراتيجيات التدريس مهما كانت خبرتهم التدريسية، ومضادة أيضًا مع دراسة السعيد (1998) ودراسة الأكلبي (2000) التي كانت نتائجها على عدم تأثير لعامل التخصص والخبرة في اتجاهات المعلِّمين الأردنيين نحو أهمية الدِّراسَات الاجتماعية.

استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة لتحليل ملفات الإنجاز، والتي يتم فيه تخزين المهام الأدائية، ويتمُّ تقويم الطالبات من خلال الرجوع لملفات الإنجاز، وكان اتجاه أفراد عيِّنة الدِّراسَة نحو عبارات البطاقة جيد جدًّا بمتوسِّط (3.68 من 5) وهو متوسِّط يقع في الفئة الرابعة من فئات البطاقة الخماسي (من 3.40 إلى 4.19)، وهذا دلالة على أن المعلِّمات يستخدمن المهام الأدائية استخدمًا جيد جدًّا، وهذا يثبت صحَّة النتائج الواردة بالاستبانة السابقة، والتي كان اتجاه أفراد عيِّنة الدِّراسَة نحو واقع استخدام معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات كان بالموافقة بمتوسِّط (2.34 من 3)، وهو متوسِّط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافقة أفراد عيِّنة الدِّراسَة على واقع استخدام معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات.

وأيضًا تدلُّ على وعي معلِّمات التربية الأسرية في المهام الأدائية، وهذا يثبت صحَّة نتائج الاستبانة السابقة، والتي كان اتجاه أفراد عيِّنة الدِّراسَة نحو وعي معلِّمات التَّربية الأسريَّة بمفهوم المهام الأدائيَّة وأسس تطبيقها

بالموافقة، بمتوسِّط (2.60 من 3)، وهو متوسِّط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.68 إلى 3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافقة أفراد عيِّنة الدِّراسَة على وعي معلِّمات التَّربية الأسريَّة بمفهوم المهام الأدائيَّة وأسس تطبيقها.

ولكن تواجههنَّ صعوبات ومعوقات في استخدام المهام الأدائية، حيث إن اتجاه أفراد عيِّنة الدِّراسَة نحو الصعوبات التي تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة في تطبيق المهام الأدائيَّة كان بالموافقة، بمتوسِّط (2.40 من 3) وهو متوسِّط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافقة أفراد عيِّنة الدِّراسَة على الصعوبات التي تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة في تطبيق المهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات.

ملخص النتائج:

توصَّلت الدِّراسَة إلى عدة نتائج توجز الباحثة أهمها فيما يلي:

1- اتجاه أفراد عيِّنة الدِّراسَة بالموافقة عالية على وعي معلِّمات التَّربية الأسريَّة بمفهوم المهام الأدائيَّة، وأسس تطبيقها.

2- اتجاه أفراد عيِّنة الدِّراسَة كان بالموافقة على واقع استخدام معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات، ويتم الاحتفاظ بالمهام في ملفات الإنجاز لطالبات ليتم تقويهم بشكل صحيح وسلس، وهذا ما أثبتته بطاقة الملاحظة لملفات الإنجاز اتضح أن اتجاه أفراد عيِّنة الدِّراسَة نحو عبارات البطاقة كان جيد جدًّا بمتوسِّط (3.68 من 5) وهذا يؤكد أن المعلِّمات يستخدمن المهام الأدائية في صورة جيد جدًا في تقويم الطالبات.

3- للإجابة عن السؤال الثالث: هناك صعوبات تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة في تطبيق المهام الأدائيَّة في تقويم الطالبات، منها نصاب الحصص العالي، وزيادة عدد الطالبات في الصف الواحد، وكثرت الأعباء على المعلِّمات، وارتفاع التكلفة المادية بالنسبة لطالبات .

4- للإجابة عن السؤال الرابع: هل تختلف الصعوبات التي تواجه معلِّمات التَّربية الأسريَّة للمهام الأدائيَّة باختلاف المؤهل العلمي والتخصص والخبرة لمعلِّمات التربية الأسرية في تطبيق المهام الأدائية كانت النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسِّط استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة تبعًا لمتغيِّر المؤهل العلمي "للمحاور (مدى وعي معلِّمات التربية الأسرية بمفهوم المهام الأدائية وأسس تطبيقها، الصعوبات والمعوِّقات التي تواجه معلِّمات التربية الأسرية في تطبيق المهام الأدائية) واتضح أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع استخدام معلِّمات التربية الأسرية للمهام الأدائية في تقويم الطالبات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لمحور (واقع استخدام معلِّمات التربية الأسرية للمهام الأدائية في تقويم الطالبات) فكانت هناك فروق بين من مؤهلهنَّ بكالوريوس ومن مؤهلهنَّ دبلوم الكلية المتوسِّط سنوات لصالح من مؤهلهنَّ بكالوريوس. كما كانت هناك فروق بين مَن مؤهلهنَّ ماجيستير ومَن مؤهلهنَّ دبلوم الكلية المتوسِّط لصالح من مؤهلهنَّ ماجيستير.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسِّط استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة تبعًا لمتغير التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسِّط استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة تبعًا لمتغير الخبرة للمحاور (مدى وعي معلِّمات التربية الأسرية بمفهوم المهام الأدائية وأسس تطبيقها، الصعوبات والمعوقات التي تواجه معلِّمات التربية الأسرية في تطبيق المهام الأدائية)، أما للمحور (واقع استخدام معلِّمات التربية الأسرية للمهام

الأدائية في تقويم الطالبات)، كانت القيمة الاحتمالية (0.034) وهى قيمة أقل من مستوى المعنوية 0.05، وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسِّط استجابات أفراد عيّنة الدِّراسَة تبعًا لمتغير الخبرة".

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

على خلفية نتائج البحث تُوصي وتقترح الباحثة بما يلي:

1- تعميم استخدام أساليب المهام الأدائية في مختلف مراحل التعليم العام، بما فيها التعليم الجامعي.
2- عمل برامج تدريبية وورش عمل مستمرة لمعلِّمات التربية الأسرية في مختلف مراحل التعليم على استخدام مختلف أساليب المهام الأدائية.
3- عمل برامج تدريبية لمديريات المدارس لمساعدتهنَّ في فهم متطلبات تطبيق المهام الأدائية وتوفير البيئة المناسبة لمعلِّمات والطالبات.
4- توعية أولياء الأمور بالمهام الأدائية وأهميتها ومتطلباتها.
5- عدم تكليف الطالبات في المهام الأدائية بجميع المقررات، والاقتصار على بعض المقررات.
6- تقليل عدد المهام الأدائية في المقرر الواحد، ووضع مهمَّة أدائية واحدة لكل وحدة تعليمية في المقرر.
7- توفير الوسائل المساعدة بإنجاز المهام الأدائية داخل الصف، لتقليل من لجوء الطالبات إلى جهات خارجية لإنجاز بعض المهام الأدائية.
8- توفير بيئة صفية ومدرسية صحيحة ومناسبة لمتطلَّبات المهام الادائية.
9- تخفيض نِصاب المعلِّمات، وما لم يتم ذلك فلا أمل في تحسين الأداء، فيكفي المعلِّمة (15) حصة .
10- التقليل من عدد الطالبات في الصفِّ الواحد لتسهيل تطبيق التقويم الحقيقي.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربيَّة:

- إبراهيم، بسام، وصالح، جمال (2011). أثر تدريس الفيزياء باستخدام المهمات الحقيقيَّة في اكتساب طالبات الصف التَّاسع الأساسي للمفاهيم في اتجاهاتهنَّ نحو الفيزياء. الأونروا، الأردن: مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيَّة).
- أبو حسين، وداد (2007). استخدام ملفات الأعمال (البورتفوليو) لتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حلقة نقاش في المناهج، جامعة الملك سعود، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- أبو شعيرة، خالد واشتيوه، فوزي، وغباري ثائر (2010). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج (34)، ع (3).
- أبو علي، محمد زهران محمد (2006). فاعليَّة توظيف الطرق التعليميَّة القائمة على التقويم الحقيقي في تنمية مهارات التفكير العليا عند طلبة الصف العاشر وفي اتجاهاتهم نحو العلوم، رسالة دكتوراه منشورة، الجامعة الأردنيَّة – كليَّة الدِّراسَات العليا، عمان.
- أبوعقيل، إبراهيم محمد (2014). معوقات استخدام ملف الإنجاز (portfolio) لدى طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل واتجاهاتهم نحوه، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مج(7)، ع(16): 85-107.

- اجي، ثاني (2013). إسهامات استراتيجيات التقويم البديل في تحسين جودة التعليم، مجلة كليَّة التربية الأساسيَّة، ع (14) كانون الأول 2013 . جامعة بابل، بغداد.
- الأشقر، محمد حسني عمر (2010). الصعوبات التي تواجه معلِّم المستقبل كما يراها المعلِّمون والطلبة، المؤتمر العلمي السادس عشر بعنوان "إعداد المعلِّم وتنميته"، آفاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير: 39-50.
- الأغا، عبد المعطي رمضان (2005). حقائب العمل مدخل من مداخل التقويم المعاصرة. مجلة الجامعة الإسلامية بغزة. سلسلة الدِّراسَات الإنسانية، ع (13)، مج (1): 124-138.
- الأكلبي، فهد عبد الله (2000). أثر التخصص والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في اتجاهات معلِّمي المرحلة المتوسِّطة بمحافظة الإحساء نحو المنهج الدراسي المطبق في مدارسهم. مجلة أم القرى للعلوم التربويَّة والاجتماعية والتربويَّة، مج (12)، ع (1).
- البركاني، نيفين بنت حمزة (2008). فعالية استخدام ملف الإنجاز على أداء طالبات الرياضيات بمقرر تصميم النشاط في برنامج الاعداد التربوي بجامعة ام القرى. مجلة القراءة والمعرفة بمصر، ع(58): 182-230.
- برنامج المعلِّم الجديد (2015). دليل المعلِّم الجديد للتدريس الفعال، المملكة العربيَّة السعوديَّة: وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع شركة تطوير للخدمات التعليميَّة، استرجع في 2017/1/22، عبر الرابط: www.hafredu.gov.sa/data.php?sp=d&t=4&p=1953
- الحامد، محمد معجب، وزيادة، مصطفى عبد القادر، والعتيبي، بدر جويعد، ومتولي، نبيل عبدالخالق (2002). التَّعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. الرياض: مكتبة الرشد.
- الحامد، محمد، زيادة، مصطفى، العتيبي، نبيل، متولي (2002) . التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراق المستقبل، الرياض : مكتبة الراشد.
- السعيد، هدى راشد محمد (1998). مدى ممارسة المعلِّمات لأساليب التفكير العلمي مع تلميذات المراحل الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض
- سماكي، إسحاق (2014). تقييم برامج إعداد طلاب الدِّراسَات العليا القرآنية جامعة الملك سعود أنموذجًا. بحوث الملتقى الطلابي الأول لخريجي الدِّراسَات القرآنية في الجامعات بين الواقع والطموح، جامعة الملك سعود، كرسي القرآن الكريم وعلومه. ص ص 107-145.
- الطراونة، محمد (2011). نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي، ورقة مقدمة للمؤتمر العربي الدولي لضمان الجودة التعليم العالي، ع (10-12) أيار 2011، جامعة الزرقاء – المملكة الأردنيَّة الهاشميَّة.
- عبد الرزاق، وفاء محمد نصار (2014). دراسة تشخصية لمشكلات استخدام التقويم الحقيقي في الواقع التقويمي بكلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال رؤية الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية، مجلة الطفولة والتربية كلية رياض الأطفال، مج (6)، ع (20) أكتوبر.
- عبد القادر، سامية (2006م). الاقتصاد المنزلي. عمان: دار أسامة والتَّوزيع ودار المشرق الثقافي.
- عفاتة، عطية أحمد.(2011). واقع استخدام معلِّمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، رسائل ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.
- علام، صلاح الدين محمود (2004) التَّقويم التَّربوي البديل، القاهرة: دار الفكر التَّربوي.

- علي، أنوار. (2012). دور التربية في التغير الاجتماعي، مجلة كليَّة العلوم الإسلاميَّة، مج (6)، ع (12).
- محمد، كوثر منصور علي .(2013). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث بمكة المكرمة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، كليَّة التربية، المملكة العربيَّة السعوديَّة.
- المحمدي، عفاف سالم، ونصار، فاء محمود، وأبا حسين، وداد عبد الرحمن (2015). معوقات استخدام اساليب التَّقويم الحقيقي (المهام الأدائيَّة والأنشطة) في تقويم الطالبات في وجهة تظر الطالبات وعضوات هيئة التَّدريس بكليَّة التَّربية بجامعة الملك سعود. مجلة كليَّة التَّربيه- جامعة عين شمس: فحة 317.
- المغذي، عادل (2016). أساليب التقويم في ضوء استراتيحيات التدريس الحديثة، محتوى تعليمي مقدَّم من جامعة المجمعة، استرجع في 2016/1/24 عبر الرابط: https://www.mu.edu.sa/sites/default/files/content-files/dcscw042.pdf
- نصار، وفاء محمد. (2014). دراسة تشخصية لمشكلات استخدام التقويم الحقيقي في الواقع التقويمي بكلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال رؤية الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية، مجلة الطفولة والتربية كلية رياض الأطفال، مج (6)، ع (20) أكتوبر.
- النمراوي، زياد محمد. (2011). دور التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لمعلِّمي التربية العملية خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن، دراسات - العلوم التربوية، ع (38): 1551-1566.
- وزارة التربية والتعليم السعوديَّة. (2013). التخطيط للفهم (الحقيبة التدريبيَّة) [نشرة عمليَّة]. السعوديَّة: تطوير للخدمات التعليميَّة
- وزارة التعليم (2015). دليل المعلِّم الجديد للتدريس الفعال، المملكة العربيَّة السعوديَّة: وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع شركة تطوير للخدمات التعليميَّة.

ثانياً- المراجع الأجنبيَّة

- Doyle, Terry. 2011. Learner Centered Teaching :Putting the Resarch on Learning into Practic. LLC : Stylus Publishing, 2011
- Shepard, L. 2000. The Role of Assessment in a Learning Culture. Education Researcher, 27 (7): 4-14.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). UNDERSTANDING by D ESIGN. (Ed. 2). VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development