التقويم الواقعي وأهمية تطبيقه لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية والخاصة

بحث مقبول للنشر في المجلة المصرية للتقويم التربوي.مجلة تصدر عن المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.جمهورية مصر العربية

إعداد

الدكتور عزالدين عبدالله عواد النعيمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية/كلية العلوم الاجتماعية/قسم علم النفس

التقويم الواقعي وأهمية تطبيقه لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية والخاصة

الملخص

قدمت هذه الورقة وصفاً لأهم الممارسات التقويمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، حيث أشار الأدب التربوي إلى تركيزها على الامتحانات التقليدية، وقد تم الإشارة إلى أهم سلبيات هذا النوع من التقويم، منها: أن التقويم باستخدام هذا الأسلوب التقليدي لا يتمتع بالصدق والثبات المناسبين، ويدلل على ذلك بضعف الارتباط بين تحصيل الطلبة على اختبارات هذا التقويم وبين كفاءتهم في العمل والوظيفة، وأنها تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس وقلوب كثير من الطلبة، هذه السلبيات وغيرها دفعت للاهتمام بأساليب التقويم البديل للاختبارات الذي يركز على تقويم الأداء وتقويم ملفات أعمال الطلاب، والتقويم القائم على الملاحظة وغيرها.

ولذلك ارتأى بعض التربويين ضرورة التوجه إلى تقويم أحدث وأكثر مناسبة لأهداف التعلم والتعليم، يراعي التطورات والتوجهات المعاصرة وقد صاحب التحول في أغراض التعلم تحولاً في فلسفة الممارسات التقويمية وأساليبها، حيث برز التركيز على ربط التقويم بالحياة وذلك من خلال تبني التقويم الحقيقي (Authentic Assessment) وهو العملية التي يتم من خلالها جمع الشواهد حول تعلم الطالب ونموه في سياق حقيقي وتوثيق تلك الشواهد. وقد تم التطرق إلى أهمية استخدام هذا النوع من التقويم، والمواقف التي يتطلبها استخدام التقويم الحقيقي أو الواقعي، وما يعترضه من مشكلات أمام تطبيقه. وأخيرا تم إعطاء بعض التوصيات بخصوص تبني التقويم الواقعي في مؤسسات التعليم العالي.

The importance of applying authentic assessment for public and private universities professors

Abstract

Relevant literature say that universities professors use traditional assessment practices. Many disadvantages of those practices had been investigated,e.g, they lack validity and reliability, and enhance fear and anxiety for both professors and students.

As a result, many educators and researchers have looked for an alternative approach for evaluating Universities. Authentic assessment is now the most accepted, that is, it concentrates on evaluating students in a real-life situations. This study aimed at exploring the importance of applying authentic assessment and determing situations it requires and barriers that it may face.

التقويم الواقعي وأهمية تطبيقه لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية والخاصة

إن الهدف الرئيس للتقويم التربوي هو ضمان جودة العملية التربوية ونواتجها، ذلك لأن الغرض من جهود المؤسسات التربوية(وعلى رأسها الجامعات) هو إكساب الطلاب والطالبات، وبقية قطاعات المجتمع، العلوم والمعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات والقيم، التي سبق تحديدها بوضوح من خلال السياسات التعليمية، والخطط الدراسية، والمناهج والبرامج المختلفة. وقد سيطر الاختبار كأداة قياس لكثير من النواتج التعليمة أو الأهداف التدريسية، وبشكل خاص تلك التي تتعلق بالمجال المعرفي، ومن المعروف أن هناك تفاوت كبير في درجة التركيز على هذا المجال في المباحث والمقررات المختلفة، وهذا يعني أن الاختبار لا يناسب جميع الأهداف في هذا المجال، وأن الخطوة الأساسية في التقويم هي فرز النتاجات التعلمية أو الأهداف التدريسية وفق أداة القياس المناسبة لقياسها. والاتجاهات الحديثة في التدريس لا تركز على الجانب المعرفي فقط، بل تهتم بجميع جوانب النمو، من منطلق التكامل والتوازن في شخصية المتعلم، وهذا يدل على أهمية الأهداف الانفعالية والحركية ايضا، وهناك الكثير من الأهداف في هذين المجالين لا تقاس بالاختبارات سواء أكانت موضوعية أو مقالية.

وإن شمولية التقويم وتعدد أهدافه يتطلبان ضرورة بنائه على وسائل وأدوات متنوعة، ولكن التقويم يكون في معظم المدارس وحتى الجامعات العربية من خلال وسيلة تقليدية واحدة وهي الامتحانات. وبدلا من أن يكون التقويم التربوي وسيلة لتحسين العملية التعلمية التعليمية أصبح في بعض الأحيان غاية تسلطية، تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس وقلوب كثير من الطلبة، حتى قال أحد الباحثين:"رعب الامتحانات لا يقل ترويعاً عن الرعب السياسي والغذائي والعسكري والنووي، هذا إذا علمنا أن أكثر من عشرة ملايين طالب عربي يتعرضون لهذا الرعب سنوياً، ويكون ضحية هذا الرعب طلبة يتشردون وطلبة ينحرفون وطلبة يهجرون الوطن، وطلبة ينتحرون وطلبة يتشوهون وطلبة يصابون بالجنون"(النابلسي،١٩٨٨،ص١١٧).

وأشار شحاتة(٢٠٠١) أن الحياة الجامعية تعاني العديد من السلبيات لعل أبرزها أن الدراسة الجامعية تعتبر إلى حد كبير امتداداً للتعليم قبل الجامعي، حيث أن نظام الكتاب الجامعي والدروس الخصوصية والمذكرات تشكل واقعاً ملموساً داخل الجامعة.

ويقلق الطالب من الامتحانات التي تفرض عليه لعدة أسباب:أنها تكاد تكون الوسيلة الوحيدة التي تبين مدى تحصيله وكفاءته، وبالتالي يتحدد على أساسها مصيره الذي أصبح بين يدي المدرس الذي يعد الامتحان وينفذه ويصحح الأوراق ويرصد العلامات بطريقة قد تكون ذاتية أحيانا. ثم إن الامتحانات لا يتوافر فيها في كثير من الأحيان، الحد الأدنى من شروط الامتحانات الجيدة، كما أن اعتبار الامتحان رديفاً للتقويم قد يجعل التلقين صنواً للتعليم مما يؤثر بشكل سلبي في العملية التربوية والتعليمية برمتها. ولإعطاء صورة أكثر صدقاً وواقعية عن وضع التقويم التربوي في المؤسسات التعليمية العربية بشكل عام، نأخذ مصر كمثال لسببين رئيسين هما: أولاً أن تجربتها التعليمية المدرسية والجامعية تعد من التجارب العربية الرائدة التي أثرت في كثير من النظم التربوية العربية، وثانياً لأن المشكلات التربوية والتعليمية العربية تتشابه إلى حد كبير. وقد أشار تقرير حول حاضر الجامعات المصرية ومستقبلها إلى أن التقويم فيها يقوم على امتحانات " لا تقيس إلا ما استظهره الطلبة من معلومات الكتب أوالمذكرات، ويجري الامتحان في كثير من الكليات مرة واحدة في آخر العام، أما وسائل التقويم التي ينبغي أن تتم على مدار العام بوسائل متنوعة فلا تكاد توجد إلا في القليل النادر، ولقد أصبح الهدف النهائي من العملية التعليمية النجاح في الامتحان أيا كانت وسائله"(الناقة،١٩٨٦،ص٢٨)(المشار له في السورطي،٢٠٠٩).

وذكر شحاتة(٢٠٠١) إن ما هو ممكن الآن في ظل ظروف الأعداد الكبيرة من جامعاتنا أن نسعى للتقليل من رهبة الامتحانات وأن نوجد مناخاً ملائماً لها وأن يكون التقييم موضوعياً وكفيلاً بالحكم الصادق على قدرات الطلبة، وإن التعليم الجامعي يجب أن يقيس شخصية المتعلم كلها ويعدلها وينميها وليس فقط التركيز على الجانب المعرفي فقط، وليس فقط التركيز على الحفظ، بل التركيز على ثقافة التفكير والإبداع، وحتى يصبح خريج الجامعة قادراً على التفاعل بنجاح مع متطلبات المستقبل. وأضاف شحاتة(٢٠٠١) أن غياب البعد الثقافي والأعداد

الكبيرة من الطلبة لا يسمح بعملية التغيير في شكل الامتحان، وتصبح ورقة الأسئلة بشكلها الحالي أفضل الأوضاع السيئة، وأنه حتى يتم التغيير في شكل الامتحان لا بد أن يسبقه تغيير في بنية مجتمعنا الجامعي، وإن شكل الامتحان لا بد أن يتم توزيعه على عناصر أخرى للتقويم مثل: مدى مساهمة الطالب داخل الحجرة الدراسية، وأبحاثه العلمية التي يقدمها، وأنه ينبغي ضرورة طرح الأسئلة بطريقة لا تقيس قدرات الحفظ عند الطلبة، بل تربط بين تخصصه الأكاديمي والقضايا العامة المحيطة به، ولا بد من إعادة النظر في المناهج الجامعية، وطرق التدريس والتدريب على إعداد أنواع جديدة من الأسئلة.

والجامعات العربية لا تحاكم نفسها أو تواجه نفسها بسلبياتها وايجابياتها، في حين أن الجامعات بالخارج تخضع لعملية تقويم مستمرة في كافة المجالات، بدءاً من نظام القبول وطرق التدريس والامتحانات واستخدامها لنظم تكنولوجيا التعليم، وفي الجامعات العربية قمة النضج العلمي، نكاد نفتقد إلى التقويم الموضوعي لها باعتبارها مؤسسات تربوية وتعليمية تقود قافلة التنمية والتطوير، وربما يكون غياب التقويم الموضوعي في المؤسسات التعليمية دافعاً لخداع الذات والالتفاف حول العيوب وجوانب القصور، وهذا لا يمكن قبوله مطلقاً في جامعاتنا.

ويرتبط مفهوم التقويم بمفاهيم أخرى ذات صلة، فالقياس مفهوم مرتبط بالتقويم، وقد يكون نقطة البداية في عملية التقويم، ولعملية القياس أدواتها ووحداتها، وفي العملية التعليمية التعلمية يكون الاختبار أحد أدوات القياس، ويكون بشكل مجموعة من الأسئلة المعطاة والمطلوب الإجابة عليها من قبل الطالب(المفحوص)، وإذا ما تم تدريج الاستجابات وكممت وقورنت بمعايير محددة واتخذ على أساسها قرار معين، كان التقويم(الطريري،١٩٩٧). وتعتبر اختبارات الورقة والقلم التحصيلية هي أكثر أدوات التقويم استخداماً، ولازالت. وهناك جدل في الأوساط التربوية حول قدرة وسائل التقويم التقليدية في قياس إتقان الطالب للمادة التي تعلمها، فهناك التقليديون الذين يؤيدون استمرار استخدام وسائل التقويم الحالية التي تتضمن جوانب محددة مسبقاً يتم تعلمها خلال العام الدراسي، وفي المقابل هناك مؤيدو التقويم الواقعي لتحديد إتقان الطالب للمادة التعليمية، ويقترحون السجل التراكمي والتقويم القائم على المشروع، إضافة للتقويم المعتمد على الأداء(Dawson,2002).

ويرى الخطايبة(٢٠٠٥) أن التقويم الواقعي يعد متمماً للتقويم التقليدي، وقد لا يحتاج المدرس إلى أن يختار بين نوعي التقويم، ولكن من الأفضل أن يكون هناك دمج أو خلط بينهما لتلبية الحاجة، وأن هناك فروقاً بينهما، ففي التقويم التقليدي يتم تقديم اختبارات للطالب ليختار منها الإجابة الصحيحة، وقد تشمل أسئلة الاختيار من متعدد والصواب والخطأ والمطابقة، أما في التقويم الواقعي يطلب من المتعلم إظهار المهارة والقدرة على حل المشكلة وفي واقع الحياة العملية، ويطلب منه أكثر من مجرد الاستدعاء والتذكر مثل التحليل والتطبيق الفعلي لما تعلمه بشكل أساسي في واقع الحياة لإنتاج وبناء معانٍ جديدة في المواقف الحياتية.

ومما يذكر من جوانب سلبية قد تشوب أجواء أداء الاختبارات التحصيلية بشكلها المعتاد، أنها تثير القلق لدى الطلبة إلى حد كثير، وأنها قد تتم بأجواء من التحدي والمنافسة، وأنها لا تتناول كل جوانب التعلم، فكل هذا ينعكس على جوانب المتعلم النفسية والوجدانية، فيؤثر هذا على فهمه لذاته وقدراته وعلى علاقاته الاجتماعية مع زملاءه ومدرسيه ومجتمعه(مراد وسليمان،٢٠٠٢). ويقول هارت(Hart,1999) أن التقويم باستخدام هذا الأسلوب التقليدي لا يتمتع بالصدق والثبات المناسبين، ويدلل على ذلك بضعف الارتباط بين تحصيل الطلبة على اختبارات هذا التقويم وبين كفاءتهم في العمل والوظيفة، ولذلك ارتأى بعض التربويين ضرورة التوجه إلى تقويم أحدث وأكثر مناسبة لأهداف التعلم والتعليم.

ولعل أبرز قضية تبرز في التقويم بالاختبارات التقليدية تركيزها على قياس المعرفة أكثر من تركيزها على الأداء المبرهن عملياً، أو التقويم في مواقف تصورية أو افتراضية، مما يجعلنا غير قادرين على التحقق من توظيف المعرفة والأداء في المواقف الحقيقة أو القياس المباشر لنواتج التعلم، وهذا يعني أن للتقويم بغير الاختبارات دور كبير في جميع مجالات النمو، وأن الاختبارات تشكل مصدراً غير كافٍ للتقويم الشامل في العملية التدريسية. هذا يعني باختصار أهمية جمع المعلومات المتعلقة بالبرامج المختلفة في العملية التعلمية بأدوات غير الاختبارات، سواء كانت معلومات كمية أو نوعية.

وكان التركيز سابقاً في الكثير من الممارسات التعليمية على الاختبارات كوسيلة وحيدة أو رئيسة في تقويم أداء الطالب ، وأدى هذا إلى العديد من السلبيات من أهمها (Popham,2001,2003؛Ryan1994):

- التركيز على المهارات العقلية الدنيا (مثل التذكر والفهم)، وإغفال بعض الكفايات المهمة التي يفترض أن يتعلمها الطالب .
- التدريس من أجل الاختبارات، وذلك لشعور المعلمين بضغوط كبيرة لرفع مستويات طلابهم في تلك الاختبارات، ولذلك فهم يتوجهون للتدريس من أجل اجتياز طلابهم لتلك الاختبارات بتدريبهم على فقرات الاختبارات أو فقرات مشابهة لها .
- تركيز الطلبة على الحصول على درجات عالية، وتعزيز الروح التنافسية لديهم والسلوكيات الخاطئة التي قد تنتج عن ذلك، كلجوء الطلبة إلى الغش.
- النظر لعمليتي التدريس والتقويم على أنها عمليتان منفصلتان، وبالتالي فإن الاختبارات في الغالب تلي عملية التدريس، ولا تؤثر، فيها ولا يعلم الطالب عن نتيجته إلا بعد انتهاء التدريس، ولا يكون بمقدوره تعلم المهارة التي لم يتقنها مرة أخرى.
- لا تعطي الاختبارات معلومات دقيقة وثابتة حول قدرات الطلاب في بعض المواد الدراسية مثل (القراءة والكتابة والرياضيات) .
- تضخم درجات الطلبة من سنة لأخرى وعدم وجود مبرر منطقي لذلك التضخم.

هذه السلبيات وغيرها دفعت للاهتمام بأساليب التقويم البديل للاختبارات الذي يركز على تقويم الأداء وتقويم ملفات أعمال الطلاب، والتقويم القائم على الملاحظة وغيرها.

وأكدت الرابطة الاميركية لتقدم العلوم American Association for the Advancement of Science(AAAS) أن أية محاولات للإصلاح التربوي يجب أن تتضمن إصلاح تقويم الطلبة باعتباره هدفاً رئيساً، وشهدت السنوات الأخيرة تطوراً كبيراً وتغيرات واسعة ومهمة في مفهوم التقويم، وذلك من خلال الربط بين عمليتي التعليم والتقويم بحيث أصبحتا مكملتين لبعضهما

البعض. وبالتالي فمن الضروري أن يتناول التقويم ما تدرب عليه الطلبة من مهارات، وأن يكون شاملاً للمهارات العقلية العليا التي تهدف إلى تعميق فهم الطلبة وتعميق استدلالاتهم واستخدامهم للمعرفة والمهارات والاستقصاء.

وفي ضوء التطورات والتوجهات المعاصرة أصبحت الحاجة ماسة للبحث عن طرق تقويم جديدة وشاملة لحاجات الطلبة للنمو في جوانب الشخصية كافة، وذلك من خلال وضع برنامج شامل ومتوازن للتقويم، بحيث يشتمل على أساليب ووسائل متعددة، لأن الهدف من ذلك هو تحسين الأداء على المدى البعيد(الشبول،٢٠٠٤). وينظر إلى أساليب التقويم بأن تكون مشتملة ومتضمنة في العملية التعليمية التعلمية، واصطلح على أساليب التقويم هذه بمسميات، مثل التقويم البديل(Alternative Evaluation)، أو التقويم الحقيقي أو الواقعي أو الأصيل(Authentc Evaluation)(الخليلي،١٩٩٨؛علام،٢٠٠٠؛عودة،٢٠٠٤).

ولذلك فإن التقويم يركز على جودة النتائج النهائية؛ وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة من مثل: هل اكتسب الطلبة العلوم والمعارف والمهارات الأساسية ؟ وهل اكتسب الطلبة السلوكيات والاتجاهات الإيجابية التي تؤهلهم لأن يكونوا أعضاء صالحين يسهمون في مجتمعهم بشكل فاعل؟.

ويعتبر التقويم التربوي أحد أهم العناصر المطلوبة لضمان الجودة في التعليم. فضمان الجودة، وتحسين مستويات تعلم الطلبة، لا يمكن تحقيقه إلا من خلال عملية إصلاح شاملة للتقويم، تتناول فلسفته وأغراضه وأساليبه وتقنياته، ومدى تكامله مع عناصر العملية التعليمية الأخرى.

وظهر في الفترة الأخيرة اتجاه قوي يركز على أهداف تربوية تبنى على معايير (Standards) عالية المستوى، تتضمن الكفايات المهمة للحياة (وخاصة سوق العمل)، ومنها التفكير الإبداعي، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي، والتعاون، فالتركيز على هذه الكفايات وعدم الاقتصار على أهداف المحتوى للمواد أدى إلى الاتجاه لتحديد نواتج تعلم نهائية أكثر شمولية(Marzano, Pickering and McTighe 1993).

إن هذا التغير في الأهداف التربوية جاء بحيث يشمل -إلى جانب الكفايات المعرفية التخصصية-مهارات الحياة والكفاية الشخصية، وقد وجه الاهتمام إلى أهمية التحول من أساليب التقويم التقليدية -التي تعتمد على الاختبارات التي تتطلب تذكر معلومات جزئية متناثرة، ولا تتطلب تطبيق الطلاب للمعلومات التي تعلموها أو إظهار مهارات التفكير العليا- إلى أساليب بديلة تركز على تقويم أداء الطالب في سياق حقيقي يناسب الأهداف ونواتج التعلم ذات العلاقة بالتعلم مدى الحياة.

وشهدت السنوات الأخيرة تركيزاً كبيراً من التربويين على أهمية إعادة النظر في أغراض التقويم التربوي، فبعد أن كان التركيز على تقويم التعلم (Assessment of Learning) وهو التقويم الذي يركز على قياس ما يعرفه المتعلم ويستطيع عمله من خلال استخدام التقويم النهائي باستخدام اختبارات في نهاية الفصول الدراسية، أصبح التركيز في معظم جهود إصلاح التقويم على مفهوم التقويم للتعلم (Assessment for Learning) وهو استخدام التقويم لتحسين التعلم .

وهذا التحول أدى إلى توجيه انتباه التربويين إلى أنه وإن كان تقويم التعلم الذي يهدف إلى المساءلة أو المحاسبية (سواء للأنظمة التعليمية أو للمدرس أو للطالب) جزءاً مهماً من أي نظام للتقويم، إلا أن الغرض الأساسي للتقويم يجب أن يكون استخدام التقويم لتحسين التعلم من خلال جعله عنصراً أساسياً في عملية التعليم والتعلم، واستخدامه كأداة لتوفير شواهد موثقة حول ما يعرفه الطالب، ويستطيع عمله في سياق حقيقي واقعي، واستخدام هذه الشواهد كتغذية راجعة تسهم في تحسين عملية التعليم والرفع من مستوى تعلم الطالب(الحكمي،٢٠٠٧).

إذن فالرؤية للتقويم هي أن يكون تقويماً حقيقياً (Authentic assessment) معززًا للتعلم، وذلك بأن يبنى على كفايات تعلم محددة، وأدوات تقويم تتسم بالصدق والثبات والتنوع في الأساليب، وذلك للوصول إلى أحكام صحيحة حول جميع جوانب تعلم الطالب، ونموه العقلي والاجتماعي في جميع المراحل الدراسية ، وتوظيف نتائج التقويم للوصول بالطالب إلى أقصى طاقاته الممكنة، وتحسين

عملية التعلم ونواتجها، وإلى جعل التقويم ضمن عملية التدريس وليس منفصلاً عنها. ومن أهم خصائص التقويم الفعال الذي يسهم في تحسين التعلم:

- مهام التدريس والتقويم لها علاقة بحياة الطالب (تقويم حقيقي).
- قائم على كفايات تعلم واضحة وتوفر قدراً من التحدي لقدرات المتعلمين.
- يركز على ما يعمله الطالب في سياقات مختلفة خلال فترات معينة من الفصل الدراسي(الحكمي،٢٠٠٧).

ما المقصود بالتقويم الواقعي

يعرف ديفز وويفرنج(Davies&Wavering,1999) التقويم الواقعي بأنه تقويم غير تقليدي مثل أسئلة الاختيار من متعدد، وأنه طريقة يستعمل فيها ملف أعمال الطالب والتعلم التعاوني وتقويم الزميل وتسجيل الملاحظات، ويريان أن طرق التقويم الحقيقية تعكس قدرة الطالب على التعامل مع مواقف حقيقية وليست فقط مع المواقف الأكاديمية.

ويعرف جابر(٢٠٠٢،ص٢٠) التقويم الواقعي بأنه قياس المعرفة الفعلية والمهارات التي نريد من طلبتنا استخدامها بكفاءة في سياق واقعي وهو العالم الخارجي. ويرى ماير(Meyar,1992) أن التقويم الواقعي يعني تقويم أداء المتعلم من خلال مواقف الحياة الواقعية، والتي ترتبط بمشروعات تكشف عن مهارات حل المشكلات وتحليل المعومات وبناءها في سياق جديد. ويعرف هنسن وإيلر(Henson&Eller,1994) التقويم الواقعي بأنه تقويم لأداء الطلبة من خلال مواقف الحياة الواقعية والتي تكون على شكل مشروعات تكشف عن مهارات حل المشكلات وتحليل المعلومات وبناءها في سياقات جدية.

ويعرفه ريان (Ryan 1994) بأنه العملية التي يتم من خلالها جمع الشواهد حول تعلم الطالب ونموه في سياق حقيقي وتوثيق تلك الشواهد، كما تعرفه رابطة تطوير الإشراف والمناهج (Association for Supervision and Curriculum Development) بأنه التقويم الذي يقيس بواقعية المعارف والمهارات التي يحتاجها الطالب للنجاح في حياته في سن الرشد . ويطلق على هذا

النوع من التقويم في بعض الأدبيات تقويم الأداء، وهو الذي يجعل الطالب يؤدي مهمة معينة مثل : جمع عينات من الصخور من محيطه، وتسجيل الملاحظات حولها، بدلاً من الاقتصار على الإجابة على اختبار الاختيار من متعدد حول أنواع الصخور وخصائصها. إلا أن السمة المميزة للتقويم الحقيقي هي : أن التقويم الحقيقي غير سطحي أو متصنع، ولكنه مأخوذ من حياة الإنسان ومحيطه ، فبدلاً من أن يطلب من الطالب الكتابة إلى شخص غير موجود أو متخيل، يطلب منه الكتابة لشخص حقيقي ولتحقيق هدف معين (SCD, 2005)(المشار له في الحكمي،٢٠٠٧).

وقد أشار ميلر (Mueller,2005) إلى أننا نحتاج القيام بالتقويم الواقعي لأننا لا نريد من طلبتنا فقط أن يعرفوا محتوى الفرع العلمي عندما ينهون دراستهم، بل نريد بالطبع أن يكونوا قادرين على استخدام ما اكتسبوه من معرفة ومهارات في العالم الحقيقي، وبهذا فإن التقويم يجب أن يخبرنا عن مدى قدرة الطلبة على تطبيق ما تعلموه في أوضاع حقيقية، فالأداء الجيد للطلبة على الاختبار لا يقدم لنا دليلاً عن مدى قدرتهم على تطبيق تلك المعرفة في مهمات العالم الحقيقي أو الواقعي.

وهناك كثير من التربويين حبذوا التقويم الواقعي لأنه يجعل من التعلم أقرب لما هو في العالم الواقعي، كما أنه يناسب مهارات واهتمامات الطالب، كما أن الطلبة يصبحون قادرين على رؤية فائدة ما تعلموه، كما أن التقويم الواقعي ينقلهم من غرفة الصف إلى العالم الحقيقي بعد التخرج. وهناك من يعترض على التقويم الواقعي وينتقده كونه يحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير لكل من المدرس والطالب(Svinicki,2004).

ويتناول التقويم الواقعي تكليف الطلبة بممارسة مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعلم وليست كاختبارات سرية، مما يتيح المجال للطلبة لأن يمارسوا فيها مهارات التفكير العليا، ويوائموا بين مدى متسع من المعارف لبلوغ الأحكام أو اتخاذ القرارات أو حل المشكلات الحياتية التي يعيشونها، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على معالجتهم للمعلومات ونقدها وتحليلها، فهو يوثق الصلة بين المتعلم والتعليم، تقل

فيه فعاليات الامتحانات التقليدية التي تهتم بالتفكير الانعكاسي لصالح توجيه التعليم بما يساعد الطلبة على التعلم مدى الحياة(الخليلي،١٩٩٨).

مبادىء التقويم الواقعي

يمكن إيجاز الأسس والمبادىء للتقويم الواقعي مما أطلع عليه في الأدب التربوي(السويدي والخليلي،١٩٩٧؛صيداوي،١٩٩٦؛ الفريق الوطني للتقويم،٢٠٠٥؛ وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥)، على النحو الآتي:

١. التقويم الواقعي إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم ويربطهما معاً في جميع مراحلهما بقصد تحقيق بلوغ كل طالب لمستويات الأداء المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة الفورية للطالب حول إنجازاته بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية، فهو تقويم يغوص في جوهر التعلم الضروري وفهم الطلبة وفي مدى امتلاكهم للمهارات المنشودة.

٢. ممارسة الطلبة للعمليات العقلية ولمهارات التقصي والاكتشاف، وهي غايات يجب رعايتها لديهم والتأكد من اكتسابهم لها من خلال عملية التقويم، وقد يتم ذلك من خلال إشغالهم في نشاطات تستدعي حل المشكلات وبلورة الأحكام واتخاذ القرارات.

٣. يقتضي التقويم الواقعي أن تكون المشكلات والمهام والأعمال المطروحة للدراسة والتقصي واقعية، وذات صلة بشؤون الحياة اليومية التي يعيشها الطالب.

٤. إنجازات الطلبة وليست حفظهم للمعلومات والمعارف واسترجاعهم لها، هي مادة التقويم الواقعي، ولذا يقتضي أن يكون التقويم الواقعي متعدد الوجوه والميادين ومتنوعاً في أساليبه وأدواته، ولا تمثل الاختبارات التحصيلية بين هذه الأدوات سوى حيزاً ضيقاً، وعلى أن تكون هذه الاختبارات نشاطات تعلم غير سرية يمارسها الطلبة دون قلق أو رهبة كما يكون عليه الأمر في سياق الاختبارات التقليدية.

٥. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم، وذلك من خلال توفير العديد من نشاطات التقويم التي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل طالب، وتتسم هذه النشاطات بالقدرة على إيضاح نقاط الضعف والقوة في كل إنجاز ومستوى الإتقان الذي وصل إليه الطالب بالمقارنة مع محكات الأداء.

٦. يتطلب التقويم الواقعي بعض أشكال التعاون ما بين الطلبة، ويمكن من خلال التعلم في مجموعات متعاونة، فالطالب المرتفع بمستوى تعلمه يساعد زملاءه الضعاف في المجموعة، وتتوفر فيه للجميع فرصة أفضل للتعلم، ويهيىء للمدرس فرصة تقويم أعمال الطلبة وبذل المساعدة والتوجيه للطلبة كل حسب حاجته.

٧. ولأن التقويم الواقعي محكي المرجع، فيلزمه معايير حتى يقارن بها أداء الطلبة.

وينظر في مزايا التقويم الواقعي أنه يتطلب من الطلبة إنجاز عمل مبدع، وفيه يتم التأكيد على مهارات حل المشكلات ومستويات التفكير العليا، وأنه يشجع الطلبة على التعامل مع أنشطة التعليم ويوفر فرصة للتقويم الذاتي وإتاحة فرص التدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة(أبو علام،٢٠٠١؛Barton&Collins,1993).

أساليب التقويم الواقعي

أولاً:ملف أعمال الطالب portfolio Assessment

وهو ملف شخصي خاص بكل طالب يوضع فيه جميع انجازاته بشكل منظم على أساس المواد الدراسية أو على أساس الكفايات الأساسية، وتشمل هذه الإنجازات تقارير عن المشروعات والنشاطات المخططة والذاتية والأوراق البحثية والإبداعات التي توصل إليها، ونسخة مذكرات حول ممارسات الطالب العملية ومشاركاته وإسهاماته في اختيار محتوى الملف، والإرشادات التي اتبعت في الاختيار، والمعايير للحكم على العمل والدلائل التي تشير إلى التأملات الذاتية للطالب(الخليلي،١٩٩٨؛Arter &spandal,1992).

وملف أعمال الطالب قد تشتمل على الواجبات والتعيينات المصححة من قبل المدرس، وأوراق الامتحانات والتقارير المخبرية وقصاصات من الصحف ذات العلاقة بالنشاطات المختلفة التي قام بها الطالب ضمن مواضيع الدروس للمادة الدراسية، وتقارير عن الأنشطة التي أجراها الطالب عن أعماله، ووصف لتلك الأعمال سواء كانت بحاجة إلى تحسين أم لا، وأنشطة متنوعة تعبر عن مهارات

الطالب وتقيس فكره وميوله، وتحدد إنجازاته نظرياً وعملياً من خلال التجريب والاستقصاء والبحث، وأوراق منتقاة من أعمال الطالب يدون عليها ملاحظاته وملاحظات المعلم، تظهر إنجازاته ونموه تعلمه عبر الفترة الزمنية المحددة(جابر،٢٠٠٢؛ponte,2000؛Johonson &Rose,1997؛ Arter &Spandal,1992).

ويمكن اعتبار ملف أعمال الطالب أداة تقويم مفيدة، من خلالها يتم الكشف عن نمو الطالب وتقدمه في المواد المختلفة، بالإضافة إلى أن الإعداد والتصميم الجيد للملف يعكس المحكات الحقيقة للعمل، ويعطي فرصة للطالب لإظهار نقاط قوته مما يزيد من ثقته بنفسه، وواقعيته للتعلم والتقويم. وبما أن التقويم يعتبر جزءاً أساسياً من عملية التدريس ومكملاً له، فإن استخدام ملف أعمال الطالب في عملية التقويم يعطي الطالب دوراً بارزاً في الاختيار والتجميع والحكم وإبداء الرأي، ويعمل على تحقيق مبدأ المساواة، بحيث يسمح للمدرس النظر إلى طلبته كأفراد لكل واحد منهم احتياجاته وخصائصه، كما أنه ينمي بعض العادات الاجتماعية الحسنة كالحوار الجاد والعمل التعاوني، وذلك من خلال المناقشات المتبادلة ما بين الطلبة والمدرس أو بين الطلبة مع بعضهم البعض(جابر،٢٠٠٢؛Guskey&Bailey,2001؛Davies,2000).

وإن تقويم وتدريج أعمال الطالب وإنجازاته وتقديرها في ملف أعمال الطالب قد يتم عن طريق تخصيص جزء من العلامة الكلية للمادة الدراسية، وتقسيم ذلك الجزء على محتويات الملف وفق معايير متفق عليها مع الطلبة لهذا التوزيع(الشبول،٢٠٠٤). وقد يتم عن طريق إعداد محكات للأداء(rubrics)، وهذه المحكات هي وصف للأداء المتوقع يكون في مستويات متدرجة حسب دليل التصحيح، حيث يتضمن هذه الدليل سلماً أو عدداً من المستويات(مثلاً من ١ إلى ٤)، بحيث أن كل مستوى بحاجة إلى تفصيل أكثر من المستوى الذي يسبقه، بحيث تعطى درجة واحدة للمستوى الأدنى، ودرجتان للمستوى الجيد، وثلاث درجات لمستوى جيد جداً، وأربع درجات لمستوى ممتاز، وهذه المحكات يجب أن تكون معلومة لكل طالب حتى يستطيع أن يقوّم نفسه ذاتياً(الخليلي،١٩٩٨).

ثانيـاً:التقـويم المعتمـد علـى الأداء Performance-Based Assessment

يعـرف التقـويم المعتمـد علـى الأداء بأنـه مجموعـة مـن الإجـراءات المتبعـة لإظهـار المعرفـة والمهـارات والاتجاهـات مـن خـلال أداء المـتعلم لمهـارات محـددة ينفذها عملياً، كأن يطلب إليه تقديم عرض مخطط لموضوع معين في زمن محدد، أو إنتـاج مجسـم أو خريطـة أو نمـوذج أو إنتـاج أو اسـتخدام جهـاز أو تصـميم برنـامج محو سب أو إجراء تجربـة عمليـة فـي المختبر(جابر،٢٠٠٢؛وزارة التربيـة والتعليم،٢٠٠٥؛McMillan,2004).

وذكر كل من كنكر(kincker,1997) وماكميلان(McMillan,2004) أن هناك مجموعة من المحكات التي يجب أن تتوفر في مهام التقويم المعتمد على الأداء، مثل:أن تكون هذه المهام أساسية في المنهاج، وتهتم بالصورة الكبرى للموضوع، وتركز على مشكلات من واقع حياة المتعلم، وتستدعي استخدام المعارف والمهارات المكتسبة من المنهاج في معالجتها، وأن تكون محفزة ومنشطة تشرك الطلبة في وضع القرار، وتتيح لهم فرصة الحوار والمناقشة، وأن تتناسب مع قدرات الطلبة.

ولتصميم مهام التقويم المعتمد على الأداء، لا بد من تحديد الغرض من التقويم، وتحديد ما يراد تقويمه من مهارات معرفية ووجدانية وأدائية، ثم تحضير قائمة بالمهارات والعمليات المطلوب تقويمها مع تحديد الوقت اللازم للإنجاز، ووضع معايير ومستويات الأداء المطلوبة وظروف وشروط الأداء مثل الأجهزة والمعدات والمواد، حيث يتبلور دور المدرس هنا في عملية وضع الأهداف المراد تحقيقها مع الطلبة، وتحديد نوع العمل سواء أكان العمل فردياً أم جماعياً، وإشراك الطلبة في وضع معايير التقويم ومساعدتهم في الحصول على التجهيزات والمواد اللازمة، وتزويدهم بالتغذية الراجعة والاقتراحات المختلفة حول تطورهم في الأداء للمهام. ويتمثل دور الطالب هنا بالمشاركة في تطوير البرنامج التقويمي من خلال التغذية الراجعة والتواصل مع الزملاء والتعاون في مجالات البحث عن المعلومات والبيانات، والمشاركة في وضع معايير الأداء ومستوياته، وإظهار الجدية في التعامل مع اقتراحات المدرس(الفريق الوطني للتقويم،٢٠٠٥؛ Burke,1999؛McMillan,2004).

وتتم عملية تدريج وتقدير مهام التقويم المعتمد على الأداء عن طريق إعداد محكات للأداء rubrics والتي يعمل من خلالها على تقدير أداء الطالب تقديراً متدرجاً، حيث أن هذه المحكات تصف مستويات أداء يتوقع من الطلبة أن يحققوها أو يبلوغها في معيار مرغوب فيه(جابر،٢٠٠٢؛الخليلي،١٩٩٨).

ثالثاً:الملاحظة Observation

تعنى هذه الاستراتيجية بمشاهدة الطلبة وتسجيل معلومات عنهم لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقة في عمليتي التعلم والتعليم، وتوفر الملاحظة معلومات منظمة حول كيفية التعلم، والصعوبات التي واجهت المتعلمين، لذلك يجب للملاحظة معايير محددة بحيث تصبح ملاحظة موضوعية تقدم تغذية راجعة نوعية، وتبتعد كل البعد عن العشوائية، كما يجب على المدرس أن يحدد مسبقاً ما سيتم ملاحظته، وأن يسجل السلوك المستهدف وقت حدوثه مراعياً استخدام أداة الرصد المناسبة والوقت المستغرق في عملية الملاحظة(الثوابية ومهيدات،٢٠٠٥). وتأتي الملاحظة المباشرة في مقدمة أدوات التقويم الواقعي(الحقيقي) التي يرصد فيها المدرس درجة تقدم طلبته نحو أغراض التعلم المنشودة. والملاحظة ليست بالأسلوب الجديد في التقويم، إذ هي قديمة قدم الإنسان نفسه، إلا أن اقتراحها هنا يأتي بمثابة العودة إليها كأحد أفضل أساليب التقويم الحديث، وبإمكان المدرس توثيق ملاحظاته عن كل طالب أثناء تنفيذ نشاطات التعلم، ورصد ذلك في قوائم شطب checklists أو سلالم تقدير rating scales، أو على شكل ملصقات في ملفه. كما بالإمكان تعزيز أسلوب الملاحظة بإجراء المقابلات الشخصية مع الطالب، وهذه تكشف للمدرس بصورة أدق مستوى تقدم الطالب فيما يراد له أن يتعلم(أبو علي،٢٠٠٦).

رابعاً: المشروع Projects

يشير داوسون(Dawson,2002) إلى عدد من خصائص التقويم الواقعي المعتمد على المشروع، ومنها: أنه عادةً ما يتم التخطيط له بشكل محكم وعلى مدار زمني طويل، وهو يخاطب تحديات العالم الحقيقي أو الواقعي، ويتيح للطلبة تقديم أو تطوير حلول بديلة، ومن خلاله يشارك الطلبة بنشاط وتعاون، ويتاح

للطلبة العمل ضمن مجموعات أو بصورة منفردة. ويمكن أن يستخدم التقويم الواقعي في أثناء المشروع كوسيلة لتقويم إبداعية الطلبة وقدرتهم على التخطيط وعلى إحداث التكامل في المعرفة، إضافة إلى قدرتهم على العمل مع الآخرين.

ويعطى الطالب في هذه الوسيلة من وسائل التقويم البديل(الواقعي) مشروعاً مصمماً لقياس مجموعة من المهارات، وبالرغم من أن المشروع يقيم في حقيقة الأمر من خلال نتائجه، إلا أنها لا تعتبر الفائدة الوحيدة له، حيث يتعلم الطلبة من خلاله العمل ضمن الفريق، إضافة إلى انخراطهم في عمليات تطوير المشروع ذاته. وهذا النوع من التقويم مصمم بطريقة تضع الطالب في مواقف حقيقية، ومن جوانب الجدل التي تحوم حول هذه الطريقة، قضية الموضوعية في حال لم يحدد المدرس معايير محددة وواضحة للنجاح(أبو علي،٢٠٠٦).

الاختبارات Tests

تعد الاختبارات جزءاً من التقويم الواقعي(الحقيقي)، وتأتي في آخر أساليب التقويم الواقعي، وقد أقترح أن تكون الاختبارات هي اختبارات من إعداد المدرس teacher-made tests، وفي هذه النوع من الاختبارات يعطى الطلبة مهمات معينة تكون على شكل أسئلة، ويطلب منهم إجابتها، فقد تكون هذه المهمات(الأسئلة) على شكل اختبار قصير لا يأخذ سوى دقائق معدودة حول معارف أو مهارات محددة، وقد تكون على شكل سؤال مفتوح أو سؤال مقالي، أو على شكل أسئلة اختيار من متعدد.

التغذية الراجعة الفاعلة (Effective Feedback)

إن توفير التغذية الراجعة المستمرة ذات الجودة العالية عنصر أساس لتحقيق التقويم لأغراضه التي يأتي في مقدمتها تحسين التعلم. والتغذية الراجعة هي: المعلومات حول مدى تحقيق الفرد لهدف أو غرض معين . ولذلك فهي مختلفة عن المديح أو الإطراء أو الذم، فهي تهتم بتعديل الأداء بناء على معلومات مفيدة تقدم للطالب. والتغذية الراجعة تقدم على شكلين : بعد أداء الطالب لمهمة معينة أو متزامنة مع أنشطة ومهام التقويم . فالتغذية الراجعة الفاعلة تجعل لدى الطالب القدرة لتعديل أدائه للوفاء بمتطلبات معايير الأداء، ولذلك فإن من المهم ألا يقتصر

تقديم التغذية الراجعة بعد التقويم فقط وإنما اعتباره محوراً لعملية التقويم نفسها، فالمؤشر الرئيس لفاعلية التقويم هو التعديل الذاتي الذي يقوم به الطالب أثناء الأداء للوصول إلى هدف معين وهذا ما يجب أن توفره التغذية الراجعة(Wiggins,1998).

بعض المواقف التي تستلزم استخدام أدوات التقويم الواقعي

ذكر عودة(٢٠٠٤) أن هناك بعض المهام التي يتطلب استخدامها لأدوات التقويم الواقعي أو الحقيقي، من أهمها:

١. المهارات: وهي من نواتج التعلم الهامة في مجال القياس والتقويم الصفي، ومن هذه المهارات:

أ. مهارة إجراء التجارب المخبرية.

ب. مهارات القراءة والكتابة والحساب للصفوف الابتدائية الدنيا.

ت. مهارات العمل الوظيفي مثل: المواظبة، والإتقان، والسرعة في الإنجاز، وحسن المعاملة.

ث. مهارات النشاطات المدرسية، مثل مهارات اللعب، واستخدام المكتبة، والخطابة، والعروض الفنية.

ج. مهارات البحث، وإعداد الأوراق البحثية الفردية والجماعية.

ح. مهارات الأداء الفني، مثل الموسيقى، والغناء، والرسم.

٢. الاتجاهات سواء كانت اتجاهات علمية أو اجتماعية، مثل: الاتجاه نحو المهنة، والاتجاه نحو المؤسسة التي ينتمي إليها.

٣. الميول: مثل الميول نحو التخصص، أو المهنة، أو النشاط.

٤. العادات: مثل عادات استغلال الزمن، استغلال الموارد المتوفرة، الاقتصاد المنزلي، والعادات المتعلقة بالصحة النفسية، والعادات المتعلقة بالصحة الجسمية، والعادات المتعلقة بالوعي البيئي.

٥. التكيف: مثل التكيف البيئي، التكيف الاجتماعي داخل المدرسة أو خارجها.

امتحانات الكفاءة الجامعية

تجرى امتحانات الكفاءة الجامعية لقياس تحصيل الطلبة في الغالب باستخدام اختبارات وطنية مركزية، وتهدف هذه الامتحانات إلى(الحكمي،٢٠٠٧) :

- المساءلة أو المحاسبية للجامعة بشكل خاص وللأنظمة التعليمية بشكل عام وكأداة لضمان الجودة.
- تحسين البرامج التدريسية في الجامعة من خلال استخدام نتائج الاختبارات كتغذية راجعة يستفاد منها لتحسين الممارسات التدريسية.
- المساءلة أو المحاسبية على مستوى الطالب للتحقق من أنه قد حصل على حد أدنى من الكفايات المطلوبة.
- تطوير المناهج والبرامج التعليمية.

ومن المتطلبات الأساسية لامتحانات الكفاءة الجامعية أن تكون مفيدة للمدرسين في تحسين تدريسهم للطلبة، وأن توفر تلك الاختبارات معلومات يمكن استخدامها لمساءلة الجهات التعليمية، ولتقويم أداء المدرسين والجامعات. وقد حددت لجنة مكونة من مجموعة من الهيئات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية (The Commission of Instructionally Supportive Assessment 2001) (المشار له في الحكمي،٢٠٠٧)مجموعة من المتطلبات للاختبارات الوطنية حتى تؤدي الغرضين الرئيسيْن (تحسين عملية التدريس والمساءلة)، منها:

- وضع أولويات لمعايير المحتوى تصف الكفايات أو العلوم والمعارف والمهارات المفترض أن يتقنها الطالب في كل مرحلة أساسية، وتركيز التقويم عليها. وتعود أهمية الأولويات إلى أن المناهج التعليمية غالباً تحتوي على قدر كبير من العلوم والمعارف والمهارات مما يجعل تقدير مدى اكتساب جميع الطلاب لها غير ممكن. ولذلك فإن من الضروري وضع أولويات للمحتوى، بحيث يشمل التقويم المحتويات الأساسية في المنهج فقط؛ حتى يمكن إعطاء تغذية راجعة للمدرسين عن أداء طلبتهم مما يسهم في تحسين عملية التدريس.
- بعد وضع الأولويات لابد أن تقوم الجهات المعنية بالتقويم بشرح معايير المحتوى التي ستدخل في التقويم بشكل كامل يستوعبه المدرسون وأولياء الأمور، ويسهم في مساعدة المدرسين في التخطيط لعملية التدريس وتنفيذها بشكل فاعل.
- بعد إجراء الاختبارات على مستوى الوطن يتم إعداد تقارير عن أداء كل طالب بالتفصيل(يتم ذكر نتيجته لكل كفاية من الكفايات التي دخلت في

التقويم)، بالإضافة إلى تقديم تقارير عن أداء كل جامعة. وهذا النوع من التقارير يساعد المدرسين والجامعات وأصحاب القرار وأولياء الأمور في التعرف على جوانب القوة والضعف لدى الطلبة، والعلوم والمهارات التي أتقنوها وتلك التي لم يتمكنوا من إتقانها.

- أن تقوم الجهات التعليمية بمراقبة عملية التدريس للتأكد من أن انتباهاً كافياً يجب أن يعطى لتدريس جميع محتويات المنهج حتى تلك المحتويات التي لا تدخل في الاختبارات الوطنية، وذلك لأن الطلبة يستفيدون من المناهج التي تتسم بالثراء والعمق في الوقت نفسه ، ولذلك فإن مراقبة تدريس المناهج بشكل كامل، يضمن عدم تركيز المدرسين على المعارف والمهارات التي تدخل في الاختبارات الوطنية فقط (التدريس للاختبارات).
- أن تصمم الاختبارات بشكل يعطي جميع الطلبة فرصاً متساوية لإظهار مدى إتقانهم للعلوم والمعارف والمهارات التي يحتويها الاختبار. وبما يسمح بإصدار استنتاجات صادقة عن مستوى تحصيلهم، وهذا يعني أهمية بناء الاختبارات وفق معايير محددة تضمن عدم تحيزها لفئة من الطلبة بناءاً على خلفيتهم الثقافية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، وأن تأخذ في الاعتبار كذلك حاجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يحصل المدرسون وغيرهم من المعنيين بالعملية التعليمية التعلمية على التطوير المهني الذي يمكنهم من الاستفادة من نتائج الاختبارات لتحسين استراتيجيات التدريس المستخدمة.
- أن تقوم الجهات المعنية ببناء الاختبارات الوطنية بالتطوير المستمر لاختباراتها؛ لضمان أن تلك الاختبارات مناسبة لغرض التعرف على مستوى جودة تحصيل الطلبة، ولتطوير عملية التدريس، ولاستخدامها لمساءلة المؤسسات التعليمية المعنية .

مشكلات تطبيق أساليب التقويم الواقعي

بالرغم من المزايا التي تحظى بها أساليب التقويم الواقعي، إلا أن هناك الكثير من المشكلات والعقبات التي تقف أمام تطبيق هذا النوع التقويم، وقد أوضح نيتكو(Nitko,2001) بعضاً من هذه المشكلات، منها:

١. يتطلب إنجاز مهمات الأداء وقتاً كبيراً من الطلبة، فأغلب المهمات الواقعية تتطلب أياماً أو أسابيع لإنجازها.
٢. قياس وتفسير استجابات الطلبة للمهمات المطلوبة يتطلب وقتاً كبيراً، وكلما كان الأداء أو النتائج أصعب كان الوقت لتقويمه أكبر.
٣. لا يعبر أداء الطلبة في مهمة واحدة عن أداءهم في مهمات أخرى.
٤. صعوبة إتقان معايير التقويم ذات النوعية العالية، خصوصاً عندما نريد تقويم قدرة الإبداع أو الاستنتاج.
٥. عدم تقويم مهام الأداء لأهداف التعلم جميعها بشكل جيد.
٦. إنجاز مهام الأداء قد يثبط من همة الطلبة المتأخرين، فالمهمات المعقدة تتطلب أن يحافظ المتعلم على الاهتمام وشدة التركيز لفترة طويلة، مما يثبط من همة الطلبة المتأخرين.
٧. قد لا يعد تقويم الأداء صادقاً، فعندما يتم التركيز في تقويم الأداء على جانب واحد من أهداف التعلم، فهذا يقلل من صدق نتائج التقويم.
٨. شعور الطلبة بعدم الارتياح لإدخال نوع جديد من التقويم غير الذي اعتادوا عليه لسنوات طويلة في مراحل تعليمهم، وما يتطلبه من مهارات ومهمات أكثر تعقيداً مما يستخدمون وقت تعلمهم الراهن في التعليم.
٩. عدم فهم أولياء الأمور لهذا النوع من التقويم، وذلك لأنهم اعتادوا على التقويم التقليدي.
١٠. يحتاج المدرس في هذا النوع من التقويم الجديد إلى تدريب وإعداد مسبق.

وأكد الدوسري(٢٠٠٤) أن المدرسين يواجهون مشكلة في هذا النوع من التقويم، تتمثل في أن انتباههم ينصرف عن مجموعة الطلبة المتواجدين في قاعة الدرس عندما يمارسون تقنية التقويم الواقعي، وذلك عندما يركز المدرس في ملاحظته على أحد الطلبة أو يجري معه مقابلة بغرض تقويمه، كما أن كثرة عدد الطلبة في غرفة الدرس، وعدم دراية الأطراف الأخرى بأساليب القياس والتقويم الحديثة، مما يجعلهم يرفضون هذا النوع

من التقويم، كما أن عبء التدريس الملقى على عاتق المدرس، وما يرتبط به من مهمات تعليمية وإدارية يجعل المدرس يعتمد على أدوات التقويم التقليدية. ومن العوامل المهمة التي تعيق هذا النوع من التقويم ندرة الورشات التدريبية المتعلقة بكيفية إعداد أدوات التقويم الواقعي، وكيفية تطبيقها في المواقف الاختبارية.

وأشار علاونة(٢٠٠٧) إلى أن أكثر الصعوبات التي تواجه ممارسات أساليب التقويم الواقعي هي على التوالي:العدد الكبير للطلبة في القاعات التدريسية، والنصاب العالي للمدرسين، وعدم وجود أدلة إرشادية لغايات التقويم الواقعي، والمنهاج الطويل وضيق الوقت لتغطيته، وعدم توافر الأجهزة والأدوات في المختبرات.

التوصيات

بعد أن استعرضنا واقع التقويم التربوي وممارساته في مؤسسات التعليم العالي، يمكن اتخاذ مجموعة من الإجراءات التي من شأنها تطوير عملية التقويم التربوي في الجامعات، منها:

١. تنويع وسائل التقويم لتشمل ملفات أعمال الطلبة، والملاحظة، والمقابلة، والاستبانات، وإعداد التقارير، والمشاركة في النشاطات، وقوائم الميول والشخصية، وسلالم الاتجاهات، والاختبارات النفسية، والاختبارات المقننة بأنواعها المختلفة.

٢. تطوير الاختبارات الجامعية، بحيث تركز على التفكير، والتحليل، وإثارة المشكلات والبحث عن حلول لها، وتنمية مهارات البحث، والاستنباط، والاستنتاج، وما يرافق ذلك من تطوير أساليب التدريس وطرائقه.

٣. تأكيد استمرار التقويم ليكون مصاحباً للتعلم، حيث أن مقومات العملية التربوية لن تؤدي وظائفها من دون التقويم المستمر.

٤. التناسق بين عملية التقويم من جهة، وأهداف المنهج وفلسفة التربية من جهة أخرى، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وشمولية التقويم، واعتبار التقويم وسيلة لتحسين عملية التعلم، وتشخيص المشكلات التربوية وعلاجها.

٥. تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم التربوي.

٦. تأسيس مراكز للقياس والتقويم لتزويد الجامعات بالاختبارات التي تقيس كل جوانب النمو عند المتعلمين.

٧. الاهتمام بالمستويات العليا للمعرفة كالفهم، والتطبيق والتحليل، والتركيب، والتقويم، والتركيز على المهارات، والعناية بالجانب الانفعالي المتعلق بالقيم والاتجاهات.

٨. تأكيد شمولية التقويم بحيث يشمل كل مكونات العمل التربوي وأطرافه.

قائمة المراجع

أبو علام،رجاء.(٢٠٠١).**النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظم الامتحانات**.ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي،رؤى مستقبلية.المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة،٢٢-٢٤ ديسمبر،ص ص٩٣-١١٩.

أبو علي،محمد.(٢٠٠٦).**فاعلية توظيف الطرق التعليمية القائمة على التقويم الحقيقي في تنمية مهارات التفكير العليا عند طلبة الصف العشر وفي اتجاهاتهم نحو العلوم**.أطروحة دكتوراة غير منشورة،الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.

الثوابية،أحمد ومهيدات،عبد الحكيم.(٢٠٠٥).استراتيجيات التقويم وأدواته.**مجلة رسالة المعلم**،٤٣،وزارة التربية والتعليم،الأردن،١٨-٢٤.

جابر،جابر.(٢٠٠٢).**اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس(ط١)**.القاهرة:دار الفكر العربي.

الحكمي،علي.(٢٠٠٧).**التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم**.ورقة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،القصيم،المملكة العربية السعودية.

خطايبة،عبدالله.(٢٠٠٥).**تعليم العلوم للجميع(ط١)**.عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخليلي،خليل.(١٩٩٨).التقييم الحقيقي في التربية.**مجلة التربية**،١٦(١٢٦)،٢٥٥-٢٧١.

الدوسري،راشد.(٢٠٠٤).**القياس والتقويم التربوي الحديث(ط١)**.عمان:دار الفكر.

السورطي،يزيد.(٢٠٠٩).**السلطوية في التربية العربية**.الكويت:عالم المعرفة.

السويدي،خليفة والخليلي،خليل.(١٩٩٧).**المنهاج:مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته**.دبي،الإمارات العربية المتحدة:دار القلم للنشر والتوزيع.

الشبول،فتحية.(٢٠٠٤).**فاعلية الحقيبة التقويمية في تدريس العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في التحصيل الدراسي والتقويم الذاتي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة**.أطروحة دكتورة غير منشورة،جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان،الأردن.

شحاتة،حسن.(٢٠٠١).**التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق**.القاهرة:مكتبة الدار العربية للكتاب.

صيداوي،أحمد.(١٩٩٦).**نحو التقويم الحقيقي**.المؤتمر التربوي السنوي الحادي عشر،البحرين،المنامة.

الطريري،عبد الرحمن.(١٩٩٧).**القياس النفسي والتربوي،نظريته،أسسه وتطبيقاته**.الرياض:مكتبة الرشد.

علام،صلاح الدين.(٢٠٠٠).**القياس والتقويم التربوي والنفسي:أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة(ط١)**.القاهرة:دار الفكر العربي.

علاونة،هشام.(٢٠٠٧).**ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي تواجهها**.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك،جامعة اليرموك،إربد،الأردن.

عودة،أحمد.(٢٠٠٤).**القياس والتقويم في العملية التدريسية**.إربد:دار الأمل للنشر والتوزيع.

الفريق الوطني للتقويم.(٢٠٠٥).**استراتيجيات التقويم وأدواته:الإطار النظري**.وزارة التربية والتعليم،عمان،الأردن.

مراد،صلاح الدين وسليمان،أمين.(٢٠٠٢).**الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية وخطوات إعدادها وخصائصها**.القاهرة:دار الكتاب الحديث.

النابلسي،شاكر.(١٩٨٨).**الطائر الخشبي**.عمان:دار الشروق.

وزارة التربية والتعليم.(١٩٩٥).**مشروع الدليل الاسترشادي للتقويم التربوي في التعليم الأساسي**.المنامة:البحرين.

American Association for the Advancement of science(AAAS).(1995).*Benchmarks for science litracy*.New York:Oxford University Press.

Arter,J & Spandal,V.(1992).Using portfolio of student work in instruction and assessment.*Educational Measurement:Issues and Practice,11*(1),36-44.

Barton,S&Collins,A.(1993).Portfolios in teacher education:A matter of perspective.*journal of Teacher Education,44*(3),200-211.

Burke,K.(1999).*How to assess Athentic Learning*(third edition).Illinois:Sky light professional development Arlington heights.

Davies,M.&Wavering,M.(1999).Alternative Assessment:new Directions in Teaching and learning.*contemporary education,71*(1),37-53.

Dawson,A.(2002).*Alternative Assessment methods*.avialable:http://www.rhiathame.com\altassmnt.htm.

Devies,A.(2000).Seeing the results for yourself:A portfolio primer classroom.*Educational leadership,3*(95),4-15.

Guskey,T & Bailey,J.(2001).*Developing grading and reporting systems for student learning*.Califrnia:Corwin Press.

Hart,D.(1999).*Authentic Assessment:A hand book for educators*.New York:Addison-weley publishing company.

Henson,K.&Eller,J.(1994).*Educational Psychology for Effective Teaching*.USA,Weds Wroth publishing.

Johnson,N.&Rose,L.(1997).*Portfolio clarifying,construting,enhancing.Lancaster*,PA:TECH NOMIC publication.

Kinker,C.(1997).*An over view of authentic assessment weaving authentic assessment into the tapestry of learning*.avialable:http://www.wcr.wise.edu/ccvi/forums/forumv2n1.

Marzano, R; McTighe, J. and Pickering, D. (1993). *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning, Model Alexandria* , Virginia : ASCD.

McMillan,J.(2004).*Classroom assessment:principles and practice for effective instruction*(third edition).Boston:Pearson education Inc.

Meyar,J.(1992).what's different between authentic assessment and performance?.*Educational leadership,49*(6),39-50.

Mueller,J.(2005).*Authentic Assessment Toolbox,what is AuthenticAssessment*?avialable:http\\jonathan.mueller.fucult y.noctrl.edu\whatisit.htm.

Nitko,A.(2001).*Educational Assessment of Students*(third ED.)New Jersey:Paretic-Hall.Inc.

Ponte,E.(2000).Negotiating portfolio Assessment in a Foreign Language Classroom.*DAI,UMI*,No.9979770.

Popham, J. (2001). *The Truth about Testing*. Alexandria, VA: ASCD.

Popham, J. (2003). *Test Better, Teach Better: The Instructional Role of Assessment*. Alexandria, VA: ASCD.

Ryan, C.D. (1994). *Authentic Assessment*. Westminster CA: teacher Created Material Inc

Svinicki,M.(2004).Authentic Assessment:Testing in Reality.*New Directions in teaching and Learning,56*(2),33-63.

Wiggins, G .(1998).*Educative Assessment*.San Francisco:John Wiley & Sons .