دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	التقويم الواقعي من أساليب التقويم الحديثة : نموذج خماسي الابعاد : تصميمه و تنفيذه
المصدر:	المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر - اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي
الناشر:	الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية وجامعة بني سويف - كلية التربية
المؤلف الرئيسي:	شحاتة، حسن سيد حسن
المجلد/العدد:	مج 1
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2010
مكان انعقاد المؤتمر:	بني سويف
رقم المؤتمر:	18
الهيئة المسؤولة:	الجمعية المصرية للتربية المقارنة و الادارة التعليمية ، كلية التربية ، جامعة بني سويف
الشهر:	فبراير
الصفحات:	95 - 136
رقم MD:	79722
نوع المحتوى:	بحوث المؤتمرات
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	التحصيل الدراسي، التقويم التربوي، كليات التمريض، طرق التدريس، النشاط المهني، التطوير التربوي، الأحوال الاجتماعية، تكنولوجيا التعليم
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/79722

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

التقويم الواقعي من أساليب التقويم الحديثة

نموذج خماسي الأبعاد: تصميمه وتنفيذه

إعداد

أ. د. حسن شحاتة

أستاذ المناهج بكلية التربية جامعة عين شمس

وعضو المجالس القومية المتخصصة

الواقعية Authenticity أسلوب هام وأساسي في أساليب التقويم الحديثة، ولكن المشكلة تكمن في ماهية التقويم الواقعي، فهو مصطلح غير محدد. نقوم أولا بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بواقعية التقويم، ونعرض نموذجا خماسي الأبعاد يمكن الاستفادة منه في التقويم الواقعي لبعض الممارسات المهنية. ثم نعرض نتائج الدراسة الكيفية، ونحدد فاعلية النموذج المقترح وأهمية الأبعاد الخمسة من وجهة نظر الطلاب والمعلمين في إحدى كليات التمريض المهنية، ونقوم أيضا بمناقشة بعض التضمينات والملاحظات الخاصة بالنموذج وبعض النقاط الهامة التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تصميم مهام التقويم الواقعي.

أولا- تمهيد:

من المتعارف والمتفق عليه أنه يجب تحقيق نوع من التنظيم والتكامل البناء بين عملية التدريس (instruction) وعملية التعلم (learning) وعملية التقويم (assessment) (ILA)، وذلك حتى يتم

تحقيق أهداف التعليم بالشكل المرجو. في نظام التعليم التقليدي، يعتمد التدريس على تلقين الحقائق للتلاميذ ويتم التقييم عن طريق بعض الأسئلة ذات الإجابات القصيرة أو أسئلة الاختيار من متعدد، وفي مثل هذا النظام التقليدي تتسم عملية التنظيم والتكامل (ILA) التي أشرنا إليها مسبقا بعدة ملامح، فالمدخل التدريسي يقتصر على نقل المعلومات، بينما يقتصر التعليم على الحفظ ويتم التقييم من خلال الاختبارات المقننة. ويعرف أسلوب التقييم هذا بما يسمى بـ "ثقافة الاختبار"، ويعتمد بشكل أساسي على بعض أسئلة الاختبار السيكومترية التي تعرض بمعزل عن السياق بغرض قياس مقدار المعلومات التي يحفظها الطالب ومدى اكتسابه للمهارات المعرفية التي لا تتطلب مستويات عليا من التفكير. يتم استخدام هذه الاختبارات للتقييم التجميعي بهدف التمييز بين الطلاب وترتيبهم تبعا لمستوى تحصيلهم. على الرغم من هذا، تغيرات هذه الصورة في السنوات الأخيرة، وبالتالي اختلفت المنظومة التي تربط بين التدريس والتعلم والتقييم (ILA)، وقد حدث هذا لآن الأهداف التعليمية تغيرت، فهذه الأهداف لم تعد تركز على اكتساب الطلاب للمعلومات بقدر اهتمامها بتنمية طلاب أكفاء وماهرين يوفون باحتياجات سوق العمل. وفي ضوء هذه الأهداف، تتميز المنظومة التي تربط بين التدريس والتعلم والتقييم بملامح مختلفة، فعملية التدريس تهتم ببناء كفاءة الطلاب وتعزيز تعلمهم، وعملية التعلم تتسم بالتفاعل النشط والتأمل الاستبصاري من قبل الطلاب بالإضافة إلى مساهمتهم في بناء المعرفة والتوصل إليها، اما عملية التقويم فتتم في سياق متكامل ومترابط وتعتمد على التحليل وتستند إلى الأداء الفعلي للطلاب. وفي هذا المقام، يكون هدف التقويم هو اكتساب الطلاب لعمليات التفكير العليا وللعديد من الكفاءات، بدلا من اكتسابهم لمجموعة من المعارف والحقائق والمهارات الأساسية، وبهذا تغيرات وظيفة التقويم من الوظيفة التجميعية summative إلى كونها عملية تكوينية formative تهدف إلى تحسين وتعزيز تعلم الطلاب، وهذه الرؤية

التكوينية لعملية التقويم تتطلب أساليب بديلة للتقويم "alternative assessments"، لأن الاختبارات المقننة والتي تعتمد على الأسئلة الموضوعية واسئلة الاختيار من متعدد لا تتناسب مع الهدف التكويني لعملية التقويم من خلال مهام التقويم البديل حيث يتولى الطلاب مسئولية تعلمهم ويتعاونون معا ويجرون مناقشات مستمرة مع المعلم ويفكرون ويتأملون. في هذا السياق، تتضمن عملية التقويم المهام الواقعية الأصيلة وهي مثيرة للاهتمام ومستمدة من الواقع وتتم في سياق مرتبط بالحياة وتعتمد على طرق وأساليب متعددة بهدف قياس مدى تعلم ونمو كل طالب، وكلما زادت واقعية التقويم كان له أثر إيجابي على تعلم الطلاب وعلى زيادة دافعيتهم. على الرغم من هذا، عادة ما يتم وصف "الواقعية" بشكل غامض بوصفها بعد أساسي من أبعاد التقويم، وذلك لأن هناك اعتقادا خاطئا بأن الواقعية تمثل مفهوما مألوفا ومتعارفا عليه ولا يحتاج لمزيد من التعريف والتوضيح.

ثانيا: **أهمية التقويم الواقعي القائم على قياس كفاءات الطلاب**:

ويمكن الآن أن نركز على تعريف مفهوم الواقعية في سياق مهام التقويم القائم على قياس كفاءات الطلاب، هذا بدون تجاهل خصائص وأبعاد التقويم البديل الأخرى وما لها من أهمية، واستنادا إلى القراءة والدراسة الوافية للأدبيات المرتبطة بالتقويم الواقعي تتنوع في درجة ومستوى واقعيتها، وبعد وصف هذا النموذج نستعرض ونناقش نتائج الدراسة الكيفية بهدف تقييم النموذج ومعرفة إذا ما كان قد قدم وصفا شاملا ووافيا للواقعية أم أنه مازال يفتقد بعض العناصر الهامة.

إن أهم سببين لاستخدام مهام التقويم الواقعي المعني بقياس كفاءات الطلاب هما:

أ- الصدق البنائي لهذه المهام construct validity.

ب- تأثير هذه المهام على تعلم الطلاب، أو ما يعرف أيضا بالصدق التأثيري التتابعي consequential validity.

إن الصدق البنائي يعني إذا ما كانت مهمة التقويم تقيس ما هو مفترض بها أن تقيسه أم لا. في سياق تقويم كفاءات الطلاب، الصدق البنائي يعني ما يلي:

1- مهام التقويم يجب أن تعبر عن الكفاءة المراد تقييمها بصورة دقيقة ومناسبة.

2- محتوى مهام التقويم يجب أن يكون محتوى واقعيا يمثل مشكلات واقعية مرتبطة بالحياة وذات صلة بالمجال المعرفي الذي يتم تقييمه.

3- تتطلب مهام التقويم استخدام عمليات التفكير نفسها التي يستخدمها الخبراء لحل المشكلات في الواقع.

ومع الأخذ بجميع هذه المعايير في الاعتبار، يتضح أن التقويم الواقعي لكفاءات الطلاب authentic competency –based assessment يتمتع بدرجة عالية من الصدق في قياس الكفاءات تفوق درجة صدق الاختبارات التقليدية أو المسماة بالاختبارات الموضوعية. أما الصدق التأثيري التتابعي فيشير إلى تأثيرات عملية التقويم على التدريس أو على تعلم الطلاب، سواء كانت هذه التأثيرات مقصودة أم غير مقصودة.

ان نظرية Biggs (1996) للتنظيم البنائي تؤكد على أن التعليم المثمر الفعال يتطلب إيجاد نوع من التكامل والاتساق بين عملية التدريس وعملية التعلم وعملية التقويم، فإذا أدرك الطلاب أن هناك نوعا من

عدم التوافق بين ما يتم تدريسه أو ما يتم تقويمه فسيكون لهذا أثره السيئ على تعلم الطلاب. ولقد أكد العديد من الباحثين على تأثير التقويم على كل من عمليتي التدريس والتعلم، ومن أمثلة هؤلاء الباحثين Frederiksen (1984)، و Gibbs (1992)، و Prodromou (1995)، و(1998) Mc Dowell.

فلقد أشار كل من Frederiksen وProdromou إلى أن الاختبارات التي يؤديها الطلاب لها تأثير قوى على ما يتم تدريسه لأن المعلمين يدرسون بهدف إعداد الطلاب للامتحان، حتى وان كان الامتحان يركز على نقاط لا يعتبرها المعلمون هامة أو ضرورية. من ناحية أخرى، أكد Gibbs على أن تعلم الطلاب يعتمد بدرجة كبيرة على التقويم وعلى فهم وإدراك الطلاب لما يفرض عليهم التقويم من متطلبات ومسئوليات. بالإضافة إلى هذا، أوضح Sambell وMc Dowell، أن تأثير عمليتي التدريس والتقويم على عملية التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على تصورات المعلم والطالب عن المنهج ومتطلباته، حتى وإن كانت هذه التصورات غير صحيحة وبعيدة عن المقاصد الفعلية للمنهج. وجميع هذه الأفكار الأربع تؤيد الافتراض الأساسي بأن التعلم والتقويم هما وجهان لعملة واحدة وأنهما يؤثران بقوة على بعضهما البعض. وعلى هذا فإنه لتغيير المفهوم التقليدي عن التعلم وجعله يرتكز على تنمية وتعزيز كفاءات الطلاب، لابد من إحداث نوع من التكامل والتنظيم بين عملية التدريس الواقعية التي تهدف إلى تنمية كفاءات الطلاب وعملية التقويم الواقعية لكفاءات الطلاب.

ثالثا: **تعريف التقويم الواقعي**:

السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: ماذا يقصد بالواقعية authenticity؟ هناك العديد من وجهات النظر المختلفة عن الواقعية، فبعض الباحثين يرى أن التقويم الواقعي مرادف لتقويم الأداء (performance

assessment) بينما يرى البعض الآخر أن التقويم الواقعي يؤكد بصفة خاصة على القيمة الحقيقية والواقعية لمهمة التقويم والسياق الذي يتم فيه. يوضح كل من Reeves & Okey (1996) أن الفرق الجوهري بين تقويم الأداء والتقويم الواقعي هو درجة صدق المهمة وصدق الظروف التي قد يتم فيها هذا الأداء في الواقع وبشكل طبيعي، ففي التقويم الواقعي تتوافر درجة كبيرة من الصدق والتطابق مع الواقع ومع ما يفرضه من ظروف ومتغيرات، ولكن توافر الصدق بهذا العمق لا ينال هذه الأهمية في تقويم الأداء. هذا الفرق بين التقويم الواقعي وتقويم الأداء يعني أن كل تقويم واقعي هو بالضرورة تقويم للأداء ولكن كل تقويم للأداء قد لا يكون بالضرورة تقويما واقعيا.

ويعرف كل من Savery & Duffy (1995) واقعية التقويم على أنها مدى التشابه بين المتطلبات المعرفية (أي عمليات التفكير) التي تتطلبها مهمة التقويم من المتعلمين والمتطلبات المعرفية للموقف القياسي الذي ترتكز عليه مهمة التقويم. والموقف القياسي يعكس أو يحاكي موقفا حقيقيا مستمدا من الحياة ومن الواقع يشبه المواقف العملية التي قد يواجهها المتعلمون في حياتهم المهنية في المستقبل. على الرغم من هذا، يرى Darling - Hammond (2000) و Snyder أن التركيز على عمليات التفكير التي يتطلبها الموقف يمثل رؤية ضيقة ومحدودة الأفق، فمن منظورهم، يحتاج المتعلمون إلى بناء وتعزيز كفاءاتهم لأن الحياة الواقعية تستلزم القدرة على إحداث نوع من التكامل والتفاعل في توظيف المعرفة والمهارات والاتجاهات والمقدرة على تطبيق كل هذا في مواقف جديدة. ولقد أضاف Birenbaum (1996) المزيد من التوضيح لمفهوم الكفاءة، فقد أكد على أن الطلاب لا يحتاجون فقط الكفاءات المعرفية مثل حل المشكلات والتفكير الناقد ولكنهم يحتاجون أيضا لكفاءات ما وراء المعرفية مثل التأمل والتفكير الاستبصاري والكفاءات الاجتماعية مثل التواصل والعمل الجماعي.

أما التعريف الإجرائي للتقويم الواقعي فهو: نوع من أنواع التقويم يتطلب من المتعلمين استخدام وتوظيف نفس الكفاءات أو المعارف والمهارات والاتجاهات التي يحتاجون إلى تطبيقها في المواقف القياسية التي تحاكي واقع الحياة المهنية التي سيصادفها المتعلمون في المستقبل.

وعلى هذا، فمستوى الواقعية المتوافر في مهمة التقويم يعتمد على درجة التشابه بين هذه المهمة وبين الموقف القياسي المستمد من الواقع، وهذا هو أساس النموذج النظري للتقويم الواقعي، والذي يوضح أن التقويم قد يشبه بعض المواقف التي تحاكي الحياة الواقعية في ضوء عدة أبعاد.

أن الواقعية كمفهوم تتسم بعدم الموضوعية، فهي تتوقف على تصورات الأفراد ومعتقداتهم المختلفة، فما قد يتصور الطلاب أنه "واقعي" قد يختلف عما يراه مصممو مهام التقويم واقعيا. فإذا كانت تصورات الطلاب مختلفة بالفعل عن تصورات الأفراد الآخرين المشتركين في عملية التقويم فقد يؤدي هذا إلى أن يقوم المعلمون بتصميم وتحديد واختيار مهام التقويم تبعا لتصوراتهم ووجهات نظرهم التي قد تختلف عن وجهات نظر الطلاب مما يتسبب في بعض المشكلات، فبينما يبذل المعلمون قصارى جهدهم في اختيار مهام التقويم الواقعي، قد يضيع هذا الجهد هباء إذا لم يقتنع الطلاب بواقعية هذه المهام. وأمام هذه المشكلة، يتحتم علينا الاختيار بين أمرين، الأول هو التخلي عن فكرة التقويم الواقعي لصعوبة – أو استحالة – تنفيذه، والثاني هو إعطاء قدر كبير من الأهمية لدراسة تصورات وآراء الطلاب وتحليل خبراتهم السابقة قبل البدء في تصميم وتنفيذ مهام التقويم الواقعي، ونحن نتبنى الاختيار الثاني لأنه الأكثر عقلانية ومنطقية.

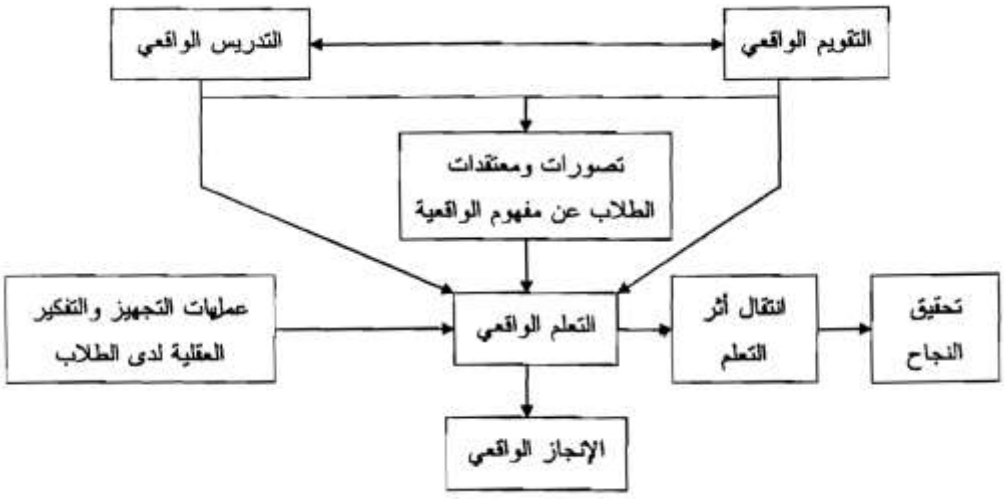
وفي ضوء ما تم عرضه، يمكن استخلاص بعض النقاط التي تتعلق بالتقويم الواقعي وبصدق التقويم، والتي يمكن سردها كما يلي:

1- في ضوء نظرية التنظيم البنائي لـ Biggs (1996)، والتي تؤكد على ضرورة الاتساق بين عملية التدريس وعملية التعلم وعملية التقويم، يتضح أنه من الضروري أن يتوافر نوع من الاتساق والتكامل بين التقويم الواقعي والتدريس الواقعي بهدف تعزيز تعلم الطلاب بصورة ايجابية ومثمرة.

2- التقويم الواقعي يتطلب من الطلاب أن يوظفوا مجموعة من القدرات بشكل فعال من خلال إنجاز بعض المهام المشتقة من الحياة.

3- تتسم الواقعية بالذاتية، وعلى هذا، يجب أن تؤخذ تصورات ومعتقدات الطلاب في الاعتبار وأن تراعى أهميتها حتى يساهم التقويم الواقعي في التأثير على تعلم الطلاب بشكل فعال.

هذه المحاور الثلاثة أفادتنا في تصميم نموذج نظري عام يوضح موضع التقويم الواقعي في الممارسات التعليمية، وهذا النموذج موضح في الشكل رقم (1) التالي:



الشكل رقم (1): النموذج الاسترشادي العام للتقويم الواقعي

ان مفهوم الإنجاز الواقعي (authentic achievement)، كما هو مستخدم في سياق هذا النموذج يحتاج إلى بعض التوضيح. حيث يتم التعامل مع مفهوم التقويم الواقعي بشكل عام بغض النظر عن مستوى التقويم وعن المجال المعرفي أو المجال الأكاديمي الذي يتم فيه هذا التقويم، وهذا لا يعني تجاهل مفهوم الإنجاز الأكاديمي الواقعي، ولكن ننظر إليه باعتباره أحد مجالات المعرفة، وهو مجال المعرفة الأكاديمي، وبهذا، نتفق مع Brown, Colins & Duguid (1989) الذين يرون أيضا أن الإنجاز الواقعي مفهوم أوسع وأشمل من مفهوم الإنجاز الأكاديمي الواقعي.

ويمكن أن نناقش خمسة أبعاد تمثل نموذجا استرشاديا للتقويم الواقعي، وهذه الأبعاد تختلف في درجة واقعيتها كما يمكن تحديد مدى واقعية مهمة التقويم استنادا إلى هذه الأبعاد. ان الهدف من هذا النموذج هو إلقاء الضوء على مفهوم الواقعية في التقويم بالإضافة إلى وضع بعض الخطوط الإرشادية التي يمكن الاستفادة منها في تطبيق الواقعية عند تصميم وتنفيذ مهام التقويم التي تهدف إلى تقويم كفاءات الطلاب.

رابعا: نموذج خماسي الأبعاد للتقويم الواقعي:

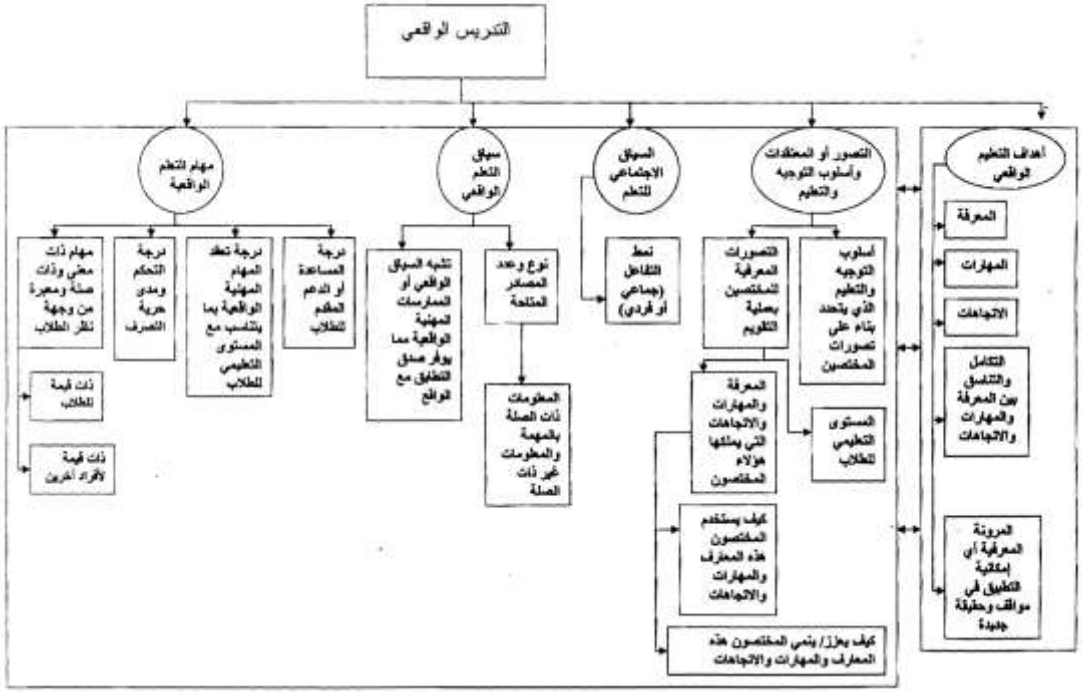
تم مراجعة بعض الأدبيات المرتبطة بالتقويم الواقعي والواقعية والتقويم بشكل عام والمرتبطة أيضا بمعتقدات الطلاب وتصوراتهم عن التقويم الواقعي وما يعنيه وما يتضمنه من عناصر. بناء على هذا، تم تحديد خمسة أبعاد للتقويم الواقعي، وهي كالتالي: (أ) مهمة التقويم، (ب) السياق المادي الذي تتم فيه مهمة التقويم، (ج) السياق الاجتماعي الذي تتم فيه مهمة التقويم، (د) نتائج التقويم، (هـ) معايير التقويم. وهذه الأبعاد قد تختلف في مستوى واقعيتها، فكل منهم قد يتدرج من مستويات الواقعية الأكبر إلى مستويات الواقعية الأقل، فمن الخطأ أن نعتقد أن عنصرا ما قد يكون إما واقعيا أو غير واقعي، فالواقعية تتدرج في مستوياتها ونسبتها، وهذا لأن نسبة مستوى الواقعية ليس خاصية ثابتة من خصائص مهمة التقويم التي يتم اختيارها،

ولكنه مستوى متغير يتحدد في ضوء عدة عوامل، من أهمها: الموقف القياسي الذي يحاكي الممارسات المهنية التي تحدث في واقع الحياة، فعلى سبيل المثال، القيام بمهمة عمل بالاشتراك مع فريق يعتبر تقويما واقعيا فقط إذا كانت هذه المهمة تتم من خلال العمل في فريق في الحياة الواقعية. وفي هذا النموذج المقترح، كل بعد من الأبعاد الخمسة ممكن ان يشبه ممارسات الحياة الواقعية (أو الموقف القياسي الذي يحاكي الواقع) بدرجات مختلفة ونسب متفاوتة، مما يزيد أو يقلل من واقعية التقويم.

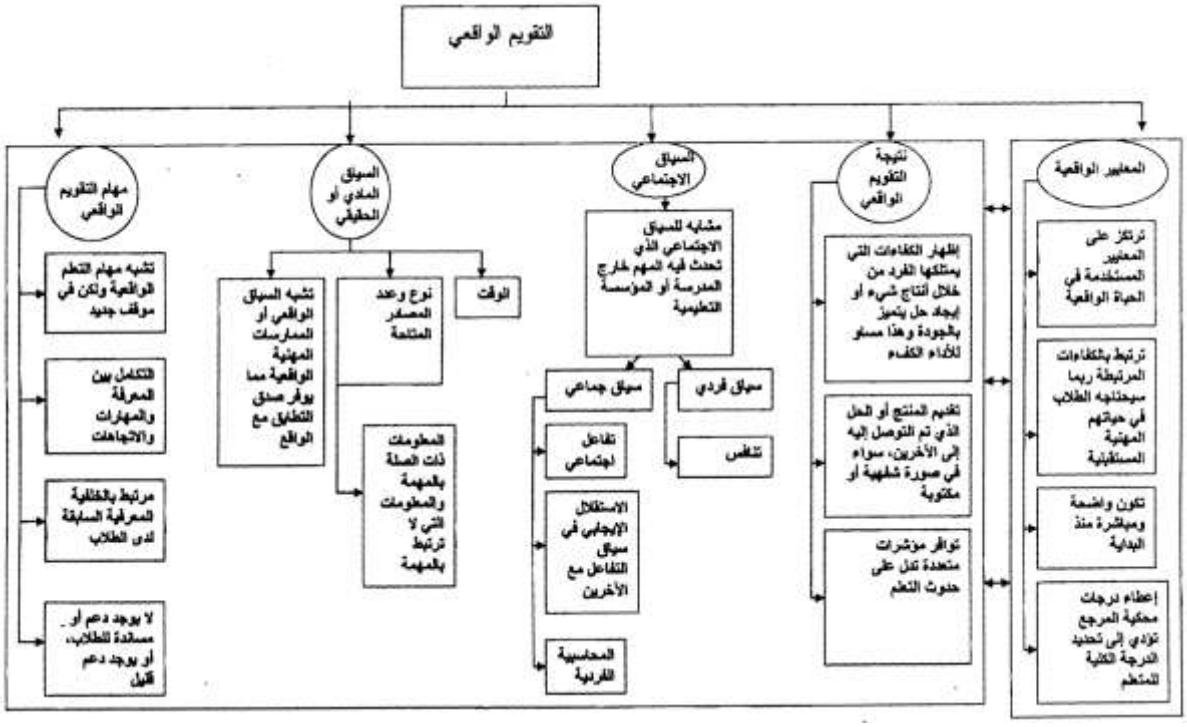
وبما أن التقويم الواقعي يجب أن يتكامل مع التدريس الواقعي، فأبعاد التقويم الواقعي الخمسة الممثلة في هذا النموذج يمكن أيضا تطبيقها والاستفادة منها في التدريس الواقعي. وهنا سنحاول أيضا توضيح كيف يمكن تطبيق أبعاد النموذج الخمسة والاستفادة منها في التدريس الواقعي، حتى نبين أن الأبعاد الخمسة نفسها يمكن أن تستخدم لتحقيق نوع من الاتساق والتنظيم والتكامل بين التدريس الواقعي والتقويم الواقعي. في الشكل التالي رقم (2) نوضح أبعاد التدريس الواقعي والمحاور التي تندرج تحت هذه الأبعاد، وهناك بعض أبعاد ومحاور للتدريس الواقعي في الشكل رقم (3) أيضا، وهذه الأبعاد والمحاور تنطبق أيضا على التقويم الواقعي.

ويشير هذان الشكلان إلى أن مهام التعلم ومهام التقويم مشابهة كثيرا لبعضها البعض. وهذا منطقي، لأن الهدف من مهمة التعلم هو حث الطلاب على تنمية وتعزيز الكفاءات التي يجب أن تتوافر لدى المهنيين، ومهمة التقويم تتطلب من المتعلمين أن يظهروا ويوظفوا هذه الكفاءات نفسها بدون تلقي مساعدات إضافية. ولقد أكد (Schnitzer, 1993) أنه لكي يكون التقويم الواقعي فعالا، يجب إعطاء الطلاب الفرصة لممارسة مهام التقويم والتعود عليها وعلى صيغها وذلك قبل ان تستخدم هذه المهام لتقويمهم بالفعل، وهذا يعني أن مهمة التعلم يجب أن تكون مشابهة لمهمة التقويم، ولكن الهدف من تكليف الطلاب

بها يكون مختلفا، فقد يكون الهدف هو التعلم أو التقويم، فمهام التعلم يكون الغرض منها هو التعلم، ومهام التقويم يكون الهدف منها هو تقويم مستويات التعلم تدريجيا لدى الطلاب بهدف تحسين مستويات تعلمهم (تقويم تكويني) أو بهدف اتخاذ بعض القرارات (تقويم تجميعي). وهذان النموذجان المعروضات في الصفحات التالية يوضحان كيف يمكن الاستفادة من الإطار الاسترشادي خماسي الأبعاد لتحقيق التكامل والاتساق بين التدريس الواقعي والتقويم الواقعي.



الشكل رقم (2): نموذج خماسي الأبعاد للتدريس الواقعي



الشكل رقم (3): نموذج خماسي الأبعاد للتقويم الواقعي

ويمكن توضيح الأهمية والأساس المنطقي للأبعاد الخمسة الخاصة بالتقويم الواقعي، ذلك أنه كما ذكر مسبقا، تتعدد الآراء عن ماهية مفهوم "الواقعية" في التقويم وما تعنيه بالفعل، كما تختلف الآراء حول عناصر التقويم اللازمة لتحقيق هذه الواقعية. لتوضيح هذه الاختلافات، تم مراجعة بعض الأدبيات لشرح وجهات النظر المختلفة الخاصة بمفهوم الواقعية. ومن خلال هذه المراجعة، تم إلقاء الضوء على بعض المصطلحات المترادفة وبعض مكونات الواقعية الأساسية والفرعية، كما تم تحليل هذه المترادفات والمكونات مفاهيميا وقسمناها إلى فئات، مما أسفر عن تحديد خمسة جوانب أساسية للواقعية.

كما أن مفهوم الواقعية يتسم بالتدرج، فهناك مستويات ودرجات متفاوتة للواقعية، وبالتالي تتفاوت هذه الجوانب أو الأبعاد الخمسة في درجة الواقعية، ويمكن أن نلقي الضوء على هذه الأبعاد ونشرح كلا منها بالتفصيل كما يلي:

1- المهمة:

المهمة الواقعية هي مهمة تمثل مشكلة معينة تتطلب من المتعلمين القيام ببعض الأنشطة التي يتم تنفيذها والقيام بها في سياق الممارسات المهنية والحياتية الواقعية، ومما لا شك فيه أن المهمة الواقعية عنصر أساسي وجوهري في التقويم الواقعي، ولكن الباحثين يختلفون في تحديد العناصر الأساسية لما يمكن أن يعبر عن المهمة الواقعية. وفي سياق النموذج الإرشادي المعروض، نعرف المهمة الواقعية على أنها مهمة تشبه المهمة المستمدة من واقع الحياة من حيث المعارف والمهارات والاتجاهات التي يتطلبها أداء هذه المهمة في الواقع وكذلك تشبهها في درجة التعقد وفي درجة حرية التصرف المتاحة للطلاب. علاوة على هذا، يجب أن تكون هذه المهمة ذات معنى وذات صلة بواقع السياق الذي تتم فيه ومعبرة عن وجهة نظر الطلاب وجميع الأطراف المشاركة في عملية التقويم.

ويتطلب التقويم الواقعي أن يقوم الطلاب بتحقيق نوع من التكامل والدمج بين المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكونها وتوظيفها كما يفعل المهنيون في الواقع. بالإضافة إلى هذا، يجب أن تتشابه مهمة التقويم الواقعي مع نظيرتها التي تحدث في الحياة الواقعية في درجة الصعوبة والتعقد، وهذا لا يعني ان مهمة التقويم الواقعي يجب أن تكون بالغة التعقيد. على الرغم من أن معظم المشكلات الواقعية تتسم بالتعقد وبأبعادها البينية التي تتضمن تداخل العديد من المجالات المعرفية إلى جانب أنه يمكن التعامل معها من خلال عديد من الحلول والمقترحات الممكنة، إلا أن المشكلات المستمدة من الحياة الواقعية قد تكون

بسيطة وقد تحتمل حلا واحدا فقط وتتطلب توظيف مجال معرفي واحد فقط. التشابه بين مهمة التقويم الواقعي ونظيرتها الواقعية التي تحدث في الحياة يجب أن يتضح أيضا في حرية التصرف المتاحة للمتعلمين، فيجب أن يكون للطلاب حرية التصرف في اتخاذ القرار وايجاد الحلول المناسبة للمشكلة، فحرية التصرف التي تتاح للطلاب أثناء تنفيذهم لمهمة التقويم الواقعي يجب أن تكون مشابهة لحرية التصرف المتاحة للمهنيين في مهام الحياة الواقعية. ولقد أشار Savery & Duffy (1995) إلى أهمية إعطاء الطلاب حرية التصرف في اتخاذ القرار وايجاد الحلول وتحملهم لمسئولية التحكم في الموقف، لأن هذا يحقق أهداف التعلم الواقعي ويساعد الطلاب على تنمية مهارات حل المشكلات. من ناحية أخرى، إذا نظرنا إلى الواقع نجد أن أصحاب العمل عادة ما يكلفون المهنيين بالقيام ببعض المهام، ويقوم المهنيون باتباع خطوات وإجراءات محددة ومتعارف عليها لتنفيذ هذه المهام وحل المشكلات التي تواجههم، بالإضافة إلى أن المهنيين لا يختارون المهام التي يؤدونها، ولكنها تفرض عليهم من قبل أصحاب العمل، وهذا يحد من حرية تصرفهم وسيطرتهم على الموقف وعلى هذا، يوضح النموذج النظري المعروض أنه لكي يكتسب الطلاب الكفاءات الأساسية التي تمكنهم من التعامل مع المشكلات التي تظهر في السياق المهني، لابد أن تتضمن مهام التقويم مستويات من التعقد وحرية التصرف مشابهة لتلك المستويات الموجودة في المواقف الحياتية المشتقة من الواقع.

إلى الآن، تبدو واقعية مهمة التقويم وكأنها بعد موضوعي إلى حد كبير، ولكن بعض الباحثين شككوا في هذه الموضوعية، فلقد أوضح، Sambell, Mc Dowell & Brown (1997) أنه من الضروري أن يرى الطلاب المهمة على أنها مرتبطة بالواقع وأن يقتنعوا بهذا، ويتحقق هذا إذا رأى الطلاب ان مهمة التقويم مرتبطة بواقع الحياة العملية أو بالمواقف المهنية الحقيقية التي تحدث في سياق العمل، ويجب أن يقتنع

الطلاب كذلك بأن هذه المهمة تتيح لهم الفرصة لاستخدام وتوظيف بعض المهارات الفعالة التي يمكنهم الاستفادة منها في مجال عملهم فيما بعد. ولقد أكد Mc Dowell (1995) كذلك على أهمية أن يرى الطلاب علاقة بين مهمة التقويم واهتماماتهم الشخصية، وذلك حتى تصبح مهمة التقويم ذات معنى وذات أهمية بالنسبة لهم. ومن ثم، نرى أن رؤية الطلاب سوف تختلف من طالب إلى آخر على حسب إدراك كل منهم لمدى ارتباط المهمة بالواقع وعلى حسب اقتناعهم بأهميتها ومغزاها، وقد تختلف وجهة نظر الطلاب بمرور الوقت نتيجة لاكتسابهم المزيد من الخبرات.

2- السياق المادي:

عادة – إن لم يكن دائما – ما يحدد مكان تواجدنا الكيفية التي نتصرف بها وننجز بها المهام، وعادة ما يكون المكان الحقيقي أو البيئة الواقعية أشد ضراوة من بيئة التعلم الآمنة والمنظمة. فلنفكر على سبيل المثال في مهمة التقويم الواقعي التي قد يؤديها طالب يتم إعداده ليصبح ميكانيكا في الجيش. قد يطلب من هذا الطالب أن يحدد العطل في سيارة جيب لا تعمل ثم يعالج هذه المشكلة. سوف يؤدي هذا الطالب مهمة التقويم في جراج نظيف آمن، وسوف تكون جميع المعدات والأدوات متاحة. ولكن البيئة المادية التي سوف يؤدي فيها هذا الطالب عمله المهني في المستقبل تختلف عن هذا، فقد تتوقف السيارة عن العمل في منطقة الحرب أو ساحة المعركة، وقد يتم هذا في ظروف طقس سيئة وفى مكان معزول لا تتوافر فيه المعدات والأدوات اللازمة لإصلاح السيارة. على الرغم من أن المهمة تتسم بالواقعية في حد ذاتها، إلا أن المكان الآمن المنظم الذي تتم فيه قد يثير بعض التساؤلات حول مدى واقعية هذه المهمة بالفعل وإذا ما كانت تقيم قدرة الطلاب على توظيف مهاراتهم وكفاءاتهم في مواقف الحياة الواقعية بشكل كفء أم لا.

السياق المادي الذي تتم فيه مهمة التقويم الواقعي يجب أن يعكس المعارف والمهارات والاتجاهات التي تتكامل وتستخدم في الممارسات المهنية الواقعية، وهنا تتضح أهمية مفهوم "الصدق" او التطابق مع الواقع والذي ينال الكثير من الاهتمام في مجال برامج المحاكاة التي تنفذ باستخدام الحاسوب، والتي تصف مدى دقة هذه المحاكاة وتشابهها مع الواقع. والتقويم الواقعي عادة ما يتم في سياق يتسم بدرجة عالية من الصدق والمطابقة للواقع، والمواد والأدوات وحجم المعلومات المتاحة للطالب في هذا السياق هي التي تحدد درجة هذا الصدق ودرجة تطابق مهمة التقويم الواقعي للمواقف المهنية الحياتية التي تحاكيها. وبالإضافة إلى هذا، يعتبر عدد المصادر المتاحة للطلاب ونوعها من العناصر الهامة التي تحدد درجة واقعية السياق المادي الذي تتم فيه مهمة التقويم، وهذه المصادر تتضمن عددا من المعلومات، سواء كانت هذه المعلومات ذات صلة بمهمة التقويم أو غير مرتبطة بها، ويجب أن تكون المصادر المتاحة للطلاب مشابهة للمصادر المتوافرة بالفعل في بيئة العمل الحقيقية. على سبيل المثال، وضح Resnick (1987) أن معظم الاختبارات التي يؤديها الطلاب في المدرسة تركز على تقييم مقدرة الطلاب على الحفظ واستعادة المعلومات من الذاكرة، على الرغم من أن المهام أو الأنشطة التي تتم في سياق الحياة الواقعية خارج المدرسة تعتمد بدرجة كبيرة على استخدام الأدوات والمصادر المتاحة (مثل الآلات الحاسبة وجداول البيانات والمعايير المتبعة)، مما يجعل الاختبارات المدرسية أقل واقعية. وعلى هذا، أشار Segers وآخرون (1999) إلى أن عدم توفير المصادر للطلاب سوف يقلل من درجة واقعية مهمة التقويم، لأن المهنيين يعتمدون على هذه المصادر بشكل كبير أثناء ممارساتهم المهنية الواقعية. العنصر التالي الذي يجب أخذه في الاعتبار عند تصميم مهام التقويم الواقعي، والذي يعتبر من العناصر الهامة والضرورية لتوفير سياق مادي واقعي لمهمة التقويم هو عنصر الوقت المتاح للطلاب لأداء مهمة التقويم. عادة ما يسمح للطلاب بأداء الاختبارات في مدة زمنية محددة، قد تكون

ساعتين على سبيل المثال يتم تخصيصهما بالكامل لأداء الاختبار، ولكن في واقع الحياة، تتطلب الممارسات المهنية مزيدا من الوقت ويتم إنجازها على مدى عدة أيام، أو على العكس من هذا، قد تتطلب بعض المهام المهنية الواقعية رد فعل سريع يستلزم اتخاذ القرار في أقل من ثانية. ولهذا، أشار Wiggins (1989) أن مهام التقويم الواقعي يجب ألا تتقيد بحدود زمنية تعسفية وغير واقعية. باختصار، يمكن القول ان مستوى الواقعية الذي يتسم به السياق المادي الذي تتم فيه عملية التقويم يتحدد بدرجة التشابه بين عناصر هذا السياق المادي والموقف الحياتي المستمد من الواقع.

3- السياق الاجتماعي:

يؤثر السياق الاجتماعي الذي تتم فيه مهمة التقويم الواقعي على واقعية التقويم. في الحياة الواقعية، عادة ما يكون العمل الجماعي هو القاعدة وليس الاستثناء، ولقد أكد Resnick (1987) أن التعلم وإنجاز المهام خارج المدرسة يحدث في نطاق منظومة اجتماعية، ولهذا، عندما اقترحنا وضع نموذج استرشادي للتقويم الواقعي كان لابد من أخذ العمليات الاجتماعية المتواجدة في واقع الحياة في الاعتبار. في التقويم الواقعي من المهم أن تشبه العمليات والتفاعلات الاجتماعية التي تتضمنها مهمة التقويم تلك العمليات والتفاعلات الاجتماعية التي يتضمنها الموقف الواقعي المستمد من الحياة الحقيقية والذي تحاكيه مهمة التقويم الواقعي. وعلى هذا، لا يتفق النموذج المقترح للتقويم الواقعي مع بعض الأدبيات التي تشترط التعاون أو العمل الجماعي كخاصية من خصائص الواقعية، ولكن واقعية التقويم في ضوء هذا النموذج تتوقف على طبيعة المواقف الحقيقية التي تحاكيها مهام التقويم، فإذا كان الموقف الحقيقي يتطلب العمل الجماعي، يجب أن تتضمن مهمة التقويم بعض العمل الجماعي، ولكن إذا كان الموقف الحقيقي يتطلب نشاطا فرديا في الأصل، يجب أن تتم مهمة التقويم في سياق فردي. وعندما يتطلب التقويم العمل الجماعي والتعاون بين

الطلاب يجب أن تؤخذ بعض الأمور في الاعتبار، مثل التفاعل الاجتماعي والاستقلال الإيجابي في سياق التفاعل مع الآخرين والمحاسبية الفردية. ومن ناحية أخرى، إذا كان التقويم يتم في سياق فردي، فلابد أن يتم خلق نوع من السياق الاجتماعي الذي يشجع على التنافس بين المتعلمين.

4- نتيجة التقويم الواقعي:

تتضمن عملية التقويم تكليف الطلاب بمهمة ما (في سياق مادي واجتماعي معين)، مما يؤدي إلى نتيجة ما هي نتيجة التقويم التي يتم تقييمها والحكم عليها في ضوء معايير معينة خاصة بالتقويم. ونتيجة التقويم ترتبط بنوع وعدد المخرجات المتوقعة من مهمة التقويم بغض النظر عن محتوى مهمة التقويم. في نموذج التقويم الواقعي المقترح، تتسمم نتيجة التقويم الواقعي بأربعة ملامح، حيث يجب أن تتمثل في (أ) منتج أو أداء معين يتميز بالجودة ويمكن أن يطلب من المتعلمين إعادة إنتاجه في المواقف الحياتية الواقعية، وهذا المنتج او الأداء يجب أن يكون (ب) وسيلة لإظهار أو استعراض الكفاءات التي يمتلكها الطلاب والتي تتمثل في هذا المنتج (أو الأداء). وحيث ان إظهار أو توظيف الكفاءات التي يملكها فرد ما لا يتضح بصورة كاملة من خلال اختبار واحد فقط، يجب أن يتضمن التقويم الواقعي (ج) مجموعة متنوعة من المهام ومؤشرات التعلم المتعددة حتى يمكن التوصل لرؤية واضحة وعادلة، ولقد أشار Uhlenbeck (2002) إلى أن الدمج بين بعض طرق التقويم المختلفة يمكن أن يعطي صورة واضحة عن كفاءات الطلاب التي يحتاجونها لممارساتهم المهنية في المستقبل، وأخيرا، يجب أن (د) يقوم الطلاب بتقديم العمل الذي قاموا بإنجازه للأطراف الأخرى، ويكون هذا في صورة شفهية أو مكتوبة، وهذا مهم حتى يوضحوا للآخرين أن الكفاءات التي يمتلكونها حقيقية ويمكن التعبير عنها وإظهارها في صورة شفهية أو مكتوبة.

5- المعايير والأسس:

الأسس (criteria) هي النقاط أو المحاور التي يتم تقييمها والحكم عليها في نتيجة مهمة التقويم، أما المعايير (standards) فهي مستويات الأداء المتوقعة من الطلاب ذوي الأعمار المختلفة والكفاءات والقدرات المتباينة. ومن المهم في التقويم الواقعي أن يتم تحديد الأسس منذ البداية بحيث تكون هذه الأسس واضحة ومحددة للطلاب قبل عملية التقويم، وهذا لأن وضوح أهداف التقويم منذ البداية يوجه عملية التعلم ويعززها، وفوق كل هذا يجب ألا نغفل أنه في واقع الحياة العملية عادة ما يعرف الموظفون الأسس التي يتم تقييم أداءاتهم في ضوئها. وهذا يعني أن التقويم الواقعي يتطلب إصدار أحكام محكية المراجع. بالإضافة إلى هذا، يجب ان ترتبط بعض الأسس بإنتاج الطلاب لبعض المخرجات الواقعية التي تتضح فيها خصائص أو متطلبات المنتج (أو الأداء أو الحل) الذي يفترض أن يتوصل إليه الطلاب. وعلى هذا، يجب أن تركز الأسس والمعايير على نمو الكفاءات المهنية المطلوبة لدى المتعلمين ويجب أن تشتق من الأسس والمعايير المستخدمة في المواقف الواقعية التي تحدث في الحياة الحقيقية.

بالإضافة إلى تحديد الأسس والمعايير استنادا إلى المواقف الحياتية الواقعية التي تحاكيها مهام التقويم، يجب أن ترتكز معايير التقويم الواقعي كذلك على الأربعة محاور الأخرى الموضحة في النموذج الاسترشادي المقترح. على سبيل المثال، إذا كان السياق المادي الذي يتم فيه التقويم الواقعي لكفاءة من الكفاءات يتطلب أن تستغرق مهمة التقويم خمس ساعات، قد تتضمن معايير تقويم هذه المهمة أن ينجزها الطلاب في خلال خمس ساعات. من ناحية أخرى، يمكن فهم وتفسير هذه المحاور الأربعة للنموذج في ضوء الأسس والمعايير المستندة إلى الممارسات المهنية الحياتية. بعبارة أخرى، يؤكد هذا النموذج الاسترشادي المقترح

للتقويم الواقعي على العلاقات التبادلية والدائرية بين محاوره الأساسية والمحاور الأساسية التي تحدد وتجسد المواقف الأصلية التي تحدث في الحياة.

6- بعض الاعتبارات الهامة الأخرى:

تم عرض بعض المحاور والنقاط الهامة الخاصة بالتقويم الواقعي، ولكن ماذا يعني كل هذا للمعلمين أو مصممي المناهج عندما يخططون مهام التقويم الواقعي أو يكلفون الطلاب بها؟ ماذا يجب أن يأخذوا في الاعتبار؟

أولى النقاط التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار تتعلق بالصدق التنبؤي. إذا كان الهدف التعليمي هو تنمية بعض الكفاءات لدى الطلاب بحيث يصبحوا موظفين أكفاء في المستقبل، فإن زيادة مستوى واقعية التقويم سوف يكون مهاما وذا قيمة. وإذا زادت درجة الواقعية، من المحتمل أن يؤدي هذا لزيادة الصدق التنبؤي للتقويم بسبب التشابه بين التقويم والممارسات المهنية الحقيقية. على الرغم من هذا، يجب ألا نقوم بالتغيير المفاجئ والانتقال السريع من الاختبارات الموضوعية إلى مهام التقويم الواقعي، فنحن لا ننكر أن الاختبارات الموضوعية مهمة ونافعة في بعض الأحيان لتحقيق أهداف بعينها، وذلك عندما يحتاج المسئولون عن العملية التعليمية إلى إجراء تقويم تجميعي يهدف إلى قياس مستوى تحصيل أو إنجاز طالب ما على سبيل المثال، وهنا لا يكون الغرض من عملية التقويم هو التنبؤ بقدرة الطالب على توظيف الكفاءات التي يمتلكها للقيام ببعض الممارسات المهنية المستقبلية بشكل جيد.

النقطة الهامة الأخرى التي يجب أخذها في الاعتبار عند تصميم مهام التقويم الواقعي هي عدم إغفال المستوى التعليمي للطلاب، وهذا لأن الطلاب ذوي المستويات التعليمية المنخفضة قد لا يستطيعون

التعامل مع واقعية المواقف المهنية الحقيقية المعقدة، وإذا تم إجبارهم على التعامل مع مثل هذه المواقف الواقعية، قد يعانون من القيود والأعباء المعرفية الصعبة التي تؤثر بدورها سلبيا على عملية التعلم. وكنتيجة لهذا، الموقف المعياري الذي يتم تقويم الطلاب فيه يجب أن يكون صورة تجريدية من مواقف الممارسات المهنية الواقعية، وذلك حتى يسهل للطلاب في مستوى تعليمي معين التعامل مع هذا الموقف المعياري والتفاعل معه. والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هو: كيف يمكن تصميم مهام تقويم واقعية للطلاب الذين لم يؤهلوا أو يستعدوا للقيام بالممارسات المهنية البسيطة ولو كمهنيين مبتدئين؟ والإجابة هي أن واقعية التقويم يجب أن تحدد حسب درجة تشابهها مع الموقف المعياري (أي الصورة التجريدية التي تحاكي الممارسات المهنية الواقعية)، وليس بالضرورة أن يكون مشابها للموقف الواقعي نفسه. ولقد أكد Van Merrienboer (1997) أن الصورة التجريدية لمواقف الممارسات المهنية الحياتية (أي الموقف المعياري الذي يحاكي الواقع) يمكن ان يكون واقعيا ومناسبا للتقويم الواقعي طالما أن هذا الموقف المعياري المحاكي للواقع يتطلب من المتعلمين أن يوظفوا كفاءاتهم ويستخدموها بشكل مناسب ومتكامل كما يستخدم المهنيون كفاءاتهم أثناء الممارسات المهنية الحقيقية، ولكن الفرق هو أن الموقف التجريدي المحاكي للواقع يبسط السياق الذي تتم فيه عملية التقويم ويجعله أقل تعقيدا من الموقف الحياتي الأصلي، وبالتالي يتطلب من المتعلمين أداء أبسط وأقل تعقيدا يقومون فيه بتوظيف كفاءاتهم بشكل مبسط وأقل تعقيدا مما يقوم به الخبراء والمهنيون في واقع الحياة المهنية الحقيقية.

النقطة الثالثة التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار تتعلق بنقطة مهمة قمنا بمناقشتها وهي الذاتية التي يتسم بها مفهوم الواقعية، فمفهوم الأفراد وتصورهم عن ما تعنيه "الواقعية" قد يتغير بمرور الوقت نتيجة لتغير مستوياتهم التعليمية واهتماماتهم الشخصية وأعمارهم ونتيجة لمرورهم بخبرات عملية وممارسات مهنية تطور

من أفكارهم وتساهم في تغيير معتقداتهم وتصوراتهم، وهذا يعني أن الخمسة محاور الممثلة لنموذج التقويم الواقعي المقترح ليست محاور مطلقة

2- **الأدوات والأجهزة المستخدمة**:

تم استخدام وتفعيل نظام (GSS) في الجامعة المفتوحة بهولندا، وكان هذا النظام هو الأداة الرئيسة للبحث، ونظام (GSS) هو نظام تجهيز معلومات قائم على الحاسوب وتم تصميمه بهدف تسهيل عملية اتخاذ القرار داخل المجموعة وفكرته الأساسية تدور حول إنتاجية المجموعة حيث يشترك مجموعة من الأفراد في أداء مهمة مشتركة في نفس المكان والسياق ويتشاركون في توليد الأفكار وتبادل الآراء. ونظام (GSS) يسمح للأفراد بالقيام بالأنشطة الجماعية والفردية المتنوعة مثل العصف الذهني وتوليد الأفكار والتصنيف وإعطاء النسب والتجميع، ويتم هذا كله عن طريق الحاسوب والتواصل من خلاله. ولقد كان استخدام نظام (GSS) اختيارا جيدا لتشجيع المشاركين وخاصة الطلاب على التعبير عن أفكارهم وآرائهم بحرية وبدون خجل، وذلك لأن أسماءهم لا تكون معروفة للآخرين. وبالإضافة إلى هذا، يعتبر هذا النظام وسيلة عملية وذات قيمة لأن من خلاله يمكن جمع الكثير من المعلومات بطريقة منظمة وفي فترة زمنية قصيرة.

وللتعرف على الأهمية النسبية لأبعاد النموذج الخمسة من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، تم تصميم ووصف أربع مهام للتقويم، وتنوعت هذه المهام في مستوى واقعيتها وتم تصميمها ووصفها في ضوء أبعاد النموذج الخمسة. وتضمنت هذه المهام تقييم كفاءات الطلاب اللازمة في مجال التمريض، ولقد تم عرض هذه الكفاءات على اثنين من العاملين بكلية التمريض للتأكد من ملاءمتها لمستوى الطلاب. ولمعرفة تأثير نظام (GSS) والأنشطة التي قام بها المشاركون في الدراسة من خلاله على تصوراتهم ومفهومهم عن الواقعية، تم

إجراء اختبار قبلي واختبار بعدي لمعرفة رأي الأفراد المشاركين في الدراسة عن مدى واقعية مهام التقويم التي قاموا بأدائها. وعلى هذا، تم تصميم مجموعة أخرى من مهام التقويم تتضمن أربع مهام أيضا، وكانت هذه المهام مختلفة عن الأربع مهام الأولى ولكنها مشابهة لها، وبالتالي كان هناك مجموعتان من المهام تتضمن كل منهما أربع مهام، واستخدمت المجموعة الأولى في الاختبار القبلي بينما استخدمت المجموعة الثانية في الاختبار البعدي. تنوعت درجة واقعية هذه المهام على حسب مستوى واقعية كل بعد من الأبعاد الخمسة، فالحالتان (أ) و(هـ)، على سبيل المثال كانتا واقعيتين في جميع الأبعاد ماعدا البعد الأول (بعد المهمة)، والحالتان (ب) و(و) كانتا واقعيتين في جميع الأبعاد ماعدا البعد الثاني (وهو بعد السياق المادي)، والحالتان (ج) و(ز) كانتا واقعيتين في جميع الأبعاد ماعدا البعد الرابع (البعد الخاص بنتيجة التقويم)، والحالتان (د) و(ح) كانتا واقعيتين في جميع الأبعاد.

3- **إجراءات الدراسة**:

تم إتاحة الفرصة لجميع المشاركين في الدراسة لاستخدام جهاز حاسب آلي يعمل بنظام (GSS)، وأثناء جلسة استمرت لمدة ساعتين، قام المشاركون بتنفيذ بعض الأنشطة الفردية والجماعية على حد سواء.

في بداية هذه الجلسة ونهايتها، تم تقديم إحدى مجموعتي المهام للمشاركين وطلب منهم اختيار المهمة التي يعتبرونها أكثر واقعية من وجهة نظرهم، وكان الهدف من هذا هو تحديد الأهمية النسبية للأبعاد الخمسة الممثلة للتقويم الواقعي من وجهة نظر مجموعات الطلاب والمعلمين المختلفين الذين شاركوا في الدراسة. كان هناك أيضا هدف آخر وهو تشجيع الأفراد على تركيز تفكيرهم على واقعية مهمة التقويم وليس على مهمة التقويم بشكل عام. يلاحظ أننا قمنا بالتمييز بين الطلاب المقيدين في برنامج (VTP) والطلاب المقيدين في برنامج (BRP) وذلك لاختلاف طبيعة الدراسة في البرنامجين، ونتيجة اختلاف طبيعة الدراسة، قد

تختلف تصورات الطلاب ومعتقداتهم عن ما يحدد واقعية التقويم وعن البعد الأكثر تأثيرا على واقعية مهمة التقويم. تم تقسيم كل مجموعة من الطلاب إلى نصفين عشوائيا، وقام النصف الأول بأداء المهام (أ) و(ب) و(ج) و(د) في الاختبار القبلي وأداء المهام (هـ) و(و) و(ز) و(ح) في الاختبار البعدي، بينما قام النصف الثاني من الطلاب بأداء نفس هذه المهام ولكن بالترتيب العكسي.

بعد أداء الأفراد لمهام التقويم في التطبيق القبلي، قمنا بتوضيح الهدف من الدراسة لهم، كما أعطيناهم فكرة عامة عن المقصود بمفهوم "الواقعية" حتى يتضح معنى هذا المفهوم في أذهانهم. تضمن نظام الحاسوب (GSS) المستخدم في الدراسة أربعة أنشطة في النشاط الأول، طلب من المشتركين كتابة بعض العبارات التي تصف آراءهم ومفهومهم عن المقصود بواقعية التقويم، ثم إدخال هذه العبارات إلى أجهزة الحاسب الآلي، وكان هذا النشاط بمثابة عملية عصف ذهني شجع من خلالها الطلاب على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والعبارات عن واقعية التقويم، وقد تم كتابة هذه الأفكار وإدخالها إلى نظام الحاسب الآلي المستخدم بدون إدراج أسماء المشاركين الذين قاموا بكتابتها، كما اتيحت الفرصة للمشاركين كذلك للتعليق على الأفكار والعبارات التي كتبها أقرانهم. وبعد مرحلة العصف الذهني، تم مناقشة الأفكار التي عبر عنها المشاركون وتم توضيحها وتسجيلها لاستخدامها وتحليلها فيما بعد.

وفي النشاط الثاني، كلف المشاركون بقراءة العبارات التي كتبت أثناء مرحلة العصف الذهني في النشاط الأول ثم اختيار أهم عشر عبارات تصف كيفية تصميم مهام التقويم الواقعي بدقة من وجهة نظرهم. وكان الهدف من هذا النشاط هو تحديد العناصر التي اعتبرها المشاركون أكثر أهمية للتقويم الواقعي. وبعد أن انتهى المشاركون من القيام بهذين النشاطين، تم تقديم النموذج المقترح لهم بأبعاده الخمسة كنموذج

استرشادي لتقويم الممارسات المهنية. وتم كذلك شرح الأبعاد الخمسة للمشاركين في الدراسة بهدف تحقيق نوع من الاستيعاب والفهم المتبادل لما تعنيه هذه الأبعاد. ولقد تضمنت الأبعاد الخمسة ما يلي:

المهمة: ماذا يجب عليك أن تفعل؟

السياق المادي: أين يجب عليك فعله؟

السياق الاجتماعي: مع من يجب عليك فعله؟

النتيجة: ماذا يجب أن ينتج عن هذا الفعل؟ وما نتيجة فعلك؟

المعايير: كيف يجب تقييم ما تفعله والحكم عليه؟

أما النشاط الثالث والنشاط الرابع فقد تضمنا إجراء المشاركين لبعض المقارنات، وهذا بهدف التعرف عل الأهمية النسبية التي يعطونها لكل بعد من هذه الأبعاد. تضمن النشاط الثالث عشرة أزواج من المقارنات بين الخمسة أبعاد، حيث طلب من المشاركين اختيار الأبعاد التي اعتبروها الأكثر أهمية للتقويم الواقعي. أما النشاط الرابع فقط كان نفس التكليف الذي قام به المشاركون في بداية التجربة، حيث كان هذا النشاط بمثابة التطبيق البعدي لمهام التقويم، حيث قام المشاركون بأداء مهام تقويم متنوعة اختلفت في درجة واقعيتها بحسب اختلاف درجة واقعية كل بعد من الأبعاد الخمسة الممثلة لمهمة التقويم والمشروحة مسبقا في النموذج المقترح. ولقد أشير مسبقا إلى أنه تم تقسيم مهام التقويم إلى مجموعتين تم استخدامهما تبادليا بين مجموعات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي.

4- **تحليل البيانات**:

من إحدى الخصائص المميزة لنظام الحاسب الآلي الذي تم استخدامه في هذه الدراسة (نظام GSS) أن إجابات واختيارات وعبارات الأفراد المشاركين في الدراسة غير مصحوبة بأسمائهم، وهذا يعني أنه لا يمكن الحصول على البيانات الخاصة بكل مشترك على حدة، مما حال بين إمكانية تحليل البيانات التي حصلنا عليها من كل فرد إحصائيا. من ناحية أخرى، ساعد عدم ذكر الأسماء على إعطاء المزيد من الحرية للمشتركين الذين لم يضطروا للتعبير عن آراء او أفكار لا يؤمنون بها لمجرد أنها تلقى قبولا اجتماعيا أو استحسانا من الآخرين، وبالتالي ساعد هذا على حث المشتركين على توليد الأفكار مما زاد من ثبات الحالة على رقم "1"). الحالة الأولى التي كانت واقعية في جميع أبعادها ما عدا بعد المهمة حصلت على رقم "2"، مما يعني أن المشاركين اعتبروا هذه الحالة واقعية نسبيا، وبالتالي، هذا يعني أن بعد المهمة (وهو البعد الوحيد الذي لم يكن واقعيا في هذه الحالة) لم يكن كبير الأهمية في تصميم التقويم الواقعي من وجهة نظر مجموعات الأفراد المشاركين في الدراسة، ولكن هذا يناقض البيانات التي حصلنا عليها في الخطوة الأولى والتي أوضحت أن بعد المهمة كان هو الأكثر أهمية من وجهة نظر جميع المجموعات والأكثر تأثيرا على واقعية التقويم. أما بالنسبة للحالتين الثانية والثالثة فقد اختلفت آراء المجموعات حولهما وحول مدى واقعيتهما، فكل مجموعات الطلاب في الفرقة الثانية اعتبرت أن الحالة الثالثة (التي كانت جميع أبعادها واقعية فيما عدا بعد النتيجة أو المخرجات) هي الحالة الأقل واقعية، حيث أعطوها رقم "4" بمعنى آخر، تعتبر نتيجة التقويم أو مخرجاته هي البعد الأكثر أهمية لتصميم التقويم الواقعي من وجهة نظر هؤلاء الطلاب. من ناحية أخرى، اعتبرت مجموعة المعلمين أن الحالة الثانية (التي كانت جميع أبعادها واقعية فيما عدا بعد السياق المادي) هي الحالة الأقل واقعية، حيث أعطوها رقم "4"، مما يعني أنه من وجهة نظر المعلمين يعتبر السياق المادي هو

البعد الأكثر أهمية في تصميم مهام التقويم الواقعي. أما بالنسبة لمجموعات الطلاب في الفرقة الرابعة فهم لم يفرقوا بين الحالتين الثانية والثالثة، حيث إنهم اعتبروا أن كلتا الحالتين في نفس مستوى الواقعية (رقم "3.5"). واختصارا لنتائج هذه الخطوة بشكل عام، يمكن القول إن مهمة التقويم التي اعتبرها جميع المشاركين الأكثر واقعية هي المهمة التي كانت جميع أبعادها الخمسة واقعية. يلاحظ أيضا أنه يوجد نوع من التناقض فيما يتعلق ببعد المهمة وإذا ما كان ذا تأثير في واقعية التقويم أم لا. بالإضافة إلى هذا، يلاحظ أن رؤى وآراء المعلمين والطلاب تختلف بخصوص بعدي السياق المادي ومخرجات عملية التقويم وبخصوص تأثير كل بعد من هذين البعدين على واقعية التقويم.

6- **كيف عبر المشاركون عن أفكارهم وناقشوا أفكار أقرانهم**؟

النشاط الأول الذي كلف به الأفراد كان نشاطا للعصف الذهني قاموا فيه بصياغة أفكارهم ووجهات نظرهم في صورة عبارات ثم انخرطوا في بعض المناقشات، وفي هذه المرحلة، يلاحظ أن المشاركين قد أعطوا أهمية لجميع الأبعاد الخمسة الممثلة لنموذج التقويم الواقعي المقترح. ما قاله الأفراد في هذه المرحلة تم تحليله، ونتائج هذا التحليل تتفق مع نتائج الخطوات السابقة حيث نال بعد السياق الاجتماعي أقل اهتماما من جميع مجموعات الأفراد المشاركين في الدراسة. في هذا التحليل قمنا بحساب عدد العبارات التي كتبها الأفراد عن كل بعد من أبعاد التقويم المقترحة، وقمنا كذلك بحساب نسبة العبارات التي تتعلق بكل بعد من هذه الأبعاد. واستنادا إلى هذا، نلاحظ أن مجموعات الطلاب في الفرقة الثانية يعطون أهمية كبيرة للبعد الأول (وهو بعد المهمة)، ويليه بعد السياق المادي. نلاحظ أيضا أن مجموعات الطلاب في الفرقة الرابعة ومجموعة المعلمين يعطون نفس الأهمية للبعد الأول (المهمة) وللبعد الرابع (نتيجة او مخرجات التقويم). من ناحية أخرى، تختلف مجموعة المعلمين عن كل مجموعات الطلاب (بغض النظر عن الفرقة الدراسية للطلاب) فيما

يتعلق بتأكيدهم على اهمية السياق المادي (البعد الثاني). لقد خصص المعلمون الكثير من الوقت لمناقشة السياق المادى ومستوى الصدق والمحاكاة المطلوب توافره في هذا السياق ليحقق مستوى عاليا من الواقعية لمهمة التقويم، والنقطة التي نالت مزيدا من الاهتمام على وجه الخصوص هي إذا ما كان ينبغي أن يتم التقويم في السياق المهني الحقيقي أم في سياق محاكي للسياق الأصلي داخل المدرسة أو الكلية.

إذا نظرنا للبيانات التي حصلنا عليها كنتيجة لنشاط العصف الذهني وقمنا بتحليل هذه البيانات بدقة، نلاحظ أن مجموعة المعلمين ومجموعات طلاب الفرقة الرابعة قد اتفقوا معا بشكل أكبر وأيدوا الأفكار المطروحة في نموذج التقويم الواقعي المقترح بشكل أكبر، وهذا مقارنة بطلاب الفرقة الثانية، ويتضح هذا بشكل خاص عند مناقشة البعد الأول (المهمة) والبعد الرابع (نتيجة التقويم او مخرجاته). لقد اتفق المعلمون مع طلاب الفرقة الرابعة على ما طرح في النموذج المقترح فيما يتعلق بالبعد الأول (المهمة) واتفقوا على أن المهمة الواقعية تستلزم تكامل العديد من العناصر التي اقترحها النموذج وهي المعرفة أو المعلومات المهنية والمهارات والاتجاهات، كما أكدوا أن مهمة التقويم يجب أن تشبه مهام العمل الأصلية التي تنفذ في الحياة الواقعية من حيث درجة تعقدها. من ناحية أخرى، كان الهم الشاغل لطلاب الفرقة الثانية هو المعلومات التي سيتم امتحانهم فيها، حيث كان من الصعب بالنسبة لهم أن يتخيلوا فكرة عملية التقويم المتكاملة التي لا تقتصر فقط على قياس حجم المعلومات لدى المتعلمين ولكن تتطلب تكامل المعلومات والمهارات والاتجاهات. بالإضافة إلى هذا، اهتم طلاب الفرقة الثانية بشكل أساسي بضرورة أن يكون التقويم أكثر وضوحا وسهولة وكان وضوح ويسر التقويم أهم بالنسبة لهم من محاكاة مهمة التقويم لمهام العمل الحياتية الأصلية وتشابهها في درجة التعقد، فقد صاغ هؤلاء الطلاب أفكارهم في عبارات مثل: "ينبغي أن تكون التكليفات والمهام أقل غموضا وأن تحتمل أكثر من إجابة صحيحة". أما فيما يتعلق بالبعد الرابع (الخاص

بنتيجة أو مخرجات عملية التقويم)، اتفق المعلمون مع طلاب الفرقة الرابعة على ضرورة الدمج بين أكثر من طريقة من طرق التقويم وتخصيص المزيد من الوقت لعملية التقويم، وذلك للحصول على صورة أدق وأكثر واقعية ومصداقية عن مستوى الطلاب وكفاءاتهم المهنية. من ناحية أخرى، لم يناقش طلاب الفرقة الثانية هذا البعد بشكل كبير، ولكنهم أشاروا فقط إلى أن الاختبارات الحالية سوف تكون أكثر واقعية إذا أعيدت صياغتها في صورة مهام التقويم الواقعية التي عرضت عليهم، أو بمعنى آخر، كل نوع من أنواع التقويم قد يكون أكثر واقعية إذا أضيف له المزيد من التفاصيل الحقيقية الحياتية.

أشرنا مسبقا إلى أننا قمنا بتصنيف أفكار وعبارات المشاركين في ضوء الأبعاد الخمسة الممثلة للنموذج المقترح، ولكن كان هناك بعض العبارات التي لم تتناسب مع أي من هذه الأبعاد، ولذلك تم إدراجها تحت فئة "عناصر أخرى". وبتحليل هذه الفئة نلاحظ ما يلي:

أولا: أكدت جميع مجموعات الأفراد المشاركين في الدراسة على أهمية وجود نوع من التكامل والاتساق بين عملية التدريس وعملية التقويم، وبين ما يحدث داخل المؤسسة التعليمية وما يحدث من ممارسات مهنية في ميدان العمل الأصلي، وهذا يتفق مع الأساس النظري الذي قمنا بتصميم النموذج الاسترشادي للتقويم الواقعي في ضوئه.

ثانيا، أشار المشاركون إلى أن هناك بعض الأمور التي يجب أخذها في الاعتبار عند تصميم نموذج للتقويم الواقعي مثل تحديد من المسئول عن تقييم أداء المتعلمين في المهمة بالإضافة إلى بعض الأمور التنظيمية. بالنسبة للمسئول عن تقييم أداء المتعلمين، كان هناك وعي بين الأفراد إلى ضرورة تواجد بعض المهنيين العاملين بالميدان الأصلي ومشاركتهم في تحديد معايير وأسس التقويم، أما بالنسبة للأمور التنظيمية الأخرى فقد تضمنت بعض الشروط والعوامل التنظيمية التي يجب توافرها واستكمالها قبل البدء في تنفيذ مهام

التقويم الواقعي داخل المؤسسات التعليمية. على سبيل المثال، تحدث المعلمون عن ضرورة أن يتعود الطلاب على الممارسات المهنية الأصلية في السياق الحقيقي الذي تتم فيه وأن يتعلموا في هذا السياق تمهيدا لتقويمهم فيه. علاوة على هذا، تحدث طلاب الفرقة الثانية عن عملية التدريس واشتكوا منها، فعلى الرغم من أن الأفكار التي طلب من المشاركين طرحها كان من المفترض أن تدور حول عملية التقويم (وليس عملية التدريس) إلا أن 28 عبارة من العبارات التي كتبها طلاب الفرقة الثانية دارت حول عملية التدريس. أما طلاب الفرقة الرابعة فقد كانوا أكثر تحديدا وتركيزا.

7- **الخلاصة**:

بشكل عام، يتضح أن نموذج التقويم الواقعي خماسي الأبعاد قد أعطى صورة وافية ووصف جيد عن الأبعاد والعناصر الأساسية التي يجب أخذها في الاعتبار عند تصميم وتنفيذ مهام التقويم الواقعي، ولقد قام المشاركون في الدراسة بمناقشة جميع هذه المحاور والعناصر المعروضة في النموذج. على الرغم من هذا، اتضح ضرورة إضافة بعض العناصر الأخرى للنموذج حتى تكتمل أركانه مثل بعض الأمور التنظيمية والمتعلقة بمن يقوم بعملية التقويم، حيث اتضح أن هذه العناصر قد أثارت اهتمام جميع مجموعات الأفراد المشاركين في الدراسة.

إجمالا للبيانات والنتائج التي حصلنا عليه، يمكن القول إن مهمة التقويم ونتيجة أو مخرجات التقويم ومعايير التقويم كانوا شديدي الأهمية للتقويم الواقعي من وجهة نظر المشاركين جميعا، بينما احتل السياق المادي لعملية التقويم أهمية خاصة لدى المعلمين، ولقى السياق الاجتماعي أقل قدر من الاهتمام من جميع المجموعات.

بالإضافة إلى هذا، اختلفت رؤية مجموعات الأفراد المشاركين في الدراسة حول أبعاد وعناصر التقويم باختلاف هذه المجموعات، فقد تقاربت آراء المعلمين وطلاب الفرقة الرابعة وزادت نسبة الاتفاق بينهم حيث أيدوا النموذج المقترح، ومن ناحية أخرى، اختلفت هذه الآراء عن آراء طلاب الفرقة الثانية الذين عبروا عن اهتمامهم ببعض المناحي الأخرى. ويلاحظ أنه لم يكن هناك اختلافات في الآراء بين مجموعات الطلاب المقيدين في برنامج (VTP) ومجموعات الطلاب المقيدين في برنامج (BRP).

8- **مناقشة النتائج**:

انطلقت هذه الدراسة بهدف الإجابة عن سؤالين رئيسيين، وهما: (أ) هل نموذج التقويم الواقعي المقترح شامل ووافي؟ و(ب) هل تختلف آراء الطلاب

6- **كيف عبر المشاركون عن أفكارهم وناقشوا أفكار أقرانهم**؟

النشاط الأول الذي كلف به الأفراد كان نشاطا للعصف الذهني قاموا فيه بصياغة أفكارهم ووجهات نظرهم في صورة عبارات ثم انخرطوا في بعض المناقشات، وفي هذه المرحلة، يلاحظ أن المشاركين قد أعطوا أهمية لجميع الأبعاد الخمسة الممثلة لنموذج التقويم الواقعي المقترح. ما قاله الأفراد في هذه المرحلة تم تحليله، ونتائج هذا التحليل تتفق مع نتائج الخطوات السابقة حيث نال بعد السياق الاجتماعي أقل اهتماما من جميع مجموعات الأفراد المشاركين في الدراسة. في هذا التحليل قمنا بحساب عدد العبارات التي كتبها الأفراد عن كل بعد من أبعاد التقويم المقترحة، وقمنا كذلك بحساب نسبة العبارات التي تتعلق بكل بعد من هذه الأبعاد. واستنادا إلى هذا، نلاحظ أن مجموعات الطلاب في الفرقة الثانية يعطون أهمية كبيرة للبعد الأول (وهو بعد المهمة)، ويليه بعد السياق المادي. نلاحظ أيضا أن مجموعات الطلاب في الفرقة الرابعة ومجموعة

المعلمين يعطون نفس الأهمية للبعد الأول (المهمة) وللبعد الرابع (نتيجة او مخرجات التقويم). من ناحية أخرى، تختلف مجموعة المعلمين عن كل مجموعات الطلاب (بغض النظر عن الفرقة الدراسية للطلاب) فيما يتعلق بتأكيدهم على اهمية السياق المادي (البعد الثاني). لقد خصص المعلمون الكثير من الوقت لمناقشة السياق المادى ومستوى الصدق والمحاكاة المطلوب توافره في هذا السياق ليحقق مستوى عاليا من الواقعية لمهمة التقويم، والنقطة التي نالت مزيدا من الاهتمام على وجه الخصوص هي إذا ما كان ينبغي أن يتم التقويم في السياق المهني الحقيقي أم في سياق محاكي للسياق الأصلي داخل المدرسة أو الكلية.

إذا نظرنا للبيانات التي حصلنا عليها كنتيجة لنشاط العصف الذهني وقمنا بتحليل هذه البيانات بدقة، نلاحظ أن مجموعة المعلمين ومجموعات طلاب الفرقة الرابعة قد اتفقوا معا بشكل أكبر وأيدوا الأفكار المطروحة في نموذج التقويم الواقعي المقترح بشكل أكبر، وهذا مقارنة بطلاب الفرقة الثانية، ويتضح هذا بشكل خاص عند مناقشة البعد الأول (المهمة) والبعد الرابع (نتيجة التقويم او مخرجاته). لقد اتفق المعلمون مع طلاب الفرقة الرابعة على ما طرح في النموذج المقترح فيما يتعلق بالبعد الأول (المهمة) واتفقوا على أن المهمة الواقعية تستلزم تكامل العديد من العناصر التي اقترحها النموذج وهي المعرفة أو المعلومات المهنية والمهارات والاتجاهات، كما أكدوا أن مهمة التقويم يجب أن تشبه مهام العمل الأصلية التي تنفذ في الحياة الواقعية من حيث درجة تعقدها. من ناحية أخرى، كان الهم الشاغل لطلاب الفرقة الثانية هو المعلومات التي سيتم امتحانهم فيها، حيث كان من الصعب بالنسبة لهم أن يتخيلوا فكرة عملية التقويم المتكاملة التي لا تقتصر فقط على قياس حجم المعلومات لدى المتعلمين ولكن تتطلب تكامل المعلومات والمهارات والاتجاهات. بالإضافة إلى هذا، اهتم طلاب الفرقة الثانية بشكل أساسي بضرورة أن يكون التقويم أكثر وضوحا وسهولة وكان وضوح ويسر التقويم أهم بالنسبة لهم من محاكاة مهمة التقويم لمهام العمل الحياتية

الأصلية وتشابهها في درجة التعقد، فقد صاغ هؤلاء الطلاب أفكارهم في عبارات مثل: "ينبغي أن تكون التكليفات والمهام أقل غموضا وأن تحتمل أكثر من إجابة صحيحة". أما فيما يتعلق بالبعد الرابع (الخاص بنتيجة أو مخرجات عملية التقويم)، اتفق المعلمون مع طلاب الفرقة الرابعة على ضرورة الدمج بين أكثر من طريقة من طرق التقويم وتخصيص المزيد من الوقت لعملية التقويم، وذلك للحصول على صورة أدق وأكثر واقعية ومصداقية عن مستوى الطلاب وكفاءاتهم المهنية. من ناحية أخرى، لم يناقش طلاب الفرقة الثانية هذا البعد بشكل كبير، ولكنهم أشاروا فقط إلى أن الاختبارات الحالية سوف تكون أكثر واقعية إذا أعيدت صياغتها في صورة مهام التقويم الواقعية التي عرضت عليهم، أو بمعنى آخر، كل نوع من أنواع التقويم قد يكون أكثر واقعية إذا أضيف له المزيد من التفاصيل الحقيقية الحياتية.

أشرنا مسبقا إلى أننا قمنا بتصنيف أفكار وعبارات المشاركين في ضوء الأبعاد الخمسة الممثلة للنموذج المقترح، ولكن كان هناك بعض العبارات التي لم تتناسب مع أي من هذه الأبعاد، ولذلك تم إدراجها تحت فئة "عناصر أخرى". وبتحليل هذه الفئة نلاحظ ما يلي:

أولا: أكدت جميع مجموعات الأفراد المشاركين في الدراسة على أهمية وجود نوع من التكامل والاتساق بين عملية التدريس وعملية التقويم، وبين ما يحدث داخل المؤسسة التعليمية وما يحدث من ممارسات مهنية في ميدان العمل الأصلي، وهذا يتفق مع الأساس النظري الذي قمنا بتصميم النموذج الاسترشادي للتقويم الواقعي في ضوئه.

ثانيا، أشار المشاركون إلى أن هناك بعض الأمور التي يجب أخذها في الاعتبار عند تصميم نموذج للتقويم الواقعي مثل تحديد من المسئول عن تقييم أداء المتعلمين في المهمة بالإضافة إلى بعض الأمور التنظيمية. بالنسبة للمسئول عن تقييم أداء المتعلمين، كان هناك وعي بين الأفراد إلى ضرورة تواجد بعض المهنيين

العاملين بالميدان الأصلي ومشاركتهم في تحديد معايير وأسس التقويم، أما بالنسبة للأمور التنظيمية الأخرى فقد تضمنت بعض الشروط والعوامل التنظيمية التي يجب توافرها واستكمالها قبل البدء في تنفيذ مهام التقويم الواقعي داخل المؤسسات التعليمية. على سبيل المثال، تحدث المعلمون عن ضرورة أن يتعود الطلاب على الممارسات المهنية الأصلية في السياق الحقيقي الذي تتم فيه وأن يتعلموا في هذا السياق تمهيدا لتقويمهم فيه. علاوة على هذا، تحدث طلاب الفرقة الثانية عن عملية التدريس واشتكوا منها، فعلى الرغم من أن الأفكار التي طلب من المشاركين طرحها كان من المفترض أن تدور حول عملية التقويم (وليس عملية التدريس) إلا أن 28 عبارة من العبارات التي كتبها طلاب الفرقة الثانية دارت حول عملية التدريس. أما طلاب الفرقة الرابعة فقد كانوا أكثر تحديدا وتركيزا.

7- **الخلاصة**:

بشكل عام، يتضح أن نموذج التقويم الواقعي خماسي الأبعاد قد أعطى صورة وافية ووصف جيد عن الأبعاد والعناصر الأساسية التي يجب أخذها في الاعتبار عند تصميم وتنفيذ مهام التقويم الواقعي، ولقد قام المشاركون في الدراسة بمناقشة جميع هذه المحاور والعناصر المعروضة في النموذج. على الرغم من هذا، اتضح ضرورة إضافة بعض العناصر الأخرى للنموذج حتى تكتمل أركانه مثل بعض الأمور التنظيمية والمتعلقة بمن يقوم بعملية التقويم، حيث اتضح أن هذه العناصر قد أثارت اهتمام جميع مجموعات الأفراد المشاركين في الدراسة.

إجمالا للبيانات والنتائج التي حصلنا عليه، يمكن القول إن مهمة التقويم ونتيجة أو مخرجات التقويم ومعايير التقويم كانوا شديدي الأهمية للتقويم الواقعي من وجهة نظر المشاركين جميعا، بينما احتل السياق المادي

لعملية التقويم أهمية خاصة لدى المعلمين، ولقى السياق الاجتماعي أقل قدر من الاهتمام من جميع المجموعات.

بالإضافة إلى هذا، اختلفت رؤية مجموعات الأفراد المشاركين في الدراسة حول أبعاد وعناصر التقويم باختلاف هذه المجموعات، فقد تقاربت آراء المعلمين وطلاب الفرقة الرابعة وزادت نسبة الاتفاق بينهم حيث أيدوا النموذج المقترح، ومن ناحية أخرى، اختلفت هذه الآراء عن آراء طلاب الفرقة الثانية الذين عبروا عن اهتمامهم ببعض المناحي الأخرى. ويلاحظ أنه لم يكن هناك اختلافات في الآراء بين مجموعات الطلاب المقيدين في برنامج (VTP) ومجموعات الطلاب المقيدين في برنامج (BRP).

8- **مناقشة النتائج**:

انطلقت هذه الدراسة بهدف الإجابة عن سؤالين رئيسيين، وهما: (أ) هل نموذج التقويم الواقعي المقترح شامل ووافي؟ و(ب) هل تختلف آراء الطلاب عن آراء المعلمين حول الأبعاد والعناصر التي يرونها مهمة لتحقيق الواقعية في التقويم؟ ولقد ألقى هذان السؤالان الضوء على بعض الاعتبارات المهمة والخطوط الإرشادية التي يمكن الاستفادة منها عند تصميم وتنفيذ مهام التقويم الواقعي.

من خلال النتائج التي حصلنا عليها يمكن أن نقول إن إجابة السؤال الأول هي "نعم"، فالأبعاد الخمسة المقترحة تصف الواقعية وتحدد عناصرها بشكل مناسب، ومما يؤكد هذا نتائج نشاط العصف الذهني الذي قام به المشاركون في بداية التجربة، وكذلك نتائج الأنشطة التالية التي أكدت ضرورة تكامل هذه الأبعاد الخمسة لتحقيق أقصى درجة من الواقعية لمهام التقويم. ويلاحظ أن نشاط العصف الذهني قد أكد ملاءمة النموذج المقترح لمفهوم الواقعية وأوضح أن جميع المكونات الفرعية المندرجة تحت المحاور الخمسة مهمة

لتحقيق الواقعية في التقويم. على الرغم من هذا، أوضحت الأنشطة التالية التي قام بها المشاركون وجود بعض الاختلافات في الأهمية النسبية التي أعطاها المشاركون لكل محور من هذه المحاور على حدة، فبينما اعتبر المشاركون أن المهمة ومخرجات التقويم ومعايير التقويم هي أهم الأبعاد التي تحقق أقصى مستوى من الواقعية للتقويم، نال السياق المادي والسياق الاجتماعي أهمية أقل، وخاصة السياق الاجتماعي الذي اعتبره المشاركون البعد الأقل أهمية في الأبعاد الخمسة. أكدت جميع مجموعات الأفراد المشاركين في الدراسة على أهمية وجود بعض مهام التقويم الفردية، ولكنهم أكدوا كذلك على أن معظم مهام التمريض وممارساته المهنية تتم في سياق عمل جماعي في الحياة الحقيقية. ولقد وضح المعلمون أن تقييم الطلاب في سياق جماعي يعد من الأمور الصعبة لأنهم لا يعرفون كيف يقومون بهذا ولا يعرفون كيف يقيمون الطلاب معا حيث أن هدفهم الأساسي في النهاية هو التأكد من أن كل طالب يملك الكفاءات اللازمة لتميزه. ولكن يجب أن نشير إلى أن هذه النتائج لا تعني أن السياق الاجتماعي غير مهم للتقويم الواقعي، ولكن إذا أردنا تصميم بعض مهام التقويم الواقعي وكان علينا التخلي عن بعض الأبعاد أو اختيار بعض العناصر الأكثر أهمية فقد يمكننا استبعاد السياق الاجتماعي كأول الأبعاد المستثناة.

لاحظنا أيضا وجود بعض التناقض فيما يتعلق بأهمية البعد الأول، وهو بعد المهمة، حيث أشارت البيانات التي تم الحصول عليها من بعض الأنشطة إلى أن جميع المجموعات قد اعتبرت أن المهمة بعد مهم جدا من أبعاد التقويم الواقعي، بينما أظهرت بيانات بعض الأنشطة الأخرى أن لهذا البعد أهمية أقل، والتفسير الممكن لهذا التناقض هو أنه على الرغم من أن جميع المشاركين قد أعطوا أهمية كبرى للمهمة كمفهوم مجرد إلا أنهم لم يتمكنوا من تحديد أو استيعاب معنى "المهمة الواقعية". ومما يرجح هذا التخمين أن الحالة الأولى من حالات مهام التقويم التي طلب من الأفراد تقييمها ووصفها (وهي التي عرضت مهام تقويم واقعية في

جميع أبعادها فيما عدا بعد المهمة) هي الأقرب والأكثر تشابها مع عمليات التقويم المستخدمة مع الطلاب حاليا، وحيث ان الخبرات السابقة تؤثر على معتقدات وتصورات الأفراد بشكل كبير (Birenbaum, 2003)، فمن المحتمل أن تكون الخبرات السابقة للأفراد قد أثرت على اختياراتهم.

أوضحت النتائج كذلك ضرورة أخذ بعض الأمور الأخرى في الاعتبار لاستكمال نموذج التقويم المقترح بشكل واف، ولهذا يمكننا إضافة بعد سادس للنموذج هو بعد "القائم بعملية التقويم"، أو قد نقوم بإضافة عناصر أخرى للبعد الخامس (وهو بعد المعايير والأسس)، وقد تتضمن هذه العناصر بعض الأمور التي تتعلق بمن يقوم بتحديد أو وضع أو استخدام معايير التقويم وأسسه.

أما بالنسبة للسؤال الثاني الذي دار حول الاختلاف المحتمل بين آراء وتصورات الطلاب وآراء وتصورات المعلمين فيما يتعلق بمفهوم الواقعية، فهناك بعض النقاط المثيرة للاهتمام. معظم الاختلافات كانت موجودة بين طلاب الفرقة الثانية والمعلمين، بينما اتفق طلاب الفرقة الرابعة مع المعلمين في معظم الآراء. بالإضافة إلى هذا، اتفقت أفكار المعلمين وطلاب الفرقة الرابعة مع النموذج النظري المقترح للتقويم الواقعي، حيث أيدت تصوراتهم وآراءهم ما عرض في النموذج، ومما يفسر هذا هو إمكانية أن تكون تصورات وأفكار طلاب الفرقة الرابعة قد تغيرت أثناء سنوات دراستهم الجامعية حيث اكتسبوا مزيدا من الخبرات العملية خلال اندماجهم في بعض الممارسات المهنية. أما تصورات وأفكار طلاب الفرقة الثانية – والذين كانت خبراتهم العملية محدودة – فقد كان يبدو أنها نبعت بشكل أساسي من خبراتهم السابقة عن أدوات التقويم التي قد سبق واستخدمت معهم، ولذلك كان تركيزهم على تقييم اكتسابهم للمعلومات والمعارف لأن قياس حجم المعلومات كان هو الهدف الأساسي للامتحانات التقليدية العادية التي اجتازوها في المؤسسات التعليمية التي درسوا بها. ولهذا، تصورات وآراء طلاب الفرقة الثانية كانت مختلفة، وربما كان بعضها مغلوطا

وهذا فيما يتعلق بالممارسات المهنية الواقعية ومتطلبات السياق المهني الواقعي، وبالتالي كانت تصوراتهم عن مفهوم واقعية التقويم غير دقيق وغير مكتمل.

بالإضافة إلى ما سبق، نلاحظ اختلاف آراء المعلمين وآراء الطلاب فيما يتعلق بأهمية السياق المادي لعملية التقويم، لقد ركز المعلمون على أهمية زيادة مستوى واقعية البيئة أو السياق المادي الذي يتم تقويم الطلاب فيه، وذلك عن طريق تقويم الطلاب في الميدان المهني الأصلي وأثناء قيامهم ببعض الممارسات المهنية الواقعية. من ناحية أخرى، اقترح الطلاب –وخاصة طلاب الفرقة الثانية– أن يتم التقويم داخل المؤسسة التعليمية في مواقف محاكاة تتضمن، على سبيل المثال، بعض الأفراد الذين يقومون بدور المرضى وقد تتضمن بعض الأدوات أو المعدات الحقيقية.

وأخيرا، يلاحظ أن جميع المشاركين قد أعطوا أقل أهمية للسياق الاجتماعي لعملية التقويم واتفقوا على ضرورة استخدام معايير للتقويم تشبه تلك المستخدمة في المواقف المهنية الواقعية. وهنا، يتفق المعلمون مع الطلاب على أن معايير التقويم المستخدمة في المؤسسات التعليمية تختلف بشكل كبير عن المعايير المستخدمة في المؤسسات المهنية، وأن المعايير المستخدمة في المؤسسات التعليمية عادة ما تكون غير معروفة أو غير واضحة لدى من يقومون بعملية التقييم في المؤسسات المهنية.

9- **بعض الاعتبارات والتضمينات المستقبلية**:

أثارت نتائج هذه الدراسة بعض الأسئلة النقدية والخطوط الإرشادية التي تتعلق بتصميم وتنفيذ مهام التقويم الواقعي والتي يمكننا تلخيصها في النقاط التالية:

اولا، يجب أن نراعي تصورات ومعتقدات وتوقعات الطلاب ونكون على وعي بها إذا أردنا تصميم مهام تقويم واقعية وفعالة. حيث أوضحت النتائج الكمية لهذه الدراسة أن الطلاب، وخاصة في بداية دراستهم ومع قلة خبراتهم العملية، يكون لديهم مفاهيم وتصورات مختلفة (وقد تكون مغلوطة) عن ما تعنيه الواقعية، وقد تختلف هذه المفاهيم والتصورات لدى الطلاب مع تقدمهم الدراسي وزيادة الخبرات العملية والمهنية التي يكتسبونها. ولكي يأتي التقويم الواقعي بثماره المبتغاة، يجب علينا الاختيار بين أمرين: (أ) نصمم مهام التقويم طبقا لتصورات وآراء الطلاب، وقد يكون هذا عن طريق التركيز على تقييم مدى اكتسابهم للمعلومات وقياس حجم المعلومات النظرية التي يعرفونها، وإن كان هذا لا يتفق مع استراتيجيات ونواتج التعلم التي نريد تعزيزها لدى الطلاب، أو: (ب) نعطي مزيدا من الاهتمام لتغيير معتقدات الطلاب وتوقعاتهم، وبهذا نتيح لهم الفرصة لتغيير استراتيجيات تعلمهم بالشكل الذي يطور ويزيد من كفاءاتهم المهنية وحتى ويمكننا تنفيذ وتفعيل التقويم الواقعي.

ثانيا، قد نستطيع توفير الوقت والمال عند تصميم وتنفيذ مهام التقويم الواقعي فيما يتعلق بالسياق المادي والاجتماعي لهذه المهام. مما لا شك فيه ان تصميم مواقف محاكاة يتم تقويم الطلاب من خلالها داخل المؤسسة التعليمية قد يكون أيسر وأقل تكلفة من تنفيذ مهام التقويم في الميدان المهني الأصلي. وعلى هذا، يجب ان تجرى المزيد من الأبحاث والدراسات بهدف معرفة إذا ما كان تقييم الطلاب في السياق المهني الحقيقي يعود عليهم بالنفع والاستفادة أم أن تقييمهم داخل المؤسسة التعليمية يكفي ويعتبر واقعيا بدرجة مناسبة طالما أنه يتم من خلال مواقف تحاكي السياق المهني الأصلي وتتطلب من المتعلمين التعامل مع مهمة تقويم واقعية ومخرجات عملية التقويم ومعاييره تكون واقعية كذلك.

ويلاحظ أنه من الصعب التوصل لنتائج محددة وقوية من خلال هذه الدراسة نظرا لطبيعتها الاستكشافية وعدم إمكانية التوصل لنتائج إحصائية محددة بواسطة استخدام نظام الحاسوب الذي تم تفعيله وتوظيفه (نظام GSS). على الرغم من هذا، ساعدنا هذا النظام في الحصول على الكثير من البيانات وجمع العديد

من المعلومات الكمية في فترة زمنية قصيرة، وما توضحه هذه البيانات هو أن مفهوم الواقعية مفهوم متعدد الجوانب والأبعاد، وأن بعض هذه الجوانب (أو الأبعاد) تبدو أكثر أهمية من غيرها، وهذا ينطوي على العديد من التضمينات التي يمكن الاستفادة منها في العديد من الممارسات التعليمية.

وعلى الرغم من هذا، إن الفاعلية الحقيقية لهذا النموذج المقترح وتأثيره على تصميم مهام تقويم واقعية يجب أن تدرس عن طريق معرفة التأثيرات المختلفة لأنواع ومستويات واقعية التقويم المتعددة على تعلم الطلاب ودافعيتهم. وحيث إن مراعاة جميع أبعاد الواقعية في مهام التقويم يتطلب الكثير من الوقت والمال والجهد، يجب أن نحدد عن طريق المزيد من البحوث والدراسات والأبعاد والعناصر الأكثر أهمية في التأثير على عمليات تعلم الطلاب والتي تؤدي بالتالي إلى تنمية مهاراتهم وكفاءاتهم المهنية.

وفي النهاية، فإن الواقعية مكون واحد فقط ومعيار واحد فقط من مكونات ومعايير التقويم القائم على الكفاءات أو ما يطلق عليه مصطلح التقويم البديل (alternative assessment). ولهذا، عند اتخاذ القرار بشأن تنفيذ أو تفعيل بعض عناصر أو أبعاد الواقعية في التقويم يجب أن يتم هذا في السياق الأوسع للتقويم البديل (أي التعميم أو الإثبات) ومع أخذ الأهداف الأخرى للتقويم في الاعتبار (مثل أهداف المحاسبية والمقدرة على تحمل تكاليف التقويم). ولكن المناقشة الوافية لهذه المعايير ليس لها مجال حيث لا يتسع لها المقام.

النموذج النظري للتقويم الواقعي والذي اقترحناه، بالإضافة إلى نتائج الدراسة الكمية التي عرضناها قدمت بعض الأفكار والمقترحات للعديد من الدراسات والأبحاث المستقبلية سواء النظرية أو العملية في مجال التقويم الواقعي ومعتقدات وتوقعات الطلاب، وخاصة في المرحلة الجامعية وفي مجال التعليم المهني. جميع الأفراد المشاركين في هذه الدراسة اتفقوا على أن عملية التدريس التي تتم في مؤسسة تعليمية ما يجب أن تتسق وتتكامل مع عملية التقويم واتفقوا كذلك على أن تفعيل نظام التعليم الذي يركز على تنمية وتعزيز

كفاءات الطلاب والنهوض بممارساتهم وأداءاتهم المهنية يستلزم استخدام مهام تقويم تقوم على تقييم كفاءات المتعلمين وتسعى إلى النهوض بممارساتهم وأداءاتهم المهنية. بعبارة أخرى، تفعيل نظام تعليم مثل هذا يستلزم تفعيل نظام جيد للتقويم الواقعي.

10- **ملحق الدراسة**:

وفيه عرض لإحدى حالات التقويم الواقعي التي عرضت على الطلاب والتي كانت واقعية في جميع أبعادها:

وصف الحالة: أنت تعمل في إحدى المناوبات في المستشفى أو في أحد بيوت التمريض. وأثناء هذه المناوبة، يجب أن تقدم بعض الرعاية الأساسية لبعض المرضى المسنين الذين يعانون من بعض المشكلات المختلفة ويجب عليك أن تساعدهم على حسب احتياجاتهم وتتمثل هذه المساعدة في بعض الأمور مثل تقديم بعض النظافة الشخصية ومساعدتهم على ارتداء ملابسهم وتصفيف شعرهم. وفي كلية التمريض التي تدرس فيها، يفترض أن تكون قد تعلمت مبادئ الرعاية الأساسية التي يمكنك تقديمها لمختلف المرضى المسنين في دار الرعاية، فكيف يمكنك فعل هذا وأخذه في الاعتبار تطبيقيا، وخاصة أنك تتعامل مع مشكلات أو إعاقات متعددة وهناك بعض الاعتبارات الشخصية والإنسانية والقواعد العامة التي يجب عليك اتباعها. هذا يعني أنك تعلم المعايير التي سوف تستخدم للحكم على كفاءاتك ولتقييمك أثناء تقديمك المساعدة لهؤلاء المرضى. ولمعرفة إذا ما كنت تقوم بعملك على مستوى الكفاءة المطلوب أم لا، سوف يقوم المشرف بدار الرعاية بملاحظتك أثناء الاعتناء بثلاثة من المرضى الذين يعانون من مشكلات مختلفة. حيث يعاني المريض الأول من بعض الهوس العقلي ولكن حالته الجسدية جيدة. والمريض الثاني يعاني من شلل في النصف الأسفل من الجسم، بينما يعاني المريض الثالث من البدانة المفرطة. ويسمح لك برعاية هؤلاء المرضى بمفردك ولكن إذا واجهت بعض الصعوبات واحتجت إلى المساعدة يمكنك الاستعانة ببعض زملائك إذا لم تستطع التصرف بمفردك. ويفترض أن تكون مراعيا لشعور هؤلاء المرضى ولإعاقاتهم

المختلفة وأن تأخذ هذا في الاعتبار من خلال سلوكك معهم وتعاملك معهم. علاوة على هذا، يجب أن تتواصل مع هؤلاء المرضى بشكل جيد وأن تشرح لهم ما يحدث وما سوف تفعله وتجيب عن استفساراتهم. وسوف يقوم المشرف بكتابة تقرير عنك وعن أدائك مع كل مريض من هؤلاء المرضى، وفي النهاية سوف يقيم كفاءاتك في تقديم الرعاية الشخصية لهم.

الأبعاد الخمسة لهذه الحالة واقعية في جميع مناحيها:

1- المهمة واقعية: حيث تقوم على تقديم الرعاية الشخصية لبعض المرضى المسنين (تنظيفهم وتصفيف شعرهم) مع أخذ مشاكلهم والاعتبارات الشخصية والإنسانية في الاعتبار.

2- السياق المادي واقعي: حيث ان أداء المهام سيتم أثناء إحدى المناوبات في إحدى دور الرعاية بالمسنين.

3- السياق الاجتماعي واقعي: حيث يسمح للطلاب بالعناية بالمرضى بمفردهم ولكن يسمح لهم بطلب المساعدة إذا واجهوا بعض الصعوبات.

4- مخرجات واقعية: سوف يتم تقييم كفاءات الطلاب عن طريق ملاحظة أدائهم لهذه الكفاءات وتأديتهم للمهمة بشكل جيد. وسوف يعتمد تقييم الكفاءات على تقييم أداء الطلبة في ثلاثة سياقات مختلفة مع ثلاثة من المرضى.

5- معايير تقويم واقعية: سوف يتم الحكم على كفاءات الطلاب المهنية في ضوء عدة عوامل تمثل هذه الكفاءات بشكل متكامل (مثل تنظيفهم ومساعدتهم على ارتداء ملابسهم وتصفيف شعرهم والتواصل معهم بشكل كفء ومراعاة مشكلاتهم واعتباراتهم الشخصية). وهذه المعايير معلومة للطلاب حيث درسوها في كلية التمريض من قبل وهذه المعايير مرتكزة على العناية الأساسية التي يجب على الممرضات تقديمها للمرضى في سياق الحياة الواقعية.