الاتجاه نحو التقييم الحقيقي ومعوقات تطبيقه
كمدخل لتطوير التقويم في المنظومة التعليمية

دكتور/ محمد حسين سعيد حسين
مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية ببنى سويف
جامعة بنى سويف

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي وتلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة بنىسويف نحو التقييم الحقيقي، والتعرف على العلاقة بين هذه الاتجاهات وبين بعض المتغيرات الديموغرافية للمعلمين وهي: نوع المعلم (معلم لطلاب متفوقين/معلم لطلاب عاديين)، وجنس المعلم (ذكور/إناث)، والموقع الجغرافي (بنىسويف/إهناسيا/بوش)، وعدد سنوات الخبرة (أقل من سنتين/سنتين إلى أقل من ٥ سنوات/٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات/١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة/١٥ سنة فأكثر) والتعرف على العلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو التقييم الحقيقي وبعض المتغيرات الديموغرافية للطالب وهي: (نوع الطلاب (متفوق/عادي) وجنس الطلاب (ذكور/إناث) والموقع الجغرافي (بنىسويف/إهناسيا/بوش)، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات تطبيق هذا النوع من التقييم من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على مدى اختلاف هذه المعوقات باختلاف المتغيرات الديموغرافية السابقة للمعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) معلما ومعلمة، بالإضافة إلى (١٥٦) طالبا وطالبة. كما اشتملت أدوات الدراسة على مقياس الاتجاه نحو التقييم الحقيقي للمعلم وللتلميذ واستمارة معوقات تطبيق التقييم الحقيقي وكلها من إعداد الباحث. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: ارتفاع قيم متوسطات درجات عينة الدراسة من المعلمين والتلاميذ والتي تعبر عن اتجاهات موجبة نحو التقييم الحقيقي. وعدم اختلاف اتجاهات المعلمين نحو التقييم الحقيقي باختلاف نوع المعلم والموقع الجغرافي وعدد سنوات الخبرة للمعلم كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات في مقياس الاتجاه نحو التقييم الحقيقي، لصالح المعلمون ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المتفوقين والعاديين في اتجاهاتهم نحو التقييم الحقيقي، وهذه الفروق لصالح الطلاب المتفوقين كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في اتجاهاتهم نحو التقييم الحقيقي، وهذه الفروق لصالح الطالبات كما أظهرت نتائج الدراسة اختلاف اتجاهات الطلاب نحو التقييم الحقيقي باختلاف الموقع الجغرافي، ووجود مجموعة من المعوقات المرتبطة بالمدرسة وبالمعلم وبالتلميذ وأسرته وبالمنهج الدراسي والنظام التعليمي ككل والتي من شأنها أن تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من التقييم الحقيقي، وهذه المعوقات لا تختلف باختلاف المتغيرات الديموغرافية للمعلم.

الاتجاه نحو التقييم الحقيقي ومعوقات تطبيقه كمدخل لتطوير التقويم في المنظومة التعليمية

دكتور/ محمد حسين سعيد حسين
مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية ببنى سويف
جامعة بنى سويف

مقدمة:

لازالت محاولات التطوير والتحديث في مجال القياس والتقويم تشغل بال الكثير من المتخصصين في هذا المجال، حيث تتزايد أهمية التقويم وتحسين وسائله باستمرار، نظرا لوجود تحديات تفرض نفسها علي الساحة التربوية، منها تزايد أهمية التربية ذاتيا، وتحسن العائد أو المردود التعليمي، وتطور أساليب القياس، ووسائله وملاحقة التقدم المعاصر. (فتحي يوسف مبارك: ١٩٩٥، ١٢) فالعملية التعليمية منظومة مكونة من مجموعة من العناصر التي ترتبط فيما بينها ويؤثر بعضها في بعض، ويعد التقويم بوسائله وطرقه المختلفة أهم مكونات هذه المنظومة التي تضم أيضا الأهداف التعليمية والمناهج وطرق التدريس، ومما لا شك فيه أن أي تعديل أو تطوير لأحد هذه المكونات لابد وأن يؤثر ويتأثر بالمكونات الأخرى.

وعلي الرغم من أن التقويم ووسائله حلقة من تلك المنظومة، إلا أنه يكاد يكون أكثر هذه الحلقات أثراً في المنظومة كلها. فطبيعة التقويم تحدد مسار عملية التعليم ووجهتها، فهي تحدد ما تم تعلمه بالفعل، وتكاد تكون صورة لكل ما تم، كما تحدد مسار ما يتم، فالتقويم هو مرآة النظام التعليمي كله بفلسفته وقيمه وأسسه وأصوله وأهدافه وأساليبه وممارساته ونواتجه. (فؤاد أبوحطب: ١٩٨٣، ٥٨٧)

ولذا فقد كانت عملية التقويم ووسائله المستخدمة كالامتحانات والاختبارات أو غيرها، مدخلاً أساسياً لتطوير التعليم، وإصلاح جوانبه المختلفة، إذ أن في تطوير العملية التعليمية وعمليات التقييم علاجاً لكثير من المشكلات التربوية التي ارتبطت بنظم التقويم التقليدية مثل ظاهرة الدروس الخصوصية وظاهرة الغش وما يشيع في أوساط المتعلمين من أن الامتحانات بشكلها التقليدي لا تحتاج إلي الاستذكار والجد منذ اليوم الأول في الدراسة. (محمود عبد الحليم منسي وآخرون: ١٩٩٤، ١١)

وفى حركات إصلاح التعليم بدأ المعلمون وصناع القرار والجمهور في التوصل إلى أن المدارس يجب أن تعد الطلاب بشكل أفضل للقرن الحادي والعشرين. والهدف الأساسي هو تدعيم التعليم الذي يشجع كل التلاميذ علىَ المقارنة والتكامل وتطبيق معرفتهم بالإضافة إلى التفكير الناقد والابتكار. ويمثل التقييم الأدائي ***Performance Assessment*** خطوة واعدة نحو تنفيذ هذه

الأهداف والعمل على خلق نواتج ايجابية للطلاب والمعلمين كتحسين دافعية وتعلم التلميذ، بالإضافة إلى تعزيز دافعية وقدرات اتخاذ القرارات التعليمية للمعلمين. ***(Darlind- Hammond, 1994, Linne, 1993; Meisels, 1997; Meisls, Dorfam, & Steele, 1994, Taylor, 1994)***.

فالامتحانات الحالية تجعل المناهج جامدة وتجعل المدرسة مكانا غير محبوب، وتبث الرعب والقلق في التلاميذ وتجعل عملية التدريس من أجل الامتحان وتعقد في نهاية عملية التعلم لذلك فهي منفصلة عن عملية التدريس، ولا تهدف إلى تطوير المنهج ***(Heck & Crislip, 2001)*** في: عبدالناصر السيد عامر: ٢٠٠٤) ولذلك تعرض نظام التقويم الحالي لمجموعة من الانتقادات لاعتماده على الاختبارات وقياس مستويات متدنية من التفكير، كما أنه لا تتوفر فيه الخصائص السيكومترية؛ كالصدق والثبات والعدالة والتي تجعلنا نثق في نتائجه وتصنيفه للطلاب (محمد حسين: ٢٠٠١) ومن أجل ذلك أصبحت الحاجة ملحة للبحث عن مداخل جديدة لتقويم التلاميذ، كالاختبارات مرجعية المحك والتحول إلى التقييم الحقيقي ***Authentic Assessment*** وهو مفهوم جديد في ميدان القياس والتقويم (محمد حسين: ٢٠٠٥). فلقد أصبح من الواضح أن أي إصلاح تعليمي يجب أن يشتمل على أساليب تقييم جديدة لتحديد التحصيل الأكاديمي للتلاميذ وهذا بدوره يتطلب نوعا من المشاركة النشطة من قبل المعلمين في أنشطة التقييم أو على الأقل في إعداد تلاميذهم لمثل هذه النوعيات الجديدة من أساليب التقييم، ومن المتوقع أن يستخدم المعلمون أنشطة التقويم لأغراض تعليمية في تدريسهم اليومي ونستنتج من هذا أن من العوامل الهامة في إصلاح التعليم هو اتجاهات المعلمين نحو التقييم وأساليبه المختلفة.

ولتحسين تحصيل التلاميذ شغلت قضية حاجة التلاميذ للتفكير الناقد وتطبيق ما تعلموه نظرياً اهتمام الباحثين والتربويين ومتخذي القرار. ومثل تلك الأهداف يعتبرها الطلاب والمعلمين ذات قيمة كبيرة. ***(Darling-Hammond, 1994, Resnick & Resnick, 1992, 1996, Walf, Bixby, Glenn, & Gardner, 1991)*** كما لابد أن نضع في اعتبارنا أنه لا يمكننا تغيير توقعاتنا عما نريد من التلاميذ تعلمه بدون تغيير المستويات التي نحكم بها على تحصيل التلاميذ، والطرق التي تقيم هذا التحصيل، لذلك يحتل التقييم وإعادة تعريفه الصدارة في أجندة إصلاح التعليم. ***(Khattri; & Sweet. 1996, Khattri, Reeve, & Kane, 1998: National Council on Education Standards and testing, 1992, Resnick & Resnick, 1992.***

وظهرت الحاجة بصورة متزايدة لتحسين الممارسات التقييمية في النظام التعليمي لتواكب التغيرات المتلاحقة في مجال علم نفس التعلم ***Learning Psychology*** ومبادئ النظرية البنيوية في رؤيتها لعملية التعلم، وأيضا لتغير فلسفة التقييم منذ العقد الأخير من القرن الماضي وبحيث أصبحت فلسفة التقييم قائمة على أساس ***Large-Scale Assessment***، بحيث يتم تقييم الطالب

في ضوء أدلة متعددة مثل الأنشطة أو التكليفات بدلا من التركيز على الأداء في ضوء اختبار وحيد، والتقييم في ضوء حزمة الأداء ***Performance Package*** حتى يظهر الطالب مدى الفهم العميق لما يتعلمه وأهمية تضمين ومشاركة المتعلم في عملية التقييم ***(Newell, 2002)*** في: عبدالناصر السيد عامر: ٢٠٠٤).

ونتجه لتغير فلسفة التقييم وتغير مفهوم التعلم في ضوء آراء مدرسة علم النفس المعرفي ووجهة النظرية البنيوية لعملية التعلم ***Constructivist learning Theory*** تم استحداث طرق أو مداخل تقييمية عديدة أطلق عليها مفهوم التقييم البديل ***Alternative Assessment*** أو التقييم في ضوء الأداء ***Performance Passed Assessment*** أو التقييم الأصيل (الحقيقي) ***(Khattri & Sweet, 1996) Authentic Assessment.***

والتقييم الحقيقي شكل من أشكال التقييم بالمقارنة بالتقييم التقليدي، ويتضمن أشكال عديدة مثل الحقيبة التقويمية ومجموعات التعلم التعاوني والملاحظة والعرض الشفوي، والشيء الجوهري لهذا التقييم هو تركيزه على العمليات تماما مثل النواتج ***(Davies and Michael, 1999)***. وتتنوع التقييمات الأدائية في سياقات مختلفة ففي الصفوف الأولى يتم التركيز على عملية التعلم والمقاييس التي تقوم على الملاحظة وتوثيق نمو المتعلم (***Darling. Hammond & Falk, 1996; Stiggins, 1987***). أما في الصفوف العليا تركز التقييمات على نواتج الطلاب، واستخدام عدد من المشروعات، والمعارض التي تقيم تحصيل التلاميذ وفقاً للمعايير المحددة التي تعتبر هامة للأداء الفعلي في هذا المجال ***(Wiggins, 1989)***.

ويتضمن التقييم الحقيقي أساليب مختلفة تجعل التلاميذ ينغمسون في مهام وأنشطة ذات معنى بالنسبة لهم فهي تقدم كأنشطة تعلم وليست كاختبارات تقليدية يمارس فيها التلاميذ مهارات التفكير العليا، والتقويم الحقيقي يجعل الأمر واضحا بالنسبة للتلاميذ فيما يتصل بمعايير الحكم على أدائهم ويشمل المقابلات وتقويم الأداء، وخرائط المفاهيم وملفات الطلاب. (خليل يوسف الخليلي: ١٩٩٨، ١٢١).

ويعتمد التقييم الحقيقي على مجموعة من الأنشطة التي يقدمها التلميذ خلال عملية التعليم والتعلم بهدف التأكيد على بلوغه لأهداف الأداء المطلوبة وتوفير التغذية المرتدة الفورية لإنجازاته، وأن الأنشطة التي يمارسها التلاميذ خلال أدائهم اليومي داخل المدرسة واقعية ومرتبطة بشئون حياتهم اليومية، وتؤكد هذه الأنشطة على عمليات التقصي والاكتشاف وحل المشكلات واتخاذ القرار. وتوصل بروسمان ***(Brosman, 1998)*** إلى أن التقييم الحقيقي يهيئ التلاميذ للحياة لأنه يتطلب منهم إنجاز مهام مرتبطة بحياتهم اليومية كما أنه يقيس أداء التلميذ في موقف حقيقي ومن خلاله يمارس التلاميذ المهارات العليا للتفكير.

وقد أوصى كل من واطسون ***(Watson, 1997)*** وجومز ***(Gomez, 2000)*** بضرورة

استخدام التقييم الحقيقي وخاصة ملف إنجاز التلميذ، لأنه يساعد على تقويم تعلم التلاميذ والتعرف على قدرتهم الحقيقية، كما يعطى صورة واضحة عن مهاراتهم، ويجعلهم ينشغلون في اختيار ما يمكن أن يتضمنه الملف، كما أنه يزود المعلم بقاعدة من البيانات الأساسية للتواصل الذاتي الذي يشارك التلاميذ من خلاله فيما يفكرون فيه وتحسين عملهم وقيمهم التدريسية.

ولا تخضع الأعمال الأصيلة للتلاميذ لتحكم المعلم ولكنها عبارة عن أعمال إبداعية ينتجها التلميذ بنفسه ومن أمثلتها المسرحيات والشعر والخرائط والخطابات والرسومات والقصص والاختراعات واكتشاف العمليات الحسابية. ومن هنا يكون التقييم الحقيقي عملية تجميع معلومات حقيقية عن التلميذ بهدف الكشف عن مدى تقدمه والكشف عن الخبرات التعليمية الحقيقية التي يمر بها *(Ulrey, 1994)*.

واتجاهات المعلمين نحو التقييم من الأمور والقضايا الهامة حيث إنها تؤثر بدورها على العديد من مظاهر التعليم، كما أنها تحدد المظاهر المحددة للتعليم والتي يعتقدوا أنها تتأثر باتجاهات المعلمين نحو الاختبارات التي يقدمونها وهي: جودة الاختبارات المقدمة، ومعنى درجات الإختبار، والطريقة التي تستخدم بها المعلومات المستمدة من الاختبارات، وما يقوم به التلاميذ، ومفاهيم التلاميذ أنفسهم عن ذواتهم والمدرسة والعملية التعليمية، كما تؤثر نتائج الاختبارات على مفاهيم المعلمين عن ذواتهم كما أن اتجاهات المعلمين نحو التقييم جزء من اتجاهات المعلين نحو التدريس نفسه. ووجدت العديد من الدراسات أن المعلمين لديهم اتجاهات موجبة نحو الاختبار (عملية التقييم) *(Bushman and Schnitker, 1995)*.

مشكلة الدراسة:

يتضح مما سبق أن عملية التقويم من أحد أهم العناصر في المنظومة التعليمية؛ والتي تشمل بجانب التقويم المناهج والأهداف، كما يتضح القصور في عملية التقويم، بما تشمله من وسائل وأدوات، والتي وجه إليها كثير من النقد، ولذلك ظهرت طرق حديثة لمعالجة هذا القصور في عملية التقويم، فظهر بما يسمى التقييم الحقيقي ***Authentic Assessment*** أو التقييم البديل ***Alternative assessment*** أو التقييم في ضوء الأداء ***Performance Passed Assessment*** الذي نال في الفترة الأخيرة اهتمام القليل من الباحثين على المستوى العربي؛ عبدالناصر السيد عامر (٢٠٠٤) عادل أحمد حسين (٢٠٠٤) والعديد من الباحثين على المستوى الأجنبي ***Xue & Others (2000)*** ، ***Demauro & Others (2001)***، ***Kriag & Others (2002)***، ***Culbertson & Wenfa (2003)***.

وعلى الرغم من أهمية هذا النوع الجديد من التقييم؛ إلا أنه يحتاج إلى إمكانيات وتجهيزات خاصة بالمعامل أو بالمدارس، كما يحتاج إلى استعداد من المعلمين والطلاب لتقبل هذا النوع الجديد من التقييم، كما أنه يستغرق الوقت الطويل بالإضافة إلى ارتفاع تكلفته، ففي انجلترا وجد

الباحثون أنه يستغرق في المتوسط ٤٤ ساعة لتطبيق مثل هذا النوع من التقويم على التلاميذ والذي بدوره يكلف المدرسة المزيد من المال *(Nuttall, 1992)*. وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات العربية القليلة؛ عبدالناصر السيد عامر (٢٠٠٤) عادل أحمد حسين (٢٠٠٤) التي تعرضت لهذا الموضوع إلا أنها لم تتناول معوقات تطبيق التقييم الحقيقي في المدارس، والتي يرى الباحث أنه من الضروري تحديد هذه المعوقات حتى يمكن وضع الأسس والقوانين اللازمة للتغلب عليها ومن ثم يؤتي هذا النوع الجديد من التقييم جدواه ويحقق الهدف منه، كما أن هذه الدراسات العربية ركزت فقط على المعلمين ولم تهتم بالطلاب، على الرغم من أهمية الطالب في عملية التقييم وأهمية التعرف على اتجاهاته نحو الطرق التي تستخدم في تقييمه وتقدير مستواه، ومن هذا المنطلق نبعت مشكلة الدراسة الحالية، والتي يمكن تحديدها في التساؤلات التالية:

السؤال الأول:

ما نوع اتجاهات معلمي المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي (موجب، محايد، سالب)؟

السؤال الثاني:

هل تختلف اتجاهات معلمي المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي باختلاف:

- الموقع الجغرافي (بنى سويف/إهناسيا/بوش)
- نوع الطلاب الذين يتم التدريس لهم (متفوقين/عاديين)
- الجنس (ذكور/إناث)
- عدد سنوات الخبرة

السؤال الثالث:

ما نوع اتجاهات تلاميذ المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي (موجب، محايد، سالب)؟

السؤال الرابع:

هل تختلف اتجاهات طلاب المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي باختلاف:

- الموقع الجغرافي (بنى سويف/إهناسيا/بوش)
- نوع الطلاب (متفوقين/عاديين)
- الجنس (ذكور/إناث)

السؤال الخامس:

ما معوقات تطبيق التقييم الحقيقي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر معلميها؟

السؤال السادس:

هل تختلف معوقات تطبيق التقييم الحقيقي باختلاف:

- الموقع الجغرافي (بنى سويف/إهناسيا/بوش)
- نوع الطلاب الذين يتم التدريس لهم (متفوقين/عاديين)

- الجنس (ذكور/إناث)
- عدد سنوات الخبرة

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى:

١ــ يمثل التقييم عنصرا هاما في المنظومة التعليمية، وعلى الرغم من أهميته، إلا أنه تعرض لكثير من أوجه النقد التي أكدت على ضرورة الإسراع في تطويره.

٢ــ من الملاحظ أن أي تطوير أو تغيير في العملية التعليمية، أو في أي عنصر من عناصرها، يتم وفقا لوجهات نظر القائمين على العملية التعليمية، دون الاستناد إلى دراسات علمية تدعم وجهات النظر أو هذه الآراء، ويريد الباحث من هذه الدراسة لفت أنظار القائمين على العملية التعليمية بصفة عامة، ومطوري المناهج بصفة خاصة إلى التقييم الحقيقي كاتجاه حديث في التقويم بالإضافة إلى الوقوف على أهم المعوقات التي يمكن أن تقابل تطبيق هذا النوع من التقييم في المدارس.

٣ــ يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير النظم والسياسات التعليمية على أسس علمية سليمة دون الاعتماد على الأهواء الآراء الشخصية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١ــ التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي.

٢ــ تحديد إلى أي مدى تختلف اتجاهات معلمي المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي باختلاف:

- الموقع الجغرافي (بنىسويف/إهناسيا/بوش)
- نوع الطلاب الذين يتم التدريس لهم (متفوقين/عاديين)
- الجنس (ذكور/إناث)
- عدد سنوات الخبرة

٣ــ التعرف على نوع اتجاهات تلاميذ المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي.

٤ــ تحديد إلى أي مدى تختلف اتجاهات طلاب المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي باختلاف:

- الموقع الجغرافي (بنىسويف/إهناسيا/بوش)
- نوع الطلاب (متفوقين/عاديين)
- الجنس (ذكور/إناث)

٥ــ الكشف عن معوقات تطبيق التقييم الحقيقي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة.

٦ــ تحديد إلى أي مدى تختلف معوقات تطبيق التقييم الحقيقي باختلاف:

- الموقع الجغرافي (بنى سويف/إهناسيا/بوش)
- نوع الطلاب الذين يتم التدريس لهم (متفوقين/عاديين)
- الجنس
- عدد سنوات الخبرة

مصطلحات الدراسة:

الاتجاه: *Attitude*

مصطلح يعبر عن التنظيمات السلوكية التي تعبر بدورها عن علاقة الإنسان بجزء معين من بيئته الخارجية أو الموضوعات الاجتماعية أو الأمور المعنوية العامة، كما يعبر عن ذلك لفظا وعملا بالقبول التام أو على أى نقطة في البعد المستمر بين نقطتين الموافقة التامة أو الرفض التام. (أحمد زكي صالح: ١٩٨٨، ٣١٧) وهو نزعة انفعالية، تنظم خلال الخبرة للاستجابة إيجابيا أو سلبيا نحو موضوع سيكولوجي معين. (جابر عبدالحميد: ١٩٩٤، ١٥٢)

التقويم: *Evaluation*

العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي والكيفي، وأي معلومات يتم الحصول عليها بوسائل أخرى مناسبة، في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم، أو على جانب معين من جوانب المنهج، واتخاذ قرارات بشأن هذا الحكم بقصد تطوير أو تحسين هذا الجانب من شخصية المتعلم، أو عنصر المنهج. (رجاء أبو علام: ١٩٨٧، ٢٠)

التقييم: *Assessment*

يعرفه الباحث بأنه العملية التي تستخدم في تقدير جانب معين من جوانب شخصية المتعلم تقديرا كميا أو كيفيا، وذلك عن طريق استخدام وسائل وطرق مختلفة. فالتقييم يقتصر على تشخيص مواطن القوة أو الضعف، بينما يتضمن التقويم التشخيص والعلاج معا.

التقييم الحقيقي: *Authentic Assessment*

يعتبر التقييم حقيقيا عندما يقوم بدمج التلاميذ في مهام ذات مغزى ولها جدارة وذات معنى، وتتضمن هذه الأنشطة مهارات عليا للتفكير وتآزر وتناسق عريض من المعارف (جابر عبد الحميد: ٢٠٠٢، ٧٧) ويشتمل التقييم الحقيقي على التقييم الأدائي ***Performance Assessment*** وملف إنجاز الطالب ***Portfolio*** والمذكرات ***Diaries*** واليوميات والمقابلات الشفوية ومشاهدات المعلم للطلبة والكتابات الإبداعية والمقالات والنشاطات الفنية والمعارض والدراما والألعاب والخرائط المفاهيمية وتقييم الطالب الذاتي لنفسه والرسم والمعارض والدراما.

الاتجاه نحو التقييم الحقيقي *Attitude Toward Authentic Assessment*:

ويقصد به الباحث في هذه الدراسة بأنه آراء الطالب أو المعلم وشعوره وسلوكه الايجابي أو السلبي نحو التقييم الحقيقي بما يشمله من آليات وأدوات والتي تتمثل في التقييم الأدائي

Performance Assessment وملف إنجاز الطالب *Portfolio* والمذكرات *Diaries* واليوميات والمقابلات الشفوية ومشاهدات المعلم للطلبة والكتابات الإبداعية والمقالات والنشاطات الفنية والمعارض والدراما والألعاب والخرائط المفاهيمية وتقييم الطالب الذاتي لنفسه والرسم والمعارض والدراما.

وإجرائيا يعرف الاتجاه نحو التقييم الحقيقي بأنه الدرجة التي يحصل عليها المعلم أو الطالب في مقياس التقييم الحقيقي المستخدم في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

ركزت دراسة أونجز وفولو *(Owings & Follo, 1992)* بتأثير ملف إنجاز الطالب (البورتفوليو) *Portfolio* كأداة تقييم على اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات ومدى وعيهم بنواحي القوة والضعف لديهم. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن البورتفليو لا يؤثر على اتجاهات الطلاب نحو المادة، بل ربما يساعد التلاميذ على رؤية نواحي القوة والقصور لديهم بما يمكنهم من تحقيق النجاح والابتعاد عن الفشل كما يساعد البورتفليو التلاميذ على وضع أهداف لأنفسهم في حدود قدراتهم وإمكانياتهم. وقام صالح اللحيدان وإسماعيل الفقي (١٩٩٣) بدراسة تقويمية لطريقة الامتحان اللامركزية بكلية العلوم الاجتماعية – جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى بعدى الاتفعال والانشغال وكذلك المجموع الكلى لمقياس قلق الامتحان. من ناحية أخرى وجد أن طلاب الدراسات العليا فى علم النفس مقارنة بطلاب المستوى١/١ كانوا أقل فى بعدى الانشغال والانفعال وكذلك المجموع الكلى لدرجات مقياس قلق الامتحان، وكذلك لدى طلاب الخدمة الاجتماعية فى المجموع الكلى فقط لمقياس قلق الامتحان، فى حين لم تظهر فروق فى ذلك لدى طلاب قسم الاجتماع. كذلك أتضح أن أداء طلاب قسم علم النفس لديهم اتجاها عاليا نحو الطريقة اللامركزية وأن هناك اتفاقا تاما بين اتجاهات الطلاب وأراء أعضاء هيئة التدريس حول الطريقة اللامركزية كما يظهر فى استجاباتهم على المفردات المشتركة فى المقياسين. وهدفت دراسة جيت وآخرون *(Jett & Others, 1993)* إلى بحث اتجاهات معلمي المدارس الثانوية بميرلاند نحو سمات محددة لاختبار ميرلاند للكتابة واتجاهاتهم العامة نحو الاختبار. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن: (١) ٩٧% من المفحوصين كانت اتجاهاتهم ايجابية نحو الاختبار (٢) كانت نسبة الاتجاهات الايجابية نحو الاختبار أعلى بين معلمي اللغة الإنجليزية عن معلمي المواد الأخرى (٣) المعلمين في كل المجموعات كانت لهم اتجاهات ايجابية نحو الثمانية عشرة سمة من سمات الاختبار التي تم تحديده. كما قامت روزاك ونانسى *(Rozak & Nancy, 1994)* بفحص مدى فاعلية نموذج للتقييم الطيفي *(SAM)* باعتباره مقياس يستخدم لتزويد المعلمين والآباء ببروفيل لاهتمامات ومهارات وقدرات أطفال ما قبل المدرسة، كما هدفت الدراسة إلى تحديد اتجاهات الآباء والمعلمين

نحو نموذج التقييم الطيفي وقدرة المعلمين على الاستخدام الفعال للمقياس دون مساعدة البـاحثين. وخلصت النتائج إلى أن حوالي ٧٤% من الآباء اعتبروا نموذج التقييم مفيـداً وأساسـي لتطـوير المنهج ونماذج التقييم.

وقام بوشمان وسكنتكر (*Bushman & Schnitker, 1995*) ببحث اتجاهات ٣١ معلما نحو استخدام البورتفليو كأداة تقييم. وخلصت الدراسة إلى أن حوالي ٥٢ % شعروا أنهم لم يتلقوا تدريبا مناسبا على استخدام البورتفليو بينما فضل ٨٨ % استخدام البورتفليو كما حدد معظم المفحوصـين العديد من المشكلات العلمية لاستخدام البورتفليو كان من بينها عدم التدريب الكافي على مثل هـذا النوع من التقويم بالإضافة إلى إدارة الوقت. وقام محمد عبد السميع رزق وأمينة إبـراهيم شـلبي (١٩٩٨) ببحث اتجاهات المعلمين من الإدارات التعليمية المختلفة بالدقهلية بالمرحلة الإعدادية نحو إلغاء التقويم البنائى بمراحل التعليم العام. وأظهرت النتائج عدم اختلاف اتجاهات المعلمين نحو أثر قرار إلغاء التقويم البنائى باختلاف كل من (الإدارة التعليمية، المرحلـة التعليميـة، والتخصـص الدراسى والجنس)، كما ظهر أن معلمى مراحل التعليم العام غير مـوافقين علـى إلغـاء التقـويم البنائى. وركزت دراسة اكسيو وآخرون (*Xue & Others, 2000*) على رد فعل الآبـاء تجـاه تطبيق التقييم الأدائي على أبنائهم، وتم تحليل البيانات التي جمعت من الآبـاء والطـلاب والتـي أشارت إلى أن الآباء كانت لديهم اتجاهات ايجابية نحـو ***Work Sampling system*** وتقريبـا أظهر ثلثي المفحوصين تفضيلهم لهذا النوع من التقييم عن التقويم التقليـدي. ووصـفت دراسـة ديمورو وآخرون (*Demauro & Others, 2001*) برنامج صمم خصيصاً للمقارنة بين اتجاهات التلاميذ نحو استخدام ممارسات التقييم التقليدي والتقييم الجديد، وتم إجراء الدراسة بشمال الينويس على الصف الثاني والثالث لفصول التعليم العام والصف الثالث لفصل التربية الرياضية والصـف الثامن لفصل التكنولوجيا التطبيقية، ولقد اظهر تحليل البيانات أن الاتجاهات السالبة نحو التقييم لها تأثير مباشر على اتجاه التلاميذ نحو التعلم ويتعرض التلاميـذ للإحبـاط نظـراً لقلـة الخيـارات المطروحة أمامهم عن تقويمهم كما أنهم يتعرضون للقلق بسبب الضغط الواقـع علـيهم للإنجـاز بالإضافة إلى أن تقديرهم لذواتهم منخفض نظراً لانخفاض الدرجات التي يحصـلون عليهـا فـي الاختبارات وأن تلاميذ المدارس الابتدائية يميلون للتعبير عن اتجاهاتهم نحو التقييم التقليدي والبديل باستخدام كلمات مشابهة دون وجود مرجع لمدخلهم، بينما يفضل طلاب المرحلـة الإعداديـة أن يشتركوا في التقويمات البديلة على الرغم من اعتقادهم أن التقييم التقليدي يوضح قـدراتهم بشـكل أكبر.

كما قام هانى محمد درويش وعادل محمد حسين (٢٠٠٢) بوضع تصور مقترح لنظام التقـويم الشامل والمستمر فى ضوء آراء التربويين وأولياء الأمور والتلاميذ، واستخدم الباحثـان اسـتبيان للتعرف على آراء أولياء الأمور والمعلمين وأساتذة الجامعات والمراكز البحثية. وأظهرت النتـائج

أن جميع أفراد العينة يؤكدون على أن يكون نظام تقويم تلاميذ الصف الأول الابتدائى قائما على اختبارات تكوينية فقط، كما ظهر موافقة معظم أفراد العينة على أن من المزايا التى يحققها تطبيق نظام التقويم الشامل والمستمر هو تخفيف القلق والتوتر، كما ظهر أن أهم الضمانات التى تكفل نجاح نظام التقويم الشامل والمستمر هو ضرورة تدريب المعلمين والموجهين ومديرى المدارس على الأساليب المختلفة لتقويم التلاميذ، أما التصور المقترح لنظام تقويم تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ظهر أن الاختبارات التكوينية الشهرية استحوذت على النسبة الأكبر من مجموع الدرجات لكل سنة دراسية، وأن الامتحان النهائى استحوذ على النسبة الأقل. وقامت دراسة كرياج وآخرون (*Kriag & others, 2002*) بوصف خطة لاستخدام أدوات التقييم الحقيقي في فصول الفنون الجميلة. وخلصت النتائج إلى أن طرق التقييم التقليدي لا تساعد على اكتساب المعرفة. كما أن التقويمات الحالية في الفنون الجميلة تعانى من العديد من أوجه القصور. فالتقويمات الموجودة ليست تمثيلات أصيلة لمعرفة التلاميذ. كما أكدت على أن أدوات التقييم الحقيقي كقوائم الملاحظة، والمعايير ومجلات الطلاب وملفات إنجاز الطلاب، كلها أدوات تتمتع بالصدق والثبات. وهدفت دراسة كالبرتسون ووينفان (*Culbertson & Wenfan, 2003*) إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو التقييم البديل وممارساته من خلال معلمي ٧٣ مدرسة ابتدائية بلغ عددهم ٤٨٢ معلما، حيث طلب منهم الإجابة على أسئلة تتعلق بمدرستهم ومساهماتهم المهنية وفرص نموهم المهني ومعرفتهم بالتقييم البديل وممارساته. ولقد أسفرت النتائج عن ما يلي: وجود فصول ذات أحجام صغيرة، والتدريب المستمر الذي تقوم به المقاطعة للمعلمين، ووجود وقت كافي للتخطيط والتنفيذ والتعاون بالإضافة إلى وجود معرفة لدى المعلمين بالتقييم البديل وممارساته. وركزت دراسة عبدالناصر السيد عامر (٢٠٠٤) على أسلوب التقييم الحقيبى كمدخل تكاملي للاختبارات المعيارية، وقد تبين أن اتجاهات العينة كانت ايجابية بدرجة كبيرة نحو خصائص التعليم والمتعلم والتدريس في حالة استخدام التقييم الحقيبي وتميز استجابات العينة بالسلبية نحو نفس الخصائص في حالة استخدام الاختبارات المعيارية. ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأداء في ضوء التقييم الحقيبي والأداء في ضوء الاختبارات المعيارية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء على التقييم الحقيبي والأداء في ضوء الاختبارات المعيارية. كما هدفت دراسة عادل أحمد حسين (٢٠٠٤) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في استخدام ملف إنجاز الطالب كأداة للتقويم الحقيقي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) فردا من المعلمين والعاملين في الإدارة المدرسية وأولياء الأمور، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية معلومات المشاركين عن ملف إنجاز الطالب وعلى تنمية اتجاهات المشاركين نحو تطوير نظم التقويم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة، أنها ركزت على التقييم الحقيقي بصفة عامة والبورتفوليو ***Portfolio*** بصفة خاصة؛ كأحد أهم الأساليب المستخدمة في التقييم الحقيقي، وقد اتفقت معظم نتائج هذه الدراسات على وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام البورتفوليو كأحد أساليب التقييم بدلا من الاعتماد على الأساليب التقليدية في التقييم، والتي وجهت لها كثير من أوجه النقد بسبب عدم شمولها وتركيزها على جانب التذكر دون الاهتمام بمستويات التفكير العليا التي يركز عليها التقييم الحقيقي، كما يلاحظ ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع (التقييم الحقيقي) بالبحث والدراسة، كما يتضح أيضا من الدراسات العربية أنها لم تتناول معوقات تطبيق التقييم الحقيقي على الرغم من أهمية ذلك لضمان نجاح تطبيقه في المدارس، كما أنها (الدراسات العربية) لم تهتم بالطلاب على الرغم من دورهم الحيوي في العملية التعليمية. ومن كل هذا نبعت مشكلة الدراسة الحالية للتعرف على اتجاهات كل من المعلمين والطلاب نحو التقييم الحقيقي، بالإضافة إلى التعرف على معوقات تطبيقه في المدارس.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري للدراسة ونتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

الفرض الأول:

تتميز اتجاهات معلمي المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي بأنها موجبة.

الفرض الثاني:

لا تختلف اتجاهات معلمي المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي باختلاف:

- الموقع الجغرافي (بنىسويف/إهناسيا/بوش)
- نوع الطلاب الذين يتم التدريس لهم (متفوقين/عاديين)
- الجنس
- عدد سنوات الخبرة

الفرض الثالث:

تتميز اتجاهات تلاميذ المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي بأنها موجبة.

الفرض الرابع:

لا تختلف اتجاهات طلاب المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي باختلاف:

- الموقع الجغرافي (بنىسويف/إهناسيا/بوش)
- نوع الطلاب (متفوقين/عاديين)
- الجنس

الفرض الخامس:

توجد مجموعة من معوقات تطبيق التقييم الحقيقي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين.

الفرض السادس:

لا تختلف معوقات تطبيق التقييم الحقيقي باختلاف:

- الموقع الجغرافي (بنىسويف/إهناسيا/بوش)
- نوع الطلاب الذين يتم التدريس لهم (متفوقين/عاديين)
- الجنس
- عدد سنوات الخبرة

إجراءات الدراسة:

١- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لأهداف وموضوع الدراسة.

٢- عينة الدراسة:

أ- عينة المعلمين:

اشتملت عينة الدراسة الأساسية على (٦٦) معلما ومعلمة بالمرحلة الإعدادية بمحافظة بنىسويف، ومركز اهناسيا المدينة ومركز ناصر بالمحافظة. وتوضح الجداول التالية توزيع عينة المعلمين وفقا لمتغيرات الدراسة.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة من المعلمين وفقا للطلاب الذين يتم التدريس لهم (طلاب عاديين/طلاب متفوقين)

نوع المعلم	العدد	النسبة المئوية
معلم لطلاب عاديين	٤٦	%٦٩,٧
معلم لطلاب متفوقين	٢٠	%٣٠,٣
المجموع	٦٦	%١٠٠

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة من المعلمين وفقا للموقع الجغرافي (بنىسويف/إهناسيا/بوش)

الموقع الجغرافي	العدد	النسبة المئوية
بنىسويف	٤٦	%٦٩,٧
إهناسيا	١٤	%٢١,٢
بوش	٦	%٩,١
المجموع	٦٦	%١٠٠

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة من المعلمين وفقا لجنس المعلم (ذكور/إناث)

جنس المعلم	العدد	النسبة المئوية
ذكور	٣٥	%٥٣
إناث	٣١	%٤٧
المجموع	٦٦	%١٠٠

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة من المعلمين وفقا لعدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من سنتين	١٥	%٢٢,٧
سنتين إلى أقل من ٥ سنوات	٩	%١٣,٦
٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٩	%١٣,٦
١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٢٤	%٣٦,٤
١٥ سنة فأكثر	٩	%١٣,٦
المجموع	٦٦	%١٠٠

ب- عينة الطلاب:

كما اشتملت عينة الدراسة على (١٥٦) طالب وطالبة بالمراكز الثلاث السابقة (بني سويف – اهناسيا – ناصر) بالصف الثالث بالمرحلة الإعدادية، وتوضح الجداول التالية توزيع عينة الدراسة من الطلاب وفقا لمتغيراتها.

جدول (٥) توزيع عينة الدراسة من الطلاب وفقا لنوعهم (عاديين/ متفوقين)

نوع الطالب	العدد	النسبة المئوية
عاديون	٦٤	%٤١,٠٠
متفوقون	٩٢	%٥٩,٠٠
المجموع	١٥٦	%١٠٠

جدول (٦) توزيع عينة الدراسة من الطلاب وفقا للموقع الجغرافي (بنىسويف/إهناسيا/بوش)

الموقع الجغرافي	العدد	النسبة المئوية
بنىسويف	٩٩	%٦٣,٥
إهناسيا	٢٤	%١٥,٤
بوش	٣٣	%٢١,٢
المجموع	٦٦	%١٠٠

جدول (٧) توزيع عينة الدراسة من الطلاب وفقا للجنس (ذكور/إناث)

جنس المعلم	العدد	النسبة المئوية
ذكور	٢٥	%١٦
إناث	١٣١	%٨٤
المجموع	٦٦	%١٠٠

٣- أدوات الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة الحالية على:

أ- مقياس اتجاهات المعلمين نحو التقييم الحقيقي: إعداد الباحث

ب- مقياس اتجاهات الطلاب نحو التقييم الحقيقي: إعداد الباحث

ج- استبانة معوقات تطبيق التقييم الحقيقي: إعداد الباحث

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات بشيء من التفصيل:

أ- مقياس اتجاهات المعلمين نحو التقييم الحقيقي: إعداد الباحث

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٤) عبارة (ملحق٢) من نوع ليكرت خماسي والتي تتطلب الإجابة عنها اختيار واحد من الاختيارات (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، أرفض، أرفض بشدة) وكل اختيار من هذه الاختيارات تأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة العبارات الموجبة والدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) في حالة العبارات السالبة. وقد مر إعداد هذا المقياس بالمراحل التالية:

١- الرجوع إلى الدراسات السابقة والإطار النظري الذي تناول مفهوم التقييم الحقيقي، بالإضافة إلى الإطلاع على المقاييس المستخدمة في بعض الدراسات مثل دراسة *(Owings-& Fallo, 1992)* و دراسة *(Jett & Others, 1993)* ودراسة *Bushman & Schnitker 1995*) ودراسة *(Demauro & Others, 2001) (Culbertson and Wenfa, 2003*

٢- في ضوء الخطوة السابقة تم إعداد المقياس في صورته الأولية والذي تكون من (٤٢) عبارة، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين والذين بلغ عددهم (٨) محكمين (ملحق١) وذلك بهدف التعرف على: مدى ملائمة عبارات المقياس للهدف منه، ومدى وضوح وسلامة صياغة كل عبارة من عبارات المقياس. وبحساب نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس، وجد أن نسبة الاتفاق على مدى ملائمة عبارات المقياس للهدف منه كانت ١٠٠%، بينما تراوحت نسب الاتفاق بالنسبة لوضوح وسلامة صياغة كل عبارة من عبارات المقياس من ٨٧,٥% إلى ١٠٠%.

٣- تم عمل التعديلات التي أشار بها بعض السادة المحكمين، والتي اقتصرت على إعادة الصياغة لبعض كلمات المقياس، أو عباراته.

٤- تم تطبيق المقياس بصورته السابقة على عينة استطلاعية (ن=٣٠) معلما ومعلمة لم تدخل ضمن نطاق العينة الأساسية التي تم التطبيق عليها، وذلك لتقدير الثبات والصدق على النحو التالي:

أولا: الصدق

تم تقدير صدق المقياس من خلال صدق المفردة، حيث تم تقدير معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو التقييم الحقيقي ودرجة كل عبارة من عبارات المقياس، وقد كانت جميع هذه القيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) فيما عدا معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجات المفردات رقم: ٥-١٧-٢٠-٢٣-٢٩-٣٩-٤١-٤٢ ولذلك فقد تم حذفها من المقياس. ويوضح الجدول التالي قيم هذه المعاملات.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو التقييم الحقيقي ودرجة كل مفردة

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٧١	١٥	٠,٥٥	٢٩	٠,١٢*
٢	٠,٣٢	١٦	٠,٣٥	٣٠	٠,٣٨
٣	٠,٧٥	١٧	٠,١٠*	٣١	٠,٧٠
٤	٠,٧٣	١٨	٠,٣٨	٣٢	٠,٣٥
٥	٠,٢١*	١٩	٠,٦٨	٣٣	٠,٦٩
٦	٠,٧٦	٢٠	٠,٢٣*	٣٤	٠,٧٤
٧	٠,٧٢	٢١	٠,٥٦	٣٥	٠,٣٩
٨	٠,٥١	٢٢	٠,٣٨	٣٦	٠,٤٠
٩	٠,٦٦	٢٣	٠,٠٧*	٣٧	٠,٧٦
١٠	٠,٨٤	٢٤	٠,٧٧	٣٨	٠,٦٥
١١	٠,٧٧	٢٥	٠,٥٧	٣٩	٠,٢٠*
١٢	٠,٦٤	٢٦	٠,٦٨	٤٠	٠,٥٢
١٣	٠,٧٠	٢٧	٠,٣٧	٤١	٠,١٨*
١٤	٠,٦٥	٢٨	٠,٧٥	٤٢	٠,٢٠*

* غير دالة.

ثانيا: الثبات:

بلغت قيمة معامل ثبات مقياس اتجاهات المعلمين نحو التقييم الحقيقي باستخدام معامل ألفا لكرونباخ (٠,٨٧) بعد حذف العبارات رقم: ٥-١٧-٢٠-٢٣-٢٩-٣٩-٤١-٤٢.

ب- مقياس اتجاهات الطلاب نحو التقييم الحقيقي: إعداد الباحث

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٤) عبارة (ملحق٣) من نوع ليكرت خماسي والتي تتطلب الإجابة عنها اختيار واحد من الاختيارات (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، أرفض، أرفض بشدة) وكل اختيار من هذه الاختيارات تأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة العبارات الموجبة والدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) في حالة العبارات السالبة. وقد مر إعداد هذا المقياس بالمراحل التالية:

١- الرجوع إلى الدراسات السابقة والإطار النظري الذي تناول مفهوم التقييم الحقيقي، بالإضافة إلى الإطلاع على المقاييس المستخدمة في بعض هذه الدراسات مثل *(Owings & Fallo, 1992)* و دراسة *(Jett & Others, 1993)* ودراسة *Bushman & Schnitker 1995)* ودراسة *(Demauro & Others, 2001)* *(Culbertson and Wenfa, 2003*

٢- في ضوء الخطوة السابقة تم إعداد المقياس في صورته الأولية والذي تكون من (٣٩) عبارة، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين والذين بلغ عددهم (٨) محكمين (ملحق١) وذلك بهدف التعرف على: مدى ملائمة عبارات المقياس للهدف منه، ومدى وضوح وسلامة صياغة كل عبارة من عبارات المقياس. وبحساب نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس، وجد أن نسبة الاتفاق على مدى ملائمة عبارات المقياس للهدف منه كانت ١٠٠%، بينما تراوحت نسب الاتفاق بالنسبة لوضوح وسلامة صياغة كل عبارة من عبارات المقياس من ٨٧,٥% إلى ١٠٠%.

٣- تم عمل التعديلات التي أشار بها بعض السادة المحكمين، والتي اقتصرت على إعادة الصياغة لبعض كلمات المقياس، أو عباراته.

٤- تم تطبيق المقياس بصورته السابقة على عينة استطلاعية (ن=٥٠) طالب وطالبة لم تدخل ضمن نطاق العينة الأساسية التي تم التطبيق عليها، لتقدير الثبات والصدق على النحو التالي:

أولا: الصدق

تم تقدير صدق المقياس من خلال صدق المفردة، حيث تم تقدير معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس اتجاهات الطلاب نحو التقييم الحقيقي ودرجة كل عبارة من عبارات المقياس، وقد كانت جميع هذه القيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) فيما عدا معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية

للمقياس ودرجات المفردات رقم: ٨-٢٠-٢٢-٢٥-٢٦ ولذلك فقد تم حذفها من المقياس. ويوضح الجدول التالي قيم هذه المعاملات.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس
اتجاهات الطلاب نحو التقييم الحقيقي ودرجة كل مفردة

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٤٨	١٤	٠,٥٨	٢٧	٠,٣٧
٢	٠,٣٢	١٥	٠,٥٤	٢٨	٠,٣٦
٣	٠,٦٩	١٦	٠,٤٠	٢٩	٠,٥٢
٤	٠,٨٠	١٧	٠,٣٧	٣٠	٠,٣٦
٥	٠,٥٦	١٨	٠,٣٨	٣١	٠,٧٢
٦	٠,٥٥	١٩	٠,٣٣	٣٢	٠,٥٣
٧	٠,٦٦	٢٠	*٠,١٠	٣٣	٠,٦٦
٨	*٠,١٣	٢١	٠,٤٤	٣٤	٠,٨٣
٩	٠,٥٥	٢٢	*٠,٠٩	٣٥	٠,٧١
١٠	٠,٦٤	٢٣	٠,٣٩	٣٦	٠,٧١
١١	٠,٦١	٢٤	٠,٤٨	٣٧	٠,٧٤
١٢	٠,٤٩	٢٥	*٠,١٦	٣٨	٠,٧٦
١٣	٠,٣٠	٢٦	*٠,٠٩	٣٩	٠,٦٤

* غير دالة.

ثانيا: الثبات:

بلغت قيمة معامل ثبات مقياس اتجاهات الطلاب نحو التقييم الحقيقي باستخدام معامل ألفا لكرونباخ (٠,٨٣) بعد حذف العبارات رقم: ٨-٢٠-٢٢-٢٥-٢٦.

ج- استبانة معوقات تطبيق التقييم الحقيقي: إعداد الباحث

مر إعداد هذه الاستبانة بالمراحل التالية:

١- قام الباحث بعرض مفهوم التقييم الحقيقي على طلاب الدبلوم العام والذين بلغ عددهم (٧٥) طالبا وطالبة، ثم طلب منهم أن يذكروا ما يمكن أن يقابل هذا التقييم من مشكلات إذا ما أريد تطبيقه في المدارس، وبعد أن ذكر كل طالب ما يراه من معوقات طلب من البعض منهم أن يذكر ما كتبه من مشكلات ثم سمح لهم بأن يرجعوا إلى ما كتبوه ليضيفوا ما يرونه مناسبا في ضوء ما ذكره زملائهم.

٢- تم تحليل ما ذكره الطلاب من معوقات في النقطة السابقة وإعادة صياغته في صورة عبارات بلغ عددها (٢٦) عبارة (ملحق٣)، أمام كل عبارة (٤) اختيارات بالنسبة لدرجة إعاقة التطبيق وهي: بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، لا تمثل أي عائق.

٣- تم عرض الاستبانة في صورتها السابقة على مجموعة من المحكمين وعددهم ٨ (ملحق١) للتعرف على: مدى ملائمة عبارات المقياس للهدف منه، ومدى وضوح وسلامة صياغة كل عبارة من عبارات المقياس. وبحساب نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس، وجد أن نسبة الاتفاق على مدى ملائمة عبارات المقياس للهدف منه كانت ١٠٠%، بينما تراوحت نسب الاتفاق بالنسبة لوضوح وسلامة صياغة كل عبارة من عبارات المقياس من ٧٥% إلى ١٠٠%.

٤- تم عمل التعديلات التي أشار بها بعض السادة المحكمين، والتي اقتصرت على إعادة الصياغة لبعض كلمات الاستبانة، أو عباراتها.

٥- تم تطبيق الاستبانة بصورته السابقة على عينة استطلاعية (ن=٣٠) معلما ومعلمة لم تدخل ضمن نطاق العينة الأساسية التي تم التطبيق عليها، لتقدير الصدق والثبات على النحو التالي:

أولا: الصدق

تم تقدير صدق الاستبانة من خلال صدق المفردة، حيث تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها دال عند مستوى دلالة ٠,٠١، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاستبانة معوقات تطبيق التقييم الحقيقي ودرجة كل مفردة

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٥٢	١٠	٠,٥١	١٩	٠,٤٣
٢	٠,٤٤	١١	٠,٣٦	٢٠	٠,٨٠
٣	٠,٦٥	١٢	٠,٤٢	٢١	٠,٧٦
٤	٠,٧٤	١٣	٠,٦٠	٢٢	٠,٤٤
٥	٠,٦٦	١٤	٠,٦٧	٢٣	٠,٧١
٦	٠,٧٥	١٥	٠,٦٩	٢٤	٠,٦٢
٧	٠,٥٦	١٦	٠,٦٤	٢٥	٠,٦٦
٨	٠,٦٤	١٧	٠,٥٧	٢٦	٠,٥٩
٩	٠,٥٩	١٨	٠,٣٩		

ثانيا: الثبات:

بلغت قيمة معامل ثبات استبانة معوقات تطبيق التقييم الحقيقي (٠,٧٩) باستخدام معامل ألفا لكرونباخ.

حدود الدراسة:

تقتصر نتائج هذه الدراسة على:

١ ــ عينة الدراسة.

٢ ــ الأدوات المستخدمة في الدراسة.

٣ ــ الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

خطوات السير في الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم القيام بالعديد من الخطوات على النحو التالي:

- مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.
- إعداد أدوات الدراسة (مقياس اتجاهات المعلمين نحو التقييم الحقيقي، مقياس اتجاهات الطلاب نحو التقييم الحقيقي، واستبانة معوقات تطبيق التقييم الحقيقي) وعرضها على المحكمين.
- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الإستطلاعية لحساب الصدق والثبات.
- وضع الصورة النهائية لأدوات الدراسة.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية، وقبل التطبيق كان يتم شرح مفهوم التقييم الحقيقي وما يمكن أن يعتمد عليه من وسائل للتقييم. وذلك بالنسبة لعينة الطلاب وعينة المعلمين.*
- جمع وتبويب البيانات وتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة.
- التوصل إلى نتائج البحث ومناقشتها وكتابة التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١- اختبار "ت" *T test*.

٢- تحليل التباين *Analysis of Variance*.

٣- اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة.

٤- التكرارات والنسب المئوية.

---

* يشكر الباحث كل من مروة مختار بغدادي وماجدة ميخائيل بباوى؛ المعيدتين بالقسم على تعاونهما في تطبيق أدوات الدراسة.

٥- اختبار كا٢ لدلالة الفروق بين التكرارات.

نتائج الدراسة:

١- لاختبار صحة الفرض الأول للدراسة والذي ينص على: تتميز اتجاهات معلمي المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي بأنها موجبة. تم حساب متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو التقييم الحقيقي، والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول (١١) متوسط درجات معلمي المرحلة الإعدادية

على مقياس الاتجاه نحو التقييم الحقيقي وفقا لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	عينة الدراسة	المتوسط
الموقع الجغرافي	بنى سويف	١٤٩,٩٨
	إهناسيا	١٤٣,١٤
	بوش	١٣٠,٠٠
نوع المعلم	معلمي المتفوقين	١٥٤,٣٠
	معلمي العاديين	١٤٣,٤١
جنس المعلم	الذكور	١٥٤,٣٤
	الإناث	١٣٨,١٠

تابع جدول (١١) متوسط درجات معلمي المرحلة الإعدادية

على مقياس الاتجاه نحو التقييم الحقيقي وفقا لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	عينة الدراسة	المتوسط
عدد سنوات الخبرة	أقل من سنتين	١٤٥,٨٧
	سنتين إلى أقل من ٥ سنوات	١٥٢,٠٠
	٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	١٥٩,٥٦
	١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	١٣٦,٦٣
	١٥ سنة فأكثر	١٥٦,٨٩
العينة الكلية		١٤٦,٧١

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم متوسطات درجات عينة الدراسة من المعلمين والتي تعبر عن اتجاهات موجبة نحو التقييم الحقيقي، فجميعها قيم أكبر من الدرجة المحايدة للمقياس وهي ١٠٢ (حيث إن عدد عبارات المقياس ٣٤ والدرجة ٣ تناظر التقدير محايد فتكون ١٠٢ هي الدرجة المحايدة).

٢- لاختبار صحة الفرض الثاني للدراسة والذى ينص على: لا تختلف اتجاهات معلمي المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي باختلاف:

- الموقع الجغرافي (بنىسويف/إهناسيا/بوش)
- نوع الطلاب الذين يتم التدريس لهم (متفوقين/عاديين)
- الجنس (ذكور/إناث)
- عدد سنوات الخبرة

تم استخدام اختبار تحليل التباين ذي التصميم (٣×٢×٢×٥) والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١٢) اختبار تحليل التباين ذي التصميم (٣×٢×٢×٥)

لحساب الفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي وفقا للموقع الجغرافي ونوع المعلم والجنس وعدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الموقع الجغرافي	٣٦٢٣,٩١٩	٢	١٨١١,٩٥٩	٢,٣٥٧	٠,١٠٤
نوع المعلم	١٣٢,٥٨٧	١	١٣٢,٥٨٧	٠,١٧٢	٠,٦٧٩
الجنس	٥٠٩٨,١٤٩	١	٥٠٩٨,١٤٩	٦,٦٣٣	٠,٠١٣
سنوات الخبرة	٣٥١٠,١٨٤	٤	٨٧٧,٥٤٦	١,١٤٢	٠,٣٤٦
الخطأ	٤٣٨١٣,٢٧٠	٥٧	٧٦٨,٦٥٤		
المجموع الكلي	١٤٧٧٤١٣,٠٠	٦٦			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم اختلاف اتجاهات المعلمين نحو التقييم الحقيقي باختلاف نوع المعلم (معلم لطلاب متفوقين/معلم لطلاب عاديين).
- عدم اختلاف اتجاهات المعلمين نحو التقييم الحقيقي باختلاف الموقع الجغرافي (بنىسويف/إهناسيا/بوش).
- عدم اختلاف اتجاهات المعلمين نحو التقييم الحقيقي باختلاف عدد سنوات الخبرة للمعلم (أقل من سنتين/سنتين إلى أقل من ٥ سنوات/٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات/١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة/١٥ سنة فأكثر).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات في مقياس الاتجاه نحو التقييم الحقيقي، وهذه الفروق لصالح المعلمون الذين بلغ متوسط درجاتهم (١٥٤,٣٤) وهو أكبر من متوسط درجات المعلمات والذي بلغت قيمته (١٣٨,١٠).

٣- لاختبار صحة الفرض الثالث للدراسة والذى ينص على: تتميز اتجاهات طلاب المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي بأنها موجبة. تم حساب متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو التقييم الحقيقي، والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول (١٣) متوسط درجات طلاب المرحلة الإعدادية
على مقياس الاتجاه نحو التقييم الحقيقي وفقا لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	عينة الدراسة	المتوسط
الموقع الجغرافي	بنى سويف	١٦٢,٩٢
	إهناسيا	١١٢,١٨
	بوش	١٥٥,٨٦
نوع الطلاب	المتفوقون	١٥٨,٨٤
	العاديون	١٤٤,٦٩
جنس الطلاب	الذكور	١١٨,٣٧
	الإناث	١٥٦,٨٥

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم متوسطات درجات عينة الدراسة من التلاميذ والتي تعبر عن اتجاهات موجبة نحو التقييم الحقيقي، فجميعها قيم أكبر من الدرجة المحايدة وهي (١٠٢).

٤- لاختبار صحة الفرض الرابع للدراسة والذى ينص على: لا تختلف اتجاهات طلاب المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي باختلاف:

- الموقع الجغرافي (بنى سويف/إهناسيا/بوش)
- نوع الطلاب (متفوقين/عاديين)
- الجنس (ذكور/إناث)

تم استخدام اختبار تحليل التباين ذي التصميم (٣×٢×٢) والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين ذي التصميم (٣×٢×٢) لدلالة الفروق في اتجاهات طلاب المرحلة الإعدادية نحو التقييم الحقيقي وفقا للموقع الجغرافي ونوع الطلاب والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الموقع الجغرافي	٣٢٣٢,٢٧٦	٢	١٦١٦,١٣٨	١١,٦٦	دالة عند ٠,٠١
نوع الطلاب	١٠١٣,٣٥٦	١	١٠١٣,٣٥٦	٧,٣١	
الجنس	١٠٧٧,٦٦١	١	١٠٧٧,٦٦١	٧,٧٨	
الخطأ	١٩٨١٨,٧٠٤	١٤٣	١٣٨,٥٩٢		
المجموع الكلي	٣٤١٠٦٦٩,٠٠	١٤٨			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المتفوقين والعاديين في اتجاهاتهم نحو التقييم الحقيقي، وهذه الفروق لصالح الطلاب المتفوقين ويوضح ذلك الجدول التالي.

٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في اتجاهاتهم نحو التقييم الحقيقي، وهذه الفروق لصالح الطالبات ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (١٥) النسبة التائية لدلالة الفروق في اتجاهات الطلاب نحو التقييم الحقيقي وفقا لمتغيري نوع الطلاب (متفوق/عادي) وجنسهم (ذكور/إناث)

متغيرات الدراسة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد الأفراد	قيمة " ت " ودلالتها
نوع الطلاب	متفوق	١٥٨,٨٤	١٠,٣٨	٦٢	٤,٧٨١ دالة عند ٠,٠١
	عادي	١٤٤,٦٩	٢١,٥٦	٨٦	
جنس الطلاب	الذكور	١١٨,٣٧	١٨,١٠٧٩	٢٤	١٣,٥٩ دالة عند ٠,٠١
	الإناث	١٥٦,٨٥	١١,٤٠٤٤	١٢٤	

٣- اختلاف اتجاهات الطلاب نحو التقييم الحقيقي باختلاف الموقع الجغرافي، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول (١٦) نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق في اتجاهات الطلاب نحو التقييم الحقيقي باختلاف الموقع الجغرافي (بنىسويف/إهناسي/بوش)

المجموعة	المتوسط	١- بنىسويف	٢- إهناسيا	٣- بوش
١	١٦٢,٩٢	-	*٤٢,٣٩	*٧,٦٥
٢	١١٢,١٨		-	*٣٤,٧٤
٣	١٥٥,٨٦			-

* دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب بنىسويف وطلاب إهناسيا لصالح طلاب بنىسويف.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب بنىسويف وطلاب بوش لصالح طلاب بنىسويف.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب إهناسيا وطلاب بوش لصالح طلاب بوش.

٥- لاختبار صحة الفرض الخامس للدراسة والذى ينص على: ما معوقات تطبيق التقييم الحقيقي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر معلميها. تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لمعوقات تطبيق التقييم الحقيقي من وجهة نظر المعلمين والجدول التالي يبن نتائج ذلك.

جدول (١٧) التكرارات والنسب المئوية لمعوقات تطبيق التقييم الحقيقي من وجهة نظر المعلمين

م	درجة إعاقة تطبيق التقييم الحقيقي								الوزن النسبي	قيمة كا٢
	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا تمثل أي عائق			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١	٣٣	٥٠	٢٥	٣٧,٩	٥	٧,٦	٢	٣	٣,٣٧	٤٢,٢٦
٢	٤٠	٦٠,٦	١٩	٢٨,٨	٥	٧,٦	–	–	٣,٥٥	٢٩,٠٩

تابع جدول (١٧) التكرارات والنسب المئوية

لمعوقات تطبيق التقييم الحقيقي من وجهة نظر المعلمين

م	درجة إعاقة تطبيق التقييم الحقيقي								الوزن النسبي	قيمة كا٢
	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا تمثل أي عائق			
٣	٥٧	٨٦,٤	٨	١٢,١	١	١,٥	–	–	٣,٨٥	٨٤,٦٤
٤	١٧	٢٥,٨	٢٦	٣٩,٤	٩	١٣,٦	١١	١٦,٧	٢,٧٨	١١,٠٩
٥	٣٠	٤٥,٥	١٧	٢٥,٨	٧	١٠,٦	١١	١٦,٧	٣,٠٢	١٨,٦٣
٦	٤٥	٦٨,٢	١٥	٢٢,٧	٤	٦,١	٢	٣	٣,٥٦	٧١,٥٨
٧	٢١	٣١,٨	٢٦	٣٩,٤	٧	١٠,٦	١١	١٦,٧	٢,٨٨	١٤,٢٠
٨	٣٩	٥٩,١	١٨	٢٧,٣	٥	٧,٦	٣	٤,٥	٣,٤٣	٥٠,٦٣
٩	٣٦	٥٤,٥	٢١	٣١,٨	٤	٦,١	٤	٦,١	٣,٣٧	٤٣,٨٦
١٠	٤٢	٦٣,٦	١٧	٢٥,٨	٤	٦,١	١	١,٥	٣,٥٦	٦٥,٣٨
١١	٣٢	٤٨,٥	٢٣	٣٤,٨	٥	٧,٦	٥	٧,٦	٣,٢٦	٣٣,٦٥
١٢	٣٨	٥٧,٦	١٤	٢١,٢	٦	٩,١	٧	١٠,٦	٣,٢٨	٤١,١٥
١٣	٣٩	٥٩,١	١٨	٢٧,٣	٨	١٢,١	١	١,٥	٣,٤٤	٤٩,٧٦
١٤	٣٤	٥١,٥	٢٤	٣٦,٤	٥	٧,٦	٢	٣	٣,٣٨	٤٣,٣٧

م	درجة إعاقة تطبيق التقييم الحقيقي								الوزن النسبي	قيمة كا٢
	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا تمثل أي عائق			
١٥	٣٨	٥٧,٦	١٥	٢٢,٧	٧	١٠,٦	٦	٩,١	٣,٢٩	٤٠,٣٠
١٦	٣٩	٥٩,١	٢٠	٣٠,٣	٣	٤,٥	٣	٤,٥	٣,٤٦	٥٤,٣٢
١٧	٤٠	٦٠,٦	١٨	٢٧,٣	٧	١٠,٦	١	١,٥	٣,٤٧	٥٣,٦٤
١٨	٢٩	٤٣,٩	١٧	٢٥,٨	٩	١٣,٦	١١	١٦,٧	٢,٩٧	١٤,٧٣
١٩	٣٢	٤٨,٥	١٧	٢٥,٨	١٢	١٨,٢	٤	٦,١	٣,١٨	٢٥,٦٥
٢٠	٣٦	٥٤,٥	٢١	٣١,٨	٥	٧,٦	٢	٣	٣,٤٢	٤٦,٣٨
٢١	٢٤	٣٦,٤	٣١	٤٧	١٠	١٥,٢	١	١,٥	٣,١٨	٣٣,٢٧
٢٢	٤١	٦٢,١	١٨	٢٧,٣	٤	٦,١	٢	٣	٣,٥١	٥٩,٦٢
٢٣	٢٩	٤٣,٩	٢٠	٣٠,٣	١٤	٢١,٢	٣	٤,٥	٣,١٤	٢١,٦٤
٢٤	٥٢	٧٨,٨	٩	١٣,٦	٣	٤,٥	–	–	٣,٧٧	٦٦,٩٧
٢٥	٣٩	٥٩,١	١٨	٢٧,٣	٦	٩,١	٢	٣	٣,٤٥	٥١,٠٠
٢٦	٢٦	٣٩,٤	٢٠	٣٠,٣	١٣	١٩,٧	٧	١٠,٦	٢,٩٨	١٢,٤٢

يتضح من الجدول السابق أنه يمكن ترتيب معوقات تطبيق التقييم الحقيقي ترتيبا تنازليا وفقا لدرجة الإعاقة على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٨) معوقات تطبيق التقييم الحقيقي مرتبة ترتيبا تنازليا وفقا لدرجة الإعاقة من وجهة نظر المعلمين

رقم العبارة	العبارة	الوزن النسبي	الرتبة
٣	زيادة عدد التلاميذ في الفصل	٣,٨٥	١
٢٤	كثرة الأعباء والمهام المطلوبة من المعلم.	٣,٧٧	٢
٦	التزام المعلم بموضوعات معينة في المنهج عليه أن ينتهي منها في وقت محدد.	٣,٥٦	٣
١٠	الظروف الثقافية للأسرة.	٣,٥٦	٤
٢	عدم وجود الامكانات المادية اللازمة (أدوات، أجهزة، معامل...)	٣,٥٥	٥

رقم العبارة	العبارة	الوزن النسبي	الرتبة
٢٢	السلبية الموجودة لدى الطلاب.	٣,٥١	٦
١٧	عدم وجود علاقة بين المنزل والمدرسة.	٣,٤٧	٧
١٦	عدم وجود الوعي بهذا التقييم على مستوى الأسرة.	٣,٤٦	٨
٢٥	كثرة المواد الدراسية المفروضة على التلاميذ.	٣,٤٥	٩
١٣	تركيز المناهج على الجوانب المعرفية دون الجوانب المهارية والأخلاقية والوجدانية للتلاميذ.	٣,٤٤	١٠
٨	عدم ارتباط المنهج بواقع التلميذ.	٣,٤٣	١١
٢٠	تركيز التعليم على الحفظ والتذكر دون الفهم والتطبيق.	٣,٤٢	١٢
١٤	تعود الطالب على نمط معين من التقييم.	٣,٣٨	١٣
١	عدم وجود خلفية للمعلمين عن هذا النوع من التقييم	٣,٣٧	١٤
٩	الظروف الاقتصادية للأسرة.	٣,٣٧	١٥
١٥	عدم وجود خلفية لمديري الإدارة والموجهين والوكلاء عن هذه الطريقة.	٣,٢٩	١٦
١٢	الوقت المخصص للحصة الدراسية.	٣,٢٨	١٧
١١	الظروف الاجتماعية للأسرة.	٣,٢٦	١٨
١٩	سلبية بعض المعلمين تجاه كل ما هو جديد.	٣,١٨	١٩
٢١	وجود اتجاهات سلبية من بعض المعلمين في قدرات التلاميذ على تنفيذ ما يطلب منهم في التقييم.	٣,١٨	٢٠
٢٣	زيادة نصيب المدرس من عدد الحصص.	٣,١٤	٢١
٥	السلبية من قبل القائمين على العملية التعليمية ورفض كل ما هو جديد	٣,٠٢	٢٢
٢٦	عدم إطلاع المعلم على معلومات إضافية مرتبطة بالمنهج الذي يدرسه.	٢,٩٨	٢٣
١٨	اهتمام المعلم بالدروس الخصوصية.	٢,٩٧	٢٤
٧	أسلوب الإدارة المدرسية.	٢,٨٨	٢٥
٤	قلة عدد المعلمين.	٢,٧٨	٢٦

٦- لاختبار صحة الفرض السادس للدراسة والذى ينص على: لا تختلف معوقات تطبيق التقييم الحقيقي من وجهة نظر معلمي المرحلة الإعدادية باختلاف:

- الموقع الجغرافي (بنىسويف/إهناسيا/بوش)
- نوع الطلاب الذين يتم التدريس لهم (متفوقين/عاديين)
- الجنس (ذكور/إناث)
- عدد سنوات الخبرة

تم استخدام اختبار تحليل التباين ذي التصميم (٣×٢×٢×٥) والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١٩) اختبار تحليل التباين ذي التصميم (٣×٢×٢×٥) لحساب الفروق في معوقات تطبيق التقييم الحقيقي من وجهة نظر معلمي المرحلة الإعدادية وفقا للموقع الجغرافي ونوع الطلاب والجنس وعدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الموقع الجغرافي	٣٢٧,٧٠٩	٢	١٦٣,٨٥٤	٢,٥١٨	٠,٠٩٠
نوع الطلاب	١٣٠,٣٥٥	١	١٣٠,٣٥٥	٢,٠٠٣	٠,١٦٢
الجنس	١٥٠,٠٧٥	١	١٥٠,٠٧٥	٢,٣٠٦	٠,١٠٤
الخبرة	٤٣٤,٦٤٣	٤	١٠٨,٦٦١	١,٦٧٠	٠,١٧٠
الخطأ	٣٧٠٩,٦٩٦	٥٧	٦٥,٠٨٢		
المجموع الكلي	٩٤٩٦٢٢,٦٤٥	٦٦			

يتضح من الجدول السابق: عدم اختلاف معوقات تطبيق التقييم الحقيقي من وجهة نظر معلمي المرحلة الإعدادية باختلاف:

- الموقع الجغرافي (بنىسويف/إهناسيا/بوش)
- نوع الطلاب الذين يتم التدريس لهم (متفوقين/عاديين)
- الجنس (ذكور/إناث)
- عدد سنوات الخبرة

مناقشة وتفسير النتائج:

لقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على نوع اتجاهات معلمي وتلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة بنىسويف نحو التقييم الحقيقي، والتعرف على العلاقة بين هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات الديموغرافية للمعلمين (نوع الطلاب الذين يتم التدريس لهم، جنس المعلم، الموقع الجغرافي، عدد سنوات الخبرة) والطلاب (نوع الطلاب وجنسهم والموقع الجغرافي)، بالإضافة إلى

الكشف عن معوقات تطبيق هذا النوع من التقييم من وجهة نظر المعلمين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

١- ارتفاع قيم متوسطات درجات عينة الدراسة من المعلمين والتلاميذ والتي تعبر عن اتجاهات موجبة نحو التقييم الحقيقي. وقد ترجع هذه النتيجة إلى عيوب الأساليب التقليدية في تقييم الطلاب وهي الامتحانات والتي تركز على جانب التذكر أو الجانب المعرفي دون التركيز على الجوانب الأخرى كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى شعور كل من المعلم والتلاميذ بعدم عدالتها في إصدار حكم دقيق وصادق على مستوى الطلاب حيث إن التقييم يكون مرة أو مرتين فقط في العام وهذا يشعر بعض الطلاب بالظلم بسبب ما قد يصيبه أو زميله من ظروف أو مشكلات تؤثر في مستوى أدائه في هذه الاختبارات، على الرغم من أنه قد يكون مستواه مرتفع طول العام، في حين يجد المعلمون والطلاب في التقييم الحقيقي ووسائله المختلفة علاجا لكل ما يشوب التقييم التقليدي من مشكلات وعيوب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من أونجز وفولو (*Owings & Follo, 1992*) وجيت وآخرون (*Jett & Others, 1993*) وروزاك ونانسي (*Rozak & Nancy, 1994*) وبوشمان وسكنتكر (*Bushman & Schnitker, 1995*) ومحمد عبد السميع رزق، أمينة ابراهيم شلبي (١٩٩٨) واكسيو وآخرون (*Xue and Others, 2000*) وديمورو وآخرون (*Demauro & Others, 2001*) وهاني محمد درويش، عادل محمد حسين (٢٠٠٢) وكرياج وآخرون (*Kriag & others, 2002*) وكالبرتسون وونيفان (*Culbertson & Wenfan, 2003*).

٢- عدم اختلاف اتجاهات المعلمين نحو التقييم الحقيقي باختلاف نوع المعلم (معلم لطلاب متفوقين/معلم لطلاب عاديين) والموقع الجغرافي (بنيسويف/إهناسيا/بوش) وعدد سنوات الخبرة للمعلم (أقل من سنتين/سنتين إلى أقل من ٥ سنوات/٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات/١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة/١٥ سنة فأكثر) وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن ما يشوب طريقة التقييم التقليدية لا تقتصر على مدرسة أو منطقة معينة بل هي نظام يطبق بصورة عامة على جميع المستويات والمناطق، وبالتالي فإن سلبياته لا يختلف عليها الأفراد في المناطق المختلفة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات في مقياس الاتجاه نحو التقييم الحقيقي، لصالح المعلمون، وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة التقييم الحقيقي وما يتطلبه من مهام وجهد يستطيع المعلمون القيام به، في حين تجد المعلمات صعوبة في تطبيق مثل هذا النوع من التقييم والذي سوف يأخذ من وقتها الكثير بما يتعارض مع دورها الاجتماعي في المجتمع.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المتفوقين والعاديين في اتجاهاتهم نحو التقييم الحقيقي، وهذه الفروق لصالح الطلاب المتفوقين. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الطالب المتفوق والذي يكون في حاجة دائما إلى ما يثيره ويتحدى قدراته، وفي هذا النوع من التقييم يجد الطالب ما يشبع هذه الحاجة، على عكس الطالب العادي الذي قد يرى في مثل هذا النوع من التقييم عبئا عليه وصعوبة في تنفيذه. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في اتجاهاتهم نحو التقييم الحقيقي، وهذه الفروق لصالح الطالبات وقد ترجع هذه النتيجة إلى ظاهرة تفوق الطالبات على الطلاب في التحصيل بصورة عامة في جميع المراحل التعليمية حيث لوحظ أن معظم الأوائل في أي مرحلة تعليمية يكونوا من الطالبات، وبالتالي فإنهن يجدن في هذا النوع من التقييم ما يشبع حاجاتهن إلى الإنجاز وتحقيق ذواتهن. كما أظهرت نتائج الدراسة إختلاف اتجاهات الطلاب نحو التقييم الحقيقي باختلاف الموقع الجغرافي، وقد يرجع ذلك إلى الظروف والامكانات المتاحة في كل مدرسة، حيث نجد أن هذه الفروق لصالح بنى سويف والتي تتوفر لها الامكانات والظروف بصورة أفضل من المدارس التي توجد في الريف كإهناسيا وبوش.

٤- كما أظهرت نتائج الدراسة وجود مجموعة من المعوقات المرتبطة بالمدرسة وبالمعلم وبالتلميذ وأسرته وبالمنهج الدراسي والنظام التعليمي ككل والتي من شأنها أن تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من التقييم الحقيقي، وبالتالي فإنه يجب الاهتمام بعلاج أو التغلب على مثل هذا المعوقات قبل تنفيذ أسلوب التقييم الحقيقي في المدارس.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفت عنه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

١- أن يقوم المسئولون عن تطوير العملية التعليمية بعمل دراسات مشابهة للدراسة الحالية لكي تشمل بقية المراحل الدراسية (الابتدائية والثانوية) وتكون على مستوى واسع وشامل لجميع محافظات الجمهورية.

٢- عمل دورات تدريبية للمعلمين في التقييم الحقيقي ووسائله، على غرار ما يحدث بالنسبة لتدريب معلمي الحاسب الآلي.

٣- عند محاولة تطبيق التقييم الحقيقي، يجب الأخذ بعين الاعتبار المعوقات التي أسفرت نتائج الدراسة عنها، والعمل على إيجاد حلول لها.

٤- عمل دراسة للتعرف على العلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو أساليب التقييم الحقيقي وبين تحصيلهم.

٥- عمل دراسة للتعرف على أثر التقييم الحقيقي على تقدير الذات لدى التلاميذ.

٦- عمل دراسة للكشف عن اتجاهات أولياء الأمور نحو التقييم الحقيقي، فلأولياء الأمور دور كبير في هذا النوع من التقييم ومن الضروري الكشف عن اتجاهاتهم نحوه.

٧- التعرف على العلاقة بين اتجاهات أولياء الأمور نحو التقييم الحقيقي وبين المستوى الثقافي والاقتصادي لهم.

المراجـــع

١- أحمد زكي صالح (١٩٨٨). علم النفس التربوي، ط١٣، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٢- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٤). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، القاهرة، دار النهضة العربية.

٣- خليل يوسف الخليلي (١٩٩٨). التقييم الحقيقي في التربية-مجلة التربية، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ٢٦. ص ص١١٥-١٣٨

٤- رجاء أبو علام (١٩٨٧). قياس وتقويم التحصيل الدراسي، الكويت، دار القلم.

٥- صالح اللحيدان وإسماعيل الفقي (١٩٩٣). دراسة تقويمية لطريقة الامتحان اللامركزية بكلية العلوم الاجتماعية – جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، مجلة الإرشاد النفسي، ١(١). ص ص١٧٩- ٢٠٦

٦- عادل أحمد حسين (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي في استخدام ملف إنجاز الطالب ***Portfolio*** كأداة للتقويم الحقيقي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٤٥)، المجلد الرابع عشر، أكتوبر. ص ص ٤١-١٠٤

٧- عبدالناصر السيد عامر (٢٠٠٤). التقييم الحقيبي (البورتفوليو) كمدخل تكاملي للاختبارات التحصيلية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٤٤)، المجلد الرابع عشر، يوليه. ص ص ١٧١-٢١٩

٨- فؤاد أبو حطب (١٩٨٣). القدرات العقلية، ط٣، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٩- فتحي يوسف مبارك (١٩٩٥). دراسة تقويمية لإمتحانات مادة التاريخ بالثانوية الأزهرية في ضوء كل من المستويات المعرفية والموضوعية، القاهرة، مجلة تربية الأزهر، العدد ٥، يونيه. ص ص ١٢ – ٣٧

١٠- محمد حسين سعيد (٢٠٠١). درجات امتحان الثانوية العامة، دراسة سيكومترية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة

١١- محمد حسين سعيد (٢٠٠٥). تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوى الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة القاهرة (بنىسويف) بعنوان الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية ٢٩-٣٠ يناير. ص ص١٠٦-١٤٤

١٢- محمد عبد السميع رزق وأمينة إبراهيم شلبي (١٩٩٨). اتجاهات المعلمين نحو إلغاء التقويم البنائى بمراحل التعليم العام، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة. (٣٦). ص ص ٣-٤٢

١٣- محمود عبدالحليم منسي وحسن أحمد عيسى وفوزي عزت علي ومصطفي السعيد جبر (١٩٩٤). تحليل نتائج امتحانات الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في الفترة من ١٩٩١ إلي ١٩٩٣، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوى، قسم البحوث.

١٤- هانى محمد درويش وعادل محمد حسين (٢٠٠٢). تصور مقترح لنظام التقويم الشامل والمستمر فى ضوء آراء التربويين وأولياء الأمور والتلاميذ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٢ (٣٦). ص ص١٩٩-٢٣٣.

15- Brosman, A. (1998). Interaction Between Assessment and Instruction in Science: A Teacher's Decision Making Process, DAI, V. 58, N. 103877.A.

16- Bushman, L. & Schnitker, B. (1995). Teacher Attitudes on Portfolio Assessment, Implementation, and Practicability Reports Research I Technical (143) Tests/ Evaluation Instruments (160), p17.

17- Culbertson, L. & Wenfan, Y. (2003). Alternative Assessment: Primary Grade Literacy Teachers' Attitudes and Practices". Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, p. 26, April 21 – 25.

18- Darling-Hammond L. & Falk, B. (1996). Supporting Teaching and learning for all Students: Policies for Authentic Assessment. In A. Goodwin (Ed.), Assessment for Equity and Inclusion: Embracing all our Children, NY: Routledge.

19- Darling-Hammond, L. (1994) Performance-based Assessment and Educational Equity, Harvard Educational Review, 64 (1), 5-30.

20- Davies, M. & Michael, W. (1999). Alternative Assessment Contemporary Education, 71, 39-47.

21- Dmauro, T. & Helphrey T. & Schram G. & Spokesman, C. (2001). Comparing Students Attitudes Towards the Use of Traditional and Alternative Assessment Practices" Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier and IRI/ Skylight Field Based master's Program, p49

22- Gomez, E. (2000). Assessment Portfolios: Including English language learners in large 6 Scale Assessment. Eric Digest No. 447725.

23- Heck, R. & Crislip,. M. (2001). Direct and Indirect Writing Assessment: Examining Issues of Equity and Utility Educational Evaluation and Policy Analysis, 23, 275-292.

24- Jett, D. & Schafer, W. & William D.(1993). High School Teachers Attitudes Toward A Statewide High Stakes Student Performance Assessment. Paper Presented at the Annual meeting of the American educational Research Association.

25- Khattri, N. & Sweet, D. (1996). Assessment Reform: Promises and Challenges. In M. Kane & R. Mitchell (Eds.) Implementing Performance Assessment: Promises Problems, and Challenges, NJ: Lawrence Erlbaum.

26- Khattri, N. & Reeve, A. & Kane, M. (1998). Principles and Practices of Performance Assessment, NJ: Lawrence Erlbaum.

27- Kriag, L & Mccormick, C. & Erin P.(2002). Improving Student learning through Authentic Assessment. University and Skylight Professional Development Field. Based Master's Program.

28- Linne, R. (1993). Educational Assessment: Expected Expectations and Challenges. Educational Evaluation and Policy Analysis, 15 (1), 1-16.

29- Meisels, S. (1997). Using Work Sampling in Authentic Assessment. Educational Leadership, 54 (4), 60-65

30- Meisls, S. & Dorfamn, A. & Steele, D. (1994). Equity and Excellence in Group-Administered and Performance-Based Assessments. In M. Nettles (Ed.), Equity in Educational Assessment and Testing, Boston: Kluwer Academic.

31- National Council on Education Standards and Testing (1992). Raising Standards for American Education: A report to Congress, the Secretary of Education, the National Goals Panel, and the American People, Washington, DC: NCEST.

32- Newell, R. (2002). A different Look at Accountability. The Envisions Approach. Phi Delta Kappan, 84, 208-211.

33- Nuttall, D. (1992). Performance Assessment: A message from England. Educational Leadership, 49 (8), 54-57.

34- Owings, C. & Fallo, E. (1992). Effects of Portfolio Assessment on Student's Attitudes and Goal Setting Abilities in Mathematics. Repots – Research/ technical.

35- Resnick, L. & Resnick, D. (1992). Assessing the Thinking Curriculum: New Tools for Educational Reform. In B. Grifford & M. O'Connor (Eds.) Changing Assessment: Alternative Views of Aptitude, Achievement, and Instruction, Boston: Klewer.

36- Resnick, L. & Resnick, D. (1996). Performance Assessment and the Multiple Functions of Educational Measurement. In M. Kane & R. Mitchell (Eds.) Implementing Performance Assessment: Promises Problems, and Challenges, NJ: Lawrence Erlbaum.

37- Rozak, C. & Nancy S. (1994). Parents and Teachers' Attitudes about the Usefulness of the Spectrum Assessment Model as a Framework for Parent Teacher Conferences. Paper Presented at the Chicago Metro Association for the Education of Young Children Conference.

38- Stiggins, R. (1987). Design and Development of Performance Assessment. Educational Measurement Issues and Practice, 6, 33-42.

39- Taylor, C. (1994). Assessment for Measurement or Standards: The Peril and Promise of large-scale Assessment Reform. American Educational Research Journal, 31, 231-292.

40- Ulrey, D. (1994). Authentic Assessment in the Multiage Classroom. Del Mar, CA: California State Department of Education.

41- Wolf, D. & Bixby, J. & Glenn, J. & Gardner, H. (1991). To use their Mind Well: Investigating New Forms of Students Assessment. In G. Grant (Ed.), Review of Research in Education, 17 (PP.31-74). Washington, DC: American Educational Research Association.

42- Watson, J. (1997). A Qualitative Study of First Grade Student Reflections During the Portfolio Evaluation Process. DAI. 58 (2), 378.

43- Wiggins, G. (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. Phi Delta Kappan, 10, 703-713.

44- Xue, Y. & Meisels S. & Bickel D. (2000). Parents' Attitudes Towards Authentic Performance Assessment, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, p 24 - 28

The Attitudes Towards Authentic Assessment and The Obstacles of Its Application As an Approach to Develop Evaluation in The Educational Organization

Mohamed Hussein Said Hussein
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education, Beni-Suef University.

Abstract:

This study aims at identifying the attitudes of teachers and students of preparatory stage in Beni-Suef towards authentic assessment, identifying the relation between these attitudes and some demographic variables of teachers such as: kind of teacher (teacher for high achiever students/ teacher for normal students), sex of teacher (male/female), geographic site (Beni-Suef/Ihnasia/ Boush) and number of years of experience (less than 2years/2:5years/5:10years/10:15years/more than 15years), identifying the relation between students' attitudes towards authentic assessment and some demographic variables of students such as: kind of students (high achiever/ normal),sex of students (male/female), geographic site (Beni-Suef/Ihnasia/Boush), identifying the obstacles of the implementation of this kind of assessment from teachers' point of view and identifying the extent to which these obstacles differ according to the above demographic variables of teachers. The sample of the study includes 66 teacher besides 156 students. Study tools include the attitudes towards authentic assessment scale for teachers and students and questionnaire of obstacles of the implementation of authentic assessment prepared by the researcher. Study results show; the raise of means of scores of study sample (teachers and students) that indicate teachers' positive attitudes towards authentic assessment ; the attitudes of teachers towards authentic assessment that didn't differ according to kind of teacher ,geographic site and number of teachers' years of experience; significant differences between means of scores of male and female teachers at the attitudes towards authentic assessment scale for the benefit of male teachers; significant differences between means of scores of high achiever students and normal students in their attitudes towards authentic assessment for the benefit of high achiever students; significant differences between means of scores of male and female students in their attitudes towards authentic assessment for the benefit of female students ;students attitudes towards authentic assessment differ according to geographic site and the existence of some obstacles related to school, teacher, student, family, curriculum and the educational system as a whole that prevent the achievement of the desired goals of the authentic assessment and which don't differ according to teacher's demographic variables.