التحول من تقييم التعلم إلى التقييم من أجل التعلم

أ د / محمد حسين سعيد حسين

أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية جامعة بني سويف

ملخص: تعتبر عملية التقويم ووسائله المستخدمة مدخلاً هاما لتطوير المنظومة التعليمية في جوانبها المتعددة، لذا نال التطوير في مجال القياس والتقويم اهتمام المتخصصين. وفي هذه الورقة تم تناول: الانتقادات الموجهة لوسائل التقييم في الوقت الراهن. وتطور مفهوم التقييم من تقييم التعلم الى التقييم من أجل التعلم. والممارسات التي يجب اتباعها لمواكبة مفهوم التقييم من أجل التعلم. وانتهت الورقة إلى أن الامتحانات بوضعها الراهن تتعرض لكثير من أوجه النقد فيما يرتبط بما تقيسه هذه الاختبارات وان تقيس ما وضعت لقياسه او ما يعرف بالصدق وكذلك فيما يرتبط بمدى ثقتنا في الدرجات التي نحصل عليها من تطبيق هذه الامتحانات ومدى تعبير هذه الدرجات عن المستوى الحقيقي للطلاب او ما يعرف بالثبات. وبهذا فإن الاعتماد على هذه الامتحانات فقط في تقييم الطلاب لا يناسب التعلم في القرن الحادي والعشرين وما نتوقعه من مخرجات تعلم ترتبط بكفاءات وقدرات الطلاب لمواكبة التطورات الراهنة في جميع المجالات. لذا وجب التحول من تقييم التعلم إلى التقييم من أجل التعلم الذي يتطلب معه استخدام ممارسات تناسب هذا التحول مثل استخدام التقييم التكويني بصورة مستمرة ومتكررة وبطريقة تناسب الفروق الفردية بين لطلاب، كذلك يجب الاعتماد على التقييم القائم على المعايير الذي يقوم على الشفافية وتقييم كفاءات الطلاب ومستوى تقدمهم، كذلك يجب التقليل من الاعتماد على الاختبارات او الامتحانات النهائية واستخدام طرق بديلة تتميز بالابتكارية وتقلل من قلق وتوتر الطلاب وتعرضهم للضغوط أثناء الامتحانات وتقدم رؤى واضحة لمستوى تقدم الطلاب، كما يجب الانتقال من ثقافة جمع البيانات إلى ثقافة استخدام البيانات التي يجب أن تكون حديثة ومرئية للجميع وأن تقدم التغذية الراجعة المستمرة للطلاب.

الكلمات المفتاحية: التقويم، التقييم، التقييم من اجل التعلم، التقييم التكويني.

Shifting from assessment of learning to assessment for learning

Mohamed Hussein Saeed Hussein
Professor of Educational Psychology, Faculty of Education, Beni-Suef University

Abstract: The evaluation process and the methods used are considered an important input for developing the educational system in its various aspects, so development in the field of measurement and evaluation has received the attention of specialists. This paper discusses: criticisms of current evaluation methods, the concept of assessment evolved from assessment of learning to assessment for learning, and the practices that must be followed to keep pace with the concept of assessment for learning. The paper concluded that exams in their current state are exposed to many aspects of criticism in relation to what these tests measure and measure what they were designed to measure or what is known as validity, as well as in relation to the extent of our confidence in the grades we obtain from applying these exams and the extent to which these grades express the true level of students or What is known as reliability. Thus, relying solely on these exams to evaluate students is not appropriate for learning in the twenty-first century and what we expect of learning outcomes that are linked to students' competencies and abilities to keep pace with current developments in all fields. Therefore, it is necessary to shift from assessment of learning to assessment for learning, which requires the use of practices that suit this transformation, such as the use of formative assessment on a continuous and repetitive basis and in a way that suits the individual differences between students. We must also rely on standards-based assessment that is based on transparency and assessment of students' competencies and their level of progress. Reliance on tests or final exams must also be reduced, and alternative methods should be used that are innovative, reduce students' anxiety and tension, and expose them to pressure during exams, and provide clear insights into the level of students' progress. There must also be a transition from a culture of data collection to a culture of using data that must be up-to-date and visible to everyone. And provide continuous feedback to students.

Keywords: assessment, evaluation, assessment for learning, formative assessment.

مقدمة:

تعتبر عملية التقويم ووسائله المستخدمة مدخلاً هاما لتطوير المنظومة التعليمية في جوانبها المتعددة، لذا نال التطوير في مجال القياس والتقويم اهتمام المتخصصين ، حيث تتزايد أهمية التقويم باستمرار، نظرا لوجود تحديات تفرض نفسها على الساحة التربوية، منها تزايد أهمية التربية ذاتها، وتحسن العائد أو المردود التعليمي، وتطور أساليب القياس، ووسائله وملاحقة التقدم المعاصر. ويمكن النظرِ إلي العملية التعليمية على أنها منظومة مكونة من مجموعة من العناصر التي ترتبط فيما بينها ويؤثر بعضها في بعض، ويعد التقويم أهم مكونات هذه المنظومة التي تضم أيضا الأهداف والمناهج وطرق التدريس، وأي تعديل أو تطوير لأحد هذه المكونات لابد وأن يؤثر ويتأثر بالمكونات الأخرى. وفي هذه الورقة يتم تناول:

أولا: الانتقادات الموجهة لوسائل التقييم في الوقت الراهن

ثانيا: تطور مفهوم التقييم من تقييم التعلم الى التقييم من أجل التعلم

ثالثا: الممارسات التي يجب اتباعها لمواكبة مفهوم التقييم من أجل التعلم

أولا: الانتقادات الموجهة لوسائل التقييم في الوقت الراهن:

على الرغم من أهمية التقويم في المنظومة التعليمية _ كما اتضح ذلك مما سبق _ إلا أن نتائج الدراسات والبحوث أكدت أن التقويم لا يزال أضعف مكونات المنظومة التعليمية؛ نظراً لاستناده إلي مفهوم ضيق للتحصيل، مما ترتب عليه آثار سلبية انعكست علي المعلمين والمتعلمين وأدت إلي انفصال عملية التقويم عن عملية التعليم، وأضعفت الترابط والتفاعل بين مكونات المنظومة التعليمية (صلاح الدين علام، ٢٠٠٩). حيث يكاد يقتصر تقويم تحصيل الطلاب في العالم العربي بصفة عامة وفي مصر بصفة خاصة علي أسلوب الامتحانات سواء كانت امتحانات عامة؛ الغرض منها تقييم الطالب أو تقدير جدارته في نهاية العام الدراسي، أو امتحان نهاية الفصل الدراسي حيث يتم تقسيم العام الدراسي إلي فصلين دراسيين، يعقد امتحان في نهاية كل فصل دراسي، أو امتحانات شفوية أو تحريرية بأنواعها المختلفة (محمد حسين، ٢٠٠١، ٢٢-٢٤). وهذه الامتحانات بصورتها السابقة تعرضت لكثير من أوجه النقد تناولها (محمد حسين، ٢٠٠٥) مثل النتائج الاجتماعية التي تترتب علي رسوب الطلاب وفشلهم في اجتياز الامتحان، ومدى كفاءة الامتحانات من حيث مدى ثباتها وموضوعيتها وصدقها، وتركيزها علي الحفظ، وإهمال المستويات العليا من التفكير، وضعف

القيمة التشخيصية للامتحانات، فالدرجة التي يحصل عليها الطالب درجة تجميعية يصعب فهم ما تعبر عنه، وما تسببه للطلاب من آثار نفسية كالإرهاق، والقلق، كما تستهلك كثيرا من الوقت والجهد، كما أنها ليست محكا عادلا لتقويم الطالب.

وبينت نتائج (محمد حسين سعيد، ٢٠٠٩-أ) والتي هدفت إلى الكشف عن صدق الامتحانات المدرسية الرسمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي، وذلك من خلال التعرف على العلاقة بين نتائج الطلاب في هذه الامتحانات من ناحية، وبين كل من مستوى ذكائهم، وتقديرات المعلمين لمستوياتهم التحصيلية من ناحية أخرى، واشتملت عينة الدراسة على (٤٥٠) طالباً وطالبةً بمرحلة التعليم قبل الجامعي (نتائج ١٨٣ طالباً وطالبةً بالمرحلة الابتدائية، ونتائج ١٣٠ طالباً وطالبة بالمرحلة الإعدادية، ونتائج ١٣٧ طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية)، ومعلميهم (١٥معلماً). وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى صدق المحك والمقارنة الطرفية بزيادة المرحلة الدراسية؛ فقد كانت افضل في مرحلة التعليم الابتدائي عدا مادة اللغة الإنجليزية، فلم ترتبط درجات التلاميذ فيها بمستوى ذكائهم، أو بمستوى تقدير معلميهم لهم، إلا أن معظم مواد المرحلة الثانوية لم ترتبط درجات الطلاب في مواد مثل: اللغة العربية، واللغة الفرنسية، والكيمياء، وعلم النفس، والمجموع الكلي بمستوى ذكائهم أو مستوى تقدير معلميهم لهم.

كما توصلت نتائج دراسة (محمد حسين سعيد، ٢٠٠١) الى انخفاض معاملات ثبات نتائج امتحانات الثانوية العامة بصف عامة، وانخفاض معاملات الصدق لنتائج امتحانات الثانوية العامة، كما ظهر التحيز في الخصائص السيكومترية لنتائج امتحانات الثانوية العامة. كذلك هدفت دراسة (محمد حسين سعيد، ٢٠٢٠) إلى التحقق من الصدق التنبؤي لدرجات امتحانات الثانوية العامة من خلال التعرف على العلاقة بين درجات طلاب الثانوية العامة في امتحانات المواد التالية: اللغة العربية واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية والرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء ودرجاتهم في الفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة بني سويف في المواد المناظرة لها. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بينت النتائج ضعف العلاقة-والتي كانت في بعضها علاقات سالبة- بين درجات الطلاب في امتحانات الثانوية العامة وبين درجاتهم في الفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة بني سويف بجميع التخصصات وكذلك جميع المواد.

وبين (محمد حسين سعيد، ٢٠٠٥) أن واقع التقويم في المؤسسات التعليمية بما تعرض له من أوجه نقد، لا يناسب مفهوم الاعتماد في المؤسسات التعليمية وضمان جودة

المؤسسات التعليمية، وأن هذا الاتجاه الجديد في التعليم يحتاج إلى تطوير مواز في أساليب التقويم، حيث إنه في ظل هذه التطورات المعاصرة في التعليم فإن الامتحانات بصورتها الحالية والمستخدمة في جميع المؤسسات التعليمية لا يمكن أن تحقق الهدف منها، ولا يمكن أن تكون وسيلة فعالة لتطوير التعليم، ومن ثم فإن الحاجة ماسة لتطوير الأساليب التي تستخدم في التقويم لتواكب هذه النظرة الجديدة في التعليم. لذا ظهرت اتجاهات حديثة نادت بالتحول من تقييم التعلم إلى التقييم من أجل التعلم.

ثانيا: تطور مفهوم التقييم من تقييم التعلم الى التقييم من أجل التعلم:

التقويم التربوي هو العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي والكيفي، وأي معلومات يُحصل 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 المنهج. وبهذا تتضمن عملية التقويم عمليتين أساسيتين قبل اتخاذ أي قرارات تربوية هما: عملية القياس Measurement التي يقصد بها إعطاء قيمة رقمية لصفة من الصفات طبقاً لبعض القواعد أو الأسس. وعملية التقييم Assessment التي هي إصدار أحكام حول قيمة أو مدلول هذه الأرقام التي نحصل عليها عن طريق عملية القياس (محمد حسين سعيد، ٢٠٠٩–ب؛ ٢٠١٥). وقد تناول (Earl et al., 2006; Mangal & Mangal, 2019) ثلاثة مفاهيم للتقييم وهي: تقييم التعلم Assessment of Learning والتقييم من أجل التعلم Assessment for Learning والتقييم كتعلم Assessment as Learning.

تقييم التعلم Assessment of Learning

تقييم التعلم هو التقييم الذي يصبح عامًا وينتج عنه بيانات أو رموز حول مدى جودة تعلم الطلاب. وغالبًا ما يساهم في اتخاذ القرارات المحورية التي ستؤثر على مستقبل الطلاب. ويكون الغرض من هذا النوع من التقييم ختاميًا ويتم إجراؤه في الغالب في نهاية المهمة أو نهاية وحدة دراسية أو عام دراسي وما إلى ذلك. وهو مصمم لتقديم دليل على الإنجاز لأولياء الأمور والمعلمين الآخرين والطلاب أنفسهم.

التقييم من أجل التعلم Assessment for Learning

ينتقل التركيز من التقييم النهائي إلى التقييم التكويني في التقييم من أجل التعلم. يتم إجراء التقييم من أجل التعلم أثناء عملية التعلم، وفي كثير من الأحيان أكثر من مرة، وليس

في النهاية. يفهم الطلاب بالضبط ما يجب عليهم تعلمه، وما هو متوقع منهم ويتم إعطاؤهم تعليقات ونصائح حول كيفية تحسين عملهم. في التقييم من أجل التعلم، يستخدم المعلمون التقييم كأداة قابلة للتحقيق لاكتشاف أكبر قدر ممكن حول ما يعرفه طلابهم وما يمكنهم فعله، وما هي الالتباسات أو المفاهيم المسبقة أو الفجوات التي قد تكون لديهم. توفر المجموعة المتنوعة من المعلومات التي يجمعها المعلمون حول عمليات تعلم الطلاب الأساس لتحديد ما يتعين عليهم القيام به بعد ذلك لدفع تعلم الطلاب إلى الأمام. فهو يوفر الأساس لتقديم تعليقات وصفية للطلاب واتخاذ قرار بشأن المجموعات والاستراتيجيات التعليمية والموارد. يستخدم المعلمون أيضًا التقييم للتعلم لتعزيز دافعية الطلاب والتزامهم بالتعلم.

التقييم كتعلم Assessment as Learning

في هذا النوع من التقييم يتمكن الطلاب من التعرف على أنفسهم كمتعلمين، ويصبحون على وعي بكيفية تفكيرهم وطريقة تعلمهم. كما يفكر الطلاب في عملهم بشكل منتظم، عادةً من خلال التقييم الذاتي وتقييم الأقران ويقررون ما سيكون عليه تعلمهم التالي. يساعد التقييم كتعلم الطلاب على تحمل المسئولية عن تعلمهم ومراقبة عملياتهم المعرفية او ما يعرف بمراقبة ما وراء المعرفةMonitoring Metacognition من خلال توجيه الطلاب لأنفسهم مجموعة من الأسئلة الذاتية مثل: ما الهدف من تعلم هذه المفاهيم والمهارات؟ ماذا أعرف عن هذا الموضوع؟ ما هي الاستراتيجيات التي أعرفها والتي ستساعدني في تعلم ذلك؟ ما هي معايير تحسين عملي؟ هل حققت الأهداف التي حددتها لنفسي؟ (Schraw, 1998; Ilze & Jasjukeviča, 2022)

ومن المفاهيم أيضا التي يتم تناولها في هذ النوع من التقييم هو التقييم باعتباره تغذية راجعة للتعلم Assessment as Learning Feedback حيث تتحدى التغذية الراجعة الفعالة الأفكار، وتقدم معلومات إضافية، وتقدم تفسيرات بديلة، وتخلق الظروف للتأمل الذاتي ومراجعة الأفكار...إذا كانت كل التغذية الراجعة هي توفير التوجيه لما يحتاج الطلاب إلى القيام به سوف يطرحون دائمًا أسئلة مثل هل هذا صحيح؟ هل هذا ما تريد؟ وبدلاً من ذلك، فإن التغذية الراجعة في التقييم كتعلم تشجع الطلاب على تركيز انتباههم على المهمة، بدلاً من التركيز على الحصول على الإجابة الصحيحة. فهي تزودهم بأفكار لتعديل فهمهم وإعادة التفكير فيه والتعبير عنه، الأمر الذي سيؤدي إلى جولة أخرى من ردود الفعل وتوسيع آخر للتعلم (Carless, 2015; Gibbs & Simpson, 2005).

الممارسات التي يجب اتباعها لمواكبة تطور مفهوم التقييم:

إن ممارسات التقييم يجب أن تتغير من تقييم التعلم Assessment of Learning إلى التقييم من أجل التعلم Assessment for Learning، وذلك تماشيًا مع التعلم في القرن الحادي والعشرين حتى يصبح التقييم أكثر تركيزًا على الطالب، مما يوفر للمعلمين الرؤى التي ستساعدهم في تحديد أفضل الخطوات التعليمية التالية وكيفية تفريد عملية التعلم لكل طالب على حدة. وكل ذلك يتطلب تحولات جذرية في كثير من المفاهيم المرتبطة بعملية التقييم على النحو التالي:

التحول المستمر نحو التقييم التكويني Formative Assessment

عندما يقوم المعلمون بتضمين تقييمات متكررة داخل الفصل الدراسي في التدريس اليومي، فإنهم يجمعون البيانات التي يحتاجونها لتحديد مستويات فهم الطلاب والتدخل المستهدف وتقييم ممارساتهم التعليمية بشكل فردي وعبر فرقهم. يمكن إجراء التقييمات التكوينية، بمجموعة متنوعة من الأساليب مثل: اختبارات الورق والقلم أو الاختبارات عبر الإنترنت Online Quizzes، والملاحظات غير الرسمية من قبل المعلم، وغير ذلك، حيث يوفر كل منها رؤى دقيقة حول فهم الطلاب. يبدأ المعلمون والطلاب في النظر إلى التقييمات على أنها معلوماتية Informative وليست عقابية Punitive. وبالتالي فإن قوة التقييم التكويني لا تكمن في البيانات، بل في كيفية استخدام البيانات في توجيه عمليتي التدريس والتعلم (Wiliam, 2018).

التحول من نموذج الدرجات التقليدي إلى نموذج الدرجات القائم على المعايير

A shift from traditional grading to standards-based grading

توفر أساليب التقييم التقليدية درجات بالأحرف و/أو الأرقام تهدف إلى إظهار الوضع الأكاديمي العام للطالب، ومع ذلك فإن هذا لا يقدم للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور سوى القليل من المعرفة حول ما تعلمه الطالب بالفعل. يفيد التعلم القائم على المعايير Standards-based learning الطلاب بشكل كبير عن طريق التحول من السؤال: "ما هي درجتي؟" إلى السؤال: "ماذا أعرف؟" يؤدي هذا الاختلاف إلى تحولات في كيفية تعامل المعلمين مع التعلم ومعالجة مستويات فهم الطلاب. عند التركيز على ما يعرفه الطلاب بالفعل وما لا يعرفونه، يدرك المعلمون والمسئولين الحاجة إلى تحديد أوجه القصور في تعلم الطالب، باستخدام هذه الأفكار لتوجيه عملية التدريس وإدارتها. يمكن للطلاب العمل لتحقيق

الإتقان قبل الانتقال إلى مهارات ومفاهيم أكثر تعقيدًا. إن نموذج الدرجات القائم على المعايير standards-based grading يدعم عقلية النمو والتقدم وراء التعلم الحقيقي مدى الحياة (Schimmer et al., T2018).

التحول إلى بيانات تقييم أكثر قابلية للتنفيذ A shift to more actionable assessment data

إن الكميات الكبيرة من البيانات تطرح السؤال التالي: ماذا نفعل بها؟ من بين العقليات المتغيرة داخل التعليم في مراحله المختلفة حاجة المدارس إلى الانتقال من ثقافة جمع البيانات إلى ثقافة استخدام البيانات. توفر التقييمات التكوينية والمرجعية بيانات يمكن للمعلمين استخدامها في تحسين نتائج الطلاب. ومن خلال تحسين الأدوات المستخدمة في عملية التقييم، يمكن للمعلمين تبسيط وتقصير حلقة ردود الفعل، والاعتياد بشكل متزايد على استخدام البيانات لتوجيه وادارة عملية التدريس. والأهم من ذلك أنه يجب علينا أن نتذكر دائمًا أنه إذا طلبنا البيانات من الطلاب، فلدينا التزام أخلاقي باستخدام تلك البيانات لإفادة هؤلاء الطلاب بشكل مباشر (Fisk, 2022, Love, 2008).

التحول نحو تكنولوجيا تقييم أفضل A shift towards better assessment technology

أصبحت التكنولوجيا جزء من عملية التعلم. لقد انتقل المعلمون من سؤال "هل يجب أن أستخدم التكنولوجيا؟ –على الرغم من وجود بعض المعلمين الذين يعارضون استخدام التكنولوجيا– إلى "كيف يمكنني دمج التكنولوجيا بشكل أفضل، تحسين عملية التعلم؟ يشعر الطلاب بارتياح متزايد تجاه الطرق العديدة التي تتيح لهم التكنولوجيا من خلالها اكتساب المهارات والفهم وإظهارهما. حتى الآباء يتوقعون رؤية أكثر تواتراً وشمولاً لبيئة التعلم والفصل الدراسي، والوصول إلى هذه الأفكار مباشرة من هواتفهم. سواء كان الأمر يتعلق بالعقلية، أو التكنولوجيا، أو الممارسة، أو أي شيء لم نشهده بعد، فمن المؤكد أن التغيير سيستمر في التأثير على المعلمين والطلاب في الفصل الدراسي. عندما يتعلق الأمر بالتغييرات في التقييم، يجب علينا دائمًا أن نسعى لفهم احتياجات كل طالب بشكل أفضل. يجب أن يكون هدف أي تغيير دائمًا هو تحسين التعلم وجعله فرديا لكل طالب، وهذا هو التغيير الذي نود رؤيته (Albinson et al., 2020).

التحول من اختبار نهاية المستوى إلى البدائل A shift from end-of-level testing to alternatives

مع استمرار النتائج غير المقبولة للاختبارات نهاية كل عام، فنحن في أمس الحاجة إلى استبدال اختبارات نهاية المستوى بـ "تقييمات مبتكرة" بديلة innovative assessments تقلل من أوقات التقييم وتحسن جودة البيانات القابلة للتنفيذ actionable data، وتحفز تقدم الطلاب(Fisk, 2022). وتوجد أساليب متنوعة يمكن استخدامها لتقييم التعلم ومن أجله . الشيء المهم الذي يجب وضعه بعين الاعتبار هو الغرض من التقييم ثم اختيار الطريقة التي تخدم الغرض على أفضل وجه في سياق معين. ومن هذه الأساليب التي يجب استخدامها وإتباعها عند تقييم الطلاب وتحليل نتائجهم في المؤسسات التعليمية في كافة المراحل: التقويم الأصيل، والحقائب التقويمية، والتقييم الذاتي، والاختبارات مرجعية المحك، واستخدام نظرية السمات الكامنة Latent Trait Theory في تحليل نتائج الطلاب في الاختبارات، واستخدام الكمبيوتر في إدارة الاختبار، وتدريب المعلمين على كيفية عمل بنوك الأسئلة والاشتراك في البنك الدولي للأسئلة، وذلك بالإضافة إلى الاختبارات التقليدية بمختلف انواعها (محمد حسين سعيد، ٢٠٠٥).

خاتمة:

في ضوء ما سبق يتضح أن الامتحانات بوضعها الراهن تتعرض لكثير من أوجه النقد فيما يرتبط بما تقيسه هذه الاختبارات وان تقيس ما وضعت لقياسه او ما يعرف بالصدق وكذلك فيما يرتبط بمدى ثقتنا في الدرجات التي نحصل عليها من تطبيق هذه الامتحانات ومدى تعبير هذه الدرجات عن المستوى الحقيقي للطلاب او ما يعرف بالثبات. وبهذا فإن الاعتماد على هذه الامتحانات فقط في تقييم الطلاب لا يناسب التعلم في القرن الحادي والعشرين وما نتوقعه من مخرجات تعلم ترتبط بكفاءات وقدرات الطلاب لمواكبة التطورات الراهنة في جميع المجالات. لذا وجب التحول من تقييم التعلم إلى التقييم من أجل التعلم الذي يتطلب معه استخدام ممارسات تناسب هذا التحول مثل استخدام التقييم التكويني بصورة مستمرة ومتكررة وبطريقة تناسب الفروق الفردية بين لطلاب، كذلك يجب الاعتماد على التقييم القائم على المعايير الذي يقوم على الشفافية وتقييم كفاءات الطلاب ومستوى تقدمهم، كذلك يجب التقليل من الاعتماد على الاختبارات او الامتحانات النهائية واستخدام طرق بديلة تتميز بالابتكارية وتقلل من قلق وتوتر الطلاب وتعرضهم للضغوط أثناء الامتحانات وتقدم رؤى واضحة لمستوى تقدم الطلاب، كما يجب الانتقال من ثقافة جمع البيانات إلى ثقافة استخدام البيانات التي يجب أن تكون حديثة ومرئية للجميع وأن تقدم التغذية الراجعة المستمرة للطلاب.

المراجع:

صلاح الدين علام (٢٠٠٩). *التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

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

محمد حسين سعيد (٢٠٠٥). تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية. *ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"*، في الفترة ٢٩-٣٠ يناير، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة.

محمد حسين سعيد (٢٠٠٦). الاتجاه نحو التقييم الحقيقي ومعوقات تطبيقه كمدخل لتطوير التقويم في المنظومة التعليمية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ١٦ (٥٢)، ٢٦٠-٢٩٤.

محمد حسين سعيد (٢٠٠٩-أ). صدق الاختبارات التحصيلية المدرسية في مرحلة التعليم قبل الجامعي "دراسة تقييمية". *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٩ (٦٣)، ٢٢٧-٢٦٠.

محمد حسين سعيد (٢٠٠٩-ب). دراسات في القياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي. القاهرة: دار النهضة العربية.

محمد حسين سعيد (٢٠١٥). اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي: ملف الإنجاز. القاهرة: دار النهضة العربية.

محمد حسين سعيد (٢٠٢٠). صدق درجات امتحانات الثانوية العامة في التنبؤ بتحصيل طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة بني سويف. المجلة العربية للقياس والتقويم، المجلد ١ العدد الثاني ، ٨٤-١٠٤.

Albinson, P., Cetinkaya, D. & Orman, T. (2020, February). *Using Technology to Enhance Assessment and Feedback: A Framework for Evaluating Tools and Applications*. ICEIT 2020: Proceedings of the 2020 9th International Conference on Educational and Information Technology, 241–246.

Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: learning from award-winning practice*. London: Routledge.

Earl, L.; Katz, S.; The Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education (WNCP) assessment team (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning.* Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship, and Youth, School Programs Division.

Fisk, S. (2022). Using and Analysing Data in Australian Schools (second edition). Hawker Brownlow: Melbourne.

Gibbs, G. & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. Learning and Teaching in Higher Education. *Learning and Teaching in Higher Education, 1*, 3-31.

Ilze, I. & Jasjukeviča, G. (2022). Promoting Pre-service Teachers' Domain-general Metacognition. *Acta Paedagogica Vilnensia, 49*, 43-55.

Ove, N. (2008*). Using Data to Improve Learning for All: A Collaborative Inquiry Approach.*

Mangal, S. & Mangal, S. (2019). *Assessment for Learning*. PHI Learning Pvt. Ltd.

Schimmer, T. Hillman, G. & Stalets, M. (2018). *Standards-Based Learning in Action: Moving from Theory to Practice (A Guide to Implementing Standards-Based Grading, Instruction, and Learning)*. Bloomington: Solution Tree.

Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science, 26*(1):113-125

Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment* (^{2}nd Edn). Bloomington, IN: Solution Tree Press.