



جامعة دمياط

مركز ضمان الجودة وتقييم الأداء

دليل إرشادي لإعداد:

وثيقة سياسات واستراتيجيات التعليم والتقويم بكليات جامعة دمياط

دليل الاختبارات والتقويم

إعداد: وحدة القياس وتقويم الأداء

مركز ضمان الجودة وتقييم الأداء

٢٠١٨/٢٠١٧

وثيقة سياسات واستراتيجيات التعليم والتقييم بكليات جامعة دمياط

المقدمة والخلفية النظرية:

عند الحديث عن التقييم *Evaluation* يجب أن نميز بين ثلاث عمليات متتابعة الأولى وهى عملية القياس *Measurement* وهى العملية التي تساعدنا على وصف الأشياء أو الأشخاص وصفا كميًا باستخدام الأدوات الخاصة مثل الميزان لقياس الوزن والمتر لقياس الطول والاختبارات لقياس التحصيل، أما العملية الثانية فهي التقييم *Assessment* ويقصد بها إصدار حكم على الأشياء أو الأشخاص في ضوء ما يوفره لنا القياس من كميات، ويكون هذا الحكم في ضوء معيار أو محك أو مستوى، كأن يحول المعلم درجات طلابه إلى تقديرات مثل ممتاز وجيد جدا وجيد ومقبول وضعيف، ولا تعتمد عملية التقييم على القياس فقط وإنما يمكن أن تعتمد على المعلومات التي يمكن ان نحصل عليها من دراسة الحالة أو فحص السجلات أو آراء المعلمين أو المقابلات، أما العملية الثالثة فهي التقييم *Evaluation*، وهى تشمل العمليتين السابقتين إضافة إلى تحديد خطة للعلاج والمتابعة وصولاً إلى تحقيق أهداف المقرر، فقد يتطلب الأمر أن يخضع المتعلم إلى دراسة المقرر مرة أخرى، أو دراسة بعض الموضوعات أو الخضوع لتدريب من نوع خاص، أو لبرنامج علاجي خاص.

ويتضمن مفهوم التقييم عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير أو المستويات أو المحكات لتقدير هذه القيمة. كما يتضمن أيضاً معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام وعليه فإن التقييم في مجال التعليم يؤدي دوراً هاماً في العملية التعليمية، وهو من أهم حقائقها. وكثيراً ما يقول المربون إن تطوير التقييم هو المدخل الحقيقي لتطوير التعليم.

أهداف تقييم عضو هيئة التدريس للمتعلمين:

يعد عضو هيئة التدريس لمتعلميه من أهم ميادين التقييم التربوي إن لم يكن أهمها جميعاً، فعنصر هيئة التدريس يلجأ إلى تقييم متعلميه للحصول على معلومات وملاحظات متعددة عن هؤلاء المتعلمين من حيث مستوياتهم التحصيلية والعقلية المختلفة، وذلك حتى يستخدمها في توجيه عملية التعلم التوجيه السليم.

ويمكن تلخيص الأهداف التي يحاول عضو هيئة التدريس تحقيقها من تقويمه للمتعلمين في النواحي الآتية:

١. الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها الكلية والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلم وفلسفة وحاجات المجتمع وطبيعة المقرر الدراسي، كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية.
٢. اكتشاف نواحي الضعف والقوة وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية، وهذا يؤكد الوظيفة التشخيصية العلاجية معاً للتقويم التربوي.
٣. مساعدة عضو هيئة التدريس على معرفة طلابه فرداً فرداً والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم، وبهذا يتحقق مبدأ الفروق الفردية.
٤. إعطاء المتعلمين قدراً من التعزيز والإثابة بقصد زيادة الدافعية لديهم لمزيد من التعلم والاكتشاف.
٥. مساعدة أعضاء هيئة التدريس على إدراك مدى فاعليتهم في التدريس وفي مساعدة المتعلمين على تحقيق أهدافهم. وهذا التقويم الذاتي من شأنه أن يدفع بعضو هيئة التدريس إلى تطوير أساليبه وتحسين طرقه وبالتالي رفع مستواه.

معايير التقويم الناجح:

- يجب أن تتوفر في عمليات التقويم ليكون ناجحاً ومحققاً للغرض منه، جملة أمور:
- ١- الصدق: المقصود به هو أن الأداة تقيس ما صممت له، فإذا صممنا اختباراً يقوم قدرة المتعلم في مجال تعليمي معين فيجب أن يقيس فعلاً قدرة المتعلم في هذا المجال.
 - ٢- الثبات: والمقصود به أنه إذا ما أعيد إعطاء الاختبار لمجموعة متكافئة من المتعلمين فإنه يعطي نفس النتائج تقريباً.
 - ٣- الموضوعية: وتعني عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصية للمقوم واحتكامه إلى معايير واضحة ومحددة في تحليل وتفسير نتائج الاختبار وأداء التقويم.

وظائف التقييم:

- التقييم حافز على الدراسة والعمل.
- التقييم وسيلة للتشخيص والوقاية والعلاج
- التقييم يساعد على وضوح الأهداف لعضو هيئة التدريس.
- التقييم يساعد على التعرف على الطلاب وحسن توجيههم دراسيا ومهنيا.
- للتقييم دور كبير في تطوير المناهج وطرائق التدريس وتحديثها.
- للتقييم وظائف إدارية هامة.

أهمية التقييم:

هناك عدة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقييم، وخطورة الأدوار التي يلعبها في المجال التعليمي ويمكن إجمالها في الآتي:

- ترجع أهمية التقييم إلى أنه قد أصبح جزءا أساسيا من كل برنامج تعليمي، من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا البرنامج، للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره.
- بما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإن التقييم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير.
- لأن التشخيص ركن أساسي من أركان التقييم فإنه يساعد القائمين على أمر العملية التعليمية على رؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضوح وموضوعية سواء كان هذا الميدان هو الفرقة الدراسية، أو البرنامج، أو الخطة، أو حتى العلاقات القائمة بين الكليات وغيرها من المؤسسات الأخرى.
- نتيجة للرؤية السابقة فإن كل مسؤول في موقعه يستطيع أن يحدد نوع العلاج المطلوب لنواحي القصور التي يكتشفها في مجال عمله مما يساعد على تحسينها وتطويرها.

- عرض نتائج التقويم على الطالب يمثل له حافزا يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته ومن تقدمه بالنسبة لزملائه، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه ويعزز أداءه الجيد.

- يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جليلة، حيث يتم بواسطته تغيير المسار، وتصحيح العيوب، ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت، والجهد المهدورين.

أنواع التقويم في العملية التعليمية:

يمكن تصنيف تقويم أداء المتعلمين تبعاً للمستويات التالية:

١. التقويم القبلي (قبل بدء العملية التعليمية) يهدف هذا التقويم إلى تحديد درجة امتلاك المتعلم لمجموعة من المهارات تعد لازمة للتعليم الجديد ومن ثم يمكن لعضو هيئة التدريس أن يتخذ قرارات في ضوء ذلك ومن وظائف هذا التقويم ما يلي:

أ - تحديد مستوى الطلاب لدراسة معينة .

ب - تحديد الاستعداد أو المعلومات السابقة وتشخيص الضعف أو صعوبات التعلم.

٢. التقويم البنائي (في إطار استمرارية التقويم أثناء العملية التعليمية) ويهدف إلى تزويد أعضاء هيئة التدريس والطلاب بتغذية راجعة مستمرة عن مدى تعلم الطلاب ومدى تحقق الأهداف السلوكية أولاً بأول.

٣. التقويم التشخيصي العلاجي: ويكون أثناء عملية التعليم والتعلم لتصحيح وتعديل المسار.

٤. التقويم النهائي (في نهاية العملية التعليمية) يهدف إلى تزويد أعضاء هيئة التدريس والطلاب بمعلومات عن مدى تحقق الأهداف التعليمية ومن وظائفه:

أ - تقويم فاعلية التدريس.

ب - مقارنة النتائج التي حصلت عليها مجموعة من الطلاب بنتائج مجموعة أخرى.

ج - نقل الطلاب من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي آخر.

الاختبارات التحصيلية

شعر المربون منذ عهود بعيدة بضرورة قياس تحصيل طلابهم، ومعرفة نواحي الضعف والقوة لديهم، وللتأكد من صلاحية طرق التدريس والوسائل المستخدمة لتعليمهم، وقد احتلت الملاحظة الذاتية والآراء الشخصية دوراً كبيراً عبر تاريخ التربية في عملية التقويم، إلا أن الاختبارات مرت بخمس مراحل على النحو التالي:

١- المرحلة الأولى: مرحلة الاختبارات التحريرية

تشير كتابات الصينيين القدماء إلى أن الاختبارات التحصيلية التحريرية كانت معروفة لديهم، وكانت على درجة عالية من الصعوبة، حيث كانت تستغرق الإجابة عنها ٢٤ ساعة أحياناً. ويبدو أن هذا النوع كان معروفاً في المجتمع اليوناني القديم، وفي المجتمع الروماني، واستمر هذا النوع في المدارس حتى بداية العصور الوسطى.

٢- المرحلة الثانية: مرحلة الاختبارات الشفهية

عندما عم أوروبا الظلام نالت الاختبارات التحصيلية نصيبها منه، فغابت عن مسرح التربية وحل محلها الاختبارات الشفهية، واستمرت الأداة الوحيدة للتقويم حتى العام ١٨٥٠، وقد انتشرت في أمريكا مع أنها أكثر بلاد العالم اهتماماً بالاختبارات والمقاييس.

٣- المرحلة الثالثة: مرحلة الاختبارات التحريرية المقالية

يعتبر عام ١٨٥٠م تاريخ ميلاد الاختبارات التحريرية وقد استخدمت لاختبار الطلاب بالجامعات الأمريكية، ثم ما لبثت أن أصبحت أداة لقياس التحصيل في المدارس بمختلف مراحلها.

٤- المرحلة الرابعة: مرحلة الاختبارات الموضوعية

كانت بمثابة رد فعل على الاتهامات الموجهة للاختبارات المقالية، فجاءت بصفات عديدة تبعدها عن الذاتية، وتجعل الثقة بها أكبر، وهي تستخدم بشكل واسع في المدارس.

٥- المرحلة الخامسة: مرحلة الاختبارات الموضوعية المقننة

تعد تطويراً للمرحلة السابقة؛ حيث ظهرت الحاجة إلى ضبط وتقنين الإجراءات والتعليمات التي تعطى للمفحوصين، فنشأت فكرة التقنين على المستويات المختلفة، وهذا دعا إلى فكرة تقنين

المعايير، ويوجد اليوم في الكثير من بلاد العالم الصناعي العديد من الاختبارات الموضوعية المقننة في مختلف المواد الدراسية.

وعلى العموم فإن الاختبارات التي هي أدوات عملية القياس قد وصلت اليوم إلى مرحلة هامة جعلت من عملية التقويم أحد الأركان الهامة للعملية التربوية.

الفرق بين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية:

الاختبارات المقالية والأسئلة المفتوحة الإجابة لها آثار ضارة على الطالب إذا اقتصر الاختبار عليها، ذلك أن نظرة الطالب إلى الاختبار هدف في ذاته تركز له إدارة الكلية والأساتذة وأولياء الأمور والطلاب جهودها، يؤدي إلى آثار نفسية سيئة من أهمها اتجاه الطلاب إلى التركيز على الحفظ والاعتماد على الملخصات وغيرها من الوسائل المساعدة على الحفظ. علي حين أن الاختبارات الموضوعية تعالج كل تلك النواحي فيمكن لأسئلتها التي تصاغ بصور متعددة أن تقيس عدد من الأهداف التربوية، ولا تختلف الأسئلة الموضوعية عن الأسئلة المقالية في أغراضها فقط بل تختلف في نواحي كثيرة من أهمها:

(١) تأليف الاختبارات وصياغة الأسئلة

الأسئلة المقالية تتطلب سرد سلسلة من الحقائق والمعلومات أو كتابة مقال مطول يشمل موضوعاً من المقرر الدراسي، مما يجعلها لا تمثل أكبر قدر من الموضوعات، ولا الأهداف المطلوب قياسها، كما أن تقدير السهولة أو الصعوبة يعود لوضع الأسئلة. في حين أن الأسئلة الموضوعية عددها كبير وفي ذلك فرصة للطالب، وتغطية لقدر كبير من المقرر الدراسي، وترتب الأسئلة متدرجة في الصعوبة لكي لا يفاجأ الطالب بها.

(٢) من حيث طريقة الإجابة

في الاختبارات المقالية يطالب الطالب بسرد سلسلة متصلة من الحقائق والمعلومات مرتبط بعضها ببعض، بعد أن تم حفظها واستظهارها بترتيب الأفكار نفسه، والتي قد يخطئ في إحداها فيتعذر على الطالب السير في الخطوات التالية، ولا يتمكن من إكمال الاختبار. إضافة لمشكلات سوء الخط والتنظيم، وعدم القدرة التعبيرية مما يؤثر على الدرجة. أما الاختبار الموضوعي فالمطلوب من الطالب وضع إشارة أو كلمة أو كتابة عبارة قصيرة تعبر عن مدى فهمه وتحصيله،

كما أن تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب، وتنوعها يساعد الطالب على الإجابة والاستمرار في الحل دون ارتباك أو اضطراب لحالته النفسية.

(٣) من حيث التصحيح

توجد صعوبة في تقدير درجة الطالب في الاختبارات المقالية، خاصة تلك التي يتعذر فيها تحديد نقاط الإجابة، فقد أثبتت الدراسات تفاوت الأساتذة في تقدير درجة الاختبارات المقالية أو المفتوحة الإجابة، بل إنه لو قام أستاذ واحد بتصحيح الإجابة نفسها في مناسبتين متباعدتين لتفاوتت التقديرات، الأمر الذي يتطلب مراجعة مصحح آخر تصحيح المصحح الأول للوثوق بثبات الاختبار. بعكس الحال مع الاختبارات الموضوعية التي تتميز بعدم قابليتها للاختلاف بين المصححين، كما أن تصحيحها لا يستغرق وقتاً طويلاً .

(٤) من حيث الانتفاع بالنتائج

إن درجات الاختبارات المقالية لا تعني شيئاً لأنها تقوم على تقدير ذاتي، فالمصحح هو الذي يضع الحدود التي يراها للنجاح أو الرسوب، بناءً على أساس اعتبائي وليس على أساس موضوعي. بينما في الاختبارات الموضوعية يكون التقنين أحد الشروط الأساسية التي يجب توافرها فيها.

أنواع الاختبارات الموضوعية

يوجد عدد كبير من أسئلة الاختبارات الموضوعية، منها أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة المزوجة/ المطابقة/ المقابلة، وأسئلة إكمال الفراغ/ التكميل، وغيرها. ويقتصر الدليل على تناول نوعين من الأسئلة الأكثر انتشاراً في كليات الجامعة، وهما:

النوع الأول: أسئلة الصواب والخطأ

يتكون الاختبار في هذا النوع من الأسئلة من عدد من العبارات بعضها صحيح وبعضها خطأ، ويطلب من الطالب أن يحكم على كل عبارة بالصواب أو الخطأ، ويمكن استخدام هذا النوع مع بعض أنواع الاختبارات الأخرى.

ولقد انتقدت أسئلة الصواب والخطأ بعد أن كثر الإقبال عليها من قبل الأساتذة، وذلك لسهولة صياغتها وتصحيحها، مما أدى إلى ظهور أسئلة موضوعية ضعيفة جعلها عرضه للنقد من قبل الكثير فقلل أنها: تشجع على الحفظ، وأنها تساعد على الغش، وأنها تشجع على التخمين والاعتماد على عامل الصدفة، وأنها لا تعطي صورة حقيقية عن مدى فهم واستيعاب المفحوص، وأنها تقيس ما هو هامشي، وأنها غامضة.....الخ. ويمكن حدوث كل أو بعض مما سبق إن لم تصاغ الأسئلة بدقة وعناية، ذلك أن إعداد أسئلة الصواب والخطأ والتي تعد بمهارة وعناية يمكن أن تؤدي إلى تعلم فاعل، ولا تقيس الحفظ فقط، ويمكن مكافحة مشكلة التخمين بأن يطلب تصويب الخطأ، أو تحديد الخطأ في العبارة.

ويعتقد البعض أن إعداد أسئلة الصواب والخطأ أمر سهل سريع الإنجاز، وهذا اعتقاد غير صحيح فكتابة أسئلة الصواب والخطأ يتطلب مهارة وجهد وعناية، وهذا يجعلها تتمتع بميزتين:

- ١- أنها طريقة سهلة ومباشرة لقياس تحصيل الطلاب.
- ٢- أنها ذات كفاءة عالية في تغطية مواد علمية كثيرة، فهي تعطي إجابات مستقلة كثيرة العدد مقارنة بالزمن القصير للاختبار، ويمكن أن تجمع الكثير مما تعلمه الطالب. فهي مفيدة على الأخص في الأسئلة التي تقيس مدى تحصيل الطالب عن مثير حسي (الأفلام، والخرائط، والرسوم البيانية والتوضيحية).

إرشادات إعداد أسئلة الصواب والخطأ

يجب على واضع أسئلة الصواب والخطأ مراعاة ما يلي:

- ١- حصر السؤال في فكرة أو مفهوم واحد: إن فهم الأسئلة ذات الفكرة الواحدة أسهل على الطالب وهي أفضل من الأسئلة الأطول.
- ٢- يقوم السؤال باختبار فكرة مهمة.
- ٣- عدم نقل العبارات كما هي من المقرر مباشرة: حيث ينقل البعض العبارة كما هي من المقرر الدراسي، ويدخل عليها لا، أو ليس، أو أحياناً.
- ٤- الإيجاز وقصر الأسئلة قدر المستطاع.

٥- أن يكون صواب أو خطأ الأسئلة واضح: وذلك لمنع الاختلاط في الفهم بين الطلاب.

٦- تجنب الهبات المجانية: وهي العبارات التي تساعد الطالب على الاختيار الصحيح ومن ذلك: أن تكون عبارات الصواب أطول من عبارات الخطأ أو العكس. ولتكن الأسئلة متساوية في الطول قدر المستطاع. حيث يميل البعض إلى جعل أسئلة الصواب أكثر من الخطأ أو العكس. وهذا يساعد الطالب على الاختيار إذا اكتشف ذلك، لذا يفضل أن تكون الأسئلة مناصفة تقريبا ولا بأس أن تكون أسئلة الخطأ أكثر قليلا، حيث يميل البعض إلى الإجابة بنعم في حالة الشك.

٧- كما يجب تجنب استعمال الكلمات المحددة (كلمات المبالغة، والعبارات القاطعة) فهي تسبب إشكالا، لذا يفضل تحاشي كلمات مثل: كل، دائما، أبداً، فقط لأن كثير من الطلاب يعرف أن احتمال وجود مثل تلك الكلمات في الأسئلة الخطأ أكبر.

٨- البعد عن الكلمات الدالة على درجات غير محددة: مثل / أكثر، أقل، مهم، غير مهم، كبير، صغير، حديث، عظيم...الخ فهي تؤدي إلى الغموض.

٩- كتابة الأسئلة في صيغة الإيجاب (الإثبات): ذلك أن العبارات المنفية يكون من المتعذر فهمها، خاصة الأسئلة التي فيها نفي مزدوج مثل: ليس من غير الصحيح، كما أن الطالب عند استعداده للاختبار قد لا يلاحظ كلمات مثل: لا، أبداً لذا عند استعمالها يفضل وضع خط تحتها أو كتابتها ببنط اعرض للتنبيه.

١٠- تجنب النمط الذي يمكن للطلاب كشفه: مثل صح، صح، خطأ، خطأ، خطأ، صح...الخ وذلك رغبة في سهولة التصحيح.

١١- استخدام دليل أو مفتاح للتصحيح.

ولا يظن أن تلك الإرشادات مصممة للتمويه على الطلاب أو خداعهم، بل المقصود تجنب إعداد أسئلة لا تقيس مستوى المعرفة عند الطلاب، ولزيادة مصداقية الاختبار.

مزاياها:

نظراً لتمتع هذا النوع من الأسئلة بالعديد من المزايا يحبذه الكثير من الأساتذة والطلاب، ومن أهم مزاياه.

- ١- تغطية قدر كبير من المادة مما يجعله يتصف بالشمول في قياس ما يراد قياسه.
- ٢- سهولة الإعداد والتصحيح مما يوفر الوقت والجهد.
- ٣- إمكانية استخدامه في جميع المراحل التعليمية وهو يتناسب مع صغار السن.
- ٤- خلوه من ذاتية المصحح، فإجاباته محددة يمكن تصحيحها بمفتاح التصحيح.

عيوبها:

هناك عدد من العيوب في هذا النوع، ومن أهمها:

- ١- قياس هدف واحد من أهداف التربية وهو مدى إلمام الطالب بالحقائق والمبادئ، وعدم قياس الأهداف الأخرى كالتركيب والتحليل.
- ٢- السهولة. أثبتت التجارب أن ٣٠% من هذا النوع يجيب معظم الطلاب عنها، فلا تميز بينهم، فيصبح الضعيف جيداً والجيد ممتازاً، وهذا إن لم يحسن إعدادها من قبل الأستاذ.
- ٣- تشجيع الحفظ. لأن الأسئلة من جمل الكتاب فيحفظها الطالب، ولذا لا بد من عدم استخدامها.
- ٤- انخفاض الثبات. هذا النوع من الأسئلة أقل الأنواع ثباتاً لاحتمال التخمين والصدفة.
- ٥- النجاح بالتخمين والصدفة. فاحتمال الحصول على إجابة صحيحة بنسبة ٥٠%، ويمكن التغلب على ذلك بطلب تصحيح الخطأ، أو كتابة الكلمة أو التاريخ الصحيح.
- ٦- سهولة الغش والاستفادة من الغير.
- ٧- احتمال حدوث تعلم خاطئ نظراً للعدد الكبير من العبارات غير الصحيحة، خاصة إذا لم يعرف الطالب أنها غير صحيحة.

مجالات استخدامها:

يستخدم هذا النوع من الاختبارات غالباً في:

- ١- قياس القدرة على معرفة الحقائق والمفاهيم البسيطة ومعاني المصطلحات.
- ٢- قياس القدرة على اكتشاف بعض المفاهيم الخاطئة.
- ٣- قياس القدرة على التفكير الناقد.

مقترحات هامة لإعداد أسئلة الصواب والخطأ:

- هناك عدد من المقترحات يفضل لمستخدم هذا النوع من الأسئلة مراعاتها وهي:
- ١- أن تكون العبارات واضحة وبسيطة وقصيرة وليست حرفية من الكتاب.
 - ٢- أن تكون العبارات صحيحة أو خاطئة دون التباس، وتشتمل على هدف واحد.
 - ٣- أن تخطط العبارات عشوائياً، وتكون منصفة بين الصواب والخطأ.
 - ٤- أن تكون العبارات متساوية في الطول ما أمكن.
 - ٥- أن تكون صياغة العبارات مثبتة، وتتضمن معلومات هامة.
 - ٦- أن لا تتضمن العبارات أوامر أو جمل جدلية أو موضع خلاف على صحتها.
 - ٧- أن لا تتضمن الأسئلة عبارات تعجيزية
 - ٨- أن لا تتضمن الأسئلة عبارات تلمح بالإجابة أو تساعد على ذلك.
 - ٩- يفضل أن يطلب تصحيح الخطأ للتغلب على التخمين والصدفة.
 - ١٠- أن تكون هناك أسئلة فئة أ وأسئلة فئة ب للتغلب على الغش، بحيث يكون صف لديه النوع أ والصف المجاور النوع ب، مع إمكانية أن تكون الأسئلة نفسها ، ولكن يختلف ترتيبها ليظهر للطالب أنها مختلفة.

النوع الثاني: أسئلة الاختيار من متعدد

تعتمد هذه الأسئلة على مقدمة تطرح مسألة، ثم عدد من الإجابات من ٣-٥ غالباً تلي السؤال وتكتب أدناه، وواحدة من تلك الخيارات هي الصحيحة، وغيرها خيارات هدفها صرف ذهن الطالب غير المتمكن.

ويعتبر خبراء الاختبارات أن أسئلة الاختيار المتعدد من أفضل الاختبارات، ولذا فهي شائعة الاستعمال في الاختبارات المقننة للتحصيل والقدرات، ومع ذلك تنتقد عند إعدادها بشكل غير جيد كما أنها لا تقيس أكثر من المصطلحات والحقائق المجردة والأمور التافهة، وغالباً ما تكون إجابتها

صحيحة، ومع ذلك هي تقيس بشكل باهر نتائج تعليمية مهمة إن أحسن إعدادها، فلها القدرة على رصد عينة كبيرة من الأداء العالي المستوى.

ولهذا النوع عدد من الأنماط هي:

١- نمط الجواب الوحيد. حيث يكون هناك جواب واحد صحيح وبقية الإجابات خاطئة بصورة قطعية.

٢- نمط أفضل الأجوبة. وهنا قد تكون جميع البدائل صحيحة جزئياً ولكن أحدها أكثر صحة.

٣- أنماط أخرى. وذلك بأن تكون جميع الأجوبة السابقة صحيحة، أو الجواب كذا وكذا صحيحان، أو جميع الأجوبة خاطئة.

إرشادات أسئلة الاختيار من متعدد

على واضع أسئلة الاختيار المتعدد مراعاة النقاط التالية:

١- اختيار صيغة السؤال بعناية: ومن ذلك.

- تنسيق الخيارات منطقياً ونحوياً مع المقدمة.
- تطرح المقدمة مسألة كاملة، أو مفهوماً متكاملًا قبل الانتقال للخيارات.
- لا تستعمل النقط والفواصل في الخيارات التي بها أرقاماً، فقد يظن أنها صفر أو كسر عشري.

٢- كتابة المسألة بكل وضوح في المقدمة، ولا تضطر الطالب إلى قراءة الخيارات لإكمال المسألة، فمن الأفضل صياغة سؤال كامل.

٣- كتابة مقدمات الأسئلة في صيغة الإثبات: لأن الصيغ المنفية لا تؤدي فقط للاضطراب، بل قد لا تعكس المسألة كما هي في حياة الطالب، وعند الحاجة لاستخدام كلمة نفي لابد من وضع خط تحتها، وفي حالة النفي المزدوج فيجب التخلص منهما تماماً.

٤- كتابة الخيارات بحيث تكون الخيارات في نهايتها: مثال

- المصطلح الدال على التفاعلات الكيميائية في كل الكائنات الحية هو

.....

- هو المصطلح الدال على التفاعلات الكيميائية في كل الكائنات

الحية

٥-الإيجاز توفيراً لوقت الاختبار الثمين.

٦-الإبداع: أي استغلال ميزة تعدد الإمكانيات التي تقيس بها أسئلة الاختيار المتعدد النتائج التعليمية المهمة، وحاول بلوغ هذا الهدف بجعل نصف الأسئلة فوق مستوى التذكر.

٧-جعل الخيارات معقولة ومقبولة: وأن تكون جميعها على درجة معقولة من الصحة حتى يمكن أن تصرف الطالب غير المتمكن.

٨-التأكد مع عدم وجود أكثر من إجابة صحيحة.

٩-عدم استعمال: كل ما يلي، لا شيء مما يلي، فهي تزيد من غموض السؤال، ولا مانع من استخدامها إذا كانت الإجابة صحيحة قطعاً.

١٠-الابتعاد عن التكرار غير الضروري.

١١-التخلص من العبارات المؤدية إلى الإجابة: مثال ذلك:

أ- أن يكون الخيار الصحيح أطول من غيره.

ب- وجود كلمات متكررة أو مثيلاتها في المقدمة وفي الخيارات.

ج- وجود تركيبات نحوية دالة على الإجابة.

د- تفضيل خيار محدد.

هـ- وجود محددات في المقدمة وفي أحد الخيارات.

١٢-ترتيب الخيارات: إن ترتيب الخيارات المحتملة في تسلسل منطقي يساعد

الطلبة على تحديد الخيارات، حيث ترتب الأسماء الفبائياً، والتواريخ زمنياً، والمعدلات حسب الصعوبة.

مزايا أسئلة الاختيار من متعدد:

يتضمن هذا النوع جميع مزايا الاختبارات الموضوعية بالإضافة إلى:

١. يمكن من قياس جميع الأهداف التربوية من فهم، وتحليل، وتركيب وتفسير، وتقويم. يقضي على التخمين والصدفة.
٢. يمكن الثقة بنتائجها لأنها تقرر درجة الطالب بموضوعية كاملة.
٣. تدفع الطالب إلى لتفكير بروية قبل تحديد الإجابة.
٤. أكثر صدقاً وثباتاً.
٥. تساعد في تشخيص أخطاء الطلاب أو سوء الفهم لديهم من خلال إجاباتهم الخاطئة.
٦. تلزم الطالب بمراجعة أكبر قدر من كمية المادة المطلوبة.
٧. يمكن تحليل نتائجها بسهولة.

عيوب أسئلة الاختيار من متعدد:

مع كل المزايا التي يتحلى بها هذا النوع من الاختبارات إلا أن هناك عددا من العيوب منها:

- ١- تشغل مساحة أكبر على الورق أكبر مما تشغله أسئلة الاختبارات الأخرى خاصة عندما ترتب عمودياً.
- ٢- تتطلب وقتاً أطول في الإعداد والقراءة والكتابة أكثر من الأنواع الأخرى.
- ٣- صياغة الأسئلة تحتاج إلى دقة ومهارة عاليتين.
- ٤- مكلفة لكثرة ما تتطلبه من ورق وتكاليف طباعة.
- ٥- يتعذر استخدامها في قياس القدرات اللغوية والتعبيرية والابتكارية وفي قياس عدد من القدرات العامة.
- ٦- تشترك مع الأنواع الأخرى من الاختبارات الموضوعية في اقتصارها على تقويم الطلب من خلال استجابته اللفظية/ الكتابية.
- ٧- يتيح إمكانية الغش أثناء الإجابة.

٨- يتيح إمكانية اللجوء إلى التخمين أو الصدفة، مما يؤثر ولو بدرجة يسيرة على صدقه وثباته.

مجالات استخدام أسئلة الاختيار من متعدد:

يستخدم هذا النوع من الاختبارات غالبا في:

١- قياس جميع مستويات الأهداف المعرفية خاصة في الاختبارات النهائية.

٢- قياس التحصيل ووضع درجات تعكس المستوى الحقيقي للطلاب.

اختبار الأسئلة المقالية

إن الكثير من التربويين يثني على الأسئلة المقالية، ولديهم قناعة بأنها أفضل وسيلة شاملة لتقويم التحصيل، فهي تتيح حرية نسبية في الإجابة، وهذه هي ميزتها الرئيسية، وفي هذا النوع من الأسئلة يطلب من المتعلم كتابة الإجابة عن الأسئلة (أحيانا تكون الأسئلة والإجابة شفوية) وتعطى الأحكام حول دقة الإجابة ونوعيتها، ومع أن الخطوط الفاصلة في هذا النوع من الأسئلة غير قاطعة فإنه من المناسب وضع الأسئلة التي تتطلب إجابات مكتوبة في أحد الأنواع التالية:

١- أسئلة الفقرات المحددة: وهي أسئلة تستدعي إجابات تقع في مجال التذكر والفهم، وقد تتكون الإجابات من حقيقة أو رأي أو ذكر لأكبر كم من المعلومات يمكن للطالب تذكره عن موضوع محدد، وتكون الإجابة ما بين جملة أو جملتين إلى عدة فقرات، والبعض يسميها أسئلة الاسترجاع.

٢- الأسئلة المقالية المحددة: ويقصد بها هنا الأسئلة التي تعرض مسألة جديدة (غير معهودة) للطالب، والمطلوب أن يتذكر الطالب المفاهيم والحقائق والمبادئ المتعلقة بها، ثم ينظم ما تذكره، ويكتبه في إجابة مبتكرة ومتماسكة، وتستدعي الأسئلة المقالية المحددة إجابة في حدود صفحة أو أقل، ويمكن تمييزها من أسئلة الفقرات المحددة بأن إجاباتها تقع في مستوى أداء أعلى من التذكر.

٣- الأسئلة المقالية المطولة: وتختلف هذه الأسئلة عن الأسئلة المقالية المحددة في كون أسئلتها أعقد، ولذا فهي تتطلب إجابات أطول ومدى من القدرات يتراوح من التذكر إلى التقويم.

إرشادات لصياغة الأسئلة المقالية

يجب على مستخدم هذا النوع من الأسئلة أن يتبع الخطوات التالية:

١- استعمال الأسئلة المقالية لتقويم نتائج التعلم المعقدة.

أي تجنب بدء الأسئلة بعبارات مثل: عدد، اذكر، متى، أين.... الخ لأن ذلك سيؤدي إلى أسئلة الفقرات المحددة، ولذا تستخدم عبارات مثل: قارن، ناقش، أعد تنظيم، اتخذ موقفا ودافع عنه... الخ

٢- اختيار الأسئلة المقالية ذات الإجابة المحددة.

حيث ينصح بالأسئلة التي يجاب عنها في ١٥ دقيقة، وهذا يتيح التعرف على عينة أوسع من تحصيل الطلاب، وتكون مهمة المصحح سهلة.

٣- تحديد المسألة وتنظيمها بطريقة جيدة.

وذلك توضيح ما يجب على الطلاب فعله، وكيف ستقوم إجاباتهم، ويفضل تحديد بعض المعلومات كما في المثال السابق.

٤- تحضير الإجابة النموذجية قبل الاختبار. وهذا يساعد على تعديل بعض الأسئلة أو حذفها.

٥- إعطاء وقتا كافيا للإجابة. وذلك لكي لا يبذل الطلاب جهدا كبيرا في الكتابة تغطي فيه الكمية على النوعية.

٦- تشجيع الإجابات العميقة.

الإجابة عن الأسئلة نفسها. فمن السلوك الخاطئ أن يعطى للطلاب الاختيار فذلك يضعف أساس مقارنة إجاباتهم.

اطلب من جميع الطلاب الإجابة عن جميع الأسئلة. نظراً لأن الأهداف التدريسية واحدة لجميع الطلاب من الخطأ أن يعطى للطلاب فرصة الاختيار من بين الأسئلة- مع أن ذلك هو الشائع- لأن اختلاف الإجابة يضعف أساس مقارنة إجاباتهم.

مزايا الأسئلة المقالية:

لهذا النوع من الاختبارات العديد من المزايا والعيوب كغيرة من الاختبارات، ومن مزاياه.

- ١- سرعة وسهولة الإعداد، مما يوفر الكثير من وقت وجهد عضو هيئة التدريس.
- ٢- قياس قدرات كثيرة ومتنوعة لدى الطالب، وخاصة القدرة المعرفية والقدرة التعبيرية والقدرة على حل المشكلات.
- ٣- يساعد على التعرف على قدرة الطالب على التخطيط للإجابة وتنظيم الأفكار وربطها ببعضها، وبيان قدرة الطالب على استخدام لغته الخاصة في الإجابة، ومعالجة الموضوع الذي يتناوله السؤال من جميع جوانبه، وتغطية كل جزء فيه بحسب وزنه وأهميته.
- ٤- يساعد على تتبع تفكير الطالب في العمليات العقلية والكشف عن قدرته على التحليل والنقد، وإبداء الرأي الشخصي، وإصدار الأحكام.
- ٥- يساعد على التفريق بين الطالب الذي تقوم دراسته على الفهم والطالب الذي تقوم دراسته دون فهم أو استيعاب.
- ٦- ابتعاد الإجابة عن التخمين أو الصدفة.

عيوب الأسئلة المقالية:

- ١- البعد عن الموضوعية، وتغلب الذاتية، حيث تؤثر فكرة عضو هيئة التدريس عن الطالب في تقدير الدرجة.
- ٢- يغطي جوانب محددة من المادة المقررة، نظرا لقلّة عدد الأسئلة، فيبتعد عن الشمول والتمثيل لمحتوى المادة، وانخفاض درجتي الصدق والثبات.
- ٣- يتعذر إخضاع نتائجه لطرق البحث والإحصاء، بسبب صعوبة وضع معايير محددة للأداء.
- ٤- تلعب الصدفة احتمال كبير في حصول الطالب على درجة لا يستحقها، وذلك إذا تناول الاختبار جانبا كان الطالب قد قراه قبل دخول الامتحان.

- ٥- اختلاف درجات المصحح للموضوع نفسه، لتدخل عامل الذاتية، كما قد يختلف تقدير المصحح نفسه للدرجة إن أعاد التصحيح في وقت آخر.
- ٦- غموض بعض الأسئلة يؤدي إلى تفاوت فهم الطلاب للأسئلة، مما يصعب على الطالب تقديم الإجابة الصحيحة مع معرفته لها، لعدم وضوح المطلوب.
- ٧- تأثير أسلوب الإجابة ونمطها يؤثر على كم العلامة المعطاة بغض النظر عن صحة المضمون، نظرا للمهارة اللغوية العالية لدى الطالب.
- ٨- تأثير الإجابات السابقة بمستوى إجابات الطلاب الذين تم تصحيح أوراقهم قبل ورقة الطالب الحالية، فقد يعطي درجة ضعيفة لإجابة جيدة لأن الأوراق السابقة بها إجابات ممتازة، وقد يعطي درجة ممتازة لورقة جيدة إذا كانت الإجابات السابقة لها ضعيفة.
- ٩- تستغرق وقتا طويلا في التصحيح خاصة عند استرسال الطلاب في الإجابة ولو لم يكن لها علاقة بالمادة.
- ١٠- يقيس هذا النوع عدد محدد من القدرات، ولا يزود عضو هيئة التدريس بالتغذية الراجعة المناسبة التي تساعد على التعرف على مدى التقدم الذي حققه في بلوغ الأهداف المنشودة.

إرشادات تصحيح الأسئلة المقالية:

نظراً لكثرة الانتقادات لهذا النوع من الاختبارات فإنه يمكن التغلب على عيوب الاختبارات المقالية باتباع الخطوات التالية:

- استعمال الإجابة النموذجية عند التصحيح.
- تصحيح السؤال نفسه عند كل الطلاب قبل الانتقال للسؤال الثاني، لدقة المقارنة.
- تغطية أسماء الطلاب لتقليل احتمال الانحياز.
- تصحيح جميع الأوراق في جلسة واحدة.
- اختيار عدد من الأوراق بطريقة عشوائية وقراءتها لتكوين فكرة عامة عن مستوى الإجابة، مراعاة للعدل في توزيع الدرجات عشوائيا
- قراءة الإجابة مرتين قبل وضع الدرجة.

مجالات استخدام الأسئلة المقالية:

من أبرز المجالات التي تستخدم فيها هذه الأسئلة.

١- قياس القدرة التعبيرية لدى الطالب من خلال استخدامه الأسلوب الإنشائي في الإجابة.

٢- قياس الأهداف التربوية التي يكون التعبير الكتابي فيها مهماً، كإجراء مقارنة بين شيئي، أو تكوين رأي أو الدفاع عنه، أو بيان العلة أو السبب، أو شرح المعاني والمفاهيم والألفاظ، أو نقد العبارات والمفاهيم والأفكار، أو التلخيص أو التحليل أو اقتراح مشكلات ونحو ذلك.

٣- قياس قدرة الطالب على انتقاء الأفكار وربطها وتنظيمها.

٤- تشخيص القدرة الإبداعية عند الطالب، والتعرف على اتجاهاته، ومستوى قدرته على استخدام لغته الخاصة.

خطوات تصميم الاختبار التحصيلي:

أولاً: تحديد الغرض من الاختبار

الاختبارات التحصيلية ممكن أن تلبى العديد من الأغراض منها الحكم على إتقان معرفة أو مهارة معينة أو ترتيب الطلبة حسب تحصيلهم فمثلاً الاختبار الذي يُغطي وحدة دراسية صغيرة يختلف غرضه عن الاختبار الفصلي أو النهائي أو لغرض تشجيع الطلبة على المذاكرة، وبالمطبع فإن الاختبار الواحد يمكن أن يحقق أغراضاً عديدة دفعة واحدة ولكن لابد من تحديد الأغراض بصورة مسبقة.

ثانياً: تحديد الأهداف السلوكية

الهدف السلوكي عبارة تصف التغيير المرغوب فيه في مستوى من مستويات الخبرة أو سلوك المتعلم معرفياً أو مهارياً أو وجدانياً عندما يكمل خبرة تربوية معينة بحيث يكون هذا التغيير قابلاً للملاحظة والقياس. فبدون أهداف واضحة ومحددة لا يعلم واضع الاختبار ماذا يقيس. فالاختبار التحصيلي ما هو إلا قياس لتلك الأهداف. ويجب أن لا يحدد الاختبار عن تلك الأهداف مهما كانت الظروف. والواقع هناك عدد من الأساتذة يقومون

بتدريس طلبتهم شيء ويختبرونهم في شيء آخر. وهذا الأسلوب خاطئ وغير صحيح. وقد صنف التربويون الأهداف السلوكية الى ثلاثة مجالات.

أ- المجال المعرفي

ب- المجال الحسي حركي

ج- المجال الانفعالي

- المجال المعرفي: ترتبط الأهداف السلوكية التي تندرج تحت هذا المجال بالمجالات العقلية التي تتصل بمعرفة الحقائق الجزئية، وعمليات الفهم والتذكر والتطبيق، والتحليل والتركيب، والتقويم، فهي تبين مختلف مناشط العقل الإنساني.

- المجال المهاري الحركي الحسي: يتمثل هذا النوع على الأهداف والنتائج الدالة على المهارات الحركية الأدائية. الكتابة والقراء، والرسم والزخرفة، والسباحة، والتصوير والتمثيل، والإلقاء والجري، والتركيب، والإصلاح، والإنتاج والطباعة، ومجالات التربية الفنية، والبدنية، والتدبير المنزلي، وغيرها من المهارات اليدوية والبدنية التي يمكن أن يؤديها الإنسان.

- المجال الانفعالي الوجداني: يشمل هذا المجال الأهداف والنواتج الدالة على المشاعر والانفعالات والوجدانيات والاتجاهات والاهتمامات. ويشير إلى الجانب الوجداني قيم الشخص ومشاعره واتجاهاته ورغباته.

وقد صنف بلوم هذا المجال إلى خمسة مستويات تبين اتجاهات المتعلم نحو المواقف، وهذه المستويات هي:

١ . الاستقبال : ويظهر هذا السلوك عند انتباه المتعلم للمثيرات الموجودة في بيئته.

ولهذا السلوك أشكال متعددة تتمثل في الآتي:

أ- الوعي: ويعني الاهتمام بموقف أو ظاهرة بعد إدراكها، كوعي الأشياء الجمالية.

ب- الرغبة: وهي القابلية للشيء والميل له. كأن يصغي المتعلم بانتباه إلى شرح الأستاذ.

ج- الانتباه والإصغاء المتميز بالانتقاء. كيتابع، ويشير، ويختار، ويصغي، ويحس.

٢ . الاستجابة: وهي الخطوة الإيجابية التي تكون بعد الاستقبال لتدل على الرغبة، وينتج عنها الاستجابة عند المتعلم، ويندرج تحت هذا المستوى الأهداف التي تتصل بالآتي:

أ- قبول الاستجابة.

ب- الميل إلى الاستجابة.

ج- القناعة بالاستجابة.

٣ . تقدير القيم وتقويمها:

يتم في هذا المستوى إعطاء المتعلم قيمة للسلوكيات التي تم الاستجابة لها. ويتمثل هذا المستوى في تقدير المتعلم للأشياء والظواهر والسلوكيات، والحكم عليها وفق معايير محددة، ويشمل هذا المستوى: تقبل القيم، وتفضيلها، والالتزام بها.

ثالثا: تحليل محتوى المادة وأهميتها النسبية

تتطلب عملية تحليل المحتوى بيان العناصر والمجالات الرئيسية والفرعية لهذا المحتوى مع تحديد الأوزان النسبية لكل منها، وذلك على ضوء أهميتها والزمن المخصص لتدريسه لكي يتم تخصيص عدد من الأسئلة لكل مجال.

هناك أسس عديدة يمكن اعتمادها في تحديد الأهمية النسبية لكل موضوع منها:

- الوقت الذي يستغرقه في تدريس كل موضوع

- عدد الصفحات لكل موضوع .

- رأي ذوي الخبرة بأهمية الموضوع بالنسبة للمادة

رابعا: إعداد جدول المواصفات Table of specification

يمثل جدول المواصفات الخارطة التي سيصمم في ضوءها الاختبار، فإذا كانت تلك الخارطة دقيقة وواضحة كان الاختبار صادقا ويسمى أحيانا بالخارطة الاختبارية أو لائحة المواصفات أو البقعة الزرقاء (Blueprint) ويشتمل على مصفوفة من الخلايا يحتوي السطر الأفقي الأعلى على الأهداف التعليمية وأوزانها ويحتوي العمود الأول (على اليمين) على الموضوعات الدراسية وأوزانها أما العمود على اليسار فيمثل عدد الأسئلة.

جدول موصفات لمادة التقويم والقياس

الأهداف السلوكية						الأهمية النسبية	مجالات المحتوى
عدد الأسئلة	التركيب %١٢	التحليل %١٣	التطبيق %٢٠	الفهم %٢٥	المعرفة %٣٠		
٨	٠,٩٦	١,٠٤	١,٦	٢	٢,٤	%١٦	
٦	٠,٧٢	٠,٧٨	١,٢	١,٥	١,٨	%١٢	
٧	٠,٨٤	٠,٩١	١,٤	١,٧٥	٢,١	%١٤	
٩	١,٠٨	١,١٧	١,٨	٢,٢٥	١,٣٥	%١٨	
١٢	١,٤٤	١,١٧	١,٨٠	٢,٢٥	٢,٧٠	%٢٤	
٨	٠,٩٦	١,٠٤	١,٦٠	٢,٠٠	٢,٤٠	%١٦	
٥٠						%١٠٠	المجموع

خامسا: تحديد نوع الأسئلة

توجد عدة أشكال وأنواع مختلفة من الأسئلة يمكن لوضع الاختبار استخدامها مع مراعاة:

- شروط صياغة الأسئلة الموضوعية والمقالية.

الدقة في استخدام الأفعال السلوكية وتوضيح مدلولها. كما في الحالات الآتية:

الإجابة المطلوبة

الأفعال الواردة في السؤال

* توضيح التشابه

* المقارنة

* وضع الاختلاف

* التباين

* إعطاء الإجابات والسلبيات للموضوع

* انتقد

* عرف	* إعطاء معنى عادي للمصطلح
* اشرح	* اذكر بالتفصيل حول شيء معين
* ارسم	* اعمل رسم وعنوان
* ناقش	* إعطاء تفاصيل ايجابية وسلبية لموضوع ما مع
إثبات الأدلة لهذه الاجابات	
* عَدَد	* اذكر النقاط فقط
* التقويم	* إعطاء الايجابيات والسلبيات مع وجهة النظر لكل
منهما مع ذكر السبب	
* وضح	* إعطاء امثلة
* فسر	* إعطاء معنى حاجة معينة
* بيان السبب	* ذكر السبب, التبرير

سادسا: تطبيق الاختبار

لابد أن يحرص واضع الاختبار كل الحرص على تهيئة ظروف الملائمة للاختبار, بحيث تتخفف فيه درجة القلق عند الطلبة إلى أدنى مستوى, وهذا يتم من خلال:

- * اختيار المكان المناسب.
- * اختيار الوقت المناسب.
- * لا تشعر الطلبة بأهمية الاختبار أكثر مما يستحق.
- * لا تسمح بالغش من خلال المراقبة الحازمة.

سابعا: تصحيح الاختبار

تصحيح الاختبار الموضوعي لا يشكل مشكلة، فالاتفاق على صحة السؤال ١٠٠ % .
والمشكلة الحقيقية في الاختبار المقالي، حيث تشير الدراسات الى العديد من المشاكل في هذا المجال ولا بد من مراعات بعض الخطوات والشروط لتحقيق نسبة من الموضوعية.

ثامنا: إجراء التحليلات الإحصائية (الصعوبة والتمييز)

انطلاقاً من الغرض الخاص الذي يتوخاه واضع الاختبار من الاختبار فلا بد من تحديد المستوى الملائم بصعوبة كل سؤال وصعوبة الاختبار ككل بصورة مسبقة وقدرة السؤال على التمييز بين الطالب الجيد والضعيف مسألة مهمة في الحكم على نوعية السؤال، كذلك نسبة الطلبة الذين يعرفون الإجابة عن السؤال، مسألة لا تقل أهمية عن ذلك. وهذا لا يتم إلا بإجراء بعض التحليلات الإحصائية يدوياً أو باستخدام البرمجيات الإحصائية المتوفرة لدى واضع الاختبار مثلاً Excel, Spss. بحيث لا تكون جميع أسئلة الاختبار سهلة جداً أو صعبة جداً، بل يجب أن يتضمن الاختبار الأسئلة السهلة والمتوسطة والأسئلة الصعبة التي تتحدى فكر الطلبة الأقوياء.

• الخصائص السيكومترية للاختبار:

ويقصد بها كل من ثبات الاختبار وصدقه، ويعرف الباحث معامل الثبات إجرائياً بأنه قيمة معامل ألفا كرونباخ (α Cronbach) الذي يحدد الاتساق الداخلي للاختبار. كما يعرف معامل الصدق بأنه معامل الارتباط بين درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي الموضوعي ومعدلهم التراكمي.

تفترض نظرية القياس الكلاسيكية أو كما تعرف بنظرية الدرجة الحقيقية، أن توزيع درجات الأفراد في السمة التي يقيسها الاختبار يأخذ شكل التوزيع الاعتدالي (Bernnan, 2005)، وأن الدالة التي تربط بين درجة الفرد ومقدار ما لديه من سمة هي دالة خطية مطردة.

وتشكل الخصائص السيكومترية للاختبار أحد أهم المعايير الهامة في النظرية الكلاسيكية للقياس، وينظر إليها باعتبارها من الصفات الأساسية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تقييم جودة الاختبار (Rudner, 1994). وتشير هذه الخصائص إلى مفاهيم من المفاهيم الأساسية التي تتعلق بالاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، وهما الثبات (Reliability) والصدق (Validity).

ويوجد للثبات أكثر من معنى، فهو الاستقرار (Stability)، وقد يعني الاتساق (Consistency) (ثورندايك وهيجن، ١٩٨٦)، وتوجد تعريفات كثيرة للثبات منها، أنه معامل الارتباط بين الصور المتكافئة، أو أنه يمثل نسبة تباين الدرجات الحقيقية إلى تباين الدرجات المشاهدة، كما يعرف على أنه مربع معامل الارتباط بين الدرجات الحقيقية والدرجات المشاهدة. ويمكن تقدير قيم معامل الثبات بطرق متعددة، أهمها إعادة الاختبار، والصور المتكافئة، والاتساق الداخلي الذي يستخدم في تقديره عدد من الطرق أهمها التجزئة النصفية Split-half، ومعادلة كيودر - ريتشاردسون "Kuder- Richardson"، ومعامل ألفا كرونباخ (α Cronbach). (صلاح علام، ٢٠٠٢)

ويشير صدق الاختبار إلى أنه يقيس ما وضع لقياسه (Croker & Algina, 1986)، أو بأن الاختبار المستخدم هو الأنسب (Eden borough, 2005). وتوجد أربع دلالات للصدق كما حددتها الرابطة الأمريكية لعلم النفس (APA)، وهي صدق المحتوى، والصدق التنبؤي، والصدق التلازمي، وصدق البناء، ودمجت الرابطة في وقت لاحق كل من الصدق التلازمي والتنبؤي بدلالة واحدة هي صدق المحك، ليصبح للصدق ثلاث دلالات فقط، وتوجد دلالات أخرى خارج تصنيف (APA)، وهي شائعة الاستخدام من قبل الباحثين في المجال التربوي، ومنها الصدق (الظاهري، والمنطقي، والفارقي)، وما وراء التحليل meta Analysis، ومنحى التعميم Generalization، وغيرها من الدلالات. (Domino, 2002).

• الخصائص السيكمترية للمفردة:

ويقصد بها في (صعوبة المفردة، وتمييزية المفردة، ومعامل ثبات المفردة). وعلى افتراض أن الجودة الشاملة للاختبار تستمد من جودة مفرداته، فإن المفردة تستمد جودتها من تحقيقها للمعايير الواجب أن تتضمنها. ويعرف (موسى النبهان، ٢٠٠٤) تحليل المفردات بأنها العملية التي يتم من خلالها تحديد الخصائص الإحصائية لإجابات الطلاب على كل مفردة من مفردات الاختبار، بما يفيد في المراجعة الفنية للمفردات وتحسينها؛ بحيث تسهم كل مفردة إسهاما إيجابيا فيما يقيسه الاختبار (صلاح

علام، ٢٠٠٢). وعلى ضوء تطبيق الاختبار وتصحيحه يتم تقييم فعالية مفرداته، بهدف التعرف على:

- معامل صعوبة المفردة.
- معامل التمييز (قدرة المفردة على التمييز).
- معامل ثبات المفردة.
- فعالية كل بديل من بدائل المفردة (تحديد وظيفة الاستجابات).

وتساعد هذه المعلومات في معرفة سهولة المفردة وصعوبتها، ومدى قدرتها على التمييز بين المستويات العليا والمستويات الدنيا في القدرة التي يقيسها الاختبار، ودرجة قيام البدائل بوظيفتها، كما تساعد في معرفة نقاط الضعف في الاختبار، ومن ثم تتاح الفرصة للحكم على ملائمة كل مفردة، وتحسين فاعلية الاختبار.

أولاً: معامل صعوبة المفردة:

يقصد بمعامل صعوبة المفردة نسبة عدد الطلاب الذين أجابوا عن المفردة إجابة صحيحة.

يعد قياس صعوبة أو سهولة المفردة ضمن الأهداف والكفايات المحددة للمقرر؛ حيث توجه واضع الاختبار إلى العمل وفق مستوى المتعلمين حتى لا تكون صعبة، فيستعصي حلها، أو تكون سهلة فيسهل الإجابة عنها، وبذلك تضع أهداف الاختبار.

ويمكن الحصول على قيم تشير إلى مستوى صعوبة مفردات الاختبار بإيجاد نسبة عدد الطلاب في جماعة مرجعية محددة الذين يجيبون على كل مفردة إجابة صحيحة، ويمتد مدى معامل الصعوبة من (صفر إلى ١)، وكلما اقتربت قيمة هذا المعامل من الصفر، دل هذا على صعوبة المفردة، أما إذا اقتربت قيمة معامل الصعوبة من (١) فيدل هذا على سهولة المفردة؛ حيث إن: (فؤاد البهي، ١٩٧٩)

معامل السهولة + معامل الصعوبة = ١ ، وأن:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة على المفردة}}{\text{مجموع الإجابات الصحيحة والخاطئة}}$$

$$= \frac{\text{ص}}{\text{ص} + \text{خ}}$$

وأن تباين المفردة = معامل السهولة X معامل الصعوبة

وقد بينت الدراسات السيكمترية والإمبيريقية أن الاختبار يمكن أن يميز إلى أقصى حد ممكن بين المفحوصين، إذا كان متوسط مستوى صعوبة المفردات التي يشتمل عليها (٠,٥٠) تقريبا، أي يستطيع أن يجيب ٥٠% من المفحوصين عن كل مفردة من مفرداته، لذلك يفضل انتقاء مفردات الاختبار بحيث يكون مدى صعوبتها معتدلا، ولكن بمتوسط صعوبة لجميع المفردات (٠,٥٠) تقريبا. (صلاح علام، ٢٠٠٢).

ويرى "نيتكو" (١٩٨٣) أن مدى معاملات الصعوبة التي تنحصر بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠) بمتوسط قدره (٠,٥٠) يمكن أن يكون مقبولا. (موسى النبهان، ٢٠٠٤)

ثانيا: معامل التمييز:

يعرف معامل التمييز للمفردة إجرائيا بأنه قيمة معامل الارتباط الثنائي الأصل (Point Biserial Correlation) بين أداء الطلاب على المفردة ودرجاتهم الكلية على الاختبار. وتستخدم الدرجات الكلية لتقدير مستوى قدرة المفحوصين للمجال الذي يغطيه الاختبار، وتشير هذه العلاقة إلى ما إذا كان المفحوصون ذوو القدرات الأعلى قد أجابوا عن السؤال أكثر من ذوي القدرات الأدنى. ويمتد معامل التمييز من (+١ إلى -١)، وتشير القيمة (١) إلى أن نصف المفحوصين الذين حصلوا على درجات عالية في الاختبار، قد أجابوا جميعا على المفردة المعينة إجابة صحيحة، والنصف الذي درجاته أقل على الاختبار، أجابوا جميعا عن نفس المفردة إجابة خاطئة.

ينبغي أن تتوفر في مفردات الاختبارات مرجعية الجماعة أو المعيار خاصة التمييز (Discrimination)، وتعني مدى إمكانية قياس الفروق الفردية بواسطة هذه الاختبارات (صلاح علام، ٢٠٠٢). ويمكن حساب معامل التمييز للمفردة اعتمادا على قيمة معامل الارتباط الثنائي الأصل (Point Biserial Correlation) بين أداء الطلاب على المفردة ودرجاتهم الكلية على الاختبار. كما يمكن حساب معامل تمييز المفردة بطرح نسبة عدد الطلاب الذين أجابوا عن المفردة إجابة صحيحة في الإربعي الأدنى (صد) من نسبة عدد الطلاب الذين أجابوا على نفس المفردة إجابة صحيحة في الإربعي الأعلى (صع). (مندور عبد السلام، ٢٠٠٦)

أي أن: معامل التمييز = (صع) - (صد)

وتمثل قيمة الإربعي (٢٧%) من عدد الطلاب. ويتخذ معامل التمييز دليلا على صدق المفردة بعد التحقق من صدق محتوى المفردة قبل تضمينها في الاختبار.

ثالثا: معامل ثبات المفردة:

يحدد معامل ثبات المفردة بمعلومية معامل تمييزها وانحرافها المعياري من خلال المعادلة التالية: (Thayn, 2011)

$$IR_i = r_{it} \sqrt{pq}$$

p: معامل الصعوبة

q: معامل السهولة

حيث: IR_i : ثبات المفردة

r_{it} : تمييزية المفردة

ويعتمد ثبات الاختبار ككل اعتمادا مباشرا على ثبات مفرداته، وتوجد عدة طرق لحساب معامل ثبات المفردات، منها طريقة إعادة الاختبار، وطريقة الاحتمال المنوالي (فؤاد البهي، ١٩٧٩).

ويختلف الأسلوب الإحصائي المستخدم في حساب ثبات الاختبار عن حساب ثبات مفرداته باستخدام طريقة إعادة الاختبار، نظرا لاختلاف الخواص الإحصائية لكل منهما، فالدرجات الاختبارية تكون متتابعة، على حين درجات المفردات تتسم بالثنائية، ويمكن حساب ثبات المفردات من خلال الخطوات التالية:

- تطبيق الاختبار علي مجموعة من الأفراد.
- إعادة تطبيق الاختبار على نفس المجموعة.
- رصد نتائج اجابات المفحوصين في التطبيقين عن كل مفردة من مفردات الاختبار في توزيع تكراري رباعي.
- حساب معاملات الارتباط الرباعية التي تدل على معاملات ثبات المفردات.
- وتصلح طريقة الاحتمال المنوالي في حساب ثبات المفردات التي تعتمد على اختيار بديل واحد من عدة بدائل محتملة، وذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$R_i = \frac{n}{n-1} \left(L - \frac{1}{n} \right)$$

حيث: Ri: معامل ثبات المفردة.

n: عدد البدائل الاحتمالية للمفردة.

L: أكبر تكرار نسبي لأي احتمال من الاحتمالات الاختيارية للمفردة.

- تحديد وظيفة الاستجابات:

كما يتم الاهتمام بتسجيل درجات أوراق الإجابة، وإعطاء درجة لكل طالب، ينبغي الاهتمام بتحليل الاستجابات أو البدائل لكل مفردة من مفردات الاختبار، فإذا تبين أن أحد البدائل الخطأ في مفردة ما، لم يختره أحد من الطلاب، فإن هذا يعد دليلا علي عدم فاعلية هذا المشتت أو وضوح خطأه، مما يضيع وقت الطالب في قراءته دون أن يقيس ما يهدف الاختبار لقياسه.

ويفيد تحليل فاعلية المشتتات لمفردات الاختيار من متعدد في إلقاء الضوء على كل مشتت تتضمنه المفردة، وهذا يساعد في تحسين المفردة وزيادة فاعليتها في قياس السمة التي يقيسها الاختبار، وتشخيص الأخطاء وسوء الفهم لدى المفحوصين في تناول المحتوى الدراسي.

ويعتمد تحليل الاستجابات المختلفة المحتملة للإجابة عن السؤال على نفس فكرة طريقة المقارنة الطرفية في تقسيمها لدرجات الاختبار إلى المستوى الأعلى الذي يمثل ٢٧%، والمستوى الأدنى المساوي لنسبة ٢٧%. ويفترض في المشتت أن يكون جذابا

للمفحوصين، وخاصة ممن ينتمون إلى المستوى الأدنى، وأن لا تقل نسبة الطلاب الذين يختارونه عن ٥% منهم. (بندر الأمير، ٢٠١١)

ويمكن حساب معامل جاذبية المشتت بنفس طريقة معامل تمييز المفردة حسب المعادلة التالية:

$$DA = \frac{Pu - Pl}{n}$$

حيث: DA : جاذبية المشتت.

Pu : عدد الطلاب الذين اختاروا المشتت من المستوى الأعلى.

Pl : عدد الطلاب الذين اختاروا المشتت من المستوى الأدنى.

N : عدد الطلاب في أي من المستويين.

والمشتت الفعال هو البديل الذي يتمتع بمعامل جاذبية مناسب، ويجب مراجعة أو تغيير أي بديل لا يختاره أحد من الطلاب.

فوائد تحليل المفردات:

يفيد تحليل المفردات في:

- الحكم على كفاءة الاختبار وجودته، والتعرف على المفردات الجيدة من حيث الصعوبة والتمييز للاحتفاظ بها في إعداد الاختبارات في المستقبل.
- التعرف على جوانب الضعف والقوة عند الطلاب، وتشخيص الأسباب سواء كانت فنية في الاختبار أو تربوية في طريقة التدريس.
- اختصار طول الاختبار دون أن يؤثر ذلك على ثباته؛ لأن كلا من المفردات السهلة التي يجيب عليها كل المفحوصين أو الصعبة التي لا يجيب عليها أحد، تعد مفردات زائدة لا تحدث أي تأثير على ثبات الاختبار؛ حيث إن أي زيادة على المتوسط الحسابي أو أي نقصان مماثل لا يغير في ترتيب الدرجات، وبالتالي لا يؤثر على ثبات الاختبار.

- الكشف عن فعالية البدائل (المشتتات)، فالبديل الذي يختاره الطلاب الضعاف أكثر من الأقوياء، يعاد النظر فيه، كما يعاد النظر في كل مشتت لم يختره أحد من الطلاب، أو كانت نسبة من اختاره دون الحد المطلوب.
- تقديم بيانات تساعد في تحسين مستوى الطلاب الذين اختاروا الإجابة الخاطئة، والكشف عن الأخطاء الشائعة والفهم الخاطئ، مما يساعد في تحديد أسلوب العلاج.

المبادئ التوجيهية لتحليل مفردات الاختبار:

توجد بعض الموجهات التي يجب مراعاتها عند تحليل مفردات الاختبار من متعدد، أهمها:

١- يعطي تحليل المفردات معلومات مهمة ترتبط بجودتها، ولكن ليس بمدى ملاءمة قياسها للنواتج التعليمية المستهدفة، فقد تكون المفردة مناسبة وتحقق الإحصاءات المطلوبة لها، إلا أنها بعيدة الصلة بالنواتج المراد قياسها، والخطأ الأكثر شيوعاً هو التدريس من أجل تحقيق الأهداف السلوكية، مثل تحليل البيانات "حل المشكلات والقدرة على استنتاج المعني...الخ"، ثم يأتي الاختبار ليقس الحقائق. ومن ثم ينبغي التركيز على أهداف المحتوى الدراسي في الاعتبار عند صياغة مفردات الاختبار واختيارها.

٢- يجب أن تكون صعوبة المفردة مناسبة للطلاب الذين نطبق عليهم الاختبار، وألا تقل معاملات الصعوبة للمفردات عن (٠,٢٠)، ولا تزيد عن (٠,٨٠). ومن المفضل أن تكون معظم معاملات صعوبة المفردات في المدى من (٠,٣٠) إلى (٠,٧٠)؛ حيث إن المفردة الصعبة جداً أو السهلة جداً لا تسهم كثيراً في قوة التمييز للاختبار المرجع إلى معيار.

٣- يجب أن تميز المفردة بين الطلاب الأقوياء والضعاف، ويستند ذلك غالباً على المجموع الكلي للدرجات على الاختبار، إلا أنه يمكن الاستناد إلى بعض المعايير الأخرى مثل متوسط درجات نفس الطلاب في اختبارات أخرى. وقد توجد بعض المفردات التي لها معامل تمييز سالب، وهذا يعني أن الطلاب

الضعاف اختاروا الإجابة الصحيحة للمفردة بنسبة أكبر من الطلاب الأقوياء، مما يعكس غموض المفردة واللجوء إلى التخمين، لذلك ينبغي اكتشاف هذه المفردات وتنقيحها أو التخلص منها. كما يمكن الكشف عن تمييزية المفردة من خلال تحديد اتساق درجاتها مع الدرجة الكلية في الاختبار من خلال معامل الارتباط الثنائي الأصيل.

٤- ينبغي أن يكون للبدائل غير الصحيحة أو المشتتات دور فعال في قياس جودة المفردة، وأن يتم اختيار كل مشتت بنسبة أكبر من قبل الطلاب الضعاف مقارنة بالطلاب الأقوياء. فإذا كان للمفردة خمس استجابات مثلاً، منها ثلاث استجابات لم يتم اختيارها من جانب المفحوصين باعتبارها استجابات مستبعدة لعدم ارتباطها بالسؤال، أو أنها استجابات منفرة، فهذا يعني تخفيض الاختيار من خمس استجابات إلى استجابتين فقط.

معايير قبول المفردات الاختبارية:

يمكن الحكم على ملائمة صعوبة المفردة اعتماداً على ما ذكره "نيتكو" (١٩٨٣)، أن المدى المناسب لمعاملات الصعوبة يجب أن ينحصر بين (٠,٢٠)، و(٠,٨٠) بمتوسط قدره (٠,٥٠) (موسى النبهان، ٢٠٠٤).

ولتحديد إمكانية قبول أو رفض المفردة في ضوء معامل تمييزها وضع (أبيل) مجموعة قواعد بعد إجراء العديد من الدراسات وهي: (بندر الأمير، ٢٠١١)

١- إذا كان معامل التمييز أكبر من (٠,٤٠) فإن المفردة تعتبر ذات تمييز عالي وممتاز.

٢- إذا كان معامل التمييز بين (٠,٣٠ - ٠,٣٩) فإن المفردة تعتبر ذات تمييز جيد.

٣- إذا كان معامل التمييز بين (٠,٢٠ - ٠,٢٩) فإن المفردة تعتبر ذات تمييز جيد إلى حد ما.

٤- إذا كان معامل التمييز أقل من ٠,١٩ فإن المفردة ضعيفة وينصح بحذفها.

وبالنسبة لمعامل ثبات المفردة علي ضوء المعادلة المستخدمة $(IR_i = r_{it}\sqrt{pq})$ ، يتضح أن أعلى قيمة لمعامل الثبات يكون مساويا (٠,٥٠)، عندما يكون معامل التمييز يساوي (١)، ومعامل الصعوبة يساوي (٠,٥٠). ويكون الحد الأدنى المقبول لثبات المفردة مساويا (٠,١٠) عندما يكون معامل التمييز (٠,٢٠)، ومعامل الصعوبة (٠,٥٠). وعلى ضوء ما تقدم، يمكن تحديد معايير الحد الأدنى والمفضل لقبول المفردات في الاختبارات المرجعة إلى معيار، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول: معايير قبول المفردة وفقا للحد الأدنى والمفضل

إحصائية المفردة	الحد الأدنى	الحد المفضل
معامل التمييز	٠,٢٠	٠,٣٠
معامل الصعوبة	$\leq P \leq ٠,٢٠$ ٠,٨٠	$٠,٧٠ \leq P \leq ٠,٣٠$
معامل الثبات	٠,١٠	٠,١٥

تاسعا: التخطيط لعمل بنك الأسئلة

بنك الأسئلة هو ملف الكتروني أو ورقي يحتوي على عدد كبير من الأسئلة التي تتجه كل مجموعة منها إلى قياس هدف تعليمي محدد من خلال ارتباطه بعنصر ما من عناصر المحتوى الدراسي وكما هو مرسوم مسبقا في جدول المواصفات وتشبه عملية إعداد هذا الملف فتح حساب في المصرف. وتظهر أهمية هذا الملف عندما يختار واضع الاختبار منه أسئلة تهتم بقياس القدرات العقلية العليا نظرا لأن إعداد أسئلة بمثل هذا المستوى يتطلب وقتا وجهدا كبيرين.

وهناك عدة تعريفات لماهية بنك الأسئلة، فمن الباحثين من يعرف بنك الأسئلة بأنه "أي مجموعة من بنود الأسئلة، ومنهم من يعرفه بأنه "مجموعة كبيرة نسبيا من أسئلة الاختبار التي يمكن الحصول عليها بسهولة ويسر"، كما يعرفه فريق ثالث بأنه "مجموعة من بنود الاختبار نظمت وفهرست على أساس محتواها وخصائصها القياسية: الصعوبة، الثبات، الصدق"، في الواقع أن بنك الأسئلة يمكن تعريفه بناء على الغرض من استخداماته.

وبالرغم من الاختلاف في التعريفات السابقة، إلا أن هناك أرضية مشتركة لجميع هذه التعريفات، وهى ضرورة إدخال البنود الجيدة في هذا البنك، والبنود الجيدة هو البنود الذى بنى بشكل جيد ومحتواه صحيح، ويمثل مستوى معيناً من الصعوبة، والتعقيدات المعرفية.

والخطوة الأولى لإنشاء بنك أسئلة هي إنشاء خزانة أسئلة أو خزانة مفردات **Item Pool**، حيث تضم خزائن المفردات هذه مجموعة ضخمة من المفردات الاختبارية التي تم مراجعة صياغتها، وتصنيفها حسب وحدات وموضوعات المقرر الدراسي، ويتم تقنين تلك المفردات وفقاً للخطوات التالية:

١- تطبيق المفردات على عينات تجريبية من الطلاب تتراوح ما بين (٤٠٠-٥٠٠) طالباً.

٢- تحليل إجابات الطلاب لكل مفردة لتحديد خواصها الإحصائية كمعاملات السهولة والصعوبة والتمييز والثبات.

٣- تعديل صياغة المفردات التي تحتم خواصها الإحصائية ضرورة تعديلها لكي تصبح أكثر مناسبة، وإلا يتم حذفها، واستبدالها بمفردات أخرى مناسبة.

٤- تصنيف المفردات حسب وحدات وموضوعات المحتوى ، والمستويات المعرفية والعقلية التي تقيسها (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وترتيبها تبعاً لمستوى صعوبتها فتتدرج من الأسهل إلى الأصعب.

وبعد الانتهاء من إجراءات التقنين يتم تخزين المفردات المعدلة في جهاز الكمبيوتر وفق قاعدة بيانات **Data Base** محددة، حيث يمكن بسهولة تامة استخدام الكمبيوتر في اختيار الأسئلة من البنك حسب مواصفات محددة لإعداد اختبار ما.

وتشير بعض الدراسات إلى مزايا بنوك الأسئلة كأحد التوجهات المستقبلية في التقويم، والتي يمكن تلخيصها في:

١- تحقيق الموضوعية في التقويم، وهذا هو الهدف الأساسي لبنوك الأسئلة، ويعتمد تحقيق هذا الهدف على مجموعة من العوامل التي يمكن أن تؤثر على

- بناء وتكوين بنك الأسئلة مثل فلسفة القياس، ومدى الدقة في صياغة الأسئلة، وتحليلها وتحديد مواصفاتها الإحصائية.
- ٢- المفردات والأسئلة المخزنة بها متقنة ومقننة، لذا يمكن الاعتماد عليها في بناء اختبارات جيدة لنظم الامتحانات.
- ٣- سرعة الحصول على صور متكافئة من الاختبارات تبعاً لمواصفات البنود المكونة للبنك.
- ٤- إمكانية المقارنة الموضوعية بين مستويات الطلاب مهما اختلفت الاختبارات المستخدمة، ومهما اختلفت مستويات المجموعات التي ينتمون إليها طالما أن البنود قد تم تدريسها ومعايرتها ووصفها في بنك واحد وفقاً لعملية التعادل.
- ٥- إمكانية تصحيح البنود المعدة في بنك الأسئلة بسهولة وسرعة باستخدام الكمبيوتر مما يوفر الكثير من الوقت والجهد.
- ٦- مرونة القياس حيث يسهل تشكيل أي اختبار في أي وقت وبسرعة وسهولة.
- ٧- توفير وقت وجهد المعلم في بناء الاختبارات وذلك بحصوله على اختبارات جيدة من بنوك الأسئلة طبقاً لمواصفات وأهداف المقرر الدراسي.
- ٨- إتاحة الفرصة لقياس العمليات العقلية العليا وذلك نظراً لاتساع المدى الذي يمكن أن يغطيه البنك من حيث المحتوى أو المستويات المعرفية المختلفة
- ٩- هذه البنوك تساعد في إعداد اختبارات تكوينية بنائية لموضوعات ووحدات المقرر الدراسي أولاً بأول.

نبذة عن الدليل:

يحظى تطوير أداء طلاب الجامعات باهتمام كبير من قبل القائمين على التعليم بمؤسسات التعليم العالي حيث تركز أساليب التقويم الحالية على قياس تحصيل الطالب لمحتوى المواد الدراسية والتي يغلب عليها قياس استدعاء المعرفة ويمهل قياس العمليات العقلية العليا وغيرها من المهارات الضرورية للطلاب، وما زالت الجامعات تركز على أساليب تقويم واحدة لجميع الطلاب على الرغم من الدعاوى الحديثة بأهمية تنويع تلك الأساليب وملائمتها للتعلم من أجل الإتقان، كما أن التعليم الجامعي الحالي في حاجة إلى وجود معايير واضحة ومحددة سواء

لإعداد أدوات التقييم أو لتطبيقها أو لتوظيف نتائجها، كما ان نتائج التقييم الحالية بوجه عام تقتصر على مقارنة الفرد بغيره وليس على ما حققه من مستويات معيارية منشودة للمقرر.

وعلى ذلك لابد أن يقوم التعليم الجامعي بدوره على الوجه الأكمل الذي يريده المجتمع، وفي سبيل ذلك ينادى القائمون على منظومة هذا التعليم بضرورة استخدام المداخل التي تكفل إصلاح تقييم الطلاب والتي من أهمها ما يسمى بالتقييم المبني على النواتج outcome Based Evaluation ويشير هذا المخل إلى العملية التي تصاغ فيها معايير ومؤشرات محددة لجودة أداء الطالب المستهدفة، كما يمكن استخدام التقييم لأغراض تشخيصية وتكوينية وتجميعية على نحو أفضل، ويكون التقييم في ضوء نواتج التعلم والمعايير تقويما محكي المرجع يركز على الكفاءة تركيزا كبيرا، لذا يستخدم التعليم الجامعي المتقدم هذا المنحى من التقييم لضمان النهوض بمستوى الخريجين إلى معايير الأداء المرجوة.

وتضع وحدة التقييم والقياس بمركز ضمان الجودة وتقييم الأداء بين أيديكم دليل إرشادي لعملية التقييم والامتحانات باعتبارها واحدة من أهم العمليات التي يبني عليها نظامنا التعليمي بجميع عناصره، حيث تعد عملية التقييم واحدة من أهم المداخل لإصلاح وتطوير عمليتي التعليم والتعلم وتحقيق الجودة والاعتماد ومن ثم التميز وتحقيق الأهداف المنشودة من نظامنا التعليمي.

الهدف العام للدليل:

تطوير نظم التقييم والامتحانات للطلاب في كليات الجامعة لتحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة للبرامج الأكاديمية بما يتوافق مع المعايير الأكاديمية القياسية والارتقاء بمستوى الطلاب كأحد متطلبات الجودة والاعتماد.

سياسات واستراتيجيات التعليم والتقييم بكليات جامعة دمياط

فيما يلي عدد من السياسات التي يمكن الاسترشاد بها عند إعداد وثيقة سياسات واستراتيجيات التعليم والتقييم بكليات جامعة دمياط.

أولاً: الإعلان عن القواعد العامة لاستراتيجيات التعليم والتقييم

١-١ "الإعلام عن تنفيذ مبادئ وإجراءات واضحة وصادقة وثابتة وعادلة للتقييم وتشجيع الطلاب على تبني السلوك الأكاديمي الجيد"

ولتحقيق هذه السياسة تضع الكلية في اعتبارها أن تكون إجراءات التقييم:

واضحة ومعلنة: أي تكون المعلومات حول التقييم دقيقة ومتاحة لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب ومنفذي الممارسات والممتحنين الداخليين والخارجيين على سبيل المثال.

بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس:

- إعداد دليل (يسلم للسادة أعضاء التدريس وينشر على الموقع الإلكتروني) لقواعد التقييم يحتوى على قواعد التصحيح وقواعد اختيار الممتحنين الخارجيين وقواعد إعداد الامتحانات،.... وإعلان القواعد التي تضمن المراقبة الدقيقة والصارمة للامتحانات مثل كيفية التعامل مع حالات الغش... كذلك، التوجهات لمراقبي الامتحانات والهيئة الإدارية المعاونة.
- تحديد مواعيد انتهاء أعضاء هيئة التدريس من تقييم أعمال الطلاب وما يترتب على عدم التزام الأعضاء بهذه المواعيد.
- عمل تكامل بين نتائج التقييمات المختلفة لنفس الطالب (مثل: التكامل بين درجات أعمال السنة المختلفة ودرجة الامتحان النهائي).
- بالنسبة للطلاب:

إعداد دليل للطلاب (يسلم للطلاب، وينشر على الموقع الإلكتروني) يحتوى على:

- قواعد إعداد امتحانات ومواعيدها وأماكن عقدها وقواعد التصحيح والتقديرات وقانون الغش والعقوبات.....
- تعريف الطلاب بمسؤولياتهم داخل عملية التقييم لأنهم مشاركون فيها مثل تعريفهم بالسلوكيات غير السليمة المتعلقة بالتقييم مثل: الغش والانتحال (تسليم عمل ليس

- من إنتاج الطالب) واستخدام المواد غير المسموح بها (كالمواد المحملة من مصادر الكترونية مثل الإنترنت وغيرها) والعقوبات المترتبة عليها.
- كيفية توثيق المراجع والاستشهاد الأكاديمي لتوفير الأمانة العلمية والمحافظة على الملكية الفكرية للآخرين).
- العقوبات المترتبة على تأخير أو عدم تسليم مادة التقييم وأعمال السنة في مواعيدها المحددة.
- صدق التقييم: أي تقيس أنواع التقييم بشكل مناسب مدى تحقيق الطالب للمعرفة والمهارات المتضمنة في نواتج التعلم المستهدفة.
- ثبات التقييم: أي يكون التقييم دقيقا ومتسقا. وهذا يتطلب عمليات واضحة لوضع مخططات تصحيح ومحكات متفق عليها والتحقق من الدرجات المعطاة وتسجيلها بدقة.
- عدالة التقييم: توفير المساواة في تقييم الطلاب من حيث: تصميم أدوات التقييم بحيث لا تكون متحيزة مع - أو ضد- أي طالب.
- تحديد أنسب الطرق لتقييم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (مثل المكفوفين وذوي الإعاقات الجسمية....)
- تطبيق عقوبات عدم الالتزام بالأمانة الأكاديمية بشكل متماثل في جميع كليات الجامعة وأقسامها لتجنب احتمال معاملة الطلاب بشكل مختلف على الانتهاكات المتشابهة لقواعد التقييم.

ثانيا: تطبيق اللوائح والقواعد المنظمة للتقييم

- ١-٢ تبنى المؤسسة سياسة واضحة لتقويم أداء الطالب في ضوء اللوائح والقوانين المنظمة:

لتحقيق هذا المبدأ تضع الكلية في الاعتبار الإجراءات التالية:

١- تتوفر لدى كل كلية القوانين واللوائح المنظمة لعملية التقويم حيث تتيح المؤسسة نسخا كافية من القوانين واللوائح لدي (مكتب العميد، ووكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب ووكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث ورؤساء الكنترولات، ولجنة سير الامتحانات، والأقسام العلمية المختلفة بالكلية)

٢- توفر كل كلية مساحة على موقعها الإلكتروني يحتوى على وصلات بالمواقع الإلكترونية الخاصة بالقوانين واللوائح

٣- تعقد كل كلية اجتماعات لتدارس القوانين واللوائح المنظمة لعملية التقويم يحضرها وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب ووكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث وعينات ممثلة من المعنيين (طلاب، أعضاء هيئة التدريس، إداريين، رؤساء الكنترول، أعضاء سير الامتحان)

٤- تعرض كل كلية الخطة المقترحة على مجموعة من المحكمين للمراجعة والتأكد من شمولية عناصر خطة التقويم.

٥- تعدل الخطة المقترحة في ضوء آراء المحكمين

٦- تعرض الخطة وتناقش بمجالس الكليات لاعتمادها

٧- تعلن كل كلية خطة التقويم في صورتها النهائية على الموقع الإلكتروني لها ، داخل الاقسام العلمية، في مواقع واضحة ومتنوعة داخل الكليات (داخل القاعات، على الحائط....الخ)

٢-٢ وجود آليات فعالة لمراجعة وتنقيح قواعد التقويم دوريا حتى تظل تلك القواعد ملائمة لأهداف التقويم ومواكبة للمستجدات المحلية والعالمية.

لتحقيق هذا المبدأ تضع الكلية في الاعتبار الإجراءات التالية:

١- تحديد الظروف التي تتطلب مراجعة قواعد التقويم (مثلا التحول إلى نظام الساعات المعتمدة)، وآلية موثقة لتنفيذ المراجعة مع تحديد المسئول عن إجراءات التنفيذ بدقة.

٢- توفير كل ما هو جديد ومعتمد من القواعد المحلية والعالمية في مجال التقويم وإعلانها بوسائل متعددة.

٣- الاستعانة بالمتخصصين في مراجعة قواعد التقييم لضمان ملائمتها مع عرض التغيرات المقترحة في تلك القواعد مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب والممتحنين الخارجيين وأي هيئة مهنية ذات صلة ومناقشتها معهم والاستفادة من مقترحاتهم

٤- تحديد الإجراءات التي تكفل مشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلاب والممتحنين الخارجيين في المراجعة والتطوير مع توصيف دقيق لدور هؤلاء الممتحنين في عمليات المراجعة والتطوير.

٥- تحديد الإجراءات اللازمة لإحداث التعديلات الدورية في قواعد التقويم ودراسة الآثار المترتبة على عمليات التطوير والتحديث في أساليب التقويم مع وضع الآليات التي تكفل دعمها للطلاب والتقليل من حدة السلبات الناشئة عنها تنمية كفاءة الذين ينفذون اللوائح والقواعد الجديدة أو المعدلة، ووضع آلية لمتابعة أعمالهم.

٢-٣ "تعظيم الجوانب الأخلاقية (الميثاق الأخلاقي) التي تنظم عمل عضو هيئة التدريس في عملية التقويم والامتحانات".

لتحقيق هذه المبدأ تضع الكلية في الاعتبار الإجراءات التالية:

- الجوانب الأخلاقية التي تنظم عمل الطالب الجامعي في عملية التقويم والامتحانات:

١-التقييم المستمر والدوري للطلاب مع إفادتهم بنتائج هذا التقييم للاستفادة منها في تصحيح المسار أو تدعيمه حسب الحالة (التغذية الراجعة)

٢-تعريف الطلاب بنظم التقويم التي يتبعها الأستاذ وطريقة تقييمه للطلاب.

٣-أن يقدم عضو هيئة التدريس تعليماً ناجحاً وفاعلاً يتواءم مع أهداف المؤسسة التعليمية.

٤- احترام أعضاء هيئة التدريس لقيم وأخلاقيات الجامعة واستيعابها.

٥-إتقان عضو هيئة التدريس لمادته العلمية.

- ٦- إرشاد الطلاب إلى مصادر المعرفة المتعددة.
- ٧- إخطار ولى أمر الطالب بنتائج التقويم في الحالات التي تستوجب ذلك (مثل حالات الإنذار أو الفصل).
- ٨- توخى الدقة والموضوعية في إعداد وتصميم الاختبارات ليكون مناسباً مع الأهداف المقرر ومخرجات التعلم المراد تحقيقها وما تم تدريسه بالفعل.
- ٩- التزام أعضاء هيئة التدريس بعدم التنويه أو الإيحاء بالأسئلة المتوقعة في الامتحان لتعارض ذلك مع تحقيق مفهوم الاختبار والعدالة بين الطلاب.
- ١٠- تنظيم الامتحانات بطريقة تتيح الفرصة لتطبيق الحزم والعدل.
- ١١- توخى الدقة والحزم والالتزام الانضباط في جلسات الامتحان.
- ١٢- العمل على منع الغش في الامتحانات قبل حدوثه ومعاقبة من يقوم أو يحاول الغش.
- ١٣- لا يجوز وضع الأسئلة لفرقة دراسية من جانب عضو هيئة التدريس له أقارب وعدم مشاركة عضو هيئة التدريس في كنترول به أقرباء حتى الدرجة الرابعة.
- ١٤- مراعاة الدقة الكاملة في تصحيح الامتحانات والمحافظة على السرية والالتزام بالموضوعية في التصحيح.
- ١٥- لا يجوز أن يقوم بتصحيح الامتحانات أعضاء من الهيئة المعاونة لعضو هيئة التدريس الذى يقوم بالتدريس.
- ١٦- تنظيم عملية رصد النتائج بما يكفل الدقة والسرية التامة.
- ١٧- تطبيق قواعد الرأفة- إن وجدت- على جميع الطلاب الذين لهم حق الاستفادة بها.
- ١٨- عرض نتائج الطلاب على لجنة الممتحنين دون معرفة أسمائهم.
- ١٩- عدم إعلان النتائج إلى بعض الأفراد وإعلان النتائج من مصدر واحد وفى وقت واحد.
- ٢٠- مراجعة النتائج عند وجود أي شكوى من الطلاب في ضوء اللوائح والقوانين.

٢١- تطبيق نظام التقويم التراكمي للطلاب لتحقيق أكبر قدر من العدالة.

٢٢- لا يجوز لأعضاء هيئة التدريس إعطاء دروس خصوصية للطلاب بمقابل أو غير مقابل.

٢٣- وجود نظام للمحاسبة والمساءلة عن مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بالميثاق الأخلاقي.

- الجوانب الأخلاقية التي تنظم عمل الطالب الجامعي في عملية التقويم والامتحانات:

١. التزام الطلاب بحضور المحاضرات والتطبيقات العملية.

٢. التزام الطلاب باللوائح والقوانين التي تنظم دراستهم بالكلية.

٣. معرفة الطلاب بنظم التقويم والقواعد المنظمة للامتحانات.

٤. عدم محاولة الطالب الغش في الامتحانات.

٥. التزام الطلاب بالقيم الأخلاقية في حضور المحاضرات وعدم القيام بسلوكيات غير مقبولة.

ثالثاً: إدارة عملية التقييم

٣-١ "الإعلام عن سياسات فعالة وواضحة ومتسقة تتعلق بعضوية وسلطات ومسئوليات مجالس التقييم ولجان الممتحنين وتحديد آلية تنفيذ هذه السياسات".

وتأخذ الكلية في الاعتبار الممارسات التالية:

١. وضع المعايير الواجب توافرها في أعضاء مجالس التقييم ولجان الممتحنين ومن في حكمهم من رؤساء الكنترولات وأعضاء الكنترولات والملاحظين والهيئة المعاونة.

٢. نشر الوعي بين أعضاء مجالس التقييم ولجان الممتحنين ومن في حكمهم بسلطاتهم وصلاحياتهم ومسئولياتهم والجهة التي لها سلطة محاسبتهم وإن يتأكدوا من اتساق قراراتهم مع سياسات ولوائح الجامعة ومطالب الهيئات ذات الصلة، حيث توجد عدة مستويات مختلفة لهذه المجالس واللجان، لذلك يجب تحديد السلطات

والمسؤوليات النسبية لكل منها بوضوح فهناك على سبيل المثال: لجنة ممثنين على مستوى القسم تكون مسؤولة عن تقرير الدرجة أو التقدير الذي يجب أن يتلقاه الطالب كنتيجة تقييمه في وحدة دراسية أو مقرر دراسي ما.

٣. مجلس تقييم أو لجنة ممثنين اعلي تكون على مستوى الكلية لديها سلطة صنع القرار حول مدى إمكانية تقدم الطالب إلى المرحلة التالية من البرنامج الدراسي أو الفرقة الأعلى أو نتيجته النهائية.

٤. حضور الممتحنين الخارجيين لجان الممتحنين الداخليين والمشاركة في القرارات التي تتخذها في اجتماعات تضم الفئتين معا.

٥. تحديد أدنى حد لوجود الأعضاء الداخليين والخارجيين في لجان ومجالس التقييم من أجل اتخاذ قرارات صادقة، وما يجب أن يتخذ لو لم يكتمل نصاب هذه التشكيلات.

٦. إعلان أعضاء مجالس التقييم أو لجان الممتحنين عن وجود أي اهتمام شخصي أو علاقة ما بالطالب الذي يتم تقييمه (مثل علاقة القرابة للدرجة الرابعة)

٧. الاحتفاظ بسجلات لقرارات كل اجتماع لمجالس ولجان الممتحنين وذلك حتى تضمن الكلية العمل بشكل متنسق مع القواعد. مع إمكانية تتبع أي قرارات اتخذت وحتى يمكن الرد على شكاوي وتظلمات الطلاب.

٣-٢ "حرص كل كلية على تدريب أعضائها على استيفاء متطلبات التقويم"

١. تقدر كل كلية احتياجات أعضائها لتحقيق المستوى المتميز في استيفائهم لمتطلبات التقويم وذلك عن طريق عقد مجموعات نقاشية، تطبيق استبيانات واتخاذ أسلوب الملاحظة العملية.

٢. تقوم كل كلية بتنمية قدرات أعضائها لتحقيق المستوى المتميز في استيفائهم لمتطلبات التقويم وذلك لوضع خطة إجرائية واضحة لتدريب أعضائها والاستعانة بالإمكانيات الخارجية لتعزيز متطلبات التقويم البشرية والمادية.

رابعاً: تنفيذ ومتابعة عملية التقييم

٤-١ "تشجيع إجراءات وممارسات التقييم التي تستحث عملية التعلم الفعال"

تحقق الكلية هذا المبدأ من خلال وضعها في الاعتبار الممارسات التالية:

١- التزام أعضاء هيئة التدريس باستخدام طرق التقييم المختلفة والتي تمكن الطلاب من اظهار مدى تحقيقهم لنواتج التعلم المستهدفة.

٢- حث أعضاء هيئة التدريس على تفعيل جوانب التقييم التي تدعم تعلم الطالب مثل:

❖ تقديم التغذية المرتدة عن أداء مهام التقييم بحيث يمكن أن يستفيد الطلاب من التغذية المرتدة الصادرة من الأساتذة أو الاقران) في تحسبن أدائهم في التقييم التالي.

❖ تكليف الطلاب بما يسمى بالتكليفات الممتدة التي تشمل إجراء البحوث في موضوع ما والتوصل الى النتائج بأنفسهم.

❖ تفعيل الأنشطة التي يشارك في تقييمها الاقران (يعلق الطلاب - سواء في أزواج أو مجموعات - كل على عمل الآخر) مما يمكن للطلاب من فهم محكات التقييم ويعمق تعلمهم بطرق عديدة وتشمل:

- التعلم من كيفية معالجة الآخرين لمهمة تقييم ما.
- التعلم من خلال تقييم عمل شخص آخر يشجع الطلاب على تقويم ادائهم وتحسينه.
- تشجيع الطلاب على التقييم الذاتي Self – Assessment لأدائهم.
- تضمين أصحاب المصلحة (المستفيدين) في تقديم جزء من التغذية المرتدة للطلاب عن أدائهم (مثل المرضى في حالة كلية الطب أو مدراء المدارس في حالة كلية التربية)
- تمكين الطلاب من أن يخبروا طرق التقييم التي تأخذ في الاعتبار حاجات التعلم الفردية، كذلك تشجيعهم على التأمل في الأجزاء المختلفة من البرنامج وتكامل ودمج ما تعلموه منها معا ، مما يدعم أهداف التقييم التكاملي كما يحدث في حالة المشروعات مثلا)

- التأكيد في الاختبارات الشفوية على إتاحة الفرص لكي يمارسوا ويتلقوا التغذية المرتدة المحددة بوقت معين لتمكين الطلاب من تنقيح أدائهم وتنمية المهارات الشخصية المطلوبة لتقديم مناقشاتهم بفعالية (مهارات التواصل)
- تضمين الطلاب في أي تقييم لممارسات التقييم.
- استثمار فشل الطلاب في تحقيق أهداف التعلم المطلوبة من خلال توجيه النصائح الملائمة حول كيفية تجنب تلك الأخطاء في المستقبل.
- التنوع في أنماط التقييم (مثل التقييم الإلكتروني، والتقييم الذاتي، وتقييم الأقران) مما يستحث التعلم الفعال، ويسمح بتقييم نواتج التعلم المستهدفة على نحو ملائم.
- تصميم مهام التقييم بحيث يتم التعرف على أداء الطلاب المتفوقين وعدم الاكتفاء بالتمييز بين الناجحين وغير الناجحين.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على أساليب التقييم للأعداد الكبيرة من الطلاب بحيث تضمن تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
- الأخذ بالأساليب الحديثة في تقييم الطلاب بالكليات التي تمثل المهارات العملية جزء كبيرا من التقييم فيها.

٤-٢ "ملاءمة عدد مرات التقييم وتوقيت حدوثه للقياس لمدى تحقيق الطلاب نواتج التعلم المستهدفة ولدعم تعلمهم".

ولتحقيق هذا المبدأ فإن الكلية تضع في الاعتبار الإجراءات التالية:

١. ربط تنظيم البرامج وتدریس مقرراتها بالفرص الممنوحة للطلاب لإظهار درجة تحقيقهم لنواتج التعلم المستهدفة وذلك من خلال جداول التقييم الزمنية المناسبة
٢. وضع إجراءات تدعم استخدام التقييم ليس فقط لتحديد مستوى الطالب في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة بل أيضا كوسيلة لتعلمه (مثل استخدام بورتفوليو الطالب في مقرر ما، أو استخدام قواعد التقدير المتدرج RUBRICS المعلنة سلفا للطلاب...)

٣. التقليل من عدد مهام التقييم المتكررة بحيث يمكن إجراء تقييم واحد للمواد الدراسية المتشابهة.

٤. تجنب التقييم النهائي قبل التأكد من استيعاب المادة المتعلمة وإعطاء الطلاب الوقت الكافي لهضم ما تم تعلمه وتمثل معارفهم مما يسمح بتعميق المعارف وفهم المواد الدراسية وتنمية المهارات الشخصية والعقلية أو العملية التي تسهم في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

٥. تنسيق المواعيد النهائية للتقييم- وبخاصة عندما يدرس الطلاب مواد متعددة بشكل متواز أو يدرسون برامج مشتركة- وذلك لتجنب التعارضات أو وضع أعباء إضافية على كل من الطلاب وهيئة التدريس.

٦. تحديد إجراءات لتجنب تكرار التقييم التجميعي في موضوعات تم التأكيد على تعلمها وسبق تقييم أداء الطالب فيها من خلال التقييم التكويني (أو أعمال السنة).

٧. ضمان أن الطلاب لديهم معلومات واضحة حول توقيتات تقييم المواد والأنشطة الدراسية المختلفة وكيف ترتبط الواحدة بالأخرى وبتقييم البرنامج ككل.

٨. التأكد من تقييم نواتج التعلم المستهدفة وأن الطلاب لديهم الفرص الكافية لإظهار مدى تحقيقهم لها مع التأكيد في نفس الوقت على فعالية التقييم بحيث لا يلقي عبئاً على كل من الطلاب وهيئة التدريس.

٩. ضمان أن الوقت متاح بين انتهاء الطالب من التقييم والتاريخ المطلوب لإعلان النتائج يتيح لأعضاء هيئة التدريس تصحيح عمل الطالب بدقة ويكون هذا مهماً بوجه خاص فيما يتعلق بالنتائج النهائية.

٤-٣ وجود آليات شفافة وعادلة ومتسقة للتصحيح والتحقق من درجات وتقديرات الطلاب وموازنتها.

ولتحقيق هذا المبدأ تضع الكلية في الاعتبار الممارسات التالية:

- ١) الإعلان عن واستخدام محكات واضحة للتقييم ومخططات تصحيح واضحة لضمان تنفيذ التصحيح بشكل عادل ومتسق عبر كل المقررات الدراسية.
- ٢) زيادة وعى وفهم الطلاب والمصححين لمحكات التقييم ولمخططات التصحيح أي قواعد التقدير/ المتدرج Rubrics هي (أطر مفصلة لتحديد الدرجات للأجزاء المكونة للإجابة) لكل مهمة تقييم (أسئلة مقالیه، شفوية، عملية)
- ٣) تدريب أعضاء هيئة التدريس على قواعد التصحيح ومراجعة المادة الامتحانية
- ٤) تحديد إجراءات لضمان أن التصحيح والتقدير على مستوى الكلية أو القسم يعتبر ملائماً ومتشابهاً (في حالة المقررات العامة مثلاً)
- ٥) التحقق الداخلي من الدرجات والتقديرات لضمان تطبيق الممتحنين- بشكل متسق محكات التقييم وأنه يوجد فهم مشترك للمعايير الأكاديمية المتوقع أن يحققها الطلاب
- ٦) التحقق الداخلي أو الخارجي قد يكون بتصحيح عينة ممثلة من إجابات مجموعة من الطلاب مع التأكيد على أن تتضمن العينة الحالات الحرجة وحالات الرسوب وفى بعض الحالات قد يتضمن التحقق أو الموازنة في التصحيح: التصحيح المزدوج double marking أو التصحيح الثاني dsecond marking
- ٧) تحديد الطرق التي يجب أن يستخدمها المصححون الداخليون أو الخارجيون عند اخذ عينات للتقييم من المجموعات الكبيرة للطلاب (مثلاً على الاقل ١٠ % من كل الأعمال المقيمة يجب التحقق من درجاتها أو تقديراتها المقترحة)
- ٨) وضع إجراءات موثقة للتحقق من الدرجات وكيفية تسجيلها عندما يتفق أو يختلف تقدير المصحح الداخلي / الخارجي مع الدرجات الأصلية
- ٩) مراجعة وتعديل التقييمات بأكملها عند وجود تناقضات جوهرية في تقدير الدرجات بين المصححين الداخليين أو الخارجيين.

١٠) وضع الاجراءات التي تكفل عدم تمكن المصحح الثاني من معرفة الدرجات التي قدرها المصحح الأول أو تعليقات هذا الأخير على الأداء في حالة التصحيح المزدوج أو الثاني

١١) حصول على نسبة كبيرة من أعمال أعضاء هيئة التدريس الجدد في عملية التقييم كعينات والتحقق منها.

١٢) وضع موجهات للتصحيح والتقدير تستخدم داخل الجامعة.

١٣) وجود آلية تكفل عدم تأثر الدرجات والتقييمات بمعرفة هوية الطالب في حالة الأشكال الالكترونية من التقييم والتي لا تستخدم أغلفة إجابة.

٤-٤ وجود آليات فعالة للتعامل مع انتهاكات قواعد التقييم وحل شكاوي الطلاب من قرارات التقييم"

ولتحقيق هذا المبدأ تضع الكلية في الاعتبار الممارسات التالية:

١. التأكد من إعلام الطلاب بعواقب عدم الالتزام بالأمانة الأكاديمية مع تطبيق الإجراءات بشكل متسق عبر كليات الجامعة، لتجنب احتمال معاملة الطلاب في الأقسام المختلفة بشكل مختلف علي الانتهاكات المتشابهة لقواعد التقييم.

٢. تعريف الطلاب بإجراءات تقديم الطلبات (الالتماسات) من أجل مراجعة التقييم (إعادة التصحيح) والتأكيد علي أنه قد يترتب علي إعادة التقييم إنقاص درجة الطالب أو زيادتها أو قد تظل كماهي, وهذه المعلومات يجب أن تعطي في دليل الطالب.

٣. -تعريف الطلاب بشروط التقدم بطلبات مراجعة التقييم الالتماسات (مثل: وجود خطأ إداري ملموس و واضح, وجود خلل إجرائي في عملية التقييم....)

٤. تحديد الفترة الزمنية المسموح بها لتقديم تلك الطلبات بحيث تكون خلال ١٠ أيام من ظهور النتيجة.

خامساً : إعلان نتائج التقييم واستثمارها في تحسين العملية التعليمية

٥-١ "تقديم التغذية المرتدة الملائمة في الوقت المناسب للطلاب عن الأعمال التي تقيم بحيث تحسن تعلمهم، علي ألا تزيد من أعباء التقييم"

وتضع الكلية في الاعتبار الممارسات التالية لتيسير استفادة الطلاب من التغذية المرتدة:

١. إعطاء التغذية المرتدة للطلاب في الوقت المناسب من عملية التعلم بعد الانتهاء من مهمة التقييم في أسرع وقت ممكن، فالتوقيت يعتبر مهماً لأن الطلاب يستفيدون من التغذية المرتدة عن أدائهم في الوقت الذي يكونون قادرين فيه علي توظيفها.

٢. إخبار الطلاب بسبب/ أسباب إرجاء تقديم التغذية المرتدة لهم عن الموعد المحدد.

٣. حث أعضاء هيئة التدريس علي تقديم التغذية المرتدة أثناء عملية التعليم/ التعلم لإعطاء الطلاب النصيحة حول كيفية تحسين أدائهم في الوقت المناسب مما يؤثر علي تقديرهم النهائي. كما يحدث في التقييم التكويني- ينعكس علي الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس أنفسهم فيقومون بتعديله في وقت مناسب مستفيدين من جوانب القوة والضعف في أداء طلابهم.

٤. استطلاع رضا الطلاب عن أساليب التقييم ونتائجه مما يسهم في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس

٥. ربط التغذية المرتدة بمحكات التقييم ونواتج التعلم المستهدفة .

٦. تقديم التغذية المرتدة بشكل فردي أو جماعي وذلك من خلال عرض ملخص للتعليقات بالنسبة لكل سؤال مع إخفاء أسماء الطلاب الذين كتبت لهم هذه التعليقات.

٧. إعطاء التغذية المرتدة عن كل عمل يتم تقييمه خلال ١٥ يوما من تاريخ التقييم باستثناء التغذية المرتدة علي المشروعات الرئيسة حيث تعطي خلال ٢١ يوما من تاريخ تسليم المشروع.

٥-٢ "تقديم معلومات واضحة للطلاب عن الجوانب التالية: جهة إعلان النتائج، وكيف ومتي، ومتي تحجب هذه النتائج".

١- توضيح ما إذا كانت نتائج تقييم الطلاب المعلنة تعتبر نهائية أو أنها ستخضع للرأفة في نهاية العام، أو إن نتائج المقرر الذي تقل نسبة النجاح فيه عن ٥٠% ستعرض علي لجنة الممتحنين.

- ٢- تحديد واضح لمسئوليات المشاركين في تسجيل وتوثيق ومراجعة قرارات التقييم مع وجود أكثر من مستوي في عملية المراجعة والتدقيق قبل إعلان القرارات.
- ٣- استخدام نسخ احتياطية عند التخزين الإلكتروني لبيانات التقييم.
- ٤- اتباع أساليب متنوعة للإعلان عن نتائج التقييم (مثل المواقع الإلكترونية والهواتف المحمولة والنسخ الورقية).

مواصفات الورقة الامتحانية ومعايير التصحيح

أولاً: معايير الورقة الامتحانية من حيث الشكل

١. الالتزام بالنماذج المقدمة للورقة الامتحانية حيث تتضمن:

- شعار واسم الجامعة وكذلك شعار واسم الكلية
- اسم القسم ، اسم البرنامج ، واسم المقرر ورمزه (كود المقرر باللائحة)
- الفصل الدراسي وتاريخ الامتحان
- زمن الامتحان والدرجة الكلية
- أسماء أعضاء لجنة وضع وتصحيح الامتحان
- تعليمات الامتحان وطريقة الإجابة

٢. من حيث التنسيق والتنظيم

- يكتب الامتحان على الكمبيوتر
- نوع الخط (Arial) ، وحجم الخط : (14 Bold) لعنوان السؤال ، و (14) لنص السؤال ، المسافة البينية بين السطور 1.15 line spacing and Add Space After Paragraph
- جودة الطباعة (واضحة بدون رطوش) لون الخط أسود، نوع الورق المستخدم (A4)، وزن 80 جرام

ثانياً: معايير الورقة الامتحانية من حيث المضمون (تحقيق صدق الامتحان)

١. تغطي أسئلة الامتحان كل محتوى المقرر (الحكم يرجع للجنة وضع الأسئلة)
٢. ترتبط أسئلة الامتحان بمخرجات التعلم المستهدفة (ILOs) ، (ويفضل وضع رقم مخرج التعلم المستهدف كما ورد في توصيف المقرر) بعد درجة السؤال

٣. تستخدم في صياغة الاسئلة أفعال أدائية تقيس جوانب المعرفة على مستوى التذكر والفهم والتطبيق

٤. تستخدم في صياغة الاسئلة أفعال أدائية تقيس المهارات العقلية العليا (التفكير العلمي، الناقد، التحليلي، الاستدلالي، الابتكاري، وحل المشكلات)
٥. ان تصاغ الاسئلة صياغة واضحة المعنى ومحددة (تجنب استخدام المصطلحات الغامضة بالنسبة للطلاب)

٦. يتدرج محتوى الاسئلة من الأسهل الى الأصعب

٧. تنوع الاسئلة من حيث النوع (مقالية إنشائية، موضوعية بأنواعها)

٨. الاسئلة تميز بين مستويات تحصيل الطلاب (الحكم يرجع للجنة وضع الاسئلة)

ثالثاً: معايير تصحيح ورقة الإجابة

١. يتم تسليم كراسات الإجابة في نفس يوم إجراء الامتحان ويتم إعدادتها مصححة ومستوفاه كل التوقيعات خلال (٧٢) ساعة (يراعي عدد الطلاب وعدد الشعب).

٢. يتم التصحيح بالقلم الأحمر

٣. توضع علامة الصح أو الخطأ على إجابة كل سؤال (دليل على قراءة وفحص المصحح لإجابة السؤال).

٤. توضع درجة تقييم المصحح للإجابة على إجابة كل سؤال داخل كراسة الإجابة.

٥. اذا كان السؤال مكون من أسئلة فرعية توضع درجة لكل جزء ثم تجمع درجات الأجزاء في درجة كلية توضع بجوار رقم السؤال داخل الكراسة.

٦. تنتقل درجة كل سؤال بدقة من داخل الكراسة الى جدول الدرجات على غلاف كراسة الأسئلة ثم تجمع في درجة كلية وتسجل في المكان المخصص لها على غلاف كراسة الإجابة.

٧. يتم التوقيع على الدرجة الكلية من قبل أعضاء لجنة .