تقويم الطلاب بأقسام المكتبات والمعلومات ف٤٠ي ضوء معايير الجودة والاعتماد: دراسة تحليلية للاختبارات التحصيلية

إعداد
د.ضياء الدين عبدالواحد
كلية الآداب - جامعة عين شمس
dbadawia@hotmail.com

المستخلص:
تأتي هذه الدراسة في محاولة للتعرف على واقع الاختبارات النهائية لقسم المكتبات والمعلومات بجامعة عين شمس، من حيث محتوى الاختبار وصياغة مفرداته وفق معايير الجودة والاعتماد.
وقد خلصت الدراسة إلى أن الاختبارات التحصيلية للقسم لا تعطي صورة حقيقية عن قياس الأهداف التعليمية كما تعكسها أهداف المحتوى الدراسي، حيث تركز على المجال المعرفي في بعض مستوياته، وخاصة التذكر مع إغفال للمجال المهاري والوجداني؛ مما يدل على عدم صدق تلك الاختبارات. وقد أوصت الدراسة بضرورة تنويع أساليب التقويم مع الاهتمام بالمستويات المعرفية العليا، والمجالات المهارية والوجدانية في عملية التقويم.

تمهيد:

"التقويم مدخل لإصلاح التعليم" ليس مجرد شعار؛ إذ يعد التقويم أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، وهو العنصر الأهم في تخطيط وإدارة البرامج الأكاديمية في الجامعات، وهو الوسيلة الفعالة في ضبط النوعية وضمان جودة المخرجات. فالتقويم جزءا متكاملا من العملية التعليمية ككل، ومقوما أساسيا من مقوماتها، فهو العملية التي نحكم من خلالها على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التعليمية،ا كما يعد مؤشرا له دلالته في تقويم مدى كفاءة المنهج بأهدافه ومحتواه وأساليبه .
ويرى رامسدن) Ramsden نقلا عن كينيدي، ٢٠١٣، ٦٤) أن التقويم هو القوة الدافعة للتعلم، فمن وجهة نظر الطلاب يعتبر التقويم هو نفسه المنهج. فالطلاب سوف يتعلمون ما يعتقدون أنه سيتم تقييمهم فيه، وليس ما يغطيه المنهج أو حتى ما غطته المحاضرات.
ويرى أبوعلام (٢٠٠٥، ٣٠٠) أن التقويم الحقيقي يتيح انتقالا أكثر للتعلم من الموقف الذي حدث فيه التعلم إلى مواقف الحياة العامة، بدلا من التعلم من أجل النجاح في الاختبارات التحصيلية، وهو تقويم قدرة الطلاب على إظهار ما تعلموه وليس مجرد قدرتهم على الإجابة على أسئلة معينة عن هذا التعلم. ونتيجة لذلك الحصول على طلبة قادرين على التصرف بفاعلية حتى عندما تنتهي الظروف والمواقف التي حدث فيها تعلمهم ويواجهون مواقف مختلفة تماما لمواقف التعلم .
وعلى الرغم من تعدد أدوات وأساليب التقويم، إلا أن الاختبارات التحصيلية تعد من أهم وسائل التقويم وأكثرها انتشارا؛ فتقويم التحصيل الدراسي للطلاب يكاد ينحصر في عالمنا العربي في أسلوب الاختبارات سواء كانت اختبارات شفوية أو تحريرية بأنواعها المختلفة.(أبوعلام، ١٨)
وفي ظل نظام ضمان الجودة والاعتماد حظي موضوع التقويم والامتحانات باهتمام ملموس من قبل المؤسسات التعليمية، فأصبح مشروع تطوير نظم تقويم الطلاب والامتحانات جزءا من برنامج التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد. ولقد تعاقدت جامعة عين شمس بكلياتها المختلفة وانضمت لهذا المشروع في دورته الثالثة بداية من ابريل عام ٢٠١٠، وأصبح الالتزام بمعايير الجودة في وضع أسئلة الامتحانات واحداً من المتطلبات التي يجب مراعتها لضمان الجودة والاعتماد. ومن هنا أصبحت الحاجة ملحة لتسليط الضوء على الاختبارات التحصيلية والاهتمام بتطوير هذه الاختبارات في ضوء الشروط الفنية والمواصفات القياسية الواجب توافرها عند بنائها .
لذا فقد رأى الباحث أنه من الأهمية بمكان إعداد دراسة للتعرف على واقع الاختبارات التحصيلية النهائية بقسم المكتبات والمعلومات- جامعة عين شمس في ضوء معايير الاختبار الجيد.

وبعد هذه المقدمة عن التقويم وأهميته، وقبل الانتقال لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها، يود الباحث التنويه إلى أن البعض قد يذهب إلى القول بأن مجال دراسة الاختبارات التحصيلية وتقويمها جزء من الدراسات التربوية بكليات التربية، وبالأخص أقسام المناهج وطرق التدريس، ولا تصلح كمجال للدراسة في أقسام المكتبات والمعلومات. ولكن يرى الباحث أن التقويم مرتبط بالعملية التعليمية، فالمناهج الدراسية لا تعني فقط أهداف ومقررات وطرق تدريس، بل أيضا تقويم. كما أن أحد الواجبات المنوطة بأعضاء هيئة التدريس هي إتباع طرق التقويم الملائمة لمعرفة مدى تحقيق الهدف من المقرر الدراسي الذي يقوم بتدريسه.(عبدالهادي& السيد،١٩٩٥، ١٦٩). وبما أن أعضاء هيئة التدريس هم من يقومون ببناء اختباراتهم بشكل متكرر ولأغراض مختلفة، لذا لابد أن يكون لديهم المعرفة بمراحل ومعايير بناء وصياغة الاختبارات حتى تحقق الفوائد المرجوة منها.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

على الرغم من الانتقادات التي توجه للاختبارات التحصيلية، إلا أنها تكاد تكون الأداة الوحيدة المستخدمة في تقويم تحصيل طلاب الجامعات حتى الآن. ومن هنا يتوجب بنائها وتصميمها وإخراجها وفق معايير وضوابط ومواصفات قياسية تضمن صدقها وثباتها وموضوعيتها. إلا أن الباحث لاحظ من خلال عمله السابق في وحدة الجودة بالكلية، ومتابعته لسير الاختبارات تساؤلات بعض الطلاب حول غموض بعض مفردات الاختبار، وعدم فهمهم لما يقصده أستاذ المادة من وراء السؤال؛ مما قد يعني وجود مشكلة في صياغة المفردات. كما لاحظ الباحث في السنوات الأخيرة ارتفاع معدلات درجات الطلاب وتدني مستواهم (تضخم الدرجات)؛ مما قد يشير لجود خلل في أساليب التقويم. كما أكدت إحدى الدراسات على أن أدنى معدلات الجودة كانت في مجال القياس والتقويم الخاصة بالاختبارات التحصيلية (Ross,setal,2006,42).كل هذا دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة في محاولة للتعرف على معايير الاختبار الجيد ومدى تطبيقها. ويمكن تحديد المشكلة في التساؤلين التاليين:

١- ما مواصفات الورقة الامتحانية الجيدة؟
٢- إلى أي مدى تتوافر مواصفات الورقة الامتحانية الجيدة في امتحانات قسم المكتبات والمعلومات- جامعة عين شمس؟

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- تعد هذه الدراسة– على حد علم الباحث-الدراسة الأولى من نوعها التي تهدف إلى تقييم الاختبارات التحصيلية على صعيد أقسام المكتبات والمعلومات .
- تشخيص مواطن القوى والضعف في الاختبارات التحصيلية النهائية لقسم المكتبات والمعلومات- جامعة عين شمس.
- تعريف أعضاء هيئة التدريس بمعايير إعداد الاختبارات وكيفية الاستفادة منها في تطوير اختباراتهم.
- قد تفيد نتائج الدراسة في اقتراح برامج تدريبية لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بإعداد الاختبارات التحصيلية.
- تساهم هذه الدراسة في التحقق من مستوى تحقيق الأهداف التعليمية التي رصدت لكل مقرر.
- تفيد هذه الدراسة كمدخل لتحسين العملية التعليمية لأهمية عمليات التقويم ودورها في تطوير العملية التعليمية بأكملها.
- تساعد القائمين على وضع الامتحانات بتغيير أنماط أسئلة امتحاناتهم لتحتوي المجالات الثلاثة(معرفي-وجداني-مهاري) والمستويات المختلفة بكل منها حتى تضمن شمولية التقويم.

مصطلحات الدراسة:

١- التقويم:

لأغراض هذه الدراسة يمكن تعريف التقويم بأنه عملية تحليل الاختبارات وتحديد جوانب القوة والضعف في ضوء معايير إعداد الاختبار الجيد، لغرض تحسينها وتطويرها مستقبلا.

٢- الاختبار التحصيلي :

إجراء منظم لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات تم تعلمها مسبقا، من خلال إجاباتهم عن عينة من الفقرات أو الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية.

(أبوفوده& يونس، ٢٠١٢، ١٦)

٣- الورقة الاختبارية:

أداة تستخدم لقياس المعرفة والفهم، والمهارات في مادة دراسية، أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد.(أبوحطب، ١٩٩٧، ٣٨٧(

٤- معايير جودة الورقة الاختبارية:

لأغراض هذه الدراسة يمكن تعريفها بأنها مجموعة من المحددات الأساسية الفعالة التي تستخدم للحكم على جودة الاختبارات التحصيلية من حيث المحتوى والصياغة.

٥- نواتج التعلم: Learning outcomes

عبارات تحدد ما سوف يعرفه المتعلم أو ما سيكون قادرا على القيام به نتيجة لنشاط التعلم. وعادة ما يتم التعبير عن تلك النواتج من خلال المعارف والمهارات والاتجاهات(Phillips,2009,15) .

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة على الاختبارات التحصيلية الخاصة بنهاية الفصل الدراسة الأول والثاني من العام الجامعي ٢٠١٣-٢٠١٤

الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة في قسم المكتبات والمعلومات بكلية الآداب جامعة عين شمس.

الحدود الموضوعية: رصدت الدراسة المعايير الخاصة بمواصفات الورقة الامتحانية الجيدة من حيث محتوى الاختبار وجودة صياغة مفرداته.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من الاختبارات التحصيلية للمقررات الدراسية الخاصة بنهاية الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الجامعي ٢٠١٣-٢٠١٤ والبالغ عددها (٣٩) اختبارا تحصيليا.(تم استبعاد عدد (٨) مقررات تمثل المقررات المساعدة بالقسم، بجانب مقررين أساسيين لم يتح للباحث الإطلاع على الأسئلة الخاصة بهما لأنهما جزءا من نظام بنوك الأسئلة.

منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي وبالتحديد أسلوب تحليل المحتوى، وهو أحد الأساليب العلمية البحثية المنهجية التي تستخدم للحكم الكمي والكيفي على أسئلة الامتحانات في إطار مواصفات ينبغي أن تشتمل عليها الورقة الامتحانية.

أداة الدراسة:

تم إعداد قائمة مراجعة تضم مواصفات الورقة الاختبارية الجيدة، اعتمادا على منشورات الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد المعنية بتقويم الطلاب، واستناداً إلى عدة مراجع متخصصة بالتقويم التربوي، وعدد من الدراسات العلمية التي تناولت الاختبارات التحصيلية مثل

(الدوسري،٢٠٠٠)،(الحريري،٢٠٠٨)،(عبدالمنعم،٢٠٠٩)،(القرشي،٢٠١٠)،(السطري،٢٠١٠)، (الأمير،٢٠١١)،(الحسيني،٢٠١٢)،(فرغلي،٢٠١٢)،(Sidhu,2005)،(Aggarwal,2009)، Gleiter,2014)) .

ومن خلال هذه الدراسات والمصادر العلمية، حدد الباحث معايير بناء وتصميم الاختبار التحصيلي الجيد، والتي بلغت بصورتها الأولية (٣٤) معيارا.

صدق أداة الدراسة الأولى:

قام الباحث وبهدف التأكد من مدى صلاحية أداة الدراسة للتطبيق بعرضها على ثلاثة من المحكمين والخبراء في مجال القياس والتقويم بكلية التربية جامعة عين شمس، وذلك للوصول إلى أفضل الآراء حول أداة البحث، حيث تم الأخذ بآرائهم، وتم الوصول إلى أداة الدراسة بصورتها النهائية مؤلفة من(٣٠) معيارا، وموزعة على محورين:

المحور الأول: معايير جودة محتوى الاختبار(٤ معايير.)

المحور الآخر: معايير جودة بناء مفردات الاختبار(٢٦ معيار)

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات تحليل الأوراق الاختبارية-لاسيما فيما يتعلق بالمستويات المعرفية- في ضوء قائمة المراجعة؛ عمد الباحث إلى إعادة تحليل عينة من الأوراق الاختبارية (ثمانية مقررات بواقع مقرر من كل فرقة دراسية) على فترات زمنية مختلفة، وتم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة هولستيHolisti ، وقد كانت نسبة الاتفاق ٨٩%. أما نسب الاختلاف فقد استعان الباحث في إعادة تحليلها باثنين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية-جامعة عين شمس وتغليب رأيهما.

الدراسات السابقة والمثيلة:

دراسة (Koretz,2002)ناقشت الدراسة معوقات استخدام الاختبارات التحصيلية كمؤشر لجودة العملية التعليمية، فالاختبارات التحصيلية التي تفتقد للمعيارية تقف وراء ما يعرف بتضخم الدرجات Score Inflation؛ أي ارتفاع في درجات الطلاب دون أن يقابل ذلك ارتفاع في التحصيل الدراسي. وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة تنويع أساليب التقويم وعدم الاكتفاء بالاختبارات التحصيلية.

دراسة (السعيد،٢٠٠٦) هدفت الدراسة إلى تقويم أسئلة امتحانات التعليم المفتوح بكلية الزراعة جامعة عين شمس. وتوصلت إلى أن ٩٨% من الأسئلة تقيس مدى تحقيق الأهداف المعرفية للمقررات المختلفة، ولم تتطرق إلى الأهداف التعليمية الأخرى(الوجدانية والمهارية). كما أظهرت أن ٨٤% من الأسئلة تقيس الحفظ، بينما انخفضت نسبة الأسئلة التي تقيس الأهداف المعرفية الأخرى، حيث بلغت ١٦%. وأوضحت أيضا تفوق الأسئلة المقالية على الأسئلة الموضوعية التي كانت نسبتها ٢٤%. كما بينت أن ٥٧.٦% من الأسئلة لا تشتمل إلا على أجزاء صغيرة من المقرر، و٢٧.٢% من الأسئلة تشتمل على أغلب أجزاء المقرر، و ١٨.٢% من الأسئلة تغطي كل أجزاء المقرر؛ مما لا يعطي حكما صادق عن مدى إلمام الطلاب بهذا المقرر.

دراسة بركات وصباح(٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف المعرفية في المستويات المختلفة تبعا لتصنيف بلوم. وأظهرت النتائج تركيز الأسئلة على الأهداف في المستويات الدنيا، وخاصة مستوى التذكر، والذي بلغت نسبة الأسئلة التي تقيسه ٨١% من مجمل الأسئلة.

دراسة (القضاه،٢٠٠٨) هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها لمعايير تصميم الاختبار الجيد من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلبة، وذلك اعتمادا على أداة تم تصميمها تضم المعايير المطلوبة في الاختبار الجيد من حيث كتابة تعليماته وصياغة فقراته

وطباعته وإخراجه، حيث تم توزيع هذه الأداة على عينة من أعضاء هيئة التدريس للتعرف على رأيهم في هذه المعايير ودرجة الالتزام بها. كما تم الاستعانة بعينة من طلاب الكلية للمشاركة في عملية التقييم.

وفيما يتعلق بنتائج الدراسة المتعلقة بوجهة نظر أعضاء التدريس حول هذه المعايير، فقد جاءت فقرات المقياس أعلى من المتوسط، وجاءت أعلاها الفقرة المتعلقة بتعليمات الاختبار، وتذكير الطلبة بالزمن المتبقي في أثناء الاختبار. إلا أن عددا من الفقرات نالت أهمية قليلة في تصميم أعضاء هيئة التدريس لاختباراتهم، وقد جاءت دون المتوسط المطلوب وتتعلق هذه الفقرات بإجراءات ما بعد وقبل وضع الأسئلة مثل الاستعانة بزملاء ذوي خبرة في أثناء تطبيق الاختبارات، وفقرات متعلقة بإجراءات ما بعد التصحيح وخاصة المتعلقة باستخراج المعالجات الإحصائية لدراسة نتائج الاختبار.

وبالنسبة لنتائج الدراسة المتعلقة بتطبيق المعايير من وجهة نظر الطلاب فقد نال مجال المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار وإخراجه المرتبة الأولى بين المجالات الأربعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٠.٧٥)، ثم تلاه مجال كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد بمتوسط حسابي (٠.٧٢)، ثم مجال تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد بمتوسط حسابي (٠.٦٥) وأخيرا المعايير النوعية لفقرات الاختبار الجيد بمتوسط حسابي (٠.٦٢)

دراسة (عبدالمنعم،٢٠٠٩) هدفت الدراسة إلى تقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية بكلية المعلمين، جامعة الملك فيصل(الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٧-٢٠٠٨) في ضوء معايير جودة التقويم، وأظهرت نتائج التحليل أن معظم الأسئلة قد ركزت على الجانب المعرفي على الحساب المجالين الآخرين الوجداني والمهاري. كما اهتمت الأسئلة بالمستويات الدنيا على حساب المستويات العليا، إذ احتلت الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر مركز الصدارة، ثم جاءت الأسئلة التي تعنى بالفهم والتطبيق. أما الأسئلة التي تقيس المستويات العليا(التحليل، التركيب، التقويم) فكانت غير واردة بالامتحانات. كما أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من الأسئلة كانت من النوع المقالي، بالإضافة إلى أن غالبية الأسئلة لا تغطي المقرر كله .

دراسة (غليون،٢٠٠٩)هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مراعاة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بصنعاء للمعايير العلمية لإعداد الاختبارات التحصيلية النهائية من حيث التنوع في الأسئلة والمستويات المعرفية والشمول لموضوعات المقرر. وفيما يتعلق بشمول الأوراق الامتحانية لموضوعات المقرر فقد أظهرت الدراسة انخفاضها؛ حيث تراوحت نسبة الشمول ما بين ٤٠%-٧٥%. كما أظهر النتائج أن معظم اختبارات الجامعة لا تقيس إلا أدنى المستويات المعرفية وهي الحفظ والتذكر. كما أظهر الدراسة تنوع الأسئلة ما بين مقالية وموضوعية وكانت النسبة الأكبر وتصل إلى ٦٧% للأسئلة المقالية، بينما وصل نسبة أسئلة الاختيار من متعدد ١٧%، وأسئلة الصواب والخطأ بنسبة ١٧%. في حين انعدمت أسئلة المزاوجة وإكمال الفراغ.

دراسة(السطري،٢٠١٠) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافق الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية بجامعة الملك سعود مع معايير بناء وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد، وكذلك التعرف على الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة في الاختبارات التحصيلية التي يعدها أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاختبارات التحصيلية بكلية التربية جامعة الملك سعود تتوافق مع معايير الاختبار التحصيلي الجيد بنسبة ٧٤.١٣%. وأن الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة كانت على النحو الآتي: الأسئلة المقالية ٥٩%، أسئلة التكملة ٩%، أسئلة الصواب والخطأ ١٤%، أسئلة الاختيار من متعدد ١٦%، أسئلة المطابقة ٢.%

(دراسة Shukla, 2011) هدفت الدراسة إلى تقييم الأوراق الاختبارية بمدرسة تكنولوجيا البترول بجامعة باندیت دینديال بالهند، اعتمادا على مجموعة من المعايير النوعية؛ منها: الإبداعية والابتكارية، الموضوعية، النواحي النظرية، الجوانب العملية. وتم تطبيق هذه المعايير على أربعة نماذج من الأوراق الاختبارية، باستخدام مقياس من ثلاثة مستويات(صفر منخفض، ١ متوسط، ٢ مرتفع)؛ للتحقق

من مدى توافر المعيار من عدمه. ولقد أثبتت الدراسة توافر تلك المعايير النوعية في الأوراق الاختبارية موضوع الدراسة بنسبة ٧٧.٥%. وكان معيار الإبداعية والابتكارية أقل المعايير توافرا بنسبة ٣٧.٥ %

دراسة(كيلانو،٢٠١٢)هدفت الدراسة إلى التعرف على وسائل القياس والتقويم في الحياة الجامعية بشكل عام، وكيفية الاستخدام الأمثل لهذه الوسائل في الامتحانات على وجه الخصوص، وكيف يمكن تطوير نظام الامتحانات العلمية والعملية.

وللتعرف على الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي لجأ الباحث إلى استبيان مفتوح وجه لأعضاء هيئة التدريس بكلية آداب وعلوم أجدابيا للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ بهدف التعرف على آرائهم في بعض المهام الامتحانية مثل الدرجة المخصصة لأعمال السنة في نظام الامتحانات الحالية، وأنواع الأسئلة المستخدمة، وسبب تفضيلها.

وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أبرزها أن معظم أعضاء هيئة التدريس يؤيدون الإبقاء على الوضع الحالي لتوزيع الدرجات، كما أن أغلب الأعضاء يستخدمون نماذج الأسئلة بموجب ما يرونه هم دون العودة إلى جودة الأسئلة الامتحانية المناسبة مع كل مقرر دراسي.

الإطار النظري للدراسة

١- التقويم:

تقوم العملية التعليمية على مكونات رئيسة تتفاعل مع بعضها وتشمل مجموعة من العناصر الأساسية، هي: الأهداف التعليمية، المحتوى، طرائق التعليم، الأنشطة، الوسائل وعمليات التقويم اللازمة للتأكد من مدى تحقيق هذه الأهداف.(العجمي ،٢٠٠٥، ١٤) وتعتبر عملية التقويم أهم حلقات المنظومة التعليمية، وتكاد تكون أكثرها تأثيرا لما لها من أدوار هامة في عمليتي التطوير والتحسين المستمرين.(البنا،٢٠٠١، ٩)

وللتقويم معانٍ كثيرة سواء من الناحية اللغوية أو التربوية والنفسية، فقد استخدم هذا المصطلح لغويا بمعنى التصحيح وإزالة الاعوجاج، وأصل كلمة التقويم في اللغة هو الفعل(قوم) أي عدل مسار الشئ إلى الجهة المرغوبة.(فرغلي& عثمان ، ٢٠١٢، ٨)

ومن الوجهة التربوية تهتم عملية التقويم بالتعرف على مدى ما تحقق من أهداف لدى الطالب واتخاذ القرارات بشأنها ومعرفة مدى التغير الحادث في سلوك المتعلم ومن ثم تحديد درجة هذا التغير. (فرغلي & عثمان، ٩)

١.١. أنواع التقويم:

هناك أنماطا متعددة لأنواع التقويم المستخدمة في عملية التعليم والتعلم، تختلف في نوع المعلومات اللازمة، وكيفية الحصول عليها، ونوع القرارات التي يتم اتخاذها، وتوقيت التقويم. وفيما يلي أهم أنواع التقويم مصنفة حسب التوقيت الزمني في العملية التعليمية، وهي كالتالي: (فرغلي & عثمان، ١٢-١٦)

١.١.١. التقويم التمهيدي أو المبدئي أو القبلي:

وهذا النوع يتم قبل تنفيذ أي برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة. ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد مستوى المتعلم واستعداه للتحصيل، كما أنه يمكن المعلم من الوقوف على مدى تقدم تلاميذه وما استفادوه من عملية التعلم. ويقاس ذلك إما باختبار استعداد أو باختبار قبلي.

١.١.٢. التقويم البنائي (التكويني):

وهو الذي يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر وهو يبدأ مع بداية العملية التعليمية ويواكبها أثناء سيرها، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى متابعة تنفيذ المنهج أثناء تطبيقه بهدف الحصول على التغذية الراجعة وإجراء التصويبات أولا بأول.

ويستند هذا النوع من التقويم على أساليب وطرق متعددة يستخدمها المعلم ومنها المناقشة الصفية وملاحظة أداء الطالب والواجبات المنزلية التي يعطيها المعلم للمتعلم.

١.١.٣. التقويم النهائي أو الختامي:

يعد هذا النمط من التقويم هو أكثر أنماط التقويم ألفة للمعلمين والمتعلمين على حد سواء. ويتم هذا التقويم في نهاية البرنامج التعليمي، ويستند هذا النوع من التقويم على أدوات منها الاختبارات التحصيلية.

١.٢. مجالات التقويم :

تحتاج المنظومة التعليمية بكل مكوناتها؛ مدخلات، عمليات، مخرجات إلى تقويم مستمر، فنحن في حاجة إلى تقويم المعلمين للوقوف على مدى كفاءتهم في أداء مهامهم التعليمية، وفي حاجة إلى تقويم التلاميذ للتأكد من مدى تطور جوانب النمو المختلفة، وفي حاجة إلى تقويم المناهج التعليمية المقدمة إليهم للوقوف على مدى ملاءمتها لتخريج أجيال تستطيع التعايش مع القرن الحادي والعشرين، وفي حاجة إلى تقويم المؤسسات التعليمية وما تمتلكه من إمكانات، وفي حاجة إلى تقويم الجهات الإدارية للتأكد من توفيرها للجو المناسب لقيام عملية التعليم والتعلم. وبالتالي فإن التقويم يعتبر جزءا رئيسا لكل عنصر من عناصر المنظومة التعليمية.(السيد &سالم، ٢٠٠٥، ٥٩)

وسوف تتناول هذه الدراسة تقويم المتعلم بوصفه أحد المدخلات الرئيسة في المنظومة التعليمية، وهو يعتبر مجالا هاما من مجالات التقويم في العملية التعليمية لتحديد مدى تحقيق هذه العملية لأهدافها.

١.٢.١. مجالات تقويم المتعلم:

تعتبر عملية تقويم المتعلم مسألة في غاية الأهمية لأنها تزوده بمعلومات تتعلق بأدائه ومستوى تعلمه. ولا يقتصر تقويم الطلاب على الجانب المعرفي فقط بل يشمل جوانب أخرى عديدة من شخصيته، هي: الجوانب المهارية والوجدانية والعقلية والاجتماعية والسلوكية والجسمية. ويشمل تقويم المتعلم المجالات الفرعية التالية:(الحريري،٢٠٠٨، ١٩٤-٢٠٦)

- **تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم.**

التحصيل يعني اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات بطريقة علمية منظمة، والتحصيل في ضوء هذا المفهوم يهتم بجانبين أساسيين من نواتج التعلم هما: الجانب المعرفي والمهاري وهذا يعني اهتمامه ضمنا بالجانب الوجداني؛ لأن اكتساب المهارات والخبرات لا يتم إلى حد الإتقان بدون الجانب الوجداني .

- **تقويم الاتجاهات.**

الاتجاهات هي استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا، يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينه ويتضمن حكما عليها بالقبول أو الرفض أو الحياد. وتقويم الاتجاهات يساعد على تحديد الشكل النهائي للاستجابة الصادرة من الأفراد نحو موضوعات العلوم المختلفة، لذلك من الضروري معرفة اتجاه الطلاب السلبية منها والايجابية نحو العملية التعليمية بكل عناصرها، وذلك لتعزيز الجوانب الايجابية وعلاج السلبية .

- **تقويم الميول.**

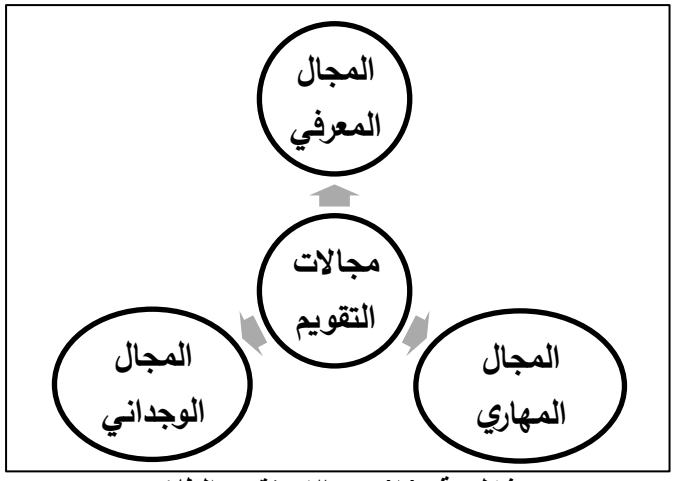
يعرف الميل بأنه نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانحراف نحو نوع معين من أنواع النشاط، ويختلف الميل عن الاتجاه حيث أن الميل ليس له إلا جانب واحد فقط هو الجانب الايجابي، بينما للاتجاه ثلاثة جوانب، هي: الموجب، والسالب، والمحايد، فالفرد لا يميل إلا للأشياء التي تجلب له السعادة.

- **تقويم الذكاء والقدرات العقلية.**
تفيد اختبارات الذكاء لقياس السرعة المتوقعة للتعلم أو القابلية للتعلم.

- **تقويم المتعلم نفسيا.**
يشمل هذا الاختبار تحديد سمات المتعلم وخصائصه النفسية من حيث مفهومه عن ذاته وقدرته على الانجاز واندماجه مع الجماعة وانطوائه وعزلته وخجله وجرأته وغير ذلك من السمات والخصائص النفسية والتي يكون لها انعكاسات مباشرة أو غير مباشرة على مشاركته في العملية التعليمية بفاعلية، وبالتالي على نواتج التعلم.

- **تقويم النمو الثقافي للمتعلم.**
يقصد بالنمو الثقافي قدرة المتعلم على التعامل مع الأحداث الجارية والإلمام بكل جديد.
والدراسة الحالية تعتمد على تقويم الجانب التحصيلي لدى الطلاب، فالمجالات الأخرى لها متخصصوها.

ويعرض الشكل رقم (١) لمجالات التقويم موضوع الدراسة.

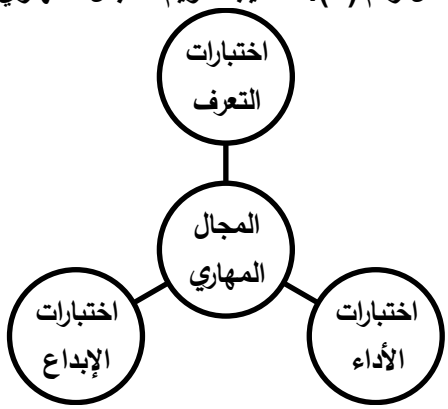


شكل رقم (١): مجالات تقويم الطلاب

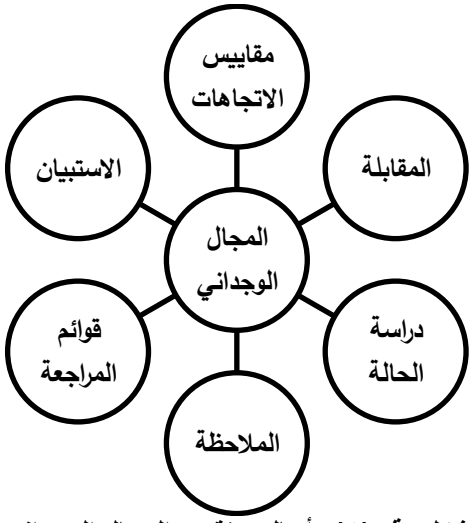
١.٣. أساليب التقويم:
تتعدد أساليب التقويم وأدواته، وأسلوب التقويم هو الإجراء أو الإجراءات المتبعة في تنفيذ عملية التقويم. ويمكن تقسيم أساليب وأدوات التقويم إلى قسمين:(السيد & سالم، ٢٠٠٥، ١١٨)

- أساليب وأدوات التقويم الاختبارية: وتشمل كل أنواع الاختبارات مثل الاختبارات التحصيلية الشفوية والتحريرية، والاختبارات الأدائية(العملية) واختبارات الذكاء.
- أساليب وأدوات التقويم غير الاختبارية: وتشمل الملاحظة والمقابلة والاستبانه والتقرير الذاتي ودراسة الحالة والإسقاط وتحليل المضمون وملف الإنجاز ومشروعات التخرج .
- ويعرض الشكل رقم (٢)، (٣)، (٤) لأساليب التقويم الملائمة لكل مجال من مجالات التقويم.

شكل رقم (٣): أساليب تقويم المجال المهاري



شكل رقم (٢): أساليب تقويم المجال المعرفي



شكل رقم (٤): أساليب تقويم المجال الوجداني

وسوف تقتصر الدراسة على تناول الاختبارات التحصيلية التحريرية؛ حيث يعتمد عليها ٦١,٥% من المقررات بشكل كامل في عملية التقويم بقسم المكتبات والمعلومات بجامعة عين شمس (١٠٠% من إجمالي الدرجات النهائية)، كما يعتمد عليها ٣٨,٥% من إجمالي المقررات بالقسم بشكل كبير في عملية التقويم(٨٠% من إجمالي الدرجات النهائية). كما هو موضح بالجدول التالي رقم (١)

جدول رقم (١) أساليب تقويم الطلاب بقسم المكتبات والمعلومات- جامعة عين شمس.

أسلوب التقويم	عدد المقررات	النسبة	الدرجة النهائية للاختبار
اختبار تحريري فقط	٢٤ مقرر	%٦١,٥	٢٠ درجة
اختبار عملي	٥ مقررات	%١٢,٨	٤ درجات
حضور وغياب	٤ مقررات	%١٠,٢	٤ درجات
مشروعات	٣ مقررات	%٧,٦	٤ درجات
أبحاث وتقارير	٣ مقررات	%٧,٦	٤ درجات
المجموع	**٣٩ مقرر**	**%١٠٠**	

٢- الاختبارات التحصيلية (Achievement Tests)

يعد الاختبار التحصيلي من أهم أدوات التقويم وأكثرها انتشارا، ويعرف بأنه إجراء منظم لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات تم تعلمها مسبقا، من خلال إجاباتهم عن عينة من الفقرات أو الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية (أبوفودة & يونس،٢٠١٢،٢٦). ولكي تحقق الاختبارات بمختلف أنواعها أهداف القياس التربوي؛ لابد أن تتمتع بخصائص معينة، منها: سهولة التصحيح وموضوعيته، وسهولة التفسير إضافة إلى الخصائص الأساسية التي لابد أن يتمتع بها الاختبار الجيد وهي الصدق والثبات. ويتم بنائها وفقا لمعايير محددة. ولقد توصل باكلود ورفاقه(Bacolod et al, 2006,619) إلى أن السبب في ارتفاع معدلات الإنجاز لدى الطلاب رغم تنوع الأداء في المدارس يرجع إلى استخدام الاختبارات التحصيلية وفق معايير الجودة.

ويخطئ بعض المعلمين حين يعتقدون أن الغرض من الاختبار الإيقاع بالطالب وجره إلى ارتكاب الأخطاء، أو زيادة صعوبة السؤال على نحو قد لا يمت بالضرورة بصلة إلى الموضوع الذي يقيسه الاختبار. فالغرض من الاختبار قياس قدرة الطالب في مجال محدد من المهارات والمعارف التي يهدف المعلم إلى تعليمها. وبقدر ما تكون هذه المعارف والمهارات واضحة من صياغة السؤال يكون القياس أكثر صدق ودقة في إعطاء تقويم صحيح للطالب. وعندما يتحول السؤال إلى لغز أو مشكلة تغرر بالطالب أو تدفعه لاختيار الإجابة الخاطئة أو تجبره فك طلاسم ليس لها علاقة بما يتعلمه، يتحول السؤال عن غرضه الأساسي، وتصبح الإجابة عنه غير مفيدة لتقويم الأهداف التي يقيسها الاختبار. أي أن المعلومات التي نحصل عليها من الإجابة ليست ذات أهمية من ناحية الغرض من السؤال. (الدوسري،٢٠٠٠، ٢٦٨)

١.٢. أنواع الاختبارات التحصيلية:

أولاً: الاختبارات الشفوية:

يعد هذا النوع من أقدم الاختبارات ويمكن استخدامها في تقويم التحصيل كالقراءة الجهرية وإلقاء الشعر وتلاوة القرآن الكريم...الخ (فرغلي&عثمان،٢٠١٢، ٢٧).

ثانياً: الاختبارات المقالية:

حيث يطلب فيها من الطالب كتابة مقال عن موضوع دراسي أو قضية ما، وتعد هذه الاختبارات هي الأكثر شيوعا واستخداما في مجال قياس التحصيل المعرفي للطلاب في مختلف المراحل التعليمية.(فرغلي&عثمان، ١٧٩)

ثالثا: الاختبارات الموضوعية: حيث تتكون من أسئلة ذات إجابات محددة وقصيرة ومغلقة لا يختلف في تقدير درجاتها اثنان أو عدد من المقدرين؛ أي أنها تتسم بموضوعية تقدير الدرجة ولذا سميت بهذا

الاسم(فرغلي& عثمان، ١٨٠). وتضم هذه الاختبارات أسئلة المزاوجة والصواب والخطأ والتكملة والاختيار من متعدد.

ثالثاً: الاختبارات العملية أو الأدائية :

وهي الاختبارات التي تقيس أداء الفرد بهدف التعرف على الجوانب الفنية في المادة المتعلمة، وكذلك التعرف على بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية أو الكتابية من مقالية وموضوعية، إذ لا يعتمد هذا النوع من الاختبارات على الأداء اللغوي المعرفي للطالب، بل يعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء عملي في الواقع.(أبوفودة & يونس،٢٠١٢،٢٨)

٣- معايير جودة تقويم الطلاب:

للتعرف على المعايير الخاصة بتقويم الطلاب؛ قام الباحث بمراجعة منشورات الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، حيث وجد الباحث مطبوعين؛ الأول موسوم بـــ "ميثاق مرجعي للممارسات المتميزة لتقويم أداء طلاب التعليم العالي"، يتضمن خمسة مجالات للتقويم، هي:

- **المجال الأول:** يتعلق باللوائح والقوانين الحاكمة لعملية التقويم والميثاق الأخلاقي الذي يلتزم به القائمون على عملية التقويم.
- **المجال الثاني:** يتعلق بإدارة عملية التقويم والقواعد والإجراءات التي تضبط سير الامتحانات ومعايير اختيار الأعضاء القائمين على عملية الامتحانات وتحديد مسؤولياتهم.
- **المجال الثالث:** إعلام القواعد المنظمة للامتحانات من تشكيل اللجان والتصرف في حالات الغش والتظلمات.
- **المجال الرابع:** تنفيذ عملية التقويم ومتابعتها ووضع الورقة الامتحانية وتصحيحها.
- **المجال الخامس:** إعلان نتائج التقويم وأساليب الإعلان وتحليل نتائج التقويم واتخاذ القرارات المناسبة حيال عمليات التحليل.

وقد وجد الباحث ضالته فيما يتعلق بمواصفات الورقة الاختبارية ضمن المجال الرابع من الميثاق، وإن كانت غير مكتملة؛ حيث ذكرت بعض المعايير الخاصة بالمحتوى دون الصياغة. وفي نهاية الميثاق يوجد ملحق ببعض الإرشادات الخاصة بصياغة أسئلة الاختيار من متعدد دون غيرها من الأسئلة .

أما المطبوع الآخر الموسوم بـــ "الدليل الإرشادي لتوفير المتطلبات اللازمة لضمان جودة التعليم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي" يضم مختلف مجالات التقويم الخاصة بالقدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية. وبالنسبة لتقويم الطلاب فيأتي ضمن عناصر المجال الرابع الخاص بالتعليم والتعلم. وهذا المطبوع مثل سابقه؛ ينص على بعض المعايير الخاصة بمحتوى الورقة الاختبارية وتنوع أساليب التقويم، ولكنه يفتقد لمعايير صياغة بنود الاختبار. لذا فقد استعان الباحث بمجموعة من المراجع المتخصصة بالتقويم التربوي وعدد من الدراسات العلمية التي تناولت الاختبارات التحصيلية لاستقاء المعايير والقواعد الخاصة بمحتوى الاختبار وصياغة بنوده من مظانها المختلفة، حيث عمد الباحث إلى توزيعها على محورين:

المحور الأول: معايير جودة محتوى الاختبار، وتشمل:

- **تناول الأسئلة للأهداف التعليمية المختلفة:**

يعد تصنيف بلوم Bloom ، وكراثول Krathwool ، وسمبسون Simpson من أكثر التصنيفات شيوعا في ميدان الأهداف التربوية. ويقوم هذا التصنيف على افتراض أن نواتج التعلم يمكن وضعها في صورة تغيرات معينة في سلوك الطلاب. وتقسم الأهداف التعليمية في ضوء هذا التصنيف إلا ثلاثة مجالات هي(الحسيني،١٥،٢٠١٢:)

- **المجال المعرفي**: ويشمل الأهداف المتعلقة بالجوانب العقلية الإدراكية للمتعلم.
- **المجال الوجداني أو الانفعالي**: ويشمل الأهداف المتعلقة بالجوانب النفسية والوجدانية للمتعلم من قيم واتجاهات وميول.
- **المجال المهاري أو النفسحركي**: ويشمل الأهداف المتعلقة بالمهارات العملية والحس حركية.

- **تناول الأسئلة للمستويات المعرفية المختلفة:**

قسم بلوم وزملاؤه الأهداف المعرفية إلى ستة مستويات هي: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. وفيما يلي وصف موجز لكل مستوى(الحسيني،١٥٤)

- **التذكر**: يقيس قدرة الطالب على تذكر المعلومات والحقائق والقوانين والمفاهيم، ويقتصر على استدعاء بعض المعلومات التي درسها. ويتراوح هذا التذكر من حقائق بسيطة إلى نظريات كاملة. ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى : سم، عرف، تعرف على، صف، اذكر، عدد، حدد، بين ، تحدث عن، اكتب ..الخ.
- **الفهم أو الاستيعاب**: يتطلب هذا المستوى من المتعلم إدراك معاني المواد أو الأشياء. ولا يقتصر هذا المستوى على مجرد استرجاع الطالب للمعلومات، ولكن يتضمن أيضا تفسيرها وفهم معناها الحقيقي بالدرجة التي تمكنه من استخدامها وتوظيفها. ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى : اشرح، بين، وضح ، فسر، علل، ترجم، حول، اعد صياغة، عبر بأسلوبك، لخص، ميز، صنف، قارن، استنتج..الخ.
- **التطبيق**: يقيس هذا المستوى قدرة الطالب على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة، حيث يقوم باختيار جوانب التعلم اللازمة لحل المشكلة وتطبيقها بطريقة توصله إلى الحل. ويتطلب هذا المستوى حسن اختيار وصحة استخدام القوانين والحقائق والقواعد والمبادئ في الحل. ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى:- وضح، تناول، استخدم، صنف، طبق، عدل، اقترح، برهن، حل...الخ.
- **التحليل**: ويقيس قدرة الطالب على تحليل المشكلة أو الظاهرة إلى مكوناتها من أجل فهم هذه المكونات، وإدراك ما بينها من علاقات، ودرجة تأثير كل مكون في الظاهرة، أو على المشكلة؛ مما يساعد في إدراك بنيتها وتنظيمها. ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى:- تعرف على، وضح ، حدد العناصر الرئيسة، حلل، ميز، قسم، قارن، وازن، فرق بين، استنتج، اربط...الخ.
- **التركيب**: ويتطلب هذا المستوى من المتعلم أن يكون قادرا على تركيب الأجزاء والعناصر ، وربطها لتكوين كل له معنى، لم يكن موجودا من قبل، أو إعادة بناء شئ معين، أو إيجاد بناء جديد من مجموعة أشياء موجودة. ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى:- صنف، خطط، صمم، ركب، ألف، كون، عدل، نظم، أعد ترتيب، أعد صياغة، لخص، نقح، استخلص، اشتق، استنبط، ابتكر،....الخ.
- **التقويم**: يمثل أعلى مستويات التعليم، ويشمل جميع المهارات الفكرية وخاصة العليا وفوق المعرفية؛ لأنه يتطلب إصدار الأحكام وبناء الآراء، وتكوين وجهات نظر. ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى:- اشرح، ناقش، فسر، لخص، استنتج، صف، قارن، ميز، فاضل، انقد، احكم، قرر، خطط، قوم، صحح، صوب، بين رأيك، دعم ...الخ.

- **تنوع الأسئلة بين مقالية وموضوعية.**

وقد سبق تناولها آنفاً عند الحديث عن أنواع الاختبارات التحصيلية.

- **مدى شمول الأسئلة للمقرر الدراسي:**

من المعايير المهمة التي تقيم في ضوئها الامتحانات هو مدى شمول الأسئلة لموضوعات المقرر الدراسي، وعدم اقتصارها على جزء أو عدة أجزاء منه؛ مما يجعل للاختبار مصداقية. ويستلزم ذلك تدريب واضعي الامتحانات على الإعداد الجيد للاختبار، بحيث يتم ذلك في إطار ما يسمى بجدول المواصفات؛ حيث توزع الأسئلة على كل أجزاء المقرر، وتقيس كل المستويات المعرفية (إذ يحدد هذا الجدول الوزن النسبي لكل موضوع وأهميته، والأهداف التي ينبغي أن يقيسها)(الحسيني،٢٥٥).

المحور الثاني: معايير جودة بناء مفردات الاختبار.

- معايير صياغة الأسئلة المقالية.
- معايير صياغة أسئلة الاختيار من متعدد.
- معايير صياغة أسئلة المزاوجة.
- معايير صياغة أسئلة الصواب والخطأ.

إجراءات الدراسة:

للإجابة على التساؤل الخاص بمواصفات الورقة الامتحانية الجيدة تم تحديد المعايير التي جرى في ضوئها الحكم على جودة الاختبارات التحصيلية.

وبالنسبة للتساؤل الخاص بمدى توافر مواصفات الورقة الامتحانية الجيدة في امتحانات قسم المكتبات والمعلومات- جامعة عين شمس؟ تم الآتي:

- تقييم أسئلة الاختبارات التحصيلية لقسم المكتبات والمعلومات بجمعة عين شمس في ضوء المعايير السابقة. وقد استخدم أسلوب تحليل المحتوى كوسيلة للحكم على أسئلة الاختبارات في إطار خطوات محددة، كما يلي:
- **تحديد الهدف من عملية التحليل**: هدفت عملية تحليل أسئلة الاختبارات إلى تحديد مدى توافر المعايير السابقة في هذه الأسئلة.
- **عينة التحليل**: تكونت عينة التحليل في هذه الدراسة من أسئلة الاختبارات للفصلين الأول والثاني للعام الجامعي ٢٠١٣-٢٠١٤
- **تحديد وحدة التحليل**: تم اعتبار كل سؤال يتطلب استجابة ما أو عدد من الاستجابات من الطلاب الممتحنين كوحدة تحليل، حيث بلغ إجمالي عدد الأسئلة الرئيسة ١٢٩ سؤال، وإجمالي عدد الأسئلة الفرعية (الاستجابات) ٧٧٤ سؤال.
- **تم تحديد فئات الاستجابة بمستويات التقدير التالية**: (يوجد، لايوجد)، بحيث يرمز للمعيار الموجود بالرقم (١) ، ويرمز للمعيار غير الموجود بالرقم (٠).

نتائج عملية التحليل:

أولا: تنوع الأهداف التعليمية والمستويات المعرفية:

لتحديد الأهداف التعليمية والمستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة، تم قراءة كل سؤال من الأسئلة الواردة في الورقة الاختبارية بدقة وتحديد الفكرة والواردة فيه، ثم يُرصد في المستوى الذي يقيسه. ويعرض الجدول التالي رقم (٢) لنتائج التحليل.

جدول رقم (٢) تنوع الأهداف التعليمية والمستويات المعرفية لأسئلة الاختبارات

المقرر	عدد الأسئلة	عدد الاستجابات	الأهداف التعليمية															
			مستويات المجال المعرفي												المجال الوجداني		المجال المهاري	
			تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم					
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مدخل إلى علوم المكتبات	٣	٣	٣	١٠٠%														
مقدمة في الإنسانيات	٤	٩	٨	٨٨.٨٨%	١	١١.١١%												
مدخل إلى علم الوثائق	٣	١٣	٨	٦١.٥٣%	٥	٣٨.٤٧%												
طرق البحث العلمي	٤	٢٢	١٩	٨٦.٣٦%	٣	١٣.٦٣%												
تاريخ الكتب والمكتبات	٣	١٠	٩	٩٠%	١	١٠%												
علم الأرشيف	٣	٣	٣	١٠٠%														
مقدمة في العلوم البحتة	٤	٢٤	٢١	٨٧.٥%	٣	١٢.٥%												
الحاسب الآلي	٤	٩	٨	٨٨.٨٨%	١	١١.١١%												

تابع: جدول رقم (٢) تنوع الأهداف التعليمية والمستويات المعرفية لأسئلة الاختبارات

المقرر	عدد الأسئلة	عدد الاستجابات	الأهداف التعليمية															
			مستويات المجال المعرفي												المجال الوجداني		المجال المهاري	
			تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم					
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مصادر المعلومات	٢	١٠	٥	٥٠%	٥	٥٠%												
الفهرسة الوصفية (١)	٢	٥	١	٢٠%	٤	٨٠%												
إدارة وتنمية المقتنيات	٤	٢٣	٢٢	٩٥.٦٥%	١	٤.٣٤%												
النشر الحديث ومؤسساته	٣	٣	٣	١٠٠%														
النظم الآلية في المكتبات	٤	٦	٦	١٠٠%														
التصنيف(١)	٣	١٥	٤	٢٦.٦٦%	١١	٧٣.٣٣%												
مصادر التراث العربي	٣	١٠	١٠	١٠٠%														

تابع: جدول رقم (٢) تنوع الأهداف التعليمية والمستويات المعرفية لأسئلة الاختبارات

المقرر	عدد الأسئلة	الأهداف التعليمية: مستويات المجال المعرفي: تذكر ك	تذكر %	فهم ك	فهم %	تطبيق ك	تطبيق %	تحليل ك	تحليل %	تركيب ك	تركيب %	تقويم ك	تقويم %	المجال الوجداني ك	المجال الوجداني %	المجال المهاري ك	المجال المهاري %
شبكات المعلومات	٢	٧٠	%١٠٠														
الوثائق العربية	٣	٣	%١٠٠														
خدمات المكتبات والمعلومات	٣	٣	%١٠٠														
الفهرسة الموضوعية	٣	١	%٢٠			٤	%٨٠										
علم الكتابة العربية	٥	٥٣	%١٠٠														
الفهرسة الوصفية (٢)	٢	١	%٢٠	٤	%٨٠												
مؤسسات المعلومات النوعية	٤	٢٤	%١٠٠														

تابع: جدول رقم (٢) تنوع الأهداف التعليمية والمستويات المعرفية لأسئلة الاختبارات

المقرر	عدد الأسئلة	الأهداف التعليمية: مستويات المجال المعرفي: تذكر ك	تذكر %	فهم ك	فهم %	تطبيق ك	تطبيق %	تحليل ك	تحليل %	تركيب ك	تركيب %	تقويم ك	تقويم %	المجال الوجداني ك	المجال الوجداني %	المجال المهاري ك	المجال المهاري %
الوثائق الجارية	٣	٩	%١٠٠														
قواعد البيانات	٣	١٨	%١٠٠														
مصادر المعلومات المتخصصة في الإنسانيات	٤	١٩	%١٠٠														
البيوجرافيا	٣	٣	%١٠٠														
الإنترنت و خدماتها	٤	٨	%١٠٠														
الأرشيفات النوعية	٣	٨	%١٠٠														
قصص متخصصة	٥	٦٦	%١٠٠														

تابع: جدول رقم (٢) تنوع الأهداف التعليمية والمستويات المعرفية لأسئلة الاختبارات

المقرر	عدد الأسئلة	الأهداف التعليمية																			
		المجال المهاري		المجال الوجداني		مستويات المجال المعرفي															
						تقويم		تركيب		تحليل		تطبيق		فهم		تذكر					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
نظم استرجاع المعلومات	٣															٢٤	%١٠٠				
المكتبات الرقمية	٤															٢٨	%١٠٠				
المخطوط العربي	٥													٢	%٣.٥٧	٥٤	%٩٦.٤٢				
التكشيف و الاستخلاص	٤															٢٤	%١٠٠				
النظم الخبيرة	٢															١١	%١٠٠				
الاتصال العلمي	٤											%٨.٨٢	٦			٥٦	%٨٢.٣٥				
إدارة المكتبات	٣															٤	%١٠٠				

تابع: جدول رقم (٢) تنوع الأهداف التعليمية والمستويات المعرفية لأسئلة الاختبارات

المقرر	عدد الأسئلة	الأهداف التعليمية																			
		المجال المهاري		المجال الوجداني		مستويات المجال المعرفي															
						تقويم		تركيب		تحليل		تطبيق		فهم		تذكر					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
تطبيقات البرمجيات	٣															١٨	%١٠٠				
تحليل النظم	٢													٢	%٢.٨٥	٧٠	%٩٧.١٤				
الوثائق العتمانية والحديثة	٤															١٢	%١٠٠				
المجموع	١٢٩											%٦.٣٣	٤٩	%٩٢.٣٧	٧١٥	٧٧٤					

ويمكن الخروج من الجدول السابق رقم (٢) بالآتي:

أ- بالنسبة للأهداف التعليمية:

ركزت الأسئلة على الجانب المعرفي في بعض مستوياته وخاصة التذكر، وأغفلت المجالين الوجداني والمهاري، وهذا يتفق مع نتائج معظم الدراسات السابقة التي تناولت تقييم الاختبارات التحصيلية. وربما يرجع ذلك لصعوبة معالجة الاختبارات التحريرية لجوانب سلوكية وجدانية أو مهارية، حيث يشيع استخدام المجال النفسحركي في مجالات مثل المقررات العلمية المختبرية، والعلوم الصحية، والموسيقى، والهندسة، والدراما والتربية البدنية. ولم يتمكن "بلوم" نفسه وفريقه من إكمال البحوث في المجال النفسحركي بسبب ما أعلنوه من قلة خبرتهم في تدريس هذه المهارات. كما أن هذه المجالات تتطلب اختبارات عملية، والقيام بمشروعات تطبيقية لإظهار مثل هذه المهارات. ولكن في معظم الحالات تعد الاختبارات التحصيلية هي السبيل الوحيد للتقييم في معظم المقررات.

على أية حال فأسئلة الاختبارات التحصيلية لقسم المكتبات والمعلومات لا تعطي صورة حقيقية عن قياس الأهداف التعليمية كما تعكسها أهداف المحتوى الدراسي، مما يدل على عدم صدق تلك الاختبارات.

ب- بالنسبة للمستويات المعرفية:

احتل مستوى التذكر الترتيب الأول بفارق كبير عن غيره من المستويات المعرفية، حيث اهتم به ٧١٥ سؤال بنسبة ٩٢.٣٧% من إجمالي الأسئلة. وعلى الرغم من أن الكثير من أسئلة التذكر تبدأ بأفعال يصنفها التربويون على أنها تقيس مهارات عليا كالفهم والتحليل والتطبيق مثل (اشرح وفسر واستنتج)، إلا أن إجابات مثل هذه الأسئلة تكون موجودة حرفيا في الكتاب المقرر ولذلك لا تخرج عن كونها أسئلة تذكر.

يليه في المركز الثاني مستوى الفهم بنسبة ٦.٣٣%، وأخيرا مستوى التطبيق بنسبة ١.٢٩%. ونجد إغفال تام للمستويات المعرفية العليا من تحليل وتركيب وتقويم. وربما يرجع ذلك لسهولة صياغة أسئلة التذكر، وتعود الطلاب على مثل هذه الأسئلة في المراحل التعليمية قبل الجامعية، فضلا عن طبيعة المقررات النظرية التي يصعب معها وضع أسئلة تقيس هذه المستويات. كما يدل انخفاض مستوى الفهم والتطبيق على عدم تفعيل الساعات التطبيقية الموجودة باللائحة، وعلى الاهتمام بالجانب النظري سواء في المحتوى، أو في طريقة التدريس التي تعتمد غالبا على الإلقاء.

ثانيا: المعيار الخاص بتنوع الأسئلة الاختبارية:

تم رصد عدد الأسئلة حسب أنواعها في كل ورقة اختباريه، ثم تحويل هذه الأعداد إلى نسب مئوية لتحقيق معيار التنوع. ويعرض الجدول التالي رقم (٣) لنتائج التحليل.

جدول رقم (٣): تنوع اسئلة الاختبارات

المقرر	عدد الأسئلة	عدد الاستجابات	نوع الأسئلة									
			مقالية		موضوعية							
					الاختيار من متعدد		المزاوجة		الصواب والخطأ		التكملة	
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
مدخل إلى علوم المكتبات والمعلومات	٣	٣	٣	%١٠٠								
مقدمة في الإنسانيات والعلوم الاجتماعية	٤	٩	٣	%٣٣.٣٣					٣	%٣٣.٣٣	٣	%٣٣.٣٣
مدخل إلى علم الوثائق	٣	١٣	٨	%٦١.٥					٥	%٣٨.٤٦		
طرق البحث العلمي	٤	٢٢	٦	%٢٧.٢٧	٣	%١٣.٦٣			٧	%٣١.٨١	٦	%٢٧.٢٧
تاريخ الكتب والمكتبات	٣	١٠	٥	%٥٠							٥	%٥٠
علم الأرشيف	٣	٣	٣	%١٠٠								
مقدمة في العلوم البحتة والتطبيقية	٤	٢٤	٣	%١٢.٥	٤	%١٦.٦٦			٦	%٢٥	١١	%٤٥.٨٣

تابع: جدول رقم (٣): تنوع اسئلة الاختبارات

المقرر	عدد الأسئلة	عدد الاستجابات	نوع الأسئلة									
			مقالية		موضوعية							
					الاختيار من متعدد		المزاوجة		الصواب والخطأ		التكملة	
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الحاسب الآلي	٤	٩	٩	%١٠٠								
مصادر المعلومات	٢	١٠	١٠	%١٠٠								
الفهرسة الوصفية (١)	٢	٥	٥	%١٠٠								
إدارة وتنمية المقتنيات	٤	٢٣	٨	%٣٤.٧٨					٨	%٣٤.٧٨	٧	%٣٠.٤٣
النشر الحديث ومؤسساته	٣	٣	٣	%١٠٠								
النظم الآلية في المكتبات ومراكز المعلومات	٤	٦	٦	%١٠٠								
التصنيف (١)	٣	١٥	٨	%٥٣.٣٣	٤	%٢٦.٦٦					٣	%٢٠

تابع: جدول رقم (٣): تنوع أسئلة الاختبارات

المقرر	عدد الأسئلة	عدد الاستجابات	نوع الأسئلة									
			مقالية		موضوعية							
					الاختيار من متعدد		المزاوجة		الصواب والخطأ		التكملة	
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
مصادر التراث العربي	٣	١٠	١٠	١٠٠%								
شبكات المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات	٢	٧٠			٤٥	٦٤.٢٨%			٢٥	٣٥.٧١%		
الوثائق العربية	٣	٣	٣	١٠٠%								
خدمات المكتبات والمعلومات	٣	٣	٣	١٠٠%								
الفهرسة الموضوعية	٢	٥	٥	١٠٠%								
علم الكتابة العربية	٥	٥٣	١	١.٨٨%	١٤	٢٦.٤١%	١٦	٣٠.١٨%	١٤	٢٦.٤١%	٨	١٥.٠٩%
الفهرسة الوصفية (٢)	٢	٥	٥	١٠٠%								

تابع: جدول رقم (٣): تنوع أسئلة الاختبارات

المقرر	عدد الأسئلة	عدد الاستجابات	نوع الأسئلة									
			مقالية		موضوعية							
					الاختيار من متعدد		المزاوجة		الصواب والخطأ		التكملة	
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
مؤسسات المعلومات النوعية	٤	٢٤	٦	٢٥%					٧	٢٩.١٦%	١١	٤٥.٨٣%
الوثائق الجارية	٣	٩	٤	٤٤.٤٤%					٥	٥٥.٥٥%		
قواعد البيانات	٣	١٨	٤	٢٢.٢٢%					١٤	٧٧.٧٧%		
مصادر المعلومات المتخصصة في الإنسانيات	٤	١٩	٩	٤٧.٣٦%					٥	٢٦.٣١%	٥	٢٦.٣١%
الببليوجرافيا	٣	٣	٣	١٠٠%								
الانترنت و خدماتها في المكتبات والمعلومات	٤	٨	٥	٦٢.٥%							٣	٣٧.٥%
الأرشيفات النوعية و المتخصصة	٣	٨	٣	٣٧.٥%					٥	٦٢.٥%		

تابع: جدول رقم (٣): نوع اسئلة الاختبارات

المقرر	عدد الأسئلة	عدد الاستجابات	نوع الأسئلة											
			مقالية		موضوعية									
					المزاوجة		الصواب والخطأ		الاختيار من متعدد		الاختيار من متعدد		التكملة	
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نصوص متخصصة باللغة الأجنبية	٥	٦٦	٦	%٩.٠٩	١٠	%١٥.١٥	١٥	%٢٢.٧٢	٢٧	%٤٠.٩٠			٨	%١٢.١٢
نظم استرجاع المعلومات	٣	٢٤	٤	%١٦.٦٦			٢٠	%٨٣.٣٣						
المكتبات الرقمية	٤	٢٨	١٣	%٤٦.٤٢			٧	%٢٥					٨	%٢٨.٥٧
المخطوط العربي	٥	٥٦	٧	%١٢.٥	١٢	%٢١.٤٢	١٤	%٢٥	١٤	%٢٥			٩	%١٦.٠٧
التكشيف و الاستخلاص	٤	٢٤	٦	%٢٥			٧	%٢٩.١٦					١١	%٤٥.٨٣
النظم الخبيرة	٢	١١	٤	%٣٦.٣٦			٢	%١٨.١٨					٥	%٤٥.٤٥
الاتصال العلمي و منظومة البيلوماتريقا	٤	٦٨	٨	%١١.٧٦	١٢	%١٧.٦٤	١٧	%٢٥	٢٣	%٣٣.٨٢			٨	%١١.٧٦

تابع: جدول رقم (٣): نوع اسئلة الاختبارات

عدد الأسئلة	عدد الأسئلة	عدد الأسئلة	نوع الأسئلة											
			مقالية		موضوعية									
									الاختيار من متعدد		الاختيار من متعدد		الاختيار من متعدد	
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
ادارة المكتبات والمعلومات	٣	٤	٤	%١٠٠										
تطبيقات البرمجيات في مجال المكتبات والمعلومات	٣	١٨	٤	%٢٢.٢٢							٧	%٣٨.٨٨	٧	%٣٨.٨٨
تحليل النظم	٢	٧٠		%٥٨.٣٣					٤٥	%٦٤.٢٨	٢٥	%٣٥.٧١		
الوثائق العُمانية والحديثة	٤	١٢	٧	%٥٨.٣٣							٥	%٤١.٦٦		
المجموع	١٢٩	٧٧٤	٢٠٥	%٢٦.٤٨	٥٠	%٦.٤٥	٢٢٣	%٢٨.٨١	١٧٩	%٢٣.١٢	١١٧	%١٥.١١		

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) تنوع في الأسئلة ما بين مقالية وموضوعية، إلا أنه يلاحظ ارتفاع نسبة الأسئلة الموضوعية عن المقالية، حيث تمثل الأسئلة المقالية (٢٠٥ سؤال) ٢٦.٤٨%، أما الأسئلة الموضوعية (٥٦٩ سؤال) فتمثل ٧٣.٥١%. ويعود ارتفاع نسبة الأسئلة الموضوعية على الأسئلة المقالية سعيا وراء سهولة تصحيحها من ناحية، واستكمالا للشكل العام لمتطلبات الجودة-التي تنص على تنوع الأسئلة- من ناحية أخرى. كذلك إتباع أسلوب بنوك الأسئلة، والاتجاه إلى التصحيح الإلكتروني لمثل هذه الأسئلة الموضوعية على طريقة اختبارات "التيوفل."

ثالثا: معيار شمول الأسئلة لمحتويات المقرر:

تم حساب نسبة الشمول من خلال حساب عدد الموضوعات التي تغطيها الورقة الامتحانية وقسمتها على العدد الكلي للموضوعات الرئيسة بالمقرر- اعتمادا على توصيف المقرر والمصفوفة- وضرب الناتج في (١٠٠). ويعرض الجدول التالي رقم (٤) لنتائج التحليل.

جدول (٤) شمول أسئلة الاختبارات لمحتويات المقرر

المقرر	شمولها للمقرر			
	تشمل كل المقرر	أغلب أجزاء المقرر	نصف المقرر	أجزاء أقل من نصف المقرر
مدخل إلى علوم المكتبات				√
مقدمة في الإنسانيات		√		
مدخل إلى علم الوثائق		√		
طرق البحث العلمي		√		
تاريخ الكتب والمكتبات		√		
علم الأرشيف				√
مقدمة في العلوم البحتة		√		

المقرر	شمولها للمقرر			
	تشمل كل المقرر	أغلب أجزاء المقرر	نصف المقرر	أجزاء أقل من نصف المقرر
الحاسب الآلي		√		
مصادر المعلومات		√		
الفهرسة الوصفية (١)		√		
إدارة وتنمية المقتنيات		√		
النشر الحديث ومؤسساته				√
النظم الآلية في المكتبات ومراكز المعلومات		√		
التصنيف(١)		√		
مصادر التراث العربي		√		
شبكات المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات	√			
الوثائق العربية				√
خدمات المكتبات والمعلومات				√
الفهرسة الموضوعية		√		
علم الكتابة العربية	√			
الفهرسة الوصفية (٢)		√		

تابع: جدول (٤): شمول أسئلة الاختبارات لمحتويات المقرر

المقرر	شمولها للمقرر			
	تشمل كل المقرر	أغلب أجزاء المقرر	نصف المقرر	أجزاء أقل من نصف المقرر
مؤسسات المعلومات النوعية		√		
الوثائق الجارية		√		
قواعد البيانات		√		
مصادر المعلومات المتخصصة في الإنسانيات		√		
الببلوجرافيا		√		
الانترنت و خدماتها في المكتبات والمعلومات		√		
الأرشيفات النوعية و المتخصصة		√		
نصوص متخصصة باللغة الأجنبية	√			
نظم استرجاع المعلومات		√		
المكتبات الرقمية		√		
المخطوط العربي	√			
التكشيف و الاستخلاص	√			
النظم الخبيرة		√		
الاتصال العلمي و منظومة الببلومتريقا	√			
إدارة المكتبات والمعلومات				√
تطبيقات البرمجيات في مجال المكتبات والمعلومات		√		
تحليل النظم	√			
الوثائق العثمانية والحديثة				√
المجموع	٧	٢٥		٧

تشير النتائج المعروضه بالجدول رقم (٤) إلى تغطية الجزء الأكبر من الاختبارات التحصيلية(٦٤,١%) لأغلب أجزاء المقرر؛ نتيجة لارتفاع نسبة الأسئلة الموضوعية، ولكن دون مراعاة الأهمية النسبية لمفردات المقرر. وذلك راجعا لعدم إعداد جدول بالمواصفات لكل مقرر يبين الأهمية النسبية لكل وحدة دراسية بناء على حجم الوحدة داخل الكتاب المقرر أو عدد المحاضرات التي تخصص لكل وحدة.

المحور الثاني: معايير بناء مفردات الاختبارات التحصيلية:

تم قراءة كل سؤال لتحديد مراعاته لقواعد الصياغة بحسب البنود الواردة في قائمة المراجعة، ثم حساب مجموع التكرارات لكل بند وتحويلها إلى نسب مئوية.

١- المعايير الخاصة ببناء الأسئلة المقالية:

يوضح الجدول التالي رقم (٥) مدى الالتزام بالمعايير الخاصة ببناء الأسئلة المقالية:

م	المعيار المطلوب	النسبة المئوية
١	تجنب الأسئلة المركبة، وتجزئة محتوى السؤال الواحد إلى عدة أسئلة قصيرة يدور كل منها حول فكرة واحدة.	%٨٢.٩٢
٢	الأسئلة واضحة المطلب، وتشتمل على تعليمات تبين للطالب ما تريده منه بالضبط.	%٧٢.٦٨
٣	تركز على الأسئلة المفتوحة التي تعمل على إثارة التفكير (ما الفرق؟ ما رأيك؟)	%١٥.٦

تعد النتائج التي يعرضها الجدول رقم (٥) مؤشرا ايجابيا للالتزام بمعايير صياغة هذه النوع من الأسئلة. وقد يعود سبب ذلك لجهود وحدة الجودة بالكلية، وحرصها على تزويد أعضاء هيئة التدريس بمعايير صياغة الأسئلة.

وبالمقابل تشير النتائج لقصور واضح في عدد الأسئلة المفتوحة التي تعطي للطالب حق التعبير عن آرائه وإثارة تفكيره؛ ويعد ذلك تكريسا لثقافة الحفظ والتلقين، وربما يرجع ذلك لتعود الطلاب على الأسئلة المغلقة في المرحلة قبل الجامعية.

ملاحظات على الأسئلة المقالية:

- يلاحظ أن بعض الأسئلة المقالية تبدأ بـــ "أكتب ما تعرفه عن"، وهذه صيغة غير صحيحة لصياغة الأسئلة؛ حيث لا يوجد مقياس لتقييم الإجابات؛ فالطالب الذي يكتب سطرا واحدا كإجابة على السؤال، يجب أن يتساوى في الدرجة مع الطالب الذي كتب صفحة كاملة كإجابة لنفس السؤال .
- في بعض الأحيان يكون السؤال واضحا ومحددا، ولكن على الجانب الأخر يكون نموذج الإجابة غير ذلك. فعلى سبيل المثال، سؤال يطلب تحديد مفهوم بعض المصطلحات، ولكن في نموذج الإجابة، يطلب تعريفا للمصطلح، وتاريخه، وتقسيماته، وأهميته. فلو اطلع الطلاب على نموذج الإجابة لحدث لغط كبير .
- كثير من الأسئلة المقالية في ظاهرها تقيس الفهم أو التطبيق أو التقييم، وفي باطنها تقيس التذكر، مثل أسئلة الشرح والتفسير والمقارنة والتقييم؛ حيث أن إجابة هذه الأسئلة ورد في الكتاب المقرر. على سبيل المثال، السؤال الخاص بتقييم المراجع لا يخرج عن قياس التذكر والحفظ، حيث يقوم الطالب باستدعاء المعلومات الخاصة بتقييم المراجع والتي تم دراستها أثناء المحاضرات .

٢- المعايير الخاصة بصياغة أسئلة الاختيار من متعدد :

يوضح الجدول التالي رقم (٦) مدى الالتزام بالمعايير الخاصة بصياغة أسئلة الاختيار من متعدد.

جدول (٦) مطابقة معايير دقة صياغة أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات التحصيلية موضوع الدراسة

م	المعيار المطلوب	النسبة المئوية
١	لا تتضمن البدائل عبارات مثل (كل ما ذكر صحيح ، جميع ما ذكر)	%٩٠.٥
٢	ألا يقل عدد الاختيارات عن أربعة، وألا يزيد عن خمسة	%٩٩.٤٤
٣	البدائل متجانسة في محتواها وترتبط كلها بمجال المشكلة .	%٨٩.٣٨
٤	استبعاد الكلمات التي توحي للطالب بتمييز إحدى الاستجابات مثل فقط، دائما ، أبدا	%١٠٠
٥	أن تكون البدائل على نمط لغوي واحد ومنسجمة لغويا مع أصل السؤال	%٩٧.٧٦
٦	ترتيب الإجابات الصحيحة عشوائيا	%١٠٠
٧	يجب أن تتناول كل فقرة جانبا مهما في المحتوى، والابتعاد عن الأسئلة التافهة	%٩٩.٤٤

بشكل عام يتضح من نتائج الجدول رقم (٦) ارتفاع نسب أسئلة الاختيار من متعدد التي تحققت فيها معايير الصياغة، إذ تراوحت النسبة ما بين ٨٩،٣٨% و ١٠٠% ، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون مستوى جيد من الكفايات المتعلقة بإعداد هذا النوع من الأسئلة.

٣- المعايير الخاصة بصياغة أسئلة المزاوجة:

يوضح الجدول التالي رقم (٧) مدى الالتزام بالمعايير الخاصة بصياغة أسئلة المزاوجة .

جدول (٧) مطابقة معايير دقة صياغة أسئلة المزاوجة في الاختبارات التحصيلية موضوع الدراسة

م	المعيار المطلوب	النسبة المئوية
١	يزيد عدد العبارات في القائمة الثانية عددها في القائمة الأولى	٠
٢	لا يزيد عدد العبارات في كل قائمة عن ست أو سبع عبارات	٠
٣	توضيح كيفية الإجابة بدقة(صل بخط، ضع الرقم المناسب)	%٧٥
٤	تجنب الإشارات اللغوية أو الإيحاءات التي تساعد في اختيار الإجابة الصحيحة	%١٠٠
٥	تجانس وتوافق عناصر المجموعتين	%١٠٠

باستثناء أول معيارين، يتضح من الجدول رقم (٧) ارتفاع نسبة أسئلة المزاوجة التي تحققت فيها معايير الصياغة؛ إذ تراوحت النسبة ما بين ٧٥% و١٠٠%، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون مستوى جيد من الكفايات المتعلقة بإعداد هذا النوع من الأسئلة.

٤- المعايير الخاصة بصياغة أسئلة الصواب والخطأ:

يوضح الجدول التالي رقم (٨) مدى الالتزام بالمعايير الخاصة بصياغة أسئلة الصواب والخطأ .

جدول (٨): مطابقة معايير دقة صياغة أسئلة الصواب والخطأ في الاختبارات التحصيلية موضوع الدراسة

م	المعيار المطلوب	النسبة المئوية
١	تصاغ عبارة السؤال دائما بالإثبات	%٩٣.٧٢
٢	تتجنب الألفاظ التي توحي بالإجابة مثل: دائما، فقط، غالبا، عادة	%٩٦.٨٦
٣	الموازنة بين عدد العبارات الصحيحة وعدد العبارات الخطأ	%٦٨.١٨

م	المعيار المطلوب	النسبة المئوية
٤	ألا تكون إجابة أحد الأسئلة متضمنة في عبارات أسئلة أخرى	%٩٨.٥٦
٥	الابتعاد عن النمطية في ترتيب العبارات الصحيحة والعبارات غير الصحيحة	%١٠٠
٦	تدور عبارة السؤال حول فكرة واحدة مسلم بصحتها أو بخطئها	%٩٧.٣

يتضح من الجدول رقم(٨) ارتفاع نسبة أسئلة الصواب والخطأ التي تحققت فيها معايير الصياغة؛ إذ تراوحت النسبة ما بين ٦٨،١٨% و١٠٠%، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون مستوى جيد من الكفايات المتعلقة بإعداد هذا النوع من الأسئلة.

٥- المعايير الخاصة بصياغة أسئلة التكملة:

يوضح الجدول التالي رقم (٩) مدى الالتزام بالمعايير الخاصة بصياغة أسئلة التكملة .

جدول (٩) مطابقة معايير دقة صياغة أسئلة التكملة في الاختبارات التحصيلية موضوع الدراسة

م	المعيار المطلوب	النسبة المئوية
١	وضع الفراغات في نهاية العبارات	%٧٦.٠٦
٢	أن يكون في كل عبارة فراغ واحد أو فراغان كحد أقصى	%٨٠.٣٤
٣	ألا يكون للفراغ الواحد أكثر من إجابة	%٧٩.٤٨
٤	عدم كتابة جزء من الجملة يوحي بالجزء الناقص	%٩٦.٥٨
٥	أن تحذف الكلمات الأساسية التي ترتبط بجوهر الفكرة وليست الكلمات الهامشية	%٩١.٤٥

يتضح من الجدول رقم (٩) ارتفاع نسبة أسئلة التكملة التي تحققت فيها معايير الصياغة؛ إذ تراوحت النسبة ما بين ٧٦% و٩٦،٥%، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون مستوى جيد من الكفايات المتعلقة بإعداد هذا النوع من الأسئلة.

الخاتمة:

على الرغم من جهود وحدة الجودة بكلية الآداب جامعة عين شمس من لقاءات، ومحاضرات، ومنشورات، ودورات تدريبية؛ لنشر ثقافة الجودة- انعكس ذلك على بعض الايجابيات في صياغة الاختبارات التحصيلية بقسم المكتبات والمعلومات بالكلية- إلا أن المجتمع الأكاديمي بالكلية لم يفهم بعد ماهية الجودة، ولم يعي أهميتها، فالأمر بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس لا يزال منصبا على الشكل دون المضمون. فأصبحت الجودة قاصرة على استخدام مجموعة من الأفعال السلوكية(للمعرفة والفهم استخدم أفعال، مثل: يتعرف على، يسمي، يلم، يصنف، ويشرح...الخ، للمهارات الذهنية استخدم أفعال، مثل: يقترح، يحلل، يصمم، يقيم، ويقارن..الخ، للمهارات المهنية استخدم أفعال مثل: يطبق، يختبر، ويمارس..الخ)، تم توجيه أعضاء هيئة التدريس للالتزام بها في صياغة النواتج التعليمية المستهدفة، وصياغة فقرات الأسئلة الاختبارية، دون التزام حقيقي بمدى مطابقة ذلك للواقع .

وعلى أية حال فإننا بحاجة لتغيير ثقافة التقويم بشكل عام، والانتقال من التقويم التقليدي القائم على الذاكرة، والذي يحول المنهج إلى نفايات تعليمية، إلى التقويم الحقيقي، أو الأصيل Authentic Assessmentأو التقويم البديل القائم على الأداء.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- يجب أن تركز عمليات التقويم على مخرجات التعلم لا على محتوى المقرر، فالمحتوى ليس هدف في حد ذاته بل هو وسيلة للوصول للمخرجات المنشودة.
٢- الاعتماد على التقويم البنائي المستمر، بحث لا يقتصر التقويم على الاختبارات في نهاية كل فصل دراسي.
٣- ضرورة الأخذ بنظام ملفات الإنجاز Portfolioوالتي يمكن من خلالها تقييم أداء الطالب في جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية باستخدام أدوات متنوعة للقياس والتقويم.
٤- الحرص على شمولية التقويم بوجود الأسئلة التقويمية بنوعيها المقالية والموضوعية بشكل متوازن، على أن تركز الأسئلة المقالية على إعطاء الطالب الحرية في طرح أفكاره وإبداء الرأي.
٥- الحرص على وضع أسئلة الاختبارات أثناء تدريس المقرر على مدار الفصل الدراسي، وليس قبل موعد الاختبار مباشرة، لاسيما الأسئلة الموضوعية.
٦- العمل على تشكيل لجنة بالكلية في مجال القياس والتقويم تتبع وحدة الجودة تكون مهمتها التعرف على أوجه القصور في إعداد الامتحانات وتطويرها.
٧- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، يتم فيها تدريبهم على بناء الاختبار الجيد.
٨- الحرص على استخدام الحوافز لأعضاء هيئة التدريس المتميزين في بناء أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة.

مراجع الدراسة

أولاً:المراجع العربية:

١- أبوحطب، فؤاد& عثمان، سيد احمد (١٩٩٧). التقويم النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٢- أبوعلام، رجاء محمود(٢٠٠٥). تقويم التعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
٣- أبوفودة، باسل خميس& يونس، نجاتي أحمد (٢٠١٢). الاختبارات التحصيلية: مفهومها، كيفية إعدادها، أسس بنائها وتكوينها، وتطبيقات ميدانية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٤- الأمير، بندر بن زيد سالم الهاشمي(٢٠١١). الأخطاءالشائعة في بناء مفردات اختبار الاختيار من متعدد وتأثيرها على الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى.
٥- البنا، حمدي عبدالعظيم محمد(يناير٢٠٠١). دراسة تحليلية للمستويات المعرفية في امتحانات الكيمياء للشهادة الثانوية. مجلة التربية العلمية. ٤ (١)، ٩-٣٥.
٦- الحريري، رافدة (٢٠٠٨). التقويم التربوي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
٧- الحسيني، هويدا محمد(٢٠١٢).تقويم امتحانات طلاب كلية التربية في ضوء مواصفات الورقة الامتحانية الجيدة. مجلة القراءة والمعرفة. (١٢٨)، ١٤٦-٢٢٨.
٨- الدوسري، إبراهيم مبارك. الإطار المرجعي للتقويم التربوي(٢٠٠٠). الرياض:مكتب التربية العربي لدول الخليج.
٩- الزاملي،علي عبد جاسم(٢٠٠٩). مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
١٠- السطري، رائد محمد إبراهيم(٢٠١٠). تقييم الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضة بجامعة الملك سعود وفق معايير الاختبار الجيد. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. ٧ (٢)، ١١٧-١٣٩.

١١- السعيد، سعيد محمد(٢٠٠٦). تقويم أسئلة امتحانات التعليم المفتوح بكلية الزراعة- جامعة عين شمس. في المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية. القاهرة: جامعة عين شمس.
١٢- السيد، على أحمد & سالم، أحمد محمد(٢٠٠٥). التقويم في المنظومة التربوية. الرياض: مكتبة الرشد.
١٣- العجمي، مها محمد (٢٠٠٥).المناهج الدراسية : أسسها, مكوناتها, تنظيماتها, وتطبيقاتها التربوية. الهفوف: مطابع الحسيني الحديثة.
١٤-القرشي، خديجة ضيف الله(٢٠١٠). تقويم الورقة الاختبارية لطالبات البكالوريوس بكلية التربية جامعة الطائف وفق معايير الجودة. في المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس (ص ص ١٩-٤٩.(
١٥-القضاه، محمد فرحان(٢٠٠٨). مدى تطبيق معايير الاختبار الجيد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية المعلمين بأبها". حولية كلية المعلمين بأبها.(١٣) ، ٢٧٥-٣٠٢.
١٦-بركات، زياد& صباح، عبدالهادي(٢٠٠٧).مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعا لهرم بلوم. مجلة جامعة القدس المفتوحة. (٩)، ١٢٣-١٥٦
١٧-سيدهم ، جاكلين جمال(٢٠١١).دراسة تحليلية تقويمية لامتحان مادة تاريخ الموسيقى العالمية.فيالمؤتمر العربي السادس لتطوير برامج التعليم العربي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة(ص ص ١٧٤٩-١٧٦١). المنصورة: جامعة المنصورة.
١٨-عبدالمنعم، محمد محمد(٢٠٠٩). تقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية بكلية المعلمين بجامعة الملك فيصل في ضوء معايير جودة التقييم. مجلة البحوث النفسية والتربوية.(١)، ٢٠٦-٢٣٦.
١٩-عبدالهادي ، محمد فتحي& السيد، أسامة (١٩٩٥). دراسات في تعليم المكتبات والمعلومات. القاهرة: المكتبة الأكاديمية .
٢٠-غليون، أزهار محمد(٢٠٠٩). تقويم الاختبارات النهائية للدراسات العليا بكلية التربية صنعاء في ضوء معايير الاختبار الجيد". المجلة العلمية لكلية التربية. ١(١)،١٧٦-٢٠٠
٢١-فرغلي، محمد شعبان& عثمان،عفاف عبداللاه (٢٠١٢). أسس التقويم التربوي والقياس النفسي. الرياض: مكتبة الرشد.
٢٢-كوجك، كوثر حسين(٢٠١٢). البورتفوليو في التعليم والتعلم: رؤية شاملة.القاهرة: عالم الكتب.
٢٣-كينيدي ، ديكلان(٢٠١٣). صياغة مخرجات التعلم واستخدامها: دليل تطبيقي/ ترجمة سعيد بن محمد الزهراني ، عبدالحميد بن محمد أجبار. الرياض: وزارة التعليم العالي، مركز البحوث والدراسات.
٢٤-كيلانو، طلال فرج يوسف(٢٠١٢). الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي.٥ (٩)، ٢١-٦٥
٢٥-مصر.الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٨). ميثاق مرجعي للممارسات المتميزة لتقويم أداء طلاب التعليم العالي. القاهرة: الهيئة.استرجعت من:
http://www.svu.edu.eg/specialunits/qaap/links/quality/1/6.pdf
٢٦-مصر.الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٨).الدليل الإرشادي لتوفير المتطلبات اللازمة لضمان جودة التعليم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي.القاهرة:الهيئة. استرجعت من:
http://www.naqaae.eg/main/pdf/uni/basic_uni_manual.pdf

ثانياً:المراجع الأجنبية:

27- Aggarwal , J C (2009) .Essentials Of Examination System: Evaluation Tests And Measurement. New Delhi :vikas.

28- Alade,O.M; Omoruyi, Igbinosa Victor .(2014, March).Table of Specification and Its Relevance In Educational Development Assessment. European Journal of Educational and Development Psychology .2,(1) , 1-17. Retrieved from:http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Table-of-Specification-and-its-Relevance-in-educational-development-Assessment.pdf

29- Bacolod, M. (2006).School Quality and Achievement Growth Evidence from the Philippines" .Economics of Education Review.25,(6),619-632.

30- Gleiter, Jan(2014) .This Is a Test: A Handbook for Writing Good Tests. Chicago: Maupin house publishing.

31- Koretz,Daniel M.(2002). Limitations in the Use of Achievement Tests as Measures of Educators' Productivity. Journal of Human Resources, 37,(4),752-777. Retriteved from: http://www.irp.wisc.edu/newsevents/other/symposia/koretz.pdf

32- Phillips, Louis(2009).The Continuing Education Guide: The CEU and Other Professional Development Criteria. Iowa :Hunt Pub. Co.

33- Ross,S ;Mcdonald, A& Bol, Linda(2006).Third year Evaluation of Tennessee charter schools. Center for Research in Education Policy.

34- Shukla, Ajit Kumar N (2011,June). Criteria for Evaluating The Quality of A Question Paper. Journal of Technical Education and Training. 3, (1), 59-64 . Retrieved from: http://penerbit.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTET/article/view/260

35- Sidhu, Kulbir Singh(2005). New Approaches To Measurement And Evaluation. New Delhi: sterling publishers.