تشخيص مشكلات تقويم الأداء بالجامعة
من وجهتى نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب ووضع تصور للتطوير

إعداد

أ.د/ نادية محمود شريف

باحث رئيس

أ.د/ عزة منير أغـا

باحث مناوب

د/ شادية عبد الحليم تمام عضواً

د/ دينا حسن عبد الشافي عضواً

تشخيص مشكلات تقويم الأداء بالجامعة من وجهتى نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب ووضع تصور للتطوير*

أ.د/ نادية محمود شريف وأ.د/ عزة منير أغا
و د/ شادية عبدالحليم تمام و د/ دينا حسن عبدالشافي

أولا- الإطار المحدد للدراسة:

مقدمة:

يرتبط تحسين التعليم ورفع كفاءته ارتباطا مباشرًا وقويًا بإعطاء التقويم مكانته في العملية التعليمية وتحديث أساليبه وتحسينها، فإصلاح التقويم هو المدخل لإصلاح التعليم وهو صمام الأمان في العملية التعليمية وهو عنق الزجاجة التي يستطيع من يتحكم فيها أن يتحكم في مخرجات التعليم ويشكلها التشكيل الذي يريده.

والواقع أن الجامعات مهما اهتمت بتطوير مناهج التعليم، أو اهتمت بتزويد الكليات بالتكنولوجيا والمعامل، أو بتحديث الأهداف العليا للتعليم الجامعي والعمل على تنمية مهارات الإبداع والتفكير لدى الطالب. إلا أن كل هذه الجهود قد تذهب سدى ولا يحس بها أي متعامل مع الخريج ما لم يتوافر لدينا أساليب وأدوات وإجراءات تكون قادرة على تقديم قياس وتقويم الأداء الجامعي بصورة توضح مدى تمكن المتعلم من اكتساب وتحقيق الأهداف المرجوة.

وبالتالي إذا لم يتناول الإصلاح في مجال التعليم الجامعي تطوير أساليب تقويم الطلبة وتقويم عضو هيئة التدريس فإن أي إجراء لتطوير التعليم الجامعي قد لا يكون كافيًا لتحقيق الجودة والأهداف المنشودة.

ولكثرة الشكوى في الأوساط التربوية من التأثيرات السلبية للمفهوم السائد للتقويم بمنظوره الضيق والمرادف للاختبارات التقليدية، وما ينتج عنه من إصدار

---

* استكمالاً لمشروع بحثي بعنوان: دراسة تشخيصية لمشكلات التقويم بالجامعة ووضع تصور للتطوير.

أحكام قد لا تعبر حقيقة عن واقع عملية التعليم، فضلاً عن المناداة من قبل خبراء القياس والتقويم بضرورة تبني مدخل جديد متعدد الأبعاد وهو مدخل التقويم الأصيل لتقويم الطلبة بدلا من المدخل التقليدي آحادي البعد، لذلك بدأت تظهر في الوقت الحاضر توجهات وتطورات جوهرية في منهجيات القياس والتقويم، وبدأت تظهر نقلة نوعية في أساليبه وأدواته وتطبيقاته وممارساته التطبيقية، وأسهمت جميعها في إحداث تغيرات تربوية شاملة في مختلف مكونات المنظومة التعليمية.

وإذا نظرنا إلى واقع التقويم في جامعاتنا نلاحظ أنه يعاني من كثير من المشكلات، لعل من أبرزها محدودية الغرض من تقويم الطالب، إذ ينحصر هذا الغرض في تصنيف الطلبة لمستويات، أو إعطاءهم درجات، ونادرًا ما تهتم عملية التقويم بمحاولة تعرف درجة ما تحقق من أهداف أو مهام، كما أنه لا توجد آليات وأدوات تقويم موثوق بها لقياس مستوى الجودة لمختلف مكونات المنظومة التعليمية.

بالإضافة لذلك فإن أهم أسس ومبادئ التقويم العلمية غير متوفرة في عمليات التقويم بالكليات، وهذه الأسس تتحدد بالشمولية والاستمرارية، والدقة العلمية والموضوعية.

ثانيًا- تحديد المشكلة:

من خلال العرض السابق يتضح لنا أن تقويم أداء الطالب الجامعي يمثل أولوية لها أهميتها في منظومة العمل الجامعي، وفي ضوئه يتم تقويم جميع عناصر المنظومة التعليمية. لذلك فإن إصلاح عمليات تقويم الطلاب، وتقويم أعضاء هيئة التدريس هو المدخل لإصلاح التعليم، وهو صمام الأمان في العملية التعليمية.

لذلك فإن الدراسة الحالية تسعى لتعرف:

- أهم مشكلات تقويم الطلاب في كليات الجامعة المختلفة.
- مدى الاختلاف بين نوعية المشكلات الموجودة في عملية التقويم تبعًا لمجال التخصص.

- مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهم مفاهيم التقويم.
- مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للأساليب المتنوعة لتقويم الطلاب (اختبارات تحريرية- شفهية- عملية- مقاييس تقدير- بطاقات مراجعة- أنشطة حياتية- ملف الإنجاز..).
- طبيعة المهارات التى يحتاجها عضو هيئة التدريس لإعداد أدوات اختباريه تتميز بالموضوعية والموثوقية.
- أهم العوائق التى تحول دون تحقيق مفاهيم التقويم الأصيل.
- مدىإدراك عضو هيئة التدريس لأهمية وضرورة تقويم أدائه.
- وضع تصور مقترح للأسس والموصفات الواجب مراعاتها لعملية التقويم.

ثالثًا- أهداف الدراسة:

١. توفير مواصفات لتقويم الطلاب في البرامج الأكاديمية المختلفة.
٢. نشر ثقافة التقويم الأصيل.
٣. تعرف مشكلات التقويم بالجامعة.
٤. تعرف الاحتياجات التدريبية اللازمة لعضو هيئة التدريس والمرتبطة بعملية التقويم.

رابعًا-أهمية الدراسة:

١. تحديد مشكلات تقويم أداء الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس-والطالب الجامعى، والقيادات بالمؤسسة الجامعية.
٢. تقديم مقترح لتطوير وتحديد أسس التقويم الواجب إتباعها من أجل تحسين عملية التقويم بالجامعة.

خامساً- منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج التقويمي للبحوث والذي يتناول جامعة القاهرة في صورتها الشاملة، ومعتمدًا على عينة تمثل مختلف الفئات ذات العلاقة بعملية التقويم والمتمثلة في عضو هيئة التدريس، والطالب.

ثانياً- الإطار النظرى:

مقدمة:

يرتبط تطوير الجامعة ارتباطاً مباشراً وقوياً بالتقويم؛ حيث لا تطوير دون تقويم. فتطوير التقويم هو المدخل لإصلاح التعليم. وهو صمام الأمان في العملية التعليمية.

والواقع أن الجامعة مهما اهتمت بتطوير برامجها وتحديث أهدافها وتوفير الوسائط التكنولوجية والمعامل فإن كل هذه الجهود قد تذهب سدى ما لم تتوافر لدينا أساليب وإجراءات تكون قادرة على قياس وتقويم الأداء للطلاب بصورة توضح مدى تمكن الطلاب من اكتساب وتحقيق الأهداف المنشودة.

١- مفهوم التقويم:

يعرف التقويم بأنه العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لإصدار حكم على مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، وتحديد نقاط القوة وأوجه القصور، وتدعيم نقاط القوة وعلاج أوجه القصور حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم فالتقويم عملية تشمل التشخيص والعلاج والوقاية.

٢- التقويم الأصيل authentic evaluation:

يعتبر التقويم الأصيل أحد الاتجاهات المعاصرة في مجال تقويم التحصيل الأكاديمي كأحد مخرجات عملية التعلم. ويأخذ التقويم الأصيل مسميات متعددة منها:

التقييم الواقعي، والتقييم الحقيقي، والتقييم البديل.

ويهدف هذا النوع من التقويم إلى قياس إمكانات عقلية/ معرفية متنوعة ويركز على عمليات تعلم مهمة يمكن تنميتها في إطار ما يتم داخل قاعات الدرس أو خارجها من متابعة مدى تطور هذه المعارات ومدى إتقانها.

ويعرف التقويم الأصيل الذي يجب أن تتبناه الجامعات بأنه تقييم أداء المتعلم من خلال مواقف الحياة الواقعية والحقيقية، والتي تعتمد على إتاحة الفرصة أمام الطلاب لتنفيذ مهام أو مشروعات بحثية أو ميدانية واقعية يمكن من خلالها الكشف عن مهارات أداء عليا سواء كان ذلك الأداء معبرًا عن مهارات عقلية معرفية مثل: حل المشكلة أو ابتكار شيء جديد أو ممارسة نقدية لموضوع من الموضوعات. أو كان معبرًا عنه من خلال منتج مادي يظهر في ابتكار جهاز كهربائي، أو لوحة فنية، أو عملا يدويًا على درجة عالية من التقنية والإبداعية، أو تحليل مادة علمية وإعادة بنائها في سياق جديد.

ويتطلب هذا النوع من التقويم الأصيل أن يكون متاحًا للطالب مهام واقعية ترتبط بحياته، وتتناسب مع كفاياته العقلية والأدائية، وأن يكون قادرًا على الكشف عن جوانب القوة لدى المتعلمين، ويعتمد الصدق في هذا النوع من التقويم على مدى تمثيله لجوانب مختلفة من مهارات المتعلم، ومدى توفر محكات متدرجة (Rubrics) تصف الأداء المطلوب لكل مستوى من مستويات الحكم على هذا الأداء.

إن هذا النوع من التقويم لا يتطلب من المتعلم مجرد الإجابة عن أسئلة الامتحان فقط، وإنما يتطلب منه مهامًا أخرى يجب أن يظهرها ويظهر تمكنه منها كالبحث والاستقصاء، واستخدام المستحدثات التكنولوجية الحديثة، والنزول إلى الميدان وجمع المعلومات والبيانات، وكتابة البحوث العلمية الأدائية.

لذلك يعتبر مفهوم التقويم الأصيل هو المدخل الحقيقي إلى تطوير عملية التقويم ومدخلاً أساسيًا لتطوير المنظومة التعليمية، وتقويم مخرجاتها ونواتجها المستهدفة بصورة شاملة متكاملة.

كما أن هذا المدخل من شأنه أن يحول الاهتمام من الاختبارات التقليدية التي تعتمد على الامتحان التحريري والورقة والقلم إلى تلك الممارسات التي تهتم بقياس جوانب ومهارات أدائية عملية واقعية، وتتيح فرصة لقياس مهارات عقلية عليا كالقدرة على طرح الأفكار البديلة وحل المشكلات ابتكاريا، ونقد الأفكار وإدارة الحوار والمناقشة الهادفة والواعية، بحيث تصبح عملية التقويم ليس الهدف منها تعرف مقدار ما يعرفه الطالب، وإنما يكون الهدف الأساس هو معرفة كيف يواجه المشكلات الواقعية والمستقبلية.

ويترادف مع مفهوم التقويم الأصيل مفاهيم تعطي نفس المعني... مثل التقويم البديل alternative evaluation، والتقييم الأدائي Performance evaluation، والتقييم بملفات الإنجاز Portforlio assess، ويعتمد هذا النوع من التقويم على آليات متعددة وأدوات قياس متنوعة تشتمل: ملفات الإنجاز، واختبارات الأداء، والمقابلة الشخصية، وأدوات التقييم القائمة على ملاحظة الأداء في المواقف الاختبارية مثل (مقاييس التقدير، وبطاقات المراجعة، وقوائم الملاحظة– والخرائط الذهنية – والخرائط المفاهيمية) والاستبانات – والتقارير الذاتية والاختبارات التحريرية بالورقة والقلم، والاختبارات داخل المعمل، والاختبارات المقننة وغير ذلك من أدوات اختباريه.

٣- فلسفة عملية التقويم– يستند التقويم إلى أحد فلسفتين هما:

أ- **التقويم معياري المرجع:** وهو الأسلوب المتعارف عليه في نظامنا التربوى، والذي يرتكز في تفسيره لدرجة أي طالب في اختبار ما، على مقارنة هذه الدرجة بمتوسط أداء الجماعة التي أدى معها الاختبار، أي أنه يركز على الأداء النسبي للفرد في علاقته بالجماعة، دون الاهتمام بمدى ما تم استيعابه أو تحقيقه من أهداف المقرر، مما يؤدي إلى عدم اليقين سواء في أداء الفرد أو أداء الجماعة.

ب- **التقويم محكى المرجع:** وهو الذي يسعى إلى تحديد أداء الفرد فى ضوء مستوى مطلق محدد تحديدا مسبقًا، أي أن الأداء ينسب إلى محكات سلوكية (محتوى دراسي – أهداف –مستويات أداء)لابد وأن يصل إليها الفرد، كأن يحدد مستوى نجاح لا يقل عن (٨٠%) مثلاً لكي يجتاز الطالب اختبار في وحدة ما، ويتحدد هذا المستوى في ضوء خبرة الأستاذ أو مدى سهولة أو صعوبة المقرر الدراسي أو مستوى الدارسين، ولا ينتقل الطالب إلى دراسة جزء آخر في المقرر إلا بعد أن يحقق مستوى الإتقان الواجب الوصول إليه في الجزء السابق، وهذا ما يطلق عليه التقويم المستمر.

وتتحدد أهمية التقويم محكي المرجع لعدة اعتبارات يمكن إجمالها فيما يلي(٣٤):

- تدارك الهبوط المستمر في مستوى الطلاب نتيجة الاقتصار على أداء الجماعة كمرجع لتفسير درجات الاختبار.
- شيوع مفهوم التعلم من أجل التمكن والإتقان بالنسبة للفرد والجماعة.
- الاستجابة للاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم والمرتبطة بالتعلم المستمر والتعلم الذاتي والتكنولوجيا الحديثة.

ويمكن القول بأننا بحاجة إلى استخدام كلا النوعين – معياري المرجع، محكى المرجع–، فخلال الفصل الدراسي ومن أجل البناء على معارف وخبرات تم استيعابها بإتقان لابد وأن نستخدم القياس محكي المرجع، وأن تتاح الفرصة للطالب للتقدم لتكرار الاختبار عدد من المرات حتى نطمئن على تحقيق الأهداف، حتى نحقق شرط التقويم المستمر، أما في نهاية الفصل الدراسي أو نهاية العام، يمكننا أن نلجأ إلى القياس جمعي المرجع بحيث يتحدد أداء الفرد في ضوء متوسط الجماعة التي أدى معها الامتحان، أو في ضوء المستويات المتعددة التي تحددها الجامعة والتي تبدأ من (٦٠% –٩٠% فيما أعلى). ويصبح قبول الطالب واعتباره ناجحًا بأي مستوى من هذه المستويات مقبولاً طالما أننا ضمنا تمكنه لأساسيات المقرر خلال الفصل الدراسي باستخدام القياس محكى المرجع.

وتُعد العملية التعليمية في التعليم بوجه عام، والجامعي بوجه خاص منظومة لها عناصرها التي يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، ومن هذه العناصر الطالب وعضو هيئة التدريس والمنهج ومصادر التعلم وبيئة التعلم، والتي ينبغي تقويمها من أجل تحسين وتطوير العملية التعليمية.

٤- **خصائص التقويم**– تتحدد خصائص التقويم فيما يلى:

أ. التقويم عملية شاملة، فتقويم الطلاب مثلا يمتد إلى جميع جوانب النمو المعرفي والمهاري والوجدانى، وتقويم المنهج يمتد إلى الأهداف والمحتوى وطرق التدريس، والوسائل، والأنشطة، والتقويم.

ب– يهتم التقويم بالحكم العام والنوعية.

ج– يهدف التقويم للتشخيص والوقاية والعلاج،فمثلاً بالنسبة للمتعلم يتمثل التشخيص في تحديد جوانب القوة والضعف لدي الطالب قبل وأثناء وبعد التعلم لموضوع ما، والوقاية في منع حدوث الخطأ أو تكراره، والعلاج في

اقتراحاته لحل المشاكل وتقديم العلاج لما يحدث من أخطاء، وبالتالي فهو يسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية.

د- يرتكز التقويم على مجموعة من الأسس التي لا غنى عنها مثل الشمول والاستمرارية والتنوع.

هـ- يرتكز التقويم على مقارنة الفرد بنفسه وبغيره.

٥- **أسس التقويم- هناك** مجموعة من المبادئ والأسس تمثل إطارًا عامًا يجب الأخذ به عند الإعداد لأي عملية تقويم. ويشمل ذلك:

أ- تحديد الغرض من عملية التقويم:

حيث تختلف أغراض التقويم من فترة إلى أخرى. فقد يكون الغرض هو القياس القبلي لتعرف المستويات الراهنة للمتعلم ولا يتطلب الأمر إلا معرفة مجموعة من المعلومات الأساسية التي سيبنى عليها عضو هيئة التدريس أسلوبه في التدريس فيما بعد، وقد يكون الغرض هو **قياس تشخيصي** أو بنائي لمعرفة ما تم إنجازه أو تعلمه لموضوع محدد لتعرف جوانب القصور أو الضعف أو جوانب القوة لدى مجموعة الطلاب، وقد يكون الغرض هو **قياس نهائي** بعد نهاية مقرر بأكمله أو فصل دراسي لتحديد مستويات الطلاب.. لذلك فإن أغراض التقويم كما تتعدد وتتنوع وكل نوع منها يحتاج إلى اختيار أسلوب التقويم (تحريري- شفهي- عملي) أو اختيار مستوى التقويم (ما يقاس من أهداف معرفية في مستوياتها المختلفة) أو المحتوى الذي سيدرسه الطالب قبل التقدم لعملية التقويم..

ب- الاختيار السليم لأدوات التقويم:

حيث يتم اختيار **أداة التقويم** في ضوء أغراض التقويم. وتختار أداة التقويم عادة في ضوء عدة أسس منها مدى سهولة إعدادها واستخدامها- درجة الصدق والثبات والموضوعية لهذه الوسيلة- أو مدى صلاحية هذه الأداة لقياس مخرجات التعلم المنشودة. فقياس مخرجات تعلم مهارية تحتاج إلى أداة يمكن من خلالها ملاحظة أداء الطالب أثناء قيامه بالمهارة المطلوبة (مثل تشغيل جهاز- أو نطق حروف) أو غير ذلك، كما أن مخرجات تعلم وجدانية تحتاج

إلى مقاييس خاصة مثل بطاقات المراجعة، ومقاييس التقدير، وأسلوب الملاحظة باعتبار أن هذه السلوكيات تحتاج إلى ملاحظة في مواقفها الطبيعية وأثناء ممارسة الطالب للنشاط مثل: اتجاهاته نحو الحفاظ على البيئة- أو الاتجاهات نحو ممارسة القراءة أو التعاون أو غير ذلك.

ج- الاختيار السليم لموضوعات التقويم:

من أهم ما يواجه عملية التقويم هي أننا لا يمكن أن نقوم باختبار الطالب في كل ما قدمناه له من معارف ومهارات ومعلومات؛ فالموقف الاختباري يمثل عينة منتقاة من مما درسه الطالب و مما تعرض له من أنشطة وخبرات وتدريبات.. فنحن لا نستطيع قياس كل المحتوى الدراسي.. ولذلك فإن السؤال المهم هنا هو: ما مدى كفاية هذه العينة من الأسئلة أو المواقف التي يتم على أساسها تقييم الطالب. فمثلا هل يعتبر اختبار في الفيزياء عينة ممثلة لما يجب أن يتعمله الطالب عن هذا المقرر؟ وهل يمكن اعتبار بعض الأسئلة في مقرر الاجتماعيات كافيا للحكم على إتقان الطالب لكل محتوى مادة الاجتماعيات التي درسها؟ لذلك فإن اختيار عينة كافية مما درسه الطالب في مقرر ما يعد أمرًا أساسيًا في إعداد اختبار متوازن يشمل الموضوعات التي درست بصورة شاملة.

كما أن هناك أمورًا أخرى يجب مراعاتها لتحقيق الاختبار السليم لأدوات التقويم وهى تشمل أسلوب تصحيح الأداة - فقد تتأثر درجات الاختبار الموضوعى بعوامل التخمين، أو قد يتأثر تصحيح اختبار المقال بذاتية المصحح، أو بأسلوب عرض الأسئلة أو بتوقيت تقديم الاختبار- إلى غير ذلك من الأمور التي يكون لها تأثيرها على درجة الطالب.

لذلك فإن اختيار عينة الأسئلة المقدم للمتعلم، واختيار موضوعات المنهج بصورة متوازنة وتمثيلها في الاختبار، وأيضًا مراعاة توفر نماذج للتصحيح، ومراعاة صياغة الأسئلة بصورة لا تتيح فرص للتخمين كلها أمور أساسية للقياس الجيد.

٦- مبادئ عملية التقويم- تتعدد مبادئ التقويم لتشمل:

أ- مبدأ الشمولية: ويقصد بالشمولية مجموعة من الأمور:

- الشمولية بالنسبة لما تتضمنه عملية التقويم من موضوعات المقرر أو المنهج (المحتوى).

- الشمولية بالنسبة لما تتضمنه عملية التقويم من مستويات معرفية (فى ضوء مستويات بلوم للأهداف المعرفية).
- الشمولية بالنسبة لجوانب عملية التقويم المختلفة في الجوانب المعرفية– والمهارية– والوجدانية.

يمثل مفهوم شمولية المحتوى مبدأً أساسيًا هاما من مبادئ عملية التقويم. فلكى تكون عملية التقويم علمية ودقيقة فلابد أن يهتم عضو هيئة التدريس بتحديد مختلف الموضوعات التي يجب أن تدخل في الاختبار الذي سوف يعده. ولذلك فإنه من الضروري أن يقوم عضو هيئة التدريس بتحليل وتوصيف لكل عنصر من عناصر الوحدة الدراسية بكل التفصيلات التي درسها الطلاب وفي ضوء النواتج التي يتوقعها عضو هيئة التدريس. وفى هذه الحالة فإننا نطلق على هذه العملية (شمولية المحتوى) أي أن يتضمن الاختبار نماذج وعينات من الأسئلة التي تغطى موضوعات الوحدة أو الجزء من المقرر الذي درسه الطالب، ولا تعطى الفرصة لبعض الطلاب أن ينجحوا بالحظ أو التخمين.

وكلما استطاع عضو هيئة التدريس أن يعد اختبارات شاملا لما درسه الطلاب فإن يضمن بذلك صدق الاختبار حيث أن موضوعات المنهج أو الوحدة الدراسية قد تم تمثيلها بصورة متوازنة ومتمشية مع الجهد الذي بذل في تدريس المنهج، ومتوازنا مع ما يجب أن يحصله الطالب.

أما المعنى الثاني للشمولية وهى شمولية المستوى: فيقصد به ضرورة أن يشمل الاختبار أسئلة قادرة على أن تقيس المعرفة التي حققها الطالب تبعا لمستوياتها المختلفة والتي تبدأ من ابسط المستويات وهو المعرفة والحفظ والتذكر لتتدرج إلي مستويات المعرفة الأعلى والتي تتمثل في الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

إن مراعاة عضو هيئة التدريس لهذا لمستويات المعرفية عند أعداده للاختبار يتيح الفرصة للتأكد من مدى تحقيق الأهداف.. فالأهداف التربوية والسلوكية التي هي نقطة البداية في أي عملية تعليمية لابد وأن تكون هي أساس إعداد الاختبار وبالتالي تضمن لنا تنوع وشمولية ما يقيسه من الاختبار من مستويات المعرفة المختلفة ويتيح الفرصة لقياس نمو عمليات التفكير العليا

المتمثلة في التفسير الناقد، والتفكير الإبداعي، واستخدام مهارات التفكير الأخرى مثل الاستنتاج – التعميم – التقييم..إلخ.

أما **المعنى الثالث للشمولية** فيقصد به ألا تكون عملية تقويم الطالب قاصرة فقط على استخدام أسلوب واحد أو وسيلة واحدة للحكم على تقدم الطالب فنحن نسعى في الأساس إلى تنمية التعليم بصورة شاملة – متكاملة (عقليا ومهاريا ووجدانيا) لذلك فالاختبار– الموضوعي الذي يقيس معرفة الحقائق فقط لا يدلنا على مهارات أخرى في الجانب المعرفي مثل مدى نمو مهارات التفكير أو التحليل– كما لا يمكن أن يدلنا على قدرته على تطبيق المعلومات في مواقف جديدة. بالإضافة إلى ذلك فإن الاختبار التحريري لن يعطى صورة عن مدى التوافق النفسي أو القدرة على التفاعل مع الآخرين أو مدى إتقانه لبعض المهارات حيث يتطلب ذلك ضرورة استخدام أساليب أخرى مثل بطاقات الملاحظة أو بطاقات التقدير.

إذن كي يحقق التقويم مبدأ الشمولية فلابد أن تتعدد إجراءات التقويم، وأساليبه فكل وسيلة لا تقدم إلا دليلا محدودا على بعض مظاهر السلوك، وللحصول على صورة متكاملة فإننا نحتاج إلى جمع بيانات عن مختلف الوسائل والأدوات والمستويات لذلك فاستخدام الأساليب غير الاختيارية الأخرى لها أهميتها في تعرف الجوانب المهارية والوجدانية للمتعلم وهذه الأساليب والأدوات تشتمل:

- أسلوب الملاحظة الذي يعتمد على بطاقات تعد لقياس مهارات محددة.
- مقياس التقدير– وبطاقات المراجعة.
- أسلوب التقويم الشامل الذي يستخدم ملفات التقويم.

ب– الاستمرارية: أن يتم التقويم بصورة متكررة خلال الفصل الدراسي أو العام الدراسي ولا يقتصر تقويم الطالب على الامتحان النهائي فقط.

ج–الدقة والعملية: بالتحديد الدقيق للنواتج التعليمية (الأهداف) المراد قياسها، وتوفر الأدوات العلمية التي تحقق شروط الصلاحية.

د–التعاونية: بأن يشترك في عملية التقويم المعلم والطالب نفسه وأولياء الأمور وكل من له صلة أو مصلحة بهذه العملية.

هـ-المنفعة أو الفائدة المرجوة: بأن يخدم التقويم اهتمامات واحتياجات الأطراف المعنية من المعلومات التي تجيب عن التساؤلات المتعلقة بموضوع التقويم، **والبنائية** بأن يتم متابعة نتائج التقويم وتوظيفها مباشرة في تحسين العملية التعليمية وتجويدها وليس النقد السلبي الذي يكشف فقط عن أوجه القصور فيما يتعلق بالشيء المراد تقويمه.

و-الاقتصادية بالوقت والجهد والنفقات.

٧- خطوات عملية التقويم التربوى:

تتألف عملية التقويم التربوي من ثلاث خطوات أساسية تتمثل فى:

- تحديد الأهداف التربوية تحديدًا دقيقًا والتي تشمل (المعارف والمفاهيم والمهارات العقلية المعرفية والاتجاهات والميول وعادات التفكير العقلي المنتج بأنواعه) في صورة إجرائية قابلة للملاحظة.
- جمع البيانات والمعلومات باستخدام الأدوات المناسبة، وتتم أثناء عملية التعلم أو بعدها.
- الحكم واتخاذ القرار في ضوء البيانات التي يتم الحصول عليها وتقديراتها.

ثانيا- الاختبارات التحصيلية وتشمل الاختبارات التحريرية والشفوية:

١- **الاختبارات التحريرية:**هى أنواع الأسئلة التى تشملها تلك الاختبارات وتتمثل فيما يلى:

الأسئلة المقالية، والأسئلة الموضوعية ومن أمثلتها: (أسئلة الاختيار من بديلين، وأسئلة المزاوجة (المطابقة – المقابلة – الربط)، وأسئلة الإجابات القصيرة، وأسئلة إعادة الترتيب)

٢- الاختبارات الشفوية.

- **خطوات إعداد الاختبارات التحصيلية :**

أ- **تحليل محتوى المقرر الدراسي Content Analysis** وتعيين الوزن النسبي لعناصر المحتوى أو تحليل العمل Job – Analysis اللازم لتحقيق الأهداف:

يتم فيه إعداد قائمة بالموضوعات الرئيسة التي يتضمنها المقرر الدراسي وكذلك الموضوعات الفرعية المتضمنة داخل كل موضوع رئيس على حدة، والتي أهتم بها عضو هيئة التدريس أثناء عملية التدريس.

- يلي ذلك تحديد الأهمية النسبية لعناصر المحتوى الرئيسة والفرعية من خلال إحدى المحكات التالية:
- عدد الصفحات التي يشغلها كل موضوع على حدة بالنسبة لعدد صفحات الكتاب كله.
- الزمن المستغرق أثناء عملية التدريس لكل موضوع على حدة.

ب. تحديد الوزن النسبي (الأهمية النسبية) لكل هدف من الأهداف التعليمية:

يمكن الاعتماد على أداء الخبراء في هذا الميدان.. والخبراء هم معلم متميز له خبرة أكثر من ٥ سنوات في التدريس أو معلم أول أو موجه أو خبير بوزارة التربية أو أستاذ جامعة في مادة التخصص أو أحد خبراء مركز البحوث التربوي من ذوي العلاقة.

ج. إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيليTable of Specification:

أ- **المقصود بجدول مواصفات الاختبار:** هو عبارة عن مخطط تفصيلي ثنائي البعد أحد أبعاده قائمة الأهداف (نواتج التعلم المرغوب تحقيقها) وتوضع أفقيًا، والبعد الثاني هو عناصر المحتوى التي يشملها الاختبار وتوضع رأسيًا.

جدول (١)
الأوزان النسبية لكل من عناصر المحتوى، ومستويات الأهداف لاختبار في مادة..... للصف .....

الأهداف ومستوياتها / عناصر المحتوى	المجال المعرفي (أ)			المجال المهاري النفسحركي	الوزن النسبي لعناصر المحتوى (ب)
	تذكر	فهم	تطبيق		
الموضوع الأول					٥٠%
الموضوع الثاني					٣٠%
الموضوع الثالث					٢٠%
الوزن النسبي لمستويات الأهداف	٤٠%	٣٠%	٢٠%	١٠%	١٠٠%

تعقيب على الجدول:

١- توضع الموضوعات الرئيسة التي يشملها المحتوى – وكذلك الموضوعات الفرعية التي يتضمنها كل موضوع أساسي والتي حظيت بعناية أثناء عملية التدريس في العمود الأول من الجدول – وفي العمود الأخير من الجدول يوضح الوزن النسبي (الأهمية النسبية) لكل موضوع في صورة نسبة مئوية، وذلك في ضوء إحدى المحكات السابق الإشارة إليها.

٢- توضع نتائج التعلم (الأهداف التعلمية) المطلوب تحقيقها بعد الانتهاء من تدريس عناصر المحتوى – والمطلوب ايضا قياسها في الصف الأول من الجدول (أي في قمة الجدول) – وفي الصف الأخير يوضع الوزن النسبي (الأهمية النسبية لنواتج التعلم وذلك في صورة نسبة مئوية) وذلك في ضوء إحدى المحكات السابق تحديدها.

٣- لتعيين الوزن النسبي لأي خلية من الخلايا البينية الموجودة بالجدول نستخدم المعادلة التالية:

الوزن النسبي لأي خلية ز = $\frac{\text{أ} \times \text{ب}}{\text{ن}}$ حيث:

ز = الوزن النسبي لأي خلية.

أ = القيمة الرقمية الدالة على أهمية الموضوع.

ب = القيمة الرقمية الدالة على أهمية الهدف.

ن = المجموع الكلي للأوزان النسبية ومساوي ١٠٠%.

ب- فوائد إعداد جدول مواصفات الاختبار تتلخص فيما يلي:

- يجبر واضع الأسئلة على توزيع أسئلة الاختبار على مختلف أجزاء المقرر الدراسي التي تم دراستها حسب الأهمية النسبية لأجزاء المحتوى.
- عدم تركيز الأسئلة لقياس مستوى محدد داخل المجال – بل يأخذ جميع المستويات المطلوب تحقيقها بعين الاعتبار.
- تحقق صدق الاختبار فيما يقيس لأنه يتضمن توزيع الأسئلة على مختلف عناصر المحتوى، وكذلك على جميع مستويات الأهداف طبقا للوزن النسبي لها.

- شعور الطالب الذي بذل جهدًا في الاستذكار بأنه لن يضار من الاختبار.

(٧) مواصفات الورقة الامتحانية الجيدة:

تتحدد مواصفات الورقة الامتحانية الجيدة من حيث الشكل ومن حيث المضمون فى ضوء ما يلى:

أ- من حيث الشكل، وتتمثل المواصفات فى أن تكون:

- مطبوعة طباعة جيدة. - مقروءة.
- خالية من الأخطاء اللغوية. - خالية من الأخطاء المطبعية.
- تعليمات الامتحان ككل واضحة وتعليمات كل سؤال واضحة أيضاً.
- الأسئلة واضحة ومفهومه لا تحتاج إلى سؤال الأستاذ بين حين وآخر.
- كل سؤال بأكمله فى صفحة بمعنى أنه لا يوجد جزء من السؤال أو البند فى صفحة والباقي فى الصفحة التالية).
- الزمن المتاح مناسب لقراءة الأسئلة والإجابة عنها ومراجعتها.

ب- من حيث المضمون:

- ارتباط الأسئلة بأهداف المقرر.
- موضوعية الامتحان ككل.
- شمول الامتحان لمحتوى المقرر.
- تمثيل أسئلة الامتحان للمستويات المعرفية المختلفة.
- التوازن فى المجالات والمستويات.
- تنوع الأسئلة (حرة الإجابة- مقيدة الإجابة) .
- تنوع الأسئلة تحت كل نمط (مقيدة الإجابة التكملة، الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد)
- تفاوت الأسئلة فى درجة صعوبتها.
- تباين الأسئلة فى قدرتها على التمييز.
- إتاحة الامتحان الفرص المتساوية للإجابة لجميع الطلبة على اختلاف استعداداتهم وقدراتهم.

جـ- من حيث عرض الأسئلة:

- يفضل أن تجمع الأسئلة المتشابه الصياغة معًا – ويوضع لكل منها تعليمات خاصة بها مما يساعد الطالب على الاحتفاظ بحالة التهيؤ العقلي.
- يتم ترتيب الأسئلة الموضوعية حسب درجة تعقدها (صعوبتها) أي درجة تعقد النشاط العقلي اللازم عند الإجابة عليها من البسيط إلى المعقد، وكما اقترحه جرونلاند Gronland حسب الترتيب التالي:

(أسئلة الاختيار من بديلين، وأسئلة المزاوجة المطابقة، وأسئلة إعادة الترتيب، وأسئلة الإجابات القصيرة، وأسئلة التفسيرية أسئلة المشكلات، وأسئلة الاختيار من متعدد)

- يلي الأسئلة الموضوعية الأسئلة غير الموضوعية التالية:

المقالية بنوعيها، والتركيبة بنوعيها، وأسئلة الكتاب المفتوح.

- صياغة الأسئلة... يجب أن يراعى الآتي:
- حسن الصياغة، والتحديد الجيد للسؤال، ووضوح الخط، وخلوه من الأخطاء الإملائية والنحوية والعلمية.
- في حالة الأسئلة التي تستخدم الجداول أو الرسومات أو الخرائط ضرورة أن توضع قبل صياغة السؤال مباشرة وليس بعده.
- توضع الدرجة أمام كل سؤال على حدة.

ثالثاَ– الدراسة الميدانية:

١– أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى تعرف:

- أسس وآليات تحسين عملية التقويم والمعايير التي يجب أن يبني عليها التقويم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- أسس التقويم وقدرة عملية التقويم على قياس المهارات المختلفة من وجهة نظر الطلاب.

٢– عينة الدراسة:

تم اختيار عينة ممثلة للقطاعات الأساسية والمجالات الأكاديمية بجامعة القاهرة. والمتمثلة في (٣) كليات تمثل القطاع العملي، و(٣) كليات تمثل القطاع النظري. وقد تم اختيار عينة ممثلة من مجتمع كل كلية وشملت فئات

(أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، والطلاب)، وكانت كما هو موضح في الجدول التالي

جدول (٢)

عينة الدراسة للفئتين في كليات جامعة القاهرة

الفئات / الكليات	العينة	الكليات العملية						الكليات النظرية					
		كلية (ع)		كلية (ط)		كلية (ص)		كلية (م)		كلية (د)		كلية (أ)	
		المجتمع الأصلي	العينة	المجتمع الأصلي	العينة	المجتمع الأصلي	العينة	المجتمع الأصلي	العينة	المجتمع الأصلي	العينة	المجتمع الأصلي	العينة
أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة	%١٠	٧٠٠	٧٠	٥٠٠	٥٠	٣٥٠	٣٥	١٥٠	١٥	٢٠٠	٢٠	٥٠٠	٥٠
الطلاب	%٥	٧٥٠	٣٠٠	٧٥٠	١٥٠	١٥٠٠	٣٠٠	١٠٠٠	٢٠٠	٢٥٠٠	٥٠٠	٣٥٠٠	٧٠٠

٣-أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد عدد من الاستبانات كأداة لجمع البيانات من الفئتين (أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، والطلاب) في الكليات عينة الدراسة لمعرفة آرائهم في عملية التقويم المتبعة فى كلياتهم ومشكلات التقويم التى يواجهونها، تم تحكيم أدوات الدراسة في صورتها الأولية من قبل المتخصصين في مجال التقويم بجامعة القاهرة والأزهر والإسكندرية لمعرفة مدي مناسبة عناصر الاستبانة والأسئلة للفئات المختلفة، ومدي وضوح الصياغة اللفظية ومدي توافر التعليمات المساعدة علي تطبيق الاستبانة، وقد قام المحكمون بإجراء بعض التعديلات والتي تم مراعاتها في الصياغة النهائية حتى أصبحت في صورتها النهائية وهى كالتالى:

١- استبانة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، وشملت عناصر:

أ – أسس ومبادئ التقويم.

ب– آليات تحسين عملية التقويم.

جـ- التحولات الواجب اتخاذها في عملية التقويم.

وشملت:- تحولات مرتبطة بالجوانب المعرفية، والأدائية، والوجدانية.

٢- استبانة الطلاب، وشملت عناصر:

أ- أسس التقويم.

ب- قدرة عملية التقويم على قياس المهارات.

نتائج الدراسة الميدانية المقارنة بين الكليات العملية والنظرية.

استبانة أعضاء هيئة التدريس

١- نتائج الدراسة الميدانية المقارنة بين الكليات العملية والنظرية لاستبانة أعضاء هيئة التدريس:

أولاً- أسس التقويم:

جدول (٣)
نتائج الدراسة الميدانية المقارنة بين الكليات **العملية والنظرية**
لاستبانة أعضاء هيئة التدريس لأسس التقويم

العبارات	درجة الموافقة	
	الكليات العملية	الكليات النظرية
أولا- ما درجة موافقتك على النقاط التالية الخاصة بتقويم أداء الطالب الجامعي:		
أن عمليات التقويم بالجامعة:		
١. يغلب عليها قياس الاستدعاء من الذاكرة.	%٧٧	%٤٧
٢. تستغرق وقتًا طويلا وجهدًا كبيرًا.	%٧٢	%٦٧
٣. تمثل محتوى المقرر بصورة متوازنة.	%٩٢	%٦٨
٤. تغفل قياس عمليات التفكير العليا(كالتحليل والتركيب ...).	%٧٣	%٧٦
٥. تعتمد على الامتحان التحريري وتهمل اي اساليب اخرى.	%٨٥	%٦٧
٦. تركز على قياس المعلومات والمعارف وتهمل جوانب اخرى من الشخصية كالمهارات والقدرات الخاصة.	%٨٢	%٥٩
٧. تهتم بجميع نواتج التعلم (معرفية- مهارية- وجدانية او شخصية).	%٧٦	%٦١
٨. تتم من خلال اداءات متنوعة تطبيقية شفهية - تحريرية.	%٨٥	%٥٨
٩. تتم بصورة متكررة ومستمرة خلال الفصل الدراسي.	%٨٦	%٥٤
١٠. تشارك جهات خارجية في عملية التقويم مثل (هيئات الاعتماد- المجتمع المحلي- المسابقات الدولية).	%٥٣	%١٦
اساليب الحكم على اداء الطالب:		
١١. توفر معايير واهداف لكل مقرر يتم في ضوئها الحكم على اداء الطالب.	%٧٠	%٧٠
١٢. تقارن مستوى اداء الطالب بغيره وليس بما حققه من اهداف.	%٨٢	%٧٠
١٣. الاعتماد على مقارنة اداء الطالب في الامتحان بمستويات محددة مسبقًا يجب الوصول إليها في ضوء الجودة المنشودة للخريج.	%٨١	%٦١
١٤. تقوم الطالب بمقارنة اداءه في ضوء متوسط الجماعة التي ادى معها الاختبار	%٥٩	%٧١
١٥. تبني فكرة تكرار اختبار الطالب الذي لم يصل إلى المستوى المنشود حتى يحقق الأهداف.	%٦٢	%٦١
١٦. الحكم على درجة إتقان الطالب لما تعلمه في كل جزء من المقرر، اعتمادًا على نسبة مئوية للنجاح.	%٨٤	%٦٩
١٧. الحكم على اداء الطالب في ضوء مدى قدرة المقرر على تنمية عقله أو قدرته على ممارسة أشكال التفكير الاستدلالي، والناقد.	%٨٠	%٦٢
١٨. الاهتمام بمدى امتلاك المتعلم لمهارات البحث والاستقصاء.	%٧٤	%٥٧
١٩. السماح للطالب بإعادة الاختبار للجزء الذي لم يصل فيه إلى المستوى المطلوب مرة أو مرتين.	%٥٨	%٢٥
٢٠. توفر انشطة متنوعة يمارسها الطالب بصورة تطبيقية ويعيدها في ملف خاص تتحدد له جزء من عملية التقويم للمقرر.	%٧٤	%٥٣
٢١. وجود هيئة متخصصة تساعد في إعداد أدوات القياس المختلفة.	%٧١	%٤٤
المتوسط	**%٧٥**	**%٥٨**

يتضح من الجدول أن نسب الموافقة بين الكليات العملية والكليات النظرية اختلفت وتباينت بدرجة واضحة على كل بند من بنود هذا المجال. فبالنسبة للبنود

ذات الطبيعة السلبية وهي (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) وأيضًا (١٢، ١٤) نلاحظ أن الكليات العملية كانت نسب الموافقة على البنود أعلى كثيرًا من الكليات النظرية.

وربما يشير ذلك إلى تأكيد هذه الكليات على ضرورة مراعاة هذه الأمور السلبية والعمل على تأكيد دورها السلبي في عملية التقويم خاصة وأن نتائج الكليات العملية كل على حده قد أشارت إلى أنها تراعى ضرورة الابتعاد عن هذه السلبيات، وإن تفاوت ذلك من كلية إلى أخرى. وربما ضم الكليات العملية جميعها مع بعضها جعل هذه الصورة السلبية تظهر بصورة عامة.

إلا أنه بصورة عامة أظهرت النتائج أن الكليات العملية جاءت نسب الموافقة على بنود هذا المجال أعلى بمقارنتها بالكليات النظرية. ويظهر ذلك في البنود (٣، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٣، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠). وهي كلها تدور حول مراعاة التنوع فيما يقاس، وتنوع أساليب القياس، وتعدد مرات التقويم، ومقارنة أداء الطالب بمحكات مسبقة يجب أن يحققها. وفي ضوء أهداف محددة يجب أن يبلغها.

وهذا يعني أن الكليات النظرية مازالت عمليات التقويم بها تحتاج إلى مزيد من الاهتمام والمتابعة خاصة مع الكليات ذات الأعداد الكبيرة التي يصعب بها تكرار عمليات التقويم، أو الوصول بالتعلم على درجة الاتفاق، أو استخدام ملفات الإنجاز، أو تنوع أساليب التقويم ما بين (شفهية- تحريرية- علمية).

ثانيًا- آليات تحسين عملية التقويم:

جدول (٤)

نتائج الدراسة الميدانية المقارنة بين الكليات **العملية والنظرية**

لاستبانة **أعضاء هيئة التدريس لآليات تحسين عملية التقويم**

العبارات	درجة الموافقة	
	الكليات العملية	الكليات النظرية
ثانياً- ما درجة موافقتك على آليات تحسين عملية التقويم التالية:		
عملية تقويم الطالب بالجامعة تحتاج إلى:		
١. توفر آليات لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس لإعداد أدوات التقويم.	%٩٦	%٥٦
٢. توفر مصادر متنوعة تساعد أعضاء هيئة التدريس في إعداد أدوات التقويم والقياس.	%٩٢	%٥٨
٣. توفر خطة وإجراءات واضحة ولوائح منظمة لضبط مواقف التقويم.	%٨٩	%٥٧
٤. توفر نظام دقيق لمراجعة عمليات تقدير الأداء.	%٨٨	%٦٢
٥. توفر واستخدام التكنولوجيا وتقويم أداء طالب الجامعة. باستخدام برمجيات إلكترونية وميكنة.	%٨٧	%٥٥
٦. توفر إجراءات للمحاسبية في ضوء نتائج التقويم.	%٨٥	%٥٣
٧. توفر قواعد معلنة للتعامل مع المواقف الطارئة والحالات الخاصة أثناء الامتحانات.	%٩١	%٨٦
٨. توفر بيئة مناسبة لذوي الإعاقات المختلفة.	%٨٧	%٧٩
٩. توفر نماذج تقدير الدرجات واضحة ومحددة.	%٩٧	%٧٧
١٠. تصحح الاختبارات آليا كلما أمكن ذلك.	%٧٦	%٤٤
١١. تعلن نتائج التقويم في الوقت المحدد وبأساليب متعددة.	%٩٥	%٨٦
١٢. استخدام التقويم المتكرر لتشخيص جوانب القوة أو الضعف.	%٨٩	%٦٩
١٣. استخدام ملف الإنجاز كعملية مكملة لأساليب القياس والتقويم الأخرى.	%٨٦	%٥٢
١٤. استخدام ملف الإنجاز في توفير تغذية راجعة عن مدى تحقق نواتج التعليم المستهدفة.	%٩٠	%٥٥
١٥. استخدام أنشطة إثرائية كجزء من عملية التقويم.	%٨٧	%٥٢
المتوسط	**%٨٩**	**%٦٢**

يظهر من الجدول السابق أن الاستجابات اختلفت بين الكليات العملية والكليات النظرية على كل بند من بنود هذا المجال. وجاءت نسب الموافقة على البنود عالية جدًا في الكليات العملية وذلك على جميع أبعاد المجال. وربما يكون هذا دليلاً على زيادة الوعى أو الاهتمام بعملية التقويم، وزيادة مجالات تحسين هذه الممارسات بهذه الكليات العملية مقارنة بالكليات لاسيما وأن هذه الممارسات

ربما يكون إمكانية تحقيقها أسهل وأيسر في الكليات العملية مقارنة بالنظرية نظرًا لصعوبة تحقيقها مع الأعداد الكبيرة، والتجهيزات الضئيلة في الكليات النظرية.

ثالثًا- التحولات التي يجب أن يبني عليها التقويم:

جدول (٥)

نتائج الدراسة الميدانية المقارنة بين الكليات **العملية والنظرية**

لاستبانة **أعضاء هيئة التدريس للتحولات التي يجب أن يبني عليها التقويم**

العبارات	درجة الموافقة	
	الكليات العملية	الكليات النظرية
ثالثا- هناك مجموعة من التحولات المنشودة التي يجب أن يبني التقويم في ضوءها.		
(أ) التحولات المرتبطة بالجوانب المعرفية والعمليات العقلية:		
١. من حصول الطالب على درجة ما في الامتحان إلى تقويم يوفر تغذية راجعة لكل من الطالب والأستاذ لتحسين وتطوير الأداء.	%٩٤	%٨٢
٢. من قياس المعرفة والاستظهار إلى تقويم إثرائي يعتمد على ما اضافه المتعلم بمهاراته الذاتية.	%٩٣	%٧٢
٣. من اعتبار الطالب ناجحا مهما كانت درجته (مرتفعة أو متوسطة أو منخفضة) إلى تقويم يؤكد على ضرورة الاتقاق لما يتعلمه.	%٩٤	%٨٠
٤. من الحفظ والتلقين إلى تقويم يسعي للتعرف على القدرة على توظيف المعرفة في المواقف الحياتية.	%٩٣	%٧٦
٥. من مقدار ما حصله الطالب للمعارف والمعلومات المرتبطة بالمقرر إلى تقويم أصيل يهتم بالمتعلم معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا.	%٩١	%٧٨
(ب) التحولات المرتبطة بالجوانب المهارية (الادائية):		
١- من الاعتماد على نظام الامتحان التقليدي إلى امتحان المكتبات (المفتوح- والامتحانات المنزلية- والاختبار عبر الكمبيوتر).	%٩٣	%٧٩
٢- من التقيد بموعد واحد وثابت لكل الطلاب إلى تقويم يعتمد على استخدامه الميكنة والمستحدثات التكنولوجية في أي وقت.	%٩٦	%٧٧
٣- إلى تاكيد قياس الجوانب التطبيقية والمهارات الحياتية.	%٩٧	%٧٧
٤- إلى تقويم يهتم بالمهارات اللغوية (العربية والأجنبية)	%٩٢	%٧٩
(جـ) التحولات المرتبطة بالجوانب الوجدانية والشخصية:		
١- التحول إلى تقويم يهتم بتشجيع العمل بروح الفريق بدلا من التنافس.	%٩٥	%٧٧
٢- التحول إلى تقويم يقيس درجة إحساس الطالب بمشكلات مجتمعه ويسعي إلى ابتكار أساليب لحلها.	%٩٥	%٧٩
أ- التحول إلى قياس مهارات التواصل بفاعلية مع الآخرين.	%٩٧	%٨٠
ب- التحول إلى توظيف المعرفة في خدمة المجتمع.	%٩٥	%٨١
المتوسط	**%٩٤**	**%٧٨**

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق على أهمية هذه المعايير عالية جدًا خاصة في الكليات العملية، وأن كانت أيضًا عالية في الكليات النظرية، فقد تراوحت نسب الاتفاق في الكليات العملية ما بين (٩٢%- ٩٧%)،

وفي الكليات النظرية تراوحت ما بين (٧٢% إلى ٨١%) وعمومًا هذه النسب من الاتفاق تعبر عن أهمية تبني هذه المعايير وإدراك أعضاء هيئة التدريس لضرورة مراعاتها في عمليات التقويم، وربما يستشف منها بصورة غير مباشرة إحساس الأساتذة بعدم تبني هذه المعايير في عمليات التقويم الحالية.

رابعًا- نتائج الدراسة الميدانية المقارنة بين الكليات العملية والنظرية لاستبانة أعضاء هيئة التدريس مجمعة.

جدول (٦)

نتائج الدراسة الميدانية المقارنة بين الكليات العملية والنظرية لاستبانة **أعضاء هيئة التدريس مجمعة**

العبارات	درجة الاستجابة	
	الكليات العملية	الكليات النظرية
أولاً: عمليات وأسس التقويم بالجامعة.	٧٥%	٥٨%
ثانياً: آليات عملية تقويم الطالب بالجامعة.	٨٩%	٦٢%
ثالثا: التحولات التى يجب أن يبنى التقويم فى ضوئها.	٩٤%	٧٨%
المتوسط	**٨٦%**	**٦٦%**

يتضح من الجدول السابق أن أعلي نسبة الموافقة كانت على النحو التالي:

- كانت أعلى نسبة موافقة هى ٩٤%، وكانت للمجال الثالث الخاص بالمعايير التي يجب أن يبني التقويم في ضوئها سواء بالنسبة للكليات العملية (٩٤%) أو النظرية (٧٨%).
- كانت نسب الموافقة على المجال الثاني الخاص بآليات عملية التقويم أيضًا في صالح الكليات العملية (٨٩%) مقارنة بالكليات النظرية (٦٢%).
- وأخيرًا كانت نسب الموافقة على المجال الأول الخاص بأسس التقويم، وأيضًا جاءت نسب الموافقة بالنسبة للكليات العملية (٧٥%) أعلى من نسب الموافقة بالكليات النظرية (٥٨%).

وهذا معناه أن ممارسات التقويم العلمية والسليمة ربما يكون العاملين بالكليات العملية أكثر إدراكًا وممارسة لها بالمقارنة بالكلية النظرية.

٢ – نتـائج الدراسـة الميدانيـة المقارنـة بـين الكليـات العمليـة والنظريـة لاستبانة الطلاب:

أولاً– أسس التقويـم:

جدول(٧)

نتائج الدراسة الميدانية المقارنة بين **الكليات العملية والنظرية** لاستبانة **الطلاب لأسس التقويم**

العبارات	درجة الموافقة	
	الكليات العملية	الكليات النظرية
أولا: إلى أي مدى تنطبق كل عبارة مما يلي على عملية تقويم أداءك كطالب بالجامعة:		
١. يتم التقويم بصورة مستمرة مع نهاية كل جزء من أجزاء المقرر (قد تصل إلى ٤ مرات في الفصل الدراسي).	%٧٢	%٣٣
٢. يتيح أستاذ المقرر فرصة إعادة الامتحان للجزء الذي لم يستطع الطالب تحقيق أهدافه.	%٥٦	%٢٥
٣. يتلازم التقويم بصورة مستمرة مع مواقف التعليم.	%٧١	%٤٢
٤. يستفيد الطالب من نتائج التقويم لتحسين مستوى أدائه.	%٧٩	%٥٥
٥. يعدل أستاذ المقرر من أسلوبه في التدريس في ضوء نتائج تقويم طلابه.	%٦٠	%٤٣
٦. يغطي التقويم مختلف الموضوعات والمهام التي يدرسها الطالب.	%٧٨	%٧٠
٧. تتنوع أساليب التقويم ما بين شفهي– عملي– تحريري– وأنشطة خارجية وتطبيقية.	%٧٩	%٥٣
٨. يتيح التقويم فرص لقياس مهارات وعمليات التفكير المختلفة (ابتكار– وحل مشكلات.....).	%٦٠	%٤٣
٩. يعرف كل طالب ما هو متوقع منه أن يتقنه قبل إجراء أي تقويم.	%٧٢	%٥٩
المتوسط	**%٧٠**	**%٤٧**

يتضح من الجدول أن الالتزام بالأسس السليمة للتقويم بالكليات العملية أكثر تحققًا من الكليات النظرية.

فاستجابات عينة الدراسة من الكليات العملية يظهر مدى موافقتها والتزامها بهذه الممارسات جاءت عالية ومؤكدة لأهميتها وتراوحت هذه النسب ما بين (٥٦% إلى ٧٩%).

في حين جاءت استجابات الكليات النظرية لتتراوح بين (٢٥% إلى ٧٠%). مما يشير إلى أن الطلبة في الكليات النظرية يشعرون بأن هناك بعض السلبيات في عملية تقويمهم والمتمثلة في استخدام مبادئ التقويم المتكرر،

والاستفادة من نتائج التقويم لتحسين مستوى الطالب، وتعديل أداء الأستاذ ومدى تغطية الامتحان لمحتوى المقرر وتنوع مستويات المهارات العقلية.

ثانيًا- قدرة عملية التقويم على قياس المهارات:

جدول(٨)

نتائج الدراسة الميدانية المقارنة بين **الكليات العملية والنظرية** لاستبانة **الطلاب لقدرة عملية التقويم على قياس المهارات**

العبارات	درجة الموافقة	
	الكليات العملية	الكليات النظرية
ثانياً: ما درجة موافقتك على كل عبارة من العبارات التالية:		
- عملية التقويم بالجامعة هى المدخل لإصلاح التعليم.	%٨٢	%٧٥
- تركز الامتحانات على موضوعات بعينها مما يجعل الطلبة يهملون دراسة باقى الموضوعات.	%٥٨	%٦٥
- تركز الامتحانات الحالية على قياس الحفظ والتذكر وتهمل قياس عمليات التفكير العليا كالتفسير والتحليل والتركيب.....	%٤٧	%٤٧
- يهمل نظام التقويم الحالى قياس المهارات العملية أو الخصائص الشخصية للطالب.	%٤٤	%٤٩
- قدرة عملية التقويم على كشف العقلية المدربة القادرة على التفكير الناقد، وتوظيف مهارات الاستدلال.	%٧٠	%٦٢
- يتوفر بالتقويم قياس لمهارات التواصل مع الآخر والعمل الفريقى.	%٦٣	%٥٤
- يتضمن التقويم مهارات الاتصال كالعرض الشفهي- والاستماع – وكتابة التقرير.	%٦٩	%٦٢
المتوسط	**%٦٢**	**%٥٩**

بالرجوع إلى الجدول السابق يتضح أيضًا تفاوت في نسب الموافقة على بنود هذا المجال من وجهة نظر الطلاب وذلك بين الكليات العملية والنظرية. وواضح أيضًا أن الكليات العملية أكثر التزامًا بالممارسات السليمة للتقويم مقارنة بالكليات النظرية. ويظهر ذلك واضحًا من النسب المئوية للموافقة على البنود حيث تتراوح هذه النسب للكليات العملية بين (٦٢% إلى ٨٢%) في حين تتراوح النسب للكليات النظرية بين (٦٢%- ٧٥%).

ثالثًا- نتائج الدراسة الميدانية المقارنة بين الكليات العملية والنظرية لاستبانة الطلاب مجمعة -

جدول(٩)

نتائج الدراسة الميدانية المقارنة بين الكليات العملية والنظرية لاستبانة الطلاب مجمعة

العبارات	درجة الاستجابة	
	الكليات العملية	الكليات النظرية
أولاً: مدى التزام عملية التقويم بأسس ومبادئ التقويم.	٧٠%	٤٧%
ثانياً: قدرة عملية التقويم على قياس مهارات الطالب.	٦٢%	٥٩%
المتوسط	**٦٦%**	**٥٣%**

يظهر من الجدول ومن خلاصة استبانة الطلاب ببعديها الأول والثاني أن التفاوت كبير بين الكليات العملية والكليات النظرية فيما يتعلق بكل بعد من بعدى الاستبانة.

حيث تظهر بالنسبة للبعد الأول أن ٧٠% بالكليات العملية تؤكد أهمية هذه الأسس وضرورة ومراعاتها لديهم وفي المقابل يظهر ذلك بنسبة ٤٧% في الكليات النظرية. كما يظهر أيضًا بالنسبة للمجال الثاني.

رابعا:خلاصة النتائج والتصور المقترح

١-خلاصة النتائج:

(أ) استبانة أعضاء هيئة التدريس:

أظهرت نتائج الدراسة سواء بالنسبة لكل كلية على حدة أو عند مقارنة مجموعة الكليات العملية معًا- والكليات النظرية معًا، أو عند مقارنة مجموعة الكليات العملية- مع الكليات النظرية النتائج التالية:

١- **النتائج المرتبطة بالاستبانة بقسميها:** الأول الخاص بأسس ومبادئ التقويم- والثاني الخاص بأسلوب الحكم على أداء الطالب ظهرت مجموعة من الحقائق والنتائج يمكن إجمالها فيما يلي:

(أ) بالنسبة للجزء الخاص بمدى الالتزام بأسس ومبادئ التقويم:

حيث تم أخذ آراء السادة أعضاء هيئة التدريس عن مدى توفر مجموعة من الأسس العلمية المرتبطة بعملية تقويم أداء الطالب والمتمثلة في درجة توازن المحتوى الدراسي، ووضوح نواتج التعلم المراد قياسها، ومدى توفر شروط الاستمرارية والتكرارية في عملية تقويم الطالب خلال الفصل الدراسي، وشروط

الشمولية في قياس مستويات التفكير المختلفة وتنوع أساليب التقويم ما بين عملية –تحريرية– شفهية...

وقد أظهرت النتائج في مجملها ضعف هذه الممارسات، فلم توجد نسب اتفاق عالية تؤكد الالتزام بمبادئ استمرارية التقويم خلال الفصل الدراسي أو الالتزام بتحديد وقياس نواتج التعلم المهارية والمعرفية والوجدانية، وإنما التركيز الأساسي هو على الجانب المعرفي دون الاهتمام بجوانب أخرى من شخصية طالب الجامعة أو مهاراته العملية والأدائية؛ وبمقارنة سريعة بين الكليات العملية والكليات النظرية يتضح ما يلي:

(ب) أما بالنسبة للجزء الخاص بأساليب الحكم على أداء الطالب:

أظهرت النتائج أن الممارسات المرتبطة بهذا الجزء من الاستبيان واللازم الأخذ بها في تقويم طالب الجامعة مازالت غير محققة، كما أظهرت وعيًا كبيرًا لأعضاء هيئة التدريس بأهميته على الرغم من عدم ممارسته.

وكانت عبارات هذا الجزء تدور حول أهمية وضرورة الإفادة من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على الاهتمام بمفهوم التعلم المتقن والذي يتطلب ضرورة تحديد نواتج تعليمية محددة لكل جزء من أجزاء المقرر، وضرورة عدم السماح للطالب بالانتقال من دراسة جزء ما من المقرر إلى جزء آخر إلا بعد التأكد من إتقانه لمعارف ومهارات هذا الجزء، وأن هذه العملية تتطلب استخدام التقويم التشخيصي، التقويم البنائي المتكرر طوال دراسة المقرر.

كما تناول هذا الجزء أيضًا أخذ الرأي عن أهمية قياس أشكال التفكير المختلفة (الناقد– الاستدلالي–...إلخ) وإتقان الطالب لمهارات البحث والاستقصاء، ومدى الحاجة إلى وجود هيئة متخصصة تساعد في إعداد أدوات القياس المختلفة.

وفي المجمل فإن استجابات أعضاء هيئة التدريس على كل هذه النقاط السابقة تركزت في مستويين هما (الموافقة) على أهمية هذه الممارسات، و (عدم الموافقة بأنها تمارس فعليًا.

(ج) بالنسبة للاستبانة الخاصة بأهمية توفر بعض الآليات لتحسين عملية التقويم بالجامعة:

أظهرت النتائج أن هناك وعيًا كبيرًا من قبل أعضاء هيئة التدريس من ضرورة توفر مثل تلك الآليات التي تمثلت في توفير أساليب لتنمية وتدريب أعضاء هيئة التدريس لإعداد أدوات القياس وفنيات التقويم. وتوفر نظام إداري واضح ينظم عملية التقويم من حيث مراجعة الامتحانات وإجراءات المحاسبية في ضوء نتائج التقويم، وتوفر فكر الميكنة لتصحيح الاختبارات آليًا.

كما أظهرت النتائج موافقة أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة على ضرورة استخدام التقويم المتكرر لتشخيص جوانب القوة أو الضعف، واستخدام ملفات الإنجاز كوسيلة مكملة للامتحانات، واستخدام أنشطة حياتية إثرائية كجزء من عملية التقويم.

وإذا كانت الاستجابات قد أكدت وأوضحت أهمية هذه الجوانب والموافقة الكبيرة على ضرورة توفرها فإن هذا يمكن اعتباره قياسا للمتطلبات اللازم توفرها لعملية التقويم من ناحية، وأيضًا اعتباره كاشفًا عن قصور ما يشوب عملية التقويم، وفي المجمل هو يعبر عن وعى كبير من أعضاء هيئة التدريس لمدى الحاجة إلى تطوير منظومة التقويم بالجامعة.

(د) بالنسبة للجزء الخاص بالتحولات الواجب اتخاذها في عملية التقويم:

تناول هذا الجزء استعراضًا لمجموعة من التحولات المنشودة التي يجب أن يتم التقويم في ضوئها. وتم تصنيفها إلى تحولات مرتبطة بالجوانب المعرفية العقلية، والمهارية، والوجدانية.

وقد أظهرت النتائج ما يلي:

بالنسبة للجوانب المعرفية العقلية أشارت النتائج إلى ضرورة تحول عملية التقويم من الاكتفاء بحصول الطالب على درجة ما في الامتحان، وإنما لابد وأن يعقب ذلك تقديم تغذية راجعة لكل من الطالب والأستاذ لتحسين الأداء.

والتحول من قياس المعرفة والاستذكار إلى تقويم إثرائي يعتمد على ما أضافه المتعلم بأسلوبه الذاتي ومهاراته الذاتية.

والتحول من قبول الطالب ناجحا حتى لو لم يحصل إلا على ما نسبة ٥٠% من الدرجة.. إلى تقويم يؤكد على الإتقان والجودة.

والتحول إلى قياس قدرة الطالب على توظيف المعرفة التي اكتسبها ونقلها

إلى مواقف الحياة..

أما بالنسبة للجوانب المهارية (الأدائية) فقد أظهرت النتائج الموافقة التامة وبنسب مئوية عالية (موافق تماما– وموافق) على ضرورة التوجه إلى استخدام المستحدثات التكنولوجية والميكنة التى من شأنها أن تساعد على تكرار تقويم الطالب أي عدد من المرات حتى يحقق الإتقان والجودة لكل جزء من أجزاء المقرر وقبل الانتقال إلى الجزء الجديد.

وعلى ضرورة استحداث مواقف وأساليب تقويم غير تقليدية مثل: استخدام أسلوب الكتاب المفتوح، والامتحانات المنزلية، والكمبيوتر في عملية التقويم.

والاهتمام بقياس المهارات اللغوية (العربية والأجنبية) مع الاهتمام بتوفير أدوات لقياس الجوانب التطبيقية والمهارية العملية.

أما بالنسبة للجوانب الوجدانية والشخصية... فقد حظيت هى الأخرى بنسب عالية (موافقة تامة وعادية) وفي مجملها أظهرت أن أعضاء هيئة التدريس ينشدون التحول في عملية التقويم لتؤكد على قياس إمكانيات العمل الفريقى بدلاً من التنافس، وتوفير أنشطة وممارسات تبين مدى إحساس الطالب بمشكلات مجتمعية وكيفية تناولها بأساليب مبتكرة، مع قياس مهارات التفاعل مع الآخرين والتواصل وخدمة المجتمع.

والحقيقة أن هذه الاستبانة هى الأخرى أكدت على وعى الأساتذة وإدراكهم للحاجة الملحة إلى مثل هذه الممارسات، وقد ظهر ذلك واضحًا من الاستجابات التي تركزت عند الموافقة والموافقة التامة.

(ب) استبانة الطلاب:

جاءت استجابات الطلاب مكملة للصورة العامة التي أظهرتها استجابات أعضاء هيئة التدريس. وقد تناولت بنود كل استبانة من استبانتي الطلاب توفر عدد كبير من العبارات التي تضمنها استبانات الأساتذة. حتى يمكن التحقق من المصداقية فيما يقاس وحتى يمكن المقارنة أيضًا.

جاء الجزء الأول للطلاب بهدف تعرف آرائهم عن مدى التزام عملية التقويم بأسس ومبادئ التقويم ليدلوا برأيهم ومن وجهة نظرهم باعتبارهم شركاء في المنظومة التعليمية، وبالرجوع إلى النتائج والاستجابات أظهرت الدراسة أن استجابات الطلاب في مجملها تتشابه مع استجابات السادة أعضاء هيئة

التدريس، ومؤكدة أن عملية التقويم بالجامعة تحتاج إلى بعض الإصلاحات وإلى الأخذ بأسس التقويم العلمية التي نؤكد عليها باستمرار من حيث فكرة شمولية المحتوى، والمستوى، ومن حيث استمرارية وتكرارية التقويم، ومن حيث التأكد من إتقان المتعلم، ومن ضرورة تقديم تغذية راجعة للطالب تعرفه على نتائج أدائه. ومن حيث توفر فرص لقياس مهارات التفكير المختلفة.

ومجمل هذه النتائج يؤكد أن ذلك في مجمله غير متوفر. فقد تركزت الاستجابات عند مستوى بدرجة (ضعيفة) وبعضها الأقل بدرجة (متوسطة).

بمعني آخر فإن بنود هذه الاستبانة صيغت في الصورة المثلى التي يجب أن تلتزم بها عملية التقويم وبأسس التقويم العلمي.. ومن ثم جاءت استجابات الطلاب لتبين أنها غير متوفرة أو متوفرة بصورة (بسيطة). أما الموافقة التامة على توفرها فكانت ضئيلة جدًا...

وهذه النتيجة في واقع الأمر تبين أيضًا وعى الطلاب بمشكلات التقويم وعدم رضائهم عن أسلوب تقويمهم، وتلقي بالمسئولية على القائمين على العملية التعليمية بالجامعة، خاصة وأن الحكمة تقول إن إصلاح عملية التقويم بالجامعة هي المدخل إلى إصلاح التعليم.

أما بالنسبة للجزء الثاني من استبانة الطلاب فقد هدفت تعرف آرائهم عن مدى قدرة عملية التقويم على قياس المهارات المختلفة لدى الطالب الجامعي؛ سواء المهارات المعرفية أو الأدائية أو الوجدانية، وهى مقاربة في مكوناتها لاستبانة الأساتذة أيضًا..

وقد ظهرت النتائج أن الغالبية العظمي من الطلاب (نسب الموافقة) لا يوافقون على قدرة عمليات التقويم على قياس المهارات المختلفة. حيث تركزت الاستجابات عند مستوى (ضعيف، ومتوسط). وجاءت أقل نسبة موافقة عند مستوى (بدرجة كبيرة).

وكانت بنود هذا الجزء تدور أيضًا حول قدرة عمليات التقويم على قياس مهارات التفكير العليا، وتوظيف وتدريب العقلية الناقدة والقدرة على التفسير والتحليل. ومدى تركيزها على قياس مهارات التواصل والعمل الفريقى، أو استخدام مهارات الاتصال كالفروض الشفهية وكتابة التقارير، وجمع المعلومات وغيرها...

معنى هذا أن آراء الأساتذة وآراء الطلاب بها تشابه كبير فيما يتعلق بعملية التقويم. حيث يرى الطرفان أن هناك سلبيات كثيرة وأن أسس التقويم ومبادئه الأساسية، وأساليب تقدير الأداء، وقدرة التقويم على قياس مهارات مختلفة غير متوفر بالصورة المنشودة بالجامعة.

٢- التصور المقترح:

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة الوصول إلى نظام/ منظومة تعليمية تتحقق فيها الجودة الشاملة للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية. وهذا يتطلب تطوير نظام التقويم، واستخدام أساليب وأدوات تقويم مناسبة للحكم على مخرجات المنظومة كأحد المداخل الأساسية لتحقيق الجودة الشاملة بالجامعة.

فالجودة الشاملة هي هدف الإصلاح التربوي المعاصر، ووجود مواصفات قياسية عقلية/ معرفية وأدائية، ووجدانية لكل عنصر من عناصر العمل التربوي هو الأساس لتحقيق الجودة.

وقد كان لظهور حركة التعلم من أجل الإتقان Mastery Learning أثر كبير في الاهتمام بعملية التقويم البنائي (المتكرر) الذي يؤكد على متابعة المتعلم وتقويم أدائه مع كل أجزاء المقرر أو البرنامج التعليمي بما يسهم في التحقق من أن كل متعلم استطاع أن يستوعب ويتقن الحدود الأساسية والمفاهيم الرئيسية التي يبني عليها باقي أجزاء المقرر، وحتى يسمح له بالانتقال إلى الأجزاء التالية.

كما ظهرت الدعوة إلى الاهتمام بتحديد نواتج للتعلم، وكانت هذه الدعوة عاملاً مساعدًا على توفير آليات للتحقق من الإتقان، وساعدت على وضع معايير ومؤشرات الأداء التى ترتبط بإمكانات المتعلم المعرفية/ والأدائية والوجدانية.

ونؤكد هنا على أهمية الرجوع إلى المعايير القياسية التي تحددها الجهات المسئولة عن تحقيق الجودة للعملية التعليمية في أي مستوى من مستوياتها. حيث أنه مع حركة التطوير لعملية التقويم استخدمت الكثير من المصطلحات ومنها مصطلح الـ (Benchmarks) والتي تعبر عن مجموعة من المعايير الخارجية التي يمكن الرجوع إليها في أي عملية تقييم، بحيث يصبح على كل مؤسسة أن تحدد المستويات والنواتج المتوقعة لها في ضوء ما هو متوافر في

مؤسسات أخرى مشابهة أو أرقي مستوى سواء كانت داخلية أو خارجية لذلك فعلى كل مؤسسة من المؤسسات التعليمية أن تهتم بتحديد مؤسسات مشابهة أو مؤسسات لها مستوى متميز وتعتبرها محكات تسعي للوصول إلى مستواها..

ومن أمثلة الـ (Benchmarks) مثلاً المستخدمة كمستوى معياري نقاط محددة مثل:

- مدى محافظة المؤسسة على معدلات محددة للتخرج خلال خمس سنوات.
- معدلات القبول بالمؤسسة والإقبال عليها في ضوء أعداد المقيدين والمقبولين.
- نسبة التوظف للخريجين.
- نسبة الملتحقين بالدراسات العليا.
- مستوى أداء الخريجين بهذه المؤسسة على الاتجاهات المهنية المحلية والدولية.

وإضافة لذلك أصبح مفهوم التقويم الأصيل هو المفهوم الأكثر قبولاً واستخدامًا وهو الذي يقوم على متابعة المتعلم بصورة شاملة متكاملة مع التأكيد على مقارنة أدائه بمحكات محددة ومواصفات معيارية محلية وعالمية، وأصبح من الضروري أن يُقوم أداء الطالب في ضوء الأداء أو مؤشرات الأداء Performance Indicators. لذلك جاءت الدعوة إلى استخدام أساليب للتقويم يمكن من خلالها الكشف عن مستوى أداء المتعلم، وظهرت مفاهيم مثل: المهام الأدائية (Performance Tastes) وملفات الإنجاز (Portfolios)، كما ظهرت مصطلحات ترتبط بهذا النوع مثل التقويم البديل Alternative Assessment، والتقييم الأدائي Performance Based Evaluation، والتقييم بملفات الإنجاز Portfolio Based Assessment.

ويرتبط القياس القائم على الأداء (التقييم الأصيل) مقياس أداء الطالب في مواقف حياتية حقيقية قريبة من الواقع.

كما أصبحت عملية التقويم لا تعتمد فقط على التقويم الختامي، أو مجرد الإجابة على أسئلة الامتحان التحريري فقط، وإنما تتطلب مهامًا أخرى يقوم بها الطالب كالبحث والكتابة، والمناقشة، والاستقصاء. وأن يظهر ما يستطيع أن يؤديه وليس ما يعرفه فقط، بحيث يساعد الطالب على اكتشاف نقاط الضعف

والقوة، ويعمل على زيادة الاستبصار بالإمكانات الذاتية، وتحقيق البناء المتوازن للشخصية الإنسانية التي تجعل هذا الطالب قادرًا على التفكير الخلاق المبدع، ومواجهة المشكلات وحلها، وتجعله قادرًا ومهيئًا للتعامل مع عالم جديد سريع التغير.

في ضوء هذه التوجهات المعاصرة في عملية التقويم يصبح من الضروري أن يترجم ذلك في صورة مقترح إجرائي أو نقاط محددة يفترض أن يحرص كل من يشارك في عملية التقويم بالجامعة أن يهتدي بها ويعمل على تفعيلها.

ويصبح على كل عضو هيئة تدريس أو مسئول عن التقويم أن يحدد مجموعة من المبادئ التى تساعده على تحقيق هذه الأفكار والاتجاهات عندما يفكر في القيام بإعداد أدواته ووسائله لتقويم طلابه.لابد أن تكون وسيلة التقويم تتصف بالآتي:

١- أن ترتبط الأسلوب المستخدم في عملية التقويم بنواتج التعلم الأساسية.
٢- أسلوب التقويم المستخدم يتمتع بالشمولية.
٣- أن توجد فلسفة واضحة يبني عليها التقويم.
٤- أن تكون صياغة أسئلة الامتحان التحريري مناسبة.
٥- أن تفسر إجابات الطلاب في ضوء معايير واضحة محددة.
٦- أن تتم متابعة للتقويم على مدى الزمن.
٧- أن تتسم أساليب وأدوات القياس المستخدمة بالموضوعية والصدق فيما وضعت لقياسه.

المراجـــع

أولاً– المراجع العربية:

أمينة محمد كاظم (٢٠٠٤): بنوك الأسئلة في التعليم العالي، مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، المؤتمر القومي السنوي الحادي، العربي الثالث (التعليم الجامعي: آفاق الإصلاح والتطوير).

أنور محمد الشرقاوي ، نادية محمدعبدالسلام (١٩٩٦): الاختبارات المرجعية إلى محك وسائل جديدة في القياس النفسي والتربوي، في اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

بلوم، بنيامين س وآخرون (١٩٨٣): تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة أحمد أمين المفترى وآخرون، القاهرة، دار ماكجروهيل للنشر.

جابر عبدالحميد جابر (١٩٩٦): التقويم التربوي والقياس النفسي، القاهرة، دار النهضة العربية، الطبعة الثانية.

جابر عبد الحميد جابر(٢٠٠٢): اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ – والمدرس، القاهرة، دار الفكر العربي.

رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٥): تقويم التعلم، عمان، دار المسيرة.

رمزية الغريب (١٩٩٦): التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

رجاء محمود أبو علام (١٩٨٧): قياس وتقويم التحصيل الدراسي. الكويت، دار القلم.

صلاح الدين علام (٢٠٠٥): نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي. القاهرة، دار الفكر العربي.

صلاح الدين علام (٢٠٠٤): التقويم التربوي البديل (أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية)، مصر: دار الفكر العربي.

صلاح مراد وأمين سليمان (٢٠٠٥): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية– خطوات إعدادها وخصائصها. ط٢، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

محمود عبدالحليم منسي (٢٠٠٣): التقويم التربوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثانية.

مصطفي أحمد طيفور (٢٠٠٣): "طرق حساب معامل حساسية المفردة للتعلم في الاختبار المرجع إلى المحك :دراسة إحصائية مقارنة "، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

مصطفي محمود، الإمام وآخرون (١٩٩٠): التقويم والقياس، بغداد: وزارة التعليم العالي، جامعة بغداد.

منار أحمد طومان (٢٠٠٣): "طرق حساب معامل ثبات الاختبار المرجّع إلى المحك (دراسة إحصائية مقارنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

منار أحمد طومان (٢٠٠٦): "فاعلية استخدام نظرية الاستجابة للمفردة (IRT) ف يعملية معادلة درجات الاختبارات متعددة الأبعاد والمتغيرات المؤثرة فيها"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

نادية محمد عبدالسلام (١٩٨٧): القياس محكي المرجع وتطويع التعليم، "دراسة تجريبية"، القاهرة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الرابع عشر، ص ص ٤٤–٦٤.ص ص٤١–٦١.

نادية محمد عبدالسلام (١٩٩٦): ثبات وصدق القياس محكى المرجع، في أنور الشرقاوي وآخرين. اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص٦٣–٨٥.

نادية محمود شريف. محمود محمد إبراهيم (٢٠٠١): مقدمة في القياس والتقويم، القاهرة، – رقم الإيداع بدار الكتب، ٥٧٦٤.

نادية محمود شريف (٢٠٠٨): ورشة عمل عن إخراج الورقة الامتحانية، معهد الدراسات التربوية–جامعة القاهرة.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Anzaldua, R. M. (2002): Item Banks- What- Where- Why and How. Austin: Paper Presented At The Annual Meeting of The South West Educational Research Association.

_____(1991): A Didactic Explanation of Item Bias, Item Impact, and Item Validity from a Multidimensional Perspective. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL. April 3-7).

Adams. R., Wilson, M. & Wang, W. (1997): The Multidimensional Random Coefficient Multinomial Logit Model. In Applied Psychological Measurement, Vol (21), No (1), pp. 1-23.

Ansley, T. (1984). An Empirical Investigation of the Effects of Applying a One-dimensional Latent Trait Model To Two-Dimensional Data. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Lowa.

Balakrishnan, B. (2002): Advances on Theoretical and Methodological Aspects of Probability and Statistic. .S.A, Taylor & Francis.

Beguin, A. & Hanson, B. (2001): Effect of No compensatory Multidimensionality on Separate and Concurrent Estimation In IRT Observed Score Equating. Measurement and Research Department Reports, Citogroep, Amhem, Maart.

Norman E- Gronlund, Robert L. Linn (1990): Measurements and Evalualion in Teaching 6th edition, Copyright by Macmillan Publishing Company.

Oshima, T. & Miller, M. (1992): Multidimensionality and Item Bias In Item Response Theory, In Applied Psychological Measurement, Vol (16), No (3), pp. 237-248.

Sternberg, R. (2004): International Handbook of Intelligence. U.S.A, Cambridge University Press.

Veldkamp, B. (2002): Computerized Adaptive Testing: A Primer. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Wainer, H. (2000): Computerized Adaptive Testing: A Primer. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Willram, J, Kryspin & John F. Feldhusen: Developing classroom tests. A guide for writing and evaluation test. U.S.A: Bargess Publishing Company Minneapolis 1984.

Yu, F. &Nandakumar, R. (2001): Poly- Detect For Quantifying The Degree of Multidimensionality of Item Response Data. In Journal of Educational Measurement, Vol (38), No (2), pp. 99- 120.