الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

جامعة 8 ماي 1945– قالمة–

كليـــــــة الآداب واللغـــات

قسم اللغة و الأدب العربي.

Université du 8 mai 1945 -Guelma-

Faculté des Lettres et des Langues.

Département de langue et littérature arabe

رقم:

N° :

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستـــــــــــــــــــــر

تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية

واقع اختبارات اللغة العربية في المرحلة الجامعية

– دراسة تحليلية –

(جامعة قالمة– أنموذجا–)

مقدمة من قبل الطالبة:

آسيـــة قنـــدوز

تاريخ المناقشة: جـوان 2017

لجنـة المناقشـــة

عبد الرحمان جودي	رئيسا	أستاذ محاضر – ب–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
أسماء حمايدية	مشرفًا ومقررًا	أستاذة مساعدة – أ–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
لطيفة روابحية	ممتحنا	أستاذة مساعدة – أ–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة

السنة الجامعية: 2017/2016

تشكـــرات

أولا الحمد والشكر لله سبحانه وتعالى الذي أنار دربنا بالعلم والمعرفة، وأعاننا ووفقنا في إتمام هذا البحث والصلاة والسلام على خير الأنام محمد صلى الله عليه وسلم.

نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة "حمايدية أسماء" التي شرّفتنا بقبول الإشراف على هذه المذكرة والتي ساندتنا بنصائحها وتوجيهاتها ويسرت لنا سبل البحث وكانت خير مرشد ونعم الأستاذ الموجه.

كما نشكر لجنة المناقشة لقبولها مناقشة هذه المذكرة وعلى النصائح والملاحظات الهامة والمفيدة التي زادت من قيمة المذكرة.

إلى الأساتذة الأجلاء الذين لم يبخلوا بما لديهم من علم ومعرفة وأخص بالذكر: الأستاذ عبد الباسط ثماينية – الطاهر بلعز، ورئيس قسم اللغة والأدب العربي الدكتور: العياشي عمار وكل أساتذة اللغة العربية.

وإلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل المتواضع من قريب أو من بعيد ونسأل الله عزوجل أن يجعل ذلك في ميزان حسناتهم إنه قريب مجيب.

إهـــــــداء

أهدي ثمرة جهدي هذا العمل المتواضع إلى:

من أبتغي رضاهما بعد الله: إلى الوالدين الغاليين حفظهما الله واطال في عمرهما.

إلى من هم أقرب الناس إلى قلبي: إخوتي وأخواتي الأعزاء.

إلى ملائكة البيت الكتكوتة نور الهدى والغالي: عبد الرؤوف.

إلى من حزنت العين لفقده وتألم الفؤاد لفراقه: أخي يوسف رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه.

ولا أنسى كل صديقاتي وأعز الناس على قلبي وأخص بالذكر إيمان من كانت معي طيلة العام وكذلك إكرام، إيمان، حليمة، زينب، وفاء، أميرة، حفيظة، إلهام، نبيلة، نادية، سكينة، وكل زملائي طلبة سنة ثانية ماستر تعليمية وصوتيات، وكل طلبة اللغة والأدب العربي.

إلى من كان بجانبي في حياتي، ودعمني بكل ما لديه بل يكفي أنه من أدخل الفرحة إلى قلبي أهديه كل عبارات الاحترام والتقدير: أعز الناس إلى قلبي: شهاب.

ولا أنسى طاقم جامعة 08 ماي 1945 من عمال وإداريين، ومن قام بكتابة هذه المذكرة وأشكره على جهده المبذول فيها.

إلى كل هؤلاء وغيرهم ممن تجاوزهم قلمي ولن يتجاوزهم قلبي.

آسيـــــــة

قائمة الرموز المستخدمة في البحث

تح: تحقيق.

ج: جزء.

د ت: دون تاريخ.

د ط: دون طبعة.

ص: الصفحة.

ص ن: الصفحة نفسها.

ط: الطبعة.

مرن: المرجع نفسه.

مرس: المرجع السابق

ع: العدد.

مج: المجلد.

مقدمـــة

يعدّ التّعليم ركيزة أساسيّة للأمّة، وعملية مستمرة في حياتنا اليومية تهدف إلى تسهيل عملية التعلّم لخلق جيل صالح قادر على التكيّف السليم في مختلف الظروف والأحوال، ويرتبط التقويم ارتباطا وثيقا بعملية التعليم كونه يمثّل أهم مرحلة من مراحل هذه العملية ومكوّنا أساسيا من مكونات المنهاج الذي يشمل مجموعة من الأنشطة والخبرات التعليمية التي يخطّط لها النظام التعليمي لتحقيق أهداف وغايات متنوعة.

ويمثّل التقويم التربوي القلب النّابض في أي نظام تربوي، فهو الذي يمدّ المنظومة التربوية بالحركة والنماء، لذا يحتلّ موقعا أساسيا في عملية التدريس لأنه يلقي الضوء على مدى مواكبة المنهاج للتطور، وهو عملية منظمة لقياس مقدار التغيّر الحاصل في سلوك المتعلم وبها يحكم على مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها المنشودة.

ويقوّم المعلم تلاميذه باستخدام وسائل وآليات مختلفة منها، الملاحظة والمقابلة والمناقشة الجماعية والاختبارات التي تمثّل الوسيلة الأكثر استعمالا باعتبارها طريقة منظّمة لتحديد مستوى التحصيل لدى الطلبة والأداة التي تضفي المصداقية على مجهودات المتعلم الذي يعتبرها مرحلة يحسم بها نجاحه أو فشله، وبها يحدّد مصيره ومستقبلة العلمي.

ولكون الاختبارات الجامعية تمثّل معيارا أساسيا يتم بموجبه تحديد مقدار تقدّم الطلبة في الدراسة، فضلا عن كونها عملية تحتاج إلى تخطيط مسبق وبناء منظَّم، يتقيد فيها واضعها بمعايير وشروط دقيقة، أردنا تسليط الضوء على آليات تقويم الإختبارات في الجامعة، ولذلك جاء بحثنا بعنوان: " واقع اختبارات اللغة العربية في المرحلة الجامعية" دراسة تحليلية، جامعة قالمة – أنموذجا–

وأهم ما تهدف إليه دراستنا هو معرفة واقع اختبارات اللغة العربية، وكيفيات التقويم والامتحانات في التعليم الجامعي، فضلا عن معرفة أنواع الأسئلة الموضوعة في هذه المرحلة، وكيفية بنائها والشروط والمعايير المعتمدة في ذلك، وكذا طريقة تصحيحها.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا الموضوع قد سبق تناوله في بعض الدراسات منها:

1- اختبارات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لحجاجي زهرة وآخرون (رسالة ليسانس) جامعة قالمة.

2-واقع اختبارات اللغة العربية التحصيلية في المرحلة المتوسطة لمعلم حليمة (رسالة ماستر) جامعة قالمة.

ولا ننكر استفادتنا من بعض ما جاء فيها، طبعا مع اختلاف الرؤى التحليلية والأهداف وهذا ما تقتضيه طبيعة المنهج وطبيعة المرحلة التعليمية.

وجاء بحثنا في مقدمة ومدخل وفصلين مذيلين بخاتمة فقائمة للمصادر والمراجع

أما المقدمة فقد تناولنا فيها البنود العريضة للبحث من أسباب اختيار الموضوع والأهداف المسطّرة لذلك والمنهج الذي فرضته طبيعة الدراسة بالإضافة إلى ذكر أهم المراجع المعتمدة وأهم الصعوبات التي واجهتنا.

وكان المدخل موسوما بـ" العملية التعليمية: المفاهيم والإجراءات " متضمَّنا ما تقوم عليه هذه العملية من عناصر (معلم- متعلم – منهاج).

تناولنا في الفصل الأول الموصوف بـ "أسئلة الاختبارات: الإعداد والتقويم" كل ما يتعلق بها من حيث الماهية والفوائد والأنواع المختلفة لها بالإضافة إلى خطوات بنائها وخصائص الاختبار الجيد وأهم شروط إعداده.

وتطرّقنا في الفصل الثاني الذي كان عنوانه: "بناء اختبارات اللغة العربية في المرحلة الجامعية" إلى كيفية بنائها والشروط المعتمدة في ذلك، كما حاولنا أن نتبّين أنواع الأسئلة الموضوعة في هذه المرحلة وطريقة تصحيحها، بناء على دراسة ميدانية عرضنا من خلالها مختلف النتائج التي توصّلنا إليها اعتمادا على ما وُزّع من استبيانات.

أما الخاتمة فقد تضمنت النتائج العامة التي تمّ التوصل إليها، وفيما يخص تلك الدراسة الميدانية فقد قمنا بتوزيع الاستبيانات في الفترة الممتدة من 2017/04/11 إلى غاية

2017/05/02 في ولاية قالمة، تمَّ توزيعها على أساتذة اللغة العربية في الجامعة وبلغ عدد العينة ثلاثين أستاذا وأستاذة اختيروا بطريقة عشوائية من جامعة 08 ماي 1945 في قسم اللغة والأدب العربي في تخصص لغة وأدب، وهذا من أجل التنويع في الآراء ليكون البحث أكثر مصداقية، أما ما يتعلق باستبيان الطالب فكانت العينة من خمسين (50) طالب وطالبة اختيروا كذلك بطريقة عشوائية من قسم اللغة والأدب العربي، ومن سنوات دراسية مختلفة (سنة أولى- ثانية- ثالثة ليسانس) (أولى وثانية ماستر)، وقد اقتضت طبيعة الدراسة الاستعانة بالمنهج الوصفي لكونه الأنسب لرصد الظاهرة بعد الاستعانة باحصاءات استدعتها نتائج الاستبيان كوسيلة لدعم البحث.

وقد تمَّ الاعتماد في إنجاز هذا البحث على جملة من المراجع، أهمها: التقويم التربوي لرافدة الحريري وطرائق التدريس (منهج، أسلوب، ووسيلة) لردينة عثمان يوسف وخدام عثمان يوسف، القياس النفسي والتقويم التربوي للمعلمين بين النظرية والتطبيق لعماد أحمد حسن علي، الاختبارات النفسية التحصيلية والتقويم التربوي لنائلة أحمد الأجري.

ومن أهم الصعوبات التي واجتنا في إعداد هذا البحث، قلة المراجع المتعلقة بواقع الإختبارات في الجامعة.

وفي الأخير نتوجَّه بالشكر الجزيل للأستاذة المشرفة "أسماء حمايدية" التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها ونصائحها القيِّمة والتي كانت عونا لنا في إتمام هذا البحث ونسأل الله أن يجازيها بكل خير.

مـــدخل

العملية التعليمية

(المفاهيم والإجراءات)

تعدّ اللغة ظاهرة إنسانية يختصُّ بها الإنسان، وتميّزه من سائر المخلوقات، تلعب دورا مهما في حياة الأفراد والأمم فهي مرآة الأمة والوعاء الذي يحفظ تراثها، وتمثل مستودع تراث الأمة وأداة أساسية في حركة المجتمع وتطوّره، ولكونها وسيلة تحصيل الثقافات واكتساب المعارف والحقائق العلمية أصبح الإهتمام بتدريسها ضرورة ملحّة، لذا أوكلت هذه المهمة للتعليمية باعتبار أن تدريس اللغة من أهم القضايا التربوبة المعاصرة التي يهتم بها البحث في تعليمية اللغات، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من العملية التعليمية.

1- مفهوم التعليم:

إن التعليم[*] أهم ما في الحياة، فهو العصب الحسّاس في أي مجتمع من المجتمعات، وهو الحامل الناقل لمفاتيح الوعي في الإنسان والأمة[1] باعتباره يُعنى بتكوين

[*] هناك فرق بين التعليم والتعلّم والتدريس، من حيث إن التعليم ليس غاية في ذاته، بل هدفه تيسير وتسهيل عملية التعلم، أما التعلّم فهو تغير مقصود في السلوك يستدل عليه من أداء المتعلم وناتج عن الخبرات أو التدريب وثابت نسبيا، وعليه فالتعلم هو تحكّم في شروطه، لأن التلاميذ يمكنهم أن يتعلموا ذاتيا، أما التعليم رغم تحديد شروط التعلم قد لا يكون على درجة كبيرة من الكفاءة، إذا لم يكن هناك استعداد ودافعية وانتباه من المتعلم .(ينظر: عبد الحافظ جابر سلامة، مدخل إلى تصميم التدريس، دار البداية، الرياض، (د ط)، (د ت)، ص12،11) أما التدريس فهو أشمل ويمثل كافة الظروف والإمكانات التي يوفّرها المدرس في موقف تدريسي معين والإجراءات التي يتّخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف (ينظر: فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص22).

[1] بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن، ط1، 2007، ص07.

قدرات وإيصال معلومات في مختلف الموضوعات والمجالات والمستويات، بمجموعة من الوسائل والتقنيات والمهارات المستعملة في التبليغ والإيصال.[1]

إنّه نشاط يهدف إلى تحقيق التعلُّم كونه رسالة تسعى إلى تكوين الأجيال الناشئة وإعدادهم للمستقبل، لذا فهو رسالة إنسانية مهمَّة تساعد على خلق جو من التَّفاعل الواضح بين المعلم والمتعلم، يقوم على الحوار بين ركنين أساسيين في العملية التربوية التي تقود إلى النّماء الشامل، والتعامل الصحيح فكريًا ونفسيًا واجتماعيًا.[2]

وعليه، فالتعلم يمثل دعامة أساسية للأمة، يسعى من خلال مراحله[*] إلى تكوين فرد صالح يتحمَّل مسؤولية النهوض بمجتمعه وخدمة وطنه.

2- مفهوم التعليمية:

تعدّ التعليمية (Didactique) تخصّصا علميا بالغ الأهمية نظرا للمعارف الخصبة التي يقدّمها للعملية التربوية والتعليمية في آن واحد[3]، يختّص " بالدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم حالات التعلّم التي يخضع لها التلميذ بغاية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي – الحركي، كما يتضمَّن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد، فهو تخصّص يستفيد من

---

[1] سعاد بسانسي، تعليمية اللغة في ضوء المعارف اللسانية الحديثة، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ع1، 2010، ص198.

[2] يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، (د ط)، 2008، ص138.

[*] يمّر التعليم بمراحل هي: – التعليم الابتدائي– التعليم المتوسط – التعليم الثانوي – التعليم العالي أو الجامعي.

[3] ينظر: بشير ابرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة اللغة العربية، جامعة عنابة، ع10، 2004، ص301.

حقول معرفية مثل: اللسانيات، وعلم النفس والاجتماع وعلم التربية...يختار منها ما يناسبه ليؤسّس عليها بناء تخصّص جديد في ميدان التدريس[1]"

إنّ التعليمية علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى، ويدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية، وفي ميدان تعليم اللغة يبحث عن سؤالين مترابطين ببعضهما: ماذا ندرّس؟ وكيف ندرّس؟[2]

يتعلّق السؤال الأول بالمادة الدراسية من حيث كمّها وكيفها بالنظر إلى معجمها ودلالتها ونحوها وأصواتها، وبجرد الأبنية أو الأشكال اللغوية والمفاهيم التي تتماشى مع احتياجات المتعلمين وتجيب عن هذا السؤال اللسانيات التطبيقية، وهو تخصّص يتداخل كثيرا مع التعليمية، أما السؤال الثاني فيتعلق بتحديد نوعية المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ثم تحويل أو ترجمة هذه الحاجات والميول إلى قوالب لغوية ومفاهيم ثم تكييفها بما يستجيب للمتعلمين والأهداف والوسائل التعليمية المتوفّرة، ويجيب عن هذا السؤال علم مناهج تدريس اللغات وكذلك تخصصات أخرى، لها صلة وثيقة بالتعليمية مثل: علم الاجتماع وعلم النفس وعلم التربية ونظريات التعلّم وعلم الاختبارات والتقويم وتكنولوجيا التربية[3].

وعليه يمكن القول بأنّ التعليمية علم حديث النشأة، وهي علم من علوم التربية مبني على قواعد ونظريات، مرتبطة أساسا بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها اعتمادًا على الحاجات والأهداف وكذا الوسائل المعدَّة لها وأساليب تبليغها للمتعلمين ووسائل تقويمها وتعديلها، وتضع المبادئ النظرية الضرورة لحل المشكلات الفعلية للمحتوى الطرائق وتنظيم التعليم، وكذا تبحث عن العلاقات القائمة بين الأقطاب الثلاثة: المعلم- المتعلم- المعرفة.

---

[1] بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، ص84.

[2] بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص09.

[3] مرن، ص10.

3- عناصر العملية التعليمية.

تتطلّب العملية التعليمية توافر عناصر أساسية يكمّل بعضها بعضًا، ولا يمكن الاستغناء عن أيّ منها، فكل عنصر يؤدي دوره لتحقيق الغايات التربوية، وتكوين الأجيال وإعدادهم للحياة، وهده العناصر هي:

أ- **المعلم:**

يمثّل المعلم ركنا أساسيا في العملية التعليمية بحيث يتوقّف عليه نجاح أو فشل هذه العملية، فالمعلم إنسان توسّعت مداركه ورقّت مشاعره، وعرف عن معرفة وخبرة أن التعليم رسالة تسعى إلى تربية النشء وإعداده للغد الذي ينتظره، ليس كما صنعته الطبيعة، بل كما يريده المجتمع أن يكون، فلا تبعة تعادل تبعته ولا عمل أصعب من عمله[1].

إنّه العمود الفقري في إنجاز العملية التربوية، بل هو حجر الزاوية في البناء التعليمي كلُّه[2] لذا كرّم الإسلام المعلّم وأعطاه مكانة مرموقة لأنه يحمل رسالة شبيهة برسالة الأنبياء والرسل الدين بعثهم الله سبحانه وتعالى لهداية الناس وإصلاح حالهم في الدنيا والآخرة.[3]

لذا فالمعلّم هو أشد العناصر تأثيرًا في العملية التعليمية، " فلا يمكن أن يحقق المنهج أهدافه إن كان منفّذه الرئيسي(المعلّم) ضعيفًا في شخصيته أو في إعداده المهني وعلمه، وعلى العكس من ذلك فإن المعلّم الجيّد يستطيع بوعيه التربوي وخبرته وعلمه تلافي بعض القصور في محتوى المنهج(...) لذا ينبغي الاهتمام بتأهيل المعلم."[4]

---

[1] يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، ص55.

[2] محمد أحمد كريم وآخرون، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 2002، ص08.

[3] مرن، ص07.

[4] ينظر: إبراهيم مهدي الشبلي، المناهج : "بناؤها، تنظيمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها"، دار الأمل، إربد، الأردن، ط2، 2000، ص114.

واعتبارًا لهذا يراعى في ذكر المعلم الاهتمام بخصائصه كالتمكّن من المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها والمعرفة الجيدة بخصائص المرحلة التي سيدرس فيها، وكذا الالتزام بعادات وتقاليد المجتمع الذي ينتمي إليه أو يدرّس فيه والتزامه بأخلاقيات مهنة التعليم.[1] فضلا عن الاتسام بالتواضع والإخلاص في العمل.[2]

وعليه ينبغي أن يكون المعلم متمكّنا من المادة وخبيرا بطرق تدريسها، وأن يمتلك القدرة على التوظيف والتحليل والتعليل والتمثيل والتوضيح ومن بعدها تحقيق الإفهام.[3] يمكن القول بأنّه لم يعد دور المعلم يقتصر على تحضير الدرس وعلى إحيائه بما يملكه من معارف ومهارات وقدرات وكفايات تسمح له بالنجاح، وإنما تعدَّى ذلك إلى إحلال المتعلم في المرتبة الأولى من اهتمامه والعمل على إدارة تعلُّمه.[4]

ب- المتعلم:

يمثّل المتعلم المحور الأهم في العملية التعليمية، فهو المركز الرئيسي الذي يسلَّط عليه الضوء فيها، باعتباره الغاية النهائية والمستهدف منها والتي لا تحدث إلا بمشاركته الفعّالة، فهو كائن مرهف الحس، يحتاج إلى من هو أقوى منه ليساعده على حل لمشاكله.[5] إنَّه أحد الوحدات المهمة المركزية التي ينبغي أن تكرّس له كل الفعاليات والمهمات[6] ويتمثل دوره في البحث والنقاش والتفسير وطرح الأسئلة والمشاركة بحيوية والاستماع بشكل إيجابي

---

[1] ينظر: عصام النمر، تيسير الكوفجي، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، (د.ط)، 2010، ص67، 68.

[2] محمد أحمد كريم وآخرون، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، ص422،423.

[3] سعاد بسانسي، تعليمية اللغة في ضوء المعارف اللسانية الحديثة، ص200.

[4] أنطوان صيّاح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج1، ص40.

[5] يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، ص55.

[6] يحي محمد نبهان، مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، (د.ط)، 2008، ص131.

وناشط مع احترام الرأي الآخر[1] وكذا التمتع بالكفاءة والفاعلية، والبحث عن المعلومة بنفسه من مصادر متعددة وتقييم نفسه وتحديد مدى ما حقَّقه من أهدافه، فضلا عن امتلاكه القدرة على المناقشة وإدارة الحوار والنقد.[2]

وينتج عن هذا متعلم يتمتّع بصفات كثيرة هي: الاعتزاز بالنفس والتمسّك بقيم وثقافة المجتمع واليقظة والوعي والقدرة على الملاحظة والمقارنة والدّقة واتباع الأسلوب العلمي في التحليل، والتفكير وحل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار والتخطيط الذاتي وتقييم الآخرين تقييما موضوعيا.[3]

ج- المنهاج:

وهو ثالث عنصر في العملية التعليمية ويحتّل فيها مركزا حيويا لأنه المرآة التي تعكس واقع المجتمع وفلسفته وحاجاته وتطلّعاته.[4]

---

[1] أنطوان صيّاح، تعليمية اللغة العربية، ص150.

[2] ينظر: فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ص113،114.

[3] ينظر: مرن، ص114.

[4] عبد الرحمن عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط2، 2002، ص13.

ويمكن تعريفه بأنّه: " مجموع الخبرات المربّية التي تهيّئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على تنمية جميع جوانب الشخصية تنمية شاملة متوازنة طبقا للأهداف التربوية.[1]

ومع بداية علم المناهج، كحقل مستقل ظهر مفهومان للمناهج التعليمية، سمي الأول بالمفهوم التقليدي للمناهج، ووصف الثاني بالمفهوم الحديث له، أما أولاهما فيقصد به: "مجموعة من المقرّرات[*] أو المواد الدراسية التي تقدّم للمتعلمين ويطلب منهم حفظها وتقديم امتحان فيها كإثبات على هذا الحفظ[2]

وجملة الانتقادات التي وجّهت إلى المنهاج التقليدي أدت إلى ظهور المفهوم الحديث له، ويعني:"مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والفنية التي تهيّئها المدرسة لتلاميذها، قصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية."[3]

يعني أنّه في ظلّه أصبحت المدرسة حياة قائمة بذاتها، حيث تغيّرت النظرة إلى المتعلم وجعل هو محور العملية التعليمية، أما المعلم أصبح موجّها مرشدا ومشجّعا لتلاميذه.

*** مكونات المنهاج.**

يشتمل المنهاج على أربعة عناصر رئيسية تتكامل فيما بينها وترتبط ارتباطا عضويا هي: الأهداف والمحتوى وأنشطة التعليم والتعلم وأساليبه والتقويم وأدواته، وهذه العناصر

---

[1] سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص65.

[*] يعرّف المقرّر الدراسي بأنّه: "مجموعة الأنشطة التي تقرّر تدريسها للتلاميذ خلال سنة دراسية في خدمة المنهاج العام ويضفي عليها المعلم صفة الجدة التي تجعله ينسجم مع المواقف التعليمية المختلفة بما يحقّق الأهداف المنشودة بسهولة ويسر." (ينظر: خير الدين هني، تقنيات التدريس، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط1، 1999، ص26،27).

[2] ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السعيد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص82.

[3] عبد الرحمن عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ص26.

الأربعة تشير إلى أن هناك أربعة أسئلة رئيسية لا بد من الإجابة عنها عند بناء أي منهج هي:[1]

- لماذا نعلّم؟ ويشير هذا السؤال إلى الأهداف[*] المراد تحقيقها من التعلم.
- ماذا نعلّم؟ ويشير إلى المادة الدراسية والمحتوى[**] الذي سنعلّمه.
- كيف نعلّم؟ ويشير إلى الطرائق[***] والأساليب والأنشطة المستخدمة لتحقيق الهدف.
- كيف نحكم على نتائج التعلم؟ ويشير إلى أسلوب التقويم المتبع.

إذن يمثل التقويم العنصر الرابع من عناصر المنهاج، وهو يرتبط ارتباطا وثيقا بالمكونات الأخرى، ويتبادل معها التأثير والتأثر، ويلعب دورا فاعلا في العملية التعليمية لما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها، وله مكانة مهمة لأنه يهدف إلى معرفة مدى نجاعة العملية البيداغوجية بعناصرها المتكاملة.

---

[1] عبد الرحمن عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ص79.

[*] تعد الأهداف من أهم عناصر المنهاج وتعرّف بأنّها:" عبارات توضح أنواع النتائج التعليمية في سلوك المتعلمين والمتوقع لمنظومة التدريس إحداثها، أو هي جمل وعبارات تصف ما يتوقع من المتعلمين إنجازه في نهاية مقرر دراسي أو وحدة دراسية أو أحد الدروس اليومية." (ينظر: حسن حسين زيتون، تصميم التدريس "رؤية منظومة"، عالم الكتب، المملكة العربية السعودية، ط2، 2001، ص185).

[**] المحتوى أو المضمون هو أحد عناصر المنهاج وأوَّلها تأثيرا بالأهداف، ويمكن تعريفه بأنه:"نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار التي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية." (ينظر: عبد الرحمن عبد السلام جامل، أساسيات المناهج وأساليب تطويرها، ص96.)

[***] طرائق التدريس تتمثل في: " مجموعة الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم في تدريس نشاط ما بما يحقق أهدافه التي قام بتحديدها" (ينظر: يحي محمد نبهان، مهارة التدريس، ص41).

1)- مفهوم التقويم:

يمثّل التقويم أهم مكونات المنهاج، وركنا رئيسيا في عملية التدريس، وهو ما يقوم به المعلم لتلاميذه من خلال استخدام الاختبارات مثلا لتقويم مستوى تحصيلهم، وقد تعدَّدت مفاهيمه اللغوية والاصلاحية.

أ-**لغـة:** التقويم مصدر للفعل قَوَّمَ، حيث جاء في لسان العرب:« قَوَّمَ السلعة واستقامها قدَّرها لذا فأصل الفعل قوَّم لا قيَّم الذي يدل على التعديل والاستقامة وإصلاح المعوج، كما يعني قيمة الشيء وتحديد ثمنه، وقوَّم درأه: أزال عوجه.»[1]

ويعني التقويم كذلك الاعتدال حيث ورد:« تقوَّم الشيء: اعتدل واستوى وقوَّمت الشاة: أصابها القوام، وقوَّم المعوج: عدَّله وأزال عوجه، والتقويم: حساب الزمن بالسنين والشهور والأيام وتقويم البلدان وتعيين مواقعها وبيان ظواهرها.»[2]

ب- اصطلاحا: التقويم بمفهومه العام هو: « مدى صلاحية أو ملاءمة شيء ما في ضوء غرض ذي صلة»[3] أما التقويم في مجال التربية فهو« العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، أي ترمي إلى معرفة مدى تحقق تغيّرات مرغوبة في سلوك المتعلمين أو معرفة مدى تقدّمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها»[4]

وهناك من يعرَّفه بأنّه: «جميع العمليات المنظّمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج أو البرنامج لتحديد جدواها وبيان مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها أو مساعدة متّخذ القرار

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990،ج12، مادة (ق و م)، ص498.

(2) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط دار الدعوة، اسطنبول، تركيا، (د ط)، (د ت)، ج2، مادة (ق و م)، ص768.

(3) ينظر: مروان أبو حويج وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الدار العلمية الدولية، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص16.

(4) مرن، ص17.

للحسم بشأنه»[1] ففي ضوء نتائج الامتحانات مثلا نقدّر قيمة تحصيل ما أو طريقة ما نتّخذ قرارات رسوب متعلمين أو نجاح آخرين، وقد نتخذ القرارات بتوجيه الشكر والتقدير أو العقوبة لبعض المدارس والمعلمين.[2]

ويحتل التقويم مكانا كبيرا في العملية التعليمية لماله من أهمية وتأثير على الأهداف التعليمية والمحتوى والأساليب والأنشطة، لذا يعد من أهم العمليات التي تهيّء الطريق أمام المعلم والمتعلم للوقوف على نقاط الضعف وتذليلها وتدعيم نقاط القوة، لأن التقويم بمفهومه الواسع الشامل ما هو إلا عملية تشخيص وعلاج وله أساليبه الفردية والجماعية.[3]

ومن تعريفاته أيضا:« العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس[*] الكمَّي والكيفي، وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم أو على جانب معين من جوانب المنهاج واتخاذ قرارات بشأن هذا الحكم بقصد تطوير أو تحسين هذا الجانب من شخصية المتعلم أو عنصر المنهاج.»[4]

---

[1] إبراهيم مهدي الشبلي، المناهج، ص141.

[2] مرن، ص ن.

[3] ينظر: عبد الرحمن عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ص111.

[*] يختلف مفهوم التقويم عن مفهوم آخر مرتبط به وهو القياس mesure، فالتقويم أساسا إعطاء حكم، بينما القياس هو تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا عن طريق استخدام وحدات رقمية مقنَّنة، فالتقويم أشمل وأعمَّ من القياس، لأنه يشمل القياس مضافا إليه حكم معين مع اتخاذ الإجراءات التي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة. (ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص269).
أما كلمة "تقييم" تعني: إعطاء قيمة للشيء دون تعديله، أما التقويم يشمل إعطاء قيمة مع التصويب والتعديل، وعليه فالتقويم أشمل من القياس والتقييم.

[4] أحمد ابراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الزهران، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص335.

من خلال ما سبق يمكن القول إن التقويم « عملية تتضمَّن إصدار حكم عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وتشخيص نقاط الضعف والقوة مع اقتراح سبل العلاج.»[1]

2)- أهداف التقويم التربوي:

يستعمل التقويم في التربية لتحقيق أهداف متعدّدة منها[2]:

- التعرُّف على الحاجات الفعلية للمجتمع من كل نوع من أنواع التعليم.

_ التعرُّف على استعدادات المتعلمين وخصائصهم التي يمكن على أساسها قبولهم في كل نوع من أنواع التعليم.

- تهيئة البيئة الاجتماعية التي تساعد المتعلم على التكيُّف الناجح تربويا ومهنيا واجتماعيا.

- تقويم خصائص المتعلم لمساعدته في اختيار مهنة أو تخصص دراسي معين وفق قدراته وميوله ورغباته.

- التعرّف على مدى التقدّم أو النمو الذي حصل عند المتعلمين.

- تشخيص صعوبات التعلم وحصر نقاط القوة والضعف واتخاذ الإجراءات لتعزيزها والتغلُّب على نقاط الضعف، وتوفير الدافعية للتعلُّم وتوجيه نشاط المتعلم.

- تأكيد أهداف التدريس لدى المعلمين والمتعلمين على السواء، واختيار مضمون خبرات التعلم وتنظيمها بدلالة الفاعلية التي تتحقَّق فيها الأهداف.

3)- أهمية التقويم التربوي:

من أجل أن تتَّضح أهمية التقويم لا بد من اتخاذ تساؤلات من مثل: لماذا تقوّم؟ ما الغرض من التقويم؟ ما وظائف التقويم؟.....إلخ وهي جميعا تدور حول تساؤل واحد ألا

---

[1] فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ص23، 24.

[2] ينظر: زكريا محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص15،16.

وهو: لماذا نقوّم المنهج[1]؟ لذا فإن التقويم له أهمية كبرى ويؤدي وظائف كثيرة في العملية التعليمية وتتمثَّل أهميته في[2]:

– تزويد المتعلمين بمعلومات محددة عن مدى التقدّم الذي أحرزوه تجاه بلوغ الأهداف المنشودة.

– تزويد المتعلمين بالتَّغذية الراجعة[*]التي تفيد توضيح مدى التقدّم الذي أحرزوه أولا بأول وتوضيح الأهداف الخاصة لهم إذ يساعدهم على معرفة المطلوب منهم ليتعلَّموه.

– تنمية الشعور بالرضا والأداء الجيّد وتنمية القدرة لدى المتعلمين على التفكير الناقد.

– تحديد أفضل الطرائق التي تؤدي إلى إدخال التحسينات في مجال التعليم.

– تزويد الآباء بالمعلومات عن درجة التقدُّم الذي أحرزه أبنائهم واكتشاف قدراتهم وميولهم.[3]

– الحكم على مدى فاعلية التجارب التربوية مثل تطبيقها على نطاق أوسع مما يساعد في ضبط التكلفة دون إهدار الوقت والجهد.[4]

4)– أسس التقويم التربوي:

يرتكز التقويم التربوي على مجموعة من الأسس والمبادئ منها:[5]

---

[1] إبراهيم مهدي الشبلي، المناهج، ص142.

[2] مروان أبو حويج وآخرون، القياس والتقويم وعلم النفس، ص25.

[*] التغذية الراجعة (Fed back) وتمثل الوظيفة الرئيسية للتقويم، وتتمثل في: "معلومات نحصل عليها عن المنهج بقصد استخدامها في تحسين وتطوير عناصره أو مكوناته المختلفة، فينشأ نتيجة لذلك تطور في الأهداف والمحتوى والتدريس وأساليب التقويم".(ينظر: فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ص24.)

[3] ينظر: فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مرن، ص159، 160.

[4] عبد الرحمن عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ص113.

[5] أحمد ابراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 336.

1-أن يكون التقويم هادفا، وذلك بتحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها وارتباطها بأهداف المنهج أو الظاهرة أو النشاط المراد تقويمه.

2-أن يكون التقويم مستمَّرا وملازما للنشاط التعليمي نفسه بمعنى أنه يراعي كل مستويات التقويم، فالعمل الناجح يحتاج دوما إلى المتابعة المستمرة.

3-أن يكون التقويم تعاونيا يشترك فيه المعلم والمتعلم لكي يتخلَّص من القرارات الفردية.

4- أن يكون التقويم عمليا وموضوعيا يتميز بالصدق والثبات في أدواته التي يستخدمها.

5- أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية ولكل عناصر العملية التعليمية فلا يجوز أن يقتصر على جانب من جوانب النمو ويغفل نواحي النمو الأخرى، أو يقتصر على عنصر واحد من عناصر العملية التعليمية دون باقي العناصر كتقويم عناصر المنهج المختلفة والوسائل التعليمية.[1]

6- أن تتنوّع أساليب وأدوات التقويم حتى نحصل على معلومات أوفر عن المجال الذي تقدّمه، وأن تكون هذه الأساليب والأدوات متقنة الإعداد ومتناسبة مع تقويم الأهداف المراد تحقيقها.

7- أن يكون التقويم وظيفيا بمعنى أنه يستفاد منه في تحسين العملية التعليمية، وفي إحداث تغييرات إيجابية في جميع عناصرها، وأن يراعى فيه الاقتصاد في الوقت والجهد والمال.[2]

8- أن تكون عملية التقويم قابلة للتعديل وفقا للظروف الطارئة، وما يستجدُّ من أمور، وأن تكون بعيدة عن العشوائية والارتجالية وفيها السهولة والبساطة والبعد عن التعقيد.[3]

---

[1] ينظر: مروان أبو حويج وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص24.

[2] ينظر: مرن، ص25.

[3] ينظر: عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري، عمان، الأردن،(د ط)، 2002، ص198.

5)-خطوات عملية التقويم:

إن عملية التقويم الناجحة تثمر بخطوات متتابعة ومنسّقة يكمّل بعضها بعضا، لذا يسير التقويم وفق الخطوات التالية:[1]

1- تحديد الأهداف أي معرفة مدى تحقيق المتعلم لهذه الأهداف وينبغي أن تحدد بدقة وتوازن وشمول، وأن تكون الأهداف واضحة في إطار سلوكي محدّد.

2- تحديد المجالات[*]التي يراد تقويمها: كالمقرّرات الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة العلمية والمعلم ونواحي نمو المتعلم.

3- تحديد وسائل التقويم: ويشمل إعداد الوسائل الإخبارية والمقاييس وبطاقات الملاحظة وقوائم التقدير وأسئلة المقابلة الشخصية والدرجات وغيرها من الأدوات التي تتناسب مع المجالات المراد تقويمها، ثم تهيئة من يقوم بتطبيق هذه المجالات.[2]

4- وضع خطة زمنية يتحدد فيها كيفية استخدام كل وسيلة، ثم القيام بعملية التقويم وفقا للأهداف المحددة ورصد البيانات رصدا علميا يساعد على تحليلها تحليلا دقيقا.[3]

---

[1] ينظر: عصام النمر وتيسير الكوفجي، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، ص84.

[*] عملية التقويم تشمل جميع جوانب العملية التربوية مثل: تقويم الأهداف من حيث توثيقها وشموليتها واتساقها، وتقويمالمناهج من حيث ملاءمته لأهداف التربية وتحقيقه لها وأثره في إحداث التغييرات المرغوبة وتقويم الكتاب المدرسي من حيث: إخراجه ومناسبة مادته وملاءمتها لمستوى المتعلمين والأهداف...وتقويم المعلم من حيث شخصيته ومؤهلاته، طاقته، تحمله لمسؤوليته، دافعيته، نموه الأكاديمي والتربوي، وتقويم الوسائل التعليمية من حيث نوعيتها، توفرها بشكل مناسب، كلفتها، ملاءمتها لتحقيق الأهداف، تقويم عملية التقويم نفسها فهل تشتمل على أدوات تقويم متعددة، وتستعمل أساليب تناسب أهداف المنهاج، وتقويم المتعلم ويتعلق بنواحي شخصيته بإصدار حكم على تحصيله، قدراته، استعداداته، ميوله، اتجاهاته...(ينظر زكريا محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ص24،27).

[2] مرس، ص85.

[3] سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، ص110.

5-استخلاص نتائج التقويم وتحليلها وتقديم تصور علاجي مقترح، يقوم على أساس دعم نقاط القوة في المنهج، وتلافي نواحي القصور، سعيا إلى تحقيق أهداف المنهج المنشودة.[1]

6- التعديل – مسبقا- لنتائج التقويم لأن عملية التقويم لا تنتهي بمجرد إصدار الأحكام على النتائج التي توصل إليها التقويم وإنما يستثمر هذا في تقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة منه، ولا بد أن تصنع هذه المقترحات الحلول المناسبة للتجريب للتأكد من سلامتها من جهة ولدراسة مشكلات التطبيق واتخاذ اللازم لعلاجها.[2]

6)- أنواع التقويم التربوي.

ينقسم التقويم التربوي إلى ثلاثة أنواع منها:

1-**التقويم القبلي أو التشخيصي:** ويسمّيه بعض الباحثين التمهيدي أو المبدئي، وهو ما يتم قبل البدء في عملية التدريس[3]، وهو خاص بالأداء المبدئي للمتعلم قبل الشروع في تدريس الوحدة الدراسية، ويكشف هذا التقويم مهارات المتعلمين الضرورية والمعرفة لديهم، حتى يتسنّى للمعلم الوضع الحقيقي لهم، ومن أدوات هذا التقويم: الاختبارات والملاحظة والتقارير الذاتية.[4]

والغرض من هذا النوع من التقويم هو الكشف عن مواطن الضعف أو القوة عند المتعلّم لوضع العلاج المناسب، ومعرفة مدى استعداد المتعلم للتعلم، وذلك الكشف عما لديه من خبرات سابقة في موضوع التعلم، وبالتالي تحديد النقطة التي ستبدأ منها العملية التعليمية.[5]

---

[1] سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، ص110.

[2] عصام النمر وتيسير الكوفجي، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، ص86.

[3] عبد الحافظ جابر سلامة، أساسيات في تصميم التدريس، ص193.

[4] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص270.

[5] ينظر: مرس ، ص ن.

2-**التقويم التكويني (البنائي)**:ويسمى التطوري والآني والمرحلي وغيرها، ويعرَّف بأنه:"عملية منهجية منظمة غرضها تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة من أجل تحسين العملية التعليمية حتى يتمكن المعلم من معرفة مدى تقدَّم المتعلم في المادة الدراسية، وهذه العملية تبدأ مع عملية التدريس وتنتهي معها."وهذا التقويم يواكب عملية التدريس ويسايرها ويستمر معها حتى يطبق التقويم الختامي[1] وهو مهم في توجيه التقويم لما يقدمه من تغذية راجعة تجعل عملية تطوير المنهج عملية مفتوحة وممكنة بل ومخطط لها[2]

ومن أدوات التقويم التكويني: الأسئلة الصفية أثناء التدريس، الاختبارات القصيرة والتمارين والملاحظات والمناقشات الجماعية[3].

3-**التقويم النهائي (الختامي)**: يحدث هذا النوع في آخر مرحلة للتعليم، أي في نهاية تدريس محتوى منظومة معينة (درس- وحدة دراسية – برنامج – مقرر دراسي)[4] أو في نهاية الفترة المحددة (كأن تكون فصلا أو عامًا دراسيًا)[5]

ويستخدم هذا النوع من التقويم لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية أو ضبط العملية التعليمية، أو تقويم المنهج المدرسي والتنبّؤ بأداء المتعلمين مستقبلا، وإصدار أحكام النَّجاح والرّسوب والإكمال (...) كما يمكن استخدامه لمعرفة مدى تقدّم المتعلمين وللمقارنة بين الفرد وتحصيله الحالي والسابق.[6]

---

[1] حسن حسين زيتون، تصميم التدريس، ص485.

[2] عبد الرحمن عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ص119

[3] ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص270.

[4] حسن حسين زيتون، تصميم التدريس، ص487.

[5] إبراهيم مهدي الشبلي، المناهج، ص145.

[6] عصام النمر وتيسير الكوفجي، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، ص88.

ومن أدواته: الاختبارات التحريرية والشفوية والعملية والنشاطات العملية للمتعلمين والتقارير والأبحاث[1]

7- وسائل وأدوات التقويم.

يستخدم المهتمّ بعملية التقويم العديد من الوسائل والأدوات المتنوعة، للعمل على تحقيق الكثير من الأهداف المرجوَّة من تلك العملية، وفيما يلي بعضها:

أولا- الملاحظة: تعدّ الملاحظة من الأدوات الأوليَّة التي يستخدمها المعلم كوسيلة للتقويم من خلال مراقبته المستمرَّة لأعمال التلاميذ ونشاطاتهم داخل القسم وخارجه، وعلاقاتهم بزملائهم ومعلميهم وبعناصر البيئة المدرسية إجمالاً وكذا لقدراتهم ومواقفهم وأساليب تعلّمهم ومدى استفادتهم من الخبرات والمعارف والمفاهيم، وتأثير ذلك في سلوكهم وتوجّهاتهم وتفكيرهم، فالملاحظة إذن تأتي في مقدّمة وسائل التقويم، وهي أهم ركن ترتكز عليه أدوات التقويم الأخرى، لذلك لا يمكن إغفالها أو التهاون في العمل بها باستمرار.[2]

ثانيًا- المناقشة الجماعية: وهي واحدة من أفضل وسائل التقويم التي تسهم في توفير المعلومات، كما تهيّء الفرص المناسبة للتقويم الجماعي لما تمَّ تعلّمه، والتوصّل إلى تحديد الأشياء الواجب عملها، ويمكن استخدامها أيضا لتقدير مدى التَّقدم الذي أحرزه المتعلّمون في ضوء الخطط والمعايير التي تمَّ تحديدها من قبل.[3]

ثالثًا- المقابلة: وتستخدم في جمع البيانات المفيدة في عملية التقويم بغرض التأكّد من صحة بعض البيانات الخاصة بتلميذ ما، كما تسهم في الكشف عن اتجاهات التلاميذ وميولهم ومشكلاتهم.[4]

---

[1] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص270.

[2] خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص263، 264.

[3] فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء الجودة الشاملة، ص166.

[4] سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، ص120.

رابعًا– الاختبارات: وهي أهم أداة يعتمد عليها في تقويم أعمال التلاميذ ونشاطاتهم، ومدى التحكّم في مكتسباتهم وقدراتهم ومهاراتهم المختلفة، ولعلّ الكثير من الناس يعطونها أهمية كبرى فيسخّرون لها كل الإمكانات التي تساعد على نجاحها.[1]

من خلال ما سبق يمكن القول بأنّ العملية التعليمية تتكوّن من عناصر يكمّل بعضها بعضا، ولا يمكن الاستغناء عنها لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ويلعب المعلم دورا بالغ الأهمية في نجاح هذه العملية، وفي سبيل ذلك يتّبع عدة أساليب ويستعمل أدوات تسهّل له مهمته ويقيّم من خلالها تلاميذه، والاختبارات تمثّل أهم هذه الوسائل وأكثرها استعمالاً.

[1] خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص265.

فصل أول

أسئلـــــة الاختبـــارات

(الإعـداد والتقويـــم)

تمهيد

كانت الاختبارات ولا تزال جزءًا رئيسيا من العملية التربوية، وهي من أكثر أساليب القياس شيوعا باعتبارها أداة يعتمد عليها في تقويم أعمال التلاميذ ومستوى التحصيل عندهم، لذا يعطيها المعلّمون أهمية كبيرة فيوفّرون لها كلّ الإمكانات التي تسهم في نجاحها.

1)- مفهوم الاختبار:

أ- **لغـة:** ورد في لسان العرب: «خَبَرَ، يُخْبرَه خَبَرًا وَخبْرَةً وَخَبْرًا واخْتَبَرَهُ وتَخَبَّرَهُ، يقال: من أين خَبرْتَ هذا الأمر أي من أين علمت؟ والخبرة: الاختبار.»[1]

والاستخبار: السؤال عن الخبر وكذلك: التخبّر.[2]

وجاء في المعجم الوسيط: « اخْتَبَرَ اَلْشَيْءَ خَبرَهُ، وخَبَرَ الشيء بَلاَه وامتحنه وعلمه وسأله عن الخبر، وطلب أن يخبره به، وتَخَبَّرَ الخبر: سأل عنه، وتَخَبَّر الشيء: عرفه على حقيقته.»[3]

ب- اصطلاحا: تنوّعت التعريفات التي قدّمت للاختبار في الاصطلاح، حيث يعرفه الشّريف الجرجاني بأنّه: « فعلُ ما يظهر به الشيء، وهو من الله: إظهاره ما يعلم من أسرار خلقه، فإنّ علم الله تعالى قسمان: قسم يتقدَّم وجودَالشيء في اللَّوح، وقسم يتأخر وجوده في مظاهر الخلق، والبلاء، الذي هو الاختبار، هو هذا القسم لا الأول.[4]

وفي مجال التعليمية الاختبار هو "تلك العملية التي تستهدف التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلُّم لقياس المردود عامة، أو فرض يؤّدى فرديا أو جماعيا، أو فحص

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، مج4، مادة (خ ب ر)، ص 226، 227.

(2) الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تح:اميل بديع يعقوب ومحمد نبيل طريفي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د ط)، (دت)، ج2، مادة (خ ب ر)، ص299.

(3) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج1، مادة (خ ب ر)، ص215.

(4) التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص18.

منظَّم، أو سلسلة من الفروض تقدَّم لمترشّح، بهدف تقويم تعلّمه قصد جزائه، وهي عملية ملاحظة دقيقة لتحديد حالة تطوّره في مراحل مختلفة من تدرّج تعلّمه بواسطة فروض شفوية أو كتابية.[1]

كما عرّف بأنَّه: « عملية منظَّمة تهدف إلى تحديد مستوى تحصيل المتعلم في مادة دراسية معيَّنة كان قد تعلَّمها».[2]

ومن تعريفاته أيضا أنَّه: «إجراء تنظيمي بواسطته نلاحظ سلوك المتعلمين ونتأكَّد من تحقيقهم للأهداف المرجوة، كما أنَّه وسيلة قياس تقوم على امتحان أو سلسلة من الامتحانات لإنجاز مهمة محددة، ولا بد من مراعاة عدة عوامل لها تأثيرها في أي اختبار، فينبغي أن نراعي الظروف التي تمَّ فيها الاختبار والعيّنة التي يجري أو يطبَّق عليها.[3]

وهو يقوم على مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو صور أو رسوم) أعدت لتقيس بطريقة كمية سلوكا ما، وكذا الكشف عن الفروق بين الجماعات والفروق بين الأعمال مراعيا قواعد القياس والتقنين من ثبات وصدق، وتعدّ كذلك الاختبارات أدوات لجمع معلومات تتعلق بخصائص المتعلم بأساليب منظَّمة، وهذه الخصائص تشتمل على التحصيل الدراسي والقدرات العقلية، والاستعدادات الخاصة، والميول، والمهارات، والاتجاهات، والذكاء وسمات الشخصية وغيرها.[4]

من خلال هذه التعريفات يمكن أن نستشفَّ بأن الاختبارات تستعمل كأدوات للقياس، وهي امتحان للمتعلم من خلال استخدام سؤال أو عدة أسئلة معدَّة بشكل موضوعي، ومنظَّم وذلك للكشف عن مواطن القوة والضعف لديه، لتحديد المستوى والتأكّد من مدى تحقّق

---

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، (د ط)، 2003، ص167.

[2] عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التدريس، ص166.

[3] بشير ابرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، ص11.

[4] رافدة الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج، عمان، الأردن، (د ط)، 2008، ص96.

الأهداف التعليمية المتوخاة، ويكون الاختبار في مادة مدروسة معيّنة للتعرُّف على مشكلات المتعلم والكشف عن قدراته ومحاولة تنميتها تنمية صحيحة.

اختبارات التحصيل:[*]

لم يلق أي أسلوب من أساليب التقويم اهتماما بالغا مثلما لقيته الاختبارات التحصيلية، فتاريخ الامتحانات قديم وعريق حيث عرف عند الصينيين منذ 2000 سنة قبل الميلاد، وتطوَّرت أنواع الاختبارات[**]بتطوّر القياس النفسي، وزاد الاهتمام بتطوير الاختبارات التحصيلية لما لها من تأثير مباشر في التعليم واقترانها به، بالإضافة إلى زيادة الإقبال على التعليم، وكذا ارتباطها بالمواد الدراسية ارتباطا مباشرا، وباعتبارها المقياس الذي يكشف عن مدى تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة كمؤسسة اجتماعية.[1]

---

[*] يستخدم مفهوم التحصيل (Activement) للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه المتعلم في مجال دراسي عام أو متخصص، فهو يمثّل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية، ويعد التحصيل الناتج النهائي للتعلم، ويستخدم المعلمون مفهوم التحصيل للإشارة إلى قدرة المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية للمواد الدراسية (ينظر: صلاح الدين محمود علام، الاختبارات والمقاييس التربوية النفسية، دار الفكر، عمان، ط1، 2006، ص122).

[**] يمكن تقسيم مراحل تطور الاختبارات منذ القدم إلى ثلاث مراحل: المرحلة الأولى هي التقليدية والثانية هي المرحلة العلمية ، والثالثة هي المرحلة الحديثة الذي يمثلها الاتجاه اللغوي النفسي والاجتماعي، أما المرحلة الأولى فقد كانت تتسم بعدم موضوعية العملية الاختبارية، وكانت الاختبارات تفتقر إلى أهم ما يجعلها مقياسا صحيحا أي غياب بعض المفاهيم مثل: الثبات– الصدق– التمييز، أما المرحلة الثانية أضفت على الاختبارات الصبغة العلمية وأصبحت للاختبارات أطر معينة تصمم في ضوئها وأدى ذلك إلى تطور ما يعرف الآن بالاختبارات الموضوعية وأثرى هذا الاتجاه حقل الاختبارات بمسميات مثل: اختبارات الاستعداد– اختبارات التحصيل– التشخيص– الكفاية. أما المرحلة الثالثة فركزت على شمولية الاختبار كما يأخذ في الاختبار اللغة بوصفها وسيلة للاتصال، ويركز أصحاب هذا الاتجاه على المقدرة الاتصالية، ولكي يعد المدرس اختبار له قيمته يجب أن يضع في حسبانه مفهوم المقدرة الاتصالية واللغوية (ينظر: محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، فهرسة مكتبة فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط2، 1996، ص01،02)

[1] ينظر: عمر حسن مساد، الإدارة التعليمية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص366.

تعد اختبارات التحصيل طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل المتعلمين لمعلومات أو مهارات في مادة دراسية تمَّ تعلّمها مسبقا، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الأسئلة، وتقييم هذا السلوك حسب معايير وأعراف معينة، وتحديد مدى نجاح الطرق والأساليب والوسائل التربوية التي استخدمها المعلَّمون.[1]

لذا فالاختبارات التحصيلية وسيلة من وسائل القياس التي تستخدم لتدل على معرفة مستوى المتعلمين في مقرَّر بعينه، أو في مجموعة من المقرَّرات الدراسية، وهي قديمة قدم تحصيل المعارف والعلوم المختلفة، حيث ارتبطت دوما بالتعليم وبمعرفة نتائجه.[2]

ويصمَّم الاختبار التحصيلي لقياس ما يكون قد درسه الدارس خلال فترة قد تطول أو تقصر، فقد تكون عاما أو أقل، أو لقياس ما درسه في دورة دراسية بأكملها، ويقصد به اكتشاف المستوى الذي توصَّل إليه الدارس مقارنة بزملائه الآخرين في المستوى نفسه[3]

وعليه تمثّل الاختبارات بأنواعها من الاستراتيجيات[*] الهامة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة، وتشكّل جزءا هاما من برنامج التقويم في المدرسة[4]

---

[1] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص271.

[2] أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص58.

[3] محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، ص36.

[*] تمثل الاختبارات استراتيجية من استراتيجيات التقويم اللغوي وتسمى باستراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة بالإضافة إلى استراتيجية الملاحظة والتواصل ومراجعة الذات، واستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء وتقويم الأقران وغيرها.(ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص342، 343).

[4] أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص57.

بل إنّها خير وسيلة يستعين بها المدرس في تطوّره المهني، حيث يستخدمها كوسيلة للقياس يقارن بها بين نتائج تلاميذه ونتائج تلاميذ زملائه فيطوّر أسلوبه ويرقى به، فيعمل على توفير أنسب الظروف التعليمية في المدرسة[1]

وقد تباينت آراء التربويين حول الاختبارات[*] وفوائدها، حيث رأى الفريق المدافع عنها عدم وجود بديل لها لعدّة أسباب منها:[2]

– يعتبرها القائمون على التعليم وسيلة ناجعة لقياس مستويات المتعلمين، وأنَّ ما يصاحبها من ظواهر سلبية كالغش وغيرها أمور لا تعيبها بقدر ما تعيب النظام الذي يعجز عن الحدّ من هذه الأمور.

– تعتبر الاختبارات من جهة رسمية وسيلة منطقية تخبر المتعلمين بمدى تقدّمهم بالنسبة لأنفسهم ولزملائهم، كما أنَّها تحفّز المتخلّفين على محاولة اللَّحاق بأقرانهم وتعويضهم بما فاتهم.

– تعتبر وسيلة تنبّه وتدفع أولياء الأمور لمتابعة أبنائهم، وتعمل على الربط بين المدرسة والبيت.

---

(1) ينظر، عمر حسن مساد، الإدارة التعليمية، ص364.

(*) هناك من التربويين من هاجم الاختبارات بشدة وطالب بإلغائها بحجة أن جزءا كبيرا من جهد الطلاب ووقتهم ينصرف في الاستعداد لهذه الاختبارات بصرف النظر عن أي استفادة أخرى في عملية التعلم، كذلك يعتمد الطلاب في نجاحهم على الحفظ والاستظهار، وبعد ذلك لا يهم أن تحتفظ الذاكرة بتلك المعلومات ويترتب على إعطاء الاختبارات أهمية كبرى ظاهرة الغش المتفشية بمختلف أنواعها، ويصاحب كذلك عملية الاختبارات كثير من الشد العصبي عند المتعلمين الأمر الذي ينعكس سلبا على أنفسهم وعلى أولياء أمورهم وحالة التوتر التي يمرون بها، وأيضا تخلو وسيلة الاختبارات من أساس هام هو تشخيص حالة الطالب بدقة من حيث نواحي ميوله واستعداداته وقدراته وغيرها من الحجج (ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، 58،59).

(2) ينظر: مرن، ص60،61.

– تعكس الاختبارات مستويات المتعلمين المختلفة للقيام بوضع البرامج العلاجية لتحسين مستواهم.

– تعتبر كذلك بمثابة مؤشّر يبيّن للمعلم مدى نجاحه في جهوده مع طلابه، كما تبيّن له موقعه بالنسبة لزملائه المعلمين في المدرسة.

– يمكن لخبراء المناهج أن يستفيدوا من النتائج التي تتوصّل إليها الاختبارات في عملية تطوير المناهج بكل ما تشمل عليه من برامج وكتب وطرائق التدريس في ضوء ما يحقّقه الطلاب من أهداف.

– تكشف عن قدرة المدرّس على التعبير بأسلوبه الخاص عمَّا استوعب من معلومات، وتعلّم المتعلمين قيما عظمى في حياتهم كالانضباط والدقة والأمانة.

2)– فوائد الاختبارات التحصيلية:

للاختبارات التحصيلية عديد الفوائد في مجال التقويم التربوي بصفة عامة، يمكن إيجازها في مجال تقويم التَعلُّم كما يلي:[1]

1– مساعدة المتعلمين في فهم أنفسهم بشكل أفضل، نتيجة التغذية الراجعة التي تكشف عن نقاط القوة والضعف لديهم ومدى ما أحرزوه من تقدّم.

2– المساعدة في تحديد ما إذا كان المتعلم قد أتقن مفردات المحتوى محل التدريس.

3– زيادة الدافعية عند المتعلمين وحثّهم على التحصيل والتعلّم.

4– المساعدة على التنبّؤ بتحصيل التلاميذ ومعرفة فرص نجاحهم في مواد دراسية أخرى.

5– المساعدة في الحكم على فعالية استراتيجية التدريس، وبخاصة إذا أخذ في الحسبان نتائجهم ككل فإذاحصل معظم المتعلمين على علامات، أو درجات متدنّية، فقد يكون السبب كامنا في استراتيجية التدريس المتبعة.

---

[1] ينظر: حسن حسين زيتون، تصميم التدريس "رؤية منظومية"، ص500،501.

6- تشخيص صعوبات التعلُّم بغية تنظيم الوصفات العلاجية المناسبة، وكذلك الاحتفاظ بالتعلم لفترة أطول عن طريق عمل الاختبارات من وقت لآخر.

7- تساعد على تحديد مستويات المتعلمين المختلفة ومدى تمكّنهم من متطلبات التعلم المسبقة من عدمه.

وهناك فوائد أخرى للاختبارات تتمثل في أنَّها:[1]

1- توضّح للمعلمين أهمية المهارات والاتجاهات والقيم في تدريس المقررات الدراسية إلى جانب المعرفة.

2- تساعد على توحيد أسس تقدير الدرجات التحصيلية للتلاميذ مما يساعد على تحقيق العدالة عند المقارنة بين أداء التلاميذ وبعضهم.

3- تفيد في تقسيم التلاميذ في فصول مدرسية متجانسة من حيث المستوى التحصيلي.

وعليه يهدف الاختبار إلى تحقيق أغراض متنوعة في الميدان التربوي بحسب نوع التقويم المتبع (تكويني-تشخيصي-ختامي) منها: قياس مستوى التحصيل بالدرجة الأولى لمعرفة مدى تحقُّق الأهداف التعليمية، والتشخيص والعلاج وكشف مواطن الضعف عند المتعلمين وأسبابها ووضع علاج مناسب لها، وكذلك التوجّه والإرشاد وتقويم المنهاج من حيث ملائمته لحاجات المتعلمين.[2]

وبتعدّد الأهداف المرتقبة من الامتحانات تتعدّد أنواع الأسئلة وتتنوَّع الاختبارات.[3]

---

[1] ينظر: نائلة أحمد الأجري، الاختبارات النفسية التحصيلية والتقويم التربوي، دار الكتاب الحديث، (د ط)، 2009، ص121.

[2] ينظر: زكريا محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ص63، 64.

[3] عمر حسن مساد، الإدارة التعليمية، ص369.

3- أنواع الاختبارات التحصيلية:

تتعدَّد أنواع الاختبارات التي تستخدم في تقويم المتعلم، ويمكن تقسيم هذه الاختبارات إلى ثلاثة أنواع:[1] 1- الاختبارات التحريرية (الكتابية).

2- الاختبارات الشفوية.

3- الاختبارات العملية والتطبيقية.

1- الاختبارات التحريرية (الكتابية).

تحتلّ الاختبارات الكتابية مكانة هامة في النظام التربوي، باعتبارها أهم وسيلة تقويمية، وهي مثل الاختبارات الشفوية تنظّم في نهاية كل فصل دراسي، أو مرحلة تعلّمية معينة، أو مسابقة من المسابقات، وتقدَّم في شكل اختبار من نوع المقال أو اختبارات مقنَّنة،[*] أو اختبارات تطبيقية[2].

وتمثّل الامتحانات التحريرية " مجموعة من الأسئلة المكتوبة والمعدَّة من قبل معلم أو من قبل لجنة من المعلمين تهدف إلى قياس تحصيل المتعلم في مادة من المواد الدراسية

---

[1] ينظر: عماد أحمد حسن علي، القياس النفسي والتقويم التربوي للمعلمين بين النظرية والتطبيق، دار السحاب، القاهرة، مصر، ط1، 2010، ص114.

[*] الاختبار المقنَّن هو ذلك الاختبار الذي يحافظ على صدقه (أي قياس ما أعد لقياسه) وثباته (أي الوصول إلى النتائج نفسها لو تكرَّر تطبيقه) لا سيما إذا اتبعت التعليمات المصاحبة له بدقة، والاختبار المقنَّن كما عرَّفه "إيبل" هو ذلك الاختبار الذي يوضع بعناية فائقة من خلال خبرة عميقة ويمرّ بتجارب استطلاعية وتحليل وإعادة ، وتكون له تعليمات واضحة ومقننة للجميع، ويختلف اختبار المعلم المتعارف عليه أي الاختبار غير المقنن عن الاختبار المقنَّن إذ أنه الأداة التي تقيس تحصيل المتعلم في مادة دراسية معينة، وفق خطة واضحة يبين فيها الغرض الذي تستخدم الدرجات على الاختبار من أجله" (ينظر: رافدة الحريري، ص 111، 112).

[2] خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص265.

المقرَّرة خلال العام الدراسي أو في نهايته.[1] وبشكل عام هنالك نوعان[*] من الاختبارات التي يخضع لهما التلاميذ باستمرار بهدف التعرُّف على مدى ما اكتسبوا من معارف ومهارات من جهة، ومن جهة أخرى التعرُّف على مدى إمكانية المعلم في إيصال ما هو مطلوب لهم ومدى إمكانية تحقيق الأهداف المرسومة[2] وهذه الاختبارات هي: الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية.

أولا: الاختبارات المقالية.

تعدّ أسئلة المقال من أكثر أنواع الاختبارات شيوعا واستخداما في تقويم المتعلمين، ويقصد بأسئلة المقال "تلك الأسئلة التحريرية التي تتطلب من المتعلم كتابة فقرة، أو قطعة

---

[1] ردينة عثمان يوسف وحذام عثمان يوسف، طرائق التدريس، منهج، أسلوب، ووسيلة، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص192.

[*] يمكن تقسيم الاختبارات من حيث المرجع إلى قسمين: 1- الاختبارات محكية المرجع ويتم التركيز فيها على مدى وصول الفرد إلى مستوى الأداء في مهارة ما، لذا يقاس الفرد هنا بالمستوى المحدد سلفا من قبل الفاحص، فإذا تمكن هذا المتعلم من الوصول إلى المهارات المطلوبة سلفا فهذا يعني أنَّه يمكنه أن يجتاز المرحلة التي وضع لها الاختبار، ويندر استخدام المرجع المحكي في المقاييس النفسية، ويقتصر استخدامه على الاختبارات التحصيلية ويعتمد استخدامه على قرار مسبق بمقدار الأداء المقبول في الفرد، فإذا افترضنا اختبارات تحصيليا لمادة التربية الإسلامية يتكون من خمسين سؤالا وكان المرجع المحكي المقبول للأداء عليه هو تمكُّن المفحوص من تقديم خمسة وعشرون إجابة صحيحة عل الأول، فيتم تحديد هذا المحك قبل تطبيق الاختبار، فالمرجع المحكي لا يخضع لتقديرات تتعلق بالمستوى العم للأداء. 2- اختبارات معيارية المرجع وتستخدم للمقارنة بين منطقتين تعليميتين مثلا عن طريق هذا الاختبار المعياري تحكم على مدى التقُّدم في منطقة على أخرى أو على مدى التطور فيها ويمكننا كذلك الحكم على أساليب المدرسين، لذا يختلف المرجع المعياري عن المرجع المحكي اختلاف جوهريا فالأول بعدي ونسبي بينما الثاني قبلي ومطلق، ويعتمد المرجع المعياري اعتمادا مباشرا على عدد من المفاهيم الإحصائية الهامة حيث تهتم بحساب درجات عينة الأفراد الذين تختبرهم (ينظر: عصام النمر وتيسير الكوفجي، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، ص98، 99، 100، 101).

[2] مرس، ص192.

نثرية أو نص أصيل، ويستند المعلم إلى حكمة الذاتي في تقييم جودة المقال واكتماله، وتقدير درجته، والمقال يمكن أن يكون قصيرا يستغرق نصف الصفحة مثلا، أو أن يكون مستفيضا يستغرق صفحة كاملة أو أكثر وفقا لما يتطلَّبه الهدف التعليمي".[1]

وأسئلة المقال تناسب تقويم أنواع مهمَّة من التحصيل، وتوظّف مهارات معرفية عليا، وتستخدم في تقويم كثير من الأهداف التعليمية مثل: تلخيص المعلومات والنصوص المقروءة والمكتوبة والمسموعة، والتعبير اللغوي وكتابة التقارير والرسائل وتقييم التجارب وإعادة تنظيم الحقائق والأفكار وغير ذلك من المهارات المعرفية العليا التي ينبغي على المعلَّم الاهتمام بها في تدريسه.[2]

واختبارات المقال هي النوع التقليدي من الاختبارات الذي يستخدم بشكل واسع في مدرستنا، وفيها يطلب من المتعلم أن يدلي بما عنده من معلومات أو يمارس مظاهر تفكير وفق ما تقتضيه أسئلة الاختبار، كأن يطلب من المتعلم شرح أو تعليل أو تمييز أو غير ذلك.[3]

تستخدم هذه الاختبارات لقياس قدرة المتعلم على التعبير، وترتيب الأفكار وصياغتها بأسلوبه الخاص، والتعرف على وجهات النظر، وإذا أحسن صياغة أسئلة هذا النوع من الاختبارات فإنَّه يمكن من خلالها التعرّف على مدى اكتساب المتعلم لمستويات التعلم العليا مثل: القدرة على التحليل والتفسير والاستدلال والاستنباط والتفكير والإبداع...وكثيرا ما تبدأ أسئلتها بكلمات مثل: صف–اذكر، اشرح، علّل، قارن، اكتب، وضّح، ناقش، تكلَّم عن...إلخ.[4]

---

[1] ينظر: صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص114.

[2] مرن، ص114، 115.

[3] رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، ط1، 2009، ص277.

[4] عماد أحمد حسن علي،القياس النفسي والتقويم التربوي للمعلمين بين النظرية والتطبيق، ص115، 116.

-**أنواعها:** تقسم الأسئلة المقالية إلى قسمين هما:

أ- **الأسئلة المقالية طويلة الإجابة:** ويطلق عليها الأسئلة الإنشائية، تتطلَّب هذه الأسئلة الإجابة المطوَّلة والتي لا تقلّ عن نصف صفحة لتوضيح فكرة أو تفسير ظاهرة أو مشكلة معينة، وتبدأ هذه الأسئلة عادة بأفعال سلوكية مثل: وضّح، اشرح، ناقش، قارن، أذكر...وتمتاز هذه الأسئلة بسهولة وضعها وقلَّة تكاليفها، كما أنَّها تمنح المتعلم حرية التعبير لكنها تعتمد على ذاتية التصحيح، فضلا من أنها تأخذ وقتا طويلا عند تصحيحها[1]

ب- الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة:

أو أسئلة الإجابة القصيرة المقيَّدة، وتتميَّز هذه الاختبارات بأن أسئلتها تتطلب ذكر فكرة واحدة أو أكثر باختصار، ومن ثم تأخذ بعض أسئلتها صيغة عرف، أذكر مثالا، ماذا يقصد بـ؟ ما معنى...؟ ما نوع...؟ علل...أعرب ما تحته خط ونحوه من الأسئلة التي تتطلب إجابة مختصرة.[2]

- **مميزات اختبارات المقال:** تتميز الاختبارات المقالية بجملة من المميزات منها:[3]

أ- ضرورة تخطيط المتعلم للإجابة وعرضها بأسلوبه الخاص، وهذا يلعب دورا كبيرا في تنمية قدرات المتعلمين وتنمية تفكيرهم.

ب- عدد أسئلتها قليل ولكنَّها تتطلب إجابات طويلة.

ج- هذا النوع من الاختبارات يتطلب من التلميذ أن يعطي الوقت الكافي في التفكير والكتابة وهذا يلعب دورا كبيرا في تنمية قدرات المتعلمين العقلية.

---

[1] ينظر: رافدة الحريري، التقويم التربوي، ص99.

[2] حسن حسين زيتون، تصميم التدريس، ص508.

[3] ينظر: ردينة عثمان يوسف، خدام عثمان يوسف، طرائق التدريس،: منهج، أسلوب، ووسيلة، ص194.

د- يتطلب تصحيح هذه الاختبارات من لديه مهارة عالية في المادة وفي التصحيح، مما يدفع المعلمين إلى الاطلاع على مصادر عديدة ومتابعة كل ما هو حديث.

هـ- هذا النوع من الاختبار يكون سهل الإعداد ولا يتطلَّب جهدا ووقتا طويلا في الإعداد، لكن التصحيح وتحديد الدرجة تأخذ وقتا طويلا.

و- يعتبر هذا النوع أداة لقياس القدرة على التحليل بشكل معمَّق وشامل واختيار المعلومات والحقائق المناسبة للسؤال.

كما أنَّها:[1]- سهلة التطبيق واقتصادية في تكلفة طباعتها، لذا فهي توفّر الكثير من الوقت والجهد والمال.

- تقيس عمليات عقلية عليا مثل: التفكير بجميع صوره (الابتكاري والناقد والاستدلالي) والتي تعجز الأسئلة الموضوعية عن قياسها.

- تخلو من التخمين (تخمين المتعلم للإجابة الصحيحة).

تقلّل فرص الغش بين المتعلمين لاعتمادها على عمليات استدعاء الإجابة وليس التعرُّف عليها.

- وسيلة جيّدة لتحسين مهارة الكتابة لدى المتعلمين خاصة في اللغات.

- **عيوبها:** على الرغم من مزايا اختبارات المقال إلا أن هناك انتقادات وجّهت لها منها:[2]

- أنها ذاتية التصحيح أي أن نتائج تصحيحها تختلف من معلم إلى آخر.

- تعتمد على الحظّ ومن ثمة درجة ثباتها غير كافية.

- درجة صدقها غير كافية إذ أنها أحيانا تكون غير محددة وغير واضحة.

- يستغرق تصحيحها وقتا طويلا.

---

[1] ينظر: صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط2، 2005،ص 54.

[2] سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، ص116.

- كيفيات تحسين استخدام اختبارات المقال.

لطالما كانت هناك دوافع نظرية وعملية نحو الأخذ بهذا النوع من الأسئلة فإنّه من الأجدر الاهتمام بتحسين استخدامات اختبارات المقال، وفيما يلي بعض تلك التوصيات:[1]

- قبل البدء في كتابة الأسئلة على المدرّس أن يحدّد بوضوح العمليات العقلية التي يريدها من تلاميذه في الامتحان، فإذا كان الهدف هو معرفة مدى إمكان استخدام المتعلمين للمعلومات الدراسية، فيمكن وضع اختبار مقال مصاغ بطريقة تدفع المتعلم إلى حل المشكلة أو توضيح العلاقات الموجودة التي لم يسبق أن درسها من قبل.

- ابتداء اختبارات المقال بعبارات مثل: قارن- ما الأسباب- وضّح- كيف- لماذا ؟، إنّ مثل هذه الأسئلة تحقّق المراد من الاختبار كالتنظيم واستخدام المعرفة، ولا تبتدئ الأسئلة بمثل: ما- من- متى- أذكر لأنها ستكون جذّابة لسرد الحقائق.

- يجب أن تكون أسئلة المقال واضحة بالنسبة لكل متعلم، ولا مانع من تجزئة السؤال إلى عدة عناصر لزيادة توضيح المقصود من السؤال.

- عدم مطالبة التلاميذ بالإجابة عن أسئلة كثيرة، أو عن أسئلة طويلة في الوقت المحدَّد فليست اختبارات المقال باختبارات سرعة، بل المفروض أن يفهم المفحوص السؤال ثم يكتب الإجابة، فإذا أعطى المدرس الكثير من الأسئلة في وقت ضيق فسيكون هذا دافعا للمتعلمين للإجابة السطحية وفكر ضحل وكتابة عجلة خصوصا إذا تعددت الأسئلة في نواح مختلفة.

- يستحسن ألا يستخدم المعلم أسئلة مقالية وأسئلة موضوعية في الوقت ذاته عندما يكون وقت الامتحان ضيقا، فينتج عن ذلك ضيق الوقت ثم إن كل واحد يختلف عن الآخر.

-لا توضع أسئلة اختيارية في أسئلة المقال، بل يجب أن يجيب جميع المتعلمين على الأسئلة نفسها، لأن السؤال الاختياري لا يحقق أهداف القياس القويم كل الإفادة المرجوة.[2]

---

[1] ينظر: عمر حسن مساد، الإدارة التعليمية، ص373، 374.

[2] ينظر: مرن، ص375.

– إعداد نموذج للإجابة مقدّما، موضّحا فيه النقاط التي يجب أن يستوعبها التلميذ مع توزيع الدرجات عليها بحيث يكون هذا النموذج الإطار الذي سنقيّم به ورقة الإجابة وبعد إعداد النموذج الأول يجب مقارنته بعيّنة من إجابات المتعلمين لنفس السؤال ثم تعديل طريقة التصحيح و قراءة جميع الإجابات المتعلقة بالسؤال الواحد كلها قبل الانتقال إلى الثاني وذلك لتوحيد مستوى تصحيح اجابات السؤال الأول وفي فترة زمنية واحدة ثم محاولة تصحيح أوراق الإجابة دون الاهتمام بالإسم لضمان أكبر قدر من الموضوعية، ولا مانع من الكشف عن الأسماء بعد تقدير الدرجة لتكوين صورة صادقة عن كل متعلم في ضوء إجابته، وعموما فإن أسئلة المقال ستظل لفترة طويلة هي النوع السائد في الاختبارات التحصيلية المدرسية[1] بالإضافة إلى أنواع أخرى من الأسئلة التي يعتمد عليها هي الأخرى في تقويم تحصيل التلاميذ والتي تمثل النوع الثاني من الاختبارات التحصيلية التحريرية ألا وهو الاختبارات الموضوعية .

ثانيا: الاختبارات الموضوعية.

ظهرت الاختبارات الموضوعية[*] للتغلب على عيوب اختبارات المقال، كما أنَّها انتشرت انتشارا واسعا،[2] ويقصد بالموضوعية هنا موضوعية تقدير الدرجة على الإجابة بمعنى أن التقدير الذي تحصل عليه ورقة إجابة في هذا النوع من الاختبارات لا يختلف باختلاف المصحح.[3]وإجابة هذا النوع من الاختبارات لا يتطلب من المتعلم الإتيان بأجوبة

---

[1] عمر حسن مساد، الإدارة التعليمية، مرس، ص376، 377.

[*] أطلق عليها العالم "دوز" صفة الموضوعية لأنها تخرج عن رأي المصحّح، بحيث يضع العلامة دون تحيُّز ايجابي أو سلبي، وليس لذاتيته أثر واضح على علامة الطالب (ينظر: مريم السيد، التربية المهنية "مبادئها واستراتيجية التدريس والتقويم"، دار وائل، الأردن، عمان، ط1، 2009، ص205)

[2] سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، ص116.

[3] فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ص169.

طويلة، وإنما يعتمد على أجوبة قد أعدَّت له سلفا أو تكملة أجوبة ناقصة بكلمة أو عبارة واحدة، أو مطالبة أجوبة مع بعضها البعض إلى غير ذلك.[1]

إن أسئلة الاختبارات الموضوعية تعطي اتفاقا تاما في الأحكام ولو أعطيت هذه الاختبارات لعدد من المصحّحين فإنَّ الدرجة التي سوف تعطى للإجابة سوف تكون نفسها ولا يوجد فيها اختلاف.[2]

أ-مميزاتها: تتميز الاختبارات الموضوعية بمجموعة من المميزات منها:[3]

- تستغرق وقتا قصيرا في تصحيحها.
- يمكن لغير المتخصص تصحيحها.
- تغطّي قدرا كبيرا من المقرَّر الدراسي لكثرة عدد الأسئلة في الاختبار الواحد.
- تزيل الأسئلة الموضوعية خوف ورهبة المتعلمين من الاختبارات لأنها تتطلب منهم التعرف فقط على الإجابة الصحيحة.
- تتصف بثبات وصدق عاليين نتيجة للتصحيح الموضوعي
- تشعر المتعلمين بعدالة التصحيح وتبعد التهمة بالتحيز والظلم عن المعلمين.
- تسهّل عملية التحليل الاحصائي لنتائج المتعلمين
- تمكّن المعلم من تشخيص نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين.

ب- عيوبها: على الرغم من هذه المزايا إلا أن هناك بعض الانتقادات التي توجه إليها من أهمها:[4]

---

[1] رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، ص270.

[2] ردينة عثمان يوسف وحذام عثمان يوسف، طرائق التدريس: منهج، أسلوب، وسيلة، ص195.

[3] أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، 366.

[4] عزيمة سلامة خاطر، المناهج، مفهومها، أسسها، تنظيمها، تقويمها، تطويرها، الجامعة المفتوحة، ليبيا، ط1، 2002، ص218، 219.

– يحتاج إعدادها وقتا وجهدا كبيرين من المعلم، كما يحتاج تطبيقها استعدادات وإمكانات قد لا تتوافر في كثير من المدارس.

– لا يستطيع وضعها إلا نوعية معينة من المعلمين المعدين إعدادا عمليا وتربويا خاص ولهم خبرة في ميدان التدريس.

– لا تعطي الفرصة للمتعلم عند الإجابة عنها، لتنظيم أفكاره والتعبير عنها بصورة واضحة.

– تسمح بالتخمين أو النجاح بطريق الصدفة، وذلك بأن يستدل المستجيب على الاجابة من بعض الألفاظ الواردة في السؤال، مما يؤثِّر على ثبات الاختبار وصدقه.

ج– أنواعها: تأخذ الاختبارات الموضوعية أشكالا متنوعة، وسوف نلقي الضوء على أكثر الاختبارات شيوعا في مجال التعليم[1] ومن هذه الاختبارات:[*]

– أسئلة الصواب والخطأ.

– أسئلة الاختبار من متعدد.

– أسئلة المزاوجة.

– أسئلة التكميل (التكملة).

– أسئلة الإجابة القصيرة.

***أسئلة الصواب والخطأ:** إن هذا النوع من أنواع الأسئلة الموضوعية يعتبر من أسهل الأنواع في إعداده، فيمكن كتابة المفردة من نوع الصواب– الخطأ بسرعة ويمكنها أن تمثل

---

[1] عماد أحمد أحسن علي، القياس النفسي والتقويم للمعلمين بين النظرية والتطبيق، ص117، 118.

[*] هناك من يضيف نوعا آخر وهو: أسئلة المشكلات: وهذا النوع من الأسئلة يستخدم على نطاق واسع في مجال العلوم والرياضيات، وفيما يتم عرض الموقف للطلاب وتقدم لهم المعلومات المناسبة لهذا الموقف ثم يطلب من الطلاب تقديم الحل استنادا إلى المعطيات المعطاة، وإذا أحسن صياغة هذا النوع من الأسئلة فإنها تقيس نواتج التعلم المعقدة على مستوى التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم والإبداع وبذلك يعد هذا النوع من أفضل وسائل التقويم في المراحل المتقدمة. (ينظر: مرن، ص 124، 125).

محتوى المقرر تمثيلا كبيرا، ولكنها تقيس مستويات بسيطة من الأهداف ويصعب قياس المستويات العليا منها بواسطة هذا النوع من أنواع الأسئلة،[1]وفيها يطلب من الطالب الإجابة بكلمة "صح" أو "خطأ"، "لا" أو "نعم"، "موافق" أو "غير موافق" وغير ذلك لعبارات مهيأة سلفا وتوجد ثلاث صيغ لهذا النوع من الاختبارات هو: النوع العادي والنوع المتعقد والنوع التصحيحي.[2]

واختبار الصواب والخطأ هو عبارة عن جمل أو عبارات متضمنة معلومات معينة مما درس الطالب في مادة دراسية، ويوضع أمام كل جملة كلمة صواب أو خطأ، وعلى الطالب أن يختار إحدى الكلمتين، حسب كل عبارة أو جملة.[3]

من ميزات هذا النوع من الأسئلة أنَّه يتطلب وقتا طويلا للإجابة عليه، وأنه يمكن من خلاله تغطية أكبر قدر ممكن مما درس الطلاب، وتصحيحه سهل جدا ولا يتطلب استعمال اللغة، ويستوي في الإجابة عليها الطالب السريع التعبير والبطيء، والطالب القوي فيها، والضعيف.[4] ومن أهم سلبيات هذا النوع هو احتمال أن تلعب الصدفة أو التخمين دورا كبيرا في الإجابة وللتغلب على هذه السلبية يتَّبع أسلوب خاص في تقدير الدرجات حيث تخصم كل اجابة صحيحة عن كل اجابة خاطئة، وقد يكون من الأفضل للتغلب على احتمال الصدفة أو التخمين، طلب تصحيح العبارة الخاطئة.[5]

وعليه تمثل أسئلة الصواب والخطأ أسهل الأنواع بالنسبة للمتعلمين لكنها تعطي احتمالية للاختبار العشوائي للإجابة من قبل المتعلمين وهذا ما يؤدي بهم إلى الوقوع في أخطاء كثيرة.

---

(1) نائلة أحمد الأجري، الاختبارات النفسية التحصيلية والتقويم التربوي، ص134، 135.

(2) رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، ص270.

(3) أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص62.

(4) مرن، ص 62، 63.

(5) إبراهيم مهدي الشبلي، المناهج، ص203.

* **أسئلة الاختيار من متعدد:** أكثر الأنواع مرونة وكفاءة في الاختبارات الموضوعية، ويمكن استخدامه لقياس معاني المصطلحات والفهم والتطبيق والقدرة على تفسير المعلومات، أي بأسلوب آخر يمكن استخدامه عموما في قياس كل الأهداف التربوية التي يمكن قياسها لاستخدام اختبارات الورقة والقلم[1]

وتعتمد أسئلة الاختبار من متعدد في نجاحها على مهارة المدرّس بالدرجة الأولى ويتكون السؤال من جزئين:[2]

1- رأس السؤال: حيث يحتوي على المشكلة.

2- المرادفات وأحيانا تسمى البدائل وهي قائمة بالإجابات المحتملة عن السؤال.

يتطلب هذا النوع من الاختبارات أن يختار الطالب الإجابة الصحيحة من عدة اجابات موضوعة للسؤال تتراوح في العادة بين أربع أو خمس اجابات، وتتمُّ الإجابة عن أسئلة هذا النوع إما باختيار الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الخاطئة أو باختيار الإجابة الخاطئة من بين الاجابات الأخرى الصحيحة أو باختيار الإجابة الأكثر أهمية أو قوة[3]

ولهذا النوع من الاختبارات مزايا منها: تغطيته لعينة كبيرة من مفردات محتوى المادة الدراسية، وسهولة تصحيحه وخلوّه من ذاتية التصحيح، وارتفاع معاملات صدقه وثباته، وقياسه لقدرات متنوعة من بينها القدرة على التصرُّف وإدارة العلاقات وضعف نسبة اللجوء إلى التخمين في الإجابة عن أسئلته.[4]

ومن عيوبها: أنها تحتاج إلى مجهود كبير في إعدادها كما تتطلب قدرة لغوية تتمثل في الدقة واختيار الألفاظ والتراكيب، والمعرفة الجيدة بقواعد اللغة والدقة والفهم والتمييز بين

---

[1] عمر حسن مساد، الإدارة التعليمية، ص382.

[2] مرن، ص ن.

[3] مروان أبو حويج وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص88.

[4] مرن، ص89.

المصطلحات والمفاهيم، وهناك ميل من القائمين بالتدريس لاستخدامها كاختيار لاسترجاع الحقائق فقط (تذكر) وكذلك يغلب عليها الغموض إلى حد كبير.[1]

ومن المقترحات التي تفيد في تحسين كتابة بنود هذا النوع من الاختبارات ما يلي:[2]

– مراعاة أن تكون مقدمة السؤال واضحة، قصيرة، معبّرة عن مشكلة وخالية من الكلمات الغامضة التي تزيد من احتمالات التفسير.

– إعطاء المتعلمين تعليمات واضحة وكافية عن كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار.

– ترتيب فقرات الاختبار بشكل عشوائي، وتنويع رموز البدائل الصحيحة، واستخدام أربعة أو خمسة بدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار للإقلال من احتمال لجوء المتعلمين إلى التخمين.

– مراعاة أن تكون البدائل قصيرة ومتساوية في الطول ما أمكن، وأن تتَّصف كل منها بالفاعلية.

*** أسئلة المزاوجة:**

في أسئلة المزاوجة توجد مثيرات متعددة واستجابات متعددة، وعلى المفحوص اختيار الاستجابة التي تتفق مع كل سؤال، وهي سهلة في إعدادها ويمكن أن تغطّي كل أجزاء المقرر بفعالية عن بقية أنواع الأسئلة الموضوعية.[3]

وتتكوَّن أسئلة المزاوجة التقليدية من عمودين متوازيين يحتوي كل منهما على مجموعة من العبارات أو الرموز أو الكلمات، وتسمى المفردات في العمود الذي ننشد له المزاوجة بالمقدمات وتسمى المفردات التي تختار منها بالاستجابات.[4]

---

[1] عماد أحمد أحسن علي، القياس النفسي والتقويم التربوي للمعلمين بين النظرية والتطبيق، ص121.

[2] ينظر: مروان أبو حويج وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص90.

[3] نائلة أحمد الأجري، الاختبارات النفسية التحصيلية والتقويم التربوي، ص138، 139.

[4] فؤاد أبو حطب وآخرون، سيد عثمان، آمال صادق، التقويم النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط4، 2008.

ويستخدم هذا النوع في قياس الحقائق التي تستند إلى التَّداعي البسيط مثل الشخصيات والانجازات والتواريخ والأحداث التاريخية، المصطلحات والتعاريف، القواعد والأمثلة، الرموز والمفاهيم، المؤلفون ومؤلفاتهم، الكلمات الأجنبية ومقابلاتها بالعربية، الآلات واستخداماتها، النبات وتصنيفاته، الحيوان وتصنيفه، الأشياء وأسماؤها، الأعضاء ووظائفها، وتتميَّز بأنَّها تقيس بدقة وسرعة مقدارا كبيرا من الحقائق المرتبة في زمن قصير نسبيا، بالإضافة إلى أنَّها سهلة الصنع.[1]

ومن مزايا اختبارات المزاوجة أنها سهلة التكوين وتأخذ مساحة أقل من بقية الاختبارات الموضوعية وتعلّم الطالب اكتشاف العلاقات بين المعلومات، ويقلّل من احتمال الحدس والتخمين. [2]

ومن عيوبها أنها تحتاج وجود عدد كاف من العلاقات المترابطة في المادة الدراسية وأنها لا تفيد في قياس الفهم والقدرة على التمييز وفائدتها محدودة في المزاوجة[3]

*** أسئلة التكميل.**

في أسئلة التكميل توجد كلمات أو جمل معينة هامة تحل مكان الفراغ أو الفراغات، وتملأ بواسطة المستجيب، وينبغي عند وضع هذا النوع من الأسئلة مراعاة مايلي:[4]

1- عدم تعدّد الإجابات الصحيحة.

2- أن يكون الفراغ المتروك في الجملة يكفي مكان كلمات أساسية مهمة.

3- يفضَّل أن تكون المسافات الخالية موحدة في جميع أسئلة التكميل.

---

[1] فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، آمال صادق، التقويم النفسي، مرس، ص ن.

[2] رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، ص276.

[3] عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التدريس، ص173.

[4] عزيمة سلامة خاطر، المناهج: مفهومها، أسسها، تنظيمها، تقويمها، تطويرها، ص215.

وفي هذا النمط ينتج الطالب الإجابة بدلا من انتقائها وتكون المفردة في هذا النمط في صورة عبارة ناقصة في معناها، من مزايا هذه الأسئلة أن مجال الحدس والتخمين فيها ضعيف وأن هذا النوع سهل التكوين والإعداد وسهولة تصحيحها وصياغة مفرداتها.[1]

أما أبرز عيوب هذا النوع فتتمثَّل في تشجيعه على الحفظ والتركيز على الحقائق التفصيلية، وفي احتمال لجوء المتعلمين إلى التخمين في الإجابة عن أسئلته، وفيه سماحة بدرجة من الذاتية في التصحيح.[2]

*** أسئلة الإجابة القصيرة:**

هذا النوع من الأسئلة شائع الاستخدام بواسطة المعلّمين داخل فصولهم، ويتطلّب من المفحوصين في هذا النوع من الأسئلة تكملة بعض العبارات بكلمات صحيحة أو يكتب إجابات مختصرة على بعض الأسئلة بحيث تكون إجابة كل سؤال موجزة ولا تزيد عن خمس سطور، وهذا النوع يقع بين أسئلة، المقال وأسئلة التمييز أو التعرف، ويعتبر من أسهل أنواع الأسئلة في إعداده وتتطلب من المفحوص أن يقدّم الإجابة الصحيحة أكثر من أن يميّزها، وهذا النوع مفيد في قياس المعرفة والمصطلحات.[3]

ولكن لهذا النوع من الأسئلة عيوب فهي لا تستطيع قياس الأهداف الإجرائية في المستويات لأن السؤال الواحد يقيس أحيانا أكثر من شيء، وتكون له أكثر من إجابة صحيحة واحدة وبالتالي يصعب تصحيحها بموضوعية[4]

---

[1] ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، ص274.

[2] مروان أبو حويج وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص91.

[3] مرس، ص275.

[4] نائلة أحمد الأجري، الاختبارات النفسية التحصيلية والتقويم التربوي، ص134.

2- الاختبارات الشفوية.

تعدّ الاختبارات الشفوية من الوسائل الشائعة في تقييم عملية التعلم، وفيها يختبر تلامذة أو طلبة الصف الواحد شفويا، بدلا من أن يختبروا تحريريا، وهي الاختبارات السائدة في مدارسنا وخاصة في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية.[1]

أما في الصفوف الأعلى فإن هذه الاختبارات تكون مناسبة إذا أراد المعلم تقييم قدرة المتعلم على مناقشة أنواع متسعة من المشكلات وتتطلَّب تكامل المعرفة في مجالات متعددة مهمة، كما أن هناك مهارات يصعب قياسها تحريريا وتتطلب اختبارات شفوية مثل: مهارة القراءة الجهرية والمهارات التعبيرية وتمثيل الأدوار وغيرها، وكذلك تناسب المتعلمين الذين لديهم إعاقات جسدية تمنعهم من الإجابة عن أسئلة تحريرية.[2]

وعلى الرغم من أن هذه الاختبارات تعد من أساليب التقويم المبكرة التي كانت سائدة في الماضي[*]قبل نشأة الاختبارات التحريرية لقياس مدى ما تعلَّمه المتعلمين، إلاَّ أنَّها استعادت أهميتها مع حركة التقويم الذي يستند إلى الأداء لقياس أهداف تعليمية تتعلَّق بالمهارات اللغوية التواصلية وغيرها من المهارات الأدائية[3]

---

[1] رحيم يونس كرو العزاوي، المنهل في العلوم التربوية: القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار دجلة، الأردن، عمان، ط1، 2007، ص38.

[2] ينظر: صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص129.

[*] الاختبار الشفوي له تاريخ طويل في تاريخ التربية فحتى قرن واحد من الزمان كان الاختبار الشفوي هو الصورة المسيطرة على التقويم التربوي، وقد حدث التحول في الوجهة مع ظهور فنيات التقويم الحديثة، التي حلت تدريجيا محل الامتحان الشفوي، إلا أن له بعض الاستخدمات حتى وقتنا الحاضر لعل من أهمها مناقشة الرسائل الجامعية، كما يستخدم أحيانا في امتحان بعض التخصصات لمزاولة مهنة معينة مثل: التدريس حتى يصبح للامتحان الشفوي قيمته في التخصصات التي تتطلب فنيات خاصة في تقويمها شأنها في ذلك شأن أي مهارات عملية. (ينظر: فؤاد أبو حطب وآخرون، التقويم النفسي، ص480، 481)

[3] صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص129، 130.

أ- **مزاياها:** للإختبارات الشفوية مزايا تتلخص في كونها:[1]

- تتيح فرصة المناقشة داخل حجرة الدراسة، وبذلك يستطيع المعلم الوقوف على تصورات طلابه فيوجّههم التوجيه الصحيح.

- تدرّب المتعلمين على المواجهة المباشرة للمواقف الصعبة.

- تعوّد المتعلمين على أسلوب المناقشة وآدابها.

ب- **عيوبها:** على الرغم من هذه الميزات إلا أن الاختبارات الشفوية يعاب عليها ما يلي:[2]

- يستغرق تطبيقها وقتا كبيرا، حيث إن التقويم يكون فرديا، مما يتطلب عدة أيام لاختيار جميع طلاب الصف، هذا إلى جانب الوقت المستغرق في تنظيم جدول إجراء الاختبار لكل طالب أثناء الأسبوع، لذلك فان هذه الاختبارات تكون أكثر ملاءمة عندما يكون ما يكون عدد الطلاب قليلا، أو عندما تستخدم مرة أو مرتين أثناء مدة وضع تقديرات للمتعلمين.

- تباين صعوبة الأسئلة التي توجّه للمتعلمين المختلفين، وصعوبة التحقق من تكافئها.

- نظرة المعلم الذاتية لكل طالب وانعكاس ذلك على تقديراته.

ولعل قلة الاهتمام بالإعداد المسبق للاختبارات الشفوية، وعدم تقنين طريقة إجراء هذه الاختبارات، وقلة فعاليتها من حيث الزمن الذي يستغرقه التطبيق يحد من فائدتها ويقلّل من صدقها وثبات درجاتها.[3]

ج- **مقترحات لإعداد هذه الاختبارات:** يقترح لزيادة فعالية الامتحان الشفوي في أغراضه الخاصة مقترحات ووصايا تتمثل في:[4]

- تجنّب استخدام الاختبار الشفوي إذ كان الامتحان التحريري يمكن أن يؤدي المهمة على نحو أكثر فعالية.

---

[1] عزيمة سلامة خاطر، المناهج، ص 207، 208.

[2] صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص130، 131.

[3] مرن، ص 131.

[4] فؤاد أبو حطب وآخرون، التقويم النفسي، ص482، 483.

– تحديد أغراض استخدام الاختبار الشفوي والأساس الذي يستخدم في الحكم على أداء المتعلمين.

– استخدام فاحصين عل الأقل بشرط أن يكونا من أهل الخبرة والثقة معا، ولهما ألفة بموضوع التقويم والتدريب على استخدام الاختبار الشفوي وخلاصة في أغراض الامتحان وأنواع الأسئلة...

– تدريب الطلاب على الأداء في الاختبار الشفوي ولا بد أن يكون ذلك ضمن تهيئة المتعلمين للامتحان.

3– الاختبارات العملية (الأدائية):

تحتل هذه الاختبارات مكانا مهما في تقويم المتعلم، وتهدف إلى قياس القدرة على تطبيق المفاهيم العلمية لدى المتعلم في مواقف سلوكية أدائية.[1]

وهي اختبارات تقيس الأداء العملي للمتعلم وتستخدم في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي خاصة في التربية النفسية والتربية التشكيلية والتربية البدنية.[2]

ويعرف اختبار الأداء بأنه: "اختبار يتطلب عادة استجابة حركية عموما، يقوم بها الفرد، والاختبارات غالبا ما تكون فردية، إذ يصعب توفير مجموعة من الأجهزة والمواد تكفي لإجراء الاختبار الجمعي، كما يصعب ضبط المواقف ويكلف الكثير ويحصل الغش بالمحاكاة"[3] وعليه، فالاختبارات العملية هي التي تعتمد على قيام المتعلم بأداء عمل معين، فأساسها إذن هو الجانب العملي التطبيقي وقد يصاحب الأداء العملي أحيانا تعبير شفوي وفي أحيان قليلة التسجيل الكتابي، وبخاصة في حالة تدوين بعض الملاحظات أو النتائج الخاصة ببعض التجارب، وتستخدم كما يدل عليها اسمها لقياس المهارات العملية، فهي

---

[1] عزيمة سلامة خاطر، المناهج، ص203.

[2] بشير ابرير، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، ص13.

[3] رحيم يونس كرو العزاوي، المنهل في العلوم التربوية، ص49.

تقيس النمو الجسمي في التربية البدنية والصحية ومدى إتقان المتعلم بعض المهارات والحركات، لكن هذا النوع من الاختبارات لا ينال ما يستحقه من العناية والاهتمام، وهو إن نال شيئا من ذلك أثناء العام الدراسي، فإن ما يناله في الامتحانات النهائية مدرسية كانت أو وزارية يكاد ينخفض إلى مستوى الانعدام[1]

-**أهدافها:** من الأهداف العامة المراد تحقيقها من هذا النوع من الاختبارات ما يلي:[2]

- قياس التحصيل في المواد العملية التي تكون محور الدراسة في التعليم الفني.

-تستخدم في تشخيص التأخر في بعض المهارات العملية، وتسمى هذه الحالة بالاختبارات التشخيصية[*] العملية.

- تستخدم الاختبارات العملية المقننة في التنبؤ بمدى نجاح الفرد مستقبلا في مهنة معينة من النوع العملي أو الفني، وفي هذه الحالة يكون الاختبار العملي صورة قريبة أو بعيدة من المواقف التي يتعرض لها المتقدم للوظيفة.

---

[1] إبراهيم مهدي الشبلي، المناهج، ص211.

[2] ينظر: مروان أبو حويج وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص94، 95.

[*] يعرّف الاختبار التشخيصي بأنَّه: "الاختبار الذي يعطي صورة أكثر تفصيلا عن مواطن القوة والضعف لدى التلميذ بالنسبة للمادة الدراسية، على أن تساعد نتائج هذه الاختبار في الإجراءات الخاصة بالتوجيه والعلاج بعد ذلك، وهناك عدة أنواع للاختبارات التشخيصية: النوع الأول منها يعتمد على وضع اختبارات منفصلة بحيث يقيس كل اختبار درجة توضّح مستوى التلميذ، والنوع الثاني يعتمد على تقديم قطعة نثر مثلا ويقوم التلميذ بصوت مرتفع بقراءتها بينما يتابعه المدرس بورقة أخرى مكتوبة، والنوع الثالث عبارة عن مقتطفات من المادة الدراسية كتبت بها الكثير من الأخطاء ويقوم المفحوص بقراءتها وتصحيحها ويراجع المدرس هذه الأخطاء ويحدد ما قام التلميذ باكتشافه وما لم يتعرف عليه " (ينظر: عمر حسن مساد، الإدارة التعليمية، ص 393، 394، 395).

يمكن أن تستخدم هذه الاختبارات كوسيلة تعليمية من الدرجة الأولى، وهذه الناحية من النواحي التي قلما يعنى بها المعلم، إذ إنّها وسيلة مباشرة ومختصرة للتعرف على مدى نجاح الفرد أو فشله في أداء النشاط المطلوب.

الاختبارات النّهائية[*]

وهي اختبارات تكون عقب الانتهاء من موقف التعلم، أي بعد الانتهاء من تدريس مقرَّر معين في نهاية الفصل الدراسي أو نهاية العام، وأيضا عقب الانتهاء من تنفيذ برنامج تعليمي معين، والغرض من إجراء الاختبار النهائي هو الحكم على مدى ما اكتسبه الطالب من نواتج التعلم (معارف ومهارات)، وعلى أداء المعلم، وعلى محتوى المنهج الدراسي، والتحقق من قياس الأهداف التعليمية طويلة المدى، وكذلك لتحديد نقطة البداية لتعلم مقرر تال، إضافة إلى قرار النقل إلى مستوى دراسي أعلى.[1]

- **مميزاتها:** من مميزات الاختبار النهائي أنه:[2]
  - يقيس معظم أهداف ومحتوى المقرر الدراسي.
  - تتميز الفقرات (أسئلة الاختبار) باتساع مدى السهولة.
  - درجة الطالب على الاختبار منسوبة إلى متوسط أداء الجماعة.

---

[*] تأخذ الاختبارات النهائية ثلاثة أشكال هي: امتحان شهادة التعليم الابتدائي، وامتحان شهادة التعليم الأساسي، وامتحان شهادة البكالوريا.

[1] صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، ص95.

[2] مرن، ص ن.

4)- خطوات بناء الاختبار:

يقصد ببناء الاختبار التحصيلي الأداء التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد[1]، وقبل إعداد الاختبارات يتم التخطيط لبنائها ويتخَّذ ذلك عدة خطوات أساسية يمكن إيجازها فيما يلي:[2]

أولا: صياغة أهداف الاختبار:

تبدأ أول خطوة عملية من خطوات بناء أي اختبار تحصيلي بتحديد الهدف من هذا الاختبار، وعلى مصمّم الاختبار أن يجيب عن الأسئلة التالية: لماذا نختبر التلاميذ؟ وما الذي يسعى الاختبار إلى قياسه؟ وما مدى الجودة المطلوبة لهذا الاختبار؟ أي نوع من أنواع تفسير الدرجات الناتجة عن الاختبار يمكن استخدامه؟ وهذه الأسئلة وغيرها لا بد أن تدور في ذهن من يقوم ببناء الاختبار وعليه أن يتوصَّل إلى إجابات مناسبة عليها قبل أن يشرع في بناء الاختبار[3]

ثانيا: تعريف مجال المحتوى:

في هذه الخطوة يتم تحديد نوع المادة المناسبة التي سيتكوَّن منها الاختبار، والمجال الذي يصحّ أن يحصر فيه اختبار محتوياته وأسئلته والأخذ في حصر الموضوعات المراد اختيارها[4] لذا فإن محتوى الاختبار يعتمد اعتمادا كبيرا على ما درسه الدارسون داخل

---

[1] فؤاد أبو حطب وآخرون، التقويم النفسي، ص467.

[2] محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط1، (د.ت)، ص90 .

[3] مرن، ص91.

[4] ينظر: مروان أبو حويج وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص109.

حجرات الدراسة، إلا إذا كان الهدف من الاختبار الوقوف على كفاية الدارسين أو تصنيفهم في مجموعات حسب مستوياتهم[1]

ثالثا: توصيف الاختبار:

بعد تحديد أهداف الاختبار والغرض منه وتحليل المحتوى وتحديد نوع المادة الدراسية التي سيكون منها الاختبار، فإن الخطوة التالية اللازمة هي عمل جدول مواصفات[*] الاختبار، بحيث يشتمل على تحديد الأهمية النسبية للقدرات والمهارات وتحديد أنسب أنواع مفردات الاختبار التي تصلح لقياس كل جانب من جوانب القدرات والمهارات التي تم تحديدها في التوصيف[2]

رابعا: صياغة الأسئلة:

إن صياغة الأسئلة الجيدة هي عملية طويلة ومعقدة يجب على المعلمين وواضعي الأسئلة بمراكز البحوث التربوية ألاَّ يقلّلوا من مهمة صياغة الأسئلة الجيدة سواء كانت من النوع الموضوعي أو المقالي، ويجب عليهم أن يحسنوا من صياغة الأسئلة سواء من حيث الشكل أو من حيث المحتوى وذلك من خلال التمكُّن الجيد من مادة التخصص، والمراجعة

---

[1] محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، ص57، 58.

[*] يعرَّف جدول المواصفات بأنه " قائمة تربط بين الأهداف والمحتوى من ناحية، وبين فقرات الاختبار الذي سيقوم به المعلم من ناحية أخرى، حيث يبيّن فيه المعلم محتوى المادة الدراسية بشكل عناوين يركّز عليها ضمن الاختبار التي تمثلها من ناحية، ويعد جدول المواصفات الركيزة الأساسية التي يستند عليها الباحث في الكشف عن الاختبار وخاصة في اكتشافه مدى الاتساق الداخلي للاختبار للموضوعات المطروحة، وهذا يدل على صدق المحتوى للاختبار. " (ينظر: مريم السيد، التربية المهنية، ص206).

[2] ينظر: محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، ص95، 96.

المستمرة للأسئلة التي أعدُّوها، والاستعانة بكتب القياس للتعرُّف على الأشكال المختلفة لتلك الأسئلة والتعرف على عيوبها ومحاولة تعديلها.[1]

خامسا: وضع التعليمات:

بعد إعداد الأسئلة ومراجعتها توضع تعليمات الاختبار التي ينبغي أن تخبر المفحوصين بما ينبغي عليهم عمله بالضبط، وما الوقت المخصّص لحل أسئلة الاختبار ويجب أن تصاغ تعليمات الاختبار بلغة بسيطة نسبيا وتوضّح الهدف من الاختبار وطريقة الإجابة على الأسئلة وتصحيح الاختبار وتوضّح له إذا كان في شك عند اختبار الإجابة الصحيحة هل يلجأ إلى التخمين أم لا.[2]

سادسا: تجريب الاختبار:

بعد إعداد الاختبار ووضع تعليماته يطبَّق على مجموعة صغيرة من الأفراد المراد عمل اختبار لهم، وتسجَّل الملاحظات المختلفة عن الاختبار ومدى صلاحيته، وذلك تمهيدا لتعديل ما يحتاج منها إلى تعديل من حيث اختبار المفردات الصالحة للاختبار، وتوضيح مفهوم الأسئلة وصياغتها وإعادة ترتيبها وما يتطلَّبه التعديل من حذف وإضافة، وقد تتكرَّر عملية التجريب وإعادة تعديله حتى يصل إلى درجة يمكن الاطمئنان إليها[3]

---

[1] ينظر: صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، ص152.

[2] ينظر: محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، ص114.

[3] رحيم يونس كرو العزاوي، المنهل في العلوم التربوية، ص72.

سابعا: تطبيق الاختبار:

بعد إتمام كل الإجراءات الخاصة بتحقيق بناء الاختبار وطباعته وجمعه في كراسات خاصة، يتم وضع أوراق الأسئلة في مغلَّف خاص مكتوب عليه الإرشادات المتعلقة بكيفية تطبيق الاختبار وذلك باتباع الخطوات التالية:[1]

– تحديد موعد الاختبار قبل إجرائه ببضعة أيام، وتوضيح الغرض منه والزمن المحدد له.

– توضيح المهمة المطلوبة من المتعلمين وكيفية كتابة الإجابة والعلامات الكلية والجزئية لكل فقرة من فقرات أسئلة الاختبار.

–الحرص على أن تكون الغرفة التي يجري فيها الاختبار جيدة الإضاءة والتهوية بعيدة عن الضجيج وتكون فيها فراغات مناسبة بين مقاعد الطلاب.

– وضع نموذج للإجابة عن الاختبار وفيه العلامات الجزئية والكلية وحفظ ذلك في مكان أمين.

– تطبيق الاختبار إلا على الفئة التي صمم من أجلها الاختبار وتوزيع الطلاب الذين سيتقدمون للاختبار في الأماكن المخصصة لهم.

– توفير عدد مناسب من المراقبين على الاختبار حتى لا تسمح للمفحوصين التفكير في الغش، وعدم إجابة المعلم عن أي سؤال يطرحه المفحوص حول أسئلة الاختبار فيما عدا ما هو متعلق بالأخطاء المطبعية أو وضوح الخط.

– الطلب من التلاميذ توقيع أسمائهم عند تسليم أوراق الاختبار للتأكد من تأدية الاختبار في حينه.

---

[1] ينظر: سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط4، 2009، ص232.

– وضع أوراق الاختبار عند استلامها في مغلف من تحضيرها للتصحيح بعد الانتهاء من أداء الاختبار[1]

ثامنا: تصحيح الاختبار:

توجد أنواع مختلفة من طرق تصحيح الاختبار، فالاختبارات التي تتطلب ورقة إجابة منفصلة يمكن تصحيحها يدويا أو آليا باستخدام الماسح الضوئي، وقد أصبحت هذه الماسحات شائعة الاستخدام في الآونة الأخيرة لتصحيح آلاف من أوراق إجابة الاختبارات التي تشتمل على مفردات الاختبار من متعدد، أو الصواب والخطأ وذلك في وقت قصير، كما أن هناك اختبارات يمكن تصحيحها وتقرير نتائجها آليا باستخدام الحاسوب[2]

وعلى الرغم من تطوَّر الأساليب الآلية في تصحيح الاختبارات وإعداد التقارير، إلا أن العنصر البشري يظل هو العامل الأساسي في جميع مراحل العملية الاختبارية، لذلك يجب الاهتمام بانتقاء الأفراد الذين يوكل إليهم تصحيح الاختبارات بحيث تتوافر فيهم صفات المثابرة والدقة التامة ويستطيعون إجراء العمليات الحسابية بسرعة ودقة، وأن تنظَّم لهم دورات تدريبية تحت إشراف أخصائيين نفسيين من ذوي الكفاءة العالية.[3]

تاسعا: تفسير النتائج:

تعد مرحلة تفسير النتائج من المراحل المهمة في العملية الاختبارية، إذ يترتب عليها اتخاذ قرارات بشأن الأفراد، ولا بد من مراعاة بعض الشروط خلال هذه المرحلة وهي أنه ينبغي العناية بتفسير درجات الاختبار في ضوء المعايير الخاصة بها والمدونة في دليل

---

[1] سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص233.

[2] صلاح الدين محمود علام، الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ص245.

[3] ينظر :صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة" دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر (د ط)، 2006، ص62.

الاختبار والالتزام بها، وكذلك أن تتباين أشكال تقارير نتائج الاختبارات بتباين الأفراد أو الجهات التي تقدَّم إليها هذه النتائج لتمكينهم من فهم تفسير هذه النتائج بيسر وسهولة.[1]

5)- خصائص الاختبار الجيد.

لكي يوصف الاختبار بأنَّه جيُّد وخال من الثغرات اللغوية والفنية يجب أن يتميّز بعدة صفات عرّفها وقنن لها خبراء الاختبارات من علماء اللغة، وأهم هذه الصفات:

1- الصدق: صدق الاختبار هو مدى تمثيل الاختبار للجوانب التي يقيسها، وكذلك التوازن بين هذه الجوانب بحيث يصبح من المنطقي أن يكون محتوى الاختبار صادقا طالما أنه يشمل جميع عناصر الجانب المطلوب قياسه[2]

2- الثبات: يقصد بالثبات حصول الفرد على نفس الدرجات إذا طبق عليه نفس الأداء في نفس الظروف، فإذا طبقنا اختبارا ما على مجموعة من الأفراد ثم أعدنا تطبيقه على نفس الأفراد وتحت نفس الظروف فإننا نحصل على نفس النتائج[3]

وهذا يعني أن درجات الاختبار لا تتأثر بتغير العوامل والظروف الخارجية حيث إن إعادة تطبيق الاختبار والحصول على النتائج نفسها، يعني دلالة الاختبار على الأداء الفعلي والحقيقي للفرد مهما تغيَّرت الظروف.[4]

3- الموضوعية: من أهم صفات الاختبار الجيد أن يكون موضوعيا، والمقصود بالموضوعية هو التحرُّر من التحيّز أو التعصّب وعدم إدخال العوامل الشخصية للمصحّح،

---

[1] صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي والنفسي، ص63.

[2] نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية، "دراسة تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية"، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص 241.

[3] صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، ص359.

[4] مرس، ص ن.

وترتبط الموضوعية بطريقة تصحيح الاختبار أكثر من ارتباطها بالاختبار نفسه، ويرافق بكل اختبار أنموذج للإجابات الصحيحة يطلق عليه دليل تصحيح الاختبار.[1]

وعليه فالموضوعية هو أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا قام بتصحيحه أكثر من شخص أو قام بتصحيحه نفس الشخص في وقتين مختلفين.[2]

4- الشمول: يعني الشمول تغطية الأسئلة لجميع الكفايات التي تمَّ تناولها، وكلما قلّ الشمول أثَّر سلبا في درجة الصدق والثبات[3]أي أن يغطّي الاختبار أكبر قدر من أهداف المناهج ومحتواه الدراسي[4]

5- التمايز: من صفات الاختبار الجيد أن تكمن فيه القدرة على التمييز بين مختلف الدارسين من حيث الأداء، إذ إنَّ هناك تباينًا بين المتعلمين فمنهم المتفوقون ومنهم الضّعاف، ولكي يفرّق الاختبار بين هذه الفئات فإنَّ على واضعي الاختبار أن يتوخَّوا الدقة قدر الإمكان في مدى سهولة الأسئلة وصعوبتها، بحيث لا تكون كلها صعبة يبرز فيها المتفوقون فقط، أو متوسطة يجيب عنها المتفوقون والمتوسطون دون الضعاف، أو سهلة كلها بحيث لا تفرّق بين الجميع...لأن السؤال الجيد ينبغي أن يكون غير غامض وأن يكون له تفسير واحد وكذلك هو السؤال المميّز الذي تتَّفق نتيجته مع النتيجة العامة للاختبار ككل[5]

6- سهولة الاستخدام: ينبغي أن يتَّسم الاختبار بالبساطة وسهولة التطبيق وسهولة التصحيح كلما أمكن ذلك بحيث لا يحتاج تطبيق الاختبار إلى اجراءات معقَّدة أو يحتاج إلى

---

[1] رحيم يونس كرو العزاوي، المنهل في العلوم التربوية، ص102.

[2] جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي: "مفاهيمه وأساليبه"، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص 276.

[3] بشير ابرير، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، ص13.

[4] مرس، ص ن.

[5] ينظر: محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، ص54،55.

وقت طويل جدا يتناسب مع قدرة الفاحص والمفحوص، كما ينبغي أن تكون تعليمات الاختبار واضحة بالنسبة لكل منهما على حد سواء بحيث يعرف كل منهما المهام المطلوب القيام بها تفصيلا وبدقة تامة.[1]بالإضافة إلى الخصائص السالفة الذكر لا بد من توفر مواصفات أخرى منها: التدرّج حيث لا بد أن تبدأ الأسئلة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، بالإضافة إلى الزمن حيث لا بد من مراعاته عند إعداد الاختبار وأن يكون الزمن المحدد له متناسبا مع عدد الأسئلة والوقت اللازم للإجابة عنها، والتنوّع في شكل الأسئلة لأنه من الأفضل أن يحتوي الامتحان على أنواع مختلفة من الأسئلة منها الموضوعية والمقالية، ثم الحدود في الإجابة[2]

6)- تقويم الاختبار.

لعل استخدام أسلوب التقويم التراجعي لاكتشاف الخلل وسيلة مجدية تعين المعلم على تجزئة العملية التعليمية والبحث عن الخلل والضعف الذي تسبّب في تدنّي مستوى درجات التلاميذ ويتمثل هذا الأسلوب في المخطط الآتي:[3]

الأهداف التربوية العامة ← الأهداف السلوكية ← الخبرات التعليمية ←المقرر الدراسي والوسائل ←المعلم وطرق التدريس ←المتعلم وبيئة التعلم ←أسلوب التقويم ←نتيجة التقويم

يتم تطبيق هذا الأسلوب بأن يبدأ المعلم وانطلاقا من نتيجة التقويم بفحص أسلوب التقويم ليسأل: هل كان الأسلوب مناسبا، هل عرضت الأسئلة بشكل واضح ومقروء؟ هل كانت الأسئلة تتعلق بالمحتوى الذي قدّم للتلاميذ ؟ هل هناك أي سؤال يحتمل أن تكون له أكثر من إجابة؟ فإذا لم يكن هناك أي خلل؟ وكان أسلوب التقويم واضحا موضوعا بشكل متقن ينتقل المعلم إلى الخطوة الثانية ليفحص المتعلم فيما إذا كان مرتاحا ولا يعاني من أية

---

[1] محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، ص188.

[2] ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص371، 372، 373.

[3] ينظر: رافدة الحريري، التقويم التربوي، ص150.

ضغوط كانتهائه للتو من تقديم اختبار في مادة أخرى وأن الاختبار تزامن وقته مع وجبة الغذاء، وربما أن حجرة الدراسة لم تكن مضاءة بشكل جيد وأو أنَّها مكتظة، فإذا فحص المعلم حالة المتعلم ولم يجد هناك مبرر يدعو إلى تدنّي مستواه في الاختبار، يذهب إلى ثالث عنصر وهو المعلم ذاته وطرق التدريس ليرجع إلى تقويم عمله ومراجعة ذاته فيما إذا وبدر منه قصور في طريقة إيصال المعلومات وفيما إذا كانت طريقة تفاعله مع تلاميذه عادلة وفاعلة، فإذا لم يجد أي ثغرة، ذهب إلى العنصر الآخر وهو المقرّر الدراسي والوسائل ليراجعه بدقة لمعرفة ما إذا كان المقرّر مناسبا بمعلوماته لأعمار التلاميذ وهل أن الوسائل المصاحبة واضحة ولها علاقة بالموضوعات، وأخيرا يتحول إلى عنصر الخبرات التعليمية ومعرفة ما إذا كانت الخبرات السابقة للتلميذ ترتبط بالخبرات اللاحقة ثم الأهداف السلوكية ليتأكَّد من سلامة صياغتها وتحقيقها. وإلا فالعيب في الأهداف التربوية العامة.[1]

وللتلميذ باعتباره محور العملية التعليمية، حقَّ الاشتراك في عملية تقويم اختبارات التحصيل، وطرح وجهة نظره إزاء عملية الاختبارات، والوقوف على سلبيات الاختبارات وايجابياتها، فذلك يقود إلى التطوير والتحسين إضافة إلى تلبية حاجات المتعلمين الخاصة بالامتحانات بل إنّه يشعر المتعلم بأهمية وجهة نظره والاعتراف بمكانته في المؤسسة التربوية.[2]

بناء على ما سبق ذكره يمكن القول: إن الاختبارات التحصيلية تشكّل إحدى المكونات الرئيسية للعملية التعليمية، باعتبار أنَّ المنهاج يمثَّل أهم العناصر المكونة لهذه العملية، بل العمود الفقري لها، والاهتمام بهذه الاختبارات يعد من الضرورة بمكان لما تقدّمه من فوائد لكل من المعلم والمتعلمين وأولياء أمورهم، ولما لها من أثر على المكونات الأخرى للمنهاج من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس، وبالتالي التأثير على المتعلم الذي يمثل محور العملية

---

[1] ينظر: رافدة الحريري، التقويم التربوي، ص151.

[2] ينظر: مرن، ص152، 154.

التعليمية وهدفها الأول والأخير، كما لها أهداف تسعى إلى تحقيقها، وبتعدّدها تتعدَّد أنواع الاختبارات، كما أن الاختبار الجيّد لا بد أن يكون له مواصفات حتى يكون محل ثقة، ويتم بناء الاختبار التحصيلي وإعداده في خطوات عديدة لا بد من اتّباعها، وأخيرا لا بد من تقويم الاختبار للكشف عن الخلل الذي أدَّى إلى رسوب المتعلمين وفشلهم في بعض المواد التعليمية ومعرفة السبب الكمن في ذلك للوصول إلى تحقيق الهدف المنشود من وراء إعداد هذا الاختبار.

فصل ثان

بناء اختبارات اللغة العربية

في المرحلة الجامعية

لمَّا كانت الدراسة الميدانية تسهم في إثراء موضوع البحث، قمنا بتحليل نتائج الاستبيانات التي تمّ توزيعها على المعلمين (الأساتذة) والمتعلمين (الطلبة)، تضمنت أسئلة مقيدة وأخرى مفتوحة، من أجل معرفة وجهات نظرهم حول ما يتعلق باختبارات اللغة العربية، وكيفية بنائها وإعدادها في المرحلة الجامعية.

1- **حدود الدراسة:** تمثّل الإطار الزماني والمكاني لهذه الدراسة في:

أ-**الإطار الزماني:** أجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من 2017/04/11 إلى غاية 2017/05/02.

ب-**الإطار المكاني:** أجريت هذه الدراسة في ولاية قالمة، في جامعة 08 ماي 1945، في قسم اللغة والأدب العربي (التخصصات اللغوية و الأدبية)، وشملت السنوات: الأولى والثانية والثالثة ليسانس، والسنة الأولى والثانية ماستر (تخصصات: تعليمية، صوتيات، تحليل الخطاب، أدب جزائري).

2- منهج الدراسة:

يعدّ المنهج أداة أساسية في البحث العلمي، ويمثل الطريقة التي يسير وفقها كل باحث أو السبيل الذي يتّبعه في إعداد بحثه لتحقيق الهدف المنشود منه، مُنطَلقا من طبيعة الموضوع المراد دراسته والخطة المرسومة لتحقيق ذلك.

وتختلف مناهج البحث العلمي باختلاف موضوع الدراسة، ونظرا لكون موضوعنا الذي يهدف إلى معرفة واقع اختبارات اللغة العربية في المرحلة الجامعية وكيفية بناء أسئلتها، كان من الأنسب استخدام المنهج الوصفي كونه يقوم بوصف الظاهرة المدروسة ثم تحليلها علميا لاستخلاص النتائج.

كما اعتمدنا في هذا البحث على الأسلوب الإحصائي المتمثل في جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها في جداول إحصائية، ثم حساب النسب المئوية واستخلاص النتائج.

وتشتمل هذه الجداول على:

- الخيارات وتشتمل على إجابات المعلمين والمتعلمين.
- التكرارات وهو عدد تكرار الإجابات.
- النسب المئوية حيث تجعل التكرارات في شكل نسب مئوية لإعطاء دلالة التكرار والملاحظة عليها واستنتاج ما تضمنته النسب المئوية، وتحسب بـ: عدد الإجابات x 100 / عدد الأفراد المستجوبين
- المجموع و يمثل العدد الكلي لأفراد العينة.

3- أدوات الدراسة:

كانت الأداة الأساسية في هذه الدراسة هي الاستبيانات وهي عبارة عن أسئلة متنوعة تتوجه إلى العينة المستهدفة بالموضوع، تجمع من طريقها المعلومات من طرف أفراد العينة لتحقيق الغاية من هذه الدراسة.

4- **عينة الدراسة:** تمثل أفراد عينة هذه الدراسة في أساتذة جامعيين وطلبة من مستويات مختلفة.

أ- **بالنسبة للأساتذة:** تتكون العينة من ثلاثين أستاذا وأستاذة اختيروا من قسم اللغة والأدب العربي في الجامعة المذكورة آنفًا.

ب-**بالنسبة للطلبة:** تكوّنت العينة من خمسين طالبا وطالبة (9 ذكور و41 أنثى) في تخصصات وسنوات تعليمية مختلفة (سنة أولى وثانية وثالثة ليسانس) (سنة أولى وثانية ماستر).

أولا: تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالأستاذ:

1) هل يغطي السؤال كل ما هو مقرّر في البرنامج؟

الخيارات	التكرار	النسبة
كل ما هو مقرر	07	% 23.33
جزء مما هو مقرر	23	% 76.66
المجموع	30	% 100

جدول رقم(01): يبين مدى تغطية السؤال لما هو مقرر في البرنامج.

يتبيَّن من الجدول أعلاه أن نسبة 76.66% من الأساتذة ترى أن سؤال الاختبار يغطي جزءا مما هو مقرَّر في البرنامج المدروس، بينما نجد أن نسبة 23.33 % تمثل الأساتذة الذين يرون أن السؤال يغطي كل ما هو مدروس، وهي نسبة قليلة مقارنة بالأولى، وهذا يدل على أن الاختبار لا يخرج عمّا هو مدروس، ولكن لا يمكن أن تكون كل الأسئلة تشمل جميع ما هو مقرر وهذا يعني أن السؤال لا يكون إلا فيما هو مدروس حيث أن "الاختبارات ترتبط ارتباطا وثيقا بمحتوى معين في مادة دراسية معينة أو جزء منها[1].

ونفهم من خلال هذه النتائج أن نسبة كبيرة من أفراد العينة ترى أنّه من غير الممكن أن يغطي السؤال جميع ما هو مقرَّر في البرنامج، فلا يمكن الإحاطة بكل ما هو مدروس إلا إذا كانت الأسئلة الموضوعة في الاختبار تقوم على الحفظ فيمكن هنا أن يشتمل على كلّ ما هو مقرر وهذا ما أجابت عنه الفئة الأخرى، لذا "عند إجراء اختبار شامل لكل المقرر الدراسي أو لوحدة كاملة منه فإنَّه يفضّل استخدام أسئلة متنوعة لتغطي كل الأجزاء"[2].

---

[1] ينظر: عزيمة سلامة خاطر، المناهج، ص 206.

[2] رافدة الحريري، التقويم التربوي ، ص125.

2) على أي أساس يتم بناء الاختبار؟

الخيارات	التكرار	النسبة
الحفظ	0	% 0
الفهم	2	% 6.66
الجمع بينهما	28	% 93.33
المجموع	30	% 100

جدول رقم (02): يبيّن أساس بناء الاختبار.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن بناء اختبارات اللغة العربية في الجامعة يعتمد الجمع ما بين الحفظ والفهم معا، حيث قدرت النسبة بـ 93.33 % في حين أن نسبة التركيز على الفهم وحده قليلة إذ قدّرت بـ 6.66 %، أما نسبة الحفظ نجدها منعدمة تماما 0 %، وهذا راجع إلى أن الأساتذة في هذه المرحلة لا يحبّذون الحفظ، ويركّزون على الفهم والتحليل أكثر لأن هذا يظهر مستوى الطالب وقدرته على التحليل والتركيز واستيعاب الأفكار وفهم المعاني، ويميلون إلى الجمع بين الأمرين (الحفظ والفهم)، ذلك أن الحفظ "يتمثل في قدرة التلميذ على تذكُّر المعارف أو المعلومات السابقة واسترجاعها"[1]، كما أنه:" عملية ملازمة للتعلّم فما نتعلّمه يجب أن نحتفظ به، وعلى قدر احتفاظنا به على قدر ما تحقق هذه العملية أغراضها، وما نحتفظ به في الواقع هو ما نتذكَّره من المادة المتعلّمة"[2]، في حين أن الفهم "هو القدرة على إدراك المعاني ويتطلَّب استيعاب التلميذ لمعنى ما يحفظه من معلومات وأن يعرف معاني الكلمات والمصطلحات، كما أنّه "يمثّل القدرة على توظيف المعارف

[1] رافدة الحريري، التقويم التربوي، ص119.

[2] ينظر: ابراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، (دط)، 2009، ص94.

والمعلومات في استعمالات مناسبة"[1]، مما يساعد على ترسيخ المعلومة في الذهن والاستفادة منها في مواقف أخرى غير الاختبار.

كما أن الجمع بين الحفظ والفهم يكون فيه تنويع في الأسئلة وتراعى فيه الفروق الفردية بين الطلبة، ولا يكون هناك استرجاع فقط لما درس بل التفسير والتحليل الذي يظهر " قدرة الفرد على اكتشاف الأجزاء والمكونات والمبادئ التي يتكوَّن منها تركيب ما"[2].

3) **أي سؤال تعطيه اهتماما أكثر؟**

الخيارات	التكرار	النسبة
النظري	02	% 6.66
التطبيقي	15	% 50
الاهتمام بهما معا	13	% 43.33
المجموع	30	% 100

جدول رقم (03): يبيّن السؤال الذي يحظى بالاهتمام الأكبر.

تبيّن النتائج أن نسبة 50% من الأساتذة تعطي اهتماما أكثر للسؤال التطبيقي، في حين نجد أن الأساتذة الذين يهتمون بالنظري نسبتهم تقدَّر بـ 6.66%، بينّما قدّرت نسبة من قال بالاهتمام بهما معا بـ 43.33%، وهي نسبة تقترب من نسبة المهتمين بالسؤال التطبيقي، مما يؤكد قلة الاهتمام بالسؤال النظري بمفرده إلا إذا كان معه السؤال التطبيقي كونه يعد بمثابة تجسيد له وأنّه يدل على "تطبيق المعرفة التي تمَّ استيعابها من قبل ويمثل الجانب العملي المعرفي لمواقف جديدة مستحدثة"[3].

---

[1] رافدة الحريري التقويم التربوي ص119

[2] زكريا محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ص73.

[3] مرس ص ن

ثم إنّه يظهر قدرة الطالب على توظيف واستثمار المعلومات النظرية، ولكن يبقى أن الجانبين النظري والتطبيقي يكمّلان بعضهما بعضا، لذا عادة ما يكون الاختبار قائما عليهما معا.

4) ما مدى اهتمامك بالسؤال المباشر و غير المباشر؟

الخيارات	التكرار	النسبة
المباشر	02	% 6.66
غير المباشر	18	% 60
الاهتمام بالسؤالين معا	10	% 33.33
المجموع	30	% 100

جدول رقم (04): يبين مدى الاهتمام بالسؤال المباشر و غير المباشر.

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن غالبية الأساتذة يهتمون بالسؤال غير المباشر على حساب السؤال المباشر، حيث بلغت نسبتهم 60%، بينما نسبة 6.66% كانت للأساتذة الذين يهتمون بالسؤال المباشر وحده، في حين نجد أن من يولون اهتماما بالغا بهما معا قدّرت نسبتهم بـ 33.33%.

وهذا يعود إلى كون الأسئلة غير المباشرة أسئلة تعمل الفكر، ويظهر فيها مستوى كل طالب ودرجة تركيزه واستيعابه أثناء الاختبار، وهذه بعض تعليلات الأساتذة الذين يهتمون بالسؤال غير المباشر منها:

- السؤال غير المباشر يختبر الطالب في ذكائه و حضوره الفكري أثناء الدرس.
- السؤال المباشر يسهم في استفحال ظاهرة الغش.
- السؤال غير المباشر فيه إعمال للعقل و الذهن و تنمية روح التفكير.
- يجعل السؤال غير المباشر المتعلم قادرا على تفعيل العقل، و يبحث و يؤوّل من أجل الكشف عن المعلومة.
- اختبار قدرة المتعلمين على فهم السؤال.

5) هل تعليمات السؤال واضحة و مقروءة يفهمها الطالب؟

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	30	% 100
لا	0	% 0
المجموع	30	% 100

جدول رقم (05): يبين مدى وضوح تعليمات السؤال و فهم الطالب لها.

من خلال الجدول أعلاه يتَّضح لنا أن جميع أفراد عينة البحث أجابوا بوضوح تعليمات السؤال (100%) واتَّفقوا على أنَّه لابد أن تكون تعليمات الاختبار واضحة ومفهومة حتى يفهم الطالب المطلوب منه لأن" وضوح لغة السؤال و دقتها يجنّب الطالب مواطن الإشكال واللبس والاكتفاء بمطلب واحد يتضمنه السؤال"[1].

كما ينبغي عند " وضع تعليمات الاختبار كتابة تعليمات مشتركة لكل نوع من مفردات الاختبار، وأن تكون هذه التعليمات واضحة و دقيقة وإلى جانب هذه التعليمات العامة تكتب تعليمات خاصة لكل نوع "[2].

6) كيف يكون تصحيح الاختبار وما هو معيار تنقيط الإجابة ؟

يعد تصحيح الاختبار من الخطوات المهمة في بناء الاختبار، ويتوقَّف تصحيحه بشكل رئيس على نوع الاختبار، ولا بد من المصحح أن يراعي الموضوعية عند وضع العلامات.

---

[1] وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية و تطبيقات عملية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص408.

[2] صلاح الدين محمود علام، القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية، ص 124.

ويعرّف التنقيط بأنّه: "إضافة كمَّية على ما ينجزه التلميذ من أعمال أثناء الاختبارات المدرسية، وتتم هذه العملية عادة باعتماد سلم واضح للتنقيط و يجعل منها عملية موضوعية بعيدة عن الانطباعات الذاتية "[1].

من خلال الإجابات المقدمة لنا نجد أنّ غالبية إجابات الأساتذة على هذا السؤال كانت كالآتي:

- وضع سلم تنقيط دقيق والاجابة النموذجية المقدَّمة في القسم (توزيع سلم التنقيط على الإجابات).
- تخصيص علامات جزئية لكل جزئية في السؤال.
- يكون التصحيح صارما و يخضع لمعيار الفهم لا الحفظ.

نجد اتفاق جميع الأساتذة على أن تصحيح الاختبار يكون بعد وضع الإجابة النموذجية وتوزيع النقاط على الأسئلة، وهذا ما يتّبعه أغلب أساتذة اللغة العربية في تصحيحهم للاختبار وهذا" لضمان قدر كبير من الموضوعية حيث ينبغي إعداد نموذج للإجابة بحيث لا يختلف المصححون في التقدير ولا يكون هناك مجال للاختلاف أو التناقض في تقدير ورقة الإجابة الواحدة إذا تعدّد المصححون، والبدء بقراءة عينة كبيرة من الإجابات قبل الشروع في التصحيح للتعرف على المستوى العام لإجابة الطلبة"[2].

أما فيما يخص أساس و معيار تنقيط الإجابة، هذه بعض الإجابات المقدمة من طرف المعلمين هي:

- مراعاة الجانبيين المنهجي واللغوي.

---

[1] الطاهر بلعز، أساليب التقويم في تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام في الجزائر– دراسة وصفية تحليلية تقويمية – رسالة دكتوراه، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2016، ص35.

[2] ينظر: عماد أحمد حسن علي، القياس النفسي و التقويم التربوي للمعلمين بين النظرية و التطبيق، ص163.

- الفكرة الصحيحة واللغة السليمة والأسلوب الجيد.
- صحة الإجابة من عدمها مع مراعاة الأسلوب أثناء الكتابة.
- توظيف المعلومات والاستشهادات.
- تمكّن الطالب من فهم السؤال والإحاطة بكل جوانبه والتركيز على الجانب اللغوي والتنظيم.

7) **هل يكفي الاقتراب من الإجابة النموذجية في تقويم الاختبار؟**

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	14	% 46.66
لا	8	% 26.66
أحيانا	8	% 26.66
المجموع	30	% 100

جدول رقم (06): يبين مدى الاقتراب من الإجابة النموذجية في تقويم الاختبار

يتَّضح من الجدول أعلاه أن نسبة المعلمين الذين أجابوا بأن الاقتراب من الإجابة النموذجية كاف لتقويم الاختبار قدّرت بـ 46.66 %، أما نسبة 26.66 % كانت للذين يرون عكس ذلك وهي النسبة نفسها لبقية أفراد العينة الذين يرون أن الاقتراب من الإجابة النموذجية يكفي أحيانا في تقويم الاختبار، و كانت آراء الأستاذة كالآتي:

- لا بد من مراعاة المحتوى وسلامة اللغة و الأسلوب.
- إذا كانت الإجابة في شكل مقال يكفي الاقتراب من الإجابة النموذجية في تقويم الاختبار.
- إذا كان سؤال بناء فكري يكفي ذلك و إذا كان سؤالا مباشرا لا يكفي الاقتراب من الإجابة النموذجية.
- عموما يعد ذلك أحسن من أن يخرج الطالب عن المجال المحدد للإجابة.

تبين من خلال إجابات الأساتذة أن بعضهم يرى بأن الاقتراب من الإجابة النموذجية يكفي لتقويم الاختبار وبعضهم الآخر أن هذا غير كاف وحسب رأيهم لابد من مراعاة أشياء أخرى كاللغة السليمة والأسلوب والمنهجية.

8) إلى أي مدى يتم مراعاة الزمن عند بناء الاختبار؟

من الأسس التي يبنى عليها الاختبار أن يتناسب عدد الأسئلة مع الوقت المخصص للاختبار، وهذا ما حاولنا الوصول إليه من خلال هذا السؤال، فكانت إجابات المعلمين كالآتي:

- عند بناء أسئلة الاختبار لابد من مراعاة الزمن الكافي للإجابة، خاصة إذا جمعت الأسئلة المطروحة بين النظري والتطبيقي.
- ضروري جدا مراعاة زمن الاختبار، إذ هناك أسئلة لا تقتضي إلا وقتا يسيرا، في حين تحتاج أسئلة التأمل والتفكير والاستنباط إلى وقت أكبر.
- الزمن عامل مهم في نجاح الامتحان.
- ضعف الزمن الذي يجيب فيه الأستاذ.

من خلال هذه الإجابات تبيّن أن جميع الأساتذة اتفقوا على ضرورة مراعاة الزمن عند بناء السؤال، لأن هذا عامل أساسي في الاختبار ويتوقف عليه نجاحه، حيث "لا بد أن يراعى عند إعداد الاختبار أن يتناسب الزمن مع عدد الأسئلة والوقت اللازم للإجابة عنها"[1].

---

[1] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص275.

9) هل تجد أن هناك فروقا بين الأسئلة النظرية و التطبيقية من حيث بناؤها و تنقيطها؟

يختلف السؤال النظري الذي يكون في المادة العلمية التي تقدّم في حصة المحاضرة، عن السؤال التطبيقي الذي يكون في التطبيقات العملية التي يقوم بها الطلبة في حصة الأعمال الموجهة، والذي من خلاله يتأكد الأستاذ من مدى فهمهم لما قدّم لهم في المحاضرة.

ومن خلال إجابات الأساتذة نجد أن غالبية أفراد العينة اتَّفقوا على وجود فروق بين الأسئلة النظرية والتطبيقية من حيث البناء والتنقيط، حيث قدرت نسبتهم بـ 83.33 %، بينما نسبة الأساتذة الذين يرون أنه لا يوجد فرق بينهما فهي قليلة بلغت 10 %، وقليل منهم أجاب: في بعض الأسئلة، وإلى حد ما، وهذا يدل على أن الفروق واضحة جدا بين السؤال النظري و التطبيقي، ففي التنقيط نجد أن السؤال النظري أكثر حظّا من التطبيقي، وينال حصة الأسد اثنتي عشر نقطة(12) للنظري، وثماني نقاط (8) للتطبيقي.

أما من حيث البناء نجد أن هناك فروقا طبيعية وأخرى منهجية، وهذا ما أكَّده الأساتذة حيث أن الأسئلة النظرية تميل إلى التعميم والشمولية عكس التطبيقية تميل إلى التخصيص، وكذلك يرون أن الأسئلة النظرية تمتحن تمكّن الطالب من المعلومة، أما التطبيقية تمتحن قدراته التحليلية، ورغم الاختلاف بينهما إلا أنّهما يكملان بعضهما بعضا، فالنظري يثري معلومات الطالب في حين أن التطبيق:" يتطلَّب من الطالب تطبيق المفاهيم والمهارات التي درسها و فهمها في مواقف تعليمية جديدة"[1].

[1] محمد مصطفي العبسي، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص158.

10) هل ترى أن أسلوب المراقبة يسبب قلقا للطلبة؟

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	10	% 33.33
لا	07	% 23.33
أحيانا	13	% 43.33
المجموع	30	% 100

جدول رقم (07): يبيّن إجابات المعلمين حول أسلوب المراقبة أثناء الامتحان.

يتبيَّن من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 43.33 % كانت للأساتذة الذين أجابوا بأن أسلوب المراقبة أحيانا يسبب قلقا للطلبة أثناء الاختبار، أما الأساتذة الذين أجابوا بأن هذا لا يسبب قلقا لهم قدرت بـ 23.33 %، وبقية أفراد العينة كانت إجابتهم بأن أسلوب المراقبة يسبب قلقا للطلبة، حيث قدرت نسبتهم بـ 33.33 %، ويرون أن القلق يحدث مع الطلبة الذين لديهم نوايا أخرى غير التركيز في الامتحان مثلا: الطالب الذي يريد الغش. وهذا لا يحدث إلا في حالات، " فالمعلم يحرص كل الحرص على تهيئة ظروف الامتحان، فعليه أن لا يشغل الطلبة بأمور جانبية وعدم مقاطعتهم أثناء الإجابة إلا إذا كان من الضروري تنبيههم إلى خطإ في الطباعة أو عدم وضوح في التعليمات، وأن يشعرهم بالفترة الزمنية المتبقية من الامتحان بعد أن يبدأ بفترة مناسبة، ولا يكثر من ذلك، وأن لا يعطي توضيحا لطالب بمفردة عن فقرة معينة، ولا يسمح بالغش ما أمكن"[1].

[1] ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي، المنهل في العلوم التربوية، ص 72.

11)- هل يقيس الاختبار مستوى الطلبة حقيقة؟ وهل نقطة الاختبار تعبر حقيقة عن المستوى التعليمي للطالب؟

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	11	% 36.66
لا	13	% 43.33
نادرا	6	% 20
المجموع	30	% 100

جدول رقم (08): يبين مدى قياس الاختبار المستوى التعليمي للطلبة.

يمثل الاختبار التحصيلي:" طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات أو مهارات في مادة دراسية تمّ تعلّمها مسبقا ".[1] لكن هل يقيس الاختبار مستوى الطلبة حقيقة؟ هذا ما أجاب عنه الأساتذة، حيث نجد أن نسبة 36.66 % منهم يرون أن الاختبار يقيس مستوى الطلبة حقيقة، في حين نجد نسبة الذين أجابوا بأن الاختبار يقيس مستوى الطلبة نادرا قدرت بـ 20 % بينما بلغت نسبة من يرى عكس ذلك 43.33 % وهي أكبر نسبة مقارنة بالأولى والثانية، وهذا يعني أنهم يرون أن نقطة الاختبار التي يتحصل عليها كل طالب لا تعبّر حقيقة عن مستواه التعليمي، على الرغم من أن " النقطة تعتبر العملية التقييمية أو القيمة المعنوية والمادية لعمل الطالب ".[2]

وهذه بعض إجابات الأساتذة الذين يرون أنه لا يقيّم الطالب من خلال النقطة التي يتحصل عليها منها: - لا تعكس النقطة مستواه في كل الأحوال.

- هناك أمور أخرى يمكن أن نحكم من خلالها على مستوى الطالب منها تفاعله و مشاركته الايجابية أثناء القسم و داخله.

- لا تعبَّر النقطة بصدق عن مستواه لأن للاختبار ملابساته.

---

[1] محمد مصطفى العبسي، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، ص 147.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 171.

ولكن يبقى أن الغرض الأساس من إجراء الاختبار أن يقيس تحصيل الطلبة لموضوع معين، و بالنسبة لنقطة الاختبار فليست بالضرورة أن تكون معبّرة دائما عن مستوى الطالب.

12) ما مدى التناسق بين المعطى النظري و التطبيقي في صوغ الاختبار؟:

يمثل التناسق أمرا ضروريا لا بد منه بين المعطى النظري والتطبيقي في بناء الاختبار وصوغه، و كانت آراء الأساتذة حول وجود تناسق بينهما متباينة، ومن خلال الاطلاع على إجاباتهم وجدنا أن هناك اتفاقا على ضرورة وجود تناسق بين المعطى النظري والتطبيقي في صوغ الاختبار، وهذا ما ينشده أغلب الأساتذة إلا فئة قليلة منهم أجابت بعدم وجود تناسق بينهما وهذا يعود إلى هذه الفئة ترى أن التكامل هو الأساس بينهما، أما من أجاب بأن التناسق نسبي فهذا يعود إلى أن أغلب المقاييس لا يراعى فيها التناسق بين المعطى النظري والتطبيقي ولكن يبقى اتفاقهم على أن التناسق بينهما ضروري إلى حد كبير.

13)- **هل تميل إلى الأسئلة المخادعة ؟ و لماذا ؟:**

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	13	% 43.33
لا	11	% 36.66
نادرا	06	% 20
المجموع	30	% 100

جدول رقم (09): يبين مدى ميل الأساتذة إلى الأسئلة المخادعة.

يتبين من خلال الإجابات أن أغلبية أفراد العينة يحبذون الأسئلة المخادعة حيث قدرت نسبتهم بـ 43.33 %، أما عن الأساتذة الذين يميلون أحيانا إلى وضع الأسئلة المخادعة

بلغت نسبتهم 20 %، بينما نجد أن هناك منهم من لا يفضّل هذا النوع من الأسئلة ولا يميل إليه و قدّرت النسبة بـ 36.66 %، وكانت مبررات عدم ميلهم لهذا النوع من الأسئلة:

- أن الطالب ليس مهيَّئا للأسئلة المباشرة، وما بالك بالأسئلة المخادعة.

أما عن الأساتذة الذين يميلون إلى هذا النوع من الأسئلة أحيانا، فكانت حججهم كالآتي:

- تساعد على إبراز المتميزين من الطلبة.
- لقياس الفوارق الذاتية بين الطلبة.
- لأنها تقيس مستوى الانتباه و الذكاء.
- للتركيز على عملية الفهم و اختبار قدرات الطالب المعرفية.

بينما نجد أن الأساتذة الذين يميلون دائما إلى الأسئلة المخادعة كانت مبرراتهم كالآتي:

- الإحالة إلى التمييز بين من يحفظ آليا آنيا و بين من يستغل المعرفة و يستثمرها أحسن استثمار.
- قياس مدى تمثل الطالب للمعلومة.
- اختبار ذكاء الطلبة و مستوى فهمهم.
- وضع المتعلم موضع التركيز و الاهتمام.
- استفزاز مقدرة الطالب و مدى استيعابه للدروس.

وعليه نجد أن النسبتين الأولى والثانية متقاربتين وهذا يعني أن الأساتذة نوعان: نوع يحبّذ الأسئلة المخادعة لاختبار ذكاء الطلبة و قدرتهم على الفهم و الاستيعاب، و نوع آخر لا يحبّذها ولا يميل إليها ويرى أنَّها خداع للطالب كونها تضلّله رغم أن هذا النوع من الأسئلة يقيس مستوى القدرات العليا، وهذا لا نجده إلا في الجامعة. " فالدراسة في الجامعات أو بالمعاهد العليا مثلا تتطلب جهدا معينا من مستوى الذكاء بدونه لا يمكن للشخص أن يجتاز هذه المرحلة مهما بذل من جهد ".[1]

[1] ينظر: مروان أبو حويج و آخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص 207.

كما أن بناء الاختبارات: " لا بد أن يستند إلى فلسفة تربوية تشجع إبراز الفروق الفردية بين الطلبة وتحثّ على التعلم التنافسي من أجل حصول الطالب على مركز متفوق بين أقرانه ولتشخيص جوانب قوتَّه وكذا مواضع ضعفه لكي يستطيع المعلَّم مواجهتها ".[1]

14)- هل السؤال يعطي للطالب إمكانية في الغش؟:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	15	% 50
لا	03	% 10
نادرا	12	% 40
المجموع	30	% 100

جدول رقم (10): يبين طبيعة العلاقة بين السؤال و الغش.

من خلال الجدول يلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين يرون أن السؤال يعطي للطالب فرصة في الغش قدّرت بـ 50 % بينما نسبة الذين يرون عكس ذلك قد قدَّرت بـ 10 %، في حين نجد أن البقية أجابوا بحدوث ذلك نادرا بلغت نسبتهم 40 %، مما يؤكد على اتفاق نسبة كبيرة من الأساتذة على أن السؤال يعطي إمكانية للطالب في الغش، هذا إذا كان السؤال مباشرا، أما إذا كان السؤال غير مباشر وتبرز فيه القدرات العقلية لكل طالب فلا يكون هناك فرصة أو مجال للغش، وإن كان هذا الأمر واقعًا ملحوظًا وظاهرة متفشية في الجامعة في كل الامتحانات.

[1] صلاح الدين محمود علام، التقويم التربوي البديل، أسسه النظرية والمنهجية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د ط)، (د.ت)، ص 54.

ويعتبر الغش "عملية تزييف لنتائج التقويم ويعرّف بأنّه محاولة غير سوية لحصول التلميذ على الاجابة عن أسئلة الاختبار، وباستخدام طريقة غير مشروعة".[1]

لذا يفضّل أن تتعدد وتتنوع أدوات الاختبارات بمعنى أن اختبارات الورقة والقلم ليست هي الأدوات الوحيدة لقياس التحصيل لدى الطلبة، بل يجب أن تتضمن أدوات أخرى مثل أدوات الملاحظة والاستماع والأسئلة الشفوية واختبارات الأداء إضافة إلى صور متعددة للاختبار الواحد جميعها تعمل على تقليل ظاهرة الغش الفردي أو الجماعي".[2]

15)- هل تراعي أن يكون هناك تدرجا في طرح الأسئلة ؟:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	26	% 86.66
لا	0	% 0
أحيانا	04	% 13.33
المجموع	30	% 100

جدول رقم (11): يبين مراعاة التدرج في طرح الأسئلة.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن غالبية الأساتذة يراعون التدرج في طرح أسئلة الاختبار، حيث بلغت نسبتهم 86.66 % في حين نجد أن نسبة 13.33 % كانت للأساتذة الذين يراعون التدرج في الأسئلة في بعض الأحيان.

إنّ التدرج عامل مهم عند وضع الأسئلة ولابد أن يوليه واضع الاختبار عناية فائقة، لأنه " عند إعداد الامتحان لا بد من التدرج بحيث نبدأ بالسهل وصولا إلى الصعب، والتدرج في ترتيبها مهم لأن البدء بالأسئلة الصعبة يضع الطالب في جو نفسي صعب منذ البداية،

---

[1] فيصل محمد خير الزراد ،ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس و الجامعات (التشخيص وأساليب الوقاية و العلاج)، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د ط)، 2002، ص20.

[2] ينظر: صلاح أحمد مراد و أمين علي سليمان، الاختبارات و المقاييس في العلوم النفسية و التربوية، ص 50.

الأمر الذي يؤثر على أدائه في باقي الأسئلة، علاوة على أن البدء بالأسئلة الصعبة يضيع وقت الطالب في الإجابة عنها".[1]

وعليه لا بد من مراعاة التدرج وأن تبدأ الأسئلة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقّد، لكي يستطيع الطّالب الإجابة و ينهي ذلك في وقته المحدد.

16)- ما رأيك في بناء اختبارات اللغة العربية في الجامعة؟ وما هي الصعوبات التي تعترض عملية إعدادها؟

تعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة من مراحل التعليم، فالطالب يصبح بمثابة باحث ويتّسع تفكيره ويصل إلى درجة كبيرة من النضج والاكتمال الفكريين، ولمعرفة سير اختبارات اللغة العربية في هذه المرحلة قمنا بطرح هذا السؤال على عدد من الأساتذة وكانت إجاباتهم كالآتي:

- أسئلة الجامعة مباشرة تعكس مستوى الحفظ لدى الطلبة فقط، ولا تعكس قدراتهم الذكائية.
- تحتاج الكثير من الأسئلة إلى ضبط منهجي ولغوي (إعادة صياغة) لأن صيغة السؤال هي التي تعطي إمكانية للغش.
- بعيدة عن المأمول والمطلوب من الجامعة وأهدافها، فالهدف المرجو تكوين طالب عصامي يعتمد على قدراته الفكرية وطموحاته العملية.
- العملية صعبة قليلة لتفاوت مستويات الطلبة واعتمادهم على الحفظ وقلة الاهتمام بالتوسّع في المواضيع اعتمادا على المطالعة الخارجية.
- أغلب الاختبارات تكون بطريقة اعتباطية غير مبينة على مبادئ النظريات التعليمية(عدم بنائها على التدرج و مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والإحاطة بالمحتوى المدرَّس).
- معظم الأساتذة يرتجلون في صيغة السؤال.

[1] ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 372.

– تعتريها بعض النقائص وتحتاج إلى دراسات تقويمية (عدم مراعاة الدقة والوضوح والإثارة الفكرية).

- أما عن الصعوبات التي تعترض عملية بناء اختبارات الجامعة تتمثل في:

– صعوبة اختيار الأسئلة المناسبة التي تبيّن المستوى الحقيقي للطالب الجامعي.

– لا تكون الأسئلة موحدة.

– التركيز على الحفظ واسترجاعهم للمعلومات لأن مستوى الطلبة متدن، مما يصعب عليهم الإجابة عن الأسئلة غير المباشرة.

– يواجه الأستاذ والطالب صعوبة السيطرة على طلبة آخرين همّهم الحصول على النقطة دونما اهتمام بالجانب المعرفي.

من خلال هذه الإجابات يتبيّن أن اختبارات اللغة العربية تعتمد على الحفظ أكثر من الفهم، وأن عملية بنائها صعبة نوعا ما لاعتماد الطلبة وتركيزهم على الحفظ أكثر من البحث عن المعلومة وفهمها واستيعابها، لأن المرحلة الجامعية يكون فيها توجيه للطالب إلى مصادر المعلومة.

أما عن الصعوبات التي تعترض عملية بناء اختبارات هذه المرحلة تكمن في انتقاء الأسئلة الملائمة لمستوى الطلبة، وصعوبة السيطرة على هؤلاء الذين همّهم الوحيد هو الحصول على النقطة فقط.

ويمكن القول بأنّ بناء الاختبارات التحصيلية "يعدّ علما وفنّا يستطيع معظم المعلَّمين إتقانه بدرجة معقولة من خلال التدريب المستمر والخبرة المتراكمة والممارسة الفعلية"[1].

[1] صلاح الدين محمود علام، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ص134.

17) ما هي المقترحات التي تراها مناسبة عند إعداد اختبارات المرحلة الجامعية؟

تمثّل عملية بناء الاختبارات وإعدادها عمليّة صعبة تحتاج إلى اهتمام بالغ من واضعي الأسئلة، وفي هذا الشأن قدَّم الأساتذة جملة من المقترحات التي لا بدّ منها لتحسين هذه العملية، يمكن إجمالها في:

- اتخاذ منهجية شاملة في طريقة بناء الأسئلة.
- تماشي الاختبارات مع ما قدّم من دروس.
- التوجه إلى اختبار الجانب الفكري للطالب.
- ضرورة التفكير الجدّي في كيفية الإجابة قبل صوغ الأسئلة.
- أن يكون السؤال مقسّما إلى ثلاث: الأول لجميع الطلبة، والثاني للطلبة ذوي المستوى المتوسط والأخير للطلبة المتميّزين.
- أن تكون الأسئلة مبنية على الفهم و التحليل لا الحفظ.
- أن تقام دورات تكوينية للأساتذة في إعداد الاختبارات (ندوات علمية وأيام دراسية تكوينية).
- التنسيق وتوحيد الأسئلة وطرحها اختبارا لمعياري الفهم والحفظ لدى الطلبة.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والتغطية الشاملة وتحقيق الأهداف.
- طرح الأسئلة العميقة وغير المباشرة.
- تحضير الإجابة النموذجية مسبقا.
- ألاّ تخرج الأسئلة عما هو مقرر ولا يقبل السؤال الواحد أكثر من إجابة.
- مراعاة شروط بناء الأسئلة: بيداغوجيا وتعليميا ومنهجيا.
- الملاءمة بين النظري والتطبيقي.
- التسلسل في صوغ الأسئلة والشمولية وتحديد الجوانب المستهدفة في الممتحن.
- مراعاة مستويات الطلبة.

– تفكيك نمط التفكير عن طريق أسئلة أساسها الفهم.

انطلاقا مما تقدّم بيانُه وجدنا أن أغلبية عينات البحث اتّفقوا على أن سؤال الاختبار يغطي جزءا مما هو مقرر في البرنامج، و يتم بناؤه على أساس الجمع بين الحفظ والفهم، وأنّهم يعطون اهتماما أكثر للسؤال التطبيقي كونه يركّز على الفهم والتحليل ويحبّون المزج والجمع بين السؤالين النظري والتطبيقي، كما يهتمون بالسؤال غير المباشر على حساب السؤال المباشر، واتفقوا على أن تعليمات السؤال واضحة ومقروءة يفهما الطالب أما عن تصحيحهم للاختبار فيكون وفق سلم تنقيط مرفق بالإجابة النموذجية و يكون تنقيط الاختبار حسب معايير منها: اللغة والأسلوب والمنهجية... وغالبيتهم اتفقوا على أن الاقتراب من الإجابة النموذجية يكفي لتقويم الاختبار، وقد اتضح مدى مراعاتهم للزمن عند وضعه واتفاقهم على وجود فروق بين الأسئلة النظرية والتطبيقية من حيث البناء والتنقيط، وأنه لا بد من وجود تناسق بين المعطى النظري والتطبيقي في صوغ الاختبار، كما تبين لنا أن بعضهم يرى أن أسلوب المراقبة يسبب قلقا للطلبة، في حين نجد أن هناك اتفاقا من نسبة كبيرة منهم على أن صيغة السؤال تعطي للطالب إمكانية في الغش.

ونجد أن أغلبية الأساتذة يرون أنّ نقطة الاختبار لا تعبّر حقيقة عن المستوى التعليمي للطالب كون الاختبار لا يقيس مستوى الطلبة حقيقة، لأن للاختبار ظروف وملابسات.

أما بالنسبة للأسئلة المخادعة فهم يميلون إليها كثيرا ويحبّذون هذا النوع كونه يختبر ذكاء الطلبة، ويراعون التدرج في طرح الأسئلة، وعليه لابد من إعطاء الأساتذة عملية بناء أسئلة الاختبار أهمية بالغة باعتبارها تساعد على تقويم الطلبة وبالتالي تحقيق الهدف المنشود من العملية التعليمية في الجامعة.

ثانيًا: تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالمتعلم:

1) التخصص:

الخيارات	التكرار	النسبة
لغة	31	% 62
أدب	19	% 38
المجموع	50	% 100

جدول رقم (12): يبيّن تخصص أفراد العينة (المتعلمين)

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن نسبة 31 % من الطلبة توجّهوا إلى تخصص لغة، في حين نجد أن نسبة الطلبة الذين توجّهوا تخصص أدب قدرت بـ 19 %، حيث أردنا التنويع في التخصصات من خلال اختيار طلبة من تخصصات مختلفة، وذلك من أجل معرفة وجهات النظر المختلفة للطلبة وللاطلاع على آرائهم بغية الوصول إلى نتائج أكثر مصداقية.

2) **كيف يتم الاستعداد للاختبار؟**

الخيارات	التكرار	النسبة
المراجعة اليومية	14	% 28
المراجعة قبل موعد الاختبار	36	% 72
المجموع	50	% 100

جدول رقم (13): يبيّن كيفية استعداد الطلبة للاختبار

يتّضح من خلال الجدول أن نسبة الطلبة الذين يراجعون دروسهم يوميا بلغت 28 %، بينما نجد أن الطلبة الذين تكون مراجعتهم قبل موعد الامتحان قدرت نسبتهم بـ 72 % مما يؤكد على أن أغلبية الطلبة يفضّلون المراجعة قبل موعد الامتحان، في حين أن " المراجعة اليومية تساعد على فهم المادة بشكل جيد، ولها أهمية أساسية في الاستعداد للامتحان حيث

يتم من خلالها تأكد الطالب من درجة الفهم والحفظ والتذكّر"[1] والمشكلة التي يقع فيها أغلب المتعلمين هي" أنهم لا يبدأون الدراسة أو المذاكرة إلا ليلة الامتحان فقط وبطريقة عشوائية وغير منظمة مما يؤدي إلى عدم التركيز ونسيان المعلومة ومن ثم الحصول على علامات متدنّية"[2].

3)- من أين تتلقّون الدّعم أثناء فترة الاختبار؟:

الخيارات	التكرار	النسبة
من الأسرة	23	% 46
من المؤسسة	10	%20
من الجهتين	17	% 34
المجموع	50	% 100

الجدول رقم (14): يبين نوعية الدّعم الذي يتلقّاه الطلبة أثناء فترة الاختبار.

من خلال الاطلاع على إجابات المتعلمين وجدنا أن نسبة 46% تتلقّى الدعم من الأسرة في حين أن الطلبة الذين يتلقون الدعم من المؤسسة أثناء الامتحان قدّرت نسبتهم بـ 20% بينما نجد أن نسبة الطلبة الذين يتلقون الدعم منهما معا بلغت 34% وهي نسبة تكاد تقترب من النسبة الأولى، وهذا يدل على الاهتمام الكبير الذي يحظى به المتعلم من طرف المؤسسة التربوية (الجامعة) من جهة ومن طرف الأسرة من جهة أخرى، باعتباره يمثل عنصرا فاعلا في العملية التعليمية، لذا فالمؤسسة يتمثل دورها في توفير أحسن الظروف والجو الملائم الذي يجتاز فيه الطالب فترة الامتحان ويساعده على التركيز والحيوية والنشاط، أما الأسرة فيتمثل دورها في" تهيئة الأجواء الدراسية المناسبة للأبناء وتوفير المناخ

---

[1] ينظر: نجاح عودة خليفات، كيف تصل للطالب الذي نريد، دار اليازوري، عمان، الأردن، (د ط)، 2013، ص 189.

[2] ينظر: عبد الواحد الكبيسي، القياس والتقويم، تجديدات ومناقشات، دار جرير، عمان، الأردن، ط 1، 2007، ص24.

الملائم لهم خلال فترة الامتحان والتي تمثل منعطفا هاما في حياة المتعلم، ويتم ذلك من خلال تجهيز مكان خاص للمذاكرة يشترط فيه الأجواء الصحية اللازمة وأن يكون بعيدا عن الضوضاء وأجهزة التسلية التي تبعده عن الدراسة، وكذلك تجنيبه السهر المتواصل الذي قد يفقده التركيز، فضلا عن ضرورة تحفيزهم وتشجيعهم وذلك لما للتشجيع من دور كبير في دعم العملية التعليمية ".[1]

4)- هل تشعرون بالخوف والقلق قبل فترة الامتحانات ؟:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	24	% 48
لا	5	% 10
أحيانا	21	% 42
المجموع	50	% 100

جدول رقم(15): يبين مدى شعور الطلبة بالخوف والقلق قبل فترة الامتحانات.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن الطلبة الذين يشعرون بالخوف والقلق قبل فترة الامتحانات قدرت نسبتهم بـ 48 %، في حين أن نسبة الذين لا يشعرون بذلك بلغت 10% والبقية الذين قالوا بأنهم يشعرون بذلك أحيانا بلغت نسبتهم 42%، وهذا يعني أن أغلبية الطلبة يشعرون بالقلق قبل فترة الامتحانات، وقلق الامتحان هو" نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار وهو عبارة عن استجابة انفعالية غير سارّة لموقف الامتحان تتّسم بالتوتر والانزعاج، فتؤثّر على أداء التلميذ وإجابته عن أسئلة الاختبار فيحصل على نتائج ودرجات منخفضة ويسمى قلق الامتحان بقلق التحصيل، وهو أحد أنواع حالة القلق، تزول بزوال الموقف الذي أدى إليها".[2]

---

[1] عبد الواحد الكبيسي، القياس و التقويم، ص 28.

[2] ينظر: فيصل محمد خير الزراد، ظاهرة لغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات، ص 63، 64.

وهذه النسبة الكبيرة من أفراد العينة تجعلنا نصف القلق بأنه " ظاهرة عامة تستحق أن نوجه إليها العناية، لتحرير الطلبة منها وذلك بتكليف الطلبة بإجراء البحوث والتجارب، وكتابة المقالات وجعل الجو المصاحب للامتحانات جوّا أكثر ودية وتفهّما لمشاعر الطالب وكذلك تدريبه على موقف الامتحان لتعويده عليه حتى لا يهابه".[1]

ثم إنّ هؤلاء الذين يتخوّفون من الامتحانات " ويعتبرونها شبحا يؤرّق حياتهم هم أولئك الذين تكاسلوا في الأيام الماضية، وأهملوا في أداء دروسهم ولم يعدوا اليوم الذي قال عنه أحد الحكماء: (عند الامتحان يكرم المرء أو يهان) ".[2]

5)- ما مدى ملاءمة الأسئلة لقدراتكم العقلية؟:

الخيارات	التكرار	النسبة
متوسطة	34	% 68
جيدة	15	% 30
جيدة جدا	1	% 2
المجموع	50	% 100

جدول رقم (16): يبين مدى ملاءمة الأسئلة لقدرات الطلبة العقلية.

نلاحظ من خلال إجابات الطلبة أن نسبة ملاءمة الأسئلة للقدرات العقلية متوسطة حيث قدّرت بـ 68 %، أما الطلبة الذين أجابوا بأن ملاءمة الأسئلة لقدراتهم جيدة بلغت 30 %، أما من أجاب بأنها جيدة جدا هي نسبة قليلة مقارنة بالأولى والثانية قدّرت بـ 2%، وهذا يدل على أن واضع أسئلة الاختبار يراعي القدرات العقلية للطلبة بنسبة كبيرة، حيث يركّز على وضع الأسئلة التي تعمل التفكير، ذلك أن: " القدرات العقلية كالذكاء والقدرة على

[1] ينظر: عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار أسامة، عمان، الأردن، (د ط)، 2010، ص241.

[2] ينظر: عبد الواحد الكبيسي، القياس و التقويم، ص29.

التذكّر والتفكير والقدرة على التعلم تلعب دورا أساسيًا في عملية التحصيل، وأن ضعفها يؤدي إلى إعاقة هذه العملية لأنها تساعد على التفوّق الدراسي".[1]

6)- هل تجد صعوبة في فهم السؤال ؟:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	09	% 18
لا	07	% 14
أحيانا	34	% 68
المجموع	50	% 100

الجدول رقم (17): يبين إجابات الطلبة حول وجود صعوبة في فهم السؤال.

يتضح من الجدول أعلاه أن الطلبة الذين يجدون صعوبة في فهم السؤال قدّرت نسبتهم بـ 18 % في حين نجد أن البقية الذين يرون وجود صعوبة في فهمه في بعض الأحيان وصلت نسبتهم إلى 68 % أما عن الطلبة الذين لا يجدون صعوبة في ذلك بلغت نسبتهم 14 %، وهي قليلة مقارنة بالنسبتين الأولى والثانية، وهذا يرجع إلى طبيعة السؤال حيث أنه في بعض الأحيان يحتاج السؤال إلى قراءات متعددة لفهمه، لذا لا بد على الطالب من قراءة السؤال قراءة واعية ومرات عديدة ليستطيع فك شفراته وغموضه قبل الشروع في الإجابة عنه، وعلى المعلم بدوره مراعاة مستويات الطلبة في فهمهم لغة السؤال، لأنّه إذا كانت " لغة الأسئلة فوق مستوى التلاميذ، فإن بعضهم سيعجز عن فهم السؤال ولن يستطيع حلّه، وسيحصل على علامة لا تدل على مقدرته الحقيقية".[2]

وعليه إذا كان السؤال غامضا و يغطي جوانب عديدة قد لا ينتبه إليها الطالب، فهو يحتاج إلى التركيز أثناء قراءته لفهمه لأنه كما يقال: " فهم السؤال نصف الجواب ".

---

[1] ينظر: عبد الرحمن العيسوي، سيولوجية التعلم والتعليم، ص 152، 153.

[2] زكريا محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ص138.

7)- هل الوقت المخصص للاختبار كاف للإجابة عن السؤال؟:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	12	% 24
لا	16	% 32
أحيانا	22	% 44
المجموع	50	% 100

جدول رقم (18): يبين مدى تناسب السؤال مع الوقت المخصص للإجابة عنه.

تبيّن من خلال النتائج المدونة أعلاه أن نسبة الطلبة الذين أجابوا بأن الوقت المخصص للاختبار كاف بلغت 24% ، أما الطلبة الذين يرون عكس ذلك بلغت 32%، بينما نجد أن نسبة الفئة التي ترى بأن وقت الاختبار كاف أحيانا قدّرت بـ 44%، وهي تمثل النسبة الأكبر مقارنة بالأولى و الثانية، وهذا يدل على أن الزمن يراعي عند بناء الاختبار ويكون دائما في صالح المتعلم، ولا بد أن يتناسب الوقت المخصص للاختبار مع الأسئلة الموضوعة، أما إذا كانت الاختبارات تجمع بين ما هو نظري وتطبيقي فهي تحتاج إلى وقت أطول وتركيز وتفكير قبل الإجابة، وهنا قد لا ينظّم الطالب وقته أثناء الإجابة وبالتالي لا يكفيه الوقت المخصّص للاختبار وعليه " لا بد على الطالب توزيع الوقت للإجابة عن كافة الأسئلة مع تخصيص وقت كاف عند الإجابة في نهاية الامتحان".[1]

[1] نجاح عودة خليفات، كيف نصل للطالب الذي نريد، ص 190.

8)- ما هو نوع الأسئلة التي تتحصلون فيها على علامات جيدة ؟ و لماذا ؟

الخيارات	التكرار	النسبة
النظرية	07	% 14
التطبيقية	08	% 16
المباشرة	09	% 18
غير المباشرة	04	% 8
النظرية + المباشرة	09	% 18
التطبيقية + النظرية	03	% 6
غير المباشرة + المباشرة	10	% 20
المجموع	50	% 100

الجدول رقم (19): يبيّن نوع الأسئلة التي يتحصّل فيها الطلبة على علامات جيدة.

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أن إجابات الطلبة عن هذا السؤال كانت متنوعة، حيث نجد أن الطلبة الذين يتحصلون على علامات جيدة في الأسئلة النظرية قدّرت نسبتهم بـ 94 %، أما الأسئلة التطبيقية بلغت نسبتهم 16%، في حين أن الطلبة الذين يتحصلون على علامات جيدة في الأسئلة المباشرة قد قدّرت نسبتهم بـ 18%، وهي نفس نسبة الطلبة الذين يتحصلون على ذلك في الأسئلة النظرية والمباشرة معا، أما عن نسبة 8% فهي للطلبة الذين لهم علامات جيدة في الأسئلة غير المباشرة، بينما كانت نسبة 6 % للذين يتحصلون على ذلك في الأسئلة النظرية والتطبيقية معا، وأخيرا كانت نسبة 20 % للطلبة الذين لهم حظّ في الحصول على علامات جيدة في الأسئلة المباشرة وغير المباشرة، وهي أكبر نسبة مقارنة بالنسب الأخرى، وهذا يدل على أن الطلبة يحبّذون الأسئلة المباشرة كونها سهلة تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات وبعضهم الآخر يحبّذ الأسئلة غير المباشرة باعتبارها تركّز على الفهم وإعمال العقل، ومنهم من يفضّل الأسئلة التطبيقية، وكانت مبرّراتهم في ذلك:

-الأسئلة غير المباشرة تعتمد على قراءات الطالب الخاصة ولا ترتبط بإجابة واحدة.

-لأن شخصية المتعلم وأسلوبه العلمي يتّضح من خلال هذا النوع من الأسئلة (تطبيقية- غير مباشرة).

-لأن الأسئلة التطبيقية تفسح المجال لاستعمال القدرات الفردية.

-الأسئلة غير المباشرة تحتاج إلى تفكير و إطالة النظر فيها.

-التطبيقات تساعد على فهم ما هو نظري.

9)- هل الأسئلة الموضوعة تتسم بالشمول و تغطي جميع ما هو مقرر في المنهاج ؟

الخيارات	التكرار	النسبة
جميع ما هو مقرر	19	% 38
جزء مما هو مقرر	31	% 62
المجموع	50	% 100

جدول رقم (20): يبين مدى اتسام الأسئلة بالشمول.

من النتائج المدّونة في الجدول أعلاه تبيَّن أن نسبة الطلبة الذين أجابوا بأن الأسئلة تغطّي جميع ما هو مقرّر في المنهاج قدّرت بـ38 % أما فئة الطلبة الذين أجابوا بأنها تغطي جزءا مما هو مقرر بلغت 62 % وهي أكبر نسبة مقارنة بالأولى، وهذا يدل على أن الأسئلة الموضوعة كلها لا تتسم بالشمول ولا تغطي كل ما هو مقرر في المنهاج، إلا أنها لا تخرج عما هو مدروس، لأنّه " ينبغي أن يكون الاختبار في المادة الدراسية التي تعلّمها الطالب، شاملا لها مغطيا لمعظم نواحيها، وينبغي أن يخلو الاختبار من الأمور التي لم يتعلّمها الطالب"[1].

كما أن من خصائص الاختبار الجيد الشمول ولكن من غير الممكن أن تكون الأسئلة الموضوعة شاملة لجميع ماهو مقرّر في المنهاج.

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص235.

10) هل أسلوب المراقبة يسبّب لكم قلقا أثناء الامتحان؟

الخيارات	التكرار	النسبة
دائما	09	% 18
أحيانا	23	% 46
نادرا	18	% 36
المجموع	50	% 100

جدول رقم (21): يبيّن مدى قلق الطلبة من أسلوب المراقبة أثناء الامتحان.

من خلال النتائج المتحصل عليها تبيّن أن الطلبة الذين يسبّب لهم أسلوب المراقبة قلقا في بعض الأحيان قدّرت نسبتهم بـ 46 %، أما الذين نادرا ما يسبّب لهم أسلوب المراقبة قلقا بلغت نسبتهم 36 % في حين نجد أن فئة الطلبة الذين يحسّون بالقلق دائما أثناء مراقبتهم قدّرت نسبتهم بـ 18% قليلة مقارنة بالبقية وهذا يعود إلى أن بعض الطلبة يفقدون تركيزهم من تشديد المراقبة عليهم، وهذا ما يجب أن يوّفره المراقبون لمنع فرص الغش، فعلى المراقب" أن يتجوّل بين المتعلمين بكل هدوء ويحاول منع الغش قبل وقوعه، ولا يترصّد للمتعلم ليضبطه ملتبسا، ويوجّههم بالاستعانة بالله ويبلّغهم بعدم تهاونه في ضبط من يغش"[1] وهكذا يوّفر المراقب جوا مناسبًا فيه الهدوء، مراعاة توفير عدد مناسب من المراقبين.

11) هل نقطة الامتحان التي تتحصل عليها تعبر حقيقة عن مستواك التعليمي؟

الخيارات	التكرار	النسبة
دائما	06	% 12
أحيانا	44	% 88
المجموع	50	% 100

جدول رقم (22): يبيّن نقطة الاختبار و حقيقة المستوى التعليمي للطالب.

[1] ينظر: عبد الواحد الكبيسي، القياس والتقويم، ص22، 23.

يتبيّن من الجدول أعلاه أن نسبة الطلبة الذين يرون أن نقطة الامتحان تعبّر دائما عن مستواهم التعليمي قد بلغت 12 %، أما بقية الطلبة يرون أن النقطة أحيانا ما تعبّر عن مستواهم وقدّرت نسبتهم بـ 88 %، وهي نسبة كبيرة تفوق بكثير الأولى ولعل السبب كامن في أن نقطة الاختبار لا تعبّر دائما عن مستوى الطالب خاصة إذا كان مريضا أثناء الاختبار أو أن ظروفه النفسية والاجتماعية حالت دون إجابته بشكل جيد، أما عن الطلبة المعروفون بضعف مستواهم وعدم حصولهم على نقاط جيدة، وبعدم مشاركتهم الفعَّالة والإيجابية داخل القسم، فإذا تحصّلوا على نتائج جيدة غير متوقعة منهم فهذا مردّه إلى الغش، وأنه لم يكن هذا مجهوده الشخصي بل سنحت لهم فرصة بذلك وهذا أمر طبيعي لتفشي ظاهرة الغش التي تكون" سعيا وراء إشباع بعض الدوافع والحاجات مثل: الحصول على النجاح أو على الدرجات، أو من أجل التفوق، ويكون ذلك دون الاعتماد على النفس أو الاجتهاد"[1]، وتشير الدراسات التربوية والنفسية إلى أن "هذه الظاهرة انتشرت لدى الطلبة العاديين في دراستهم وفي مستوى تحصيلهم الدراسي وحتى لدى بعض المتفوقين من الطلبة، بل أصبحت في وقتنا الحاضر واضحة للعيان ولم تعد استثناء بل قاعدة يعتمد عليها التلاميذ في تحصيلهم الدراسي"[2].

ومنه نفهم بأن ظاهرة الغش أصبحت موضة العصر وخاصة في الجامعة، لذا لا يحكم على الطالب من خلال النقطة التي يتحصل عليها، بل المستوى يقاس من أشياء أخرى منها تفاعله و مشاركته الايجابية داخل القسم.

---

[1] فيصل محمد خير الزراد، ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس و الجامعات، ص30.

[2] ينظر: مرن، ص30،31.

12)- هل تقترب إجابتك من الإجابة النموذجية للأستاذ؟:

الخيارات	التكرار	النسبة
دائما	03	% 5
أحيانا	47	% 94
المجموع	50	% 100

جدول رقم (23): يبين مدى اقتراب إجابة الطالب من الإجابة النموذجية للأستاذ.

نلاحظ من خلال النتائج الظاهرة في الجدول أعلاه أن الطلبة الذين تقترب إجابتهم من الإجابة النموذجية للأستاذ بلغت نسبتهم 6% بينما نجد الطلبة الذين تقترب إجابتهم أحيانا من إجابة الأستاذ تقدّر نسبتهم بـ 94% وهي نسبة عالية مقارنة بالأولى والتي يرجع السبب فيها إن أن الاقتراب من الإجابة النموذجية أمر نسبي ولا يمكن حصوله دائما خاصة إذا كان السؤال يختبر قدرات الطالب العقلية وذكائه ويدخل فيه أسلوبه وشخصيته في التعبير عن الفكرة، لهذا نجدهم أحيانا ما يقتربون من الإجابة النموذجية، كما أن في حال الإجابة في شكل مقال يكون الطالب قادرًا على التعبير بأسلوبه الخاص ولا يتقيّد بالإجابة النموذجية ويمكن للأستاذ من خلالها التعرّف على مدى اكتساب الطالب لمستويات التعلم العليا مثل: القدرة على التحليل، التفسير والاستدلال والاستنباط.....

13/ هل تتحصلون على نتائج جيدة في الأسئلة السهلة الممتنعة؟

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	10	%20
لا	07	%14
أحيانا	33	%66
المجموع	50	%100

جدول رقم (24) يبيّن مدى حصول الطلبة على نتائج جيدة في الأسئلة السهلة الممتنعة.

من خلال هذه النتائج نلاحظ أن نسبة الطلبة الذين يتحصلون على نتائج جيدة في الأسئلة السهلة الممتنعة قد بلغت 20% أما عن الذين لا يتحصلون على نتائج جيدة في هذه الأسئلة قدّرت نسبتهم بـ14% في حين نجد أن بقية الطلبة الذين أجابوا بحصولهم على نتائج جيدة في هذا النوع من الأسئلة أحيانا نسبتهم قدّرت بـ66% وهذا راجع إلى أن الطلبة يستسهلون هذا النوع من الأسئلة ولا يعطونه أهمية بالغة ويرون أن إجابة هذا النوع سهلة ولا تحتاج إلى تفكير، في حين أن الأسئلة السهلة الممتنعة تحتاج إلى تركيز قبل الإجابة عنها، ومعظم الطلبة يعتقدون أن الإجابة الصحيحة هي ما يرونه هم، في حين أن الإجابة فيها طول عمق وتفكير وتركيز جيد قبل الشروع في ذلك.

14/ هل تتحصلون على نتائج جيدة عند تصحيح الاختبار؟

الخيارات	التكرار	النسبة
دائما	05	%10
أحيانا	45	%90
المجموع	50	%100

جدول رقم (25) يبين مدى حصول الطلبة على نتائج جيدة عند تصحيح الاختبار.

يتّضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الطلبة الذين يتحصلون دائما على نتائج جيدة عند تصحيح الاختبار قد بلغت 10%، أما البقية قدّرت نسبتهم بـ 90% وهي نسبة تمثّل الطلبة الذين أحيانا ما يتحصلون على نتائج جيدة عند التصحيح، وهي نسبة كبيرة مقارنة بالأولى، وهذا راجع إلى أن أسئلة اللغة العربية في الجامعة ليست سهلة وتحتاج إلى تركيز كما أن الطالب لا يقتصر على ما قُدّم له من دروس بل عليه الإطلاع على الكتب والبحث عن مصادر المعلومات، باعتباره باحثا بالدرجة الأولى ودوره البحث عن المعلومة في مصادرها المتنوعة فلا يكتفي بما قدّم له الأستاذ في المحاضرة بل عليه بتدوين رؤوس أقلام وينتبه إلى كل صغيرة وكبيرة يقولها أستاذه، لذا فإن الطلبة الذين يتحصلون على نتائج جيدة دائما هم طلبة متفوقون ولا يتوقّفون عن البحث عن مصادر المعلومات والتزوّد بالكتب

والمراجع لذلك "يجب على المعلّم أن يوجّه المتعلّمين إلى استخدام الكتب المساعدة لتوسيع معلوماتهم وزيادة فهم الموضوعات التي يدرسونها، وتصبح العملية التعليمية قائمة على المتعلّم بحيث يشارك فيها، ولم يعد المعلم هو الملقَّن بل يقوم بتوجيه المتعلمين للبحث عن المعلومات في الكتب الموضّحة لها."[1]

15/ هل تجدون صعوبة في الإجابة عن أسئلة هذه المرحلة؟

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	03	%6
لا	16	%32
أحيانا	31	%62
المجموع	50	%100

جدول رقم (26) يبيّن وجود صعوبة في الإجابة عن أسئلة المرحلة الجامعية.

يتبيّن من خلال الاطلاع على إجابات المتعلمين، أن معظم الطلبة اتفقوا على وجود صعوبة في بعض الأحيان في الإجابة عن أسئلة هذه المرحلة، وقد بلغت نسبتهم 62%، ونسبة 6% هي للطلبة الذين يجدون صعوبة في الإجابة عن الأسئلة دائما، في حين أن الطلبة الذين يرون عدم وجود صعوبة في الإجابة عن أسئلة الجامعة قدرت نسبتهم بـ32% وهذا يدل على أن اختبارات اللغة العربية تحتاج إلى إعمال للفكر والعقل وتركيز كبير من الطلبة، فلا يجيبون عن السؤال بعد قراءته مرة واحدة، بل مرات عديدة ليسهل عليهم فهمه وبالتالي فك شفراته ولا يتسرّعون في الإجابة عنه، وهذا ما يتطلب منهم قراءة متأنّية وجيّدة للسؤال كي لا يواجه الطالب صعوبة في الإجابة، ولا بد كذلك من التركيز جيدا للوقوف على ما يراد منه.

وعليه لا تتوقف السهولة والصعوبة في الاختبار على طبيعة السؤال بل على مدى فهم الطالب الجيد له وإعمال فكره فيه قبل الإجابة عنه.

---

[1] ينظر: عبد الواحد الكبيسي، القياس والتقويم ، ص91.

16/ هل السؤال المطروح يمنحك فرصة للغش؟:

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	04	%8
لا	37	%74
أحيانا	09	%18
المجموع	50	%100

جدول رقم (27) يبين مدى منح السؤال للطالب فرصة في الغش.

تظهر لنا النتائج المدونة في الجدول أعلاه أن الطلبة الذين يرون أن السؤال المطروح يمنحهم فرصة الغش قد بلغت نسبتهم 8%، أما الذين لا يمنحهم ذلك قدرت نسبتهم بـ74% في حين نجد البقية يرون أن ذلك يحدث أحيانا، وقدرت نسبتهم بـ18%، ونلحظ أن النسبتين الأولى والثالثة أقل بكثير من الثانية، وهذا يعود إلى كون السؤال المباشر يقوم على الحفظ مسهّلا على الطالب الغش، في حين أن الطلبة الذين يرون أن السؤال لا يعطيهم إمكانية في الغش فهذا يعود إما إلى تشديد المراقبة أثناء الاختبار، وتوفير جو لا تكون فيه للطالب قدرة على الغش وأخذ المعلومة عن غيره، وقد يعود إلى الأسئلة الموضوعة، فقد يكون السؤال غير مباشر ويعتمد على قدرة كل طالب على التحليل والتفسير والتعليق، أو أنها أسئلة مخادعة يظهر فيها مستوى كل طالب وقدرته على الانتباه واستثمار المعرفة وتوظيفها مما يؤدي إلى التقليل من استفحال ظاهرة الغش، مما يؤكد أن هناك اختبارات يسهل فيها عملية الغش وتدفع الطلبة لذلك، لكن على العموم فالطالب لديه العديد من الأساليب التي يحصل بها على الإجابة منها:[1]

– نقل الإجابة عن السؤال من صديق مجاور في قاعة الامتحان وذلك عندما تكون أعداد الطلبة كبيرة.

[1] ينظر: فيصل محمد الزراد، ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس الجامعة، ص47.

– النقل من أوراق خاصة ومصغّرة ومعدّة لهذا الغرض.

– نقل الإجابة من خلال مذكرات مكتوبة على مقعد الامتحان أو على الحائط المجاور.

وعليه فظاهرة الغش ترتبط بمبادئ كل طالب فمن تعوّد على الغش في الاختبارات يمكنه أن يغشّ في حياته الاجتماعية مع أسرته وخارجها.

17/ هل تجدون أن هناك تدرّجا في طرح الأسئلة؟

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	26	%52
لا	5	%10
أحيانا	19	%38
المجموع	50	%100

جدول رقم (28) يبين وجود تدرّج في طرح الأسئلة.

من خلال الاطلاع على إجابات الطلبة تبيّن أن نسبة 52% منهم أجابت بأنهم يجدون تدرّجا في طرح الأسئلة، أما نسبة 10% فكانت إجابتهم أنه لا يوجد تدرّج في طرح الأسئلة، أما البقية يرون أن ذلك يحدث أحيانا وقدّرت نسبتهم بـ38% مما يؤكّد أنّ المعلم يراعي التدرّج في طرح الأسئلة والتنوّع من حيث الصعوبة والسهولة حتى تتناسب الأسئلة مع مستويات جميع الطلبة لذا "ينبغي أن تتدرّج مفردات الاختبار من السهل إلى الصعب، بمعنى أن تأتي المفردات سهلة في بداية الاختبار، حتى تشجّع التلاميذ على الإجابة ثم تتدرّج بعد ذلك في صعوبتها"[1]، وعلى واضعي الاختبار توخي الدقة في مدى سهولة الأسئلة وصعوبتها، بحيث لا تكون كلها صعبة يبرز فيها المتفوقون أو متوسطة أو سهلة وأن تصاغ الأسئلة بحيث تميّز بين المتعلمين.

[1] محمد السيد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2013، ص614.

ويمكن القول بأنّه لا بد أن "تكون الأسئلة واضحة ومحدّدة ومراعية للفروق الفردية ومتدرّجة في الصعوبة."[1]

18/ هل تعرفون سلم التنقيط والعلامة المخصصة لكل سؤال؟

الخيارات	التكرار	النسبة
نعم	20	%40
لا	30	%60
المجموع	50	%100

جدول رقم (29): يبين معرفة الطلبة سلم التنقيط والعلامة المخصّصة لكل سؤال.

من خلال إجابات الطلبة يتبيّن أن أغلبية الطلبة لا يعرفون سلم التنقيط والعلامة المخصّصة لكل سؤال حيث قدّرت نسبتهم بـ60% في حين أن البقية يعرفون سلم التنقيط وعلامة كل سؤال حيث بلغت نسبتهم 40% وهي قليلة مقارنة بالأولى، وهذا يدل على أنّ سلم التّنقيط لا يوضع في ورقة الأسئلة، وإنّما يقدّمه الأستاذ لطلبته عند تصحيح الاختبار خاصة في الاسئلة المقالية يكون التنقيط غامضا، وهذا أمر سلبي بالنسبة للطالب الذي لا يعرف سلم التنقيط، فقد ينسى سؤالا مهمّا وعلامته كبيرة، مما يؤدي إلى حصوله على نقطة متدنّية، لذا " ينبغي على المعلم إعداد سلم تنقيط الإجابة توزّع فيه العلامة الكلية للاختبار على الأسئلة الفرعية التي يطلب من الطالب الإجابة عنها، وتحديد العلامة المخصصة لكل سؤال قبل البدء في إجراء الاختبار وذلك تجنّبا لأي لبس أو إشكال".[2] كما أن معرفة سلم التنقيط تمكّن الطالب من أن يقيّم نفسه ويعرف بالتقريب العلامة التي سيتحصّل عليها.

---

[1] جودت عزت عطوي، أساليب البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية، دار الثقافة ، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص141.

[2] محمد السيد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، ص225.

19/ ما مدى إسهامكم في تقويم الاختبار وتقديم آرائكم من أجل التطوير والتحسين؟

على العموم كانت إجابات معظم الطلبة بأنّه لا يوجد إسهام لهم في هذا، وأن الأساتذة لا يدعون لهم الفرصة وليس لآرائهم آذان صاغية، وإسهامهم ضعيف وقليل جدا، وبعضهم قال بأنه يوجد إسهام بنسبة 50% أو تقديم بعض الآراء (30%)

وهناك من الطلبة من يقول بأنهم يقدمون بعض الآراء للأساتذة أثناء التصحيح وبعضهم الآخر يقدمون آرائهم إذا طُلب منهم ذلك ويرى آخرون عدم اتفاقهم على رأي واحد.

وقام الطلبة بتقديم بعض الآراء من اجل التطوير والتحسين تمثّلت في:

- بناء أسئلة سهلة في متناول الجميع وأخرى تختبر الذكاء كي يتحصلوا فيها على علامات جيدة وعدم التقيّد بالحفظ.
- أن يكون الوقت كاف للإجابة عن السؤال لأن مدة ساعتين تعد غير كافية بالنسبة لبعض المقاييس.
- تجنّب الأسئلة المباشرة التي تسمح للطلبة في الغش.
- الأخذ بعين الاعتبار المنهج الذي يعجز الطالب عن الإلمام به أحيانا.
- التدّرج في بناء الأسئلة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- إعطاء الطلبة فكرة شاملة عن الاختبار قبل اجتيازه.

تبيّن مما سبق ذكره أن آراء الطلبة كانت متباينة ومتنوعة بتنوّع التخصّصات التي توجّهوا إليها، حيث أنهم يستعدّون للاختبار بالمراجعة قبل موعده وبعضهم الآخر يراجع يوميا، وأنّهم يشعرون بالخوف والقلق قبل فترة الامتحان خاصة عند الطلبة الذين لا يستعدّون جيدا للاختبار، أما عن نوعية الدعم الذي يتلقّونه يكون من الجهتين، الأسرة والمؤسسة معًا، خاصة الأسرة باعتبارها المسؤولة عن توفير الجو الملائم للدراسة، وبالنسبة لملاءمة الأسئلة لقدراتهم العقلية فهي متوسطة وقليل منها جيدة، أما عن وجود صعوبة في فهم السؤال ففي

بعض الأحيان ما يواجهون ذلك، ويرون أن الوقت المخصص للاختبار غير كاف أحيانا للإجابة عن السؤال وهم يتحصلون على نقاط جيدة في الأسئلة المباشرة عكس غير المباشرة، ويرون أن الأسئلة الموضوعة تغطي جزءا مما هو مقرر، كما يسبب لهم أسلوب المراقبة قلقا في بعض الأحيان، وأن السؤال المطروح لا يمنحهم فرصة في الغش إلا نادرا، بالإضافة إلى وجود تدرج في طرح الاسئلة، وقد أكدّوا بأن إسهامهم في تقويم الاختبار ضعيف، لأن آراءهم لا تؤخذ بعين الاعتبار.

خاتمـــــــة

توصلنا من خلال دراستنا لهذا الموضوع إلى جملة من النتائج نرصدها فيما يلي:

– إن بناء الاختبار ووضعه يكون وفق معايير دقيقة لتحقيق الغاية المرجوة منه، ومن هذه الشروط أن يغطَّي المحتوى أو البرنامج المدروس أو جزءا منه، وأن يكون صادقا وثابتا وموضوعيا خاصة في التصحيح، مع مراعاة الزمن عند بناء الاختبار لأنه أمر ضروري، وأن يراعى التدرج في طرح الأسئلة، مع الحرص عل وضوح تعليمات السؤال حتى لا يجد الطالب صعوبة في فهمه والإجابة عنه.

– إن أساس بناء اختبارات اللغة العربية في المرحلة الجامعية يقوم على الجمع بين الحفظ والفهم، كما أن الأسئلة تتنوع ما بين المباشرة وغير المباشرة مع التركيز أكثر على السؤال غير المباشر الذي يحظى باهتمام أكبر لأن فيه إعمال للفكر والعقل، كما يميل الأساتذة إلى الأسئلة المخادعة لأنها تختبر ذكاء الطلبة ومستوى التركيز والاستيعاب لديهم وبالتالي يتم التمييز بين مستويات الطلبة من جهة، والأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بينهم.

– يقسم السؤال إلى قسمين: نظري ويكون فيما قدم من دروس في المحاضرة، والآخر تطبيقي يجسد ما هو نظري، والأساتذة يهتمون بالسؤالين معا، وخاصة التطبيقي لأنه يظهر قدرة الطالب على التوظيف واستثمار المعرفة التي تعلمها في مواقف جديدة، كما أن هناك فرقا بين الأسئلة النظرية والتطبيقية من حيث البناء والتنقيط، وعلى الرغم من وجود هذه الفروق يبقى التناسق بينهما أمر ضروري لابد منه.

– إن تصحيح الاختبار يكون بناء على الإجابة النموذجية مرفقة بسلم تنقيط، ويكون تنقيط الاجابة وفق معايير منها: اللغة والأسلوب والمنهجية، وكذلك يكفي الاقتراب من الاجابة النموذجية في تقويم الاختبار، ووجدنا أيضا أن بعض الطلبة لا يعرفون سلم التنقيط والعلامة المخصصة لكل سؤال.

– وجدنا أن الاختبار لا يقيس مستوى الطلبة حقيقة، لأن نقطة الاختبار التي يتحصل عليها كل طالب لا تعبر حقيقة عن المستوى التعليمي له، وليست بالضرورة المقياس الوحيد الذي يحكم به على مستواه، لأن الاختبار له ظروفه وملابساته.

– وما أسفرت عليه هذه الدراسة أن اختبارات المرحلة الجامعية تحتاج إلى استعداد مسبق ولا بد من المراجعة اليومية وتجنب الخوف والقلق قبل فترة الامتحانات لأن هذا يؤثر على أدائهم، وهذا ما يحتاج إلى دعم كبير من الأسرة والمؤسسة على السواء.

– ملاءمة الأسئلة لقدرات الطلبة العقلية متوسطة إلى جيدة، حيث نجدهم يتحصلون على علامات جيدة في الأسئلة النظرية والتطبيقية، وكذلك الاختبارات التي يجمع فيها ما بين الأسئلة المباشرة وغير المباشرة، كما يجدون صعوبة في الإجابة عن أسئلة هذه المرحلة إلا بعضها وخاصة الأسئلة السهلة الممتنعة التي تحتاج إلى التركيز قبل الإجابة.

– إن اسلوب المراقبة أثناء الامتحان يسبب قلقا لبعض الطلبة، وأن السؤال يعطي لهم فرصة للغش خاصة إذا كان مباشرا، وإن كانت ظاهرة الغش متفشية بكل أساليبها في الجامعة.

وعليه نورد بشأن مسألة بناء اختبارات اللغة العربية وإعدادها في المرحلة الجامعية جملة من المقترحات منها:

– تكوين أساتذة لمراقبة أسئلة الاختبارات.

– التدرَّج في وضع الأسئلة مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية.

– مراعاة الزمن عند بناء الاختبار وخاصة في الأسئلة التي تحتاج إلى وقت اطول في الإجابة والتي تجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي.

– تجنب الأسئلة المباشرة لأنها تسهم في استفحال ظاهرة الغش.

– وضع سلم تنقيط يصاحب السؤال.

– تخصيص حصص للمراجعة قبل اجتياز الامتحان استعدادا له تتضمن مثلا: طرح أسئلة حول المواضيع التي لم يفهمها الطلبة.

– إن أسئلة اختبارات هذه المرحلة تتطلب استعدادا مسبقًا من الطلبة لذا عليهم بالمراجعة اليومية قبل الامتحان والتركيز حيدا أثناء الإجابة، ووجوب القراءات الموسعة في المواضيع التي تم تناولها في المحاضرة وعدم الاكتفاء بما يقدّمه الأستاذ، لأن دوره في الجامعة هو توجيه الطلبة لا تقديم المعلومات جاهزة لهم.

– إشراك الطلبة في تقويم الاختبار والأخذ بآرائهم من أجل التطوير والتحسين.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا- المصادر

01 – الشريف الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

ثانيا- المراجع

02- إبراهيم مهدي الشبلي، المناهج : "بناؤها، تنظيمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها"، دار الأمل، اربد، الأردن، ط2، 2000

03- إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، (دط)، 2009

04- أحمد ابراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الزهران، عمان، الأردن، ط1، 2012

05- أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2012

06- أنطوان صيّاح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج1

07- بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن، ط1، 2007

08- بشير ابرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.

09- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي: "مفاهيمه وأساليبه"، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2002

10- جودت عزت عطوي، اساليب البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية، دار الثقافة ، عمان، الأردن، ط1، 2009

11- حسن حسين زيتون، تصميم التدريس "رؤية منظومة"، عالم الكتب، المملكة العربية السعودية، ط2، 2001

12- خير الدين هني، تقنيات التدريس، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط1، 1999

13- ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السعيد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007

14- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2003

15- رافدة الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج، عمان، الأردن، (د ط)، 2008

16- ردينة عثمان يوسف وخدام عثمان يوسف، طرائق التدريس، منهج، أسلوب، وسيلة، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2005

17- رحيم يونس كرو العزاوي، المنهل في العلوم التربوية: القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار دجلة، الأردن، عمان، ط1، 2007

18- رحيم يونس كرو العزاوي ، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، ط1، 2009

19- زكريا محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2002
20- سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط4، 2009
21- سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح، عمان، الأردن، ط2، 2007
22- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، (د ط)، 2003
23- صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس، في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط2، 2005
24- صلاح الدين محمود علام، التقويم التربوي البديل، أسسه النظرية و المنهجية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د ط)، (د.ت)
25- صلاح الدين محمود علام، الاختبارات والمقاييس التربوية النفسية، دار الفكر، عمان، ط$_1$، 2006
26- صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة" دار الفكر العربي، القاهرة، مصر (د ط)، 2006
27- صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2007
28- عبد الحافظ جابر سلامة، مدخل إلى تصميم التدريس، دار البداية، الرياض، (د ط)، (د ت)
29- عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري، عمان، (د ط)، 2002
30- عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار أسامة، عمان، الأردن، (د ط)، 2010
31- عبد الرحمن عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط2، 2002
32- عبد الواحد الكبيسي، القياس والتقويم، تجديدات ومناقشات، دار جرير، عمان، الأردن، ط 1، 2007
33- عزيمة سلامة خاطر، المناهج، مفهومها، أسسها، تنظيمها، تقويمها، تطويرها، الجامعة المفتوحة، ليبيا، ط1، 2002
34- عصام النمر، تيسير الكوفجي، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، (د.ط)، 2010
35- عماد أحمد حسن علي، القياس النفسي والتقويم التربوي للمعلمين بين النظرية والتطبيق، دار السحاب، القاهرة، مصر، ط1، 2010
36- عمر حسن مساد، الإدارة التعليمية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط$_1$، 2005.
37- فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط1، 2015
38- فؤاد أبو حطب وآخرون، التقويم النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط4، 2008

39- فيصل محمد خير الزراد ،ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس و الجامعات (التشخيص وأساليب الوقاية و العلاج)، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د ط)، 2002
40- محمد أحمد كريم وآخرون، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 2002
41- محمد السيد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2013
42- محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، فهرسة مكتبة فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط$_2$، 1996
43- محمد مصطفي العبسي، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط$_1$، 2010
44- محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط1، (د.ت)
45- مروان أبو حويج وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الدار العلمية الدولية، عمان، ط1، 2002
46- مريم السيد، التربية المهنية مبادئها واستراتيجية التدريس والتقويم، دار وائل، الأردن، عمان، ط1، 2009
47- نائلة أحمد الأجري، الاختبارات النفسية التحصيلية والتقويم التربوي، دار الكتاب الحديث، (د ط)، 2009
48- نجاح عودة خليفات، كيف تصل للطالب الذي نريد، دار اليازوري، عمان، الأردن، (د ط)، 2013
49- نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية، "دراسة تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية"، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط1، 2014
50- وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية و تطبيقات عملية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط$_1$، 2002
51- يحي محمد نبهان، مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، (د.ط)، 2008
52- يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان،(د ط)، 2008

ثالثا- المعاجـــم:

53- الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تح: اميل بديع يعقوب ومحمد نبيل طريفي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د ط)، (د ت).
54- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط دار الدعوة، اسطنبول، تركيا، (د ط)، (د ت).
55- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990.

رابعا- المجـلات:

56- بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة اللغة العربية، جامعة عنابة، ع10، 2004

57- سعاد بسانسي، تعليمية اللغة في ضوء المعارف اللسانية الحديثة، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ع1، 2010

خامسا- الرسائل الجامعية:

58- الطاهر بلعز، أساليب التقويم في تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام في الجزائر- دراسة وصفية تحليلية تقويمية – رسالة دكتوراه- جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2016.

فهرس الموضوعات

الفهرس

	الصفحة
مقدمة	أ....ج
مدخل: العملية التعليمية	2
1- مفهوم التعليم	2
2- مفهوم التعليمية	3
3- عناصر العملية التعليمية	5
أ- المعلم	5
ب- المتعلم	6
ج- المنهاج	7
*** مكونات المنهاج**	9
1)- مفهوم التقويم	10
أ-لغة	10
ب- اصطلاحا	10
2)- أهداف التقويم التربوي	12
3)- أهمية التقويم التربوي	12
4)- أسس التقويم التربوي	13
5)-خطوات عملية التقويم	15
6)- أنواع التقويم التربوي.	16
1-التقويم القبلي أو التشخيصي	16
2-التقويم التكويني (البنائي)	17
3-التقويمالنهائي (الختامي)	17
7)- وسائل وأدوات التقويم	18
أولا- الملاحظة	18
ثانيًا- المناقشة الجماعية	18
ثالثًا- المقابلة	19
رابعًا- الاختبارات	19

فصل أول: أسئلة الاختبارات	21
تمهيد	21
1)- مفهوم الاختبار	21
أ- لغة	21
ب- اصطلاحا	21
اختبارات التحصيل	23
2)- فوائد الاختبارات التحصيلية	26
3)- أنواع الاختبارات التحصيلية	28
1- الاختبارات التحريرية (الكتابية)	28
أولا: الاختبارات المقالية.	29
-أنواعها	31
أ- الأسئلة المقالية طويلة الإجابة	31
ب- الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة	31
- مميزات اختبارات المقال	31
- عيوبها	32
- كيفيات تحسين استخدام اختبارات المقال	33
ثانيا: الاختبارات الموضوعية.	34
أ-مميزاتها	35
ب- عيوبها	35
ج- أنواعها	36
* أسئلة الصواب والخطأ	36
* أسئلة الاختيار من متعدد	38
* أسئلة المزاوجة	39
* أسئلة التكميل	40
* أسئلة الإجابة القصيرة	41
2- الاختبارات الشفوية	42
أ- مزاياها	43

ب- عيوبها	43
ج- مقترحات لإعداد هذه الاختبارات	43
3)- الاختبارات العملية (الأدائية):	44
- أهدافها	45
الاختبارات النهائية	46
- مميزاتها	46
4)- خطوات بناء الاختبار	47
أولا- صياغة أهداف الاختبار	47
ثانيا- تعريف مجال المحتوى	47
ثالث- توصيف الاختبار	48
رابعا- صياغة الأسئلة	48
خامسا-وضع التعليمات	49
سادسا- تجريب الاختبار	49
سابعا- تطبيق الاختبار	50
ثامنا- تصحيح الاختبار	51
تاسعا- تفسير النتائج	51
5)- خصائص الاختبار الجيد	52
الصدق	52
الثبات	52
الموضوعية	52
الشمول	53
التمايز	53
سهولة الاستخدام	53
6)- تقويم الاختبار	54
فصل ثان: بناء اختبارات اللغة العربية في المرحلة الجامعية	58
1-حدود الدراسة	58
أ-الإطار الزماني	58

ب–الإطار المكاني	58
2– منهج الدراسة	58
3– أدوات الدراسة	59
4– عينة الدراسة	59
أولا– تحليل نتائج الإستبيان الخاص بالمعلم	60
ثانيا– تحليل نتائج الإستبيان الخاص بالمتعلم	79
خاتمة	98
قائمة المصادر والمراجع	102
فهرس الموضوعات	107
فهرس الجداول	112
ملحق	

فهرس الجداول

فهرس الجداول

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
(01)	يبين مدى تغطية السؤال لما هو مقرر في البرنامج	61
(02)	يبيّن أساس بناء الاختبار.	62
(03)	يبيّن السؤال الذي يحظى بالاهتمام الأكبر	63
(04)	يبين مدى الاهتمام بالسؤال المباشر وغير المباشر.	64
(05)	يبين مدى وضوح تعليمات السؤال وفهم الطالب لها.	65
(06)	يبين مدى الاقتراب من الإجابة النموذجية في تقويم الاختبار	67
(07)	يبيّن إجابات المعلمين حول أسلوب المراقبة أثناء الامتحان.	70
(08)	يبين مدى قياس الاختبار المستوى التعليمي للطلبة.	71
(09)	يبين مدى ميل الأساتذة إلى الأسئلة المخادعة.	72
(10)	يبين طبيعة العلاقة بين السؤال و الغش.	74
(11)	يبين مراعاة التدرج في طرح الأسئلة.	75
(12)	يبيّن تخصص أفراد العينة (المتعلمين)	81
(13)	يبيّن كيفية استعداد الطلبة للاختبار	81
(14)	يبين نوعية الدّعم الذي يتلقّاه الطلبة أثناء فترة الاختبار	82
(15)	يبين مدى شعور الطلبة بالخوف والقلق قبل فترة الامتحانات	83
(16)	يبين مدى ملاءمة الأسئلة لقدرات الطلبة العقلية	84
(17)	يبين إجابات الطلبة حول وجود صعوبة في فهم السؤال.	85
(18)	يبين مدى تناسب السؤال مع الوقت المخصص للإجابة عنه	86
(19)	يبيّن نوع الأسئلة التي يتحصّل فيها الطلبة على علامات جيدة	87
(20)	يبين مدى اتسام الأسئلة بالشمول	88
(21)	يبيّن مدى قلق الطلبة من أسلوب المراقبة أثناء الامتحان	89
(22)	يبيّن نقطة الاختبار و حقيقة المستوى التعليمي للطالب	89
(23)	يبين مدى اقتراب إجابة الطالب من الإجابة النموذجية للأستاذ	91
(24)	يبيّن مدى حصول الطلبة على نتائج جيدة في الأسئلة السهلة الممتنعة.	91
(25)	يبين مدى حصول الطلبة على نتائج جيدة عند تصحيح الاختبار	92

(26)	يبيّن وجود صعوبة في الإجابة عن أسئلة المرحلة الجامعية	93
(27)	يبين مدى منح السؤال للطالب فرصة في الغش	94
(28)	يبين وجود تدرّج في طرح الأسئلة	95
(29)	يبين معرفة الطلبة سلم التنقيط والعلامة المخصّصة لكل سؤال	96

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945- قالمة-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

واقع اختبارات اللغة العربية في المرحلة الجامعية دراسة تحليلية جامعة قالمة – أنموذجا-

دراســـــة ميدانيـــة في قســـم اللغة والأدب العربي

هذا استبيان بحث لإنجاز مذكرة ماستر في اللغة العربية وآدابها، تخصص **" لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية"** موضوعها: " واقع اختبارات اللغة العربية في المرحلة الجامعية: دراسة تحليلية جامعة قالمة أنموذجا "، لذا نرجو من سيادتكم الإجابة على الأسئلة بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

إعداد الطالبة:

- قنـدوز آسية

الأستاذة المشرفة

- أسماء حمايدية

السنة الجامعية 2016-2017

الإستبيان الخاص بالمعلم:

1- هل يغطّي السؤال كل ما هو مقّرر في البرنامج؟ نعم ☐ جزء منه ☐

2- على أي أساس يتم بناء الاختبار؟ الحفظ ☐ الفهم ☐ الجمع بينهما ☐

3- أي سؤال تعطيه اهتماما أكثر؟ النظري ☐ التطبيقي ☐

4- ما مدى اهتمامك بالسؤال المباشر وغير المباشر؟.....

5- هل تعليمات السؤال واضحة ومقروءة يفهمها الطالب؟ نعم ☐ لا ☐

6- كيف يكون تصحيح الإختبار؟ ما هو معيار تنقيط الإجابة؟.....

.....

7- هل يكفي الاقتراب من الإجابة النموذجية في تقويم الاختبار؟.....

8- إلى أي مدى يتم مراعاة الزمن عند بناء الاختبار؟.....

9- هل تجد أن هناك فروقا بين الأسئلة النظرية والتطبيقية من حيث بناؤها وتنقيطها؟

.....

10- هل ترى أن أسلوب المراقبة أثناء الاختبار يسبب قلقا للطلبة؟ نعم ☐ لا ☐ نادرا ☐

11- هل يقيس الاختبار مستوى الطلبة حقيقة؟ هل نقطة الاختبار تعبر حقيقة عن المستوى التعليمي للطالب؟

نعم ☐ لا ☐ نادرا ☐

12- ما مدى التناسق بين المعطى النظري والتطبيقي في صوغ الاختبار؟.....

.....

13- هل تميل إلى الأسئلة المخادعة؟ ولماذا؟.....

.....

14- هل السؤال يعطي إمكانية للطالب في الغش؟ نعم ☐ لا ☐ نادرا ☐

15- هل تراعي أن يكون هناك تدرّجا في طرح الأسئلة؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16- ما رأيك في إعداد وبناء اختبارات المرحلة الجامعية؟ وما هي الصعوبات التي تعترضها؟

.....

17- ما هي المقترحات التي تراها مناسبة عند إعداد الاختبارات؟.....

.....

الإستبيان الخاص بالمتعلم:

- التخصص: لغة ☐ أدب ☐

1- كيف يتم الاستعداد للاختبار؟ المراجعة اليومية ☐ المراجعة قبل موعد الاختبار ☐

2- من أين تتلقون الدعم أثناء فترة الاختبار؟ من الأسرة ☐ من المؤسسة ☐ من الجهتين ☐

3- هل تشعرون بالخوف والقلق قبل فترة الامتحانات؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4- ما مدى ملاءمة الأسئلة لقدراتكم العقلية؟ متوسطة ☐ جيدة ☐ جيدة جدا ☐

5- هل تجد صعوبة في فهم السؤال؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6- هل الوقت المخصص للاختبار كاف للإجابة عن السؤال؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7- ما هو نوع الأسئلة التي تتحصلون فيها على علامات جيدة؟ النظرية ☐ التطبيقية ☐ المباشرة ☐ غير المباشرة ☐

ولماذا؟.....

.....

8- هل الأسئلة الموضوعة تتسم بالشمول وتغطي جميع ما هو مقرر في المنهاج؟ نعم ☐ جزء منه ☐

9- هل أسلوب المراقبة يسبب لكم قلقا أثناء الامتحان؟ دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

10 – هل نقطة الامتحان التي تتحصل عليها تعبر حقيقة عن مستواك التعليمي؟ دائما ☐ أحيانا ☐

11- هل تقترب إجابتك من الإجابة النموذجية للأستاذ؟ دائما ☐ أحيانا ☐

12- هل تتحصلون على نتائج جيدة في الأسئلة السهلة الممتنعة؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13- هل تتحصلون على نتائج جيدة عند تصحيح الاختبار؟ دائما ☐ أحيانا ☐

14- هل تجدون صعوبة في الإجابة عن أسئلة هذه المرحلة؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

15- هل السؤال المطروح يمنحك فرصة للغش؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16- هل تجدون أن هناك تدرّجا في طرح الأسئلة؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17- هل تعرفون سلم التنقيط والعلامة المخصصة لكل سؤال؟ نعم ☐ لا ☐

18- ما مدى إسهامكم في تقويم الاختبار وتقديم آرائكم من أجل التطوير والتحسين؟.....

.....

ملخص

لقد تطرقنا في دراستنا هذه إلى موضوع: "واقع اختبارات اللغة العربية في المرحلة الجامعية " الذي يعد من أكثر المواضيع حيوية وأهمية في التعليم، لأنه يمس محور العملية التعليمية ألا وهو المتعلم وباعتبار أن الاختبارات من أكثر أساليب القياس شيوعا واستعمالا من طرف المعلم، خاصة في الجامعة كونها تمثل المرحلة الحاسمة التي يتحدد بها مصير المتعلم ومستقبله العلمي والعملي.

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع اختبارات اللغة العربية في جامعة قالمة (8 ماي 1945) وكيفية إعدادها، والمعايير المعتمدة في بنائها بالإضافة إلى أنواع الأسئلة الموضوعة في هذه المرحلة وطريقة تصحيحها.

وكشفت الدراسة أن التقويم يمثل عنصرا رئيسيا ومهما لنجاح العملية التعليمية، وأن الاختبارات هي أهم الوسائل والأدوات التي يقيم بها الأستاذ طلبته باعتبارها تقيس مستوى التحصيل لديهم، ولكي يحقق الاختبار الأهداف المتوخاة منه لا بد من توفّره على جملة من الشروط والمعايير التي لا بد منها، مع ضرورة التنويع في الأسئلة لتتلاءم مع مستوى الطالب الجامعي.

Résumé

Nous avons parlé dans cette étude sur le sujet: « La réalité des tests de langue arabe à l'université », qui est l'un des plus grands sujets d'une importance vitale dans l'éducation, car elle affecte l'axe de processus éducatif, à savoir l'apprenant que les tests des méthodes de mesure les plus communes et exploitées par l'enseignant, en particulier dans l'université parce qu'elle représente l'étape cruciale qui est déterminé par le sort de l'apprenant et l'avenir de la science et la pratique.

Cette étude visait à connaître la réalité des tests de langue arabe à l'Université de Guelma (8 mai 1945) et comment mettre en place, et les critères adoptés dans le bâtiment, en plus des types de questions développées à ce stade et comment les corriger.

L'étude a révélé que le calendrier est un élément clé et important pour la réussite du processus éducatif, et que les tests sont les moyens les plus importants et les outils qui permettent d'évaluer le professeur a demandé en tant que mesure le niveau d'accomplissement qu'ils ont, et afin de tester pour atteindre qu'envisage quels objectifs doivent être fournis sur un certain nombre de conditions et critères, ce qui est un must, avec la nécessité d'une diversification des questions pour adapter le niveau de étudiant universitaire.