وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلـية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الاختبارات اللغوية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر (2007-2016) في ضوء معايير الجودة

أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه الطور الثالث في اللغة والأدب العربي

تخصّص: اللّسانيات النّصية وتعليميّة اللّغة العربيّة

إعداد الطالبة:

لويزة بن حمزة

إشراف الدكتور:

عبد القادر البار

السنة الجامعية: 2020/2019

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلـية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الاختبارات اللغوية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر (2007-2016) في ضوء معايير الجودة

أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه الطور الثالث في اللغة والأدب العربي

تخصّص: اللّسانيات النّصية وتعليميّة اللّغة العربيّة

إعداد الطالبة:

لويزة بن حمزة

إشراف الدكتور:

عبد القادر البار

السنة الجامعية: 2020/2019

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿... إِنْ أُرِيدُ إِلَّا ٱلْإِصْلَٰحَ مَا ٱسْتَطَعْتُ ۚ

وَمَا تَوْفِيقِىٓ إِلَّا بِٱللَّهِ ۚ

عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴾

صدق الله العظيم

سُورَةُ هُودٍ الآية ٨٨

إلى والديّ العزيزين،

إحسانًا لهما، وبرًّا بهما

وتقديرًا لفضلهما.

شكر وتقدير

الشكر الأول لله عز وجل الذي منّ عليّ بفضله؛

فالحمد لله الذي ألهمني الصبر والثبات وأمدني بالقوة والعزيمة على انجاز هذا البحث، وسخر لي من عباده من كان لي عوناً وسنداً؛

أتقدم بالشكر الجزيل إلى **أستاذي المشرف الباز عبد القادر** وإلى كل الأساتذة الذين قدموا لي يد العون والمساعدة في إعداد هذا البحث، وأخص بالذكر **المفتش والدكتور عبد الكريم بن ساسي، د. طبشي إبراهيم، د. إسماعيل سيبوكر، أ. د. عزام الشجراوي (الأردن)، د. مدور أحمد، والأستاذ جقاوة محمد؛ د. بن السايح عائشة.**

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى من كان رفيق دربي زوجي مسعود، وإلى من كانا سرّ عزيمتي وسندي القوي أبي الغالي **بلقاسم** وأخي الفاضل سليم؛

وإلى كل من أعانني ومدّ يد العون لإخراج هذا البحث بكلمة، أو نصيحة، أو تشجيع أو دعاء.

لويزة بن حمزة

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الإسهام في تطوير اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر من خلال تقويمها في ضوء معايير الاختبار الجيد، وذلك لمعرفة درجة الالتزام بتطبيق هذه المعايير فيها والكشف عن مواطن القوة لتعزيزها ومواطن القصور لمحاولة علاجها، وبذلك نضمن مصداقية نتائجها وجودتها.

الكلمات المفتاحية: اختبار اللغة العربية، معايير، الجودة، شهادة التعليم الابتدائي.

Summary:

This study aims to contribute to the development of Arabic language tests for the end-of-primary education certificate in Algeria by evaluating them in light of good test standards, in order to know the degree of commitment to apply these standards and to reveal the strengths to reinforce them and shortcomings to try to remedy them, thus ensuring the credibility and quality of their results.

Key words: Arabic language test, standards, quality, primary education certificate.

مقدمة

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف خلق الله محمد صلى الله عليه وسلم وبعد:

يعد الطور الثالث من التعليم الابتدائي طور التحكم في اللغات الأساسية وخاصة اللغة العربية بعدّها ضرورية في تحصيل المعارف وتنمية الكفاءات، ومن المواد المعنية بالامتحان النهائي الذي يتقرر من خلاله مصير المتعلم.

وللأهمية البالغة لهذه الاختبارات كان لزاما الاهتمام بتقويمها وتطويرها، وهذا ما نسعى إلى تحقيقه من خلال الوقوف على أهم المعايير التي تضمن جودة أدائها وصلاحيتها والتي تتمثل في معايير الاختبار الجيد، لأنّ جودة أدائها وصلاحيتها تعزز من مصداقية نتائجها والقرارات التي تتخذ في حق المتعلم استنادا إلى هذه النتائج، وقد اخترنا من هذه الاختبارات ما يتوافق مع فترة الإصلاح في هذه المرحلة التعليمية ابتداء من اختبار دورة ماي 2007 إلى غاية اختبار دورة ماي 2016.

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة الموسومة بـ **الاختبارات اللغوية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر (2007 – 2016) في ضوء معايير الجودة.**

والتي تسعى إلى محاولة الإجابة عن المشكلة الرئيسة الآتية:

- إلى أي درجة يتم تطبيق جميع معايير الاختبار الجيد في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر؟

والتي يندرج تحتها التساؤل الجزئي الآتي:

- إلى أي درجة يتم تطبيق كل مؤشر من مؤشرات المعيار الواحد في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر؟

ولمعالجة تساؤلات الدراسة تم صياغة الفرضيتين الآتيتين:

- نتوقع أنه يتم تطبيق جميع معايير الاختبار الجيد في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر بدرجة عالية.
- نتوقع أنه يتم تطبيق كل مؤشر من مؤشرات المعيار الواحد في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر بدرجة عالية.

وقد دفعنا إلى اختيار هذه الدراسة أسباب ذاتية وموضوعية؛ أمّا الذاتية فهي الرغبة في خدمة مواضيع اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر ومحاولة الإسهام في تحسينها، وأمَّا الموضوعية فتتمثل في تسليط الضوء على واقع هذه الاختبارات بغرض الاهتمام بها، ومحاولة تطويرها من خلال تقويمها في ضوء معايير الاختبار الجيد للكشف عن مواطن القصور فيها ومحاولة علاجها بهدف ضمان جودتها، وتقديم تغذية راجعة لواضعي الاختبارات تفييدهم في بناء اختباراتهم وفق معايير الاختبار الجيد.

وعليه ترجع أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- أهمية الاختبارات التحصيلية التي تُعد عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية باعتبارها أداة لا يمكن الاستغناء عنها في تنمية وتطوير معارف المتعلمين وتقويم تحصيلهم، فبناءً على نتائج هذه الاختبارات يُسمح للمتعلم بالانتقال من مستوى إلى آخر، أو من مرحلة إلى أخرى، وإذا تمّ إعدادها إعداداً جيداً فان ذلك سينعكس إيجاباً على العملية التربوية ككل، وذلك للعلاقة الوطيدة بين العمليتين التدريسية والتقويمية.
- أهمية اللغة العربية من حيث هي قوام الفعل التعليمي التعلمي في منظومتنا التربوية عامة وفي النهوض بفكر المتعلم خاصة.
- أهمية مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها التعليم القاعدي الذي يهيئ المتعلم إلى بقية المراحل التعليمية اللاحقة.

أما الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من خلال هذه الدراسة فتتمثل فيما يأتي:

- محاولة تطوير قائمة بمعايير الاختبار الجيد ليتم الاعتماد عليها في بناء وتقويم جودة الاختبارات التحصيلية، وتصبح كوثيقة مرجعية يتم العودة اليها كأداة موثوق بها.
- التعرف على درجة تطبيق جميع معايير الاختبار الجيد في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر.
- التعرف على درجة تطبيق كل مؤشر من مؤشرات المعيار الواحد في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر.
- محاولة إعداد دليل المعلم في التقويم والاختبارات التحصيلية (اللغة العربية) لتزويد معلمي اللغة العربية بخبرات متنوعة يرتكزون عليها في تقويمهم وتكون قاعدة صلبة في بناء اختبارات جيدة متقنة في هدفها وشكلها ومضمونها في ظل بيداغوجيا الكفاءات.
- محاولة بناء برنامج تدريبي لتحسين أداء معلمي اللغة العربية في تحليل أسئلة الاختبارات التي يعدونها وتقييم جودتها، وذلك لرفع المصداقية في نتائجها ومن القرارات التي تتخذ في حق المتعلمين استنادا إلى هذه النتائج.
- التنبيه إلى ضرورة بناء اختبارات وتحديد معايير جديدة بما يتناسب مع طبيعة تقويم الكفاءة.
- تقديم اقتراحات فعالة لتحسين وتطوير اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر.

ولمحاولة تحقيق هذه الأهداف تم تقسيم الدراسة على أربعة فصول: فصلان في الجانب النظري وفصلان في الجانب التطبيقي، حيث يستعرض الفصل الأول أهم المفاهيم النظرية المتعلقة بمجال التقويم في ظل المقاربة المعمول بها؛ حيث تم التعرض إلى مفهوم التقويم اللغوي وأهم أنواعه، وأهدافه، بالإضافة إلى تقويم الكفاءة وأهم الخصائص التي يتميز بها هذا النوع من التقويم، وأهم الاستراتيجيات والأدوات البديلة

القادرة على تقديم أدلة على مستويات انجاز المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية، في حين يهتم الفصل الثاني بمجال الاختبار اللغوي وصياغة أسئلته بما يضمن تحقيق النمو المتكامل للمتعلم، بالإضافة إلى عرض أهم الخطوات وأهم المعايير التي يجب أن تراعي في بنائه لضمان جودته، وبهذا يكون هذان الفصلان قاعدة صلبة لمعلم اللغة العربية يستند اليها في تقويمه وفي بناء اختباراته.

أمّا الجانب التطبيقي فيستهل بالفصل الثالث المتمثل في الدراسة التقويمية لاختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، حيث يعرض نتائج فرضيتي الدراسة ومناقشتها، ليثبت من خلالهما درجة تطبيق جميع معايير الاختبار الجيد ودرجة تطبيق كل مؤشر من مؤشرات المعيار الواحد في عينة الدراسة.

ويختم بالفصل الرابع الذي يقدم بعض السبل التي تسهم في تحسين اختبارات اللغة العربية وتطويرها كمحاولة إعداد دليل المعلم في التقويم والاختبارات التحصيلية، ومحاولة بناء برنامج تدريبي لتحسين أداء معلمي اللغة العربية في تحليل أسئلة الاختبارات، والتنبيه إلى ضرورة بناء اختبارات وتحديد معايير جديدة بما يتناسب مع طبيعة تقويم الكفاءة، وفي الأخير تأتي الخاتمة لتضم حصاد الدراسة.

وللوصول إلى نتائج دقيقة اتبعنا المنهج الوصفي لأنّه يقوم على وصف الظاهرة أو المشكلة كما هي عن طريق جمع المعلومات والبيانات عنها ثم تحليلها ومناقشتها للتوصل إلى نتائج تؤدي إلى حل المشكلة، وذلك بالاستعانة بمجموعة الأدوات منها الاستبانة، والمقابلة وتحليل المحتوى بالإضافة إلى بعض الأساليب الإحصائية.

وقد استدعت الدراسة الرجوع إلى مجموعة من المصادر والمراجع منها: أساسيات في القياس والتقويم لصباح حسين العجيلي، التقويم التربوي البديل لصلاح الدين محمود علام، الاختبارات التحصيلية (اعدادها واجراؤها وتحليلها) والاختبارات اللغوية لمحمد علي الخولي، تصميم الاختبارات لأحمد محمد عبد الرحمان، تقويم التعلم لرجاء محمود أبي علام...

كما استدعت أيضا الاستعانة ببعض الدراسات التي كانت مرشدا هاما، كدراسة الباحثة **منور سالم إبراهيم مصبح** حول "تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة وفق المعايير العالمية"، والتي هدفت إلى تحديد مدى توافر المعايير العالمية للاختبار الجيد في الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث الدولية وذلك من خلال اعدادها لأداة على شكل قائمة تضمنت معايير الاختبار الجيد ومؤشراتها وتحويلها إلى نموذج تحليل الاختبار، ويبدو في الظاهرة أنّ هذه الدراسة تتفق مع دراستي في الهدف وقائمة المعايير المعتمدة، غير أنّه إذا اطلعنا على هذه المعايير التي اعتمدتها الباحثة في القائمة نجدها ماهي إلا بعض مؤشرات للاختبار الجيد التي بدورها ضمنتها مؤشرات أخرى، وبهذا يظهر اتفاق دراستي معها في بعض المؤشرات وفي المنهجية المتبعة باعتمادها في عرض النتائج على المتوسط الحسابي والنسب المئوية لتقدير مدى توافر المعايير.

ودراسة الباحثة **هنية عريف** حول "أساليب تقويم تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، دراسة تحليلية تقويمية في ضوء التدريس بالكفاءات"، إذ هدفت إلى تقويم أساليب تقويم تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء التدريس بالكفاءات، ومن بين هذه الأساليب التي اختارتها اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم المتوسط، وقد استهدفتها بالدراسة من عدة جوانب من بينها ما مدى استنادها إلى معايير الاختبار الجيد، ممّا يعني أن دراستي اتفقت مع دراستها في هذا الهدف ولكنها تختلف في العينة والمنهجية المتبعة.

ودراسة الباحث **رشيد موني** حول "تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا –الأسئلة والتصحيح– دراسة تقويمية من خلال استطلاع آراء المفتشين والأساتذة ودراسة نماذج"، تهدف هذه الدراسة إلى دراسة مدى مطابقة اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا للشعبتين الآداب والعلوم الإنسانية وشعبة علوم الطبيعة والحياة في جانبي الأسئلة والتصحيح للمقاييس الواجب توافرها في الاختبارات، وذلك من خلال استخدامه أداة الاستبيان لاستطلاع آراء مفتشي التربية والتكوين في

مادة اللغة العربية والأساتذة المصححين لها، وبهذا تتفق دراستي مع دراسته في استطلاع آراء أهل الميدان والخبرة من خلال الاستبيان وذلك في جانب الأسئلة من حيث بعض المؤشرات من بعض معايير الاختبار الجيد.

وكغيره من البحوث فإنّ ثمة صعوبات واجهت اعداد هذه الدراسة ولعل أبرزها تفاوت استجابة الفئة الداعمة للدراسة، فمنهم من رفض الإجابة عن أسئلة الاستمارة، ومنهم من استجاب بعد بذل الجهد في اقناعهم بأهمية الإفادة من آرائهم.

ولا يفوتني في النهاية أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ المشرف أ.د عبد القادر البار على ما قدمه من دعم وتشجيع على استكمال هذا البحث، وإلى كل الأساتذة الذين قدموا لي يد العون والمساعدة.

ولا شك أن هذا البحث قد يعتريه النقص والقصور وهما من سمات أي عمل بشري، فإن أصبت فذلك بفضل من الله تعالى يؤتيه من يشاء، وإن أخطأت فحسبي أنني بذلت قصارى جهدي، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وهو رب العرش العظيم.

لويزة بن حمزة

ورقلة في: 2020/06/27م

تمهيد

تمهيد

ترتكز التعليمية الحديثة على ضرورة الانتقال من التعليم التقليدي للغة – الذي يقوم على حشو أذهان المتعلمين بكم هائل من المعارف النظرية ومطالبتهم باسترجاعها في الامتحانات – إلى التعليم الحديث الذي يتيح للمتعلم فرصة استثمار معارفه ومعلوماته وتوظيفها في مواقف الحياة العامة، ولذلك تبنت لجنة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر نموذجا حديثا في التدريس تمثل في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ولكي ترتسم صورة هذا النموذج في الأذهان بشكل جلي سنحاول إدراجه من ناحية المفهوم والخصائص التي تميزه وأهم الاستراتيجيات الفعَّالة التي تخدم أهدافه.

أولا: مفهوم التدريس بالكفاءات:

تعد المقاربة* بالكفاءات*[1] توجها نسقيا شموليا مترابطا أفرزته التحولات العالمية، وهي مقتبسة من المجال الاقتصادي لتمد المتعلم بآليات لمواجهة كل طارئ خارج أسوار المدرسة وتؤهله لمجابهة الغد بمختلف تحدياتِه، فهي تسعى إلى الإجابة عن جدوى عقلنة التعليم وقدرته ومدى نجاعة المدرسة في مواءمة وضعيات الحياة في العمل وخارجه من جهة أخرى، ومن هنا يتحول التركيز من المعارف النظرية إلى التركيز على المهارات، وبالتالي مطالبة المتعلم بحضور قوي وملموس فيزيائيا وذهنيا وعاطفيا؛[1] أي أنّ هذه المقاربة تجعل من المتعلم عنصرا

---

* **المقاربة:** يقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبط بأهداف معينة) والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة، أو حل مشكل، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما؛ وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية...، وهي ترتبط هنا بالتدريس بالكفاءات الذي لا يقصد به مجرد حصول المعرفة أو حسن أدائها، حتى يقال بأننا أكفاء، وإنّما يبرز ذلك فيما تأكد منها وتجلى في أداء مجند بالموارد، والمهارات والقدرات. **ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مطبعة ع/ بن، ط1، 2005، ص 101.**

*[1] **الكفاءة:** تعني التصرف إزاء وضعية مشكلة بفعالية استنادا إلى قدرات مبنية من تقاطع معارف، ومهارات وخبرات متراكمة؛ وحينما نتحدث عن كفاءة المتعلم؛ نقصد بذلك مدى قدرته على تجنيد (تعبئة) مختلف المعارف والقدرات، وإدماجها وتوظيفها في مواجهة وضعية ما، ومثال ذلك أن يكتب نصًا ذا معنى ويبلغه للآخرين ولا يكتفي برَصِ الكلمات. **ينظر: فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات –؛ دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2005، ص 16، 17.**

[1] ينظر: فريد حاجي، **التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات**؛ دار الخلدونية الجزائر، د ط، 2013، ص 5، 6.

فاعلا في العملية التعليمية بعدما كان دوره مقتصرا في تلقي المعارف فقط، كما تعطي للمعلم مجالا واسعا للتصرف، وتجعل منه موجها ومنشطا ومبدعا ومستقلا بذاته أكثر من كونه مبلغ للمعارف.

وعليه يتضح بأن[1]:

- الهدف من التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ليس المعرفة في حد ذاتها، بل كيفية الحصول عليها وتنظيمها وتوظيفها.
- التدريس بالكفاءات يهدف إلى إعداد الفرد للتكيف مع واقعه.
- المعرفة وسيلة تساعد الفرد على تجاوز المواقف التي تواجهه في حياته المدرسية والاجتماعية والاقتصادية

ثانيا: خصائص التدريس بالكفاءات:

تتميز بيداغوجيا التدريس بالكفاءات بمجموعة من الخصائص يمكن إجمالها في العناصر الآتية:[2]

❶ **تفريد التعليم:** أي؛ جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه، وفسح المجال أمام مبادراته، وآرائه وأفكاره مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه من غير كبت، أو قهر، أو تسلط، أو عزل أو تهميش.

❷ **قياس الأداء:** ومعنى ذلك أنّ التركيز ضمن هذه المقاربة يَنْصَبُّ مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، وليس على المعارف النظرية مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.

❸ **تحرير المعلم من القيود:** للمعلم أثر فعال في التخطيط والإعداد للأنشطة التعليمية، وتنشيط المتعلمين وتوجيههم، وتكييف ظروف التعلم ومرجعيات التعليم (محتوياته)، وتنظيم

---

[1] محمد الصالح حثروبي (مفتش التربية الوطنية)، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**؛ دار الهدى، الجزائر، ج1، 2012، ص 100.

[2] ينظر: خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**؛ مرجع سابق، ص 65، 66. وينظر: محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**؛ مرجع سابق، ص100، 101، 102.

النشاطات المختلفة بمعية المتعلمين، وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية، وتقويم الأداء، كما يساعد التلاميذ على التعلم الفعّال.

ولكي يتحرر المعلم من قيود الرتابة والتبعية للغير، يجب أن يكون حاملاً لكفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية، ويمارس التدريس بوعي وتبصر، كما يكون قادرًا على ابتكار الظروف الملائمة لتعلم المتعلمين، وليس مقلدا يجتّر تجارب متهالكة أنهكتها السنون.

❹ **دمج المعلومات:** وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفاءات، حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج وليس في شكل انعزالي (استقلالية المواد) تراكمي تكديسي محفوظاتي، ويكون دمج المعلومات متماشيًا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن.

❺ **توظيف المعارف:** وتتمثل في استغلال المكتسبات القبلية (معارف، نظريات، قوانين، خبرات، مهارات...) لمواجهة إشكالية معينة، أو الخروج من موقف يشكل عائقًا بالنسبة للمتعلم (إشكاليات، ومواقف مدرسية أو اجتماعية...) واستثمارها في إيجاد الحلول الملائمة

❻ **تحويل المعارف:** ويتم ذلك من خلال توظيف المعارف وإخراجها من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في شكل سلوكات ملحوظة، تظهر نتائجه في إنجاز يقوم به المتعلم، وقد يكون هذا الإنجاز خروج من مشكلة أو منتوج يعود بالنفع عليه؛

فإذا لم تحوّل المعارف إلى سلوك وظيفي وبقيت مكدسة في الذهن كمادة خام، فإنّ ذلك يُعَبِر عن فشل المدرسة ضمن التصور الاستراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات

❼ **عَدّ المتعلم محورًا أساسيًا في العملية التربوية:** فالمتعلم في ظلّ هذه المقاربة عنصرًا فعالاً وأساسيًا؛ فهو يشارك في تحديد الأهداف التي يتوخى بلوغها وفي تقويم الأعمال المنجزة، كما يشارك في إنجاز المهام وحلّ الوضعيات المشكلة ذات الدلالة بالنسبة له، سواء كان بمفرده أو في إطار تقسيم المهام وتكاملها بين أعضاء الفريق وذلك كله في جو من التنافس الإيجابي والمسؤولية.

بالإضافة إلى الخصائص السابقة فإنها تتميز كذلك بما يأتي:[1]

[1] ينظر: الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور، **التقويم في إطار المقاربة بالكفايات**؛ مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص 567.

❽ **التقويم البنائي:** أي؛ أن التقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معينة وإنما يساير العملية التعليمية، والمهم في العملية التقويمية هنا هو الكفاءة وليس مجرد المعرفة.

❾ **النظر إلى الحياة من منظور عملي.**

❿ **التخفيف من محتويات المواد والأنشطة الدراسية**

ثالثا: استراتيجيات التدريس بالكفاءات:

انطلاقًا من التوضيحات السابقة بخصوص بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من حيث المفهوم والخصائص، فإنه ينبغي التأكيد على أنّ العمل بها وأجرأتها يحتاجان إلى استراتيجيات تتجاوز الممارسات التقليدية المتمحورة حول المعرفة والمدرس إلى ممارسات حديثة تتمحور حول المتعلم وتحول دور المدرس من ملقن إلى منشط وموجه، ومن بين الاستراتيجيات الفعالة لتحقيق تدريس مثمر يخدم الأهداف المستوحاة من المقاربة بالكفاءات، نذكر ما يأتي[1]:

❶ **استراتيجية التعلم بواسطة حل المشكلات.**

هي طريقة تضع المتعلم أمام وضعية معقدة (مشكل) وتتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية واستثمارها بأسلوب يساعد على إيجاد حل للمشكلة المطروحة، بحيث يقترح كل متعلم من مجموعة الفوج حلاً للمشكلة في إطار تعاوني، وقد تطرح بعض الوضعيات التي يعالج فيها المشكل بحلول فردية.

إذا فالمبدأ الأساسي الذي يقوم عليه هذا النموذج من التعلم هو أنّ المتعلمين تُتَاح لهم الفرصة بشكل أفضل في المساهمة الفعالة لبناء معارفهم تدريجيًا وذلك بوضعهم أمام مشكل معين، أما المدرس فيقتصر دوره على تقديم المساعدة المنهجية لهم، وفي اختيار الوضعيات التي تناسب الموقف التعليمي الجديد، كما يقوم بالمراقبة والتوجيه وتقويم أعمالهم.

❷ **استراتيجية التعلم التعاوني.**

هو التعلم الذي يجري في إطار تعاوني بين المتعلمين داخل القسم بإنجاز عمل ما وبالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلم، ومن أهم سماته أنّه يؤدي إلى إحداث التفاعل بين

[1] ينظر: خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**؛ مرجع سابق، ص 158، 159، 160، 161.

المتعلمين فَيُنَمي فيهم القدرة على التعاون والتآزر في حل المشكلات ويتم ذلك ضمن احترام آراء الآخرين وتقبل وجهات النظر.

❸ **استراتيجية التعلم بواسطة المشروع.**

إنّ مقاربة التدريس بالكفاءات ضمن هذا التوجه تركز أساسا على التعلم الإدماجي الذي يتيح للمتعلمين فرص التدريب على استثمار المكتسبات القبلية (معارف، نظريات، مهارات، قدرات، سلوكات) ضمن وضعيات جديدة؛ لذلك كان المشروع يمثل أفضل وضعية لتحقيق الغاية الإدماجية، إذْ بفضل ذلك يمكن للمتعلم أن يحتل المحور الأساسي في العملية التعليمية، ويكون عنصرًا فاعلاً ضمن المجموعة الفصلية (زملاؤه) ويتيح له فرص التخطيط والتفكير في العمل التعليمي قبل الإنجاز وبعده.

بالإضافة إلى هذه الاستراتيجيات الثلاث الملائمة للتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات توجد استراتيجية أخرى معتمدة في تدريس **أنشطة اللغة العربية** وهي:

❹ **المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية.**

المقاربة النصية هي جعل النص بمختلف أشكاله (الحكاية، المقطوعة، النشيد) أو بمختلف أنماطه (الإخباري، الحواري، الوصفي) منطلقا لجميع الأنشطة اللغوية ومحلاً لممارسة الفعل التعلمي من أجل اكتساب المتعلم المهارات اللغوية اللازمة للوصول به إلى التحكم في مختلف الكفاءات المستهدفة[1]؛ وهذا يعني أنّها "تجعل النص محورًا تدور حوله مختلف الأنشطة اللغوية وتنطلق منه، فهو يتناول موضوعًا يقرأه المتعلم ثمّ يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل، ويتعرف على كيفية بنائه، كما يتلمس من خلاله القواعد النحوية، والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الكتابية"[2]؛ أي: الانطلاق من النص والرجوع إليه والانتهاء به.

---

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**؛ مرجع سابق، ص 122.

[2] وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرفقة لمناهج التعليم للغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، جوان 2012، **ص 12**.

عندما نتأمل هذه الاستراتيجيات التي تلائم مقاربة التدريس بالكفاءات نلاحظ أنها[1]:

- تعمل في تآزر تام ضمن الوضعيات المختلفة، ولا يمكن فصلها عن بعضها في استقلالية تامة.
- أنّ بعضها يغلب استعماله في بعض الأنشطة وذلك للطبيعة الملائمة بينهما:

فالتعلم التعاوني يناسب نشاط المطالعة والأناشيد والمحفوظات عند الإنشاد الجماعي، أو في الإعداد لبعض المشاريع والنشاطات الرياضية والثقافية...الخ.

أمّا **التعلم بالمشروع** فيناسب **نشاط الإدماج** *الذي قررته الإصلاحات الجديدة التي تضمنتها المناهج الدراسية وكذا في التربية العلمية والتكنولوجية...

أمّا **التعلم بواسطة المشكل** فهو يناسب الأنشطة ذات البنية المركبة كالرياضيات؛[2]

أمّا **بخصوص المقاربة النصية** فهي تناسب أنشطة اللغة العربية.

ومن خلال ما سبق نخلص إلى أن بيداغوجيا التدريس بالكفاءات قد فرضت وجودها في ميدان التعليم والتعلم وأصبحت " الأداة المفضلة في بناء المناهج والطرائق ووضع الاستراتيجيات البيداغوجية لأنّها تمثل – لحد الآن – أحسن تقنية تلائم أهداف التربية والتعليم، إذ تجعل النظام التربوي يركز في أهدافه على جعل التعليم ذا أثر فعال وله قيمة نفعية "[3] ومن هنا تتأتّى أهمية التقويم؛ لأن أي إصلاح أو تغيير في المنظومة التربوية يبنى على أساس التقويم فإذا أردنا أن نصل إلى تعليم وتعلم فاعلان لابد أن نهتم بطريقة التقويم لأنه يمدنا بمؤشرات عما يقدم فهو يعد مصدرا مهما من مصادر التغذية الراجعة ومدخلا لتطوير التعليم والتعلم ، لذا ينبغي أن نوليه اهتماما كبيرا من حيث التخطيط له وإعداد أدواته والتأكد من جودتها.

---

[1] ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص 163، 164.

* **نشاط الإدماج:** هو نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعليمية، حيث يتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي بناها المتعلمون في سياقات تعلمية مجزأة ضمن حصص تشملها الوحدة التعليمية، بل يستهدف إدماج (مزج) ما تمّ اكتسابه واستثماره ضمن وضعيات مختلفة (تمارين متنوعة) قصد إعطائها معنى في حياة المتعلمين، وفي غالب الأحيان ينجز في نهاية تعلمات معينة، إذْ يستهدف بناء كفاءات محددة. **ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص 111.**

[2] ينظر: خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**؛ مرجع سابق، ص 163، 164، 165.

[3] خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**؛ مرجع سابق، ص 51، 52.

الفصل الأوّل

التقويم اللغوي في ظل بيداغوجيا الكفاءات

الفصل الأوّل

المبحث الأوّل: التقويم اللغوي.

أوّلا: مفهوم التقويم اللغوي.

ثانيا: مبادئ التقويم اللغوي.

المبحث الثّاني: أنواع التقويم اللغوي وأهدافه.

أوّلا: التقويم القائم على الوظيفة التي يؤديها والمرحلة التي يتم فيها.

ثانيا: التقويم القائم على نواتج العملية التعليمية ومخرجاتها.

المبحث الثّالث: التقويم بالكفاءات وخصائصها

أوّلا: مفهوم تقويم الكفاءة.

ثانيا: خصائص التقويم بالكفاءات.

المبحث الرّابع: استراتيجيات تقويم الكفاءة وأدواتها.

أوّلا: استراتيجيات التقويم.

ثالثا: أدوات التقويم.

المبحث الأول: التقويم اللغوي

يمثل التقويم ركنا أساسيا في العملية التعليمية، فهو أحد أهم العناصر المشكلة للمنهاج، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم، الأمر الذي أدى إلى تعدد تعاريفه بحسب وجهات نظر كل باحث أو عالم في مجال التربية والتعليم، وهذا يعد ثراءً وتطورًا في هذا المجال.

لكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا، ما المقصود بعملية التقويم؟ وكيف نظر خبراء التربية والتعليم وكذا الباحثون في تعليمية اللغة العربية إلى هذا المفهوم؟ وماهي العناصر التي تتكون منها هذه العملية؟ كلها أسئلة من شأنها أن تلقي الضوء على وجهات النظر المختلفة لكل عالم أو باحث في مستوى عمومية التعريف، أو النقاط التي يركز عليها، أو وظيفة من وظائفه، وهذا ما سنتناوله في هذا المبحث.

أولا: مفهوم التقويم اللغوي

- التقويم لغة: جاءت كلمة "**قَوَمَ**" في الاستخدام اللغوي بمعنى "**عدَل**"، و**التقويم** كلمة مشتقة من الفعل **قَوَّمَ** على وزن **فَعَّلَ** من جذر (ق. و . م) ومنه قوله تعالى في كتابه العزيز ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴾ سُورَةُ التِّينِ الآية ④ أي في أحسن صورة وشكل.

هذا يعني أنّ الله سبحانه وتعالى صوّر الانسان بشكل حسن، وميّزه بالعقل، والتفكير وأحسن خلقه بصورة قويمة؛ أي سليمة دون اعوجاج أو خلل.

جاء في لسان العرب "**قَوَمَ**": أَقَمْت الشيء وقَوَّمته فقام بمعنى اسْتَقَام، وقَوَّم دَرْأَه؛ أزال عِوَجَه [...] والاستقامةُ: الاعتدال.[1]

وفي القاموس المحيط: أقام دَرْأَه؛ أزال عِوَجَه، واسْتَقَمته: ثَمَنته، واسْتَقَام: اعتَدَل، وقَومْته: عَدَّلته فهو قَوِيم ومُسْتَقيم.[2]

---

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (ق.و.م)؛ دار الكتب العلمية، لبنان، مج 12، ط1، 2003، ص 587، 588.

[2] الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**؛ مادة (قوم)، دار إحياء التراث، لبنان، ج 2، ط 1، 1997، ص 1152.

ومن خلال ما سبق نخلص إلى أن المفهوم اللغوي للتقويم يعني:

- تقويم الشيء إلى حد الاستقامة؛
- اعتدال الشيء وتحسينه؛
- إزالة الاعوجاج بغرض تجويده.

هذه الدلالات المختلفة للتقويم لغة تشير إلى المعنى الأساسي وهو اصلاح اعوجاج الشيء وفي الوقت نفسه إعطاء قيمة لهذا الشيء وتقديره والحكم عليه.

- التقويم اصطلاحا: من التعريفات ما يتناول عناصر عامة وشاملة كتعريف **أنسي محمد أحمد قاسم** "هو عملية جمع بيانات، ومعلومات، ووضعها في شكل تفسيري، وذلك بهدف اتخاذ قرار معين".[1]

وتعريف **أحمد العربي أبي شادي** الذي يرى أن التقويم بشكله العام هو: "حكم على قيمة معطيات معينة معتمدًا على معايير معينة، ويقوم فعل التقويم –مهما كانت غايته– على وجود طرفين أو حدين للمقارنة:

أ- ما هو كائن، وهو ما تتم ملاحظته بوساطة أداة للملاحظة (كالاختبار...).

ب- ما يجب أن يكون، وهو التصور النظري الذي يشكل الإطار المرجعي للحكم على ما هو كائن.

وتفضي عملية المقارنة بين هذين الحدّين إلى إصدار حكم بالرضى، أو بعدمه، انطلاقًا من إدراك الفرق بينهما وتأويله، بالحصول على نتيجة التأويل يتم إصدار الحكم واتخاذ القرار".[2]

بينما يرى **محمد عثمان** أنّ "القصد من التقويم بمفهومه الشامل هو "**استنباط العبرة**" والعبرة ممّا مضى تعني مقارنة درجة تلاؤمه مع ما يجب أن يكون (إطاراً مرجعياً للقيم

---

[1] أنسي محمد أحمد قاسم، **الفروق الفردية والتقويم**؛ دار الفكر، الأردن، ط1، 2003، ص 262.

[2] أحمد العربي أبو شادي، **تقويم الكفايات في تدريس العربية بالتعليم الثانوي الاعدادي**؛ مطبعة وليلي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 2009، ص 32، 33.

يحدد مسبقًا) لتدعيم ما هو حسن وتطويره، وتعديل ما هو معوج، وإكمال ما هو غير كاف، ونزع ما هو زائد وغير مفيد، وتفادي ما هو خاطئ وغير مناسب»[1].

وعند القصد لهدف معين لابد من التخطيط له وتنفيذه للحصول على نتيجة معينة تستدعي مقارنة درجة تلاؤمها مع الهدف المرجو، واتخاذ قرارات قصد تعديل المخطط وتطويره.[2]

نلاحظ من خلال التعريفات السابقة أن لكل باحث وجهة نظر تختلف قليلًا أو كثيرًا عن غيره، إلّا أنَّ الجوهر يبقى واحداً، حيث إنهم يؤكدون بأنَّ عملية التقويم تتضمن أربعة عناصر رئيسة هي:

1. جمع المعلومات والبيانات (كمًا وكيفًا)؛
2. دراسة هذه المعلومات وتحليلها لربطها بالأهداف التعليمية التعلمية؛
3. إصدار حكم بناءً على معايير ومعلومات شاملة؛
4. يهدف التقويم إلى اتخاذ قرار من أجل تحسين الفعل التربوي التعليمي وتجويده.

وهي العناصر التي تشكل في مجموعها مفهوم التقويم.

أمَّا إذا تحدثنا عن التقويم بمفهومه الخاص فسنتطرق إلى التقويم اللغوي، الذي يعد تقويماً لتحصيل المتعلم* في الجانب اللغوي، بحيث يعد هذا النوع من التقويم؛ إجراء منظما لتحديد مقدار ما تعلمه المتعلمون في موضوع ما من موضوعات اللغة العربية يركز فيه على فهم النصوص المقروءة، والمنطوقة وعلى التعبير نطقا وكتابة.

فالتقويم اللغوي يهدف أساساً إلى قياس المهارات اللغوية المختلفة في أنشطة اللغة العربية كافة؛ القرائية، والكتابية، ولاستماعيه والتعبيرية، التي اتبعها المعلمون في سبيل الكشف عن مواطن نقاط القوة والضعف.

وهذا لا يعني أنّ التقويم اللغوي يقتصر فقط على تتبع نمو المتعلمين لغويا، والوقوف على مواطن الضعف وعلاجها، بل هو عملية متعددة الجوانب تتعدى إلى تتبع أساليب

---

[1] محمد عثمان، **أساليب التقويم التربوي**؛ دار أسامة، الأردن، د ط، 2005، ص 9.

[2] ينظر: محمد عثمان، المرجع نفسه، ص9.

* **تقويم تحصيل المتعلم:** هو عملية جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها قصد معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف أو الكفاءات المراد تحقيقها، ومراقبة مستواها لدى المتعلمين مرحليًا، وختاميًا لإصدار الأحكام واتخاذ القرارات في ضوء ذلك.

المعلم في تعليم شتى فروع اللغة العربية وما به من توجيه وإرشاد، وما يستحقه من وسائل، كما يرتبط بأوجه النشاط المدرسي عامة وأوجه النشاط اللغوي خاصة، كما تختص أيضًا بتتبع الكتب المدرسية وأدلتها.[1]

من خلال هذا التعريف يظهر أن التقويم اللغوي هو اجراء مادي يطبق لقياس تعلمات المتعلم المكتسبة في موضوع اللغة العربية، حيث يتم التركيز فيه على مدى فهم النصوص المنطوقة والمكتوبة، وهو يقيس مدى اتقان المتعلم للمهارات اللغوية في مختلف الأنشطة اللغوية سماعاً وقراءةً وكتابةً ونطقاً، وهذا التقويم اللغوي مرتبط بالسياق اللغوي أو الأداء اللغوي.

إذا هذا التعريف لخص التقويم اللغوي إضافة على أنّه انفتح على التقويم التربوي العام؛ فالنشاط اللغوي لا يمكن فصله عن الأثر النفسي للمتعلم، ولا عن المحيط المدرسي أو الاجتماعي، كما لا يمكن استبعاد الطرائق التعليمية والكتب المدرسية عنه.

وهذا ما يؤكد النظرة الجديدة للتقويم التي أوضحتها الوثيقة المرجعية العامة للمناهج، والتي تتمشّى مع الفترة الزمنية لبحثنا (ابتداء من 2007 الى 2016)

فالوثيقة المرجعية العامة للمناهج جاءت على أنقاض المنظومة السابقة عند ظهور القانون التوجيهي المؤرخ في 23 يناير 2008.

ثانيا: مبادئ التقويم اللغوي

أوضحت الوثيقة المرجية العامة للمناهج النظرة الجديدة للتقويم والذي بدأ العمل به منذ مارس 2009، إذْ يرتكز على المبادئ الآتية:[2]

- إعطاء دور نشيط للمتعلم في تقويم مساراته واستراتيجياته التعلمية التي تنمي استقلاليته وقدرات معرفته الفكرية؛
- تقييم الكفاءات ومكوناتها الفرعية؛

[1] ينظر : أكرم صلاح محمود خوالدة، **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**؛ دار ومكتبة الحامد، الأردن، ط 1، 2012، ص 28، 29.

[2] وزارة التربية الوطنية، **المرجعية العامة للمناهج المعدلة في 23 يناير 2008**.

- توجيه الممارسات التقويمية نحو ضبط التعلّمات بكل أنواعه:

- الضبط التفاعلي بإجراء استعلام مستمر بالتوازي مع التعلمات، وذلك قصد إجراء علاج آني؛
- الضبط الارتجاعي باستهداف – أثناء التعلم – الصعوبات المتكررة، وذلك قصد القيام بالتعديلات الضرورية (في أوقات معينة) التي تنمي الكفاءات المستهدفة؛
- الضبط الآني بالأخذ في الحسبان المعلومات المستقاة بفضل الملاحظة أثناء التعلم، وذلك قصد تكييف التعلمات بحاجات المتعلمين الذين يعانون صعوبات، وبحاجات الذين يجدون سهولة في التعلم.

- البحث عن صيغ جديدة عند الانتقال من التقدير الكمي الذي تعبر عنه النقطة الممنوحة الى تقدير نوعي يأخذ في الحسبان المستوى الذي بلغته الكفاءة؛

- تداول نتائج التقويم بين مختلف شركاء العملية التربوية، وبين المدرسة والاولياء. وينبغي أن تكون هذه العملية مبنية على قواعد مرنة، شفافة ومحفزة تشجع الحوار والتعاون. كما أن اختيار المضامين الواضحة وأدوات التواصل الحاملة لمعلومات بسيطة وذات دلالة، ينبغي أن تمكن من هيكلة وتنظيم أفضل للتبادلات الحاصلة بين مختلف الشركاء داخل ا لمدرسة أولاً، ثم بين المدرسة والأولياء ثانياً.

ويكون هدف أشكال التبادل التي ينبغي ترقيتها هو كسر العزلة التي تعاني منها المدرسة حالياً، وتشجيع مساهمة الجميع في تحقيق الهدف المشترك. وينبغي أن تستجيب مقاييس التقويم والمؤشرات الدالة عليها لشروط هذا التواصل، مع احترام مبادئ المساواة والعدل والشفافية.

إذا التقويم وفق النظرة الجديدة ينصب على الكفاءة ومكوناتها الفرعية، فالتقويم بمفهومه الإجرائي يشمل الكفاءة القاعدية، والوسطية، والختامية، والمستهدفة والعرضية، كما أنّه يشمل العناصر المكونة للكفاءة في احتوائها الضمني؛ مثل: المعرفة (التعلمات المكتسبة) إضافة إلى المهارة (وهي أداء هذه التعلمات في أقصر مدة، وبكيفية سهلة).

فالتقويم لم يعد يمثل الاجراء الكمي المقصور على العلامة العددية التي يتحدد من خلالها مصير المتعلم، بل أصبح يشمل قدرة المتعلم على التعبير الشفهي (مهارة)، وقدرة المتعلم على الكتابة (مهارة التعبير الكتابي)، وقدرة المتعلم على أداء المعارف النحوية، والصرفية والاملائية في المنتوج الكتابي (مؤشرات المهارة الكتابية الجيدة). وهذا التقويم لا تكشفه العلامة، بل استمرارية الملاحظة، ومتابعة ومرافقة المعلم للمتعلم طوال مساره الدراسي.

وفي الأخير نخلص إلى أن التقويم بمفهومه المعاصر لم يعد يقتصر على منح الدرجات للمتعلمين بل تعداه إلى مهام أخرى، حيث أصبح جزءًا أساسيًا في العملية التعليمية عموما وفي تعلم اللغة العربية خصوصا، فهو عملية تسبق العملية التعليمية، وتلازمها، وتتابعها وذلك لتطوير نُظمها التعليمية وإصلاحها.

المبحث الثاني: أنواع التقويم اللغوي وأهدافه

يصنف التقويم اللغوي عدة تصنيفات استنادا إلى عدة اعتبارات أو معايير، فهناك من صنفه حسب نظامه المرجعي (جماعي المرجع، أو ذاتي المرجع، أو محكي المرجع، أو موضوعي)[1] أو بحسب القائمين به (داخلي أو خارجي)[2] أو بحسب الامتداد المكاني (واسع، أو ضيق)[3]، وهناك من صنفه باعتبار الوظيفة التي يؤديها والمرحلة التي يتم فيها (تشخيص تكويني تحصيلي) أو باعتبار نواتج ومخرجات العملية التعليمية.

وسنعتمد في طرحنا على هذين التصنيفين الأخيرين:

أولا: التقويم القائم على الوظيفة التي يؤديها والمرحلة التي يتم فيها

باعتبار أن أهم وظائف التقويم* تتحدد تبعا للموقف التعليمي (قبل الموقف التعليمي أو في أثنائه أو عند نهايته) في ثلاث وظائف رئيسة [4]هي:

- **وظيفة توجيه التعلم:** ويقصد بها الوقوف على المكتسبات السابقة للمتعلم لتنميتها باعتبارها أساسية في بناء التعلمات الجديدة.
- **وظيفة تعديل مسار التعلم:** وتتصل بمرحلة بناء التعلمات وتتدرج في سياق عملية التعلم والتعليم.

---

[1] ينظر: وليد خضر الزند، هاني حتمل عبيدات، **المناهج التعليمية (تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها)**؛ عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010، ص 346.

[2] ينظر: علي عبد جاسم الزاملي، عبد الله بن محمد الصارمي وعلي مهدي كاظم، **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**، مكتبة الفلاح، للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص 63.

[3] – ينظر: حيدر عبد الكريم محسن الزهيري، **المناهج وطرائق التدريس المعاصرة**؛ دار اليازوري، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015، ص 467.

* **وظيفة التقويم:** تعني كلمة وظيفة الدور المميز لعنصر أو شيء داخل المجموعة الموجود فيها، ووظيفة التقويم هو الدور الذي يقوم به التقويم التربوي داخل الموقف التعليمي في مسار مستمر يتيح لنا معرفة ثغرات التدريس وصعوباته في بداية التدريس وأثنائه وفي نهايته. **ينظر: غريب العربي، التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه، أدواته)؛ دار الغرب، وهران، د ط، 2007، ص 53.**

[4] محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**؛ مرجع سابق، ص 293.

- **وظيفة التأهيل:** وتتصل بمخرجات عملية التعلم، وتعني إثبات المؤهلات.

ونميز في هذا التصنيف ثلاثة أنواع:

1. **التقويم التشخيصي:** ويسمى أيضا بالتقويم التمهيدي، أو القبلي، أو المبدئي، أو الأولي باعتباره يكون في بداية أي فعل تعليمي؛[1] وهو تقويم يستعان به في بداية حصة دراسية، أو وحدة دراسية، أو فصل دراسي، أو سنة دراسية أو مرحلة تعليمية[2] للحصول على المعلومات الأساسية القبلية التي تحدد المفاهيم، والمبادئ والمهارات السابقة الضرورية لفهم المعارف والمهارات الجديدة[3]، كما يساعد هذا النوع من التقويم في التعرف على مستويات المتعلمين في التحصيل (المعارف، المهارات، الميول، الاتجاهات...) وتحديد الصعوبات والحواجز التي تواجههم في التحكم في الإجراءات المختلفة للتمكن من معالجتها في حينها بإجراءات عملية سريعة.[4]

مما يعد عونًا للمعلم في التخطيط للنشاطات التعليمية التي ينوي القيام بها وفيما هو ضروري منها،[5] إذا فالتقويم القبلي يسعى إلى التعرف على قدرات المتعلم واستعداداته وضبط كفاءاته ومستوياته في التحصيل، والتعرف على نقاط القوة والضعف لديه، للتمكن من مساعدته في فهم التعلمات الجديدة.

ومن خلال ما سبق نخلص إلى أهم أهداف التقويم التشخيصي المتمثلة فيما يأتي:

- ربط التعلمات الجديدة بالتعلمات السابقة؛
- تحديد التغيرات أو النقائص الملحوظة في أداء المتعلم للتطبيقات لابتدائية؛
- تحفيز المتعلم وإدماجه واستعداده للدخول في مناخ جديد من النشاط التعلمي؛

---

[1] غريب العربي، **التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه، أدواته)**؛ مرجع سابق، ص 53.

[2] ينظر: محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**؛ مرجع سابق، ص 294.

[3] زكريا محمد الظاهر، جاكلين تمرجيان وجودة عزت عبد الهادي، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002، ص53.

[4] ينظر: محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**؛ مرجع سابق، ص 294.

[5] أنطون صياح، **تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي**؛ دار النهضة العربية، لبنان، د ط، 2009، ص 17.

- يعد التقويم التشخيصي مؤشرا على نجاح أو فشل الدرس السابق، فإن كان المؤشر كبيرا هذا يعني عدم إعادة الدرس السابق، وإن كان أقل ساعد المدرس على وضع خطة للمعالجة تخص هذه الفئة فقط.

2. **التقويم التكويني:** ويطلق عليه أيضًا التقويم البنائي، أو الشكلي، أو المستمر وأحيانًا التطوري؛[1]وهو التقويم الذي يتم أثناء عملية التعلم والتعليم وهو أكثر أنواع التقويم شيوعًا لدى معلمي اللغة العربية فهو يستخدم أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة، كالشرح والتفسير، والمناقشة وتوظيف المهارات، وغرس الاتجاهات والأعمال الكتابية وغيرها[2]، ويعرف بأنّه عملية تقييمية منهجية (منظمة) أثناء التدريس، والغرض منها تزويد المعلم والمتعلم وعملية التدريس بتغذية راجعة* لتحسين التعليم والتعلم[3]، بناءً على ما يتم اكتشافه من نواحي القصور أو الضعف لدى المتعلمين[4]، فهو يتتبع بصفة مستمرة نمو المتعلم في مختلف الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية، ويبين نواحي الضعف في هذا النمو، كما أنّه يساعد المعلم على تحسين تدريسه وإيجاد طرائق تدريس واستراتيجيات بديلة تناسب الموقف التعليمي التعلمي، كما يساعد القائمين بعملية تخطيط المناهج وتطويرها على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية

---

[1] محمد السيد على (الكسباني)، **المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق**؛ مؤسسة حورس الدولية، مصر، ط1، 2010، ص 207.

[2] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**؛ دار الشروق للنشر، الأردن، ط1، 2004، ص 115.

* **تغذية راجعة:** "يطلق مصطلح التغذية الراجعة على نتاجات العملية التعليمية، كما تظهر في سلوك المتعلم استجابات للمؤثرات أو المثيرات (اختبارات، مواقف، القيام بأداء...) التي ينظمها المعلم من أجل التأكد من حدوث التعلم.
كما يطلق هذا المصطلح على ما يتلقاه المتعلم من ملاحظات أو توجيهات أو تعليمات أو إيضاحات أو تعزيز أو انتقادات حول نوع أو مستوى أدائه التعليمي من إطار الأهداف المخطط لها، سواءً كان ذلك نتيجة التقويم الذاتي من قبل المتعلم أو التقويم من قبل المعلم". **ينظر: نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية؛ دار الميسرة، عمان، ط1، 2008، ص 70. وأنظر: أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس؛ عالم الكتب، مصر، ط2، 2003، ص 129.**

[3] عبد الحميد محمد علي، طارق عبد الرؤوف عامر، **الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي**، مؤسسة طيبة، مصر، ط1، 2008، ص 72.

[4] أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**؛ مرجع سابق، ص 138.

ومعلومات صحيحة،[1] والوصول إلى قرارات من شأنها تحسين العملية التربوية وإعادة التخطيط لها[2] حتى يمكنهم من الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب.

إذاً هذا التقويم يشكل حجر الزاوية في العملية التعليمية، فمن خلاله يتم الكشف عن مدى حسن سير العملية التعليمية، ودرجة تحقيق الأهداف الخاصة بها.

"فللتقويم التكويني هدف إخباري بالنسبة للمتعلم الذي يتاح له من خلاله التعرف على المسافة التي تفصله عن الهدف البيداغوجي، في حين يسمح للمعلم بالتعرف على مدى تدرج المتعلم في المكتسبات وتعثراته (التغذية الراجعة) ومن ثمَّ يعمل التقويم التكويني بصفة مستمرة على تعديل سلوك المتعلمين وتصويب تعليماتهم، وتصحيح مسارهم التعليمي بواسطة الإجراءات البيداغوجية الملائمة".[3]

وهذا يعني أن هذا النوع من التقويم يقدم مفعولاً رجعيًا لكلا الطرفين (المعلم والمتعلم) حيث يمكن من خلاله:

- "التعرف على تعلم المتعلم ومراقبة تقدمه وتطوره خطوة بخطوة، بقصد الاستكشاف المستمر لجوانب الضعف لعلاجها فورًا قبل استفحالها وجوانب القوة لتعزيزها.
- إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه عن طريق تعريفه بنتائج تعلمه وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه"[4]، ممّا يساعد على التعلم الذاتي عن طريق تنظيم جهوده ذاتيًا.[5]
- "تحفيز المعلم على التخطيط للتدريس وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية أو على شكل نتاجات تعليمية يراد تحقيقها من جانب المتعلمين.

---

[1] محمد السيد علي (الكسباني)، **المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق**؛ مؤسسة حورس الدولية للنشر، مصر، ط1، 2010، ص 207.

[2] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**؛ مرجع سابق، ص 115.

[3] الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**، مرجع سابق، ص 294، 295.

[4] زكريا محمد الظاهر وآخران، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**؛ مرجع سابق، ص 54.

[5] غريب العربي، **التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه، أدواته)**؛ مرجع سابق، ص 57.

- مساعدة المعلم في تحسين أسلوب تدريسه، أو إيجاد طرق تدريس بديلة»[1] بالإضافة إلى وضع برنامج للتعليم العلاجي*[1]، وتحديد منطلقات حصص التقوية*[2].[2]

3. **التقويم الختامي:** ويسمى كذلك بالتقويم النهائي، أو الإجمالي، أو الإشهادي[3] أو التحصيلي، لأن اهتمامه ينصب على الكفاءة الختامية المنتظر اكتسابها من قبل المتعلمين في نهاية فترة تعليمية، أو طور أو مقرر دراسي، وتقييم قدرتهم على توظيف المكتسبات (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) للتعرف على مدى بلوغهم للملمح المستهدف في نهاية مرحلة أو طور أو سنة.[4]

وهو التقويم الذي يتم في نهاية المنهج أو البرنامج (نهاية الدرس، أو وحدة دراسية، أو فصل دراسي، أو عام دراسي أو مرحلة دراسية) لتحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية[5]

---

[1] زكريا محمد الظاهر ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**؛ مرجع سابق، ص54.

[1*] **التعليم العلاجي (المعالجة):** " هي فعل تصحيحي للتعثرات التي قد تظهر لدى المتعلمين أثناء عملية التعلم، ويتركز على تشخيص واضح لهذه الصعوبات، والتعثرات والأسباب التي أدت إلى ظهورها لتحديد أفضل السبل الكفيلة لعلاجها، وبالتالي فهي تكون دائما امتدادًا لأنشطة تعليمية سابقة. **محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية؛ مرجع سابق، ص 333.**

[2*] **حصص التقوية:** "هي حصص تقوم بعملية تعزيز مواطن القوة لدى المتعلمين والعمل على إغناء رصيدهم المعرفي والمهاري وتعزيزه من أجل رفع المستوى المفاهيمي لديهم، وتوسيع حقل تطبيق المكتسبات، وبالتالي، فهي تهدف أساسا إلى تحسين نوعية التعلمات"؛ **محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية؛ مرجع سابق، ص 333.**

"وكلٌ من التعليم العلاجي وحصص التقوية تعتبر مفاهيم مرتبطة بالدعم البيداغوجي، إذ هو فرصة لترسيخ مواطن القوة وأداة للوقاية من تراكم التعثرات المؤدية إلى الفشل المدرسي، ووسيلة لفهم صعوبات التعلم التي يقتضي وضع أساليب تربوية هادفة لمعالجتها"؛ **ينظر: محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية؛ مرجع سابق، ص 331.**

وهو ما يهدف إليه التقويم التكويني.

[2] أكرم صلاح محمود خوالدة، **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**؛ مرجع سابق، ص 40.

[3] العربي أسليمان، **المعين في التربية (مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية)**؛ المطبعة والوراقة الوطنية، المغرب، ط 8، 2015، ص 237.

[4] ينظر: الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**، مرجع سابق، ص 295.

[5] إبراهيم محمد المحاسنة، عبد الحكيم علي مهيدات، **القياس والتقويم الصفي**؛ دار جرير، الأردن، ط1، 2009، ص 32.

ودرجة تملك الكفاءات المقصودة[1] والحكم على المظهر العام الذي آل إليه المتعلم في نهاية الفعل التعليمي، ويعتمد على نتائجه في إصدار الحكم واتخاذ القرار بنجاح المتعلم أو رسوبه من خلال رفعه إلى مستوى أعلى أو إبقائه بنفس المستوى لمزيد من التحصيل والتعلم، أو لغايات التصنيف، أو منح الشهادات والدرجات العلمية.[2]

لذا فإنّ لهذا النوع من التقويم دورًا حاسمًا وحساسًا في المسار التعلمي للمتعلم، كونه الأساس الذي يُعتَمد في التوجيه؛ لأنّ التوجيه المدرسي للمتعلم يتوقف على مدى مصداقية هذا التقويم، فبقدر ما يكون التقويم التحصيلي سليمًا وصادقًا بقدر ما يكون التوجيه صحيحًا وفعالاً.[3]

ويتميز هذا التقويم عن التقويمين السابقين (التشخيصي، والتكويني)[4] بكونه أكثر تنظيمًا إذ يتم إجراؤه "في ضوء محددات معينة أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين عليه والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدقة في التصحيح"[5] كما أنّه يشارك في إعداده وتنفيذه هيئات رسمية كوزارة التربية والتعليم، مثل ما يجري الحال في التعليم الابتدائي عبر نهاية المرحلة الدراسية في الجزائر.

ومن خلال ما سبق نخلص إلى أهم أهداف التقويم الختامي تتمثل فيما يأتي:

- إصدار الحكم على النتائج المتحصلة، واتخاذ القرار بشأن تقدم المتعلم ومدى قدرته على الانتقال إلى مستوى أعلى؛[6] أي أنه يقدم حصيلة (أي يتواجد موقع المتعلم؟)

---

[1] خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**؛ مرجع سابق، ص198.

[2] ينظر: غريب العربي، **التقويم التربوي**؛ مرجع سابق، ص 58.

[3] ينظر: صالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**؛ مرجع سابق، ص 295.

[4] زكريا محمد الظاهر وآخران، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، مرجع سابق، ص55.

[5] أكرم صلاح محمود خوالدة، **التقويم اللغوي في الكتاب والتفكير التأملي**، مرجع سابق، ص 46

[6] أنطوان صياح، **تقويم تعلم اللغة العربية (دليل عملي)**؛ مرجع سابق، ص 17.

ويُمَكِن من اتخاذ القرار (هل يتحصل المتعلم على الشهادة أم لا، ينتقل إلى القسم الأعلى أم لا)؛[1]

- معرفة ما تحقق من الأهداف التعليمية الطويلة المدى المنشودة في المنهاج التعليمي؛[2]
- تزويد المعلم بالتغذية الراجعة عن مدى فاعلية أدائه وبالأدلة اللازمة لضبط مستويات تحصيل المتعلم وتحسينها؛
- الكشف عن الحصيلة النهائية من المعارف والمهارات والقيم والعادات، التي من المفروض أن تحصل نتيجة لعملية التدريس.[3]

ثانيا: التقويم القائم على نواتج العملية التعليمية ومخرجاتها

باعتبار أن التقويم لابد أن يكون شاملا لجميع نواتج التعلم في المجال العقلي والوجداني والمهاري (بمعنى آخر بحسب السلوك الذي يظهره المتعلم).[4]

فالتقويم التربوي يحرص على تحقيق الأهداف التعلمية وتنمية المتعلمين تنمية شاملة ومتكاملة "لذا كان تقويم هذا الجانب من أهم الأمور التي يجب أن يهتم بها معلم اللغة العربية فعن طريق تقويم نمو المتعلمين* نحو تحقيق الأهداف التي ينشدها منهاج اللغة العربية يمكن التعرف على الكثير من نواحي القوة والضعف في هذه المناهج، كما يمكن التعرف على الكثير

---

[1] صالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**، مرجع سابق، ص 296.

[2] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **تفريد التعلم في إعداد وتأهيل المعلم**؛ دار الشروق، الأردن، ط1، 2004، ص 169.

[3] محمد الدريج، **مدخل إلى علم التدريس (تحليل العملية التعليمية)**؛ دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003، ص 185.

[4] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006، ص 106.

* **نمو التلاميذ:** هو غاية تدريس اللغة العربية، وهذا النمو متعدد الجوانب، فهو يشمل المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، والميول، والقدرات والقيم، كما يتضمن الجوانب النفسية والاجتماعية والجسمية. **سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، مرجع سابق، ص 113.**

من المشكلات التي يعاني منها المتعلمون في دراستهم لها، وبالتالي نستطيع أن نقترح الحلول المناسبة ونتخذ القرارات المفيدة وفقا للمعلومات التي حصلنا عليها».[1]

ونميز في هذا التصنيف أربعة أنواع:[2]

1. **التقويم المعرفي:** يهدف إلى تشخيص نواتج التعليم والتعلم المعرفية وعلاجها، حيث يعتمد على اختبارات تقيس الجوانب المعرفية بمجالاتها ومستوياتها المختلفة، وهو يتمثل في نظام الاختبارات التي تقيس تحصيل المتعلمين.
2. **التقويم المهاري:** يهدف إلى تشخيص نواتج التعليم والتعلم وعلاجها في الجانب المهاري، حيث يعتمد على اختبارات الأداء، أو قوائم التقدير، أو بطاقات الملاحظة للمتعلمين، هذا النوع من الأهداف مهم للغاية ذلك؛ لأنه يحاول ربط الجوانب الحركية بالعقلية بتآزر أدائي خاص، يكون بالعادة سهل القياس، فالتفكير، مهارة الرسم، واستخدام اليد، والقدم، وتحريك أجزاء الجسم وحتى التعامل في الحاسوب أو الرياضيات هي مهارات...الخ.
3. **التقويم الوجداني:** يهدف إلى تشخيص وعلاج نواتج التعليم والتعلم في الجانب الوجداني، حيث يعتمد على اختبارات ومقاييس لقياس الميول والاتجاهات والقيم.
4. **تقويم القدرات العقلية:** يهدف إلى تشخيص نواتج التعليم والتعلم وعلاجها الخاصة بالقدرات والمهارات العقلية العليا كالتحليل، والتركيب والتقويم، ومهارات التفكير العلمي، والتفكير المنطقي، والتفكير الإبداعي، ومهارات عملية التعلم.

وعلى اعتبار أن الانسان هو مكون من الأجزاء الثلاثة عقل، جسم، وروح، إذ لا يمكن أن يكتمل نمو الانسان بصورة طبيعية إلاّ إذا توازنت هذه الأجزاء الثلاثة فيه، فالتقويم المعرفي هو تقويم إجرائي يمس التحصيل المعرفي المكتسب لدى المتعلم، بحيث يكون قابلا للقياس والملاحظة أي تحويل التعلمات المجردة إلى تعلمات قابلة للقياس وهو يخص المدارج المعرفية

---

[1] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**، مرجع سابق، ص 113.

[2] وليد خضر الزند، هاني حتمل عبيدات، **المناهج التعليمية (تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها)**؛ مرجع سابق، ص 347.

بدءً من الحفظ والاسترجاع إلى التقدير، أو التثمين، أو ابداء الرأي، وهذا النوع من التقويم يمس الجانب العقلي لا الجانب الحركي.

أمّا التقويم المهاري فيتتبع الحركات، أو الوظائف التي يقوم بها المتعلم؛ أي النشاط الجسماني، بحيث لا يقتصر على التربية البدنية وإن كانت أكثر المجالات استيعابا لهذا النوع من التقويم، ولكن اللغة العربية غير مستبعدة من هذا التقويم، فنشاط الكتابة بأنواعها هي مجال خصب لنمو هذا التقويم.

أمّا فيما يخص التقويم الوجداني يعد آخر الأجزاء الثلاثة وهو يشمل الجانب الانفعالي والعاطفي في الانسان.

كما يتميز الانسان بجملة من المهارات والقدرات الخاصة، كمهارة البحث عن الحل ومهارات التفكير النقدي وإظهار قدراته على التحليل، والنقد، والقدرة على الرفض والقبول، والقدرة على التلخيص وبناء المقالة، هذه القدرات المختلفة تخضع لعملية التقويم إذا تحولت إلى إجراء قابل للملاحظة والتقدير.

المبحث الثالث: التقويم بالكفاءات وخصائصه

استجابة للتحولات الجوهرية في الأطر الفكرية أو المداخل التي يستند إليها التقويم، واستجابة للمستجدات التربوية التي نادت بتطويرو تقويم تحصيل المتعلمين في المجالين النفسحركي والوجداني، إضافة إلى المجال المعرفي تخطى التقويم مفهومه التقليدي الذي يستخدم اختبارات تعتمد على الورقة والقلم، ليأخذ معناه الواسع الذي يستخدم أساليب تقويم بديلة ومتعددة لا تهمل أي جانب من جوانب شخصية المتعلم.

وهذا ما سنوضحه من خلال التطرق إلى مفهوم تقويم الكفاءة بالإضافة إلى أهم خصائصه.

أولا: مفهوم تقويم الكفاءة

يُعَدُّ تقويم الكفاءة توجهًا جديدًا في الفكر التربوي وتحولًا جوهريًا في الممارسات التقليدية السائدة في قياس تحصيل المتعلمين وتقويم أدائهم في المراحل المختلفة من العملية التعليمية التعلمية، ويُعرَف بأنه التقويم الذي يتطلب من المتعلم بيان مهاراته ومعارفه وأدائه* من خلال تكوين نتاج ذي دلالة، أو إنجاز مهمة*[1] حركية مستخدمًا عمليات عقلية عليا وحل مشكلات

---

* **الأداء:** هو إنجاز يتم باستخدام الفرد لإمكاناته الجسمية أو العقلية أو النفسية ومستوى الأداء هو بمثابة مستويات أو معايير، يعمل وفقها الطفل العادي في مراحل السن المختلفة، والأداء الذهني هو أداء يعتمد أساسا على قدرة الفرد على التجريد وإدراك المعاني والعلاقات، والأداء الحركي هو إنجاز عمل بسلوك حركي. حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية؛ مراجعة: حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 2003، ص 29.

*[1] إنّ الكفاءة تُنمى وتُقيَّم عن طريق انجاز مهمة (أو مهام) معينة وعبر الآثار المترتبة عنها (الأداء)، **والمهمة**؛ هي النشاط الذي ينبغي على المتعلم القيام به في سياق معين قصد بلوغ هدف ما، مثل انتاج نص مكتوب باستخدام وسيلة معينة (كتابة رسالة الى صديق ونسخها بواسطة الحاسوب)، وتحدد المهمة بوساطة المعايير التي تعين بدورها ما هو منتظر بالنسبة لهدف تعليمي واحد أو بالنسبة لعدة اهداف تعليمية، كما أنّها تتطلب مجموعة من التعليمات التي يوجه بواسطتها نشاط المتعلم، مثل عناصر الطريقة التي ستتبع وكذا شروط الإنجاز، أمّا عملية الحكم على المهام المنجزة فتتم باعتماد مجموعة من المعايير المتعلقة بسيرورة انجاز المشروع أو النتيجة المتوصل اليها. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج التعليم للغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي؛ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، جوان 2011، ص 24.

وابتكارات، وهذا يتطلب تطبيقات ذات معنى يتعدى حدود النشاط الذي يقوم به المتعلم،[1] وهو تقويم واقعي لأداء المتعلم بحيث يُظْهِر المستوى الحقيقي لما اكتسبه من معارف ومهارات من خلال رحلته التعليمية.

وقد عرّفه **عبد الحكيم علي مهيدات** و**إبراهيم محمد المحاسنة** بأنّه: "صورة من صور التقويم، يطلب فيها من المتعلم أداء مهام حياتية وإنجازها واقعية تُظهر بوضوح مدى تطبيقه للمعارف والمهارات الأساسية التي اكتسبها وتعلمها وذلك بهدف تقويم قدرة المتعلم في سياق واقعي أقرب للحياة اليومية".[2]

أمّا **راشد حماد الدوسري** فيرى أنّه "مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات، وعادات العمل من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها بشكل عملي ومرتبط بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له".[3]

والحقيقة أنَّ التقويم القائم على الكفاءة يعد من المفاهيم المتسعة، حيث يشمل أنواعًا مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم أن يُظهِر كفاءاته ومعارفه بتكوين وإنشاء استجابات، أو ابتكار نتاجات؛ لذلك يُفضَّلُ النظر إليه على أنّه مُتصَل من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، وتوضيحات شاملة، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن، فالتقويم يكون أصيلا، أو واقعيا، إذا قام المتعلمون بأداء مهام مفيدة، وذات معنى ودلالة، وهذه المهام التقويمية تكون مماثلة لأنشطة التعلم*، وليست اختبارات تقليدية، وتتطلب مهارات تفكير عُلْيَا وتنسيق نطاق واسع من المعرفة، وتخبر

---

[1] ينظر: محمد مصطفى العبسي؛ **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**؛ دار المسيرة، الأردن، ط1، 2010، ص 37، 38.

[2] عبد الحكيم علي مهيدات وإبراهيم محمد المحاسنة، **التقويم الواقعي**؛ دار جرير، الأردن، ط1، 2009، ص 17، 18.

[3] راشد حماد الدوسري، **القياس والتقويم التربوي الحديث (مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة)**؛ دار الفكر، الأردن، ط1، 2004، ص44.

* على سبيل المثال: أنشطة اللغة جميعها من نحو وصرف واملاء وقراءة... تعد مهارات تسهم في بناء قدرات تُتَرجَم إلى كفاءات، والكفاءة اللغوية في اللغة العربية لا تظهر إلاّ من خلال انتاج نصوص كتابية أو شفوية، وفي غالب الأمر تكون المنتوجات المُقَوَّمَة كتابية.

المتعلمين بقيمة الأعمال الجيدة، وذلك بتحديد المحكات*[1] – المؤشرات – التي يستند إليها في الحكم على مستوى جودة هذه الأعمال.[1]

وهذا يعني أنّ التقويم بهذا المفهوم يتميز عن التقويم التقليدي من حيث استناده على أساليب وأدوات متعددة تقيس أنماطاً عدة لأعمال المتعلم، وذلك لتحديد ما إذا كانت لديه القدرة على تجنيد ما تعلمه من معارف ومهارات وإدماجها في حل المشكلات، وإنجاز المهام المسندة إليه بشرط أن تكون هذه المهام تحاكي مواقف حياتية واقعية، أمّا التقويم التقليدي*[2] فإنّه يعتمد على الدرجة أو العلامة الكلية للمتعلم في الاختبارات التقليدية التي تعتمد على الورقة والقلم، بحيث تُستَخدم في تحديد المعرفة التي اكتسبها المتعلم عن طريق تذكر الحقائق والتعريفات، ومن ثم لا نستطيع معرفة ما إذا كانت لديه المقدرة في توظيف ما تعلمه في حياته الواقعية.

كما يعني أنّ استخدام تقويم الكفاءة يتخذ عدة صور ترتكز بعضها على العمليات والأداء وبعضها الآخر على المنتج النهائي، وعموما يُستَخدم هذا النوع من التقويم لقياس قدرة المتعلم على التفكير، واستخدام مهارات التفكير النقدي، وعرض استراتيجيات الحل، وتقديم

---

*[1] **المحك:** مجموعة من الخصائص أو الشروط أو السمات التي تشكل بمجموعها صفة عامة تعرف بالمعيار، حيث يحكم على تحقق المعيار من خلال مقارنة ما هو متوفر بها. **عبد الحكيم علي مهيدات، إبراهيم محمد المحاسنة، التقويم الواقعي؛ مرجع سابق، ص 20.**

[1] ينظر: صلاح الدين محمود علام، **التقويم التربوي البديل (أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية)**؛ دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2004، ص34.

*[2] **التقويم التقليدي:** ورد بعبارة (التقويم البيداغوجي) في الوثيقة المرجعية العامة للمناهج الصادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج سنة 2009، حيث وصفته هذه الوثيقة بالتقويم البيداغوجي الذي يستند على العلامة العقابية والذي يتميز بالخصائص الآتية:

- سيادة نشاط المراقبة على حساب وظيفة الضبط البيداغوجي بكل أشكاله: ضبط التعلمات، الضبط العام للمنظومة (علاقة التقويم بالمناهج وبالكتاب المدرسي، وبتكوين المدرسين، وتسيير المؤسسات)؛
- فصل الممارسات التقويمية عن الفعل التربوي، والتي تتم غالبا في نهاية الحصة، وتهدف إلى قياس منتوج دون التساؤل عن ظروف انتاجه؛
- تخصيص كل الاهتمام لقياس اكتساب المعارف المدرّسة، وتفضيل التصنيف المميز إلى متعلم نجيب ومتعلم ضعيف؛
- اقتصار التقويم على الوظيفة الإشهادية (التي تولد لدى المتعلم تصرفات لا تتعدى مجرد الحفظ عن ظهر قلب، وتحضير الامتحان في عجالة) وعلى المظاهر التقنية على حساب التفكير في المقتضيات الأساسية لهذه الممارسات.

ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج المعدلة في 23 يناير 2008.

تبريرات لدعم الإجابة، فهو يكسب المتعلم مهارات البحث عن الحل وإظهار قدراته على التحليل، التركيب والنقد، ويزود المعلم بمعلومات حول طرق تفكير المتعلم وقدراته، ويمكن أن يقدم من جهة أخرى للمعلم معلومات تتعلق بفعالية طريقته في التدريس أكثر من تلك التي يمكن الحصول عليها من التقويم التقليدي. [1]

وهذا يتوافق مع النظرة الجديدة للتقويم الذي ورد في الوثيقة المرجعية للمناهج لمنظومتنا التربوية بالجزائر على النحو الآتي: "فإن التقويم يكون للمنتوج والمسار المنتج معا، فالمنتوج هو مستوى الكفاءة الذي بلغه المتعلم في الكفاءات العرضية* وكفاءات المواد المستهدفة، أمّا المسار فهو الطريقة التي سلكها في تقدمه نحو التحكم ثم نحو إدماج الكفاءة"[2].

إذ نلاحظ في هذا التعريف ربط الإنتاج بالكفاءة العرضية وهي الكفاءة المفتوحة على الحياة وليست قاصرة على فترة دون سواها أو مكان دون سواه، فالتقويم يشمل الإنتاج وكيفية تحقيق الكفاءة العرضية في مجال من مجالات الحياة، فمثلا إذا عجز المتعلم على قراءة عريضة أو جريدة فالتقويم يمس الكفاءة العرضية التي لم تتحقق، وكذا المسار الذي سلكه المعلم من طريقة وهدف ووسيلة ...الخ.

وإذا أردنا تجسيد هذه الرؤية الجديدة للتقويم في القرارات الحاسمة المتعلقة بتقدم المتعلم ومدى قدرته على الانتقال إلى مستوى أعلى، وبمنح الشهادة أو عدم منحها، فلا بد من تقويم ما يأتي:

---

[1] ينظر: عبد الله بن الصالح السعدوي، **دليل المتعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق**؛ مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية، 2011، ص 63.

* **الكفاءة العرضية:** هي تلك الكفايات المشتركة التي تجمع بين تخصصات متعددة، ويمكن امتلاكها بعد فترة من التعلم والتحصيل الدراسي، مثل اكتساب منهجية التفكير العلمي. **عبد الكريم غريب، العربي فرحاتي، كاميلية غريب، عبد اللطيف الجابري، مولاي مصطفى البرجاوي ومحمد العيدي، الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية؛ منشورات عالم التربية، المغرب، 2017، ص 257.**

[2] – وزارة التربية الوطنية، **المرجعية العامة للمناهج المعدلة في 23 يناير 2008**؛ ص 57.

1. مستوى الكفاءة الذي بلغه المتعلم في الكفاءات العرضية وكفاءات المواد المستهدفة (أي المنتوج) والذي يتجسد في الوضعية الإدماجية المدرجة في الامتحانات الرسمية؛ أي اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

2. الطريقة التي سلكها المتعلم في تقدمه **نحو التحكم** ثم **نحو إدماج الكفاءة** (أي المسار المنتج)؛ فلتتبع الطريقة التي سلكها في تقدمه نحو التحكم في الكفاءات لابد من تطبيق أسلوب دفتر المتابعة لأنّه "يخبرنا عن السبل التي سلكها المتعلم نحو التحكم في الكفاءات"[1]، أمّا تتبع الطريقة التي سلكها في تقدمه نحو ادماج الكفاءة فهي تتطلب إدراج المشروع البيداغوجي الفردي أو الجماعي كأسلوب لإدماج الكفاءات لأنّه "يعطينا تقديرا جامعا عن التجنيد المدمج لكفاءات المادة والكفاءات العرضية."[2]

وهذا يعني أنّ تتبع المسار المنتج يستلزم إضافة تقويم المسار* الذي يستدعي إدخال آليات جديدة للتقويم، إذ يعد كل من دفتر المتابعة والمشروع البيداغوجي من بين الأساليب التقويمية التجديدية لتكريس النظرة الجديدة للتقويم.

ثانيا: خصائص التقويم بالكفاءات

1. "الخاصية الأساسية لهذا النوع من التقويم هي قياس قدرة المتعلم على إنجاز النشاطات والقيام بأداءات تدل على اكتساب الكفاءة؛
2. يستلزم تقويم كفاءات المتعلم إيجاد وضعيات وأنشطة مرتبطة إلى حد كبير بالواقع المعيش، بحيث تسمح للمتعلم باستغلال جميع موارده وتجنيدها (معارف، مهارات...) للتعبير عن مستوى كفاءاته المختلفة بواسطة الأداء، ويكون ذلك وفق معايير ومؤشرات معدة مسبقا"[3]؛

---

[1] وزارة التربية الوطنية، **المرجعية العامة للمناهج المعدلة في 23 يناير 2008**؛ ص 58.

[2] وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

* **تقويم المسار**: يعد من أهم العناصر التي تستلزمها النظرة الجديدة للتقويم والتي تسهم بصفة جوهرية في تجسيد المقاربة الحديدة (المقاربة بالكفاءات). ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج المعدلة في 23 يناير 2008؛ ص 58، 59.

[3] محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**؛ مرجع سابق، 293.

3. لا يرتكز التقويم بالكفاءات بالدرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر ما يرتكز على التنمية الشاملة للمتعلم، «فتعليم اللغة العربية لا يستهدف تزويد المتعلمين بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط، وإنّما يستهدف فوق ذلك تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم عقليا ووجدانيا ومهاريا، ولا شك أن هذا الشمول يفرض تنوع أدوات التقويم وعدم اقتصارها على الشكل التقليدي للامتحانات»[1]، ومعنى ذلك عدم الاقتصار على قياس جانب واحد فقط من عمليتي التعلم والتعليم كقياس المعرفة، بل يتعداه لقياس بقية الجوانب الأخرى الوجدانية والمهارية، بالإضافة إلى الاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع وبعبارة أخرى ليشمل التقويم كل أبعاد شخصية المتعلم:[2]

- **ففي البعد المعرفي:** يتطلب قياس المعلومات والمفاهيم؛
- **وفي البعد العملي:** يتطلب قياس المهارات والأداءات؛
- **وفي البعد الوجداني:** يتطلب قياس المواقف من حيث الاتجاهات والميول.

وهذا يتطلب «تنويعا في استخدام استراتيجيات وأدوات متعددة مثل قوائم الرصد، وسلالم التقدير، والسجلات الوصفية، وسلالم التقدير اللفظية وغيرها من الأدوات، وكذلك تعدد المواقف التي تستخدم فيها هذه الاستراتيجيات والأدوات لقياس نواتج التعلم المختلفة مثل: ميول المتعلم واتجاهاته، ومهاراته وسلوكياته المعرفية والوجدانية»؛[3]

4. التقويم بالكفاءات يعد مقوما أساسيا من مقومات العملية التربوية «فهو نشاط ملازم لسيرورة كل عمليات التعليم والتعلم في مختلف مراحلها، ومجالاتها، ومستوياتها ومكوناتها، من منظور أنّه عملية إنتاجية أدائية من جهة، وتحليلية –تركيبية–تفاوضية مع المتعلم من جهة

---

[1] رشدي أحمد طعيمه، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، تقويمها)**؛ دار الفكر العربي، مصر، ط2، 2000، ص 36.

[2] وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرفقة لمنهاج التعليم للغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي**؛ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2012، ص202.

[3] وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية – الفريق الوطني للتقويم –، **استراتيجيات التقويم وأدواته (دليل الإطار النظري)**؛ إصدار إدارة الامتحانات والاختبارات –مديرية الاختبارات–، 2004، ص 20، 21.

أخرى» [1]وذلك للتمكن من معرفة ما وصل إليه المتعلم من تقدم في تحقيق الأهداف وتنمية جوانب القوة لديه وإزالة جوانب الضعف؛

5. يهتم هذا التقويم بالقدرة على جودة الأداء وتجنيد المكتسبات واستثمارها ضمن وضعية جديدة لها دلالة بالنسبة للمتعلم؛
6. يركز هذا التقويم على قياس بناء الكفاءات بين المستويات في شكل عمودي وأفقي(إدماجي)؛
7. يشتمل هذا التقويم على كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة؛
8. يرتبط هذا التقويم ببرامج التكوين في إطار منسجم مع الوسط الذي تطبق فيه؛
9. الاختبارات أداة من أدوات هذا التقويم تبرهن على مدى ما أصبح المتعلم قادرا على أدائه – كفاءة الأداء – ضمن وضعيات (إشكاليات)؛
10. الشهادة الممنوحة في إطار هذا التقويم تبرهن على كفاءة الأداء ضمن برنامج محدد؛[2]
11. يشمل هذا التقويم كل ما يؤثر في العملية التعليمية، إذْ لا يقتصر على المتعلم فقط باعتباره محور العملية التعليمية بل يشمل أيضا الطريقة، المدرِّس، الإدارة المدرسية وما إلى ذلك من أجهزة تتصل بالعملية التعليمية التعلمية من قريب أو من بعيد؛ [3]
12. يستند هذا التقويم إلى معايير ومحكات الأداء ومؤشرات التحقق؛
13. يشجع المتعلم على تكوين البنى المعرفية لأنشطة التعلم من خلال دمج المعارف والمهارات السابقة مع الحالية لتشكيل معارف ومهارات جديدة (بناء المعرفة)؛
14. يشجع المتعلمين على التأمل والتقويم الذاتي لأعمالهم وجهودهم، لذا يعتبر تقويما إنتاجيا.[4]

هذا يعني أن التقويم لا يرتبط بفترة زمنية معينة في التدريس، وإنّما هو مستمر باستمرارها حتى يتم التأكد من مدى تحقق الأهداف، للتمكن من اتخاذ قرارات تخص المتعلمين كعملية نقلهم من صفٍ أو طور إلى آخر، أو من مرحلة إلى أخرى، أو منحهم شهادات، أو المعالجة والتعديل والتحسين لرفع مستوياتهم، كما أنّه لا يستهدف قياس مجموعة من الحقائق اللغوية

[1] فريد حاجي، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات** –؛ مرجع سابق، ص 6.

[2] ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص 191، 192.

[3] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج التعليم للغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص 203.

[4] ينظر: عبد الحكيم علي مهيدات وإبراهيم محمد المحاسنة، **التقويم الواقعي**؛ مرجع سابق، ص 20، 21.

المعرفية، بل تعدى إلى قياس مقومات شخصية المتعلم من شتى جوانبها عقليًا، ووجدانيًا ومهاريًا لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم، كما أنّ التقويم لم يعد يقتصر أو يتجه فقط نحو نواتج التعلم لدى المتعلم، بل اتسعت مهامه وشملت كل البرامج التربوية ذات العلاقة بالمتعلم كالمنهاج والكتاب المدرسي وطرائق التدريس والمرافق المدرسية...الخ.

المبحث الرابع: استراتيجيات تقويم الكفاءة وأدواتها

بما أنّ الغرض من التقويم لم يعد يقتصر على مقدار ما حصله المتعلم في المادة الدراسية، بل تجاوز ذلك إلى قياس جوانب متعددة من شخصيته (المعرفية، الوجدانية، المهارية)، لذا أصبح من الضروري التنويع في استراتيجيات التقويم وأدواته التي سيتم توضيحها فيما يأتي:

أولا: استراتيجيات* التقويم

أ. **استراتيجية القلم والورقة:** تعد استراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات بأنواعها المختلفة من الاستراتيجيات الهامة التي تقيس قدرات المتعلم ومهاراته في مجالات معينة (مجالات المعرفة والفهم، والمجالات العقلية العليا)، وتشكل جزءًا هامًا من برنامج التقويم في المدرسة.[1]

وتعد أكثر الاستراتيجيات انتشارا وشيوعًا وذلك لسهولة تطبيقها من قبل المعلم.

---

* إنّ هذا المصطلح يستحضر لدى القارئ التقابل بينه وبين الطريقة والوسيلة والأداة؛

فالاستراتيجية: هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتَّبِعُها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات، في ضوء الأهداف التي وضعه ...) **حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية؛ مرجع سابق، ص 39.**

والاستراتيجية مصطلح عسكري، فهو وارد من المعجم العربي، لا شك أنّ المعركة تستند إلى خطة وإجراءات ووسائل ومعدات من أجل هدف أوسع وطويل الأجل وهو كسب الحرب والانتصار.

أمّا الطريقة: فهي "مجموع الأدوات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين، وهي أحد عناصر المنهج". **حسن شحاتة وزينب النجار، المرجع نفسه، ص 209.**

في حين أنّ **الوسيلة:** "هي مختلف المواد والأجهزة والتنظيمات والإجراءات التي تستخدم في التعلم من أجل تطويره ...". **ناجي تمار، طرق التدريس؛ كتاب الرواسي قراءات في طرائق التدريس، ج3، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1994، ص 70.**

بينما **الأداة:** "هي وسيلة تستخدم في تقييم المعلمين والمتعلمين، وهي بيان كامل لنقاط التقييم، وتوضع علامة أمام كل منها بما يستحقه ..." **حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية؛ مرجع سابق، ص 29.**

[1] محمد مصطفى العبسي، **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**؛ مرجع سابق، ص49.

ب. **استراتيجية الملاحظة:** هي عملية يتوجه فيها المعلم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته، وقيمه، وسلوكه، وأخلاقياته وطريقة تفكيره.[1] وتتميز بقدرتها على توفير معلومات كمية ونوعية حول تحقيق المتعلم لكفايات التعلم كما هي في الواقع، حيث يصعب الحصول على هذه المعلومات من خلال استخدام الاختبارات لعدم مناسبتها للمواقف المراد ملاحظتها.[2]

نظرًا لتعدد المظاهر والسلوكات الخاصة بالتعلم غير ممكن قياسها أو معرفتها كالمبادرة، والتعاون، والمشاركة، والتنظيم، وحلّ المشكلات، والسلوك الصفي، وحلّ الواجبات الصفية، وخصائص المتعلمين، ومهاراتهم وقدراتهم...، كان لابد من استخدام الملاحظة بأدواتها المختلفة لرصد ما يدور في القسم، فهناك أدوات لقياس التفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلمين، وأخرى لرصد سلوكات المتعلم التعلمية، وثالثة لتتبع نشاطاته في القسم، وتركيز المعلم على استخدام أداة واحدة في جميع الأوضاع يُفقدها الكثير من فائدتها، أو قد يجعلها عديمة الفائدة، مع الانتباه إلى أن هذه الأدوات يمكن تعديلها وتحسينها لتتناسب مع المواقف المراد ملاحظتها،[3] أمّا إذا أسيء استخدامها وكانت هي الوسيلة الوحيدة للتقويم فستأخذحيزًا أكبر من الوقت ويكون لها أثرًا سلبيًا على العملية التعليمية.

ج. **استراتيجية التقويم بالتواصل:** هي جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حلّ المشكلات،[4] ونظرا لتنوع المواقف التعليمية فإنّه ستتنوع معه الأنماط التي يتم التواصل بها مع المتعلم ومن بينها: [5]

---

[1] ينظر: محمد مصطفى العبسي، **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**؛ مرجع سابق، ص50.

[2] عبد الحكيم علي مهيدات وإبراهيم محمد المحاسنة، **التقويم الواقعي**؛ مرجع سابق، ص112.

[3] ينظر: عبد الحكيم علي مهيدات وإبراهيم محمد المحاسنة؛ المرجع نفسه، ص 112، 113، 119.

[4] أكرم صلاح محمود خوالدة، **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**؛ مرجع سابق، ص69.

[5] ينظر: عبد الحكيم علي مهيدات وإبراهيم محمد المحاسنة، **التقويم الواقعي**؛ مرجع سابق، ص 134، 135.

- **المقابلة**: وهي لقاء بين المعلم والمتعلم محدد مسبقا، حيث يُمنح للمعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقًا.
- **الأسئلة والأجوبة**: وهي أسئلة مباشرة من المعلم إلى المتعلم أو العكس حول التعلم، حيث تساعد المعلم على رصد مدى تقدم تعلم المتعلم، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حلّ المشكلات.

د. **استراتيجية مراجعة الذات:** هي عملية التأمل الذاتي في السلوكات والممارسات التي يقوم بها الفرد، أو في القدرات التي يمتلكها من تلك التي لا يمتلكها، أو التمعن الجاد المقصود في الآراء، والمعتقدات، والمعارف وذلك من حيث أسسها ومبرراتها، ونواتجها، في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة[1] وهي تهدف إلى فهم الأداء.

ويأخذ أسلوب مراجعة الذات أحد الأنماط الآتية: [2]

- "**تقويم الذات**: هي قدرة المتعلم على الملاحظة والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة، ثم وضع الخطط لتحسين الأداء وتطويره بالتعاون المتبادل بين المتعلم والمعلم، إذْ هي تهدف إلى الحكم على الأداء عكس أسلوب مراجعة الذات الذي يهدف إلى فهم الأداء؛
- **يوميات المتعلم**: هي نموذج (مذكرة) يكتبه المتعلم والذي يتضمن خواطره حول ما قرأه، أو شاهده أو سمعه، ويوضع هذا النموذج في ملف المتعلم أو يُكتب مباشرة في سجل سير المتعلم؛
- **ملف المتعلم**: هو عبارة عن سجل / ملف تحفظ فيه نماذج من أعمال المتعلم واهتماماته التي يتم انتقاؤها بعناية لتُظهر مدى تقدم المتعلم عبر الوقت، ويُستخدم الملف كدليل واضح على تقدم تعلم المتعلم عبر الزمن.

---

[1] ينظر: عبد الحكيم علي مهيدات وإبراهيم محمد المحاسنة؛ **التقويم الواقعي**؛ مرجع سابق، ص 152.

[2] ينظر: محمد مصطفى العيسي، **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**؛ مرجع سابق، ص 53، 54.
وينظر: عبد الحكيم علي مهيدات وإبراهيم محمد المحاسنة، **التقويم الواقعي**؛ مرجع سابق، ص 164، 165.

ويعد ملف المتعلم أداة تقويم إيجابية لأنه يركز على نقاط القوة لدى المتعلم، ممَّا يشجعه على تسليم أفضل أعماله والاستمتاع بالعمل في الملف، فهو يلبي اتجاهاته، ويتناسب مع قدراته ويجد ذاته فيه، ولكن رغم ذلك فهو يحتاج إلى فترات زمنية أطول من أي أداة تقويم أخرى قد تمتد إلى أكثر من عام، إذْ تشير الدراسات أن مراجعة الملف مرة كل ستة أسابيع أمر مناسب إذا استُخدم مع غيره من التقويمات.

هـ. **استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:** هي قيام المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يُظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها، ومن بين الأنماط التي تندرج تحت هذه الاستراتيجية نجد: [1]

- **نمط المحاكاة / لعب الأدوار:** وهو من أنسب الأنماط لهذه المرحلة لأنها تناسب طبيعة المتعلم؛ فهو يحاكي الوضعيات الحياتية ومواقف الشخصيات التي يُقتَدى بها، غير أنّ هذه المحاكاة ينبغي أن تُؤَدَّى في سياق الوضعية التعليمية بخصائصها الجديدة، ويمكن أن تكون في شكل إجراء المتعلم لحوار أو نقاش بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور المسند إليه من خلال موقف يشبه موقفًا حياتيًا حقيقيًا، وذلك لإظهار مهاراته المعرفية والأدائية، وكذلك مدى قدرته على اتباع التعليمات والتواصل.
- **الحديث:** يتحدث المتعلم (أو مجموعة من المتعلمين) عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة، وغالبا ما يكون الحديث سردا لقصة، أو إعادة لرواية أو تقديم فكرة لإظهار قدرته على التعبير، والتلخيص وربط الأفكار.

ثانيا: أدوات التقويم:

سنتناول أدوات تقويم الجوانب الأدائية والجوانب الوجدانية من شخصية المتعلم التي تكمل صورة التقويم بمنظوره الحديث مع أدوات تقويم الجوانب المعرفية*.

---

[1] ينظر: أكرم صلاح محمود خوالدة، **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**؛ مرجع سابق، ص 76، 77، 78.

* تتمثل في الاختبارات التحريرية بأنواعها، وسيتم الحديث عنها بالتفصيل في الفصل الثاني من هذا البحث.

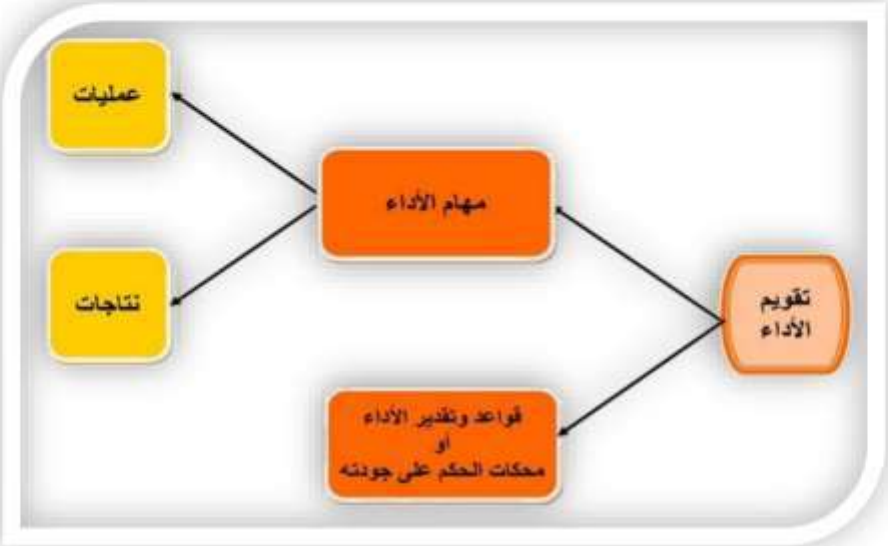
1. أدوات تقويم الأداء والنتاجات: يرتبط هذا الجانب بتقويم الأداء (العمليات أو الإجراءات) والنتاجات، حيث:[1]

- يتطلب تقويم العمليات ملاحظة المتعلم أثناء أدائه لها للحصول على أدلة تتعلق بنوعية أو جودة الأداء.
- أما تقويم النتاجات فيتطلب فحص النتاج النهائي الذي ابتكره المتعلم في ضوء محاكات محددة للجودة.

وهذا يعني أنّ الاهتمام يكون إمّا بالعمليات والإجراءات وحدها أو بالنتاجات التي يتم التوصل اليها، أو كليهما.

ومن هنا نجد أن تقويم الأداء والنتاجات يشتمل على جانبين رئيسين وهما المهمة* ومجموعة من محكات تقدير العلامات، والشكل التخطيطي الآتي يوضح مكونات تقويم الأداء[2]:

شكل رقم (I-1): مكونات تقويم الأداء



[1] ينظر: صلاح الدين محمود علام، **التقويم التربوي البديل (أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية)**؛ مرجع سابق، ص 125.

* المهام تشكل المطالب المرتبطة بالنواتج التعليمية وينبغي أن يستجيب لها المتعلمون ويحاولوا أدائها، وأهم ما يميز هذه المهام أنّها مباشرة ووظيفية، وواقعية أو حقيقية؛ أي تماثل مواقف حياته فعلية خارج نطاق المدرسة أو العمليات الاختبارية، كما أنّها لا تتطلب بالضرورة الورقة والقلم، **ينظر: صلاح الدين محمود علام، التقويم التربوي البديل (أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية)؛ المرجع نفسه، ص 106.**

[2] ينظر: صلاح الدين محمود علام، **التقويم التربوي البديل (أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية)**؛ المرجع نفسه، ص 109.

1.1. تحديد مهام الأداء: يتطلب تقويم الأداء تحديد مهام الأداء وذلك بتحليل أهداف المقرر الدراسي وتحديد الأدءات التي ينبغي على المتعلمين القيام بها، وكذلك النتاجات التي يتوصلون اليها ثم تحدد في ضوئها مهمات يستطيع المتعلمون من خلالها إظهار مهاراتهم الأدائية والإنتاجية.[1]

وهذه بعض صيغ مهام الأداء الشائعة التي يمكن الاسترشاد بها في اختيار المهمة المناسبة في مادة اللغة العربية وتكون على النحو الآتي: [2]

- **أسئلة المقال:** تعد مثالا جيدا لتقويم الأداء عندما تستخدم في تقويم قدرة المتعلم على الكتابة باعتبارها أحد نتاجاته، حيث تتطلب هذه الأسئلة أن يقدم المتعلم عينة فعلية مباشرة من كتاباته، وهذا يعني أن تقويمها لابد أن يتم بطريقة مباشرة بدلا من استخدام أدوات غير مباشرة تقلل من هذه المهارات.

ونظرا لأنّ أسئلة المقال عموما تتطلب الكتابة، فإنّه بالإمكان تقويمها بطريقة غير مباشرة شرط أن يعرف المتعلمون المحكات (المعايير) التي سيتم في ضوئها تقدير درجة السؤال، كما يجب أن يركز في هذه المحكات على خصائص الكتابة الجيدة مثل التنظيم، الطلاقة في التعبير، اختيار الكلمات المناسبة والاستخدام الصحيح لقواعد اللغة وغيرها، وفيما عدا ذلك فإن الكتابة تصبح أداة للإجابة على السؤال، وليست موضع تركيز التقويم.

- **مهارات التعبير الشفوي:** فهي تشكل جانبا أساسيا من الأنشطة الأدائية التي ينبغي أن يكتسبها جميع المتعلمين وخاصة في المرحلة الابتدائية، حيث أنّ هناك عدة مهارات لغوية تتعلق بالتواصل اللغوي يتم تقويمها شفويا، مثل: القراءة، والتخاطب، والاستماع.
- **ملفات الاعمال:** فهي تعد من مهام الأداء الأكثر استخداما في المدارس، إذْ تقدم معلومات متنوعة توثق خبرات المتعلم وانجازاته، وتُظهر صورة عريضة عن أدائه عبر الزمن.

---

[1] صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2017، ص 334.

[2] ينظر: صلاح الدين محمود علام، **التقويم التربوي البديل (أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية)**؛ مرجع سابق، ص 115، 116، 117، 120.

2.1. تحديد محكات (معايير) التقدير: وللتوصل إلى هذا الجانب لابد من تحليل المهارات أو الكفايات التي تتطلبها مهام الأداء إلى مكوناتها الفرعية، ومن ثم صياغتها في عبارات إجرائية يمكن ملاحظتها في سلوك المتعلم أو في خصائص النتاج.[1]

ولكي يكون هذا التقدير موضوعيا ويُعتَمد عليه في هذا النوع من التقويم لابد من استخدام أدوات دقيقة من أهمها قوائم الرصد وموازين التقدير، وهي على النحو الآتي:

أ. **قوائم الرصد/الشطب:** هي مجموعة من العبارات التي تشير إلى سلوكات أو خصائص أداء تعليمي يتم ترتيبها في قائمة بشكل منطقي، وتصاغ هذه العبارات حول الكفايات المراد تقييم أداء المتعلم فيها أو عليها، حيث يتم تقسيم الكفاءة إلى كفايات فرعية تنبثق عنها أو ذات علاقة بأدائها،[2] ويستجاب على عباراتها باختيار إحدى الكلمتين في الأزواج الآتية: (مُرْضٍ، غير مُرْضٍ)، (نعم، لا)، (صحيح، خطأ)، (مناسب، غير مناسب)، (متوفر، غير متوفر).[3]

ب. **سلالم (موازين) التقدير:** هي عبارة عن مجموعة من العبارات التي تشير إلى المكونات الفرعية للمهارة أو السمة أو الكفاية قيد التقويم، وتسمى عادة بمؤشرات الأداء التي تشكل بمجموعها الهدف أو المهارة الأكبر، ويجب صياغتها بعناية من حيث التحديد والوضوح والدقة، ويتم تقدير أداء المتعلم عليها على سلم تدريج من عدة مستويات؛[4] بحيث يمثل أحد طرفي التدريج انعدام الصفة التي نقدرها أو ضآلتها، في حين يمثل الطرف الثاني تمامها أو اكتمالها، أما ما بين الدرجتين فهو يمثل درجات متفاوتة من وجود تلك الصفة، إذاً فهي أداة تُظهر ما إذا كانت مهارات التعلم متدنية أو مرتفعة.[5]

---

[1] ينظر: صلاح الدين محمود علام، **التقويم التربوي البديل (أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية)**؛ مرجع سابق، ص 127.

[2] عبد الحكيم علي مهيدات وإبراهيم محمد المحاسنة، **التقويم الواقعي**؛ مرجع سابق، ص200.

[3] محمد مصطفى العبسي، **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**؛ مرجع سابق، ص 55.

[4] عبد الحكيم علي مهيدات وإبراهيم محمد المحاسنة، **التقويم الواقعي**؛ مرجع سابق، ص 179.

[5] محمد مصطفى العبسي، **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**؛ مرجع سابق، ص 59

وتوجد أنواع متعددة من سلالم التقدير وأبرزها ما يأتي:

- السلم اللفظي: مثل: كفاءة مكتسبة، كفاءة في طريق الاكتساب، كفاءة غير مكتسبة.
- السلم العددي: مثل:(1) = بدرجة ممتاز، (2) = بدرجة جيد، (3) = بدرجة مقبولة، (4) = بدرجة ضعيفة.
- السلم الكمي: تحديد عناصر المهمة بدرجات، كل عنصر بدرجة، ومن ثم يتم حساب عدد الإجابات الصحيحة حسب نوع الإشارات الموضوعة في الشبكة (√) (X)، (0) (1)، صحيح / خاطئ.
- السلم النوعي: ويكون بتوظف عبارات دقيقة تصف مدى تملك المتعلم للكفاءة ومدى تفاعله مع التعليمات ضمن مجموعة القسم.[1] مثل: غير متحكم في الموارد المطلوبة في الكفاءة يتطلب العلاج والتعديل، تحكم مقبول في الموارد الأساسية يتطلب مزيدا من التدريب وتعديلات بسيطة، تحكم مرضي بالنظر إلى الأهداف المطلوبة.

2. **أدوات تقويم الخصائص الوجدانية:** هناك أدوات كثيرة يمكن استخدامها في تقويم الخصائص الوجدانية، ولكن أهمها هي ما تحدثنا عنه سابقا في تقويم الأداء وهي قوائم الرصد وموازين التقدير، والاختلاف الوحيد هو طبيعة الجانب المراد تقويمه وهو هنا الخصائص الوجدانية، والشيء المهم الذي ينبغي التنويه له هنا هو الوعي جيدا بطبيعة الجانب المراد تقويمه، إذ أنّ تعريف الخاصية الوجدانية تعريفا إجرائيا وتحليلها إلى سلوكات جزئية يعد الطريق الأمثل لتطوير أداة القياس التي يراد استخدامها في تقويم تلك الخاصية عند المتعلمين.[2]

وبناء على ما سبق، فإنّه على الرغم من أنّ اختبارات التحصيل يمكنها أن تقدم معلومات قيمة عن تحصيل المتعلمين تساعد متخذي القرارات في الحكم على مستوياتهم، إلاّ أنّ هذه

---

[1] ينظر: محمد صالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**؛ مرجع سابق، ص 308.

[2] ينظر: صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 361.

المعلومات لا تعطي صورة شاملة عن شخصية المتعلم، ما لم تستعمل استراتيجيات وأدوات أخرى، يمكن من خلالها جمع معلومات أخرى خاصة بالجانب الادائي والوجداني للمتعلم.

الفصل الثَّانِي

الاختبارات اللغوية وأسئلتها التعليمية

الفصل الثّاني

المبحث الأوّل: مفهوم الاختبار اللغوي.

أوّلا: مفهوم الامتحان.

ثانيا: مفهوم الاختبار.

ثالثا: مفهوم التحصيل.

رابعاً: مفهوم الاختبار التحصيلي.

المبحث الثّاني: أنواع الاختبارات اللغوية.

أوّلا: الاختبارات الشفوية.

ثانيا: الاختبارات التحريرية.

المبحث الثّالث: خطوات بناء الاختبار الجيد.

أوّلا: تحديد الغرض من الاختبار.

ثانيا: تحديد أهداف الاختبار.

ثالثا: تحليل المحتوى.

رابعاً: اعداد جدول المواصفات.

خامساً: اعداد أسئلة الاختبار.

سادساً: مراجعة الاختبار.

سابعاً: تحليل أسئلة الاختبار.

المبحث الرّابع: معايير جودة الاختبار اللغوي.

أوّلا: مفهوم المعيار.

ثانيا: مفهوم الجودة.

ثالثا: مواصفات الاختبار الجيد.

المبحث الخامس: مستويات الأسئلة التعليمية.

أوّلا: مستويات الأسئلة في المجال المعرفي.

ثانيا: مستويات الأسئلة في المجال المهاري الحركي.

ثالثا: مستويات الأسئلة في الجال الوجداني.

المبحث الأول: مفهوم الاختبار اللغوي:

لتحديد مفهوم الاختبار اللغوي لا بد من التعرض إلى هذه المفردات (الامتحان، الاختبار، الاختبار التحصيلي) التي كثيرا ما يحدث الخلط والالتباس بين معانيها، لذا سنحاول أولا فهم المقصود منها من خلال هذه التعاريف:

أولا: مفهوم الامتحان

- **لغة:**

جاء في لسان العرب «امْتَحَنَ القَول: نظر فيه ودبَّره ومحنْتُه وامتحنتُه: بمنزلة خَبَّرتُه واخْتَبَرتُه...»[1]

- **اصطلاحا:**

تتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح[2]، حيث أن هذا الامتحان يحتوي «على اختبارات كتابية في اللغة العربية والرياضيات واللغة الأجنبية الأولى»[3] ويهدف إلى تقييم حصيلة مكتسبات المتعلمين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في المواد التي تعتبر أدوات لإكساب المعرفة والتي تشكلها اللغة العربية والرياضيات واللغة الأجنبية الأولى[4].

وعليه؛ فالامتحان وسيلة لاتخاذ القرار ومنح الشهادة إذ يحتوي على مجموعة من الاختبارات التي يتم من خلالها تقييم حصيلة المتعلم في مجموعة من المواد التعليمية كاللغة العربية في نهاية مرحلة دراسية.

---

[1] ابن منظور، **لسان العرب**؛ مادة محن، ج 13، ص 401.

[2] ينظر: **المادة 49** من **قانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير سنة 2008**؛ المتضمن للقانون التوجيه للتربية الوطنية.

[3] وزارة التربية الوطنية، **قرار مؤرخ في 06 مارس 2005، المتضمن تأسيس امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وتحديد كيفيات تنظيمه ومنح شهادة النجاح فيه**؛ النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 487، الجزائر، مارس 2005، **المادة 08**، ص 9.

[4] ينظر: وزارة التربية الوطنية، **قرار مؤرخ في 06 مارس 2005، المتضمن تأسيس امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وتحديد كيفيات تنظيمه ومنح شهادة النجاح فيه**؛ المرجع نفسه، **المادة 02**، ص 8.

مما يعني أنّ الامتحان هو الوسيلة التي نستطيع بها تقويم مدى تحقيق المتعلم لأهداف تربوية مرسومة، واتخاذ القرار في مصير المتعلم، ويرتبط الامتحان عادة بالمنهج والهدف التربوي، ويعد المعيار الذي يقيس مدى فاعلية العملية التعليمية، إذا الامتحانات هي الترجمة المعيارية للمناهج.[1]

ثانيا: مفهوم الاختبار

- **لغة:**

جاء في لسان العرب استخبره: سأله عن الخبر وطلب أن يخبره، ويقال تخبرت الخبر واستخبرته... وتخبرت الجواب واستخبرته والاستخبار والتخبر: السؤال عن الخبر. [2]

- **اصطلاحا:**

يعرف **غريب العربي** الاختبار بأنّه "طريقة منظمة لتحديد درجة امتلاك المتعلم لسمة معينة من خلال إجابة الفرد على مجموعة من الأسئلة التي تقيس تلك السمة"[3] وهذا يعني أن **غريب العربي** يرى أن الغرض من الاختبار هو قياس سمة من سمات المتعلم وهذا ما رآه كل من **باسل خميس أبو فودة** و **ناجاتي أحمد بني يونس** في تعريفهما للاختبار أنّه: إجراء منظم لقياس سمة* معينة من خلال عينة*[1] من السلوك أي؛ أنّ "الاختبار أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة تتكون من مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد وظروف

---

[1] ينظر: درية كمال فرحات، **طرق تدريس قواعد اللغة العربية ودورها في تنمية التحصيل اللغوي**، رشاد برس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، د ط، 2014، ص 97 و99.

[2] ينظر: ابن منظور، **لسان العرب**؛ (مادة خ. ب. ر)، المجلد الرابع، دار صادر بيروت، ص 224.

[3] غريب العربي، **التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه، أدواته)**؛ مرجع سابق، ص74.

* **السمة:** مجموعة من السلوكيات المترابطة. **باسل خميس أبو فردة ونجاتي أحمد بني يونس، الاختبارات التحصيلية (مفهومها، كيفية إعدادها، أسس بنائها وتكوينها وتطبيقها ميدانية)؛ دار المسيرة، ط1، 2012، ص26**

*[1] **العينة:** مجموعة جزئية من السلوكيات المتضمنة في المثيرات. **باسل خميس أبو فردة ونجاتي أحمد بني يونس؛ المرجع نفسه، ص 26.**

محددة، وذلك بغرض تحديد درجة امتلاك المفحوص لسمة أو قدرة معينة من خلال اجابته على عينة من المثيرات*[2] التي تمثل السمة أو القدرة المراد قياسها".[1]

أما **إبراهيم محمد المحاسنة** و**عبد الحكيم علي مهيدات** فإنهما يوضحان الغرض من الاختبار وهو قياس سمة من سمات المتعلم أو قدرة من قدراته بهدف مقارنته بأقرانه أو بنفسه، من خلال هذا التعريف: "الاختبار هو عملية منظمة لقياس عينة من السلوك (جمع المعلومات) من خلال عينة من الفقرات الدالة على السلوكيات ذات العلاقة بالسمة المقاسة، وذلك لمقارنة الفرد مع غيره أو مع نفسه".[2]

وبهذا نخلص إلى أن الاختبارات أدوات قياس* ينبغي أن تصمم وتستخدم للغرض أو الأغراض التي أعدت من أجلها وذلك للحصول على درجات يمكن تفسيرها تفسيرا له مغزى في ضوء إطار مرجعي مناسب، فهي وسيلة لغاية وليست غاية في ذاتها، إذ هي لا تقيس لمجرد القياس وإنّما للاستناد إلى هذا القياس لخدمة غرض أو أغراض معينة[3]، فقد يكون الغرض منها:

- قياس سمة من سمات المتعلم أو قدرة من قدراته؛
- ضبط معارف ومهارات واتجاهات... المتعلم؛
- إعطاء قيمة رقمية لخصائص المتعلم؛
- جمع معلومات عن المتعلم؛
- مقارنة المتعلم بنفسه أو بأقرانه؛
- تقدير وقياس مردود التعلم لتحديد ما حققته المدرسة.

[2*] **المثيرات:** فقرات الاختبار أو أسئلته والتي تشكل إجابة الفرد عنها بالسلوك الدال. **باسل خميس أبو فردة ونجاتي أحمد بني يونس، الاختبارات التحصيلية؛ مرجع سابق، ص 26.**

[1] باسل خميس أبو فردة ونجاتي أحمد بني يونس؛ المرجع نفسه، ص 26.

[2] إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي مهيدات، **القياس والتقويم الصفي**؛ مرجع سابق، ص23.

* **أدوات القياس:** هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة توظف في شكل تمارين أو اختبارات أو امتحانات.. أو في شكل ملاحظات وصفية (كمية أو نوعية)، تمكن الفاحص من جمع بيانات عن تطورات المفحوصين. **مغزي بخوش، بيداغوجية التقويم؛ دار علي بن زيد للطباعة والنشر، الجزائر، د ط، 2016، ص 33.**

[3] صلاح الدين محمود علام؛ **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**؛ مرجع سابق، ص 27، 28.

ثالثا: مفهوم التحصيل

- **لغة:**

جاء في معجم المعاني الجامع تحصيل مصدر حصل: حصّل الشّيء والأمر: أدركه وناله، أحرزه، اكتسبه، جمعه.[1]

- **اصطلاحا:**

يعني التحصيل الدراسي بمفهومه التقليدي تحصيل المعارف والمعلومات، أي ما يعرفه المتعلمون من معلومات ومعارف تعبر عن مدى استيعابهم لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة، والتحصيل في ضوء هذا المفهوم لا يحقق إلاّ المستوى الأدنى من العمليات المعرفية وهو مستوى التذكر، كما أنّه يهمل الجوانب الأخرى من نواتج التعلم وهي الجانب (الوجداني، المهاري، النفس حركي)[2] ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في أحد اختبارات التحصيل (الشفوية أو الكتابية) أو الدرجة التي يضعها المعلم أو كلاهما معًا[3].

لكن في ظل التوجهات الحديثة للتقويم واستنادا إلى "أن الأهداف التربوية تهدف إلى إحداث تغيير في عقلية المتعلم وشخصيته ومهاراته وعلاقاته الاجتماعية وميوله فإنّ التحصيل يشكل كل هذه النواحي"[4] لأن التقويم يهدف إلى التأكد من تحقق الأهداف، وفي ظل هذه الأهداف يتم قياس مدى التحصيل الذي حققه المتعلم في الجانب المعرفي والمهاري والوجداني.[5]

وهذا يعني أنّ التحصيل بمفهومه الحديث هو: "اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات المدرسية بطريقة علمية منظمة، والتحصيل في ضوء هذا المفهوم يهتم بجانبين أساسيين من نواتج التعلم هما: **الجانب المعرفي والمهاري** ممّا يدل على اهتمامه ضمنيًا **بالجانب الوجداني**

---

[1] ينظر: **تعريف ومعنى تحصيل في معجم المعاني الجامع – معجم عربي عربي**
https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/تحصيل/

[2] – ينظر: الجميل محمد عبد السميع شعلة، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية (اتجاهات وتطلعات)**؛ دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2005، ص 113.

[3] – حيدر عبد الكريم محسن الزهيري، **المناهج وطرائق التدريس المعاصرة**؛ مرجع سابق، ص 476.

[4] – غريب العربي، **التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه، أدواته)**؛ مرجع سابق، ص 73 .74.

[5] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**؛ مرجع سابق، ص111.

لأنَّ اكتساب المهارات والخبرات لا يتم إلى حدِّ الإتقان بدون الجانب الوجداني"،[1] كما يستخدم مفهوم التحصيل للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه المتعلم في مجال دراسي عام أو متخصص؛ فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية ويعد التحصيل الناتج النهائي للتعلم.[2]

ولتقويم الجانب التحصيلي للمتعلم فإنّه لا بد أن يتم في ضوء الأهداف التعليمية المحددة سلفًا والتي تشتمل على الجوانب الثلاثة (المعرفي، الوجداني، النفسحركي) ذلك لأنَّ التحصيل الدراسي يعتبر أكثر ارتباطا واتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التربوية.[3]

رابعا: مفهوم الاختبار التحصيلي

في ضوء مفهوم التحصيل الذي أوضحناه يتبين أن الاختبارات التحصيلية طريقة منظمة تُصَمَم لقياس ما حصله المتعلمون (ما يعرفونه وما يمكنهم أداؤه) في المواد الدراسية المختلفة،[4]«بعد مرورهم بخبرة تربوية معينة»[5] للتعرف على مقدار ما تحقق من الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية (النفس حركية)،[6] وذلك من خلال إجاباتهم عن مجموعة من الفقرات أو الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عددية،[7] وهذه الاختبارات ترتبط "بالمنهج الذي درسه المتعلمون والمقرر الذي تعلموا محتواه، والكتاب الذي صاحبه، ويكثر هذا النوع من الاختبارات عند المعلمين في امتحانات نهاية الفصل أو العام الدراسي"[8] أو المرحلة الدراسية بأكملها، "فمن خلالها يتم توجيه المتعلمين في

---

[1] الجميل محمد عبد السميع، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية (اتجاهات وتطلعات)**؛ مرجع سابق، ص 113.

[2] ينظر : صلاح الدين محمود علام، **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**؛ دار الفكر ، الأردن، ط1، 2006، ص 122.

[3] ينظر: الجميل محمد عبد السميع شعلة، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية**؛ مرجع سابق، ص 113.

[4] ينظر، صلاح الدين محمود علام، **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**؛ مرجع سابق، ص 124.

[5] رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، **تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)**؛ دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2000، ص 262.

[6] ينظر : سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم (أنموذج في القياس والتقويم التربوي)**؛ مرجع سابق، ص 214.

[7] ينظر : أكرم صلاح محمود خوالدة، **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**؛ مرجع سابق، ص 58.

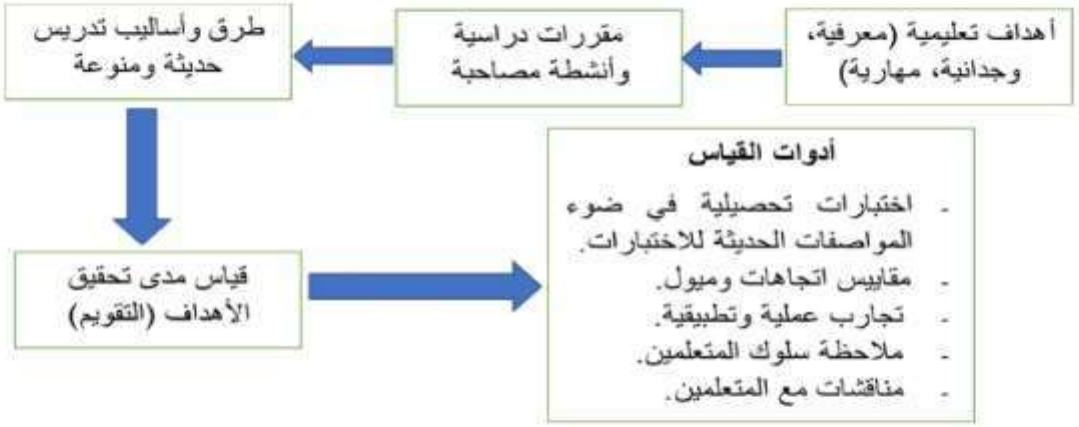
[8] رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، **تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)**؛ مرجع سابق، ص 262.

المراحل التعليمية المختلفة وفق ما يتناسب وطاقاتهم العقلية وميولاتهم الدراسية"،[1] كما يتقرر في ضوء نتائجها انتقالهم من مستوى دراسي إلى آخر فضلا عن أنها تحدد القبول والانتقال من مرحلة إلى أخرى.[2]

ويعد هذا النوع من الاختبارات نشاطا تقويميا معروفا على صعيد التحصيل في اللغة العربية[3]، وبذلك يعرف الاختبار اللغوي بأنّه مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارسين أن يستجيبوا لها بهدف قياس مستواهم في مهارة لغوية معينة وبيان مدى تقدمهم فيها ومقارنتهم بزملائهم.[4]

وبناءً على المفهوم الحديث للتحصيل ومفهوم الاختبار التحصيلي فإنَّ الاختبارات التحصيلية وحدها لا تعتبر مؤشرا قاطعا على مستوى تحصيل المتعلم، ذلك أنَّ الاختبارات تركز على الجانب النظري بشكل كبير، وعلى القائم بعملية تقويم مستوى تحصيل المتعلمين أن يبني حُكمه على المستويات التحصيلية للمتعلمين بناءً على ما يعرفونه ويفهمونه من المعلومات النظرية وما يؤدونه من مهارات وتطبيقات تتعلق بمادة التحصيل، بحيث يتناسب مع أعمار المتعلمين وقدراتهم والأهداف التربوية للمرحلة التعليمية. [5]

شكل رقم (II-01): تقويم التحصيل الدراسي في ضوء المفهوم الحديث للتحصيل: [6]



[1] حيدر عبد الكريم محسن الزهيري، **المناهج وطرائق التدريس المعاصرة**؛ مرجع سابق، ص 489.

[2] ينظر: حيدر عبد الكريم محسن الزهيري، المرجع نفسه، ص 478.

[3] ينظر: علي النعيمي، **الشامل في تدريس اللغة العربية**؛ دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004، ص 181.

[4] ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، **تدريس اللغة العربية في التعليم العام**؛ مرجع سابق، ص 261.

[5] ينظر: الجميل محمد عبد السميع شعلة، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية**؛ مرجع سابق، ص 115.

[6] الجميل محمد عبد السميع شعلة، المرجع نفسه، ص 115.

المبحث الثاني: أنواع الاختبارات اللغوية

أولا: الاختبارات الشفوية

يرتبط معنى الاختبارات الشفوية باسمها، إذ يمكن تعريف الاختبار الشفوي بأنّه الاختبار الذي يُوَجَّهُ فيه للمتعلم أسئلة شفوية، ويستجيب لها بالطريقة نفسها[1]، ويعد هذا النوع من أقدم أنواع الاختبارات.

ويستخدم "بكثرة في المراحل المبكرة من التعليم خاصة في تقويم مهارات اللغة مثل: الاستماع، التحدث والقراءة الجهرية".[2]

1. محاسن الاختبارات الشفوية وعيوبها:[3]

للاختبارات الشفوية محاسن عديدة يمكن تلخيصها كالآتي:

- توفر للمعلم فرصة التعامل مع المتعلمين مباشرة وملاحظ انفعالاتهم ومشاعرهم أثناء الإجابة واكتشاف أخطاءهم وتصحيحها في الحين؛
- تساعد على تقويم قدرة المتعلم على الفهم والتعبير، واستحضار المعلومات بداهة، والوقوف على سلامة النطق وضبط الحفظ، وتقويم قدرته على التخاطب مع الزملاء والمشاركة في النقاش والمحاورة، والتمكن من تنظيم المعلومات والتحدث فيها، وتقويم قدرته على الاستخدام الصحيح لقواعد النحو وذلك لمعرفة مدى سلامة لغته؛
- تمكن من قياس قدرة المتعلم على التعامل بعفوية مع المواقف والحالات الطبيعية ومدى قدرته في معالجة المواقف المستجدة؛

---

[1] ينظر: صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ ص 92.

[22] علي سامي الحلاق، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب**؛ لبنان، د ط، 2010، ص 440.

[3] ينظر: عبد الوهاب عبد السلام طويلة، **التربية الإسلامية وفن التدريس**؛ دار السلام، مصر، ط 4، 2008، ص 217. 218 وينظر: علي سامي الحلاق، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**؛ مرجع سابق، ص 441، 442، وينظر: صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 93، 94.

- لا تمنح للمتعلم مجالا للغش والتخمين والتمويه في الإجابة، خاصة حينما تطبق بشكل فردي في التقويم الختامي أو امتحانات القبول في بعض المؤسسات التعليمية؛
- كما لها ميزات أخرى كالقضاء على الخجل والتدريب على سرعة التذكر.

لكن رغم هذه الميزات التي تتميز بها إلاّ أنّها لا تخلو أيضا من العيوب فهي التي أدت إلى تراجع استخدامها وذلك لأسباب كثيرة يمكن اجمالها فيما يلي:

- ضعف ثبات وصدق الاختبارات الشفوية، فهي تعجز عن تمثيل موضوعات وأهداف المقرر، وذلك لقلة عدد الأسئلة التي يمكن تقديمها في الوقت المتاح للاختبار، لذلك لا ينصح بالاقتصار عليها في التقويم الختامي لجهد المتعلم؛
- كما يتأثر أيضا ثبات الاختبارات الشفوية كثيرا بذاتية المعلم أو الفاحص، حيث أن تقدير مدى سلامة الإجابة يعتمد أحيانا على مزاجه، وتأثره بعوامل أخرى كالفكرة التي يحملها عن المتعلم ممّا يجعل تقدير العلامة فيها يتسم بالذاتية؛
- تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين في تنفيذها، إذ أنّها تطبق عادة بشكل فردي؛
- لا تعطي للمتعلم فرصة كافية ليعبر عن قدراته، لأنه قد يرتبك في الاجابة لسبب ما، ممّا يترك انطباعا سيئا لدى المعلم، كما أنها لا تحقق العدالة في توزيع الأسئلة على المتعلمين؛
- غالبا ما تتضمن الاختبارات الشفوية أسئلة مفتوحة أو غير محددة تترك مجالا واسعا للإجابة والتفسير من قبل المفحوص، ممّا يضعف قدرته على تحديد المقصود بالسؤال ويفسح المجال لتعدد الإجابات التي يمكن أن تكون مقبولة له، وينعكس هذا على ثبات الاختبار وصدقه والثقة في نتائجه.

2. شروط صياغة أسئلة الاختبارات الشفوية وأساليب تحسينها:

لما كانت أهم العيوب في الاختبارات الشفوية هو نقص ثباتها وضعف كفاءتها، فإنّ أهم شروط صياغتها مقترحات تحسينها تتركز على التقليل من العوامل ذات التأثير السلبي على هذه الجوانب، وهي على النحو الآتي:[1]

[1] ينظر: علي سامي الحلاق، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**؛ مرجع سابق، ص 443، 444، 445، 446.

- تحديد المهارات والمعارف والمواقف التي يتضمنها مجال المادة الدراسية: يمثل تحديد المجال الذي يقيسه الاختبار منطلقا أساسيا يمكن من خلاله الحكم على صدق الاختبار وثباته، إذ يتطلب تحديد المجال تحليل المادة الدراسية ومعرفة المهارات والمعارف التي يتضمنها، والعلاقات القائمة بين تلك المهارات والمعارف التي تمثل البنية المؤلفة للمادة الدراسية للتأكد من أنها تقيس فعلا الجوانب المهمة للمجال وليس مجرد نواحي أو انطباعات عامة من التحصيل؛
- استخدام العدد الكافي من الأسئلة لتمثيل محتوى المادة الدراسية: إنّ تمثيل الاختبار الشفوي للمادة الدراسية يتطلب استخدام عدد كبير من الأسئلة، لذلك من الضروري اختيار أسئلة لا تتطلب اجاباتها وقتا طويلا من المفحوص؛
- زيادة عدد المقابلين (الذين يقومون المتعلمين): للتقليل من الذاتية في تقدير درجات الاختبارات الشفوية ينبغي ألاّ يعتمد على مقابل واحد لإجرائها، لأنّ ثبات مستوى الاختبارات الشفوية يرتفع بزيادة عدد المقابلين شريطة أن تتم المقابلة في ظروف تضمن ثباتها وموضوعيتها، ويتضمن هذا وجود معايير واضحة للمقابلة وأسئلة محددة، وطريقة لاحتساب الدرجات وتقديرها، والاتفاق على الدرجة النهائية وأسلوب إجراء المقابلة، حيث ينبغي التخطيط لها قبل بدء الاختبار.
- استخدام الأسئلة نفسها لجميع المتعلمين: لإمكانية المقارنة بين أداء المتعلمين في الاختبارات الشفوية والحصول على تقديرات موضوعية يجب أن تستخدم الأسئلة نفسها لجميع المتعلمين، ولما كان من الصعب إعداد أسئلة مختلفة على نفس المستوى من السهولة فإنّ النتائج تكون متباينة إلى الحد الذي يجعل من المقارنة بين الإجابات عنها والحكم على أداء المتعلمين من خلالها أمرا في غاية الصعوبة، لذا يتعين اعداد مجموعة كبيرة منها في البداية تكون متكافئة من حيث تغطيتها وصعوبتها ومن ثم سحب عينات منها للاستخدام في كل مرة؛
- استخدام طريقة منظمة للحكم على مدى كفاية الإجابة وتقدير الدرجة المناسبة لها: تعتمد الطريقة التي يمكن اتباعها للحكم على مدى كفاية الإجابة وأسلوب تقدير الدرجة على المجال الذي يقيسه الاختبار ونوعية الأسئلة والإجابات المناسبة لها.

- توفير الجو المناسب للاختبارات الشفوية: وذلك بإجراء الاختبار الشفوي في جو ودي غير مهدد أو محرج للمتعلم أو باعث لاضطرابه؛

واستنادا على ما سبق يستحسن التقليل من الاختبارات الشفوية كأسلوب في التقويم النهائي قدر الإمكان، وذلك للعيوب السابقة التي أشير إليها، إذْ ينصح بعدم استخدام الاختبارات الشفوية إلاّ عندما تكون هناك حاجة فعلية لها، مثل: القرآن الكريم وبعض مهارات اللغة العربية في مراحل التعليم الأولى واللغات الأجنبية في بداية تقديمها، لذا ينصح بتحويلها إلى اختبارات تحريرية أو استخدامها كوسيلة من وسائل التقويم المستمر بدلا من استخدامها في التقويم النهائي.

ثانيا: الاختبارات التحريرية

هي الاختبارات التي تستخدم مع الورق والقلم، وتتطلب استجابة كتابية من المتعلمين، ويمكن تصنيفها من حيث الإجابة التي يقدمها المتعلم إلى صنفين هما: الاختبارات القائمة على أساس تزويد الإجابة من المتعلم، والاختبارات القائمة على أساس اختبار الإجابة.

فالصنف الأول يسمى باختبار الإجابة المصوغة؛ على أساس أنّ ما يقوم به المتعلم هو صياغة إجابته وكتابتها في ورقة الإجابة، وتسمى كذلك اختبارات الاسترجاع أو الاستدعاء؛ على أساس أنّ المتعلم يقوم باسترجاع أو استدعاء المعلومات التي تعلمها وكتابتها في الورقة.

أما الصنف الثاني فيسمى باختبارات الإجابة المنتقاة؛ على أساس أنّ المطلوب من المتعلم انتقاء (اختيار) إجابة من بين الإجابات المطروحة، ويطلق عليها أيضا اختبارات التعرف؛ على أساس أنّ المطلوب من المتعلم أن يتعرف على الإجابة الصحيحة أو أفضل إجابة معروضة مع الأسئلة.[1]

كما يمكن تصنيفها حسب شكل الاختبار إلى نوعين رئيسيين: اختبارات مقالية وأخرى موضوعية[2]، وهو التصنيف الذي اعتمدناه في هذا البحث، وفيما يأتي عرض مفصل عن كل نوع.

---

[1] ينظر: صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ المرجع نفسه، ص 95، 96، 97.

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**؛ مرجع سابق، ص 169.

1. **الاختبارات المقالية:** هي الاختبارات التي "يمتلك المتعلم فيها حرية الإجابة بدءً وانتهاء؛ فهو الذي ينتج الإجابة بنفسه سواء من حيث محتواه أو طريقة عرضها"[1]، لكن هذه الحرية تتفاوت بحسب نوع الأسئلة التي تتضمنها هذه الاختبارات، فهناك أسئلة مفتوحة تتطلب إجابات مطولة ويسمى هذا النوع بالأسئلة المقالية، وهناك أسئلة قصيرة أو مقيدة تتطلب إجابات محدودة ويسمى هذا النوع بالأسئلة شبه مقالية، وفيما يلي توضيح لهذين النوعين من الأسئلة:

1.1. الأسئلة المقالية (ذات الإجابة الطويلة): وهي الأسئلة التي "تطلب من المتعلم كتابة الجواب الصحيح بإسهاب، كالأسئلة التعبيرية والتحليلية والتفسيرية والإنشائية المطولة"[2]، وتستخدم في الغالب "لقياس القدرات العقلية العليا، مثل القدرة على تحليل الأفكار والربط بينها وتنظيمها وتقويمها والقدرة على انتاج أفكار جديدة، هذا فضلا عن كونها الوسيلة الوحيدة لتقويم القدرة الكتابية للمتعلم"[3].

2.1. الأسئلة شبه المقالية (ذات الإجابة القصيرة): وهي الأسئلة التي "تتطلب المعلم الإجابة بكلمة أو جملة أو شبه جملة أو مقطع أو رقم، وغالبا ما يستعمل هذا النوع من الأسئلة لقياس عمليات عقلية دنيا أو متوسطة كالتعريفات والترجمات القصيرة والتفسيرات المقتضية"[4].

بعد الوقوف على أنواع الأسئلة التي تتضمنها هذه الاختبارات يمكن تلخيص أهم المحاسن التي تمتاز بها؛ بالإضافة إلى ما يعتريها من قصور ونقص، وهي:

- **محاسن الاختبارات المقالية:** تتمثل فيما يأتي:[5]

- تمنح للمتعلم حرية أكبر في الإجابة وخاصة الأسئلة المقالية ذات الإجابة المطولة، فهي تحتاج إلى وقت طويل ليتمكن المتعلم من فهم السؤال، وتحديد الأفكار وتنظيمها، أما الأسئلة الشبه مقالية فالعكس؛

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**؛ مرجع سابق، ص 169.

[2] أفنان نظيرة دروزة، **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**؛ دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2005، ص 78.

[3] صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 98، 99.

[4] أفنان نظيرة دروزة، **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**؛ مرجع سابق، ص 79.

- تنمي قدرة المتعلم على التعبير الكتابي وتنظيم وترتيب الأفكار وتحفيز التفكير الإبداعي لديه؛
- تقيس مستويات متعددة من التفكير، فالأسئلة المقالية ذات الإجابة المطولة تستخدم في قياس المستويات العليا من التفكير، أمّا الأسئلة شبه مقالية ذات الإجابة القصيرة فتستخدم لقياس مستويات التفكير الدنيا والمتوسطة؛
- لا تتأثر بعامل الحدس والتخمين؛
- سهولة بنائها وتصميمها.

● **عيوب الاختبارات المقالية:**

على الرغم من وجود مزايا إيجابية لهذا النوع من الأسئلة إلاّ أنّها لا تخلو من بعض السلبيات، وفيما يأتي توضيح لبعضها:[1]

- ذاتية التصحيح: يتسم تقدير الإجابة على الاختبارات المقالية؛ وخاصة ذات الإجابة المطولة بالذاتية وعدم الدقة وضعف الثبات؛ فالتعبير الضعيف والاخطاء الاملائية واللغوية تؤثر تأثيرا سلبيا على تقدير الدرجة التي يحصل عليها المتعلم، كما أنّ الخطأ الجيد الواضح، وتنظيم وترتيب الإجابة والعبارات المسبوكة جيدا والإلمام بقواعد اللغة والاملاء يمكن أنْ تسد أو تغطي الكثير من عجز المتعلم عن المعلومات أو الفهم؛
- عدم الشمولية أو عدم التمثيل: فالاختبار المقالي يتكون عادة من عدد قليل من الأسئلة نظرا للوقت الطويل الذي يستغرقه المتعلم في الإجابة عليه، وبهذا سيكون عينة غير ممثلة لمحتويات المادة الدراسية ومخرجات التعلم المراد قياسها خاصة في التقويم الختامي؛
- تتطلب وقتا وجهدا كبيرين أثناء التصحيح؛

ولمزيد من الفائدة لابد من التعرض لبعض الشروط التي تضمن نجاح بناء الاختبارات المقالية من أجل تحقيق أهدافها.

---

[7]: ينظر: صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 99، وينظر: أفنان نظيرة دروزة، **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**؛ مرجع سابق، ص 79، وينظر: أنطوان صياح، **تقويم تعلم اللغة العربية (دليل عملي)**؛ دار النهضة العربية، لبنان، د ط، 2009، ص 90.

- **شروط صياغة أسئلة الاختبارات المقالية:**[1]

- ألاّ تكون الأسئلة متعددة أو مطولة حتى تتناسب مع الوقت المقرر للإجابة عنها؛
- أن تكون عبارات الأسئلة مصاغة صياغة دقيقة وواضحة، وهذا يتطلب استخدام ألفاظا بسيطة ومألوفة تؤدي إلى نفس المعنى وتجنب الألفاظ الغامضة التي قد تؤدي إلى سوء الفهم والحيرة في تفسير السؤال؛
- أن تكتب تعليمات الأسئلة بشكل واضح ومفهوم؛
- التدرج في صعوبة الأسئلة، وهذا يتطلب البدء بأسئلة سهلة تحمس الضعفاء من المتعلمين ولا تؤثر على حالتهم النفسية التي تتطلب أن لا يصدموا مباشرة بأسئلة صعبة تجعلهم غير قادرين على مواصلة الإجابة، وبالتالي سيفشلون من الوهلة الأولى من الاختبار ؛
- يجب أن تتضمن ورقة الامتحان الدرجات المخصصة لكل سؤال؛
- تجنب بدء السؤال بعبارات مثل: من؟ وماذا؟ ومتى؟ وأين؟ ... لأنها تقيد المتعلم أثناء الإجابة وتقيس مستويات أدنى من التفكير، وهذا يتنافى مع الميزة الكبرى لأسئلة المقال والتي تتمثل في قياس مخرجات التعلم التي تتعلق بالتنظيم والربط والابتكار والتأليف والتقويم، وهي مخرجات ترتبط بالمهارات العقلية العليا، لذا يستحسن استخدام عبارات أخرى مثل: صف، قارن، حلل، فسر، أسباب، أنقذ... من شأنها أن تقيس المستويات العليا من التفكير ؛
- يفضل تجنب الأسئلة الاختيارية، لأنّها تضيع وقت المتعلم في الاختيار، بالإضافة إلى استحالة وضع سؤالين بدرجة الصعوبة نفسها مما يجعل عملية التقويم غير موضوعية وغير منصفة؛
- أن تتناسب صعوبة السؤال مع مستوى المتعلمين الفكري؛
- أن ترتبط الأسئلة بأهداف المقرر الدراسي ارتباطا وثيقا؛
- أن تشمل أسئلة الاختبار جميع مستويات التعلم ولا تقتصر على مستويات معينة؛
- وضع أسئلة المقال لقياس الأنماط العليا من التفكير ومناقشة الأفكار المركبة والابتعاد عن أسئلة الحفظ والتذكر.

---

[1] ينظر: صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 99، 100، وينظر: رجاء محمود علام، **تقويم التعلم**؛ دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2014، ص 187، وينظر: لمعان مصطفى الجلالي، **التحصيل الدراسي**؛ دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2011، ص 49.

2. **الاختبارات الموضوعية:** وتسمى أيضا بالاختبارات الحديثة، وهي اختبارات تتضمن إجابات محددة تتقلص فيها احتمالات الأحكام الذاتية[1] وذلك بسبب أنّ الجواب على كل من أسئلتها محدد تماما، بحيث لا يختلف في تصحيحه أو تدقيقه اثنان، وقد أخذ هذا النوع من الاختبارات اسمه من طريقة تصحيحه، فهي موضوعية* في التصحيح مقابل الذاتية في التصحيح.[2]

فهي إذا اختبارات تهدف إلى اخراج رأي المعلم أو حكمه من عملية التصحيح، وذلك بجعل جواب السؤال محددا سلفا بحيث لا يختلف عليه اثنان في قياسه وتصحيحه وتقويمه، وتتضمن أسئلة مغلقة بحيث يقيس كل سؤال جزئية واحدة من جزئيات الموضوع أو المادة التعليمية.[3]

ومن أنواع الأسئلة التي يمكن أن تستعمل في انشاء الاختبارات الموضوعية ما يأتي:

1.2. أسئلة الصواب أو الخطأ: يعد هذا النوع من الأسئلة أكثر الأنواع شيوعا وخاصة في المرحلة الابتدائية، ومن أسهل الأسئلة من حيث التأليف وأكثرها ملاءمة لجميع المواد[4]، إذْ يكون السؤال فيها عبارة عن جملة خبرية يطلب من المتعلم أن يجيب عنها بالصواب إذا كانت الجملة صحيحة وبالخطأ إذا كانت الجملة خاطئة أو بصيغ أخرى مثل (نعم، لا)، (ص، خ)، (✓ - ×) ...[5].

ويستخدم هذا النوع في الغالب لقياس تعلم الحقائق وتذكرها، ونادرا ما يقيس مستويات عقلية عليا كالحكم والتقييم[6].

---

[1] ينظر: سوسن شاكر مجيد، **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**؛ دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2007، ص 223.

* **يقصد بالموضوعية** الاتفاق التام في الأحكام، رافدة الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج، الأردن، د ط، 2008، ص 99.

[2] ينظر: زكريا محمد الطاهر وآخرون، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**؛ مرجع سابق، ص 91.

[3] ينظر: نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**؛ مرجع سابق، ص 30.

4 ينظر: خالد فارس، **المدخل لعلم التدريس**، سلسلة المعرفة التربوية، العدد 3، دار نشر المعرفة، الأردن، ط1، 2019، ص 304.

[5] باسل خميس أبو فردة ونجاتي أحمد بني يونس؛ **الاختبارات التحصيلية**؛ مرجع سابق، ص 29.

[6] ينظر: أفنان نظيرة دروزة، **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**؛ مرجع سابق، ص 81.

2.2. أسئلة الاختيار من متعدد: يعد هذا النوع من الأسئلة أكثر الأنواع مرونة، ويتكون في أبسط صوره من "مشكلة وعدة حلول بديلة، وتُطرح المشكلة إمّا في صيغة استفهامية وإما في صيغة عبارة ناقصة، وتسمى المشكلة بأصل السؤال، أمّا الحلول البديلة فهي عبارة عن الإجابات المحتملة في حالة السؤال، أو التكميلات الممكنة في حالة العبارة الناقصة، وتسمى الحلول أو الإجابات البديلة بالبدائل والتي تتضمن إجابة واحدة صحيحة، وعدد من الإجابات الخاطئة يطلق عليها المشتتات*[1].

وتجدر الإشارة إلى أنّ عدد البدائل في السؤال الواحد يجب ألاّ يقل عن ثلاثة حتى يمكن أن نصف السؤال بأنّه نوع من الاختيار من متعدد، كما ينبغي ألاّ يزيد عددها عن خمسة لكي لا تكون مشوشة للمتعلم، وتساعد في تطبيق مبدا تجانس البدائل من حيث المجال المعرفي المتضمن في السؤال الواحد، وبذلك ينصح أن يتراوح عدد البدائل في أسئلة الاختيار من متعدد عادة بين (3–5) بدائل، وذلك يعتمد على المرحلة الدراسية وطبيعة المادة[2]، لهذا فإنّ زيادة عدد البدائل يزيد من جهد القراءة كما يزيد من عدد الاختبارات التي يجب أن يقوم بها المتعلم، إذْ أنّه من الافضل أن يكون عدد البدائل في المرحلة الابتدائية ثلاثة بدائل، ويمكن أن تتراوح في مرحلة التعليم المتوسط بين ثلاثة وأربعة بدائل، أمّا في المرحلة الثانوية والجامعة فيمكن أن تتراوح عدد البدائل بين أربعة وخمسة بدائل.[3]

ويأخذ هذا النوع من الأسئلة أشكالا متعددة منها:[4]

- أسئلة الإجابة الصحيحة الواحدة: ويكون فيها بديل واحد صحيح فقط والبدائل الأخرى خاطئة؛
- أسئلة أفضل إجابة: وتكون البدائل فيها مختلفة في درجة صحتها، وعادة يكون أحد البدائل خاطئ أو أقل البدائل صحة، وبديل أكثر صحة من بقية البدائل وبعضها بين وبين؛

---

* **وظيفة المشتتات:** هي صرف انتباه المتعلمين الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة.

[1] رجاء محمود علام، **تقويم التعلم**؛ مرجع سابق، ص 245.

[2] ينظر: صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 116، 117.

[3] ينظر: رجاء محمود علام، **تقويم التعلم**؛ مرجع سابق، ص 248.

[4] صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 120، 121.

- أسئلة الإجابة الخاطئة: ويطلب فيها من المتعلم اختبار الإجابة الخاطئة أو البديل الخاطئ من بين البدائل؛

3.2. أسئلة المطابقة (الربط أو المزاوجة): تعد أسئلة المطابقة نوع من أسئلة الاختيار من متعدد، فأسئلة الاختيار من متعدد تتألف من فقرة تكون عبارة عن مشكلة واحدة ويختار المتعلم الممتحن الإجابة الصحيحة من قائمة الإجابات المقدمة، أمّا أسئلة المزاوجة فتتشكل "من قائمتين الأولى فيها عناصر أو مشكلات تسمى المقدمات، والثانية تسمى الاستجابات أو البدائل، ويطلب من المتعلم أن يطابق القائمة الأولى مع الثانية وذلك من خلال اختيار احده الاستجابات من القائمة الثانية لاحده المقدمات في القائمة الأولى".[1]

4.2. أسئلة التكميل: هي أسئلة يعطى فيها للمتعلم "عبارات ناقصة ويطلب منه تكميلها، وقد يأخذ التكميل صورا مختلفة بإضافة كلمة واحدة أو جملة، أو عدة جمل تكون مع بعضها فقرة"[2] أو يُزوَد المتعلم بمجموعة من البدائل ويختار من بينها الكلمة أو العبارة الناقصة[3]، وهذا النوع هو الوحيد من الأسئلة الموضوعية الذي يتطلب من المتعلم أن يعطي الجواب بدلا من أن يختاره.

انطلاقا من تعريف الموضوعية وهي الاتفاق التام في الاحكام، يتضح أنّ هذه الأنواع من الأسئلة "أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد وتمارين المطابقة يمكن تقدير درجتها بموضوعية كاملة، ولكن هذا ليس صحيحا في حالة أسئلة الاكمال ففي هذا النوع الأخير قد تظهر إجابات غير متوقعة تحتاج إلى اصدار حكم – تتدخل فيها ذاتية المصحح – عليها عند تقدير الدرجة[4].

ونظرا لهذا الاختلاف البسيط فإن بعض الكتاب يضمون أسئلة الاكمال إلى نوع المقال على أساس أن المتعلم يقوم بإعطاء الإجابة من عنده، وهناك من يرى هذا النوع من الأسئلة يقع موقعا وسطا بين أسئلة المقال بنوعيها والاسئلة الموضوعية لذا وصفوه بالشبه الموضوعي لأنّ له بعض خصائص أسئلة المقال وبعض خصائص الأسئلة الموضوعية[5].

---

[1] صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 138.

[2] خالد فارس، **المدخل لعلم التدريس**؛ مرجع سابق، ص305.

[3] ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**؛ دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2012، ص 63.

[4] رجاء محمود علام، **تقويم التعلم**؛ مرجع سابق، ص 184.

[5] ينظر: رجاء محمود علام، **تقويم التعلم**؛ المرجع نفسه، ص 184، 199.

● **محاسن الاختبارات الموضوعية:**[1] للاختبارات الموضوعية ميزات كثيرة، منها:

- تتميز بالموضوعية والشمول والصدق والثبات وسهولة الإجراءات والتصحيح والاقتصاد في الجهد عند التصحيح؛

فالموضوعية: تعني أنها بعيدة عن التأثر بالعوامل الذاتية التي قد يتأثر بها المعلم عند تصحيح الإجابة كالخط وأسلوب الكتابة اللذان يستخدمهما المتعلم والحالة النفسية المزاجية للمعلم وقت التصحيح وغيرها من العوامل؛

أمّا التمثيل (الشمول): فإنّ كثرة عدد الأسئلة وتنوعها في الاختبار الواحد يوفر لها الفرصة لتغطية موضوعات المادة الدراسية التي يراد قياسها، ممّا يسمح لها بتمثيل الأهداف التعليمية تمثيلا شاملا ودقيقا، كما يجعلها ممثلة للمستويات المعرفية المرتبطة بالمادة المراد قياسها وهو ما لا يمكن للأسئلة المقالية تحقيقه؛

أمّا اتصافها بالصدق والثبات فهو نتيجة للتصحيح الموضوعي وكثرة عدد أسئلتها؛

- تزيل الأسئلة الموضوعية الخوف والرهبة من الاختبارات لدى المتعلمين لأنّها تتطلب منه التعرف فقط على الإجابات الصحيحة، وهذا أسهل بكثير مما تتطلبه الأسئلة المقالية من تحليل وتقويم وإنتاج لأفكار جديدة؛
- تشعر المتعلم بعدالة التصحيح وتنجي المصحح من تهمة التحيز والتعصب والظلم، وذلك لعدم خضوعها لأهواء وذاتية المصحح؛
- توفر الكثير من الجهد والوقت للمتعلم، لأنها تتطلب إجابات قصيرة أو وضع إشارة فقط ولا حاجة للكتابة، ممّا يلغي أثر العوامل الخارجية كحسن الخط، الترتيب، جودة الاملاء وسلاسة الأسلوب...؛
- تعطي للمتعلم فرصة التقويم الذاتي؛
- تسهل القيام بالتحليل الاحصائي لأداء أو نتائج المتعلمين.

---

[1] : ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**؛ مرجع سابق، ص 169، وينظر: أنطوان صياح، **تقويم تعلم اللغة العربية**؛ مرجع سابق، ص 95، 96، وينظر: صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 108، 109، وينظر: سبع محمد أبو لبده، **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**، دار الفكر، الأردن، ط 1، 2008، ص 249، 250، 251.

- **عيوب الاختبارات الموضوعية:** بعد أن وقفنا على محاسن الاختبارات الموضوعية لابد من الإشارة إلى ما يعتريها من قصور ونقص ومن ذلك:

- "لا تقيس الأهداف المتعلقة بالقدرات العقلية العليا كالقدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها وتوليفها، إذْ أنّ معظمها يقتصر على الذكر والفهم باستثناء فقرات الاختيار من متعدد التي يمكنها قياس مدى واسع من المستويات المعرفية؛
- لا يمكنها قياس الجانب الإبداعي لدى المتعلم؛
- لا يمكنها قياس قدرة المتعلم على الكتابة، وتكون بذلك قد أهملت هدفا أساسيا من أهداف تعليم اللغة وكفاية أولية من كفاياتها ألا وهي الكفاية في التعبير المكتوب؛"[1]
- "تخضع للحدس والتخمين؛*
- يتطلب إعدادها بشكل جيد وقتا وجهدا كبيرين من المعلم، فضلا عمّا تتطلبه من معرفة مسبقة بالجوانب الفنية لإعدادها، وصياغة فقراتها وممارسة مستمرة؛
- سهولة حدوث الغش فيها؛"[2]

- **شروط صياغة أسئلة الاختبارات الموضوعية:**[3]

- تجنب الغموض والتعقيد في صياغة السؤال، بحيث يحمل السؤال معنا واحدا لا لبس فيه ولا احتمالات؛
- يجب أن تكون أسئلة الاختبار الموضوعي شاملة للموضوعات المراد قياسها أو تنصب على الأجزاء ذات الأهمية؛
- أن يتلاءم نوع السؤال الموضوعي مع المستوى العقلي للمتعلمين، فمتعلمو المرحلة الابتدائية يُقبلون على أسئلة المطابقة والصواب والخطأ، في حين يجدون صعوبة في أسئلة الاختيار من متعدد؛
- تجنب الربط بين أسئلة الاختبار، بحيث تكون إجابة كل سؤال مستقلة عن السؤال الذي يسبقه، لأنّ ذلك يزيد الأسئلة صعوبة ويستهلك وقت المتعلم في ظل تعدد الأسئلة في الاختبار الواحد؛

---

[1] ينظر: أنطوان صياح، **تقويم تعلم اللغة العربية**؛ مرجع سابق، ص 96.

* **يقصد بالتخمين** حصول المتعلم الذي لا يعرف الإجابة على علامة من خلال التأثير العشوائي على بدائل الإجابة المتوفرة في عبارة السؤال.

[2] صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 109، 110.

[3] ينظر: لمعان مصطفى الجلالي، **التحصيل الدراسي**؛ مرجع سابق، ص 56، 57، وينظر: أنطوان صياح، **تقويم تعلم اللغة العربية**؛ مرجع سابق، ص 97، 98.

- تفادي استخدام الجمل المنفية لأنّ المتعلم قد لا ينتبه لصيغة النفي ممّا يوقعه في الخطأ عن غير قصد؛
- الابتعاد عن كل ما يوحي بالإجابة عن السؤال المطروح؛
- يستحسن مراجعة الأسئلة من طرف آخر لم يشارك في وضعها لضمان مصداقيتها.

وفي ختام هذا العرض الذي قادنا إلى التعرف على أهم أنواع الاختبارات اللغوية، يمكن استظهار أهم المجالات التي يفضل فيها استخدام كل نوع:

- **مجالات استخدام الاختبارات المقالية:** تستخدم الأسئلة المقالية في الغالب في الكشف عن مدى تحقيق الأهداف السلوكية المتعلقة بالنواحي المعرفية لدى المتعلم والكشف عن القدرة التعبيرية لديه، وكذلك قدرته على تنظيم أفكاره أو الدفاع عن نقطة أو فكرة معينة.[1]

وهذا يعني أن أهم المجالات التي يمكن قياسها من خلال الاختبارات المقالية هي:[2]

- القدرة على التعبير الكتابي؛
- القدرة على انتقاء المعلومات وتنظيمها والربط بينها؛
- القدرة على الابتكار؛
- القدرة على التفكير الناقد والتقويم.

بمعنى أن استخدامها يكون من أجل تقويم قدرات عالية التعقيد.

- **مجالات استخدام الاختبارات الموضوعية:**[3] يفضل استخدام الاختبارات الموضوعية عند قياس تحصيل المتعلمين في الحالات الآتية:

- عندما تكون أعداد المتعلمين كبيرة، واحتمالية إعادة استخدام الاختبار مرة أخرى؛
- عندما يكون أمر الحصول على درجة ثبات عالية للاختبار أمرا ضروريا؛
- عندما يراد التقويم النزيه المجرد؛
- عندما تكون السرعة مطلوبة عند تصحيح الإجابات وليس في وقت إعداد الاختبار.

---

[1] ينظر: أحمد محمد عبد الرحمن، **تصميم الاختبارات**؛ دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2011، ص 157.

[2] ينظر: علي سامي الحلاق، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**؛ مرجع سابق، ص 446.

[33] لمعان مصطفى الجلالي، **التحصيل الدراسي**؛ مرجع سابق، ص 55.

المبحث الثالث: خطوات بناء الاختبار الجيد:

وفقا للمادة 11 من القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 2 سبتمبر 2007، فإنَّ مواضيع الامتحان الخاصة بنهاية مرحلة التعليم الابتدائي والتي من بينها الامتحان اللغوي تُقترح من قبل لجان خاصة يحدد تشكيلتها وكيفيات تعيين أعضائها وسيرها وزير التربية الوطنية،[1] بحيث تقوم ببناء مواضيع الاختبارات وإعداد سلالم التنقيط اعتمادا على المبادئ البيداغوجية الواردة في المنشور رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 المتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي[2].

فعملية بناء الاختبار «هي جملة من الإجراءات المنهجية تتعلق ببناء المقاييس والاختبارات المختلفة أو تعديلها، بحيث هذه الإجراءات تجعل الاختبارات دقيقة في قياسها ومؤدية لغرضها ومميزة بين الأفراد في السمة المقاسة»[3]، وهي تحتاج إلى تدريب مستمر وخبرة متراكمة وممارسة فعلية ومهارة عالية من مصممي الاختبار (اللجان الخاصة) ودراية واسعة بالميدان المراد قياسه للتمكن من ترجمة مختلف الأفكار المتعلقة بالمفردات والمهام التي تقيس الأهداف المعرفية العليا وصياغتها في شكل فقرات اختبارية تتناسب معها، لأنَّ هذه الاختبارات لها أثر إيجابي عندما تعكس بأمانة هذه الأهداف، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية والمحتوى الدراسي.

إذ يتم بناء هذه الاختبارات باتباع عدة خطوات عملية وعلمية منظمة، لكن هذه السلسلة المتعاقبة من الخطوات أكثر فائدة، فقد أجمع عليها العديد من المعلمين والخبراء والقائمين على مهنة التربية والتعليم ونوجزها فيما يلي:

---

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية الجزائر، **القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02 سبتمبر 2007 والمتعلق بتحديد كيفيات تنظيم امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي والانتقال إلى السنة الأولى متوسط، النشرة الرسمية للتربية**؛ عدد خاص، الجزائر، نوفمبر 2007، **المادة 11**، ص 76.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية الجزائر، **منشور رقم 05/2039 المؤرخ في 13 مارس 2015 المتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي؛ النشرة الرسمية للتربية**، عدد 488، الجزائر، أفريل 2005، ص 6، 7، 8.

[3] غريب العربي، **التقويم التربوي**؛ مرجع سابق، ص 87، 88.

أولا: تحديد الغرض من الاختبار

يكون بناء الاختبار تلبية للوظيفة أو الغرض الذي يحدده واضع الاختبار (المعلم) بمعنى؛ ماذا يريد أن يقيس بهذا الاختبار؟ هل يراد من الاختبار قياس منطلقات التعلم (تقويم تشخيصي)، أو يستهدف ما تحقق من تعلم اكتساب مهارات أثناء التعلم (تقويم تكويني)، أو قياس التعلم النهائي للمتعلمين (تقويم تحصيلي)، لإعطاء الدرجات أو الشهادات التي تبين مدى تحقيق المستوى المطلوب.

ويرتبط الغرض من الاختبار بالزمن المتاح الذي يتكرر في ضوئه ومستوى الفئة الخاضعة للاختبار (ابتدائي، متوسط، ثانوي سنة أولى، سنة ثانية ...) والمادة المراد قياسها (لغة عربية، رياضيات...) والنواحي المراد قياسها (معرفية، حس حركية، عاطفية، اجتماعية...).[1]

ثانيا: تحديد أهداف الاختبار

إنَّ تحديد أهداف الاختبار من أهم الخطوات التي يجب على واضع الاختبار أن يفكر فيها جيدا قبل البدء في تصميمه، لأنّها ترتبط بالنواتج التعليمية التي يقيسها الاختبار التحصيلي. وخطوة تحديد الأهداف التعليمية تتطلب شرطين أساسيين هما:

1. التعرف على أنواع الأهداف التعليمية ومستوياتها.
2. صياغة الأهداف التعليمية للمادة بعبارات سلوكية تعكس نواتج تعليمية يمكن ملاحظتها وقياسها،[2] إذ تكمن أهمية تحديد الأهداف التعليمية في مصطلحات سلوكية بالنسبة لإعداد الاختبارات في "كون التحديد يشير إلى عينة المعطيات التي سوف يسعى واضعو الاختبارات إلى تحقيقها وإقرارها كدليل على أنَّ الأهداف قد تم تحصيلها وتحقيقها، كما يتحدد سلوك المتعلم الذي ستقيسه بنود وفقرات الاختبار بمصطلحات دقيقة".[3]

---

[1] ينظر: غريب العربي، **التقويم التربوي**؛ مرجع سابق، ص 88.

[2] ينظر: سوسن شاكر مجيد، **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**؛ مرجع سابق، ص 236.

[3] محمد رضا البغدادي، **الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق**؛ دار الفكر العربي، مصر، د ط، 1998، ص 78.

وهذا يؤكد لنا أن العملية التعليمية ينبغي أنْ يخطط لها وتنفذ وتُقوم في ضوء أهداف تعليمية محددة[1].

وتعرف الأهداف في العملية التعليمية على أنها «الأغراض النواتج التي يسعى إليها واضعو المنهج ويتولى المعلم اتخاذ الإجراءات والوسائل والكيفيات الكفيلة بتحقيقها»[2]

وتتسم هذه الأهداف بأنها تتدرج في عموميتها وشموليتها وتصنف وفقا لذلك، بحيث تتدرج من الواسع العريض إلى الضيق، ومن البعيد إلى القريب، ومن العام إلى الخاص، ثم الاجرائي الملاحظ والمقاس، فأعم الأهداف التعليمية وأشملها وأبعدها هي ما تسمى عند التربويين بالأهداف البعيدة أو الأهداف التربوية العامة أو **الغايات*** وأكثرها ضيقا وتحديدا هي الأهداف التي تسمى بالأهداف التعليمية*[1] ثم تضيق أكثر وتصبح أكثر تحديدا وقربا فهي

---

[1] ينظر: سوسن شاكر مجيد، **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**؛ مرجع سابق، ص 236، 237.

[2] عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)**؛ دار الصفاء، الأردن، ط1، 2009، **ص 39**.

* **الغايات:** هي الأهداف العامة، وتعتبر أهداف بعيدة المدى، لأنها تصف الغايات النهائية القصوى للتعليم، أي النتائج الكبرى التي تسعى التربية إلى تحقيقها وتستغرق وقتًا طويلًا، وتكون صياغتها في عبارات عامة شاملة. – **ينظر: رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي؛ مرجع سابق، ص 116.**

*[1] **الأهداف التعليمية:** هي أهداف متوسطة التحديد يتوقع أن يحققها المتعلمون في نهاية مقرر دراسي معين أو لفصل دراسي **صباح حسين العجيلي، أساسيات في القياس والتقويم؛ مرجع سابق، ص 69.**

ويسميها **محمد الدريج** بالأهداف الوسطى ويرى بأنها "بين من حيث مستوى العمومية والتجريد، أي بين مستوى الأهداف العامة ومستوى الأهداف الخاصة، فهي من جهة أقل عمومية وتجريدا من الأولى وهي من جهة ثانية غير محددة بما فيه الكفاية حتى تكون في مستوى الدقة التي تميز الأهداف الخاصة، ما دامت غير مصاغة بعبارات سلوكية أي بعبارات تدل على السلوك المتوقع أن يصدر من المتعلم والقابل للملاحظة". **محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة، ط 2، 2004، ص 111.**

الأهداف القريبة المدى والتي تشير إلى نتائج التعليم والتعلم وتسمى بالأهداف التدريسية أو بالنتائج أو **بالأهداف السلوكية،*[2] أو الأهداف الإجرائية.**[1]

وهي ذات فائدة وأهمية في تخطيط الاختبارات اللغوية بأنواعها وخصوصا التحصيلية منها والنهائية، وذلك إذا وضعت كسلوك نهائي قابل للملاحظة والقياس، وعليه فإنّ أول ما يجب عمله هو تحديد هذه الأهداف السلوكية التي سيقيسها الاختبار ومراعاة صياغتها بطريقة تصلح للقياس.

لكن من المؤسف أن نلاحظ أنّه رغم آخر الاصلاحات التي شرعت المنظومة التربوية في تطبيقها ابتداء من الموسم الدراسي 2003 /2004، والتي شملت معظم عناصر العملية التربوية والأهداف وطرائق التدريس والمناهج، إلاّ أنّه لم يتم إحداث إصلاح على نظام التقويم بحيث يأخذ معناه الشامل الذي يهدف إلى تكوين شخصية نامية وناضجة تجمع بين أنواع النمو المعرفي والوجداني والمهاري لدى المتعلم، وبالتالي تكوين صورة متكاملة عنه، بل بقي بمفهوم القديم في مدارسنا بحيث أصبح مرادفا لمفهوم الامتحانات، وهمه الأول قياس الجانب المعرفي من شخصية المتعلم دون الاهتمام بالجوانب الأخرى من نمو المتعلم، لذا أوليت الأهداف المعرفية اهتماما كبيرا ظهر من خلال التدابير الإجرائية التي تنص عليها مختلف القرارات **كالقرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 2 سبتمبر 2007 والخاص بكيفيات تنظيم امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي**[2] الذي يضم 22 مادة، و يشير فيها إلى نوعية الاختبارات المعتمدة وكل ما يتعلق بالأمور التنظيمية المتصلة بها، وقد أرفق بملحق يبين فيه

---

*[2] **الأهداف الإجرائية (السلوكية):** وتسمى الأهداف التعليمية الخاصة، وهي أهداف إجرائية القابلة للملاحظة والقياس، ويمكن تحقيقها في فترة قصيرة، أي خلال وحدة دراسية أو درس واحد، وبعبارة أخرى، الهدف الخاص هو بيان تغيرات معينة يسعى البرنامج إلى إحداثها، تنتج هذه التغيرات من تحليل الهدف العام إلى مكوناته المختلف. **ينظر: راقدة الحريري، التقويم التربوي؛ مرجع سابق، ص 116، 117. وينظر: أنسي محمد أحمد قاسم، الفروق الفردية والتقويم؛ دار الفكر، الأردن، ط 1، 2003، ص 289، 290.**

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**؛ مرجع سابق، ص 65.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية الجزائر، **القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02 سبتمبر 2007 والمتعلق بتحديد كيفيات تنظيم امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي والانتقال إلى السنة الأولى متوسط، النشرة الرسمية للتربية**؛ عدد خاص، الجزائر، نوفمبر 2007، **ص 75 – 79.**

طبيعة الاختبارات ومدتها ومعاملاتها ومستويات الأسئلة التي من المفروض أن يقيسها الاختبار وفق المادة التعليمية المراد قياسها، وهي مستويات تقيس أهدافا آنية، تصب جلها في المجال المعرفي فقط، وتكاد تغيب نهائيا المجالين الوجداني والمهاري.*

ثالثا: تحليل المحتوى

ويقصد بذلك تحليل محتوى المادة الدراسية وتحديد مواضيعها ومفردات كل موضوع سيغطيه الاختبار، بحيث يكون هذا التحليل معتمدا على تقسيمات مناسبة وذلك من أجل ضمان تمثيل فقرات الاختبار لمفردات محتوى المادة تمثيلا متوازنا في تحقيق الشمول للاختبار (صدق المحتوى) والذي يعتبر أهم صفة من صفات الاختبار الجيد.[1]

رابعا: إعداد جدول المواصفات

تعد اختبارات اللغة العربية في الامتحانات الرسمية من أكثر الاختبارات حاجة للدقة في الإعداد والتنفيذ لما يترتب عن نتائجها من أحكام وقرارات تتعلق بمصير الكثير من المتعلمين، ومن هذا المنطلق يعد إعداد جدول المواصفات خطوة ضرورية وهامة لبناء أسئلة أي اختبار، وبناء وسيلة قياس صادقة، فإذا عمل على التقيد بجدول المواصفات، فإنّ الاختبار سيكون مبنيا على أسس علمية سليمة، ومن ثم تكون النتائج والأحكام بعده سليمة ودقيقة.

وجدول المواصفات عبارة عن عملية دمج مجموعة من الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي في جدول تقاطعي، بحيث تكون أعمدة الجدول تدل على الأهداف التعليمية والصفوف تدل على المحتويات أو الوحدات التي يتم تدريسها، ويتكون من هذا التقاطع خلايا تحتوي على

---

* سوف يتضح ذلك أكثر من خلال فهمنا لهذه المجالات ومستويات الأسئلة التي تندرج ضمنها، ومدى أهمية إدراجها في الاختبارات التحصيلية وخاصة الرسمية منها، وذلك في المبحث الخامس من هذا الفصل وبالتحديد في مستويات الأسئلة التعليمية.

[1] سوسن شاكر مجيد، **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**؛ مرجع سابق، ص237.

عدد الأسئلة التي يحتويها الاختبار لقياس الأهداف[1]، ولبناء جدول المواصفات نتبع الخطوات الآتية:

1. تحديد عناصر المحتوى الذي سيجرى قياسه؛
2. تحديد الأهداف التعليمية للمادة الدراسية لمعرفة مدى تحققها؛
3. تحديد نسبة التركيز (الوزن) لكل جزء في المادة الدراسية ويتوقف ذلك على عدد الحصص المقررة لكل وحدة دراسية أوكل جزء حسب المعادلة التالية:

$$\text{نسبة التركيز } (\text{وزن الوحدة}) = \frac{\text{عدد حصص الوحدة الدراسية}}{\text{عدد الحصص الكلية للمادة الدراسية}} \times 100 \quad \ldots 2$$

وفيما يلي نموذج جدول مواصفات الاختبار التحصيلي حسب تصنيف "**بلوم**" للأهداف في المجال المعرفي:

الجدول رقم (II-01): نموذج جدول المواصفات الاختبار التحصيلي حسب تصنيف "بلوم" للأهداف في المجال المعرفي

رقم الوحدة	عدد الحصص	المحتوى	نسبة التركيز	المستوى المعرفي						المجموع
				التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
1										
2										
3										
4										
المجموع	16		100%							

المصدر: أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات؛ دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2011، ص 102.

[1] ينظر: غريب العربي، **التقويم التربوي**؛ مرجع سابق، ص 88. 89.

[2] رافدة الحريري، **التقويم التربوي**؛ مرجع سابق، ص 123.

خامسا: إعداد أسئلة الاختبار

بعد الانتهاء من إعداد جدول المواصفات ينتقل واضع الاختبار إلى كتابة الأسئلة الاختبار، ولكن قبل أن يتم ذلك يجب تحديد عددها وفقا لعدة عوامل منها:[1]

أ)- **نوع أسئلة الاختبار**: إذا كانت أسئلة الاختبار أسئلة مقالية فإنّ عددها يختلف عن عدد أسئلة الاختبار الذي يتضمن أسئلة موضوعية، لأنّ السؤال المقالي يحتاج إلى وقت أطول للإجابة مقارنة بالسؤال الموضوعي الذي يتطلب وقت أقصر بكثير؛

ب)- **المستوى التعليمي (الصف)**: يختلف عدد أسئلة الاختبار المعد لمتعلمي الصفوف الدنيا عن عدد الأسئلة في الاختبار المعد للصفوف العليا، حيث يحتاج المتعلمين في الصفوف الدنيا إلى وقت أطول في الاستجابة؛

ج)- **نوع العمليات العقلية المراد قياسها**: تتطلب بعض الأسئلة من المتعلم القيام بعمليات عقلية بسيطة مثل التذكر أو التعرف على شيء من بين مجموعة أشياء، فيما تتطلب بعض الأسئلة من المتعلم القيام بعمليات عقلية عليا مثل التحليل أو التركيب، لذا فإن طبيعة تلك العمليات التي يتطلبها الموقف تحدد عدد الأسئلة.

سادسا: مراجعة الاختبار

ويقصد بذلك مراجعة الاختبار من حيث الطباعة ووضع التعليمات اللازمة والمحددة لكيفية الإجابة المطلوبة، وكل ما يتعلق بضمان معرفة جميع المتعلمين بمختلف مستوياتهم لما هو مطلوب منهم على وجه التحديد، حتى لا يحدث أي إشكال يتعلق بورقة الأسئلة أثناء فترة الاختبار، وكذلك توزيع الدرجات بشكل مفصل لتسهل معه عملية تقدير الدرجات (التصحيح) بأكبر قدر ممكن من الدقة والموضوعية وبعيد عن الذاتية.[2]

---

[1] ينظر: محمد مصطفى العيسي؛ **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**؛ مرجع سابق، ص167، 168.

[2] سوسن شاكر مجيد، **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**؛ مرجع سابق، ص241.

سابعا: تحليل أسئلة الاختبار

بعد أن يتم تطبيق الاختبار الذي روعيت في بنائه الخطوات السابقة، وبعد تصحيحه، تخضع أسئلته للتحليل، إذ لا يمكن الاقتصار على احترام خطوات بناء الاختبار للحكم على صلاحيته بل لا بد أن تكون أيضا أسئلته حكيمة وعادلة لكي يكون الاختبار ناجحا في تأدية وظيفته، ولتحقيق ذلك كان لزاما تحليل أسئلته[1] من أجل الحصول على معلومات محددة تتعلق بكل سؤال من أسئلة الاختبار، وهذه المعلومات يمكن الاستفادة منها في تحديد الأسئلة الغامضة أو المركبة أو غير الفاعلة، من أجل مراجعتها أو استبعادها وانتقاء أفضل الأسئلة لتضمينها في الصيغة النهائية للاختبار[2].

فنوعية الاختبار وجودته تعتمدان اعتمادا كبيرا على نوعية الأسئلة وجودتها التي يشتمل عليها، لذا فإن تحليل أسئلة الاختبار يعد أمرا ضروريا لتحسينها.

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، **بناء الاختبارات؛ المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم**، الجزائر، 2005، ص 38.

[2] صلاح الدين محمود علام، **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**؛ مرجع سابق، ص 112.

المبحث الرابع: معايير جودة الاختبار اللغوي

تتمثل معايير جودة الاختبارات في جملة من الخصائص أو المواصفات أو الشروط التي لابد أن تتصف بها أو تتوفر عليها الاختبارات للحكم على جودتها، وسوف يتضح هذا التصور من خلال إدراج مفهوم كل من المعيار والجودة لتتضح من خلالهما هذه الصفات أو الشروط التي ستتخذ كأساس للحكم على جودة الاختبارات.

أولا: مفهوم المعيار

- **لغة:** المعيار في اللغة هو ما اتخذ أساسًا للمقارنة والتقدير، والمعيار من المكاييل، فالمعيار ما عايرت به المكاييل [..] كما يعرّف المعيار لغويًا بأنه نموذج متحقق أو تصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء أو هو النموذج الذي يحتذى به لقياس درجة كفاءة شيء ما.[1]
- **اصطلاحًا:** هناك الكثير من الدراسات التي وضّحت المعنى الاصطلاحي للمعيار، ومنها أن المعيار هو:

✓ حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه على أنه غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع في ضوئه، للتعرف على مدى اقتراب هذا الوضع من المستوى المطلوب.

✓ مجموعة من الشروط المضبوطة علميًا والتي يتم التوصل إليها من خلال الدراسة العلمية والبحث الدقيق، بحيث يكون متفقًا عليها ويمكن من خلال تطبيقها تعرف نواحي القوة ونواحي الضعف فيما يراد تقويمه وإصدار حكم عليه.[2]

---

[1] محمد عطوة مجاهد، **ثقافة المعايير والجودة في التعليم**؛ دار الجامعة الجيدة، مصر، د ط، 2008، ص5

[2] محمد عطوة مجاهد، المرجع نفسه، ص 5، 6.

ثانيا: مفهوم الجودة

رغم أنّ مفهوم الجودة، مفهوم نسبي ومتعدد الأبعاد، ويصعب تحديد تعريف شامل جامع يتفق عليه الجميع[1] إلّا أنّها "أصبحت تمثل بمفهومها الحديث، رحلة لا نهاية لها من التحسينات والتطور المستمر.. كما أنها تعنى عمل الأشياء الصحيحة بالطريقة الصحيحة من المرة الأولى وفي الزمن المحدد".[2]

وانطلاقًا من هذا المفهوم الحديث للجودة يمكن تعريف الجودة التعليمية بأنها "ثقافة إبداعية يجب أن يتشربها جميع المنتسبين إلى المؤسسة التعليمية، مضمون هذه الثقافة هو تعزيز التحسينات المستمرة في جميع عناصر المنظومة التعليمية (مدخلات، عمليات، مخرجات، تغذية مرتدة) وذلك من خلال جميع العاملين وجميع العمليات وجميع الموارد المتاحة وفي جميع الأوقات بهدف الوصول إلى مخرجات تعليمية عالية المستوى وقادرة على زيادة الإنتاج".[3]

إذا الجودة التعليمية شاملة "تشير إلى جميع المواصفات أو الخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي من خلالها تتحقق تلك المواصفات"[4]

وفي ضوء هذا المفهوم الحديث للجودة والاتجاهات الحديثة للتقويم التي تعتبره عنصرًا أساسيًا من عناصر العملية التعليمية والتي يصاحبها ويساير مراحلها ومكوناتها ويتناول كل ما يتصل بها من عوامل ومتغيرات؛ أي أنّه ينصب على جميع مكونات الموقف التعليمي من مدخلات وعمليات ومخرجات، فإن قياس مخرجات التعلم أو نواتج التعلم تتطلب أدوات تتميز بالجودة لذا لابد أن تتصف أهم أدوات التقويم في العملية التدريسية وهي (الاختبارات التحصيلية) بجميع المواصفات أو الخصائص التي ترقى بها إلى مستوى الجودة.

---

[1] ينظر: محمد عطوة مجاهد، ثقافة المعايير والجودة في التعليم، مرجع سابق، ص 31.

[2] محمد عطوة مجاهد، المرجع نفسه، ص35.

[3] محمد عطوة مجاهد، المرجع نفسه، ص 42.

[4] محمد عطوة مجاهد، المرجع نفسه، ص43

وانطلاقًا من مفاهيم كل من المعيار والجودة التي تصب جلها في مجموعة من الشروط المضبوطة أو الخصائص أو المواصفات التي تتخذ أساسًا لقياس درجة كفاءة شيء ما، والتي من خلال تطبيقها تعرف نواحي القوة ونواحي الضعف فيما يراد تقويمه وإصدار حكم عليه، فإنَّ الشروط أو الخصائص والمواصفات التي تتخذ أساسًا لقياس درجة كفاءة الاختبارات التحصيلية هي: الصدق، الثبات، التمييز، التدريج...

وهي المستوى الذي تسعى إلى تحقيقه منظومتنا التربوية وأعضاء إعداد مواضيع امتحانات اللغة العربية لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي لجعلها أكثر فعالية وانسجام.

ثالثا: مواصفات الاختبار الجيد

لتقييم جودة أساليب التقويم هناك بعض المحكات أو المعايير التي يمكن أن يسترشد بها، وهي بمثابة عناصر أساسية للحكم على جودة هذه الأساليب[1].

والاختبار ليس استثناء هنا، فهناك اختبارات جيدة متقنة في هدفها وشكلها ومضمونها لأنّها التزمت بهذه المعايير التي تعد بمثابة مواصفات للاختبار الجيد،[2] وهذه المواصفات عديدة سنوضع كلاً منها فيما يلي:

1- الصدق:

يقصد بالصدق الدرجة التي يحقق فيها الاختبار الأهداف التي وضع من أجلها[3] إذ يعرف صدق الاختبار بأنه «المدى الذي يقيس به الاختبار لما وضع من أجل قياسه، ويكون بالتالي صدق البند وهو أن يقيس الهدف المرغوب الذي وضع من أجل قياسه»؛[4] بمعنى قدرته على قياس السمة المراد قياسها.[5]

---

[1] ينظر: صلاح الدين محمود علام، **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**؛ مرجع سابق، ص 83.

[2] ينظر: محمد علي الخولي، **الاختبارات اللغوية**؛ **دار الفلاح**؛ الأردن، ط 1، 2000، ص 15.

[3] ينظر: نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**؛ مرجع سابق، ص 105.

[4] أحمد محمد عبد الرحمن، **تصميم الاختبارات**؛ مرجع سابق، ص 91.

[5] ينظر: رافدة الحريري، **التقويم التربوي**؛ مرجع سابق، ص140.

ولعل أكثر التعريفات شيوعا للاختبار الصادق هو "الاختبار الذي يقيس ما وضع من أجله.. ويلتزم بهدفه أو أهدافه"؛[1] وهذا يعني أن يكون نص الاختبار يتماشى مع ما وضع في المقرر من مطالب علمية وأهداف تربوية.[2]

وبما أنّ الصدق هو "الدقة التي يقيس فيها الاختبار الغرض الذي وضع من أجله"،[3] فإن صدق الاختبارات اللغوية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تتحدد من خلال دقتها في قياس الغرض الذي وضعت من أجله؛ وهو قياس مدى تحقق الكفاءات المسطرة في ملمح تخرجهم والتي حددها المنهاج في صورة الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة في اللغة العربية؛ لأن هذا الامتحان يتميز بشمولية تقييم تعلمات المتعلمين.

وهناك عدة **أنواع لمعرفة صدق الاختبار***، لكن صدق المحتوى يعد أكثر الأنواع ملائمة للاختبارات التحصيلية.

---

[1] محمد علي الخولي، **الاختبارات اللغوية**؛ مرجع سابق، ص 45.

[2] ينظر: عبد المجيد عيساني، **مقاييس بناء المحتوى اللغوي**؛ مطبعة مزوار، الجزائر، ط 1، 2010، ص 45.

[3] رافدة الحريري، **التقويم التربوي**؛ مرجع سابق، ص 140.

* هناك عدة أنواع للصدق: من بينها:

1- **الصدق الظاهري:** يعتبر الصدق الظاهري من أبسط أنواع صدق الاختبار نظرا لبساطة الاجراءات التي تستخدم لتحقيقه، والتي تتطلب عرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء أو المتخصصين من ذوي العلاقة بموضوع الاختبار وحتى المدرسين بالنسبة إلى الاختبارات التحصيلية المدرسية، ولذلك يسمى بصدق الخبراء أو صدق المحكمين، وبناء على اتفاق أولئك الخبراء يمكن التوصل إلى صدق الاختبار. **علي عبد جاسم الزاملي وآخران، مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي؛ مرجع سابق، ص 204.**

2- **الصدق التنبئي:** ويعني قدرة الاختبار على التنبؤ بنتيجة معينة في المستقبل في دراسة لها علاقة بالاختبار، وهذا النوع من الصدق يتصل بشكل وثيق بالاختبارات التي تستخدم في أغراض الاختيار، القبول، الانتقاء والتصنيف. **علي عبد جاسم الزاملي وآخران؛ المرجع نفسه، ص 246.**

3- **الصدق التلازمي:** يتحقق هذا النوع من الصدق من خلال تطبيق اختبار على مجموعة من المفحوصين، ومقارنة النتائج بنتائج اختبار سابق موثوق بجودته ودقة نتائجه، فإذا تبين من خلال هذا الاختبار أن المتفوقين هم نفس المتفوقين في الاختبار السابق والضعفاء هم نفس الضعفاء في الاختبار السابق، فإن الاختبار سيكون صادقا. **الزيود نادر فهمي، عليان هشام عامر، مبادئ القياس والتقويم التربوي، دار الفكر الأردن، 2002، نقلا عن: رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي؛ مرجع سابق، ص 142.**

ويقصد بصدق المحتوى أنّ محتوى الاختبار يمثل محتوى المقرر الدراسي والذي يمثل الأهداف التربوية، ولذلك فإنّه من الضروري أن يشتمل الاختبار على عينة كبيرة للمحتوى الأصلي للمادة الدراسية المراد قياس تحصيل التلميذ فيها.

ويطلق على صدق المحتوى مصطلح صدق المضمون والصدق المنطقي أو صدق التمثيل، ويتحقق صدق المحتوى من خلال المطابقة بين محتوى الاختبار وبين معطيات تحليل محتوى المادة الدراسية وأهداف تدريسها، وسُمي بالصدق المنطقي لأنه تُشتق دلالاته من أحكام تستخلص من عملية التحليل المنطقي للسلوك، ويطلق عليه مصطلح صدق التمثيل لأنه يعنى بمقارنة تمثيل الاختبار لمحتوى مادة التدريس وأهدافها.[1]

ويتم تقييم هذا النوع من الصدق عن طريق فحص محتوى مفردات الاختبارات فحصا منطقيا في ضوء ما يقيسه الاختبار التحصيلي من أهداف أو مستويات تعليمية، وذلك للتعرف على مدى كفاية مفرداته في قياس هذه الأهداف أو المستويات في ضوء محتوى مجال دراسي معين[2] أو عن طريق تنظيم ما يسمى بجدول المواصفات.[3]

كما يمكن التحقق من صدق المحتوى، بعرض الاختبار على مجموعة من مدرسي المادة من ذوي الخبرة الطويلة في التدريس، ويأخذ رأيهم حول مدى صلاحية الأسئلة في قياس الأهداف والموضوعات، وصلاحية صياغتها اللغوية، وتعد نسبة الاتفاق فيما بينهم على ذلك مؤشر لصدق المحتوى.[4]

4- **صدق البناء:** يفيد هذا النوع من الصدق في الاختبارات النفسية، فهو يقيس السمة الكامنة في الإنسان مثل الميول والاتجاهات والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد والذكاء وغيرها. **ينظر: أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات؛ مرجع سابق، ص 93.**

[1] ينظر: الزيود نادر فهمي، عليان هشام عامر، **مبادئ القياس والتقويم التربوي**؛ دار الفكر الأردن، 2002، **نقلا عن:** رافدة عمر الحريري، **التقويم التربوي**؛ مرجع سابق، ص 141.

[2] ينظر: صلاح الدين محمود علام، **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**؛ مرجع سابق، ص 107.

[3] ينظر: علي عبد جاسم الزاملي وآخران، **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**؛ مرجع سابق، ص 244.

[4] كاظم علي مهيدي، **القياس والتقويم في التعليم والتعلم**؛ دار الكندي، الأردن، 2001. **نقلا عن:** رافدة عمر الحريري، **التقويم التربوي**؛ مرجع سابق، **ص 141. 142.**

العوامل التي تؤثر في صدق الاختبار:

هناك عدة عوامل تؤثر في صدق الاختبار يمكن أن تؤخذ كمؤشرات تدل على صدقه أو عدم صدقه، سوف نتطرق إلى العوامل التي بإمكاننا تحديدها وقياسها نجملها في الآتي:[1]

- غموض بعض الأسئلة ممّا يجعل المتعلمين يتباينون في مسألة تفسيرها وقد يكون تفسير بعضهم لها تفسيرًا خاطئًا ممّا يقلل صدق الاختبار.
- التلميحات: تحتوي بعض الأسئلة على مؤشرات تقود ال إلى الإجابة الصحيحة، وهذا يجعله يحصل على علامة لا تتوافق مع قدراته.
- عدم تلاؤم أسئلة الاختبار مع قدرات المتعلمين المختلفة، فقد تكون الأسئلة سهلة جدا ممّا يجعل المتعلم يحصل على علامة لا يستحقها، أو قد تكون صعبة جدًا تفوق مستوى المتعلم ممّا يجعله يحصل على علامة متدنية، وفي الحالتين فإنّ علامة المتعلم لا تتصف بالصدق لأنّها لا تمثّل قدرته.
- تنوع أسئلة الاختبار: كلما تعددت أسئلة الاختبار وتباينت ازداد الصدق فيها والعكس صحيح.
- انتقاء مفردات وأسئلة الاختبار، فالمفردات والأسئلة التي يشتمل عليها الاختبار يفترض أنها تتعلق بالمحتوى الدراسي، فعدم التمثيل يجعل دلالة الصدق ضعيفة
- عدم وضوح تعليمات الاختبار.
- عدم وضوح طباعة الأسئلة وإخراجها، فوجود بعض الأخطاء المطبعية، وعدم وجود فراغات مناسبة بين السطور ستؤثر سلبًا على صدق الاختبار.

---

[1] ينظر: صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**؛ دار المسيرة، الأردن، ط 1، 2007، ص 248. وينظر: زكريا محمد الظاهر وآخران، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**؛ مرجع سابق، ص 138، 139.

2- الثبات:

هو المؤشر لاستقرار أو تماسك أداة القياس، أو أنه التجانس في النتائج ذاتها ويمكن وصف الاختبار بالثبات إذا أعطى النتائج ذاتها عند تطبيقه مرة ثانية على العينة نفسها بعد فترة زمنية مناسبة وفي ظروف التطبيق ذاتها،[1] وهذا يعني استقرار النتائج عند تكرار تطبيق الاختبار أو صورة مكافئة له على المجموعة نفسها من المتعلمين،[2] في نفس الظروف وبعد مسافه قصيرة[3] كما يقصد بالثبات اتساق الدرجات التي يحصل عليها الفرد في الاختبار أو المقياس، واتساق القياس يمكن الحكم عليه من حيث مفردات الاختبار وزمن تطبيق الاختبار والقائمين بالعملية الاختبارية والمختبرين، بحيث لا بد أن تكون البيانات المستمدة من أدوات القياس ثابتة حتى يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات صائبة تتعلق بالأفراد.[4]

ويحدد الثبات بعدة طرق: أهمها (إعادة التطبيق، التجزئة النصفية) وهي على النحو الآتي:

- طريقة اعادة الاختبار: ويتم في هذه الطريقة تطبيق الاختبار على المتعلمين واستخراج نتائجه، ثم الانتظار لفتره زمنية معينة تتراوح بين أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع، ويعاد تطبيق نفس الاختبار على نفس المجموعة من المتعلمين وفي نفس الظروف التي أجري فيها الاختبار الأول واستخراج النتائج، ثم يتم حساب معامل الثبات بين نتائج الاختبار الأول والثاني وفقا للمعادلة التالية:[5]

$$ر = \frac{\sum س_1 س_2}{ن} - \frac{\overline{س_1}\,\overline{س_2}}{ع_1 ع_2}$$

[1] ينظر: نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**؛ مرجع سابق، ص83.

[2] ينظر: باسل خميس أبو فودة، **نجاتي أحمد بني يونس، الاختبارات التحصيلية**؛ مرجع سابق، ص 27.

[3] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، **تدريس العربية في التعليم العام**؛ مرجع سابق، ص 261.

[4] ينظر: صلاح الدين محمود علام، **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**؛ مرجع سابق، ص 38.

[5] ينظر: أحمد محمد عبد الرحمان، **تصميم الاختبارات**؛ مرجع سابق، ص 94.

حيث ن: عدد العلامات

س1: العلامة الخام في الاختبار عند تطبيقه أول مرة.

س2: العلامة الخام في الاختبار عند تطبيقه مرة ثانية.

س1: متوسط علامات الاختبار عند تطبيقه أول مرة.

س2: متوسط علامة الاختبار عند تطبيقه مرة ثانية.

ع1: الانحراف المعياري عند تطبيق الاختبار أول مرة.

ع2: الانحراف المعياري عند تطبيق الاختبار مرة ثانية.

- طريقة الثبات النسبي (التجزئة النصفية): في هذه الطريقة يقسم الاختبار إلى نصفين متكافئين، حيث تعزل الأسئلة الفردية (أي ذات الأرقام الفردية) عن الأسئلة الزوجية، ثم يحسب معامل الارتباط بين علامات النصفين، ويمثل معامل الارتباط المحسوب معامل ثبات نصف الاختبار لأنه أستخرج من نصف عدد الأسئلة في الاختبار، ولاستخراج معامل ثبات الاختبار الكلي نستخدم **معامل الارتباط بيرسون** ثمّ يتم تعديله **بمعادلة سبيرمان براون**.[1]

معادله الارتباط بيرسون:[2]

$$ر = \frac{ن \sum س ع - (\sum س)(\sum ع)}{\sqrt{[ن \sum س^{2} - (\sum س)^{2}][ن \sum ع^{2} - (\sum ع)^{2}]}}$$

حيث:

ن: عدد أفراد العينة.

س: درجات الفقرات الفردية للاختبار.

ع: درجات الفقرات الزوجية للاختبار.

معادلة سبيرمان براون:[3] (يشيع استخدامها في الاختبارات التحصيلية لإيجاد معامل الثبات لكل اختبار).

وتنص على ما يلي:

---

[1] ينظر: صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 271.

[2] أحمد يعقوب النور، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**؛ الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2007، ص 407.

[3] أحمد محمد عبد الرحمان، **تصميم الاختبارات**؛ مرجع سابق، ص 96.

$$ر = \frac{ك ر_{1}}{1 + (ك - 1) ر_{1}}$$

حيث:

ر: معامل ثبات كل اختبار.

$ر_{1}$: معامل ثبات نصف الاختبار.

ك: عدد أجزاء الاختبار.

العوامل التي تؤثر في ثبات الاختبار:

توجد العديد من العوامل التي تسهم في عدم ثبات أو اتساق نتائج تطبيق الاختبار، ويرجع بعض هذه العوامل إلى:

- الدقة في صياغة الأسئلة: يزداد معامل الثبات كلما كانت أسئلة الاختبار وفقراته مصوغة بشكل دقيق وواضح، لا غموض ولا ازدواجية في معانيها،[1] إذ ربما تصاغ أسئلة أو مفردات اختبار معين صياغة غير واضحة مما يؤدي إلى اساءة فهم المتعلمين للمقصود منها أو ما تتطلبه[2]؛
- "تباين أسئلة الاختبار: يزداد الثبات كلما تباينت فقرات وأسئلة الاختبار، وذلك لأنّها تكشف عن الفروق الفردية واختلاف قدرات المتعلمين فيما بينهم؛
- زمن الاختبار: يرتفع معامل الثبات كلما ازداد الوقت المخصص لإجراء الاختبار؛
- التعليمات: عندما تكتب التعليمات الخاصة بالاختبار بشكل مفهوم وواضح فإنّ معامل الثبات يزداد"[3]؛
- "اجراءات تصحيح الاختبار أو تقدير درجاته وتدوين نتائجه: مثل الوقوع في الأخطاء الحسابية عند جمع الدرجات واغفال تصحيح بعض الأسئلة أو عدم الدقة في التصحيح...؛

---

[1] ينظر: رافدة الحريري، **التقويم التربوي**؛ مرجع سابق، ص 146.

[2] صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**؛ مرجع سابق، ص 85.

[3] ينظر: رافدة الحريري، **التقويم التربوي**؛ مرجع سابق، ص 146.

- عوامل تتعلق بالمختبرين: مثل انخفاض الدافعية، قلة الانتباه، الشعور بالإجهاد والتعب أو الملل، انخفاض القدرة القرائية، الحالة الصحية والنفسية، والمستوى الاجتماعي أو الاقتصادي؛
- توحيد ظروف اجراء الاختبار: مثل الوقت والأدوات المصاحبة وظروف الزمان والمكان.
- يجب منع الغش وقاية وعلاجا»[1].

3- التمييز:

يشترط في الاختبار الجيد أن يميز بين مستويات المتعلمين المختلفة ولكي يكون الاختبار مميزا لابد أن تتفاوت الأسئلة في مستوى الصعوبة والدقة فيكون بعضها سهلا وبعضها متوسط الصعوبة وبعضها عالي الصعوبة، بعضها يتطلب تذكرا مباشرا وبعضها يتطلب ذكاء واستنتاجا؛ وهذا يعني لابد من تنويع الأسئلة بين السهلة والصعبة والمتوسطة لتتناسب مع جميع مستويات المتعلمين.[2]

4- التمثيل:

وهو أن يمثل الاختبار المادة الدراسية المراد قياس تحصيل المتعلم فيها تمثيلا متوازنا، ولتحقيق التمثيل هناك ثلاث طرائق وهي:

- الطريقة الأولى: طريق المستجدات: وتتطلب هذه الطريقة حصر الجوانب الجديدة في المادة وتركيز الاختبار عليها، بحيث تكون أسئلة الاختبار موزعة على جميع جوانب المادة الجديدة ويستثنى منها الأجزاء المعادة؛ أي الأجزاء التي درسها في سنوات سابقة.
- الطريقة الثانية: الطريقة النسبية: تتم عن طريق تحديد نسبة التركيز لكل جزء في المادة الدراسية، ليغطي الاختبار النقاط الأساسية فيها ويكون عينة جيدة التمثيل للمادة.

[1] صلاح الدين محمود علام، **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**؛ مرجع سابق، ص 90، 91.
[2] ينظر: محمد علي الخولي، **الاختبارات اللغوية**؛ مرجع سابق. ص 18.

- الطريقة الثالثة: تجمع بين الطريقتين الأولى والثانية؛ بحيث تركز على المستجدات في المادة مع توزيع هذه المستجدات بالطريقة النسبية.[1]

5- **الوقت:** يجب أن يكون الوقت المحدد للاختبار كافيا للمتعلم المتوسط كي يجيب عن أسئلة الاختبار بكيفية مريحة، قد يفشل الاختبار إذا كان وقته أقصر أو أطول كثيرا من الوقت الكافي؛ فالوقت الأقصر يحرم المتعلمين من فرصة الإجابة عن جزء من أسئلة الاختبار، وقد يؤدي إلى حالات الغش.[2]

كما أنّ الوقت الزائد يعد مشكلة أيضا، إذْ يؤدي إلى فشل الاختبار، فالاختبار الذي تكفيه نصف ساعة لا يجوز أن تخصص له ساعتان، لأنّ الوقت الزائد سيؤدي إلى احتمال زيادة حالات الغش وصعوبة ضبط المتعلمين بعد أن يجيبوا ويتفرغوا لمحاولات صيد الإجابات بطرق غير شرعية.

ولكي يحسن المعلم أو واضع الاختبار تقدير الوقت الكافي للاختبار، عليه أن يجيب عن الاختبار بنفسه ويحسب الزمن الذي استغرقه في الإجابة، ثم يضرب هذا الزمن في 2.5 أو 3 فيكون حاصل الضرب هو الزمن الكافي للمتعلمين للإجابة عن الاختبار، ويستطيع المعلم مع استمرار خبرته وتقدمها أن يقدر الوقت الكافي للاختبار دون اضطراره للإجابة عن الأسئلة، ويتم ذلك عن طريق تقدير المعلم للوقت الكافي لكل سؤال على حدة، ثم تجمع الأوقات معا لاستخراج الوقت الكلي للاختبار.[3]

6- **التعليمات:** يجب أن تكون تعليمات الاختبار واضحة، محددة ومكتوبة في ورقة الاختبار ذاتها، والتعليمات نوعان؛ تعليمات عامة تخص الاختبار كله بوجه عام، وتعليمات خاصة بكل سؤال على حده.

---

[1] ينظر: محمد علي الخولي؛ **الاختبارات اللغوية**؛ مرجع سابق. ص 19.

[2] ينظر: محمد علي الخولي، المرجع نفسه. ص 19، 20.

[3] ينظر: محمد علي الخولي، **الاختبارات التحصيلية (اعدادها واجراؤها وتحليلها)**؛ دار الفلاح، الأردن، ط 1، 1998.

فكل اختبار له ظروفه وأهدافه الخاصة به، ويجب أن تعكس التعليمات العامة خصوصيات ذلك الاختبار، ومن أمثلة التعليمات العامة:

- اقرأ النص بتأني عدة مرات وأجب عن جميع الأسئلة الآتية بدقة وخط واضح؛
- أجب عن جميع الأسئلة التالية؛
- اجب عن خمسة أسئلة مما يلي؛
- أجب على ورقة الأسئلة ذاتها.

أما التعليمات الخاصة فهي تبين محتوى السؤال ذاته وما المطلوب منه؟ وأين يكتب الجواب؟ والحدود الكمية للجواب، ومن أمثلة التعليمات الخاصة ما يلي:

- اقرأ الفقرة التالية وأجب عن الأسئلة التي بعدها؛
- ما مرادف كل كلمة مما يلي، واكتب الاجابة في الفراغ المخصص لها؛
- اكتب عن موضوع كذا فقرة تتكون من عشر جمل تتراوح كلماتها بين 100 و150 كلمة[1]؛
- اشرح العبارة الآتية في فقرة لا تزيد عن عشرة سطور.

ويجب أن تكون هذه "التعليمات الخاصة واضحة تبين نوع الإجابة المطلوبة (كلمة، جملة، أم فقرة) وتبين الحدود الكمية للإجابة (عدد السطور أو عدد الكلمات أو عدد الجمل أو عدد الفقرات) وتبين مكان كتابة الجواب وكيفية الإشارة إلى الجواب في حالة الاختبار من متعدد، أو اختبار الصواب والخطأ"[2]

7- التدريج:

الاختبار الجيد سهل التدريج بعيد عن التعقيد، وهذا يستدعي عدة أمور منها:

---

[1] ينظر: محمد علي الخولي، **الاختبارات اللغوية**؛ مرجع سابق. ص 20، 21، و ينظر: محمد علي الخولي، **الاختبارات التحصيلية**؛ مرجع سابق، ص 74.

[2] محمد علي الخولي، **الاختبارات التحصيلية**؛ مرجع سابق، ص 75.

- تصميم مفتاح للإجابات عند بناء الاختبار، فالمفتاح يحدد الجواب المطلوب لكل سؤال أو بند، فبدون المفتاح لا تكون طريقة التدريج واضحة محددة بالقدر الكافي؛
- تحديد درجة كل سؤال ودرجة كل بند فيه، حيث تتواجد أمام تعليماته في ورقه الأسئلة، وهذا الظهور يعين المتعلم في التوزيع النسبي للوقت، إذْ يقوده هذا إلى إعطاء وقت أطول للسؤال ذي الوزن الأعلى؛
- أن تتساوى أوزان الأسئلة من حيث درجاتها إذا تساوت في وقت الإجابة، وهذا التساوي يحقق سهولة التدريج وعدالة التوزيع معا.[1]

8- **الشكل:** الاختبار الجيد يكون ذا شكل منسق ومرتب تراعى فيه الأمور الآتية: [2]

- كتابة معلومات المقدمة التي تبين اسم المادة الدراسية، واسم القسم، ومدة الاختبار، واسم أستاذ المادة، واسم المؤسسة وتصنيف الاختبار (شهري، فصلي، نهائي، سنوي)؛
- كتابة التعليمات العامة للاختبار كتوضيح مكان الإجابة، هل على ورقة الأسئلة أم على ورقة منفصلة؟ هل الإجابة عن كل الأسئلة أم بعضها؟
- يقسم الاختبار إلى أجزاء وأسئلة وبنود واضحة التقسيم يتسلسل ترقيمها على نحو جيد، وعلى سبيل المثال: يستعان بالكلمات لترقيم الأجزاء (الجزء الأول، الجزء الثاني) أمّا الأسئلة فترقم باستخدام الحروف، (أ، ب، ج، ...)، أمّا البنود فترقم بالأرقام (1، 2، 3، ...)، وتوضع خطوط فاصلة مزدوجة بين كل جزء والذي يليه، كما توضع خطوط فاصلة مفردة بين كل سؤال والذي يليه ولا داعي لخطوط فاصلة بين بنود السؤال الواحد؛

---

[1] ينظر: محمد علي الخولي، **الاختبارات اللغوية**؛ مرجع سابق. ص 21، 22.

[2] ينظر: محمد علي الخولي، **الاختبارات اللغوية**؛ المرجع نفسه. ص 23، 24، وينظر: محمد علي الخولي، **الاختبارات التحصيلية**؛ مرجع سابق، ص 83، 84.

- ترك مساحات بيضاء بين أجزاء الاختبار وبين السؤال والذي يليه مع جعل ارقام الأجزاء تبتعد مسافات متساوية عن الهامش لتظهر تحت خط عمودي واحد، وكذلك الحال مع ارقام الأسئلة وكذلك مع ارقام البنود؛
- جعل حروف التعليمات متميزة عن سواها في درجة السواد أو في الحجم أوكليهما؛
- يدقق الاختبار طباعيا تدقيقا جيدا حتى يخلو من الأخطاء الطباعية؛
- يفضل أن يكون الاختبار مطبوعا على أن يكون مكتوبا بخط اليد لتحقيق قدر أوفر من الوضوح والترتيب والاتساق؛

واستنادا إلى هذه المعايير العالمية وعلى بعض الأبحاث والدراسات السابقة سنقوم بتطوير قائمة المعايير ومؤشراتها ليستعين بها المنشغلون في هذا الميدان (المعلمون المفتشون) أثناء بنائهم للاختبارات أو تقويمها لمعرفة مدى جودها وصلاحيتها.

المبحث الخامس: مستويات الأسئلة التعليمية.

إنّ النظام التربوي بالجزائر يستهدف تحقيق النمو المتكامل للمتعلم، فهو يسعى لتحقيق نمو المتعلم في الجانب العقلي (المعرفي)، والجانب الوجداني (الانفعالي) والجانب النفس حركي (المهاري)، وفقا لذلك يجب أن تحدد الأهداف التعليمية وأسئلة التقويم بصفة عامة وأسئلة الاختبارات التحصيلية بصفة خاصة لتغطي جوانب النمو الثلاثة ولا يغفل أي جانب منها.

وقد ظهرت العديد من المحاولات لتصنيف هذه الجوانب ومن أبرزها ما قام به مجموعة من علماء النفس والتربية وعلى رأسهم العالم "**بلوم**" في المجال المعرفي و"**كراثول**" في المجال الوجداني، وسمبسون في المجال النفس حركي.

وقد قسمت هذه التصنيفات* "وفق السلوك الإنساني في التفكير، والشعور والعمل إلى ثلاثة مجالات، وقسم كل منها إلى عدة مستويات تشمل جميع أنواع الأنشطة الفعلية التي يمكن أن يمارسها المتعلم من البسيط إلى المعقد"[1] وهي تصنيفات*[1] استعملت " كأساس لصياغة

---

* وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه التصنيفات متداخلة يصعب فصل أي منها عن الآخر، فهدف هذا التصنيف هو تسهيل الدراسة لأنّ الإنسان كل متكامل من الصعب تحديد مناطق أو مراكز المعرفة في عقله، وأنّ المجالات مرتبطة ببعضها لدرجة يصعب تحديد بداية أو نهاية لكل مجال في ذلك المركب أو كل مستوى داخل هذا المجال. **مروان أبو حويجة، إبراهيم الخطيب وسمير أبو مغلي؛ القياس والتقويم في التربية وعلم النفس؛ دار الثقافة، ط 1، 2002، ص 48.**

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**؛ مرجع سابق، **ص 67.**

[1*] تعد هذه التصنيفات أهم مرجع لصياغة كل من الأهداف والأسئلة التعليمية معا وذلك لاتساقهما في ثلاثة أبعاد وهي:

1- مستوى العمليات العقلية المعبر عنها في سلوك المتعلم وأدائه: فعلى السؤال التعليمي أن يقيس نفس القدرة العقلية المعبر عنها في فعل الهدف السلوكي التربوي، ولا يقيس قدرة عقلية أخرى.

2- الشرط أو الظرف التعليمي الذي يحدث في اطاره التعلم: إذ يجب توفير نفس الشرط لدى تحقيق الهدف التربوي والسؤال عنه. (فإذا كان الشرط التعليمي لتحقيق هدف الطباعة توفير الآلة الكاتبة، فيجب احضار الآلة للمتعلم لدى تعليمه، ولدى امتحانه أيضا، وإلا يكون الهدف التربوي هدفا نظريا شكليا ولا يمكن امتحانه وقياسه)

3- المعيار الذي يحكم جودة السلوك وكفايته (يجب أن يكون نفسه في الهدف التربوي والسؤال التعليمي؛ كأن نقول: أن يصرف المتعلم الفعل الصحيح مع كل الضمائر في الماضي بدون أخطاء، فعدم السماح بارتكاب الأخطاء هو المعيار الذي يحكم تعلم المتعلم، وبالتالي عند امتحان المتعلم بتصريف الفعل الصحيح مع كل الضمائر في الماضي يجب ألاّ نسمح له بارتكاب الأخطاء قطعيا وإلاّ سيفشل المتعلم في تحقيق الهدف الذي يصبو اليه.) **ينظر: أفنان نظيرة دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي؛ مرجع سابق، ص52.**

كل من الأهداف التربوية العامة والاهداف السلوكية الخاصة من ناحية، والأسئلة التعليمية التي تقيس هذه الأهداف من ناحية أخرى".[1] ذلك لأنّها تساعد على تحديد الهدف السلوكي ومستوى الأسئلة المستخدمة في الاختبار.[2]، وتتمثل مستويات الأسئلة التي اشتقت من تصنيفات هذه المجالات فيما يأتي:

أولا: مستويات الأسئلة في المجال المعرفي

وهي مستويات "تعنى بما يقوم به العقل والنشاطات الذهنية العقلية، وتبدأ هذه الأهداف بأيسرها وأسهلها وأبسطها وتنتهي بأصعبها وأعقدها، ويمكن ترتيبها هرميا من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب تبدأ بالتذكر ثم الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب ثم التقويم، حيث أن الفهم يتضمن التذكر، والتطبيق يتضمن كلا من الفهم والتذكر، والتحليل يتضمن التطبيق والفهم والتذكر وهكذا..."[3]وهي على النحو التالي:

شكل رقم (II-02): مخطط يوضح تصنيف "بلوم" لمستويات الأهداف المعرفية

المصدر: محمد رضا البغدادي، الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق؛ مرجع سابق، ص 52.

[1] أفنان نظيرة دروزة؛ **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**؛ مرجع سابق، ص 53.

[2] ينظر: مروان أبو حويجة وآخران، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**؛ مرجع سابق، ص 47.

[3] محمد رضا البغدادي، **الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص 52.

يتضح لنا من هذا التصنيف أنَّ المعيار الذي اعتمده "**بلوم**" هو درجة تعقيد العمليات العقلية، كما أنه بالإمكان استخدامه كأساس لصياغة أهداف التعليم والتعلم التي تعد بمثابة النواتج التعليمية التي سوف تقيسها الاختبارات التحصيلية، لأنَّ هذه الاختبارات لها أثر إيجابي على التعليم عندما تعكس بأمانة هذه الأهداف التعليمية وعندما تتضمن أنواع من الفقرات الاختبارية التي تتناسب معها.

1. **مستوى التذكر:** يتطلب هذا المستوى الأسئلة التي يمكن من خلالها قياس قدرات المتعلم على تذكر تفاصيل المادة ومصطلحاتها الفنية، والحقائق، والمبادئ، والتعميمات، والنظريات التي تحتويها، واستحضار العقل، وشحن الذهن، وتدريب الذاكرة لاسترجاع المعلومات المطلوبة أو التعرف عليها من بين مجموعة إجابات تقدم له.[1]

من الأفعال التي تستخدم في صياغة الأسئلة التعليمية في هذا المستوى ما يلي: أكتب، عرف، عدد، أذكر، سمي، عين، صف، حدد، أنسب، قابل، خطط، ضع في فقرات أو خطوات، اختر، فضلا عن امكانية استخدام أدوات الاستفهام (من أين، متى، كيف، ...).[2]

2. **مستوى الفهم:** ويضم هذا المستوى الأسئلة التي تتطلب قياس قدرة المتعلم على إعادة صياغة، أو إعادة تنظيم، أو توضيح، أو شرح، أو تلخيص، أو ربط المعلومات والأفكار التي حصّلها أو عُرضت عليه أثناء الدراسة بلغته الخاصة وأسلوبه الخاص، بشرط توفر الدقة والأمانة العلمية،[3] بالإضافة إلى ذلك اكتشاف العلاقات بينهما أو تفسير المادة التي تعرض عليه في شكل رسوم، أو خرائط أو جداول،[4] وتدرجه "**سعاد عبد الكريم عباس الوائلي**" في ثلاث (03) مستويات فرعية وهي:
   - الترجمة: أي إعادة صياغة المادة بدقة، ولكن بلغته الخاصة.
   - التفسير: أي شرح المادة أو إعادة ترتيبها وتنظيمها.

---

[1] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، **طرائق تدريس الادب والبلاغ والتعبير بين التنظير والتطبيق**؛ مرجع سابق، ص 151.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم**؛ مرجع سابق، ص 170.

[3] سوسن شاكر مجيد، **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**؛ مرجع سابق، ص 47.

[4] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم**؛ مرجع سابق، ص 170.

- التقدير الاستقرائي: أي القدرة على التنبؤ اعتمادا على ما تحقق لديه من فهم واستيعاب، وهو أعلى درجات هذه الأهداف الفرعية.

الشكل رقم (II-03): مخطط يوضح مستويات الفهم[1]

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأسئلة التعليمية في هذا المستوى ما يلي: اشرح، علل، فسر، ترجم، قارن، استنتج، توقع، جد علاقة، أعطي أمثلة، أعد الصياغة، ميز، وضح، ناقش، أعد ترتيب، استنبط، لخص، صف.

3. **مستوى التطبيق:** ويضم هذا المستوى الأسئلة التي يطلب من خلالها قياس قدرة المتعلم على استخدام وتطبيق المعلومات، والنظريات، والمبادئ والقوانين في مواقف جديدة وواقعية، والاستفادة من حل بعض المشكلات أو تفسير بعض الظواهر الجديدة أو معالجة بعض المواقف التي تواجهه.[2]

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأسئلة التعليمية في هذا المستوى ما يلي: ضع، عالج، طبق، عدل، اكتشف، جرب.

4. **مستوى التحليل:** يمثل هذا المستوى الأسئلة التي تتطلب قياس قدرات المتعلم على تجزئة وتفكيك المادة إلى عناصرها أو مكوناتها الأساسية من أجل فهم بنائها التنظيمي والتركيبي، وهذا يتضمن تحديد وتعريف الأجزاء وتحليل العلاقات بين الأجزاء وتمييز الأسس المنظمة للكيان المتكامل، وهذه القدرة العقلية أعلى من الفهم والتطبيق لأنها تتطلب معرفة وفهم لكل من المحتوى المعرفي والبنائي،[3] فهي تتطلب تفكيرا ناقدا عميقا، فالخاصية المميزة لهذا

---

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، **طرائق تدريس الادب والبلاغ والتعبير بين التنظير والتطبيق**؛ مرجع سابق، ص 152.

[2] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع نفسه، ص 152، 153.

[3] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع نفسه، ص 153. وينظر: محمد رضا البغدادي، **الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق**؛ مرجع سابق، ص 54.

المستوى من الأسئلة هو قيام المتعلم بتحليل المعلومات، وتحديد الأسباب والوصول إلى الاستنتاجات أو تحديد عناصر المشكلة أو الفكرة وما بينهما من علاقات.[1]

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأسئلة التعليمية في هذا المستوى ما يلي: صنف، استنبط، قارن من حيث، حلل إلى مكونات، فرّق، خطط، وضّح، فكك، إشرح، استخرج، تعرّف أوجه الشبه والاختلاف، ميّز، استشهد بالشواهد والأدلة، حدد النتائج والأسباب، ادعم، علل، ارسم، اختر، فصّل، قسم وجزء.

5. **مستوى التركيب (الابداع):** وهو عكس مستوى التحليل من حيث السلوك المتوقع من المتعلم، إذْ يشتق من هذا المستوى الأسئلة التي تتطلب قياس قدرة المتعلم على تجميع الأجزاء والعناصر لتكوين كل متكامل، أو إنشاء وتأليف شيء جديد من أجزاء متفرقة، ويعتبر هذا المستوى من التفكير هو المحك للقدرة على الابتكار والابداع والخلق،[2] لذا فهي تسمى الأسئلة الإبداعية، وتهدف إلى التأكد من البنية المعرفية الكلية الجديدة التي تُقدم للمتعلم، وإلى عدم وجود نقص في الخطط والمشاريع أو قصور في إقامة علاقات جديدة.[3]

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأسئلة التعليمية في هذا المستوى هي ما يأتي: يصنف، يؤلف، ينظم، يرتب...

6. **مستوى التقويم:** يشتق من هذا المستوى الأسئلة التي تتطلب قياس قدرة المتعلم على إصدار حكم على الأشياء أو المواقف في ضوء معايير محددة،[4] وباتباع خطوتين أساسيتين هما:

- وضع محكات معينة وقد تكون موضوعية أو ذاتية تبعًا لما يطلب منه في السؤال.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم**؛ مرجع سابق، ص 172.

[2] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، **طرائق تدريس الادب والبلاغ والتعبير بين التنظير والتطبيق**؛ مرجع سابق، ص 152. وينظر: محمد رضا البغدادي، **الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق**؛ مرجع سابق، ص 55، وينظر: مروان أبو حويجة وآخران، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**؛ مرجع سابق، ص 51.

[3] هادي طوالبة، باسم الصرايرة، نسرين الشمايلة وخالد الصرايرة، **طرائق التدريس**؛ دار المسير، الأردن، ط 1، 2010، ص 256.

[4] سعاد عبد الكريم الوائلي، **طرائق تدريس الأدب والبلاغ والتعبير بين التنظير والتطبيق**، مرجع سابق، ص 154.

- تحديد درجة تقابل الفكرة أو الشيء المراد تقويمه وفق هذه المحكات.[1]

ويعد "**بلوم**" هذا المستوى أعلى مستويات الجانب العقلي، وذلك باعتبار أن الانسان عند إصداره حكمًا كميًا أو كيفيا على موضوع أو موقف فلابد عليه أن يكون على مقدرة تامة لتحليل أجزاء مكونات هذا الموضوع أو الموقف، وأن يكون كذلك على دراية كاملة بمعنى ومفهوم هذه المكونات، وأيضا أن يكون مستوعبًا للعلاقات بينها.[2] ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأسئلة التعليمية في هذا المستوى: وازن، هات دليلا، قدّر، تحقق، قارن، برهن، احكم على، علّل، ما رأيك، أنقد، قرر، أي الحلين أفضل، عبّر عن وجهة نظرك.

ثانيا: مستويات الأسئلة في المجال المهاري الحركي

ركز **بلوم** على تصنيف المجال المعرفي أو العقلي، وجاءت **سمبسون** لتهتم بتصنيف المجال المهاري، وهذا ما أدى إلى اقتراح تصنيفات عديدة للمجال المهاري الحركي، ومن أهم هذه التصنيفات التي تتماشى مع النظام الهرمي الذي سار عليه **بلوم** والذي يبدأ من المستويات السهلة ويندرج في صعوبته للوصول إلى المستويات المعقدة [3]، وهو مجال يهتم بتكوين وتنمية المهارات التي تتطلب استخدام أو تنسيق عضلات الجسم أثناء التداول والبناء والعمل، وتشمل المهارات الحركية اليدوية والآلية كالرسم والطباعة والعزف على الآلات الموسيقية، كما تشمل أيضا مهارات الحديث والكتابة والمهارات العملية[4]، وتتمثل مستويات هذا المجال فيما يأتي:

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم**؛ مرجع سابق، ص 173.

[2] ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، **طرائق تدريس الادب والبلاغ والتعبير بين التنظير والتطبيق**؛ مرجع سابق، ص 154.

[3] ينظر: جودت أحمد سعادة، **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**؛ دار الشروق، الأردن، ط 1، 2005، ص 551، وينظر: جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**؛ دار الفكر، الأردن ط 9، 2018، ص 230، 231.

[4] ينظر: سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**؛ مرجع سابق، ص 155. وينظر: مروان أبو حويج وآخران، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**؛ مرجع سابق، ص 65. وينظر: رافدة الحريري، **التقويم التربوي**؛ مرجع سابق، ص 121.

الشكل رقم (II-04): الترتيب الهرمي لمستويات المجال المهاري الحركي

المصدر: سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق؛ مرجع سابق، ص 155

1. **مستوى الإدراك الحسي:** يرتكز اهتمام المتعلم في هذا المستوى على مدى استعمال الحواس وإدراك الأشياء للتوصل إلى أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي؛ أي إدراك الأشياء التي يمكن أن تساعده في أداء المهارة الحركية فيما بعد[1]، ومن الأفعال التي تندرج تحت هذا المستوى: يختار، يكتشف، يميز، يربط، يحدد[2].
2. **مستوى الميل أو الاستعداد:** المطلوب من المتعلم في هذا المستوى أن يبدي رغبة واستعدادا أو ميلا (عاطفيا، عقليا وجسميا) لأداء المهارة الحركية، بمعنى أنّ لدى المتعلم التهيؤ الذهني والبدني والانفعالي للقيام بالعمل أو الأداء، ومن الأفعال التي تندرج تحت هذا المستوى: يرغب، يتطوع يستعد، يميل يبرهن[3].
3. **مستوى الاستجابة الموجهة:** يتصل هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعلم المهارة الصعبة وتشمل مرحلة التقليد ومرحلة التجربة والخطأ، كأن يكون المتعلم قادرا على القيام بالسلوك

---

[1] ينظر: عمر جاسر الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**؛ دار الرضوان، الأردن، ط 1، 2013، ص 85.

[2] جودة أحمد سعادة، **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**؛ مرجع سابق، ص 455.

[3] خالد عبد العزيز الفليح، باسم الصرايرة، نايل درويش الشرعة، زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة ويوسف عيادات، **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**؛ عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2009، ص 119.

الحركي المرغوب فيه أو قادرا على تقليده في ضوء معيار أو محك معين[1]، ومن الأفعال التي تندرج تحت هذا المستوى: يقلد، يجرب، يحاكي، يحاول، يعيد، يضبط ويعرض... [2].

4. **مستوى الآلية أو التعويد:** يتوقع من المتعلم في هذا المستوى أن يكون قادرا على أداء المهارات الحركية (الغير معقدة) بشكل آلي واعتيادي ودون أدنى تعب، وذلك نتيجة لتكرار القيام بها[3]، ومن الأفعال السلوكية المهمة في هذا المستوى ما يأتي: يتعود، يرسم، يبرهن، يقود، يعمل، يؤدي، يقيس، يقوم بعمل ما، يستخدم، يحرك، يرد...[4].
5. **مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة:** يتوقع من المتعلم في هذا المستوى أن ينجز الحركات المعقدة بدرجة عالية من الدقة والكفاءة وبسرعة فائقة[5]، ومن الأفعال السلوكية المهمة في هذا المستوى ما يأتي: يثبت، يصنع، يؤدي بدقة ومهارة، يرسم، يؤكد، ينسّق، ينظّم، يطبّق، ينفذ ...[6].
6. **مستوى المواءمة أو التكيف:** هو مستوى يتطلب المهارات المطورة بدرجة عالية، بحيث يتوقع من المتعلم أن يكون قادرا على إجراء تعديل على أنماط الحركة لديه بما يتناسب الأوضاع المستجدة، أو متطلبات خاصة بها أو مشكلة من المشكلات، وهنا يكون المتعلم قد أتقن المهارة وتعرّف على دقائق الأمور فيها نتيجة ممارسة لها بدقة وسرعة عالية تجعله يستطيع الانتقال إلى مرحلة الحكم على الآخرين عند أدائهم لها، ومن الأفعال السلوكية المهمة في هذا المستوى ما يأتي : يعدل، يحكم، يتكيف، يغير، ينقح، يعيد تنظيم شيء ما، يعيد ترتيب شيء ما...[7].

---

[1] ينظر: صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**، مرجع سابق، ص 335.

[2] ينظر: عبد السلام يوسف الجعافرة، **المناهج أسسها وتنظيمها**؛ دار وائل للنشر، الأردن، ط 1، 2015، ص 89.

[3] ينظر: صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 335.

[4] ينظر: جودت أحمد سعادة وعبد الله حمد إبراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**؛ مرجع سابق، ص 235.

[5] ينظر: سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**؛ مرجع سابق، ص155.

[6] ينظر: جودت أحمد سعادة وعبد الله حمد إبراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**؛ مرجع سابق، ص 236.

7. مستوى الأصالة أو الإبداع: هو مستوى يركز على إيجاد أنماط جديدة ومبتكرة من حركات المهارة لتناسب مشكلة خاصة أو وضعا معينا[1]، بحيث "يتوقع من المتعلم أن يطور سلوكا حركيا يشير إلى أنّه وصل إلى درجة من الأصالة أو الابداع"[2]، وبهذا يكون المتعلم بعد قيامه بأداء المهارة آليا، ثم تطبيقها بدقة وسرعة اتقان، ثم الحكم على أداء مهارات غيره، فإنّه يكون قادرا في مرحلة متطورة أخرى على أن يبدع في القيام بمهارة أو أكثر عن طريق خبرته الطويلة والدقيقة فيها، ومن الأفعال السلوكية المهمة في هذا المستوى: يصمم، يبدع، يقترح، يقدم، يعرض، يركب، يبتكر ، يؤلف، يخطط ...[3].

ثالثا: مستويات الأسئلة في المجال الوجداني

وبالمثل نجد أنّ المجال الوجداني يتضمن مجموعة من الفئات تتراوح بين البسيط والمعقد، حيث لجأ فيه **كراتول** إلى التنظيم الهرمي نفسه الذي اتبعه **بلوم** عند قيامه بطرح تصنيفه للأهداف التعليمية في المجال المعرفي، حيث صنف المجال الوجداني أو العاطفي إلى خمسة مستويات، تبدأ من السهل اليسير في قاعدة الهرم وتنتهي بالمعقد والصعب في قمته[4]، وهو المجال الذي يكتسب فيه المتعلم الميول والرغبات والمبادئ والأخلاق والاتجاهات الإيجابية ويعمل على تنميتها وتطويرها[5].

ويمكن تمثيل هذه المستويات هرميا بالشكل الآتي: [6]

---

[6] ينظر : جودت أحمد سعادة وعبد الله حمد إبراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**؛ مرجع سابق، ص237.

[2] صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 337.

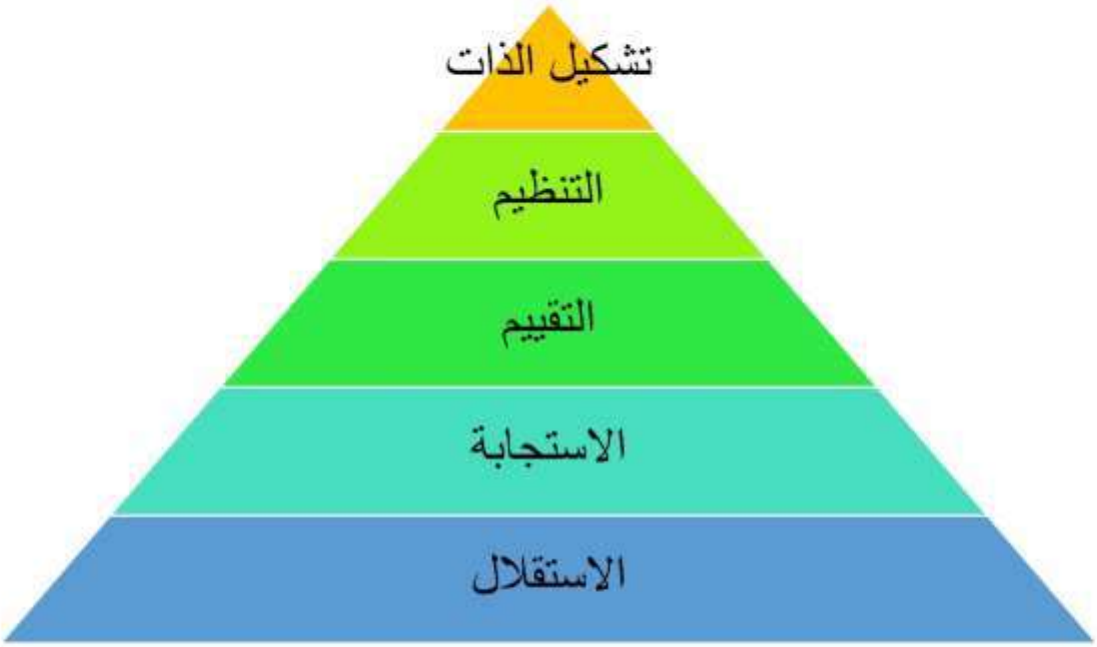
[3] ينظر : جودت أحمد سعادة وعبد الله حمد إبراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**؛ مرجع سابق، ص237.

[4] ينظر : جودة أحمد سعادة: **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**؛ مرجع سابق، ص 497.

[5] ينظر : أفنان نظيرة دروزة، **النظرية في التدريس وترجمتها عمليا**، دار الشروق، الأردن ط 1، 2007، ص 63.

[6] خالد عبد العزيز الفليح، باسم الصرايرة وآخرون، **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**؛ مرجع سابق، ص 113، 114.

شكل رقم (II-05): التنظيم الهرمي لمستويات المجال الوجداني



1. مستوى الاستقبال: المطلوب من المتعلم في هذا المستوى أن يبدي الرغبة في الاهتمام بقضية ما، أو موضوع معين، أو مشكلة عامة، أو حادثة بعينها، وتتدرج نواتج التعلم في هذا المستوى من الوعي البسيط بالأمور إلى الاهتمام أو الانتباه لما يجرى من حوادث، إلى الرغبة في تقبل الأشياء عن طريق تحمل ما يجرى وعدم محاولة تجنبه[1].

وتتدرج تحت هذا المستوى عدة صيغ من الأفعال[2]: يتقبل، يصغي، يهتم، ينتبه، يعي، يستمتع، يشرح، يحس، يسأل، يختار، يجيب، يظهر، ينصت، يصف، يتابع، يشير، يأخذ، يحتفظ، يحدد، يسعى، يستخدم، يعين، يبين.

---

[1] ينظر: جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**؛ مرجع سابق، ص225، وينظر: جودت أحمد سعادة، **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**؛ مرجع سابق، ص 500.

[2] ينظر: عبد السلام يوسف الجعافرة، **المناهج أسسها وتنظيمها**؛ مرجع سابق، ص87، وينظر: عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**؛ دار الرضوان للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2013، ص 84، وينظر: محمد رضا البغدادي، **الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق**؛ مرجع سابق؛ ص56.

2. مستوى الاستجابة: المطلوب من المتعلم في هذا المستوى المشاركة الفاعلة في موضوع القضية بعد قبول الاستجابة والرغبة فيها والرضا عن نتائجها؛ أي لا يقف المتعلم عند حد الاهتمام بتلك القضية، بل سيحاول أيضا اتخاذ مواقف حيالها[1]، وتتدرج تحت هذ المستوى عدة صيغ من الأفعال: يتمتع، يستجيب، يتذوق، يستمتع، يتحمل مسؤولية، يشارك، يتطوع، يجد متعة، يطلع، يوافق، يناقش، يقارن، يعارض، يتقبل، يستجيب...[2].

3. مستوى التقييم (التقدير أو إعطاء القيمة): المطلوب من المتعلم في هذا المستوى أن يظهر سلوكا يتماشى مع اعتقاداته أو اتجاهاته في موقف لا يكون فيه مجبرا على الطاعة والخضوع ، وهذا يعني أن هذا المستوى يهتم بالقيمة التي يعطيها المتعلم لشيء ما[3]، ومن الأفعال التي تتدرج تحت هذا المستوى: يقيم، يقدر ، يختار ، يحاول، يدعم، يحتاج، يناقش، ينمي، يميز ، يمارس، يبين، يحدد، يراعي، يعرب، يقوم، يكمل، يصف، يفرق، يشرح، يستهل، يشكل، يشجع، يربط، يستوفي، يشارك، يفترض، يقرأ، يقرر ، يقاسم، يعرض، يتبين[4].

4. مستوى التنظيم: المطلوب من المتعلم في هذا المستوى أن يلتزم بمجموعة من القيم ويظهرها في سلوكه، أو تجميع عدد من القيم وحل التناقضات الموجودة فيما بينها من أجل بناء أو تكوين نظام قيمي جديد[5]، ومن الأفعال التي تتدرج تحت هذا المستوى: ينظم، يلتزم، يوازن، يخطط، يعدل، يرسم خطة، يطور ، يتحسس[6].

5. مستوى تشكيل الذات: المطلوب من المتعلم في هذا المستوى الاهتمام بتشكيل "صفات الذات عنده كوحدة متميزة عن غيره من المتعلمين، حيث يكون لديه نظام من القيم تتحكم

---

[1] : ينظر: جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**، مرجع سابق، ص 226.

[2] ينظر: نبيل عبد الهادي، **مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**؛ دار وائل للنشر، الأردن، ط 2، 2002، ص306.

[3] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**؛ مرجع سابق، ص 70.

[4] ينظر: جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**، مرجع سابق، ص 228، وينظر: محمد رضا البغدادي، **الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس**؛ مرجع سابق، ص 116.

[5] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**؛ مرجع سابق، ص 70، وينظر: خالد عبد العزيز الفليح وآخرون، **تصميم التدريس**؛ مرجع سابق، ض 116.

[6] : ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**؛ مرجع سابق، ص 74 وينظر: خالد عبد العزيز الفليح وآخرو ، **تصميم التدريس**؛ مرجع سابق، ص 116.

في سلوكه لمدة طويلة وكافية لأن يطور فيها نمط الحياة التي يحياها، وهنا تندمج القيم والأفكار والاتجاهات لتشكل فلسفته وأسلوب حياته»[1]، ومن الأفعال التي تندرج تحت هذا المستوى: يشكل، يستخدم، يبرهن، يحترم، يتصف، يثف، يلعب دورا، يواظب، يعتمد، يمارس، يتعامل، يؤمن ... [2].

يتضح مما سبق أن هذه المجالات الثلاثة (المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال المهاري) تعد من الأسس التي يسعى المنهاج المدرسي إلى تحقيقها من خلال ترجمتها إلى أهداف تعليمية أو سلوكية، وفي ضوء هذه الأهداف التعليمية أو السلوكية يتم بناء عناصر المنهاج، بحيث يتم اختيار المحتوى الذي يعكسها وطرائق ووسائل التدريس التي تضمن تحقيقها، بالإضافة إلى اختيار أدوات ووسائل التقويم المناسبة (كالاختبارات التحصيلية) والتي تساهم بشكل فعال في التأكد من تحققها، إذ تعد الأسئلة التعليمية من أبرز الاشكال التي تستعمل في الاختبارات التحصيلية والتي يمكن من خلالها تقدير مدى تحقق هذه الأهداف التعليمية وتنمية مختلف العمليات العقلية لدى المتعلم، فهذه الأسئلة التعليمية لها أثر إيجابي عندما تعكس بأمانة هذه الأهداف التعليمية أو السلوكية، لذا يجب ألاّ توضع عشوائيا، بل يجب أن تدرس جيدا ويخطط لها، وتكون منبثقة من الأهداف التعليمية، وهذا ما يفسر اتخاذ تصنيف كل من **بلوم وكراثول وسمبسون** كأهم مرجع لصياغة كل من الأهداف التعليمية والاسئلة التعليمية معا.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**؛ مرجع سابق، ص 70، 71.

[2] ينظر: جودت أحمد سعادة، **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**؛ مرجع سابق، ص 533، وينظر سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**؛ مرجع سابق، ص 71.

الفصل الثَّالِث

الدراسة التقويمية لاختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي

الفصل الثالث

المبحث الأوَّل: إجراءات الدراسة.

أوّلا: عينة الدراسة وخصائصها.

ثانيا: الفئة الداعمة للدراسة وخصائصها.

ثالثا: أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

المبحث الثَّاني: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

أوّلا: عرض نتائج وجهات نظر الأساتذة المكونين حول درجة تطبيق معايير الاختبار الجيد في عينة الدراسة.

ثانيا: مناقشة نتائج وجهات نظر الأساتذة المكونين حول درجة تطبيق معايير الاختبار الجيد في عينة الدراسة

المبحث الثَّالث: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

أوّلا: عرض نتائج وجهات نظر الأساتذة المكونين حول درجة تطبيق كل مؤشر من مؤشرات المعيار الواحد في عينة الدراسة.

ثانيا: مناقشة نتائج وجهات نظر الأساتذة المكونين حول درجة تطبيق كل مؤشر من مؤشرات المعيار الواحد في عينة الدراسة.

المبحث الأول: اجراءات الدراسة

أولا: عينة الدراسة وخصائصها

- **عينة الدراسة:**

تتمثل عينة الدراسة في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ابتداء من دورة 2007 إلى غاية دورة 2016، وقد تم اختيار هذه العينة بطريقة قصدية، باعتبارها فترة التغيير والإصلاح، وبذلك كانت عينة دراستنا عشرة (10) اختبارات.

- **خصائص وطبيعة عينة الدراسة:**

أطر القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 2007/09/02 في ملحقه الخاص طبيعة اختبار مادة اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ومدته ومعامله وهي:

1. **مدة ومعامل الاختبار:** حُدِدَت مدة اختبار مادة اللغة العربية حسب القرار الوزاري المذكور أعلاه بـ **ساعة ونصف**، وقُدر معامله بـ **(2)** أمَّا النقطة الممنوحة له فتتراوح بين الصفر وعشرة (10-0) وفق سلم تصحيح يعد سابقًا.[1]
2. **مكونات مادة الاختبار:**

يتكون اختبار مادة اللغة العربية من:

1.2. **السند (النص النثري):** حُدِدَ في الملحق رقم (01) من القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 2007/09/02 شروطاً لإعداد نص موضوع الاختبار وتتمثل فيما يلي:

- أن يكون النص نثريًا.
- أن يكون النص أصلًا ذا دلالة بالنسبة للمتعلم.
- أن يكون النص ممثلا لنمط من الأنماط المقررة التي تعود عليها المتعلم في القسم (حواريا، سرديا، خبريا، وصفيا).

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية الجزائر، **القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02 سبتمبر 2007**، مرجع سابق. ص 78.

- أن تكون عدد كلمات النص تتراوح بين مائة (100) ومائة وعشرين (120) كلمة دون احتساب أدوات المعاني. [1]

وما دام الهدف من النص هو تدريب المتعلم على التحكم في مجريات الاختبار وآلياته، فإنّه وفقًا لما ورد في الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ودليل بناء اختبار مادة اللغة العربية لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لا مانع من اختيار نصوص تقل عن مائة (100) كلمة إذا توفرت على شروط البناء المذكورة أعلاه.[2]

2.2. أسئلة مرتبطة بالنص: وتتكون من مُركبتين هما:

1.2.2. المُركبة الأولى: وتشمل أسئلة الاختبار حول الفهم وأخرى حول اللغة مرفقة بشروط حددها القرار الوزاري وهي:

1.1.2.2. أسئلة الفهم:

- وضع سؤال مرتبط بالمعاني الواردة في النص، غير مقيد به؛[3] بمعنى أنّه بالإمكان التعرض فيه إلى:
  - فكرة بارزة في النص.
  - أو استخلاص عبرة.
  - أو ابداء موقف أو رأي أو إصدار حكم...الخ.[4]
- شرح كلمات واردة في النص بواسطة توظيفها في جملة من انتاجه، ولا يقبل من المتعلم استبدالها بكلمات أخرى لها نفس المعنى.
- تقديم مجموعة من الكلمات، ومطالبة المتعلم باستخراج أضدادها أو مرادفاتها من النص.[5]

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية الجزائر، **القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02 سبتمبر 2007**، مرجع سابق، ص 78.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية الجزائر، المفتشية العامة للبيداغوجيا، **دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، أكتوبر 2017، ص 6، وينظر: محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**؛ مرجع سابق، ص 320.

[3] ينظر: وزارة التربية الوطنية الجزائر، **القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02 سبتمبر 2007**، مرجع سابق. ص 78.

[4] وزارة التربية الوطنية الجزائر، المفتشية العامة للبيداغوجيا، **دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي**، مرجع سابق، **ص 6.**

[5] ينظر: وزارة التربية الوطنية الجزائر، **القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02 سبتمبر 2007**، مرجع سابق. ص 78.

ونظرًا لأن هذا النوع من الأسئلة يضطر فيه المتعلم إلى تكرار قراءة النص والتمعن فيه كثيرًا لاستخراج الأضداد المستهدفة، وما يتطلبه ذلك من استنفاذ لوقت الاختبار، فإنّه وفقًا لما ورد في الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ودليل بناء اختبار مادة اللغة العربية لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يستحسن التنويع في وضعياتها (الأسئلة) مثل:

- تحديد عدد الكلمات المستهدفة (ثلاث كلمات على الأكثر)؛
- اختيار كلمات لها أضداد أو مرادفات صريحة في النص؛
- تعيين كلمات من النص ومطالبة المتعلم الإتيان بأضدادها.[1]

- المطالبة باستخراج خصائص ظاهرة معينة من النص (تتناول صفات شخصية من الشخصيات الفاعلة في النص، ابراز أسباب ظاهرة اجتماعية، أو اقتصادية، أو ثقافية أو بيئية...الخ؛ مثل: ظاهر هجرة الطيور، والتبذير، ومظاهر الفقر والأمية).[2]

2.1.2.2. أسئلة اللغة: وتتناول الجوانب الثلاثة من نحو، صرف وإملاء المدرجة ضمن المنهاج حيث يتم التركيز على جانب التوظيف،[3] بمعنى؛ أنّ أسئلة اللغة تتناول في موضوعاتها قدرة المتعلم على استخدام قواعد اللغة وضوابطها في المجالات المدرجة في المنهاج (نحو، صرف، إملاء).

- **النحو:** يمكن أن تقدم أسئلة النحو على أحد الوجوه الآتية:

- اعرب ما تحته خط في النص (كلمتان على الأكثر).
- أضبط بالشكل الكلمات التي بين قوسين في النص (ظاهرة نحوية واردة في المنهاج).

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية الجزائر، المفتشية العامة للبيداغوجيا، **دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي**؛ مرجع سابق، ص 6، 7. وينظر: محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**؛ مرجع سابق، ص 321، 322.

[2] ينظر: **وزارة التربية الوطنية الجزائر، القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02 سبتمبر 2007**؛ مرجع سابق. ص 78. وينظر: وزارة التربية الوطنية الجزائر، المفتشية العامة للبيداغوجيا، **دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي**؛ مرجع سابق، **ص 7**.

[3] ينظر: وزارة التربية الوطنية الجزائر، **القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02 سبتمبر 2007**؛ مرجع سابق. ص 78.

- انقل الجملة أو الكلمة التي بين قوسين في النص، ثم اضبطها بالشكل (ظاهرة نحوية واردة في المنهاج).
- استخرج من النص مثلاً (حال، صفة، ...) (ظاهرة نحوية واردة في المنهاج).
- حول من...إلى... مثل: حول الجملة التي بين قوسين في النص إلى المثنى أو الجمع (لدراسة ظاهرة نحوية وليس صرفية).[1]

- **الصرف:** يركز في أسئلة الصرف على استجلاء أثر التحويل وما يلحقه من تغيير في الشكل والمعنى اعتمادا على ضوابط لغوية سبق للمتعلم دراستها في المنهاج.

ومن بين وسائلها:

- استعمال جدول التصنيف، بالاعتماد على معيار أو أكثر، كأن يطلب من المتعلم في:

الوضعية الأولى: وضع كلمات في مكانها المناسب من الجدول.

الوضعية الثانية: تعيين نوع الكلمات في الجدول (عكس الوضعية الأولى).

- تحويل جملة بإسنادها إلى ظاهرة صرفية واردة في المنهاج.

مع الحرص أثناء استخدام هذه الأنواع من الأسئلة على دقة الصياغة في تحديد وتعيين العمل المطلوب من المتعلم وذلك تجنبًا لأي لبس أو تأويل يؤدي إلى اختلاف في الفهم وفي نتيجة العمل المتوقع.[2]

- **الإملاء:** تتناول أسئلة الإملاء توظيف المهارات الإملائية والقدرة على التحكم في استخدام علامات الوقف، ومن بين أهم استخداماتها:

- تعليل سبب كتابة ظاهرة إملائية؛

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية الجزائر، المفتشية العامة للبيداغوجيا، **دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي**؛ مرجع سابق، ص 7، وينظر: محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**؛ مرجع سابق، ص 322.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية الجزائر، المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 7، وينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية؛ مرجع سابق، **ص 322، 323.**

- تعيين ظاهرة إملائية من النص أو استخراجها؛
- تحويل كلمات (من المفرد إلى الجمع مثلا) للوصول إلى ظاهرة إملائية مستهدفة في المنهاج، مثل: (أريكة – أرائك) (قاض– قضاة).
- وضع علامات الوقف المناسبة لجملة، أو فقرة قصيرة من خارج النص، (هذه الوضعية تستخدم عندما يكون النص المقدم للاختبار مشكولاً).[1]

2.2.2. **المُركبة الثانية:** وتشمل أسئلة الوضعية الإدماجية، إذ تبنى على صورة وضعية مركبة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، بحيث تستوحى من واقعه المعيش لكي يشعر فيها بأهمية العمل الذي ينتجه، وبالتالي سوف تدفعه إلى تحمل المسؤولية عن انتاجه الكتابي،[2] ويطلب فيها من المتعلم انتاج كتابي من نفس نمط نص الجزء الأول (نص موضوع الاختبار)، وذلك بتوظيف مكتسباته الفعلية والمعرفية والسلوكية،[3] وتبنى هذه الوضعية وفق الشروط التالية:

- أن يكون نص الجزء الأول (نص موضوع الاختبار) منطلقًا لها وسياقها مستوحى منه.
- أن تكون ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم؛ أي مرتبطة بواقعه المعيش.
- أن تكون تعليمتها مصوغة صياغة دقيقة، بحيث تتطلب مطالب محددة، مثل:
  - تحديد نمط المنتج.
  - توظيف بعض الموارد.
  - تحديد حجم المنتج (يتراوح بين 08 و12 سطرا).[4]

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية الجزائر، المفتشية العامة للبيداغوجيا، **دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق؛** ص 7، 8، وينظر: محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية؛** مرجع سابق، ص 323.

[2] ينظر: محمد الصالح حثروبي؛ المرجع نفسه، ص 324.

[3] ينظر: وزارة التربية الوطنية الجزائر، **القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02 سبتمبر 2007؛** مرجع سابق، ص 78.

[4] ينظر: وزارة التربية الوطنية الجزائر، **القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02 سبتمبر 2007؛** المرجع نفسه، ص 79.

- ابراز موقف وابداء رأي المتعلم في سلوك، أو ظاهرة، أو واقعة، أو حدث مع تقديم الاشهاد المناسب.[1]

ثانيا: الفئة الداعمة للدراسة وخصائصها

● **الفئة الداعمة للدراسة:**

إثراءً لهذه الدراسة كان من الواجب تدعيمها بآراء أهل الاختصاص الذين يُعِدُّون مثل هذه الاختبارات، لأنّه من الصعب الوصول إلى نتائج تسهم في تطوير هذه الاختبارات من دون الاتصال بأهل الاختصاص والوقوف على آرائهم وخبراتهم ممّا يزيد الدراسة شمولية وموضوعية، لذا اخترنا من هذه الفئة **أساتذة اللغة العربية المكونين في الطور الثالث من التعليم الابتدائي**، وقد توجهنا إلى هذه الفئة التربوية الهامة للأسباب الآتية:

- الخبرة في تدريس مادة اللغة العربية واعداد مواضيعها.
- عمق درايتهم بموضوع الدراسة الناتج عن الممارسات الميدانية والإلمام بالأطر القانونية والمعرفية ممّا يجعلهم منبع الإجابات الممكن توقعها من أسئلة الاستبانة.
- أعضاء فاعلون في اعداد واختيار مواضيع اللغة العربية التي ستقدم في امتحان الشهادة.
- تعلق موضوع البحث بمهامهم التربوية وتركيزه على أهم المعايير التي تسهم في تحسين وتجويد اختبارات الشهادة، وهذا ما يدفعهم إلى الإجابة عن الاستبانة آملين في ابراز مواطن القوة والضعف في تطبيق هذه المعايير.

حيث تتواجد هذه الفئة من الأساتذة على مستوى مقاطعات دوائر ورقلة، سيدي خويلد وأنقوسة لولاية ورقلة، كما هو موضح في الملحق رقم (06).

وبعد الحصول على طلب تقديم التسهيلات من الجامعة يوم 2019/06/01 ورخصة القيام بدراسة ميدانية على مستوى ابتدائيات مقاطعات دوائر ورقلة، سيدي خويلد وأنقوسة من مصلحة التكوين والتفتيش* يوم 2019/06/02 وذلك ابتداء من 2019/06/02 إلى 2019/06/30،

---

[1] وزارة التربية الوطنية الجزائر، المفتشية العامة للبيداغوجيا، **دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي**؛ مرجع سابق، ص 8.

* أنظر الملحق رقم (05).

تم توزيع الاستبانة على أفراد هذه الفئة، ونظرا لعدم استكمال إجراءات توزيع الاستبانة والمقابلات واسترداد جميع الاستمارات وعدم التمكن من الوصول إلى الكثير من المؤسسات تم تمديد فترة هذه الرخصة*[1] من 2019/10/29 إلى 2019/12/31 لاستكمال إجراءات التوزيع والمقابلات، وقبل ذلك تمكنّا من الحصول على رخصة القيام بدراسة ميدانية للتقرب إلى مكتب الإحصاء بمديرية التربية لولاية ورقلة*[2] بتاريخ 2019/10/28 بغية الحصول على قائمة المؤسسات*[3] الخاصة لكل مقاطعات دوائر ورقلة سيدي خويلد وأنقوسة وقائمة أخرى تخص أساتذتها المكونين*[4] المتواجدين على مستواها، ونظرا لما تستدعيه عملية الإجابة على الاستبانة من التفكير والتحليل العميقين، تمّ منح فترة أسبوع كاملة للإجابة عليه مع إرفاقه بنماذج من اختبارات الشهادة من دورة ماي 2007 إلى دورة ماي 2016*[5] لتيسير العملية.

وبعد استكمال إجراءات التوزيع تم استعادة 154 استمارة وأستبعد منها أربع وثلاثون 34 استمارة لعدم اكتمال الإجابات عليها ليبلغ في الأخير عدد الاستمارات (الاستبانات) الصالحة للتحليل الاحصائي 120 استمارة، وتصبح فئة الأساتذة المكونين 120 أستاذ موزعين على المؤسسات الآتية:

*[1] أنظر الملحق رقم (05).
*[2] أنظر الملحق رقم (05).
*[3] أنظر الملحق رقم (06).
*[4] أنظر الملحق رقم (07).
*[5] أنظر الملحق رقم (01).

جدول رقم (III-01): الاستمارات الصالحة وفق توزيع الأساتذة المكونين على المؤسسات التربوية وأماكن تواجدهم.

البلدية	المؤسسة	عدد الأساتذة المكونون	عدد الاستمارات الموزعة	عدد الاستمارات المسترجعة	عدد الاستمارات المستبعدة	عدد الاستمارات المتبقية
ورقلة	19 مارس 1962	6	6	5	2	3
ورقلة	ابتدائية سيد روحو	10	9	8	1	7
ورقلة	البشير الإبراهيمي	3	3	3	0	3
ورقلة	الشهيد الهامل دحمان ورقلة	3	3	2	0	2
ورقلة	الشهيد شنين قدور	3	3	3	0	3
ورقلة	الطالب محمد خمقاني	4	4	4	1	3
ورقلة	العقيد عميروش	3	3	2	0	2
ورقلة	المجاهد المرحوم مخرمش محمد	3	3	3	1	2
ورقلة	المجاهد بن كران (حي النصر بامنا	1	1	1	0	1
ورقلة	المجاهد بوخالفة أحمد الصالح	3	3	3	0	3
ورقلة	المجاهد حسيني محمد	4	4	4	0	4
ورقلة	المجاهد شنين مرجان حي النصر	10	8	5	2	3
ورقلة	بابا حمو عمار	6	5	5	1	4
ورقلة	بن زيان علي	3	3	3	0	3
ورقلة	بن سبقاق عبد القادر	2	2	2	0	2
ورقلة	بن عامر بلخير	1	1	1	0	1
ورقلة	بومادة محمد المشري	5	5	5	3	2
ورقلة	بونوة أحمد (بني حسن ق)	4	4	3	2	1
ورقلة	تمار بوحفص	4	4	4	2	2
ورقلة	جمال الدين الأفغاني	7	6	5	3	2
ورقلة	خليل عبد القادر الشرقية	5	4	4	0	4
ورقلة	سيدي عبد الرحمان	1	1	1	0	1
ورقلة	صفراني عبد القادر	5	5	5	0	5
ورقلة	طارق بن زياد	4	4	3	1	2
ورقلة	عثمان بن عفان	6	6	5	1	4
ورقلة	علي النملي	6	6	6	1	5
ورقلة	مش أحمد بن سعيد	7	7	7	1	6
عين البيضاء	ابتدائية الامام علي بن أبي طالب	2	2	1	0	1
عين البيضاء	الزبير بن العوام	4	4	4	2	2
عين البيضاء	الشهيد روابح عبد الرحمان	2	2	1	0	1
عين البيضاء	الشيخ المقراني 1	6	5	5	2	3
عين البيضاء	الطالب حمزة خضران	1	1	1	0	1
الرويسات	المجاهد بوعروة أحمد	2	2	2	0	2
الرويسات	المجاهد زعطيط علي بن محمد	4	4	4	2	2
الرويسات	أول نوفمبر 1954	9	9	8	3	5
الرويسات	مفدي زكرياء القديمة	5	5	4	2	2
سيدي خويلد	المجاهد ذكار بلخير	1	1	1	0	1
سيدي خويلد	سيدي خويلد القديمة	3	3	3	0	3
سيدي خويلد	عبد الحميد بن باديس	2	2	2	0	2

.../...

.../...

أنقوسة	ايدير عبد القادر	3	3	3	1	2
أنقوسة	أحمد زهانة	1	1	1	0	1
أنقوسة	بكيرات الشيخ	2	2	2	0	2
أنقوسة	بن حنيش محمد بن صالح	1	1	1	0	1
أنقوسة	بوتعامة الجيلالي	4	4	4	0	4
أنقوسة	صالح بوذراع	2	2	2	0	2
أنقوسة	فضيلة سعدان أنقوسة	2	2	2	0	2
أنقوسة	محمد العربي بن مهيدي	1	1	1	0	1
	47	176	169	154	34	120

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على توزيع الاستبانة

- **خصائص الفئة الداعمة للدراسة:**

بعد توزيع استمارات البحث على هذه الفئة وفرزها وتصنيفها، أمكن تحديد خصائص أفرادها بحسب المتغيرات الآتية:

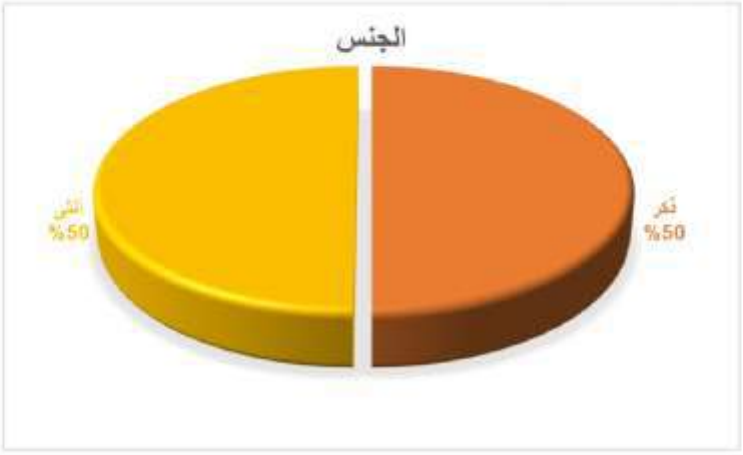
1. من حيث الجنس: يوزع الأساتذة المكونين تبعا للجنس على النحو الآتي:

الجدول رقم (III-02): خصائص فئة الأساتذة المكونين بحسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	60	50%
أنثى	60	50%
الإجمالي	**120**	**100%**

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على جدول التوزيع التكراري (أنظر الملحق رقم 08).

الشكل رقم (III-01): خصائص فئة الأساتذة المكونين بحسب الجنس



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على جدول نتائج الجداول التكرارية

حسب الجدول أعلاه نلاحظ أنّ نسبة الذكور والإناث متساوية، حيث تبلغ 50% لكلا الجنسين وهذا ما يفسر طبيعة العمل في مؤسسات التعليم الابتدائي لقطاع التربية والتعليم حيث يستقطب كلا الجنسين لشغل هذا النوع من الوظائف.

2. **من حيث الخبرة المهنية**: تتراوح خبرة هذه الفئة محسوبة بسنوات التدريس في جميع الأطوار من 10 سنوات إلى 35 سنة بمتوسط حسابي قدره 23 سنة، أمّا فيما يخص خبرتهم في تدريس الطور الثالث فهي تتراوح من سنة 01 إلى 21 سنة بمتوسط حسابي قدره 07 سنوات، حيث أنّ:

$$\text{المتوسط الحسابي} = \frac{\text{مجموع سنوات التدريس}}{\text{عدد أفراد العينة}} \quad \text{.....}[1]$$

معدل التدريس في جميع الأطوار $= \frac{2730}{120} = 22.75 \cong 23$

معدل التدريس في الطور الثالث $= \frac{867}{120} = 07.225 \cong 07$

[1] ينظر: أحمد يعقوب النور، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**؛ الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2007، ص 356.

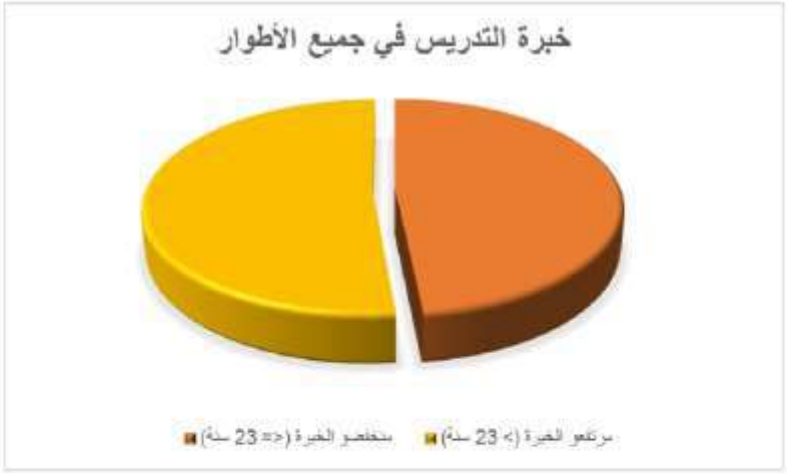
الجدول رقم (III-03): خصائص فئة الأساتذة المكونين بحسب الخبرة

خبرة التدريس في جميع الأطوار	الأساتذة المكونون	النسبة المئوية
منخفضو الخبرة (<= 23 سنة)	58	48%
مرتفعو الخبرة (> 23 سنة)	62	52%
المجموع الإجمالي	**120**	**100%**

خبرة التدريس في الطور الثالث	الأساتذة المكونون	النسبة المئوية
منخفضو الخبرة (<= 7 سنة)	80	67%
مرتفعو الخبرة (> 7 سنة)	40	33%
الإجمالي	**120**	**100%**

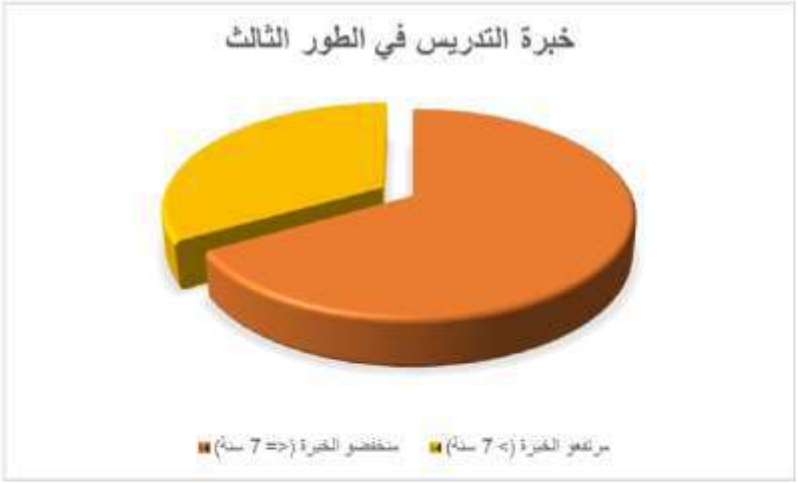
المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على الجداول التكرارية (أنظر الملحق رقم 08).

الشكل رقم (III-02): خصائص فئة الأساتذة المكونين بحسب خبرة التدريس في جميع الأطوار



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على جدول نتائج الجداول التكرارية

الشكل رقم (III-03): خصائص فئة الأساتذة المكونين بحسب خبرة التدريس في الطور الثالث



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على جدول نتائج الجداول التكرارية

من خلال الجدول رقم (III-03): نلاحظ أن النسبة الأكبر تعود إلى فئة مرتفعي الخبرة؛ أي من لهم خبرة أكثر من 23 سنة بنسبة 52% مقارنة بالفئة المتبقية التي تعد من منخفضي الخبرة والتي تصل نسبتهم 48%، وهذا ما يفسر وجود خبرة معتبرة لدى الأساتذة المكونين بشأن التدريس في جميع الأطوار، أمّا فيما يخص التدريس في الطور الثالث حازت فئة منخفضي الخبرة الأقل من 07 سنوات على نسبة 67% مقارنة بمرتفعي الخبرة التي تقدر نسبتهم بـ 33%.

ثالثا: أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة:

1. أدوات الدراسة:

1.1. استبانة تتضمن شكل قائمة معايير الاختبار الجيد:

1.1.1. طريق بناء أداة الاستبانة:

بعد البحث والتقصي الذي قمنا به على مستوى السندات الرسمية لبناء الاختبارات*، لم نجد قائمة لمعايير الاختبار الجيد، معدة على مستوى الوزارة يتم الرجوع إليها عند وضع أسئلة الاختبار، اذ يعزو القائمون على بناء هذا النوع من الاختبارات إلى توفر كفاية الخبرة في هذا المجال.

في حين نرى ضرورة وجود وثيقة تشمل معايير الاختبار الجيد وتصبح كمرجعية يتم العودة إليها كأداة موثوق بها كلّما تطلب ذلك وتكون بذلك وثيقة مكملة لدليل بناء الاختبارات الذي تم تحيينه من قبل وزارة التربية، ولهذا لجأنا مرة ثانية إلى البحث والتقصي، وذلك بالاعتماد على ما قدمناه من خلال المبحث الثالث في الفصل الثاني من الجانب النظري ومراجعة ما توافر لنا من أبحاث ودراسات سابقة لإنجاز وإعداد قائمة المعايير بمؤشراتها، وبعد إخضاعها للتحكيم ظهرت في صورتها النهائية الآتية:

* ما وجدناه في هذا المجال هو دليل بناء الاختبارات في مختلف مواد امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي مكيف وفق ما تنص عليه السندات الرسمية كالقرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 2007/09/02.

الجدول رقم (III-04): قائمة معايير الاختبار الجيد

I	الشكل
1	يتوفر الاختبار على جميع البيانات الأولية : (مادة الاختبار، المستوى الدراسي، زمن الإجابة المحددة، نوع الاختبار، الهيئة المعدة للاختيار، العلامة المرصودة لكل سؤال، أجزاء الاختبار)
2	يتميز الاختبار بنظام ترتيب وترقيم واضح
3	المسافة بين أجزاء الاختبار وأسئلته مناسبة
4	حجم الخط ونوعه مناسب للقراءة ومريح للنظر
5	توجد عبارات تنبه المتعلم إلى صفحات الاختبار (اقلب الصفحة، تابع، انتهت الأسئلة، ترقيم الصفحات)
II	الزمن
1	حدد الزمن اللازم للاختبار علي ورقة الاختبار
2	تلائم مدة الاختبار المرحلة العمرية للمتعلم
3	تناسب عدد أسئلة الاختبار المدة الزمنية المحددة للإجابة
III	التمثيل
1	عدد أسئلة الاختبار يكفي لتمثيل جميع محتويات المقرر الدراسي
2	أسئلة الاختبار تتميز بالتنوع و التباين
3	أسئلة الاختبار شاملة وممثلة لمحتويات المقرر الدراسي
IV	التمييز
1	تراعي أسئلة الاختبار الفروق الفردية بين المتعلمين
2	تراعي أسئلة الاختبار جميع أبعاد شخصية المتعلم (المعرفية، الوجدانية، النفس حركية)
3	تبرز أسئلة الاختبار الجانب الإبداعي للمتعلم
V	التدريج
1	حددت درجة (علامة) كل جزء في الاختبار
2	حددت درجة (علامة) كل سؤال في كل جزء من الاختبار
3	تتميز درجات الأسئلة بالتدرج وعدالة التوزيع
VI	التعليمات
1	يحتوي الاختبار على تعليمات عامة
2	تحتوي أسئلة كل جزء في الاختبار على تعليمات خاصة
3	كتبت تعليمات الأسئلة بشكل واضح ومفهوم
VII	الصدق
01	أسئلة الاختبار تقيس الكفاءة الختامية التي حددها المنهاج
02	أسئلة الاختبار خالية من الأخطاء المطبعية واللغوية
03	أسئلة الاختبار دقيقة في صياغتها وواضحة
04	أسئلة الاختبار خالية من التلميحات التي تقود المتعلم إلى الإجابة الصحيحة

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على الجانب النظري والدراسات السابقة

ثم قمنا بتفريغ هذه المعايير ومؤشراتها في شكل استبانة بهدف بلوغ الدقة العلمية من خلال استخدام الأساليب الإحصائية في عرض وتحليل النتائج، لأنه "لا يمكن للباحث أن يعتمد التحليل فقط لبلوغ الدقة العلمية، بل وجب أن يعتمد على الإحصاء، لأنّه يقوده إلى الأسلوب الصحيح والنتائج السليمة"[1]

فقد تم اعتماد **استمارة الاستبانة** نظرا لطبيعة الدراسة وطبيعة البيانات والمعلومات المراد الحصول عليها من الأساتذة المكونين حول درجة تطبيق جميع معايير الاختبار الجيد في عينة الدراسة ودرجة تطبيق كل مؤشر من مؤشرات المعيار الواحد استنادا إلى أبرز المؤشرات الدالة عليها، وتم تقديم هذه الاستبانة بفقرة تعريفية تحث فيها أفراد الفئة الداعمة على التعاون والصدق في الإجابة، حيث تم تقسيمها إلى جزأين:

الجزء الأول: يتعلق بالبينات الشخصية للأساتذة المكونين والمتمثلة في الجنس وسنوات الخبرة في التدريس، قصد التعرف على خصوصيات المبحوثين.

الجزء الثاني: يوضح المعايير التي تمّ اعتمادها في الدراسة حيت يتكون من 25 مؤشرا موزعا على 07 معايير:

- **المعيار الأول:** الشكل يحتوي على 03 مؤشرات؛
- **المعيار الثاني:** الزمن يحتوي على 03 مؤشرات؛
- **المعيار الثالث:** التمثيل يحتوي على 03 مؤشرات؛
- **المعيار الرابع:** التمييز يحتوي على 03 مؤشرات؛
- **المعيار الخامس:** التدريج يحتوي على 03 مؤشرات؛
- **المعيار السادس:** التعليمات يحتوي على 03 مؤشرات؛
- **المعيار السابع:** الصدق يحتوي على 04 مؤشرات.

[1] محمد السيد، **الإحصاء النفسية والتربوية والاجتماعية**؛ دار النهضة العربية، مصر، 1970، ص 14.

ويبقى معيار الثبات الذي لا يمكن ادراجه في استمارة الاستبانة لتعلقه بنتائج المتعلمين، وهذه النتائج لا يمكن التوصل إليها باعتبارها اختبارات رسمية تمتاز بالسرية، كما أنّه لا يمكن إعادة تطبيق الاختبارات على نفس المتعلمين لذا اعتمدنا في الاستدلال على مؤشرات هذا المعيار على العوامل المؤثرة فيه والتي يمكن أن نستقيها من المعايير السابقة، ويكون على النحو الآتي:

- **المعيار الثامن:** الثبات يحتوي على 04 مؤشرات، وهي:

- أسئلة الاختبار دقيقة في صياغتها وواضحة؛ تمثل مؤشرا من مؤشرات الصدق.
- أسئلة الاختبار تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ تمثل مؤشرا من مؤشرات التمييز.
- كتبت تعليمات الاختبار بشكل واضح ومفهوم؛ تمثل مؤشرا من مؤشرات التعليمات.
- يناسب عدد أسئلة الاختبار المدة الزمنية المحددة للإجابة؛ تمثل مؤشر من مؤشرات الزمن.

2.1.1. الصدق الظاهري لأداة الاستبانة (صدق المحكمين):

قمنا بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على المشرف من أجل تقييم مدى ملاءمتها لجميع البيانات، وتعديلها الأولي حسب توجيهاته، ومن ثمّ تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين تألفت من خمسة عشرة محكما، ويوضح الملحق رقم (04) أسماء المحكمين الذين قاموا مشكورين بتحكيم أداة الدراسة.

وقد طلبنا من المحكمين إبداء آرائهم في:

- أهمية كل معيار؛
- توافق المؤشرات مع المعايير؛
- ملاءمة البدائل؛
- سلامة اللغة ووضوحها؛
- إضافة ما يرونه مناسبا أو حذفه أو تعديله.

وتركزت توجيهات المحكمين على انتقاد طول استمارة الاستبانة حيث كانت تحتوي على بعض المؤشرات المتكررة...

واستنادا إلى الملاحظات والتوصيات الواردة من لجنة التحكيم ونتائج الاختبار الأولي التي مكنتنا من تدارك النقائص التي تم الوقوف عندها بإجراء التعديلات اللاّزمة والمتوافقة بين معظم المحكمين، حيث تم تعديل صياغة عبارات بعض المؤشرات وحذف أو إضافة البعض الآخر منها والخروج بصياغة الشكل النهائي للاستبانة المرفق في الملحق رقم (03).

2.1. أداة تحليل المحتوى: هي أداة أو وسيلة يستخدمها الباحث في مجالات بحث متنوعة لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة المراد تحليلها من حيث شكلها ومحتواها، تلبية لحاجات البحث المصوغة في تساؤلات البحث أو فروضه الأساسية.[1]

وقد اعتمدنا هذه الأداة لأنها "تعتمد على التقدير الكمي* أساسا للدراسة ومنطلقا للحكم على انتشار الظواهر، ومؤشرا إلى الدقة في البحث والاطمئنان إلى صدق النتائج" [2]

بمعنى أن "تحليل المضمون يعتمد أساسا على الأسلوب الكمي في عمليات التحليل، بهدف القيام بالتحليل الكيفي على أسسه الموضوعية"[3]

وهذا يعني اننا سنستخدم هذه الأداة لتحليل أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي – التحليل الكيفي – وذلك للتحقق من النتائج المتوصل إليها من خلال الاستبانة – التحليل الكمي – للتمكن من مناقشتها وتفسيرها في ضوء ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة والمصادر النظرية، لأن "التحليل الكمي والمعالجة الرياضية والاحصائية لاتعد هدفا في حد ذاتها، وإنّما هي وسيلة لزيادة كفاءة التحليل ودقته وشموله، وتعبيره عن المضمون تعبيرا دقيقا، وابتعاده عن التخمينات والانطباعات الذاتية، وعليه فالتحليل الكمي

---

[1] ينظر: عبد الرحمان الهاشمي، **محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية**؛ مرجع سابق، ص 144.

* التقدير الكمي يظهر من خلال أداة الاستبانة.

[2] ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عبيد، **تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية (الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير)**؛ زمزم ناشرون وموزعون، الأردن، ط 1، 2014، ص 163.

[3] ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عبيد، المرجع نفسه ص 163، 164.

مقدمة وأساس للتحليل الكيفي (...) والكم يؤدي إلى التبؤ الكيفي ، كما أن الكيفي ينير السبيل لمعرفة مغزى الكم، وهذا ما يؤدي إلى التكامل بين كلا الأسلوبين»[1]

3.1. المقابلة: وهي «عبارة عن محادثة بين القائم بالمقابلة وشخص أو مجموعة من الأشخاص وجها لوجه، بغرض الحصول على معلومات معينة أو آراء أو وجهات نظر حول موضوع معين.»[2]

وتمّ استخدام هذه الأداة لإجراء مقابلة مع بعض مفتشي التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية، الذين يشرفون على اعداد أسئلة اختبار مادة اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وذلك بتكليف الأساتذة الأكفاء (الأساتذة المكونين) الذين هم تحت اشرافهم التربوي بإعداد نماذج الاختبار، وكان مضمون هذه المقابلة حول أهم خطوة من خطوات بناء الاختبارات وهي بناء جدول المواصفات، وذلك بتوجيه السؤال الآتي:

- هل تقومون ببناء جدول المواصفات أثناء اعدادكم للاختبارات؟

وقد استغلينا فرصة الملتقى الولائي حول بناء الاختبارات وتحليل النتائج (السنة الخامسة – نموذجا) والذي انعقد بثانوية مولود قاسمي يوم 28 نوفمبر 2019، لإجراء هذه المقابلة.

2. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قد جرت معالجة البيانات المتحصل عليها من الاستبانة المجاب عنه من قبل أفراد الفئة الداعمة باستخدام برنامج الجداول الالكترونية (Ms Excel)، وذلك بهدف تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، إذْ قمنا بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال استخدام الأدوات الإحصائية لبرنامج (Ms Excel) الإصدار 2016، والمتمثلة في:

- التكرارات (التعداد) والنسب المئوية: استخدمت في الاستبانة لرصد التكرارات والنسب المئوية للمعايير ومؤشراتها، ووصف الخصائص الشخصية لأفراد الفئة الداعمة للدراسة، واستخدمت أثناء تحليل عينة الدراسة لرصد عدد الأسئلة، وأنواعها، ومستوياتها...؛

[1] ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عبيد، **تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية**؛ مرجع سابق، ص 165.

[2] رافدة عمر الحريري، **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية**؛ دار الفكر، الأردن، ط 1، 2008، ص 54.

- المجموع أو المعدل العام للمعايير: وذلك بحساب المجموع الاجمالي أو المتوسط الحسابي لتحديد الأهمية النسبية للمؤشرات ومعايير الاختبار الجيد وفقا لاستجابات أفراد الفئة الداعمة؛
- المتوسط الحسابي المرجح لإجابات الفئة الداعمة للدراسة حول المؤشرات الواردة في أداة الدراسة (الاستبانة) في شكل مشابه لمقياس "لكارت" بغرض معرفة اتجاه آراء المستجوبين، حيث يعتبر مقياس "لكارت" من أفضل قياس الاتجاهات، ويتم حسابه على النحو الآتي:

$$\text{المتوسط الحسابي المرجح} = \frac{\text{مجموع إجابات الفئة الداعمة على المؤشر} \times \text{الوزن}}{\text{عدد أفراد الفئة الداعمة}}$$

- ويستخدم المتوسط المرجح إذا كانت درجة تطبيق المؤشر تأخذ قيما تختلف من حيث أهميتها، لذلك تم أخذ هذه الأهمية في الاعتبارات وذلك بإعطاء كل مؤشر الوزن المناسب لأهميته.
- الأهمية النسبية: هي الوزن النسبي للمتوسط الحسابي المرجح ويتم الحصول عليه من خلال قسمة المتوسط الحسابي المرجح لكل مؤشر على أعلى درجة في مقياس "لكارت"، ولمعرفة الأهمية النسبية لعينة الدراسة من خلال معرفة تسلسل المؤشرات والمعايير حسب أهميتها، وتستخرج وفق المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{المتوسط الحسابي المرجح}}{\text{عدد فقرات مقياس ليكارت}} \times 100$$

وفي دراستنا سنعتمد على إجابات كل مؤشر وفق **مقياس ليكارت الثلاثي** الأكثر شيوعا في تحديد درجة موافقة أو عدم موافقة المستجوبين على خيارات محددة (بدائل الاستبانة)، وللقيام بذلك قمنا بتحديد طول الخلايا في هذا المقياس من خلال حساب المدى بين درجات المقياس والذي يساوي 2* ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية المساوية لـ 0.67*[1]، وهذا ما يعني أنّه تمّ تحديد مجال المتوسط الحسابي، وبعد ذلك

---

* المدى = أعلى قيمة – أقل قيمة؛

ت.ع: المدى = 3– 1= 2.

*[1] طول الخلية = المدى / عدد الدرجات؛

ت.ع: طول الخلية = 2÷ 3= 0.67.

يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح "1") وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية[2]* وسُلم القياس من خلال وضع مقياس ترتيبي لهذه الأرقام لإعطاء الوسط الحسابي مدلولا باستخدام هذا المقياس معيارا للمستوى (الدرجة)، وذلك للاستفادة منه فيما بعد عند تحليل النتائج، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (III-05): مقياس ليكارت الثلاثي

الرأي	الوزن	المتوسط الحسابي المرجح
بدرجة عالية	3	من 2.34 إلى 3
بدرجة متوسطة	2	من 1.67 إلى 2.34
بدرجة منخفضة	1	من 1 إلى 1.67

واستنادا إلى ذلك فإن تفسير نتائج الدراسة والحكم على درجة تطبيق جميع معايير الاختبار الجيد ودرجة تطبيق كل مؤشر من مؤشرات المعيار الواحد سيعكس صلاحية هذه الاختبارات وجودتها وذلك من خلال الحكم على درجة التطبيق حسب مستوى الأهمية (الوزن النسبي) وذلك وفقا للمقياس المبين في الجدول أدناه:

الجدول رقم (III-06): مقياس التحليل (مستوى الاستجابة)

مستوى الاستجابة	عيار المستوى	الوزن النسبي
عالية	أكثر من 2.34	أكثر من 78%
متوسطة	من 1.67 - 2.34	من 55.67% - 78%
منخفضة	من 1 - 1.67	من 33.33% - 55.67%

[2]* تم إضافة العدد 0.67 إلى أقل درجة في المقياس وهي واحد صحيح (1) من أجل وضع الحد الأعلى.

حيث تم اعتماد هذا المقياس على أساس: طول الفئة= (الحد الأعلى−الحد الأدنى) / عدد المستويات

$\frac{(1-3)}{3} = \frac{2}{3} = 0,67$؛ حيث أنّ عدد المستويات = 3

وبناءً عليه؛ فإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرات أكبر من 2.34 فيكون مستوى الاستجابة مرتفعا (ويعني موافقة عالية لأفراد الفئة الداعمة للدراسة على تطبيق المؤشر أو المعيار) أمّا إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي محصورة بين 1.67 – 2.34 فيكون المستوى الاستجابة متوسطاً (درجة التطبيق متوسطة)، وإذا كان المتوسط الحسابي يقل من 1.67 إلى غاية الواحد (1) فيكون مستوى الاستجابة منخفضا (درجة التطبيق منخفضة).

المبحث الثاني: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

أولا: عرض نتائج وجهات نظر الأساتذة المكونين حول درجة تطبيق معايير الاختبار الجيد في عينة الدراسة:

تنص الفرضية الرئيسة الأولى على ما يلي:

"تتوقع أنّه يتم تطبيق جميع معايير الاختبار الجيد في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر بدرجة عالية"

قصد التعرف على **درجة تطبيق معايير الاختبار الجيد** في عينة الدراسة من خلال إجابات الأساتذة المكونين، فقد تم تضمين أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة على 08 معايير (معيار الصدق، معيار التمثيل، معيار التعليمات، معيار التمييز، معيار الزمن، معيار التدريج، معيار الشكل، معيار الثبات)، وسنتناول لاحقا كل معيار على حدة في المبحث الثالث.

للإجابة عن هذا التساؤل واختبار الفرضية نقوم بعرض الوزن النسبي لكل معيار وذلك بالاستعانة بالمتوسطات الحسابية لبيان الأهمية النسبية للمعايير من وجهة نظر المستجوبين، ودرجة موافقتهم في تطبيقها على اختبارات اللغة العربية لامتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي من قبل واضعي هذا النوع من الاختبارات، كما هو موضح بالجدول الآتي:

الجدول رقم (III-07): عرض تصورات المستجوبين لدرجة تطبيق معايير الاختبار الجيد في عينة الدراسة مرتبة حسب الأهمية

رقم	المعـــايير	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن النسبي	درجة التطبيق	الرتبة
1	معيـــار الشكـــــل	2.64	%88.11	عالية	2
2	معيـــار الزمـــــن	2.78	%92.59	عالية	1
3	معيـــار التمثيـــــل	2.00	%66.76	متوسطة	8
4	معيـــار التمييـــز	2.24	%74.63	متوسطة	5
5	معيـــار التدريـــج	2.21	%73.52	متوسطة	6
6	معيـــار التعليمـــات	2.19	%72.96	متوسطة	7
7	معيـــار الصـــــدق	2.61	%86.88	عالية	3
8	معيـــار الثبـــــات	2.59	%86.39	عالية	4
	المعدل العام	2.41	%80.23	عالية	/

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على جدول التوزيع التكراري (أنظر الملحق رقم(08).

يبين الجدول أعلاه آراء الأساتذة المكونين المستجوبين، إذْ أنهم أظهروا موافقتهم حول "**درجة تطبيق معايير الاختبار الجيد**" المتمثلة في المعايير الآتية: (معيار الشكل، معيار الزمن، معيار التمثيل، معيار التمييز، معيار التدريج، معيار التعليمات، معيار الصدق، معيار الثبات) بدرجة عالية من خلال المعدل العام لمستوى الاستجابة وذلك بوزن نسبي عام يصل إلى 80.23% الموافق للمتوسط الحسابي العام المقدر بـ 2.41، إذْ يبرز على أساس الأهمية النسبية **المعيار الثاني (02)** "**معيار الزمن**" بوزن نسبي يقدر بـ 92.59% ومستوى استجابة عالية التطبيق، ممّا جعله يتصدر المرتبة الأولى على باقي المعايير بمتوسط حسابي 2.78، في حين جاء على أساس الأهمية النسبية في المرتبة الثانية **المعيار الأول (01)** "**معيار الشكل**" بنسبة تقدر بـ 88.11% وهي نسبة عالية من حيث مستوى الاستجابة (درجة التطبيق) وبمتوسط حسابي يساوي 2.64، ويليه حسب الأهمية النسبية **المعيار السابع (07)** "**معيار الصدق**" في المرتبة الثالثة بنسبة تقدر بـ 86.88% ذات مستوى استجابة عالية في التطبيق وبمتوسط حسابي يساوي 2.61، في حين جاء **المعيار الثامن (08)** "**معيار الثبات**" في المرتبة الرابعة وفقا للأهمية النسبية المقدرة بـ 86.39% بمستوى استجابة عالية التطبيق من

خلال متوسط حسابي يقدر بـ 2.59، ويتبعه في المرتبة الخامسة **المعيار الرابع (04)** "**معيار التمييز**" بوزن نسبي يقدر بـ 74.63% ودرجة تطبيق متوسطة متأتية من قيمة المتوسط الحسابي المساوي لـ 2.24، ثم يرد في المرتبة السادسة **المعيار الخامس (05)** "**معيار التدريج**" بوزن نسبي يصل إلى 73.52% ودرجة تطبيق متوسطة وفقا للمتوسط الحسابي المقدر بـ 2.21، ويليه في المرتبة السابعة **المعيار السادس (06)** "**معيار التعليمات**" بوزن نسبي يصل إلى 72.96% ودرجة تطبيق متوسطة وفقا للمتوسط الحسابي 2.19، ويتذيل في المرتبة الثامنة والأخيرة **المعيار الثالث (03)** "**معيار التمثيل**" بوزن نسبي يصل إلى 66.76% ودرجة تطبيق متوسطة وفقا للمتوسط الحسابي المقدر بـ 2.00، **وهذه النتائج تؤكد على وجود تطبيق عالي لجميع معايير الاختبار الجيد في العينة محل الدراسة عموما**، وذلك من وجهة نظر **الأساتذة المكونين باعتبارهم أعضاء فاعلين في اعداد واختيار مواضيع مثل هذه الاختبارات**، مما يعني قبول فرضية البحث التي مفادها "**تتوقع أنّه يتم تطبيق جميع معايير الاختبار الجيد في اختبار اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر بدرجة عالية**".

اجمالا يمكن القول وفقا لآراء الأساتذة المكونين الفاعلين في اعداد واختيار مواضيع اللغة العربية لامتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي أنّ أهم المعايير التي حازت على درجة تطبيق عالية تتمثل في **معيار الزمن، معيار الشكل، معيار الصدق ومعيار الثبات.**

ثانيا: مناقشة نتائج وجهات نظر الأساتذة المكونين حول درجة تطبيق معايير الاختبار الجيد في عينة الدراسة:

إنّ قياس مخرجات التعلم أو نواتج التعلم يتطلب أدوات تتميز بالجودة، لذا لا بد أن تتصف اختباراتنا الرسمية بجميع المواصفات أو الخصائص التي ترقى بها إلى مستوى الجودة لكي تكون القرارات التي تُتَّخَذ في حق المتعلم استنادا على نتائج هذه الاختبارات قرارات صائبة، وهذا ما أكده جل الباحثين* من بينهم **محمد علي الخولي** في كتابه الاختبارات اللغوية بقوله

* من بين الباحثين نجد رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع في كتابه تدريس العربية في التعليم العام، أحمد محمد عبد الرحمان في كتابه تصميم الاختبارات، رافدة الحريري في كتابها التقويم التربوي، صلاح الدين محمود علام في كتابه القياس والتقويم التربوي، رشدي أحمد طعيمة في كتابه الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ...

أنّ: «الاختبارات الجيدة المتقنة في هدفها وشكلها ومضمونها، اختبارات التزمت بمواصفات الاختبار الجيد، وهذه المواصفات هي: الصدق، الثبات، التمييز، التمثيل، الوقت، التعليمات، التدريج والشكل. فالاختبار الجيد لقياس اللغة أو سواها، يجب أن يتصف بصفات خاصة يجب أن يكون صادقا؛ أي يقيس ما يراد له أن يقيس، وأن يكون ثابتا؛ حيث لو أجاب عليه المتعلم مرة ثانية لحصل على العلامة ذاتها تقريبا، وأن يكون مميزا ويمثل المادة الدراسية تمثيلا جيدا، والوقت المخصص له كاف، وتعليماته كافية واضحة لا لبس فيها، وتدريجه سهل غير معقد، وشكله معقول مرتب وطباعته واضحة». [1]

وبالعودة إلى آراء الأساتذة المكونين حول درجة تطبيق معايير الاختبار الجيد في عينة الدراسة نجد أنّهم يؤكدون عموما على وجود تطبيق عالي لجميع معايير الاختبار الجيد في عينة الدراسة وذلك بوزن نسبي عام يصل إلى 80.23% وبمتوسط حسابي عام يقدر بـ 2.41، وهذا يدل على أن اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تتسم بالجودة وأن القرارات التي اتخذت في حق المتعلمين من خلال الاستناد على نتائجها قرارات صائبة وصادقة.

[1] ينظر: محمد علي الخولي، **الاختبارات اللغوية**، مرجع سابق، ص 15، 24، 25.

المبحث الثالث: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

أولا: عرض نتائج وجهات نظر الأساتذة المكونين حول درجة تطبيق كل مؤشر من مؤشرات المعيار الواحد في عينة الدراسة:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي:

"تتوقع أنّه يتم تطبيق كل مؤشر من مؤشرات المعيار الواحد في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر بدرجة عالية"

قصد التعرف على **درجة تطبيق كل مؤشر من مؤشرات المعيار الواحد** في عينة الدراسة من خلال إجابات الأساتذة المكونين، تم تضمين أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة على 28 مؤشر موزعين على 08 معايير (معيار الصدق، ومعيار التمثيل، ومعيار التعليمات، ومعيار التمييز، ومعيار الزمن، ومعيار التدريج، ومعيار الشكل، ومعيار الثبات).

للإجابة على هذا التساؤل واختبار الفرضية نقوم بعرض الوزن النسبي لكل مؤشر وذلك بالاستعانة بالمتوسطات الحسابية لبيان الأهمية النسبية للمؤشرات من وجهة نظر المستجوبين، ودرجة موافقتهم في تطبيق كل مؤشر من مؤشرات المعيار الواحد على اختبارات اللغة العربية لامتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي من قبل واضعي هذا النوع من الاختبارات، وفيما يلي عرض درجة تطبيق المؤشرات في كل معيار على حدة.

المعيار الأول: معيار الشكل

بغرض التعرف على مستوى الاستجابة في تطبيق كل مؤشر من مؤشرات معيار الشكل في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، تم الاعتماد على 05 مؤشرات (من 01 إلى 05) لقياس درجة تطبيق هذه المؤشرات في عينة الدراسة والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (III-08): عرض تصورات المستجوبين نحو مؤشرات "معيار التشكل" مرتبة حسب الأهمية

الرقم	معيار الشكل	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن النسبي	درجة التطبيق	الرتبة
1	يتوفر الاختبار على جميع البيانات الأولية : (مادة الاختبار، المستوى الدراسي، زمن الإجابة المحددة، نوع الاختبار، الهيئة المعدة للاختيار، العلامة المرصودة لكل سؤال، أجزاء الاختبار)	3.00	%100	عالية	1
2	يتميز الاختبار بنظام ترتيب وترقيم واضح	2.68	%89.17	عالية	3
3	المسافة بين أجزاء الاختبار وأسئلته مناسبة	2.62	%87.22	عالية	4
4	حجم الخط ونوعه مناسب للقراءة ومريح للنظر	2.69	%89.72	عالية	2
5	توجد عبارات تنبه المتعلم إلى صفحات الاختبار (اقلب الصفحة،تابع،انتهت الأسئلة،ترقيم الصفحات)	2.23	%74.44	متوسطة	5
	المعدل العام للمعيار.....	2.64	%88.11	عالية	/

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على جدول التوزيع التكراري(أنظر الملحق رقم 08)

تشير بيانات الجدول أعلاه وفقا لآراء إجابات الأساتذة المكونين إلى ما يلي:

أظهروا موافقة بدرجة عالية فيما يخص المؤشرات الخاصة بـ "معيار الشكل"، أي أنّ مستوى تطبيق معيار الشكل في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر بالشكل العام عالية وذلك بوسط حسابي عام قدره 2.64 ووزن نسبي يقدر بـ .%88.11

تفاوتت وتباينت مستويات الاستجابة للمؤشرات الدالة بتطبيق معيار الشكل في عينة الدراسة وذلك من خلال تقديرات الأساتذة المكونين لمؤشرات هذا المعيار والذي يَبرُز على أساس أهميته النسبية **المؤشر الأول (01)** "**يتوفر الاختبار على جميع البيانات الأولية : (مادة الاختبار، المستوى الدراسي، زمن الإجابة المحددة، نوع الاختبار، الهيئة المعدة للاختيار، العلامة المرصودة لكل سؤال، أجزاء الاختبار)**" بنسبة تصل إلى 100% وهي نسبة عالية من حيث درجة التطبيق، ممّا يجعله يتصدر المرتبة الأولى على باقي المؤشرات وذلك

بمتوسط حسابي يساوي 3.00، في حين جاء في المرتبة الثانية **المؤشر الرابع (04)** والذي ينص على أنّ "**حجم الخط ونوعه مناسب للقراءة ومريح للنظر**" وذلك لأهميته النسبية المقدرة بـ 89.72% وبمستوى استجابة عالية التطبيق من خلال متوسط حسابي يقدر بـ 2.69، ويلحقه حسب الأهمية النسبية **المؤشر الثاني (02)** "**يتميز الاختبار بنظام ترتيب وترقيم واضح**" في المرتبة الثالثة بنسبة تقدر بـ 89.17% ذو مستوى استجابة عالية في التطبيق وبمتوسط حسابي يساوي 2.68، في حين جاء **المؤشر الثالث (03)** "**المسافة بين أجزاء الاختبار وأسئلته مناسبة**" في المرتبة الرابعة وفقا للأهمية النسبية المقدرة بـ 87.22% بمستوى استجابة عالية التطبيق من خلال متوسط حسابي يقدر بـ 2.62، ويليه في المرتبة الخامسة والأخيرة وفقا للأهمية النسبية المقدرة بـ 74.44% **المؤشر الخامس (05)** والذي ينص على أنّه "**توجد عبارات تنبه المتعلم إلى صفحات الاختبار(اقلب الصفحة، تابع، انتهت الأسئلة، ترقيم الصفحات)**" والذي تكون درجة تطبيقه متوسطة وفقا للمتوسط الحسابي المقدر بـ 2.23.

المعيار الثاني: معيار الزمن

بغرض التعرف على مستوى الاستجابة في تطبيق كل مؤشر من مؤشرات معيار الزمن في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، تم الاعتماد على 03 مؤشرات (من 01 إلى 03) لقياس درجة تطبيق هذه المؤشرات في عينة الدراسة والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (III-09): عرض تصورات المستجوبين نحو مؤشرات "معيار الزمن" مرتبة حسب الأهمية

ت	معيار الزمن	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن النسبي	درجة التطبيق	الرتبة
1	حدد الزمن اللازم للاختبار على ورقة الاختبار	2.93	%97.78	عالية	1
2	تلائم مدة الاختبار المرحلة العمرية للمتعلم	2.68	%89.17	عالية	3
3	يناسب عدد أسئلة الاختبار المدة الزمنية المحددة للإجابة	2.73	%90.83	عالية	2
	المعدل العام للمعيار	2.78	%92.59	عالية	/

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على جدول التوزيع التكراري (أنظر الملحق رقم 08)

تشير بيانات الجدول أعلاه وفقا لآراء إجابات الأساتذة المكونين إلى ما يلي:

أظهروا موافقة بدرجة عالية فيما يخص المؤشرات المتصلة بـ "معيار الزمن"، أي أنّ مستوى تطبيق معيار الزمن في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر بالشكل العام عالية وذلك بوسط حسابي عام قدره 2.78 ووزن نسبي يقدر بـ 92.59%.

توافقت وتجانست مستويات الاستجابة للمؤشرات الدالة بتطبيق معيار الزمن في عينة الدراسة وذلك من خلال تقديرات الأساتذة المكونين لمؤشرات هذا المعيار والذي يَبرُز على أساس أهميته النسبية **المؤشر الأول (01)** "**حدد الزمن اللازم للاختبار على ورقة الاختبار**" بنسبة تصل إلى 97.98% وهي نسبة عالية من حيث مستوى الاستجابة (درجة التطبيق)، ممّا يجعله يتصدر المرتبة الأولى على باقي المؤشرات وذلك بمتوسط حسابي يساوي 2.93، في حين جاء في المرتبة الثانية **المؤشر الثالث (03)** والذي ينص على أنّه "**يناسب عدد أسئلة الاختبار المدة الزمنية المحددة للإجابة**" وذلك لأهميته النسبية المقدرة بـ 90.83% وبمستوى استجابة عالية التطبيق من خلال متوسط حسابي يقدر بـ 2.73، ويليه في المرتبة الثالثة والأخيرة حسب الأهمية النسبية المقدرة بـ 89.17% **المؤشر الثاني (02)** والذي ينص على أنّ "**تلائم مدة الاختبار المرحلة العمرية للمتعلم**" والذي كانت درجة تطبيقه عالية وفقا للمتوسط الحسابي المقدر بـ 2.68.

المعيار الثالث: معيار التمثيل

بقصد التعرف على مستوى الاستجابة في تطبيق كل مؤشر من مؤشرات معيار التمثيل في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، تم الاعتماد على 03 مؤشرات (من 01 إلى 03) لقياس درجة تطبيق هذه المؤشرات في عينة الدراسة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (III-10): عرض تصورات المستجوبين نحو مؤشرات "معيار التمثيل" مرتبة حسب الأهمية

الرقم	معيار التمثيل	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن النسبي	درجة التطبيق	الرتبة
1	عدد أسئلة الاختبار يكفي لتمثيل جميع محتويات المقرر الدراسي	2.10	%70.00	متوسطة	1
2	أسئلة الاختبار تتميز بالتنوع و التباين	2.02	%67.22	متوسطة	2
3	أسئلة الاختبار شاملة وممثلة لمحتويات المقرر الدراسي	1.89	%63.06	متوسطة	3
	المعدل العام للمعيار	2.00	%66.76	متوسطة	/

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على جدول التوزيع التكراري (أنظر الملحق رقم08).

تشير بيانات الجدول أعلاه وفقا لآراء إجابات الأساتذة المكونين إلى ما يأتي:

أظهروا موافقة بدرجة متوسطة بشأن المؤشرات المقترنة بـ "معيار التمثيل"، أي أنّ مستوى تطبيق معيار التمثيل في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر بالشكل العام متوسطة وذلك بوسط حسابي عام قدره 2.00 ووزن نسبي يقدر بـ .%66.76

توافقت وتجانست مستويات الاستجابة للمؤشرات الدالة بتطبيق معيار التمثيل في عينة الدراسة وذلك من خلال تقديرات الأساتذة المكونين لمؤشرات هذا المعيار والذي يَبرُز على أساس أهميته النسبية **المؤشر الأول (01)** "**عدد أسئلة الاختبار يكفي لتمثيل جميع محتويات المقرر الدراسي**" بنسبة تصل إلى 70.00% وهي نسبة متوسطة من حيث مستوى الاستجابة (درجة التطبيق)، ممّا يجعله يتصدر المرتبة الأولى على باقي المؤشرات وذلك بمتوسط حسابي يساوي 2.10، في حين جاء في المرتبة الثانية **المؤشر الثاني (02)** والذي ينص على أنّ "**أسئلة الاختبار تتميز بالتنوع و التباين**" وذلك لأهميته النسبية المقدرة بـ 67.22% وبمستوى استجابة متوسطة التطبيق من خلال متوسط حسابي يقدر بـ 2.02، ويليه في المرتبة الثالثة والأخيرة حسب الأهمية النسبية المقدرة بـ 63.06% **المؤشر الثالث (03)** والذي ينص على

أنّ "أسئلة الاختبار شاملة وممثلة لمحتويات المقرر الدراسي" بدرجة تطبيق متوسطة وفقا للمتوسط الحسابي المقدر بـ 1.89.

المعيار الرابع: معيار التمييز

بغرض التعرف على مستوى الاستجابة في تطبيق كل مؤشر من مؤشرات معيار التمييز في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، تم الاعتماد على 03 مؤشرات (من 01 إلى 03) لقياس درجة تطبيق هذه المؤشرات في عينة الدراسة؛ والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (III-11): عرض تصورات المستجوبين نحو مؤشرات "معيار التمييز" مرتبة حسب الأهمية

رقم	معيار التمييز	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن النسبي	درجة التطبيق	الرتبة
1	تراعي أسئلة الاختبار الفروق الفردية بين المتعلمين	2.45	%81.67	عالية	1
2	تراعي أسئلة الاختبار جميع أبعاد شخصيةالمتعلم (المعرفية،الوجدانية، النفس حركية)	1.83	%60.83	متوسطة	3
3	تبرز أسئلة الاختبار الجانب الإبداعي للمتعلم	2.44	%81.39	عالية	2
	المعدل العام للمعيار.....	2.24	%74.63	متوسطة	/

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على جدول التوزيع التكراري (أنظر الملحق رقم 08)

تشير بيانات الجدول أعلاه وفقا لآراء إجابات الأساتذة المكونين إلى ما يلي:

أظهروا موافقة بدرجة متوسطة بخصوص المؤشرات المتعلقة بـ "معيار التمييز"، أي أنّ مستوى تطبيق معيار التمييز في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر بالشكل العام متوسطة وذلك بوسط حسابي عام قدره 2.24 ووزن نسبي يقدر بـ .%74.63

تفاوتت وتباينت مستويات الاستجابة للمؤشرات الدالة بتطبيق معيار التمييز في عينة الدراسة وذلك من خلال تقديرات الأساتذة المكونين لمؤشرات هذا المعيار والذي يَبرُز على

أساس أهميته النسبية **المؤشر الأول (01)** "**تراعي أسئلة الاختبار الفروق الفردية بين المتعلمين**" بنسبة تصل إلى 81.67% وهي نسبة عالية من حيث درجة التطبيق، ممّا يجعله يتصدر المرتبة الأولى على باقي المؤشرات وذلك بمتوسط حسابي يساوي 2.45، في حين جاء في المرتبة الثانية **المؤشر الثالث (03)** والذي ينص على أنّ "**تبرز أسئلة الاختبار الجانب الإبداعي للمتعلم**" وذلك لأهميته النسبية المقدرة بـ 81.39% وبمستوى استجابة عالية التطبيق من خلال متوسط حسابي يقدر بـ 2.44، ويليه في المرتبة الثالثة والأخيرة وفقا للأهمية النسبية المقدرة بـ 60.83% **المؤشر الأول (01)** والذي ينص على أنّ "**تراعي أسئلة الاختبار جميع أبعاد شخصية المتعلم (المعرفية، الوجدانية، النفس حركية)**" والذي تكون درجة تطبيقه متوسطة وفقا للمتوسط الحسابي المقدر بـ 1.83.

المعيار الخامس: معيار التدريج

بقصد التعرف على مستوى الاستجابة في تطبيق كل مؤشر من مؤشرات معيار التدريج في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، تم الاعتماد على 03 مؤشرات (من 01 إلى 03) لقياس درجة تطبيق هذه المؤشرات في عينة الدراسة والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (III-12): عرض تصورات المستجوبين نحو مؤشرات "معيار التدرج" مرتبة حسب الأهمية

رقم	معيـــار التدريج	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن النسبي	درجة التطبيق	الرتبة
1	حددت درجة (علامة) كل جزء في الاختبار	3.00	%100	عالية	1
2	حددت درجة (علامة) كل سؤال في كل جزء من الاختبار	1.00	%33.33	منخفضة	3
3	تتميز درجات الأسئلة بالتدرج وعدالة التوزيع	2.62	%87.22	عالية	2
	المعدل العام للمعيار	2.21	%73.52	متوسطة	/

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على جدول التوزيع التكراري (أنظر الملحق رقم 08)

تشير بيانات الجدول أعلاه وفقا لآراء إجابات الأساتذة المكونين إلى ما يلي:

أظهروا موافقة بدرجة متوسطة بخصوص المؤشرات المتعلقة بـ "معيار التدريج"، أي أنّ مستوى تطبيق معيار التدريج في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر بالشكل العام متوسطة وذلك بوسط حسابي عام قدره 2.21 ووزن نسبي يقدر بـ 73.52%.

تفاوتت وتباينت مستويات الاستجابة للمؤشرات الدالة بتطبيق معيار التدريج في عينة الدراسة وذلك من خلال تقديرات الأساتذة المكونين لمؤشرات هذا المعيار والذي يَبرُز على أساس أهميته النسبية **المؤشر الأول (01)** "**حددت درجة (علامة) كل جزء في الاختبار**" بنسبة تصل إلى 100% وهي نسبة عالية من حيث درجة التطبيق، ممّا يجعله يتصدر المرتبة الأولى على باقي المؤشرات وذلك بمتوسط حسابي يساوي 3.00، في حين جاء في المرتبة الثانية **المؤشر الثالث (03)** والذي ينص على أنّ "**تتميز درجات الأسئلة بالتدرج وعدالة التوزيع**" وذلك لأهميته النسبية المقدرة بـ 87.22% وبمستوى استجابة عالية التطبيق من خلال متوسط حسابي يقدر بـ 2.62، ويليه في المرتبة الثالثة والأخيرة وفقا للأهمية النسبية المقدرة بـ 33.33% **المؤشر الثاني (02)** والذي ينص على أنّ "**حددت درجة (علامة) كل سؤال في كل جزء من الاختبار**" والذي تكون درجة تطبيقه متوسطة وفقا للمتوسط الحسابي المقدر بـ 1.00.

المعيار السادس: معيار التعليمات

بغرض التعرف على مستوى الاستجابة في تطبيق كل مؤشر من مؤشرات معيار التعليمات في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، تم الاعتماد على 03 مؤشرات (من 01 إلى 03) لقياس درجة تطبيق هذه المؤشرات في عينة الدراسة وهي على النحو الآتي:

الجدول رقم (III-13): عرض تصورات المستجوبين نحو مؤشرات "معيار التعليمات" مرتبة حسب الأهمية

رقم	معيار التعليمات	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن النسبي	درجة التطبيق	الرتبة
1	يحتوي الاختبار على تعليمات عامة	1.01	%33.61	منخفضة	3
2	تحتوي أسئلة كل جزء في الاختبار على تعليمات خاصة	2.98	%99.17	عالية	1
3	كتبت تعليمات الأسئلة بشكل واضح ومفهوم	2.58	%86.11	عالية	2
	المعدل العام للمعيار	2.19	%72.96	متوسطة	/

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على جدول التوزيع التكراري(أنظر الملحق رقم 08)

تشير بيانات الجدول أعلاه وفقا لآراء إجابات الأساتذة المكونين إلى ما يلي:

أظهروا موافقة بدرجة متوسطة بخصوص المؤشرات المتعلقة بـ "معيار التعليمات"، أي أنّ مستوى تطبيق معيار التعليمات في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر بالشكل العام متوسطة وذلك بوسط حسابي عام قدره 2.19 ووزن نسبي يقدر بـ 72.96%.

تفاوتت وتباينت مستويات الاستجابة للمؤشرات الدالة بتطبيق معيار التعليمات في عينة الدراسة وذلك من خلال تقديرات الأساتذة المكونين لمؤشرات هذا المعيار والذي يَبرُز على أساس أهميته النسبية **المؤشر الثاني (02)** "**تحتوي أسئلة كل جزء في الاختبار على تعليمات خاصة**" بنسبة تصل إلى 99.17% وهي نسبة عالية من حيث درجة التطبيق، ممّا يجعله يتصدر المرتبة الأولى على باقي المؤشرات وذلك بمتوسط حسابي يساوي 2.87، في حين جاء في المرتبة الثانية **المؤشر الثالث (03)** والذي ينص على أنّ "**كتبت تعليمات الأسئلة بشكل واضح ومفهوم**" وذلك لأهميته النسبية المقدرة بـ 86.11% وبمستوى استجابة عالية التطبيق من خلال متوسط حسابي يقدر بـ 2.58، ويليه في المرتبة الثالثة والأخيرة حسب الأهمية النسبية المقدرة بـ 33.61% **المؤشر الأول (01)** والذي ينص على أنّ "**يحتوي الاختبار على تعليمات عامة**" والذي تكون درجة تطبيقه منخفضة وفقا للمتوسط الحسابي المقدر بـ 1.01.

المعيار السابع: معيار الصدق

للتعرف على مستوى الاستجابة في تطبيق كل مؤشر من مؤشرات معيار الصدق **في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي**، تم الاعتماد 04 مؤشرات (من 01 إلى 04) لنقيس هذا الجانب كالآتي:

جدول رقم (III-14): عرض تصورات المستجوبين نحو مؤشرات "معيار الصدق" مرتبة حسب الأهمية

رقم	معيار الصدق	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن النسبي	درجة التطبيق	الرتبة
1	أسئلة الاختبار تقيس الكفاءة الختامية التي حددها المنهاج	2.18	%72.50	متوسطة	4
2	أسئلة الاختبار خالية من الأخطاء اللغوية	2.78	%92.50	عالية	2
3	أسئلة الاختبار دقيقة في صياغتها وواضحة	2.61	%86.94	عالية	3
4	أسئلة الاختبار خالية من التلميحات التي تقود المتعلم إلى الإجابة الصحيحة	2.87	%95.56	عالية	1
	المعدل العام للمعيار.....	2.61	%86.88	عالية	/

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على جدول التوزيع التكراري (أنظر الملحق رقم 08).

تشير بيانات الجدول أعلاه وفقا لآراء إجابات الأساتذة المكونين إلى ما يأتي:

أظهروا موافقة بدرجة عالية فيما يخص المؤشرات المتصلة بـ "معيار الصدق"، أي أنّ مستوى تطبيق معيار الصدق في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر بالشكل العام عالية وذلك بوسط حسابي عام قدره 2.61 ووزن نسبي يقدر بـ .%86.88

تفاوتت وتباينت مستويات الاستجابة للمؤشرات الدالة بتطبيق معيار الصدق في عينة الدراسة وذلك من خلال تقديرات الأساتذة المكونين لمؤشرات هذا المعيار والذي يَبرُز على أساس أهميته النسبية **المؤشر الرابع (04)** "**أسئلة الاختبار خالية من التلميحات التي تقود المتعلم إلى الإجابة الصحيحة**" بنسبة تصل إلى 95.56% وهي نسبة عالية من حيث مستوى

الاستجابة (درجة التطبيق)، ممّا يجعله يتصدر المرتبة الأولى على باقي المؤشرات وذلك بمتوسط حسابي يساوي 2.87، في حين جاء في المرتبة الثانية **المؤشر الثاني (02)** والذي ينص على أنّه "**أسئلة الاختبار خالية من الأخطاء اللغوية**" وذلك لأهميته النسبية المقدرة بـ 92.50% وبمستوى استجابة عالية التطبيق من خلال متوسط حسابي يقدر بـ 2.78، ويليه في المرتبة الثالثة حسب الأهمية النسبية المقدرة بـ 86.94% **المؤشر الثالث (03)** والذي ينص على أنّ "**أسئلة الاختبار دقيقة في صياغتها وواضحة**" أظهر مستوى استجابة عالية التطبيق وفقا للمتوسط الحسابي المقدر بـ 2.61، أمّا المرتبة الأخيرة فكانت من نصيب **المعيار الأول (01)** الذي ينص على أنّ "**أسئلة الاختبار تقيس الكفاءة الختامية التي حددها المنهاج**" بمستوى استجابة تطبيق متوسطة وأهمية نسبية تقدر بـ 72.50% الموافقة لقيمة المتوسط الحسابي 2.18.

المعيار الثامن: معيار الثبات

بغرض التعرف على مستوى الاستجابة في تطبيق كل مؤشر من مؤشرات معيار الثبات في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، تم الاعتماد على 04 مؤشرات (من 01 إلى 04) لقياس درجة تطبيق هذه المؤشرات في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (III-15): عرض تصورات المستجوبين نحو مؤشرات "معيار الثبات" مرتبة حسب الأهمية

رقم	معيار الثبات	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن النسبي	درجة التطبيق	الرتبة
1	أسئلة الاختبار دقيقة في صياغتها وواضحة	2.61	%86.94	عالية	2
2	تراعي أسئلة الاختبار الفروق الفردية بين المتعلمين	2.45	%81.67	عالية	4
3	كتبت تعليمات الأسئلة بشكل واضح ومفهوم	2.58	%86.11	عالية	3
4	يناسب عدد أسئلة الاختبار المدة الزمنية المحددة للإجابة	2.73	%90.83	عالية	1
	المعدل العام للمعيار	2.59	%86.39	عالية	/

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على جدول التوزيع التكراري (أنظر الملحق رقم 08)

تشير بيانات الجدول أعلاه وفقا لآراء إجابات الأساتذة المكونين إلى ما يلي:

أظهروا موافقة بدرجة عالية بخصوص المؤشرات المتعلقة بـ "معيار الثبات"، أي أنّ مستوى تطبيق معيار الثبات في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر بالشكل العام عالية وذلك بوسط حسابي عام قدره 2.59 ووزن نسبي يقدر بـ .%86.39

توافقت وتجانست مستويات الاستجابة للمؤشرات الدالة بتطبيق معيار الثبات في عينة الدراسة وذلك من خلال تقديرات الأساتذة المكونين لمؤشرات هذا المعيار والذي يَبرُز على أساس أهميته النسبية **المؤشر الرابع (04)** "**يناسب عدد أسئلة الاختبار المدة الزمنية المحددة للإجابة**" بنسبة تصل إلى 90.83% وهي نسبة عالية من حيث مستوى الاستجابة (درجة التطبيق)، ممّا يجعله يتصدر المرتبة الأولى على باقي المؤشرات وذلك بمتوسط حسابي يساوي 2.73، في حين جاء في المرتبة الثانية **المؤشر الأول (01)** والذي ينص على أنّ "**أسئلة الاختبار دقيقة في صياغتها وواضحة**" وذلك لأهميته النسبية المقدرة بـ 86.94% وبمستوى استجابة عالية التطبيق من خلال متوسط حسابي يقدر بـ 2.61، ويلحقه حسب الأهمية النسبية **المؤشر الثالث (03)** " **كتبت تعليمات الأسئلة بشكل واضح ومفهوم**" في المرتبة الثالثة بنسبة تقدر بـ 86.11% بمستوى استجابة عالية في التطبيق وبمتوسط حسابي يساوي 2.58، ثم يليه في المرتبة الرابعة والأخيرة حسب الأهمية النسبية المقدرة بـ 81.67% **المؤشر الثاني (02)** والذي ينص على أنّه "**تراعي أسئلة الاختبار الفروق الفردية بين المتعلمين**" والذي تكون درجة تطبيقه عالية وفقا للمتوسط الحسابي المقدر بـ 2.45.

ثانيا: مناقشة نتائج وجهات نظر الأساتذة المكونين حول درجة تطبيق كل مؤشر من مؤشرات المعيار الواحد في عينة الدراسة:

للتحقق من النتائج المراد التوصل إليها في كل مؤشر من مؤشرات المعيار الواحد نقوم بتحليل عينة الدراسة ثم مناقشة وتفسير ما توصلنا إليه في ضوء ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة والمصادر النظرية، وفيما يلي عرض مفصل لكل معيار على حدة:

المعيار الأول: معيار الشكل

الاختبار الجيد يكون ذا شكل منسق ومرتب ومريح للمتعلم، بحيث تراعى فيه الأمور الآتية:

- **المؤشر الأول:** يتوفر الاختبار على جميع البيانات الأولية: (مادة الاختبار، المستوى الدراسي، زمن الإجابة المحددة، نوع الاختبار، الهيئة المعدة للاختيار، العلامة المرصودة لكل سؤال، أجزاء الاختبار).

وهذا المؤشر متوفر في جميع اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، إذْ نجد أنّ كل اختبار يحمل مقدمة تعريفية تتكون مما يأتي:

- شعار الدولة الجزائرية (الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية)؛
- الوزارة الوصية (وزارة التربية الوطنية)؛
- الجهة المكلفة بوضع الاختبار (الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات)؛
- نوع الاختبار: فقد ورد في اختبار دورة ماي 2007 ودورة ماي 2008 بهذا المسمى (امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي)، أما بقية الاختبارات فقد ورد تحت هذا المسمى (امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي)؛
- تاريخ الدورة (شهر وسنة اجراء الاختبار): إذ أدرجت جميع الاختبارات في شهر ماي ما عدا اختبار سنة 2015 فقد أدرج في شهر جوان؛
- المادة: اللغة العربية؛
- المدة الزمنية المخصصة للاختبار (ساعتان).

وهي بيانات نمطية متعارف عليها تهتم وزارة التربية بتطبيقها في جميع امتحانات الشهادة لجميع المراحل التعليمية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، باعتبارها متطلبات أساسية تعكس شكل الاختبار الخارجي.

وهذا ما لاحظته أيضا الباحثة **هنية عريف** في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر،[1] وأيضا الباحثة **منور سالم إبراهيم مصبح** في الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة؛ حيث أرجعت السبب في حصول هذا المؤشر بنسبة 100% إلى أنّ الاهتمام بواجهة الاختبار يعد أمرا هاما جدا وذلك لما يعكسه من إيجاد راحة لدى المتعلم وقبوله لورقة الاختبار، مما يساعد على اقباله على الإجابة.[2]

وبالفعل فإنّ وجود هذه البيانات في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تجعله واضحا، وخاصة فيما يخص مدة الاختبار ونوعه، فعدم توفرها يجعل المتعلم مشغول بعملية التوضيح مما يضيع وقته ويشغله عن عملية الإجابة، ولهذا حظي هذا المؤشر في عينة دراستنا بأهمية عالية في التطبيق من قبل واضعي هذه الاختبارات، وهذا ما جعله يحوز على درجة ممارسة عالية قدرت نسبته من خلال استطلاع آراء الأساتذة المكونين بـ 100%.

- **المؤشر الثاني:** يتميز الاختبار بنظام ترتيب وترقيم واضح.

نلاحظ أنّ جميع أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تتميز بنظام ترتيب واضح، حيث تبدأ بمعلومات المقدمة ثم النص ويليها الجزء الأهم وهو الأسئلة، ولعل ما يفتقر إليه نظام الترتيب في هذه الاختبارات هو جزء التعليمات العامة الذي يأتي مباشرة بعد النص وذلك لتوضيح مكان الإجابة؛ هل على ورقة الأسئلة أم على ورقة منفصلة؟ وهل الإجابة تكون لكل الأسئلة أم لبعضها؟

---

[1] هنية عريف، **أساليب تقويم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر (دراسة تحليلية تقويمية في ضوء تدريس بالكفاءات)**؛ أطروحة دكتوراه في لسانيات اللغة العربية وتعليميتها، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2015/2014، ص 325، 326.

[2] منور سالم إبراهيم مصبح، **تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة وفق المعايير العالمية**؛ رسالة ماجيستير في المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2013، ص 164.

أمّا بالنسبة لنظام الترقيم فإن معظم اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي واضحة التقسيم، يتسلسل ترقيمها على نحو جيد حيث أستعين بالحروف (أ، ب، ج) لتقسيم الأجزاء (أ- أسئلة الفهم، ب- أسئلة اللغة، ج- الوضعية الإدماجية)، وأستعين بالأعداد لترقيم الأسئلة (1، 2، 3) ما عدا هذه الاختبارات:

- دورة ماي 2007: نلاحظ أنّ هذا الاختبار لم يقسم إلى أجزاء وإنّما أدرجت الأسئلة تحت هذا المسمى (الأسئلة) مباشرة ما عدا السؤال الأخير فإنّه عنون بـ (الفقرة) وأعتمد في ترقيمها على الاعداد من 1 إلى 5.
- دورة ماي 2008: نلاحظ اختلاف في عدد أجزاء أسئلتها، وعناوينها بالإضافة إلى ترقيمها حيث بلغت خمسة (5) أجزاء بهذه المسميات: الشرح، التحويل، الاعراب، الشكل، الفقرة، كما أستعين بالأرقام لتقسيمها، أمّا الأسئلة فلم تحض بأي نظام ترقيم.
- دورة ماي 2009: نلاحظ على هذا الاختبار أنّ أسئلة الفهم لم تحظي بنظام ترقيم وإنّما وضعت لها الشرطة (-)، كما أنّ الجزء الأخير - الوضعية الإدماجية - من الاختبار قد أسقط منه الترقيم، أي لم يوضع أمامها حرف (ج).
- دورة ماي 2010: فنلاحظ أيضا أنّ الوضعية الإدماجية قد أسقط منها الترقيم ولم يوضع أمامها الحرف (ج)، وربما مرد ذلك هو الطبع بدليل أنّ أسئلة الفهم وأسئلة اللغة رقمت.

وباعتبار "ترتيب الاختبار ضروري كعنصر من عناصر الوضوح التي تساعد المتعلم على الفهم الواضح والاجابة المرتبة"[1]، كما أنّ ترقيم أجزاء الاختبار وأسئلته يضمن عدم خلط المتعلم بينها في أثناء اجابته، وعدم توفر ترقيم واضح يؤدي إلى ارباك المتعلم واشتغال فكرة في كيفية نقل رقم السؤال على ورقة الإجابة نتيجة لخوفه من عدم توصل المصحح إلى موقع الإجابة، كما يتسبب أيضا في معاناة المصحح في البحث على إجابة السؤال، لذا فواضعي اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تفطنوا إلى أهميتها وضرورتها وأخذوها بعين الاعتبار في بقية الاختبارات ابتداء من دورة ماي 2011 إلى دورة ماي 2016 ولم يظهر فيها أي خطأ أو اختلال في نظامي الترقيم والترتيب.

[1] محمد علي الخوري، **الاختبارات التحصيلية**؛ مرجع سابق، ص 84.

وبهذا نلخص إلى أنّ هذا المؤشر مطبق في أسئلة عينة الدراسة إلى حد كبير يمكن الرضى عنه، عدا بعض العناصر وهذا ما أكدته نتائج واجابات استطلاع آراء الأساتذة المكونين حيث حظي بدرجة تطبيق عالية تقدر نسبته بـ 89.17%.

- **المؤشر الثالث:** المسافة بين أجزاء الاختبار وأسئلته مناسبة.

إنّ مسألة ترك مساحة بيضاء بين أجزاء الأسئلة، ومسافة مناسبة بين السؤال والذي يليه، وبالإضافة إلى جعل أرقام الأجزاء والأسئلة تبتعد مسافات متساوية عن الهامش لتظهر تحت خط عمودي واحد، تعتبر من الأسس الواجب مراعاتها في شكل الاختبار واخراجه، وهذا ما لوحظ في جميع اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، عدا اختبار دورة ماي 2008 فأسئلته لم تقسم إلى أجزاء وإنّما عنونت بكلمة الأسئلة مكتوبة بنفس حجم ونوع خط بقية الأسئلة ومسطرة أسفل منها، لذا لم تظهر المسافة بين أجزاء الأسئلة، أمّا المسافة بين السؤال والذي يليه فهي مناسبة.

كما أنّ المسافة بين الهامش والأسئلة هي نفسها المسافة بين الهامش والجزء الرئيس المعنون بالأسئلة، وكان من الأحرى أن يكون هناك فارقا بينهما، بحيث تدخل قليلا الأسئلة عن الجزء الرئيس المعنون بالأسئلة.

وإلى حد ما فإن هذا المؤشر حظي بأهمية عالية في الممارسة من قبل واضعي هذه الاختبارات، ممّا يدل على وعيهم الكبير بأنّ عدم توفره يجعل الأسئلة متداخلة ممّا يتسبب في تشتت والتباس المتعلمين بين الأسئلة وانشغال فكرهم، وهذا ما أشار إليه **أحمد محمد عبد الرحمان** بقوله "إنّ ازدحام الورقة بالأسئلة وتقاربها معا يقلل من فرص المتعلم وتركيزه وبالتالي يؤثر في مدى صحة إجابته، ولا يعطي صورة دقيقة عن مستوى قدراته"[1].

وهذا ما أظهرته إجابات الأساتذة المكونين من خلال استطلاع آرائهم بأنّ هذا المؤشر حاز على درجة تطبيق عالية في عينة الدراسة قدرت نسبته بـ 87.22%.

[1] أحمد محمد عبد الرحمان، **تصميم الاختبارات**؛ مرجع سابق، ص 214.

- **المؤشر الرابع:** حجم الخط ونوعه مناسب للقراءة ومريح للنظر.

إنّ المُطّلِع على اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يلاحظ أنّ جميعها كتبت بخط واضح ومريح لقراءة المتعلم، ممّا يعني أنّ هذا المؤشر ماثل بشكل كبير في اختبارات الشهادة، وهو ما لاحظته أيضا الباحثة **هنية عريف** في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم المتوسط[1]، وأيضاً الباحثة **منور سالم إبراهيم مصبح** في الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة، حيث احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 100%.[2]

وهذا ما أظهرته إجابات الأساتذة المكونين من خلال استطلاع آرائهم بأنّ هذا المؤشر حاز على درجة تطبيق عالية في عينة الدراسة قدرت نسبته بـ 89.72%.

- **المؤشر الخامس:** توجد عبارات تنبه المتعلم إلى صفحات الاختبار (اقلب الصفحة، تابع، انتهت الأسئلة، ترقيم الصفحات).

إنّ ترقيم صفحات الاختبار ووضع عبارات تدل على انتهاء الأسئلة، أو قلب الصفحة هي نوع من الارشادات لطمأنة المتعلمين وتخليصهم من الانشغال الفكري الذي قد ينتابهم لعدم وجود ها، لذا يستحسن الالتزام بها في جميع اختبارات الشهادة لما لها من أهمية كبيرة.

وأثناء تطلعنا على اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وجدنا أنّ جميع صفحاتها مرقمة، بمعنى أنّ هناك ما يدل على عدد الصفحات، أمّا بالنسبة للعبارات التي تدل على انتهاء الأسئلة أو قلب الصفحة فتكاد تكون منعدمة ما عدا اختباري دورتي ماي 2007 و2008 فقد وضعت أسفل صفحاتها إلى جانب الترقيم عبارة (انتهى وبالتوفيق) تدل على انتهاء الأسئلة أو الاختبار.

---

[1] ينظر: هنية عريف، **أساليب تقويم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر**؛ مرجع سابق، ص 328.

[2] ينظر: منور سالم إبراهيم مصبح، **تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة وفق المعايير العالمية**؛ مرجع سابق، ص 173.

ولعل سبب عدم وجود هذه العبارات في بقية الاختبارات هو اعتقادهم بعدم ضرورتها وأنّ ترقيم الصفحات بهذا التنسيق (صفحة 2/1، صفحة 2/2) أو (صفحة 1 من 2، صفحة 2 من 2) يكفي ليدل على انتهاء الأسئلة أو قلب الصفحة.

وقد اعتبرت الباحثة **هنية عريف** أنّ هذه العبارات، تعد تعليمات عامة للاختبار، وقد لاحظت أنّها تغيب عن اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم المتوسط عدا الإشارة إلى رقم الصفحة في أسفل كل اختبار (2/1) و(2/2) أو عبارة (اقلب الصفحة) التي تنبه المتعلم إلى وجود أسئلة أخرى خلف الورقة حتى لا ينسى الإجابة عنها. [1]

أما الباحثة **منور سالم إبراهيم مصبح** فقد اعتبرتها إرشادات أسفل الصفحة، وقد أحتل هذا المؤشر في الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 7%، وترى الباحثة أنّ هذه النسبة المتدنية في مثل هذه الأسئلة يحتاج لمزيد من الاهتمام، لأنّ هذه العبارات عبارة عن مفاتيح توضيحية للمتعلم تدله على أنّ هناك بقية للاختبار أو السؤال أو تخبره عن انتهاء الأسئلة أو الاختبار، ما يوجب الأخذ بها ومراعاته في الاختبارات اللاحقة.[2]

وهذا ما ندعو إليه نحن أيضا في اختبارات الشهادات اللاحقة لأن هذا المؤشر لم يحظى بأهمية عالية في تطبيقه من قبل واضعي الاختبارات، وهذا ما أكدته إجابات الأساتذة المكونين من خلال استطلاع آرائهم بأنّ هذا المؤشر حاز على درجة تطبيق متوسطة في عينة الدراسة قدرت نسبته بـ 74.44%.

---

[1] ينظر: هنية عريف، **أساليب تقويم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر**؛ مرجع سابق، ص 330.

[2] ينظر: منور سالم إبراهيم مصبح، **تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة وفق المعايير العالمية**؛ مرجع سابق، ص 166.

المعيار الثاني: معيار الزمن

- **المؤشر الأول:** حدد الزمن اللازم للاختبار على ورقة الاختبار.

بالعودة إلى اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، نجد أنّ الزمن المقدر للإجابة على أسئلة الاختبار هو ساعتان، وقد حدد في مقدمة كل اختبارات الشهادة باعتباره من المتطلبات الأساسية التي تعكس شكل الاختبار الخارجي ولما له من دور حاسم في أداء الاختبارات، وهذا ما يعني أنّ هذا المؤشر ماثل بشكل كبير في عينة الدراسة، وهذا ما كشفته أيضا دراسة **منور سالم إبراهيم مصبح** في الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة التي أظهرت أنّ تطبيق هذا المؤشر كان بشكل تام وحاز على المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 100[1]%، وهذا ما جعل تطبيق هذا المؤشر في عينة دراستنا يحوز على درجة تطبيق عالية حسب إجابات الأساتذة المكونين من خلال استطلاع آرائهم حيث قدرت نسبته ب 97.78%.

- **المؤشران الثاني** (تلائم مدة الاختبار المرحلة العمرية للمتعلم) **والثالث** (تناسب عدد أسئلة الاختبار المدة الزمنية المحددة للإجابة).

يحدد الزمن المخصص للإجابة عن أسئلة الاختبار وفقا لنوع المادة الدراسية ولغرض الاختبار، ولأنواع الأسئلة المستخدمة فيه (مقالية، موضوعية) وعددها بالإضافة إلى أعمار ومستوى قدرة المتعلمين.

ولتقدير الوقت الكافي للإجابة على أسئلة الاختبار، يراعي في ذلك الفئة المتوسطة من المتعلمين، بحيث يقوم المعلم أو واضع الاختبار بالإجابة على أسئلة الاختبار بنفسه ثم يقوم بحساب الزمن الذي استغرقه في الإجابة، ثم يقوم بمضاعفة المدة المقدرة ثلاثة مرات ليتحصل على المدة الزمنية التي تمنح للممتحن لإنجاز اختباره، وأحيانا يكون بضرب هذا الزمن في

[1] ينظر: منور سالم إبراهيم مصبح، **تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة وفق المعايير العالمية**؛ مرجع سابق، ص 174.

2.5، كما يستطيع المعلم أو واضع الاختبار مع استمرار خبرته وتقدمها أنّ يقدر الوقت الكافي للاختبار دون اضطراره للإجابة عن الأسئلة.

وهذا يعني أن تقدير الوقت اللازم للإجابة على أسئلة الاختبار يحتاج إلى أصحاب الميدان والخبرة وهم الأساتذة الأكفاء – الأساتذة المكونين – والمفتشين، بالإضافة إلى استشارة أهل الاختصاص من علماء النفس خاصة المختصين في النمو.

وبالعودة إلى إجابات فئة الأساتذة المكونين نجد أنهم يرون أن تطبيق هذين المؤشرين في اختبارات الشهادة حاز على درجةً عالية حيث قدرت في المؤشر الثاني (2) بـ 89.17% والمؤشر الثالث (3) بـ 90.83%، وهذا ما توصلت إليه أيضا الباحثة **منور سالم إبراهيم مصبح** بالنسبة للمؤشر "هناك تناسب بين عدد الأسئلة والمدة الزمنية المحددة للإجابة عن الاختبار" احتل المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 90% وكذلك المؤشر "تلائم المدة الزمنية للاختبار الخصائص النمائية للمتعلمين" احتل المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 82%، وترى الباحثة أن هذه النسبة مقبولة نظرا لضرورة أن تترك مساحة للتمييز بين المتعلمين. [1]

أما الباحثة **هنية عريف** فقد رأت أن هناك تناسبا بين عدد الأسئلة وما تتطلبه من مجهود من المتعلم وملائمتها للوقت المخصص للاختبار، وقد رجحت السبب إلى معدل الأسئلة ذات الإجابات القصيرة بالإضافة إلى أن النصوص في هذه الاختبارات متوسطة الطول، ما يسمح للمتعلم بقراءتها وفهمها، ثم الانتقال إلى الإجابة عن الأسئلة خلال فترة تقدر بساعتين من الزمن. [2] وهذا ما نراه نحن أيضا في أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، حيث نرجح السبب إلى طغيان عدد الأسئلة ذات الإجابة القصيرة على نظيرتها ذات الإجابة الطويلة في الاختبار الواحد، بالإضافة إلى أنّ النصوص في هذه الاختبارات قصيرة الطول، وهو ما يعطي وقتا كبيرا للمتعلم لقراءتها عدة مرات.

---

[1] ينظر: منور سالم إبراهيم مصبح، **تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة وفق المعايير العالمية**؛ مرجع سابق، ص 174.

[2] ينظر: هنية عريف، **أساليب تقويم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر**؛ مرجع سابق، ص 329.

المعيار الثالث: معيار التمثيل

للتحقيق من معيار التمثيل في أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لابد من التعرض لها من حيث:

- الكم والشكل: لإثبات المؤشر الأول.
- النوع: لأثبات المؤشر الثاني.
- المضمون: لإثبات المؤشر الثالث.

- **المؤشر الأول:** عدد أسئلة الاختبار يكفي لتمثيل جميع محتويات المقرر الدراسي.

بعد الاطلاع على كل اختبارات الشهادة من دورة ماي 2007 إلى دورة ماي 2016 نجد أنّ أسئلة دورة ماي 2007 وأسئلة دورة ماي 2008 لم يخرج شكلهما عن نمط المقاربة السابقة (ينظر ملحق رقم (01)، أمّا بقية اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، نجد أن أسئلتها قد صممت بشكل موحد، حيث لم يخرج أي اختبار منها عن هذا الشكل، فهي تتكون من هذه الأجزاء:

- **أسئلة الفهم:** وتتضمن أسئلة تتعلق بفهم النص، وتحليل ما ورد فيه من معاني ومعارف وأفكار.
- **أسئلة اللغة:** وتحتوي أسئلتها على الجوانب الثلاثة؛ النحو، والصرف والإملاء.
- **الوضعية الإدماجية:** وتتضمن أسئلة يطلب فيها من المتعلم انتاج كتابي من نفس نمط نص الاختبار، وذلك بتوظيف معارفه اللغوية وخبراته السابقة.

حيث أنّ عدد الأسئلة في هذه الأجزاء تتوزع على النحو الآتي:

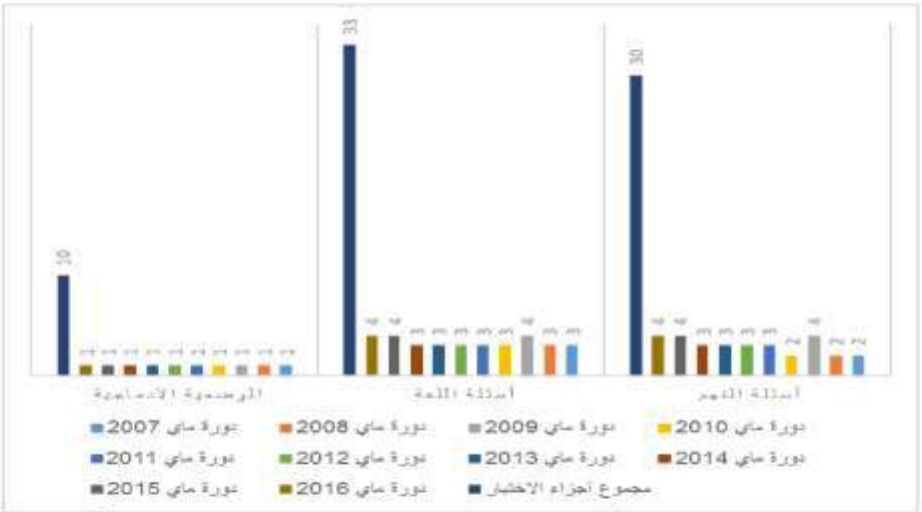
الجدول رقم (III-16): توزيع عدد الأسئلة في كل جزء من أجزاء اختبار كل دورة

الأسئلة / الدورات	أسئلة الفهم	أسئلة اللغة	الوضعية الادماجية	مجموع الأسئلة
دورة ماي 2007	2	3	1	6
دورة ماي 2008	2	3	1	6
دورة ماي 2009	4	4	1	9
دورة ماي 2010	2	3	1	6
دورة ماي 2011	3	3	1	7
دورة ماي 2012	3	3	1	7
دورة ماي 2013	3	3	1	7
دورة ماي 2014	3	3	1	7
دورة ماي 2015	4	4	1	9
دورة ماي 2016	4	4	1	9
المجموع	**30**	**33**	**10**	**73**

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل عينة الدراسة (ينظر ملحق رقم (01)،

ويمكن تمثيل معطيات هذا الجدول في الشكل الآتي:

الشكل رقم (III-04): تمثيل بياني لتوزيع عدد الأسئلة في كل جزء من أجزاء اختبار كل دورة



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على جدول نتائج تحليل عينة الدراسة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (III-16) أنّ عدد أسئلة عينة الدراسة تصل إلى ثلاثة وسبعين (73) سؤالا، وأن كل اختبار منها يضم من ستة 6 إلى تسعة 9 أسئلة على الأكثر موزعة على أسئلة الفهم وأسئلة اللغة والوضعية الإدماجية.

1. **أسئلة الفهم:** يبلغ عدد هذه الأسئلة ثلاثين (30) سؤالا، حيث لا يقل عدد هذه الأسئلة في كل اختبار عن سؤالين (02) ولا يزيد عن أربعة (04) أسئلة، حيث يطلب من خلالها إلى المتعلم ما يلي:

- اقتراح عنوان للنص أو اختيار العنوان المناسب من جملة من الاقتراحات كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (III-17): نماذج عن أسئلة اقتراح العنوان في جزء أسئلة الفهم

أسئلة الفهم	الدورة
ضع عنوانا مناسبا للنص	دورة ماي 2011
هات عنوانا مناسبا للنص	دورة ماي 2013
اختر العنوان المناسب للنص مما يلي: يوم العلم، يوم البيئة، يوم الهجرة.	دورة جوان 2015

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل عينة الدراسة ينظر ملحق رقم (01)،

- أسئلة يتم فيها تقديم مجموعة من الكلمات ومطالبة المتعلم باستخراج أضدادها أو مرادفاتها من النص، وأحيانا يطلب توظيفهما في جملة من انشائه، كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (III-18): نماذج عن أسئلة استخراج المفردات وتوظيفها في جزء أسئلة الفهم

أسئلة الفهم (استخراج المفردات وتوظيفها)	الدورة
استخرج من النص أضداد الكلمات التالية: فارغة، الفرح، الميتة	دورة ماي 2010
استخرج من النص مرادف الكلمتين التاليتين: الواسعة، الحلوة	دورة ماي 2012
استخرج من النص مرادفا لكل كلمة من الكلمتين التاليتين: بدأ، المرض، ثم وظفهما في جملتين من انشائك	دورة ماي 2016

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل عينة الدراسة ينظر ملحق رقم (01)،

- أسئلة تقف على أهم الأفكار، أو المعارف أو الأحداث الواردة في النص أو قد تتضمن أهم خصائص ظاهرة معينة من النص أو إبراز أسبابها ومن أمثلتها ما يأتي:

الجدول رقم (III-19): نماذج عن الأسئلة الخاصة بأهم المواقف الواردة في النص المتعلقة بجزء أسئلة الفهم

أسئلة الفهم (خاصة بأهم المواقف الواردة في النص)	الدورة
استخرج من النص فوائد السفر	دورة ماي 2009
بما شبه الكاتب أشكال المصابيح الكهربائية؟	دورة ماي 2011
من هو المواطن الصالح في رأي الكاتب؟	دورة ماي 2013
استخرج من النص العبارة التي تدل على أنّ الحي قد صار نظيفا	دورة جوان 2015
لماذا هجر الشباب قريتهم؟	دورة ماي 2016

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل عينة الدراسة ينظر ملحق رقم (01)،

2. أسئلة اللغة: يلاحظ من خلال الجدول رقم (III-16) أن أسئلة اللغة تأتي في المرتبة الأولى من حيث الكم بمجموع ثلاثة وثلاثين (33) سؤالا في عينة الدراسة، حيث لا يقل عدد هذه الأسئلة في كل اختبار عن ثلاثة (03) أسئلة ولا يزيد عن الأربعة (04)، وهي في معظمها تتعلق بموضوعات النحو والصرف، إذْ غيب موضوع الاملاء في بعض الاختبارات وهي: دورات ماي 2007، 2008، 2012، 2013.

أمّا بقية الدورات فنجد بالإضافة إلى أسئلة النحو والصرف سؤالا واحدا في الاملاء لكل اختبار.

وهذا يعني أنّ الظاهرة الاملائية وردت في ستة (06) اختبارات فقط من مجموع عشرة (10) اختبارات، وهذا يدل على التركيز على بعض الظواهر دون غيرها، مما لا يسمح بالكشف عن الكفايات الحقيقية التي اكتسبها المتعلم في هذا الجانب طيلة هذه المرحلة الدراسية.

3. الوضعية الادماجية: إنّ عدد الوضعيات الإدماجية في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي هو عشر وضعيات، أي بمعدل وضعية واحدة في كل اختبار، وهي وضعيات يتمكن من خلالها المتعلم من استثمار ودمج معارفه وخبراته

ومهاراته اللغوية في انتاج نص له علاقة بموضوع نص الاختبار، إذْ تنقسم من حيث الشكل إلى:

- **السند:** ويضم تمهيدا للموضوع يساعد المتعلم على تحديد السياق العام للوضعية؛
- **التعليمة:** ويحدد من خلالها المطلوب، المتمثل في انتاج كتابي من نفس نمط نص موضوع الاختبار بالإضافة إلى بعض الشروط التي يجب على المتعلم أن يلتزم بها أثناء انتاجه للنص.

ولنعطي مثال عن ذلك ولتكن دورة ماي 2010 حيث تضم الوضعية الإدماجية على:

- **السند:** لعل أعظم عاطفة في هذا الوجود هي عاطفة الأمومة ولا شيء في هذا الكون أغلى من الأم وأكثر حنانا وعطفا منها؛
- **أما التعليمة:** فطلب من المتعلم فيها ما يلي: أكتب فقرة لا تقل عن 8 أسطر ولا تتجاوز 12 سطرا، تتحدث فيها عن شعورك نحو أمك مستشهدا بآية قرآنية أو حديث نبوي شريف أو شعر، موظفا في ذلك أسلوب التشبيه.

بعد عرض شكل الاختبار وممّا يتكون وعدد الأسئلة في كل اختبار نخرج بهذه النتيجة وهي أن اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي صيغت بنفس القوالب كما كان يحدث في الاختبارات التقليدية، والذي تغير هو توزيع الأسئلة على عناوين فرعية كما تم توضيحه (أسئلة الفهم، أسئلة اللغة، الوضعية الإدماجية)، فهناك أسئلة تتعلق بمعنى النص وأخرى بشرح بعض مفرداته، ثم تليه أسئلة في الاعراب أو الشكل، وبعدها أسئلة في التحويل من صيغة إلى أخرى، ثم أسئلة في تعليل سبب رسم الهمزة، لينتهي بكتابة فقرة من انشائه، وهذا ما أشار إليه أيضا الباحث **محمد جقاوة** في رسالته الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في تدريس اللغة العربية في الجزائر بين التنظير والممارسة، بقوله "إن امتحاناتنا الرسمية اللغوية هي دائما بنفس الكيفية، ثمة نص في الغالب نثري، يتبع بجملة

من الأسئلة تتعلق بمعنى النص، وبشرح بعض مفرداته وبإعراب بعض كلماته، وبتحويل جملة من صيغة إلى أخرى، وبكتابة فقرة انشائية».[1]

كما أكدته دراسة الباحثة **هنية عريف** حول أساليب تقويم تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، التي توصلت إلى أنّ أسئلة امتحاناتنا الرسمية في اللغة العربية هي "القوالب نفسها التي صيغت بها الأسئلة في كل الاختبارات، وهو ما يشجع الحفظ والاسترجاع، كما كان يحدث في الاختبارات التقليدية"[2]، وقد عبر أيضا **رشدي موني** عن هذه القوالب بالنمطية في دراسته تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا.[3]

هذا فيما يخص شكل الاختبار، أمّا فيما يخص عدد الأسئلة فإنّ وجود ستة (06) أو تسعة (09) أسئلة في اختبار واحد، لا يكفي لتمثيل جميع محتويات المقرر الدراسي، وهذا يجعل من هذا المؤشر ضئيل التحقق بالنسبة للاختبار الواحد، أما إذا قدرنا درجة تحققه بالنسبة لعينة الدراسة بأكملها فإنّها بحسب إجابات الأساتذة المكونين قدرت بدرجة متوسطة؛ أي بنسبة 70%، ممّا يعني أنّ هذا المؤشر لا ينال اهتماما كبيرا من قبل واضعي الاختبارات.

- **المؤشر الثاني:** أسئلة الاختبار تتميز بالتنوع والتباين.

للتحقق من أنّ أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تتميز بالتنوع والتباين، لابد من توضيح مدى تمثيلها لمختلف أنواع أسئلة الاختبارات اللغوية (المقالية والموضوعية) والجدول الآتي يوضح ذلك:

---

[1] محمد جقاوة، **الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في تدريس اللغة العربية في الجزائر بين التنظير والممارسة**؛ رسالة ماجيستير في تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2010/2009، ص 158.

[2] هنية عريف، **أساليب تقويم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر**؛ مرجع سابق، ص 300.

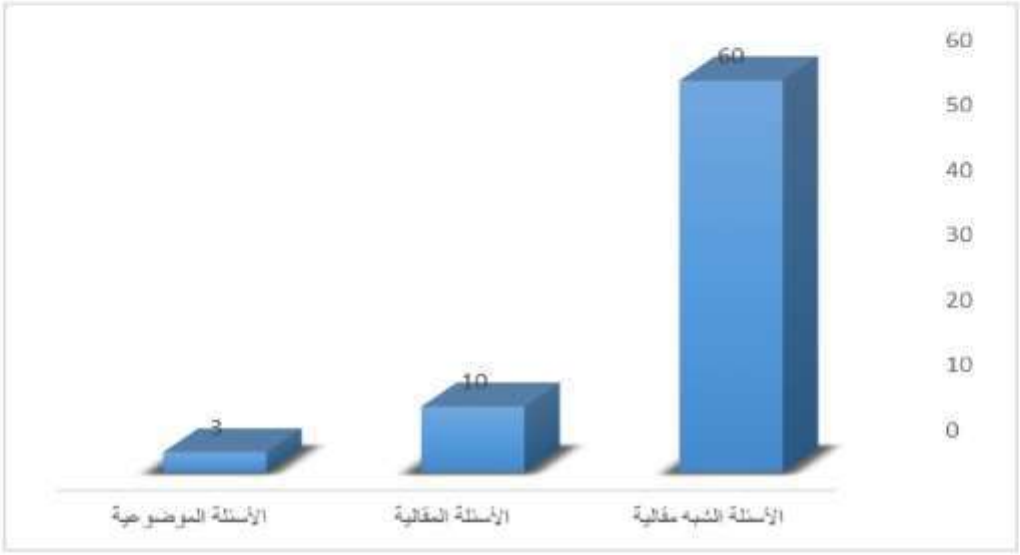
[3] رشيد موني، **تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا – الأسئلة والتصحيح – دراسة تقويمية من خلال استطلاع آراء المفتشين والأساتذة ودراسة نماذج**؛ رسالة ماجيستير في التقويم التربوي والمناهج، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، 2009/2008، ص 222.

الجدول رقم (III-20): توزيع أنواع الأسئلة في عينة الدراسة

الدورات	نوع الأسئلة	الأسئلة الشبه مقالية	الأسئلة المقالية	الأسئلة الموضوعية				المجموع
				أسئلة الصواب والخطأ	أسئلة الاختيار من متعدد	أسئلة المطابقة أو المزاوجة	أسئلة التكميل	
2007	فهم	2						2
	لغة	3						3
	وضعية		1					1
2008	فهم	2						2
	لغة	3						3
	وضعية		1					1
2009	فهم	4						4
	لغة	3				1		4
	وضعية		1					1
2010	فهم	1		1				2
	لغة	3						3
	وضعية		1					1
2011	فهم	3						3
	لغة	3						3
	وضعية		1					1
2012	فهم	3						3
	لغة	3						3
	وضعية		1					1
2013	فهم	3						3
	لغة	3						3
	وضعية		1					1
2014	فهم	3						3
	لغة	3						3
	وضعية		1					1
2015	فهم	3			1			4
	لغة	4						4
	وضعية		1					1
2016	فهم	4						4
	لغة	4						4
	وضعية		1					1
المجموع				1	1	1	0	
المجموع الإجمالي		60	10	3				73
النسبة المئوية		%82.19	%13.70	%4.11				%100

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل عينة الدراسة ينظر ملحق رقم (01)

الشكل رقم (III-05): تمثيل بياني لتوزيع أنواع الأسئلة في عينة الدراسة



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على جدول نتائج تحليل عينة الدراسة

من خلال الجدول رقم (III-20) نلاحظ أن الأسئلة الشبه مقالية (ذات الإجابة القصيرة) تمثلها تقريبا كل من أسئلة الفهم وأسئلة اللغة، وهي الأكثر شيوعا من نظيرتها المقالية (ذات الإجابة الطويلة) والتي تُعتَبر الوضعية الإدماجية السؤال الوحيد الذي يمثلها، بينما الأسئلة الموضوعية يكاد يكون حضورها غائبا، حيث لم نجد أثرا لأسئلة التكميل بينما سجل سؤال واحد في أسئلة الفهم من نوع أسئلة الصواب والخطأ، وسؤال واحد أيضا في أسئلة الفهم من نوع الاختيار من متعدد، كما سجل أيضا سؤال واحد في أسئلة اللغة من نوع أسئلة المطابقة والمزاوجة.

وهذا يعني غلبة الأسئلة المقالية بنوعيها (شبه المقالية، المقالية) على اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، ولو أنّ النوع الأول – الأسئلة الشبه مقالية – هو الذي طغى على الأسئلة المقالية – ذات الإجابة الطويلة –، حيث بلغ عدد الأسئلة الشبه مقالية 60 سؤالا؛ أي بنسبة 82.19%، أمّا الأسئلة المقالية التي تمثلها الوضعية الإدماجية فلم يتعدى عشرة أسئلة بمعدل سؤال واحد في كل اختبار، بنسبة تقدر بـ 13.70%.

ومن أمثلة ذلك اختبار دورة ماي 2011 الآتي:

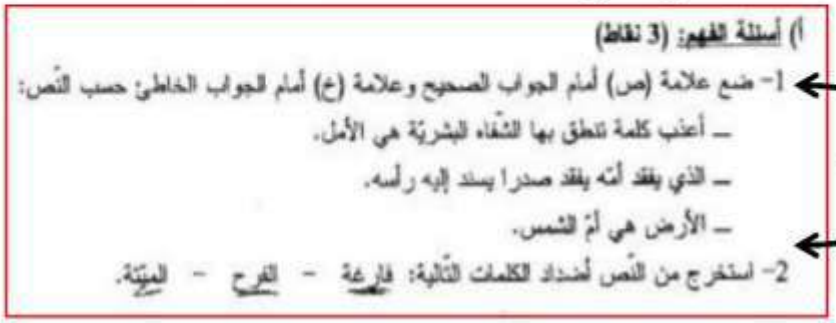
الشكل رقم (III-06): إبراز أنواع الأسئلة في اختبار دورة ماي 2011

أما الأسئلة الموضوعية فتشهد حضورا محتشما، فقد اقتصرت على ثلاثة (03) أسئلة بنسبة 4.11% من إجمالي الأسئلة في هذه الاختبارات، منها سؤال واحد من نوع أسئلة المطابقة والمزاوجة وقد ورد في أسئلة اللغة لاختبار دورة ماي 2009 الآتي:

الشكل رقم (III-07): إبراز السؤال الموضوعي من نوع المطابقة والمزاوجة في اختبار دورة ماي 2009

وسؤال واحد من نوع أسئلة الصواب والخطأ وقد ورد في أسئلة الفهم لاختبار دورة ماي 2010 الآتي:

الشكل رقم (III-08): إبراز السؤال الموضوعي من نوع أسئلة الصواب والخطأ في اختبار دورة ماي 2010


أ) أسئلة الفهم: (3 نقاط)

1- ضع علامة (ص) أمام الجواب الصحيح وعلامة (خ) أمام الجواب الخاطئ حسب النّص:

ـ أعذب كلمة تنطق بها الشّفاه البشريّة هي الأمل.

ـ الذي يفقد أمّه يفقد صدرا يسند إليه رأسه.

ـ الأرض هي أمّ الشمس.

2- استخرج من النّص أضداد الكلمات التّالية: فارغة - الفرح - الميّتة.

سؤال واحد موضوعي من نوع أسئلة الصواب والخطأ

وسؤال واحد من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، وقد ورد في أسئلة الفهم لاختبار دورة جوان 2015الآتي:

الشكل رقم (III-09): إبراز السؤال الموضوعي من نوع أسئلة الاختيار من متعدد في اختبار دورة جوان 2010

أ) أسئلة الفهم: (03 نقاط)

1) اختر العنوان المناسب للنص مما يلي: يوم العلم، يوم البيئة، يوم الهجرة.

2) استخرج من النص العبارة التي تدل على أن الخير قد صار نظيفا.

3) اشرح المفردتين التاليتين ووظف كلا منهما في جملة من إنشائك: هرعت، هنيهة.

سؤال واحد موضوعي من نوع أسئلة الاختيار من متعدد

وهذا ما توصلت إليه الباحثة **هنية عريف** أثناء تقصيها لأنواع الأسئلة في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم المتوسط، حيث لاحظت غلبة الأسئلة الشبه مقالية على نظيرتها المقالية، حيث وصل عدد أسئلة النوع الأول إلى خمسة وسبعين (75) سؤالا؛ أي بنسبة 90.36%، أمّا النوع الثاني المقالية الطويلة، فلم يتعدى ثمانية (08) أسئلة؛ أي بمعدل 9.63%، بينما الأسئلة الموضوعية فقد غابت نهائيا عن هذه الاختبارات.[1]

بعد الوقوف على أهم أنواع الأسئلة التي تتضمنها اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يمكن تفسير غلبة الأسئلة شبه المقالية إلى "سهولة بناءها وتصميمها، كما أنّ الإجابة عنها لا تحتاج إلى وقت طويل من قبل المتعلم مما يجعلها تتناسب مع الحجم الساعي المخصص للاختبار، بالإضافة إلى عدم تأثرها بعامل الحدس والتخمين"[2] إذا ما

[1] هنية عريف، **أساليب تقويم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر**؛ مرجع سابق، ص 278.

[2] محاسن الأسئلة المقالية، ص 59، 60 من هذا البحث.

قورنت بالأسئلة الموضوعية التي "يتطلب اعدادها بشكل جيد وقتا وجهدا كبيرين، فضلا عمّا تتطلبه من معرفة مسبقة بالجوانب الفنية لإعدادها وصياغة فقراتها، وممارسة مستمرة، بالإضافة إلى خضوعها للحدس والتخمين وسهولة حدوث الغش فيها، كما أنّها غير قادرة على قياس قدرة المتعلم على الكتابة وتكون بذلك قد أهملت هدفا أساسيا من أهداف تعليم اللغة العربية وكفاية أولية من كفاياتها ألا وهي الكفاية في التعبير المكتوب".[1]

أما اقتصار الأسئلة المقالية ذات الإجابة الطويلة على عشرة (10) أسئلة، أي بمعدل سؤال واحد في كل اختبار فهو يعود إلى طبيعة أسئلة المقال التي تحتاج وقتا طويلا، وبالتالي سوف يحتاج المتعلم فيها "حرية أكبر في الإجابة ليتمكن من فهم السؤال وتحديد أفكاره وتنظيمها بشكل جيد"[2].

لكن رغم أهمية هذين النوعين من الأسئلة – المقالية والشبه مقالية – فإن هذا لا يبرر العدد القليل للأسئلة الموضوعية في اختبارات الشهادة – ثلاثة (03) أسئلة فقط من مجموع ثلاثة وسبعين (73) سؤالا من عينة الدراسة –، وذلك لتميزها بإيجابيات تجعلها أكثر أهمية وأكثر جدارة بتوظيفها في اختبارات الشهادة، وخاصة أنّ هذه الاختبارات التي تحتوي على هذا النوع من الأسئلة تسمى بالاختبارات الحديثة، فهي تتميز بالحداثة والموضوعية، كما أنّ بإمكانها تمثيل جميع محتويات المقرر الدراسي، فـ "كثرة عدد أسئلتها وتنوعها في الاختبار الواحد يوفر لها الفرصة لتغطية موضوعات المادة الدراسية التي يراد قياسها، مما يسمح لها بتمثيل الأهداف التعليمية تمثيلا شاملا ودقيقا، كما يجعلها ممثلة للمستويات المعرفية المرتبطة بالمادة المراد قياسها وهو مالا يمكن للأسئلة المقالية تحقيقه".[3]

وفي الأخير، فإن حسب التحليل لأنواع الأسئلة التي تشتمل عليها اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي والذي تبين من خلاله أنّها في معظمها من نوع أسئلة المقال والتي تكون فيها أسئلة شبه مقالية هي الطاغية، والاختبارات التي تحتوي على هذا النوع من الأسئلة لن تقيس إلا جزءا محدودا من محتويات المقرر الدراسي، لأنّه من خلال

[1] عيوب الاختبارات الموضوعية، ص 66 من هذا البحث.

[2] محاسن الأسئلة المقالية، ص 59 من هذا البحث.

[3] محاسن الاختبارات الموضوعية ص 65 من هذا البحث.

الاطلاع على أهم العيوب التي تشوب أسئلة المقال بنوعيها نجد أنها غير قادرة على تغطية جميع مفردات المادة الدراسية، وهذا ما نستشفه أيضا من قول **رجاء محمود أبوعلام** حين أشار إلى أبرز عيوب أسئلة المقال (شبه مقالية، المقالية) حيث قال في الأسئلة شبه المقالية «أن المادة التي يغطيها هذا النوع محدودة»[1]، أمّا بالنسبة لأسئلة المقال ذات الإجابة الطويلة فيقول أن الاختبار الذي يحتوي على هذا النوع من الأسئلة «هو أيضا لن يقيس إلا جزءا محدودا من المجال الدراسي للمقرر»[2].

وهذا يعد دليلا قاطعا على أنّ أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي غير شاملة ولا تمثل جميع محتويات المقرر الدراسي، وهذا ما أظهرته إجابات الأساتذة المكونين من خلال استطلاع آرائهم بأنّ هذا المؤشر حاز على درجة تطبيق متوسطة في عينة الدراسة قدرت بـ 67.22%.

- **المؤشر الثالث:** أسئلة الاختبار شاملة وممثلة لمحتويات المقرر الدراسي.

لدراسة مدى تمثيل اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لمحتويات المقرر الدراسي، وجب العودة لمنهاج اللغة العربية والتعرف على ما جاء فيه من محتويات لمعرفة مدى تمثلها في الأسئلة.

1. **أسئلة الفهم:** وهي أسئلة متعلقة بمضمون النص، لذا سنقوم بدراسة مدى تمثيل هذه النصوص للمحاور التعليمية المدروسة.

ضم منهاج 2006 المحاور الآتية: [3]

- الهوية الوطنية (الاعتزاز بالوطن: أرضا وتاريخا واقتصادا وثقافة...)؛
- القيم الإنسانية (التبرع، التكافل الاجتماعي، المصالحة ...)؛
- الحياة الاجتماعية (المعاملات "في السوق، في المسجد، في الحدائق العامة، في المؤسسات العامة"، عيادة المريض، التطوع "التويزة"...)؛

[1] رجاء محمود أبوعلام، **تقويم التعلم**؛ مرجع سابق، ص 189.

[2] رجاء محمود أبوعلام، المرجع نفسه، ص186.

[3] وزارة التربية الوطنية، **منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي**؛ جانفي 2006، ص 19.

- الحياة الثقافية (نادي الاعلام الآلي، المعارض، المهرجانات...)؛
- الأيام الوطنية والعالمية (يوم المعلم، يوم الشجرة، يوم الشركة، يوم العلم، اليوم العالمي للمرأة...)؛
- الحقوق والواجبات (احترام القانون، الخدمة الوطنية...)؛
- عالم الابداع والابتكار (غزو الفضاء، اكتشاف دواء...)؛
- الفنون (الموسيقى، النحت...)؛
- منظومة الاتصال الحديثة (المحطات الأرضية، الأقمار الاصطناعية...)؛
- الخدمات الاجتماعية (الإسعاف، الحماية المدنية)؛
- التوازن الطبيعي (طبقة الأوزون، تلوث المياه...)؛
- الرياضة والصحة (السباحة، التطعيم...)؛
- الصناعات والحرف (صنع الكتب، صناعة الفخار، الزرابي...)؛
- الاسفار والهوايات (المخيم الصيفي، الألعاب الالكترونية...)؛

وأتبع هذا المنهاج بوثيقة تسمى بوثيقة التخفيف سنة 2008 تحمل توزيعا جديدا تم فيه حذف ثلاثة محاور هي:[1]

- الأيام الوطنية والعالمية؛
- الفنون؛
- الحقوق والواجبات.

كما تم انشاء محورين جديدين هما:

- محور العلاقات الاجتماعية: ويتضمن موضوعات كل من المحورين القيم الإنسانية والحياة الاجتماعية.
- محور غزو الفضاء والاكتشافات العلمية: ويتضمن موضوعات كل من المحورين عالم الابداع والابتكار ومنظومة الاتصال الحديثة.

[1] وزارة التربية الوطنية، **وثيقة تخفيف منهاج التعليم الابتدائي**؛ جوان 2008، ص 9.

ثم تبع وثيقة 2008 وثيقة تخفيف أخرى سنة 2009[1] تحمل نفس المحاور المدرجة في منهاج 2008، ثم جاء منهاج 2011[2] ليحمل نفس المحاور المدرجة في منهاج 2006 وبالتالي أعيد ادراج المحاور المحذوفة من جديد.

وبالعودة إلى عينة الدراسة، يمكن **تصنيف نصوصها** حسب المحاور المقررة في المنهاج في الجدول الآتي:

الجدول رقم (III-21): تصنيف نصوص عينة الدراسة حسب المحاور المقررة في المنهاج

الدورة	النص يدور حول	المحور الذي يندرج تحته
2007	البلدية	الخدمات الاجتماعية
2008	نظافة الحي (التطوع والتعاون)	العلاقات الاجتماعية
2009	الصيف موسم الأسفار	الأسفار والهوايات
2010	قيمة الأم	القيم الإنسانية
2011	عيد الاستقلال	الأيام الوطنية والعالمية
2012	جمال بلادي (الاعتزاز بالوطن)	الهوية الوطنية
2013	حب الوطن	الهوية الوطنية
2014	فائدة الكتاب	الصناعات والحرف
2015	يوم البيئة	الأيام الوطنية والعالمية
2016	اهمال الأرض	التوازن الطبيعي

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل نصوص عينة الدراسة (ينظر ملحق رقم (01)

من خلال الجدول نلاحظ تكرر محور الأيام الوطنية والعالمية مرتين في اختبار دورتي 2011 و2015، كما تكرر أيضا محور الهوية الوطنية مرتين في دورتي 2012 و2013، وذلك لأنها من المحاور الرئيسة للتعليم الابتدائي والتي تهدف إلى ترسيخ قيم

[1] وزارة التربية الوطنية، **المضامين المخففة في منهاج التعليم الابتدائي**؛ جويلية 2009، ص 17.

[2] وزارة التربية الوطنية، **دليل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي**؛ جوان 2012، ص 7.

الهوية، وترسيخ القيم الوطنية لدى المتعلم[1]، أمّا المحاور الآتية: الخدمات الاجتماعية، العلاقات الاجتماعية، الأسفار والهوايات، القيم الإنسانية، الصناعات والحرف والتوازن الطبيعي؛ فقد تم ادراجها مرة واحة في الدورات الآتية 2007، 2008، 2009، 2010، 2014، 2016.

أمّا باقي المحاور والتي هي سبعة (07) محاور من بين أربعة عشر (14) محورا، فلم يتم التطرق إليها تماما، وهذا يدل على اهتمام واضعي الاختبارات بنوع محدد من المحاور.

وعليه، فإنّ هذا المؤشر لم يطبق تماما في أسئلة الفهم لعينة الدراسة وإنّما كان هناك نوع من الاهتمام بمحاور على حساب محاور أخرى، والمحاور التي أهتم بها هي سبعة (07) محاور مقابل سبعة (07) محاور أهملت، وهذا يدل على تحقق هذا المؤشر بشكل متوسطة.

2. أسئلة اللغة: وهي أسئلة متعلقة بقواعد اللغة لذا سنعود إلى المنهاج للتعرف على الدروس المقدمة ومدى تمثيلها في الأسئلة، وهي على النحو الآتي:[2]

1.2. النحو:

- أخوات كان: دلالتها وإعرابها (ليس، صار، أمس، أضحى، ظل، بات)؛
- أخوات إنّ: دلالتها وإعرابها (إن، كأنّ، ليت، لعل، لكن)؛
- خبر المبتدأ: جملة (فعلية وإسمية)؛
- خبر المبتدأ: شبه جملة؛
- خبر كان: جملة (فعلية، إسمية وشبه جملة)؛
- خبر إنّ: جملة (فعلية، إسمية وشبه جملة)؛
- الأفعال الخمسة (في الحالات الثلاث)؛
- الحال المفردة والحال جملة؛
- إعراب الفعل المعتل الآخر (في الحالات الثلاث)؛
- المفعول المطلق والمفعول لأجله؛

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج، **مناهج مرحلة التعليم الابتدائي**؛ 2016، ص 12، 14.

[2] وزارة التربية الوطنية، **منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي**؛ جانفي 2006، مرجع سابق، ص 20، 21.

- المفعول معه؛
- النداء؛
- التعجب (ما أفعله!)؛
- الاستثناء بـ (إلا)؛
- التمييز ؛
- التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي؛
- الاستفهام؛
- الأسماء الخمسة؛
- الاسم الموصول؛
- أسماء الإشارة.

2.2. الصرف:

- الفعل المجرد والمزيد؛
- الجامد والمشتق؛
- جمع التكسير ؛
- علامات التأنيث؛
- أنواع الفعل المعتل (المثال والاجوف)؛
- أنواع الفعل المعتل (الناقص واللفيف)؛
- الاسم الممدود؛
- الاسم المنقوص؛
- الاسم المقصور ؛
- النسبة.

3.2. الاملاء:

- الشد والمد؛
- همزة الوصل؛
- همزة القطع؛
- الهمزة المتوسطة في كل حالاتها؛
- الهمزة المتطرفة في كل حالاتها؛
- حذف الألف والواو ؛
- زيادة الألف، الواو واللام؛
- اتصال حرف الجر بـ (ما) الاستفهامية؛
- دخول لام الجر على الأسماء المعرفة بـ (أل)؛
- الالف اللينة في الأسماء.

وأتبع هذا المنهاج بوثيقة التخفيف سنة 2008 تم فيها حذف الدروس الآتية:[1]

- النحو:
  - الخبر جملة؛
  - الحال جملة؛
  - المفعول معه؛
  - تمييز النسبة.

ثم تبع هذه الوثيقة وثيقة تخفيف أخرى سنة 2009[2] تم فيها حذف ما يلي:

- النحو:

الجدول رقم (III-22): دروس النحو المحذوفة لسنة 2009

المحتويات التي مسها التخفيف	سبب الحذف
خبر المبتدأ جملة	لصعوبة تناولها في هذا المستوى
خبر المبتدأ شبه جملة	مدرجة في السنة الثانية من التعليم المتوسط
تمييز النسبة	لصعوبته في هذا المستوى
الحال جملة	مدرجة في السنة الثانية من التعليم المتوسط
خبر كان جملة وشبه جملة	مدرجة في السنة الثانية من التعليم المتوسط

- الاملاء:
  - الهمزة المتوسطة بكل حالاتها؛
  - همزة الوصل في المصدر؛
  - حذف الألف.

وبعدها أدرج في كتاب اللغة العربية للسنة الدراسية 2012/2011 قائمة الدروس المحذوفة من الكتاب المدرسي تماشيا مع المنهاج الرسمي طبعة جوان 2011، وهي:[3]

[1] وزارة التربية الوطنية، **وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي**، جوان 2008، ص 9.

[2] وزارة التربية الوطنية، **المضامين المخففة في منهاج التعليم الابتدائي**، جويلية 2009، ص 17.

[3] وزارة التربية الوطنية، **دليل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي**؛ جوان 2012، ص 7.

الجدول رقم (III-23): دروس النحو والصرف والاملاء المحذوفة لسنة 2012/2011

النحو	الصفحة	الصرف	الصفحة	الاملاء	الصفحة
مفهوم النص	12	صيغة الكلمة	13	/	/
أجزاء النص	16	/	/	الشد	17
الجملة وأنواعها	20				
الجملة الاسمية	30			الهمزة على الالف وسط الكلمة	31
الخبر جملة	34	الفعل الصحيح	35		
الخبر شبه جملة	38				
النداء	56	/	/	/	/
خبر كان مفردا وجملة	66			الهمزة في آخر الكلمة	67
خبر كان شبه جملة	70				
خبر إن مفردا وجملة	84	الفعل الجامد	85	/	/
خبر إن شبه جملة	88				
الحال جملة وشبه جملة	106	/	/		
التمييز	110			الهمزة المنفردة	111
الاستثناء بـ (إلا)	128	النسبة	129	/	/
المفعول فيه	142	/	/	/	/
المفعول لأجله	146				
المفعول معه	150				
المفعول المطلق	160	/	/	حذف النون من الأسماء المضافة	161
التركيب اللفظي والمعنوي	164				
/	/	/	/	زيادة الألف في الافعال	175

وعليه؛ بعد هذا الحذف نخلص إلى أنّ الدروس أصبحت ابتداء من سنة 2011 على النحو الآتي:[1]

1.2. النحو:

- أخوات كان: دلالتها وإعرابها (ليس، صار، أصبح، أمس، أضحى، ظل، بات)؛
- أخوات إنّ: دلالتها وإعرابها (أن، كان، ليت، لعل، لكن)؛
- الأفعال الخمسة (في الحالات الثلاث)؛
- الحال المفردة؛
- إعراب الفعل المعتل الأخر (في الحالات الثلاث)؛
- التعجب (ما أفعله!)؛
- الاستثناء (بسوى وغير)؛
- الاستفهام؛
- الأسماء الخمسة؛

[1] وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**؛ جوان 2011، ص 21، 22.

- الاسم الموصول؛
- أسماء الإشارة؛
- الصفة والموصوف (مراجعة).

2.2. الصرف والتحويل:

- الفعل المجرد والمزيد؛
- جمع التكسير ؛
- علامات التأنيث؛
- أنواع الفعل المعتل (المثال والأجوف)؛
- أنواع الفعل المعتل (الناقص واللفيف)؛
- الاسم الممدود؛
- الاسم منقوص؛
- الاسم المقصور .

3.2. الاملاء:

- همزة القطع؛
- الهمزة المتوسطة على الواو ؛
- الهمزة المتوسطة على النبرة؛
- اتصال حرف الجر ب (ما) الاستفهامية؛
- دخول لام الجر على الأسماء المعرفة بـ (أل)؛
- الألف اللينة في الأسماء؛

❖ **وبالعودة إلى عينة الدراسة نجد أن:**

- **موضوعات النحو:** تظهر من خلال ما يأتي:

1. **أسئلة الاعراب:** حيث طُلب فيها من المتعلم اعراب المفردات الآتية:

الجدول رقم (III-24): موضوعات النحو من خلال أسئلة الاعراب في عينة الدراسة

الدورة	المفردة	إعرابها	الموضوع
2007	الفراغ	مضاف إليه مجرور بالكسرة الظاهرة على آخره	المضاف
2008	منبعثٍ	صفة – نعت – مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة	الصفة والموصوف (مراجعة)
	البيئة	مضاف اليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره	المضاف
	نظيفاً	خبر كان منصوب وعلامة نصبه الفتحة	خبر كان مفردا
2009	السفر	اسم إن منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره	اسم إن مفردا
2010	أعذبَ	اسم إن منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره	اسم إن مفردا
	صغيرة	صفة مرفوعة وعلامة رفعها الضمة الظاهرة على آخرها	الصفة والموصوف
2011	الحريرِ	اسم مجرور بمن وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره	الأسماء المجرورة
	يموتَ	فعل مضارع منصوب بأن وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة	أنواع الفعل (المضارع المنصوب)
2012	الجزائرَ	اسم إن منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره	اسم إن مفردا
	الذهبِ	مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره	المضاف
2013	تظهرُ	فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره	أنواع الفعل (المضارع المرفوع)
	الصالحُ	صفة مرفوعة وعلامة رفعها الضمة الظاهرة على آخرها	الصفة والموصوف
2014	الكتابُ	فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره	عناصر الجملة الفعلية (الفاعل)
	الطريقةَ	صفة منصوبة وعلامة نصبها الفتحة الظاهرة على آخرها	الصفة
2015	المكانَ	مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على	المفعول به
	تجمعُ	فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره	عناصر الجملة الفعلية أو أنواع الفعل
2016	الأرضِ	مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره	المضاف
	الأضواءَ	اسم إنّ منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره	اسم إن مفردا

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل أسئلة عينة الدراسة ينظر ملحق رقم (01)

2. أسئلة الشكل (الضبط): وتظهر من خلال ضبط الجمل والمفردات الآتية:

الجدول رقم (III-25): موضوعات النحو من خلال أسئلة الشكل في عينة الدراسة

الدورات	الجملة	المفردات	الموضوع
2007	تضيئ الشوارع والساحات	/	عناصر الجملة الفعلية (المضارع المبني للمجهول ونائب الفاعل)
2008	/	الحي	المبني والمعرب من الأسماء والأفعال
		مكان	الاسم المجرور بالحرف والاضافة
		النفس	المفعول به
2009	المدينة الجميلة مسؤولية كل	/	الجملة الاسمية

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل أسئلة عينة الدراسة ينظر ملحق رقم (01)

3. أسئلة الاستخراج: حيث طلب من المتعلم استخراج ما يلي:

الجدول رقم (III-26): موضوعات النحو من خلال أسئلة الاستخراج في عينة الدراسة

الدورة	الموضوع
2012	الصفة
	جمع المذكر السالم
2013	اسم موصول
	فعل امر
2015	اسم إشارة
	من اخوات كان
2016	فعل من الأفعال الخمسة

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل أسئلة عينة الدراسة ينظر ملحق رقم (01)

4. أسئلة التوظيف في الوضعية الإدماجية: حيث حدد في الوضعية الإدماجية إلى جانب المطلوب العام، العناصر النحوية الواجب توظيفها واستثمارها وكانت كالآتي:

الجدول رقم (III-27): موضوعات النحو من خلال أسئلة التوظيف في الوضعية الإدماجية لعينة الدراسة

الدورة	العناصر النحوية المطلوب توظيفها
2009	الصفة
	الحال
2011	الصفة
2012	إنّ أو احدى اخواتها
	الصفة
2013	أداة التعجب
	أداة الاستفهام
2014	فعل أمر
	التوكيد بـ (إن)
2015	جملة استفهامية
	صفة

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل أسئلة عينة الدراسة ينظر ملحق رقم (01)

نلاحظ أن الموضوعات النحوية التي تم ادراجها في أسئلة اللغة لعينة الدراسة والتي قُررت على المتعلم في هذه المرحلة هي:

الجدول رقم (III-28): الموضوعات النحوية المقررة والمدرجة في أسئلة اللغة لعينة الدراسة

الموضوعات	عدد مرات ورودها
الصفة	تكررت 9 مرات
الاستفهام	تكررت مرتين
أخوات إن	أدرجت مرة واحدة
أخوات كان	
الاسم الموصول	
أسماء الإشارة	
الأفعال الخمسة	
الحال	
التعجب	

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج جداول تحليل أسئلة اللغة لعينة الدراسة

أمّا باقي الموضوعات وهي: إعراب الفعل المعتل الآخر (في الحالات الثلاث)، الاستثناء بـ (سوى وغير، والأسماء الخمسة) فلم يتم ادراجها تماما، بل تم ادراج موضوعات أخرى من السنوات الماضية كأنواع الفعل، المبني والمعرب من الأسماء والأفعال، المضاف، الأسماء المجرورة...، ما يعني أنّ هذه الاختبارات تفتقد لصفة التجديد، وحتى إن حاولت ادراج جميع الموضوعات إلاّ أنها ركزت على الموضوعات التي تم التطرق إليها سابقا وخاصة موضوع الصفة الذي أدرج في مقرر النحو لهذه السنة من باب المراجعة فقط.

- **بينما موضوعات الصرف:** فتظهر من خلال:

1. **أسئلة التحويل:** حيث طلب فيها من المتعلم تحويل عبارة أو جملة من صيغة إلى أخرى، وقد وردت في اختبارات دورات: 2008، 2013، 2014، 2015 و2016، وهي صيغ غير مدرجة في دروس الصرف لهذا المستوى.

2. أسئلة التصريف: وقد وردت فقط في اختبار دورة ماي 2011، حيث طلب فيها من المتعلم تصريف الفعل المعتل المثال (سار) مع الضمائر الآتية أنا، أنتَ، أنتِ، هنَّ، وهي تندرج ضمن موضوع أنواع الفعل المعتل (المثال والأجوف).

3. أسئلة الاستخراج أو التعيين: وقد طلب فيها من المتعلم استخراج ما يأتي:

الجدول رقم (III-29): موضوعات الصرف من خلال أسئلة الاستخراج أو التعيين في عينة الدراسة

الدورة	الموضوع
2012	الفعل المجرد والفعل المزيد
2009	الفعل الصحيح، الفعل المعتل
2013	جمع التكسير
2015	جمع التكسير
2016	اسم ممدود
	فعل أجوف
	اسم مقصور

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل أسئلة عينة الدراسة ينظر ملحق رقم (01)

نلاحظ أنّه تم التركيز على خمسة (05) مواضيع من بين عشرة (10) مواضيع مدرجة في دروس الصرف، ما يعني نصف المواضيع أهملت، وهذا يدل على أن هذا المؤشر طبق في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بشكل متوسط.

- أمّا موضوعات الإملاء: فتظهر من خلال:
- أسئلة التعيين أو تبيين السبب: وقد وردت في الدورات الآتية:

الجدول رقم (III-30): موضوعات الاملاء من خلال أسئلة التعيين أو تبيين السبب في عينة الدراسة

الدورة	السؤال	الموضوع
2009	علل سبب رسم الهمزة في كلمة تتطفئ	الهمزة في آخر الكلمة
2010	علل سبب رسم الهمزة منفردة في كلمة (مملوءة)	الهمزة المنفردة
2011	علل سبب رسم الهمزة في الكلمتين الآتيتين: السماء، ستائر	الهمزة في آخر الكلمة الهمزة المتوسطة على النبرة
2014	بين سبب كتابة الهمزة بهذا الشكل في كلمة وسائل	الهمزة المتوسطة على النبرة
2015	علل سبب رسم الهمزة المتوسطة على النبرة في كلمة: عندئذ	الهمزة المتوسطة على النبرة
2016	لماذا كتبت التاء مربوطة في كلمة (القرية)	التاء المربوطة

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل أسئلة عينة الدراسة ينظر ملحق رقم (01)

نلاحظ أنّه تم التركيز على موضوع واحد من موضوعات الاملاء وهو الهمزة المتوسطة على النبرة، حيث تكرر ثلاث (03) مرات، أمّا بقية الموضوعات فإنّها لم تدرج أصلا، بل أدرجت موضوعات تم حذفها كالهمزة في آخر الكلمة، وموضوعات تم التطرق إليها في السنوات الماضية (السنة الرابعة ابتدائي) كالتاء المربوطة، ما يعني أنّ هذه الاختبارات تفتقد لمؤشر الشمولية.

3. **أسئلة الوضعية الإدماجية:** انطلاقا من هذا الشرط في إعداد الوضعية الادماجية "أن يكون نص موضوع الاختبار منطلقا لها وسياقها مستوحى منه"[1] يتبين لنا أنّ مضامين الوضعيات الإدماجية في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لها علاقة بموضوعات نصوصها – نص موضوع الاختبار –، وهذا ما يجعلنا نعود إلى النتائج التي توصلنا إليها سابقا في أسئلة الفهم المتعلقة بموضوع النص، حيث توصلنا إلى (أنّ هذا المؤشر لم يطبق تماما في عينة الدراسة وإنّما كان هناك نوع من الاهتمام بمحاور على حساب محاور أخرى، والمحاور التي أهتم بها هي سبعة (07) محاور مقابل سبعة (07)

[1] خصائص عينة الدراسة، ص 108 من الجانب التطبيقي لهذا البحث.

محاور أهملت، وهذا يدل على تطبيق هذا المؤشر بشكل متوسطة وهي نفس النتيجة بالنسبة للوضعيات الإدماجية في هذه الاختبارات.

واستنادا إلى ما توصلنا إليه في مدى تمثيل أسئلة الفهم، أسئلة اللغة وأسئلة الوضعيات الإدماجية، لمحتويات المقرر الدراسي، نخلص إلى أنّ **مؤشر "أسئلة الاختبار شاملة وممثلة لمحتويات المقرر الدراسي"** تحقق بشكل متوسط.

وما يدعم حكمنا هذا هو آراء أهل الاختصاص ممن يعدون مثل هذه الاختبارات وهم الأساتذة المكونون، حيث أظهرت اجاباتهم من خلال استطلاع آرائهم أنّ هذا المؤشر حاز على درجة تطبيق متوسطة في عينة الدراسة قدرت بـ 63.06%.

ويرجع السبب في عدم حصول هذا المؤشر على درجة عالية من الممارسة من قبل واضعي الاختبارات إلى عدم استعانتهم بجدول المواصفات في بناء الاختبارات، وذلك لتحديد عناصر المحتوى الذي سيجرى قياسه، ونظرا لأهمية هذا المؤشر في مثل هذه الاختبارات الرسمية؛ التي تتميز بشمولية تقييم تعلمات المتعلمين والتي تجعل من الضروري أن يشتمل الاختبار على عينة كبيرة من محتويات المقرر الدراسي، لجأنا إلى إجراء مقابلة مع بعض المفتشين الذين يشرفون على اعداد أسئلة اختبار مادة اللغة العربية في امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي من خلال تكليف الأساتذة الأكفاء – الأساتذة المكونين – الذين هم تحت اشرافهم التربوي بإعداد نماذج الاختبار، وكان مضمون هذه المقابلة حول أهم خطوة من خطوات بناء الاختبارات، وهي بناء جدول المواصفات وذلك بتوجيه السؤال الآتي:

هل تقومون ببناء جدول المواصفات أثناء اعدادكم للاختبارات؟ فكانت اجابتهم على النحو الآتي:

لا نعتمد على هذه الخطوة، وإنّما نعتمد على الخبرة في إعداد اختبارات الشهادة لأن الممارسة المستمرة تكسبنا مهارة نستطيع من خلالها اختصار بعض الخطوات بالإضافة إلى الاعتماد على أهمية الموضوع مع الحرص على عدم التكرار والاهتمام بالجوانب الجديدة واستثناء المعادة منها.

لكن ما لوحظ في هذه الاختبارات هو أنّ هذه الطريقة التي أدلي بها وهي تسمى طريقة المستجدات لا تطبق بأتم المعنى، بدليل وجود موضوعات درسها المتعلم في سنوات سابقة في معظم اختبارات الشهادة.

وهذا يجعلنا نقول أن هناك اهتمام متوسط المستوى في تطبيق هذا المؤشر، مقارنة بأهميته لأنه يؤثر في غيره من المؤشرات، كما يؤثر في مستوى جودة الأسئلة والاختبار ككل، وهذا لاعتماده على أهم خطوة في بناء الاختبار وهي اعداد جدول المواصفات، وهذا ما رأته أيضا الباحثة **منور سالم إبراهيم مصبح** في الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة، حيث اعتبرت أنّ الاوزان النسبية التي حصلتها مؤشرات معيار جدول المواصفات هي نسب متدنية مقارنة بأهمية وجود جدول المواصفات يوضع على أساسه أسئلة الاختبار.

وفي الأخير يمكن أن نخرج بهذه النتيجة والمتمثلة في أن معيار التمثيل في اختبارات الشهادة لم يحصل على درجة عالية من الممارسة وهذا يعود إلى:

- العدد القليل للأسئلة وعدم التنويع: إذْ هي القوالب نفسها التي صيغت بها جميع أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي؛
- طبيعة الأسئلة المطروحة: والتي هي من نوع أسئلة المقال بنوعيها، وإن طغت الأسئلة الشبه مقالية؛ وهي أسئلة غير قادرة على تغطية جميع محتويات المقرر الدراسي؛
- التركيز على موضوعات دون غيرها.

المعيار الرابع: معيار التمييز

- **المؤشر الأول:** تراعي أسئلة الاختبار الفروق الفردية بين المتعلمين.

إن مفهوم الفروق الفردية يحيل على طبيعة الاختلاف القائم بين المتعلمين أثناء البحث عن حل المشكلة أو انجاز المهام، وهذا يعني استحالة التساوي بينهم، فكل متعلم له شخصية مستقلة تتمايز عن غيره، وتتفاوت في الخصائص وتتعدد الفوارق الفردية في عدة أمور من بينها اختلافهم في الذكاء الذي يقصد به هنا "مجموعة من القدرات الخاصة كالتذكر، الفهم،

التحليل، التركيب، الاستنتاج، الاستقراء والحكم...»[1]، فكل متعلم يمتلك هذه القدرات ولكن بنسب مختلفة فهناك أذكياء سريعو الفهم والإنتاج، وهناك متوسطون يفهمون وينتجون بدرجة متوسطة، وهناك أيضا بطئوا الفهم والإنتاج، وهذا يدل على اختلاف مستويات المتعلمين فهناك الفئة المتفوقة، الفئة المتوسطة والفئة الضعيفة.

ولكي يراعي الاختبار جميع هذه المستويات لابد «أن تتفاوت الأسئلة في مستوى الصعوبة والدقة فيكون بعضها سهل، بعضها متوسط الصعوبة وبعضها عالي الصعوبة، بعضها يتطلب تذكرا مباشرا وبعضها يتطلب ذكاء واستنتاجا؛ وهذا يعني لابد من تنويع الأسئلة بين السهلة والصعبة والمتوسطة لتتناسب مع جميع مستويات المتعلمين»[2]، وهذا يتطلب أن يقسم كل اختبار من اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي إلى ثلاثة أجزاء:

- جزء يتوقع أن يجيب عنه كل المتعلمين ويضم الأسئلة السهلة؛
- جزء يتوقع أن يجيب عنه المتوسطون والمتفوقون ويضم الأسئلة المتوسطة؛
- جزء يتوقع أن يجيب عنه المتفوقون فقط ويضم الأسئلة الصعبة.

وهذا ما سنحاول اثباته من خلال تحليل الأسئلة المطروحة في عينة الدراسة للتمكن من تحديد المستوى المعرفي الذي يستهدفه كل سؤال بناء على المفاهيم التي حددها بلوم لكل مستوى من المستويات المعرفية الستة في تصنيفه[3]وتحدد المستويات التي استهدفت في أسئلة كل جزء من أجزاء الاختبار الواحد.

انطلاقا من أنّ اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي احتوت على أسئلة مركبة (ذات مطلوبين) تم احتساب كل مطلوب على أنه سؤال مستقل ثم حدد مستواه المعرفي كما توضحه الجداول الآتية:

---

[1] محمد أمزيان، **بيداغوجيا المعرفة (حل المشكلات وتطوير القدرات العقلية)**؛ مطابع افريقيا الشرق، الدار البيضاء، د ط، 2016، ص 155.

[2] معيار التمييز، ص 85، من الجانب النظري للبحث.

[3] للتعرف على مستويات الأسئلة في الجانب المعرفي أنظر إلى الجانب النظري ص 91، 92، 93، 94، 95 من هذا البحث.

الجدول رقم (III-31): المستويات المعرفية التي استهدفتها أسئلة الفهم في عينة الدراسة

نوع الأسئلة	الدورة	الأسئلة	مستويات الأسئلة: المجال المعرفي: التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
أسئلة الفهم	ماي 2007	اشرح الكلمتين الآتيتين		×				
		ثم ضع كل واحدة منهما في جملة مفيدة: تغادر ، حاقتي					×	
	ماي 2008	اشرح المفردتين الآتيتين		×				
		ثم استعمل كل واحدة منهما في جملة مفيدة: يعجُّ، هنيهة					×	
	ماي 2009	اختر عنوانا آخر مناسبًا للنص		×				
		هات من النص معنى الكلمتين التاليتين: أحنُّ، الشاسعة				×		
		ثم وصف الكلمتين المستخرجتين في جملتين مفيدتين					×	
		استخرج من النص فوائد السفر	×					
	ماي 2010	ضع علامة (ص) أمام الجواب الصحيح وعلامة (خ) أمام الجواب الخاطئ حسب النص: -	×					
		استخرج من النص أضداد الكلمات التالية: فارغة- الفرح- الميتة				×		
	ماي 2011	ضع عنوانا مناسبا للنص		×				
		بم شبه الكاتب أشكال المصابيح الكهربائية؟	×					
		استخرج من النص ضدي المفردتين الآتيتين: حزن- الصغرى.				×		
	ماي 2012	ضع عنوانا مناسبا للنص		×				
		بم شبّه الكاتب الصحراء؟	×					
		استخرج من النص مرادف الكلمتين التاليتين: الواسعة – الخَلْوة.				×		
	ماي 2013	هات عنوانًا مناسبًا للنص		×				
		من هو المواطن الصالح في رأي الكاتب؟	×					
		استخرج من النص ضدّ كل مفردة من المفردتين التاليتين: تَضُرُّ، تُحبُ.				×		
	ماي 2014	استخرج من النّص فائدتين من فوائد الكتاب.		×				
		وظّف كل كلمةٍ من الكلمتين التّاليتين في جُملةٍ مفيدةٍ: **يَفوقُ-يَنْدُر**					×	
		استخرج من النصّ ضدًّا لكلّ كلمةٍ من الكلمتين التّاليتين: **التّأخر-تَقْرُب**				×		
	جوان 2015	اختر العنوان المناسب للنص مما يلي: - يوم العلم، يوم البيئة، يوم الهجرة.		×				
		استخرج من النص العبارة التي تدل على ان الحي قد صار نظيفا؟	×					
		أشرح المفردتين التاليتين: هرعت- هنيهة		×				
		ووصف كلا منهما في جملة من انشائك					×	
	ماي 2016	ضع عنوانا مناسبا للنص		×				
		لماذا هجر الشباب قريتهم؟	×					
		استخرج من النص مرادفا لكل كلمة من الكلمتين التاليتين : جداً- المرض،				×		
		ثم وصفهما في جملتين من انشائك					×	
التكـــــــــرارات			7	10	0	7	6	0

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل أسئلة الفهم لعينة الدراسة ينظر ملحق رقم (01)

الجدول رقم (III-32): المستويات المعرفية التي استهدفتها أسئلة اللغة في عينة الدراسة

نوع الأسئلة	الدورة	الأسئلة	مستويات الأسئلة: المجال المعرفي: التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
أسئلة اللغة	ماي 2007	حول الجملة الآتية إلى المخاطب المثنى (أنتما) "تغادر منزلك صباحًا، لتذهب إلى			×			
		أعرب ما تحته خط في النص				×		
		اضبط بالشكل الجملة الآتية: "تضيئ الشوارع والساحات"				×		
	ماي 2008	حول الجملة الآتية إلى الجمع المذكر الغائب: - "بعد هنيهة تهيأت، وخرجت لآخذ لي			×			
		اعرب ماتحته خط في النص؟				×		
		شكل أواخر الكلمات التي تحتها سطر في الجملة الآتية: "انقلب الحيُّ إلى مكانٍ				×		
	ماي 2009	اعرب ماتحته خط في النص				×		
		اربط بسهم بين الفعل ونوعه : التقى فعل صحيح - فكر صار فعل معتل.			×			
		علل سبب رسم الهمزة في كلمة «تنطفئ»				×		
		اضبط بالشكل العبارة التالية: المدينة الجميلة مسؤولية كل مواطن.				×		
	ماي 2010	أعرب ما تحته خط في النص؟				×		
		حول العبارة التالية: (ترضع ولدها) في الضمائر التالية: هن- أنتما- أنت			×			
		علل سبب رسم الهمزة منفردة في كلمة «مملوءة»				×		
	ماي 2011	أعرب ما تحته خط في النص				×		
		صرف فعل "سار" في المضارع مع الضمائر التالية: أنا - أنت- أنت - هن			×			
		علل سبب رسم الهمزة في الكلمتين الآتيتين: السماء - ستائر.				×		
	ماي 2012	أعرب ما تحته خط في النص				×		
		حول الجملة مابين قوسين في النص إلى المثنى.			×			
		انقل هذا الجدول ثم أكمله بالمفردة المناسبة من النص: **فعل مجرد فعل مزيد صفة جمع**			×			
	ماي 2013	أعرب ما تحته خط في النص.				×		
		استخرج من النص ما يلي:**جمع تكسير-اسم موصول-فعل أمر**			×			
		أسند الجملة التالية الى المؤنث المفرد: (فالمواطن الصّالح يُحبُّ وطنه، ولا يكره العيش			×			
	ماي2014	أعربْ ما تحتهُ خطٌ في النّص				×		
		حوِّل الجملة التالية الى الجمع المذكر:(فحاولْ أنْ تَجْعلَهُ أنيس وخَدنَك ورَفيقَ دَرْبك الوفيَّ)			×			
		بيّن سبب كتابة الهمزة بهذا الشّكل في كلمة: **وسائل**				×		
	جوان 2015	أعرب ما تحته خط في النص: المكان ، تجمع.				×		
		استخرج من النص ما يلي: **جمع تكسير اسم إشارة من أخوات كان**			×			
		علل سبب رسم الهمزة المتوسطة على النبرة في كلمة: **عندئذٍ**.				×		
		حول الجملة التالية إلى الجمع المتكلم: (بعد هنيهة تهيأت وخرجت لآخذ لي دورًا).			×			
	ماي 2016	اعرب ماتحته خط في النص: **الأرض - الأضواء.**				×		
		حول العبارة التالية إلى صيغة المثنى الغائب: (أقبل نحوي، جلس، ثم تنهد).			×			
		لأ الجدول مستعينًا بالنص: **اسم ممدود فعل أجوف فعل من الأفعال الخمسة**			×			
		إملاء: لماذا كتبت التاء مربوطة في كلمة : **"القرية"**				×		
التكـــــــــــرارات			0	0	14	19	0	0

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل أسئلة اللغة لعينة الدراسة ينظر ملحق رقم (01)

الجدول رقم (III-33): المستويات المعرفية التي استهدفتها أسئلة الوضعية الإدماجية في عينة الدراسة

نوع الأسئلة	الدورة	الأسئلة	مستويات الأسئلة - المجال المعرفي: التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
الوضعية الإدماجية	ماي 2007	أكتب فقرة (من 6الى 8 أسطر) تبين فيها كيف يمكنك المحافظة على ماتقوم به البلدية من أعمال لأجل راحة المواطنين					×	
	ماي 2008	شاهدت شخصًا يرمي القمامة في مكانٍ عمومي غير مخصص لها . أكتب فقرة (من 6الى 8أسطر) تبين فيها أثر ذلك على البيئة.					×	
	ماي 2009	دعا رئيس المجلس الشعبي البلدي سكان البلدية، من خلال وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة، للقيام بحملة تطوعية لنظافة المدينة. أكتب فقرة تتراوح مابين (8أسطر و12 سطرا)، تحبب فيها أصدقائك للمشاركة الفعالة في العمل التطوعي هذا، مستعملاً الصفة والحال مسطرا تحتهما، مستشهدا بما تحفظ من قرآن					×	
	ماي2010	لعل أعظم عاطفة في هذا الوجود هي عاطفة الأمومة ولا شيء في هذا الكون أغلى من الأم وأكثر حنانًا وعطفا منها. أكتب فقرة لاتقل عن 8 أسطر ولاتتجاوز 12 سطرا، تتحدث فيها عن شعورك نحو أمك، مستشهدا بآيات قرآنية أ حديث نبوي شريف أو شعر، موظفا في ذلك أسلوب التشبيه.					×	
	ماي 2011	قام أبناء الحي بحملة تطوعية بمناسبة التحضير للمولد النبوي الشريف. حرر فقرة مابين 8 و12 سطرا تصف فيها الأعمال التي قمتم بها قبل الاحتفال مستعملا أسلوب التشبيه والصفة.					×	
	ماي 2012	قمت بزيارة إلى إحدى المدن الجزائرية الجميلة في العطلة. حرر فقرة مابين 8 و12 سطرا تصف فيها ماشاهدته من المظاهر الجميلة ، مشوقا الناس لزيارتها، مستعملا في ذلك إن أو إحدى أخواتها وكذا الصفة.					×	
	ماي 2013	أكتب فقرة تتراوح بين 8 و12 سطرا تتحدث فيها عن: كيف تساهم في ازدهار وتقدم وطنك، موظفا فيها أداة تعجب وأداة استفهام.					×	
	ماي 2014	للكتاب فوائد كثيرة، تعود على الإنسان بالنفع إذ تُطلعه على أخبار الماضي، وتعرّفه على الحاضر و المستقبل. أكتب فقرة لا تتجاوز10 أسطر تتحدّث فيها عن فوائد الكتاب وتنصح أصدقاءك بالمطالعة ليزدادوا علماً ومعرفةً، مستعملاً فعل الأمر و التوكيد بأنّ.					×	
	جوان2015	شاهدت شخصًا يرمي القمامة في مكانٍ عمومي غير مخصص لها. أكتب فقرة من (8 إلى 10 أسطر)، تنصحه فيها وتبين له أثر ذلك على البيئة، موضفا جملة استفهامية وصفة.					×	
	ماي 2016	الريف جميل، بيئته خالية من التلوث، والحياة فيه هادئة وبسيطة. أكتب فقرة (من8 إلى 12سطرا) تصف فيها جمال الطبيعة في الريف، محببا لزملائك العيش فيه، موظفا أسلوبا تعجبيا.					×	
التكـــــــــــرارات			0	0	0	0	10	0

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل أسئلة الوضعية الادماجية لعينة الدراسة ينظر ملحق رقم (01)

ويمكن إحصاء هذه المستويات في الجدول الآتي:

الجدول رقم (III-34): المستويات المعرفية المستهدفة في أسئلة عينة الدراسة

أصناف الأسئلة	المستويات المعرفية للأسئلة						المجموع
	الأسئلة السهلة		الأسئلة المتوسطة		الأسئلة الصعبة		
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
أسئلة الفهم	7	10	0	7	6	0	30
أسئلة اللغة	0	0	14	19	0	0	33
أسئلة الوضعية الادماجية	0	0	0	0	10	0	10
المجمـــوع	7	10	14	26	16	0	73
	17		40		16		
النسبة المئوية	%9.59	%13.70	%19.18	%35.62	%21.92	%0	%100
	%23.29		%54.79		%21.92		

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج جداول تحليل أسئلة أجزاء عينة الدراسة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ المستوى الذي سجل أكبر حضور هو مستوى التحليل حيث ورد 26 مرة؛ أي بنسبة 35.92%، ويليه مستوى التركيب الذي ورد 16 مرة؛ أي بنسبة 21.92%، ثم يليه مستوى التطبيق بـ 14 مرة؛ أي بنسبة 19.18%، أمّا المستوى الأضعف من حيث الحضور فقد كان لمستويي الفهم والتذكر، حيث ورد مستوى الفهم 10 مرات؛ أي بنسبة 13.70%، بينما مستوى التذكر فقد ورد 7 مرات؛ أي بنسبة 9.59 من المجموع الإجمالي للمستويات، وهذا يعني أن الأسئلة المتوسطة والتي تضم كل من أسئلة التطبيق والتحليل هي التي استهدفت بنسبة أكبر تقدر بـ 54.79%؛ أي ما يفوت النصف بقليل من إجمالي الأسئلة، بينما الأسئلة السهلة والاسئلة الصعبة فكان توزيعهما تقريبا متوازن، حيث بلغت نسبة الأسئلة السهلة بـ 23.29% أمّا نسبة الأسئلة الصعبة فبلغت 21.92%.

ويمكن تمثيل هذه النتائج بيانيا على النحو الآتي:

الشكل رقم (III-10): تمثيل بياني لنسبة حضور مستويات الأسئلة في عينة الدراسة

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على جدول نتائج جداول تحليل أسئلة أجزاء عينة الدراسة

إنّ هذه النتائج تبين أنّ أسئلة التذكر والفهم تمثلان الأسئلة السهلة وقد سجلت أكبر حضور لها في جزء أسئلة الفهم، أمّا أسئلة التطبيق والتحليل واللتان تمثلان الأسئلة المتوسطة فقد كان حضورها بشكل كبير في جزء أسئلة اللغة، بينما أسئلة التركيب والتي مثلت الأسئلة الصعبة فكانت أكثر حضورا في الوضعية الإدماجية، مما يعني أن هناك تدرجا في أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

الشكل رقم (III-11): تدرج أسئلة أجزاء عينة الدراسة

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على ما سبق

وهذا يثبت ما ذهبنا إليه، وهو أن أسئلة الفهم والتي تمثل الجزء الأول من أسئلة الاختبار أسئلة سهلة بالإمكان أن يجيب عنها جميع المتعلمين، أمّا أسئلة اللغة والتي تمثل الجزء الثاني من

أسئلة الاختبار أسئلة متوسطة يجيب عنها المتوسطون والمتفوقون من المتعلمين، بينما أسئلة الوضعية والتي تمثل الجزء الثالث من أسئلة الاختبار، أسئلة صعبة يجيب عنها بنسبة كبيرة المتعلمين المتفوقين.

وهو ما يثبت مراعاة أسئلة الاختبار للفروق الفردية بين المتعلمين وتحقق هذا المؤشر بشكل كبير، وهذا ما أظهرته اجابات الأساتذة المكونين من خلال استطلاع آرائهم أنّ هذا المؤشر حاز على درجة عالية من التطبيق قدرت بـ 81.67%.

- **المؤشر الثاني:** تراعي أسئلة الاختبار جميع أبعاد شخصية المتعلم (المعرفية، الوجدانية، النفس حركية).

إن المنظور الجديد للتحصيل يتطلب بالضرورة الاهتمام بجميع الجوانب المتعلقة بنواتج التعلم (الجانب المعرفي، الوجداني، المهاري)، لذا يجب أن تعكس اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي هذه الجوانب الثلاثة من تحصيل المتعلم، وهذا ما سنحاول اثباته من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- هل تعكس أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي الجانب المعرفي من تحصيل المتعلم؟
- هل تعكس أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي الجانب النفس حركي من تحصيل المتعلم؟
- هل تعكس أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي الجانب الوجداني من تحصيل المتعلم؟

1. **الجانب المعرفي:** من خلال تحليلنا لأسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي والذي قمنا به في المؤشر السابق في هذا المعيار، اتضح أنّ معظم المستويات في هذا المجال كانت حاضرة في الاختبارات عدا مستوى التقويم الذي كان غائبا نهائيا عنها والجدول الآتي يوضح ذلك:

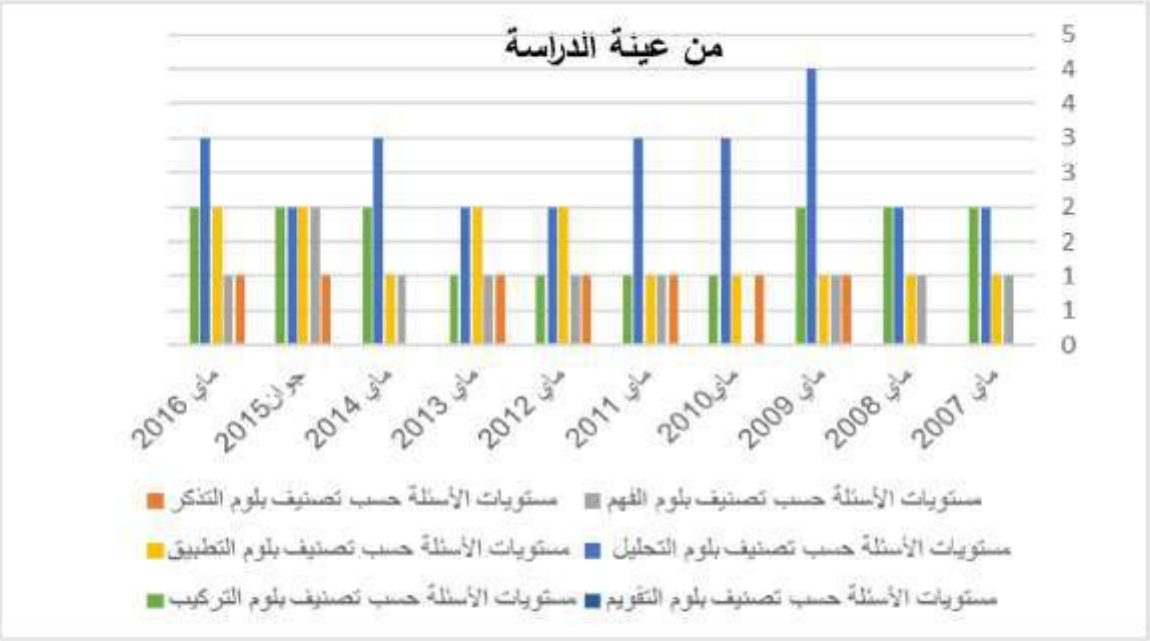
الجدول رقم (III-35): حضور كل مستوى من مستويات بلوم في كل اختبار من عينة الدراسة

الدورة	مستويات الأسئلة حسب تصنيف بلوم						عدد المطلوبات في كل اختبار
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
ماي 2007	0	1	1	2	2	0	6
ماي 2008	0	1	1	2	2	0	6
ماي 2009	1	1	1	4	2	0	9
ماي2010	1	0	1	3	1	0	6
ماي 2011	1	1	1	3	1	0	7
ماي 2012	1	1	2	2	1	0	7
ماي 2013	1	1	2	2	1	0	7
ماي 2014	0	1	1	3	2	0	7
جوان2015	1	2	2	2	2	0	9
ماي 2016	1	1	2	3	2	0	9
المجموع	7	10	14	26	16	0	73
النسبة المئوية	%9.59	%13.70	%19.18	%35.62	%21.92	%0.00	%100

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج جداول تحليل أسئلة أجزاء عينة الدراسة

ويمكن تمثيله بيانيا على النحو الآتي:

الشكل رقم (III-12): تمثيل بياني لحضور كل مستوى من مستويات بلوم في كل اختبار



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على جدول حضور مستويات بلوم في عينة الدراسة

يتضح من خلال الجدول رقم (III-35) حضور معظم مستويات بلوم في عينة الدراسة وهي كالآتي:

1.1. مستوى التذكر: نلاحظ أنّ أسئلة التذكر غائبة في كل من اختبارات دورات ماي 2007، 2008 و2014، بينما في بقية الاختبارات فقد وردت بمعدل سؤال واحد في كل اختبار، ومن الأسئلة الدالة على التذكر هذا السؤال من اختبار دورة ماي 2012: **بم شبه الكاتب الصحراء؟** والجواب موجود في النص بالصيغة المباشرة "**أما الصحراء فهي عروس الجنوب...**"

ومن أسئلة التذكر التي وردت بصيغة أخرى هذا السؤال من دورة ماي 2013: **من هو المواطن الصالح في رأي الكاتب؟** والجواب عن هذا السؤال يكون بنقل المتعلم العبارة الموجودة في النص بصيغتها المباشرة "**فالمواطن الصالح يحب وطنه ولا يكره العيش فيه، ويعمل على ازدهاره ويدافع عنه بما يملك**"

ومن الصيغ الأخرى لأسئلة التذكر هذا السؤال من دورة جوان 2015: **استخرج من النص العبارة التي تدل على أنّ الحي قد صار نظيفا**، وللإجابة عن هذا السؤال

يستظهر المتعلم المعلومة من خلال المفردة "**نظيفا**" الموجودة في عبارة الجواب وهي "**وما هي إلاّ ساعات قليلة حتى صار الحي نظيفا يسحر النفس بجماله**"

2.1. مستوى الفهم: نلاحظ أنّ أسئلة الفهم حاضرة في كل اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، ما عدا اختبار دورة ماي 2010، وقد وردت تقريبا بمعدل سؤال واحد في كل اختبار عدا اختبار دورة جوان 2015 فوردت في سؤالين، ومن أمثلة ذلك أسئلة الشرح التي يطلب فيها من المتعلم أنْ يشرح مفردة من النص بحسب فهمه واستيعابه لها كما هو الحال في المطلب الأول من سؤال دورة ماي 2007: **اشرح الكلمتين الآتيتين...**، وكذلك دورة ماي 2008 في المطلب الأول من السؤال الآتي: **اشرح المفردتين الآتيتين...**، وأيضا بالنسبة لدورة جوان 2015: اشرح المفردتين الآتيتين... .

ومن الأسئلة الدالة أيضا على الفهم، أسئلة وضع العنوان المناسب لمضمون النص أو اقتراح عنوان آخر للنص، أو اختيار العنوان المناسب، كما في الأسئلة الآتية:

دورة ماي 2009: اختر عنوان آخر مناسبا للنص.

دورة ماي 2011: ضع عنوانا مناسبا للنص.

دورة ماي 2013: هات عنوانا مناسبا للنص.

دورة جوان 2015: اختر العنوان المناسب للنص مما يلي: يوم العلم، يوم البيئة، يوم الهجرة، وهي كلها أسئلة تدل على فهم واستيعاب المتعلم للنص.

3.1. مستوى التطبيق: نلاحظ أنّ أسئلة التطبيق حاضرة في جميع اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، حيث اقتصرت على سؤال واحد في كل اختبار أو سؤالين على الأكثر، ومن الأسئلة الدالة على التطبيق؛ أسئلة التحويل ويطلب فيها من المتعلم تحويل عبارة أو جملة من صيغة إلى صيغة أخرى، كالتحويل من صيغة الافراد إلى صيغة التثنية، أو الجمع، أو العكس، ومن أمثلته هذا السؤال الوارد في دورة ماي 2007: **حول الجملة الآتية إلى المخاطب المثنى (أنتما) "تغادر منزلك صباحا، لتذهب إلى مدرستك"**. أسئلة التصريف، والتي يطلب فيها من المتعلم اسناد الأفعال إلى بعض

الضمائر في أزمنة مختلفة، وقد وردت هذه الصيغة في اختبار واحد فقط وهو اختبار دورة ماي 2011: **صرف فعل "سار" في المضارع مع الضمائر التالية: أنا، أنتَ، أنتِ، هن،** وأسئلة الاستخراج أو التعيين يطلب فيها من المتعلم استخراج أو تعيين العنصر اللغوي المطلوب ومن أمثلتها ما ورد في دورة ماي 2013

استخرج من النص ما يلي:

جمع التكسير	اسم موصول	فعل أمر

أما في دورة ماي 2012 فورد بهذه الصيغة: **أنقل هذا الجدول ثم أكمله بالمفردة المناسبة من النص:**

فعل مجرد	فعل مزيد	صفة	جمع مذكر سالم

وورد في دورة ماي 2016 بهذا الشكل: **إملاء الجدول مستعينا بالنص:**

اسم ممدود	فعل اجوف	فعل من أفعال الخمسة	اسم مقصور

4.1. مستوى التحليل: نلاحظ أنّ أسئلة التحليل كان لها حضور كبير في جميع اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي؛ حيث تراوحت بين سؤالين إلى أربعة أسئلة في كل اختبار، ومن الأسئلة التي تستدعي التحليل تحضر أسئلة الإعراب والتي يطلب فيها من المتعلم إعراب المفردات التي تحتها خط في النص، فرغم أنّ ظاهر هذا النوع من الأسئلة يذهب بنا إلى مستوى التطبيق، لكن الإجابة عنه تستدعي عملية التحليل، وهذا ما أوضحته الباحثة **هنية عريف** بقولها إن مثل هذه الأسئلة تستهدف التحليل بالدرجة الأولى؛ لأنّها "تتطلب عملية تحليل الجمل التي وردت فيها هذه الكلمات وتحديد عناصرها بدقة، وعلاقة هذه العناصر ببعضها البعض، ليتعرف على وظيفة كل عنصر، ومن ثم الوصول إلى التحديد السليم للوظيفة النحوية للعنصر اللغوي المطلوب

في السؤال»[1]، وقد ورد هذا السؤال بهذه الصيغة "**أعرب ما تحته خط في النص**" في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، ولنذكر على سبيل المثال دورة ماي 2014: **أعرب ما تحته خط في النص**. وتحضر أيضا أسئلة الضبط في هذا المستوى والتي تعد وجها آخر من وجوه الاعراب، إذْ يطلب فيها من المتعلم أن يضبط جملة أو عبارة بأكملها بالشكل التام كما جاء في دورتي 2007 و2009 على سبيل المثال: **أضبط بالشكل الجملة الآتية: "تضيء الشوارع والساحات"، أضبط بالشكل العبارة التالية: "المدينة الجميلة مسؤولة كل مواطن"** على التوالي.

كما قد يطلب من المتعلم أيضا ضبط أواخر بعض الكلمات التي تحتها سطر في جملة ما، كما جاء في السؤال الآتي لدورة ماي 2008: **أشكل أواخر الكلمات التي تحتها سطر في الجملة الآتية: "انقلب الحي إلى مكان يسحر النفس"**.

ومن الأسئلة التي تستهدف أيضا اكساب المتعلم القدرة على التحليل الأسئلة التي يطلب فيها من المتعلم استخراج أضداد أو مرادفات بعض المفردات من النص، كما جاء في دورتي ماي 2010 و2012 السؤالين الآتيين: **استخرج من النص أضداد الكلمات التالية: "فارغة – الفرح – الميتة"، استخرج من النص مرادف الكلمتين التاليتين : "الواسعة – الحلوة"** على التوالي.

فاستخراج المفردة المناسبة (المرادف أو الضد) لا يكون بطريقة عشوائية، وإنّما يحتاج إلى عملية تحليل دقيقة، يقوم بها المتعلم بعد إعادة قراءته للنص مرة أخرى.

كذلك نجد أسئلة التعليل أو تبيين السبب التي تتطلب من المتعلم أن يقوم بتحليل المعلومات، وتحديد الأسباب للتمكن من الوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة، ومن أمثلتها ما ورد في أسئلة دورات ماي 2009، 2014 و2016 الآتية: **علل سبب رسم الهمزة في كلمة (تنطفئ)، بين سبب كتابة الهمزة بهذا الشكل في كلمة (وسائل)، لماذا كتبت التاء مربوطة في كلمة القرية؟** على التوالي.

[1] هنية عريف، **أساليب تقويم تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر**؛ مرجع سابق، ص 317.

5.1. مستوى التركيب: نلاحظ أنّ أسئلة التركيب حاضرة في جميع اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بمعدل سؤال إلى سؤالين في كل اختبار.

ومن الأسئلة التي تستهدف قدرة المتعلم على التركيب الأسئلة التي يطلب فيها من المتعلم استخدام أو توظيف بعض المفردات في جمل أو عبارات من انشائه، كما جاء في المطلب الثاني من الأسئلة الواردة في دورتي جوان 2015 وماي 2016: "...**ووظف كلا منهما في جملة من انشائك: هرعت، هنيهة**"، "...**ثم وظفهما في جملتين من انشائك**" على التوالي.

كما نجد أنّ أسئلة جميع الوضعيات الإدماجية في هذه الاختبارات تستهدف هذا المستوى، حيث يطلب فيها من المتعلم انتاج كتابي من نمط النص نفسه موضوع الاختبار وذلك بتوظيف مكتسباته الفعلية، المعرفية والسلوكية.

من خلال هذا التحليل نخلص إلى أنّ اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تركز بشكل كبير على جانب واحد من نواتج التعلم وهو الجانب المعرفي ومستوياته، وهذا يؤكد ما أشار إليه جل الباحثين* في أنّ الفائدة الكبرى للاختبارات الكتابية تتضح في المجال الأول، أي المجال المعرفي بل إنّها تركز عليه بشكل كبير، أمّا المجالات الأخرى فإن لها وسائل أخرى أفضل في قياس مخرجات التعلم المتعلقة بها مثل: مقاييس التقدير، وقوائم المراجعة، الاستبانات، السجلات القصصية وغيرها من الوسائل.[1]

* ومن بين الباحثين الذين أدلو بهذه الفائدة:

رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع في كتابه تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)

محمد مصطفى العبسي في كتابه التقويم الواقعي في العملية التدريسية.

على النعيمي في كتابه الشامل في تدريس اللغة العربية.

رافدة الحريري في كتابها التقويم التربوي.

صلاح الدين محمود أبو علام في كتابه التقويم التربوي البديل.

صباح حسين العجيلي، أساسيات في القياس والتقويم.

[1] ينظر: رجاء محمود أبوعلام، **تقويم التعلم**، مرجع سابق، ص 171.

2. **الجانب النفسي حركي:** من خلال ما قدمناه في الإطار النظري من هذا البحث عن هذا المجال النفسي حركي أو ما يعرف بالمجال المهاري، اتضح أنّ المقصود بالمجال المهاري "ليس المهارات العقلية كالتحليل، والتقويم، والاكتشاف، وحل المشكلات، بل المقصود هنا هو المهارات الحركية لأطراف الجسم مثل حركة اليدين، أوالقدمين، أو الجسم كله".[1]

وما قد تعكسه اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي من هذا المجال هو ما يسميه **صباح حسين العجيلي** بـ "المهارات الصغيرة لدى المتعلم، كالكتابة وتعلم الخط"[2] والتي يتم تأديتها بواسطة عضلات بسيطة خاصة بأصابع المتعلم ويده، ساعده، وشيء من التناسق بين العين واليد، وهذا يعني أن الكتابة والخط بهذا المفهوم يظهران في الاختبار بأكمله كأداة للإجابة عن السؤال.

أمّا إذا أردنا أن نستدل على هذا المجال من خلال الأفعال فهو يظهر في جميع الوضعيات الإدماجية من خلال الفعل "**اكتب**" وهو يناسب مستوى الاستجابة الموجهة التي يحاول فيها المتعلم الاستجابة بالسلوك الحركي المرغوب به في ضوء معيار أو محك، لكن هذا لا يجعلنا نقول أنّ هذا المستوى مستهدف بالقياس، لأنّ قياس هذا الأداء يتطلب الملاحظة المباشرة ووضع محكات تدل على الجودة فـ "توفر المعيار أو المحك ضروري في المجال المهاري الحركي، حيث يتم قياس أداء المهارة بالزمن أو بالنسب المئوية أو الترتيب للدقة في الأداء"[3].

كما يمكن أن يظهر هذا المجال أيضا في الأسئلة التي تخص النص، باعتبار أنّ قراءة المتعلم للأسئلة والاجابة عنها تقوم على "خلفية ومصادر الحس لديه لأنه إذا ما حدث خلل في العين مثلا فإن الرؤية للأشياء ستتأثر"[4]، وبالتالي لا يتمكن المتعلم من قراءة

---

[1] جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**، مرجع سابق، ص 231.

[2] صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 334.

[3] جودت أحمد سعادة، **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**؛ مرجع سابق، ص 553.

[4] محمد أمزيان، **بيداغوجيا المعرفة (حل المشكلات وتطوير القدرات العقلية)**؛ مرجع سابق، ص 176.

الأسئلة والاجابة عنها، كما أن القراءة تتطلب التنسيق بين العينين واللسان والشفتين والاوتار الصوتية، لكن هذا لا يجعلنا نعتبر أنّ الأسئلة التي تخص النص تستهدف هذا المجال.

وهذه الاستدلالات كلها في إطار المستويات التي وضعتها **سمبسون** لهذا المجال المهاري، أمّا إذا نظرنا لطبيعة مادة اللغة العربية فإنّ "اللغة مهارات شأن غيرها من مهارات يتعلمها الانسان كالسباحة وقيادة السيارات والطباعة والرياضة وغيرها ولا يمكن لمثل هذه المجالات أن يتعلمها المرء من كتاب يستظهر معلوماته ويحفظ قواعده، إذ لابد من الممارسة»[1]، وممارسة اللغة تظهر من خلال مهارتي الحديث والتعبير الكتابي، وهذا يعني أن مهارة التعبير الكتابي أو ما يسميها البعض مهارة الكتابة يمكن أن تظهر بشكل كبير في الوضعية الإدماجية من اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي؛ لأن المحكات التي وضعت في الإجابة النموذجية في الوضعيات الإدماجية كانت انطلاقا من تحليل أقسام مهارات التعبير إلى مهارات فرعية فهي السبيل للوصول إلى محكات التقدير، إذ تتطلب تحليل المهارات أو الكفايات التي تستلزمها مهام الأداء إلى مكوناتها ومن ثم صياغتها في عبارات إجرائية يمكن ملاحظتها في سلوك المتعلم أو في خصائص النتاج، وقد استندنا في قولنا على هذا التقسيم الذي يتضمن مهارات فرعية ويكون على النحو الآتي: [2]

1. مهارات ترتبط بالمفردات وتتضمن:
   - استخدام كلمات عربية فصيحة؛
   - تجنب الالفاظ العامية؛
   - نبذ الأخطاء الشائعة في الكلام؛
   - اختيار الكلمات المناسبة؛
   - رسم الكلمات رسما إملائيا صحيحا؛
   - الصياغة الصرفية الصحيحة.

[1] رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)**؛ دار الفكر العربي، مصر، د ط، 2006، ص 6.
[2] علي سامي الحلاق، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**؛ مرجع سابق، ص 240-241.

2. مهارات ترتبط بالتراكيب والأسلوب وتتضمن:
   - استخدام أدوات الربط بدقة؛
   - اكتمال أركان الجملة؛
   - سلامة التركيب النحوي؛
   - صحة الأساليب المستخدمة؛
3. مهارات ترتبط بالأفكار وتتضمن:
   - صحة الأفكار والمعلومات؛
   - وضوح الأفكار؛
   - استيفاء عناصرها؛
   - ترابط الأفكار وتسلسلها.
4. مهارات ترتبط بالتنظيم وتتضمن:
   - استخدام نظام الفقرات؛
   - استخدام فقرة لكل فكرة؛
   - وضوح الخط؛
   - استخدام علامات الترقيم؛
   - سلامة الهوامش وتناسقها.

وبعدها تم التركيز على أهمها لتوضع مؤشرات تدل على معايير الكتابة الجيدة؛ لأنّه لابدّ أن تركز هذه المعايير على خصائص الكتابة الجيدة، وهذا ما لوحظ فعلا في معظم الإجابات النموذجية للوضعيات الإدماجية من اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي من دورة 2009 إلى دورة 2016[1]، أمّا دورتي ماي 2007 و2008 فقد تم الاقتصار على بعض مؤشرات الكتابة الجيدة دون تحديد نوع المعيار الذي تندرج تحته، وهي مؤشرات غير كافية لتقويم انتاج المتعلم من خلالها.

لكن رغم أنّ هذه المحكات تستهدف تقويم قدرة المتعلم على الكتابة الاّ أنّها يشترط فيها أن يشارك المتعلم في اعدادها أو يرفق بهذه المعايير ليكون على اطلاع بما هو متوقع منه أدائه، اذ يقول في ذلك **صلاح الدين محمود علام** "إذا لم يشارك المتعلمين في تحديد هذه المحكات يفضل اطلاعهم عليها، لكي يكونوا على دراية بما هو متوقع منهم

[1] ينظر: ملحق رقم (02) الإجابة النموذجية لدورة ماي 2009 كنموذج.

تحديدا»[1] كما يشير أيضا إلى أهمية استخدام أساليب مباشرة (كالملاحظة) في تقويم مهارات الكتابة بدلا من استخدام أساليب غير مباشرة (كالاختبارات)؛ لأنّها تقلل من أهمية هذه المهارات وتؤدي إلى مشكلات تتعلق بقياس الناتج التعليمي الذي ربما يتطلب عمليات تحليل أو تركيب أو استدلال وهذا يجعل تداخلا بين ما يقيسه سؤال المقال، وبين الكتابة كناتج تعليمي آخر[2].

وهذه كلها أدلة تثبت أن قياس نواتج المتعلم في المجال النفسي حركي لا تناسبها الاختبارات الكتابية وإنما تتطلب أدوات أخرى مباشرة.

وهذا ما يجعلنا نصنف أسئلة الوضعية الإدماجية في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بحسب المظهر الغالب عليها، لأنّ للسؤال الواحد عدة مظاهر فقد يكون له مظهر معرفي، وآخر وجداني، وثالث نفسي حركي لذا لابد للسؤال أن يكون له مظهر غالب ، بمعنى أن يكون السؤال مثلا معرفيا أكثر مما هو وجداني ونفسي حركي، أو نفسيا حركيا أكثر مما هو معرفي وجداني،[3] والغالب على أسئلة الوضعيات الإدماجية هو الجانب المعرفي أكثر من الجانب النفسي حركي والوجداني، لأنها تتحقق فيها أغلب مستويات بلوم المعرفية ابتداء من التذكر وختاما بالتركيب، كما أنّ تقويم هذا الأخير – مستوى التركيب – يتطلب صياغة أسئلة من نوع المقال لأنّ أسئلة المقال ترتبط بتحرير انتاج كتابي يتطلب من المتعلم التحليل والتركيب والحكم.

وهذا يكشف لنا أنّه بالرغم من حضور الجانب النفسحركي في أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، إلا أنه لا ينال اهتماما كبيرا بالقدر الذي يناله الجانب المعرفي.

---

[1] صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، مرجع سابق ص 148.

[2] ينظر: صلاح الدين محمود علام، **التقويم التربوي البديل**؛ مرجع سابق، ص 115، 116.

[3] ينظر: بدر الدين بن تريدي، **مصنفات الأهداف البيداغوجية النظرية والتطبيق**، (سلسلة البداغوجية التطبيقية الحديثة 3)، د د، الجزائر، د ط، دس، ص 8، 9.

3. الجانب الوجداني: قد لا تفيد المعرفة ولا تنفع المهارة، وحدهما في فهم المتعلم وتفسيره لما يقرأ إلا إذا ارتبطت بمشاعره وانفعالاته الإيجابية؛ لأنّ الطريقة التي تنفعل بها أثناء القراءة تؤثر في تفسيرنا لما نقرأ، ممّا يجعل هذا الجانب – الوجداني – مهما أثناء قراءة المتعلم للأسئلة وتفسيرها بالشكل الصحيح، فهل يمكن أن يظهر هذا الجانب الوجداني في أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي؟ ويستهدف بالقياس؟ وللإجابة عن هذا السؤال سوف ننطلق من خصائص الوضعية الإدماجية:[1]

- **أنها مركبة:** بمعنى أنّها تتطلب التعبئة المعرفية والحركية والسوسيو وجدانية لعدد كبير من مكتسبات المتعلم، وهذا يعني أنها تقتضي التركيب بين عدة موارد (معرفية، نفس حركية، وجدانية)؛
- **أنّها ذات غاية:** بمعنى أنّها تنتظر من المتعلم أنّ يقوم بإنتاج محدد بدقة، وللتأكد من أن هذا الإنتاج هو فعلا انتاج المتعلم لابد أن يطبعه بطابعه الشخصي؛
- **أنّها موجهة:** بمعنى أنّها تتضمن بشكل صريح القيم التي يسعى النظام التربوي إلى نشرها، وبما أن الوضعيات المشكلة هي نوافذ مفتوحة على الحياة اليومية للمتعلم، فإنّها ملزمة بإدماج القيم التي يقوم عليها النظام التربوي.

وكل هذه الخصائص توحي لنا؛ أنّ أسئلة الوضعيات الإدماجية في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالإمكان أن تتضمن هذا النوع من الأهداف الوجدانية فهي تعالج قضايا أو أمورا عاطفية يتم من خلالها استنطاق ما في قلب المتعلم من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم ، لذا سنبين ما استهدفته كل وضعية من وضعيات اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، من هذا المجال – الوجداني – من خلال توضيح القيم* التي تتضمنها والتي يسعى النظام التربوي إلى نشرها، باعتبارها المعيار الذي يوجه ميول واتجاهات المتعلم ، وهي على النحو الآتي:

---

[1] ينظر: كزافية روجيرس، **بيداغوجيا الإدماج (أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعاتنا)**؛ ترجمة؛ نصر الدين الحافي وحماني أقفلي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، د ط، 2010، ص 308، 309.

* القيم: تمثل مشاعر أكثر شدة، وهي اعتزاز المتعلم بأشياء، أو أكثر تستمد أهميتها التربوية من دورها في توجيه ميوله، واتجاهاته والتزاماته، أي أن القيم هي معيار يوجه ويحدد الأفعال والاتجاهات نحو الأشياء والمواقف.

الجدول رقم (III-36): القيم المستهدفة من خلال الوضعية الإدماجية لعينة الدراسة

الدورة	القيم المستهدفة في الوضعية
دورة ماي 2007	قيمة الخدمات التي تقدمها البلدية
دورة ماي 2008	المحافظة على البيئة
دورة ماي 2009	قيمة العمل التطوعي
دورة ماي 2010	وصف شعور حب الأم
دورة ماي 2011	قيمة العمل التطوعي
دورة ماي 2012	الاعتزاز بجمال طبيعة بلادي (الجزائر)
دورة ماي 2013	المساهمة في ازدهار الوطن (حب الوطن)
دورة ماي 2014	قيمة الكتاب وفوائده
دورة جوان 2015	المحافظة على البيئة
دورة ماي 2016	الاعتزاز بجمال الطبيعة الريفية

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل أسئلة الوضعية الادماجية لعينة الدراسة ينظر ملحق رقم (01)

إذا من خلال الجدول يتضح أن أسئلة الوضعية الإدماجية تتيح للمتعلم إمكانية الإفصاح عن شعوره واستيعابه النفسي لبعض القيم، وذلك باستجابته للكتابة في صلب الموضوع (مستوى الاستجابة)، وهذا مستوى منخفض لا يكفي لتكوين قيم أو اتجاهات، كما أنّه لا يُستَهدف بالقياس كجانب وجداني رغم حضوره، لأنّ المعايير التي وضعت في شبكة التصحيح لا تناسب هذا المجال، وذلك لأن "تصحيح أسئلة تقويم الأهداف الوجدانية ليس بالطريقة التي تصحح بها أسئلة تقويم الأهداف المعرفية، إذ المشكل الذي يطرح هنا هو طبيعة الأهداف الوجدانية التي هي قيم أو مواقف أو مبادئ غير قابلة للملاحظة

والقياس" [1]وإلى جانب أنّ هذه الأهداف غير قابلة للملاحظة والقياس هناك مشاكل أخرى في هذا النوع من التقويم وهي:[2]

- أدوات التقويم لا تقيس بدقة القيمة (المشاعر) الحقيقية لموقف معين؛
- المتعلم قد لا يعبر بأمانة وصدق عن مواقفه الحقيقية؛
- لا نتأكد من أن المواقف الإيجابية التي اكتسبها المتعلم سيتبناها لمدة طويلة.

كما أنّه من أسباب الإخفاق كذلك في تقويم الأهداف الوجدانية هو أنّ هذه الأخيرة تحتاج إلى مدة زمنية طويلة لكي تتحقق، لذا فإنّنا نلاحظ عدم وجود معايير أو محكات محددة للخصائص الوجدانية تقدر من خلالها العلامات الرسمية للمتعلمين في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي كما هو الحال للجوانب المعرفية والمهارية، لأنه لا يبدو منطقيا أن يحصل المتعلم على علامة منخفضة في امتحان رسمي كامتحان اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي أو يرسب بسبب اتجاهه السلبي نحوها، كما أنّه لا يمكن أن يرفع المتعلم الذي لديه اتجاه إيجابي إزاء مادة اللغة العربية على الرغم من انخفاض تحصيله فيها، وهذا يؤكد لنا أن "تقويم الأهداف الوجدانية هو تقويم تكويني فقط، ولا يمكن في أي حال من الأحوال أن تخضع هذه الأهداف إلى عملية التنقيط، أو أن تعتبر وسيلة لإصدار أحكام حول نجاح أو فشل المتعلم في الدراسة (انتقال أو رسوب مثلا)، وعليه ينبغي أن تكون هذه الاحكام في شكل ملاحظات من نوع: نشيط / قليل النشاط ، متعاون / قليل التعاون ، مثابر / يفشل بسرعة ، يهتم / قليل الاهتمام..." [3]

ويكون بذلك الغرض من تقويم الخصائص الوجدانية هو معرفة مشاعر المتعلم وميوله بهدف اثراء تعلمه إن كانت مشاعره إيجابية، أما إذا كانت سلبية فتغير هذه المشاعر لكي تصبح إيجابية مما يسهم في جودة أدائه وتحصيله.

---

[1] ميلود الثوري، **من تألية السلوكات وتعويدها إلى اكساب الكفايات وتقويمها (درجات الكفايات، ديداكتيك الاكساب والتقويم)**؛ مطبعة أنفو-برانت، المغرب، 2005، ص 109.

[2] ينظر: ميلود الثوري، **من تألية السلوكات وتعويدها إلى اكساب الكفايات وتقويمها**؛ المرجع نفسه، ص109.

[3] محمد الطاهر وعلي، **التقويم البيداغوجي (أشكاله ووسائله)**؛ دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع، 2005، ص 88.

لذلك نجد أنّ "هناك شبه اجماع لدى المعلمين والتربويين وخبراء القياس والتقويم بأنّه ينبغي ألاّ تعتمد القرارات الحاسمة مثل النجاح والانتقال إلى المستويات الأعلى، ومنح الشهادة وما شابه ذلك، على تقديرات للخصائص الوجدانية بذاتها"[1]

وعلى هذا الأساس فإن معظم اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وإن مست بعض أسئلتها الجانب الوجداني فإنها تكون بنسبة ضئيلة مقارنة بالجانبين المعرفي والمهاري، كما أنها لا توضع لها معايير أو محكات تقدر من خلالها علامة المتعلم (لا تخضع لعملية التنقيط).

يمكن القول وفقا لما سبق أنّ هذه المجالات لا تحظى بنفس الاهتمام من قبل واضعي هذا النوع من الاختبارات، وهذا ما تؤكده إجابات الأساتذة المكونين من خلال استطلاع آرائهم حول تطبيق هذا المؤشر الذي بلغت أهميته النسبية بـ 60.83% ودرجة تطبيق متوسطة.

وعليه؛ يمكن أن نخلص إلى أن أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لم تراع جميع أبعاد شخصية المتعلم (المعرفية، الوجدانية، المهارية) فهي في مجملها مازالت تقوم على تقويم المعارف بالدرجة الأولى، أمّا الجانبان المهاري والوجداني فلم يحظيا بنفس القدر والاهتمام، ومن هنا تأتي الحاجة إلى إعادة النظر في هاذين الجانبين (المهاري والوجداني) لكي تحقق الأسئلة الغاية المقصود منها في بناء الشخصية المتكاملة.

وهذا يستدعي "التحول من التقويم أحادي البعد (التقويم المنفصل) إلى تقويم متعدد الابعاد (التقويم المتكامل)، بمعنى التحول من التقويم التقليدي الذي يركز غالبا على قياس قدرة المتعلم على اظهار ما اكتسبه من معارف باستخدام استراتيجية واحدة في التقويم وهي استراتيجية القلم والورقة (الاختبارات) إلى التقويم بمنظوره المتسع الذي يستخدم أدوات واستراتيجيات تقويم متعددة وينظر إلى المتعلم نظرة شاملة متكاملة لا تهمل أي جانب من جوانب شخصيته، فهو يتناول الجانب المعرفي من شخصية المتعلم، كما يهتم بالجوانب

[1] صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 349.

الوجدانية والمهارية التي لا تستقيم الشخصية بدونهما، وبذلك يكفل بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم".[1]

إذا كي تجني عملية التقويم ثمارها ينبغي على وزارة التربية أن تحتسب نتائج التقويم التكويني في التقويم الإشهادي أو تعيد النظر في بناء الاختبارات ومستويات الأسئلة التي تقيسها وكذلك معايير ومحكات التقدير كي تتماشى مع النظرة الحديثة للتقويم.

- **المؤشر الثالث:** تبرز أسئلة الاختبار الجانب الإبداعي للمتعلم.

تتفاوت وتتعدد الفوارق الفردية بين المتعلمين في عدة أمور من بينها اختلافهم في الذكاء، فالمتعلم الذكي هو "الذي يعرف كيف يسترجع المعارف المكتسبة المناسبة التي تتطلبها الوضعية التي يواجهها"[2] ولذلك اعتبرت القدرة على حل الوضعية المشكلة "سلوك ذكي بامتياز لأن الوضعية المشكلة تتطلب منه إعادة بناء المكتسبات، ثم التنسيق بينها من أجل تجاوز الصعوبة التي تطرحها والتي تشكل تحديا لمعارفه السابقة..."[3]

ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار قدرة المتعلم على حل الوضعية الإدماجية في اختبار اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي سلوكا ذكيا نلمس فيه الجانب الإبداعي للمتعلم وذلك لوجود "نوع من التقاطع بين الابداع وحل المشكلات على اعتبار أن الأفراد المبدعين، هم الأشخاص الذين لهم القدرة على الإنتاجية"[4]

كما يمكن أن نثبت أن الوضعية الإدماجية تستهدف قياس قدرة المتعلم على الابداع من خلال ما يأتي:

---

[1] ينظر: محمد مصطفى العبسي، **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**؛ مرجع سابق، ص 33، وينظر: صلاح الدين محمود علام، **التقويم التربوي البديل**؛ مرجع سابق، ص 67، 69.

[2] محمد أمزيان، **بيداغوجيا المعرفة (حل المشكلات وتطوير القدرات العقلية)**؛ مرجع سابق، ص 154.

[3] محمد أمزيان، المرجع نفسه، ص 143.

[4] محمد أمزيان، المرجع نفسه، ص 89.

- جميع الوضعيات الإدماجية في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تقيس مستوى التركيب من تصنيف بلوم في المجال المعرفي*. و"يعتبر هذا المستوى من التفكير هو المحك للقدرة على الابتكار والابداع والخلق"[1]
- تعد الوضعية الإدماجية في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي السؤال الوحيد الذي يمثل أسئلة المقال*[1] التي من أهم المحاسن التي تمتاز بها هي أنها "تنمي قدرة المتعلم على التعبير الكتابي وتنظيم وترتيب الأفكار وتحفيز التفكير الإبداعي لديه".[2]
- الذكاء الإبداعي هو "القدرة على التعامل مع المواقف والمثيرات الجديدة بشكل توافقي يؤدي إلى حل مشكلة أو إلى انتاج منتج ابداعي جديد"[3] أو هو "فكرة أو مجموع أفكار تكون نقطة الانطلاق فيها ممّا نعرفه لبلوغ أشياء جديدة يمكن تطبيقها على الواقع".[4]

ومن خلال هذين المفهومين للإبداع نستنتج أن الجانب الإبداعي للمتعلم يمكن أن يظهر من خلال الوضعية الإدماجية وذلك لاحتوائها على السند الذي يضم مجموعة من الأفكار والتي بالإمكان للمتعلم استخدامها كنقطة انطلاق لإنتاج جديد يسمح له بتطبيقه على الواقع.

وباعتبار أن "القراءة هي الوسيلة الأهم والأبعد أثرا في حفز الطاقات العقلية الخلاقة لدى الإنسان وتزويده بالمخزون الفكري والثقافي الذي يوجه هذه الطاقات ويعبد لها مسارات

---

* هذا ما توصلنا اليه في معيار التمييز، أثناء تحليلنا لأسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، لتحديد المستوى المعرفي الذي يستهدفه كل سؤال بناءً على المفاهيم التي حددها **بلوم** لكل مستوى من المستويات المعرفية الستة في تصنيفه، ص178.

[1] مستوى التركيب، ص 94 من الجانب النظري لهذا البحث.

[1*] هذا ما توصلنا اليه في معيار التمثيل من خلال تحليلنا لأسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي من حيث النوع (المقالية، الموضوعية)، ص 154.

[2] محاسن أسئلة المقال، 60 من الجانب النظري لهذا البحث.

[3] محمد أمزيان، **بيداغوجيا المعرفة**، مرجع سابق، ص 145.

[4] محمد أمزيان، المرجع نفسه، ص 92.

الانطلاق نحو أهداف تخدم الإنسانية»[1] فإنّه يمكن أن يظهر تفاعل المتعلم مع النص المقروء من خلال أسئلة الفهم في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تفكيرا ابداعيا* من خلال هذه القدرات العقلية والمتمثلة في:

أولا: الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات: وهي «انتاج أكبر عدد من الألفاظ والكلمات أو المعاني ضمن نسق محدد وترتبط بالحاجة للحرية والمسايرة الذهنية»[2]والتي تتجسد في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم ابتدائي من خلال توظيف المتعلم لبعض المفردات في جمل أو عبارات من انشائه كما في أسئلة الدورات الآتية:

- وظف كل كلمة من الكلمتين التاليتين في جملة مفيدة: يفوق، ينير . (دورة ماي 2014).
- أشرح المفردتين التاليتين ووظف كل منهما في جملة من انشائك: هرعت، هنيهة. (دورة جوان 2015).
- استخرج من النص مرادفا لكل كلمة من الكلمتين التاليتين: بدأ – المرض، ثم وظفهما في جملتين من انشائك. (دورة ماي 2016).

ثانيا: الطلاقة الترابطية: وهي «القدرة على اكمال العلاقات مثل إيجاد المعنى المعاكس»[3] أو المعنى المرادف وتتجسد في الأسئلة التي يطلب فيها من المتعلم استخراج أضداد أو مرادفات بعض المفردات كما في أسئلة الدورات الآتية:

- استخرج من النص أضداد الكلمات التالية: فارغة، الفرح، الميتة. (دورة ماي 2010).
- استخرج من النص مرادف الكلمتين التاليتين: الواسعة، الحلوة. (دورة ماي 2012).

---

[1] علي سامي الحلاق، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**؛ مرجع سابق، ص 197.

* يتضمن التفكير الإبداعي مجموعة من القدرات العقلية تحددها غالبية الدراسات والبحوث التربوية العلمية والنفسية في خمس قدرات وهي: (الطلاقة، المرونة، الاصالة، التوسع أو الاقاضة، الحساسية وحل المشكلات).

وللاستزادة والتوضيح أكثر ينظر : **علي سامي الخلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، مرجع سابق، ص 198، 199، 200، 201.**

[2] علي سامي الحلاق، المرجع نفسه، ص 198.

[3] علي سامي الحلاق، المرجع نفسه، ص 199.

ثالثا: المرونة: وهي "القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة وتوجيه مسار التفكير لمواجهة مواقف جديدة ومشكلات متغيرة" [1]ومن المؤشرات السلوكية الدالة على القراءة الإبداعية في مجال المرونة كأحد أبعاد التفكير الإبداعي اقتراح عناوين بديلة مناسبة للمادة المقروءة أو لجزء منه.[2]

وتتجسد في هذه الاختبارات من خلال الأسئلة التي يطلب فيها من المتعلم وضع العنوان المناسب أو اقتراح عنوان آخر للنص كما في أسئلة الدورات الآتية:

- اختر عنوان آخر مناسب للنص. (دورة ماي 2009).
- ضع عنوانا مناسبا للنص. (دورة ماي 2011).

وعليه نخلص إلى أنّ أسئلة عينة الدراسة تبرز فعلا الجانب الإبداعي للمتعلم، وهذا ما أبدته إجابات الأساتذة المكونين من خلال استطلاع آرائهم بهذا الشأن والذي يطبق بدرجة عالية في عينة الدراسة وذلك لأهميته النسبية المقدرة بـ 81.39%.

وهذا يعني أن منظومتنا التربوية تسعى من خلال أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي إلى إرساء ثقافة الابداع لدى المتعلمين؛ لأن الافراد المبدعين هم قادة المستقبل.

المعيار الخامس: معيار التدريج

- **المؤشر الأول:** حددت درجة (علامة) كل جزء في الاختبار.

فعدم ظهور العلامات على ورقة الاختبار وتوزيعها بشكل غير عادل من شأنه أن يشغل فكر المتعلم أثناء اجابته، وبالعودة إلى عينة الدراسة نلاحظ أنّ كل اختبار مجزأ إلى ثلاثة أجزاء من الأسئلة، جزئين في المركبة الأولى وهما: أسئلة الفهم وأسئلة اللغة، وقد حدد لكل منهما علامة عامة قدرت بثلاث (3) نقاط، أمّا الجزء الثالث في المركبة الثانية من الاختبار فيتمثل في الوضعية الإدماجية، وحددت له أربع (4) نقاط، ممّا يدل أنّ واضعي

[1] علي سامي الخلاق، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**؛ مرجع سابق، ص 199.

[2] ينظر: علي سامي الخلاق، المرجع نفسه، ص 200.

الاختبارات الرسمية على علم بأهمية تحديد العلامات – النقطة العامة لكل جزء – المخصصة لكل جزء من أجزاء الاختبار.

وهذا ما أكدته إجابات الأساتذة المكونين من خلال استطلاع آرائهم بوجود هذا المؤشر بشكل جلي لا خلاف فيه، والذي حظي باستجابة مطلقة من خلال الوزن النسبي المقدر بـ 100% مما يدل أنّ تطبيقه على عينة الدراسة بدرجة عالية.

- **المؤشر الثاني:** حددت درجة (علامة) كل سؤال في جزء من الاختبار.

ظهور التنقيط العام على أجزاء الاختبار لا يعني أن نستغني عن ظهور التنقيط الجزئي المقابل لكل سؤال في هذه الأجزاء؛ لأن هذا الظهور يعين المتعلم في التوزيع النسبي للوقت فهو يساعد المجيب على توزيع وقته وجهده على الأسئلة، وهذا ما لم يلاحظ على معظم اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، حيث حددت النقطة العامة لكل جزء من أجزاء الاختبار ولم يحدد التنقيط الجزئي المقابل لكل سؤال في هذه الأجزاء باستثناء دورتي ماي 2007 و2008 اللتان حددت فيهما العلامة المخصصة لكل سؤال، علما أنّ الاختبارين لم يقسما إلى أجزاء (أسئلة الفهم، أسئلة اللغة، الوضعية الإدماجية)، وهذا ما أكدته إجابات الأساتذة المكونين بأنّ درجة تطبيق هذا المؤشر منخفضة قدرت بنسبة 33.33%.

وهذا ما لاحظته أيضا الباحثة **هنية عريف** في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم المتوسط[1]، كما كشفت أيضا دراسة **رشيد موني** غياب سلم التنقيط الجزئي على اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان شهادة البكالوريا الرسمي لسنة 2004 وعدم رضاهم على هذا الغياب مما يدل على ادراكهم للقيمة البيداغوجية والتربوية لظهور سلم التنقيط، حيث أنّه يساعد المجيب على توزيع وقته وجهده على الأسئلة[2]، أما الباحثة **منور سالم إبراهيم مصبح** فلاحظت أن هذا المؤشر مجسد في الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة بنسبة 100%، وتعزو الباحثة هذه النسبة الكاملة في هذا المؤشر إلى النمطية الموضوعية للاختبارات والتي تهتم الوزارة ووكالة الغوث بتطبيقهما

[1] ينظر: هنية عريف، **أساليب تقويم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر**؛ مرجع سابق، ص 329.

[2] ينظر: رشيد موني، **تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا – الأسئلة والتصحيح – دراسة تقويمية من خلال استطلاع آراء المفتشين والأساتذة ودراسة نماذج**؛ مرجع سابق، ص 202.

في جميع الاختبارات لهذه المراحل التعليمية[1]، ولهذا ندعوا نحن أيضا وزارة التربية الوطنية بالجزائر إلى إظهار التنقيط الجزئي للأسئلة، وذلك لما له من أهمية كبيرة في بعث الراحة في نفس المتعلم ، وتنظيم وقته في الإجابة.

- **المؤشر الثالث:** تتميز درجات الأسئلة بالتدرج وعدالة التوزيع.

بالعودة إلى عينة الدراسة نلاحظ أنّ جزء أسئلة اللغة وجزء أسئلة الفهم حددت لهما نفس العلامة وهي ثلاث (03) نقاط ممّا يدل على أنّ هناك عدالة في التوزيع، ونبرر ذلك من خلال عدد الأسلة في كل جزء، والوقت اللازم للإجابة عن السؤال؛

أولا: عدد الأسئلة في كل جزء: من خلال ما توصلنا إليه سابقا في معيار التمثيل، نجد أن جزء أسئلة الفهم بلغ عددها ثلاثين 30 سؤالا، حيث تراوحت بين سؤالين وأربعة أسئلة في كل اختبار، أما جزء أسئلة اللغة فبلغ عددها الإجمالي ثلاثة وثلاثين 33 سؤالا، حيث تراوحت بين ثلاثة أوأربعة أسئلة في كل اختبار، ممّا يعني أن هناك تقارب في عدد الأسئلة في كل جزء، وهذا التقارب يوفر العدالة في توزيع الدرجات.

ثانيا: الوقت اللازم للإجابة على السؤال: نستطيع أن نحدد الوقت اللازم للإجابة على السؤال من خلال المستوى الذي يقيسه كل سؤال – العمليات العقلية التي يتطلبها – وهذا يعني أنّ الأسئلة الصعبة تتطلب وقتا كبيرا للإجابة عليها مقارنة بالأسئلة المتوسطة والأسئلة السهلة، ومن خلال ما توصلنا إليه في معيار التمييز نجد أنّ أسئلة الفهم والتي تمثل الجزء الأول من أسئلة الاختبار أسئلة سهلة، أما أسئلة اللغة والتي تمثل الجزء الثاني من أسئلة الاختبار أسئلة متوسطة، وهذا يوحي لنا أنّ الأسئلة المتوسطة تتطلب وقتا أكبر للإجابة عنها مقارنة بالأسئلة السهلة وهذا يتطلب أن تدرج لها علامة أكبر، لكن ما جعل واضعي الاختبارات يدرجون لهما نفس النقطة هو احتواء أسئلة الفهم على أسئلة تقيس مستوى التركيب الذي يحتاج إلى وقت كبير للإجابة عنه، وهذا يحدث نوعا من التوازن بين أسئلة الفهم وأسئلة اللغة من حيث العدد والوقت.

---

[1] ينظر: منور سالم إبراهيم مصبح، **تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة وفق المعايير العالمية**؛ مرجع سابق، ص 166.

أمّا بالنسبة للوضعية الإدماجية فإنّه رغم عددها القليل الذي يقدر بـ 10 وضعيات أي بمعدل وضعية واحدة في كل اختبار إلا أنّها أدرجت لها علامة أكبر أربع (04) نقاط، وهذا يعود إلى أنّ أسئلة الوضعية الإدماجية أسئلة صعبة تتطلب من المتعلم وقتا أكبر للإجابة عنها، فهو يحتاج إلى وقت كبير لاستدعاء معلوماته ثم اختيار المناسب منها وترتيبها وتنظيمها بحسب التعليمات المطلوبة منه ليتمكن من انشاء أو تأليف شيء جديد، وهذا ما أوضحه **محمد علي الخولي** بقوله "كلّما زاد الوقت اللاّزم للإجابة عن السؤال فإنه من العدل أن يزداد وزنه النسبي"[1].

وهذه العدالة في توزيع الدرجات بين أجزاء الاختبار تجعل هذا المؤشر يتحقق بدرجة عالية في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وهذا ما أظهرته إجابات الأساتذة المكونين أنّ هذا المؤشر لقي درجة عالية من التطبيق من قبل واضعي الاختبارات قدرت نسبته 87.22%، لكن ما توصلت إليه الباحثة منور **سالم إبراهيم مصبح** في دراستها يبين عكس ذلك، إذ حصل هذا المؤشر على وزن نسبي قدر بـ 4%، وهي نسبة ضئيلة جدا لا تتوافق مع أهمية هذا المؤشر الذي يجب الاهتمام به عند وضع أي اختبار، لأنه يصب في مصلحة المتعلم والتيسير له، كما يضمن له توزيعا عادلا ونمطيا للأسئلة ودرجاتها[2].

المعيار السادس: معيار التعليمات

- **المؤشر الأول:** يحتوي الاختبار على تعليمات عامة.

بالرجوع إلى عينة الدراسة نلاحظ عدم وجود تعليمات عامة في بداية الاختبار كحث المتعلم على القراءة، أو الإجابة على جميع الأسئلة، وكان من الأحرى أن يهتم بها لأنها تمكن المتعلم من الإجابة الصحيحة وتجنبه الوقوع في الارتباك أو الخطأ في فهم فحوى السؤال لأن الكثير من الاختبارات تفشل لأن تعليماتها العامة غير واضحة أو ناقصة، فما بالك إذا كانت غير موجودة اطلاقا، وهذا ما أظهرته معظم إجابات الأساتذة المكونين أنه لم يراع تطبيق هذا المؤشر من قبل واضعي الاختبارات لذا حظي بدرجة تطبيق منخفضة قدرت نسته بـ 33.61%

[1] محمد علي الخولي، **الاختبارات التحصيلية**؛ مرجع سابق، ص 85.

[2] ينظر: منور سالم إبراهيم مصبح، **تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة وفق المعايير العالمية**؛ مرجع سابق، ص 177.

وربما يعود ذلك إلى ادراك واضعي الاختبارات بأن المتعلم قد تعود الإجابة على مثل هذه الأسئلة في الاختبارات التجريبية، بل وفي جميع المستويات التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي، وهذا ما ترجحه أيضا الباحثة **هنية عريف** [1]سببا لعدم عثورها على تعليمات عامة مرافقة لأسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية التعليم المتوسط .

- **المؤشر الثاني:** تحتوي أسئلة كل جزء في الاختبار على تعليمات خاصة.

لوحظ على معظم عينة الدراسة أنّ كل سؤال يحتوي على تعليمة خاصة تبين محتوى السؤال ذاته وما المطلوب منه، وهذا يدل على إدراك واضعي الاختبارات ضرورة وجودها والاهتمام بها ما يعني أنّ هذا المؤشر مائل بشكل عالي في عينة الدراسة وهذا ما أوضحته أيضا معظم إجابات الأساتذة المكونين حيث أظهروا أن درجة تطبيق هذا المؤشر عالية قدرت بـ 99.17%.

- **المؤشر الثالث:** كتبت تعليمات الأسئلة بشكل واضح ومفهوم.

لا أحد ينكر أهمية وجود تعليمات عامة للاختبار ككل، وتعليمات خاصة لأسئلة كل جزء في الاختبار فهي مفتاح فهم جميع الأسئلة، كما أن الأهم هو اتصاف هذه التعليمات بالوضوح ليقف كل متعلم على ما يراد بالسؤال، لذا يجب أن تكون هذه "التعليمات الخاصة واضحة تبين نوع الإجابة المطلوبة (كلمة، جملة، أم فقرة) وتبين الحدود الكمية للإجابة (عدد السطور أو عدد الكلمات أو عدد الجمل أو عدد الفقرات) وتبين مكان كتابة الجواب وكيفية الإشارة إلى الجواب في حالة الاختبار من متعدد ، أو اختبار الصواب والخطأ"[2]، لأنّه إذا لم تكن التعليمات الخاصة واضحة ، سيجد المتعلم نفسه تائها محتارا لا يعرف كيف يجيب ولا أين يجيب، ولا حدود الجواب، كما سيجد المصحح نفسه حائرا أمام إجابات المتعلمين ، حيث يجد أن كل متعلم قد أجاب بكيفية مختلفة عن سواه ، الأمر الذي يربك المصحح عند التدريج.[3]

---

[1] ينظر : هنية عريف، **أساليب تقويم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر**؛ مرجع سابق، ص 330.

[2] محمد علي الخولي، **الاختبارات التحصيلية (اعدادها واجراؤها وتحليلها)**؛ مرجع سابق، ص 75.

[3] ينظر : محمد علي الخولي، المرجع نفسه، ص 75.

وإذا أمعنا النظر أكثر في التعليمات الخاصة بعينة الدراسة نجدها أيضا واضحة، وذلك نظرا لطبيعة نوع الأسئلة التي يغلب عليها وهي الأسئلة المقالية بنوعيها (شبه المقالية والمقالية)، **فالأسئلة شبه المقالية** التي تمثلها تقريبا كل من أسئلة الفهم وأسئلة اللغة، أسئلة قصيرة ومقيدة تتطلب إجابات محدودة فهي تتطلب من المتعلم الإجابة بكلمة أو جملة أو شبه جملة أو مقطع أو رقم...إلخ، وبالتالي منطقيا تبين نوع الإجابة المطلوب وحدوده الكمية، ولنأخذ على سبيل التوضيح بعض الأسئلة من اختبار دورة ماي 2012:

- استخرج من النص مرادف الكلمتين التاليتين: الواسعة – الحلوة.

ففي هذا السؤال تبينت نوع الإجابة المطلوبة وحدودها الكمية والمتمثلة في "**كلمة**"

- أمّا السؤال الآتي: حول الجملة ما بين قوسين في النص إلى المثنى، فتمثلت نوع الإجابة المطلوبة وحدودها الكمية في "**جملة واحدة**".
- وأيضا السؤال الآتي: أنقل هذا الجدول ثم أكمله بالمفردة المناسبة من النص:

فعل مجرد	فعل مزيد	صفة	جمع المذكر السالم

فنوع الإجابة وحدودها الكمية تمثلت في "**كلمة**".

أمّا مكان كتابة الجواب لجميع هذه الأسئلة فقد تعود المتعلم طيلة مستوياته التعليمية بكتابته في ورقة الإجابة، ونقل ما يجب نقله كالجداول وعناوين الأسئلة التي تم الإجابة عليها وترقيمها.

أمّا الأسئلة المقالية (ذات الإجابة الطويلة) فتمثلها الوضعية الإدماجية في كل الاختبارات، والتي من بين شروطها أن تكون تعليمتها مصاغة صياغة دقيقة، بحيث تتطلب مطالب محدودة من بينها تحديد حجم المنتج الذي يتراوح بين (08 و12 سطرا)، وبهذا تكون قد تبينت الحدود الكمية للإجابة المتمثلة في "**عدد السطور**"، أمّا نوع الإجابة المطلوبة فتتمثل دائما في "**كتابة فقرة**"، ولنأخذ على سبيل التوضيح الوضعية الإدماجية من نفس الاختبار (دورة ماي 2012):

الشكل رقم (III-13): نوع الإجابة والحدود الكمية ومكان الإجابة لأسئلة الوضعية الإدماجية

ج) الوضعية الإدماجية: (04 نقاط)

قمت بزيارة إلى إحدى المدن الجزائرية الجميلة في العطلة.

حرّر فقرة ما بين 8 و 12 سطرًا تصف فيها ما شاهدته من المناظر الجميلة، مشوقًا النّاس لزيارتها، مستعملاً في ذلك إنّ أو إحدى أخواتها وكذا الصفة.

نوع الإجابة المطلوبة | الحدود الكمية للإجابة

مكان كتابة الإجابة يكون على ورقة الإجابة

المصدر: من اعداد الباحثة بناءً على ما سبق

بينما الأسئلة الموضوعية التي اقتصرت فقط على 3 أسئلة من اجمالي عدد الأسئلة في هذه الاختبارات، فهي في أصلها تتضمن إجابات محدودة بحيث يختار المتعلم الإجابة الموجودة بدلا من تزويدها من عنده، وبالتالي بديهيا وضّح نوع الإجابة وحدودها الكمية.

- كما في السؤال الآتي من دورة ماي 2009 وهو من نوع أسئلة المطابقة

اربط بسهم بين الفعل ونوعه

التقى	فعل صحيح
فكر	
صار	فعل معتل

والملاحظ أن الجواب محدد ويبقى على المتعلم اختيار الصحيح منه.

- أما هذا السؤال من دورة ماي 2010 وهو من نوع الصواب والخطأ

ضع علامة (ص) أمام الجواب الصحيح وعلامة (خ) أمام الجواب الخاطئ حسب النص:

- أعذب كلمة تنطق بها شفاه البشرية هي الأمل
- الذي يفقد أمه يفقد صدرا يستند إليه رأسه
- الأرض هي أم الشمس

فقد تبينت فيه كيفية الإشارة إلى الجواب، وذلك من خلال وضع علامة (ص) أمام الجواب الصحيح، وعلامة (خ) أمام الجواب الخاطئ، وما زاد التعليمة وضوحا، إضافة هذه العبارة (حسب النص) ليعود المتعلم في اجابته إلى النص.

- أما السؤال الثالث من دورة جوان 2015 وهومن نوع الاختيار من متعدد:

اختر العنوان المناسب للنص ممّا يلي: يوم العلم، يوم البيئة، يوم الهجرة.

وقد تبينت فيه أيضا، كيفية الإشارة إلى الجواب، وذلك باختيار الجواب الصحيح من مجموعة بدائل الأجوبة، ويبقى مكان الإجابة معروفا في ورقة الإجابة بنقل ما يجب نقله.

ومن خلال هذا التحليل والتوضيح يتبين أنّ هذا المؤشر مائل بشكل كبير في عينة الدراسة، وهذا ما أوضحته أيضا اجابات الأساتذة المكونين من خلال استطلاع آرائهم حيث أظهروا أن درجة تطبيق هذا المؤشر عالية قدرت بـ 86.11%.

وهناك ملاحظة أخرى أشار إليها الباحث **محمد جقاوة** في هذه المسألة – وضوح التعليمة – وهي أنّ "التعليمة الخاصة بالسؤال تكون في شكل فعل طلب مقدم في السؤال كـ: حدد، صنف، رتب، صغ، ضع... ويشترط أن يترجم التعليمة فعل واحد لا عدة أفعال"[1]، وهذا يعني أن تترجم كل تعليمة في فعل خاص بها.

لكن الملاحظ على أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي هو أنها تحتوي على أسئلة مركبة تضم في تعليمتها أكثر من فعل، وسنقدم عينة من هذا الشكل نثبت صحة ما أشرنا إليه من خلال السؤال الوارد في اختبار دورة ماي 2007، وهو كالآتي:

- اشرح الكلمتين الآتيتين ثم ضع كل واحدة منهما في جملة مفيدة: تغادر، حافتي.

[1] محمد جقاوة، **الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في تدريس اللغة العربية في الجزائر بين التنظير والممارسة**؛ مرجع سابق، ص 90..

حيث جمع السؤال بين تعليمتين اثنتين وكان الصواب أن تقدم كل تعليمة في سؤال خاص بها، فتعليمة هذا السؤال احتوت على فعلين "**اشرح**" ثم "**ضع**"، فكان من الأحرى أن يقسم هذا السؤال إلى سؤالين وتترجم تعليمة كل منهما في فعل خاص بها كما يأتي:

(1) . اشرح الكلمتين الآتيتين: تغادر، حافتي.

(2) . ضع كل مفردة شرحتها في جملة مفيدة.

فوجود مثل هذه التعليمات في اختبارات الشهادة قد يتسبب في قلق المتعلم وارتباكه فيضيع وقته في التفكير فيما يقصد بالسؤال، وهذا بدوره يقوده إلى الإجابة الخاطئة وحينئذ يفشل الاختبار في تأدية دوره الحقيقي، لأنّ "كثيرا من الاختبارات فشلت أو تفشل لأن التعليمات الخاصة لم تكن واضحة أو لم تكن كافية، فوضوح التعليمات لكل سؤال أمر جوهري قد يكون الفيصل بين اختبار ناجح واختبار فاشل"[1]

وهذا ما عبر عنه رشيد موني في دراسته أن وجود مثل هذه التعليمات –تعدد المطالب– يعد بالأمر المخالف لما هو معروف من شروط بناء الأسئلة من حيث المضمون[2]

المعيار السابع: معيار الصدق

- **المؤشر الأول:** أسئلة الاختبار تقيس الكفاءة الختامية التي حددها المنهاج.

باعتبار أنّ اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تتميز بشمولية تقويم تعلمات المتعلمين، فإن صدقها يتحدد من خلال دقتها في قياس الغرض الذي وضعت من أجله وهو قياس مدى تحقق الكفاءات المسطرة في ملمح تخرجهم والتي حددها المنهاج في صورة الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة في اللغة العربية، وهي:

"قدرة المتعلم على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري والإخباري والسردي والوصفي"

---

[1] محمد علي الخولي، **الاختبارات التحصيلية**؛ مرجع سابق، ص 75.

[2] رشيد موني، **تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا – الأسئلة والتصحيح – دراسة تقويمية من خلال استطلاع آراء المفتشين والأساتذة ودراسة نماذج**؛ مرجع سابق، ص 255.

ولإثبات تحقق هذه الكفاءة الختامية في أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ننطلق ممّا يأتي:

- "وضعيات الادماج ترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاءات التي يجب تنميتها والتي لها علاقة مباشرة مع الملمح الخاص للمتعلم عند التخرج، وهي مناسبة لهذا الأخير لتنمية الكفاية المستهدفة وترسيخ الموارد المكتسبة"[1] ممّا يدل أنّ الجزء الذي يمكن أن نقيس من خلاله تحقق أو عدم تحقق الكفاءة الختامية هو الوضعية الإدماجية في الاختبار.
- "القدرة لا يمكن أن تشتغل إلا إذا استدعيت في إطار قدرات تشتغل بدورها من خلال تشغيل كفاية داخل وضعية معينة"[2]، فإن الكفاءة الختامية والمتمثلة في قدرة المتعلم على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري والاخباري والسردي والوصفي، لا يمكن أن تتحقق إلاّ من خلال الوضعية الإدماجية، وهذا يستوجب منّا التحقق من طبيعة الأنماط التي يركز عليها الإنتاج الكتابي في كل وضعية إدماجية من وضعيات اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، والتحقق أيضا من نمط نص موضوع الاختبار، لأنّ من شروط الوضعية الإدماجية أن يكون نمط الإنتاج فيها من نفس نمط نص الجزء الأول من الاختبار، وبهذا يتحقق نص الكفاءة الختامية (قراءة، فهما وإنتاجا)، وهذا ما سنوضحه من خلال تصنيف كل نصوص العينة والإنتاج الكتابي المطلوب فيها حسب نمطها وذلك وفقا للجدول الآتي:

[1] كزافيه روجيرس، **بيداغوجيا الإدماج (أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعاتنا)**؛ مرجع سابق، ص 304.

[2] فليب جونير، **الكفايات والسوسيوبنائية (إطار نظري)**، ترجمة؛ الحسين سحبان، مكتبة المدارس، المغرب، ط 1، 2005، ص 74، 75.

جدول رقم (III-37): التحقق من طبيعة أنماط نص موضوع الاختبار والانتاج الكتابي المطلوب في الوضعة الإدماجية لعينة الدراسة

الدورة	نمط النص موضوع الاختبار	نمط الإنتاج الكتابي المطلوب في الوضعية الإدماجية
دورة ماي 2007	وصفي	وصفي
دورة ماي 2008	إخباري	إخباري
دورة ماي 2009	وصفي	وصفي
دورة ماي 2010	وصفي	وصفي
دورة ماي 2011	وصفي	وصفي
دورة ماي 2012	وصفي	وصفي
دورة ماي 2013	اخباري	اخباري
دورة ماي 2014	اخباري	اخباري
دورة جوان 2015	اخباري	اخباري
دورة ماي 2016	اخباري	اخباري

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على تحليل عينة الدراسة (ينظر ملحق رقم (01))

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أنّ نمط الإنتاج الكتابي المطلوب في هذه الوضعيات الإدماجية هو نفسه نمط نص موضوع الاختبار، وأنّ النمط الغالب على معظم هذه الوضعيات الادماجية هو النمط الوصفي والنمط الاخباري، وقد تم الإشارة إليهما في أغلب الإجابات النموذجية لهذه الاختبارات، حيث وضف النمط الوصفي في نصف العينة والنمط الاخباري في النصف الآخر، مما يعني أن النمط الوصفي حدد في خمس (05) اختبارات وهي:

اختبارات دورات ماي2007، 2009، 2010، 2011، 2012

أمّا بالنسبة إلى النمط الاخباري فقد حدد هو أيضا في خمسة (05) اختبارات وهي:

اختبارات دورات ماي 2008، 2013، 2014، 2016 واختبار دورة جوان 2015،

في حين نجد أن النمطين الحواري والسردي لم يوظفا نهائيا، وهذا توزيع غير عادل فهناك اجحاف في استخدام النمطين الحواري والسردي وتركيز كبير على استخدام النمطين الوصفي والاخباري وكان من الأحرى أن يكون هناك توازن في توزيع أنماط النصوص في الوضعيات الإدماجية لهذه الاختبارات.

إذا أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لا تعكس كل الأنماط المطلوب انتاجها في الكفاءة الختامية، بل ركزت على نمطين من بين أربعة أنماط، ممّا يعني أن هذا المؤشر طبق بشكل متوسط، وهذا ما أكدته أيضا اجابات الأساتذة المكونين من خلال استطلاع آرائهم التي تبين أن درجة تطبيق هذا المؤشر متوسطة قدرت بـ 72.50%.

- **المؤشر الثاني:** أسئلة الاختبار خالية من الأخطاء المطبعية واللغوية.

يعد الخطأ اللغوي كما أوضحه **أحمد حساني** "انحراف عن النظام اللساني بكل مستوياته"[1]؛ أي انحراف عن نمط القواعد اللغوية المتعارف عليها في أي لغة، وهي إمّا أن تكون املائية، أو صرفية، أو نحوية أو دلالية.

وبعد التحليل والتمعن في أسئلة عينة الدراسة لاحظنا أنّ هذا المؤشر ماثل في معظم عينة الدراسة، عدا بعض الأخطاء في توظيف علامات الترقيم مثل الخطأ الوارد في الوضعية الإدماجية لدورة جوان 2015 وهو على النحو الآتي:

أكتب فقرة من (8 إلى 10أسطر) تنصحه فيها وتبين له أثر ذلك على البيئة. موظفا جملة استفهامية وصفة.

[1] أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية**، الجزائر، ط 2، 2009، ص 147.

ويكمن الخطأ هنا في وضع النقطة، إذ كان لابد من وضع الفاصلة في محلها لأن النقطة توضع في نهاية الفقرة والفاصلة توضع عند اكتمال الفقرة والتريث لدخول فكرة أخرى.

وأيضا الخطأ الوارد في الوضعية الإدماجية لدورة ماي 2008 والذي كان على هذا النحو:

أكتب فقرة من (6 إلى 8 أسطر)، تبين فيها...

ويكمن الخطأ هنا في وضع الفاصلة، إذ كان لابد أن توظف الفاصلة عند اكتمال الكلام وهنا الكلام غير تام.

أمّا دورة 2012 فهو خطأ نحوي فقد ورد على هذا النحو:

استخرج من النص مرادف الكلمتين التاليتين: الواسعة – الحلو؛ وهنا طلب مرادف واحد لكلمتين اثنتين فكان الأصح أن تأتي بالصيغة الآتية = مرادفي الكلمتين

رغم قلة الأخطاء في توظيف علامات الترقيم إلا أنها تأدي دورا توضيحيا للأسئلة وتوظيفها بطريقة عشوائية قد يخلق لبسا في فهم السؤال، وهذه القلة في ورود الأخطاء تجعل هذا المؤشر تقريبا ماثل في عينة الدراسة، وهذا ما أوضحته أيضا اجابات الأساتذة المكونين من خلال استطلاع آرائهم التي تبين أن درجة تطبيق هذا المؤشر عالية قدرت بـ 92.50%.

- **المؤشر الثالث:** أسئلة الاختبار دقيقة في صياغتها وواضحة.

يعد التحقق من دقة صياغة أسئلة الاختبارات ووضوحها من أهم العوامل التي يمكن أن تؤخذ كمؤشرات تدل على صدق الاختبار أو عدمه، وهذا يتطلب عدم وضع أسئلة غامضة في الاختبارات، لأن "غموض بعض الأسئلة يجعل المتعلمين يتباينون في مسألة تفسيرها وقد يكون تفسير بعضهم لها تفسيرا خاطئا مما يقلل من صدق الاختبار"[1]

كما أن من شروط صياغة أسئلة الاختبارات المقالية بنوعها (المقالية، شبه المقالية): "أن تكون عبارات الأسئلة مصاغة صياغة دقيقة وواضحة، وهذا يتطلب استخدام الفاظ بسيطة

[1] العوامل التي تؤثر على صدق الاختبار، ص 81، من الجانب النظري للبحث.

ومألوفة تؤدي إلى نفس المعنى، وتجنب الألفاظ الغامضة التي قد تؤدي إلى سوء الفهم والحيرة في تفسير السؤال»[1]

وبعد التحليل والتمعن في صيغ عبارات أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تبين أن أغلبها دقيقة الصياغة وواضحة، عدا بعض الأسئلة التي يكتنفها نوع من الغموض الذي قد يقف عائقا في فهم المتعلم المطلوب من السؤال ومن بينها ما ورد في دورة ماي 2007 في أسئلة الشرح: حيث نص السؤال على ما يأتي:

اشرح الكلمتين الآتيتين ثم ضع كل واحدة منهما في جملة مفيدة: تغادر، حافتي

فالملاحظ على السؤال هو أن توظيف الكلمتين لم تحدد نوعيته، أيكون حرا من انشاء المتعلم، أم حسب المعنى الذي أفادته كل كلمة في النص؟ وهذا يجعل السؤال قابلا للتأويل ويحتمل أكثر من تفسير وهذا ما أشار إليه **محمد صالح سمك** حيث قال أنّ وضوح السؤال "يتحقق عندما لا يحتمل السؤال أكثر من تفسير"[2]

والشيء نفسه يقال عن السؤال الآتي: من دورة ماي 2008

اشرح المفردتين الآتيتين، ثم استعمل كل واحدة منهما في جملة مفيدة: يعج، هنيهة

أما السؤال الذي ورد في أسئلة اللغة من دورة ماي 2012 والذي كان نصه كالآتي:

حول الجملة ما بين قوسين في النص إلى المثنى

فهو سؤال مفتوح، حيث ذكر المثنى دون أن يذكر نوعه، وهذا يجعل السؤال قابلا للتأويل.

بينما سؤال التحويل من دورة ماي 2007 والذي كان نصه كالآتي:

---

[1] شروط صياغة أسئلة الاختبارات المقالية، ص 61 من الجانب النظري للبحث.

[2] محمد صالح سمك، **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العملية**؛ دار الفكر العربي، مصر، د ط، 1998، ص 642.

حول الجملة الآتية إلى المخاطب المثنى (أنتما)

فنلاحظ أن صياغته غير دقيقة، حيث أشير في نص السؤال إلى ضمير المثنى المخاطب، وكان ينبغي في السؤال أن تقدم صفة المثنى على المخاطب، فنقول المثنى المخاطب بدل المخاطب المثنى.

وكذلك بالنسبة للسؤال الذي ورد في أسئلة الفهم من دورة 2016 والذي كان نصه كالآتي:

لماذا هجر الشباب قريتهم؟

ففي هذا السؤال لم يحدد ما إذا كانت الإجابة ستكون اعتمادا على النص أم من عند المتعلم، وهذا يجعل المتعلم يلتبس في الإجابة.

أما بالنسبة إلى المفردات الصعبة التي قد ترد في أسئلة الاختبار وتؤدي إلى سوء الفهم والحيرة في تفسير السؤال، فلم نجد سوى مفردة واحدة في الجملة المطلوب تحويلها إلى جمع المذكر الغائب في السؤال الآتي من دورة ماي 2008:

حول الجملة الآتية إلى جمع المذكر الغائب: بعد هنيهة تهيأت...

وهذه المفردة هي (هنيهة) وهي مفردة صعبة وغير مألوفة لمتعلم في هذه المرحلة من التعليم وهي المفردة نفسها التي وردت في أسئلة الفهم لاختبار دورة جوان 2015، حيث طلب من المتعلم شرحها وتوظيفها في جملة من انشائه، فهي مفردة يحيط بها الابهام في المعنى، فكيف لمتعلم في هذه المرحلة أن يتمكن من فهمها وشرحها ما لم يكن قد تعرض إليها بالشرح أثناء الدرس أو اثناء فترات التقويم.

لكن رغم وجود بعض هذه العبارات والصيغ الغامضة في أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي والتي تؤدي إلى سوء فهم السؤال، إلاّ أن هناك عبارات وصيغ وضعت عمدا لزيادة تسهيل الفهم، ومن أمثلة ذلك السؤال الآتي من دورة ماي 2007:

حول الجملة الآتية إلى المخاطب المثنى (أنتما)

ففي هذا السؤال، كان بالإمكان الاكتفاء بصيغة السؤال الآتية: حول الجملة الآتية إلى المخاطب المثنى، لكن للتوضيح أكثر كتب الضمير المطلوب تحويل الجملة إليه بين قوسين (أنتما).

وكذلك السؤال الآتي من دورة جوان 2015:

أعرب ما تحته سطر في النص: المكان، تجمع

ففي هذا السؤال، رغم أن المطلوب صريح وواضح إلاّ أنّه أعيد تدوين الكلمتين المطلوبتين للإعراب.

كما أنّ وجود **السند** في جميع أسئلة الوضعية الإدماجية من كل اختبار والذي يهدف إلى التمهيد لموضوع السؤال، يزيد من وضوح السؤال، وأيضا اختيار موضوع نص التعليمة من نفس موضوع نص الاختبار يجعل السؤال أكثر فهما وسهولة.

ووجود مثل هذه الأسئلة يدل على وعي واضعي اختبارات الشهادة بأهمية وضوح الأسئلة لأنّه كما قال **أحمد محمد عبد الرحمان** في كتابة تصميم الاختبارات "إذا زاد وعي المعلمين تجاه مستوى الوضوح المطلوب في الأسئلة، وعملوا على تطوير هذه المهارة، صارت الأسئلة أسهل فهما"[1] لأن الأسئلة التي ينص عليها بوضوح تجعل من السهل على المتعلمين فهم المقصود من السؤال، وبالتالي يتمكنون من تقديم إجابات أكثر إنتاجية.

وعلى العموم فإننا نجد أنّ الألفاظ والصياغات المستعملة في هذه الاختبارات في معظمها مألوفة عند المتعلم، باعتباره تعود على مثل هذه الأسئلة طيلة السنة في الاختبارات التجريبية التي يكرر فيها نفس أنماط أسئلة الشهادة، إذ هي نفس القوالب التي صيغت بها جميع الأسئلة في كل الاختبارات كما تم توضيحه سابقا.

وهذا ما أكدته اجابات الأساتذة المكونين من خلال استطلاع آرائهم التي تبين أن درجة تطبيق هذا المؤشر عالية قدرت بـ 86.94%.

[1] أحمد محمد عبد الرحمان، **تصميم الاختبارات**؛ مرجع سابق، ص124.

وهذا ما توصلت إليه الباحثة **هنية عريف** في معايير اخراج الاختبار الجيد وبالتحديد في معيار صياغة الأسئلة بلغة فصيحة وبسيطة خالية من التعقيد، حيث وجدت أنّ الألفاظ والصياغات المستخدمة في اختبارات اللغة العربية لشهادة التعليم المتوسط في معظمها مألوفة عند المتعلم باعتبار أنّه تعود عليها طيلة السنة، بل طيلة سنوات مرحلة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية على مثل هذه الأسئلة. [1]

- **المؤشر الرابع:** أسئلة الاختبار خالية من التلميحات التي تقود المتعلم إلى الإجابة الصحيحة

إن احتواء أسئلة الاختبارات على بعض التلميحات التي تقود المتعلم إلى الإجابة الصحيحة يعد من العوامل التي تؤثر على صدق الاختبار، لأن وجود بعض المؤشرات التي توحي بالإجابة على السؤال المطروح تجعل استجابة المتعلم عليها لا تعبر عن حقيقة آدائه، وبالتالي تصبح قدرة هذه الأسئلة على التشخيص ضعيفة مما يجعل عامل الصدق لهذا النوع من الأسئلة منخفضا.

وبعد التطلع على اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لم نجد أي سؤال من أسئلتها يحتوي على مثل هذه التلميحات التي تقود المتعلم إلى الإجابة الصحيحة، وهذا يدل على امتثال هذا المؤشر في جميع أسئلة هذه الاختبارات.

ولعل الاختبار الوحيد الذي يمكن أن تقول عنه أنه احتوى على كلمات أو مصطلحات مفتاحية يستدل من خلالها المتعلم على الإجابة الصحيحة هو اختبار دورة جوان 2015، حيث أنه من باب الأمانة العلمية أحيل نص الاختبار لمصدره الأصلي دون التنبه إلى أن هذا المصدر، يمكن أن يكون كمفتاح للإجابة الصحيحة بالنسبة للسؤال الأول من أسئلة الفهم الذي كان نصه كالآتي:

اختر العنوان المناسب للنص مما يلي: يوم العلم، يوم البيئة، يوم الهجرة

والمتمعن في السؤال يجد أن البديل الثاني: "**يوم البيئة**" موجود أيضا في مصدر النص: مجلة يوم البيئة، وهذا يجعل أي متعلم يستطيع اختيار الإجابة الصحيحة حتى وإن كان يجهلها

[1] ينظر: هنية عريف، **أساليب تقويم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر**؛ مرجع سابق، ص 326.

تماما، كما أنّه بإمكان المتعلم أن يستدل على البديل الصحيح من خلال المصطلحات المستخدمة في البدائل الخاطئة، لأنه من شروط صياغة أسئلة الاختبار من متعدد " أن تكون المصطلحات المستخدمة في البدائل الخاطئة معروفة لدى المتعلمين كالمصطلحات المستخدمة في الإجابة الصحيحة وليست غريبة أو بعيدة عن المادة المشمولة للاختبار "[1] والمتمعن في البدائل المقترحة يلاحظ أن مصطلح **الهجرة** غريب، فهل يوجد فعلا يوم الهجرة ؟ لذا فإن المتعلم سوف يستبعده ببساطة، وتبقى المقارنة بين البديلين المتبقيين: يوم العلم، يوم البيئة.

وعليه فإن هذا المؤشر مائل بشكل كبير في عينة الدراسة، وهذا ما أكدته اجابات الأساتذة المكونين من خلال استطلاع آرائهم التي تبين أن درجة تطبيق هذا المؤشر عالية قدرت بـ 95.56%.

المعيار الثامن: معيار الثبات

يعد الثبات من أهم المعايير التي يرتكز عليها في تصميم الاختبارات، حيث يرتبط ثبات الاختبار بالدرجة الحقيقية التي يتحصل عليها المتعلم في الاختبار، وهو يضمن مصداقية النتائج والقرارات المتعلقة بالمتعلم استنادا على نتائج هذه الاختبارات، وهذا يعني أنّه للتأكد من ثبات اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لابد من توفر علامات المتعلمين لهذه الاختبارات؛ أي لابد أن تكون نقاط المتعلمين متاحة من أجل التأكد من ثبات الاختبارات.

لذا قمنا بطلب تقديم التسهيلات من الجامعة يوم 2019/11/25 للتمكن من الذهاب إلى مركز الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات (مركز غرداية) بصدد الحصول على علامات المتعلمين، وبعد زيارتنا للمركز تبين من مدير مركز الامتحانات أن مثل هذه الاختبارات الرسمية تمتاز بالسرية ولا يمكن التحصل عليها، وبعد اصرارنا على أهميتها البالغة في الدراسة طلب منا أن نراسله على البريد الالكتروني علّه يوافينا ببعض من هذه العلامات،

[1] صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص133

وبعد مراسلتنا له يوم 2019/12/24 واتصالنا بالمركز عدة مرات تبين أنّه لا جدوى من محاولاتنا.

لذا ارتأينا أن نعتمد في هذا المعيار على بعض العوامل المؤثرة فيه، والتي يمكن أن نستقيها من المعايير السابقة كالصدق والتمييز والتعليمات والزمن.

ومن خلال تحليلنا لنتائج هذه المؤشرات في المعايير السابقة تبين أن كل مؤشرات معيار الثبات حازت على درجة عالية من التطبيق من خلال إجابات الأساتذة المكونين، أي أن مستوى تطبيق معيار الثبات في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر بشكل عام عالية وذلك بمتوسط حسابي عام قدره 2.29 ووزن نسبي يقدر بـ 86.39%، ولكن رغم هذه الدرجة العالية التي حاز عليها هذا المعيار إلاّ أنها تعتبر نسبية، لأن هناك عوامل خارجية تؤثر في ثبات الاختبار ولا يمكن التحكم فيها كالوقوع في الأخطاء أثناء التصحيح وظروف اجراء الاختبار، وعوامل متعلقة بالمختبرين كالتعب والملل والحالة الصحية والنفسية...إلخ.

الفصل الرّابع

سبل تحسين وتطوير اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي

الفصل الرَّابع

المبحث الأوَّل: دليل المعلم في التقويم والاختبارات التحصيلية.

المبحث الثَّاني: برنامج تدريبي لتحسين أداء المعلمين في تحليل أسئلة الاختبارات

أوّلا: الجانب النظري للبرنامج.

ثانيا: الجانب التطبيقي للبرنامج.

المبحث الثَّالث: ضرورة بناء اختبارات ومعايير جديدة بما يتناسب مع طبيعة تقويم الكفاءة.

أوّلا: بناء اختبارات تتوافق مع طبيعة تقويم الكفاءات.

ثانيا: تحديد معايير جديدة بما يتناسب وطبيعة تقويم الكفاءة.

تكمن أهمية دراسة موضوع الاختبارات الرسمية في الوصول إلى أمور تسهم في ضمان جودتها، لذلك كانت فكرة وضع دليل يستعين به المعلم في أدائه واقتراح برنامج تدريبي لتحسين هذا الأداء وتطويره، والاشارة إلى ضرورة تحديد اختبارات ومعايير جديدة تتوافق مع تقويم الكفاءة من السبل التي يمكن من خلالها تحسين وتطوير هذه الاختبارات، مع ربط ذلك بالنتائج التي تم التوصل اليها.

المبحث الأول: دليل المعلم في التقويم والاختبارات التحصيلية

إنّ بيداغوجيا الكفاءات التي تبنتها منظومتنا التربوية أنتجت ثورة في المفاهيم النظرية للتقويم والاختبارات التحصيلية، لذا نقدم هذا الدليل ليدعم أداء معلمي اللغة العربية عن طريق تزويدهم بخبرات متنوعة يرتكزون عليها في تقويمهم وتكون قاعدة صلبة في بناء اختبارات جيدة متقنة في هدفها وشكلها ومضمونها في ظل هذا التوجه الجديد.

وهذا الدليل يرتكز على ما قدمناه في الجانب النظري لهذا البحث، حيث رأينا أنّ المعلم بحاجة إلى أن تكون لديه:

- معرفة معمقة بمجال التقويم اللغوي في ظل المقاربة المعمول بها (المقاربة بالكفاءات)، وذلك لتتضح أمامه النظرة الجديدة للتقويم، بالإضافة إلى معرفة أهم الخصائص التي يتميز بها هذا النوع من التقويم، وأهم الاستراتيجيات والأدوات البديلة القادرة على تقديم أدلة على مستويات انجاز المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية، وهذا ما يوضحه الفصل الأول من هذا البحث.

- معرفة بمجال الاختبارات التحصيلية التي تعد نشاطا تقويميا معروفا على صعيد التحصيل في اللغة العربية، وبمجال صياغة أسئلتها وفق ما يهدفه إليه النظام التربوي بالجزائر والذي يسعى لتحقيق النمو المتكامل للمتعلم، بالإضافة إلى التعرف على أهم الخطوات في بناء هذه الاختبارات وأهم المعايير التي يجب أن تراعى فيها والتي تتخذ كأساس لتقييم جودتها، وهو ما تسعى إلى تحقيق منظومتنا التربوية وأعضاء اعداد مواضيع امتحانات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر لجعلها أكثر فاعلية وانسجام، وهذا ما يوضحه الفصل الثاني من هذا البحث.

وفي الأخير نأمل أن يكون هذا الدليل مرشدا للمعلمين، ومرجعا للباحثين في هذا المجال، وأن يسد ثغرة في مكاتبنا وأن يكون فاتحة في تأليف كتب تدعم العملية التربوية.

المبحث الثاني: برنامج تدريبي لتحسين أداء المعلمين في تحليل أسئلة الاختبارات

تعد مهارة المعلم في تطبيق معرفته بمجال التقويم، ومهارته في بناء اختبارات جيدة متقنة في هدفها وشكلها ومضمونها فنا يحتاج إلى لمسة إبداعية، فهو ليس مجرد تطبيق سلسلة من القواعد المتتالية وتجنب أخطاء معينة، وإنما يتطلب مزيدا من الأدلة التجريبية أو الميدانية التي تثبت صلاحية ما تم اعداده، ويمكن تحقيق ذلك من خلال برامج تدريبية تساعده على الممارسة الفعلية المستمرة، وهذا ما سنحاول تجسيده من خلال هذا البرنامج.

أولا: الجانب النظري للبرنامج

ليثبت المعلم فاعلية الأسئلة التي يعدها في اختباراته، ويثبت صلاحيتها في قياس التحصيل في المادة الدراسية، فإنّه يحتاج إلى أدلة تجريبية تثبت له ذلك لأنّه "مهما بلغت عناية المعلم ببناء المفردات والأسئلة التي يشتمل عليها الاختبار، ومراعاته الشروط الفنية في كتابتها وصياغتها (...) إلاّ أنّ فاعلية هذه المفردات والاسئلة ومدى صلاحيتها في قياس التحصيل في المادة، أو الوحدة الدراسية المعنية يحتاج إلى مزيد من الأدلة التجريبية أو الميدانية»[1].

وهذا ما سنحاول تجسيده من خلال تدريب المعلم على التحليل الاحصائي لأسئلة الاختبارات؛ لأنّ نوعية الاختبار وجودته تعتمد اعتمادا كبيرا على نوعية الأسئلة التي يشتمل عليها و جودتها، لذا فإن تحليل أسئلة الاختبار يعد أمرا ضروريا لتحسين الاختبارات التي يعدها المعلم لمتعلميه، وتحليل أسئلة الاختبار هو "أسلوب منظم يصمم للحصول على معلومات محددة تتعلق بكل سؤال من أسئلة الاختبار، وهذه المعلومات يمكن الاستفادة منها في تحديد الأسئلة الغامضة، أو المربكة، أو غير الفاعلة من أجل مراجعتها أو استبعادها، وانتقاء أفضلها لتضيمنها في الصيغة النهائية للاختبار"[2].

ويتضمن تحليل أسئلة الاختبار أساليب إحصائية مثل استخراج:

---

[1] صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**؛ مرجع سابق، ص 249.

[2] صلاح الدين محمود علام، **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**؛ مرجع سابق، ص 112.

- معامل السهولة؛
- معامل الصعوبة؛
- معامل التمييز ؛

والتي تعد من بين أهم معايير الاختبار الجيد، وفيما يلي عرض لهذه المعاملات وشرح لكيفية استخراجها:

1)- طريقة حساب معامل السهولة ومعامل الصعوبة لأسئلة الاختبار:

قبل أن نبين طريقة الحساب تجدر الإشارة إلى أن:[1]

معامل السهولة + معامل الصعوبة =1

وهذا يمكننا من حساب أحد المعاملين من خلال الآخر؛ أي إذا عرفنا أحد المعاملين بالنسبة للسؤال نستطيع معرفة المعامل الثاني دون أن نقوم بحسابه، إذ نطرح المعامل المعروف من الواحد الصحيح فنحصل على المعامل المجهول

مثلا: م ص = 1- م س

بالإضافة إلى أنّه للحكم على هذا السؤال لا نحتاج إلى حساب المعاملين معا، وإنّما نحتاج لأحدهما فقط.

ومن هذا المنطلق، سنوضح طريقة الحساب من خلال معامل السهولة فقط.

إن حساب معامل سهولة السؤال في الاختبار يعتمد على استخراج نسبة الإجابات الصحيحة إلى العدد الكلي للمتعلمين المختبرين الذين أجابوا عن هذا السؤال، وذلك وفقا للمعادلة الآتية:[2]

$$\text{م س} = \frac{\text{ص}}{\text{ن}}$$

[1] ينظر: سبع محمد أبو لبدة، **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**؛ مرجع سابق، ص 304.

[2] ينظر: صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص211.

حيث أن:

م س: معامل السهولة.

ص: عدد الإجابات الصحيحة على السؤال.

ن: عدد المتعلمين المختبرين الذين طُبّق عليهم السؤال (أجابوا عنه).

وهذه الصيغة البسيطة في حساب معامل سهولة السؤال تستخدم على جميع أوراق إجابات المتعلمين المختبرين، إذا كان عددهم قليلا.

ولغرض الحكم على مستوى سهولة السؤال في الاختبار يمكن الاستفادة من المحكات المحددة في الجدول الآتي:[1]

جدول رقم (IV-01): محكات تقويم أسئلة الاختبار بموجب معاملات سهولتها.

معامل سهولة السؤال	تقويم السؤال في الاختبار
أقل من 0.20	صعب جدا.
0.39 - 0.20	صعب.
0.59 - 0.40	متوسط الصعوبة.
0.79 - 0.60	سهل.
0.80 فأكثر	سهل جدا.

المصدر: صباح حسين العجيلي، أساسيات في القياس والتقويم؛ مرجع سابق، ص 218

لحساب معامل سهولة السؤال، فإننا سنواجه أمامنا نظامين لتصحيح أسئلة الاختبارات، وبهذا تختلف طريقة حساب معامل السهولة بحسب كل نظام.

وبشكل عام، هناك نظامان لتصحيح أسئلة الاختبارات، نظام يُستخدم مع أسئلة ثنائية التدريج مثل (أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة إكمال الفراغ)، وفي هذا النظام يعطى للسؤال عند التصحيح إما (0) أو (1)، أمّا النظام الثاني فإنّه يُستخدم مع

[1] ينظر: صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 218.

الأسئلة المتعددة التدريج، مثل (الأسئلة القصيرة وأسئلة المقال)، إذْ يعطى لكل سؤال علامة تتراوح بين (0) و(2) أو أكثر[1] وعلى هذا الأساس سيتم فيما يأتي توضيح كيفية حساب معامل السهولة بحسب كل نظام.

1.1) – إجراءات التحليل الاحصائي لأسئلة ثنائية التدريج:[2]

سنتناول في هذا النظام من التصحيح أسئلة الاختيار من متعدد كمثال لنبين أسلوب تبويب البيانات (إجابات المتعلمين المختبرين عن أسئلة الاختبار).

حيث يتم حساب عدد من اختار كل بديل من بدائل السؤال، ثم تنظم في جدول بهذا الشكل:

جدول رقم (IV-02): أسلوب تبويب البيانات (إجابات الافراد عن أسئلة الاختبار).

رقم السؤال	رقم البديل	عدد المتعلمين المختبرين الذين اختاروا كل بديل من بدائل السؤال
1	أ	
	*ب	
	ج	
	د	

المصدر: صباح حسين العجيلي؛ أساسيات في القياس والتقويم، مرجع سابق، ص221

ملاحظة: معامل السهولة في أسئلة الاختيار من متعدد يحسب من خلال الإجابات الصحيحة فقط (والمؤشر عليها بعلامة *)، بمعنى أن معامل السهولة يقتصر فقط على الذين اختاروا البديل الصحيح فقط.

[1] ينظر: صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 215.

[2] ينظر: صباح حسين العجيلي، المرجع نفسه، ص 215، 216، 217، 221.

ثم يتم حساب معامل سهولة السؤال باستخدام المعادلة نفسها التي أشرنا إليها سابقا، حيث:

$$\text{م س} = \frac{\text{ص}}{\text{ن}} = \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة}}{\text{العدد الكلي للمتعلمين المختبرين الذين أجابوا على هذا السؤال}}$$

أمّا معامل صعوبة السؤال فيحسب أيضا باستخدام المعادلة نفسها التي أشرنا إليها سابقا، حيث: $\text{م ص} = 1 - \text{م س}$

2.1) - إجراءات التحليل الاحصائي للأسئلة المتعددة التدريج:[1]

في هذا النظام من التصحيح، تحسب مجموع علامات المتعلمين المختبرين لكل سؤال على انفراد، وتنظم في جدول بهذا الشكل:

جدول رقم (IV-03): تنظيم مجموع العلامات المحصلة للمتعلمين المختبرين من كل سؤال.

المجموع الكلي للمتعلمين المختبرين	رقم السؤال ومجموع العلامات المحصلة للمتعلمين المختبرين من السؤال				
	1	2	3	4	5

المصدر: صباح حسين العجيلي؛ أساسيات في القياس والتقويم، مرجع سابق، ص225

ثم يتم حساب معامل السهولة لكل سؤال باستخدام المعادلة الإحصائية الآتية:

$$\text{م س} = \frac{\text{مج ع}}{\text{ن} \times (\text{علامة السؤال})}$$

حيث أن:

م س: معامل السهولة.

مج ع: مجموع العلامات المحصلة للمتعلمين المختبرين من السؤال.

ن: العدد الكلي للمتعلمين المختبرين.

[1] ينظر: صباح حسين العجيلي؛ **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 224، 225.

2)- طريقة حساب معامل التمييز:

ويعني به قدرة السؤال على التمييز بين المتعلمين من حيث الفروق الفردية[1]؛ أي هو درجة تمييز السؤال بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من المتعلمين في الاختبار[2].

من خلال هذا التعريف يتضح لنا أنّه من الضروري تحديد مجموعتين من المتعلمين المختبرين، مجموعة مرتفعي التحصيل وتسمى الفئة العليا، ومجموعة منخفضي التحصيل وتسمى الفئة الدنيا (تجزئة نصفية على أساس ترتيب العلامة الكلية لاختبار المادة من الأعلى إلى الأدنى)، ثم يتم حساب معامل تمييز السؤال، وذلك بحسب نظام التصحيح الذي يستخدم معها.

1.2) - حساب القدرة التمييزية للأسئلة ثنائية التدرج: (نأخذ أسئلة الاختبار من متعدد كمثال)

بعد تحديد المجموعتين يتم حساب عدد من اختار كل بديل من بدائل السؤال في كل من المجموعتين العليا والدنيا وتنظم في جدول بهذا الشكل:[3]

جدول رقم (IV-04): عدد المتعلمين المختبرين في المجموعتين العليا والدنيا الذين اختاروا كل بديل من بدائل السؤال.

رقم السؤال	رقم البديل	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا
1	أ		
	ب*		
	ج		
	د		

المصدر: باسل خميس أبو فودة، نجاتي أحمد بني يونس، الاختبارات التحصيلية، ص 108

[1] ينظر: أحمد محمد عبد الرحمان، **تصميم الاختبارات**؛ مرجع سابق، ص 198.

[2] ينظر: صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**؛ مرجع سابق، ص 254.

[3] ينظر: باسل خميس أبو فودة ونجاتي أحمد بني يونس، **الاختبارات التحصيلية**؛ مرجع سابق، ص 108.

وبعدها يتم إيجاد معامل التمييز باستخدام الصيغة الآتية:

$$\text{م ت} = \frac{\text{ص ع} - \text{ص د}}{0.5 \times \text{ن}}$$

حيث أن:

م ت: معامل التمييز.
ص ع: عدد الإجابات الصحيحة للمتعلمين المختبرين في المجموعة العليا.
ص د: عدد الإجابات الصحيحة للمتعلمين المختبرين في المجموعة الدنيا.
ن: العدد الكلي للمتعلمين المختبرين في المجموعتين.

2.2) – حساب القدرة التمييزية للأسئلة متعددة التدرج:

بعد تحديد المجموعتين، يتم حساب مجموع علامات المتعلمين في كل من المجموعتين العليا والدنيا لكل سؤال على انفراد وتنظم في جدول بهذا الشكل:

جدول رقم (IV-05): تنظيم مجموع العلامات المحصلة للمتعلمين المختبرين من كل سؤال في كل مجموعة.

المجموعة	العدد	رقم السؤال ومجموع علامات المتعلمين من كل سؤال في كل مجموعة				
		1	2	3	4	5
العليا						
الدنيا						

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على ما سبق.

ثم يتم حساب معامل التمييز بتطبيق المعادلة الإحصائية الآتية:[1]

$$\text{م ت} = \frac{\text{مج ع ع} - \text{مج ع د}}{0.5 \times \text{ن} \times (\text{علامة السؤال})}$$

[1] : صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**، مرجع سابق، ص 226.

حيث أنّ:

م ت: معامل التمييز.

مج ع ع: مجموع العلامات المحصلة للمتعلمين المختبرين من السؤال في المجموعة العليا.

مج ع د: مجموع العلامات المحصلة للمتعلمين المختبرين من السؤال في المجموعة الدنيا.

ن: العدد الكلي للمتعلمين المختبرين في المجموعتين.

ولغرض تقويم السؤال من حيث قوة تمييزه يمكن الرجوع إلى المحكات التي أشار إليها **إبيل وفريسي** في هذا الصدد، والمعروضة في الجدول الآتي:[1]

جدول رقم (IV-06): محكات تقويم السؤال بموجب معاملات تمييزها.

معايير التمييز	تقويم السؤال
0.40 فأعلى	فقرات جيدة جدا أو ممتازة
0.39-0.30	فقرات جيدة ولكن قد تخضع للتحسين
0.29-0.20	فقرات جدية تخضع عادة إلى التحسين
أقل من 0.20	فقرات ضعيفة تحذف أو يتم تحسينها

المصدر: صباح حسين العجيلي، أساسيات في القياس والتقويم، مرجع سابق، ص 220.

ثانيا: الجانب التطبيقي للبرنامج

رغبة منّا في ابراز أهمية معامل سهولة السؤال ومعامل التمييز في معرفة مدى صلاحية أسئلة الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلم لمتعلميه، في قياس الهدف الذي وضعت من أجله وتحسين نوعية الاختبار ككل وجودته، اخترنا لذلك عينة للدراسة تشمل على خمسين (50) ورقة من اختبار الفصل الأول في مادة اللغة العربية لسنة (2020/2019) لمستوى

[1] ينظر: صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص 220.

السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، والذي تم بناؤه وإعداده بصورة رسمية وموحدة على مستوى المقاطعة الثانية من التفتيش البيداغوجي لبلدية الرويسات بابتدائية أول نوفمبر 1954.

حيث تمكننا هذه العينة من استخراج معامل السهولة ومعامل التمييز لبعض أسئلة هذا الاختبار، وقد اخترنا لذلك أسئلة الفهم فقط بغية الحكم على مدى صلاحيتها في قياس الهدف المطلوب، وذلك من أجل مراجعتها أو استبعادها واستبدالها بأسئلة أفضل لتضمينها في المستقبل في اختبار آخر، مما يضمن نوعيته وجودته، لأنّ صلاحية السؤال تعزز من المصداقية في نتائج الاختبار وفي القرارات التي يتخذها المعلم في حق متعلميه استنادا إلى هذه النتائج.

التحليل الاحصائي لأسئلة الفهم من اختبار الفصل الأول في مادة اللغة العربية لسنة (2020/2019) لمستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

السؤال الأول: اختر عنوانا مناسبا للنص بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة:

المدرسة ☐ طريق النجاح ☐ الامتحان الأخير ☐

- الإجابة النموذجية: العنوان المناسب؛ طريق النجاح ☒

السؤال الثاني: ماذا طلب الأستاذ من التلميذ؟

- الإجابة النموذجية: طلب الأستاذ من التلميذ توضيح سبب التفوق.

السؤال الثالث: استخرج من النص ضد الكلمتين (إظهار، صعب)، ووظف الكلمتين من النص في جملتين مفيدتين:

- الإجابة النموذجية: إظهار ≠ إخفاء (إخفائها)، صعب ≠ سهل.

التوظيف: تقبل كل الجمل المناسبة.

1. حساب معاملي السهولة والتمييز للسؤال الأول من أسئلة الفهم:

نظام تصحيح هذا السؤال هو (ثنائي التدريج)، حيث يعطى للسؤال عند التصحيح إما (0) أو (1) وعلامة هذا السؤال =1

وبهذا يحسب معامل سهولة هذا السؤال بالشكل الآتي:

جدول رقم (IV-07): حساب معامل السهولة للسؤال الأول من أسئلة الفهم

رقم السؤال	رقم البديل	عدد المتعلمين المختبرين الذين اختاروا كل بديل من بدائل السؤال
1	أ	2
	*ب	45
	ج	3

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على أوراق إجابات المتعلمين.

$$\text{م س} = \frac{\text{ص}}{\text{ن}} = \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة}}{\text{العدد الكلي للمتعلمين المختبرين الذين أجابوا على هذا السؤال}}$$

$$\text{م س} = \frac{45}{50} = 0.9$$

استنادا إلى جدول محكات تقويم أسئلة الاختبار بموجب معاملات سهولتها، فإن هذا السؤال سهل جدا.

نلاحظ من خلال القيمة المحسوبة لمعامل سهولة السؤال الأول من أسئلة الفهم، أنه لابد من حذف هذا السؤال، أو تعديله لأن معامل سهولته مرتفع جدا مما يسمح لجميع التلاميذ بالإجابة عنه، وهذا لا يعطينا قدرة التمييز بين فهم المتعلمين للسؤال.

ففي الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلم لمتعلميه "يفترض ألا يحتوي الاختبار على فقرات –أسئلة – سهلة جدا بحيث يستطيع جميع المتعلمين الإجابة عنها، ولا تحتوي على فقرات –أسئلة – صعبة جدا يفشل فيها جميع المتعلمين"[1]؛ لأن السؤال أو الاختبار الذي يجاب عنه أو الذي يستطيع جميع المختبرين الإجابة عنه على اختلاف مستوياتهم لا قيمة له، لأنّه لا يستطيع التمييز بين المختبرين.

[1] ينظر: صباح حسين العجيلي، **أساسيات في القياس والتقويم**؛ مرجع سابق، ص208.

أما القدرة التمييزية لهذا السؤال فتحسب كما يلي:

بعد تحديد المجموعتين:

- مجموعة مرتفعي التحصيل (المجموعة العليا) = 25 متعلما
- مجموعة منخفضي التحصيل (المجموعة الدنيا) = 25 متعلما

يتم حساب عدد من اختار كل بديل من بدائل السؤال في كل من المجموعتين العليا والدنيا وتنظم في جدول بهذا الشكل:

جدول رقم (IV-08): حساب معامل التمييز للسؤال الأول من أسئلة الفهم

رقم السؤال	العدد	رقم البديل	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا
1	2	أ		2
	45	ب	25	20
	3	ج		3

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على أوراق إجابات المتعلمين.

$$م ت = \frac{ص ع - ص د}{0.5 \times ن}$$

$$م ت = \frac{20 - 25}{50 \times 0.5}$$

$$م ت = 0.2$$

استنادا إلى جدول محكات تقويم السؤال بموجب معاملات تمييزها فإن هذا السؤال ضمن الأسئلة الحدية التي تخضع عادة إلى التحسين.

2. حساب معاملي السهولة والتمييز للسؤالين الثاني والثالث من أسئلة الفهم:

نظام تصحيح السؤال الثاني والسؤال الثالث هو (متعدد التدريج)، حيث يعطى لكل سؤال علامة تتراوح بين (0) و(2) أو أكثر:

إذ أن: علامة السؤال الثاني = 0.5

علامة السؤال الثالث = 1.5

وبهذا يحسب معامل سهولة هذين السؤالين بالشكل الآتي:

جدول رقم (IV-09): حساب معامل السهولة للسؤالين الثاني والثالث من أسئلة الفهم

المجموع الكلي للأفراد	رقم السؤال ومجموع العلامات المحصلة للمتعلمين المختبرين من السؤال	
50	2	3
	18	50.5

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على أوراق إجابات المتعلمين.

$$\text{م س} = \frac{\text{مج ع}}{\text{ن} \times (\text{علامة السؤال})}$$

$$\text{معامل سهولة السؤال الثاني} = \frac{18}{(0.5) \times 50} = 0.72$$

استنادا إلى جدول محكات تقويم أسئلة الاختبار بموجب معاملات سهولتها، فإن هذا السؤال سهل.

$$\text{معامل سهولة السؤال الثالث} = \frac{50.5}{(1.5) \times 50} = 0.67$$

استنادا إلى جدول محكات تقويم أسئلة الاختبار بموجب معاملات سهولتها، فإن هذا السؤال سهل.

نلاحظ من خلال القيمة المحسوبة لمعامل سهولة السؤال الثاني والسؤال الثالث أنهما سؤالان مقبولان، لأن "في الاختبارات التحصيلية الصفية، إذا كان الاختبار أو الفقرة –السؤال– تتراوح نسبة سهولته بين (0.25 –0.75) يكون مقبول، وكلما اقتربنا من (0.5) تكون فقرة –سؤال– الاختبار مناسبة»[1]

كما أنهما يتماشيان مع أسئلة الفهم التي من المفترض أن تكون أسئلتها سهلة، لكي تحمس الضعفاء من المتعلمين في الإجابة على الاختبار ولا تؤثر في حالتهم النفسية التي تتطلب ألا نصدمهم مباشرة بأسئلة صعبة لا يتمكنون من الإجابة عنها، وبالتالي سيفشلون من الوهلة الأولى من الاختبار.

أما القدرة التمييزية لهذين السؤالين فتحسب بالشكل الآتي:

جدول رقم (IV–10): حساب معامل التمييز للسؤالين الثاني والثالث من أسئلة الفهم

المجموعة	العدد	رقم السؤال ومجموع علامات المتعلمين عليه في كل مجموعة	
		2	3
العليا	25	12	32
الدنيا	25	6	18.5

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على أوراق إجابات المتعلمين.

[1] : باسل خميس أبو قودة، نجاتي أحمد بني يونس، **الاختبارات التحصيلية**؛ دار المسيرة، الأردن، ط1، 2012، ص 96، 97.

$$م\ ت = \frac{مج\ ع\ ع - مج\ ع\ د}{0.5 \times ن \times (علامة\ السؤال)}$$

$$م\ ت\ س_2 = \frac{6 - 12}{0.5 \times 50 \times 0.5}$$

معامل تمييز السؤال الثاني = 0.48

استنادا إلى جدول محكات تقويم السؤال بموجب معاملات تمييزها فإن هذا السؤال جيد جدا أو ممتاز.

$$م\ ت\ س_3 = \frac{18.5 - 32}{1.5 \times 50 \times 0.5}$$

معامل تمييز السؤال الثالث =0.36

استنادا إلى جدول محكات تقويم السؤال بموجب معاملات تمييزها فإن هذا السؤال ضمن الأسئلة الجيدة التي يمكن أن تخضع للتحسين.

وهذا يعني أن هذين السؤالين ثبتت صلاحيتهما ويمكن الاحتفاظ بهما في الاختبار لأن لكل سؤال قدرة على التمييز بين من يحصلون على علامات مرتفعة ومن يحصلون على علامات منخفضة.

وفي الأخير نخلص إلى أن تحليل أسئلة الاختبار احصائيا يعد من المراحل الأساسية التي تمكن المعلم من إعداد أسئلة اختبار جيدة وانتقائها، وبالتالي الحصول على اختبار تحصيلي صادق ذي جودة عالية، إذ من بين ما تستهدفه عملية التحليل الإحصائي لأسئلة الاختبار استخراج الخصائص السيكو مترية لها، مثل معاملات سهولتها، وصعوبتها ومعامل التمييز... وتتم هذه العملية من خلال تحليل النتائج التي يتم الحصول عليها من استجابات المتعلمين على الاختبار بعد تطبيقه عليهم.

وهي عملية تساعد المعلم في مراجعة الأسئلة التي يعدها بنفسه ويضعها في اختباراته، كما تساعده أيضا في صياغة الأسئلة المناسبة، لأن قيام المعلم بصياغة أسئلة الاختبار في

ضوء الأهداف أو المخرجات التعليمية للمقرر الدراسي الذي يقوم بتدريسه، وفي ضوء القواعد الفنية لصياغة كل نوع من أنواع الأسئلة، لا يضمن تماما صلاحية تلك الأسئلة في قياس الأهداف التي وضعت من أجلها، ما لم تراجع في ضوء بعض الخصائص السيكو مترية التي تميزها (السهولة، الصعوبة، التمييز، الصدق، الثبات...)، وعلى هذا الأساس ينبغي للمعلم أن يكتسب مهارة في تحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية واستخراج بعض الخصائص التي تميزها مثل معامل السهولة؛ وذلك ليتمكن من الابقاء على الأسئلة المناسبة، وحذف غير المناسبة منها أو اجراء بعض التعديلات عليها، مما يضمن جودة أدائها في تزويده بمعلومات دقيقة عن تحصيل المتعلم.

المبحث الثالث: ضرورة بناء اختبارات ومعايير جديدة بما يتناسب مع طبيعة تقويم الكفاءة.

في ظل ما تسعى منظومتنا التربوية إلى تجسيده وهو "**تقويم الكفاءة**"، فإنّ الحاجة تدعو إلى إعادة النظر في هذه الاختبارات والمعايير لتتناسب وطبيعة هذا التقويم، فتقويم الكفاءة يستدعي استخدام أدوات أخرى إلى جانب الاختبارات للتمكن من قياس كفاءة المتعلم أو تغيير مضمون هذه الاختبارات ومعايير تقويمها بما يتناسب وتقويم الكفاءة.

وبما أنّ هذا التقويم له دور حاسم وحساس في المسار التعليمي للمتعلم، كونه الأساس الذي يعتمد في التوجيه ومنح الشهادات ويجب أن يتميز بالسرية، نرى أن بناء اختبارات تتوافق مع تقويم الكفاءات هو القرار الأجدى.

أولا: بناء اختبارات تتوافق مع طبيعة تقويم الكفاءات

بناء على ما يأتي:

أ- ما تم ادراجه في الجانب النظري من هذا البحث فيما يخص أهم الصيغ التي تعتبر مثالا جيدا لتقويم الكفاءة في اللغة العربية نجد أسئلة المقال عندما تستخدم في تقويم قدرة المتعلم على الكتابة باعتبارها أحد نتاجاته؛

ب- الكفاءة في اللغة العربية لا تظهر إلاّ من خلال انتاج نصوص كتابية أو شفوية ممّا يعني أن الكفاءة تظهر من خلال الوضعية الإدماجية في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي؛

ج- الكفاءة لا تكرس للإجابة عن وضعية وحيدة، بل عن مجموعة من الوضعيات...؛

د- التقويم عن طريق الوضعية الإدماجية (وهو المنصوص عليه في المقاربة الجديدة) يكون "ببناء وضعيتين أو ثلاث وضعيات ملائمة للكفاءة المراد قياسها وتقويمها"[1] وذلك تماشيا

[1] هنية عريف، **أساليب تقويم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر**؛ مرجع سابق، ص 249.

مع قاعدة الثلثين التي أقترحها **دوكتيل**، والتي تشير إلى أنّه يجب التحقق من كل معيار من معايير الحد الأدنى، في ثلاث مناسبات مستقلة، حيث يثبت المتعلم تحكمه فيه في مناسبتين من ثلاث؛[1]

هـ- ما تطرق إليه **محمد أمزيان** بشأن التحصيل الدراسي: "عندما يقترن التحصيل الدراسي بتعلم مهارات التفكير، تكون النتائج التي يتم تحقيقها مرضية، وهذا ما يتيح للمتعلم فرصة تحقيق تكيف أفضل مع المشكلات والمواقف التي يواجهها في حياته وعلى العكس من ذلك كلما اقترن التحصيل على شحن ذهن المتعلم بالمحتويات والمعارف الكمية، كلما كانت النتائج متدنية، ولم يعد بإمكان الفرد تحويل أو نقل معارفه المكتسبة إلى وضعيات مغايرة"[2]؛

و- ما أشار إليه **كزافيه روجيرس*** في قوله: "ولأسباب لها علاقة بالنجاعة، ينبغي أن تقدم اختبارات التقويم في إطار وضعيات مركبة*[1] حتى وإن كان بعض الموارد يأتي بإضافات تكميلية، فهو لا يعوض بأي حال من الأحوال الاختبار من نوع الوضعيات"[3].

فإنّه بالإمكان أن نعتبر أنّ الاختبار الذي يضم وضعيتين إدماجيتين أو ثلاث وضعيات اختبار يتوافق مع تقويم الكفاءات، لكن شرط أن يُرفق المتعلمون بالمحكات (المعايير) التي سيتم في ضوئها تقدير درجة السؤال، وذلك ليكونوا على اطلاع بما هو متوقع منهم أداؤه.

---

[1] ينظر: كزافية روجيرس، **بيداغوجيا الإدماج**؛ مرجع سابق، ص 229.

[2] محمد أمزيان، **بيداغوجيا المعرفة**، مرجع سابق، ص 141.

* كزافية روجيرس: اعتمد على التجارب العديدة التي انجزها مع فريقه في عدة بلدان، قام بصياغة قواعد بيداغوجيا الادماج بشكل كلي، فنشر ثلاث كتب فسماها الثلاثية والتي من بينها هذا الكتاب (بيداغوجيا الادماج). **ينظر: كزافية روجيرس، بيداغوجيا الإدماج؛ مرجع سابق، ص 353**

*[1] تحيل كلمة (مركبة) على وضعية تقتضي الربط بين عناصر متعددة، ولا ينبغي الخلط بين ما هو ومركب وما هو معقد، **كزافية روجيرس، المرجع نفسه، ص 30.**

[3] كزافية روجيرس، المرجع نفسه، ص 325.

ثانيا: تحديد معايير جديدة بما يتناسب وطبيعة تقويم الكفاءة

إنّ هذه الاختبارات التي تتوافق مع طبيعة تقويم الكفاءات، ينبغي أيضا أن تتوافر فيها معايير الاختبار الجيد، غير أنّ هذه المعايير قد تختلف في مسمياتها ومضمونها عن المعايير المتعارف عليها في الاختبارات التقليدية، وهذا المعيار من بين المعايير الذي نراه مناسبا وهو: [1]

- **كفاية عينة مهام الأداء:**

بما أنّ أسئلة المقال التي تتجسد في الوضعية الإدماجية في اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تعد من أهم صيغ مهام الأداء في مادة اللغة العربية في التقويم القائم على الكفاءة، فإنّه يجب أن يكون عددها كافيا لكي يكون الحكم على كفاءة المتعلم موثوقا به، غير أنّ هذا العدد يختلف باختلاف النواتج التعليمية، وطبيعة صيغة المهام التي تقيس هذه النواتج، فمثلا: كم عدد عينات كتابات المتعلمين التي تجعلنا نصدر حكما موثوقا به فيما يتعلق بكفاءته في الكتابة؟

فتقويم الكتابة لدى المتعلم يتطلب فحص عينات متعددة ومختلفة من أنماط كتاباته الوصفية، الإخبارية، السردية...، لكي تكون ممثلة للنطاق الشامل لأدائه الكتابي، ممّا يستغرق وقتا طويلا، لذلك ينبغي اجراء توازن بين عدد عينات المهام وزمن تطبيقها.

أما بقية المعايير التي وجدناها في هذا المرجع فهي معايير تصلح لأدوات أخرى غير الاختبارات؛ لأن تقويم الكفاءة يستدعي أدوات أخرى كالملاحظة وملفات الاعمال، والمشروع، لذا نرجو من أهل الاختصاص أن يلتفتوا إلى هذا النوع من الاختبارات وتوضع لها معايير تتخذ كأساس للحكم على جودتها.

ويبقى ما قدمناه مجرد رؤية تحتمل الصواب أو الخطأ إلى أن تثبت فاعليتها من قبل أهل الاختصاص.

---

[1] ينظر: صلاح الدين محمود علام، **التقويم التربوي البديل**؛ مرجع سابق، ص 137.

وفي الأخير نأمل أن يكون هذا الفصل مرجعا جيدا ومفتاحا لدراسات مستقبلية حول هذا الموضوع.

خاتمة

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة التي حاولت فيها الإسهام في تحسين اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر وتطويرها، وذلك من خلال تقويمها في ضوء معايير الاختبار الجيد للكشف عن مواطن القصور فيها ومحاولة علاجها بهدف ضمان جودتها، نلخص أهم النتائج المتوصل إليها فيما يأتي:

- إنّ قياس مخرجات التعلم أو نواتج التعلم يتطلب أدوات تتميز بالجودة، لذا لا بد أن تتصف اختباراتنا الرسمية بجميع المواصفات، أو الخصائص التي ترقى بها إلى مستوى الجودة، لكي تكون القرارات التي تُتَّخَذ في حق المتعلم استنادا على نتائج هذه الاختبارات قرارات صائبة.
- أظهر المعدل العام لتطبيق جميع معايير الاختبار الجيد في عينة الدراسة أن هناك تطبيقا عاليا لهذه المعايير، إذ يتصدر المرتبة الأولى معيار الزمن ، ثم يليه معيار الشكل في المرتبة الثانية ، ثم في المرتبة الثالثة يأتي معيار الصدق وبعدها يأتي معيار الثبات في المرتبة الرابعة ثم يرد في المرتبة الخامسة معيار التمييز ويتبعه في المرتبة السادسة معيار التدريج ويليه في المرتبة السابعة معيار التعليمات ويتذيل في المرتبة الثامنة والأخيرة معيار التمثيل.
- المعايير التي حازت على **درجة تطبيق عالية** تتمثل في معيار الزمن، معيار الشكل، معيار الصدق ومعيار الثبات، حيث حازت جميع المؤشرات الدالة على تطبيق كل من معيار الزمن ومعيار الثبات على درجة عالية من التطبيق، أمّا معيار الشكل والصدق، فقد تفاوتت وتباينت درجة تطبيق مؤشراتهما في عينة الدراسة، حيث حظيت معظم مؤشراتهما بدرجة عالية من التطبيق ما عدا المؤشرين الخامس من معيار الشكل، والرابع من معيار الصدق، فكانت درجة تطبيقهما في عينة الدراسة متوسطة.

- المعايير التي حازت على **درجة تطبيق متوسطة** تتمثل في معيار التدريج، معيار التعليمات، معيار التمثيل ومعيار التمييز ، حيث حازت جميع مؤشرات معيار التمثيل على درجة متوسطة من التطبيق، أما بقية المعايير فقد حظيت معظم مؤشراتها بدرجة عالية من التطبيق، ما عدا المؤشرين الثاني من معيار التدريج، والأول من معيار التعليمات فكانت درجة تطبيقهما في عينة الدراسة منخفضة، أما المؤشر الثاني من التمييز فقد حضي بدرجة متوسطة من التطبيق في عينة الدراسة.
- عدم وجود عبارات تدل على انتهاء الأسئلة أو قلب الصفحة في عينة الدراسة رغم أهميتها، إذ يجب الأخذ بها ومراعاتها في الاختبارات اللاحقة لأنها عبارة عن مفاتيح توضيحية للمتعلم تخبره عن انتهاء الأسئلة أو الاختبار.
- عدم تمثيل أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لمحتويات المقرر الدراسي يعود إلى:
  - العدد القليل للأسئلة وعدم التنويع: إذْ هي القوالب نفسها التي صيغت بها جميع أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي؛
  - طبيعة الأسئلة المطروحة: والتي هي من نوع أسئلة المقال بنوعيها، وإن طغت الأسئلة الشبه مقاليه؛ وهي أسئلة غير قادرة على تغطية جميع محتويات المقرر الدراسي؛
  - التركيز على موضوعات دون غيرها.
- أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لم تراع جميع أبعاد شخصية المتعلم (المعرفية، الوجدانية، المهارية)، فهي في مجملها مازالت تقوم على تقويم المعارف بالدرجة الأولى، أمّا الجانبان المهاري والوجداني فلم يحظيا بنفس القدر والاهتمام، ومن هنا تأتي الحاجة إلى إعادة النظر في هذين

الجانبين (المهاري والوجداني) لكي تحقق الأسئلة الغاية المقصود منها في بناء الشخصية المتكاملة.

- كي تجني عملية التقويم ثمارها ينبغي على وزارة التربية أن تحتسب نتائج التقويم التكويني في التقويم الإشهادي، أو تعيد النظر في بناء الاختبارات ومستويات الأسئلة التي تقيسها، وكذلك معايير ومحكات التقدير كي تتماشى مع النظرة الحديثة للتقويم.
- غياب سلم التنقيط الجزئي على اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي رغم أهميته، فهو يعين المتعلم في التوزيع النسبي للوقت.
- غياب التعليمات العامة لأسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.
- تسعى منظومتنا التربوية من خلال أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي إلى إرساء ثقافة الإبداع لدى المتعلمين؛ لأن الافراد المبدعين هم قادة المستقبل.
- أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لا تعكس كل الأنماط المطلوب انتاجها في الكفاءة الختامية، بل ركزت على نمطين "النمط الوصفي والنمط الاخباري" من بين أربعة أنماط" الحواري، الاخباري، السردي، الوصفي".
- يمكن التحقق من درجة تطبيق هذه المعايير "**معيار التمييز**" "**معيار الصدق**"، "**معيار الثبات**" إجرائيا من خلال التحليل الاحصائي لأسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعلم الابتدائي.
- أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لا تتوافق مع طبيعة تقويم الكفاءات، إلا إذا تضمنت وضعيتين أو ثلاث وضعيات.

اقتراحات الدراسة:

إن الاشتغال على موضوع اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر (2016-2007) في ضوء معايير الجودة، يفرض علينا من باب المسؤولية التربوية والالتزام بأهداف البحث أن نسهم في تطوير الاختبارات الرسمية عموما، ولمادة اللغة العربية لمستوى السنة الخامسة ابتدائي خصوصا من خلال تقديم مقترحات في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، وفيما يلي تلك الاقتراحات:

- ندعو أهل الاختصاص إلى إعداد جدول مواصفات دقيق يُعتمد عليه في بناء اختبارات الشهادة، بالإضافة إلى الأخذ بقائمة معايير الاختبار الجيد المقترحة، والاعتماد عليها كوثائق مرجعية مكملة لدليل بناء اختبارات اللغة العربية في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي الذي تمّ تحيينه من قبل وزارة التربية الوطنية.
- ادراج مقياس الإحصاء في هذا التخصص، للحاجة الماسة إليه في الدراسة ذات الطابع الميداني لبلوغ الدقة العلمية في عرض النتائج.
- تطبيق البرنامج التدريبي كنموذج، فإذا ثبتت فعاليته يمكن أن يعدل بحسب الملاحظات التي سيتم الاجماع عليها من قبل المشرفين التربويين وذوي الاختصاص، وذلك لتطويره واستخدامه لتأهيل المعلمين عن طريق عقد الدورات التدريبية التي تمكنهم من الاطلاع والتدريب على كل جديد في مجال التقويم، وخاصة بناء الاختبارات وتحليلها احصائيا للتأكد من صلاحيتها، بالإضافة إلى تقديم الحوافز المشجعة لهم واثارة دافعيتهم نحو عطاء متميز.
- إعادة النظر في كل ما من شأنه تحقيق اختبارات ذات جودة عالية في جميع مراحل التعليم العام في الجزائر بداية باقتراح وضعيات إدماجية ملائمة للكفاءات المراد قياسها وتقويمها مرورا بالمحتوى وطرق التدريس المستخدمة وأسئلة الاختبارات.

- زيادة الوعي التربوي بأهمية الاعتماد على تحليل المحتوى، واستخدام جدول المواصفات، وتطبيق معايير الاختبار الجيد في بناء الاختبارات وتوضيح دورها الإيجابي في تحسين وتطوير الاختبارات بأنواعها، سواءا كانت فصلية أو سنوية على المستوى المحلي أو الوطني، وذلك لإعطاء معلومات صادقة وموضوعية بالنسبة لمستوى تحصيل المتعلمين.
- إنشاء بنك للاختبارات الجيدة التي ثبتت صلاحيتها من خلال التحليل الاحصائي لها، ليتم العودة إليها والاستفادة منها وقت الحاجة.
- الاستفادة من نتائج الدراسة، وخاصة جوانب القصور التي بينتها في إعداد وتكوين المعلمين ومراجعة الضعف المتواجد لديهم.
- توحيد الاختبارات الفصلية للطور الثالث من التعليم الابتدائي على الأقل في مستوى كل ولاية، وأن يتكفل بوضعها المعلمون أصحاب الكفاءة المشهودة مع وضع اللمسات الأخيرة من قبل المشرفين التربويين.
- استثمار الاختبارات الفصلية المعدة مسبقا وذلك بتحليل أسئلتها وترقيتها حتى لا تكون جهودا مهدرة.

قائمـــة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.

1. رواية حفص عن عاصم.

- المعاجم.

1. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، لبنان، مج 12، ط1، 2003.
2. أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس؛ عالم الكتب، مصر، ط2، 2003.
3. حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية؛ مراجعة: حامد عمّار، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 2003.
4. الفيروز آبادي، القاموس المحيط؛ دار إحياء التراث، لبنان، مادة "قوم"، ج 2، ط 1، 1997.

- القرارات والقوانين والمراسيم.

1. قانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير سنة 2008؛ المتضمن للقانون التوجيه للتربية الوطنية
2. وزارة التربية الوطنية الجزائر، القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02 سبتمبر 2007 والمتعلق بتحديد كيفيات تنظيم امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي والانتقال إلى السنة الأولى متوسط، النشرة الرسمية للتربية؛ عدد خاص، الجزائر، نوفمبر 2007
3. وزارة التربية الوطنية الجزائر، منشور رقم 05/2039 المؤرخ في 13 مارس 2015 المتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي؛ النشرة الرسمية للتربية، عدد 488، الجزائر، أفريل 2005
4. وزارة التربية الوطنية، قرار مؤرخ في 06 مارس 2005، المتضمن تأسيس امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وتحديد كيفيات تنظيمه ومنح شهادة النجاح فيه؛ النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 487، الجزائر، مارس 2005.

- الوثائق البيداغوجية.

1. وزارة التربية الوطنية الجزائر، المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، أكتوبر 2017.
2. وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج المعدلة في 23 يناير 2008.
3. وزارة التربية الوطنية، المضامين المخففة في منهاج التعليم الابتدائي، جويلية 2009.

4. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج التعليم للغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، جوان 2011.

5. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج التعليم للغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، جوان 2012.

6. وزارة التربية الوطنية، بناء الاختبارات؛ المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2005.

7. وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، جوان 2012.

8. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جانفي 2006.

9. وزارة التربية الوطنية، وثيقة تخفيف منهاج التعليم الابتدائي، جوان 2008.

- الكتب.

1. إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي مهيدات، القياس والتقويم الصفي؛ دار جرير، الأردن، ط1، 2009.

2. أحمد العربي أبو شادي، تقويم الكفايات في تدريس العربية بالتعليم الثانوي الاعدادي؛ مطبعة وليلي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 2009.

3. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2، 2009.

4. أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات؛ دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2011.

5. أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس؛ الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2007.

6. أفنان نظيرة دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي؛ دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2005.

7. أفنان نظيرة دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، الأردن ط 1، 2007.

8. أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي؛ دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2012.

9. أكرم صلاح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي؛ دار ومكتبة الحامد، الأردن، ط1، 2012.

10. أنسي محمد أحمد قاسم، الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر، الأردن، ط1، 2003.

11. أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية (دليل عملي)؛ دار النهضة العربية، لبنان، د ط، 2009.

12. أنطون صياح، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي؛ دار النهضة العربية، لبنان، د ط، 2009.

13. باسل خميس أبو فردة، نجاتي أحمد بني يونس؛ الاختبارات التحصيلية (مفهومها، كيفية إعدادها، أسس بنائها وتكوينها وتطبيقها ميدانية)؛ دار المسيرة، ط1، 2012.

14. بدر الدين بن تريدي، مصنفات الأهداف البيداغوجية النظرية والتطبيق، (سلسلة البداغوجية التطبيقية الحديثة 3)، د د، الجزائر، د ط، دس.

15. الجميل محمد عبد السميع شعلة، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية (اتجاهات وتطلعات)، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2005.

16. جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر؛ دار الفكر، الأردن ط 9، 2018.

17. جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية؛ دار الشروق، الأردن، ط 1، 2005.

18. حيدر عبد الكريم محسن الزهيري، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة؛ دار اليازوري، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015.

19. خالد عبد العزيز الفليح، باسم الصرايرة، نايل درويش الشرعة، زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة ويوسف عيادات، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق؛ عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2009.

20. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مطبعة ع/ بن، ط1، 2005.

21. راشد حماد الدوسري، القياس والتقويم التربوي الحديث (مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة)؛ دار الفكر، الأردن، ط1، 2004.

22. رافدة الحريري، التقويم التربوي؛ دار المناهج، الأردن، د ط، 2008.

23. رجاء محمود علام، تقويم التعلم؛ دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2014.

24. رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)؛ دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2000.

25. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)؛ دار الفكر العربي، مصر، د ط، 2006.

26. رشدي أحمد طعيمه، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، تقويمها)؛ دار الفكر العربي، مصر، ط2، 2000.

27. زكريا محمد الظاهر، جاكلين تمرجيان وجودة عزت عبد الهادي، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002.

28. سبع محمد أبو لبده، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، دار الفكر، الأردن، ط 1، 2008.

29. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق؛ دار الشروق للنشر، الأردن، ط 1، 2004.

30. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل؛ دار الشروق، الأردن، ط1، 2006.

31. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعلم في إعداد وتأهيل المعلم؛ دار الشروق، الأردن، ط1، 2004.

32. سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية؛ دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2007.

33. صباح حسين العجيلي، أساسيات في القياس والتقويم؛ دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2017.

34. صلاح الدين محمود علام، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية؛ دار الفكر، الأردن، ط1، 2006.

35. صلاح الدين محمود علام، التقويم التربوي البديل (أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية)؛ دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2004.

36. صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية؛ دار المسيرة، الأردن، ط 1، 2007.

37. عبد الحكيم علي مهيدات وإبراهيم محمد المحاسنة؛ التقويم الواقعي، دار جرير، الأردن، ط1، 2009.

38. عبد الحميد محمد علي، طارق عبد الرؤوف عامر، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، مؤسسة طيبة، مصر، ط1، 2008.

39. عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)؛ دار الصفاء، الأردن، ط1، 2009.

40. عبد السلام يوسف الجعافرة، المناهج أسسها وتنظيمها؛ دار وائل للنشر، الأردن، ط 1، 2015.

41. عبد الله بن الصالح السعدوي، دليل المتعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق؛ مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية، 2011.

42. عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللغوي؛ مطبعة مزوار، الجزائر، ط 1، 2010.

43. عبد الوهاب عبد السلام طويلة، التربية الإسلامية وفن التدريس؛ دار السلام، مصر، ط 4، 2008.

44. العربي أسليمان، المعين في التربية (مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية)؛ المطبعة والوراقة الوطنية، المغرب، ط 8، 2015.

45. علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية؛ دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004.

46. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب؛ لبنان، د ط، 2010.

47. علي عبد جاسم الزاملي، عبد الله بن محمد الصارمي وعلي مهدي كاظم، مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، مكتبة الفلاح، للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.

48. عمر جاسر الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ دار الرضوان، الأردن، ط 1، 2013.

49. عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ دار الرضوان للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2013.

50. غريب العربي، التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه، أدواته)، دار الغرب، وهران، د ط، 2007.

51. فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية الجزائر، د ط، 2013.

52. فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات –؛ دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2005.

53. فليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية (إطار نظري)، ترجمة؛ الحسين سحبان، مكتبة المدارس، المغرب، ط 1، 2005.

54. كزافية روجيرس، بيداغوجيا الإدماج (أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعاتنا)، ترجمة؛ نصر الدين الحافي وحماني أقفلي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، د ط، 2010.

55. لمعان مصطفى الجلالي، التحصيل الدراسي؛ دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2011.

56. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة، ط 2، 2004.

57. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس (تحليل العملية التعليمية)؛ دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003.

58. محمد السيد علي (الكسباني)، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق؛ مؤسسة حورس الدولية للنشر، مصر، ط1، 2010.

59. محمد السيد، الإحصاء النفسية والتربوية والاجتماعية، دار النهضة العربية، مصر، 1970.

60. محمد الصالح حثروبي (مفتش التربية الوطنية)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية؛ دار الهدى، الجزائر، ج1، 2012.

61. محمد الطاهر وعلي، التقويم البيداغوجي (أشكاله ووسائله)؛ دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع، 2005.

62. محمد أمزيان، بيداغوجيا المعرفة (حل المشكلات وتطوير القدرات العقلية)، مطابع افريقيا الشرق، الدار البيضاء، د ط، 2016.

63. محمد رضا البغدادي، الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق؛ دار الفكر العربي، د ط، 1998.

64. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العملية؛ دار الفكر العربي، مصر، د ط، 1998.

65. محمد عطوة مجاهد، ثقافة المعايير والجودة في التعليم؛ دار الجامعة الجيدة، مصر، د ط، 2008.

66. محمد علي الخولي، الاختبارات التحصيلية (اعدادها واجراؤها وتحليلها)؛ دار الفلاح، الأردن، ط 1، 1998.

67. محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية؛ دار الفلاح، الأردن، ط 1، 2000.

68. محمد مصطفى العبسي؛ التقويم الواقعي في العملية التدريسية؛ دار المسيرة، الأردن، ط1، 2010.

69. مروان أبو حويجة، إبراهيم الخطيب وسمير أبو مغلي؛ القياس والتقويم في التربية وعلم النفس؛ دار الثقافة، ط 1، 2002.

70. مغزي بخوش، بيداغوجية التقويم؛ دار علي بن زيد للطباعة والنشر، الجزائر، د ط، 2016.

71. ميلود الثوري، من تأثلية السلوكات وتعويدها إلى اكساب الكفايات وتقويمها (درجات الكفايات، ديداكتيك الاكساب والتقويم)؛ مطبعة أنفو-برانت، المغرب، 2005.

72. ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عبيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية (الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير)؛ زمزم ناشرون وموزعون، الأردن، ط 1، 2014.

73. نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية؛ دار الميسرة، عمان، ط1، 2008.

74. هادي طوالبة، باسم الصرايرة، نسرين الشمايلة وخالد الصرايرة، طرائق التدريس؛ دار المسير، الأردن، ط 1، 2010.

75. وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية - الفريق الوطني للتقويم -، استراتيجيات التقويم وأدواته (دليل الإطار النظري)؛ إصدار إدارة الامتحانات والاختبارات -مديرية الاختبارات-، 2004.

76. وليد خضر الزند، هاني حتمل عبيدات، المناهج التعليمية (تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها)؛ عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010.

قائمة المصادر والمراجع

- المقالات.

1. الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات؛ مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.
2. خالد فارس، المدخل لعلم التدريس، سلسلة المعرفة التربوية، العدد 3، دار نشر المعرفة، الأردن، ط1، 2019.
3. ناجي تمار، طرق التدريس؛ كتاب الرواسي قراءات في طرائق التدريس، ج3، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1994.

- البحوث الجامعية.

1. رشيد موني، تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا – الأسئلة والتصحيح – دراسة تقويمية من خلال استطلاع آراء المفتشين والأساتذة ودراسة نماذج؛ رسالة ماجيستير في التقويم التربوي والمناهج، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، 2009/2008
2. محمد جقاوة، الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في تدريس اللغة العربية في الجزائر بين التنظير والممارسة؛ رسالة ماجيستير في تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2010/2009،
3. منور سالم إبراهيم مصبح، تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة وفق المعايير العالمية؛ رسالة ماجيستير في المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2013
4. هنية عريف، أساليب تقويم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر (دراسة تحليلية تقويمية في ضوء تدريس بالكفاءات)؛ أطروحة دكتوراه في لسانيات اللغة العربية وتعليميتها، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2015/2014

- المواقع الالكترونية.

1. معجم المعاني الجامع – معجم عربي عربي https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات و المسابقات

امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي

دورة: ماي 2007 — اختبار في مادة : اللغة العربية — المدة: ساعة ونصف

البلديـــة

حين تغادر منـــزلك صـباحاً، لتذهب إلى مدرستك، تـــجد الشوارع نظيفـــة، قـــد كُنـــست ورُشّت، وحين تدخل مدرستك، تـــجدها كذلك نظيفة ومؤثّثة، بكلّ ما تـــحتاج إليـــه للدراســـة والتعلّم. وحين تذهب في ساعات الفراغ إلى الـــحدائق والـــمُنتـــزَهات العامّة، تجد أزهارهـــا قـــد نُسـقَتْ وأرضها قد نُـــظّفت، وحمائلها قد سُقيت

وعندما يأتي الـــمساء ويحلّ الظلام، فإنّ الـــمصابيح الكهربائـــيّة الـــمقامة على حافّتي الطّريق، تضيء الشّوارع والسّاحات.

فهل فكّرت في مَن يشرف على كلّ هذه الأعمال، الـــتي توفّـــر لـــك وللمواطنـــين الرّاحـــة والـــمحافظة على الصّحة؟ ... إنّها البلديّـــة التي يشرف على تسييرها مـــجلس منتخـــب، يســـمّى الـــمجلس الشعبي البلديّ

الأسئلـــة:

1. الشـــرح: 2 ن (نقطتان)

اشرح الكلمتين الآتيتين ثمّ ضع كلّ واحدة منهما في جملة مفيدة: تغادر ، حافتـــي.

2. التحويـــل: 1,5 ن (نقطة ونصف)

حوّل الجملة الآتية إلى الـــمخاطب الـــمفرد (أنتما):

" تغادر منـــزلك صباحاً، لتذهب إلى مدرستك "

3. الإعـــراب: 1,5 ن (نقطة ونصف)

أعرب ما تحته خط في النّص.

4. الشكـــل: 1,5 ن (نقطة ونصف)

اضبط بالشّكل الجملة الآتية:

" تضيء الشّوارع والسّاحات"

5. الفقـــرة: 3,5 ن (ثلاث نقاط ونصف)

اكتب فقرة (من 6 إلى 8 أسطر) تبيّن فيـــها كيف تتمكّن الـــمحافظة على ما تقوم به البلدية من أعمال لأجل راحة الـــمواطنين.

انتهى — الصفحة 1 / 1 — بالتوفيق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات و المسابقات

امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي

ماي 2008 | اختبار في مادة اللغة العربية | المدة: ساعة ونصف

نظافة الحيّ

ذات صباح أفقتُ على ضجيج منبعث من الخارج، فهرعت إلى النافذة أستطلعُ الأمر، رأيت المكان يَعُجُّ بسكان الحي، وقد انقسموا إلى مجموعات، كل واحدة تؤدي دورها بهمّةٍ ونشاط: فهذه المجموعة تكنس، والأخرى تجمع القمامة، وتلك تغرس، وغيرها تدهن الجدران...، عندئذ علمت أنها حملة للنظافة، وتذكرت أنه يوم البيئة .

بعد هنيهة تهيأت، وخرجت لآخذ لي دورًا بين أطفال الحي وقد مضى الجميع يعمل في جدّ وحيوية، والكل يحسّ بسعادة العمل الجماعي ولَذّة التعاون، وما هي إلاّ ساعات قليلة حتى انقلب الحيّ إلى مكان يسحر النفس بجماله، ويبهج القلب بنظافته.

فما أرْوَعَ أن يكون مكاننا نظيفا ! وما أجمل أن يكون للنظافة مكان في قلوبنا !.

الأسئلة:

1. اشرح المفردتين الآتيتين، ثمّ استعمل كل واحدة منهما في جملة مفيدة: (2 ن)
   - يعجّ - هنيهة.
2. حوّل الجملة الآتية إلى الجمع المذكر الغائب : (1,5 ن)
   " بعد هنيهة تهيأت، وخرجت لآخذ لي دورا ".
3. أعرب ما تحته خط في النص. (1,5 ن)
4. أشكل أواخر الكلمات التي تحتها سطر في الجملة الآتية : (1,5 ن)
   " انقلب الحي إلى مكان يسحر النفس ".
5. الفقرة: شاهدت شخصا يرمي القمامة في مكان عمومي غير مخصص لها.
   - اكتب فقرة (من 6 إلى 8 أسطر)، تبيّن فيها أثرَ ذلك على البيئة. (3.5 ن) .

انتهى	الصفحة 1 / 1	بالتوفيق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي — دورة : ماي 2009

اختبار في مادة : اللغة العربية — المدة : ساعة ونصف

النص:

الصَّيْفُ مَوْسِمُ الأَسْفَارِ

إنَّ السَّفَرَ مُهِمٌّ فِي حَيَاةِ الإِنْسَانِ، إِذْ يَرَى وَيَكْتَشِفُ أَشْيَاءَ وَمَنَاظِرَ لَمْ يَكُنْ قَدْ رَآهَا مِنْ قَبْلُ. وَيَتَعَرَّفُ عَلَى أُنَاسٍ آخَرِينَ لَمْ يَسْبِقْ لَهُ أَنِ الْتَقَى بِهِمْ.

فِي عُطْلَةِ الصَّيْفِ الْمَاضِي زُرْتُ رُفْقَةَ أَبِي مَدِينَةً جَمِيلَةً تَرَكَتْ فِي نَفْسِي أَثَرًا كَبِيرًا، فَصِرْتُ أُفَكِّرُ فِيهَا مِنْ حِينٍ لآخَرَ، وَأَشْتَاقُ لِرُؤْيَتِهَا مَرَّةً أُخْرَى، فَقَدْ أَعْجَبَتْنِي شَوَارِعُهَا الْوَاسِعَةُ النَّظِيفَةُ، وَعِمَارَاتُهَا الشَّاهِقَةُ الْبَدِيعَةُ. فَلاَ كِتَابَةَ عَلَى جُدْرَانِهَا وَلاَ مَلاَبِسَ عَلَى شُرُفَاتِهَا، أَمَّا دَكَاكِينُهَا، فَذَاتُ وَاجِهَاتٍ عَجِيبَةٍ قَدْ رُتِّبَتْ فِيهَا سِلَعٌ مُتَنَوِّعَةٌ مُضَاءَةٌ بِالْفَوَانِيسِ الْكَهْرَبَائِيَّةِ الَّتِي تَشْتَعِلُ وَتَنْطَفِئُ، فَمَا أَجْمَلَ هَذِهِ الْمَدِينَةَ! إِنَّهَا حَقًّا الْمَدِينَةُ الْمِثَالِيَّةُ الَّتِي يَتَمَنَّاهَا كُلُّ مُوَاطِنٍ.

بَقِينَا نَتَجَوَّلُ فِي هَذِهِ الْمَدِينَةِ مِنْ حَيٍّ إِلَى آخَرَ، وَمِنْ حَدِيقَةٍ إِلَى أُخْرَى، فَمَا لَبِثْتُ أَنْ سَأَلْتُ وَالِدِي عَنْ سَبَبِ بَهَاءِ هَذِهِ الْمَدِينَةِ، فَأَجَابَنِي: « هُوَ شُعُورُ الْمُوَاطِنِ بِمَسْؤُولِيَّتِهِ، وَأَدَائِهِ لِوَاجِبَاتِهِ ».

(إبداع شخصي)

الأسئلـــــــة:

أ) أسئلة الفهـــــم: (3 نقاط)

ـ اختر عنوانا آخر مناسبا للنص.

ـ هات من النص معنى الكلمتين التاليتين: **أحيّ – الشاسعة**
ثمّ وظّف الكلمتين المستخرجتين في جملتين مفيدتين.

ـ استخرج من النص فوائد السفر.

ب) أسئلة اللغـــة: (3 نقاط)

1 – أعرب ما تحته خط في النص.

2 – اربط بسهم بين الفعل ونوعه:

التقى	فعل صحيح
فكّر	
صار	فعل معتل

3 – علّل سبب رسم الهمزة في كلمة « تتطلّبُ ».

4- أضبط بالشكل العبارة التالية: المدينةُ الجميلة مسؤولية كلّ مواطن.

الوضعية الإدماجيـــة: (4 نقاط)

دعا رئيس المجلس الشعبي البلدي سكان البلدية، من خلال وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة، للقيام بحملة تطوّعية لنظافة المدينة.

أكتب فقرة تتراوح ما بين (8 أسطر و 12 سطرًا)، تجيب فيها أصدقائك للمشاركة الفعّالة في العمل التطوعي هذا، مستعملا الحجة والحل مسطرًا تحتهما، مستشهدا بما تحفظ من قرآن أو حديث أو شعر.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي — دورة : ماي 2010

اختبار في مادة: اللغة العربية — المدة : ساعة ونصف

النص: الأمُّ

إنَّ أعذَبَ ما تَحتَفِظُ الشِّفاهُ البشريّة هُوَ لَفظَةُ «الأمّ». وأجمَلُ مُنادَاةٍ هِيَ : يَا أُمِّي، كَلِمَةٌ صَغِيرَةٌ مُحَطَّمَةٌ بالأَمَلِ والحُبِّ والعَطفِ، وكُلُّ مَا في القَلبِ البَشَرِيِّ مِنَ الرِّقَّةِ والحَلاوَةِ والعُذُوبَةِ.

الأمُّ هِيَ كُلُّ شيءٍ في هذهِ الحَيَاةِ، هِيَ التَّعزِيَةُ في الحُزنِ، والرَّجَاءُ في اليَأسِ، والقُوَّةُ في الضَّعفِ، هِيَ يَنبُوعُ الحَنُوِّ والرَّأفَةِ والشَّفَقَةِ والغُفرَانِ، فالَّذي يَفقِدُ أُمَّهُ يَفقِدُ صَدرًا يَسنَدُ إلَيهِ رَأسَهُ ويَدًا تُبَارِكُهُ وعَينًا تَحرُسُهُ...

كُلُّ شَيءٍ في الطَّبِيعَةِ يَرمُزُ ويَتَكَلَّمُ عَنِ الأُمُومَةِ، فالشَّمسُ هِيَ أُمُّ هَذِهِ الأَرضِ، تُرضِعُهَا حَرَارَتَهَا، وتَحتَضِنُهَا بنُورِهَا، ولاَ تُغَادِرُهَا عِندَ المَسَاءِ إلاَّ بَعدَ أَنْ تَنُومَهَا عَلَى نَغمَةِ أَمْوَاجِ البَحرِ وتَرنِيمَةِ العَصَافِيرِ والسَّوَاقِي، وهَذِهِ الأَرضُ هِيَ أُمٌّ للأَشجَارِ والأَزهَارِ تَلِدُهَا وتُرضِعُهَا ثُمَّ تَفطِمُهَا والأَشجَارُ والأَزهَارُ تَصِيرُ بِدَورِهَا أُمَّهَاتٍ حَنُونَاتٍ للأَثمَارِ الشَّهِيَّةِ والبُذُورِ الحَيَّةِ.

جبران خليل جبران

الأسئلة :

أ) أسئلة الفهم: (3 نقاط)

1- ضع علامة (ص) أمام الجواب الصحيح وعلامة (خ) أمام الجواب الخاطئ حسب النّص:

- أعذب كلمة تنطق بها الشّفاه البشريّة هي الأمل.
- الذي يفقد أمّه يفقد صدرا يسند إليه رأسه.
- الأرض هي أمّ الشمس.

2- استخرج من النّص أضداد الكلمات التّالية: فارِغة - الفرح - المَيِّتة.

ب) أسئلة اللغة: (3 نقاط)

1 - أعرب ما تحته خط في النّص.

2 - حوّل العبارة التّالية: (ترضع ولدها) في الضمائر التّالية: هنّ - أنتما - أنت

3 - علّل سبب رسم الهمزة منفردة في كلمة « مملوءة ».

الوضعية الإدماجية: (4 نقاط)

لعلّ أعظم عاطفة في هذا الوجود هي عاطفة الأمومة ولا شيء في هذا الكون أغلى من الأمّ وأكثر حنانا وعطفا منها.

أكتب فقرة لا تقلّ عن 8 أسطر ولا تتجاوز 12 سطرًا، تتحدث فيها عن شعورك نحو أمّك، مستشهدا بآية قرآنية أو حديث نبويّ شريف أو شعر، موظّفا في ذلك أسلوب التشبيه.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي — دورة: ماي 2011

اختبار في مادة: اللغة العربية — المدة: ساعة ونصف

النـــص:

في كُلِّ مَيْدَانٍ منَ المَدينَةِ عُرْسٌ، وفي كُلِّ حَيٍّ فَرَحٌ، وفي كُلِّ شَارِعٍ مَهْرَجَانٌ، والطُّرُقَاتُ تَعُجُّ بالمُوَاطنينَ والوُفُودِ الأجْنَبِيَّةِ.

حَيْثُمَا سِرْتَ تَرَى قِبَابًا منَ الزُّهُورِ، وسَتَائِرَ منَ الحَرِيرِ، والأعْلاَمَ الصَّغِيرَةَ تُغَطِّي سَمَاءَ المَدِينَةِ والمَصَابِيحَ الكَهْرَبَائِيَّةَ المُلَوَّنَةَ وُضِعَتْ عَلَى أشْكَالِ العُقُودِ والتِّيجَانِ فَكَانَتْ مَنْظَرًا عَجِيبًا، إذَا رَأَيْتَهَا في اللَّيْلِ حَسِبْتَهَا السَّمَاءَ سَطَعَتْ كَوَاكِبُهَا ولأَلأَتْ نُجُومُهَا وإذَا أبْصَرْتَهَا فِي النَّهَارِ ظَنَنْتَهَا الرَّبِيعَ قَدْ عَادَ مَرَّةً ثَانِيَةً فَكَأَنَّ كُلَّ شَارِعٍ رَوْضَةٌ فَتَّانَةٌ.

إنَّهُ يَوْمُ الفَرْحَةِ الكُبْرَى، إنَّهُ اليَوْمُ الَّذِي كَانَ يَتَمَنَّى كُلُّ مُوَاطِنٍ أنْ يَرَاهُ ولاَ يُبَالِي إذَا رَآهُ أنْ يَمُوتَ منْ بَعْدِهِ. إنَّهُ يَوْمُ الغَايَةِ التي سِرْنَا إلَيْهَا بَعْدَ سَنَوَاتٍ عَدِيدَةٍ منَ الكِفَاحِ.

إنَّهُ يَوْمُ الأُمْنِيَةِ الكُبْرَى الَّتِي كُنَّا نَتَمَنَّاهَا إنَّهُ: "يَوْمُ الاسْتِقْلاَلِ" .

علي الطنطاوي- بتصرف-

الأسئلـــــة:

أ) أسئلة الفهم: (03 نقاط)

1- ضع عنوانا مناسبا للنّص.

2- بِمَ شبّه الكاتب أشكال المصابيح الكهربائية ؟

3- استخرج من النص ضدي المفردتين الآتيتين: حزن - الصّغرى.

ب) أسئلة اللّغة: (03 نقاط)

1- أعرب ما تحته خط في النص.

2- صرّف فعل "سار" في المضارع مع الضمائر التالية:

أنا - أنتَ - أنتِ - هُنَّ.

3- علّل سبب رسم الهمزة في الكلمتين الآتيتين: السّماء - ستائر.

ج) الوضعية الإدماجية: (04 نقاط)

قام أبناء الحي بحملة تطوعية بمناسبة التحضير للمولد النبوي الشريف.

حرّر فقرة ما بين 8 و 12 سطرًا تصف فيها الأعمال الّتي قمتم بها قبل الاحتفال مستعملا أسلوب التشبيه والصفة.

صفحة 1 من 1

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي — دورة: مـــاي 2012

اختبار في مادة: اللغة العربية — المدة: ساعة ونصف

النّـــص:

إنّ الْجَزَائِرَ بَلَدٌ يَزْخَرُ بِرَوَائِعِ الْمَنَاظِرِ، وَيَكْتَظُّ بِجَمِيلِ الْمَشَاهِدِ وَعَظِيمِ الآثَارِ، فَهُوَ يَسْتَقْبِلُ زَائِرَهُ بِالسُّهُولِ الشَّاسِعَةِ وَالْجِبَالِ الْمُغَطَّاةِ بِالغَابَاتِ الْمُتَنَوِّعَةِ، وَالسُّهُولِ الْمُمْتَدَّةِ عَلَـــى ضِـــفَافِ الْبَحْرِ الأَبْيَضِ الْمُتَوَسِّطِ وَالشَّوَاطِئِ العَدِيدَةِ ذَاتِ الرِّمَالِ النَّاعِمَةِ. أَمَّا الصَّحْرَاءُ فَهِـــيَ عَـــرُوسُ الجَنُوبِ تَسْتَضِيفُ القَادِمَ إِلَيْهَا بِكُثْبَانِ الرِّمَالِ اللاَّمِعَةِ كَأَنَّهَا أَكْوَامٌ مِنْ دَقِيقِ الذَّهَبِ قَائِلَةً لِضُيُوفِهَا: يَا زَائِرُ تَفَضَّلْ وَتَمَتَّعْ بِمَنْظَرِ غَابَاتِ النَّخِيلِ الكَثِيفَةِ، وَبِصَفَاءِ المِيَاهِ العَذْبَةِ الَّتِي تَسُرُّ النَّـــاظِرِينَ، وَبِخَرِيرِ المِيَاهِ الَّذِي يُنْعِشُ السَّامِعِينَ (**فَأَيْنَمَا تَوَجَّهَ الزَّائِرُ فِي الجَزَائِرِ، يَكْتَشِفُ البَهَاءَ وَيَتَمَتَّـــعُ بِرَوْعَةِ الْجَمَالِ**) وَيُعَاوِدُهُ كُلَّمَا غَادَرَ الجَزَائِرَ لِلرُّجُوعِ إِلَيْهَا ثَانِيَةً.

جديدي عبد الغني

الأسئلـــــة:

أ) أسئلة الفهم: (03 نقاط)

1- ضَعْ عنوانا مناسبا للنّص.

2- بِمَ شبّه الكاتب الصحراء ؟

3- استخرج من النّص مرادف الكلمتين التاليتين: **الوَاسِعَة - الحُلْوة.**

ب) أسئلة اللّغة: (03 نقاط)

1- أعرب ما تحته خط في النّص.

2- حوّل الجملة ما بين قوسين في النّص إلى المثنى.

3- انقل هذا الجدول ثم أكمله بالمفردة المناسبة من النّص:

فعل مجرد	فعل مزيد	صفة	جمع المذكر السالم

ج) الوضعية الإدماجية: (04 نقاط)

قمت بزيارة إلى إحدى المدن الجزائرية الجميلة في العطلة.

حرّر فقرة ما بين 8 و 12 سطرًا تصف فيها ما شاهدته من المناظر الجميلة، مشوّقًا النّاس لزيارتها، مستعملاً في ذلك إنّ أو إحدى أخواتها وكذا الصفة.

p48 physique relizane www.physique48.org

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي — دورة: ماي 2013

اختبار في مادة: اللغة العربية — المدة: ساعة ونصف

.....

المَحَبَّةُ الصَّادِقَةُ لِلْوَطَنِ تَظْهَرُ فِي الإِخْلاَصِ والاِجْتِهَادِ فِي الْعَمَلِ، فَالإِخْلاَصُ أَنْ تَعْمَلَ لِوَطَنِكَ وَلَوْ أَنْكَرَكَ الْغَيْرُ، وَأَنْكَرَ عَمَلَكَ أَبْنَاءُ وَطَنِكَ، وَإِتْقَانُ الْعَمَلِ أَنْ تَكُونَ جَمِيعُ أَعْمَالِكَ تَامَّةً غَيْرَ نَاقِصَةٍ وَعَائِدَةً بِالْخَيْرِ عَلَى وَطَنِكَ فَتَسْتَطِيعُ أَنْ تَنْفَعَ النَّاسَ كُلَّهُمْ دُونَ أَنْ تَضُرَّ بِوَطَنِكَ فَتَكُونَ قَدْ خَدَمْتَهُ بِمَا زَرَعْتَ لَهُ مِنْ مَحَبَّةٍ فِي قُلُوبِ مَنْ أَحْسَنْتَ إِلَيْهِمْ.

فَالْمُوَاطِنُ الصَّالِحُ يُحِبُّ وَطَنَهُ وَلاَ يَكْرَهُ الْعَيْشَ فِيهِ، وَيَعْمَلُ عَلَى إِزْدِهَارِهِ وَيُدَافِعُ عَنْهُ بِمَا يَمْلِكُ لأَنَّ الَّذِي يُحِبُّ وَطَنَهُ هُوَ مَنْ يَبْذُلُ جُهْدَهُ بِمَا يَرْفَعُ شَأْنَهُ بَيْنَ الأُمَمِ.

فَأَحِبَّ وَطَنَكَ وَلاَ تَكْرَهْ أَوْطَانَ النَّاسِ، انْفَعْ وَطَنَكَ وَلاَ تَضُرَّ أَوْطَانًا أُخْرَى، بَلِ اجْتَهِدْ أَنْ تَكُونَ مَصْدَرَ مَحَبَّةٍ شَامِلَةٍ وَنَفْعٍ عَامٍّ.

عبد الحميد ابن باديس – بتصرف.

الأسئلة

أ) أسئلة الفهم: (03 نقاط)

1- هات عنواناً مناسباً للنّص.

2- مَن هو المواطن الصّالح في رأي الكاتب؟

3- استخرج من النّص ضدّ كل مفردة من المُفردتين التاليتين: تَضُرُّ، تُحِبُّ.

ب) أسئلة اللغة: (03 نقاط)

1- أعرب ما تحته خطٌّ في النّص.

2- استخرج من النّص ما يلي:

جمع تكسير	اسم موصول	فعل أمر

3- أسند الجملة التالية إلى المؤنث المفرد: « فالمواطن الصّالح يُحِبّ وطنه، ولا يكره العيش فيه».

ج) الوضعية الإدماجية: (04 نقاط)

أكتب فقرة تتراوح بين 8 و 12 سطرا تتحدّث فيها عن:

كيف تساهم في ازدهار وتقدّم وطنك، موظفاً فيها أداة تعجب وأداة استفهام.

Dzlibrary.com

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي — دورة: ماي 2014

اختبار في مادة: اللغة العربية — المدة : ساعة ونصف

فائـــدةُ الكِتَاب

إنَّ كُلَّ الصِّنَاعَاتِ أو الاختِرَاعَاتِ العِلْمِيَّةِ مُهِمَّةٌ في حَيَاةِ البَشَرِ، لأنَّهَا أمَدَّتِ الإنْسَانَ بِوَسَائِلِ التَّقَدُّمِ والتَّطَوُّرِ، ومَكَّنَتْهُ من العَيْشِ الكَرِيمِ، ومَعَ ذَلِكَ يَبْقَى **الكِتَابُ** أَهَمَّ من كُلِّ الصِّنَاعَاتِ، يَفُوقُهَا جَمِيعًا، إذْ لَوْلاهُ لَمَا ظَهَرَتْ إلَى الوُجُودِ هَذِهِ الاختِرَاعَاتُ والإبْدَاعَاتُ والاكْتِشَافَاتُ في شَتَّى المَجَالاتِ، ولَمَا تَعَرَّفَ عَلَيْهَا الإنْسَانُ في أَقْطَارِ العَالَمِ. فالكِتَابُ يُسَافِرُ بِكَ عَبْرَ العُصُورِ، فَتَقْرَأُ فيه تَارِيخَ الشُّعُوبِ، وحَضَارَاتِهِمْ، كَمَا تَقْرَأُ فيه القِصَصَ **الطَّرِيفَةَ** الَّتِي تُرَفِّـــهُ عَنْكَ وتُبْعِدُ السَّأَمَ، ويُطْلِعُكَ عَلَى أَفْكَارِ الحُكَمَاءِ والعُلَمَاءِ، فَيُنِيرُ عَقْلَكَ تَنْوِيرًا، ويَفْتَحُ بَصَرَكَ عَلَى العَالَمِ الَّذِي حَوْلَكَ.

بِوَاسِطَةِ الكِتَابِ تَنْتَقِلُ العُلُومُ عَبْرَ القَارَّاتِ لِتَنْتَشِرَ بَيْنَ الأُمَمِ، فَهُوَ كَنْزٌ نَفِيسٌ، فَحَاوِلْ أَنْ تَجْعَلَهُ أَنِيسَ وَحْدَتِكَ ورَفِيقَ دَرْبِكَ الوَفِيَّ.

– بتصرف عن ثمرة الحياة –

الأسئلة

أ) أسئلة الفهم: (03 نقاط).

1) اسْتَخْرِجْ مِنَ النَّصِّ فَائِدَتَيْنِ مِنْ فَوَائِدِ الكِتَابِ.

2) وَظِّفْ كُلَّ كَلِمَةٍ من الكَلِمَتَيْنِ التَّالِيَتَيْنِ في جُمْلَةٍ مُفِيدَةٍ: **يَفُوقُ – يُنِيرُ**.

3) اسْتَخْرِجْ مِنَ النَّصِّ ضِدًّا لِكُلِّ كَلِمَةٍ مِنَ الكَلِمَتَيْنِ التَّالِيَتَيْنِ: **التَّأَخُّرِ – تَقَرَّبْ**.

ب) أسئلة اللُّغة: (03 نقاط).

1) أَعْرِبْ مَا تَحْتَه خَطٌّ في النَّص.

2) حَوِّلِ الجُمْلَةَ التَّالِيَةَ إلَى الجَمْعِ المُذَكَّرِ: «فَحَاوِلْ أَنْ تَجْعَلَهُ أَنِيسَ وَحْدَتِكَ وَرَفِيقَ دَرْبِكَ الوَفِيَّ».

3) بَيِّنْ سَبَبَ كِتَابَةِ الهَمْزَةِ بِهَذَا الشَّكْلِ في كَلِمَةِ: **وَسَائِل**.

ج) الوضعية الإدماجية: (04 نقاط).

لِلكِتَابِ فَوَائِدُ كَثِيرَةٌ، تَعُودُ عَلَى الإنْسَانِ بِالنَّفْعِ إذْ تُطْلِعُه عَلَى أَخْبَارِ المَاضِي، وتُعَرِّفُه على الحاضر والمستقبل.

– اُكْتُبْ فِقْرَةً لاَ تَتَجَاوَزُ 10 أَسْطُرٍ تَتَحَدَّثُ فِيهَا عَنْ فَوَائِدِ الكِتَابِ وَتَنْصَحُ أَصْدِقَاءَكَ بِالمُطَالَعَةِ لِيَزْدَادُوا عِلْمًا وَمَعْرِفَةً، مُسْتَعْمِلاً فعل الأمْرِ وَالتَّوْكِيدَ بِإِنَّ.

صفحة 1 من 1

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي — دورة: جوان 2015

اختبار في مادة: اللغة العربية — المدة: ساعة ونصف

.....

ذَاتَ صَبَاحٍ أَفَقْتُ عَلَى ضَجِيجٍ مُنْبَعِثٍ مِنَ الْخَارِجِ، فَهَرَعْتُ إِلَى النَّافِذَةِ أَسْتَطْلِعُ الأَمْرَ، فَرَأَيْتُ المَكَانَ يَعُجُّ بِسُكَّانِ الْحَيِّ وَقَدِ انْقَسَمُوا إِلَى مَجْمُوعَاتٍ، كُلُّ وَاحِدَةٍ تُؤَدِّي دَوْرَهَا بِهِمَّةٍ وَنَشَاطٍ فَهَذِهِ تَكْنِسُ، وَالأُخْرَى تَجْمَعُ القُمَامَاتِ، وَتِلْكَ تَغْرِسُ، وَغَيْرُهَا تَدْهَنُ الْجُدْرَانَ، عِنْدَئِذٍ عَلِمْتُ أَنَّهَا حَمْلَةٌ لِلنَّظَافَةِ وَتَذَكَّرْتُ أَنَّهُ يَوْمُ البِيئَةِ.

بَعْدَ هُنَيْهَةٍ تَهَيَّأْتُ وَخَرَجْتُ لِآخُذَ لِي دَوْرًا بَيْنَ أَطْفَالِ الْحَيِّ وَقَدْ مَضَى الْجَمِيعُ يَعْمَلُ فِي جِدٍّ وَحَيَوِيَّةٍ، وَالْكُلُّ يُحِسُّ بِسَعَادَةِ الْعَمَلِ الْجَمَاعِيِّ وَلَذَّةِ التَّعَاوُنِ، وَمَا هِيَ إِلاَّ سَاعَاتٌ قَلِيلَةٌ حَتَّى صَارَ الْحَيُّ نَظِيفًا يَسْحَرُ النَّفْسَ بِجَمَالِهِ.

مَا أَرْوَعَ أَنْ يَكُونَ مَكَانُنَا نَظِيفًا وَمَا أَجْمَلَ أَنْ يَكُونَ لِلنَّظَافَةِ مَكَانٌ فِي قُلُوبِنَا.

إدريس الخوري (بتصرف)
مجلة يوم البيئة

الأسئلة

أ) أسئلة الفهم: (03 نقاط)

1) اخْتَرِ العُنْوَانَ المُنَاسِبَ لِلنَّصِّ مِمَّا يَلِي: **يوم العلم، يوم البيئة، يوم الهجرة.**

2) اسْتَخْرِجْ مِنَ النَّصِّ العِبَارَةَ الَّتِي تَدُلُّ عَلَى أَنَّ الحَيَّ قَدْ صَارَ نَظِيفًا.

3) اشْرَحِ المُفْرَدَتَيْنِ التَّالِيَتَيْنِ وَوَظِّفْ كُلاًّ مِنْهُمَا فِي جُمْلَةٍ مِنْ إِنْشَائِكَ: **هرعت، هنيهة.**

ب) أسئلة اللغة: (03 نقاط)

1) أَعْرِبْ مَا تَحْتَهُ سَطْرٌ فِي النَّصِّ: **المكان، تَجْمَعُ.**

2) اسْتَخْرِجْ مِنَ النَّصِّ مَا يَلِي:

جمع تكسير	اسم إشارة	من أخوات كان

3) عَلِّلْ سَبَبَ رَسْمِ الْهَمْزَةِ المُتَوَسِّطَةِ عَلَى النَّبْرَةِ فِي كَلِمَةِ: **عِنْدَئِذٍ.**

4) حَوِّلِ الجُمْلَةَ التَّالِيَةَ إِلَى الْجَمْعِ المتكلم: **(بَعْدَ هُنَيْهَةٍ تَهَيَّأْتُ وَخَرَجْتُ لِآخُذَ لِي دَوْرًا).**

ج) الوضعية الإدماجية: (04 نقاط)

شَاهَدتَ شَخْصًا يَرْمِي القُمَامَةَ فِي مَكَانٍ عُمُومِي غَيْرِ مُخَصَّصٍ لَهَا.

اكْتُبْ فِقْرَةً مِنْ (8 إِلَى 10 أَسْطُرٍ) تَنْصَحُهُ فِيهَا وَتُبَيِّنُ لَهُ أَثَرَ ذَلِكَ عَلَى البِيئَةِ. مُوَظِّفاً جُمْلَةً اسْتِفْهَامِيَّةً وَصِفَةً.

صفحة 1 من 1

Bzlibrary.com

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي — دورة : ماي 2016

اختبار في مادة: اللغة العربية — المدة: ساعة ونصف

.....

عُدْتُ إلى قَرْيَتِي بَعدَ طُولِ غِيَابٍ عَنْهَا، فَأَحْزَنَنِي مَا وَقَعَ عَلَيْهَا مِن تَغْيِيرٍ؛ اَلأَرَاضِي الْخِصْبَةُ صَارَتْ بُورًا، أَشْجَارُ الْبُرْتُقَالِ واللَّيْمُونِ جَفَّتْ أَغْصَانُهَا ... .

جَلَسْتُ عَلَى صَخْرَةٍ أَتَأَمَّلُ أَشْجَارَ الزَّيْتُونِ، فَمَرَّ بِي شَيْخٌ هَرِمٌ يَعْتَمِدُ عَلَى عَصًا عَوْجَاءَ، حَيَّيْتُهُ فَرَدَّ التَّحِيَّةَ وَأَقْبَلَ نَحْوِي، جَلَسَ، ثُمَّ تَنَهَّدَ وَقَالَ: «إِنَّ هَذِهِ الْقَرْيَةَ الَّتِي تَرَاهَا خَرَابًا، كَانَتْ مُنْذُ عِشْرِينَ عَامًا رَوْضَةً خَضْرَاءَ، يَرَى أَهْلُهَا السَّعَادَةَ فِي خِدْمَةِ الأَرْضِ وفَلْحِهَا، يَسْقُونَهَا بِعَرَقِهِمْ، ثُمَّ شَرَعَ الشَّبَابُ يَهْجُرُونَ الأَرْضَ ويَتَسَلَّلُونَ إِلَى الْمَدِينَةِ طَمَعًا فِي الْحَيَاةِ النَّاعِمَةِ. اِعْتَقَدُوا أَنَّ الأَضْوَاءَ الْبَرَّاقَةَ سَتَفْتَحُ لَهُمْ بَابَ النَّعِيمِ، سَكَنُوا الْبُيُوتَ الْقَصْدِيرِيَّةَ عَلَى هَوَامِشِ الْمُدُنِ، صَارُوا يَشْتَرُونَ بَلْ يَتَشَهَّوْنَ الْفَوَاكِهَ والْخُضَرَ بَعدَ أَنْ كَانُوا يَبِيعُونَهَا، اِسْتَبْدَلُوا الْهَوَاءَ الطَّلْقَ بِدُخَانِ الْمَصَانِعِ، والْعَافِيَةَ بِالْعِلَّةِ... اُنْظُرْ يَا وَلَدِي، أَشْجَارُ الزَّيْتُونِ تَسْتَغِيثُ، إِنَّهَا صَامِدَةٌ، صَامِتَةٌ، تَنْتَظِرُ عَوْدَتَهُمْ».

عن مصطفى لطفي المنفلوطي (بتصرف)

الأسئلـة

أ) حول الفهم: (3 نقاط)

1- ضَعْ عُنْوَانًا مُنَاسِبًا لِلنَّصِّ.

2- لِمَاذَا هَجَرَ الشَّبَابُ قَرْيَتَهُمْ؟

3- اِسْتَخْرِجْ من النَّصِّ مُرَادِفًا لِكُلِّ كَلِمَةٍ مِنَ الْكَلِمَتَيْنِ التَّالِيَتَيْنِ: بَدَأَ – الْمَرَضُ، ثُمَّ وَظِّفْهُمَا فِي جُمْلَتَيْنِ مِنْ إِنْشَائِكَ.

ب) حول اللغة: (3 نقاط)

1- أَعْرِبْ مَا تَحْتَهُ خَطٌّ فِي النَّصِّ: اَلأَرْضِ – اَلأَضْوَاءَ.

2- حَوِّلِ الْعِبَارَةَ التَّالِيَةَ إِلَى صِيغَةِ الْمُثَنَّى الْغَائِبِ: (أَقْبَلَ نَحْوِي، جَلَسَ، ثُمَّ تَنَهَّدَ).

3- إِمْلَأِ الْجَدْوَلَ مُسْتَعِينًا بِالنَّصِّ:

إسْمٌ مَمْدُود	فِعْلٌ أَجْوَف	فِعْلٌ مِنَ الأَفْعَالِ الْخَمْسَة	إسْمٌ مَقْصُور

إملاء: لِمَاذَا كُتِبَتِ التَّاءُ مَرْبُوطَةً فِي كَلِمَةِ: " اَلْقَرْيَة "؟

ج) الوضعية الإدماجية: (4 نقاط)

اَلرِّيفُ جَمِيلٌ، بِيئَتُهُ خَالِيَةٌ مِنَ التَّلَوُّثِ، والْحَيَاةُ فِيهِ هَادِئَةٌ وبَسِيطَةٌ.

اُكْتُبْ فِقْرَةً (مِنْ 8 إِلَى 12 سطرًا) تَصِفُ فِيهَا جَمَالَ الطَّبِيعَةِ فِي الرِّيفِ، مُحَيِّيًا لِزُمَلَائِكَ الْعَيْشَ فِيهِ، مُوَظِّفًا أَسْلُوبًا تَعَجُّبِيًّا.

صفحة 1 من 1

ملحق رقم (02) الإجابة النموذجية لاختبار اللغة العربية دورة ماي 2009

الإجابة النموذجية وسلم التنقيط مادة : اللغة العربية امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي دورة : ماي 2009

محاور الموضوع	عناصر الإجابة	العلامة مجزأة	العلامة المجموع
أسئلة الفهم 03 ن	1) العنوان : – المدينة الجميلة – المدينة النظيفة...الخ.	0.75	0.75
	2) المعاني : أحنّ – أشتاق التوظيف في الجملة	0,5+0,25	01,5
	الشاسعة – الواسعة. التوظيف في الجملة	0.5+0.25	
	3) فوائد السفر : اكتشاف الجديد – التّعارف – والتّمتع.	3×0,25	0.75
أسئلة اللغة 03 ن	1) الإعراب : السفر : اسم إنّ منصوب وعلامة نصبه الفتحة.	4×0,25	01
	2) الربط : اربط بسهم بين الفعل ونوعه: التقى ← فعل صحيح ؛ فكّر ← فعل صحيح ؛ صار ← فعل معتل	3×0,25	0.75
	3) الإملاء : تعليل رسم الهمزة في كلمة « نَتَطَفَّئُ » : نَتَطَفَّئُ : رسمت الهمزة في آخر الكلمة على الياء لأن ما قبلها مكسورا.	0.5	0.5
	4) الشكل : المدينةُ الجميلةُ مسؤوليةُ كُلِّ مواطنٍ	3×0,25	0.75

الوضعية الإدماجية (04ن)

المعايير	المؤشرات	مجزأة	المجموع
الوجاهة	– حجم المنتج (12 سطرا)	0,25	1,25
	– نمط النص : وصفي	0,5	
	– يتحدث عن شعوره نحو الحملة التطوعية لنظافة المدينة	0,5	
الانسجام	– ترتيب الأفكار	0,5	0,75
	– استعمال علامات الوقف	0,25	
سلامة اللغة	– التوظيف السليم للنّعت	0.5	01
	– الخلو من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية أو قلتها. (تعطى العلامة 0,5 لمن لا يتجاوز ثلاثة أخطاء).	0.5	
الإبداع والإتقان	– وضوح الخط ومقروئيته	0.5	01
	– توظيف الشاهد (آيات، أحاديث، شعر).	0,5	

جامعة قاصدي مرباح
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تخصص: اللسانيات النصية وتعليمية اللغة العربية

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية المكونين

في الطور الثالث من التعليم الابتدائي

في إطار اعداد أطروحة الدكتوراه في اللغة والأدب العربي بعنوان: الاختبارات اللغوية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي (2007-2016) في ضوء معايير الجودة؛ أعدت الباحثة قائمة لمعايير الاختبار الجيد، ثم فرغتها في شكل استبانة؛ وذلك للتمكن من تقويم اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي (من دورة ماي 2007 إلى دورة ماي 2016) في ضوء هذه المعايير.

لذا أرجو من سيادتكم التكرم بتقديم يد العون في انجاز هذه الأطروحة، من خلال الإجابة على مضمون عبارات هذه الاستبانة بكل دقة وصدق، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المختارة للإجابة بحيث تبين تقديرك بدقة وعناية وموضوعية لمدى توافر هذا المعيار في عينة الدراسة.

وأحيطكم علمًا أن اجابتكم ستحظى بالسرية التامة، ولن تستخدم إلاّ لغرض البحث العلمي.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثة: لويزة بن حمزة

البيانات الشخصية

- السن: ☐

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- عدد سنوات الخبرة في:

مهنة التدريس ☐ تدريس مستوى السنة الخامسة ابتدائي ☐

ملحق رقم (03) الشكل النهائي للاستبانة

	المعـــــــايير	البدائل		
I	الشكل	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
1	يتوفر الاختبار على جميع البيانات الأولية : (مادة الاختبار، المستوى الدراسي، زمن الإجابة المحددة، نوع الاختبار، الهيئة المعدة للاختبار، العلامة المرصودة لكل سؤال، أجزاء الاختبار)			
2	يتميز الاختبار بنظام ترتيب وترقيم واضح			
3	المسافة بين أجزاء الاختبار وأسئلته مناسبة			
4	حجم الخط ونوعه مناسب للقراءة ومريح للنظر			
5	توجد عبارات تنبه المتعلم إلى صفحات الاختبار(اقلب الصفحة، تابع، انتهت الأسئلة، ترقيم الصفحات)			
II	الزمن	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
1	حدد الزمن اللازم للاختبار على ورقة الاختبار			
2	تلائم مدة الاختبار المرحلة العمرية للمتعلم			
3	تناسب عدد أسئلة الاختبار المدة الزمنية المحددة للإجابة			
III	التمثيل	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
1	عدد أسئلة الاختبار يكفي لتمثيل جميع محتويات المقرر الدراسي			
2	أسئلة الاختبار تتميز بالتنوع والتباين			
3	أسئلة الاختبار شاملة وممثلة لمحتويات المقرر الدراسي			
IV	التمييز	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
1	تراعي أسئلة الاختبار الفروق الفردية بين المتعلمين			
2	تراعي أسئلة الاختبار جميع أبعاد شخصية المتعلم (المعرفية، الوجدانية، النفس حركية)			
3	تبرز أسئلة الاختبار الجانب الإبداعي للمتعلم			
V	التدريج	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
1	حددت درجة (علامة) كل جزء في الاختبار			
2	حددت درجة (علامة) كل سؤال في كل جزء من الاختبار			
3	تتميز درجات الأسئلة بالتدرج وعدالة التوزيع			
VI	التعليمات	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
1	يحتوي الاختبار على تعليمات عامة			
2	تحتوي أسئلة كل جزء في الاختبار على تعليمات خاصة			
3	كتبت تعليمات الأسئلة بشكل واضح ومفهوم			
VII	الصدق	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
01	أسئلة الاختبار تقيس الكفاءة الختامية التي حددها المنهاج			
02	أسئلة الاختبار خالية من الأخطاء المطبعية واللغوية			
03	أسئلة الاختبار دقيقة في صياغتها وواضحة			
04	أسئلة الاختبار خالية من التلميحات التي تقود المتعلم إلى الإجابة الصحيحة			

ملحق رقم (04) **قائمة الأساتذة المحكمين**

المحكمين	التخصص	مكان العمل
مسعود غريب	النحو العربي	جامعة قاصدي مرباح
طبشي ابراهيم	دراسات لغوية نظرية	جامعة قاصدي مرباح
جقاوة محمد الفضيل	تعليمية اللغة العربية	جامعة غرداية
سعادة رشيد	علم النفس والتربية	جامعة غرداية
مدور أحمد	اللسانيات	جامعة غرداية
محمد أبو رحمة	نظريات تعليم اللغة	العلوم التطبيقية الأردن
سعد عبد الله مقداد	اعداد المناهج الدراسية	العلوم التطبيقية الأردن
عزام الشجراوي	اللغة العربية	العلوم التطبيقية الأردن
بن ساسي عبد الكريم	مفتش	مديرية التربية ورقلة
صوالح عبد الله	مفتش	مديرية التربية ورقلة
مخرمش معمر	مفتش	مديرية التربية ورقلة
خيرة بوتلي	أستاذ مكون	ابتدائية طارق بن زياد
يسمينه بن يدير	أستاذ مكون	ابتدائية طارق بن زياد
السعيد بن حمزة	أستاذ مكون	أستاذ متقاعد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2019/06/02

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم : 754 /م.ت.ت/م2.ب /2019

مدير التربية

إلى السيدة الباحثة

لويزة بن حمزة

الطالبة بجامعة القاصدي مرباح

ورقلة

الموضوع: رخصة للقيام بدراسة ميدانية

المرجع: - مراسلة قسم اللغة و الأدب العربي بجامعة قاصدي مرباح بتاريخ 2019/06/01 .

- رسالة طلبك التوضيحية الواردة إلينا بتاريخ 2019/06/01 .

تلبية للرسالتين المنوّه بهما بالمرجع أعلاه ، يشرفني أن أبلغك الموافقة على إجراء الدراسة **الميدانية استكمالا لأطروحة دكتوراه**، بعنوان <<**الاختبارات اللغوية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي (2007-2016)** في ضوء معايير الجودة>> وذلك وفق المعطيات الآتية:

- **الفترة**: من 2019/06/02 إلى 2019/06/30

- **المؤسسات المعنية**: ابتدائيات مقاطعات دوائر : ورقلة ، سيدي خويلد ،انقوسه.

- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية** :(مقابلات شفوية + استبانة).

ملاحظة: على الباحثة الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من منتوج الدراسة فور انتهائها.

هام:

سلّمت هذه الرخصة للمعنية في حدود سياق البحث العلمي فقط ،و في إطار ما يسمح به القانون، و في ظل احترام القانون الداخلي للمؤسسة، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنية.

- نسخة للإعلام إلى:
- السادة و السيدات مفتشي التعليم الابتدائي للبيداغوجيا و الإدارة للمقاطعات المعنية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2019/10/29

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم : 1100 /م.ت.ت/م2.ب /2019

مدير التربية

إلى السيدة الباحثة

لويزة بن حمزة

الطالبة بجامعة اقاصدي مرباح

ورقلة

الموضوع: تمديد فترة رخصة للقيام بدراسة ميدانية

المرجع: - وثيقة الرخصة الممنوحة من قبلنا رقم 19/754 المؤرخة في 2019/06/02..

- رسالة طلبك التوضيحية الواردة الينا بتاريخ 2019/10/29 .

تلبية للرسالتين المنوّه بهما بالمرجع أعلاه ، يشرفني أن أبلغك الموافقة على تمديد فترة إجراء الدراسة **الميدانية استكمالا لأطروحة دكتوراه، بعنوان** <<**الاختبارات اللغوية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي (2007-2016) في ضوء معايير الجودة**>> وذلك وفق المعطيات الآتية:

- **الفترة: من 10/29/ 2019 إلى 31 /12/ 2019 ما عدا فترات العطل و الامتحانات الرسمية.**

- **المؤسسات المعنية: ابتدائيات مقاطعات دوائر : ورقلة . سيدي خويلد .انقوسه.**

- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية : (مقابلات شفوية + استبانة).**

ملاحظة: على [illegible] الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من مفتوح الدراسة فور انتهائها.

مديرية التربية لولاية ورقلة - مصلحة التكوين والتفتيش

هـــــــام:

سلّمت هذه الرخصة للمعنية في حدود سياق البحث العلمي فقط ،و في إطار ما يسمح به القانون، و في ظل احترام القانون الداخلي للمؤسسة، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنيـــة.

مدير التربية وبتفويض منه رئيس مصلحة التكوين والتفتيش بالنيابة

الشيخ كريم بلقاسم

- نسخة للإعلام إلى:
- السادة و السيدات مفتشي التعليم الابتدائي للبيداغوجيا و الإدارة للمقاطعات المعنية.

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2019/10/28

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحـــة التكويـــن و التفتيـــــش

مكتب التكـــويـــن

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم : 1096 /م.ت.ت/م2.ب /2019

مديـــر التربيـــة

إلى السيدة الباحثة

لويزة بن حمزة

الطالبة بجامعة اقاصدي مرباح

ورقلة

الموضوع: رخصة للقيـــام بدراســة ميدانيـــة

المرجـــع: - رخصة القيام بدراسة ميدانية الممنوحة من لدنا تحت رقم 754المؤرخة في 2019/06/02.

- مراسلة قسم اللغة و الأدب العربي بجامعة قاصدي مرباح بتاريخ 2019/06/01 .

- رسالة طلبك التوضيحية بتاريخ 209/10/28

تلبيـة للرسائل المنوّه بها بالمرجع أعـلاه ، يشرفني أن أبلغك الموافقـة على إجراء الدراسـة **الميـدانيـة استكمالا لأطروحة دكتوراه، بعنـــوان << الاختبارات اللغوية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي (2007-2016) في ضوء معايير الجودة>> وذلك وفـق المعطيات الآتيـة:**

- الفتـــــــرة: من 10/28/ 2019 إلى 10 /11/ 2019

- المؤسسات المعنية: مكتب الإحصاء بمديرية التربية لولاية ورقلة.

- الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية :(مقابلات شفوية).

ملاحظـة: على الباحثة الالتزام بتسليـم المصلحـة نسخة من مضـمون الدراسة فور انتهائها.

هـــــــام:

سلّمت هذه الرخصة للمعنية في حدود سياق البحث العلمي فقط ،و في إطار ما يسمح به القانون، و في ظل احترام القانون الداخلي للمؤسسة، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنيـــة.

- نسخة للإعلام إلى:
- السيد رئيس مصلحة البرمجة و المتابعة بمديرية التربية .

ملحق رقم (06)

قائمة المؤسسات للتعليم الابتدائي

مكتب البرمجة والخريطة المدرسية

قائمة المؤسسات للتعليم الابتدائي — الموسم الدراسي 2019-2018

الرقم	رقم المؤسسة في البلدية	اسم المؤسسة	البلدية	ملاحظة
1	1	ابن رشد	ورقلة	
2	2	محمد الشريف العقو	ورقلة	
3	3	صلاح الدين الأيوبي	ورقلة	
4	4	المجاهد الحاج الخير حجاج	ورقلة	
5	5	المرحوم المجاهد عطاب الشيخ	ورقلة	
6	6	طارق بن زياد	ورقلة	
7	7	الامام الغزالي القديمة	ورقلة	
8	8	المجاهد بومادة محمد المشري	ورقلة	
9	9	الصفراني عبد القادر	ورقلة	
10	10	المجاهد مخرمش محمد	ورقلة	
11	11	علي النملي	ورقلة	
12	12	الصيد محمد	ورقلة	
13	13	الشهيد بابي عبد القادر	ورقلة	
14	14	سيد روحو	ورقلة	
15	15	عائشة نواصر	ورقلة	
16	16	عاتو محمد	ورقلة	
17	17	عقبة بن نافع	ورقلة	
18	18	رابعة العدوية	ورقلة	
19	19	سيدي عبد الرحمان	ورقلة	
20	20	المجاهد خنقاوي الهاشمي	ورقلة	
21	21	أبو بكر الصديق	ورقلة	
22	22	لعموري محمد الأمين	ورقلة	
23	23	الشهيد حانية سرحان	ورقلة	
24	24	بخديجة المعطي	ورقلة	
25	25	تخه ميلود	ورقلة	
26	26	جلولي محمد عبد القادر	ورقلة	
27	27	بونوة أحمد (بني حسن قديمة)	ورقلة	
28	28	حمني حمي (بوعامر الجديدة)	ورقلة	
29	29	الشهيد بن سالم بوحفص	ورقلة	
30	30	بونوة بوحفص	ورقلة	
31	31	بابي الشاذلي	ورقلة	
32	32	الشيخ بريقش	ورقلة	
33	33	الشهيد شنين قدور	ورقلة	
34	34	مش أحمد بن سعيد	ورقلة	
35	35	مدقن الطالب ابراهيم	ورقلة	
36	36	المجاهد بوخالفة أحمد الصالح	ورقلة	
37	37	خليل عبد القادر الشرقية	ورقلة	
38	38	سيدروحو نصر الدين (خليل ع القادر غ)	ورقلة	
39	39	الشهيد سماحي علي	ورقلة	
40	40	طمار بوحفص (بامنديل الشرقية)	ورقلة	
41	41	19مارس 1962	ورقلة	
42	42	للمجاهد شنين مرجان	ورقلة	
43	43	علي بن زيان	ورقلة	
44	44	الطالب خمقاني	ورقلة	
45	45	العقيد عميروش	ورقلة	
46	46	أول نوفمبر 54	ورقلة	
47	47	جمال الدين الأفغاني	ورقلة	

ملحق رقم (06)

قائمة المؤسسات للتعليم الابتدائي

48	48	الشهيد تمام أحمد	ورقلة	
49	49	عثمان بن عفان	ورقلة	
50	50	المجاهد شيباني محمد (عثمان بن عفان ج)	ورقلة	
51	51	الشهيد الهامل دحمان	ورقلة	
52	52	الأمير عبد القادر	ورقلة	
53	53	بن سبقاق عبد القادر	ورقلة	
54	54	المجاهد حسيتي محمد	ورقلة	
55	55	بن عامر بلخير	ورقلة	
56	56	البشير الإبراهيمي	ورقلة	
57	57	الامام البخاري	ورقلة	
58	58	أبيكر عمر (حي فارسي)	ورقلة	
59	59	عباز احمد (بني حسن ج)	ورقلة	
60	60	عباز عباز	ورقلة	
61	61	حمادي عباس	ورقلة	
62	62	بابا حمو عمار	ورقلة	
63	63	المجاهد حاشية سعد	ورقلة	
64	64	المجاهد بن كران	ورقلة	
2019/12/19 الجديد بتاريخ	65	بيسي بشير (حي 1600 مسكن 1)	ورقلة	
66	1	المجاهد الداوي احمد بن احمد(حي الدوي)	الرويسات	
67	2	مفدي زكرياء	الرويسات	
68	3	بوعروة ابراهيم (مفدي زكرياء ج)	الرويسات	
69	4	المجاهد حقيقة سنوسي	الرويسات	
70	5	المجاهد زعطيط علي (حي المعلمين)	الرويسات	
71	6	اول نوفمبر1954	الرويسات	
72	7	المجاهد عيشاوي قدور	الرويسات	
73	8	عمر بن عبد العزيز	الرويسات	
74	9	بوعروة أحمد (س.غ.ق.01)	الرويسات	
75	10	ابتدائية بلكو الشيخ سكرة.غ02	الرويسات	
76	11	الداوي موسى (سكرة الغربية 03)	الرويسات	
77	12	بن قردية بوجمعة (مفدي زكريا 3)	الرويسات	
78	13	المجاهد عباسي العيد	الرويسات	
79	14	بن طبال حشاني	الرويسات	
80	15	حساني الطيب (الزاوية 2)	الرويسات	
81	16	فبراير 18	الرويسات	
82	17	وريدة مداد	الرويسات	
83	18	الإمام علي بن أبي طالب	الرويسات	
84	19	البشير الابراهيمي	الرويسات	
85	20	مسروق محمد بن الحاج عيسى 01	الرويسات	
86	21	المجاهد غربي محمد (مسروق ج)	الرويسات	
87	22	المجاهد عميرات مبروك	الرويسات	
88	23	المجاهد الداوي علي بن براهيم	الرويسات	
89	24	هلالي الجيلالي (حي بن عطاء الله)	الرويسات	
90	25	الامام مالك بن أنس	الرويسات	
91	26	حساني العربي الحدب ج 01	الرويسات	
الجديد بتاريخ 2019/12/19	27	20أوت 1955 (حي الأشوال- الزيانية)	الرويسات	
الجديد بتاريخ 2019/12/19	28	11ديسمبر1960 (حي 300 مسكن)	الرويسات	

ملحق رقم (06)

قائمة المؤسسات للتعليم الابتدائي

94	1	سيدي خويلد القديمة	سيدي خويلد	
95	2	المجاهد بلخير ذكار	سيدي خويلد	
96	3	المجاهد قفال جلول	سيدي خويلد	
97	4	الامير عبد القادر	سيدي خويلد	
98	5	عبد الحميد بن باديس	سيدي خويلد	
99	6	المجاهد اسماعيلي قويدر (س خويلد ج)	سيدي خويلد	
100	7	المجاهد صيقي قويدر	سيدي خويلد	
101	1	المجاهد رقاب السايح	حاسي بن عبد الله	
102	2	المجاهد مسعودي صالح	حاسي بن عبد الله	
103	3	المجاهد اسماعيلي قويدر (ح ب ع الله)	حاسي بن عبد الله	
104	4	الشيخ بوعمامة (ح ب ع الله)	حاسي بن عبد الله	
105	1	الإمام علي بن ابي طالب	عين البيضاء	
106	2	الشهيد روابح عبد الرحمن	عين البيضاء	
107	3	الطالب جمزة خسران	عين البيضاء	
108	4	الشيخ بوعمامة	عين البيضاء	
109	5	الزبير بن العوام	عين البيـــضاء	
110	6	روابح بلقاسم (الشيخ المقراني 02)	عين البيضاء	
111	7	علي حمدان	عين البيضاء	
112	8	الشيخ المقراني 01	عين البيضاء	
113	9	تلالي اعيش (عين البضاء ج)	عين البيضاء	
114	10	روابح محمد (حي الحرية)	عين البيضاء	
115	11	المجمع السكني الجديد (السليمانيات)	عين البيضاء	الجديدة 2019/12/05
116	1	الشهيدة فضيلة سعدان	أنقوسة	
117	2	محمد العربي بن مهيدي	انقوسة	
118	3	ابدير عبد القادر (حي الثورة)	انقوسة	
119	4	أحمد زهانة	أنقوسة	
120	5	بونعامة الجيلالي	أنقوســة	
121	6	منصوري بوجمعة (حاسي الشتاء)	انقوسة	
122	7	سويسي بوجمعة (العقلة)	انقوسة	
123	8	جندوسي عبد القادر (الدبيش البور	انقوسة	
124	9	شنتير موسى (غرس بوغفالة)	أنقوسة	
125	10	بكيرات الشيخ	انقوسة	
126	11	حسيبة بن بوعلي	انقوسة	
127	12	عسال السعيد	انقوسة	
128	13	زيغود يوسف	انقوسة	
129	14	صالح بوذراع	انقوسة	
130	15	عسال الخير (أفران الجنوبية)	انقوسة	
131	16	حي بن باديس	انقوسة	
132	17	تيرش محمد	انقوسة	

ملحق رقم (07) قائمة الأساتذة المكونين

بلدية ورقلة

رقم	المدارس الابتدائية	الاستاذ المكون في المدرسة الابتدائية		أستاذ رئيسي للمدرسة الابتدائية		أستاذ المدرسة الابتدائية		معلم مدرسة إبتدائية		المجموع		من بينهم أجانب	
		المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء
	ورقلة	237	165	78	75	598	551	0	0	913	791	0	0
1	ابن رشد	2	2	2	2	21	21			25	25		
2	محمد الشريف الطهر	4	4	2	2	1	1			7	7		
3	صلاح الدين الايوبي	1		1	1	9	9			11	10		
4	حجاج الحاج الخير					14	11			14	11		
5	المرحوم المجاهد عطاب الشيخ					8	2			8	2		
6	طارق بن زيادة	4	3	1	1	9	9			14	13		
7	الامام الغزالي القديمة	1	1	3	2	7	6			11	9		
8	بومادة محمد المشري	5	4			10	8			15	12		
9	صفراني عبد القادر	5	1	3	2	12	12			20	15		
10	المجاهد المرحوم مخرمش محمد	3	1	2	2	6	6			11	9		
11	علي التملي	6	5	1	1	6	6			13	12		
12	المجاهد الصيد محمد	7	4	4	3	4	4			15	11		
13	الشهيد بابي عبد القادر	1	1			15	14			16	15		
14	ابتدائية سيد روحو	10	9			9	9			19	18		
15	ابتدائية عائشة نواصر	8	8	1	1	9	9			18	18		
16	عالو محمد	4	3	2	2	12	12			18	17		
17	عقبة بن نافع	8	4	2	2	6	6			16	12		
18	رابعة العدوية	2	1	1	1	12	12			15	14		
19	سيدي عبد الرحمان	1		4	4	9	8			14	12		
20	المجاهد خلكاوي الهاشمي			2	2	8	8			10	10		
21	أبو بكر الصديق	1				17	17			18	17		
22	لعموري محمد الأمين	7	6	1	1	8	7			16	14		
23	حالية سرحان	3	1	2	2	13	11			18	14		
24	بلدجة المعطي			1	1	7	5			7	5		
25	ابتدائية تلة ميلود	1		1	1	10	8			12	9		
26	جلولي محمد عبدالقادر					6				6			
27	بونوة أحمد (بني حسن ق)	4	2			12	10			16	12		
28	حمني حمي (بوعامر الجديدة)	3	2			10	10			13	12		
29	بن سالم بوحفص	5	2	2	2	11	8			18	12		
30	بونوة بوحفص غريوز	3	3			9	9			12	11		
31	المجاهد بابي الشاذلي	5	3			8	8			13	13		
32	الامام الشيخ بريكش	5	5			9	8			14	13		
33	الشهيد شنين قدور	3	1			11	10			14	11		
34	مش احمد بن سعيد	7	6			8	8			15	14		
35	مدقن الطالب ابراهيم	1				16	14			17	14		
36	المجاهد بوخالفة أحمد الصالح	3	3	2	2	8	8			13	13		
37	خليل عبد القادر الشرقية	5	4	3	3	5	5			13	12		
38	سيدروحونصرالدين خليل عبد القادرالغربية	5	3	1	1	6	6			12	10		
39	الشهيد علي سماحي غريوز ش	3	3			5	5			8	8		
40	تمار بوحفص	4	1	1	1	3	2			8	4		
41	19مارس 1962	6	6	1	1	14	14			21	21		
42	المجاهد شنين مرجان حي النصر	10	10	2	2	13	13			25	25		
43	بن زيان علي	3	2	1	1	11	8			15	11		
44	الطالب محمد خمقاني	4	2	1	1	8	8			13	11		
45	المقيد عميروش	3	2	1	1	9	8			13	11		
46	أول نوفمبر 54	5	3	1	1	14	14			20	18		
47	جمال الدين الأفغاني	7	2	1	1	6	6			14	9		
48	الشهيد أحمد تمام	3	3	1	1	11	11			15	15		
49	عثمان بن عفان	6	4			11	11			17	15		
50	المجاهد شيباني محمد (عثمان بن عفان	3	2	1	1	3	3			7	6		

ملحق رقم (07)

قائمة الأساتذة المكونين

51	الشهيد الهامل نعمان ورقلة	3	1	4	4	10	10			17	15				
52	الأمير عبد القادر القديمة	7	7			15	15			22	22				
53	بن سبتي عبد القادر	2	1			5	5			7	6				
54	النجاعة حسيني محمد	4	2			4	4			8	6				
55	بن عامر بلخير	1		2	2	8	11	2	2	14	10				
56	البشير الإبراهيمي	3	2	3	3	9	9	3	3	15	14				
57	الامام البخاري	7	7	3	3	8	8	3	3	18	18				
58	أبيكر عمر (حي فارسي)	2	2	2	2	9	9	2	2	13	13				
59	احمد عياز	2	1			9	9			11	10				
60	عياز عياز حي النصر رقم 1	3	2	3	3	7	7	3	3	13	12				
61	المجاهد بن عيش حمادي	3	2	1	1	17	18	1	1	22	20				
62	باباحمو عمار	6	3	4	4	4	4	4	4	14	11				
63	المجاهد حالية سعد	3	2	1	1	10	12	1	1	16	13				
64	المجاهد بن كران (حي النصر باساتيل)	1	1			9	9			10	10				

بلدية النقوسة

رقم	المدارس الإبتدائية	الأستاذ المكون في المدرسة الإبتدائية		أستاذ رئيسي للمدرسة الإبتدائية		أستاذ المدرسة الابتدائية		معلم مدرسة إبتدائية		المجموع		من بينهم أجانب	
		المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء
	نقوسة	19	4	25	18	97	59	0	0	141	81	0	0
1	فضيلة سعدان النقوسة	2	2	6	6	4	4			12	12		
2	محمد العربي بن مهيدي	1				9	8			10	8		
3	ابدير عبد القادر	3	1	2	2	4	4			9	7		
4	احمد زهانة	1		4	3	8	7			13	10		
5	بوتعامة الجيلالي	4		1	1	9	6			14	7		
6	منصوري بوجمعة (هاسي الشتاء)	1		2	2	5	4			8	6		
7	سويسي بوجمعة (النطة)			1		6				7			
8	جندوسي عبد القادر	1				2	1			3	1		
9	المجاهد شنتير موسى (غرس بوغفالة)			1		5				6			
10	بكيرات الشيخ	2	1	1		1				4	1		
11	حسيبة بن بوعلي					7	6			7	6		
12	عسال السعيد			1		8	1			9	1		
13	زيغود يوسف القرن					10	4			10	4		
14	صالح بوقراع	2		2	2	3	3			7	5		
15	عسال الخير< القرن الجنوبية >	1		3	1	2	1			6	2		
16	بن حليش محمد بن صالح	1				6	3			7	3		
17	تيرس محمد			1	1	8	7			9	8		

بلدية الرويسات

بلدية الرويسات

رقم	المدارس الإبتدائية	الاستاذ المكون في المدرسة الإبتدائية		أستاذ رئيسي للمدرسة الإبتدائية		أستاذ المدرسة الابتدائية		معلم مدرسة إبتدائية		المجموع		من بينهم أجانب	
		المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء
	الرويسات	72	39	25	22	244	203	0	0	341	264	0	0
1	المجاهد الداوي احمد	3	3			10	9			13	12		
2	مقدي زكرياء القديمة	5	1	3	3	5	5			13	9		
3	بوعروة ابراهيم			1	1	12	11			13	12		
4	المجاهد حقيقة السنوسي	4	2	1	1	4	3			9	6		
5	المجاهد زعطوط علي بن محمد	4	3	3	3	6	3			13	9		
6	اول نوفمبر1954	9	7			17	17			26	24		
7	المجاهد عيشاوي قدور	4	3	1	1	2	1			7	5		
8	عمر بن عبد العزيز	4	4	1	1	9	7			14	12		
9	المجاهد بوعروة أحمد	2	1	1	1	11	10			14	12		
10	بلكوالشيخإسكرة الغربية02)					7	6			7	6		
11	الداوي موسى سكرة الغربية 03					11	7			11	7		
12	المجاهد بن فرنية بوجمعة	1				6	4			7	4		
13	المجاهد عباسي العيد (الأشوال)	3	1	1	1	9	8			13	10		
14	بن طبال حشاني	1	1	2	2	18	17			21	20		
15	حساني الطيب (الزاوية 2)	2	1			11	11			13	12		
16	فبراير 18	2				9	8			11	8		
17	وريدة مداد الرويسات	5	3	3	1	13	12			21	16		
18	الإمام علي بن أبي طالب	5	3	1		8	7			14	10		
19	البشير الابراهيمي	2	1			14	12			16	13		
20	مسروق محمد بن الحاج عيسى	5	1	1	1	9	7			15	9		
21	المجاهد غربي محمد (مسروق ج)	1	1			6	6			7	7		
22	المجاهد عميرات مبروك	1		1	1	12	8			14	9		
23	الداوي علي بن ابراهيم	2				5	3			7	3		
24	علالي جيلالي	2	1	2	2	14	7			16	10		
25	الإمام مالك بن أنس الحدب	2	1	2	2	11	10			15	13		
26	المجاهد حمساني العربي	3	1	1	1	5	4			9	6		

بلدية سيدي خويلد

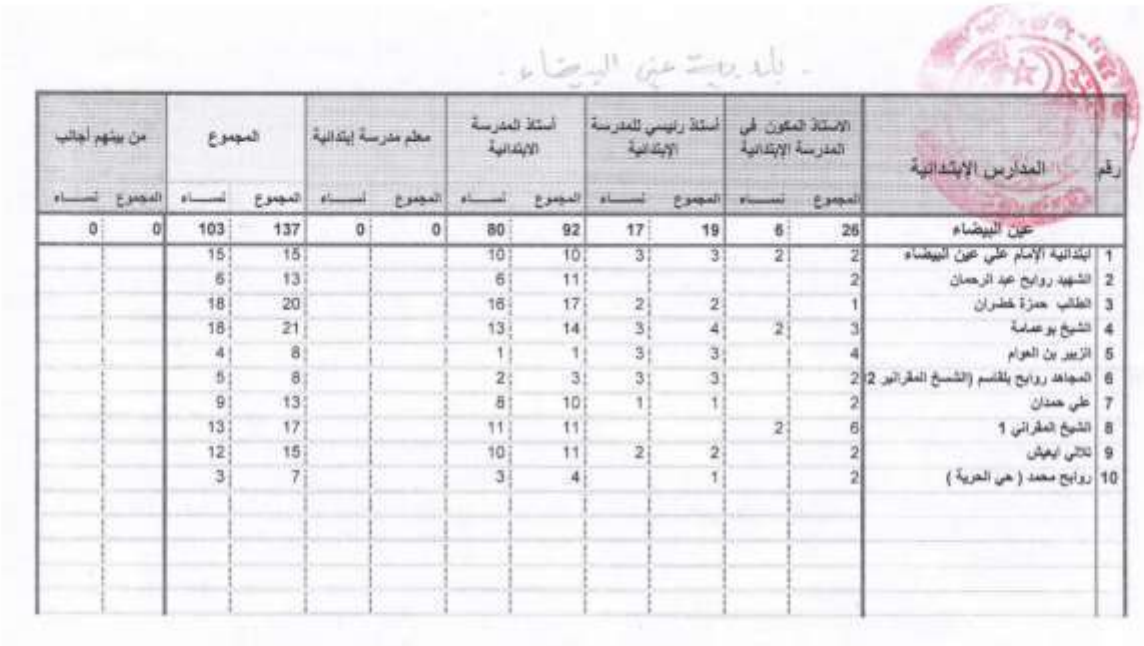
بلدية سيدي خويلد

رقم	المدارس الإبتدائية	الاستاذ المكون في المدرسة الإبتدائية		أستاذ رئيسي للمدرسة الإبتدائية		أستاذ المدرسة الابتدائية		معلم مدرسة إبتدائية		المجموع		من بينهم أجانب	
		المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء
	سيدي خويلد	9	6	10	10	61	52	0	0	80	68	0	0
1	سيدي خويلد القديمة	3	1	1	1	10	10			14	12		
2	المجاهد ذكار بلخير	1	1	5	5	9	9			15	15		
3	المجاهد قلال جلول	1	1	2	2	11	11			14	14		
4	الأمير عبد القادر			1	1	6	4			7	5		
5	عبد الحميد بن باديس	2	1			12	5			14	6		
6	المجاهد اسماعيلي قويدر (س خويلد ج)	2	2	1	1	5	5			8	8		
7	المجاهد صوفي قويدر					8	8			8	8		

بلدية حاسي بن عبد الله

رقم	المدارس الإبتدائية	الاستاذ المكون في المدرسة الإبتدائية		أستاذ رئيسي للمدرسة الإبتدائية		أستاذ المدرسة الابتدائية		معلم مدرسة إبتدائية		المجموع		من بينهم أجانب	
		المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء
	حاسي بن عبد الله	3	2	5	3	31	29	0	0	39	34	0	0
1	المجاهد رقاب السايح			1		9	9			10	9		
2	المجاهد مسعودي صالح					7	7			7	7		
3	المجاهد سماعيلي لويزر	1	1	3	3	8	6			12	10		
4	الشيخ بوعمامة	2	1	1		7	7			10	8		

بلدية عين البيضاء



رقم	المدارس الإبتدائية	الاستاذ المكون في المدرسة الإبتدائية		أستاذ رئيسي للمدرسة الإبتدائية		أستاذ المدرسة الابتدائية		معلم مدرسة إبتدائية		المجموع		من بينهم أجانب	
		المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء
	عين البيضاء	26	6	19	17	92	80	0	0	137	103	0	0
1	ابتدائية الإمام علي عين البيضاء	2	2	3	3	10	10			15	15		
2	الشهيد روابح عبد الرحمان	2				11	6			13	6		
3	الطالب حمزة خضران	1		2	2	17	16			20	18		
4	الشيخ بوعمامة	3	2	4	3	14	13			21	18		
5	الزبير بن العوام	4		3	3	1	1			8	4		
6	المجاهد روابح بلقاسم (الشيخ المقراني 2	2		3	3	3	2			8	5		
7	علي حمدان	2		1	1	10	8			13	9		
8	الشيخ المقراني 1	6	2			11	11			17	13		
9	تلاتي ابعيش	2		2	2	11	10			15	12		
10	روابح محمد (هي الحرية)	2		1		4	3			7	3		

ملحق رقم (08) جداول التوزيع التكراري

من حيث الجنس

الجنس	العدد
ذكر	60
أنثى	60
الإجمالي	**120**

رقم	معيار الشكل	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	مج ت
1	يتوفر الاختبار على جميع البيانات الأولية : (مادة الاختبار، المستوى الدراسي، زمن الإجابة المحددة، نوع الاختبار، الهيئة المعدة للاختيار، العلامة المرصودة لكل سؤال، أجزاء الاختبار)	120	0	0	120
2	يتميز الاختبار بنظام ترتيب وترقيم واضح	81	39	0	120
3	المسافة بين أجزاء الاختبار وأسئلته مناسبة	74	46	0	120
4	حجم الخط ونوعه مناسب للقراءة ومريح للنظر	84	35	1	120
5	توجد عبارات تنبه المتعلم إلى صفحات الاختبار (اقلب الصفحة،تابع،انتهت الأسئلة،ترقيم الصفحات)	32	84	4	120
	معدل التكرارات	78	40.8	1	120

رقم	معيار الزمن	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	مج ت
1	حدد الزمن اللازم للاختبار على ورقة الاختبار	112	8	0	120
2	تلائم مدة الاختبار المرحلة العمرية للمتعلم	82	37	1	120
3	يناسب عدد أسئلة الاختبار المدة الزمنية المحددة للإجابة	87	33	0	120
	معدل التكرارات	94	26	0	120

رقم	معيار التمثيل	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	مج ت
1	عدد أسئلة الاختبار يكفي لتمثيل جميع محتويات المقرر الدراسي	18	96	6	120
2	أسئلة الاختبار تتميز بالتنوع و التباين	10	102	8	120
3	أسئلة الاختبار شاملة وممثلة لمحتويات المقرر الدراسي	22	63	35	120
	معدل التكرارات	17	87	16	120

ملحق رقم (08) جداول التوزيع التكراري

ترقيم	معيـــار التمييز	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	مج ت
1	تراعي أسئلة الاختبار الفروق الفردية بين المتعلمين	54	66	0	120
2	تراعي أسئلة الاختبار جميع أبعاد شخصية المتعلم (المعرفية، الوجدانية، النفس حركية)	5	89	26	120
3	تبرز أسئلة الاختبار الجانب الإبداعي للمتعلم	57	59	4	120
	معدل التكرارات	39	71.333	10	120

ترقيم	معيـــار التدريج	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	مج ت
1	حددت درجة (علامة) كل جزء في الاختبار	120	0	0	120
2	حددت درجة (علامة) كل سؤال في كل جزء من الاختبار	0	0	120	120
3	تتميز درجات الأسئلة بالتدرج وعدالة التوزيع	75	44	1	120
	معدل التكرارات	65	14.667	40	120

ترقيم	معيـــار التعليمات	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	مج ت
1	يحتوي الاختبار على تعليمات عامة	0	1	119	120
2	تحتوي أسئلة كل جزء في الاختبار على تعليمات خاصة	117	3	0	120
3	كتبت تعليمات الأسئلة بشكل واضح ومفهوم	79	32	9	120
	معدل التكرارات	65	12	43	120

ترقيم	معيـــار الصـــــدق	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	مج ت
1	أسئلة الاختبار تقيس الكفاءة الختامية التي حددها المنهاج	25	91	4	120
2	أسئلة الاختبار خالية من الأخطاء اللغوية	93	27	0	120
3	أسئلة الاختبار دقيقة في صياغتها وواضحة	73	47	0	120
4	أسئلة الاختبار خالية من التلميحات التي تقود المتعلم إلى الإجابة الصحيحة	104	16	0	120
	معدل التكرارات	74	45.25	1	120

الفهـارس

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
II-01	نموذج جدول المواصفات الاختبار التحصيلي حسب تصنيف "بلوم" للأهداف في المجال المعرفي	73
III-01	الاستمارات الصالحة وفق توزيع الأساتذة المكونين على المؤسسات التربوية وأماكن تواجدهم	111
III-02	خصائص فئة الأساتذة المكونين بحسب للجنس	112
III-03	خصائص فئة الأساتذة المكونين بحسب الخبرة	114
III-04	قائمة معايير الاختبار الجيد	116
III-05	مقياس ليكارت الثلاثي	122
III-06	مقياس التحليل (مستوى الاستجابة)	122
III-07	عرض تصورات المستجوبين لدرجة تطبيق معايير الاختبار الجيد في عينة الدراسة مرتبة حسب الأهمية	125
III-08	عرض تصورات المستجوبين نحو مؤشرات "معيار التشكل" مرتبة حسب الأهمية	129
III-09	عرض تصورات المستجوبين نحو مؤشرات "معيار الزمن" مرتبة حسب الأهمية	130
III-10	عرض تصورات المستجوبين نحو مؤشرات "معيار التمثيل" مرتبة حسب الأهمية	132
III-11	عرض تصورات المستجوبين نحو مؤشرات "معيار التمييز" مرتبة حسب الأهمية	133
III-12	عرض تصورات المستجوبين نحو مؤشرات "معيار التدرج" مرتبة حسب الأهمية	134
III-13	عرض تصورات المستجوبين نحو مؤشرات "معيار التعليمات" مرتبة حسب الأهمية	136
III-14	عرض تصورات المستجوبين نحو مؤشرات "معيار الصدق" مرتبة حسب الأهمية	137
III-15	عرض تصورات المستجوبين نحو مؤشرات "معيار الثبات" مرتبة حسب الأهمية	138
III-16	توزيع عدد الأسئلة في كل جزء من أجزاء اختبار كل دورة	149
III-17	نماذج عن أسئلة اقتراح العنوان في جزء أسئلة الفهم	150
III-18	نماذج عن أسئلة استخراج المفردات وتوظيفها في جزء أسئلة الفهم	150
III-19	نماذج عن الأسئلة الخاصة بأهم المواقف الواردة في النص المتعلقة بجزء أسئلة الفهم	151
III-20	توزيع أنواع الأسئلة في عينة الدراسة	154
III-21	تصنيف نصوص عينة الدراسة حسب المحاور المقررة في المنهاج	161
III-22	دروس النحو المحذوفة لسنة 2009	164
III-23	دروس النحو والصرف والاملاء المحذوفة لسنة 2012/2011	165
III-24	موضوعات النحو من خلال أسئلة الاعراب في عينة الدراسة	167
III-25	موضوعات النحو من خلال أسئلة الشكل في عينة الدراسة	168
III-26	موضوعات النحو من خلال أسئلة الاستخراج في عينة الدراسة	168
III-27	موضوعات النحو من خلال أسئلة التوظيف في الوضعية الإدماجية لعينة الدراسة	169
III-28	الموضوعات النحوية المقررة والمدرجة في أسئلة اللغة لعينة الدراسة	170
III-29	موضوعات الصرف من خلال أسئلة الاستخراج أو التعيين في عينة الدراسة	171
III-30	موضوعات الاملاء من خلال أسئلة التعيين أو تبيين السبب في عينة الدراسة	172
III-31	المستويات المعرفية التي استهدفتها أسئلة الفهم في عينة الدراسة	176
III-32	المستويات المعرفية التي استهدفتها أسئلة اللغة في عينة الدراسة	177
III-33	المستويات المعرفية التي استهدفتها أسئلة الوضعية الإدماجية في عينة الدراسة	178

.../...

الأرقام الرومانية تدل على فصول البحث

.../...

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
34-III	المستويات المعرفية المستهدفة في أسئلة عينة الدراسة	179
35-III	حضور كل مستوى من مستويات بلوم في كل اختبار من عينة الدراسة	182
36-III	القيم المستهدفة من خلال الوضعية الإدماجية لعينة الدراسة	193
37-III	التحقق من طبيعة أنماط نص موضوع الاختبار والانتاج الكتابي المطلوب في الوضعة الإدماجية لعينة الدراسة	209
01-IV	محكات تقويم أسئلة الاختبار بموجب معاملات سهولتها	224
02-IV	أسلوب تبويب البيانات (إجابات الافراد على أسئلة الاختبار)	225
03-IV	تنظيم مجموع العلامات المحصلة للمتعلمين المختبرين من كل سؤال	226
04-IV	عدد المتعلمين المختبرين في المجموعتين العليا والدنيا الذين اختاروا كل بديل من بدائل السؤال	227
05-IV	تنظيم مجموع العلامات المحصلة للمتعلمين المختبرين من كل سؤال في كل مجموعة	228
06-IV	محكات تقويم السؤال بموجب معاملات تمييزها	229
07-IV	حساب معامل السهولة للسؤال الأول من أسئلة الفهم	231
08-IV	حساب معامل التمييز للسؤال الأول من أسئلة الفهم	232
09-IV	حساب معامل السهولة للسؤالين الثاني والثالث من أسئلة الفهم	233
10-IV	حساب معامل التمييز للسؤالين الثاني والثالث من أسئلة الفهم	234

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01-I	مكونات تقويم الأداء	42
01-II	تقويم التحصيل الدراسي في ضوء المفهوم الحديث للتحصيل	54
02-II	مخطط يوضح تصنيف "بلوم" لمستويات الأهداف المعرفية	91
03-II	مخطط يوضح مستويات الفهم	93
04-II	الترتيب الهرمي لمستويات المجال المهاري الحركي	96
05-II	التنظيم الهرمي لمستويات المجال الوجداني	99
01-III	خصائص فئة الأساتذة المكونين بحسب الجنس	113
02-III	خصائص فئة الأساتذة المكونين بحسب خبرة التدريس في جميع الأطوار	114
03-III	خصائص فئة الأساتذة المكونين بحسب خبرة التدريس في الطور الثالث	114
04-III	تمثيل بياني لتوزيع عدد الأسئلة في كل جزء من أجزاء اختبار كل دورة	149
05-III	تمثيل بياني لتوزيع أنواع الأسئلة في عينة الدراسة	155
06-III	إبراز أنواع الأسئلة في اختبار دورة ماي 2011	156
07-III	إبراز السؤال الموضوعي من نوع المطابقة والمزاوجة في اختبار دورة ماي 2009	156
08-III	إبراز السؤال الموضوعي من نوع أسئلة الصواب والخطأ في اختبار دورة ماي 2010	157
09-III	إبراز السؤال الموضوعي من نوع أسئلة الاختيار من متعدد في اختبار دورة جوان 2010	157
10-III	تمثيل بياني لنسبة حضور مستويات الأسئلة في عينة الدراسة	180
11-III	تدرج أسئلة أجزاء عينة الدراسة	180
12-III	تمثيل بياني لحضور كل مستوى من مستويات بلوم في كل اختبار من عينة الدراسة	183
13-III	نوع الإجابة والحدود الكمية ومكان الإجابة لأسئلة الوضعية الإدماجية	205

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	اختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي	256
2	الإجابة النموذجية لاختبار اللغة العربية دورة ماي 2009	268
3	الشكل النهائي للاستبانة	269
4	قائمة الأساتذة المحكمين	272
5	التسهيلات	273
6	قائمة المؤسسات للتعليم الابتدائي	276
7	قائمة الأساتذة المكونين	279
8	جداول التوزيع التكراري	283

فهرس المحتوى

آية قرآنية	I
إهداء	II
كلمة شكر	III
ملخص	IV
مقدمة	أ
تمهيـد	8
الفصل الأول: التقويم اللغوي في ظل بيداغوجيا الكفاءات	**13**
المبحث الأول: التقويم اللغوي	15
أولا: مفهوم التقويم الغوي	15
ثانيا: مبادئ التقويم اللغوي	18
المبحث الثاني: أنواع التقويم اللغوي وأهدافه	21
أولا: التقويم القائم على الوظيفة التي يؤديها والمرحلة التي يتم فيها	21
ثانيا: التقويم القائم على نواتج العملية التعليمية ومخرجاتها	27
المبحث الثالث: التقويم بالكفاءات وخصائصه	30
أولا: مفهوم تقويم الكفاءة	30
ثانيا: خصائص التقويم بالكفاءات	34
المبحث الرابع: استراتيجيات تقويم الكفاءات	38
أولا: استراتيجيات التقويم	38
ثانيا: أدوات التقويم	41
الفصل الثاني: الاختبارات اللغوية وأسئلتها التعليمية	**47**
المبحث الأول: مفهوم الاختبار اللغوي	49
أولا: مفهوم الامتحان	49
ثانيا: مفهوم الاختبار	50
ثالثا: مفهوم التحصيل	52
رابعا: مفهوم الاختبار التحصيلي	53
المبحث الثاني: أنواع الاختبارات اللغوية	55
أولا: الاختبارات الشفوية	55
ثانيا: الاختبارات التحريرية	58

المبحث الثالث: خطوات بناء الاختبار الجيد	68
أولا: تحديد الغرض من الاختبار	69
ثانيا: تحديد أهداف الاختبار	69
ثالثا: تحليل المحتوى	72
رابعا: إعداد جدول المواصفات	72
خامسا: إعداد أسئلة الاختبار	74
سادسا: مراجعة الاختبار	74
سابعا: تحليل أسئلة الاختبار	75
المبحث الرابع: معايير جودة الاختبار اللغوي	76
أولا: مفهوم المعيار	76
ثانيا: مفهوم الجودة	77
ثالثا: مواصفات الاختبار الجيد	78
المبحث الخامس: مستويات الأسئلة التعليمية	90
أولا: مستويات الأسئلة في المجال المعرفي	91
ثانيا: مستويات الأسئلة في المجال المهاري الحركي	95
ثالثا: مستويات الأسئلة في المجال الوجداني	98
الفصل الثالث: الدراسة التقويمية لاختبارات اللغة العربية لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي	**102**
المبحث الأول: إجراءات الدراسة	104
أولا: عينة الدراسة وخصائصها	104
ثانيا: الفئة الداعمة للدراسة وخصائصها	109
المبحث الثاني: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	124
أولا: عرض نتائج وجهات نظر الأساتذة المكونين حول درجة تطبيق معايير الاختبار الجيد في عينة الدراسة	124
ثانيا: مناقشة نتائج وجهات نظر الأساتذة المكونين حول درجة تطبيق معايير الاختبار الجيد في عينة الدراسة	126
المبحث الثالث: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	128
أولا: عرض نتائج وجهات نظر الأساتذة المكونين حول درجة تطبيق كل مؤشر من مؤشرات المعيار الواحد في عينة الدراسة	128
ثانيا: مناقشة نتائج وجهات نظر الأساتذة المكونين حول درجة تطبيق كل مؤشر من مؤشرات المعيار الواحد في عينة الدراسة	139

الفصل الرابع: سبل تحسين وتطوير اختبارات اللغة العربية في شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي	**218**
المبحث الأول: دليل المعلم في التقويم والاختبا رات التحصيلية	221
المبحث الثاني: برنامج تدريبي لتحسين أداء المعلمين في تحليل أسئلة الاختبارات	222
أولا: الجانب النظري للبرنامج	222
ثانيا: الجانب التطبيقي للبرنامج	229
المبحث الثالث: ضرورة بناء اختبارات ومعايير جديدة بما يتناسب مع طبيعة تقويم الكفاءة	237
أولا: بناء اختبارات تتوافق مع طبيعة تقويم الكفاءات	237
ثانيا: تحديد معايير جديدة بما يتناسب وطبيعة تقويم الكفاءة	239
خاتمة	241
قائمة المصادر والمراجع	247
الملاحق	255
الفهارس	285
فهرس الجداول	286
فهرس الأشكال	287
فهرس الملاحق	288
فهرس المحتوى	289