الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة -

كلية الآداب و اللغات

امتحانات النحو و الصرف في الجامعة الجزائرية

دراسة تقويمية في ضوء معايير الجودة

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة دكتوراه، الطور الثالث

ميدان: لغة وأدب عربي، فرع: علوم اللسان

شعبة: اللغة والأدب العربي، تخصص: لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة

فطيمة الزهرة حاجي

إشراف الأستاذ الدكتور

عمر بوبقار

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور عبد المجيد عيساني	جامعة ورقلة	رئيسا
الأستاذ الدكتور عمر بوبقار	المدرسة العليا للأساتذة، سطيف	مشرفا ومقررا
الأستاذ الدكتور حميد قبايلي	جامعة أم البواقي	مناقشا
الأستاذ الدكتور عبد الناصر مشري	جامعة ورقلة	مناقشا
الدكتورة هنيّة عريف	جامعة ورقلة	مناقشا
الدكتورة حنان عواريب	جامعة ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية:1442-1443هـ/2021 -2022م

بسم الله الرحمن الرحيم

١٤٣٨

شكر

أوجه الشّكر إلى كلّ من درّسني، إلى كلّ أساتذتي في الجامعة الذين أناروا لي درب البحث العلمي، كما أقدّم كامل تقديري للأساتذة : عمر بوبقار و عبد القادر بقادر و هنيّة عريف و إبراهيم طبشي و مريم ريغي.

و أيضاً شكر و تقدير موجّه ان إلى الأساتذة الأجلاء الذين شرفوني بمناقشة ما ورد في هذه الدراسة.

و أشكر كذلك زميلاتي في طلب العلم: عائشة و رباب و إيمان و آمال فمساعداتهن لا تنسى.

شكرا لكم جميعا و لكلّ من ساهم في إنجاز هذا العمل و لو بكلمة طيبة.

مــقــدّمــة

مقدّمة:

الحمد لله على تجدّد آلائه وتواتر نعمائه، وصلّى الله وسلّم على خير أنبيائه وعلى آله وصحبه وأوليائه أمّا بعد:

شهد ميدان التّعليم في العصر الحديث ثورة مسّت كلّ مجالاته، ومنها التّقويم الذي يعدّ مقوّما أساسيا من مقوّمات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة؛ فهو يرتبط بجميع مكوّناتها، يؤثّر فيها ويتأثّر بها. ورغم التّطوّرات التي عرفها التّقويم التّربوي؛ إذ تنوّعت أساليبه وأدواته ؛إلّا أنّ الامتحانات – خاصّة التّحريريّة– مازالت الأداة الأكثر شيوعا في مؤسسات التّعليم العامّ والجامعي.

وقد أكدّت التّوجّهات الحديثة في التّعليم أهميّة الامتحانات؛ إذ إنّها تضطلع بعدّة مهامّ، لعلّ أهمّها الكشف عن مستويات تحصيل المتعلّمين وتشخيص جوانب القوّة والضّعف لديهم. كما تمّ التّأكيد على ضرورة اتّصاف الامتحان بالجودة من خلال توفّر مجموعة من المعايير أو المواصفات التي تجعله يسفر عن نتائج تقدّم معلومات موضوعيّة وواقعيّة يمكن الاعتماد عليها في اتّخاذ القرارات التّربويّة المناسبة. استنادا إلى ذلك صار لزاما أن يمتلك أعضاء هيآت التّدريس – بأيّ مستوى تعليمي– كفايات في مجال التّقويم عامّة والامتحانات خاصّة.

وفي أقسام اللّغة والأدب العربي بالجامعات الجزائريّة يتمّ تفعيل عدد من أدوات التقويم؛ لكنّ الامتحانات التّحريرية تعدّ الأداة الأكثر حضورا ، ورغم ذلك فإنّه ليس هناك معايير متّفق على مراعاتها عند إعداد الأور اق الامتحانيّة. و قد تُرك الأمر لاجتهادات الأساتذة؛ ممّا أدّى إلى تفاوت في جودة تصميم الامتحانات شكلا ومضمونا.

وانطلاقا من هذا الواقع ارتأيْت أن أخوض غمار البحث في موضوع الامتحانات، وقد وسمت دراستي ب"امتحانات النّحو والصّرف في الجامعة الجزائريّة – دراسة تقويميّة في ضوء معايير الجودة–. اخترت المقاييس: الصّرفية، والنحويّة، لميولاتي النحوية منذ مرحلة الماستر من جهة.

ومن جهة أخرى لأهميّة هذيْن العلميْن في حياة طلاّب قسم اللغة والأدب العربي – إذ إنّ التّمكّن من قواعد الصّرف والنّحو هو جزء من الكفاية اللغّويّة في اللّغة العربيّة– وهو ما يعكسه ارتفاع المعاملات والأرصدة المخصّصة لها. كما أنّ الامتحانات تستأثر بنسبة معتبرة من العلامة الكليّة لتقويم هذه المقاييس.

ولقد استهدفت من تحليل الامتحانات التي كوّنت عيّنة دراستي، أن أتمكّن من:

*تحديد المعايير الواجب توافرها في امتحانات الصّرف والنّحو لتكون جيّدة.

*تشخيص واقع تصميم امتحانات الصّرف والنّحو بأقسام اللّغة والأدب العربيّ في الجامعات الجزائريّة.

*الكشف عن درجة تحقّق معايير الجودة في تلك الامتحانات.

*تعرّف مواطن الإتقان في إعداد الامتحانات لتعزيزها، ومواطن القصور لتعديلها بغية تحسين فعاليّة الامتحانات في تقويم تحصيل الطّلبة لقواعد اللّغة العربيّة.

* المساهمة في رفع مستوى التّقويم الجامعي الجزائري، وتمكينه من مواكبة التّطورات التّربويّة العالميّة، والاستفادة منها في النّهوض بقطاع التّعليم العاليّ ببلادنا.

وقد تمحورت هذه الدراسة حول تساؤل رئيس مؤدّاه:

ما درجة توافر معايير الجودة في امتحانات الصّرف والنّحو، التي يعدّها أساتذة أقسام اللّغة والأدب العربيّ بالجامعات الجزائريّة؟

وقد تفرّعت عن الإشكاليّة الرّئيسة الأسئلة الآتية:

–ما معايير الجود ة الواجب توافرها في امتحانات الصّرف والنّحو ب أقسام اللّغ ة والأدب العربيّ بالجامعات الجزائريّة؟

–ما درجة التّنوّع في أسئلة امتحانات الصّرف والنّحو؟

-ما درجة شمول أسئلة الامتحانات لوحدات المقاييس الصّرفيّة والنّحويّة؟

-ما درجة توافر معايير جودة إخراج الامتحان في امتحانات الصّرف والنّحو؟

هذا ولا أدّعي فضلَ السبق؛ بل إنّ مِن الباحثين مَن تناول موضوع الامتحانات؛ فحلّل امتحانات تنوّعت موادّها، ومراحلها ومستوياتها التّعليميّة، وكذلك أدوات بحثها. أذكر منهم: "أمير إبراهيم نورين" في بحثه الموسوم بـ: تقويم امتحانات الشّهادة السّودانية في مادّة اللّغة العربيّة (الورقة الأولى-القواعد) للأعوام 2000- 2004م، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة النيلين السودان، 2007م. و"فيصل إبراهيم عبد الله آل عجيان "، في: تقويم فعاليّة الأساليب المستخدمة في تقويم تعلّم الطّلبة لمادّة قواعد اللّغة العربيّة في الصّفّ الأوّل المتوسّط في مدينة الدّمّام، رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجامعة الأردنية، 2001م. و"هنية عريف" في أطروحتها المعنونة بـ: أساليب تقويم تعلّم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط في الجزائر- دراسة تحليلية تقويمية في ضوء التدريس بالكفايات-، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة الجزائر ، 2015م- 2016م. و "صباح ساعد"، في: بناء برنامج تدريبي لتنمية كفاية بناء الاختبارات التحصيليّة الموضوعيّة لدى المعلّمين – دراسة تجريبيّة على بعض معلّمي المرحلة الابتدائيّة للطّور الثّاني – ببلديّة طولقة – (ولاية بسكرة) ، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة محمد خيضر- بسكرة-، 2012م/2013م. و"فكري عابدين حسن إبراهيم" في دراسة بعنوان: اختبارات اللّغة العربيّة التّحصيليّة في المدارس الدينيّة في ولاية ترنجانو بماليزيا- تقويمها وتطويرها-، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة اليرموك .إربد الأردن، 2001م. وغيرها من الدراسات التي استفدت كثيرا ممّا ورد فيها ؛ حسبها أنّها أنارت لي درب الدّراسة التّطبيقيّة؛ خاصّة تحديد معايير الجودة وتحليل الامتحانات.

إلاّ أنّ الدّراسات العربيّة التي تصدّت لتحليل امتحانات قواعد الصّرف والنّحو في المرحلة الجامعيّة، فقد كانت – حسب علمي- قليلة جدا، من ذلك دراسةٌ للباحثيْن: "تحسين علي

حسين شاهر" و"انتظار جواد كاظم الحمداني" تحت عنوان: " تقويم أسئلة الاختبارات النّهائيّة لمادة النحو في كلية العلوم الإسلامية في ضوء مستويات بلوم"، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ع 02، 2016م. وقد كانت بحثا صغيرا في شكل مقال.

إنّ ما يميّز الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة هو كونها أوْلت عنايتها بالمرحلة الجامعيّة التي أهملها أغلب الباحثين، بالإضافة إلى ذلك قامت بتحليل امتحانات الصّرف والنحو من جوانب عدّة، مركّزة على المضمون دون إهمال الشكل؛ إذ تمّ التّفصيل في أنواع الأسئلة وصيغها وقوالبها، كما فُحصت قضيّة شمول الامتحانات بعناية كبيرة؛ فعولجت من جانب كلّ وحدة من مفردات كلّ مقياس من المقاييس الأربعة، وكذلك في كلّ امتحان من عيّنة الدّراسة على حدة.

واقتضت الإجابة عن أسئلة الدّراسة أن تكون الخطّة مقسّمة إلى أربعة فصول؛ الفصل الأوّل خصصته للدراسة النّظريّة؛ مركّزة على تعريف مفاهيمها الأساسة، كما قمت بوصف نظم تقويم تعلّم المقاييس الصّرفيّة والنّحويّة لمرحلة الطّور الأوّل(ليسانس) بأقسام اللّغة والأدب العربي في الجامعات الجزائرية ، بعد أن وصفت مناهجها.

أمّا الفصل الثّاني فقد بدأتُ فيه الدّراسة التّطبيقيّة، حيث تمّ عرض منهج الدّراسة وإجراءاتها، ومن ثمّ شرعت في تقويم تنوّع أسئلة الامتحانات، فقمت أوّلا بتحديد كمّ الأسئلة ونوعها، بعد ذلك كشفت عن درجة تنوّعها. ومنه انتقلت إلى موضوع تنوّع صيغ الأسئلة؛ فسلّطت الضّوء على الصّيغ التي وردت بها الأسئلة: الموضوعيّة، فذات الإجابة القصيرة، فالمقاليّة في الامتحانات . وقد ختمت هذا الفصل بتقويم تنوّع قوالب الأسئلة؛ إذ أحصيت كمّ القوالب المستخدمة في الامتحانات وكذلك نوعها، ثمّ حدّدت درجة التنوّع.

أمّا الفصل الثّالث فخصّصته لشمول الامتحانات، فقمت بتحديد درجة تغطيّة أسئلة الامتحانات لوحدات مفردات مقاييسها، ثمّ عرضت نتائج مفصّلة لشمول كلّ امتحان، وقد

مقدّمة:

بدأت بامتحانات الصّرف للّسداسي الأوّل، فلمتحانات النّحو للسّداسي الثّاني، فامتحانات النّحو للسّداسي الثّالث، وأخيرا امتحانات الصّرف للسّداسي الرّابع.

وفي الفصل الأخير بحثت جودة إخراج الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة، فقوّمت جودة بياناتها الأساسيّة، ثمّ عرّجت على تعليماتها، بعد ذلك تناولت جودة كتابة أسئلتها، وأنهيت الدّراسة التّطبيقيّة بتقويم تدرّج الأسئلة، ثم جمعت أهم النّتائج التي توصّلت إليها في خاتمة الدراسة.

ولم يتم الوصول إلى تلك النتائج إلا بعد أن قمت بتحليل ثمان وعشرين(28) امتحانا تحصيليّا تحريريّا أُجريت لطلبة السّنتيْن الأولى، والثّانية من الطّور الأوّل(ليسانس) بأقسام اللّغة والأدب العربيّ خلال الفترة الممتدّة من 2014 م إلى 2020م؛ كان منها ستة عشر (16) امتحانا صرفيّا: ستة(06) امتحانات مقياس الصّرف للسّداسي الأوّل، وعشرة (10) امتحانات مقياس الصّرف للسّداسي الرّابع. أمّا الامتحانات النّحويّة فكان عددها اثني عشر (12)امتحانا: سبعة(07) امتحانات في مقياس النّحو للسّداسي الثّاني، وخمسة (05) امتحانات في مقياس النّحو للسّداسي الثّالث.

وقد تمّ اختيار الامتحانات بطريقة عشوائيّة من عشر(10) جامعات جزائريّة هي: جامعة قاصدي مرباح بورقلة، و جامعة حمّة لخضر بالوادي ، وجامعة محمد لمين دباغين بسطيف، وجامعة 20 أوت 1955 بسكيكدة، وجامعة يحي فارس بالمديّة ، وجامعة لونيسي علي بالبليدة، وجامعة عبد الرحمان ميرة ببجاية ، وجامعة ابن خلدون بتيارت ، وجامعة الإخوة منتوري بقسنطينة، وجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

وقد اتخذت من الوصف منهجا في كلّ مراحل الدراسة؛ ففي الجانب النّظري استعنت به عند عرض المناهج الصّرفيّة والنّحويّة بأقسام اللّغة والأدب العربيّ، وكذا نظم تقويم ها. أمّا في الدّراسة التّطبيقيّة فإنّ الوصف تدعّم بالتّحليل بعدِّه إجراءً لا غنى عنه في مثل هذه الدراسات. وللحصول على نتائج تتسم بالصدق والثبات، قمت بعمليّة التّحليل مرتيْن،

مستخدمةً الإحصاءَ في معالجة البيانات التي جمعتها، ومن ثمّ جاءت نتائج الدراسة، حيث قمت بتفسيرها ومناقشتها في ضوء نتائج الدّراسات السّابقة.

وقد أفدت في دراستي هذه، من مصادر ومراجع عديدة، منها على سبيل المثال لا الحصر: مها خير بك ناصر : مناهج تدريس النّحو العربي في الجامعات واقعا ورؤى ، وحسني عبد الباري عصر : مهارات تدريس النحو العربي(النظرية والتطبيق) ، وخالد عبد العزيز الدامغ و محمد عبد الخالق محمد فضل : الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية، ورشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع : تعليم العربية والدين بين العلم والفن، وفؤاد أبو حطب وأحمد عثمان وآمال صادق : التقويم النفسي، ومحسن علي عطية : الجودة الشاملة والمنهج، ونعمان شحادة: التّعلم والتّقويم الأكاديمي في القسم العلمي ، ولويس رايكين: الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء ، ووثيقة مفردات المقاييس في قسم اللغة والأدب العربي، وغيرها من المؤلفات التي ساعدت على وضع لبِنات هذه الدراسة.

وخلال هذه المسيرة البحثيّة واجهت صعوبتيْن؛ تمثّلت الأولى في عدم الحصول على نماذج امتحانات من عدد كاف من الجامعات الجزائرية؛ فالعيّنة الجيّدة يجب أن تكون ممثّلة لمجتمعها. وقد تحقّق المبتغى بعد استنزاف وقت طويل. أ مّا الصّعوبة الثّانية فكانت قلّة الدّراسات السّابقة التّي عنِيت بتقويم امتحانات قواعد الصّرف والنّحو أو بتحليلها، في المستوى الجامعيّ، زد على ذلك صعوبة الاطّلاع عليها تحميلا أو قراءة. لكنّ فرجا من الله جاء، إذ فُتحت عدّة مواقع بحثيّة جامعيّة؛ ممّا ساعدني في الاطّلاع على بعض تلك الدّراسات.

وفي الأخير أحمد الله وأشكره على توفيقي في إنجاز هذه الدّراسة، فالفضل الأول والأخير له، ثمّ لأستاذي المشرف الأستاذ الدكتور "عمر بوبقار" الذي قدّم لي عونا كبيرا بتوجيهاته وثقته، كما لا يفوتني أن أشكر كلّ الأساتذة الذين لم يبخلوا عليّ بنصحهم ومساعدتهم، وأخصّ بالشّكر: عبد القادر بقادر، وهنيّة عريف، وإبراهيم طبشي وعائشة بن

السايح ومريم ريغي، وزميلاتي طالبات الدكتوراه في جامعة قاصدي مرباح بورقلة، دون أن أنسى أساتذة جامعة حمة لخضر بالوادي الذين غمروني بعونهم.

فطيمة الزهرة حاجي/ حاسي مسعود في 2021/06/08م.

zinabhadji2015@gmail.com

الفصل الأول:

التّقويم الجامعي و الامتحانات اللّغويّة في الجامعة الجزائريّة

أولا: تقويم الطّالب الجامعي.

1. التّقويم الجامعي.
2. تقويم تّعلّم الطالب.
3. تقويم تعلّم المقاييس الصّرفيّة و النّحويّة بأقسام اللّغة و الأدب العربي.

ثانياً:الامتحانات اللّغويّة و معايير جودتها.

1. الامتحان في ميدان التّعليم.
2. إعداد امتحان قواعد اللغة.

ثالثاً: معايير جودة أسئلة امتحان القواعد و إخراجه.

1. أنواع أسئلة قواعد اللغة.
2. قوالب الأسئلة الصّرفيّة و النّحويّة.
3. معايير إخراج امتحان قواعد اللغة.

منذ أن عرف الإنسان عملية التّعليم والتّعلّم عرف عمليّة التّقويم، وقد جاء في القرآن الكريم قصّة أقدم عمليّة تعليم وتعلّم، وكذلك تقويم؛ إذ قال تعالى في محكم التّنزيل:﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلَاسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ ان كُنتُمْ صَٰدِقِينَ﴾ البقرة:30.

يقول ابن كثير في تفسير هذه الآية: (هذا مقام ذكر الله تعالى شرف آدم على الملائكة، بما اختصّه به من علم أسماء كلّ شيء دونهم فظهر فضله عليه السّلام على الملائكة عليهم السّلام في سرد ما علّمه الله تعالى من أسماء الأشياء) [1]. من هذا القول يُستدلّ على أنّ الإنسان مخلوق قابل للتّعلّم، ودليل كذلك على(فضل العلم وأنّه في مقدّمة العبادات، وأنّه مناط الخلافة والنّيابة عن الله في الأرض). [2] ويعدّ عرض آدم للأسماء التي تعلّمها أقدم عمليّة تقويم تعلّم في تاريخ البشريّة؛ فأبو البشر أوّل إنسان عُلّم وتعلّم وقوّم تعلّمه، وقد تمثّلت وسيلة التّقويم في ذكر آدم الأسماء التي تعلّمها.

وتخبرنا القصّة القرآنية أنّ آدم عليه السلام قد نجح في تقويمه، قال تعالى:﴿ قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ فَلَمَّآ أَنۢبَأَهُم بِأَسْمَآئِهِمْ قَالَ أَلَمَ اَقُل لَّكُمْ إِنِّيَ أَعْلَمُ غَيْبَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَالَارْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ﴾البقرة:32. يستخلص من هذه القصّة أنّ هناك استعدادا فطريا لدى البشر يمكّنهم من التّعلّم، وكذلك الخضوع لعمليّات تقويم التّعلّم.

ومنذ أن بد أ البشر يتعلّمون ويعلّم بعضهم بعضا، كانوا يُجْرون عمليّات تقويم لتعلّمهم. و(في النموذج التقليدي للتقويم، يعتبر التدريس والتقويم عمليتيْن منفصلتيْن، تتبع

[1] الحافظ ابن كثير، مختصر تفسير القرآن الكريم المسمى عمدة التفسير، تح: أحمد محمد شاكر،دار ابن الجوزي، القاهرة، ط:01، 1435هـ- 2014م، مج:01،ص:86-87.

[2] لجنة من العلماء، التفسير الوسيط للقرآن الكريم ، مطبعة المصحف الشريف، مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، ط:03، 1413هـ-1992م، ص:77.

إحداهما الأخرى)[1]. وكانت المناهج هي المقررات(المحتويات) التي يتمّ تدريسها للمتعلّمين، بينما كانت (الاختبارت هي الشكل الأساسي للتقويم بحيث تجرى في أوقات معروفة سلفا)[2]. ولم يكن بين المقرّرات والامتحانات أي تكامل؛ لكن مفهوم المنهاج التعليمي ظل يتطوّر، وما لبث أن تعدّدت مكوّناته، وأصبح التّقويم أحدها.

(ومع مطلع القرن الحادي والعشرين ازداد الحرص على الارتقاء بجودة التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص في توفيره، نتيجة للمتغيرات العالمية والإقليمية، وفي هذا الإطار جاء مفهوم جودة التعليم حيث أصبح أحد مفاتيح هذا القرن في القرن العشرين)[3]، وتبعا لذلك عرف التّقويم منعرجا حاسما، فتغيّر مفهومه ، ولم يعد يُعنى بالمتَعلّم وحده ؛ بل تعدّاه إلى كلّ عناصر العمليّة التّعليميّة.

1.التّقويم الجامعي.

1.1.مفهوم التّقويم

إنّ كلّ عمل في حياة البشر يتطلّب نظرة ومراجعة لمعرفة مستواه ، وللتأكّد من تحقّقه بالصّفة المرغوبة، هذه العمليّة يُصطلح عليها بـ" التّقويم". والتّقويم لغة:(قَامَ دَرْأَهُ: أَزَالَ عِوَجَهُ، كَقَوَّمَهُ...، وقَوَّمْتُ السِّلْعَةَ واسْتَقَمْتُهُ: ثَمَّنْتُهُ واسْتَقَامَ: اعْتَدَلَ. قَوَّمْتُهُ، عَدَّلْتُهُ، فَهُوَ قَوِيمٌ ومُسْتَقِيمٌ)[4].

أمّا اصطلاحا فهو:(عمليّة وزن وقياس تتّضح بها عوامل النّجاح ودواعي الفشل؛ أي أنّ التّقويم عمليّة جمع معلومات عن ظاهرة ما، وتصنيف هذه المعلومات أو البيانات وتحليلها

[1] ماري هوبا و جان فريد ، تقويم مركزية المتعلّم في الكلّيات الجامعية نحو تحويل بؤرة التركيز من التّعليم إلى التعلّم، تر: مها حسن بحبوح ، مكتبة العبيكان، الرياض المملكة العربية السعودية ، ط:01 ، 1427هـ-2006م ، ص: 119.

[2] نفسه، نفسه، ص: 119.

[3] عبد السلام الجعافرة، المناهج أسسها تنظيماتها، دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع، الأردن، ط:01، 2015،56.

[4] الفيروزآبادي ، القاموس المحيط ، دار إحياء التراث ، بيروت ، لبنان ، ط: 01 ، 1997 ، ج:01 ، مادة: (ق و م)، ص: 1152.

وتفسيرها سواء أ كانت كمية أو كيفيّة)[1]. ويضيف فؤاد أبو حطب: (إنّ مفهوم التّقويم يتضمّن عمليّة إصدار حكم على قيمة الأشياء، أوالأشخاص أوالموضوعات، هو بهذا المعنى يتطلّب استخدام المعايير Norms أوالمستويات Standards أو المحاكمات Criteria لتقويم هذه القيمة، كما يتضمّن أيضا معنى التّحسين أوالتّعديل أوالتّطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام)[2].

وعرّفه آخر بأنّه:(فحص المعلومات حول العديد من مكوّنات الشّيء الذي يتمّ تقويمه ، والحكم على جودته أو قيمته أو فعاليته من أجل اتّخاذ قرارات مرتكزة على تقدير عمليّة جمع أو وصف أو قياس المعلومات حول الأداء)[3]. يستنتج من هذه التعاريف أنّ:

- كلّ ما في الحياة قابل للتّقويم.
- التّقويم يتطلّب وجود مقوِّم، ومقوَّم، وشروط أومعايير معيّنة تتمّ عمليّة التّقويم في ضوئها.
- منطلق التّقويم جمع بيانات عن المقوَّم.
- الغرض من عمليّة التّقويم هو التّوصّل إلى نتائج تستخدم في إحداث تغيير على المقوَّم من أجل جعله أفضل ممّا هو عليه.

وعملية التقويم (لا تنحصر في أنّها تشخيص الواقع بل أيضا علاج للعيوب، إذ لا يكفي تحديد أوجه القصور، وإنّما يجب العمل على تلافيها والتغلب عليها)[4]. وقد ارتبط مصطلح التّقويم بمجال التّعليم أكثر من كلّ المجالات ، فيقال التّقويم التربوي، هذا الأخير يعدّ عنصرا من عناصر العمليّة التّعليمية في كلّ مستويات التّعليم، ومنها التّعليم الجامعيّ.

---

[1] حسن شحاتة وزينب النجار ، معجم المصطلحات التربوية و النفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط:01 ، 2003، ص:253 .

[2] فؤاد أبو حطب وأحمد عثمان وآمال صادق ، التّقويم النفسي ، مكتبة الأنجلوالمصرية ، مصر، ط : 04، 2008 ، ص : 55.

[3] Dawn M. Zimmaro, Writing Good Multiple-Choice Exams, Last Updated December 1, 2016, p 15. https://www.smu.edu/-/media/Site/Provost/assessment/Resources. 20-08-2017.

[4] مجدي عزيز إبراهيم ، معجم مصطلحات و مفاهيم التعليم و التعلم، عالم الكتب، القاهرة ط01، 1430هـ- 2009م، ص464.

2.1.التّقويم في التّعليم الجامعيّ.

إنّ الجامعات مراكز إعداد إطارات المستقبل وتخريجها في كلّ المجالات العلميّة التي تحتاجها المجتمعات الإنسانية؛ لذلك تحرص الدّول على تحسين تعليمها الجامعيّ وتطويره سعيا منها لبلوغ جودته، التي لا يمكن تحقّقها إلّا إذا تهيّأت له:(

- أهداف تعليميّة تكون هامّة ومقيّدة وقابلة للقياس.
- برامج تعليميّة قادرة على تطبيق تلك الأهداف.
- هيكلة تعليميّة تدعّم تلك البرامج.
- سياسات وإجراءات تدعّم جهود الأساتذة وغيرهم في تطبيق ودعم تلك البرامج.
- تقويم على مستوى المؤسسة بكاملها يقدّم للجمهور الداخلي والخارجي معلومات مفيدة حول جودة التّعليم المقدّم في تلك المؤسّسة)[1].

وإنْ أصاب أحدَ هذه المكوّنات خللٌ فلا تعمل ولن تعمل الجامعة ب شكل جيّد أبدا، وحتما تكون النّتيجة جامعة لا تحقّق أهدافها ، وتشكو من ضَعف مخرجاتها. من هذا الكلام يتضّح أنّ التّقويم أحد مكوّنات عمليّة التّعليم الجامعي الحديث. فهذه الأخيرة لا يمكن أن تتمّ دون إجراءات تقويم؛ فكلّ عناصرها بحاجة لتحديد مستوى تحقّق أهدافها، ومعرفة مكامن قوّتها وضَعفها بغية اتّخاذ إجراءات إصلاح وتعديل لها.

وإذا كان التّقويم مهمّا في كلّ مستويات التّعليم؛ فهو في المستوى الجامعي أكثر أهميّة؛ نظرا لدقّة المرحلة الجامعيّة التي هي خاتمة مراحل التّعليم. و الهدف الرّئيس للتّقويم الجامعيّ يتمثّل في (التحقّق من مدى نجاح الخطّة الدّراسيّة بكلّ مكوّناتها في تحقيق أهداف القسم ومخرجاته المتوقّعة)[2]، فالتّقويم الحديث مرتبط بكلّ مكوّنات العمليّة التّعليميّة يتأثّر بها، ويؤثّر فيها، بخلاف التّقويم التّقليدي الذي كان لا يؤثّر إلّا في المتعلّم ولا يتأثّر بأيّ شيء.

---

[1] دي.فينك ، نحو تكوين خبرات في التعلّم المفيد منهجية متكاملة لتصميم المقررات الجامعية، تر: وليد شحادة، العبيكان للنشر، الرياض المملكة العربية السعودية ، (د. ط) ، 1429هـ-2008م ، ص :335 ، بتصرف.

[2] نعمان شحادة ، التعلّم والتّقويم الأكاديمي في القسم العلمي ، دار الصفاء، عمان ، ط: 01 ، 2009 ، ص:73.

2.تقويم تعلّم الطّالب.

إنّ تغيّر مفهوم التّقويم في ميدان التّعليم أدّى إلى حدوث تطوّرات في ("فلسفته وأهدافه ومناهجه وأدواته)[1]، فقد أصبح مواكبا لعمليّة التّدريس من أوّلها حتّى نهايتها، ولم يعد مقتصرا على مجال تقويم المتعلّم فحسب؛ بل تعداّه ليشمل كلّ جوانب العمليّة التّعليميّة التعلّمية : المناهج التّعليميّة بكلّ عناصره ا:الأهداف التّعليميّة، والمقرّرات الدراسيّة، وطرائق التّدريس وأنشطته و وسائله، ونظام التّقويم وإستراتيجياته وأدواته، والتّكنولوجيا التّعليميّة المستخدمة في الجامعة، و تعلّم الطلاب، والكفاءات التّدريسية للأساتذة الجامعيّين ، و بيئة التعلّم :قاعات، ومدرّجات، ومكتبات، و... . ، وإدارة الجامعة و أنظمتها. لكنّ تقويم الطالب هو الأكثر استهدافا، فما وجود المجالات الأخرى إلّا من أجل تكوينه العلميّ.

1.2 مفهوم تقويم التّعلّم.

إنّ عمليّة تقويم التّعلم أو تقويم الطّالب إحدى أهمّ مجالات التّقويم الجامعيّ؛ و(تُعتبر واحدة من أصعب الأدوار والمسؤوليّات التي يمارسها عضو هيئة التّدريس، لتميّزها بالتّعقيد والصّعوبةّ والحساسيّة التّربويّة والاجتماعيّة لأنّها تؤدّي دورا مهمّا في تحديد مستوى المخرجات التّعليميّة، ومن ثمّة التّأثير على مستقبل الطّلاب المهنيّ بدرجة كبيرة.)[2]

وهذا النّوع من التّقويم يستوجب القيام بعمليّات قياس للتعلّم عن طريق(جمع المعلومات الآتية من مصادر متعدّدة ومتنوّعة ومناقشتها، وذلك لتطوير إدراك معمّق لما يعرفه الطّلاب وما يفهمونه، وماذا بإمكانهم فعله بالمعارف التي اكتسبوها نتيجة لخبراتهم التّعليميّة .)[3] فهو (فحص أداء الطّالب ومقارنة جودته والحكم عليها، وتحديد ما إذا ك ان المتعلّم قد حقّق

[1] نعمان شحادة ، التعلّم و التّقويم الأكاديمي في القسم العلمي ، ص:161.

[2] رضا جوامع ، كفايّة بناء الاختبار و بيداغوجيا السّؤال في نظام ال(ل.م.د) بين صيغة غائبة وصيغة غالبة، مجلّة اللغة العربيّة، المجلّد22:، العدد 49 ، السّنة 2020 ، ص 297 .

[3] ماري هويا وجان فريد ، تقويم مركزية المتعلّم في الكلّيات الجامعية، ص: 42.

أهداف المقرّر، ومدى نجاحها.)[1] فبوساطة أساليب التّقويم وأدواته يتمّ جمع المعلومات عن تعلّم الطّلاب، ومن ثمّ يجري تحليلها بغية الوصول إلى نتائج كميّة ونوعيّة تكشف عمّا تمكّن الطّلاب من اكتسابه من معارف ومهارات.

فبالتّقويم يمكن أن نعرف (مستوى النّجاح الذي يحرزه الطّالب أو يصل إليه في مادّة دراسيّة أو مجال تعليميّ أو تدريس معيّن)[2] محدّدين مستوى تحقّق الأهداف التّعليميّة مشخّصين مواطن القوّة والقصور في تعلّمه. و تقويم التّعلم من أهم مكوّنات مهنة التّدريس و(لا يكون التّقويم تعليميًا إلّا إذا تمّ دمجه في عمليّة التّدريس، فهناك حاجة إلى توافق أو تطابق كبير بين التعلّم و الممارسات التّعليمية والنّتائج المنشود ة، وعمليّات التّقويم المستخدمة لاكتشاف النّتائج وتعزيز التعلّم)[3]، لذلك يجب أن يكون هناك تلاؤم بين أهداف تعليم كلّ مادّة علميّة وطريقة تدريسها من جهة، مع نظام تقويم تلك المادة و وسائله من جهة أخرى.

1.2.أهميّة تقويم التّعلّم.

إنّ تقويم تعلّم الطّالب يستهدف به في الأساس قياس مستوى تعلّم الطّلاب، لكنّه في الوقت نفسه يستفاد منه في عدّة نواح أخرى فهو يساعد في:(

- تشجيع عمليّة التعلّم.
- معرفة المدى الذي وصل إليه الطّلاب في اكتساب مهارات التعلّم و المهارات الأخرى.

---

[1] Dawn M. Zimmaro , Writing Good Multiple-Choice Exams , P:58.

[2] صلاح الدين محمود علام ، القياس و التّقويم التربوي و النفسي أساسياته و تطبيقاته و توجهاته المعاصرة ، دار الفكر العربي، القاهرة ، (د.ط) ، 2000م ، ص:309.

[3] Mary James , Educational Assessment: overview , Encyclopedia of Education , Third Edition , Volume 3 , (Oxford: Elsevier) , pp: 169.
https://www.researchgate.net/publication/271964419_Educational_Assessment_overview

15-07-2020.

- تحديد التّغذية الرّاجعة المناسبة التي تعتبر جزءا لا يتجزّأ من عمليّة التّقويم.
- تحسين عمليّة التّعلّم أثناء تدريس المقرّرات من خلال مناقشة نتائج التّقويم و الاستفادة منها.
- تطوير المناهج، بحيث تلاحق التقدم العلمي المعاصر.)[1]

فتقويم التعلّم مرتبط بكلّ العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، لذلك هو يكشف عن مواطن القوّة والقصور في كلّ مكوّناتها: المنهاج بعناصره، كذلك الكفايات التّدريسيّة للأستاذ الجامعيّ، والجهاز الإداريّ للجامعة و هياكلها... .

إنّ تقويم التّعلّم عمليّة بالغة الأهميّة؛ إذ إنّها تتعلّق بالمتعلّمين الذين يمثّلون العدد الأكبر في المؤسّسات التّعليميّة، وحين يكون الحديث عن مؤسّسات التّعليم العالي؛ فإنّ الأمر أعظم؛ حيث إنّ هيتعلّق بعشرات الآلاف من الطلاب الذين مصائرهم الدّراسيّة والمهنيّة رهائن التّقويم، فهم المتأثّرون بشدّة وبطريقة مباشرة بنتائجه، وبدرجة أقلّ يتأثّر باقي أطراف عمليّة التّعليم الجامعيّ وعناصرها.

2.2.أنواع تقويم التّعلم.

إنّ تقويم الطّالب ملازم للعمليّة التّعليميّة التّعلّمية مستمرّ باستمراريّتها فهو(عمليّة متواصلة تسعى من خلاله المؤسّسة التّعليميّة إلى رفع التّحصيل العلميّ لطلبتها)[2]، ويُجرى هذا النّوع من التّقويم في أوقات مختلفة، ولأغراض متعدّدة. وبناء على ذلك يصنّف إلى:

أ.تقويم تشخيصي(قبلي):

يجري في بداية عمليّة تعليمية أو فترة دراسية؛ إذ يمكن أن تكون مرحلة، أو سنة، أو سداسيا دراسيّا، أو وحدة تعليميّة ، والغرض منه تحديد مستوى استيعاب المتعلّمين للمعارف السّابقة و (الوقوف على مواقع الضعف في تحصيل هم ومحاولة التعرف على

[1] نعمان شحادة ، التعلّم و التّقويم الأكاديمي ، ص:154، بتصرف. و ماري هوبا ، مركزية التعلّم ، ص: 42 و53 ، بتصرف.

[2] نعمان شحادة ، التعلّم و التّقويم الأكاديمي ، ص: 335.

أسبابها بهدف وضع خطط العلاج المناسب)[1] بغية إعدادهم لتلقّي معلومات ومهارات جديدة. فالتشخيص يساعد الأستاذ في كشف مؤهلات المتعلّمين و مكتسباتهم السابقة.

ب.التّقويم البنائيّ(التكوينيّ):

وهو مساير لعمليّة تقديم الدّرس (يركّز على انتباه المعلّمين والطّلاب حول ما لا يزال بحاجة إلى تعلّم ، وبالتّالي يكون للطّلاب فرص كافية للاهتمام أكثر بالمعلومات اللّازمة لملء الفجوات في معرفتهم أثناء دراستهم لتعزيز كفاءة تعلّم هم من خلال التّغذية الرّاجعة في الوقت المناسب ممّا يؤدّي إلى جودة عمليّة التّعلّم)[2] ويتمثّل هذا النوع من التقويم غالبا في أسئلة يقدّمها الأستاذ لطلّابه أثناء تقديمه عناصر موضوع الدرس؛ لأجل معرفة مدى استيعاب المتعلّمين لكلّ عنصر؛ كي ينتقل إلى عنصر جديد موالٍ في الدّرس.

ت.التّقويم التّتبّعي(المستمرّ):

يعتمد هذا التّقويم على النّشاط الذي يقوم به الطّالب في كلّ حصص الدّروس؛ إذ يُمنح علامات نظير مواظبته على الحضور، والمشاركة في إثراء الدّرس بالمناقشة والإجابة عن الأسئلة، وكذا إنجاز البحوث وغيرها من النشاطات التّعلّمية التي يقوم بها داخل قاعة الدّرس وخارجها.

(ويهدف من هذا التقويم إلى تعديل مسار تعلّم الطّالب من خلال التّغذية الرّاجعة بناء على ما يتمّ اكتشافه من نواحي ضعف دراسي لديه ويتمّ تجميع نتائج التقويم المستمرّ في مختلف مراحل تعلّم الطالب، إضافة إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي.)[3] وفي الجامعات تجمع علامات التّقويم المستمرّ وعلامات التّقويم التحصيليّ لتحديد المعدّل العامّ لتحصيل الطالب.

---

[1] مجدي عزيز إبراهيم ، معجم مصطلحات و مفاهيم التعليم والتعلم، ص:38.

[2] Dineva Snejana, Nedeva Veselina, Zlatoeli Ducheva, Improving the quality of study assessment, The 13th International Conference on Virtual Learning ICVL 2018.p:120

[3] مجدي عزيز إبراهيم ، معجم مصطلحات و مفاهيم التعليم والتعلم، ص: 462.

ث.التّقويم التّحصيليّ(الختاميّ):

هو تقويم (يركز على الدرجة التي وصل إليها تحقيق أهداف البرنامج لذا يتم إجراؤه في أغلب الأحوال بعد انتهاء البرنامج)[1]، ويتمثّل في العمليّات التّقويميّة التي تجري في نهاية الفترة الدراسيّة كالسّداسي، والسّنة، والمرحلة، لكن الأكثر استخداما بالجامعات هو الذي يجري في نهاية كلّ سداسي جامعي في شكل امتحانات تحصيليّة ، وكذلك امتحانات استدراكية للطلبة الذين لم يحصلوا على المعدّل المطلوب للنّجاح.

وللتّقويم التّحصيليّ أهميّة بالغة، إذ إنّه يأخذ حصّة الأسد في علامات التّقويم العامّ للطّالب. بناء على ذلك يؤثر هذا التقويم بشدّة في نقل الطّلاب من مستوى دراسيّ إلى آخر أعلى، أو من مرحلة دراسيّة إلى أخرى موالية، أو توجيههم إلى شعب وتخصّصات علميّة، أو حصولهم على شهادات علميّة، أو تركهم مقاعد الدراسة بعد رسوبهم أو إعادة السنة.

إنّ العمليّة التّعليميّة التعلّميّة لا يمكنها بلوغ مراميها وغاياتها إلّا إذا فعّلت أنواع التّقويم الأربعة المذكورة آنفا، ويكون نجاحها باهرا إن كان التّقويم ذا جودة.

3.2.متطلّبات جودة تقويم التّعلّم.

بعد التطورات الكبيرة التي شهدها ميدان التعليم في العصر الحديث انتشرت عدة مفاهيم جديدة، منها الجودة – تقريبا نفس المعنى اللغوي:الإتقان– التي(أصبحت همًّا كبيرا من هموم التّعليم العالي، ذلك أنّ إرضاء احتياجات المجتمع وتوقّعاته يتوقّف في نهاية المطاف على جودة مستوى العاملين فيه وبرامجه وطلبته ، وكذلك على هياكله الأساسيّة و بيئته الأكاديميّة.)[2]. إنّ الحديث عن جودة البرامج يقصد به جودة المناهج بكلّ مكوّناتها، ومنها التّقويم حيث إنه (إذا كان جيّد التّصميم فإنّه يعزّز عمليّة التعلّم، و يؤثّر بشدّة في دافعيّة

[1] مجدي عزيز إبراهيم ، معجم مصطلحات و مفاهيم التعليم و التعلم ، ص: 460.

[2] منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، المؤتمر العالمي للتعليم العالي ، التّعليم العالي في القرن الحادي والعشرين الرؤية والعمل ، باريس 5–9 أكتوبر/ تشرين الأول 1998 ، ص: 38.

الطّلاّب للدّراسة.)[1] بالإضافة إلى اضطلاعه بمهمّات حسّاسة للغاية؛ فبناء على نتائجه تتقرّر مصائر الطّلبة.

وقد تنبّه خبراء التّعليم الجامعيّ إلى هذه الأهميّة فحدّدوا إجراءات، و وضعوا معايير تجعل عمليّة التّقويم تنجح وتحقّق أهدافها، وأول إجراء هو وضع خطّة محكمة، ومن أمثلة ذلك: خطة قسم اللّغة الإنجليزيّة في إحدى الجامعات الحكوميّة الأمريكيّة، حيث تمّ فيها تحديد كلّ من:(

- الأهداف الرّئيسيّة و الأهداف الثّانويّة التي سيتمّ تقويمها.
- معيار الأداء.
- أساليب التّقويم.
- الجدول الزّمنيّ.
- الجهات التي ستقوم بعمليّة التّقويم.
- طبيعة التّغذية الرّاجعة.
- استخدام نتائج التّقويم لتحسين التّخصّص أو مراجعة الخطّة الدّراسيّة.)[2]

وبهذه الخطّة يتمّ الإعداد الجيّد لكلّ إجراءات عمليّة التّقويم بدءا من تحديد الأهداف و انتهاء بالاستفادة من نتائج التّقويم في تطوير العمليّة التّعليميّة.

وفي جامعاتنا العربيّة يغيب للأسف في خطط التّقويم عنصر تحديد التّغذيّة الرّاجعة؛ فأنظمة تّقويمها تحدّد مستوى تعلّم الطّلبة، ولكنّها لا تفعل شيئا لتحسين مستويات تعلّمهم، فهي لا تحسن القيام إلّا بإجراء امتحانات استدراكيّة للطّلبة المتعثّرين في الامتحانات التّحصيليّة، ونقل النّاجحين من مستوى دراسيّ إلى آخر أعلى، وجعل الرّاسبين يعيدون المستوى الدّراسيّ، وفصل بعض الطلبة عن الدّراسة. وما دام هذا حال جامعاتنا فلا ينتظر تحسّن ولا تطّور في تعليمنا الجامعيّ.

[1] Dineva Snejana ,Nedeva Veselina, Zlatoeli Ducheva , Improving the quality of study assessment, p:122

[2] نعمان شحادة ، التّعليم و التّقويم الجامعي، ص: 201.

وبعد إعداد خطة التقويم، يجب الانتباه إلى بعض الشروط أو المعايير التي تساعد في تحقيق جودة عملية تقويم المتعلمين،إذ يُنصح بمراعاة: (أن يؤدّي التّقويم إلى معرفة مستوى تحقيق أهداف المنهج ، ويجب أن يعتمد على أدوات قياس تتسّم بصدقها وثباتها وموضوعيتها، وأن تستخدم فيه أساليب متنّوعة بين الاختبارات الموضوعيّة والعمليّة والشفويّة والتّحليليّة وكتابة البحوث والمقالات.)[1]

إنّ الالتزام بهذه المعايير كفيل بجعل عمليّة التّقويم جيّد ة وناجعة؛ خاصّة إذا تعاون جميع شركاء العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، و أخلصوا نواياهم لإنجاحها وأعدّوا لها أدوات تقويم جيّدة.

4.2.أدوات تقويم الطالب الجامعيّ.

إنّ المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة، التي هدفها الأساس تنمية كلّ جوانب شخصيته، عن طريق مدّه ب" المعرفة، والاتّجاهات والقيم، والمهارات على اختلاف مستوياتها.)[2] ويتمّ جمع المعلومات عن تعلّم الطّلبة بواسطة أساليب التّقويم وأدواته.

ولقد ك ان التّقويم التقليدي يعتمد على أداة وحيدة هي الامتحان أوالاختبار – الشّفهي أو الكتابي–؛ لكن الامتحانات لا يمكنها الكشف عن تحصيل المتعلّم في ال عديد من الجوانب هذا من جهة، ومن جهة أخرى كلّما تنوّعت أدوات التّقويم تمّ الحصول على نتائج أصدق وأشمل.

وبعد التطوّرات التي عرفها مفهوم التّقويم وظهور التّقويم البديل تمّ استحداث أدوات تقويم جديدة أصبحت تُستخدم جنبا إلى جنب مع الامتحانات، ومن تلك الأدوات (الملاحظة، والاستبيان، والمقابلة، والسّجل التّراكمي، وسلالم التّقدير، والمحاكاة باستخدام

[1] محسن علي عطية ، الجودة الشاملة والمنهج ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، (د.ط) ، 1435هـ–2014م ، ص: 294.

[2] حسني عبد الباري عصر ، مهارات تدريس النحو العربي(النظرية و التطبيق)، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، ط:01 ، 2005 ، ص: 28.

الحاسوب، والمؤتمرات، والعروض الشّفويّة والبصريّة.)[1]

إنّ التّقويم الجيّد يتطلب تنويع أدوات القياس، إذ إنّه لا توجد أداة مثلى، فلكلّ أداة إيجابيات وسلبيات، ووجود أكثر من أداة يحدث تكاملا في عمليّة التّقويم؛ ممّا يؤدّي إلى التوصّل إلى نتائج صادقة وشاملة وموضوعيّة عن مستوى التّعلّم.

ومن أشهر أدوات التّقويم البديل: السّجل التّراكمي أو البرتفوليو الذي يستخدم في مجال (المهارات التي تبنى ببطء، ولا سيما مهارات اللغة التي تحتاج إلى وقت طويل لتتحسن مثل مهارة القراءة والكتابة)[2]، ومن أهم مميزاته أنّه يقيس تحصيل الطّالب عبر فترة زمنيّة ممتدّة، مبيّنا التّطوّرات الحاصلة في مستوى تحصيله من خلال إنجازاته.

3. تقويم تعلّم المقاييس الصّرفيّة و النّحويّة بأقسام اللّغة والأدب العربي.

منذ الدخول الجامعي 2005/2004 تبنّت منظومة التّعليم العالي في الجزائر نظام التدريس(ل. م. د)، بعد تخلّيها عن النّظام التقليدي(الكلاسيكي) ذي الأربع سنوات. ففي البداية تم تطبيق النظام الجديد في بعض الجامعات، ثم عُمّم تدريجيا. وبذلك أصبح الطالب يمر بثلاثة أطوار –بعد حصوله على شهادة بكالوريا–: الطور الأول (ليسانس) ثلاث سنوات، تعقُبها سنتا الطور الثاني (ماستر)، وتختم بالطّور الثّالث (دكتوراه) ذي الثّلاث سنوات. ومن الأقسام الجامعية التي كانت سباقة إلى اعتماد نظام ال(ل.م.د) أقسام اللغة والأدب العربي بالجامعات الجزائرية.

[1] طلال فرح يوسف كيلانو؛ الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتّقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التّعليم الجامعي، المجلة العربية لضمان جودة التّعليم الجامعي، العدد 9 ، 2012 ، ص:39، بتصرف. و صلاح الدين محمود علام ، القياس والتّقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي القاهرة، 2000 م، ص: 75.

[2] دوايت إلويد و بيتر ديفيدسون و كرستين كوم ، أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، تر: خالد بن عبد العزيز الدامغ، الرياض، ط: 02 ، 1435هـ/1014م، ص:232.

1.3.المناهج الصّرفيّة والنّحويّة في الطور الأول بأقسام اللغة والأدب العربي.

يتلقّى طلبة لغة الضّادّ في السّداسيات السّتّ ة للطور الأول مجموعة من المقاييس (المقرّرات)، موزّعة على خمس وحدات تعليم لكلّ سداسي [1]*، الوحدتان الأولى والثانية أساسيتان، تحويان مقاييس ضروريّة للطّالب الجامعي كونهما تجمع ان أهم العلوم الأدبيّة واللّغويّة للّغة العربيّة، وفي الوحدة الأساسيّة الثانية دائما تُوضع المقاييس اللّغويّة ، منها علم الصّرف، وعلم النّحو، وفي الجدول التّالي عرض لكلّ المناهج الصّرفيّة والنّحويّة ل طور الليسانس.

الجدول رقم 01: يوضح المناهج الصّرفيّة، والنّحويّة للطور الأول بأقسام اللّغة و الأدب العربيّ.

المستوى	السّنة الأولى		السّنة الثانية			السّنة الثّالثة	
السّداسي	01	02	03	03	04	06	06
المقياس	علم الصّرف	علم النّحو	علم النّحو	أصول النّحو	علم الصّرف	التّطبيق النّحويّ	التّطبيق الصّرفيّ
أنشطة كلّ مقياس	النّظريّ				التّطبيق		
الحجم السّاعي	01:30				01:30		
طريقة التّدريس	محاضرة				أعمال موجّهة(تمرينات+ بحوث+ عروض...)		

* الوحدة الثالثة منهجية، والرابعة استكشافية، أما الخامسة فأفقية.

في السّنة الأولى من هذا الطور يُجمع الطّلبة في جذع مشترك واحد، فيه يتمّ تقديم قواعد علم الصّرف، وعلم النّحو في السّداسيّين الأوّل والثاني على التوالي، وفي السّنة الثانية يتفرّع الجذع إلى فرعيْن: لغة ، وأدب. في تخصّصات كلا الفرعيْن يتمّ تدريس علم النّحو في السّداسي الثّالث وعلم الصّرف في السّداسي الرّابع، لكن يضاف لطلبة التخصصات اللغوية مقياس أصول النحو في السداسي الثالث. أمّا في السنة الثالثة فلا مقاييس صرفيّة ولا نحوية بالتّخصّصات الأدبيّة؛ أمّا التّخصّصات اللّغويّة فيتلقّى طلابها دروس مقياسَيْ التّطبيق الصّرفي، والتّطبيق النّحوي في السّداسي السّادس.

ومن الجدول السّابق يتّضح أنّه يتمّ تخصيص ثلاث ساعات أسبوعيّا لتدريس كلّ مقياس من المقاييس الّصرفية وكذلك النّحو ية؛ نصف المدّة تعليم نظري، والنصف الآخر تطبيق. وتسود طريقة المحاضرة في تدريس الحصص النّظرية (إذ مازال الاعتماد على الطرق التقليدية التي ترتكز على المعلّم وتلغي دور المتعلّم الذي يكون دوره المتلقّي السّلبي.)[1] وقد اختار الأساتذة هذه الطريقة لعدّة أسباب* [2] تحيط بالتّعليم الجامعيّ. وفي الحصّص التّطبيقيّة تُجرى تمرينات على أهمّ قواعد الدّروس المقدّمة في المحاضرات، أو يقدّم الطّلّاب عُروض بحوثهم المنجزة.

2.3. نظام تقويم تعلّم المقاييس الصّرفيّة والنّحويّة.

رغم تنّوع أصناف التّقويم الجامعيّ إلّا أنّ صنفين فقط معتمدان في أقسام اللّغة العربيّة بالكلّيات الجزائريّة؛ هما: التّقويم المستمرّ و التّقويم التحصيليّ ؛ الأول يتمثّل في علامة

[1] نسيمة حمّار، إشكالية تعليم مادّة النّحو العربيّ في الجامعة – جامعة بجاية نموذجا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة مولود معمري– تيزي وزو–كليّة الآداب و اللّغات، قسم اللّغة العربيّة و آدابها، الجزائر، 2010 /2011، ص:148، بتصرّف.

[2]* من أهم الأسباب التي جعلت طريقة المحاضرة تسيطر في أقسام اللغة والأدب العربي: كثافة موضوعات المقرّرات، والأعداد الهائلة من الطلبة، وانعدام التكوين الأكاديمي للأساتذة في طرائق التدريس. وضعف القدرات اللغوية للطلبة مما لا يساعد في التدريس بالطرائق الحديثة النشطة.

المواظبة على الحضور، والمشاركة في إثراء الدّرس يضاف إليها الأنشطة التي يُكلّف الطالب بإنجازها، إذ(يكون تقييم الأعمال الموجّهة متواصلا طوال السّداسي.)[1]

أمّا الصنف الثاني من التقويم فيجري في نهاية كلّ سداسي في شكل امتحانات أو ما يُعرف ب " الرّقابة العامّة"؛ حيث (يجري تقييم المحاضرات عن طريق امتحان في نهاية السّداسي.)[2] وكذلك الامتحانات الاستدراك للطّلبة الذين لم يحصلوا على المعدّل المطلوب للنّجاح تصنف ضمن هذا النوع من التقويم.

وتجمع علامات التّقويم المستمرّ وعلامات التّقويم التحصيليّ- الذي يأخذ حصّة الأسد في العلامات المحدّدة للتّقويم العامّ للطّالب- لتحديد معدّل السّداسي لكلّ طالب. ويغيب - مع الأسف - التّقويم التّشخيصيّ لعدم وجود امتحانات قبول، بينما يرجع غياب التّقويم التكويني إلى اعتماد التّدريس على طريقة المحاضرة التي تقوم على الإلقاء. وفي الجدول الآتي ألخّص نظام تقويم المقاييس الصّرفية والنّحويّة.

جدول رقم:02 يوضح نظام تقويم الطالب في المقاييس الصرفية والنحوية بالطور الأول.

المستوى	السّنة الأولى		السّنة الثّانية			السّنة الثّالثة	
السّداسي	01	02	03	03	04	06	06
المقياس	علم الصّرف	علم النّحو	علم النّحو	أصول النّحو	علم الصّرف	التّطبيق النّحوي	التّطبيق الصّرفي
المعامل	03	03	03	3	03	03	01
الرّصيد	05	05	05	5	05	05	04
محاضرة	تقويم تحصيليّ:علامة امتحان السّداسي من 20						
الأعمال	مجموع {(علامة التّقويم المستمرّ :حضور+مشاركة+بحوث+...)+ امتحان التّطبيق} من 20						

[1] وزارة التّعليم العاليّ و البحث العلميّ، وثيقة مفردات المقاييس في قسم اللغة والأدب العربي.

[2] نفسه.

الموجّهة	
حساب معدّل المقياس	علامة المحاضرة + علامة الأعمال الموجّهة /2
حساب معدّل الوحدة	مجموع (معدل كلّ مقياس من مقاييس الوحدة×معامله)/ مجموع معاملات الوحدة
حساب معدّل السّداسي	مجموع (معدّل كلّ وحدة × معامل الوحدة)/ مجموع معاملات السّداسي
حساب المعدّل السّنوي	(معدّل السّداسي الأوّل×عدد مقاييسه)+(معدّل السّداسي الثاني في عدد مقاييسه)/ مجموع (عدد مقاييس السّداسي الأوّل+عدد مقاييس السّداسي الثاني)

يتبيّن من الجدول أنّ للامتحانات مكانة هامّة في نظام تقويم المقاييس الصّرفيّة والنّحويّة؛ إذ إنّها تسيطر على 50% من العلامة الكليّة لتقويم تعلّم المقياس في كلّ سداسي. وتبعا لتلك الأهمية يجب أن تتصّف الامتحانات بالجودة لتقيس مستويات الطلبة وموضوعية وصدق، وهذا الأمر يتطلب أن يكون لأساتذة أقسام اللغة والأدب العربي كفاءة في بناء اختبارات التحصيل اللغوي، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عنه.

ثانيا: الامتحانات اللّغويّة ومعايير جودتها.

يذكر المؤرخون أنّ الامتحانات قد عرفت أولا عند(الصّينيّين في عام 2200 ق م في مجال اختيار الموظّفين)[1]، ثمّ انتشرت بعد ذلك في باقي بلدان العالم، وأصبحت تُستخدم في مجالات عدّة منها:(

[1] ينظر: دوايت إلويد و بيتر ديفيدسون و كرستين كوم ، أساسيات التقييم في التّعليم اللغوي ، ص: 67.

- تصنيف الأفراد وتوزيعهم واختيارهم في المؤسّسات التّعليميّة والمهنيّة.
- فصل الطّلّاب في المدارس والموظّفين في المؤسّسات أو ترقيتهم أو الإبقاء عليهم.
- تشخيص المشكلات النّفسيّة والتّعليميّة والتّعرّف على احتياجات المصابين.
- توفير معلومات للأفراد تُساعدهم على معرفة أنفسهم بشكل أفضل.
- بناء النّظريّات التّربويّة والنّفسيّة التي تستخدم في البحوث التجريبيّة،وتطويرها.)[1]

لكن أشهر مجال ارتبطت به الامتحانات في عصرنا الحديث هو التّعليم؛ إذ تعد أشهر أداة لتقويم التعلم في المؤسسات التعليمية.

1.الامتحان في ميدان التّعليم.

لقد تمت الإشارة في الفقرة السابقة إلى تعدد المجالات التي تستخدم فيها الامتحانات، وبناء على ذلك فإن للامتحان عدة مفاهيم. في المبحث الآتي أتناول موضوع الامتحان من وجهة تعليمية.

1.1.مفهوم الامتحان التّعليميّ.

تعدّ الامتحانات من أقدم وسائل تقويم التّعلّم ، فقد (بدأ سنة 1219م اعتماد الجامعات الأوروبيّة رسميّا لنظام الامتحانات الشّفويّة، وسنة 1540م بدأت الامتحانات الكتابيّة في الجامعات).[2] وكلمة امتحان لغة من (مَحَنَ: مَحَنَهُ، كَمَنَعَهُ: ضَرَبَهُ، واخْتَبَرَهُ ، كَامْتَحَنَهُ...ومَحَنَ البِئْرَ: أَخْرَجَ تُرَابَهَا وطِينَهَا، كَمَحَّنَهُ، وامْتَحَنَ القَوْلَ: نَظَرَ فِيهِ ودَبَّرَهُ.)[3]

وقد ورد ت في القر آن الكريم ، لفظتان مشتقّتان من الفعل :"امْتَحَنَ"؛ وذلك في موضعيْن؛ الموضع الأول في سورة الحُجُرات : الآية 03، قال عزّ وجلّ :﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ

[1] لويس رايكين ، الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء ، تر: فرح السراج ، شركة العبيكان للأبحاث والتطوير، الرياض، ط :01 ، 1428هـ/2007م ، ص: 43. وصلاح الدين محمود علام، القياس والتّقويم التربوي، ص:33، وليونا تايلر، الاختبارات والمقاييس، تر: سعد عبد الرحمن ومحمد عثمان نجاتي ، دار الشروق القاهرة ، ط : 3 ، 1409هـ/ 1989 م ، ص:141. بتصرف.

[2] لويس رايكين، الاختبارات والامتحانات، ص: 23.

[3] الفيروزآبادي، القاموس المحيط ، ج:01، مادة: (م ح ن)، ص:1293.

يَغُضُّونَ أَصْوَٰتَهُمْ عِندَ رَسُولِ ٱللَّهِ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ ٱمْتَحَنَ ٱللَّهُ قُلُوبَهُمْ لِلتَّقْوَىٰ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ عَظِيمٌ ﴾. أمّا الموضع الثّاني فقد سمّيت السّورة باللّفظ ، وأقصد سورة "المُمْتَحَنَة" ، حيث قال تعالى في الآية 10:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا جَآءَكُمُ ٱلْمُؤْمِنَٰتُ مُهَٰجِرَٰتٍ فَٱمْتَحِنُوهُنَّ ٱللَّهُ أَعْلَمُ بِإِيمَٰنِهِنَّ فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَٰتٍ فَلَا تَرْجِعُوهُنَّ إِلَى ٱلْكُفَّارِ لَا هُنَّ حِلٌّ لَّهُمْ وَلَا هُمْ يَحِلُّونَ لَهُنَّ وَءَاتُوهُم مَّآ أَنفَقُواْ وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ أَن تَنكِحُوهُنَّ إِذَآ ءَاتَيْتُمُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ وَلَا تُمْسِكُواْ بِعِصَمِ ٱلْكَوَافِرِ وَسْـَٔلُواْ مَآ أَنفَقْتُمْ وَلْيَسْـَٔلُواْ مَآ أَنفَقُواْ ذَٰلِكُمْ حُكْمُ ٱللَّهِ يَحْكُمُ بَيْنَكُمْ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴾.

وجاء في تفسير قوله تعالى في سورة الحجرات(﴿أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ ٱمْتَحَنَ ٱللَّهُ قُلُوبَهُمْ لِلتَّقْوَىٰ﴾ هم الذين اختبر الله قلوبهم بامتحانهم إيّاها فاصطفاها وأخلصها للتقوى كما يمتحن الذهب بالنار، فيخلص جيّدها، ويُبطل خبيثها)[1].

أمّا في ميدان التّعليم فإنّ مصطلح "امتحان" يشير إلى (نوع محدّد من المقاييس يتكوّن من مفردات، وتعليمات، وإجراءات تصحيح)[2]، بينما يراه "محي الدين توق" وزميلاه (طريقة منظّمة لتحديد مستوى تحصيل الطّالب معلومات ومهارات في مادّة دراسيّة كان قد تعلّمها من خلال إجابته عن عيّنة من الأسئلة التي تمثّل محتوى المادّة الدّراسيّة).[3] ويوضّح "شحاتة" قائلا : (هو موقف عمليّ تطبيقي، يُوضع فيه ال طّلاّب للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار، والأداءات السّلوكية التي اكتسبوها خلال تعلّمهم لموضوع من الموضوعات، أومهارة من المهارات في مدّة زمنيّة معيّنة)[4].

---

[1] الطبري، تفسير جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تح: بشار عواد معروف و عصام فارس الحرستاني، مؤسسة الرسالة ، بيروت، ط:01، 2015هـ- 1994م، مج 07،ص: 77.

[2] حمدي شاكر محمود، التّقويم التربوي للمعلمين و المعلمات ، دار الأندلس للنشر والتوزيع ، حائل ، 1425هـ/2004 م، ص:100.

[3] محي الدين توق ويوسف قطامي وعبد الرحمن عدس ، أسس علم النفس التربوي ، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع ، ط : 3 ، 2003م / 1424هـ ، ص:414.

[4] يُنظر:حسن شحاتة و زينب النجار ؛ معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط: 01، 2003، ص: 24.

من كلّ ما ورد يتبيّن أنّ كلمة امتحان توحي بعمل يؤدي إلى إظهار جوهر الأشياء أو الأشخاص، والتّمييز بينهم، كما توحي بالمشقّة وانتظار أمر ما، والامتحان التّعليمي كذلك، فهو يكشف عن المستويات التعليمية المختلفة للمتعلمين، وهو لا يخلو أبدا من المشقة؛ إذ إنّها ملازمة له من أوّله إلى آخره؛ من لحظة تحديد موعده، فللاستعداد له وما يتوجّبه من تعلّم ومذاكرة وانتباه مرورا بصعوبة اجتيازه؛ إذ تكابد النّفس فيه القلق والخوف، ويستمرّ ذلك الحال حتّى بعد انتهاء الامتحان- حتّى ولو كان المتعلّم واثقا من صحّة أجوبته- ، بسبب ترقّب نتيجته.

إنّ الامتحانات محن في حياة المتعلّمين، وعلى قدر اجتهاد المرء تكون شدّتها؛ فهي محن يسيرة جدّا على المجتهد ، ومحن عسيرة جدّا على المهمل الكسول. وهذا ما جعل الامتحانات (مكروهة من قبل الملايين من النّاس الذين يتعيّن عليهم كلّ عام أن يثبتوا درجة معرفتهم ومهارتهم في مادّة دراسيّة ما)[1]، خاصة إذا كانت الامتحانات هي الوسيلة الوحيدة لتقويم تعلّمهم، أو الأداة الأهم في نظام التّقويم.

ورغم كلّ ذلك فإنّ الامتحانات من أكثر وسائل التّقويم شيوعا في أغلب المؤسسات التّعليمية في كل مراحل التّعليم- الجامعي وما قبله-؛ حيث(إنّ استخدام الأشكال التّقليديّة للتّقويم مثل أسئلة الصّواب أوالخطأ، والاختيار من متعدّد، وأسئلة المقالة يفضّله المعلّمون أكثر من التّقويمات البديلة).[2] ومردّ ذلك إلى سهولة إعداد الامتحانات، أيضا إمكانية إجرائها لأعداد كبيرة من المتعلّمين في وقت محدود؛ ممّا يساعد في اقتصاد الوقت والجهد.

2.1.أهمية الامتحانات.

إنّ الامتحانات من أكثر أدوات التّقويم استخداما في مؤسسات التعليم، لذلك تعد(مرآة النّظام

[1] لويس رايكين؛ الاختبارات و الامتحانات قياس القدرات و الأداء ، ص:10.

[2] Segundo Chavez Redondo. David Cababaro Bueno, Narcisa Ruano Figuerres, Analysis of classroom assessment skills and practices across levels in a Catholic educational institution.p:65. https://www.researchgate.net/publication/333507189. 14-07-2020

التّعليميّ كلّه تعكس الحقيقة لا المظهر، فإذا أردت أن تدرس نظاما تعليميّا بفلسفته وأهدافه وأساليبه وأدواته، أدرس امتحاناته)[1]، ويمكن للباحث أن يشخّص واقع المنظومات التّعليميّة كاشفا عن إيجابياتها وأوجه قصورها بالاطّلاع على امتحاناتها، زد على ذلك، أنّ هذه الأخيرة تقوم بالعديد من الوظائف؛ فهي تساعد في:

-تحفيز المتعلّمين وإثارة دافعيّتهم للتّعلّم.

-الكشف عن المشكلات التي تواجه العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

-قياس تحصيل المتّعلّمين ودرجة تحقّق الأهداف التّعليميّة.

-الكشف عن مستوى كفاءة الأستاذ في التّدريس.

-تقويم المناهج بكلّ مكوّناتها(الأهداف والمحتويات، وطرق التّدريس ، ونظام التقويم).

يُستنتج ممّا سبق أنّ الامتحانات تؤثّر في كلّ مكوّنات العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة بلا استثناء، ورغم كلّ ذلك فإنّ الامتحانات لا تعدّ أداة قياس مثلى؛ إذ يؤخذ عليها:(

-التركيز على المهارات العقليّة الدّنيا(مثل الفهم)، وإغفال الكثير من المهارات التّخصّصيّة والعامّة المهمّة التي يُفترض أن تحظى تنميتها بالاهتمام الرّئيسيّ.

-لا تعطي معلومات دقيقة وثابتة حول قدرات الطّلاب في بعض الموادّ الدّراسيّة مثل : "القرآن الكريم والكتابة والرّياضيّات".

-لا تساعد الطّلاب على تحديد جو انب القوّة والضّعف في تعلّمهم، كم ا أنّها تخلّف لديهم توتّرا كبيرا.

-النّظر لعمليّتيّ التّدريس والتّقويم على أنّهما عمليّتان منفصلتان، وبالتّالي فإنّ الامتحانات في الغالب تلي عمليّة التّدريس ولا تؤثّر فيها، ولا يعلم الطّالب عن نتيجته إلّا بعد انتهاء التّدريس، ولا يكون بمقدوره تعلّم المهارة التي لم يتقنها مرّة أخرى.

[1] فؤاد أبو حطب وأحمد عثمان وآمال صادق ، التّقويم النفسي، ص:85، بتصرف.

– التّدريس من أجل الامتحانات؛ ذلك أنّ أعضاء هيئة التّدريس يتوجّهون لتدريس طلّابهم وتدريبهم على كيفية اجتياز بنود الاختبارات أو بنود مشابهة لها.

– تركيز اهتمام الطّلاب على الحصول على درجات عالية والتّنافس الخاطئ.

– عدم وجود الخبرة الكافية عند الغالبيّة السّاحقة من أعضاء هيئة التّدريس على تصميم الامتحانات التي تقيس فعلا المخرجات المتوقّعة لمساقاتهم.

– انتشار ظاهرة الغشّ ممّا زاد من تدنّي المستوى التّعليميّ للطّلبة، وكذا انخفاض مصداقية نتائج التّقويم في المؤسّسات التّعليميّة.

– استخدام بعض الأساتذة علامة الامتحان للضّغط والضّبط، أو الثّواب والعقاب ممّا يزيد في سلبيّة المتّعلّمين.

–تعويد الطّلبة البخل بالجهد، فلا يركّزون إلاّ على الموضوعات التي سيُمتحنون فيها، ويدّخرون قواهم طيلة السّنة الدّارسيّة، ولا يستنفرونها إلاّ في ليلة الامتحان)[1].

وبسبب كلّ هذه العيوب التي تحيط بالامتحانات ارتفعت الأصوات منادية باستخدام وسائل أخرى في تقويم المتعلّمين، مع الإبقاء على الامتحانات لكن بعد تخليصها من سلبيّاتها وتطويرها. وقد تمّ ذلك فعلا حيث ظهرت أدوات التّقويم البديل، كما عرفت الامتحانات تحسينا وتطويرا بعد تبنّي نظام الاعتماد والجودة في التّعليم؛ مما أدى إلى تنوعها، ومن أهم أنواعها الامتحانات اللغوية.

3.1.الامتحانات اللّغوية.

شهد مجال التّقويم التربويّ تطورات كبيرة، كان من نتائجها ظهور أنواع جديدة من الامتحانات؛ أدّى ذلك إلى تعدّد تصنيفاتها، لكنّ أشهرها: تصنيفها بناء على طريقة الأداء إذ (تُقسّم إلى اختبارات عمليّة، وشفويّة، وكتابيّة(ورقة وقلم)، ومحوسبة.) [1] النّوع الأول يقيس المهارات اليدوية؛ فإجاباتها تتطلب القيام بعمل مثل: الرسم أو إعداد مجسم أو خريطة،

[1] نعمان شحادة ، التعلّم والتّقويم الأكاديمي، ص: 110، 159، 160. و رضا جوامع ، كفايّة بناء الاختبار وبيداغوجيا السّؤال في نظام ال(ل. م. د) ، ص: 297 – 323 .

بينما في الأنواع الثلاثة الأخرى تكون اللغة وسيلة لطرح الأسئلة ولتقديم الإجابات في الوقت نفسه.

لذلك يشيع استخدام هذه الامتحانات في مجال تعليم اللّغات ممثّلة في الامتحانات: الشّفويّة والكتابيّة(التّحريريّة)، لكنّ هذه الأخيرة هي الأكثر استخداما.أمّا النّوع الرّابع من الامتحانات فظهر حديثا بعد الاستفادة من الثّورة التّكنولوجيّة، إذ يتمّ إعداد هذه الامتحانات وإجراؤها وتصحيحها بواسطة الحاسوب.

ويعدّ الامتحان اللّغويّ من أهمّ أنواع الامتحانات؛ إذ يرتبط بمجال تعليم اللّغات الوطنية والأجنبية، ويعرّف بأنّه(أيّ إجراء منّظم يستعمله المعلّم في ملاحظة أداء الطّلاب في إحدى المهارات اللّغويّة وتقدير هذا الأداء حسب مقياس عددي يحدّد تحقيق أهداف معيّنة)[2]؛ إذ يستعان بعلامات حسابيّة لقياس المهارة اللّغويّة للطّالب.

و(الغرض الأساسي من الامتحان اللّغويّ هو توفير قياس دقيق لقدرات المتعلّمين اللّغويّة أومدى التّقدّم الذي حقّقه المتعلّمون في المعرفة اللغوية).[3]هذا في العموم، لكن عند التفصيل هناك عدة أغراض تجرى لأجلها الامتحانات اللغوية؛ فقد تكون للتسكين، أوال كفاءة، أوالتشخيص، أوالاستعداد، أوالتحصيل. وفيما يلي التّعرف على مفهوم كلّ نوع(

- امتحان تسكين المتعلّم: وهو أوّل اختبار لغويّ يواجه متعلّمَ اللّغة قبل تنسيبه للمستوى اللّغويّ المناسِب له، ويشيع هذا النّوع في تعليم اللّغات الأجنبيّة.
- امتحان الاستعداد : هو الذي يُقدّم لمتعلّم اللّغة بوصفه اختبارا تَنبُؤيّا يقيس إمكانية نجاح متعلّم اللّغة مستقبلا.

---

[1] خالد عبد العزيز الدامغ ومحمد عبد الخالق محمد فضل ، الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية ، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط : 01 ، 1433هـ/ 2012م ، ص: 14.

[2] رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع ، تعليم العربية والدين بين العلم والفن ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط :02، 1421هـ/2001م، ص 89.

[3] Hoadjli Ahmed Chaouki, Investigating the Validity of Achievement Tests in the Algerian Secondary Schools: The Case of EFL Classes in the Biskra Regio, Revue des Sciences Humaines – Université Mohamed Khider Biskra No :29, p55

- امتحان التشخيص: وهو الذي يُحدِّدُ نقاط ضعف المتعلّم في كفاءاته اللّغويّة. و لا يُصنَّف مجتازوه إلى ناجح أوراسِب. ويخَصَّص في كفاءة لغويّة أومهارة لغويّة محدَّدة تشكّل ضعفا أوصعوبة لدى متعلّمي اللّغة.
- امتحان الكفاءة: يحدّد مستوى تحصيل الطّالب للمعرفة ومدى قدرته على مواصلة الدّراسة في مرحلة تعليميّة معيّنة كالمرحلة الجامعيّة.
- امتحان التّحصيل: يصمّم بهدف يقيس ما درسه الطّلاب في برنامج اللّغة خلال فترة " قصيرة أوطويلة"، فهو مرتبط بالمقرّر والمنهج الذي يُدرّس).[1]

وتعتمد امتحانات التسكين في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، في حين تُستعمل في تعليم اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين بها امتحانات: الكفاءة والاستعداد والتشخيص والتحصيل. هذه الأخيرة هي الأكثر شيوعا في التّعليم اللّغويّ.

4.1.امتحانات التحصيل اللّغوي.

يُعدّ امتحان التّحصيل اللّغويّ أشهر من نار على علم في مجال تعليم اللّغات ؛ إذ إنّه الأداة الأكثر استخداما في التقويم، فأغلب الأفراد لا يعرفون من التّقويم اللّغويّ إلّا امتحانات التّحصيل، تحديدا الامتحانات التحريرية التي ترد في شكلين(امتحانات الوحدات المستقلّة تقيس مهارات معيّنة مثل: اختبارات المفردات والتّراكيب أوفهم المسموع أوالمقروء ... ، أوالامتحانات التكاملية وهي تمثّل الاتجاه الجديد للتّقويم البديل متعدّد الأبعاد الذي يسهم في تكامل عمليتيّ التّقويم والتّعلّم في برامج تعليم اللّغات).[2]

---

[1] خالد عبد العزيز الدامغ ومحمد عبد الخالق محمد فضل، الميسر في إعداد الاختبارات، ص: 16. وأسامة زكي السيد علي، الاختبارات اللغوية : مقاربة منهجية تطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ، الرياض المملكة العربية السعودية ، ط: 01 ، 2016 ، ص : 49. وفتحي علي يونس ، التّقويم في تعليم اللغات للأجانب مع التطبيق على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة معهد اللغة العربية – جامعة أم القرى – ع1– 1982م، عنوان الموقع: http://www.hamassa.com تاريخ الاطلاع: 20-04-2017.

[2] خالد عبد العزيز الدامغ ومحمد عبد الخالق محمد فضل، الميسر في إعداد الاختبارات ، ص16.

النّوع الأول له نظائر في أقسام اللغة العربية بالجامعات تتمثل في امتحانات: الصّرف، والنّحو، والبلاغة، و... ، في حين يمثّل النّوع الثاني امتحانات الكفاءة في اللّغات : الأجنبيّة، والوطنيّة، نحو(امتحان الكفاءة في اللغة الإنجليزية: التوفل الأمريكي TOEFL في مجال تعليم اللّغات الأجنبية)[1]، و(اختبار الكفاءة في اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها، المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي– المملكة العربية السعودية).[2] ولا يوجد نظير لهذا الامتحان في الجزائر. وبعد هذا العرض لأنواع الامتحانات اللغوية، أعرج الآن على امتحانات علميّ الصرف، والنّحو التي ستكون موضوع الفقرات الموالية.

امتحان قواعد اللغة

إنّ من المسلّمات اللّغويّة وجود مستويات للّغة، ولكلّ مستوى قوانينه أو قواعده التي تضبطه، وتُعدّ قواعد المستويَيْن الصّرفيّ والنّحويّ من أدقّ مستويات اللغة العربية، وفي العديد من الحالات تتداخل قواعدهما؛ ذلك أنّ (الكلمة هي موضوع الصّرف، وهي أيضا نواة الجملة تربط ما قبلها بما بعدها من الكلمات ، وتؤثّر فيها كما تتأثّر بها . ومعظم التغيّرات الصّرفيّة التي تحدث في الك لمة تؤدّي إلى تغيّر في وظائفها النّحويّة على مستوى تركيب الجملة؛ لذلك امتزجت موضوعات الصّرف وأبوابه مع أبواب النّحو وموضوعاته حتّى إنّ اللّغويّين جمعوهما في مصطلح واحد هو القواعد).[3] ويرى ابن خلدون أنّ(النحو أو صناعة العربيّة أهم أركان علوم اللّسان العربي وهو المُقدّم منها، إذ به يُتبيّن أصول المقاصد، ولولاه لجهل أصل الإفادة).[4]

---

[1] خالد عبد العزيز الدامغ، مواصفات الاختبارات العالمية، مدار الوطن للنشر ، المملكة العربية السعودية الرياض، ط:01، 1432هـ/2011م ، ص 12.

[2] غسان بن حسن الشاطر، اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية : التطبيق والمواصفات والمقاييس، مجلة اللّسانيات ، مج 25، ع 1، السنة2019، ص: 48.

[3] ماريو پاي ، أسس علم اللغة ، تر: أحمد مختار عمر ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1998 ، ط : 8 ، ص: 53 .

[4] ابن خلدون ، المقدّمة تاريخ العلّامة ابن خلدون ، دار المدينة المنورة للنشر و التوزيع ، (د.ط) ، 1984 ، ص: 712.

ونظرا لأهميّة قواعد الصّرف والنّحو تُدرّس في حصص خاصّة في جلّ مراحل التّعليم العامّ، لكنّ تقويم تعلّمها يتمّ في ثنايا امتحانات مادة اللّغة العربيّة بتخصيص بعض الأسئلة للموضوعات الصّرفيّة والنّحويّة؛ بينما في المرحلة الجامعيّة –تحديدا بأقسام اللغة والأدب العربي– يحظى علما الصّرف والنّحو بمقاييس"مقرّرات" خاصّة، وكذلك امتحانات خاصّة بكلّ علم، إذ يتمّ تقويم تدريس مقاييس قواعد اللّغة بامتحانات(مفصّلة لأنّها الأفضل في تقييم مدى أوسع من التّراكيب اللّغويّة، منها عند تقييم قدرات الطّالب في الكتابة والمحادثة، ومن الممكن اختبار أعداد كبيرة من العناصر اللّغويّة وتصحيحها في فترة زمنيّة قصيرة نسبيّا)[1]؛ ممّا يسمح باتصاف امتحاناتها بالصدق والشمول والموضوعيّة، ويجعلها تحقق غرضها المتمثل في(قياس مدى تمكّن الطّلاب من التّعبير العربيّ السّليم نطقا وكتابة.)[2]

فتدريس القواعد ليس غاية في حد ذاته بل وسيلة تساعد في حفظ الألسن والأقلام من اللّحن؛ وذاك سبب وضع علم النّحو. ومن العوامل التي تساعد في تحقيق تلك الغاية هو تقويم تعلّم الطّلبة بامتحانات مصممة بطريقة جيّدة، وذلك ما سيتمّ التطرّق إليه في الفقرة الموالية.

2. إعداد امتحان قواعد اللغة و معايير جودته.

1.2.خطوات إعداد الامتحان.

إنّ إعداد امتحان تحصيليّ ليس بالعمليّة السّهلة؛ إذ هو مسؤولية يترتّب عن نتائجها إصدار قرارات مصيريّة، واتّخاذ إجراءات حاسمة في حياة آلاف الطّلبة. لذلك يجب أن لا يستهان بإعداده ، كما يجب التّأنّي في تصميمه، والحرص على اتباع هذه الخطوات(

1. تحديد أهداف الاختبار.

[1] خالد عبد العزيز الدامغ ومحمد عبد الخالق محمد فضل، الميسر في إعداد الاختبارات ، ص 102.

[2] شيماء مصطفى العمري، تدريس النحو في الجامعات العربية رؤية مستقبلية؛ كتاب مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية الرائدة: الواقع وفرص التطور، علي مدكور، وهدى صالح، وإيمان هريدي، وشيماء العمري، ووفاء العويضي، وأمامة الشنقيطي، ط:01، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، مباحث لغوية (05)، 1436هـ/2015م، ص 195.

2. تحليل محتوى المادة الدراسية.

3. إعداد جدول المواصفات.

4. صياغة أسئلة الاختبار.

5.إخراج الاختبار.

6.إعداد الإجابة النموذجية.

7.وضع العلامات).[1]

إنّ أوّل أمر يجب الانتباه إليه عند التّفكير في تصميم امتحان هو تحديد هدفه، هل هو للتشخيص، أم لقياس التحصيل، أم الاستعداد؛ فهناك مواصفات محددة لكلّ نوع، من ذلك الامتحان التحصيلي لا يمكن أن يُصمّم بعدد قليل من الأسئلة عن موضوع واحد أو موضوعيْن من المقرّر؛ إذ يجب أن يُغطي أغلب الموضوعات وبعدد كاف من الأسئلة.

وأفضل وسيلة لبلوغ ذلك هو القيام بالخطوتيْن الثّانية و الثّالثة: تحليل محتوى ا لمادة الدراسية، وإعداد جدول المواصفات ؛ فمن خلال تحليل المادّة يتمّ تحديد الموضوعات التي سيُختبر فيها الطلبة، وباستعمال جدول المواصفات يوزّع الأستاذ تلك الموضوعات على الأسئلة بتوازن؛ ممّا يحقّق صدق الامتحان وشموله.وعقب ذلك تتم صياغة الأسئلة، ومن ثمّ كتابتها في الورقة الامتحانيّة، ثم يقوم الأستاذ بإعداد الأجوبة النموذجيّة للأسئلة مع وضع علاماتها الرّئيسة والفرعيّة.

وبعد إجراء الامتحان تأتي عمليّة تصحيح إجابات الطّلبة ومن ثمّ (إبلاغهم النّتائج، ثمّ تفسير نتائج الا متحان، واستخدام ها لإثراء التّعليم والتعلّم)[2]؛ فالنتائج التي تخصّ الطلبة هي العلامات التي حصلوا عليها، بينما نتائج الامتحان أشمل؛ فبالإضافة إلى علامات

[1] محمد مصطفى العبسي ، التّقويم الواقعي ص 154.

[2] Segundo Chavez Redondo et al , Analysis of classroom assessment skills and practices across levels in a Catholic educational institution, p 111.

الطلاب يتوصّل الأستاذ إلى عدّة نتائج أخرى كالمستوى العامّ للطلبة، وأعلى مستوى، وأدنى مستوى، ونواحي القوّة والضّعف في موضوعات المقرّر... وغيرها من النتائج.

2.2.تقويم الامتحان.

لقد سبق القول : إنّ مصطلح التّقويم قد تطوّر مفهومه في القرنيْن الأخيريْن؛ ولم يعد مقتصرا على التّعلّم والتّحصيل؛ بل صار يمسّ كلّ عناصر العمليّة التّعليميّة، حتّى نظام التّقويم وأساليبه وأدواته يتمّ تقويمها؛ لأنّه (لا يوجد تقويم متحرّر تماما من التّحيّز، وعلى ذلك فالمُقوِّم الكفء هو الذي يستخدم إجراءات لمراجعة الخطط والأساليب والإجراءات و تطبيق المحكّات(المعايير) الملائمة لرفع كفاءة جودة التّقويم).[1]

فمراجعة نظام التّقويم بكلّ ما فيه من عمليّات وأدوات يُعرف ب(تقويم التّقويم) . وبما أنّ الامتحانات ما زالت تحتلّ صدارة أدوات تقويم التعلّم في كل المؤسّسات التّعليميّة، فقد كانت الأكثر خضوعا لعمليّات التّقويم.

ولقد شاع تقويم الامتحا نات في العقود الأخيرة ، حيث يتمّ (تحليل الأوراق الامتح انية من حيث الشّكل والمضمون في ضوء مواصفات الجودة الخاصّة بالورقة الامتح انيّة، للوصول إلى أحكام كميّة أوكيفيّة، يمكننا في ضوئها تقديم المقترحات لتحسين هذه الأوراق الامتحانيّة).[2]

ويوضّح "خالد بن عبد العزيز الدّامغ"، أنّه: (يتمّ في هذا النّوع من التّقويم تحديد مدى مراعاة معدّي الاختبارات لشروط إعداد الاختبار الجيّد مثل الثّبات والصّدق والموضوعيّة ومدى مراعاة الاختبارات للفروق الفرديّة بين المتعلّمين وتحديد التنوّع في الأسئلة وطرق

[1] فؤاد أبو حطب وأحمد عثمان وآمال صادق، التّقويم النفسي ، ص : 606.

[2] مجدي جيوسي، مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين التقنية للأهداف التّعليمية تبعا لهرم بلوم في ضوء معايير الورقة الامتحانية الجيدة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (5) ، ع (8)، آب 2016 ، ص:18، بتصرف.

عرضها في الاختبارات، ومدى مراعاة معدّي الاختبارات لقدرات المتعلّمين العقليّة وأساليب تفكيرهم وأساليب تعلّمهم).[1]لا شك أنّ الغرض من تقويم الامتحانات هو الكشف عن النواحي الجيدة في إعدادها وكذلك النقائص، لتعزيز الأولى وتلافي الثانية بغية الحصول على ورقة امتحانية تقدّم نتائج صادقة وواقعيّة.

وفي عصرنا الحاليّ (يقدّم القياس النّفسيّ، وتقنيات العلم المتطوّر معايير لتقويم الاختبارات ونتائجها، ونتائج استخداماتها. ويتمثّل ذلك في إجراءات معقّدة تتطلّب خبرة كبيرة ووقتًا وموارد أخرى لإعدادها وتنفيذها بشكل صحيح . لهذا السّبب غالبًا ما ينفّذ عمليّة تقويم الاختبارات متخصّصون بوكالات خارج المؤسّسات التّعليميّة التي أجريت فيها الاختبارات).[2]

يتّضح ممّا ذكر أنّ تقويم الامتحانات يجري في ضوء معايير محددة اتفق عليها خبراء التّقويم التربوي، كما أنّهم اتفّقوا على وجوب أن يمتلك المدرّسون(كفاءات في مهارات القياس والتّقويم تشمل: تخطيط الاختبار وبنائه، ووضع العلامات؛ وتفسير نتائج الاختبار، واستخدام نتائج التّقويم لإثراء التّعليم والتّعلّم).[3] ولأجل ذلك تُجرى دورات تدريبيّة للمدرّسين في مهارات التّدريس، ومنها مهارات التّقويم وإعداد الامتحانات.

3.2.معايير جودة امتحان قواعد اللغة.

حين يتم الاستعداد لإجراء عمليات تقويم المتعلمين(يحرص المعلّمون والمدارس والمؤسّسات التّعليميّة والدّول على اتّصاف الامتحانات بالجودة، لأنّها بذلك تكون مفيدة وعادلة ومقارنة بين الأفراد والجماعات والمؤسّسات التّعليميّة)[4]ولا يكون الامتحان التّحصيليّ جيّدا، إلّا إذا تحقّقت فيه معايير معيّنة تجعله فعّالا يحقّق غرضه . والمعايير هي(مجموعة

[1] خالد بن عبد العزيز الدامغ ، معجم الاختبارات معجم موسوعي ، مدار الوطن للنشر ، الرياض المملكة العربية السعودية ، ط :01 ، 1432هـ/ 2011م ، ص : 129.

[2] Mary James , Educational Assessment: overview Encyclopedia of Education , Third Edition , V 3 , (Oxford: Elsevier): p:166.

[3] Segundo Chavez Redondo. Et al , Analysis of classroom assessment skills and practices across levels in a Catholic educational institutio, p: 52

[4] Mary James , Educational Assessment: overview , p :169.

من الشّروط المضبوطة علميّا و التي يتمّ التّوصّل إليها عن طريق الدّراسة العلميّة والبحث الدقيق بحيث يكون متّفقا عليها ويمكن من خلال تطبيقها تعرّف نواحي القوّة والضّعف فيما يراد تقويمه وإصدار حكم عليه).[1]

واستنادا إلى الدراسات التربوية التي عالجت موضوع الامتح انات، فإنّه يوجد عدّة معايير لجودة هذه الأخيرة، وتتمثّل حسب "دوايت" في(الصّدق، والثّبات، وسهولة التّطبيق، والوضوح، والسّريّة، والموضوعيّة.)[2] أمّا "حمدي شاكر" فقد ذكر أنّ الاختبار الجيّد يجب أن تتوافر فيه :(شروط جوهريّة وأخرى ث انويّة؛ الجوهريّة هي: الموضوعيّة والثّبات والصّدق والشّموليّة والتّمييز وتنوّع الأسئلة. أمّا الشّروط الثّانويّة فتتمثّل في: سهولة التّطبيق، وسهولة تقدير الدّرجة، والاقتصاد وترشيد التّكلّفة.)[3]

والملاحظ ممّا سبق أنّ هناك معايير أساسية متّفق على وجوب تحقّقها في الامتح انات هي: الصّدق والشّمول والموضوعيّة والثّبات والتّمييز، كما توجد معايير أخرى يجب مراعاتها تخصّ الصّياغة العامّة للأسئلة وتنظيمه ا وكتابتها ، وطبع الامتحان وإخراجه؛ باختصار هناك معايير جودة متعلّقة بمضمون الأسئلة، وأخرى تُعنى بشكل الامتحان وأسئلته. ولكلّ معيار من معايير جودة الامتح ان مفهوم يوضّحه، وعوامل تساعد في تحقّقه. وفي الفقرات الموالية سأفصّل في ذلك.

4.2.المعايير الأساسيّة لجودة امتحان القواعد.

إنّ مراعاة المعايير الأساسيّة لجودة الامتحان أمر ضروريّ جدّا، فغيابها يؤثر سلبا على فعاليّة الامتحان وواقعيّة نتائجه، وفيما يلي نتعرّف على تلك المعايير.

---

[1] مجاهد محمد عطوة ، ثقافة المعايير والجودة في التّعليم ، دار الجامعة ، المنصورة ، مصر، ط :01 ، 2008، ص: 50. عن: عثمان كهلان ، تقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، قسم العلوم التربوية والنفسية ، جامعة ديالى العراق ، 2013 ، ص:18.

[2] دوايت إلويد وبيتر ديفيدسون وكرستين كوم ، أساسيّات التقييم اللّغويّ، ص : 18.

[3] حمدي شاكر محمود ، التّقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ص:138-140 بتصرف.

أ.معيار الصّدق:

إنّ الصّدق من أهمّ معايير الجودة، التي لها أولويّة التّوافر في كلّ امتح ان، حيث يكون الامتحان صادقا إذا كان يقيس بدقّة ما صمّم من أجله؛ أي إنّ محتواه (يمثّل موضوع المادّة العلميّة المطلوب قياس تحصيل الفرد فيها)[1]. فمثلا إنْ أُعدّ امتح ان لقياس تحصيل الطلبة في م قياس الصّرف؛ فإنّ أسئلته يجب أنّ تكون عن موضوعا ت الصّرف التي تمّ تدريسها للطّلبة. وتتعدّد أصناف الصّدق؛ لكنّ الأكثر وضوحا في الامتحانات التّحصيليّة هو صدق المحتوى الذي يتجلّى في مظهريْن هما:(

- الصّدق الظّاهريّ: وهو كون الاختبار سهل الاستعمال، و يبدو صادقا في الظّاهر في عدد أوراقه وأسئلته وطباعته، الأمر الذي يزيد ثقة الطّالب في الاختبار.
- الصّدق العينيّ: يتطلّب هذا النّوع من الصّدق تحديدا صادقا للموضوعات التي يغطّيها الاختبار.)[2]

ويمكن التّأكّد من تحقّق صدق المحتوى من خلال إلقاء نظرة فاحصة على أسئلة الامتح ان، في حين إنّ الصّدق العينيّ لا يمكن أن يثبت وجوده أوينفيه إلّا متخصّصون في مادّة المقرّر، حيث يكون (الوزن المعطى لموضوع في الاختبار متطابقا مع الأهميّة النسبيّة له في المقرّر.)[3] ولا يتحقّق ذلك إلّا بتحليل محتوى المقرّر ثمّ (وضع جدول مواصفات للامتحان إذ يُعدّ خطوة أساسيّة في بناء الاختبارات، وذلك لحصر الموضوعات، وتحديد درجة أهميّة كلّ

[1] ليونا تايلر، الاختبارات والمقاييس، ص: 89.

[2] زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة ، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، ط:01 ،2011 ، ص : 205 .

[3] Dawn M. Zimmaro, Writing Good Multiple-Choice Exams. P: 15.

منها لضمان تمثيلها في الاختبار بما يتناسب مع تلك الأهميّة.)[1] وقد يتداخل - قليلا - مفهوم صدق المحتوى مع مفهوم الشّمول، لكنّ الأخير أوسع.

ب.معيار الشّمول:

إنّ الشّمول أحد المعايير الجوهريّة التي يتطلبها الامتحان الجيّد، كونه مرتبطا بمكونيْن أساسيّيْن في المنهاج التّعليميّ هما: المحتوى والأهداف ، فالشّمول يعني أن تتوزّع الأسئلة على:(

- جميع موضوعات المقرّر وفقا لحجم وأهمّيّة كلّ موضوع منها.
- جميع مستويات التّعلّم، بحيث تشمل قياس تذكّر وفهم المعلومات وتطبيقها وقدرات عليا كلّ ما أمكن.)[2]

فالامتحان الشّامل يتضمّن عدّة أسئلة تغطّي أغلب موضوعات المقرّر، ومن المستحيل أن تشملها كلّها؛ إنّما يتمّ تحديد الجوانب الأساسيّة للدّروس من خلال ارتباطها الوثيق بالأهداف التّعليميّة للمادّة. ويُعدّ جدول المواصفات أفضل وسيلة (تساعد في التأكّد من أنّه قد تمّت التّغطية المطلوبة للموضوعات ومستويات الأهداف.)[3] ممّا يحقّق شمول موضوعات المقرر، وكذلك أهدافه التّعليمية، هذه الأخيرة تتعدّد تصانيفها. في المبحث الموالي أقدم نبذة عن أشهرها في ميدان التّعليم.

-مجال السّؤال ومستواه:

لقد صنّف علماء النّفس السّلوكات الصّادرة عن الإنسان في ثلاثة مجالات هي: المجال المعرفي، والمجال النّفسحركي(المهاري)، والمجال الوجداني. ويتكوّن كلّ مجال من مجموعة

[1] زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة ، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص : 205 . ولويس رايكين؛ الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء، ص:205.

[2] حمدي شاكر، التّقويم التربوي ، ص:139.

[3] Dawn M. Zimmaro, Writing Good Multiple-Choice Exams, P: 42.

مستويات، فتبعا للسلوك الصّادر عن المتعلّم أثناء قيامه بالإجابة عن السّؤال يتم تصنيف المجال والمستوى الذي ينتمي إليه، ومنه فإنّ هناك:

* **أسئلة معرفية:**

توجد عدّة تقسيمات للمجال المعرفي؛ إلّا أنّ تصنيف "بلوم" هو الأكثر شيوعا في التّعليم؛ فلقد نظم مستوياته الستّة على شكل هرم؛ ثلاثته الأولى دنيا؛ والثلاثة الأخرى عليا . أوّل مستوى: التذكّر الذي يتطلب أدنى المهارات العقلية فهو (يشير إلى تعرّف المتعلّم للمعلومات والمعارف التي سبق تعلّمها ، واستدعا ؤها وتذكّرها" [1]، فهو يعتمد على الحفظ المعلومات واسترجاعها، ومع ذلك فهو مهمّ جدّا؛ إذ إنّه أساس باقي المستويات المعرفيّة.

وبعد التّذكّر يرد مستوى الفهم، الذي يستلزم من المتعلّم أن يستوعب المعلومات، ليتمكّن من شرحها والتّصرّف فيها، ليستطيع في مرحلة لاحقة تطبيقها، وذلك في مستوى التطبيق الذي هو أعلى المستويات الدنيا، و (فيه يتمّ الانتقال من المستوى النّظريّ إلى المستوى العمليّ، فهو يعني تطبيق الحقائق، والمفاهيم، والقوانين والنّظريّات والتّعميمات التي درسها الطالب في مواقف تعليميّة جديدة، أوشبيهة بالمواقف التّعليميّة التي مرّ بها المتعلّم)[2]. ويُعدُ تطبيق المعارف النّظريّة اللّغويّة: النّحويّة والصّرفيّة من الأساليب المهمّة التي تساعد المتعلّم في التّمكن من توظيف قواعد اللّغة.

أمّا المستويات العليا ، فتبدأ بالتّحليل، وفيه يطلب (من المتعلّم القيام بتجزئة المادّة التّعليميّة إلى عناصر ثانويّة أو فرعيّة، وإدراك ما بينها من علاقات)[3]، مثلما يحدث حين

---

[1] عفت مصطفى الطناوي ، التدريس الفعال: تخطيطه– مهاراته– استراتيجياته– تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط:01، 1429هـ/2009 م،ص:21.

[2] محسن علي عطية ، الجودة الشاملة والمنهج ، ص: 25.

[3] جودت أحمد سعادة ، صياغة الأهداف التربوية والتّعليمية في جميع المواد الدراسية ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن ، ط: 01 ، 2001 م ، ص: 349.

يُطلب من الممتحنين: إعراب كلمة في جملة ما؛ حيث يحلّل الطّالب التّركيب اللغوي محدّدا الوظيفة الإعرابيّة للكلمة.

وبعد التّحليل يرد مستوى التّركيب، وفيه يُطلب (تركيب العناصر المختلفة لإنتاج شيء جديد منها، سواء أ كان ماديّا أم فكريّا أم معنويّا)[1]، فالمتعلّم يجمع العناصر ليبدع منها منتجه الخاصّ. وتعدّ الأهداف التركيبيّة غاية في تعليم اللّغات؛ لأنّ بها تتحقّق مهارتا ن أساسيتان هما: التّحدّث والتّعبير الكتابيّ. و يتربّع على قمّة هرم "بلوم" مستوى التّقويم الذي (تظهر فيه القدرة على : التّفكير النّاقد، والحكم، وتحديد القيمة أوتقويم حدث .)[2]، نحو: نقد نص أدبي وإظهار ما فيه من جمال فنّيّ، أوالموزانة بين إنتاجين أدبيّين.

* **أسئلة نفسحركيّة (مهاريّة):**

يشمل هذا المجال مستويات الأهداف التي لها علاقة بالحركات البدنية (كما يعالج المهارات التي تتطلب ا لتّناسق الحركيّ والنّفسيّ والعصبيّ .)[3] وقد تصدّى لدراسة الأهداف المهاريّة عدّة تربويّين، منهم" كبلر"، حيث جعل المجال في أربع فئات هي(مهارات التّواصل غير اللّفظيّة ، و مهارات الحركات الجسميّة الكبرى ، و المهارات الحركيّة دقيقة التّناسق ، والسّلوك التّواصليّ الكلاميّ.)[4]

واللّافت للانتباه في هذا التّصنيف، حضور مصطلح التّواصل الكلاميّ؛ ممّا يعني أنّ تعلّم اللّغات يندرج ضمن المجال النّفسحركيّ، وقد أشار إلى ذلك "رشدي طعيمة" قائلا : (ينتمي تعليم اللّغات إلى الميد ان النّفس حركيّ الذي تلعب الممارسة فيه الدّور الأكبر في

[1] محي الدين توق ويوسف قطامي وعبد الرحمن عدس، أسس علم النفس التربوي ، ص: 77.

[2] نفسه، نفسه ، ص: 77.

[3] الغول منصور الغول؛ مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، عمان، (د، ط)، 1430هـ/2009م، ص:131، الموقع: https://books.google.dz/books تاريخ الاطلاع: 25-07-2018.

[4] محمد حسن حمدات ، المناهج التربوية نظرياتها- مفهومها- أسسها- عناصرها- تخطيطها- تقويمها، دار الحامد، عمان- ط:01،2009 م، ص:131

تنمية مهارته)[1]. والمهارات الأساسيّة لأيّة لغة إنسانيّة أربع؛ هي: الاستماع والقراءة والتّحدّث والكتابة.

وجدير بالذّكر أنّه في العديد من الحالات تتداخل المجالات في (الهدف السّلوكي الواحد الذي قد يكون هدفا عقليّا ونفسحركيّا في وقت واحد، كمهارة القراءة والكتابة ورسم الخرائط والطّباعة...إلخ)[2]؛ ذلك أنّ الفصل الدّقيق بين المجالات والمستويات صعب في الواقع ، فالأمر نسبيّ، وما وُضعت تلك التّصنيفات إلا لتسهيل دراسة السّلوك الإنسانيّ.

* **أسئلة وجدانيّة:**

يختصّ المجال الوجد انيّ بالسّلوكات ذات الصّبغة العاطفيّة، و (قد تحدّدت النّواتج التّعليميّة في هذا المجال في بناء القيَم التي تعدّ مهمّة في التّعليم)[3] تتضاف إليها الميولات والاتّجاهات. ومن التربويّين الذين اهتمّوا بهذا المجال " كراثول" (الذي اشتهر بتصنيفه ذي الخمسة مستويات: الاستقبال، والاستجابة، والتّنظيم، والتّمييز بالقيمة، والتّقويم.)[4]

إنّ أغلب الدراسات التّربويّة العربيّة التي تطرّقت إلى موضوع الأهداف التّعليميّة عنيت بالأهداف العقليّة(المعرفيّة)، بينما ضَعُف الاهتمام بالأهداف الوجد انيّة والمهاريّة. وأعتقد أنّ من أهمّ أسباب انتشار الضّعف اللّغويّ لدى المتعلّمين العرب هو تركيز مناهج تعليم اللّغة العربيّة على الأهداف المعرفيّة، وإهمالها الكبير للأهداف المهاريّة والوجدانيّة.

ت. معيار التّمييز:

إنّ إعداد الامتحانات يتطلّب من المدرّسين الانتباه إلى اختلافات (خصائص الطّلاب

---

[1] رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع ، تدريس العربية في التّعليم العام نظريات وتجارب ، دار الفكر العربي ، القاهرة، ط:01 ، 1420هـ/2000م ، ص:45.

[2] الغول منصور الغول؛ مناهج اللغة العربية و طرائق و أساليب تدريسها ، ص:101.

[3] محي الدين توق ويوسف قطامي وعبد الرحمن عدس، أسس علم النفس التربوي ، 82.

[4] نفسه، نفسه، ص87.

خاصّة الخصائص الشّخصيّة، والاستعدادات)[1]، وتلك هي وظيفة معيار التّمييز الذي يساعد في مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين؛ لأنّهم ليسوا متكافئين ففي (أيّ عيّنة ممثّلة من الطّلاب سوف تجد نسبة إّحصائيّة صغيرة عالية الذّكاء، معظم الطّلاب سوف يكونون من ذوي القدرات العقليّة المتوسّطة، مع نسبة قليلة أقل من المتوسّط.)[2]

ففي كل المجتمعات الإنسانيّة والمراحل التّعليميّة؛ دائما المتعلّمون الممتازون"العباقرة" هم فئة قليلة، أكبر منها فئة محدودي الذّكاء، أمّا أغلب المتعلّمين فيتدرّجون بين التوسّط والحسن والجيّد؛ لهذا وجب على معدّي الامتح انات الحرص على أن: (تتفاوت الأسئلة في مستوى الصّعوبة والدّقة، بعضها سهل وبعضها متوسّط الصعوبة، وبعضها عالي الصّعوبة ، وبعضها يتطلّب تذكّرا مباشرا وبعضها يتطلّب ذكاء واستنتاجا ... .) [3]، فإدراج أسئلة من مختلف المستويات المعرفية – مع التركيز على المستويات العليا – ضروري لأنّ المتعلّمين مختلفون؛ فمنهم ذوو الذّاكرة الحافظة، ومنهم ذوو الفهم الجيّد، ومنهم ذوو التفكير الناقد، وغيرها من القدرات والاستعدادات.

لكن يجب الحرص على أن تكون سهولة الأسئلة وصعوبتها معقولتين؛ ذلك (أنّ الأسئلة السّهلة جدّا بحيث كلّ فرد تقريبا يجيب عنها إجابة صحيحة، أوالأسئلة كثيرة الصّعوبة بحيث كلّ فرد تقريبا لا يجيب ع نها فإنّها تكون عديمة الجدوى)[4] ولا تقيس شيئا، وتكون نتائج ها كارثيّة؛ فإمّا كلّ الطلبة ممتازون، أو كلّهم فاشلون. بينما حين يلتزم الأستاذ بمراعاة معيار التّمييز فإنّ الامتحان يحقّق أحد أهدافه الأساسية ألا هو الكشف عن المستويات التّحصيليّة

[1] Hoadjli Ahmed Chaouki, Investigating the Validity of Achievement Tests in the Algerian Secondary Schools: The Case of EFL Classes in the Biskra Regio, p 59.

[2] ساندر ميردين، النجاح في التّعليم الجامعي، تر : وليم عبيد و عبد الرحمن الأحمد ، منشورات ذات السلاسل، الكويت، (د.ط) ، 1993 /1994 م ، ص :27

[3] محمد علي الخولي ، الاختبارات اللغوية ، ص:15.

[4] ليونا تايلر، الاختبارات والمقاييس، ص : 100.

المختلفة للمتعلّمين؛ ممّا يساعد في تصنيفهم، أورفعهم من مستوى دراسيّ إلى آخر، أوتوجيههم إلى تخصّصات تناسب قدراتهم.

ث.معيار الموضوعيّة:

ويعني أنّ علامات الممتحنين لا تتغيّر بتغيّر المصحّحين، إذ يحصل(اتّفاق بين عدد من المصحّحين في الدّرجة الممنوحة لإجابة الطّالب الواحد عن بنود الاختبار نفسه)[1] فيحصل الممتحن على العلامة نفسها، أوعلامة قريبة جدا منها. ويمكن بلوغ ذلك بـ (أن يظل تصحيح الاختبار وتفسير درجاته وإعطاء تعليماته مستقلّا عن الحكم الشّخصيّ للمعلّم وآرائه ومعتقداته)[2]. وهناك عوامل أخرى مرتبطة بالأسئلة ت سهم في تحقيق موضوعيّة الامتحان وتتمثّل في:(

- ازدياد عدد الأسئلة المكوّنة للامتحان.
- تجنّب اشتمال بعض الأسئلة على مؤشّرات لإجابة أسئلة أخرى ممّا يساعد بعض الأفراد على التخمين.
- وضع أسئلة بصورة دقيقة وصياغة واضحة.
- وضع أسئلة موضوعيّة متنّوعة " تكملة ، وصواب وخطأ، اختيار من متعدد.....".
- الإقلال من أسئلة المقال، وإن وجدت ينبغي أن يراعى عند صياغتها ذكر المحتويات و وضع نموذج الإجابة يرجع له المعلّم عند التّصحيح.
- وضع إجابة نموذجيّة واحدة للامتحان، محدّدة مسبقا يلتزم بها كلّ المصحّحين

[1] حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، ص : 206 .

[2] صلاح الدين محمود علام ، القياس و التّقويم التربوي ، ص:135.

مع توحيد أسلوب التّصحيح)[1].

لكنّ العامل الأساس في تحقّق موضوعيّة الامتحان هو تحلّي الأستاذ المصحّح بالإخلاص والصّدق عند قيامه بإعداد أسئلة الامتحانات وإجاباتها النّموذجيّة، وكذلك أثناء تصحيح أوراق الممتحنين.

ج.تنّوع الأسئلة

معيار تنّوع الأسئلة يقصد به أن لا يصمّم الامتح ان بنوع واحد من الأ سئلة – وهذا يستلزم اعتماد تصنيف معيّن للأسئلة –، كما يجب أن تتنوّع صيغ أوأشكال كلّ نوع من الأسئلة. إنّ هذا التنوّع ضروريّ في الامتح انات(للتّغلّب على عيوب كل نوع من الأسئلة، وإفساح المجال للقياس ليتضمّن قدرات متعدّدة.) [2]، كذلك بالتّنوّع تتمّ مراعاة القدرات المختلفة للمتعلّمين؛ إذ (يمنحهم فرص النّجاح والتّفوّق ويساعدهم في اختبار الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والميوليّة، فيتحقّقون من معلوماتهم وقدارتهم.)[3] وقد تمّت الإشارة إلى ذلك في معيار التّمييز.

كذلك إنّ (استخدام مجموعة متنوّعة من الأسئلة في الامتح ان"الاختيار من متعدد، مقال ،... إلخ" يُمكّن من تغطية موضوعات المادّة بشكل أكثر فعاليّة.)[4] وتزداد الفعاليّة إذا

---

[1] ينظر: فؤاد أبو حطب وأحمد عثمان وآمال صادق؛ التّقويم النفسي، ص:160. وعلام صلاح ، القياس والتّقويم؛ ص:160–180. وعبد القادر كراجة، القياس والتّقويم، ص:112. ومحمود أحمد عمر و حصة عبد الرحمن وعبد الرحمن فخرو وتركي السبيعي وآمنة عبد الله تركي، القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر واالتوزيع، عمان، ط: 01 ، 2010م–1431هـ، ص:423. وحمدي شاكر، التّقويم التربوي، ص:139. وأحمد يعقوب النور، تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر الطلبة وبعض المتغيرات الأخرى، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج(3) ، العدد (5) ، أيار 2014 ، ص : 06 .

[2] مجدي عزيز إبراهيم ، معجم مصطلحات و مفاهيم التعليم و التعلم، ص: ص:36.

[3] مها خير بك ناصر؛ مناهج تدريس النحو العربي في الجامعات واقعا ورؤى، المؤسسة الحديثة للكتاب ، لبنان، ط:01، 2013، ص:116.

[4] Dawn M. Zimmaro, Writing Good Multiple-Choice Exams, p :17.

استطاع الأستاذ (مراعاة التّوازن بين الأسئلة النّظريّة والأسئلة التّطبيقيّة بحسب طبيعة كلّ مادّة)[1]؛هذا التّنوّع يسهم في إعداد امتح ان جيّد يتّصف بالصّدق والشّمول والموضوعيّة والتّمييز.

ثالثا: معايير جودة أسئلة امتحان القواعد وإخراجه.

1. أنواع أسئلة قواعد اللغة.

إنّ من أشهر تصنيفات الأسئلة: تصنيفها تبعا للإجابة التي تتطلّبها؛ فهي بذلك ثلاثة أنواع: أسئلة مقاليّة، وأسئلة الإجابة القصيرة، وأسئلة موضوعيّة. وفيما يلي بيان أنواع أسئلة قواعد اللّغة وفق هذا التّصنيف الثّلاثي، وسيكون البدء بالأسئلة الموضوعيّة لأنّها الأنسب لتقويم تعلّم قواعد اللّغة العربيّة.

1.1.الأسئلة الموضوعيّة.

من أهمّ نتائج التّطوّرات التي شهدها ميدان التّقويم ظهور نوع جديد من الأسئلة هو الأسئلة الموضوعيّة التي(بدأ استخدامها واضحا عام 1915 لدى عدد من أنظمة التّعليم المحليّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، وقد أطلق عليها العالم(Dois) صفة الموضوعيّة لموضوعيّة تصحيح إجاباتها)[2]؛ حيث لا تختلف علامات المتعلّمين حتّى مع اختلاف المصحّحين؛ نظرا لوجود إجابات نموذجيّة واضحة محدّدة يتّفق الجميع عليها.

ويستلزم هذا النّوع من الأسئلة (عمليّات إدراك الإجابات الصّحيحة أوالتّعرّف عليها أواختيارها)[3] أو إنتاجها؛ بناء على ذلك تصنّف إلى أسئلة تعرّفيّة وأسئلة إنتاجيّة ؛ ينضوي

---

[1] عبد القادر كراجة ، القياس والتّقويم ، ص 110.

[2] مها فاضل عباس ، مستويات التّقويم و التصانيف التي تضمنتها في أسئلة امتحانات مادة التاريخ ، مجلة مركز البحوث التربوية و النفسية ، ع 16، ص:297.

[3] لويس رايكين ، الاختبارات والامتحانات ، ص : 116.

تحت الصّنف الأوّل: الاختيار من متعدّد، والصّواب والخطأ، والمطابقة، وإعادة التّرتيب . في حين تنتمي إلى الصّنف الثاني العديد من الصّيغ، أشهرها: التّكملة.

ورغم شيوع استخدام الأسئلة المقاليّة في ميدان التّقويم اللّغوي، إلّا أنّ الأسئلة الموضوعيّة تحضر بقوّة في امتحانات قواعد اللّغة؛ نظرا لتنوّع الأنشطة التي تتطلّبها. ومن أشهر صيغ الأسئلة الموضوعيّة في الامتحانات الصّرفية والنّحوية ما يلي:

أ.تعديل الصّيغ:

يطلب فيها إجراء تغييرات على الكلمات منفردة أو في جمل، ومن هذا النوع أسئلة: التّحويل، والاشتقاق، وتصريف الأفعال، ينضاف إليها سؤال وزن الكلمات؛ إذ إنّه يستوجب تحويل حروف كلمة ما إلى ما يقابلها من أحرف الميزان الصرفي" ف،ع، ل".

ويعدّ سؤال التّحويل من أفضل الأسئلة، ففيه تتمّ (المطالبة بتحويل جملة من صيغة إلى صيغة؛ تحويل الفعل من صيغة البناء للمعلوم إلى صيغة البناء للمجهول، أو العكس، وتحويل المصدر الصّريح إلى مؤول، أو العكس، أو جعل الإشارة إلى غير الواحد ... وهكذا)[1]، وكلّما كان المطلوب تحويله أكبرَ من الكلمة زادت فائدة السّؤال.

ب.الاستخراج:

ويرد بصيغة "استخرج" أو "عيّن" أو "بيّن" أو "حدّد"، متطلّبا وجود قالب أو قوالب لغويّة في شكل جملة أو فقرة أو نص شعري أو نثري ، بعد ذلك (يتمّ استخراج العناصر اللّغويّة المعيّنة من الجمل)[2]، ومن أمثلة ذلك: " استخراج اسم فاعل و معموله ". "عيّن الأفعال المزيدة". ويعدّ هذا السؤال من أفضل الأسئلة التطبيقيّة لأنّه يربط القواعد باللّغة، والأهم من ذلك أنّ الإجابة عنه تتطلّب فهم الجمل والنّصوص العربيّة، وتلك إحدى الغايات الأساسية لتدريس الصّرف والنّحو.

---

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، 1991، ط:14 ، ص: 227.

[2] نوال محمد عطيه، علم النفس اللغوي، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط:03، 1995، ص: 77، بتصرف.

ت.**التّصنيف:**

يستخدم الأساتذة في الامتحانات الصرفية والنحوية بعض الأسئلة التي تصنف ضمن "التصنيف"،(يحدث ذلك عندما يطلب من الطالب أن يتعرّف أنّ شيئا ما ينتمي إلى فئة معيّنة.)[1] وتتعدّد أشكال هذه الصيغةفقد يُقدّم (نص أو جمل ويطلب من الطّالب استخراج الوحدات النّحويّة أو الصّرفيّة، ثمّ تصنيفها في جدول.)[2] وقد يرد (في شكل سؤال تعرّفيّ يُعطى الطّالب مثالا وعليه أن يختار المفهوم أو المبدأ من قائمة ، أو يُعطى الطّالب مجموعة من الأمثلة يجب أن يضع كلّ مثال في إحدى الفئات المتعدّدة .)[3] وأفضل الأشكال هو الأول المقترن بصيغة "الاستخراج"، وأقلّها فائدة هو الذي تُعطى فيه الأمثلة ويُطلب تصنيفها؛ إذ إنّ الإجابة عنه تتأثّر بالتّخمين ويسهل فيها الغشّ.

ث.**كشف الخطأ وتصحيحه:**

هو من الأسئلة الموضوعيّة الجيّدة للامتحان اللغوي خاصة امتحان القواعد؛ إذ إنه (يستوجب على الممتحن أن يقرأ الجملة ويصحّحها نحويّا أو صرفيّا إن كانت خطأ، ويمكن أن تكون الجملة خطأ دائما تحتاج إلى تصحيح، أو تكون خطأ أحيانا.)[4] وبهذا السّؤال نقيس إحدى أهمّ المهارات اللّغويّة هي مهارة التّمييز بين التّعابير العربيّة الصّحيحة والخاطئة.

ج.**شكل الكلمات:**

في هذه الصّيغة(يُطلب من الممتحَن شكل كلمة أو أكثر في جملة ما أو عدة جمل، ويمكن أن يتّخذ هذا السّؤال عدّة أنماط منها: شكل آخر الكلمة فقط، أو شكل الكلمة شكلا

---

[1] لورين أندرسون وديفيد كرزوون، مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التّعليمية، تر: فايز مراد مينا، مكتبة الأنجلوالمصرية، (د.ط) ،2006، ص148.

[2] فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلم " القواعد و تمارين اللغة" للسنة الخامسة من التّعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، المجلد:3، العدد:9 ، 2004، ص: 39.

[3] لورين أندرسون وديفيد كرزوون، مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التّعليمية، ص: 148.

[4] علي الخولي، الاختبارات اللغوية، ص:66.

كاملا، أي وضع الحركات على جميع حروف الكلمة ، أو شكل جميع كلمات الجملة.)[1]
ويشيع هذا السّؤال في الامتح انات النّحويّة ، (إذ إنّه يمثّل ترجمة عمليّة لمعرفة الإعراب ودليلا على تصحيح الأداء.)[2]

لكنّ السّؤال يمكن أن يُستخدم حتّى في امتح انات الصّرف والإملاء؛ بذلك تعدّدت فوائد هذا السؤال فهو(يقيس الجانب النّحوي إذا كان الشّكل لأواخر الكلمات فقط، ويقيس الجانبيْن النّحويّ والصّرفي إذا كان الشّكل لجميع حروف الكلمة، وقد يدخل فيه عامل إملائيّ أيضا)[3]، ما يؤكد صحّة هذا الكلام هو أنّه في امتحانات الصّرف كثيرا ما يُطلب ضبط الكلمات بالشّكلّ في أسئلة: الاشتقاق، ووزن الكلّمات، والتّحويل.

ونظرا لتعدد صيغ الأسئلة الموضوعيّة فقد ذكرت بعضها دون تعريفه لشيوعه ومعرفته لدى الجميع، وبعضها ذكرته وعرّفته، وصيغ أخرى لم أذكرها* [4]. ولقد سجّل التّربويّون عدّة مزايا للأسئلة الموضوعيّة، جعلتهم يفضّلون الاستع انة بها في بناء الامتحانات؛ فهي تتّصف بـ:

- ✓ سرعة الإجابة عن أسئلتها، فلا تتطلّب وقتا طويلا للإجابة عنها.
- ✓ كثرة فقرات أسئلتها، ممّا يساعد في تغطية أجزاء كثيرة من المقرّر الدّراسيّ.
- ✓ موضوعيّة تصحيحها؛ إذ يحدث اتّفاق بين كلّ المصحّحين، حول العلامات التي تمنح لإجابات المتعلّمين؛ نظرا لوجود إجابات نموذجيّة محدّدة.
- ✓ سهولة تصحيحها؛ حيث لا تتطلّب إلماما بمادّة الامتحان، فحتّى الأساتذة الذين

---

[1] علي الخولي، الاختبارات اللغوية ، ص: 69

[2] نهاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط: 01 ، 2003، ص : 198.

[3] نفسه، نفسه، ص: 66.

[4] من الكتب التي توسعت في هذا الموضوع: نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية لرشدي أحمد طعيمة، والاختبارات اللغوية لمحمد علي الخولي، وأسس علم النفس التربوي لمحي الدين توق ويوسف قطامي وعبد الرحمن عدس.

لا يدّرسون المادّة يستطيعون القيام بالتّصحيح، بل يمكن الاستعانة بالحواسيب في ذلك.

بالمقابل فإنّ على هذا النّوع من الأسئلة مآخذَ عدّة، أبرزها أنّها تتطلّب جهدا كبيرا ووقتا طويلا ومهارة كافية لإعدادها، كذلك عدم قدرة تلك الأسئلة على قياس المهارات اللّغوية؛ ممّا يضعف قدرات المتعلّمين في التّعبير والتّنظيم فهي(لا تتناسب وقدرات الطّالب الجامعيّ، تتركّز غالبيتها في مستويات التّذكر، وبعض جوانب الفهم. إضافة إلى أنّه يلعب فيها التخمين والحظّ دوراً أساسيا في نتائج الاختبار، إضافة إلى بروز مشكلّة خطيرة هي الغش وما يترتّب عليها من تهديد حقيقيّ للقيم الجامعية.)[1]

والتّخمين والغشّ يشيع ان أكثر في الأسئلة الموضوعيّة التّعرفيّة؛ بينما يقلّان في الأسئلة الموضوعيّة الإنتاجية؛ لذلك ينصح الأساتذة بالتّقليل من استخدام أسئلة: الصّواب والخطأ، والاختيار من متعدد، و التصنيف التّعرّفي. وإذا استلزم الأمر الاستعانة بتلك الأسئلة يُستحسن صحبها بأسئلة إنتاجية تقضي على التّخمين – من أنسب تلك الأسئلة: التّعليل/ بيان السّبب، والشّرح، والمطالبة بمثال– وتعسّر عمليّة الغشّ التي يمكن التخلص منها ب(استخدام نسخ (أ) و (ب)؛ أي صورتين متكافئتين للامتحان).[2]

2.1.أسئلة الإجابة القصيرة.

تختلف آراء التّربويّين حول هذا النّوع من الأسئلة، فمنهم من يجعله ضمن الأسئلة المقاليّة، ومنهم من صنّفه في خانة الأسئلة الموضوعيّة، ومنهم من أخرجه من النوعيّن، فبرأيهم (تقع الأسئلة التي تتطلّب من الممتحن إجابات قصيرة كالإجابة على سؤال بعدد من العبارات أو جملتين أو ثلاث، بين الأسئلة المقاليّة القصيرة و الأسئلة الموضوعيّة صيغة

[1] رضا جوامع ، كفايّة بناء الاختبار و بيداغوجيا السّؤال في نظام ال(ل.م.د)، ص: 300.

[2] صلاح الدين محمد أبو ناهية ، القياس التربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة ط:01 ، 1994 ، ص:102.

التكميل)[1]؛ فهي نوع ثالث مستقلّ، ويمكن أن تُصاغ هذه الأسئلة في شكل سؤال مباشر، أو شكل جملة ناقصة تتطلّب الإكمال، ويستخدم معدّو الامتحانات اللّغويّة الشّكل الأول أكثر.

ومن أشهر صيغ أسئلة الإجابة القصيرة في امتحانات قواعد اللغة: الإعراب، واستدعاء القواعد وشروطها، وشرح المفاهيم الصّرفيّة والنّحويّة، وتعليل الظّواهر اللّغويّة أو ذكر أسباب وجودها، أو توضيحها أو تفسيرها... .، وفيما يلي نتعرّف على أكثر الصّيغ شيوعا.

أ.**الإعراب:**

لا يخلو أيّ امتحان نحوٍ – تقريبا– من سؤال الإعراب الذي هو (ضرب من التّحليل يتناول مكوّنات الجملة بالتّفصيل وفقا لمقولات أربع: نوع الكلمة، وظيفتها، حالتها الإعرابيّة، علامة إعرابها)[2]، و في هذا السّؤال يُطلب من الطّالب إعراب كلمة أو كلمات من جملة أو نصّ، وقد يُطلب منه تحديد المحلّ الإعرابيّ لجملة أو شبه جملة، وهذا يستلزم إنشاء إجابة محدّدة وواضحة تتكوّن من جملة أو جملتين، الأمر الذي جعل هذا السّؤال يتّسم بالموضوعيّة في تصحيحه؛ ممّا أدّى بالعديد من اللّغويّين إلى عدّه سؤالا موضوعيّا.

ب.**المطالبة بمثال:**

في هذا النوع من الأسئلة (يطلب إنشاء جمل تتناول ظاهرة نحويّة أو صرفية معينة مثل: مصدر مؤوّل يقع فاعلا، أو اسم مجرور بالفتحة نيابة عن الكسرة،...)[3]، والتّركيب هو أحد المستويات العليا في تصنيف "بلوم" للأهداف المعرفيّة، وهو أهمّ غايات تعليم الصّرف والنّحو، إذ يتم تدريسهما لتوظيف قواعدهما في التّعبير بلغة عربيّة سليمة شفاهة وكتابة.

---

[1] لويس رايكين ، الاختبارات والامتحانات، ص:117. و إيمان الكحلوت ، تقويم اختبارات اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في ضوء معايير الاختبار الجيد، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، الجامعة الإسلامية غزة فلسطين، كلّية التربية 2004، ص:54، بتصرف.

[2] نهاد الموسى ، الأساليب ، ص 205 .

[3] عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني ، ص: 227 ، و فتيحة بن عمار، كتاب المعلم ، ص:58 بتصرف.

جدير بالذّكر أنّه قد تتطلّب الإجابة عن سؤال "المطالبة بمثال" تقديم كلمة أو كلمتين. في هذه الحالة يُصنّف السّؤال ضمن الأسئلة الموضوعيّة.

ت.استعمال الكلمات:

من الأسئلة التي يمكن أن يستعان بها في قياس تحصيل الطلبة لدروس القواعد صيغة " استعمال الكلمات"، إذ(يُطلب استعمال كلمات في جمل تامّة بحيث تؤدّي هذه الكلمات وظيفة معيّنة، مثل : اجعل كلّ كلمة ممّا يأتي حالا أو خبرا لناسخ أو مفعولا ث انيا أو نعتا أو نحو ذلك)[1]، مثال ذلك: استعمل كلمة العلم مرّة فاعل ومرّة مفعولا به.

ويُلاحظ وجود بعض التّشابه بين سؤال "المطالبة بمثال" و"سؤال استعمال الكلمات" ؛ فكلاهما من مستوى التّركيب، لكنّ الاختلاف يكمن في تقديم كلمات في السّؤال الثّ اني مع الطّلب من الممتحن تكوين جمل بها، بينما لا تُقدّم كلمات في السّؤال الأوّل.

ث.أسئلة المصطلحات:

يعد هذا السؤال أشهر من نار على علم في امتحانات أغلب المواد التعليمية تقريبا، فصيغته (تتكوّن من مصطلحات وتعريفها اصطلاحا ، وقد نجد المصطلح عبارة عن شرح لهذا المصطلح، وهذه الأسئلة لا تقيس الأداء المعرفيّ(التّطبيق والتّحليل والتّركيب والتّقويم)[2]؛ لذلك يُستحسن التّقليل منها في الامتح انات الجامعيّة، ومنها امتح انات الصّرف والنّحو التي ترد فيها على شكل صيغ "استدعاء" تعاريف المفاهيم الصّرفيّة أو النّحويّة، ونصوص القواعد . وقد نبّه عبد العليم إبراهيم في حديثه عن إعداد اختبارات القواعد وتمريناتها إلى ضرورة مراعاة:(

1. مدى ارتفاع المتعلّمين بالقواعد في تأليف الجمل وضبطها ضبطا صحيحا.
2. ترك المطالبة بتكوين جمل تُثقلها القيود والشّروط فتخرج بذلك عن جمال الصّياغة.

---

[1] عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني ، ص : 227.

[2] شريف حماد، جودة أسئلة الامتحانات النصفية لبرنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة في ضوء معايير التربية في جامعة القدس المفتوحة في ضوء معايير جودة الامتحان، ورقة علمية مقدمة إلى اليوم الدراسي " جودة الامتحانات الجامعية الواقع والمأمول غزة" 28 /02/ 2011.

3. ترك المطالبة بذكر الأنواع والتّقاسيم والتّعاريف ونصّ القواعد.)[1]

إنّ تطبيق هذه التّوجيهات في الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة كفيل بجعلها أدوات تقويم فعّالة (تعزّز كفاءات الطّلاب في الكتابة وفهم النّصوص، إلى جانب مهارات التّحدّث.)[2] وذاك الهدف الأساس المتوخّى من تعليم القواعد.

ويشيع استخدام أسئلة الإجابة القصيرة في الامتحا نات اللّغويّة لأنّها يُمكن (أن تغطي محتوى المقرّر الدّراسيّ أكثر من المقال، كما أنّ الإجابة عنها لا تحتاج إلى وقت طويل من الطّالب. ومقارنة بالأسئلة الموضوعيّة فهي لا تعتمد على التّخمين؛ بل تحتاج إلى الكثير من التّركيز للوصول إلى الإجابة الصّحيحة ، في المقابل فإنّ هذه الأسئلة لا تتطلّب وقتا ولا جُهدا كبيرا في إعدادها ولا في تصحيحها .)[3] لكن يُؤخذ على أسئلة الإجابة القصيرة كونها (محدودة من حيث تقييمها لمعرفة المصطلحات أو الحقائق ، كما يمكن أن تقود إلى أخذ الإجابات من النصّ مباشرة)[4]؛ لكنّها أفضل من الأسئلة المقاليّة من حيث موضوعيّة تصحيحها، وكذا تغطيتها لعدّة موضوعات، وأهداف تعليميّة.

3.1.الأسئلة المقالية.

إنّ السّؤال المقاليّ من أقدم الأسئلة التي استخدمها المدرّسون لتقويم المتعلّمين، وفيه (يُطلب من الدّارس المناقشة والمقارنة والتّعليل، وفي هذا يتطلّب إجابة لغويّة مطوّلة

[1] عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني، ص 211، 212.

[2] Mustafa Ezzat Ahmad Al – Nemrat, THE CONGRUENCE BETWEEN TAWJIHI ENGLISH GRAMMAR TEST ITEMS AND GRAMMAR CONTENT IN TWELFTH GRADE ENGLISH TEXTBOOKS IN JORDAN, A Thesis the Master, College of Educational and Psychological Sciences, Amman Arab University, 2017, p 02 .

[3] هنية عريف ، أساليب تقويم تعلّم اللغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسط في الجزائر–دراسة تحليلية تقويمية في ضوء التدريس بالكفايات، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، كلّية الآداب و اللغات ، 2015– 2016، ص283.

[4] نفسه ، نفسه، ص:117.

للسّؤال)[1]، أو متوسّطة الطّول، ويمكن أنّ يَرد السّؤال على طريقتين: في الأولى يحدّد للممتحنين عناصر الإجابة المطلوبة وحجمها، بينما في الث انية لا يحدث ذلك، بناء عليه يكون لدينا(

- أسئلة مقاليّة مفتوحة الإجابة، إذ تُعطى الحريّة للطلبة في الاسترسال بالإجابة دون أن يتقيّدوا بعدد الأسطر أو كميّة الإجابة المطلوبة.
- أسئلة مقاليّة مقيّدة الإجابة فيها يفرض على الطّلبة أن لا يسترسلوا في الإجابة بل تحدّد لهم سلفا عدد الأسطر المطلوبة أو كميّة المعرفة المعتمدة)[2].

والصّنف الثّاني أفضل لأنّ إجابته محدّدة الأفكار والحجم؛ ممّا يزيد ف ي وضوحه وموضوعيته. وعموما يتميّز كلّا نوعي الأسئلة المقاليّة (بسهولة الإعداد، إذ لا تتطلّب صياغتها جهدا كبيرا ولا وقتا طويلا، كما أنّ أسئلتها لا تترك للمجيبين عنها مجالا للتّخمين، وبها تُقاس المستويات العليا من الأهداف التّعليميّة التّحليل والتّركيب والتّقويم، والقدرة التّعبيريّة للطّلّاب، زد على ذلك أنّها تسمح للمتعلّمين جمع نقاط أكثر ؛ ذلك أنّه في كثير من الأحيان تُعطى درجات للدقّة، ومحتوى الإجابة، وشكل الإجابة أيضا(القواعد، الخطّ، الكفاءة، سلاسة الأسلوب...إلخ)[3]؛ ممّا يمكّن الطّالب من جمع بعض العلامات؛ حتّى لو كان محتوى إجابته أقلَّ من المستوى المطلوب.

لكن يُؤخذ كثيرا على الأسئلة المقال يّ: انخفاض شمولها، وموضوعيتها؛ حيث تُغطي عددا محدودا من موضوعات المقرّر الدّراسيّ، وعند التّصحيح غالبا ما يختلف المصحّحون في وضع علامات أجوبتها.

---

[1] عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا أحمد الشربيني، عبد اللطيف بن جاسم الحشاش ، التّقويم التربوي: (الأسس والتطبيقات) ، دار الأمين، القاهرة ، ط:01 ، 1996 ، ص : 139.

[2] عباس مها فاضل، مستويات التّقويم و التصانيف التي تضمنتها في اسئلة امتحانّ مادة التاريخ، ص: 297.

[3] لويس رايكين ، الاختبارات والامتحانات ، ص : 116 و39 ، بتصرف .

وبعد التعرف على أشهر أنواع الأسئلة النحوية والصرفية، وكذا صيغها، تجدر الإشارة إلى ضرورة أن يستعين الأساتذة بتلك الأنواع في تنويع أسئلة امتحاناتهم؛ كي تتميز بالجودة. وهذه الأخيرة لا تكتمل إلّا بوجود قوالب لغويّة في الأسئلة اللغوية.

2.قوالب الأسئلة الصّرفيّة و النّحويّة.

إنّ تدريس قواعد اللّغة ليس غاية في حدّ ذاته، بل هو وسيلة تساعد في التمكّن من المهارات الأساسية للّغ ة العربيّة : فهم المسموع، والقراءة، والتّحدّث، والكتابة، لذلك (ليس مجديا أن تُعلّم القاعدة بمعزل عن سياق استعمال حيّ أو نصّ مشرق.) [1] ولا يجوز الفصل بين القواعد ونصوص اللّغة في التدريس والتقويم؛ ولأن الفصل وقع، فقد كانت النتيجة عجز التّلاميذ وحتّى طلبة الجامعات عن توظيف قواعد النّحو والصّرف في تعابيرهم الشفاهيّ والكتابيّ. ومن الطّرائق الجيّدة للجمع بين قواعد اللّغة، ونصوص اللغة تضمين أسئلة القواعد موادّ عربيّة فصيحة وهو ما يُصطلح على تسميته ب"قوالب الأسئلة".

1.2. قالب السّؤال اللغوي.

هو المادّة اللّغويّة المبثوثة في بند سؤال الامتح ان اللّغويّ، والتي قد تكون نثرا: آيات قرآنيّة، أو أحاديث نبويّة شريفة، أو نصوصا، أو فقرات، أو جملا، أو كلمات متفرّقة ، وقد تكون أبياتا شعريّة . وتتباين مراتب القوالب تبعا لمستوى فصاحتها؛ لذلك (يُفضّل المختصّون في تعليم اللّغة ألّا تكون مادّة الأسئلة اللّغويّة عبارة جمل متفرّقة ومصطنعة، وإنّم ا أن تكون مستمدّة من النّصوص الأدبيّة الشّعريّة والنّثريّة والقرآن الكريم والحديث النّبويّ الشّريف).[2]

وبجعل مستوى الفصاحة مقياسا؛ فأعلى الكلام العربي من حيث الفصاحة هو القرآن الكريم، ثمّ كلام رسول الله، ثمّ كلام العرب الفصحاء شعر هونثره. هذا ما عملت به كتب النّحو والصّرف التي ألّفها لغويّونا القدماء، وقد سار على دربهم المحدثون.

[1] نهاد الموسى ، الأساليب ، ص : 15 .

[2] هنية عريف، أساليب تقويم تعلّم اللغة العربية ، ص219، بتصرف.

القرآن الكريم: كلام الله عزّ وجلّ هو الأفصح على الإطلاق، تحدّى العرب الفصحاء على الإتيان بمثله فعجزوا. قال تعالى: ﴿ وَإِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُم مِّن دُونِ اللَّهِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾ **البقرة:22.**

- **الحديث الشّريف:** كلام رسول الله صلّى الله عليه وسلّم، لا تخفى فصاحته على أحد؛ ورغم ذلك فقِلّة من النّحويّين استشهدوا بنصوص الأحاديث النبويّة.
- **كلام العرب الفصحاء**

حدّد اللّغويّون العرب الأوائل مكانا للفصاحة، وزمنا، كما حدّدوا قبائل عربيّة بأسمائها*[1] يُحتجّ بلغاتها، وكلام العرب ورد على شكليْن:

أ.شعر: (أمدّ علوم اللّغة بأفصح التّراكيب وأبلغها وأصحّ الأساليب وأمتنها.)[2] فحظيَ بمكانة عظيمة في كتب النّحو حتّى ارتبط به مصطلح الشّاهد النّحويّ.

ب.نثر: ويشمل ما أُثِر عن العرب الفصحاء من حكم وأمثال ومواعظ، وخطب، وهو قليل الكم مقارنة بالشّعر، كما قلّ الاستشهاد به في كتب النّحو.

هذا ما تمّ اعتماده فعليّا في المؤلّفات النّحويّة القديمة والمحدثة من شواهد لغويّة، هي اليوم يستخدمها أساتذة أقسام اللّغة والأدب العربيّ بالجامعات أمثلة في دروس الصّرف والنّحو، وقوالب أسئلة لامتحاناتهما، بالإضافة إلى استعانتهم ببعض النّصوص الأدبيّة العربيّة من عصور، غير عصر الاحتجاج، وبطائفة من الجمل المصطنعة والكلمات المتفرّقة.

2.2.أهميّة تنوّع قوالب الأسئلة اللّغوية.

إنّه من الأفضل أن يُقدّم لطلّاب الجامعة في الامتحانات اللّغويّة قوالب لغويّة أصيلة ابتداء من الجملة فما أكبر منها. ولا يُحبذ استخدام الكلمات المتفرّقة ولا الجمل المصطنعة إلّا قليلا جدّا؛ لأنّه لا تُجنى منها الفوائد المستفادة من القوالب الأصيلة التي:(

[1] ينظر : جلال الدين السيوطي ، الاقتراح في أصول النحو، تح :عبد الحكيم عطية ، دار البيروني ، ط :02 ، 1427هـ- 2006م ، ص : 67 ، 68 .

[2] مسعود غريب ، الاستشهاد بالشعر وأهميته ، مجلة الأثر، ع 26/ سبتمبر، 2016 ، ص: 194.

- ✓ تجعل المتعلّمين يشعرون بتكامل فروع اللّغة العربيّة ويدركون أنّ القواعد وسيلة لاكتساب اللّغة وتوظيفها توظيفا سليما في المواقف التواصليّة الطبيعيّة المختلفة.
- ✓ تُثري الأرصدة اللغويّة للطّلّاب بإطلاعهم على نماذج عربيّة أصيلة.
- ✓ تُمكّن الطّلاب من تحليل النّماذج اللّغويّة ومعرفة مكوّناتها الصّرفيّة والنّحويّة.
- ✓ تقلّل ملل الطّلاب من الأسئلة النّحويّة، والصّرفيّة.
- ✓ بتنوّعها تشتّت الالتصاق بالحفظ لاختلاف سياق القوالب، حيث على المتعلّمين في كلّ قالب أن يفهموا النّصّ، ثمّ يغوصوا وراء ظاهره نحو القواعد النّحويّة)[1].

وتوجد فوائد أخرى للقوالب لعلّ أبسطها هو إعداد امتحان جديد من امتحان قديم- سبق إجراؤه- عن طريق تغيير كلّ قوالب الأسئلة فيه. لكنّ الفائدة العظمى لاستخدام القوالب تتمثّل في جعل القواعد تُدرّس لأجل اكتساب المهارات اللّغويّة. وكلّما تنوّعت القوالب في امتحان قواعد اللّغة، زادت قيمته اللّغويّة، ومن ثمَّ جودته التّقويميّة؛ ذلك أنّ وجود القوالب في الغالب يرتبط بالأسئلة التّطبيقيّة، وغياب القوالب مؤشّر على كثرة الأسئلة النّظريّة التي تعتمد على الحفظ والاسترجاع، وتجعل الامتحان ضعيف القيمة التّعليميّة والتّقويميّة.

3.معايير إخراج امتحان قواعد اللغة.

بعد تحديد أنواع الأسئلة وموضوعاتها وقوالبها تأتي مرحلة كتابة الامتحان وإخراجه على الورق؛ حيث يتمّ تدوين البيانات الأساسيّة، وتعليمات الامتحان، وفقرات أسئلته. ولابدّ من مراعاة معايير الجودة في كلّ مجال من المجالات المذكورة. و هذا ما سأسلط عليه الضوء في المباحث الموالية.

[1] هنية عريف ، أساليب تقويم تعلّم اللغة العربية ، ص : 219، بتصرف.وحسني عبد الباري عصر، مهارات تدريس النحو العربي ، ص: 237 ، 238. و
Khaled Dweikat,Investigating Teachers ' and Students ' Attitudes towards the Activities,and Exercises of EFL Textbook for Tenth Grade in Palestine, Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies - No. 23

1.3.البيانات الأساسية للامتحان وتعليماته.

إنّ لكلّ شيء في الكون هويةً يُعرف بها، و هويّة الامتحان تتمثّل في المعلومات العامّة عنه أو بياناته الأساسيّة التي تميّزه عن باقي الامتحانات، إذ يجب أن يتضمّن(معلومات عامّة عن المؤسّسة التّعليميّة والمستوى الدّراسيّ والمادّة والصّفّ والشّعبة واسم الطّالب.)[1] وتتمثّل البيانات الأساسيّة للامتحان الجامعي في: اسم الجامعة، واسم الكلّيّة، واسم القسم، والمستوى الدراسيّ ، و التّخصّص الدّراسيّ ، و السّنة الجامعيّة ، و نوع الامتحان(رقابة عامّة/استدراكيّ)، و رقم السّداسيّ ، و اسم المقياس(المقرّر) ، و تاريخ إجراء الامتحان، و مدّة الامتحان.

أمّا مجال تعليمات الامتحان فإنّه يحوي تعليمات تتعلّق بالورقة الامتحانيّة كلّها؛ حيث توجد فيها (إشارة إلى تعداد أوراق الامتحان، "إن كان الامتحان في أكثر من ورقة"، وتعداد الأسئلة، وتوضيح مكان الإجابة في ورقة الأسئلة، أم في ورقة منفصلة، وإشارة إلى العلامة الكلّيّة للامتحان، بالإضافة إلى إشارة إلى عدم انتهاء أسئلة الامتحان أسفل صفحة الأسئلة الأولى، في حال إذا كانت الأسئلة في أكثر من صفحة، وإشارة انتهاء الأسئلة في آخر صفحة للامتحان، كما يمكن أن ترد في التعليمات إشارة في ما إذا كان سيُرصد جزء من العلامة للترتيب أو التنظيم في الإجابة.)[2]

---

[1] أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات أسس نظرية و تطبيقات عملية، ص: 214.

[2] ينظر هذه الدراسات : محمد حمد النيل محمد ، تقويم اختبارات الرياضيات لصفوف النقل بالمرحة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة النيلين، ، الخرطوم السودان، 2000، ص:162-163. رابط الموقع:
http://search.mandumah.com/Record/914932

وفكري عابدين حسن إبراهيم، اختبارات اللغة العربية التحصيلية في المدارس الدينية في ولاية ترنجانو بماليزيا: تقويمها وتطويرها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد الأردن ، 2001، ص: 46-47. رابط الموقع:
http://search.mandumah.com/Record/566354

وصباح ساعد، بناء برنامج تدريبي لتنمية كفاية بناء الاختبارات التحصيليّة الموضوعيّة لدى المعلّمين – دراسة تجريبيّة على بعض معلّمي المرحلة الابتدائيّة للطّور الثّاني – ببلديّة طولقة – (ولاية بسكرة) ، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة محمد خيضر- بسكرة-، 2013/2012م، 332-333.

في حين تتمثل أهم تعليمات الأسئلة في: تعليمة خاصّة بكلّ سؤال في الامتحان توضّح كيفيّة الإجابة عنه، والعلامة المرصودة للسّؤال، وعلامات أسئلته الفرعيّة.(ويُفضّل صياغة البيانات الأساسيّة و التّعليمات بالحروف السوداء العريضة لتقليل عدم انتباه الممتحنين إليها).[1] وهناك من يفصل بين البيانات الأساسيّة والتّعليمات، وبين هذه الأخيرة والأسئلة بخطوط.

2.3.معايير كتابة الأسئلة الامتحانية.

آخر مجال في إخراج الامتحان هو كتابة أسئلته وتنظيم شكله؛ إذ يجب مراعاة مجموعة من المعايير التي تسهّل على الطلّاب قراءة الأسئلة وفهم المطلوب منهم، حيث لابد من أن يكون الامتحان(مكتوبا بخط واضح " بالحاسوب"، و صفحاته منسّقة مرتّبة ، وكذلك مرقّمة، والمسافات البيْنيّة بين السّطور ملائمة ، والأسئلة مرقّمة بطريقة متسلسلة ، والسّؤال غير مجزّأ على صفحتيْن ، والأسئلة مصاغة بصورة مختصرة، وطريقة موجبة، كما يجب أن يخلو الامتحان من الأخطاء اللّغويّة. وأن توضع نصوص آيات القرآن و الأحاديث الشّريفة بين قوسين، مع الحرص على تدوين أسماء السّور وأرقام الآيات.)[2]

ورغم أنّ هذه المعايير تخصّ شكل الامتحان وأسئلته، لكنّها تفيد مضمونه، إذ تزيد من وضوحه مما ييسر قراءته ومن ثم الإجابة عن أسئلته. و أيضا من الأمور التي تساعد على ذلك تدريج الأسئلة بطريقة مناسبة في الامتحان، فهذا المعيار مطلوبة مراعاته أثناء كتابة الأسئلة، وقد أفردت له عنصرا خاصّا به لأهميّته وتأثيراته.

---

[1] محمد سلمان فياض الخزاعلة ومنصور حمدون الزبون؛ طرائق التدريس الفعال ، عمان دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع، 2011، ص 30.

[2] ينظر دراسات: فكري عابدين حسن إبراهيم، اختبارات اللغة العربية التحصيلية في المدارس الدينية في ولاية ترنجانو بماليزيا: تقويمها وتطويرها، ص: 46-47. وصباح ساعد، بناء برنامج تدريبي لتنمية كفاية بناء الاختبارات التحصيليّة الموضوعيّة لدى المعلّمين، ص: 332-333. وأمجد محمد أحمد العبد العزيز، تقييم أسئلة امتحانات الثانوية العامة في مبحث الثقافة الإسلامية في ضوء المعايير التربوية، أطروحة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة عمان العربية الأردن، 2011، ص:104.

3.3.تدريج الأسئلة الامتحانية.

إنّ الامتحان الجيّد يتضمّن أسئلة متنوّعة من حيث نوع السّؤال، ومستوى صعوبته، ومستواه المعرفيّ، و وحدات المقرّر وموضوعاته ، كل ذلك تحقيقا لصدق الامتحان وشموله وموضوعيته وتمييزه . لكنّ هذا التّنوّع يستوجب طريقة مناسبة لعرض الأسئلة على الورقة الامتحانيّة، و (لا يوجد نظام معيّن لترتيب أسئلة الاختبار وعلى واضعه اختيار التّنظيم المناسب لتحقيق أهداف الاختبار، بحيث يأخذ الاختبار شكلا متكاملا)[1]؛ ويكون مظهره مريحا، ومضمونه مشّجعا على الإجابة . ويُنصح الأساتذة بأن يراعوا عند ترتيب الأسئلة الامتحانيّة(

أ. صعوبة الأسئلة: حيث يُبدأ بالأسئلة السّهلة، ثمّ تتدرّج في الصّعوبة حتى ينتهي الاختبار بأكثر الأسئلة صعوبة.

ب. نوع الأسئلة: إذا احتوى الاختبار على أكثر من نوع من أنواع الأسئلة؛ تُجمع الأسئلة من نوع واحد في مجموعة واحدة وتُسبق بتعليمات عن طريقة الإجابة.

ج. وحدات المادّة وموضوعاتها: تُجمع الأسئلة المتعلّقة بموضوع واحد بعضها مع بعض بغضّ النّظر عن مستوى السّهولة والصّعوبة فيها. أوترتّب الأسئلة حسب ترتيب وحدات المحتوى).[2]

---

[1] منور سالم إبراهيم مصبح ، تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة وفق المعايير العالمية ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، 1434هـ-2013م ، الجامعة الإسلامية-غزة ، ص: 112.

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط:02، 2004 ، ،ص:178، ومحي الدين توق ويوسف قطامي وعبد الرحمن عدس، أسس علم النفس التربوي ، ص:436، وخالد الدامغ ومحمد عبد الخالق ومحمد فضل، الميسر في إعداد الاختبارات، ص:21، وأحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات أسس نظرية وتطبيقات عملية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط 01، 2011 م، ص 216

ويُعدّ التّرتيب وفق مستوى الصّعوبة أفضل نماذج التّدريج، يليه التّرتيب وفق تسلسل موضوعات المقرّر. ويُفضّل (استخدام نموذج ترتيب الفقرات تصاعديّا حسب قيم معامل الصّعوبة عند بناء الاختبارات التحصيليّة لارتفاع تمييزه وثباته وصدقه، وإذا تعذّر ذلك ينبغي استخدام ترتيب الفقرات حسب تسلسل المحتوى مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى الهدف الذي يقيسه السّؤال.)[1]، ففي التّدريج الأوّل يُستهلّ الامتحان بأسهل الأسئلة التي أعدّت له، بعد ذلك تزداد الصّعوبة تدريجيّا في الأسئلة الموالية .(إنّ بدء الأسئلة بسؤال أو سؤاليْن سهليْن يساعد على الحدّ من القلق الشّديد)[2] الذي ينتاب الطّلبة، بالإضافة إلى أنّه يحفّزهم على الإجابة عمّا هو سهل، ثمّ مواصلة الإجابة عن باقي أسئلة الامتحان.

لكنّ ثمّة مشكلة عند اختيار هذا النّموذج، تتمثّل في عدم وجود مقياس دقيق لتحديد مستوى الصّعوبة، فالأمر نسبيّ. وقد ربط بعض التربويّين مستوى الصّعوبة بمستوى الهدف المعرفيّ– حسب تصنيف بلوم– الذي يقيسه السّؤال، فكلّما ابتعد المستوى عن التّذكر كان السّؤال أكثر صعوبة، وحتّى هذا المقياس ليس عليه اتّفاق؛ إذ يختلف الأساتذة أحيانا عديدة حول المستوى المعرفيّ للأسئلة.

أمّا نموذج التّدريج وفق تسلسل موضوعات المقرّر أو وحداته فهو جيّد وسهل، بالإضافة إلى أنّه ينبّه الأستاذ إلى درجة شمول الأسئلة لموضوعات. في حين إنّ ترتيب الأسئلة حسب نوعها يشيع في الامتحانات التي تكثر بها الأسئلة الموضوعية"الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والتكملة، والترتيب"؛ حيث يساعد هذا التّدرّج في وضع تعليمة واحدة للأسئلة التي من النّوع نفسه، تشرح للممتحنين كيفيّة الإجابة، ممّا يساهم في إبقاء تركيزهم مرتفعا، فمثلا: امتحان في مادّة النّحو يتكوّن من أربعة أسئلة: سؤاليْن من نوع الاختيار من متعدّد، وسؤال من نوع الصّواب والخطأ، وسؤال من نوع المقال ، فللتّدريج الجيّد

[1] شاهر خالد سليمان، أثر ثلاثة نماذج لترتيب فقرات اختبار تحصيلي في التّقويم التربوي على الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته، مجلة رسالة الخليج العربي، اع 136 ، ص: 28.

[2] محي الدين توق ويوسف قطامي وعبد الرحمن عدس، أسس علم نفس التربوي، ص: 436.

يستلزم وضع سؤاليْ الاختيار من متعدّد، قرب بعضهما؛ فيمكن أن يُرتّبا أوّلا و ثانيا، أو ثانيا وثالثا مع وضع تعليم ة واحدة للسّؤالين. وقد استبعدتُ ترتيبهما ثالث ا ورابعا لأنّ السّؤال المقاليّ هو أصعب الأسئلة الأربعة وبه يُختم الامتحان.

إنّ كلّ نماذج التّدريج المذكورة هي اختيارات تراعي نفسيّة الممتَحنين ، وتحافظ على تركيزهم، كم ا أنّها تنظّم شكل الامتحان. وأيّ تدريج منها تبنّاه الأستاذ فهو مقبول وأفضل ألْفَ مرّة من العرض العشوائيّ للأسئلة الذي يجعل الامتح ان بلا نظام شكلا ومضمونا.

ومجمل القول أنّ الامتحان الذي تُراعى فيه معايير الجودة مفيد للعمليّة التّعليميّة التعلمية سواء أكان التّدريس جيّدا أم غير جيّد، ففي حال كان التّدريس والامتحان جيّدين فإنّ نتائج تقويم الطّلبة تكشف عن مستوياتهم الحقيقيّة، كما تبيّن امتلاك الأستاذ لكفاءات التّدريس. بينما حين يكون التّدريس دون المستوى المطلوب فإنّ الامتحان الجيّد يكشف درجة ضعف الأستاذ الذي تعكسه النّتائج الهزيلة لتحصيل طلبته. أمّا الامتحان غير الجيد فإنّه سلبي في كلّ أحوال التّدريس، ونتائجه مضلِّلة لا تعكس درجة مهارة الأستاذ في التّدريس، ولا مستويات تحصيل الطّلاب.

خلاصة الفصل

عرضت في هذا الفصل، المعارف النّظريّة لموضوع الدّراسة؛ فتطرّقت لكلماته المفتاحيّة من حيث التعريف والتصنيف، كما ألقيت نظرة على مناهج المقاييس الصّرفيّة والنّحويّة التي تُدرس في الطور الأول بأقسام اللغة والأدب العربي في الجامعات الجزائرية، مع وصف لنُظم تقويم تعلّمها.

وقد استنتجت مما عرض أهمية التقويم في ميدان التعليم الجامعي؛ وتأكدت ضرورة تفعيل كل أنواعه بغية رفع مستويات تحصيل الطلبة. كما ظهر أن الامتحانات مازالت تتصدر قائمة أدوات التقويم المستخدمة في أقسام الجامعات، ومنها قسم اللغة والأدب العربي

بالجامعات الجزائرية؛ إذ تستأثر الامتحانات بعلامات معتبرة من تقويم العديد من المقاييس، منها المقاييس الصرفية والنحوية التي تدرس لطلبة السنتين الأولى والثانية من الطور الأول (ليسانس). وقد تبينت ضرورة اتصاف الامتحان بمعايير الجودة- بعضها تخص مضمونه والبعض الآخر يعنى بشكله وإخراجه- كي يكون أداة تقويم فعالة تقدم نتائج موضوعية وواقعية.

الدّراسة التّطبيقيّة

- الفصل الثّاني: تنوّع أسئلة الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.
- الفصل الثّالث: شمول الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.
- الفصل الرّابع:درجة جودة إخراج الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.

الفصل الثّاني:
تنوّع أسئلة الامتحانات
الصّرفيّة و النّحويّة

أولا: المنهج و الإجراءات

1. .منهج الدراسة.
2. مجتمع الدراسة و عيّنتها.
3. أداة الدراسة.

ثانيا: كمُّ الأسئلة الصرفية و النحويةِ و نوعها.

1. الأسئلة الصرفية.
2. الأسئلة النحوية.
3. درجة تنوع الأسئلة في الامتحانات.

ثالثا: تنوع صيغ الأسئلة الصرفية و النحوية.

1.صيغ الأسئلة الصرفية.
2. صيغ الأسئلة النحوية.

رابعا: : تنوع قوالب الأسئلة الصرفية و النحوية.

1. كم قوالب الأسئلة المستخدمة في الامتحانات و نوعها.
2.درجة تنوع قوالب الأسئلة في الامتحانات الصرفية و النحوية.

أولا: المنهج و الإجراءات

1 - منهج الدراسة.

إنّ إعداد هذا البحث استوجب منّي الاعتم اد على ا لمنهج الوصفي في كل مراحل الدّراسة؛ ففي الدراسة النّظريّة استخدمت الوصف حين التّعريف بالمناهج الصّرفيّة والنّحويّة للطور الأول(ليسانس) و وصف أساليب تقويم الطّلبة، أمّا في الدّراسة الّتطبيقيّة فإنّ الوصف اقترن بأداة تحليل المحتوى.

2 - مجتمع الدراسة وعيّنتها.

تكوّن مجتمع الدّراسة من الامتحانات التّحصيليّة التّحريريّة لمقياسي علم الصّرف للسّداسيّ الأوّل وعلم النّحو للسّداسيّ الثّانيّ من السّنة الأولى من الطور الأول، وامتحانات النّحو للسّداسيّ الثّالث والصّرف للسّداسيّ الرّابع من السّنة الثّانيّة من الطّور نفسه، هذه الامتحانات أُجريت لطلبة أقسام اللّغة والأدب العربي في كليّات الآداب واللغات بالجامعات الجزائرية ابتداء من السنة الجامعيّة 2015/2014 إلى السنة الجامعية 2020/2019. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من ثمان وعشرين (28) امتحانا؛ منها ستة عشر(16) امتحانا صرفيّا، واثنا عشر (12) امتحانا نحويّا. وقد تمّ اختيارها بطريقة عشوائيّة من عشر(10) جامعات جزائريّة هي: جامعة قاصدي مرباح بورقلة، و جامعة حمة لخضر بالوادي ، وجامعة محمد لمين دباغين بسطيف ، وجامعة 20 أوت 1955 بسكيكدة، و جامعة يحي فارس بالمدية ، و جامعة لونيسي علي بالبليدة ، و جامعة عبد الرحمان ميرة ببجاية ، و جامعة ابن خلدون بتيارت ، وجامعة الإخوة منتوري بقسنطينة، وجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

3 -أداة الدّراسة

لبلوغ أهداف الدراسة تم تحليل امتحانات العينة وتقويمها وفق :

1.تنوّع الأسئلة : بين أسئلة موضوعيّة، وذات إجابة قصيرة، ومقاليّة، ثمّ تنوّع صيغ كلّ نوع من الأسئلة الثّلاث المذكورة، ثمّ تنوّع قوالب الأسئلة بين : كلمات، وجمل، وفقرات، ونصوص، وآيات قرآنيّة، وأحاديث نبويّة شريفة، وأبيات شعر.

2.شمول أسئلة الامتحانات لوحدات مقاييسها- المقاييس الأربعة المذكورة أثناء الحديث عن عيّنة الدّراسة-.

3.معايير جودة إخراج الامتحان، وقد قسّمتها في ثلاثة مجالات هي: مجال البيانات الأساسيّة، ومجال تعليمات الامتحان، ومجال كتابة الأسئلة.

1. الأساليب الإحصائية

لمعالجة البيانات التي تم جمعها استعملت حساب النسبة المئويّة، والمتوسّط الحسابيّ، وقد استعنت بالجداول والرّسوم البيانيّة في عرض النّتائج التي توصّلت إليها الدّراسة . وعند تحليل تلك النتائج وتفسيرها اعتمدت نسبة التّوافر للمعيار مقياسا؛ و بذلك كان هناك خمسة(05) مقاييس هي:

- إذا تحقّق المعيار تحقّقا تامّا في كلّ امتحانات العيّنة بنسبة 100% فهو توافر تامّ.
- إذا كانت نسبة التّحقّق بين 70% ← 99.99% فهو: توافر جيد.
- إذا كانت نسبة التّحقّق بين 60 % ← 69.99 % فهو: توافر متوسّط.
- إذا كانت نسبة التّحقّق بين 59.99 % ← 0,1 % فهو: توافر ضعيف.
- إذا لم يتحقق المعيار في أيّ امتحان فهو: انعدام التوافر.

ثانيا: كم الأسئلة الصرفية و النحوية و نوعها.

لقد قمت بقراءة كل الا متحانات الصّرفيّة والنّحويّة و تحليلها لتحديد عدد أسئلتها ، وكذلك الأنواع المستخدمة وفق التّقسيم الثّلاثي الذي تبنّته هذه الدّراسة: أسئلة موضوعيّة، وأسئلة الإجابة القصيرة، وأسئلة مقالية. والبدء سيكون بالامتحانات الصّرفيّة.

1.أسئلة الامتحانات الصّرفيّة.

بلغ عدد الامتحانات الصّرفيّة في عيّنة الدّراسة ستة عشر (16) امتحانا، منها ستة (06) امتحانات لمقياس الصّرف للسّداسي الأوّل من السّنة الأولى من طور الأول، وعشرة (10) امتحانات لمقياس الصّرف للسّداسيّ الرّابع للسّنة الثّانية من الطّور نفسه ، وبعد تحليلها تمّ تسجيل إحصائيّات الجدول الآتي:

جدول رقم 03: يوضح كمّ الأسئلة المستخدمة في الامتحانات الصّرفيّة ونوعها.

رقم الامتحان	مقالي	إجابة قصيرة	موضوعي	المجموع
01	0	03	09	12
02	03	01	01	05
03	03	00	03	06
04	00	01	06	07
05	01	03	0	04
06	05	0	0	05
07	00	02	05	07
08	01	03	06	10
09	0	02	11	13

10	0	0	01	01
11	0	02	04	06
12	0	03	02	05
13	01	01	03	05
14	0	06	06	12
15	0	02	03	05
16	0	02	04	06
المجموع	14	31	64	109
النسب المئوية	%12.85	%28.44	%58.71	%100

تظهر نتائج الجدول رقم 03 أنّه تمّ إحصاء مئة و تسعة أسئلة في ستة عشر امتحانا صرفيّا، تسعة وثلاثون سؤالا وردت بامتحانات السّنة الأولى، في حين بلغت أسئلة امتحانات السّنة الثّانية سبعين سؤالا، وقد تنوّعت الأسئلة وبنسب متفاوتة، فتوثّبت كالآتي:

- احتلّت الأسئلة الموضوعيّة صدارة التّواجد ب أربعة وستين سؤالا ، فقدرت نسبتها ب 58.71% من مجموع الأسئلة الواردة في كلّ الامتحانات الصّرفيّة.
- الأسئلة ذات الإجابة القصيرة حضرت في المرتبة الثّانيّة بنسبة 28,44% ما يعادل واحدا وثلاثين سؤالا.
- سُجِّل أربعة عشر سؤالا من نوع المقال، أي نسبة 12,85%.
- كما اتّضح من الجدول اختلاف عدد الأسئلة من امتحان إلى آخر؛ لكن قُدِّر المتوسّط الحسابي لعدد الأسئلة في الامتحان الواحد بـ 06.81 سؤال، وبناء على ذلك:

- عشرة امتحانات كان عدد أسئلتها يقارب أو يساوي المتوسّط الحسابي، متراوحا بين خمسة وسبعة أسئلة.
- أربعة امتحانات فاق عدد أسئلتها المتوسّط الحسابي، حيث سجل فيها على التوالي: عشرة، واثنا عشر، واثنا عشر، وثلاثة عشر سؤالا.
- امتحانان اثنان سجلا أدنى كمٍّ من الأسئلة؛ أحدهما حوى أربعة أسئلة، في حين صُمّم الآخر بسؤال واحد.

تفسير النتائج.

غلبت الأسئلة الموضوعيّة في الامتحانات الصّرفيّة التي أعدّها الأساتذة بأقسام اللّغة والأدب العربي حاظية بأكثر من نصف مجموع الأسئلة، كما كان هناك حضور بارز لأسئلة الإجابة القصيرة التي رُتّبت ثانيةً مستحوذةً على أكثر من ربع مجموع الأسئلة ، إنّ هاتين النّتيجتين مُستحسنتان لكون كلا النّوعين مناسبا لقياس مهارات قواعد علم الصّرف، ومساعدا في تحقيق شمول موضوعاتها مع تغطية معتبرة للأهداف التّعليميّة ، بالإضافة إلى تميّز الأسئلة الموضوعية وأسئلة الإجابة القصيرة بموضوعيّة التّصحيح.

وقد سجّلت ا لأسئلة المقاليّة أدنى نسبة حضور كاشفة عن قلّة استخدامها في الامتحانات الصّرفيّة، وذاك اختيار صائب للغاية يُحسب للأساتذة الذين أعدّوا الامتحانات، إذ يُستحسن عدم الإكثار من الأسئلة المقاليّة في امتحان قواعد اللّغة فهي لا تغطّي إلّا موضوعات قليلة من المقياس(المقرر). لكن يُفضّل وجود سؤال واحد من نوع المقال القصير في كل امتحان بغية قياس المستويات العليا من الأهداف التّعليميّة للمقرّرات اللّغويّة، منها مهارة التّعبير الكتابي التي يجب دائما الحرص على تقويم تحصيل الطّلبة فيها.

أما كمُّ الأسئلة في الامتحان الواحد فقد اختلف من امتحان إلى آخر، وهذا أمر منطقي؛ نظرا لاختلاف أنواع الأسئلة، فمن المتعارف عليه في الأدبيّات التّربويّة أنّه كلّما كثُر عدد الأسئلة الموضوعيّة وذات الإجابة القصيرة زاد عدد الأسئلة بالامتحان

– في الغالب –، وكلّما قلّ عدد أسئلة النّوعين المذكورين وسيطرت الأسئلة المقاليّة قلّ عدد الأسئلة.

لكن أغلب الأساتذة رأوا أن يكون في الامتحان خمسة أو ستة أو سبعة أسئلة، فهذا أقصى ما يستطيع أن يجيب عنه الطّالب في 01:30 سا مدة الامتحان، هذه الأخيرة تحكّمت في عدد الأسئلة، ولم يكن هناك أي اعتبار لكثافة موضوعات المقرّرين التي تتطلّب أكثر من تلك المدّة لتشملها الأسئلة بنسبة مقبولة، كما لم يكن هناك اعتبار لعمر الطّلبة، إذ إنهم كبار يستطيعون تحمّل ساعتين بل أكثر لإجراء الامتحان الواحد. إنّ مدّة ساعة ونصف الساعة كان لها تأثيرات سلبيّة على كمّ الأسئلة، وعدد الأسئلة بدوره انعكس سلبا على أمور أخرى في الامتحانات، منها الصّدق، والشّمول، والتّوازن في التّمثيل، وعدد القوالب. وسأتطرق لكلّ عنصر في مبحثه الخاصّ به.

كما بيّنت النّتائج مخالفة أربعة أساتذة زملاءهم رائين أنّ الطّالب يستطيع في المدّة المخصّصة للامتحان الإجابة عن عشرة إلى ثلاثة عشر سؤالا، أحدهم كان محقّا حيث كانت أسئلته متوسّطة الصّعوبة، بينما كانت أسئلة الامتحانات الثّلاثة الأخرى متفاوتة الصّعوبة تستلزم ساعتين على الأقلّ، ولنا أن نتصوّر حال الطّلبة؛ فالعديد منهم دقّ جرس انتهاء الامتحان، وهم لم يكملوا الإجابة عن عدد من الأسئلة.إنّ امتحانا بهذه الصّفة نتائجه غير موضوعيّة.

وأقلّ عدد للأسئلة سجّل بامتحان واحد صمّم بسؤال واحد، ولحسن الحظّ أنّه كان سؤالا موضوعيّا من نوع التّكملة، احتوى عشر فقرات أو بنود، ممّا ساعد في تغطية عدّة موضوعات من المقياس. ورغم ذلك فإنّ هذا الامتحان ينقصه شرط مهم للامتحان الجيّد هو التّمييز بين الطّلبة، فأجوبته جلّها تتطلّب الحفظ ممّا يؤدّي إلى نجاح الطّلبة ذوي الحافظة الجيّدة حتّى ولو كانوا غير قادرين على الفهم والتّحليل والتّوظيف، وقد يفشل بعض الطّلبة الممتازين لأنّهم ركزوا في مذاكراتهم على المستويات الأعلى من التّذكر. والآن يأتي دور الامتحانات النحوية.

2.أسئلة الامتحانات النّحويّة.

بلغ عدد الامتحانات النّحوية بعيّنة الدّراسة اثني عشر امتحانا؛ منها سبعة للسّداسي الثّاني من السّنة الأولى، و خمسة للسّداسي الثّالث في السّنة الثّانية من الطور الأول، وبعد تحليل الأسئلة تمّ التّوصّل إلى إحصائيّات الجدول الآتي:

جدول رقم 04: يوضّح نتائج كمّ الأسئلة المستخدمة في الامتحانات النّحويّة ونوع ها.

رقم الامتحان	مقالي	إجابة قصيرة	موضوعي	المجموع
1	0	01	06	07
2	0	07	02	09
3	0	00	01	01
4	01	04	02	07
5	01	00	0	01
6	0	4	6	10
7	02	01	04	07
8	0	04	04	08
9	0	03	03	06
10	03	0	02	05
11	0	03	01	04
12	0	04	0	04

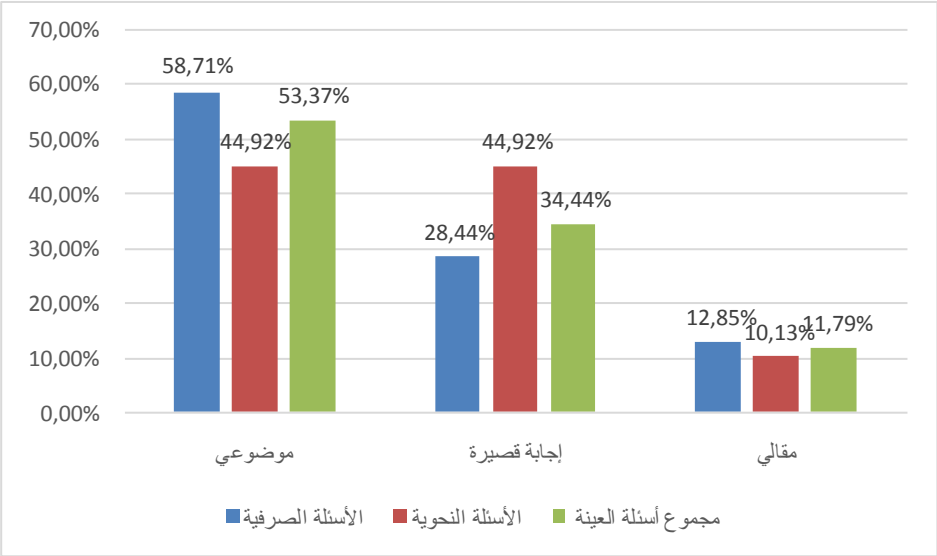
المجموع	07	31	31	69
النسب المئوية	%10.16	%44.92	%44.92	%100

مجموع الأسئلة النّحويّة هو تسعة وستون سؤالا، منها اثنان وأربعون وردت في امتحانات السّنة الأولى، وسبعة وعشرون سؤالا في امتحانات السّنة الثّانية، وقد نوّع الأساتذة أسئلتهم حيث:

- سجلت الأسئلة الموضوعيّة وأسئلة الإجابة القصيرة نسبتيْن متساويتيْن قُدّرت بـ 44,92% ما يعادل واحدا وثلاثين سؤالا لكل نوع.
- حصلت الأسئلة المقاليّة على سبعة أسئلة، أي نسبة 10.16%.
- المتوسّط الحسابي لعدد الأسئلة بالامتحان الواحد قدّر بـ 05.75 سؤال، و استنادا إلى ذلك:
- سجلت أربعة امتحانات عددَ أسئلة قريبًا من المتوسّط الحسابي؛ امتحانان تضمّنا على التّوالي ستة و خمسة أسئلة، بينما تضمّن امتحانان آخران أربعة أسئلة لكل واحد منهما.
- كان عدد الأسئلة أكبر من المتوسّط الحسابي في ستة امتحانات، أحدها ضم عشرة أسئلة، أما البقية فتراوح عدد أسئلتها بين سبعة و تسعة أسئلة.
- امتحانان نحويان أُعِد كلّ منهما بسؤال واحد.

بعد أن تمّ تحديد كمّ أسئلة الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة، وكذا التّعرف على أنواع الأسئلة المستخدمة فيها، ونسبها، يمكن تلخيص تلك النّتائج في الرّسم البياني الآتي.

الرسم البياني رقم01: يبين نسب أنواع الأسئلة في الامتحانات: الصّرفيّة، والنّحويّة، وكلّ العيّنة.



تفسير النتائج

يتّضح من النّتائج أنّ عدد الأسئلة الموضوعيّة في الامتحانات النّحويّة كان مساويا لعدد أسئلة الإجابة القصيرة، بخلاف ما سُجّل في الامتحانات الصّرفية حيث كانت فيها الغلبة للأسئلة الموضوعيّة، ويعزى ذلك إلى أنّ العديد من أسئلة النّحو تتطلّب إنشاء جملة أو أكثر؛ فعلم النّحو يعنى بدراسة التراكيب اللّغويّة، بينما يختصّ علم الصّرف بدراسة الكلمات العربيّة.

كما تبيّن من النتائج محافظة الأسئلة المقاليّة على تسجيل أدنى عدد من الأسئلة؛ لكنّ مع انخفاض نسبتها في الامتحانات النّحوية مقارنة بنسبتها في الامتحانات الصّرفيّة؛ والسّبب هو أنّ بعض الامتحانات الصّرفيّة زاد فيها عدد الأسئلة المقاليّة عن عدد الأسئلة الموضوعيّة، وذات الإجابة القصيرة، مثال ذلك امتحان صُمّم ب خمسة أسئلة كلّها كانت مقالية.

أيضا بيّنت النّتائج أنّ هناك تباين ا في عدد الأسئلة بالامتحانات النّحوية لاختلاف الأنواع المستخدمة في كل امتحان ، مثال ذلك امتحان نحو ي كان عدد أسئلته ثمانية؛ منها أربعة أسئلة من نوع الإجابة القصيرة ، ومثلها أسئلة موضوعية، بينما امتحان آخر كان عدد

أسئلته خمسة لتضمّنه ثلاثة أسئلة مقاليّة وسؤالين موضوعيّين، لكنّ هناك عوامل أخرى تتحكّم في عدد الأسئلة بالامتحان ، منها صعوبة الأسئلة إذ يقلّ عددها بارتفاع مستوى صعوبتها، ويزداد العدد بانخفاض الصّعوبة ، وجدير بالذّكر أنّ أغلب الأسئلة الصّرفيّة والنّحويّة كانت مقبولة الصّعوبة مألوفة لدى الطّلبة ، فقد درسوا في مراحل التّعليم ما قبل الجامعي العديد من موضوعات المقاييس الصّرفيّة والنّحويّة للطور الأول باتباع المنهاج الحلزوني.

كذلك تتحكّم قوالب الأسئلة في عدد الأسئلة؛ إذ ينقص عدد الأسئلة إن كثرت القوالب أو كبُر حجمها، ويزداد عدد الأسئلة إن كان العكس ؛ إلّا أنّ العامل الرّئيس في تحديد عدد الأسئلة هو درجة كفاءة الأساتذة في إعداد الامتحانات وأسئلتها؛ لكنّ الأساتذة غير متساوين في تلك الكفاءة، إذ (يلاحظ تفاوت كبير بين أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات عند وضع الامتحانات سواء من حيث اختيار المواطن التي يجب اختبار الطّلاب فيها، أو طريقة وضع السّؤال، أو صياغته أو المهارات التي يقيسها)[1]. ومردّ هذا التفاوت إلى عدّة عوامل؛ منها أثر الدّورات التّدريبيّة التي يخضع لها الأساتذة؛ فكلّما كان التّدريب عمليّا ومتكرّرا ارتفعت كفاءة الأستاذ في إعداد الامتحانات، أيضا للخبرة دور ؛ ففي كلّ مرّة يصمّم فيها الأستاذ امتحانا يتعلّم أمورا جديدة عن الامتحانات، وتكشف له النتائج التي يتحصّل عليها الطّلبة بعض النّقائص- إن وجدت- التي شابت تصميم الأسئلة، فيجتهد في تعديلها عند إعداد امتحانات أخرى جديدة. وأفضل الأساتذة هو الذي يسعى إلى تطوير نفسه ورفع كفاءته بمطالعة الكتب المتخصّصة في التّقويم وإعداد الامتحانات ، إضافة إلى ذلك يستعين بزملائه الأساتذة الذين سبقوه في مهنة التّعليم الجامعي.

[1] أحمد رشدي طعيمة؛ الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص164.

النّتائج العامّة لأنواع الأسئلة: عرضها و مناقشتها.

كانت الأسئلة الموضوعيّة هي الأكثر شيوعا في امتحانات عيّنة الدراسة حيث بلغت نسبتها 53.37%، من مجموع الأسئلة الصّرفيّة والنّحويّة التي أعدّها أساتذة أقسام اللّغة والأدب العربي، وذلك يتّفق مع نتائج ثلاث دراسات؛ دراستان حلّلت وقوّمت امتحانات مادّة النحو: الأولى لـ "هويدا الحسيني"[1] التي سجّلت في امتحانات النّحو والصّرف الجامعية نسبة 70% للأسئلة الموضوعيّة، أمّا الثّانية دراسة " أمير نورين "[2] فقد سيطرت فيها الأسئلة الموضوعيّة بنسبة 97.93% من مجموع الأسئلة النّحويّة با متحانات اللّغة العربيّة في الشّهادة الثّانويّة، بينما الدّراسة الثّالثة أجراها " ضياء الدين مختار" فقد توصّلت إلى أنّ (اختبارات اللّغتين الفرنسيّة والإنجليزيّة بالجامعات السّودانيّة تركّز على الأسئلة الموضوعيّة)[3].

وقد أشار رضا جوامع إلى (الاعتماد المكثّف في السّنوات الأخيرة على الاختبارات الموضوعيّة في مؤسّسات التّعليم العالي بالجزائر، بل اقتصار التقويم في الكثير من الأحيان على هذه النوعيّة من الاختبارات، نظرا لبعض مميّزاتها النسبيّة، الّتي جعلت منها الأداة الرئيسة في تقويم الطلاب تقريبًا، ولعلّ تلك المكانة للاختبارات الموضوعيّة جاءت بسبب ما قد يشوب الاعتماد على الاختبارات المقاليّة من بعض أوجه القصور المتمثل– أهمّها –في غياب معايير التّصحيح.)[4] لكن هذه النتيجة اختلفت عمّا توصلت إليه بعض الدّراسات؛ منها

---

[1] هويدا محمد الحسيني ، تقويم امتحانات طلاب كلية التربية في ضوء مواصفات الورقة الامتحانية الجيدة، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، العدد 132، 2012 ص 201، 287.

[2] أمير إبراهيم نورين؛ تقويم امتحانات الشهادة السودانية في مادة اللغة العربية (الورقة الأولى– القواعد) للأعوام 2000–2004م، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، 2007، السودان.

[3] ضياء الدين محمد الحسن مختار، تحليل و تقويم الاختبارات التحصيلية لطلاب اللغتين الفرنسية والإنجليزية و مدى إلمام أساتذتهما بمفاهيم وأسس إعدادها بالجامعات السودانية، مجلة العلوم و الثقافة، 10 (5) 2009.

[4] رضا جوامع، كفاية بناء الاختبار وبيداغوجيا السّؤال في نظام الـ(ل.م.د) بين صيغة غائبة وصيغة غالبة، ص 315.

دراسة"تحسين شاهر" وانتظار الحمداني "[1]، التي كان فيها شبه غياب للأسئلة الموضوعية ، كذلك دراستا "صباح ساعد" و "وسيلة بن عامر" [2]، و" فيصل آل عجيان" [3] فقد سجلتا 47.33%، و 41.11% نسبة عدد الأسئلة الموضوعيّة فيهما على التّوالي، وترِكت الصّدراة للأسئلة المقاليّة. ويعزى الاختلاف في دراسة " تحسين شاهر و "انتظار الحمداني" ، إلى كون امتحانات النّحو في عيّنتها أعدّها أساتذة بكليّة العلوم الإسلاميّة ؛ حيث يغلب عليهم استخدام الأسئلة المقاليّة التي هي الأنسب لتقويم جلّ مقرّراتهم الدّراسيّة، السبب نفسُهُ يُقال عن دراسة " صباح ساعد و "وسيلة بن عامر "، إذ إنّ امتحانات عيّنتها كانت لمقاييس من تخصّص علوم التّربيّة التي يشيع تقويمها بالأسئلة المقاليّة. ويرجع الاختلاف في دراسة "فيصل آل عجيان" إلى أنّه جعل أسئلة الإجابة القصيرة ضمن الأسئلة المقاليّة عند تحليله امتحانات مادة قواعد اللّغة العربيّة في الصفّ الأوّل المتوسّط ؛ ممّا أدّى إلى ارتفاع نسبة الأسئلة المقاليّة.

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره فإنّ قلّة الأسئلة الموضوعيّة في بعض امتحانات عينة الدراسة الحالية سببه أنّ بعض (أساتذة الجامعة يجدون صعوبة في إعداد اختبارات موضوعيّة، وبعضهم يعتقدون أنّ هذا النّوع من الاختبارات غير مناسب للمستوى الجامعي)[4]؛ فإعدادها يتطلّب مهارة ووقتا، ورغم ذلك هي تتّسم بعدم ق درتها على قياس المستويات العليا من الأهداف التّعليميّة، لكن يوجد صيغ من الأسئلة الموضوعيّة الخاصّة

[1] تحسين علي حسين شاهر وانتظار جواد كاظم الحمداني؛ تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادة النحو في كلية العلوم الإسلامية في ضوء مستويات بلوم، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد02، 2016، ص:619.

[2] صباح ساعد ووسيلة بن عامر، تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد 28 مارس/2017،ص81-90.

[3] فيصل إبراهيم عبد الله آل عجيان، تقويم فعالية الأساليب المستخدمة في تقويم تعلم الطلبة لمادة قواعد اللغة العربية في الصف الأول المتوسط في مدينة الدمام، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، 2001.

[4] Rania Mohamed Hamed Ismail, Evaluation des tests de la section de francais faculte de pedagogie Universite Helouana la lueur d'uncritere de qualited de la feuille d'examen, Journal of Arabie Studies in Education & Psychology (ASEP), Number 36, Part 3, April, 2013, p:226.

بمادتيّ الصّرف والنّحو سهلة الإعداد ومستوياتها أعلى من التذكّر، مثل أسئلة: الاشتقاق، والتّحويل، والإعراب.

إنّ (انخفاض نسبة الأسئلة الموضوعيّة في امتحانات الصّرف والنّحو أمر غير منطقي لأنّ هاتين المادتين تتضمّن قواعد تقيس الفهم والتطبيق، ومن ثمّ يجب أن تُختبر بالأسئلة الموضوعيّة، وألّا تغلّب على امتحاناتها الأسئلة المقاليّة.)[1]

كما توصّلت الدّراسة إلى ترتّب أسئلة الإجابة القصيرة ثانية بنسبة 34.33%، وهي الرتبة نفسُها في دراسة "يسري عفيفي" [2]، لكن بنسبة 10.34% مع تصنيفها ضمن الأسئلة الموضوعيّة. بخلاف ذلك تبوّأت أسئلة الإجابة القصيرة المرتبة الأولى في دراسة "هنيّة عريف" حاظية بنسبة 90.36%.

كذلك سجلت نسبة 11.79% لعدد الأسئلة المقاليّة في الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة بذلك تتّفق مع نتيجة دراسة: "هويدا الحسيني" ودراسة " أمير نورين" ودراسة " ضياء الدّين مختار" التي ضعفت بها نسبة الأسئلة المقالية. بخلاف ذلك حظيت الأسئلة المقاليّة في دراسة "صباح ساعد" و "وسيلة عامر" ، بنسبة مرتفعة قدّرت ب 52.77% رغم أنّ عيّنتها تمثّلت في الامتحانات التّحصيليّة السّداسيّة في كليّة علم النّفس.

يُستنتج من كلّ هذا العرض لنتائج الدّراسات السّابقة أنّ نوع الأسئلة تحدّده طبيعة المادّة التّعليميّة، واختيار الأستاذ، ولا يوجد معيار ثابت في أيّ مادّة ولا أيّ مستوى تعليميّ.

3.درجة تنوّع الأسئلة في الامتحانات.

لقد أظهرت النتائج السابقة أنّ أساتذة الصّرف والنّحو قد استعانوا بالأنواع الثّلاثة من الأسئلة: الموضوعيّة وذات الإجابة القصيرة والمقاليّة، لكنّ حضور تلك الأنواع بالامتحانات

[1] هويدا محمد الحسيني، تقويم امتحانات طلاب كلية التربية في ضوء مواصفات الورقة الامتحانية الجيدة، ص: 271.

[2] يسري عفيفي، تقويم الأوراق الامتحانية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس، مجلة الدراسات في التعليم الجامعي ، العدد02، سبتمبر 1995، ص 127.

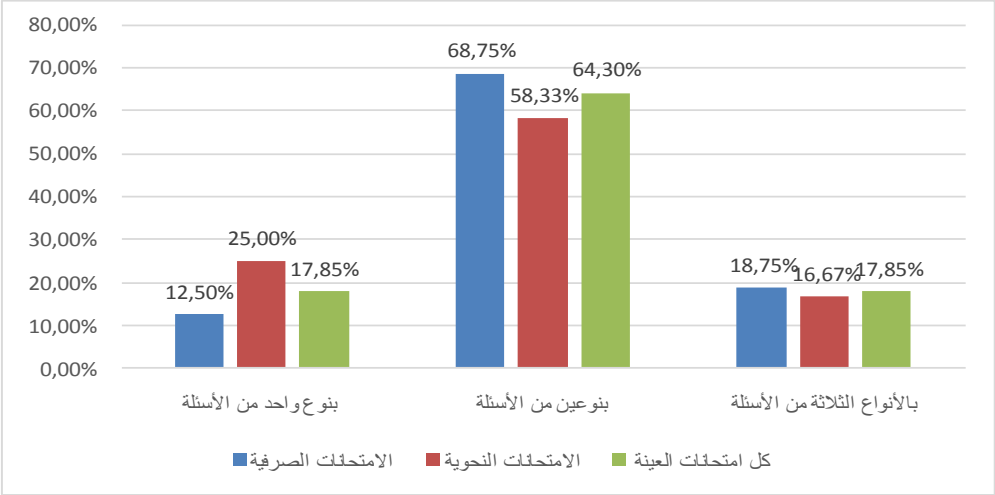
يختلف من امتحان إلى آخر، لذلك قُمت بإحصاء ما تضمّنه كلّ امتحان من أسئلة مختلفة استنادا إلى نوع السّؤال، بهدف الكشف عن درجة تنوّع الأسئلة في الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة، وقد تمّ تسجيل النّتائج المعروضة بالجدول الآتي.

جدول رقم 05 درجة تنوع الأسئلة في الامتحانات الصرفية والنحوية.

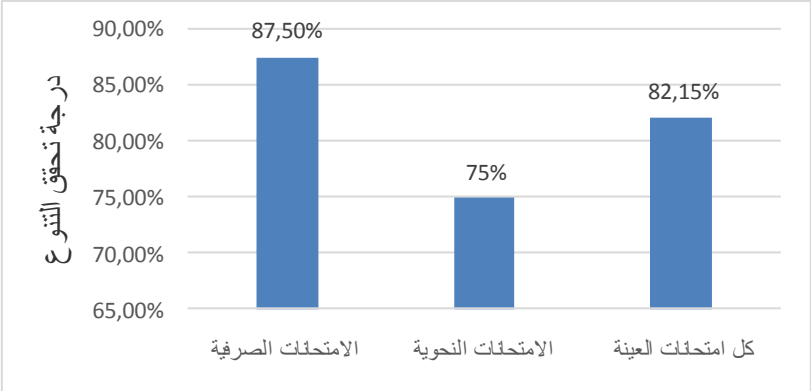
الامتحانات	بنوع واحد من الأسئلة	بنوعين من الأسئلة	بالأنواع الثلاثة من الأسئلة	مجموع الامتحانات التي تحقق بها التنوع
الصرفية	02	11	03	14
نسبتها إلى الصرفية	%12.5	%68.75	%18.75	%87.5
النحوية	03	07	02	09
نسبتها إلى النحوية	% 25	% 58.33	%16.67	%75
المجموع	06	18	05	23
نسبته إلى مجموع الأسئلة	%17.85	%64.30	%17.85	%82.15

بعد ذلك تم تحويل النتائج إلى الرسم البياني الذي يعرض في الصفحة الموالية.

الرسم البياني رقم 02: يوضح درجة تنوع الأسئلة في الامتحانات: الصّرفيّة، والنّحويّة، وكلّ العيّنة.



الرّسم البياني رقم 3 يبين النسبة العامة لتنوّع الأسئلة في الامتحانات الصّرفيّة، والنّحويّة، و كل العينة.



أظهرت إحصائيّات الجدول رقم: 05، والرّسمان البيانيان ذوا رقمي 02 و 03 تحقّق تنوّع الأسئلة في ثلاثة وعشرين امتحانا من عيّنة الدّراسة بنسبة مرتفعة قدّرت ب 82.15%.

- نسبة التّنوّع في الامتحانات الصّرفيّة والتي قدّرت ب87.5% كانت أكبر من مثيلتها في الامتحانات النّحويّة البالغة 75%.
- أغلب التّنوّع استخدِم فيه نوعان من الأسئلة، وقد سجّل نسبة 64.30%، وهو ما يعادل ثمانية عشر امتحانا.
- خمسة امتحانات حضرت فيها الأنواع الثّلاثة من الأسئلة:المقاليّة وذات الإجابة القصيرة والموضوعيّة، وهو ما نسبته 17.85%.

-لم يتحقّق تنوّع الأسئلة في ستة امتحانات نسبة 17.85%؛ إذ صممت بنوع واحد من الأسئلة.

تفسير النتائج و مناقشتها

توصّلت الدراسة إلى وجود تنوّعٍ في أسئلة الامتحانات الصّرفية والنّحوية قدّر ب82.15%، وهي نسبة جيّدة تقارب ما توصّل إليه " فيصل آل عجيان" في دراسته التي سجلت تنوّعا في أسئلة الامتحانات النحوية قدّر بـ86.4%.

وبهذه النّسبة من التّنوّع تحقّق لامتحانات عينة الدراسة الحالية شرط من شروط جودة الامتحان. وجدير بالذّكر أنّ نسبة تنوّع الأسئلة كانت أكبر في الامتحانات الصّرفيّة مقارنة بالامتحانات النّحويّة، والسّبب هو أنّ امتحانات مادّة الصّرف كان عدد أسئلتها الموضوعيّة والمقاليّة أكبر ممّا تضمّنته الامتحانات النّحويّة. وأغلب التنوّع المسجّل كان بنوعين من الأسئلة: الموضوعيّة وذات الإجابة القصيرة ، وبنسبة جيّدة قدّرت ب 64.30%، ويُعزى ذلك إلى كثرة عدد هذين النّوعين من الأسئلة في امتحانات العيّنة لملاءمتهما امتحانات قواعد اللّغة.

في حين سجّل التنوّع بالأنواع الثّلاثة للأسئلة نسبة 17.85% أي في خمسة امتحانات من العيّنة، وهي نسبة مقبولة للغاية، وترجع إلى كون الأساتذة قلّلوا من استخدام الأسئلة المقاليّة، إذ إنّها غير مناسبة في تقويم المهارات الصّرفيّة والنّحويّة.

وأوضحت النتائج أيضا ضعف نسبة عدم تحقق تنوّع الأسئلة حيث ق دّرت بـ 17.85%، مقتربة في ذلك من نسبة 13.4% المسّجلة في دراسة " فيصل آل عجيان". بينما اختلفت عن نتيجة دراسة "محمد القوّاس" التي توصلت إلى أنه (لا يوجد تنوّع في أسئلة اختبارات القبول لمادّة الرياضيات بجامعة – إب– باليمن؛ حيث تركّزت على نوع واحد هو الأسئلة الموضوعيّة بنسبة 99%.)[1]

[1] محمد أحمد مرشد القواس، تقويم اختبارات القبول لمادة الرياضيات بجامعة " إب" في ضوء معايير الاختبار الجيد، مجلة العلوم النفسية والتربوية، ع 2 (1) سبتمبر ، 2017 ، ص:273.

وقد غاب تنوّع الأسئلة عن ستة امتحانات بعيّنة الدّراسة الحالية؛ لأن ثلاثة امتحانات تضمّنت عدّة أسئلة من نوع واحد، بينما صُمّمت ثلاثة امتحانات بسؤال واحد؛ في امتحان كان السّؤال مقاليّا، وفي الآخرين كان السّؤالان موضوعيّين؛ أحدهما من نوع الصّواب والخطأ، بينما كان الثّاني من نوع التّكملة.

وقد ارتفعت نسبة الامتحانات النّحويّة التي صمّمت بنوع واحد من الأسئلة عن مثيلتها في الامتحانات الصّرفيّة؛ ففي الأولى سُجّلت نسبة 25%، بينما بلغت في الثّانية 12.5%. إنّه من غير الجيّد تصميم امتحان قواعد اللّغة بعدد من الأسئلة كلّها من نوع واحد؛ فذلك منقِص من تمييزه وموضوعيته وشموله؛ وبالتالي تضعف جودته. يضاف إلى كل ذلك كونه مشجع على الغش، فمن (أهم الأسباب المؤدّية إلى الغشّ نوعية الأسئلة المقدمة للطلبة وعدم تنوّعها.)[1]

وأسوأ من الامتحان المعدّ بعدة أسئلة من نوع واحد، امتحان مصمّم بسؤال وحيد، فهو يتصّف بالنّقائص المذكورة للأوّل؛ ولكن بدرجة مضاعفة، فهو لا يحمل من صفات الامتحان التّحصيلي إلّا الاسم. ومثلما يجب أن تتنوّع أسئلة الامتحان وجب كذلك أن تتنوّع صيغ أو أشكال النّوع الواحد، فمن غير المقبول أن تكون كلّها بصيغة واحدة، بل لا بد أن يكون هناك اختلاف بينها، وذاك ما سأبحثه في العنصر الموالي.

ثالثا: تنوّع صيغ الأسئلة الصّرفيّة و النّحويّة.

إنّ تنوّع الأسئلة من أهم معايير أو شروط جودة الامتحان التّحصيلي، والتّنوّع مزدوج؛ تنوّع عامّ وفرعي؛ يتمثّل الأوّل في وجود الأسئلة الموضوعيّة والمقاليّة وذات الإجابة القصيرة، أمّا التنوّع الفرعي فيكون في كل نوع من الأسئلة الثّلاثة، وقد تمّ تحديد الصّيغ التي

[1] أحمد حسن صالح القواسمة؛ العوامل التعليمية المؤدية إلى انتشار ظاهرة الغش في الاختبارات لدى طلبة جامعة طيبة فرع العلا بالمملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية الدراسات التربوية والنفسية، المجلد:28، العدد:03، ص:45.

وردت بها الأنواع الثّلاثة في امتحانات الصّرف والنّحو بأقسام اللّغة والأدب العربي بغية الكشف عن الشّائع منها في الاستخدام.

1.تنوّع صيغ الأسئلة الصّرفيّة.

لقد تنوّعت الأسئلة في الامتحانات الصّرفيّة بين مقاليّة وذات إجابة قصيرة وموضوعيّة، وقد افتكّت هذه الأخيرة المرتبة الأولى في الاستخدام؛ لذلك سيكون لها الأولوية في التّعرّف على صيغها.

أ.صيغ الأسئلة الموضوعيّة في الامتحانات الصّرفيّة

مجموع الأسئلة الموضوعيّ ة في كل الامتحانات الصّرفيّة هو أربعة وستون سؤالا، ظهرت بعدّة صيغ، قمت بإحصائها، وأعرضها في الجدول الآتي:

الجدول رقم 06: يوضح صيغ الأسئلة الموضوعيّة المستخدمة في الامتحانات الصّرفيّة.

الصيغة	تكرارها	نسبتها إلى مجموع الأسئلة الموضوعية الصرفية
التكملة	01	%01.56
الكشف عن الخطأ و تصحيحه	01	%01.56
الصواب و الخطأ	01	%01.56
المطالبة بمثال	05	%07.81
شكل الكلمات	06	%09.37
التعيين	01	%01.56
التصنيف	07	%10.93
الاستخراج	11	%17.18

التحويل	10	% 15.62
تصريف الفعل	01	%01.56
الاشتقاق	08	% 12.5
وزن الكلمات	09	%14.06

يتبيّن من الجدول السّابق أنّ الأسئلة الموضوعيّة في الامتحانات الصرفية قد وردت باثنتي عشرة صيغة حيث:

- احتلّت صيغة "الاستخراج" صدارة الأسئلة التي استعان بها الأساتذة في إعداد الامتحانات، إذ أحصي لها أحد عشر سؤالا، وهو ما نسبته 17,18%.
- أخذت الصيغ المرتبطة بإحداث تغييرات على المفردات منفردة أو في تراكيب حصّة الأسد، بأكثر من ثلث الأسئلة الموضوعيّة؛ عشرة أسئلة منها لصيغة "التّحويل" بنسبة 15.62%، تليها صيغة "وزن الكلمات" بتسعة تكرارات، نسبة 14.06%، أمّا صيغة "الاشتقاق" فقد ظهرت ثماني مرّات بنسبة 12.5%، بينما لم يُسأل عن "تصريف الأفعال" إلّا مرّة واحدة، وهو ما نسبته 01.56%.
- أمّا صيغ : "التّصنيف"، و"شكل الكلمات"، و"ال مطالبة بمثال" فقد سجلت نسبًا متدنّية قُدرت على التّوالي بـ 10.93%، 09.37%، 07.81%.
- في حين أوشك الأساتذة أن يُهملوا صيغ: " الصّواب والخطأ "، و" كشف الخطأ وتصحيحه"، و" التّكملة"؛ فما استخدموا كل واحدة منها إلا مرّة واحدة.

تفسير النّتائج

لقد تصدّرت صيغة "الاستخراج" الأسئلة الموضوعية بنسبة 17.18%. إنّ هذه النسبة المقبولة، وهي دليل على أنّ الأساتذة الذين أعدّوا الامتحانات الصّرفيّة قد قدّموا

قوالب لغويّة :"جمل"، أو " فقرات" ، أو " نصوص" ، أو "آيات قرآنية" ، أو "أحاديث شريفة" ، أو " أبيات شعر" مطالبين الطّلاب بلستخراج ظواهر صّرفية معينة.

وقد استعمل الأساتذة صريح الفعل " استخرج" في بعض الحالات، بينما سيطرت الطريقة غير المباشرة إلّا أنّها مفهومة ومألوفة لدى جميع الطّلبة نحو: "عيّن أو بيّن الفعل اللّازم و المتعدّي في الآية الكريمة". إنّ وجود صيغة "الاستخراج" أمر محمود؛ إذ إنّه ا تساعد في تحقيق بعض أهداف تعليم قواعد اللّغة ألا هو فهم النّصوص وتحليلها، و الكشف عن مكوّناتها، وتحديد دلالة كلّ مكوّن و وظيفته.

وممّا يُحمد للأساتذة كذلك أنّهم أكثروا من استخدام صيغ "التّحويل" بنسبة 15.62% جاعلينها في المرتبة الثّانية. وهذا النّوع من الأسئلة مُعين على اكتساب بعض المهارات الأساسيّة للّغة ، خاصّة مهارة ال تّصرّف في الكلمات العربيّة منفردة، أو في جمل أو في نصوص، وكلّما زاد حجم البند اللّغوي المطلوب تحويله عن الكلمة كان أفضل؛ فتحويل جملة واحدة أفضل من جمع، أو تثنية، أو تأنيث، أو تذكير عشر كلمات متفرّقة، وأفضل كذلك من تصريف عشرة أفعال متفرّقة.

ورغم تدنّي القيمة اللّغوية لتحويل الكلمات المتفرّقة فإنّ لها بعض المزايا، لعلّ أهمّها كونها مساعدة في رفع شمول الأسئلة لموضوعات المقياس؛ لذلك أكثر بعض الأساتذة من استخدامها. لكن من المستحسن قياس تحصيل طلّاب الجامعة بصيغ تحويل التّراكيب اللّغويّة – قدر الإمكان –، ويُفضّل كذلك عدم عرض صيغة "وزن الكلمات" منفرد ة؛ بل مقرونة بصيغ أخرى ترتبط بموضوع الميزان الصّرفي كالاشتقاق والتصغير و....

ومن نتائج الصّيغ كذلك تسجيل نسبة 10.93% لصيغة "التّصنيف" وهي مقبولة ؛ إذ إنها تتطلب فهم المعارف ؛ ويُعد حصول صيغة " شكل الكلمات" على نسبة 09.37% أمرا مؤسفا؛ فبها تُقاس دقّة إجابة الطّالب عن السّؤال الصرفيّ، وإنْ كان السّؤال نحويًا فتقاس بها القدرة على تحديد الوظائف الإعرابيّة لكلمات التّراكيب اللّغويّة. ويمكن أن تُقاس بها الدّقة والوظيفة مَعًا.

وأسف أكبر من السّابق على نسبة 07.81 % التي أخذتها صيغة " ال مطالبة بمثال" كونها من الأسئلة التّطبيقيّة الجيّدة التي تقوّم قدرة الطّالب في التّأليف اللّغوي– مستوى التّركيب حَسَبَ تصنيف بلوم–، وبرأيي قلّل الأساتذة من هذه الصّيغة لأنّهم يعرفون مستوى الطّلبة وسلوكاتهم؛ إذ إنّ أغلبهم كانوا سيذكرون مثالا من الأمثلة التي سمعوها أو كتبوها في قاعة الدّراسة يوم قُدّم الدّرس، ولئن كانت صيغة السّؤال تطبيقية فإنّ أجوبة الطّلبة تجعله صيغة " استدعاء". ولتفادي ذلك يجب على الأساتذة تنبيه طلّابهم إلى أن يتجنّبوا فعل ذلك.

ومن النّتائج المتوصل إليها كذلك قلّة استخدام أساتذة الجامعة صيغ "الصواب والخطأ"، و"التكملة"، و" كشف الخطأ وتصحيحه "، ويعزى انخفاض نسبة (صيغتي التكملة، والصواب أو الخطأ إلى كونها تستخدم لقياس أهداف من مستويي الحفظ والفهم)[1] فهي مناسبة للمتعلّمين الصّغار لا طلّاب الجامعة، يُضاف إلى ذلك التصاق عيب التّخمين بصيغة "الصواب والخطأ".

لكن يُؤخذ على الأساتذة إهمالهم صيغة " كشف الخطأ وتصحيحه" ال تي تعدّ من أفضل صيغ الأسئلة الموضوعية التّطبيقيّة؛ إذ إنّه ا تكشف عن قدرتيْن للطّالب؛ الأولى هي تحديد الخروق اللّغويّة في الجمل، وتتمثّل الثّانية في تصويب أخطاء التّعابير الكتابيّة، وهاتان غايتان من الغايات المستهدفة من تعليم قواعد اللّغة العربيّة ، ومنها قواعد علم الصّرف. وتزداد جودة هذه الصّيغة إذا قُرنت بصيغة "علّل/اذكر السّبب" التي تقضي على التّخمين نهائيّا، وهو ما حدث فعلا في سؤال واحد من الأسئلة الصّرفيّة.

ب.صيغ أسئلة الإجابة القصيرة في الامتحانات الصّرفيّة

احتلّت أسئلة الإجابة القصيرة المرتبة الثّانية في الامتحانات الصّرفيّة، وحظيت بعدد

[1] Rania Mohamed Hamed Ismail, Evaluation des tests de la section de francais faculte de pedagogie Universite Helouana la lueur d'uncritere de qualited de la feuille d'examen , p158.

مقبول من الأسئلة التي وردت بعدّة صيغ ، تمّ تحديدها بعد التحليل، وقد سجّلت النّتائج في الجدول الآتي:

الجدول رقم 07: يوضح صيغ أسئلة الإجابة القصيرة المستخدمة في الامتحانات الصرفيّة.

الصيغة	تكرارها	نسبتها إلى مجموع أسئلة الإجابة القصيرة الصرفية
استدعاء قاعدة	07	%22.58
استدعاء بيت/ أبيات "شعر"	02	% 06.45
استدعاء عناوين موضوعات	01	% 03.23
شرح/ توضيح قاعدة	07	%22.58
إعراب	04	%12.90
تعليل/ ذكر السبب	10	%32.25

ظهر هذا النّوع من الأسئلة واحدا وثلاثين مرّة في الامتحانات الصّرفيّة ورد بست صيغ توّزعت كالآتي:

- عشرة أسئلة أي ما يقارب ثلث عدد أسئلة الإجابة القصيرة وردت بصيغة "علل /اذكر السبب" نسبة 32.25%.
- صيغة "الاستدعاء" كان حضورها بارزا كذلك مسجّلة عدد الصّيغة السّابقة نفسَه، ونسبتها مستحوذة على ثلث آخر؛ سبعة أسئلة منها كانت لـ"استدعاء قاعدة" صرفيّة، وهو ما نسبته 22.58%، ونسبة 06.45% لـ"استدعاء أبيات شعر" (من نظم ألفية ابن مالك) أي سؤالان، ومرة واحدة طُلب من الطّلبة " ذكر عناوين مؤلفات صرفيّة".

-أمّا الثّلث الأخير من نوع أسئلة الإجابة القصيرة فقد توزّع بين صيغتيْ " شرح قاعدة" و "الإعراب" بسبعة تكرارات للأولى، وهو ما نسبته 22,58%، وأربع تكرارات للثّانية، وهو ما نسبته 12.90%.

تفسير النّتائج

لقد حصدت صيغة "علّل/اذكر السّبب" حوالي ثلث عدد أسئلة الإجابة القصيرة . إنّ هذه الصّيغة تكشف عن مستوى فهم المتعلم للظّو اهر الصّرفيّة ، وقد اقترنت بسؤال موضوعي من صيغة " التّحويل" في كل امتحانات العيّنة ، إلا سؤالا واحدا ورد مقترنا بسؤال موضوعي بصيغة " الصّواب والخطأ "، وبذلك يمكن القول : إنّ أساتذة أقسام اللّغة والأدب العربي قد وفّقوا في استخدام صيغة "التّعليل"؛ إذ جعلوها وسيلة لرفع مستوى السّؤال الموضوعي، وزيادة جودته، لكن يُؤخذ عليهم الإكثار من الصّيغ النّظريّة؛ حيث إنّهم منحوا ثلث مجموع أسئلة الإجابة القصيرة لصيغ " الاستدعاء"، و 22.58% لصيغة " شرح القاعدة". ورغم أفضليّة الصّيغة الأخيرة؛ لأنّ "الشرح" يقيس فهم المتعلّم ، في حين أنّ الاستدعاء مجرد تذكّر فقط ؛ لكن كل تا الصيغتين نظريتان ، ويُستحسن عند استخدامهما دعمهما بأسئلة تطبيقيّة. أمّا نسبة 12.90% التي حصلت عليها صيغة "الإعراب " فمقبولة، و وجودها في أسئلة الصّرف ضروري؛ رغم كونها صيغة نحويّة؛ لأنّ هناك موضوعات صرفيّة مرتبطة ارتباطا وثيقا بموضوعات نحويّة ولا يُمكن الفصل بينهما ، من ذلك مواضيع المشتقّات وعملها، وقد ورد مثل هذا السّؤال بامتحان صرفي.

ت.صيغ الأسئلة المقاليّة في الامتحانات الصّرفيّة

كان عدد الأسئلة المقاليّة هو الأدنى في امتحانات الصّرف التي أجريت بأقسام اللّغة والأدب العربي، وقد تنوّعت صيغها، والجدول الآتي فيه بعض التّفصيل.

الجدول رقم 08: يوضح صيغ الأسئلة المقاليّة المستخدمة في الامتحانات الصّرفيّة.

الصيغة	تكرارها	نسبتها إلى مجموع الأسئلة المقالية الصرفية
استدعاء قاعدة	07	%50
استدعاء قاعدة مع تمثيل	01	%07.14
استدعاء علماء و مؤلفاتهم	01	%07.14
شرح قاعدة مع تمثيل	01	%07.14
شرح بيت/ أبيات (شعر)	01	%07.14
شرح بيت/ أبيات (شعر) مع توظيف	01	%07.14
مقارنة بين قاعدتين	02	%14.28

لقد استخدم أساتذة مقياس ي الصّرف – للسّداسيّين الأول والرابع– سبع صيغ من ا لأسئلة المقاليّة كان توزيعها كالآتي:

–حصلت صيغ "الا ستدعاء" على النّصيب الأوفر قدر بعشرة أسئلة، وهو ما نسبته 64.28%، من مجموع الأسئلة المقاليّة البالغ تعدادها أربعة عشر سؤالا.

–حصدت صيغة "استدعاء قاعدة" سبعة أسئلة، وهو ما نسبته 50% من مجموع الأسئلة المقاليّة.

–أمّا صيغة " استدعاء قاعدة مع المطالبة بمثال" فلم تحظ إلّا بسؤال واحد.

– بينما استدعي في سؤال واحد أسماء بعض علماء الصّرف القدامى مع عناوين مؤلّفاتهم.

- صيغ "الشرح" تكرّرت ثلاث مرّات؛ مرّتان وردت صيغة " شرح أبيات شعر"، وهو ما نسبته 14.28%؛ في إحد اهما طُلب " توظيف" ظواهر صرفيّة محدّدة ؛ بينما طُلب "شرح قاعدة مع تقديم أمثلة" عليها في سؤال واحد.
- امتحانان تضمّن كلّ منهما صيغة "مقارنة بين قاعدتين" صرفيتين ، وهو ما نسبته 14.28%.

تفسير النّتائج

شاعت صيغ "الاستدعاء" في الأسئلة المقاليّة الواردة بالامتحانات الصّرفيّة بنسبة 64.28%، وللأسف كانت الغلبة لصيغ ة "استدعاء قاعد ة " صرفيّة من حافظات الطّلاب؛ حيث حصدت نصف عدد الأسئلة المقاليّة؛ وتلك النسبة مرتفعة جدّا وغير مقبولة في امتحان قواعد اللغة الذي يجرى كي(يزوّدنا بالمعلومات حول المدى الذي يستطيع الطّالب أن يكون فيه قادرا على أن يستعمل هذه التّراكيب اللّغويّة للتّعبير عن نفسه كتابة ومحادثة)[1]، وأسئلة الحفظ لا تفيد في ذلك؛ إنّم ا الفائدة ترجى من أسئلة تطبيق القواعد في مواقف لغويّة غير التي قدّمت في قاعات الدّرس، ولا التي شاع ت دوينها في كتب النّحو والصّرف القديمة والحديثة حتى حُفظت، هذا من ناحية.

ومن ناحية أخرى فإنّ أسئلة المقال يستهدف بها قياس المستويات المعرفيّة العليا "التّحليل والتّركيب والتّقويم " خاصة القدرة التّعبيريّة للطّلاب. وكان من الأوْلى الاستعانة بأسئلة موضوعيّة، أو أسئلة إجابة قصيرة في قياس درجة حفظ الطّلاب لنصوص القواعد وشروطها، وحتى أسماء العلماء وعناوين مؤلّفاتهم، هذه الأخيرة مثلا كان يمكن أن يسأل عنها بصيغة من صيغ الأسئلة الموضوعيّة مثل: التّكملة.

كما أظهرت النّتائج أنّ صيغ " الشّرح" قد تكرّرت ثلاث مرات؛ اثنان منها "شرح أبيات شعر"، إن هذه الصيغة تعدّ من الأسئلة الجيّدة المساعدة على قياس مهارة الطّلاب في

[1] دوايت إلويد وبيتر ديفيدسون وكرستين كوم ، أساسيات التقييم في التّعليم اللغوي، ص : 200.

التّعبير الكتابي الذي هو إحدى أهم غايات تعليم قواعد الصّرف العربي. وتزداد أهميّة صيغ "الشرح" حين تدمج مع صيغتي" التّوظيف" أو " المطالبة بمثال"؛ (فالهدف من تقويم المادّ ة اللّغويّة هو دفع المتعلّمين إلى توظيف الحصيلة اللّغويّة واستثمارها في التّعبير عن مواقف مختلفة)[1]؛ إذ إنّها تقوّم في وقت واحد تحصيل الطّلّاب في مهارة التّعبير الكتابي، وكذلك تحصيلهم في استخدام القواعد الصّرفيّة التي درسوها. لكن للأسف ما ورد إلّا سؤالان بطريقة الدمج المذكورة. كذلك ظهرت مرّتين صيغة " ا لمقارنة بين قاعدتين "، وكان من المستحسن أن تكُون بصيغة تطبيقية نحو"المطالبة بمثال" تجنّبا لطغيان الأسئلة النظرية.

وبعد هذا العرض المفصّل لكلّ الصّيغ التي وردت بها الأسئلة الموضوعية وذات الإجابة القصيرة والمقاليّة في الامتحانات الصّرفية، جاء الدور الآن على الأسئلة النحوية.

2.تنوّع صيغ الأسئلة النّحويّة.

بلغ مجموع الأسئلة النّحويّة تسعة ستين سؤالا، الغلبة فيها كانت للأسئلة الموضوعيّة وأسئلة الإجابة القصيرة بالتّساوي، وسأبدأ بعرض نتائج الأسئلة الأولى.

أ.صيغ الأسئلة الموضوعيّة في الامتحانات النحوية

أُحصي في الامتحانات النّحويّة واحد وثلاثون سؤالا موضوعيّا وردت بصيغ مختلفة، والجدول الآتي يكشف عنها.

جدول رقم 09: صيغ الأسئلة الموضوعيّة المستخدمة في الامتحانات النّحويّة.

الصيغة	تكرارها	نسبتها إلى مجموع الأسئلة الموضوعيّة النّحويّة
تحديد الرّتبة	01	%03.22
تحديد الوظيفة الإعرابيّة	01	%03.22

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط:02، 2009، الجزائر، ص: 155.

تحديد علامة الإعراب/ البناء	02	%06.45
تحديد النّوع	01	%03.22
الاستخراج	15	%48.38
التّصنيف	08	%25.80
الصّواب و الخطأ	03	%09.67

تمّ استخدام سبع صيغ من الأسئلة الموضوعيّة في الامتحانات النّحويّة.

- أعلى نسبة استخدام كانت لصيغة "الاستخراج" بنسبة 48.38%؛ وقد رُتّبت الأولى بخمسة عشر تكرارا.

- صيغة "التّصنيف" جاءت ثانية بثمانية تكرارات، وهو ما نسبته 25,80%.

- وردت صيغة "الصّواب والخطأ" ثلاث مرّات، بنسبة 09.67%.

-أمّا باقي الصّيغ فكانت نسبها ضعيفة؛ صيغة "تحديد علامة الإعراب/ البناء" ظهرت مرّتين مسجّلة نسبة 06.45%.

- حصلت ثلاث صيغ هي: " تحديد الوظيفة الإعرابيّة "، و" تحديد النّوع"، و" تحديد الرّتبة" على التّكرار نفسه المقدّر بواحد، والنّسبة نفسها 03.22%.

تفسير النّتائج

لقد سجّلت صيغة "الاستخراج" أعلى نسبة مستحوذة على ما يقارب نصف عدد الأسئلة الموضوعيّة في الامتحانات النّحويّة؛ ويرجع ذلك إلى اعتماد الأسئلة على قوالب لغويّة ، وذاك أمر جيد ، يُبيّن أنّ الأساتذة حرصوا على إعطاء الأولويّة للأسئلة التّطبيقيّة مثلما حدث في الامتحانات الصّرفيّة، مع ملاحظة أنّ نسبة صيغة "الاستخراج" كانت أقلّ في الامتحانات الصّرفيّة؛ والسّبب هو أنّ أغلب قوالب أسئلتها كانت كلمات متفرقة، بالمقابل

كانت أغلب قوالب أسئلة النّحو أكبر من الكلمات ؛ ممّا تطلّب استخراجا أكثر للظواهر النّحويّة.

كما حصدت صيغة "التّصنيف" ربع عدد الأسئلة الموضوعيّة، حاصلة على ضعف نسبتها في الأسئلة الصّرفيّة ؛ ويعزى اختلاف النسبة إلى أنّ أنواع الصّيغ الموضوعيّة الخاصّة بالامتحانات الصّرفية مثل : وزن الكلمات ، والاشتقاق ، والتّحويل ... . كانت لها الصّدارة في الاستخدام ؛ بينما لم يحدث ذلك في الامتحانات النّحويّة. وقد ارتبطت صيغة "التّصنيف" في أسئلة النحو بصيغة "الاستخراج"، ولمّا كانت نسبة هذه الأخير مرتفعة كثيرا ارتفعت نسبة "التّصنيف".

ومن صيغ الأسئلة الموضوعيّة التي استعان بها الأساتذة في إعداد امتحانات النّحو صيغة "الصّواب والخطأ" التي حصلت على نسبة مقبولة، وكان لها أثر جيّد في تنويع الأسئلة، لكنّ تدنّي مستواها يجعلها ملائمة للمتعلّمين الصّغار أكثر من طلبة الجامعة إلّا إذا اقترنت بصيغة "التّعليل"، وهو ما فعله أستاذان في سؤاليْن، ولم يحدث في السّؤال الثّالث.

كما اتّضح من النّتائج حصول أربع صيغ من الأسئلة الموضوعيّة على نسب متدنّية؛ والأمر يخصّ " تحديد علامة الإعراب/البناء"، و" تحديد الوظيفة الإعرابيّة"، و" تحديد النّوع" و" تحديد الرّتبة"؛ ويرجع ضعف نسب تلك الصّيغ إلى كون الأساتذة يعتقدون سهولة الإجابة عن الصّيغة الأولى، بينما ناب عن الصّيغة الثّانية صيغة "الإعراب" في بعض الامتحانات ؛ إذ هما متقاربان ؛ ففي صيغة " تحديد الوظيفة" يُحدّد الفاعل أو المفعول أو... ، فتكون الإجابة قصيرة للغاية وبسيطة، بينما في سؤال "الإعراب" يتم تحديد الوظيفة والحالة الإعرابيّة والعلامة، حيث يجيب الطّالب بجملتيْن نحو : فاعل مرفوع و علامة رفعه الضمّة الظّاهرة على آخره. أمّا صيغة "تحديد النّوع" فقد نابت عنها صيغة "التّصنيف"، في حين قلّ استخدام صيغة "تحديد الرّتبة" لارتباطها بدرس واحد هو "الإسناد في الجملة الاسمية".

ب.صيغ أسئلة الإجابة القصيرة في الامتحانات النّحويّة

كان حظّ أسئلة الإجابة القصيرة أفضل في الامتحانات النّحويّة ممّا كان لها في الامتحانات الصّرفيّة؛ إذ تساوت نسبتها مع نسبة الأسئلة الموضوعيّة، فوردت بعدّة صيغ يوضّحها الجدول الآتي.

جدول رقم 10: صيغ أسئلة الإجابة القصيرة المستخدمة في الامتحانات النّحويّة.

الصيغة	تكرارها	نسبتها إلى مجموع أسئلة الإجابة القصيرة النحوية
الإعراب	06	%19.35
التّعليل	07	%22.58
التّوضيح	05	%16.12
استدعاء قاعدة	04	%12.90
استدعاء أحداث	02	%06.45
شرح قاعدة	01	%03.22
مقارنة	01	%03.22
مطالبة بمثال	03	%09.67
استدعاء قاعدة ومطالبة بمثال	01	%03.22
شرح و مطالبة بمثال	01	%03.22

بلغ عدد أسئلة الإجابة القصيرة في الامتحانات النّحويّة واحدا و ثلاثين سؤالا، وردت بعشر صيغ؛ أربع منها سجلت نسبا مرتفعة.

-حظيت صيغة "التّعليل/ ذكر السّبب" بأعلى نسبة قدّرت ب22.28% واردة سبع مرّات.

- صيغة "الإعراب" حظيت بستة تكرارات، وهو ما نسبته19,35%.

- صيغة "التّوضيح" كان لها خمس تكرارات، بنسبة 16.12%.

- صيغة "استدعاء قاعدة" سجّلت نسبة 12.90% مقابل أربع تكرارات.

- شهدت صيغتان حضورا ضعيفا: هما "المطالبة بمثال" بثلاثة تكرارات" نسبة 09.60 %، و"استدعاء أحداث" بتكرارين اثنين، وهو ما نسبته 06.45 %.

- الصّيغ الأربعة الأخرى هي:("استدعاء قاعدة والمطالبة بمثال")، و"المقارنة"، و " شرح قاعدة "، و (" شرح قاعدة والمطالبة بمثال") حصلت على أدنى نسبة 03.22%، حيث وردت كلّ منها مرّة واحدة.

تفسير النّتائج

كان لصيغة "التّعليل" النّصيب الأوفر من أسئلة الإجابة القصيرة في الامتحانات النّحويّة؛ والسّبب هو اقترانها بعدّة أسئلة موضوعيّة منها "الصّواب والخطأ"، وقد تراجعت قليلا صيغة "الإعراب" - التي كانت لها في الغالب صدارة الأسئلة النحوية- إلى الرتبة الثّانية، ومن المنطقي أنّ نسبتها هنا أكبر من النّسبة التي حصلت عليها في الامتحانات الصّرفية، لأنّ الإعراب أحد أهم دروس النّحو من جهة، ومن جهة أخرى هناك من يختزل النّحو في الحركات الإعرابيّة وتغيّر أواخر الكلم ؛ لكنّ ذلك ليس بصحيح؛ والدّليل وجود عدّة مواضيع نحويّة.

ومواصلة لتفسير النّتائج، فقد حظيت للأسف الصّيغ النّظريّة بكَمٍّ مُعتبر من أسئلة الإجابة القصيرة؛ حيث حضرت بأربع صيغ هي: "استدعاء قاعدة" ، و"استدعاء أحداث"، و"الشّرح"، و"المقارنة" وقد حصدت حوالي ربع مجموع أسئلة الإجابة القصيرة في الامتحانات النّحويّة، وما ذلك بالاختيار السّديد، بل إنّه منقص من جودة امتحانات قواعد اللّغة في أيّ

مستوى تعليمي؛ فما بالك بالمستوى الجامعي . ولعلم الأساتذة بذلك قاموا بالجمع بين الصيغ؛ فتكون إحداهما نظريّة والأخرى تطبيقيّة، ليصير السّؤال جيّدا يكشف عن قدرات الطّلّاب في الجانبين المعرفي والمهاري.

ولا عيب ولا ضرر في الجمع بين صيغ الأسئلة، فقد (تستلزم الأسئلة التي تخطّط لتلاميذ المرحلة الثانوية أو لطلّاب الجامعة عدّة أشياء في وقت واحد ، وعلى الطّالب أن يحدّد المطلوب من السؤال)[1]، ويمثّل تلك الأسئلة المرّكبة في الامتحانات النّحويّة، صيغتا("شرح قاعدة ومطالبة بمثال")، و("استدعاء قاعدة ومطالبة بمثال").

وهناك من الأساتذة من طرح سؤالا بصيغة "المطالبة بمثال" وحدها، وقد كان ذلك مفيدا في تغطية عدّة موضوعات و وحدات من المقياس ين، بالإضافة إلى ذلك فإنّ تلك الصّيغة تدرّب الطّلبة على إنشاء الجمل في ضوء ضوابط نحويّة محدّدة؛ لكنّ هذا السّؤال قد يصبح عديم الفائدة إذا استخدم الطّلبة أمثلة الدّرس وتطبيقاته أجوبة للأسئلة؛ فيصير السّؤال من أسئلة الحفظ والاستدعاء.

ت. صيغ الأسئلة المقاليّة في الامتحانات النّحويّة

بلغ عدد الأسئلة المقاليّة في الامتحانات النّحويّة سبعة أسئلة، وقد تنوّعت صيغها مثلما سيُظهر الجدول رقم 11.

الجدول رقم11: يوضّح صيغ الأسئلة المقاليّة المستخدمة في الامتحانات النّحويّة.

الرقم	الصيغة	تكرارها	نسبتها إلى مجموع الأسئلة المقالية النحوية
01	استدعاء قاعدة	02	%28.57
02	تفسير أحكام إعرابيّة	01	%14.28

[1] جورج براون، التدريس المصّغر، ص: 233 .

03	شرح قاعدة مع الشّكل	01	%14.28
04	استدعاء قاعدة و تقديم أمثلة	01	%14.28
05	استدعاء قاعدة و تقديم أمثلة و شكل الكلمات	01	%14.28
06	شرح ظاهرة نحويّة و استدعاء قاعدة و تقديم أمثلة	01	%14.28

استخدم أساتذة النّحو بأقسام اللّغة والأدب العربي ست صيغ من الأسئلة المقالية في امتحاناتهم توزّعت كالآتي:

- أكبر عدد من التكرارات كان لصيغة "استدعاء قاعدة" بتكرارين اثنين، نسبة28.57%.
- بينما حصلت كل صيغة من الصّيغ الخمس الأخرى على نسبة 14,28% بالظهور مرة واحدة.

تفسير النّتائج

غلب على الأسئلة المقاليّة في الامتحانات النّحويّة الجمع بين الصّيغ، فما وردت إلّا صيغتان منفردتان هما : "استدعاء قاعدة" ، و" تفسير أحكام إعرابيّة" ، وكلاهما نظريّتان ؛ مع أفضليّة التّفسير على الاستدعاء، وباقي الصّيغ كلّها تكوّنت من الجمع بين صيغتيْن ، أو ثلاث . النّوع الأوّل من الصّيغ تدُرج ضمنه صيغتا ("شرح قاعدة وشكل كلمات")، و("استدعاء قاعدة والمطالبة بمثل")، بينما تمثّلت صيغ النّوع الثّاني في ("استدعاء قاعدة والمطالبة بمثل وشكل كلمات")، و(" شرح ظاهرة نحوية واستدعاء قاعدة والمطالبة بمثل").

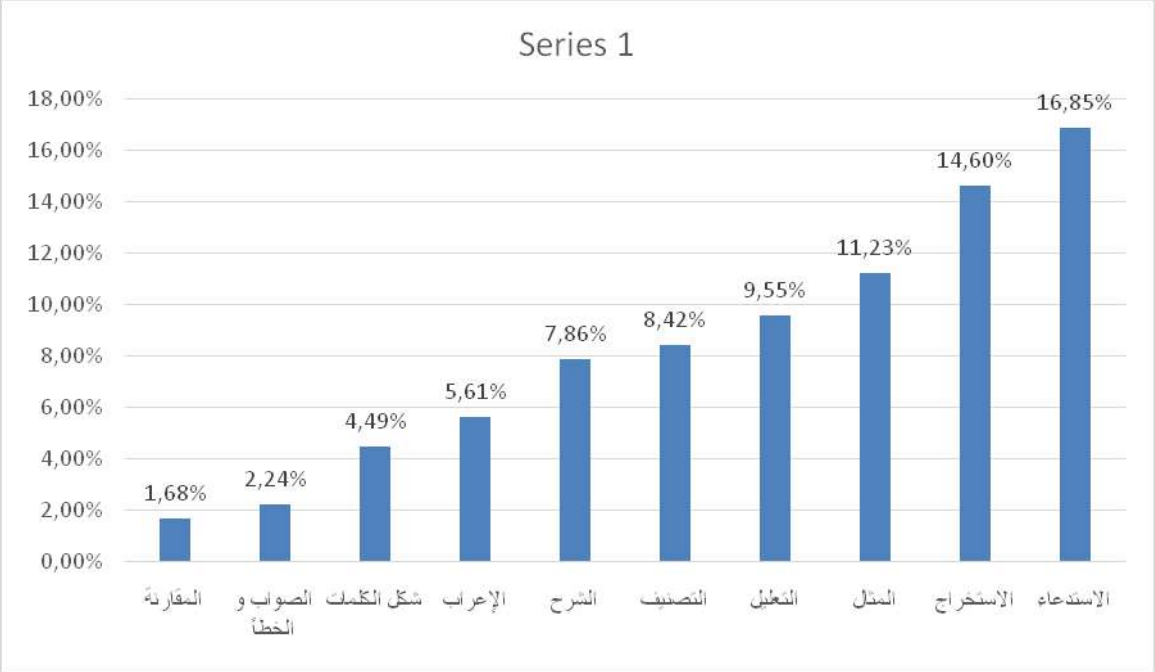
إنّ الجمع بين الصّيغ لا بدّ منه في أسئلة النّحو والصّرف ؛ إذ إنّها تتطلّب عدّة مهارات فرعيّة لا تتلاءم مع سؤال المقال ؛ لذلك يلجأ الأساتذة إلى جمع بعض الأسئلة: الموضوعيّة وأسئلة الإجابة القصيرة ؛ فمثلا صيغة "استدعاء قاعدة والمطالبة بمث ال" تتكوّن من سؤالين من نوع الإجابة القصيرة؛ الأول صيغة "استدعاء قاعدة" ، و الثّاني يتطلّب إنشاء

عدد من الجمل، بعد ذلك يكتب الطّالب إجابته ، وينظّم عرضها لتكوّن فقرة فيها بعض من تعبيره ولغته وأسلوبه.

3.الصّيغ المشتركة في الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.

بعد تحديد صيغ الأسئلة المستخدمة في كلّ من الأسئلة الثّلاثة: الموضوعيّة، والإجابة القصيرة، والمقاليّة، وفي امتحانات كل مادّة على حِدَةٍ، بيّنت النّتائج وجود صيغ لم تظهر إلا في امتحانات علم الصّرف، وأخرى ما ظهرت إلا في امتحانات علم النّحو،و صيغ وردت في امتحانات العلميْن المذكورين، و قد قمت بتحديد تلك الصيغ المشتركة، و أحصيْت تكرارها في كلّ امتحانات العيّنة بغية التّعرّف على الصيغ الأكثر استخداما في تقويم تعلّم القواعد، فتوصّلت إلى إحصائيات حولتها إلى الرّسم البياني الموالي.

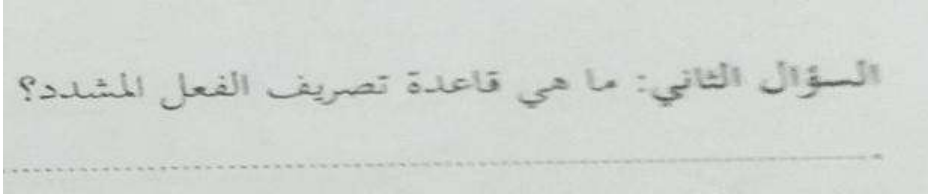
الرّسم البياني رقم 04: يبين صيغ الأسئلة الشّائعة في الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.



من بين كل صيغ الأسئلة التي وردت في امتحانات عيّنة الدّراسة، منها عشر صيغ وردت في الامتحانات الصّرفيّة، و كذلك في الامتحانات النّحويّة، وقد سمّيتها بالصّيغ المشتركة، ومن الرّسم البياني يتّضح أنّ:

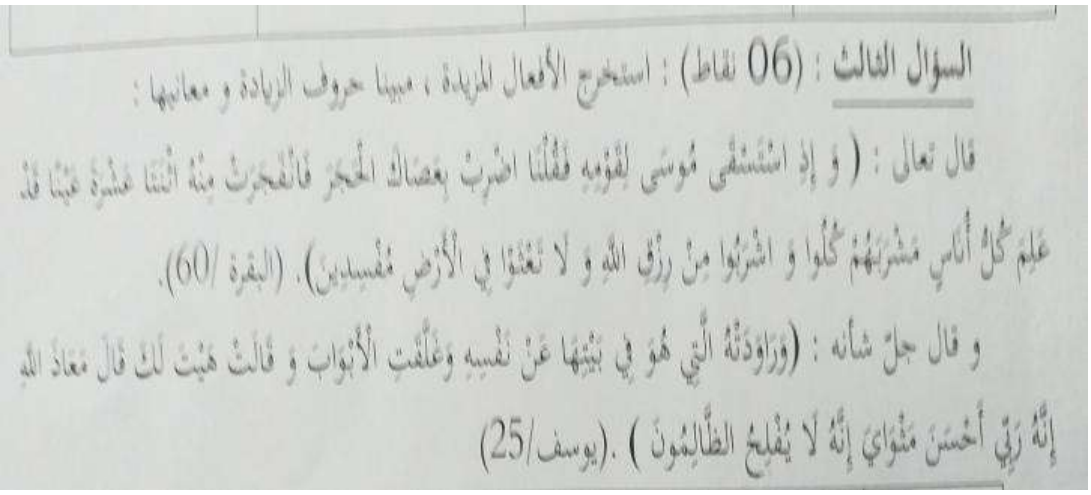
-صيغة " الاستدعاء" هي الأكثر استخداما في امتحانات العيّنة، وقد وردت على شكل سؤال إجابة قصيرة، وسؤال مقالي. وهذه صورة لصيغة " استدعاء قاعدة " بامتحان صرفي.

الصورة رقم01: سؤال بصيغة استدعاء قاعدة.


السؤال الثاني: ما هي قاعدة تصريف الفعل المشدد؟

-صيغة " الاستخراج" من الأسئلة الموضوعيّة التي كان لها حضور في أغلب الامتحانات، وهذه صورة لإحداها في امتحان صرفي.

الصورة رقم02: سؤال بصيغة الاستخراج.


السؤال الثالث : (06 نقاط) : استخرج الأفعال المزيدة ، مبينا حروف الزيادة و معانيها :

قال تعالى : (و إذ استسقى موسى لقومه فقلنا اضرب بعصاك الحجر فانفجرت منه اثنتا عشرة عينا قد علم كل أناس مشربهم كلوا و اشربوا من رزق الله و لا تعثوا في الأرض مفسدين). (البقرة /60).

و قال جل شأنه : (وراودته التي هو في بيتها عن نفسه وغلقت الأبواب و قالت هيت لك قال معاذ الله إنه ربي أحسن مثواي إنه لا يفلح الظالمون) .(يوسف/25)

-صيغة " المطالبة بمثال" وردت بثلاثة أشكال: سؤال موضوعي، وسؤال إجابة قصيرة وسؤال مقالي، وقد سجّلت نسبة مقبولة، وفيما يلي صورة لتلك الصيغة في امتحان صرفي.

الصورة رقم03: سؤال بصيغة المطالبة بمثال.

1 – مثّل لما يأتي: *(خمسُ نقاطٍ)

المصدر الميمي المضاف إلى مفعوله – المصدر الذي على وزن (إفَالَع).

المصدر الذي على وزن (مُفَاعَلَةٌ) بحيث تكون فاء فِعله حرف عِلّة.

الاسم المقصور بحيث يكون جمع مذكر سالم منصوب.

–صيغة " التّعليل/ ذكر السّبب" حظيت بنسبة مقبولة وحضور بارز في شكل سؤال إجابة قصيرة. وهذه صورة لواحدة منها.

الصورة رقم04: سؤال بصيغة التعليل/ ذكر السبب.

1- علل سبب مجيء المصدر على الوزن المذكور

المصدر	التعليل
قُعُودٌ	
فَرَحٌ	
سُهُولَةٌ	
صُدَاعٌ	
غَلَيَانٌ	
إبَاءٌ	
سُهُولٌ	
[illegible]	

–صيغة " التّصنيف" من الأسئلة الموضوعيّة التي استخدمها أساتذة الصّرف والنّحو في امتحاناتهم.

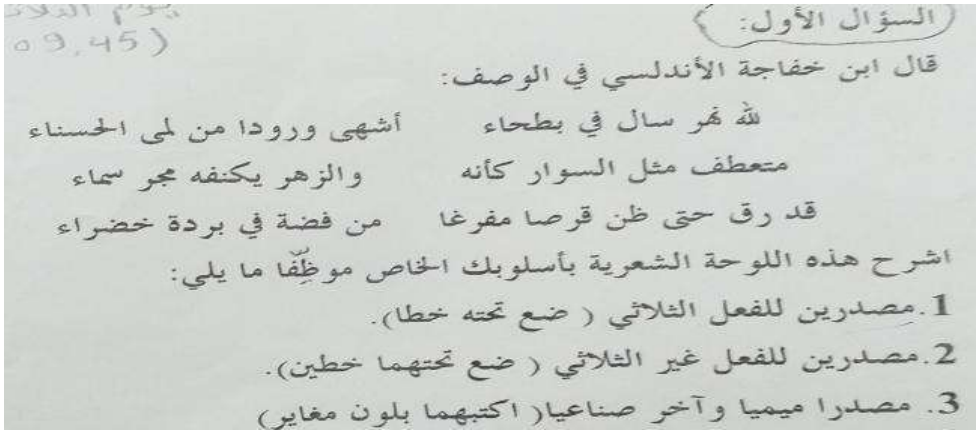
الصورة رقم05: سؤال بصيغة التصنيف.

السؤال الثاني:(04 نقاط): صنّف الأفعال في الآية الآتية حسب الصحة و الاعتلال ، مبينا نوع كل منهما (الفعل المكرر يحسب مرة واحدة) :

قال تعالى:(وَ إِذْ تَقُولُ لِلَّذِي أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِ أَمْسِكْ عَلَيْكَ زَوْجَكَ وَ اتَّقِ اللَّهَ وَ تُخْفِي فِي نَفْسِكَ مَا اللَّهُ مُبْدِيهِ وَ تَخْشَى النَّاسَ وَاللَّهُ أَحَقُّ أَنْ تَخْشَاهُ فَلَمَّا قَضَى زَيْدٌ مِنْهَا وَطَرًا زَوَّجْنَاكَهَا لِكَيْ لَا يَكُونَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ حَرَجٌ فِي أَزْوَاجِ أَدْعِيَائِهِمْ إِذَا قَضَوْا مِنْهُنَّ وَطَرًا وَ كَانَ أَمْرُ اللَّهِ مَفْعُولًا) (الأحزاب /37).

-صيغة " الشّرح" استخدمها الأساتذة كسؤال إجابة قصيرة، وسؤال مقالي، وحصلت على نسبة متوسّطة، هذه إحدى صورها في امتحان صرفي.

الصورة رقم06: سؤال بصيغة الشرح.


السؤال الأول:

قال ابن خفاجة الأندلسي في الوصف:

لله نهر سال في بطحاء أشهى ورودا من لمى الحسناء

متعطف مثل السوار كأنه والزهر يكنفه مجر سماء

قد رق حتى ظن قرصا مفرغا من فضة في بردة خضراء

اشرح هذه اللوحة الشعرية بأسلوبك الخاص موظِّفًا ما يلي:

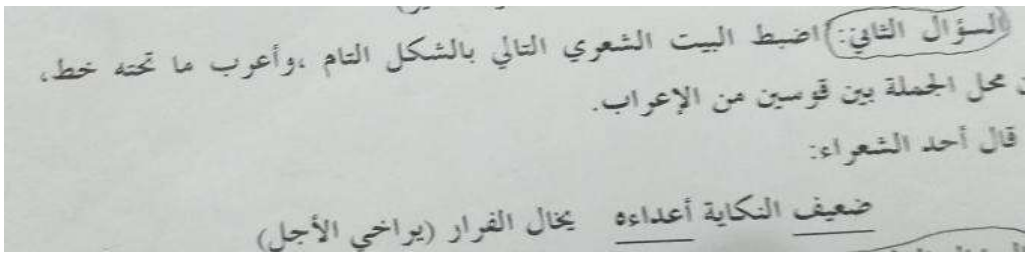
1. مصدرين للفعل الثلاثي (ضع تحته خطا).

2. مصدرين للفعل غير الثلاثي (ضع تحتهما خطين).

3. مصدرا ميميا وآخر صناعيا(اكتبهما بلون مغاير)

-" الإعراب" من صيغ الأسئلة القصيرة التي حضرت في الامتحانات النّحويّة وكذلك الصّرفيّة، والأمر نفسُهُ يقال عن " صيغة شكل الكلمات". والصّورة الموالية بها الصّيغتان المذكورتان معا.

الصورة رقم07: سؤال بصيغة الإعراب و سؤال بصيغة شكل الكلمات.

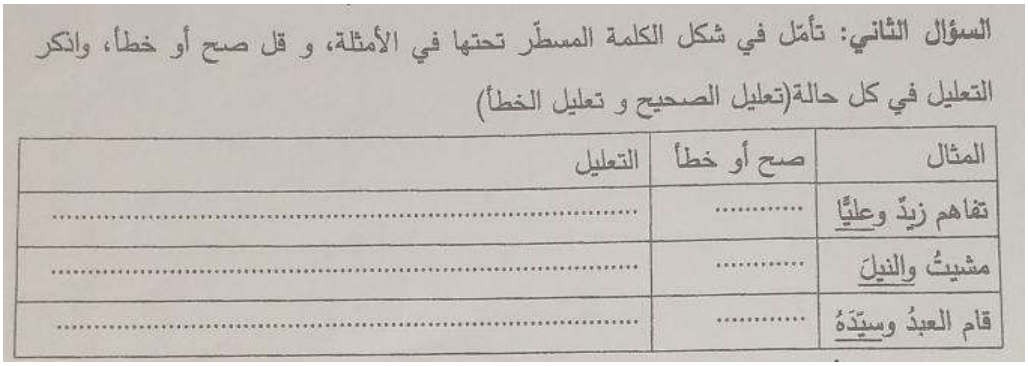

السؤال الثاني: اضبط البيت الشعري التالي بالشكل التام ،وأعرب ما تحته خط، محل الجملة بين قوسين من الإعراب.

قال أحد الشعراء:

ضعيف النكاية أعداءه يخال الفرار (يراخي الأجل)

-صيغة " الصّواب والخطأ" من الأسئلة الموضوعيّة التي حصلت على نسبة استخدام ضعيفة، هذه صورة لها مقترنة مع صيغة " التّعليل".

الصورة رقم08: سؤال بصيغة الصواب و الخطأ.


السؤال الثاني: تأمّل في شكل الكلمة المسطّر تحتها في الأمثلة، و قل صح أو خطأ، واذكر التعليل في كل حالة(تعليل الصحيح و تعليل الخطأ)

المثال	صح أو خطأ	التعليل
تفاهم زيدٌ وعليًّا	.....	.....
مشيتُ والنيلَ	.....	.....
قام العبدُ وسيّدَهُ	.....	.....

-صيغة "المقارنة" من الصّيغ التي قلّ استخدامها، وقد ظهرت في شكل سؤال إجابة قصيرة وسؤال مقالي. وهذه إحدى صورها.

الصورة رقم 09: سؤال بصيغة المقارنة.

السؤال الرابع: (2.5): ما الفرق بين دلالة البنائين {فَعَلَ وفَاعَلَ} في مثل قولك: قتل زيد عمرا و قاتل زيد عمرا .....

تفسير النّتائج ومناقشتها

تبيّن من الرسم البياني رقم 04 أنّ صيغ " الاستدعاء" احتلّت المرتبة الأولى في الأوراق الامتحانية حاصدة نسبة 16.85% متّفقة في مرتبتها مع نتائج دراسات: " لحسن بوعبد الله " و" محمد مقداد "[1]، و " فيصل آل عجيان"، و "يسري عفيفي"، و "Nahida Taha Majeed" ؛ ففي الدّراسة الأولى كانت نسبة الأسئلة التي تقيس القدرة على التّذكّر 68%، و في الدّراسة الثّانية قدّرت نسبة المعلّمين الذين يضعون أسئلة تعتمد على ما يتذكّر الطّالب من قواعد النّحو بـ 35.79%، أمّا في الدّراسة الثّالثة فقد بلغت نسبة أسئلة "الاستدعاء"-الواردة في الأسئلة المقاليّة التي هي الغالبة في الامتحانات- 64.03%، في حين توصّلت "Nahida Taha Majeed" في دراستها التي قوّمت الاختبارات التّحصيليّة النّهائيّة لمادّة الاتّجاهات الحديثة في تدريس اللّغة الإنكليزيّة - لطلبة الماجستير في تدريس اللّغة الإنكليزيّة في جامعة بغداد- إلى أنّ تلك الامتحانات (تتطلّب في الغالب

[1] لحسن بوعبد الله، لحسن ومحمد مقداد، تقويم العمليّة التكوينيّة في الجامعة، دراسة ميدانيّة بجامعات الشّرق الجزائريّ، الجزئر، ديوان المطبوعات الجامعيّة، 1998. عن : رضا جوامع، كفاية بناء الاختبار وبيداغوجيا السّؤال في نظام ال(ل.م.د)، ص 312.

التّعلم عن ظهر قلب، و بالتّالي نشجّع طلّاب الماجستير على بناء عاداتهم الدّراسيّة وفقًا لذلك، أيْ الدّراسة دون القدرة على تحليل أو تطبيق أو تقييم ما قرؤوه.)[1]

ويُرجع العديد من الأساتذة غلبة أسئلة التّذكّر في الامتحانات الجامعيّة إلى مراعاة ضعف الطّلبة في كلّ التّخصّصات والأقسام العلميّة، ومنها أقسام اللّغة والأدب العربي، وعن ذلك تقول نسيمة حمّار: (ولعلّ الأستاذ بحكم الضّعف اللّغوي الذي تعيشه الجامعة الجزائريّة سار وراء الطّالب، وأصبحت أسئلة الاختبار متضمّنة في الدّرس فما على الطّالب إلّا الحفظ والتّفريغ يوم الاختبار) [2]. ولكنّ هذا العذر غير علميّ ولا تربوي، نَعَمْ، على الأستاذ مراعاة مستوى الطّلبة؛ وإنّما بتوازن معقول. أمّا إذا سار الجميع على النهج، فإنّنا نقتل قدرات الطّلبة الممتازين والمتوسّطين القادرين على الفهم والتّطبيق والتّحليل، و نزيد الطّلبة الضّعاف ضعفا جديدا بدل أن نجعلهم يتخلّصون منه بتقديم أسئلة من مستويات عليا تجبرهم على الاجتهاد.

ومواصلة لتفسير النتائج، كانت ثاني أعلى نسبة في الدّراسة الحاليّة حصلت عليها صيغة "الاستخراج"، حيث قدّرت بـ 14.60%، وهي أقلّ ممّا سجّل في دراسة "آل عجيان"، حيث صرّح 45.21% من المعلّمين الذين شملهم الاستبيان أنّهم (يضعون أسئلة تتطلّب استخراجا من قطعة) [3]. والارتفاع نفسه سجّل في دراسة "زهور شتوح"، إذ قدّرت نسبتها بـ42.42%.

وثالث صيغة استخدمت في امتحانات المقاييس الصّرفيّة والنّحويّة، وكان لها حضور بارز تمثّلت في صيغة " المطالبة بمثال" – وقد جمعت معها صيغة " التوظيف" لأنّهما متقاربتان، فكلاهما يتطلّب إنتاجا– حيث بلغت نسبتها 11.23%؛ وهي نسبة ضعيفة،

[1] Nahida Taha Majeed, Département de curricula et de méthodologie Faculté de Pédagogi Evaluation of the M.A. Final Achievement Tests in "New Trends to Teaching EFL", College of Basic Education Researchers Journal Vol. 6, No. 3, p: 239.

[2] نسيمة حمّار، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة ، ص:153.

[3] فيصل إبراهيم عبد الله آل عجيان، تقويم فعالية الأساليب المستخدمة في تقويم تعلم الطلبة لمادة قواعد اللغة العربية ، ص: 75.

بخلاف ذلك ارتفعت نسبتها في دراسة " زهور شتوح " فبلغت 27.25%. كما ذكر المعلّمون في دراسة "آل عجيان" أنّهم يكثرون من تقديم ذلك السؤال لتلاميذهم.

ورابع صيغة في الاستخدام المشترك تمثّلت في" التّعليل/ذكر السّبب"، وقد استعان الأساتذة في قسم اللّغة والأدب العربي بها بنسبة 9.55%، في حين كانت نسبتها أضعف في دراسة "يسري عفيفي" فقدرت ب 3.94%.

كما استخدم أساتذة الصّرف والنّحو صيغة " التّصنيف"، فرتّبت خامسة في الامتحانات بنسبة 8.42%، وهي مقبولة، بخلاف النّسبتيْن المتدنّيتيْن المسجّلتيْن في دراستيْ "يسري عفيفي"، و"زهور شتوح" اللتيْن سجّلتا على التّوالي 0.98% و 0.75%.

وقد حلّت صيغة "الشّرح" في المرتبة السّادسة بنسبة استخدام مقبولة، قدّرت ب 7.86%؛ بينما حصلت على نسبة مرتفعة 12.87% في دراسة " زهور شتوح".

صيغة " الإعراب" كانت نسبتها 5.61%، ممّا جعلها في الرّتبة السّابعة من حيث الاستخدام في امتحانات عيّنة الدّراسة، وهذه النّتيجة قريبة من نسبتها في دراسة " زهور شتوح"، حيث قدّرت بـ 6.07%، بخلاف ذلك سجلت دراسة "آل عجيان" أنّ 47.37% من المعلّمين يضعون دائما أسئلة تتناول إعراب كلمات معطاة في جمل.

وقد بيّنت النّتائج كذلك أنّ صيغة " شكل الكلمات" قد احتلّت الرّتبة الثّامنة واردة بنسبة ضعيفة 4.49%، لكنّها أفضل من عدم استخدامها مثلما وقع في كل الدراسات السابقة التي كانت عيّناتها امتحانات قواعد الصّرف والنّحو.

والمرتبة التّاسعة كانت لصيغة " الصّواب والخطأ"، بنسبة ضعيفة جدّا 2.24% مختلفة كثيرا عن نتيجتيْ دراستيْ " فيصل آل عجيان" و "صباح ساعد و وسيلة بن عامر" اللّتيْن سجّلتا على التّوالي 12.06% و 13.88%.

الصّيغة العاشرة التي وردت في امتحانات الصّرف وامتحانات النّحو هي " المقارنة" متحصّلة على نسبة لا تكاد تُذكر، وهي 1.12%، وقد اقتربت ممّا توصّل إليه " يسري عفيفي"، حيث بلغت نسبتها في دراسته 3.44%.

الملاحظ بعد عرض الصيغ المشتركة في الامتحانات الصرفية، والنحويّة أنّ هناك اختلافا في نسب استخدام العديد من الصّيغ مع ما سجل في الدّراسات السّابقة، ويعزى ذلك إلى اختلاف موادّ الامتحانات، والمرحلة التّعليميّة.

رابعا: تنوّع قوالب الأسئلة بالامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة

بعد التّعرّف على تنوّع الأسئلة بالامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة، ثمّ تنوّع الصّيغ في أسئلتها الموضوعيّة، وذات الإجابة القصيرة، والمقاليّة، من المهمّ كذلك الاطّلاع على درجة تنوّع قوالب تلك الأسئلة.

1.كمّ قوالب الأسئلة المستخدمة في الامتحانات ونوعها.

لقد اخترت جعل قوالب الأسئلة في سبعة أنواع هي: " كلمات" و" جمل" و" فقرات" و" نصوص" و" قرآن كريم" و" أحاديث شريفة" و" أبيات شعر". وبعد قراءة أسئلة الامتحانات الصّرفيّة والنّحوية ، حدّدت كلّ قوالبـها، ثمّ قمت بحساب تكرارات كلّ نوع منها، ومن ثمّ حساب النّسبة المئويّة. فتوصّلت إلى إحصائيّات . أعرض في الجدول الموالي ما يتعلّق بالامتحانات الصّرفيّة.

أ.قوالب الأسئلة الصّرفيّة.

كان عدد الامتحانات الصّرفية ستة عشر امتحانا؛ احتوت مئة و تسعة أسئلة؛ منها ما تضمّن قوالبا، و منها ما لم يتضمّن. والجدول الموالي يكشف عن كمّ ونسبة حضور كلّ نوع من القوالب.

جدول رقم 12: يوضّح كمّ قوالب الأسئلة المستخدمة في الامتحانات الصّرفيّة و نوعها.

رقم الامتحان	كلمات	جمل	فقرات	نصوص	الآيات القرآنية	الأحاديث الشريفة	أبيات شعر	مجموع قوالب كل الامتحان
01	01	0	0	0	03	0	0	04
02	01	0	0	0	0	0	0	01
03	01	01	0	0	0	0	0	02
04	02	0	01	0	0	0	0	03
05	01	01	0	0	01	0	0	03
06	0	0	0	0	0	0	0	00
07	03	0	0	0	01	0	0	04
08	01	0	0	0	0	0	01	02
09	03	0	0	01	0	0	0	04
10	01	0	0	0	0	0	0	01
11	03	0	0	0	0	0	0	03
12	02	01	0	0	0	0	0	03
13	0	0	01	0	01	0	03	05
14	02	0	0	0	0	0	0	02
15	03	0	0	0	0	0	03	06
16	03	0	0	0	0	0	01	04
المجموع	27	03	02	01	05	00	08	46

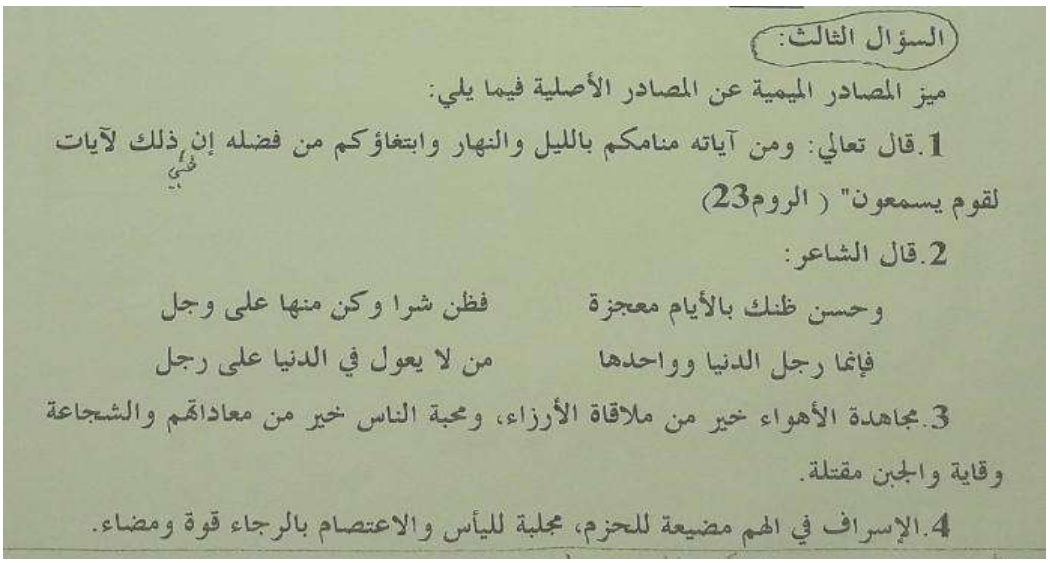
النسبة	%58.6	%06.52	%04.34	%02.17	%10.86	%00	%17.39	%100

ورد ستة وأربعون قالب سؤال توزّعت على خمسة عشر امتحانا، بذلك بلغت نسبة وجود القوالب في الامتحانات الصرفيّة 93.75%.

- احتل قالب " كلمات" المرتبة الأولى بـ58.69%؛ إذ ورد سبع وعشرين مرة في أحد عشر امتحانا.
- قالب "أبيات شعر" رتّب ثانيا بنسبة 17.39% ظاهرا في ثمانية امتحانات.
- جاءت "الآيات القرآنية" في المرتبة الثّالثة بعدد خمسة تكرارات ، وهو ما نسبته 10.86% واردة في أربعة امتحانات.
- تم تسجيل حضور ضعيف لقوالب "جمل" و"فقرات" و"نصوص"؛ حيث قدّرت أعدادها على التّوالي ب .: ثلاثة قوالب نسبة 06.52%، وقالبان اثنان بنسبة 04.34%، وقالب واحد بنسبة 02.17%.

ويمكن ملاحظة قوالب:" كلمات" و"آيات قرآنية" و"أبيات شعر" و"جمل" في صور صيغ الأسئلة المشتركة بالامتحانات التي عُرضت في المبحث السّابق، أمّا قالبا "فقرات" (وتمثّل في فقرة مصطنعة، وحكمتيْن) و "نصوص"(نص واحد ورد بامتحان كان من نوع المقامة) سأعرض صورة لكل واحد منهما. وأبدأُ بالصورة الآتية التي تظهر فيها الحكمتان، حيث شكّلتا القالبيْن ذوي الرّقميْن 3 و 4 في السّؤال، بينما كان القالب رقم 1 " آية قرآنية"، والقالب رقم 2 "بيتيْ شعر".

الصورة رقم 10: قالب"فقرات" في شكل حكمة.



السؤال الثالث:

ميز المصادر الميمية عن المصادر الأصلية فيما يلي:

1.قال تعالي: ومن آياته منامكم بالليل والنهار وابتغاؤكم من فضله إن ذلك لآيات لقوم يسمعون" (الروم23)

2.قال الشاعر:

وحسن ظنك بالأيام معجزة فظن شرا وكن منها على وجل

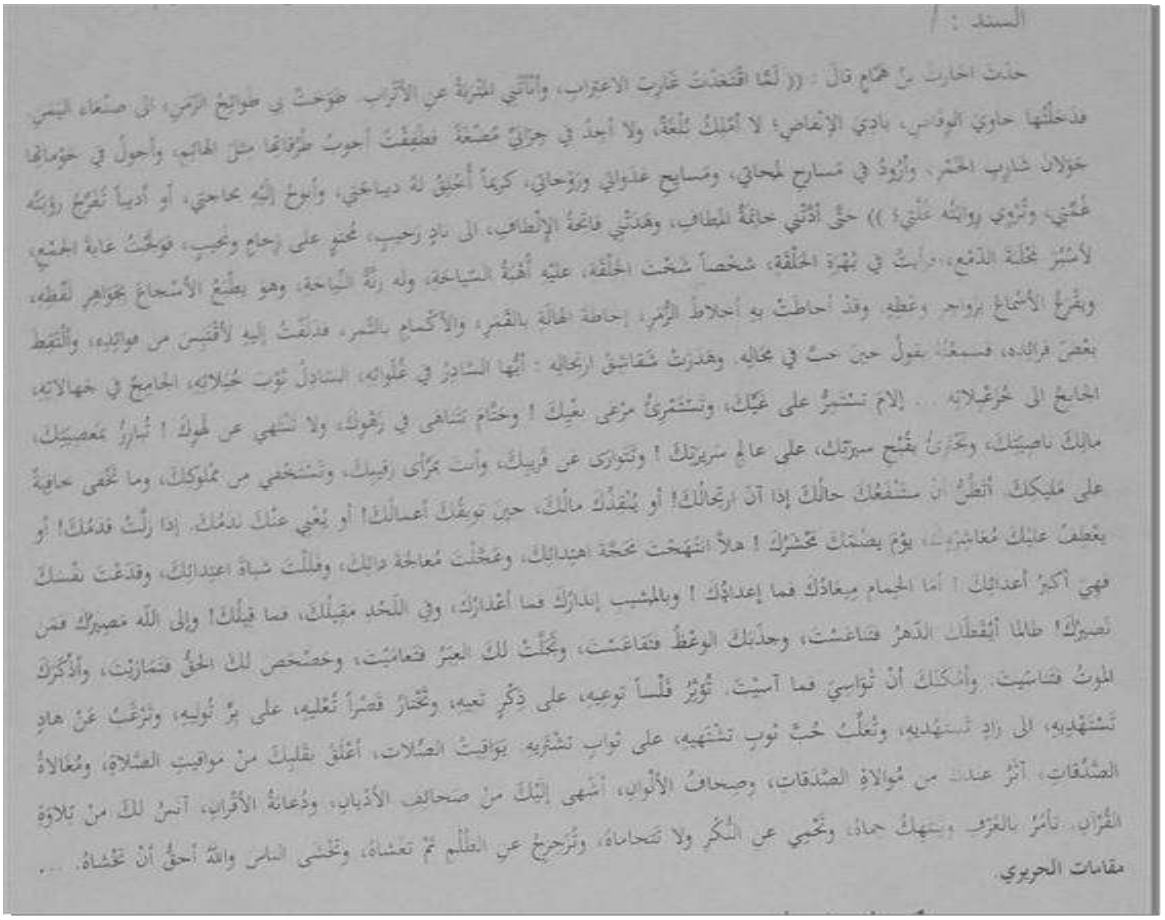
فإنما رجل الدنيا وواحدها من لا يعول في الدنيا على رجل

3.مجاهدة الأهواء خير من ملاقاة الأرزاء، ومحبة الناس خير من معاداتهم والشجاعة وقاية والجبن مقتلة.

4.الإسراف في الهم مضيعة للحزم، مجلبة لليأس والاعتصام بالرجاء قوة ومضاء.

وفي الصورة الموالية أعرض النص الوحيد الذي ورد في امتحان صرفي.

الصورة رقم 11: قالب " نص" في شكل مقامة.



السند : /

حدث الحارث بن همام قال : ((لمّا اقتحمت غارب الاغتراب، وأتاني المثرية عن الأتراب، جوحت بي طوالع الرمز، الى صنعاء اليمن فدخلتها حاوي الرؤس، بادي الإنعاص؛ لا أملك تلعة، ولا أجد في جرابي مصعة، فطفقت أجوب طرقاتها مثل الهائم، وأجول في حوماتها جولان شارب الخمر، وأزود في مسارح لمحاتي، ومسابح علواتي وروحاتي، كرهاً أحلق له دياجتي، وأبوح إليه بحاجتي، أو أدبياً تعرّج رؤيته عمّتي، وتروي روايته علّتي؛)) حتى أدّتني حانة لطاف، وهدتني فاحة الإنطاف، الى بار رحيب، محتو على إحام ونحيب، فوجدت عابة الجمع، لأشتر مخلة الدمع، رأيت في بهرة الحلقة، شخصاً شحت الحلقة، عليه أهبة السياحة، وله رنة الصياحة، وهو يطبع الأسجاع بجواهر لفظه، ويقرع الأسماع بزواجر وعظه، وقد أحاطت به أحلاط الزمر، إحاطة هالة بالقمر، والأكمام بالثمر، فدنوت إليه لأقتبس من فوائده، وألتقط بعض فرائده، فسمعته يقول حين حث في مجاله، وهدرت شقاشق ارتجاله : أيها الشادر في علوانه، المتدل ثوب خلاله، الجامع في جهالاته، الخابع الى خرعبلاته . . . إلام تستمر على غيك، وتستمرئ مرعى بغيك ! وحتام تتمادى في زهوك، ولا تنتهي عن لهوك ! تمارس معصيتك، مالك ناصيتك، وتحرز بقبح سيرتك، على عالم سريرتك ! وتتوارى عن قريبك، وأنت مرآى رقيبك، وتستخفي من مملوكك، وما تخفى خافية على مليكك. أتظن أن ستنفعك حالك إذا آن ارتحالك! أو ينقذك مالك، حين توبقك أعمالك! أو يغني عنك ندمك. إذا زلت قدمك! أو يعطف عليك معاشرك، يوم يضمك محشرك ! هلاّ انتهجت محجة اهتدائك، ومحجت معالجة دائك، وفللت شباة اعتدائك، وقدعت نفسك فهي أكبر أعدائك ! أما الحمام ميعادك فما إعدادك ! وبالمشيب إنذارك فما اعتذارك، وفي اللحد مقيلك، فما قيلك! وإلى الله مصيرك فمن نصيرك! طالما أيقظك الدهر فتناعست، وحذرك الوعظ فتقاعست، وخلت لك العبر فتعابثت، وخصخص لك الحق فتمارضت، وأذكرك الموت فتناسيت. وأمكنك أن تواسي فما آسيت. تؤثر فلساً توعيه، على ذكر تعيه، وتختار قصراً تعليه، على بر تؤليه، وترغب عن هادٍ تستهديه، الى زاد تستهديه، وتعلّ حب ثوب تشتهيه، على ثواب تشتريه. يوافيك الصلات، أغلق بقلبك من مواقيت الصلاة، ومعالاة الصدقات، أثر عندك من موالاة الصدقات، وصحاف الألوان، أشهى إليك من صحائف الأذهان، ودعاة الأقران، آنس لك من تلاوة القرآن. تأمر بالعرف وتنهاك حماك، وتحجبي عن النكر ولا تحاماه، وترجرج عن الظلم ثم تغشاه، وتخشى الناس والله أحق أن تخشاه. ...

مقامات الحريري.

-وغاب استخدام قالب "الأحاديث الشريفة" في كل الامتحانات الصّرفيّة.

- أقصى عدد لحضور القوالب، ظهر بامتحانين، حوى كلّ منهما ستة قوالب.

- قُدّر أقلّ حضور للقوالب، بقالب واحد، سُجّل بامتحانين.

-امتحان صرف واحد خلا من القوالب.

-المتوسّط الحسابي للقوالب بالامتحان الواحد قدّر بـ 02.87 قالب.

تفسير النّتائج

احتوت كلّ امتحانات الصّرف قوالب أسئلة عدا امتحانا واحدا، وهذا دليل على أهميّة القوالب بامتحانات قواعد اللّغة؛ إذ اتّفق جلّ الأساتذة على استخدامها، ذلك أنّ تدريس القواعد

ليس هدفا بحدّ ذاته؛ إنّما الهدف هو اكتساب اللغة التي تتمثّل في المهارات اللّغويّة الأربع "الاستماع و القراءة والكتابة والتّحدّث" التي يتواصل بها البشر في الحياة، أمّا في امتحانات القواعد فإنّ اللّغة تتمثّل في قوالب الأسئلة هذا من جهة، ومن جهة أخرى امتحان القواعد إنْ خلا من القوالب يُبنى بأسئلة نظريّة – في الغالب – ولا أعتقد أنّ أحدا يستفيد من حفظ نصوص القواعد دون تطبيقها فعليّا، وقد نبه عبد الرحمن حاج صالح إلى(قلة فائدة الحفظ للقدرة اللغوية)[1].

وقد بيّنت النّتائج أنّ قالب " كلمات" احتلّ المرتبة الأولى مستحوذا على أكثر من نصف مجموع القوالب التي استخدمها أساتذة الصّرف في امتحاناتهم . إنّ هذه النّسبة تعدّ منطقيّة؛ لأنها تخصّ امتحانات الصّرف، وهو العلم الذي يُعنى بدراسة الكلمات العربيّة، لكن كان من المستحسن أن يُصحب قالب " كلمات" بنوع آخر من القوالب أو نوعيْن ليطّلع الطّلاب على نصوص عربيّة فصيحة إثراءً لأرصدتهم اللّغويّة، وليتمّ تقويمهم بتراكيب لغويّة ذات معنى، وقد فعل الأساتذة ذلك في سبعة امتحانات.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر ، الجزائر، (د ، ط) ، 2012، ص234، بتصرف.

كما احتلّ قالب " أبيات شعر" الرّتبة الثّانية، وحظي قالب " آيات قرآنيّة" بالرّتبة الثّالثة في امتحانات الصّرف. وتفسير هاتين النّتيجتيْن هو أنّ أساتذة الصّرف قد استعانوا في إعداد أسئلة امتحاناتهم بشواهد من مؤلّفات النّحو والصّرف الأُوْلى والمتأخّرة.

وبيّنت النّتائج كذلك أنّ قوالب: "جمل" و"فقرات" و"نصوص" قد سجلت نسبا ضعيفة، ويمكن تفسير ضآلة نسبتيْ قالبيْ "جمل" و" فقرات" في الامتحانات الصّرفيّة إلى تدنّي قيمتيْهما اللّغويّة مقارنة بآي الذّكر الحكيم، وأبيات الشعر العربي.أمّا قالب "نصوص" فإنّ الأساتذة تجنّبوه لكبر الحيِّز الذي يشغله في الورقة الامتحانيّة.

ومن أبرز النّتائج المسجّلة هو الغياب التّام لقالب " الأحاديث الشّريفة"، فقد ترك الأساتذة استخدامه مثلما ترك النّحاة القدامى الاستشهاد به في كتبهم.

ولقد كان أقصى عدد لحضور القوالب في الامتحان الواحد هو ستة قوالب، ظهرت بامتحانيْن، بينما كان أقل عدد هو قالب واحد ؛ ويُعزى هذا التباين في عدد القوالب بالامتحانات إلى عدة عوامل؛ منها اختلاف عدد الأسئلة وأنواعها وصيغها، فحين يقلّ عدد الأسئلة يزيد عدد القوالب؛ إذ إنها تساعد في تغطية عدّة موضوعات من المقياس.كما ينقص عدد القوالب – في أكثر الأحيان– إذا كثرت الأسئلة المقاليّة، أو الأسئلة النّظريّة؛ ذلك أنّ القوالب– في الغالب– ترتبط بالأسئلة التّطبيقيّة. أمّا العامل الأهمّ في تقدير عدد القوالب بالامتحان فهو رأي الأستاذ، رأي تسدّده درجة كفاءة الأستاذ في بناء الاختبارات.

بعد التعرف على أنواع القوالب التي حضرت في الامتحانات الصّرفيّة، سنتعرف كذلك على القوالب الواردة في الامتحانات النحوية في الفقرات الموالية.

ب.**قوالب الأسئلة النّحويّة.**

تكوّنت عيّنة الدّراسة من ثمان وعشرين امتحانا، كان منها اثنا عشر امتحانا نحويا، ضمّت تسعة وستين سؤالا اعتمد العديد منها على قوالب، وقد تم تحديد تلك القوالب وإحصاؤها، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول رقم 13: يوضّح كمّ قوالب الأسئلة المستخدمة في الامتحانات النّحويّة و نوعها.

رقم الامتحان	نوع قالب السؤال							مجموع أسئلة كل الامتحان
	كلمات	جمل	فقرات	نصوص	آيات قرآنية	أحاديث شريفة	أبيات شعر	
01	0	0	0	0	0	0	02	02
02	01	01	0	0	01	0	02	05
03	0	01	0	0	01	0	0	05
04	01	01	0	0	01	0	0	03
05	0	0	0	0	0	0	0	03
06	0	0	0	0	01	0	01	00
07	01	0	0	0	01	0	01	04
08	0	0	0	0	01	0	02	02
09	0	0	0	0	03	01	02	04
10	01	0	0	0	01	0	0	01
11	0	01	0	0	01	0	01	03
12	0	0	0	0	01	0	0	01
المجموع	04	04	0	0	12	01	11	32
نسبته	%12.5	%12.5	%0	%0	%37.5	%03.13	%34.37	%100

لقد استخدم الأساتذة اثنين وثلاثين قالبا في أحد عشر امتحانا، من اثني عشر امتحانا تكوّن عيّنة امتحانات النحو في الدراسة، بذلك بلغت نسبة استخدام القوالب بالامتحانات 91.66%.

-تصدر قالب " الآيات القرآنية" القوالب باثني عشر تكرارا، نسبة 37.5%.

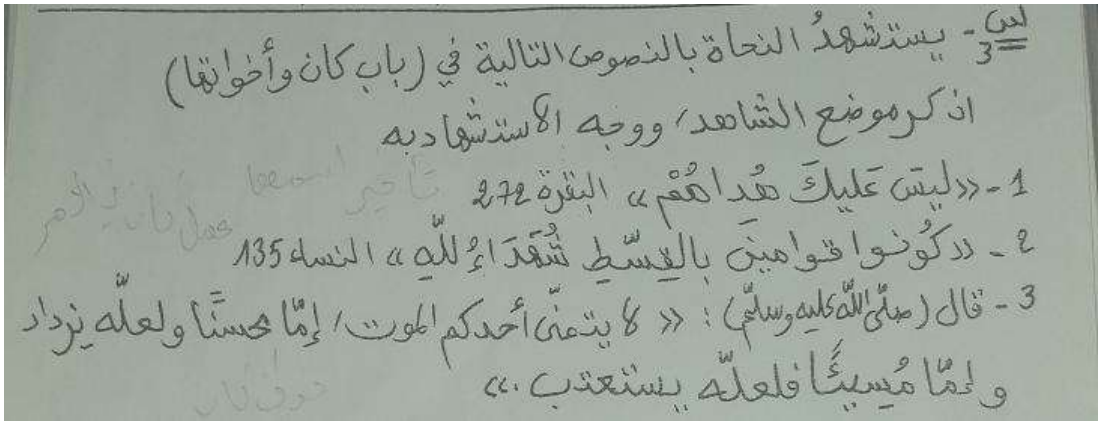
-حلّ قالب "أبيات شعر" ثانيا ظاهرا إحدى عشرة مرة، وهو ما نسبته 34.5%.

-ورد قالبا " كلمات" و"جمل" ثالثا، بنسبة 12.5% يقابلها أربعة تكرارات.

-أدنى نسبة سجلت كانت لقالب "حديث شريف " 03.12% واردا مرة واحدة فقط.

والصورة الموالية للقالب الوحيد من نوع "الأحاديث الشريفة" في امتحانات عيّنة الدّراسة، ومعه قالب "آيات قرآنية".

الصورة رقم 12: قالب " حديث شريف".


س3 - يستشهد النحاة بالنصوص التالية في (باب كان وأخواتها)
اذكر موضع الشاهد، ووجه الاستشهاد به
1 - «ليس عليك هداهم» البقرة 272
2 - «كونوا قوامين بالقسط شهداء لله» النساء 135
3 - قال (صلى الله عليه وسلم): «لا يتمنى أحدكم الموت، إما محسنا ولعله يزداد
وإما مسيئا فلعله يستعتب»

-غيّب الأساتذة قالبيْ" فقرات" و " نصوص" عن كلّ الامتحانات النّحويّة.

-أكبر استخدام للقوالب في الامتحان الواحد بلغ خمسة قوالب، ورد بامتحانيْن.

-هناك امتحانان سجّلا أقلّ عدد من القوالب؛ حيث تضمّن كلّ منهما قالبا واحدا.

-امتحان نحوي واحد لم تُستخدم فيه قوالب.

-المتوسّط الحسابي لعدد القوالب بالامتحان الواحد قُدّر ب 02.66.

تفسير النّتائج

ارتفعت نسبة حضور قوالب الأسئلة في الامتحانات النّحويّة؛ لكن نسبتها كانت أقلّ ممّا سُجّل في الامتحانات الصّرفيّة؛ ويرجع ذلك إلى كثرة عدد قوالب الأسئلة الصّرفيّة؛ بسبب ارتفاع نسبة قالب " كلمات". و في الامتحانات النحوية كان قالب "الآيات القرآنية" الأكثر استخداما، يليه قالب " أبيات شعر"، وهذا موافق لما هو موجود في جلّ كتب النّحو العربي القديمة؛ إذ أكثر شواهدها من القرآن الكريم والشّعر.

في حين إنّ ورود قالبيْ "جمل" و" كلمات" في المرتبة الثّالثة يُعدّ أمرا مقبولا؛ فنسبة حضور الأول منطقيّة للغاية كون النّتائج تتعلّق بامتحانات علم النّحو الذي يختصّ بدراسة التّراكيب والجمل العربيّة، بينما حضور الثّاني يساعد في تغطية عدّة موضوعات نحويّة؛ ممّا يؤدي إلى شمول الامتحانات.

وبهذه النّتائج المسجّلة يُمكن القول إنّ الأساتذة الذين أعدّوا الامتحانات النّحويّة قد أصابوا في اختيار القوالب، ما عدا قالب "الأحاديث الشريفة" فإنّ استخدامه مع الأسف كان ضعيفا؛ فما ورد إلّا مرّة واحدة، وهذا كان متوقّعا؛ إذ إنّ أساتذة النّحو بالجامعة يسيرون على خطى النّحاة القدماء والمحدثين في قلّة استخدام كلام خاتم الأنبياء صلّى الله عليه وسلّم.

أمّا غياب قالبيْ "فقرات" و " نصوص" فيُعزى من جهة إلى كبر حجميْهما وشغلهما مساحة أكبر من مساحة قوالب" الآيات القرآنية" و" أبيات شعر". ومن جهة أخرى يُعزى إلى قلّة الاستشهاد بهما في كتب النّحو.

كما اتّضح من النّتائج أنّ أعلى استخدام للقوالب سجل بامتحانيْن، حيث احتوى كل منهما خمسة قوالب؛ وهو مقارب لما سُجّل في الامتحانات الصّرفيّة فقد بلغ ستة قوالب، ولم تحدث المساواة بسبب كثرة قالب " كلمات"– الذي شغل مساحة صغيرة مقارنة بباقي القوالب– في امتحانات الصّرف.

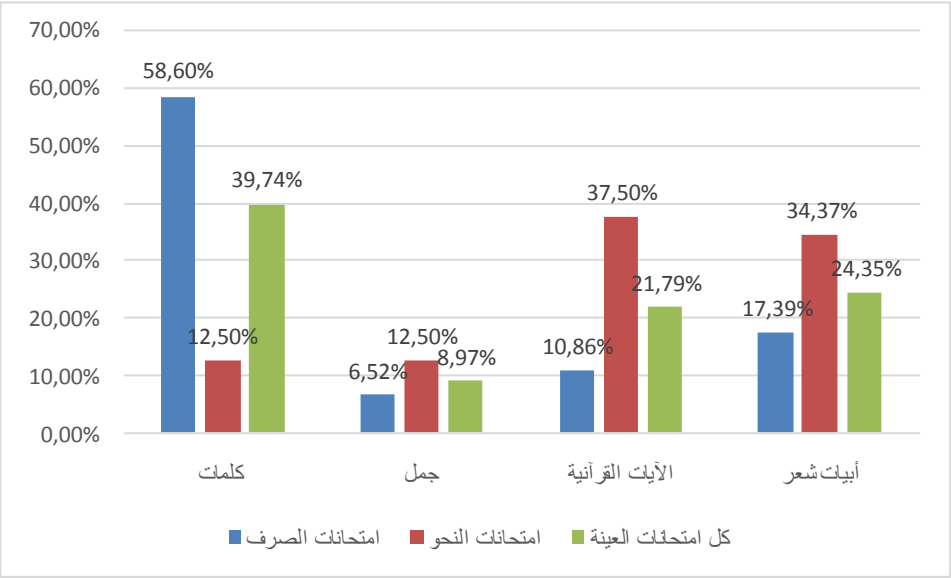
وقد قُدّر المتوسّط الحسابي لعدد القوالب في الامتحان الواحد بـ 02.66 قالب، وهو قريب جدّا من مثيله في الامتحانات الصّرفيّة المقدّر بـ 02.87 قالب؛ وسبب هذا

التقارب هو تماثل عدد الصّفحات في امتحانات العِلميْن؛ إذ تراوح بين صفحة واحدة وصفحتيْن، كذلك تساوي عدد وحدات المقاييس الأربع "مقياس الصّرف بالسّداسي الأوّل، ومقياس الصّرف بالسّداسي الرّابع، ومقياس النّحو بالسّداسي الثّاني، ومقياس النّحو بالسّداسي الثّالث) المقدر بأربع عشرة وحدة للمقياس، كما يتساوى الحجم السّاعي لامتحانات المقاييس الأربعة، بالإضافة إلى كل ذلك يوجد تقارب بين مادّتيْ الصّرف والنّحو، فكلاهما من قواعد اللّغة العربيّة.

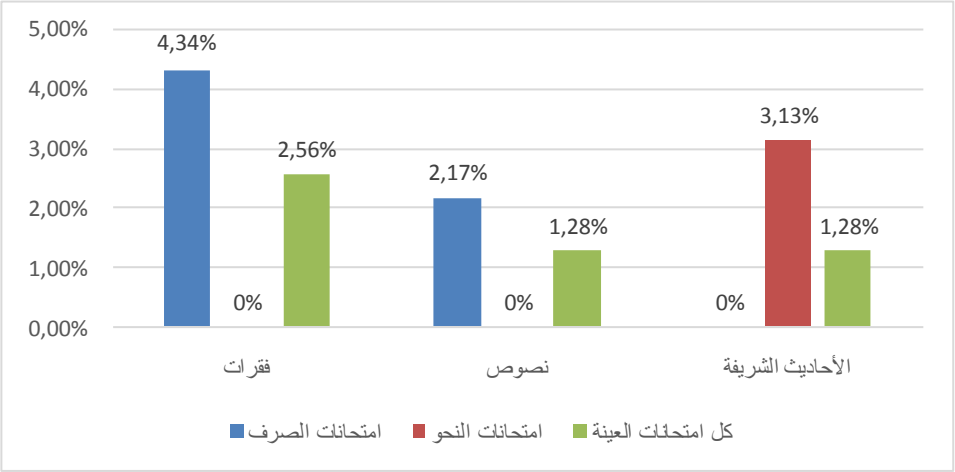
ت.عرض النّتيجة العامّة لقوالب الأسئلة و تفسيرها و مناقشتها

بعد جمع نتائج قوالب الأسئلة الصّرفيّة والنّحويّة توصّلت الدّراسة إلى أنّ أربعة أنواع من القوالب كانت هي الأكثر استخداما في امتحانات عيّنة الدّراسة، بينما قلّ استخدام ثلاثة أنواع من القوالب. والرسمان البيانيّان الآتيان يُلخّصان تلك النتائج.

الرسم البياني رقم 05 : يبيّن نسب أنواع قوالب الأسئلة الأكثر شيوعا في الامتحانات: الصّرفيّة، والنّحويّة، وكل العيّنة.



الرسم البياني رقم 06 : يبين نسب أنواع قوالب الأسئلة الأقل شيوعا في الامتحانات: الصرفية، والنحوية، و كل العينة.



لقد شاع استخدام أربعة أنواع من قوالب الأسئلة في امتحانات الصّرف والنّحو بأقسام اللّغة والأدب العربي بالجامعات الجزائريّة. وجاء قالب " كلمات" في المرتبة الأولى بنسبة 39.74%، هذه النّتيجة تتّفق مع نتيجة دراسة " فتيحة بن عمّار" [1] التي ارتفعت فيها نسبة هذا القالب فبلغت 25% محتلّة المرتبة الثّانية، في حين ا خلف الأمر في دراسة "زهور شتوح"[2]، حيث انخفضت نسبة قالب " كلمات"، فقدرت ب 11.42%.

كما احتلّ قال با "أبيات شعر" و "الآيات القرآنية" الرّتبتيْن الثّانية والثّالثة بنسبتيْ 24.35% و 21.79% على التّوالي، وقد اقتربت النّتيجة الأولى ممّا توصّلت إليه دراسة "زهور شتوح" التي حظي فيها الشّعر بالمرتبة الثّالثة لكنْ بنسبة 13.33%، بينما اختلفت فيها نسبة قالب " الآيات القرآنية"، إذ حلّ سادسا وبنسبة ضعيفة 03.08%.

أمّا باقي القوالب فقد شهدت نسبا ضعيفة في امتحانات عيّنة الدّراسة، حيث سجّل قالب"جمل" نسبة 08.97%، فنزل بالمرتبة الرّابعة؛ بخلاف ذلك احتلّ المرتبة الأولى

[1] فتيحة بن عمار ، تحليل كتاب المعلم القواعد وتمارين اللغة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي ، ص:41.

[2] زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط – دراسة وصفية تحليلية–، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الحاج لخضر – باتنة– ، 2010–2011، ص 152.

في دراستيْ " زهور شتوح" و " فتيحة بن عمار" مسجّلا نسبتيْن مرتفعتيْن.

أمّا قالب "فقرات" فما استخدِم إلّا مرتيّن بامتحانيْن، وهو ما نسبته 02.56%، والحال نفسه تقريبا كان في دراستيْ" زهور شتوح" و " فتيحة بن عمار"، ففي الأولى جاء في المرتبة الخامسة، بنسبة 06.61%، بينما حلّ في المرتبة الأخيرة، وضعفت نسبته بالدّراسة الثّانية.

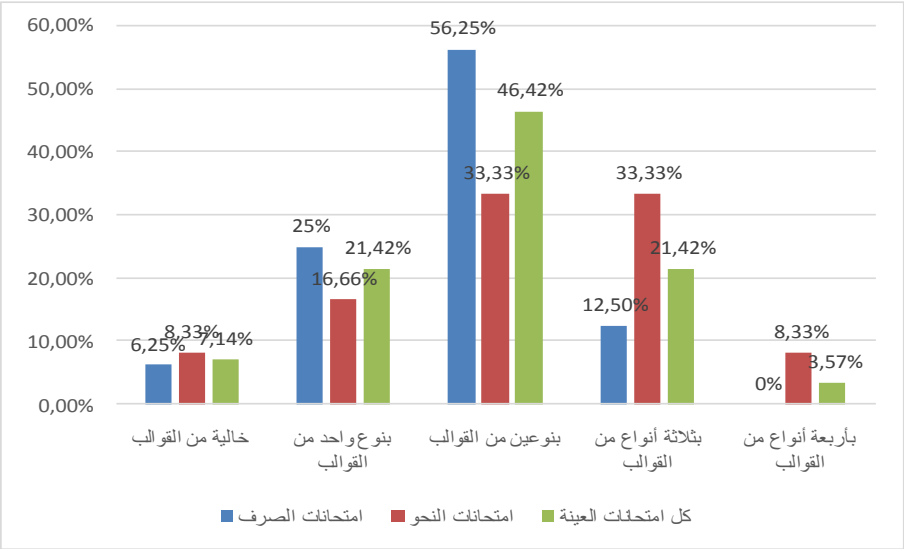
وقد كانت أضعف نسبة استخدام لقالبيْ "الأحاديث الشريفة" و"نصوص"؛ حيث قدّرت بـ 02.17%، والملاحظ هو وجود اتفاق تامّ بين نتيجتيْ قالب " الأحاديث الشريفة" في الدّراسة الحاليّة ودراسة " زهور شتوح"، إذ ورد مرة واحدة في كلّ منهما. بخلاف ذلك كانت نسبة قالب "النصوص" عالية في دراسة " زهور شتوح"، حيث قدّرت بـ 25.71% واردة بالمرتبة الثّانية.

ويرجع الاختلاف في بعض نسب القوالب بين الدّراسة الحاليّة و الدّراستيّن السّابقتيْن إلى التباين في: العيّنة، والمقرّر، والمستوى الدّراسي؛ فعيّنة الدّراسة الحاليّة تكوّنت من أسئلة امتحانات الصّرف والنّحو التي أجريت لطلبة أقسام اللّغة العربية بالجامعة، في حين تمثّلت عيّنة دراسة "زهور شتوح" في أسئلة تمارين كتاب اللّغة العربيّة لتلاميذ السّنة الرّابعة من مرحلة التّعليم المتوسّط. بينما كانت أسئلة تمارين " كتاب القواعد وتمارين اللّغة للسنة الخامسة من التّعليم الأساسي هي عيّنة دراسة" فتيحة بن عمار".

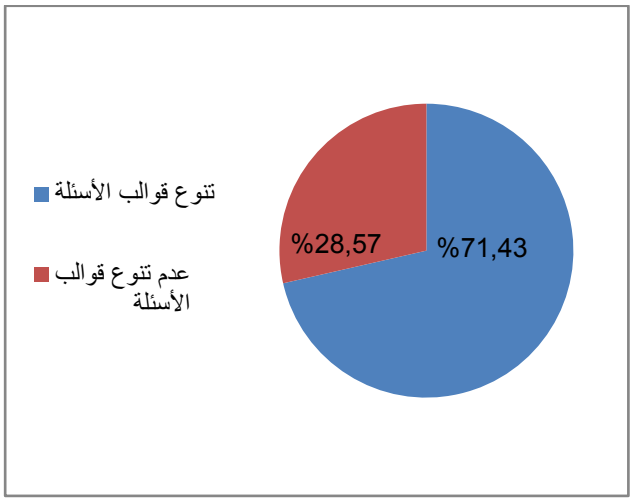
2.درجة تنوّع قوالب الأسئلة في الامتحانات الصّرفيّة النّحويّة.

لقد كان للقوالب حضورٌ معتبرٌ في الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة على السّواء؛ إلّا أنّ نوع القوالب المستخدمة كان متباينا في الامتحانات؛ فبعضها ورد فيه نوع واحد من القوالب، والبعض الآخر تنوّعت قوالبه. وفي الرّسمين البيانيّين الآتيين تفصيل لنتائج تنوّع القوالب.

الرّسم البياني رقم 07: يبيّن نسب تنوّع قوالب الأسئلة في امتحانات: الصّرف، و النّحو، و كلّ العيّنة.



الرّسم البياني رقم 08: يبيّن النّتيجة العامّة لدرجة تنوّع قوالب الأسئلة في امتحانات العيّنة.



يظهر من الجدول رقم 15 أنّ أساتذة الصّرف والنّحو قد حرصوا على استخدام أكثر من نوع واحد من القوالب في أغلب امتحاناتهم؛ حيث:

- تحقّق تنوّع القوالب في عشرين امتحانا، بنسبة 71.42%.
- أغلب التنوّع كان بقالبيْن مسجّلا نسبة 46.42%، وهو ما يعادل ثلاثة عشر امتحانا.
- أُحصِي التنوّع بثلاثة أنواع من القوالب في ستة امتحانات، وهو ما نسبته21.42%.
- ظهر التنوّع بأربعة أنواع من القوالب في امتحان واحد لعلم النّحو.

– لم يتحقّق تنوّع القوالب في ثمانية امتحانات من عيّنة الدّراسة، وهو ما نسبته 28.58%؛ حيث خلا امتحانان اثنان من القوالب، وهو ما نسبته 07.14%، بينما حوَت ستة امتحانات نوعا واحدا من القوالب، وهو ما نسبته 21.42%.

تفسير النّتائج و مناقشتها

لقد تحقّق تنوّع القوالب في امتحانات عيّنة الدّراسة بدرجة جيّدة، ولكن ليس كما يجب أن تكون عليه في امتحانات قواعد اللّغة لطلبة الجامعة بأقسام اللّغة والأدب العربي، حيث كانت نسبة التنوّع متوسّطة في الامتحانات الصّرفيّة؛ بينما كانت جيّدة في الامتحانات النّحويّة. وقد كان تنوّع القوالب متعدّدا: مثّنى (بقالبيْن مختلفيْن)، وثلاث، ورباع.

وحصل التّنوّع بنوعيْن من القوالب على أكبر نسبة، فكان هو الغالب في الامتحانات الصّرفيّة حاظيا بنسبة عالية، في حين وجد التّنوّع بقالبيْن وبثلاثة قوالب بالتّساوي في الامتحانات النّحوية وبنسبة مقبولة. بينما كانت نسبة التّنوّع بثلاثة أنواع من القوالب حسنة في الامتحانات النّحويّة، وضعيفة في الامتحانات الصّرفيّة، كما ظهر التّنوّع بأربعة أنواع من القوالب في امتحان واحد لعلم النّحو. في حين أحصيت نسبة ضعيفة من الامتحانات النّحويّة والصّرفيّة لم يتحقّق فيها تنوّع القوالب. هذه النّتائج كشفت عن مهارة الأساتذة في اختيار وتوزيع قوالب الأسئلة الصّرفيّة والنّحويّة في الامتحانات.

خلاصة الفصل

في هذا الفصل تمّ التّعرّف على كمّ ونوع الأسئلة المستخدمة في كل امتحانات عيّنة الدراسة، وقد بيّنت النّتائج أنّ الأسئلة الموضوعيّة كانت الأكثر استخداما، تلتها أسئلة الإجابة القصيرة، بينما قلّ استخدام الأسئلة المقاليّة. والنّتائج نفسُها سُجّلت في الامتحانات الصّرفيّة؛ حيث كانت الغلبة للأسئلة الموضوعيّة، تلتها أسئلة الإجابة القصيرة، وأمّا الأسئلة المقاليّة فقد ضعف استخدامها ، بينما اختلفت نتائج امتحانات النّحو ، إذ تساو ت نسبتا الأسئلة الموضوعيّة، وأسئلة الإجابة القصيرة، فتقاسمتا العدد الأكبر من الأسئلة النّحويّة، بينما

سجلت نسبة ضعيفة للأسئلة المقاليّة. هذا وقد وردت تلك الأسئلة بعدة صيغ، لكن الصدارة كانت لصيغ الاستدعاء، تلتها صيغة الاستخراج.

وأسفرت النتائج كذلك عن تحقّق نسبة جيّدة لتنوّع الأسئلة في امتحانات عيّنة الدّراسة، وأغلب التّنوّع كان مثنى، إذ استخدمت فيه الأسئلة الموضوعيّة وأسئلة الإجابة القصيرة، وفي المقابل لم يتحقّق التّنوّع في عدد قليل من الامتحانات ، وقد كانت نسبة تنوّع الأسئلة في الامتحانات الصّرفيّة أكبر من مثيلتها في الامتحانات النّحويّة.

و من النّتائج المسجّلة أيضا: استعانة الأساتذة بعدّة أنواع من القوالب في أسئلة امتحاناتهم، ففي الامتحانات النّحويّة استخدموا سبعة أنواع، أمّا في الامتحانات الصّرفيّة فوظّفوا ستّة أنواع، وغاب قالب "الأحاديث الشريفة". وقد تحقّق تنوّع القوالب في امتحانات عيّنة الدّراسة بدرجة مقبولة من حيث الكمّ؛ لكن بدرجة متوسّطة من حيث النّوع، بسبب كثرة استخدام قالب "الكلمات" المسيطر على التّنوّع الثّنائي الذي كان هو الغالب في امتحانات العيّنة. والأمر نفسه في الامتحانات الصّرفيّة، وفي المقابل كان التّنوّع أفضل في الامتحانات النحويةّ، إذ ارتفعت نسبة التّنوّع بثلاثة قوالب، كما سُجِّل التنوّعُ بأربعة قوالب مرّة واحدة.

الفصل الثّالث: شمول الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة

1) امتحانات الصرف للسنة الأولى.

أ. تغطية الوحدات.

ب.شمول الامتحانات.

2) امتحانات النحو للسنة الأولى.

أ. تغطية الوحدات

ب. شمول الامتحانات

3) امتحانات النحو للسنة الثانية

أ. تغطية الوحدات

ب. شمول الامتحانات

4) امتحانات الصرف للسنة الثانية

أ. تغطية الوحدات

ب. شمول الامتحانات

إنّ المحتوى الدراسي هو أحد أهمّ مكوّنات المنهاج الجامعي، إذ تقاس درجة استيعاب الطّالب لما درسه من موضوعات المقياس أو المقرّر بعد المرور بفترة التّعلّم، وللحصول على نتائج صادقة وواقعيّة يشترط أن تتميّز أداة القياس بالدّقّة والموضوعيّة والشّمول، ومن العوامل المساعدة على تحقّق ذلك هو تقويم أكبر نسبة من المعارف والمهارات التي تمّ تدريسها للطّلبة، وانطلاقا من ذلك أبحث في هذا الفصل درجة شمول الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة لوحدات مقاييسها، وسأعرض النّتائج تبعا لترتيب تدريس المقاييس في الطور الأول(ليسانس)، مبتدئة بامتحانات مقياس الصّرف للسّداسي الأوّل.

أولا: شمول امتحانات الصّرف(السّداسي الأول).

إنّ علم الصّرف يُدرّس لطلبة قسم اللّغة والأدب العربي في السّداسي الأول من السّنة الأولى جذع مشترك، تتكوّن مفردات هذا المقياس من أربع عشرة وحدة، في حين بلغ عدد امتحاناته في عيّنة الدّراسة ستة امتحانات.

1. نتائج تغطية الأسئلة لوحدات المقياس.

بعد تحليل أسئلة امتحانات الصّرف تمّ تحديد عدد المطلوبات التي حظيت بها كل وحدة في الأسئلة، وقد أسفر ذلك عن إحصائيّات الجدول التّالي:

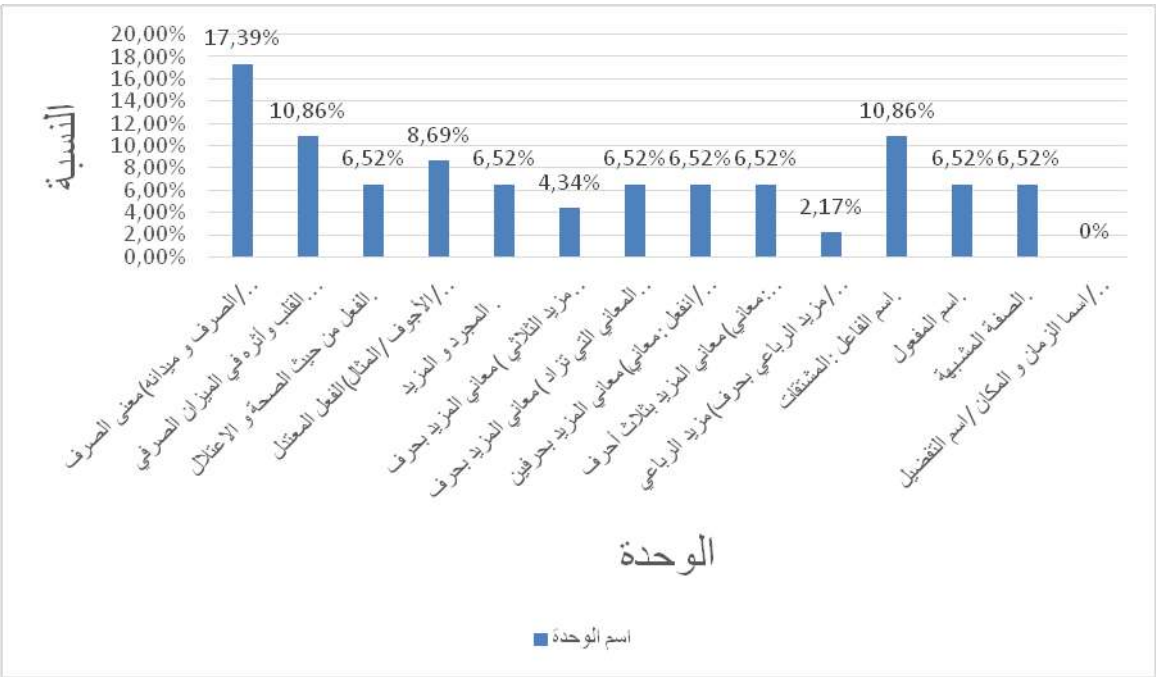
الجدول رقم 14: يوضّح درجة تغطية وحدات مقياس الصّرف للسّداسي الأول في الامتحانات.

رقم الوحدة	اسم الوحدة	التكرار	النسبة
1	معنى الصّرف(الصّرف و ميدانه/ الميزان الصّرفي).	08	%17.39
2	القلب وأثره في الميزان الصّرفي. الحذف و أثره في الميزان الصّرفي.	05	%10.86
03	الفعل من حيث الصّحة و الاعتلال.	03	%06.52

04	الفعل المعتدل(المثال/ الأجوف/ الناقص/ اللفيف).	04	%08.69
05	المجرّد و المزيد.	03	%06.52
06	معاني المزيد بحرف(مزيد الثّلاثي بحرف/ المعاني التي تزاد لها الهمزة).	02	%04.34
07	معاني المزيد بحرف(المعاني التي تزاد لها بتضعيف العين/معاني : فاعل).	03	%06.52
08	معاني المزيد بحرفين(معاني: انفعل/ افتعل/ تفاعل/ تفعّل/ افعلّ).	03	%06.52
09	معاني المزيد بثلاثة أحرف(معاني: استفعل/ افعوعل/ افعالّ/ افعوّل).	03	%06.52
10	مزيد الرباعي(مزيد الرباعي بحرف/ مزيد الرباعي بحرفين).	01	%02.17
11	المشتقات: اسم الفاعل.	05	%10.86
12	اسم المفعول.	03	%06.52
13	الصفة المشبهة.	03	%06.52
14	اسم التّفضيل/ اسما الزمان و المكان/ اسم الآلة.	00	00

و بعد تحويل النتائج إلى رسم بياني تم الحصول على الصورة الموجودة في الصفحة الموالية

الرّسم البياني رقم09: يبيّن درجة تغطية وحدات مقياس الصّرف للسداسي الأول في الامتحانات.



بلغ عدد المطلوبات المتعلّقة بوحدات المقياس ستة وأربعين مطلوبا؛ بذلك يكون المتوسّط الحسابي لعدد مطلوبات كلّ وحدة هو 14/46= 03.28 مطلوبا، إذًا لكي تتوزّع المطلوبات بالتّوازن بين الوحدات لابدّ أن تحظى كل وحدة بثلاثة أو أربعة مطلوبات، لكن لم يحدث ذلك وتوزّعت كالآتي.

- أسئلة امتحانات الصّرف غطّت ثلاث عشرة وحدة من مفردات المقياس.

-أعلى نسبة تغطية حصلت عليها الوحدة الأولى رقم 01 (معنى الصّرف "الصّرف وميدانه/ الميزان الصّرفي) بثمانية تكرارات ما نسبته 17.39%.

-الوحدتان اللتان تحملان رقميْ 02 و 11 و هما على التّوالي(القلب والحذف وأثرهما في الميزان الصّرفي) و (اسم الفاعل) كان حضورهما متس اويا قدر بـخمسة مطلوبات ما نسبته 10.86%.

- وقد حصلت ثماني وحدات على عدد مطلوبات مقبول مقارنة بالوسط الحسابي، حيث أحصت الوحدة رقم 04(الفعل المعتلّ) أربعة تكرارات مسجّلة نسبة 08.69%.

- حصلت سبع وحدات على ثلاثة مطلوبات لكلّ وحدة ما يعادل 06.52%؛ الوحدات هي: رقم03 (الفعل من حيث الصّحة و الاعتلال)، و رقم 05 (المجرد و المزيد)، و رقم 07 (معاني المزيد بحرف: تضعيف العين و " فاعل")، و رقم 08(معاني المزيد بحرفين) ، و رقم 09(معاني المزيد بثلاثة أحرف)، و رقم 12(اسم المفعول) ، و رقم 13(الصفة المشبّهة).

- أضعف نسب التّغطيّة شهدتهما الوحدتان: رقم 06 (معاني الثلاثي المزيد بحرف/المعاني التي تزاد لها الهمزة) ، و رقم 10(مزيد الرّباعي: بحرف/بحرفين)، مسجّلتيْن على التّوالي: مطلوبيْن اثنين بنسبة 04.34%، و مطلوبواحدا01، بنسبة 02.17%.

- أمّا الوحدة رقم 14(اسم التفضيل/ اسما الزمان و المكان/اسم الآلة) فلم تحضر بأيّ سؤال.

تفسير النّتائج

بيّنت النّتائج المسجّلة عدمَ توازن كبير في تغطية الوحدات؛ إذ إنّ ثلاث وحدات حصدت ما يقارب ثلث المطلوبات، كذلك تمّ ملاحظة أنّ الوحدتيْن اللتين حظيتا بتغطية كبيرة هما الأولى والثّانية، هل هي صدفة ؟ أم أنّ الأساتذة قصدوا التّركيز على الوحدتيْن فمنحوهما عددا معتبرا من الأسئلة . كذلك وحدة (اسم الفاعل) كان لها حضور لافت في الامتحانات رغم أنّها من الدّروس الأربعة الأخيرة، برأيي يعزى ذلك إلى شيوع هذا الموضوع النّحوي في الاستعمالات اللّغويّة؛ لذلك استهدفه الأساتذة في الامتحانات.

ورغم التّباين المسجل في تغطية الوحدات فإنّ هناك ثماني وحدات كانت تغطيتها مقبولة ومعقولة تراوحت بين ثلاثة وأربعة مطلوبات، وهذا الأمر كشف عن سعي بعض الأساتذة إلى بلوغ تغطية متوازنة بين وحدات المقياس، فكلها دروس لها أهميّة في مسيرة

الطّالب الدّراسيّة، وكذلك المهنيّة بعد تخرّجه والتحاقه بالمهن اللّغوية(التّعليم، والصّحافة، والتّدقيق اللّغوي، والتّأليف، و...).

أمّا تفسير ضعف نسبتيْ الوحدتين: رقم 10 (معاني المزيد بحرف المعاني التي تزداد لها الهمزة)، و رقم 14(مزيد الرباعي بحرف/ بحرفين)، و عدم تغطية الوحدة رقم 14 (اسم التفضيل، اسما الزمان و المكان، اسم الآلة) برأي ي الأمر مقبول إذا علمنا أنّ " مزيد الرباعي" ليس بكثير الاستخدام مع قلّة عدده مقارنة بالأفعال المزيدة الأخرى، فضلا عن ذلك أنَّ الأساتذة لا يمكنهم تغطية أربع عشرة وحدة كلّها، إنّما يقتربون من الشّمول بنسبة مقبولة قدر المستطاع من 70% إلى 80%، ومن زاد فوق ذلك فإن لديه مهارة غير عادية في إعداد امتحانات شاملة.

2.نتائج شمول كل امتحان.

بلغ عدد امتحانات الصّرف للسّداسي الأول ستة امتحانات، في حين كان عدد مطلوباتها ستة وأربعين مطلوبا من ثلاث عشرة وحدة. إحصائيّات الجدول التّالي تبيّن نسبة الشمول الخاصة بكل امتحان.

الجدول رقم 15: يوضّح عدد الوحدات التي غطّاها كلّ امتحان من امتحانات مقياس الصّرف للسّنة الأولى.

الامتحانات	الامتحان 1	الامتحان 2	الامتحان 3	الامتحان 4	الامتحان 5	الامتحان 6
عدد الوحدات التي غطاها	09	04	04	06	05	08
النسبة إلى مجموع الوحدات 14	64.28 %	28.57 %	28.57 %	42.85 %	35.71 %	57.14 %

النسبة العامة للشمول.	42.85%

– ذروة التّغطيّة للوحدات سجّلت في الامتحان رقم 01، إذ وردت أسئلته من تسع وحدات ما نسبته 64.28 %.

– حلّ ثانيا الامتحان رقم 06 بتغطية ثمان وحدات ما نسبته 57.14%.

– الامتحان رقم 04 سُئِل فيه الطّلبة عن موضوعات من ست وحدات وهي تعادل نسبة 42.85%.

– باقي الامتحانات وعددها ثلاثة حصلت على نسبتيْن؛ الأولى 35.71% سجلت في الامتحان رقم 05، بينما سجلت نسبة 28.57% في امتحانين: رقم 02 ورقم 03.

– النّسبة العامّة لتغطية وحدات المقياس في كلّ الامتحانات قدّرت ب42.85%.

تفسير النّتائج

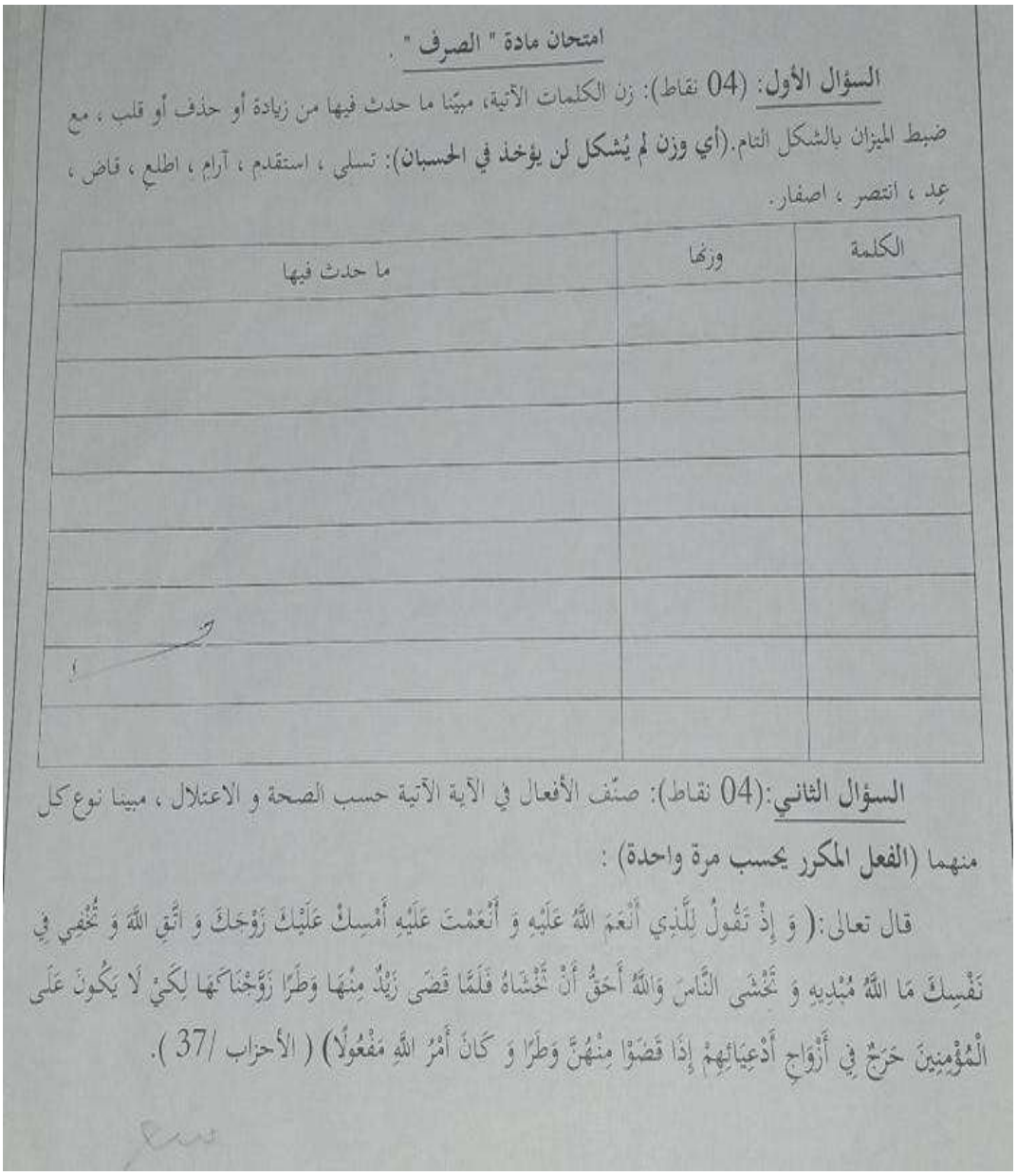
إنّ نسبة الشّمول المطلوبة للامتحان الجيّد تتحقّق حين تغطّي أسئلته 70% من وحدات المقياس أو المقرّر، وكلّما زادت النّسبة عن ذلك زادت جودة الشمول، وفي امتحانات الصّرف للسّنة الأولى كانت أعلى نسبة شمول الأسئلة لوحدات المقياس هي 64.28% وهي نسبة متوسطة، وأقلّ من النسبة المطلوبة للامتحان الجيّد، وللأسف لم تُسجّل إلّا في امتحان صرفي واحد، في حين كانت نسب شمول الامتحانات الخمسة الأخرى أضعف من ذلك.

إنّ هذه النّتائج تعني أنّ معيار شمول المحتوى غائب في امتحانات الصّرف للسّداسي الأول، وقد سجّل نسبة ضعيفة؛ حيث قدرت النسبة العامة ب42,85%، وتعزى هذه النّتيجة إلى كون أغلب الأساتذة، قد ركّز على تغطية الوحدات السّبع الأولى، وأهمل باقي الوحدات. بالإضافة إلى أنّهم منحوا موضوع الميزان الصّرفي عددا معتبرا من الأسئلة، والمؤسف أنّه

كان منفردا في عدد منها، وهذا غير مفيد لطلبة الجامعة الذين يجب أن يُمتحنوا بأسئلة عالية المستوى، لذلك يستحسن أن يصحب موضوع الميزان الصّرفي بمواضيع صرفيّة تتلاءم معه.

ومن أسباب ضعف تغطية الوحدات في الكثير من الحالات هو أنّ الأستاذ ضمّن امتحانه عددا من الأسئلة التي تتطرّق إلى موضوعات من وحدة واحدة ، أو وحدتين. وهاتان صورتان لصفحتي الامتحان الأعلى تغطية لوحدات مقياس الصّرف للسّداسي الأول.

الصورة رقم 13: الامتحان ذو الأعلى تغطية لوحدات مقياس الصّرف للسّداسي الأول(الصفحة الأولى)



امتحان مادة " الصرف ".

السؤال الأول: (04 نقاط): زن الكلمات الآتية، مبيّنا ما حدث فيها من زيادة أو حذف أو قلب ، مع ضبط الميزان بالشكل التام.(أي وزن لم يُشكل لن يؤخذ في الحسبان): تسلى ، استقدم ، آرام ، اطلع ، قاض ، عِد ، انتصر ، اصفار.

الكلمة	وزنها	ما حدث فيها

السؤال الثاني:(04 نقاط): صنّف الأفعال في الآية الآتية حسب الصحة و الاعتلال ، مبينا نوع كل منهما (الفعل المكرر يحسب مرة واحدة) :

قال تعالى:(وَ إِذْ تَقُولُ لِلَّذِي أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِ أَمْسِكْ عَلَيْكَ زَوْجَكَ وَ اتَّقِ اللَّهَ وَ تُخْفِي فِي نَفْسِكَ مَا اللَّهُ مُبْدِيهِ وَ تَخْشَى النَّاسَ وَاللَّهُ أَحَقُّ أَنْ تَخْشَاهُ فَلَمَّا قَضَى زَيْدٌ مِنْهَا وَطَرًا زَوَّجْنَاكَهَا لِكَيْ لَا يَكُونَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ حَرَجٌ فِي أَزْوَاجِ أَدْعِيَائِهِمْ إِذَا قَضَوْا مِنْهُنَّ وَطَرًا وَ كَانَ أَمْرُ اللَّهِ مَفْعُولًا) (الأحزاب /37).

الصورة رقم 14: الامتحان ذو الأعلى تغطية لوحدات مقياس الصّرف للسّداسي الأول (الصفحة الثانية)

الصحيح	نوعه	المعتل	نوعه

السؤال الثالث : (06 نقاط) : استخرج الأفعال المزيدة ، مبينا حروف الزيادة و معانيها :

قال تعالى : (وَ إِذِ اسْتَسْقَى مُوسَى لِقَوْمِهِ فَقُلْنَا اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانْفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَشْرَبَهُمْ كُلُوا وَ اشْرَبُوا مِنْ رِزْقِ اللهِ وَ لَا تَعْثَوْا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ). (البقرة /60).

و قال جلّ شأنه : (وَرَاوَدَتْهُ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَنْ نَفْسِهِ وَغَلَّقَتِ الْأَبْوَابَ وَ قَالَتْ هَيْتَ لَكَ قَالَ مَعَاذَ اللهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ) .(يوسف/25)

المزيد	حروف الزيادة	معانيها	المزيد	حروف الزيادة	معانيها

السؤال الرابع:(06 نقاط): حدد فيما يأتي اسم الفاعل و معموله و موقع المعمول من الإعراب ، مبينا شرط عمله.

قال تعالى: (وَ مَنْ يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُ آثِمٌ قَلْبُهُ). (البقرة/ 283).

: (قَالَ أَرَاغِبٌ أَنْتَ عَنْ آلِهَتِي يَا إِبْرَاهِيمُ ؟). (مريم /46).

:(فَإِنَّهُمْ لَآكِلُونَ مِنْهَا فَمَالِئُونَ مِنْهَا الْبُطُونَ) .(الصافات/66).

اسم الفاعل	معموله	موقع المعمول من الإعراب	شرط العمل

هذا الامتحان فيه أربعة أسئلة رئيسة؛ تطرّق السؤال الأول إلى موضوعيْن: الأول من الوحدة رقم 01(الميزان الصّرفي)، والوحدة رقم 02(القلب وأثره في الميزان الصّرفي. الحذف وأثره في الميزان الصّرفي).

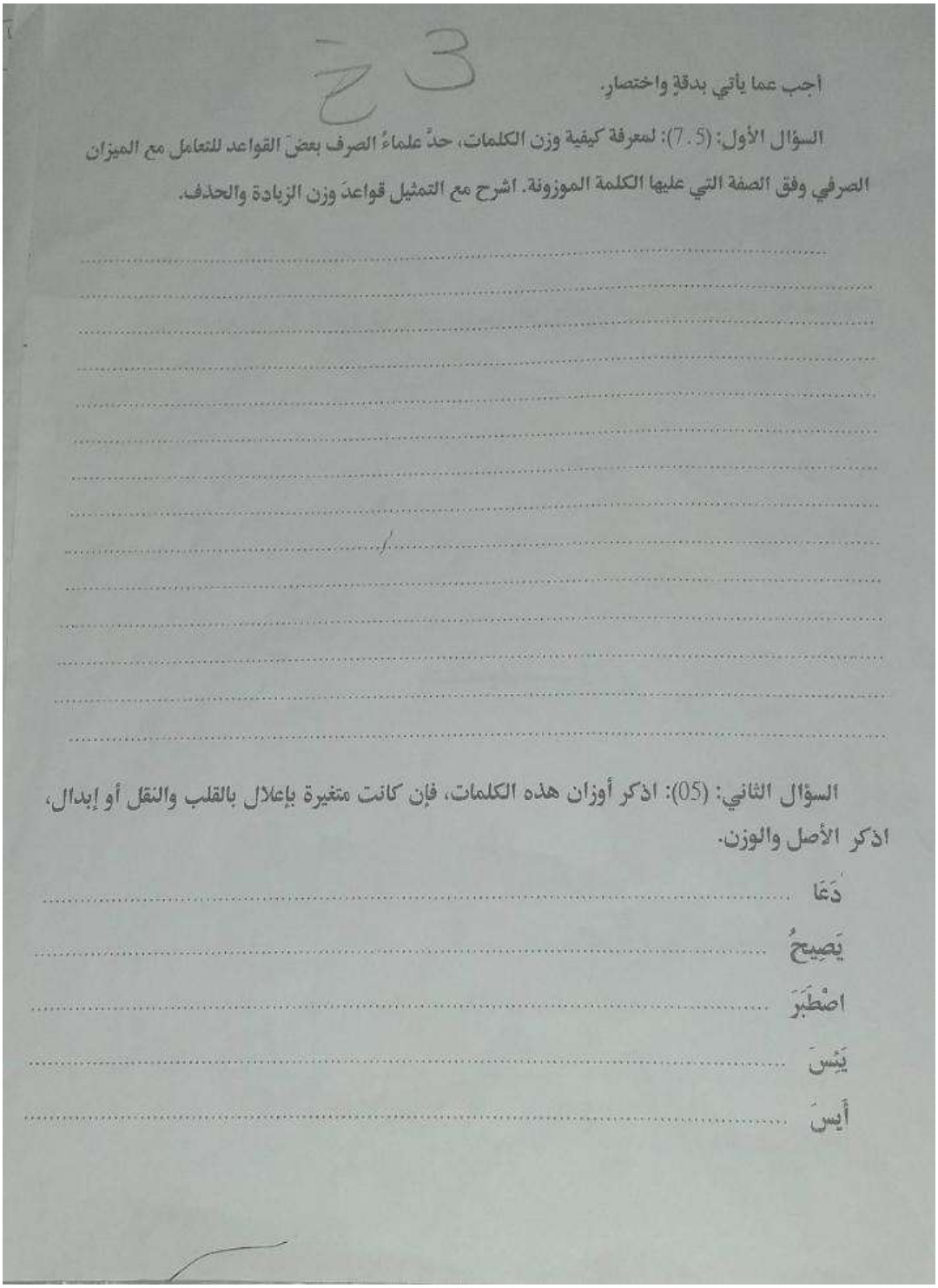
وفي السّؤال الرّئيس الثّاني، غطّى السّؤالان اللذان احتواهما، موضوعين من الوحدتيْن ذواتي الرقميْن 03 و 04، هما على التوالي:(الفعل من حيث الصّحة و الاعتلال)، و(الفعل المعتلّ: المثال/الأجوف/النّاقص/اللّفيف).

بينما شملت الأسئلة الفرعيّة للسّؤال الرّئيس الثّالث موضوعات من الوحدة رقم 05 (المجرّد و المزيد)، والوحدة رقم 07(معاني المزيد بحرف : المعاني التي تزاد لها تضعيف العين/ معاني فاعل)، والوحدة رقم08 (معاني المزيد بحرفين معاني: انفعل... .)، و الوحدة رقم 09 (معاني المزيد بثلاث أحرف: معاني: استفعل، ... .).

آخر سؤال رئيس كان موضوعه من الوحدة رقم11 (اسم الفاعل). بذلك غطّى الامتحان 09 وحدات، و قد اقترب من التغطية المقبولة، والذي ساعد على ذلك هو: أنّ كلّ سؤال رئيس، قد غطّى أكثر من وحدة واحدة من وحدات المقياس باستثناء سؤال واحد تطرّق إلى موضوع من وحدة واحدة، أمّا الأمر الحاسم الذي رفع من نسبة الشّمول، فتمثّل في تغطية 04 وحدات في سؤال واحد، وهذه هي الطّريقة الوحيدة لبلوغ الشمّول حين يكون عدد أسئلة الامتحان قليلا.

والآن نرى كيف توزّعت أسئلة الامتحان الذي غطّى أقلّ عدد من وحدات مقياس الصّرف للسّداسي الأول، رغم تكوّنه من صفحتيْن.

الصورة رقم 15: الامتحان ذو الأدنى تغطية لوحدات مقياس الصّرف للسّداسي الأول(الصفحة الأولى)



أجب عما يأتي بدقةٍ واختصارٍ.

السؤال الأول: (7.5): لمعرفة كيفية وزن الكلمات، حدَّ علماءُ الصرف بعضَ القواعد للتعامل مع الميزان الصرفي وفق الصفة التي عليها الكلمة الموزونة. اشرح مع التمثيل قواعدَ وزن الزيادة والحذف.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

السؤال الثاني: (05): اذكر أوزان هذه الكلمات، فإن كانت متغيرة بإعلال بالقلب والنقل أو إبدال، اذكر الأصل والوزن.

دَعَا .....

يَصِيحُ .....

اصْطَبَرَ .....

يَئِسَ .....

أَيِسَ .....

الصورة رقم 16: الامتحان ذو الأدنى تغطية لوحدات مقياس الصّرف للسّداسي الأول(الصفحة الثانية).

السؤال الثالث: (03): اذكر بعض المعاني التي تزاد لها الهمزة في أول الفعل الثلاثي مع التمثيل.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

السؤال الرابع: (2.5): ما الفرق بين دلالة البنائين {فَعَلَ وفَاعَلَ} في مثل قولك: قتل زيد عمرا و قاتل زيد عمرا .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

بالتـــــوفيـــــق

يتكوّن هذا الامتحان من أربعة أسئلة رئيسة؛ السّؤال الأول غطّى الوحدتيْن الأوليْن: رقم01 ورقم 02، السّؤال الرّئيس الثاني غطّى الوحدتيْن السابقتيْن نفسيهما، أمّا السّؤال الرّئيس الثّالث فكان عن الوحدة رقم 06(معاني المزيد بحرف: "مزيد الثّلاثي بحرف/المعاني التي تزاد لها الهمزة) ، وخُتم الامتحان بسؤال من الوحدة رقم 07؛ وبذلك غطّى الامتحان أربع وحدات من مفردات المقياس.

ويمكن أن نستنتج أنّ سبب ضعف التّغطية هو تغطية وحدتيْن مرتيْن أي في سؤاليْن منفصليْن، زد على ذلك، أنّ السّؤاليْن الأخيريْن، قد تطرّق كل منهما لوحدة واحدة من المقياس.

بعد الانتهاء من تحليل موضوعات امتحانات السداسي الأول، جاء الدور الآن على امتحانات السداسي الثاني.

ثانيا: شمول امتحانات النّحو(السّداسي الثّاني).

يتلقّى طلبة السّنة الأولى من الطور الأول (ليسانس) في السّداسي الثّاني دروس مقياس علم النّحو. ولأنّهم في تخصص اللّغة العربية فهم يدرسون موضوعاته بصفة أعمق وأشمل ممّا تلقّوْه في مراحل التّعليم العامّ. في هذا المبحث أقوّم مستوى تغطية الأسئلة لوحدات مفردات المقياس، وكذلك درجة شمول الامتحانات.

1. نتائج تغطية الأسئلة لوحدات المقياس.

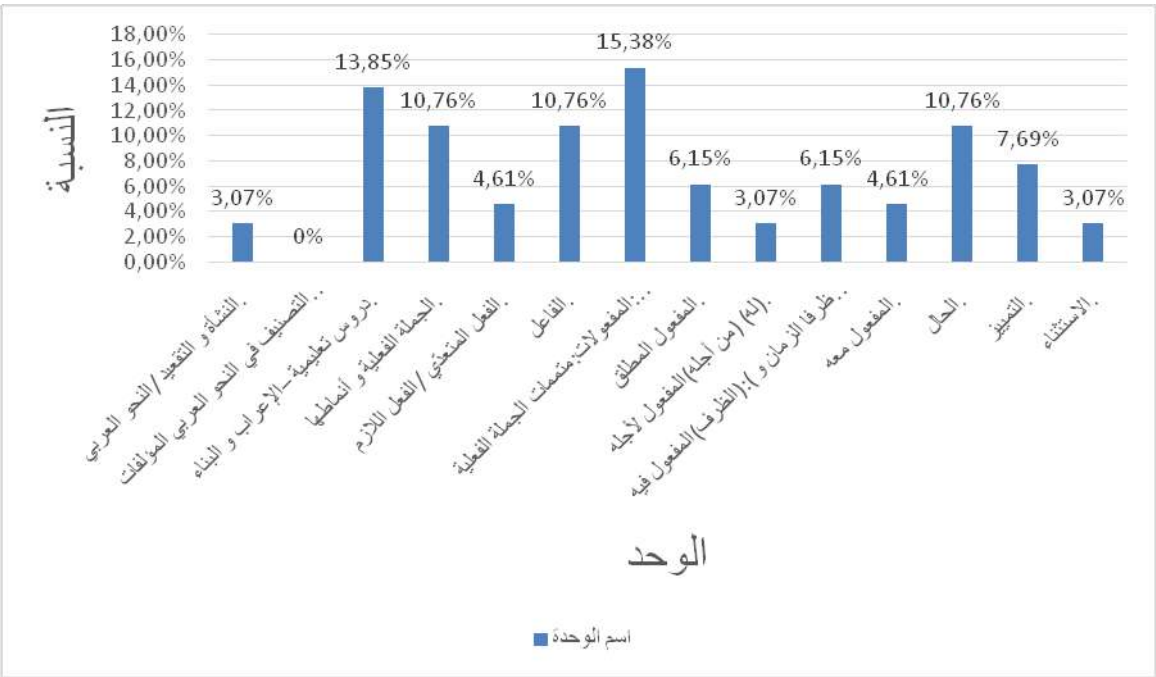
تتكوّن مفردات مقياس النّحو للسّداسي الثّاني – من السّنة الأولى جذع مشترك – من أربع عشرة وحدة، في حين بلغ عدد امتحاناته في عيّنة الدّراسة سبعة امتحانات، وبعد القيام بتحليل أسئلتها تمّ التّوصّل إلى إحصائيات الجدول الآتي:

الجدول رقم 16: يوضّح درجة تغطية وحدات مقياس النّحو للسّداسي الثاني في الامتحانات.

رقم الوحدة	اسم الوحدة	التكرار	النسبة
1	النّحو العربي/ النّشأة و التّقعيد.	02	%03.07
2	التّصنيف في النّحو العربي المؤلّفات الأولى.	00	00
3	الإعراب و البناء – دروس تعليمية.	09	%13.85
4	الجملة الفعلية و أنماطها.	07	%10.76
5	الفعل اللازم/ الفعل المتعدّي.	03	%04.61
6	الفاعل.	07	%10.76
7	متمّمات الجملة الفعليّة:المفعولات: المفعول به.	10	%15.38
8	المفعول المطلق.	04	%06.15
9	المفعول لأجله(من أجله) (له).	02	%03.07
10	المفعول فيه(الظرف):(ظرفالزّمان و المكان).	04	%06.15
11	المفعول معه.	03	%04.61
12	الحال.	07	%10.76
13	التّمييز.	05	%07.69
14	الاستثناء.	02	%03.07

وبتحويل الجدول إلى رسم بياني أمكن الحصول على ما يليّ

الرّسم البياني رقم 10: يبيّن درجة تغطية وحدات مقياس النّحو للسّداسي الثاني في الامتحانات.



أحصي خمسة وستون مطلوبا من موضوعات وحدات المقياس في كل الامتحانات ؛ بذلك يقدّر المتوسّط الحسابي لعدد المطلوبات كل وحدة ب 04.46 مطلوبات؛ وبالتّالي حصول الوحدة على أربعة أو خمسة تكرارات يعدّ توزيعا متوازنا، وفيما يلي أعرض ما تمّ التّوصل إليه من نتائج بعد عمليّة التّحليل:

- استهدف الأساتذة ثلاث عشرة وحدة في أسئلة امتحانات النّحو للسّنة الأولى.
- بعض الوحدات حصلت على تغطية كبيرة فاقت المتوسّط الحسابي.
- الوحدة رقم07 (المفعول به) كانت الأكثر تغطية بـ: عشرة تكرارت ما نسبته 15.38%.
- الوحدة رقم 03 (الإعراب والبناء) تلت الوحدة السّابقة مسجّلة 09 تكرارات ما نسبته 13.85%.
- ثلاث وحدات هي:(الجملة الفعليّة) ، و(الفاعل) ، و(الحال) أرقامها على الترتيب: 04، و06، و 12 حصلت كل منها على سبعة مطلوبات ما نسبته 10.76%.
- كان عدد المطلوبات قريبا من المتوسّط الحسابي في الوحدة رقم 13(التّمييز) التي حصدت خمسة مطلوبات ما نسبته07.69%.

- وحدتا(المفعول المطلق) و(المفعول فيه) ذوات ا الرّقميْ 08 و 10 تساوت نسبتاهما وقدّرت ب 06.15% بعدد أربعة مطلوبات.

- ضعفت تغطية وحدتيْ (الفعل اللّازم والمتعدّي) و(المفعول معه) ، وقد سجلتا نفس العدد ثلاثة مطلوبات ما نسبته04.61%.

- اشتدّ ضعف التّغطية في ثلاث وحدات؛ حيث قدّر بتكراريْن 02 ما نسبته 03.07%، الأمر يتعلّق بوحدات: رقم 01(النّحو العربي/ النّشأة والتّقعيد)، ورقم 09(المفعول لأجله) ورقم 14(الاستثناء).

- آخر نتيجة سجلت هي أنّه لم يرد أيّ سؤال عن الوحدة رقم 02(التّصنيف في النّحو العربي المؤلّفات الأولى).

تفسير النّتائج

لقد وزّع الأساتذة مطلوبات أسئلة النّحو على ثلاث عشرة وحدة، وهذا أمر جيّد؛ لكنّهم لم يوازنوا في تمثيل الوحدات؛ إذ إنّ خمس وحدات حصلت على 61.51% من مجموع المطلوبات، في حين تقاسمت ثماني وحدات النّسبة المتبقّية 38.49% من المطلوبات، والنّتيجة تمثيل غير عادل لعدّة وحدات.

إنّ الوحدات التي حظيت بعدد مرتفع من المطلوبات تعدّ موضوعات نحويّة شائعة الاستعمال؛ فالأمر يتعلّق ب(المفعول به) و(الجملة الفعليّة) و(الفاعل) و(الحال)، دون نسيان موضوع (الإعراب والبناء)، هذا الأخير يعدّ أحد أهم خصائص لغة الضادّ إذ تُوصف بأنّها لغة معربة تتغيّر حركات أواخر كلماتها بتغيّر وظائف الكلمات في التّر اكيب والجمل.

كما بيّنت النّتائج أنّ ثلاث وحدات هي: (التّمييز) و(المفعول المطلق) و(المفعول فيه) حظيت بنسب مقبولة مقارنة بالمتوسّط الحسابي، ويدلّ ذلك على انتباه الأساتذة إلى أهميّة هذه الموضوعات النّحوية الشائعة في الكلام العربي الفصيح.

ومن سلبيات عدم التّوازن حص ول خمس وحدات على تغطية ضعيفة ؛ فتراوح عدد مطلوباتها بين ثلاثة و واحد ، وتختلف تفسيرات الضّعف من وحدة إلى أخرى ؛ فبالنّسبة لوحدة (الفعل اللّازم والمتعدّي) تفسيرها هو أنّ الأساتذة لم يطرحوا أسئلة مباشرة عن هذا الموضوع، وفضّلوا السّؤالَ عن (الجملة الفعليّة)، أو عن (الفاعل) إذا كان الفعل لازما، وعن (الفاعل) و (المفعول به) إنْ كان الفعل متعدّيا؛ لذلك ارتفعت نسب تغطية الوحدات الثّلاث المذكورة، وانخفضت نسبة وحدة(الفعل اللازم والمتعدّي).

أمّا تدنّي نسبة تغطية موضوع (المفعول معه) فيرجع إلى قلة استخدامه في اللغة العربية، و قد تناولت دراسة ناجح صوافطة موضوع المفعول معه فتوصلت إلى نتائج، كان من أبرزها(ندرة استخدامه في كتب التراث النحوي، و بعض المؤلفات الأدبية حديثة) [1]؛ لذلك لم ير الأساتذة ضرورة لإدراجه في أغلب الامتحانات.

في حين يعدّ ضعف تغطية الوحدة الأولى(النّحو العربي النّشأة والتّقعيد) اختيارا صائبا كون موضوعاتها مجرد معلومات نظريّة لا تفيد الطّلّاب في تصويب كلامهم ولا كتاباتهم . بخلاف ذلك فإنّ موضوعي(المفعول لأجله) و(الاستثناء) شائع ان في الاستعمال اللّغوي، فللأول سهل القاعدة، بينما يتميّز الثّاني بالتّشعّب، ولكن لا ضير في تدنّي تغطيتهما فلا شمول تامّ في أيّ امتحان تحصيلي.

2. نتائج شمول كلّ امتحان.

بعد أن تمّ التّطرّق إلى معيار الشّمول من زاوية الوحدات، أتطرّق الآن إليه من زاوية الامتحانات النّحويّة السّبع التي حلّل ت أسئلتها ومطلوباتها، فقد تفاوتت نسب شمولها لوحدات المقياس، والجدول الآتي فيه مزيد من التّفاصيل.

[1] ناجح جميل صوافطة، المفعول معه بين النظرية والاستعمال، رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن، 2004، ص152

الجدول رقم 17: يوضّح عدد الوحدات التي غطّاها كلّ امتحان من امتحانات مقياس النّحو للسّنة الأولى.

الامتحانات	الامتحان 1	الامتحان 2	الامتحان 3	الامتحان 4	الامتحان 5	الامتحان 6	الامتحان 7
عدد الوحدات التي غطّاها	05	08	12	07	01	06	06
النّسبة إلى مجموع الوحدات 14	35.71 %	57,14 %	85.71 %	50 %	07.14 %	42.85 %	42.8 %5
النّسبة العامّة للشّمول	%45.83						

- الامتحان رقم 03 غطّى اثنتي عشرة وحدة من أربع عشرة وحدة للمقياس، مسجلا نسبة85.71%.

- باقي الامتحانات كانت تغطيتها للوحدات بين الضّعيفة والضّعيفة جدّا.

- الامتحانان ذوا الرّقميْن 02 و 04 سجّلا نسبتيْ شمول ضعيفتيْن قدّرت على التّوالي: 57,14% و 50%.

- كان شمول ثلاثة امتحانات ضعيفا جدّا رُتّبت تنازليّا كالآتي:

- الامتحانان ذوا الرّقميْن 06 و07 غطّى كل منهما ست وحدات ما نسبته 42.85%.

- الامتحان رقم01 مطلوباته شملت خمس وحدات تعادل ما نسبته 35.71%.

- الامتحان رقم 05 سجّل تغطية وحدة واحدة ما نسبته 01.14%.

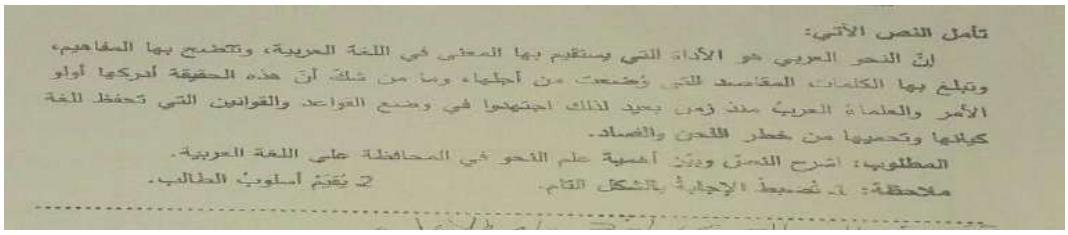
- بلغت النّسبة العامّة لشمول كلّ امتحانات مقياس النّحو للسّداسي الثّاني 45.83%.

تفسير النّتائج

بيّنت النّتائج أنّ امتحانا واحدا من بين سبعة امتحانات تحقّق فيه شمول وحدات المقياس بنسبة جيدة قدّرت ب 85.71% مغطّيا بذلك اثنتي عشرة وحدة من أربع عشرة وحدة تمثّل مفردات المقياس، هكذا من المفترض أن تصمّم كلّ الامتحانات التّحصيليّة كي تكون نتائجها صادقة وموضوعيّة وشاملة؛ ولكنّ الواقع غير ذلك فقد انحدرت نسب شمول باقي الامتحانات الستة.

وأفضل نسبة تغطيّة في باقي الامتحانات كانت بثماني وحدات ما يعادل 57.14%، أمّا أ دناها فشمل وحدة واحدة وأهمل ثلاث عشرة وحدة للأسف الشديد ، (وليس من الموضوعيّة السّؤال عن جزء بسيط من البرنامج، وإغفال جُلّ المادّة التّعليميّة لأنّ الموقف– هنا –تحصيليّ .علاوة إلى الغبن الذي يشهدُه الطّالبُ بسبب السّؤال الأوحد الإقصائيّ.)[1] وأيّا كانت الأسباب التي جعلت هذا الأستاذ يفعل ذلك فإنّ امتحانه – تربويا– لا يعدّ امتحانا تحصيليّا بل امتحانا تكوينيا لدرس واحد. و أعرض فيما يلي صورة أضعف امتحان من حيث نسبة الشمول:

الصورة رقم 17: الامتحان ذو الأدنى تغطية لوحدات مقياس النحو للسّداسي الأول


تأمل النص الآتي:
إنّ النحو العربي هو الأداة التي يستقيم بها المعنى في اللغة العربية، وتتضح بها المفاهيم، وتبلغ بها الكلمات المقاصد التي وُضعت من أجلها، وما من شك أنّ هذه الحقيقة أدركها أولو الأمر والعلماء العربُ منذ زمن بعيد لذلك اجتهدوا في وضع القواعد والقوانين التي تحفظ للغة كيانها وتحميها من خطر اللحن والفساد.
المطلوب: اشرح النص وبيّن أهمية علم النحو في المحافظة على اللغة العربية.
ملاحظة: 1- تضبط الإجابة بالشكل التام. 2- يُقيّم أسلوبُ الطالب.

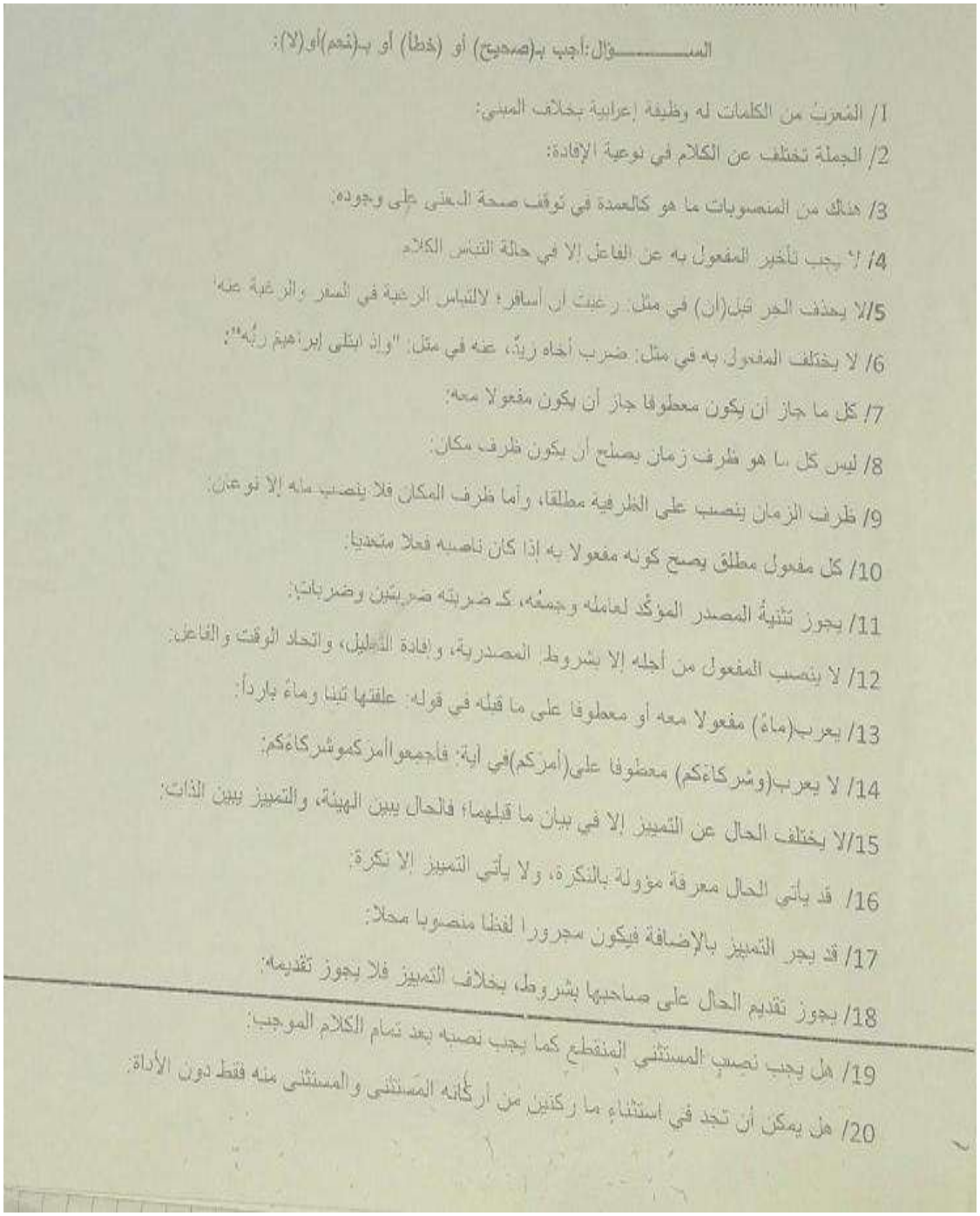
هذا الامتحان تكوّن من سؤال وحيد، ومن نوع المقال تطرّق فيه إلى موضوع واحد من الوحدة الأولى من مفردات مقياس النحو للسّداسي الثّاني من السّنة الأولى، وكما يظهر في الصّورة، ورد السّؤال في شكل فقرة تتحدث عن أهميّة علم النّحو في حفظ اللّغة العربية من اللحن–

[1] رضا جوامع، كفايّة بناء الاختبار و بيداغوجيا السّؤال في نظام ال(ل.م.د) بين صيغة غائبة وصيغة غالبة ، ص:293.

وهو موضوع قيّم –، لكن ليس من العدل أن يكوّن وحده امتحانا تحصيليا لمقياس به أربع عشرة وحدة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنَّ الإجابة عن هذا السؤال لا تكشف عن أيّ قدرة أو مهارة اكتسبها الطّلاب من دروس النّحو، فهو مجرد استدعاء لمعلومات عامّة سمعها الطّلاب في قاعة الدّرس، وقرؤوها في كلّ كتب النّحو. وقد حاول الأستاذ أن يرفع مستوى سؤاله فطلب من الممتحنين شَكْل كلمات إجاباتهم، ونبّههم أنّه سيمنح علامة للأسلوب الجميل، وبذلك فإنّ الأستاذ قد عسّر الأمر على طلبته، وعلى نفسه أيضا؛ فالطّالب الجزائري يصعب عليه أن يشكل كلّ كلمات إجابته نظرا لضعفه أولا، ولوجود موضوعات معقدة القواعد ثانيا. أمّا الأستاذ فإنّه لا يستطيع أن يصحّح بموضوعيّة تامة كلّ إجابات الطّلاب ولا أن يدقّق في حركات كلمات عشرات المقالات.

أما الآن فأعرض في الصفحة الموالية صورة الامتحان الذي سجل أعلى نسبة شمول للوحدات:

الصورة رقم 18: الامتحان ذو الأعلى تغطية لوحدات مقياس النحو للسّداسي الأول



السـؤال:أجب بـ(صحيح) أو (خطأ) أو بـ(نعم)أو(لا):

1/ المعرب من الكلمات له وظيفة إعرابية بخلاف المبني:

2/ الجملة تختلف عن الكلام في نوعية الإفادة:

3/ هناك من المنصوبات ما هو كالعمدة في توقف صحة المعنى على وجوده:

4/ لا يجب تأخير المفعول به عن الفاعل إلا في حالة التباس الكلام

5/لا يحذف الجر قبل(أن) في مثل: رغبت أن أسافر؛ لالتباس الرغبة في السفر بالرغبة عنه

6/ لا يختلف المفعول به في مثل: ضرب أخاه زيدٌ، عنه في مثل: "وإذ ابتلى إبراهيم ربُّه"؛

7/ كل ما جاز أن يكون معطوفا جاز أن يكون مفعولا معه:

8/ ليس كل ما هو ظرف زمان يصلح أن يكون ظرف مكان:

9/ ظرف الزمان ينصب على الظرفية مطلقا، وأما ظرف المكان فلا ينصب منه إلا نوعان:

10/ كل مفعول مطلق يصح كونه مفعولا به إذا كان ناصبه فعلا متعديا:

11/ يجوز تثنيةُ المصدر المؤكد لعامله وجمعُه، كـ ضربته ضربتين وضربات:

12/ لا ينصب المفعول من أجله إلا بشروط: المصدرية، وإفادة التعليل، واتحاد الوقت والفاعل:

13/ يعرب(ماءً) مفعولا معه أو معطوفا على ما قبله في قوله: علفتها تبنا وماءً باردا:

14/ لا يعرب(وشركاءكم) معطوفا على(أمركم)في آية: فأجمعوا أمركم وشركاءكم:

15/لا يختلف الحال عن التمييز إلا في بيان ما قبلهما؛ فالحال يبين الهيئة، والتمييز يبين الذات:

16/ قد يأتي الحال معرفة مؤولة بالنكرة، ولا يأتي التمييز إلا نكرة:

17/ قد يجر التمييز بالإضافة فيكون مجرورا لفظا منصوبا محلا:

18/ يجوز تقديم الحال على صاحبها بشروط، بخلاف التمييز فلا يجوز تقديمه:

19/ هل يجب نصب المستثنى المنقطع كما يجب نصبه بعد تمام الكلام الموجب:

20/ هل يمكن أن تجد في استثناء ما ركنين من أركانه المستثنى والمستثنى منه فقط دون الأداة:

الامتحان الذي في الصّورة صُمّم بسؤال واحد من نوع الأسئلة الموضوعية ورد بصيغة " الصّواب والخطأ" تكوّن من عشرين بندا يمكن تسميتها أسئلة فرعيّة، وقد غطّى اثنتي عشرة وحدة من مفردات المقياس، فما استثنى إلّا الوحدتيْن الأوليْن.

إنّ الأستاذ الذي أعدّ الامتحان كان دقيقا، فقد وزع أسئلته على أغلب الوحدات وموضوعاتها؛ بذلك تحقّق شمول الامتحان بدرجة جيّدة، وهنا تظهر أهميّة الأسئلة الموضوعيّة، إذ إنّها بتعدّد بنودها تساعد في تغطية أكبر عدد من موضوعات المحتوى الدّراسي(إلا أنّ هذا السؤال غير مقبول كاختبار نظرا لمآخذ كثيرة منها: لا تحدّد مثل هذه الاختبارات الفروق الفرديّة بين الطّلاب ، لسهولتها وقابليّتها للتّخمين أثناء الإجابة وكذلك سهولة الغشّ)[1]، بالإضافة إلى تدنّي مستواها؛ إذ لم تقس أسئلة الامتحان المعروضة صورته إلّا التّذكّر والفهم، باستثناء سؤالي " إعراب" ؛ فقد كانا من مستوى التّحليل ووردا في البنديْن: 06، و 13.

إنّ العيوب التي اتّصف بها امتحان "الصّواب والخطأ" من شأنها أن تفقده جودته. و كان بإمكان الأستاذ تحسين هذا الامتحان؛ من خلال القضاء على الغشّ بإعداد صور متكافئة للامتحان. أمّا التّخمين فالتّخلّص منه كان يستلزم إضافة أسئلة إنتاجيّة، مثل: "التّعليل"، و"المطالبة بمثال"... .

إنّ النّسبة العامّة لشمول الامتحانات النّحوية قدّر ت ب45.83% ما يعادل تقريبا ست وحدات، وهي نسبة ضعيفة لا تليق بأيّ امتحان تحصيلي، فما بالك بامتحان تحصيلي في المستوى الجامعي.

ثالثا: شمول امتحانات النّحو(السّداسي الثّالث).

في بداية السّنة الثّانية من الطور الأول أي السّداسي الثّالث يتمّ تقديم دروس مقياس علم النّحو تتمّة لموضوعات النّحو التي قدّمت في السّداسي الثّاني من السّنة الأولى.

1.نتائج تغطية الأسئلة لوحدات المقياس.

[1] المهدي محمود سالم ، الاختبارات والتقويم و نظم الامتحانات دليل القائمين بالتدريس بالمؤسسات التعليمية، مؤسسة حكاية للنشر والإعلان، مصر، ط01، 2006، ص 97.

مفردات مقياس النّحو للسّداسي الثّالث موزّعة على أربع عشرة وحدة. ولقد قدّر عدد امتحانات هذا المقياس في عينة الدّراسة الحاليّة بخمسة امتحانات. بعد إتمام عمليّة تحليلها أمكن التّوصّل إلى نتائج الجدول الآتي:

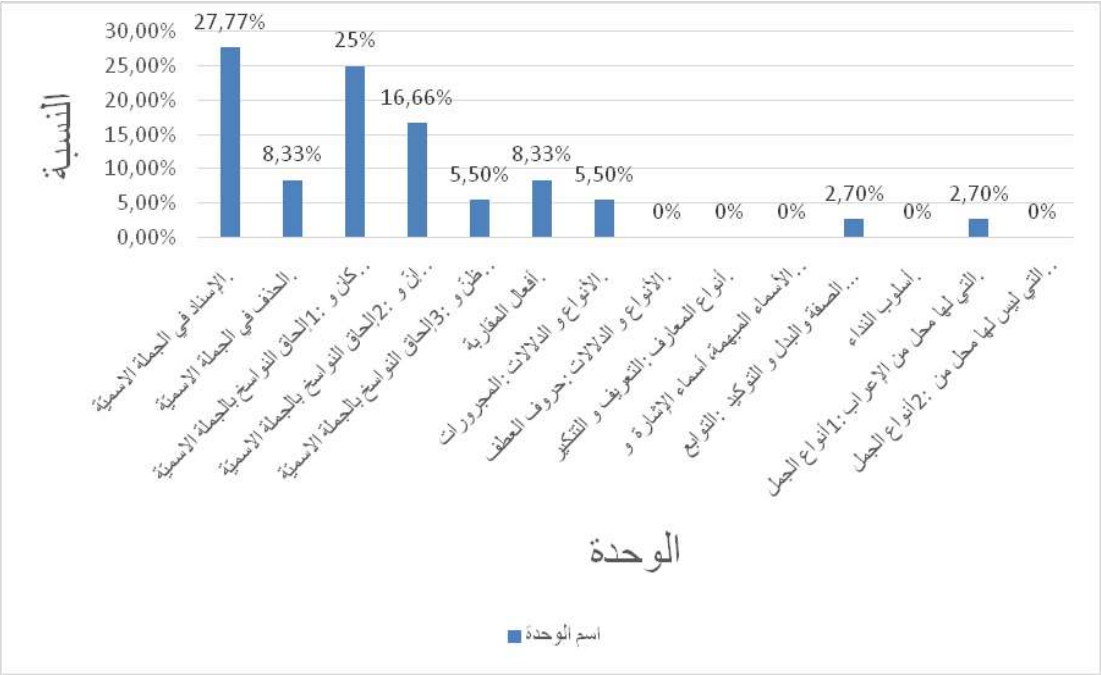
الجدول رقم 18: يوضح درجة تغطية وحدات مقياس النّحو للسداسي الثّالث في الامتحانات.

الوحدة	اسم الوحدة	التكرار	النسبة
1	الإسناد في الجملة الاسميّة.	10	%27.77
2	الحذف في الجملة الاسميّة.	03	%08.33
3	إلحاق النّواسخ بالجملة الاسميّة1: كان و أخواتها و ما يعمل عملها.	09	%25
4	إلحاق النّواسخ بالجملة الاسميّة2: إنّ و أخواتها و ما يعمل عملها.	06	16.66
5	إلحاق النّواسخ بالجملة الاسميّة3: ظنّ و أخواتها.	02	%05.5
6	أفعال المقاربة.	03	%08.33
7	المجرورات: الأنواع و الدّلالات.	02	%5,5
8	حروف العطف: الأنواع و الدّلالات.	00	00
9	التّعريف و التّنكير: أنواع المعارف.	00	00
10	الأسماء المبهمة، أسماء الإشارة و الأسماء الموصولة.	00	00
11	التّوابع: الصّفة و البدل و التّوكيد ...	01	%02.7
12	أسلوب النّداء.	00	00
13	أنواع الجمل1: التي لها محلّ من الإعراب.	01	%02.7

14	أنواع الجمل 2: التي ليس لها محلّ من الإعراب.	00	00

لقد قمت بتحويل الجدول إلى رسم بياني لتوضيح النّتائج.

الرسم البياني رقم 11 : يبيّن درجة تغطية وحدات مقياس النّحو للسّداسي الثّالث في الامتحانات.



-كان عدد مطلوبات الأسئلة المتعلّقة بوحدات المقياس ستة وثلاثين مطلوبا، وبتقسيم عدد المطلوبات على عدد الوحدات 07/36 نحصل على المتوسّط الحسابي لعدد المطلوبات لكلّ وحدة وهو 02.57 مطلوب؛ فللتّوزيع المتوازن للمطّلوبات يستلزم أن تُغطي كلّ وحدة بمطلوبين أو ثلاثة، لكن التّوزيع على الأوراق الامتحانيّة كان متباينا حيث إنّ:

-الوحدة التي حصلت على أكبر عدد من المطلوبات هي رقم 01 (الإسناد في الجملة الاسميّة) بعشرة تكرارات واردة في الامتحانات الخمسة، بنسبة 27.77%.

-أمّا الوحدة رقم 03 (إلحاق النّواسخ بالجملة الاسمية: كان وأخواتها وما يعمل عملها) فقد كانت الثّانية؛ حيث حصلت على تسعة تكرارات نسبة 25%.

-في حين الوحدة رقم 04 (إلحاق النّواسخ بالجملة الاسميّة 2: إنّ وأخواتها وما يعمل عملها) قد حلّت ثالثة بستة تكرارات ما يعادل نسبة 16.66%.

-وحلّت في الرتبة الرابعة الوحدتان ذواتا الرّقميْن 02 و 06 على التّوالي(الحذف في الجملة الاسميّة) و(أفعال المقاربة) ثلاثة تكرارات ما نسبته 08.33%.

-هذا وحصلت الوحدتان ذواتا الرّقميْن: 05 و 07 على نسبة تغطية معقولة قدّرت ب 05.5% ما يعادل تكراريْن اثنين.

-وسجّلت الوحدتان ذواتا الرّقميْن: 11 و 13 نسبة 02.7% بسؤال واحد لكلّ منهما.

-ولم تستهدف الأسئلة خمس وحدات هي: رقم 08 (حروف العطف: الأنواع والدّلالات)، ورقم09(التّعريف والتّنكير: أنواع المعارف)، ورقم 10(الأسماء المبهمة، أسماء الإشارة والأسماء الموصولة)، ورقم 12(أسلوب النّداء)، ورقم 14(أنواع الجمل 2: التي ليس لها محلّ من الإعراب).

تفسير النّتائج

لقد أظهرت نتائج شمول الوحدات وجود بعض النّقائص في إعداد امتحانات النّحو للسّداسي الثّالث، وأستهلّ التفسير بآخر نتيجة سُجّلت لأنّها الأكثر ضررا ؛ إذ إنّ خمسة امتحانات لم تتطرّق إلى خمس وحدات، هل هو اتّفاق بين الأساتذة ، أم له تفسير آخر، الأمر يخصّ وحدات: رقم 08(حروف العطف...)، ورقم 09(التّعريف والتّنكير)، ورقم 10 (الأسماء المبهمة)، ورقم 12(أسلوب النّداء)، ورقم 14(الجمل التي لا محل لها من الإعراب).

إن القاسم المشترك بين هذه الوحدات هو كونها من وحدات النّصف الثّاني من مفردات المقياس، بذلك يتّضح أنّ وحدتين فقط من هذا النّصف تمّت تغطيتهما- بمطلوب واحد فقط لكل وحدة- هما رقم 11(التّوابع)، ورقم 13(الجمل التي لها محل من الإعراب) و رغم أنّهما من الموضوعات النّحوية شائعة الاستعمال في اللّغة العربية.

وقد يكون شيوع الاستعمال هو الذي جعل الأساتذة يستهدفون بكثرة وحدات : (الإسناد في الجملة الاسميّة)، و(إلحاق النّواسخ بالجملة الاسميّة: كان وأخواتها وما يعمل عملها)، و(إلحاق النّواسخ بالجملة الاسميّة 2: إنّ وأخواتها وما يعمل عملها)، و(الحذف في الجملة الاسميّة)، و(أفعال المقاربة)، دون إغفال أنّ كلّ هذه الوحدات من النّصف الأول من مفردات مقياس علم النّحو للسّنة الثّانية.

وفي نتيجة أخرى اتّضح أنّ الأساتذة غطّوا الوحدتيْن رقم 05(إلحاق النّواسخ بالجملة الاسميّة 3: ظنّ و أخواتها)، ورقم 07(المجرورات) بعدد متساو من المطلوبات ، وكذلك مقبول مقارنة بالمتوسّط الحسابي، رغم شيوع استعمال الموضوع الثّاني أكثر من الأول.

كما أظهرت النّتائج ضعف نسبة تغطية الوحدة رقم 11(التوابع)؛ ولئن كان الأمر عاديًا من ناحية عدم قدرة الأساتذة على شمول كل الوحدات، فإنّه من ناحية الشّمول كان يمكن أن تُستهدف هذه الوحدة – لأهميّة موضوعاتها– ولو بمطلوب واحد في أحد الامتحانات، ولم يحدث ذلك فالوحدة من النّصف الأخير.

2.نتائج شمول كلّ امتحان.

أعرج الآن على شمول الامتحانات الخمسة للكشف عن مدى مراعاة الأساتذة لهذا المعيار في كلّ امتحان، الجدول الموالي فيه إحصائيات تحليل الامتحانات

الجدول رقم 19: يوضّح عدد الوحدات التي غطّاها كلّ امتحان من امتحانات مقياس النّحو للسّنة الثّانية.

الامتحانات	الامتحان 1	الامتحان 2	الامتحان 3	الامتحان 4	الامتحان 5
عدد الوحدات التي غطّاها	07	04	06	04	04
نسبة شمول كلّ امتحان	%50	28.57 %	42.85 %	42.85 %	28.57 %
النّسبة العامّة للشّمول	%38.56				

- أعلى نسبة شمول لوحدات المقياس سُجِلت في الامتحان ذي الرّقم01، وقدّرت ب50% ما يعادل سبع وحدات.
- الامتحانان ذوا الرّقميْن 03 و 04 سجّل كل منهما نسبة 42.85% أي تغطية ست وحدات.
- أدنى نسبة شمول قدّرت ب 28.57% ما يعادل أربع وحدات، شهدها الامتحان رقم 02 وكذلك الامتحان رقم05.
- النّسبة العامّة لشمول هذه الامتحانات قدّرت ب38.56%.

تفسير النّتائج

بعد الاطّلاع على نتائج شمول الوحدات وتفسيرها، جاء الدّور الآن على الامتحانات التي تعدّ انعكاسا لنتائج الوحدات أو نظرة من زاوية أخرى للشّمول، وقد أظهرت النّتائج ضعف نسب شمول الامتحانات الخمس دون استثناء، فأعلى نسبة شمول كانت في امتحان

واحد غطّى نصف عدد وحدات المقياس سبع وحدات، أمّا نسب الامتحانات الأربعة الأخرى فقد كانت ضعيفة؛ حيث تراوحت بين ست وثلاث وحدات.

إنّ هذه الامتحانات ضعيفة الشّمول ؛ وبالتّالي ضعيفة الصّدق والموضوعيّة (مما يحدّ من صحّة الاستنتاجات المستمدّة من نتائجها)[1]، هذا الأمر يجعل القرارات التي اتّخذت في ضوئها ليست دقيقة كما ينبغي، وربّما يكون فيها هضم لحقوق بعض الطّلاب الذين امتحنوا بها.

إنّ من يرى النّسب المتدنيّة لشمول هذه الامتحانات يعتقد أنّها كلّها أجريت في أحد أقسام اللّغة والأدب العربي بجامعة من الجامعات الجزائريّة، وفي سنة دراسيّة واحدة اتسمت بكثرة الاضطرابات والإضرابات، لكنّ هذه الامتحانات أُجريت في خمس جامعات وطنية خلال أربع سنوات ، ابتداء من السّنة الجامعيّة 2016/2015م إلى السّنة الجامعيّة 2020/2019م ،

وهذه الآن صورة الامتحان الأعلى شمولا، وهو مكوّن من صفحتيْن.

[1] Mary James, Educational Assessment: overview, p : 165.

الصورة رقم 19: الامتحان ذو الأعلى تغطية لوحدات مقياس النحو للسّداسي الثاني(الصفحة الأولى).

امتحـــان علـــم النحـــو

• أجب على الأسئلة الآتية جميعها.

س1) عرّف الإسناد عند واحد من الأعلام الثلاثة: سيبويه ، الزمخشري ، الشريف الجرجاني. واذكر أقسامه بالتفصيل مع التمثيل. (06)

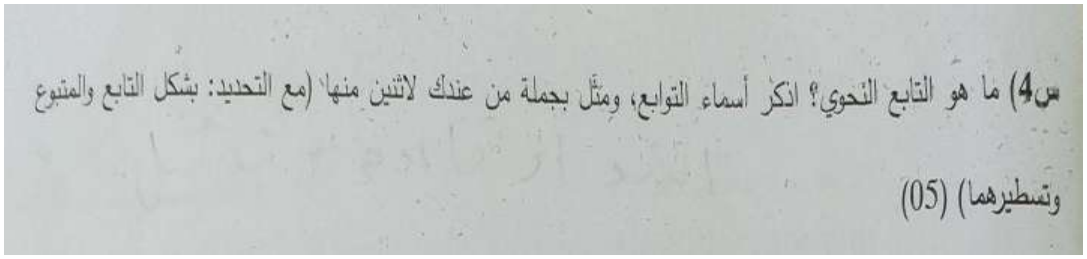
س2) قال تعالى:«واللائي يئسن من المحيض من نسائكم إن ارتبتم فعدتهن ثلاثة أشهر واللائي لم يحضن»(الطلاق4) في الشطر الأخير من الآية الكريمة شاهد لظاهرة نحوية درستها تتعلق بالجملة الاسمية، حدد الظاهرة واشرحها من خلال الآية ؛ ثم اذكر الحالة الأخرى التي تحدث فيها هذه الظاهرة مع التمثيل لها. (04)

س3) انقل الجدول الآتي وضع فيه كل ناسخ من النواسخ السبعة اللاحقة في خانته المناسبة (مع إمكانية التكرار والانعدام): ظلّ . لات . عسى . ليت . لا(النافية للجنس) . زعم . ألفى. (05)

نواسخ من نوع الفعل	نواسخ من نوع الحرف	تنصب المبتدأ وترفع الخبر	ترفع المبتدأ وتنصب الخبر	تنصب المبتدأ والخبر معا
.....	.....	.....	.....	.....
ترفع المبتدأ والخبر معا	ترفع الخبر وتنصب المبتدأ	يجب أن يكون خبرها جملة فعلية	تعمل بشرط: اسمها وخبرها نكرتان	لا تعمل إذا تقدم خبرها على اسمها
.....	.....	.....	.....	.....

ملاحظة: لا تغلق الجدول إلا بعد تعمير كل خانة فيه حتى لا تضيق الخانة بمحتوياتها.

الصورة رقم 20: الامتحان ذو الأعلى تغطية لوحدات مقياس النحو للسّداسي الثاني(الصفحة الثانية).

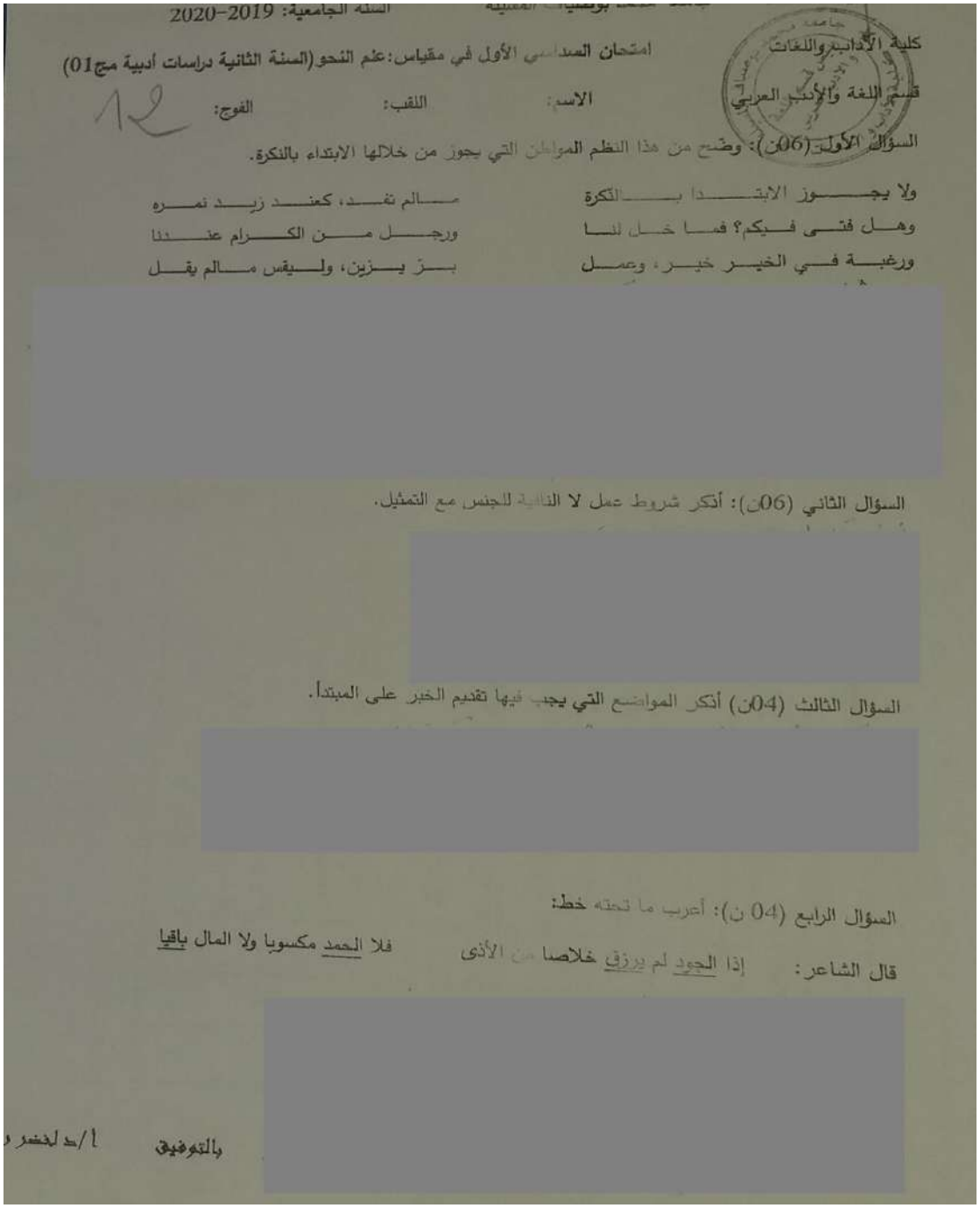

س4) ما هو التابع النحوي؟ اذكر أسماء التوابع، ومثّل بجملة من عندك لاثنين منها (مع التحديد: بشكل التابع والمتبوع وتسطيرهما) (05)

الملاحظ أنّ الامتحان قد احتوى أربعة أسئلة رئيسة؛ خُصّص الأول منها للوحدة الأولى(الإسناد في الجملة الاسميّة)، بينما عني السّؤال الرّئيس الثّاني بموضوع الوحدة رقم 2:(الحذف في الجملة الاسميّة)، في حين غطّى السّؤال الرّئيس الثّالث موضوعات إلحاق النّواسخ بالجملة الاسميّة ، من ثلاث وحدات هي: رقم 03(كان وأخواتها وما يعمل عملها) ، ورقم 04(إنّ وأخواتها وما يعمل عملها)، ورقم 05(ظنّ وأخواتها)، ورقم 06(أفعال المقاربة).

كان موضوع السّؤال الأخير من الوحدة رقم 11(التّوابع)، بذلك شمل الامتحان سبع وحدات كلّها من النّصف الأول للمقياس إلّا واحدة كانت من النّصف الثّاني.

أمّا الامتحان الذي حصل على أدنى نسبة شمول فأعرض صورته في الصفحة الموالية

الصورة رقم 21: الامتحان ذو الأدنى تغطية لوحدات مقياس النحو للسّداسي الثاني.



السنة الجامعية: 2019-2020

كلية الآداب واللغات

امتحان السداسي الأول في مقياس: علم النحو (السنة الثانية دراسات أدبية مج01)

قسم اللغة والأدب العربي

الاسم: اللقب: الفوج:

السؤال الأول (06ن): وضح من هذا النظم المواطن التي يجوز من خلالها الابتداء بالنكرة.

ولا يجوز الابتدا بالنكرة ... مالم تفد، كعند زيد نمره

وهل فتى فيكم؟ فما خل لنا ... ورجل من الكرام عندنا

ورغبة في الخير خير، وعمل ... بر يزين، وليس مالم يقل

السؤال الثاني (06ن): أذكر شروط عمل لا النافية للجنس مع التمثيل.

السؤال الثالث (04ن) أذكر المواضع التي يجب فيها تقديم الخبر على المبتدأ.

السؤال الرابع (04 ن): أعرب ما تحته خط:

قال الشاعر: إذا الجود لم يرزق خلاصا من الأذى ... فلا الحمد مكسوبا ولا المال باقيا

بالتوفيق

لقد تضمّن الامتحان أربعة أسئلة رئيسة توزّعت على موضوعات من أربع وحدات من مفردات المقياس وكان توزيعها كالآتي:

الوحدة رقم 01(الإسناد في الجملة الاسميّة) تطرّقت إليها الأسئلة: الأول، والثّالث، والرّابع.

الوحدة رقم 03(إلحاق النّواسخ بالجملة الاسميّة 1: كان وأخواتها– وما يعمل عملها) تطرّق إليها السّؤال الرّابع.

الوحدة رقم04 (إلحاق النّواسخ بالجملة الاسميّة 2: إنّ وأخواتها – وما يعمل عملها) تطرّق إليها السّؤالان الثّاني والرّابع.

الوحدة رقم13(أنواع الجمل1: الجمل التي لها محلّ من الإعراب) تطرّق إليها السّؤال الرّابع.

بذلك يكون الامتحان قد شمل أربع وحدات؛ ثلاث منها من النّصف الأول، وواحدة من النّصف الثّاني، وقد تمّ التّطرّق للوحدة رقم 01 في سؤالَيْن، كذلك حدث مع الوحدة رقم 04، ولو أنّ الأستاذ الذي أعدّ الامتحان اختبر طلبته في موضوعات وحدات أخرى متجنّبا تكرار الموضوعات لكان شمول الامتحان أفضل؛ وبالتّالي عمليّة التّقويم تكون أكثر موضوعيّة و صدقا.

إنّ قلّة عدد الأسئلة كانت السّبب الأول لضعف شمول الامتحانات لوحدات المقياس؛ لكنّ التّطرّق إلى الموضوع الواحد في أكثر من سؤال بالامتحان، وإهمال عدة موضوعات من وحدات أخرى، زاد الأمر سوءا؛ والنّتيجة ماثلة للعيان: امتحانات تحصيليّة كأنّها امتحانات تكوينيّة.

رابعا: شمول الامتحانات الصّرفيّة(السّداسي الرّابع).

في السّداسي الأخير من السّنة الثّانية يقدّم أساتذة أقسام اللّغة والأدب دروس مقياس الصّرف وهو تكملة لما تلقاه الطلبة من دروس الصّرف في السّنة الأولى.

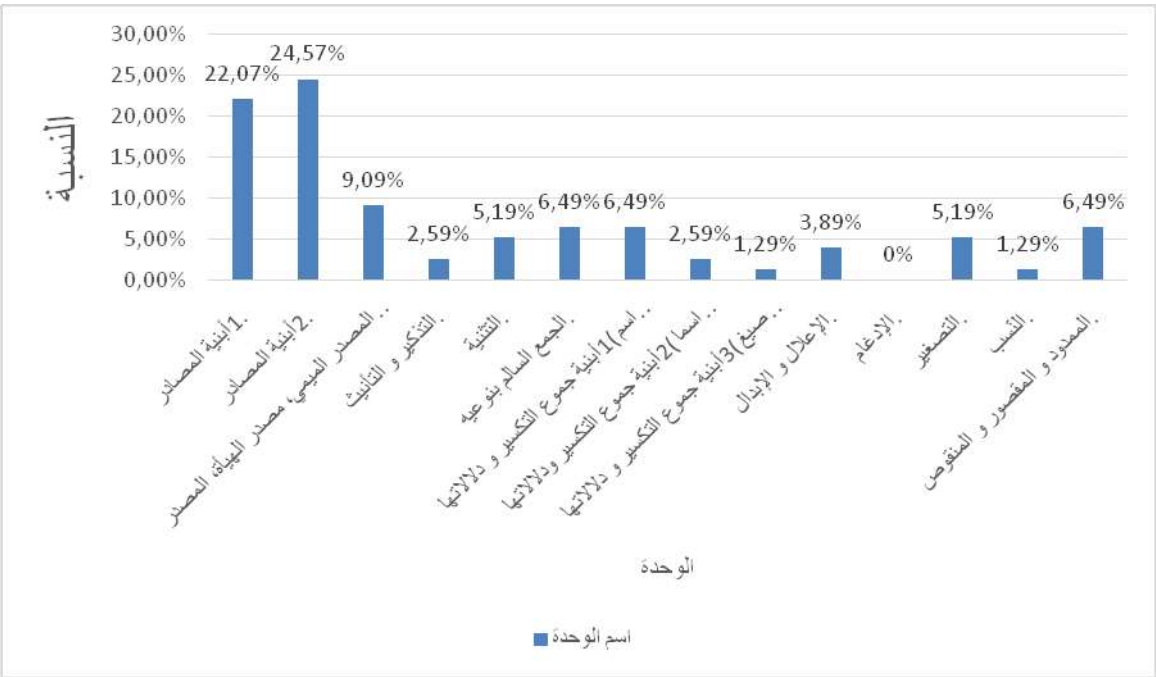
1.نتائج تغطية الأسئلة لوحدات المقياس.

عدد امتحانات مقياس الصّرف للسّداسي الرّابع من السّنة الثّانية عشر امتحانات ، وتتكوّن مفردات المقياس من أربع عشرة وحدة، بعد تحليل الامتحانات تمّ التّوصّل إلى هذه الإحصائيّات.

الجدول رقم 20 : يوضح درجة تغطية وحدات مقياس الصرف للسداسي الرابع في الامتحانات.

رقم الوحدة	اسم الوحدة	التكرار	النسبة
1	أبنية المصادر .1	17	%22.07
2	أبنية المصادر .2	19	%24.57
3	المصدر الميمي، مصدر الهيأة، المصدر الصناعيّ.	07	%09.09
4	التّذكير و التّأنيث.	02	% 2.59
5	التّثنيّة.	04	% 5.19
6	الجمع السالم بنوعيه.	05	% 6.49
7	أبنية جموع التكسير و دلالاتها1(اسم الجمع – جمع الجمع).	05	% 6.49
8	أبنية جموع التّكسير و دلالاتها2(اسما الجنس: الإفراديّ، الجمعيّ).	02	%2.59
9	أبنية جموع التّكسير و دلالاتها3(صيغ منتهى الجموع).	01	% 1.29
10	الإعلال و الإبدال.	03	% 3.89
11	الإدغام.	00	% 00
12	التّصغير.	04	% 5.19
13	النّسب.	01	%1.29
14	الممدود و المقصور و المنقوص.	05	% 6.49

الرّسم البياني12: يبيّن نسب تغطية وحدات مقياس الصّرف للسّداسي الرّابع في الامتحانات.



بلغ مجموع المطلوبات التي غطّت وحدات مقياس سبعة وسبعين مطلوبا. المتوسّط الحسابي لعدد المطلوبات بكلّ وحدة 14/77= 5.5 مطلوبات؛ بذلك يكون العدد المتوازن من المطلوبات للوحدة الواحدة هو خمسة أو ستة مطلوبات؛ لكنّ ذلك لم يحدث حيث:

-توزّعت مطلوبات الأسئلة على ثلاث عشرة وحدة من مجموع أربع عشرة وحدة.

-توجّت الوحدة رقم 02(مصادر غير الثّلاثي) بأكبر تغطية في الامتحانات مسجّلة تسعة عشر تكرارا ما نسبته24.57% مستحوذة على ربع مجموع المطلوبات تقريبا.

-الوحدة رقم01 كانت التّالية للوحدة السّابقة بسبعة عشرتكرارا ما نسبته 22.07%.

- ثالث أكبر تغطية حظيت بها الوحدة رقم 03(المصدر الميمي، مصدر الهيأة، المصدر الصّناعي) بسبعة تكرارات نسبة09.09%.

-الوحدات الثّلاث الأولى - يمكن تسميتها بوحدات المصادر - استحوذت على نسبة 55.84% يعادلها ثلاثة وأربعون مطلوبا أي أكثر من نصف مجموع المطلوبات.

-عشر وحدات تقاسمت النّسبة المتبقيّة من المطلوبات 44.16% متحصّلة على نسب متفاوتة.

-حصلت على نسبة تغطية مقبولة 04%؛ الوحدة رقم 12(التّصغير) بستة مطلوبات.

- سجّلت خمسة مطلوبات في الوحدات التي تحمل الأرقام: 06، و 07، و 14، أسماؤها على التّوالي:(الجمع السّالم بنوعيه)، و(أبنية جموع التّكسير و دلالاتها" اسم الجمع-جمع الجمع")، و(الممدود و المقصور و المنقوص).

- سجّلت سبع وحدات نسب شمول ضعيفة تراوحت بين أربعة مطلوبات. ومطلوب واحد؛ الوحدات هي: (النّسبة) بأربعة مطلوبات، و (الإعلال والإبدال) بثلاث مطلوبات، ووحدتا(التّذكير والتّأنيث) و(أبنية جموع التكسير : اسم الجنس الإفرادي، اسم الجنس الجمعي') حصلتا على مطلوبين اثنين، أخيرا مطلوب واحد لوحدتي(أبنية جموع التّكسير "صيغ منتهى الجموع") و(النّسب).

-ولم تحظ الوحدة رقم11(الإدغام) بأي تغطية في أسئلة الامتحانات الصّرفيّة.

تفسير النّتائج

توزّعت أسئلة عشرة امتحانات صرفيّة على ثلاث عشرة وحدة من بين أربع عشرة وحدة يتكوّن منها مقياس الصّرف للسّداسي الرّابع من السّنة الثّانية، وهي للوهلة الأولى تغطية جيّدة فكلّ الوحدات استهدفت عدا وحدة واحدة هي(الإدغام)، لكن بعد الاطّلاع على نسب تغطية كلّ وحدة في الامتحانات ينكشف عدم توازن كبير في تمثيل الوحدات .

أكثر من نصف مجموع المطلوبات ما نسبته 55.84%، استحوذت عليه الوحدات الثّلاث الأوائل التي سمّيتها (وحدات المصادر) ، وحتّى هذه الوحدات لم تتوزّع عليها المطلوبات بالتّساوي ؛ فالوحدتان رقم01 (مصادر الثّلاثي) و رقم 02 (مصادر غير الثّلاثي) أخذتا النّصيب الأكبر ؛ علما أنّ المتوسّط الحسابي لعدد المطلوبات(التّكرارت) لكلّ وحدة يقدّر ب05.5 مطلوب.

هذه النّتائج تشير إلى ضعف شمول عدّة وحدات؛ حيث تقاسمت عشر وحدات أقلّ من نصف عدد المطلوبات المتبقيّة 44.16%.

2.نتائج شمول كلّ امتحان.

عشرة امتحانات لمقياس الصّرف للسّنة الثّانية احتوتها عيّنة الدّراسة، غطّت ثلاث عشرة وحدة من مفردات المقياس، الجدول الموالي يكشف عن نسب شمولها.

الجدول رقم21: يوضّح عدد الوحدات التي غطّاها كلّ امتحان من امتحانات مقياس الصّرف للسّنة الثّانية.

الامتحانات	الامتحان 1	الامتحان 2	الامتحان 3	الامتحان 4	الامتحان 5	الامتحان 6	الامتحان 7	الامتحان 8	الامتحان 9	الامتحان 10
عدد الوحدات التي غطّاها	05	07	08	03	06	04	03	05	06	07
النّسبة إلى مجموع الوحدات 14	35.71 %	50 %	57.14 %	21.42 %	42.85 %	28.57 %	21.42 %	35.71 %	42.85 %	50 %
النّسبة العامّة للشّمول	%38.56									

تباين عدد الوحدات التي شملها كلّ امتحان، ولم يكن هناك توزان في تغطية الموضوعات، في العرض الآتي تفصيل ذلك:

- الامتحان رقم 03 شمل أكبر عدد من الوحدات ثمان ما نسبته 57.14%.
- الامتحانان رقم 02 و رقم 10 كانا في المرتبة الثّانية من حيث كبر نسبة التّغطية 50% ما يعادل سبع وحدات.
- حلّ ثالثا الامتحانان ذوا الرّقمين 05 و 09 بشمول ست وحدات ما نسبته 42.85% لكل امتحان.

-05 امتحانات كانت نسب شمولها ضعيفة جدّا ؛ حيث غطّى امتحانان خمس وحدات لكل منهما، وامتحان واحد شملت أسئلته أربع وحدات، بينما أضعف نسبة شمول شهدها امتحانان غطّى كلّ منهما ثلاث وحدات.

-النّسبة العامّة لشمول الامتحانات الصّرفيّة للسّداسي الرّابع بلغت 38.56%.

تفسير النّتائج

لقد أشارت نتائج تحليل الامتحانات إلى تسجيل نسبة شمول ضعيفة للغاية قدّرت ب37.85%؛ فكلّ امتحانات الصّرف للسّداسي الرّابع بعيّنة الدّراسة الحاليّة لم تكن شاملة، وأفضل نسبة تمّ تسجيلها قدّرت ب 57.14%؛ وهي أقلّ من المطلوب بكثير ، وقد تحقّقت بامتحان واحد غطّى ست وحدات من مفردات المقياس.

أمّا أقلّ نسبة شمول فقد سجّلت بالامتحانين اللذين تطرّقت أسئلتهما إلى موضوعات ثلاث وحدات. وبهذه النّتائج غابت عن الامتحانات الصّرفيّة العشرة أربعة معايير أساسيّة مطلوبة لجودة الامتحان التّحصيلي هي: الشّمول، و التّمثيل المتوازن لوحدات المقياس، وصدق المحتوى، والموضوعيّة.

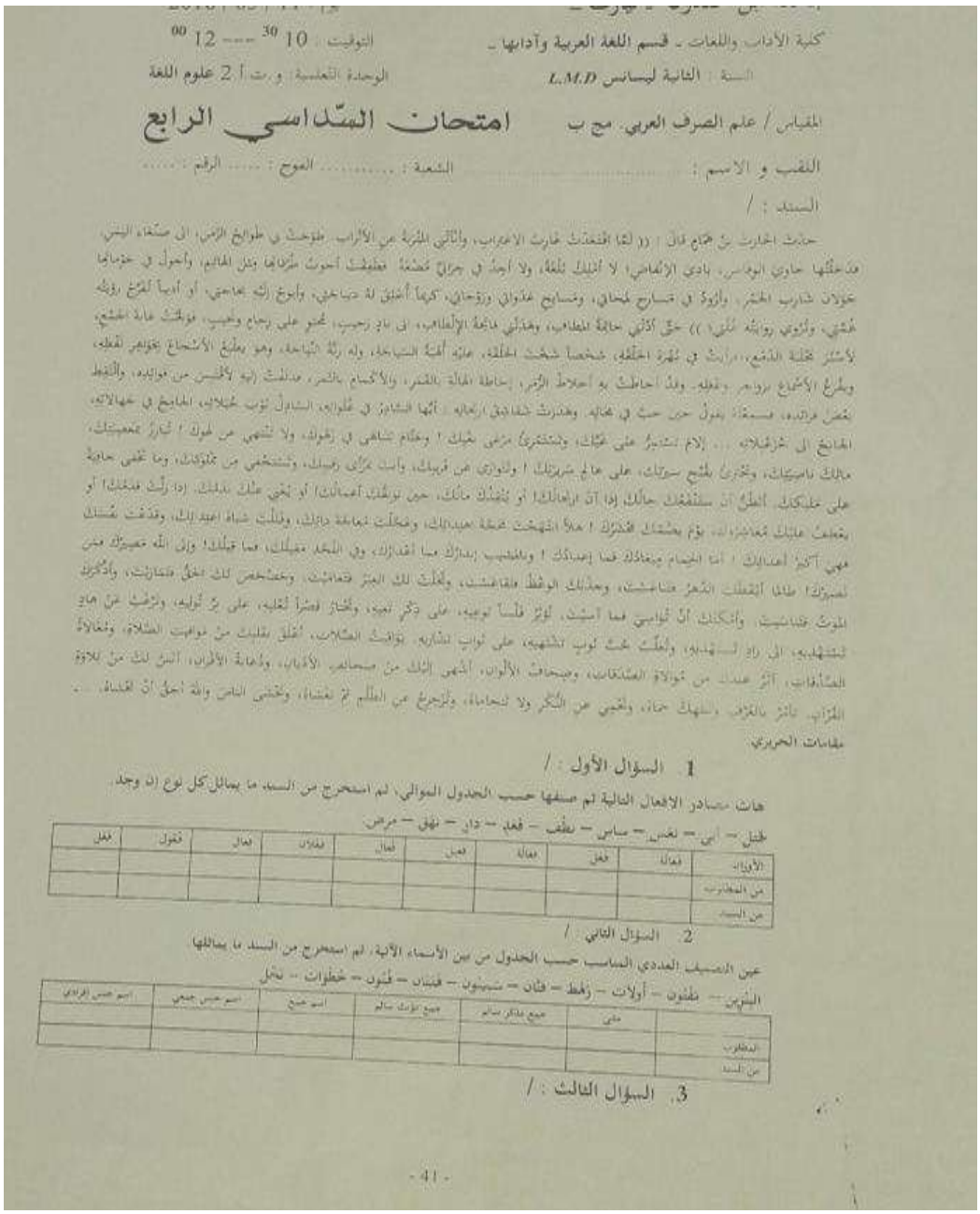
إنّ القرارات المتّخذة في ضوء العلامات التي حصل عليها الطّلبة في هذه الامتحانات كان فيها إجحاف وظلم للطّلبة؛ حيث إنّهم كانوا يوزّعون أوقات مذاكرتهم على كلّ مفردات المقياس؛ فإذا بهم يُفاجؤون يوم الامتحان بأسئلة من نصف عدد وحدات المقياس أو أقلّ، ف(الامتحانات بأوضاعها الحاليّة يكون النّجاح فيها بالحظّ بسبب عيوب أساليب بنائها)[1]، فمن ركّز على وحدات معيّنة، وكان ت أسئلة الامتحان منها؛ فإنّه يحصل على علامة مرتفعة دون عناء كبير، ويُوصف بالطّالب الممتاز، بينما قد تزلّ قدم طالب مجتهد لأنّه وزّع مذكراته على أغلب موضوعات وحدات المقياس، ووازن بينها في المذاكرة ، ولكنّ

[1] عبود زرقين شوقي جباري؛ التقويم الجامعي بين المفهوم التقليدي و الحديث، مجلّة الواحات للبحوث و الدراسات،ع 08 (2010) ، ص: 265.

الامتحان شمل ثلاث وحدات. وأيّا كانت الأسباب والعوامل فإنّ النّتيجة واحدة هي: كلّ امتحانات الصّرف للسّداسي الرّابع ليست جيّدة لغياب معيار الشّمول عنها.

أعرض فيما يلي صورتين؛ الأولى للامتحان ذي النسبة الأعلى شمولا.

الصورة رقم 22: الامتحان ذو الأعلى تغطية لوحدات مقياس الصرف للسّداسي الرابع(الصفحة الأولى).



كلية الآداب واللغات ـ قسم اللغة العربية وآدابها ـ

السنة : الثانية ليسانس L.M.D

التوقيت : 10 30 --- 12 00

الوحدة التعليمية و.ت أ 2 علوم اللغة

المقياس / علم الصرف العربي. مج ب

امتحان السّداسي الرابع

اللقب و الاسم : ..... الشعبة : ..... الفوج : ..... الرقم : .....

السند : /

حدثت الحارث بن همام قال : ((لقد افتعدتك غارت الاعراب، وأتاني المترة من الآراب. طوحت بي طوايح الزمن، الى صنعاء اليمن، فدخلتها حاوي الوفاض، بادي الانقاض؛ لا أنيلك نلقة، ولا أجد في جراب قصعة. فطفقت أحوث طرقها وتلل المآدم، وأحول في حوزاتها حولان شارب الخمر، وأزود في فساح فحاني، وفسايح غدواتي وروحاتي، كهما أحلق له دباحتي، وأبوح إليه بحاجتي، أو أدبأ لمرتع رؤيته فشتي، وأروي روايته ثلتي)) حتى أتاني حاتمة المطاف، وهدتني هاتمة الإلطاف، الى نادٍ رحيب، تحتو على رجاح وخيب، فوقفت عالة الخشع، لأشتر نقلة الدمع، ورأيت في نهرة الحلقة، شخصا شخت الحلقة، عليه أهبة السياحة، وله رنة النياحة، وهو يطبع الأسماع بجواهر لفظه، ويطرع الأضلع بروائع وعظه. وقد احاطت به أحلاط الزمر، إحاطة الهالة بالقمر، والأكمام بالثمر، فدلفت إليه لألتمس من موائده، والتقط بعض فرائده، فسمعته يقول حين حث في نحاله، وهدرت شقاشق رغاله : أيها الشادن في غلوائه، الشادل ثوب تجلائه، الهابع في جهالاته، الهابط الى خزعبلاته ... إلام تستبيح على غيك، وتستقرئ مرعى غيك ! وحتام تتاهى في زهوك، ولا تنتهي من لهوك ! تارك معهيتك، مالك ناصيتك، وتجرئ بفتح سوتك، على هالع شرتك ! وتنورى من قريتك، وأنت مرآى رهيك، وتستخفى من تلوكك، وما تخفى خافية على عليكك. أطلق أن ستنفعك حالك إذا آن ارتحالك! أو تنفعك مالك، حين توفيك أعمالك! أو تخفى عليك ذلك. إذا رأت فعلك! أو يقطع عليك تعاثرك. يوم يعشعك قدرك ! هلا انتهجت نهجة عبدالك، وحللت نجاعة دارك، وقلت شاة اعبدالك، وقذفت نفسك مهى أكثر أعمالك ! أما الجمام بمعادك فما إعدادك ! والمنقلب إلى ربك ما أعدادك، وفي اللحد مهيلك، فما قبلك! وإن الله قصيرك من نصرك! طالما أنقطت النهر فتاهمت، وحذلك الوعظ فتاهمت، وقلت لك العبر فتعاميت، وتصفحص لك الحق فتعاميت، وأذكرك الموت فتناسيت. وأنكلك أن تواسي فما آسيت، لو لم قلسا توعيه، على ذكر تعيه، وتختار قصرا تعليه، على بر تواليه، وترفت عن هادٍ لتتهذبه، الى راد لتهذبه، ولعلك حث لوب لتشهيه، على لواب تشاريه، تواتيك الصلاب، أطلق بقلبك من مواهب الصلاة، ومغلاة الصدقات، أكثر عدد من موالاة الصدقات، وصحاف الألوان، أشهى إليك من صحائف الأذهان، وإهانة الأقران، أنفع لك من تلاوة القرآن. تائز بالترف، وتسهك حاد، وتعمى عن الذكر ولا تحاما، وترجع من العلم ثم تعتاما، وتخشى الناس والله أحق أن تخشاه. ..

مقامات الحريري

1. السؤال الأول : /

هات مصادر الأفعال التالية ثم صنفها حسب الجدول الموالي، ثم استخرج من السند ما يماثل كل نوع إن وجد.

طنبل – أبى – نعس – ساس – نطف – فعد – دار – نهق – مرض

الأوزان	فعالل	فعلل	فعالة	فعل	فعال	فعلان	فعال	فعول
من المطلوب								
من السند								

2. السؤال الثاني : /

عين التصنيف العددي المناسب حسب الجدول من بين الأسماء الآتية، ثم استخرج من السند ما يماثلها

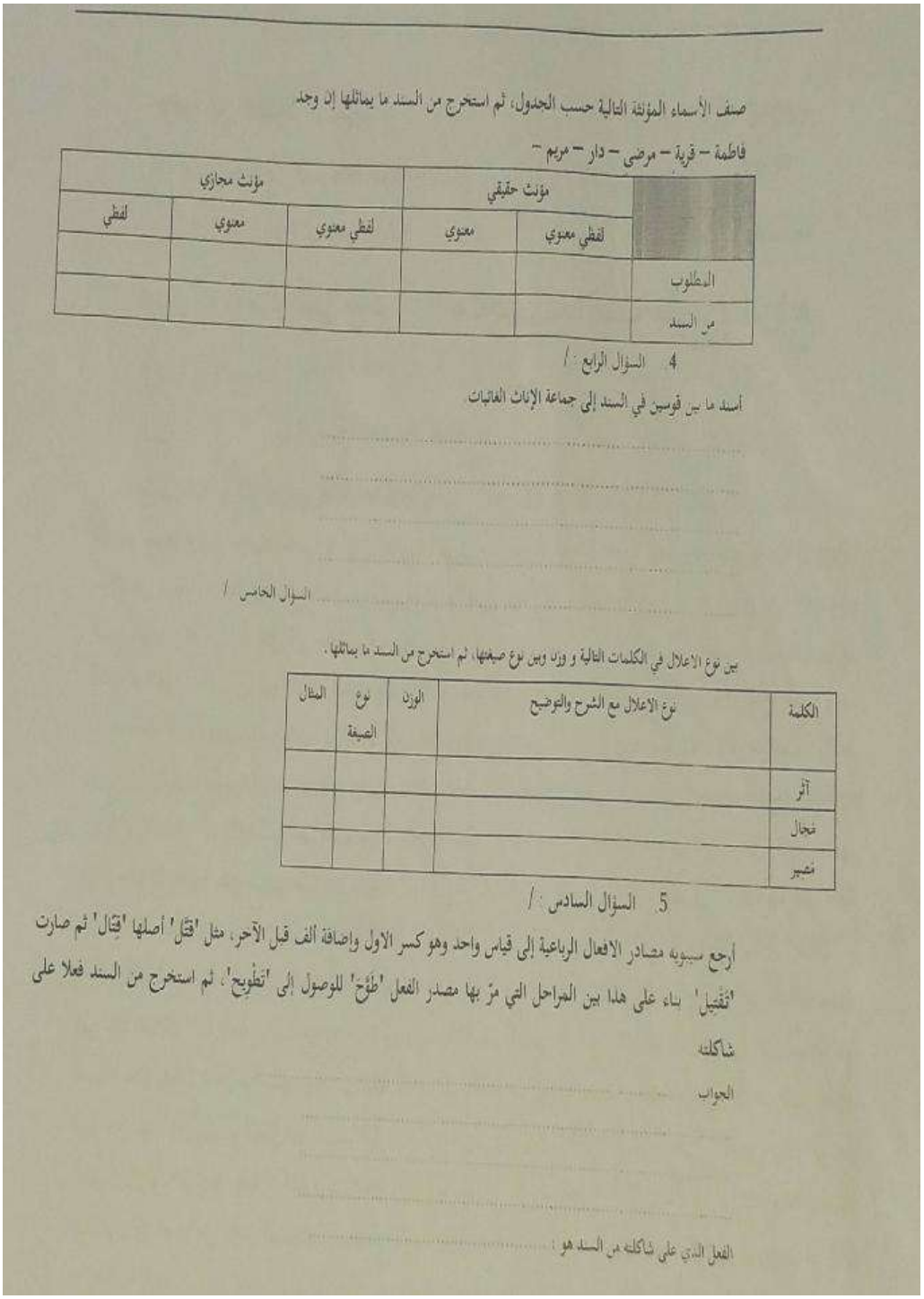
الشهر – طنون – أولات – زهط – فتان – شيبون – فتيان – فنون – خطوات – نمل

	مثنى	جمع مذكر سالم	جمع مؤنث سالم	اسم جمع	اسم جنس جمعي	اسم جنس إفرادي
المطلوب						
من السند						

3. السؤال الثالث : /

- 41 -

الصورة رقم 23: الامتحان ذو الأعلى تغطية لوحدات مقياس الصرف للسّداسي الرابع(الصفحة الثانية).



صنف الأسماء المؤنثة التالية حسب الجدول، ثم استخرج من السند ما يماثلها إن وجد

فاطمة – قرية – مرضى – دار – مريم –

	مؤنث حقيقي		مؤنث مجازي		
	لفظي معنوي	معنوي	لفظي معنوي	معنوي	لفظي
المطلوب					
من السند					

4 السؤال الرابع : /

أسند ما بين قوسين في السند إلى جماعة الإناث الغائبات

.....

.....

.....

.....

السؤال الخامس : /

بين نوع الإعلال في الكلمات التالية و وزن وبين نوع صيغتها، ثم استخرج من السند ما يماثلها.

الكلمة	نوع الإعلال مع الشرح والتوضيح	الوزن	نوع الصيغة	المثال
آثر				
مجال				
مصير				

5 السؤال السادس : /

ارجع سيبويه مصادر الافعال الرباعية إلى قياس واحد وهو كسر الاول واضافة ألف قبل الآخر، مثل 'قتل' أصلها 'قِتال' ثم صارت 'تقتيل' بناء على هذا بين المراحل التي مرّ بها مصدر الفعل 'طوّح' للوصول إلى 'تطويح'، ثم استخرج من السند فعلا على شاكلته

الجواب .....

.....

.....

.....

الفعل الذي على شاكلته من السند هو : .....

الامتحان الذي كان شموله هو الأعلى تكوّن من ستة أسئلة رئيسة غطّت موضوعات من ست وحدات هي:

الوحدة رقم 01 : (أبنية المصادر1: مصادر الفعل الثّلاثي) تمّ تغطيتها في السّؤال الأول.

الوحدة رقم 02 : (أبنية المصادر 2: مصادر الفعل غير الثّلاثي) تمّ تغطيتها في السّؤال السّادس.

الوحدة رقم 04 : (التّذكير والتّأنيث) تمّ تغطيتها في السّؤال الثّالث.

الوحدة رقم 05 : (التّثنية) تمّ تغطيتها في السّؤال الثّاني.

الوحدة رقم 06 : (الجمع السّالم بنوعيْه) تمّ تغطيتها في السّؤال الثّاني.

الوحدة رقم07: (أبنية جموع التّكسير و دلالاتها 1 " اسم الجمع – جمع الجمع ") تمّ تغطيتها في السّؤال الثّاني

الوحدة رقم 08: (أبنية جموع التّكسير و دلالاتها 2 " اسم الجنس الإفراديّ – اسم الجنس الجمعيّ") تمّ تغطيتها في السّؤال الثّاني.

الوحدة رقم 10: (الإعلال والإبدال) تمّ تغطيتها في السّؤال الخامس.

أكثر شيء يلفت الانتباه في هذا الامتحان هو أنّ سؤالا واحداً استهدف به الأستاذ أربع وحدات من المقياس؛ وتلك هي المهارة المطلوبة لتحقيق جودة شمول الامتحان؛ فالتّطرّق إلى موضوع واحد أو موضوعين من وحدة واحدة في كلّ سؤال بالامتحان لا يمكّن الأستاذ من تغطية وحدات المقياس بالمستوى المطلوب للامتحانات الجيدة؛ لأنّ عدد الأسئلة قليل.

والآن أعرض في الصفحة الموالية صورة الامتحان الذي حصل على أضعف نسبة شمول.

الصورة رقم 24: الامتحان ذو الأدنى تغطية لوحدات مقياس الصرف للسّداسي الرابع.

امتحان مقياس علم الصرف / ماي 2017

السنة الثانية ل م د

1- علل سبب مجيء المصدر على الوزن المذكور

المصدر	التعليل
قُعُودٌ	
فَرَحٌ	
سُهُولَةٌ	
صُدَاعٌ	
عَلَبَانٌ	
إِبَاءٌ	
صَهِيلٌ	
أَكْلَةٌ	

2- هات تكبير الأسماء مع التعليل

الاسم المصغر	تكبيره	التعليل
بُدَيَّةٌ		
بُنَيَّةٌ		
أُخَيَّةٌ		
وُعَيْدَةٌ		
شُمَيْسَةٌ		
بُوَيْبٌ		
سُفَيْرِجٌ		

3- ما معنى قولهم: "التصغير كالتكسير"؟ مع التمثيل لما تقول

.....

.....

.....

لقد جاء الامتحان في صفحة واحدة، وصمّم بثلاثة أسئلة؛ السّؤال الأول كان عن موضوع "مصادر الفعل الثّلاثي" للوحدة رقم 01، بينما تطرّق السّؤال الثّاني لموضوع التّصغير من الوحدة رقم 12. و واصل الأستاذ في موضوع التّصغير ولكنْ ربطه بموضوع التّكسير من الوحدة رقم07، بذلك يكون الامتحان قد شمل 03 وحدات فقط.

ويمكن هنا التّساؤل بما أنّ الأستاذ وصل إلى موضوع "التّصغير" ودرّسه لطلبته، فلماذا تجاهل موضوعات تسع وحدات من المقياس سبقت وحدة التّصغير – إذا استثنيْنا الوحدتيْن ذواتيْ الرّقميْن 01 و 07– ؟، يبدو أنّ الأستاذ غير مطّلع على شروط الامتحان الجيّد، وأنّى له ذلك فهو كان طالبا بقسم اللّغة والأدب العربي، ثمّ تحصل على شهادة الماجستير أو الدكتوراه، فأصبح أستاذا يدرّس علم الصّرف بالجامعة، وقد يكون تلقّى تكوينا قصيرا في مهارات التّدريس، سمع فيها عن بعض الأمور النّظريّة المرتبطة بالتّقويم دون أيّ تطبيق.

إنّ اللّوم على الأستاذ وحده ظلم له، فلا بدّ من إصلاح شامل لمنظومة التّعليم الجامعي لتواكب التّقدم الهائل الذي تشهده الجامعات العالميةّ. ومن أهمّ الأمور التي يجب الحرص عليها هي تكثيف دورات التّدريب للأساتذة على أنّ تُسند مهامها لخبراء أَكْفاء مع التّركيز على الجوانب التّطبيقيّة، وترك النّظري الذي يمكن الاطّلاع عليه في الكتب.

النّتائج العامّة لشمول الامتحانات.

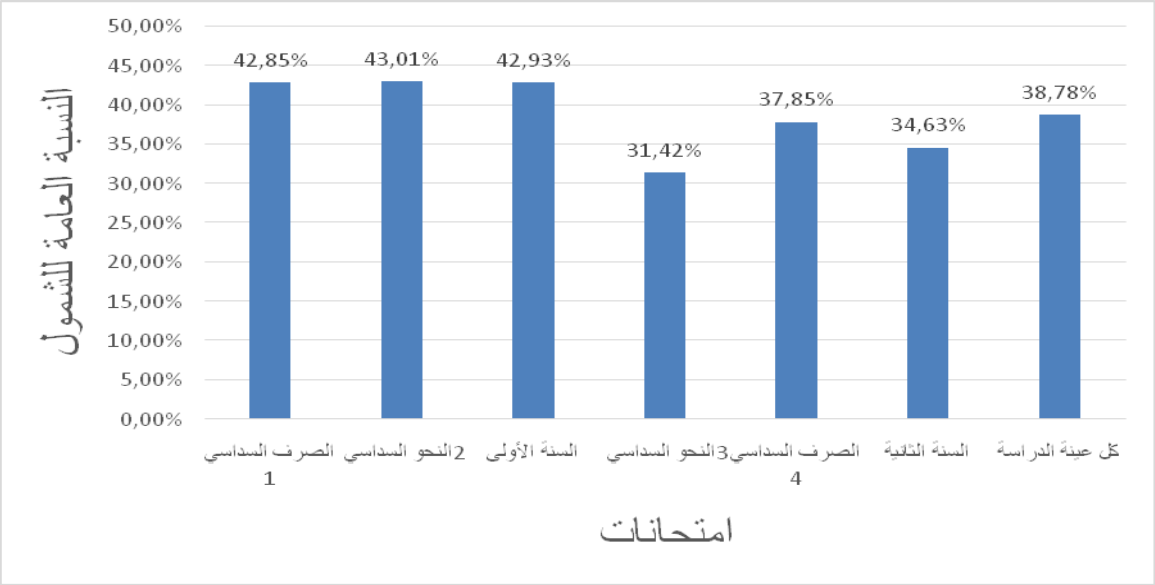
بعد أن تمّ التّعرّف على نسب تغطية الوحدات، وكذا نسب الشّمول العامّة لامتحانات كلّ مقياس من المقاييس الأربعة، قمت بحساب النّسبة العامّة للشمول في امتحانات كلّ مستوى جامعي: السّنة الأولى، ثمّ السّنة الثّانية، وكذلك النّسبة العامّة للشمول في امتحانات عينة الدّراسة كلّها، أعرض النّتائج في الجدول الآتي:

الجدول رقم 22: يوضّح النّسب العامة لشمول امتحانات كلّ: مقياس، ومستوى، وعيّنة الدّراسة.

امتحانات	النّسبة العامّة للشّمول	التّقدير
الصّرف السّداسي 1	%42.85	ضعيفة
النّحو السّداسي 2	%45.83	ضعيفة
السّنة الأولى	%44.34	ضعيفق
النّحو السّداسي 3	%38.56	ضعيفة
الصّرف السّداسي 4	%38.56	ضعيفة
السّنة الثّانية	%38.56	ضعيفة
كلّ عيّنة الدّراسة	%41.82	ضعيفة

وبطريقة أوضح يمكن الاطّلاع على النّتائج وهي معروضة في شكل أعمدة بيانيّة.

الرّسم البياني رقم 13: يبيّن النّسب العامة لشمول امتحانات كلّ: مقياس، وسنة، وعيّنة الدّراسة .



يمكن أن يستنتج ممّا عرض في الجدول رقم 23 ولخصّه الرسم البياني رقم 14 أنّ النّسب العامّة لشمول امتحانات المقاييس الأربعة كانت ضعيفة؛ وبالتّالي فللنسبة العامّة لشمول امتحانات عيّنة الدّراسة البالغ عددها ثمانية وعشرون امتحانا كانت ضعيفة أيضا ؛ إذ قدّرت ب 41.82%.

وكان شمول امتحانات السّنة الأولى أعلى من شمول امتحانات السّنة الثّانية . أمّا أفضل نسبة عامة للشّمول سُجّلت في امتحانات مقياس النّحو للسّداسي الثاني للسّنة الأولى، بينما شهدت امتحانات مقياسيْ النّحو للسّداسي الثّالث، وكذلك الصّرف للسّداسي الرابع من السّنة الثّانية أدنى نسبة شمول . أمّا جودة الشّمول فقد تحققّت في امتحان واحد بعينة الدراسة كلّها غطّى اثنتي عشرة وحدة. وخلال قيامي بعمليتيْ تحليل الامتحانات وتقويمها من حيث الشّمول لاحظت ما يلي:

* أغلب أسئلة الامتحانات الصّرفية والنّحويّة كانت من موضوعات الوحدات السّبع الأوائل من مفردات كلّ مقياس(وحدات النّصف الأول).
* الوحدات الأربع الأوائل من كلّ مقياس حظيت – في الغالب– بتغطية أكبر من باقي الوحدات.
* ضعف تمثيل أغلب الوحدات السّبع الأواخر(وحدات النّصف الثاني) من كلّ مقياس.
* تمّ التّركيز على وحدات وموضوعات معيّنة في الامتحانات.

وقد اتّفقت النّتيجة العامّة لشمول الامتحانات في الدّراسة الحاليّة مع نتائج عدّة دراسات توصّلت إلى أنّ أغلب امتحانات الجامعات الجزائريّة تفتقد معيار الشّمول؛ من ذلك دراسات: " لحسن بوعبد الله، ومحمد مقداد"[1]، و"السّعيد عواشريّة"[2]، و"صباح نصراوي"[1]

[1] لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد، تقويم العمليّة التكوينيّة في الجامعة، ص: 105.

[2] السعيد عواشرية، تقويم مستوى تحكم الأستاذ الجامعي بكليات العلوم الإنسانية و الاجتماعية في العملية التقييمية لتحصيل الطلبة، مجلّة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، 2010، ص: 76.

و" زوليخة خطيب"[2]، فهذه الامتحانات (لا تنطلق من أهداف محدّدة ولا تعبّر بوضوح عن المحتويات المقدّمة ولا تتوافر على معيار الأهميّة النسبيّة)[3] ولا توازن بين الوحدات والموضوعات، ممّا يجعل الامتحانات فاقدة لشمول الموضوعات والأهداف.

ومن المنطقي أن يتساءل المرء عن السّبب الذي يجعل أستاذا جامعيا يقوّم تعلّم طلبته بامتحان تحصيلي يتطرّق فيه إلى عدد قليل من موضوعات المقياس، وأحيانا إلى موضوع واحد لا غير، وقد حاول بعض الباحثين الإجابة فقال" إنّ اختيار جزء محدود للغاية من موضوعات المقرّر في كلّ امتحان قد يكون الاختيار عَشْوَائِيًّا أو مقصودًا."[4] يكون عشوائيا إذا كان الأستاذ غير مطّلع على مواصفات جودة الامتحان ، أو غير متمكّن من تطبيقها حيث إنّه (يضع الاختبارات على عجل وبالحدس فهي لا تقوّم المهارات العليا ولا تغطّي كمية كبيرة من محتوى المنهج ولا يتمّ إعدادها بطريقة منهجيّة)[5].

وقد اعترف أحد الأساتذة بأنّه كان يفعل ذلك عن جهل فقال:(هذه الممارسات السيّئة لا تقتصر على وقت أو مكان واحد؛ وأعترف أني فعلت ذلك في بداية التحاقي بمهنة التّدريس في إنجلترا في السّبعينيات ، عن طريق الخطأ والاعتقاد بأنّها كانت امتحانات جيّدة وعلميّة)[6]. وتعزى هذه الأخطاء إلى عدم تدريب الأساتذة على إعداد الامتحانات، أو أنّهم تلقّوا تدريبيا نظريّا في بعض المفاهيم العامّة للتّقويم والقياس دون أيّ تطبيق.

---

[1] صباح نصراوي، الكفاءات المهنية الكائنة لدى الأستاذ الجامعي الجزائري حسب طلبته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح– ورقلة، الجزائر، ع31/ ديسمبر 2017، ص:14.

[2] زوليخة خطيب، تقويم عمليات التقويم من وجهة نظر الأستاذ و الطالب التقويم كمعيار لهندسة التكوين ، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية و الاجتماعية، مج 09، عدد خاص نوفمبر 2018، ص: 84.

[3] لزهر خلوه ، التقويم الطلابي و بناء الاختبارات، مداخلة في اليوم التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي، خلية ضمان الجودة ، جامعة سطيف.

عنوان الموقع: https://www.univ-setif2.dz ، يوم 2018/12/25.

[4] Mustafa Ezzat Ahmad Al – Nemrat, THE CONGRUENCE BETWEEN TAWJIHI ENGLISH GRAMMAR TEST ITEMS AND GRAMMAR CONTENT IN TWELFTH GRADE ENGLISH TEXTBOOKS IN JORDAN, A Thesis the Master, 2017, College of Educational and Psychological Sciences, Amman Arab University, p:50

[6] Mary James, Educational Assessment: overview, p : 16.

ومن الأمور التي يجب تدريب الأساتذة عليها– لأنها تساعدهم على مراعاة شمول الامتحان– هو إعداد جدول الموصفات؛ لكن للأسف لا يعرفه الكثير من الأساتذة. وقد أشارت دراسة "حابس سعد الزّبون" أنّ من أهمّ (المعيقات التي تحول دون بناء الاختبارات التّحصيليّة وفق معايير الاختبار الجيّد هو عدم المعرفة بكيفيّة بناء جدول المواصفات وصعوبة تحليل المادة.)[1]؛ إذ إن إعداد هذا الجدول له فوائد عديدة، فهو ينبّه معدّ الامتحان إلى درجة شمول أسئلته لموضوعات و وحدات المقياس، وكذلك المستويات المعرفيّة للأسئلة، دون أن ننسى أنّه يبيّن أنواع الأسئلة المستخدمة.

أمّا في حال اختار الأستاذ عن قصد أن يغطّيَ امتحانه عددا قليلا من الموضوعات التي درّسها لطلبته فإنّ ذلك أمر خطير ، ومسؤوليّة كبيرة، ولا أعتقد أنّ هناك أستاذا جامعيّا يتحمّل وزر ذلك الفعل ؛ باستثناء (ممارسات معزولة لبعض الأساتذة الذين يريدون معاقبة طلبتهم أو تعجيزهم)[2] فهذه تصرّفات شاذّة، والشّاذّ لا يُقاس عليه.

وفي خضم البحث عن الأسباب التي جعلت أساتذة مقاييس الصّرف والنّحو لا يلتزمون بمعيار شمول المحتوى في امتحاناتهم، رجعت إلى الفصل الثّاني الذي تمّت الإشارة فيه إلى أنّ الوقت المخصّص للامتحان يقدّر بساعة ونصف الساعة، ممّا (قد يؤدّي إلى اختيار عدد قليل من أسئلة القواعد فيتسبّب في عدم تغطية موضوعات القواعد بنسبة جيّدة في الاختبارات.)[3]؛ فخمسة أسئلة أو ستة لا تكفي لتغطية موضوعات أربع عشرة وحدة – حتى لو كان في كل وحدة موضوع واحد، فما بالك إذا كان في الوحدة الواحدة موضوعان أو ثلاثة–.

---

[1] حابس سعد الزبون ، مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لإدارة التربية و التعليم بالطائف في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد ، مجلة التربية – جامعة بورسعيد ، ع 14 ، يونيو 2013م ، ص:94.

[2] Adolfo Ignacio Calderón¹ii, Carmen Barrera Rosado, Carlos Marshal França, Marco Wandercil, TEACHING EVALUATION: CONCEPTIONS, USES AND TYPES SINCE MEXICAN AND BRAZILIAN UNIVERSITIES EXPERIENCES , Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP v.4 n.2 p.248-277 May/Ago. 2018, p260.

[3] Mustafa Ezzat Ahmad Al – Nemrat, THE CONGRUENCE BETWEEN TAWJIHI ENGLISH GRAMMAR TEST ITEMS AND GRAMMAR CONTENT IN TWELFTH GRADE ENGLISH TEXTBOOKS IN JORDAN, 55.

إذا قد يكون لمدّة الامتحان دور في ضعف شمول الامتحانات، لكنّ أغلب الدّراسات التي تطرّقت إلى هذا الموضوع أرجعت ضعف الشمول إلى عدّة عوامل، منها:([1]

- انشغال الأساتذة وعدم توفّر الوقت الكافي لديهم نتيجة لكثرة المقاييس المدرّسة، و كذا كثرة عدد الطّلبة.
- كثافة دروس المقاييس؛ فبعض الوحدات تحوي عدة موضوعات، مثل الوحدة رقم 14 في مقياس الصّرف للسّداسي الرابع (المقصور والممدود والمنقوص).
- عدم تناسب الحجم السّاعي المخصّص للتّدريس المقدّر بـثلاث ساعات أسبوعيّا – نصفها نظري والنصف الآخر تطبيق– مع محتويات المقاييس الصّرفيّة والنّحويّة، المعروفة بتشعّب قواعد موضوعاتها، إذ تحتاج بعض الدّروس إلى أن تقدّم في حصتيْن على الأقل دون إسهاب بما يتناسب وقدرات الطّلبة.
- الدّخول الجامعي المتأخّر في العديد من جامعات الوطن يؤدّي إلى إلغاء بعض التّطبيقات، أو بعض وحدات المقاييس، و في الغالب وحدات النّصف الثّاني من المقياس.
- الظّروف التي تعيشها الجامعة الجزائرية جعلت من السّداسي ثلاثي أو أقلّ، فللسّنة

[1] ينظر: السعيد عواشرية، تقويم مستوى تحكم الأستاذ الجامعي بكليات العلوم الإنسانية و الاجتماعية في العملية التقييمية. ص 71–84. و عبد القادر شارف، تعليمية النحو العربي في المرحلة الجامعية – المنهج، الأستاذ و الطالب– ، مجلة جسور المعرفة، مخبر تعليمية اللغة و تحليل الخطاب، جامعة الشلف، المجلد: 02، العدد:08، ص: 17. و أسماء عميرة؛ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي – دراسة حالة جامعة جيجل، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة قسنطينة 02، 2012/ 2013، ص: 120. و محمد صاري؛ التعليمية و أثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، ص:75. و حسين مشطر ؛ التحصيل المعرفي ونظام الامتحانات في الجامعة الجزائرية، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد(5)، العدد(1)، 2020، ص: 400. و سناء بوترعة، تعلم النحو لدى طلبة اللغة العربية و آدابها –جامعة سطيف أنموذجا–، رسالة ماجستير(غير منشورة)، 2011–2012م، جامعة فرحات عباس سطيف (الجزائر)، ص: 150

الدّراسيّة الجامعيّة مليئة عادة بالإضرابات الطّلّابيّة والعطل والغيابات، وكلّها عوامل تقلّص من فترة الدّراسة، وتجعل موعد الامتحانات يحلّ دائما والأستاذ لم يدرّس إلّا مقدارا محدودا من البرنامج لإجراء الاختبار فيه).

ووضع الجامعة الجزائريّة مماثل لأوضاع جامعات عدد من البلدان العربيّة، منها الجامعة اللبنانيّة، عن ذلك تقول "مها خير بك": (تُظهر عمليّة رصد لنماذج الأسئلة المطروحة في معظم الجامعات مخالفتها لتوصيّات مكتب اليونيسكو للتّربيّة في الدّول العربيّة كونها قاصرة عن تغطيّة نسبة 70% من المنهاج. فكيف يُمتحن طالب بجزء صغير من منهاجه، أيّ ما نسبته 10%؟ وكيف يُمكن الحكم على معرفة الطّالب ومهاراته من خلال هذا العدد القليل من الموضوعات.)[1]

لكنّ في بعض الجامعات العربيّة اختلف الوضع عن ما سبق ذكره من ضعف شمول الامتحانات؛ فقد توصّلت دراسة " أحمد يعقوب النّور" التي هدفت إلى تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس في اللغة العربية لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيّد من وجهة نظر طلبة كليّة التّربيّة، إلى تسجيل (نسبة متوسّطة لتطبيق معايير شمول أسئلة الاختبار للمحتوى الدّراسي).[2] أمّا دراسة " ضياء الدّين مختار" التي حلّل فيها وقوّم الاختبارات التّحصيليّة لطلّاب اللّغتين الفرنسيّة والإنجليزيّة بالجامعات السّودانيّة فقد توصلت إلى أنّ (الأسئلة الاختباريّة تغطّي محتوى المقرّر بصفة جيّدة). [3] و يعزى اختلاف نتيجة الدّراسة الحاليّة مع نتيجتيْ الدّراستيّن السابقتين إلى كون عيّنة الدّراسة الأولى تمثّلت في امتحانات اللغة العربيّة في كليّة التّربيّة؛ أي أنّ مقرّر العربيّة يُدرس في غير قسمه الأصلي، وفي

[1] مها خير بك، مناهج تدريس النحو، ص: 107. بتصرف.

[2] أحمد يعقوب النور؛ تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر الطلبة وبعض المتغيرات الأخرى؛ المجلة الدولية التربوية المتخصصة؛ مج 3؛ ع 5 ؛ أيار 2014م، ص: 19.

[3] ضياء الدين محمد الحسن مختار، تحليل و تقويم الاختبارات التحصيلية لطلاب اللغتين الفرنسية و الإنجليزية، ص:175.

الغالب يكون غير كثيف الدّروس مقارنة بتدريسه في أقسام اللّغة والأدب العربي. أمّا سبب الاختلاف مع الدّراسة الثّانية فيكْمن في قلّة موضوعات مقرّرات اللّغات الأجنبيّة؛ إذ إنّها تُدرّس لغير النّاطقين بها، بالإضافة إلى عدم التعمّق كثيرا مع التركيز على الشّائع والأساسي في الموضوعات، بعكس ما نجده في مقرّرات الصّرف، والنّحو من تشعّب وخلافات وآراء أدّت إلى تضخّم حجم المحتوى الدّراسي؛ ممّا أثقل كواهل الأساتذة الذين يعانون من تدريسها محاولين شرح تجريدات وأراء فلسفيّة في الكثير من الأحيان، كما أثقلت تلك المقرّرات كواهل الطّلاب حين تعلّمها، وحين استيعابها وتطبيقها في الامتحانات، وحين توظيفها في الاستعمال اللّغوي.

وأيّا كانت الأسباب والعوامل فإنّ النّتيجة واحدة: تغطية ضعيفة لوحدات المقاييس في الامتحانات التّحصيليّة بالجامعة الجزائريّة؛ ممّا يجعل العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة برمّتها محلّ قصور ومآخذ تستلزم إيجاد حلول مستعجلة وأخرى بعيدة المدى. وللتّخفيف من حدّة هذه المشكلة أقدم مجموعة من الاقتراحات؛ بعضها موجّه إلى أعضاء هيئة التّدريس بالجامعة، والبعض الآخر للقائمين على إعداد المناهج الجامعيّة في وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي:

* إعداد وثيقة في كلّ قسم للغة والأدب العربي بالجامعة تُحدّد فيها بعض المعايير أوالمواصفات التي يجب على الأساتذة أن يراعوها عند إعداد الامتحانات يشترط فيها ما يلي:
* أن يحتوي امتحان الصّرف، أوالنّحو أربعة أسئلة رئيسة – على الأقلّ– مختلفة النّوع والصّيغة، والمستوى المعرفي.
* أن يتطرّق كلّ سؤال رئيس في الامتحان إلى موضوعات من ثلاث وحدات من مفردات المقياس– على الأقلّ–.
* أن يغطّي امتحان الصّرف، أو النّحو 70% من وحدات المقياس– على الأقل–.

* يُستحسن العودة إلى التّدريس بنظام الأربع سنوات للطور الأول(اللّيسانس).
* مراجعة مفردات المقاييس مع التّركيز على القواعد الأساسيّة الوظيفيّة، والابتعاد عن الآراء الفلسفيّة.
* تقسيم كل موضوعات علم الصّرف على أربع ة سداسيّات- سداسي لكل سنة-، وكذلك موضوعات علم النّحو، ويُستغنى عن مقياسيْ التّطبيق الصّرفي والتّطبيق النّحوي.
* في كلّ مستوى دراسي من الطور الأول يُدرس في أحد سداسيَيْها ربع موضوعات علم الصّرف، وفي السّداسي الآخر ربع موضوعات علم النّحو.
* زيادة الحجم السّاعي لحصّة التّطبيق وجعله ضعف الحجم السّاعي لحصة المحاضرة- على الأقلّ-.
* ضبط الدّخول الجامعي بتهيئة كلّ الوسائل والظّروف المساعدة على التحاق الطّلّاب بالإقامات الجامعيّة وقاعات الدّروس، ومن ثمّ البدء في التّدريس وفق رزنامة وطنيّة واحدة موحّدة في كلّ جامعات الوطن.
* تظافر جهود جميع شركاء العمليّة التّعليميّة التعلمية الجامعيّة " ال وزارة ومسؤولي الجامعات والأساتذة والطّلبة و..." من أجل إشاعة الهدوء تجنّبا للاحتجاجات والإضرابات.

خلاصة الفصل

في هذا الفصل بحثت موضوع شمول الامتحانات الصّرفيّ ة والنّحويّة، وقد أظهرت النّتائج ضعف تغطية أسئلة الامتحانات لوحدات المق ايس الأربع ة، وبالتّالي تدنّت نسب الشّمول العامّة في امتحانات كلّ: مقياس، ومستوى دراسي، وعيّنة الدّراسة. وقد تبيّن أنّ عوامل عديدة أدّت إلى هذا الوضع الذي تعيشه الامتحانات في الجامعات الجزائريّة؛ ولئن كان الأستاذ العامل الأول، إذ لا يمكن إخفاء ضعف إعداده التّربوي، وقلّة تدريبه في ميدان

بناء الامتحانات، فإنّه من الموضوعيّة التذكير بعوامل تربويّة أخرى، كان لها التّأثير الأكبر في غياب معيار الشّمول عن الامتحانات.

الفصل الرّابع

درجة جودة إخراج الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.

الفصل الرّابع:

أولا: درجة جودة بيانات الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.

1.عرض النّتائج .

2.مناقشة النّتائج و تفسيرها.

ثانيا: درجة جودة تعليمات الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.

1.عرض النّتائج.

2.مناقشة النّتائج وتفسيرها.

ثالثا: جودة كتابة الأسئلة في الامتحانات الصّرفية و النحوية.

1.عرض النّتائج.

2.مناقشة النّتائج و تفسيرها.

رابعا: تدريج الأسئلة الصّرفيّة و النّحويّة

1.نتائج تدريج الأسئلة الصرفية و النحوية.

2.تفسير النتائج و مناقشتها.

أولا: درجة جودة بيانات الامتحانات الصرفية والنحوية.

لقد تمّ في الفصليْن التّطبيقييّن السابقيْن تقويم مضمون الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة، حيث حدّدت درجة تنوّع الأسئلة الامتحانيّة، وصيغها، وقوالبها في الفصل الثّاني، بعد ذلك تصدّت الدّراسة لموضوع شمول أسئلة الامتحانات لوحدات المقاييس. أمّا في هذا الفصل فسأبحث موضوع درجة تقيّد أساتذة أقسام اللّغة والأدب العربي بمعايير جودة إخراج الامتحان. وقد قسمت تلك المعايير في ثلاثة مجالات هي : البيانات الأساسيّة، وتعليمات الامتحان، وكتابة أسئلة الامتحان.

إنّ أول شيء يُكتب في الامتحان هو بياناته الأساسيّة فهي بطاقة هويته، ومن دونها قد تحدث أخطاء كارثيّة في عمليّة التّقويم؛ لذلك يحرص كل معدّي الامتحانات، ومنهم أساتذة أقسام اللّغة والأدب العربي على كتابة البيانات بدّقة ووضوح.

1. عرض نتائج جودة البيانات الأساسية.

لقد حدّدت أحد عشر معيارا يجب توافرها في امتحانات التّحصيل الجامعي لتوصف بجودة بيانتها، وبعد القيام بقراءة وتحليل رأسيات ثمان وعشرين امتحانا تمثّل عيّنة الدراسة في ضوء تلك المعايير، تمّ التّوصل إلى نتائج الجدول الآتي:

الجدول رقم23: يوضّح درجة تحقق معايير جودة البيانات الأساسيّة في الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة

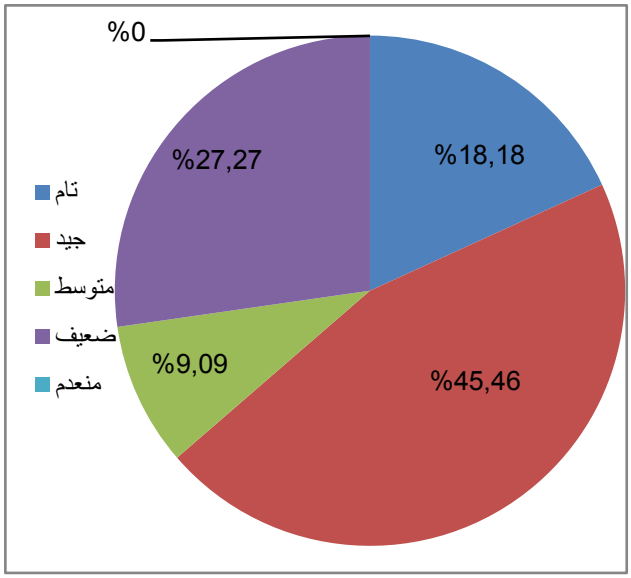
المعايير			توافر تام	توافر غير تام	عدم توافر	التقدير
1	اسم الجامعة.	التكرار	26	0	2	جيد
		النسبة	92.85	0	7.14	
2	اسم الكليّة.	التكرار	25	0	3	جيد

		النسبة	89.28	0	10.72	
3	اسم القسم.	التكرار	26	0	2	جيد
		النسبة	92.85	0	7.14	
4	المستوى الدراسي.	التكرار	25	0	3	جيد
		النسبة	89.71	0	10.71	
5	التّخصّص الدّراسي.	التكرار	13	0	2	جيد
		النسبة	86.66	0	13.34	
6	السّنة الجامعية.	التكرار	8	0	20	ضعيف
		النسبة	28.57	0	71.43	
7	نوع الامتحان(رقابة عامة /استدراكي).	التكرار	28	0	0	تام
		النسبة	100	0	0	
8	رقم السداسي.	التكرار	15	6	7	متوسط
		النسبة	53.57	21.43	25	
9	اسم المقياس(المقرر).	التكرار	28	0	0	تام
		النسبة	100	0	0	
10	تاريخ إجراء الامتحان.	التكرار	11	0	17	ضعيف
		النسبة	39.28	0	60.72	
11	مدة الامتحان.	التكرار	6	0	22	ضعيف

		النسبة	21.42	0	78.58
النتيجة العامة		التكرار	211	6	78
		النسبة	72.19	1.94	25.87
					جيد

ولتسهيل قراءة تلك الإحصائيات لخصّتها، ثمّ حوّلتها إلى الرّسم الموالي.

الرّسم البياني رقم 14: يبيّن درجة تحقّق معايير جودة البيانات الأساسيّة في الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة.



يتّضح من الجدول أنّ ت حقّق المعايير كان بنسب متفاوتة، لذلك سأعرضها وفق أربع مجموعات:

-**التّوافر التّام**: تحقّق في معيارين: رقم 07 " نوع الامتحان رقابة عامة/استدراكي"، ورقم 09 "اسم المقياس(المقرّر).

-**التّوافر الجيّد**: تحصّلت خمسة معايير على ثلاث نسب مرتفعة؛ الأولى 92.85% للمعياريْن رقم 01 "اسم الجامعة" و رقم 02 " اسم القسم"، النسبة الثّانية 89.71%

للمعياريْن رقم 02 " اسم الكليّة" و رقم 04 " المستوى الدّراسي"، و النسبة الثّالثة 86.66% للمعيار رقم05 "التّخصّص الدّراسي".

-**التّوافر المتوسّط:** تحقّق المعيار رقم 08 "رقم السّداسي"على أكمل وجه في خمسة عشر امتحانا بنسبة 53.57%، ونقصت دقة تحقّقه في ستة امتحانات بنسبة 21.42%، بينما لم يتواجد تماما بربع مجموع امتحانات العيّنة.

-**التّوافر الضّعيف:** أضعف نسبة سجلت هي 21.42% لمعيار "مدّة الامتحان"، وأعلى منها نسبة 28.57% لمعيار"السّنة الجامعية"، في حين سجلت نسبة 39.28% لمعيار" تاريخ إجراء الامتحان".

-**انعدام التّوافر:** لم يتحصل أي معيار على 0%.

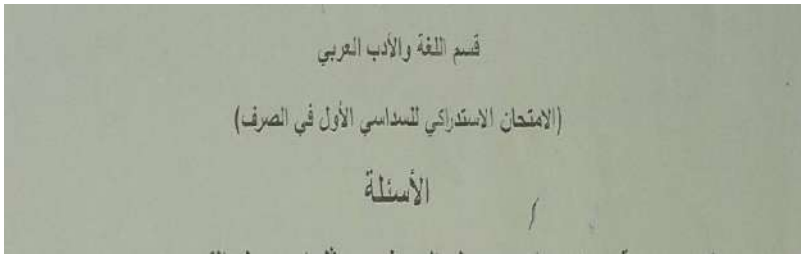
2. تفسير النّتائج و مناقشتها

لقد أظهرت النّتائج أنّ الأساتذة غير متّفقين على البيان الأساسي من غير الأساسي؛ إذ وُجد اختلاف في عدد البيانات المكتوبة في رأسيّات امتحاناتهم، وفي طريقة صياغتها.

لقد تحقّق معياران تحقّقا تامّا في كلّ بيانات الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة الثّمانيّة و العشرين ؛ يتعلّق الأمر ب" نوع الامتحان" و "اسم المقياس" ، ويعزى ذلك إلى حرص الأساتذة على كتابة هذيْن البيانيْن المتجاوريْن في أغلب الأوراق الامتحانيّة؛ إذ إنّهما يُعدّان الحدّ الأدنى من البيانات الواجب توافرها في أيّ امتحان تعليمي، ومن دونهما يكون الامتحان نكرة، ولا يمكن أن يوزّع على الطّلبة؛ لذلك يتقيّد الأساتذة بكتابتهما بدقّة.

كما يرجع تحقّق معيار " نوع الامتحان" إلى كون أساتذة الجامعة يكتبون كلمة "امتحان" وحدها يليها اسم " المقياس" إذا كان الامتحان امتحان الرّقابة العامّة (الامتحان التّحصيلي للسّداسي) ، بينما إذا تعلّق الأمر بامتحان استدراكي فإنّهم يضيفون إلى كلمة "امتحان" كلمة " استدراكي" ، وهو تماما ما كتب في الامتحان الاستدراكي الوحيد بعينة الدراسة مثلما يظهر في الصورة.

الصورة رقم 25: معيار" نوع الامتحان" في رأسية امتحان صرفي.


قسم اللغة والأدب العربي

(الامتحان الاستدراكي للسداسي الأول في الصرف)

الأسئلة

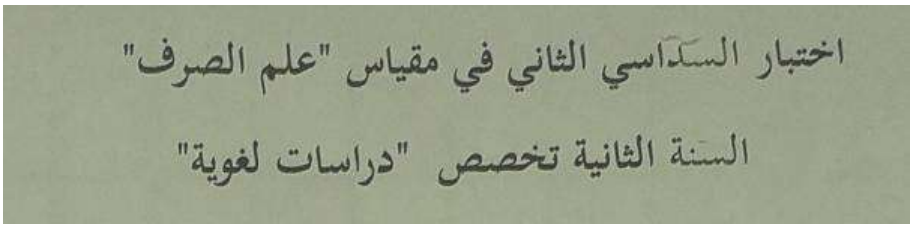
وتتّفق نتيجة معيار " اسم المقياس" مع نتيجة دراسة " Rania Mohamed "[1] التي حلّلت وقوّمت امتحانات اللّغة الفرنسيّة بجامعة حلوان بجمهورية مصر.

كما تحصّلت خمسة بيانات على نسبة توافر مرتفعة، البيانات هي: "اسم الجامعة"، و"اسم القسم" و"اسم الكليّة"، و"المستوى الدّراسي"، و" التّخصّص الدّراسي"، لتتفق الدّراسة الحالية بذلك مع ما توصلت إليه دراسة " Rania Mohamed ". إنّ هذه النّتائج تنبئ عن التزام الأساتذة بكتابة هذه المعايير في امتحاناتهم؛ إذ إنّها من أساسيات البيانات ، وأول ما يُقرأ في الامتحان ، فهي بمثابة بطاقة هويته التي تميّزه عن باقي الامتحانات في القسم الجامعي، وفي الكليّة، وفي الجامعة، وفي البلد، وحتّى في العالم. وكان من المفروض أن تحصُل هذه المعايير على نسبة توافر أكثر من 80%؛ لكن إعداد الامتحانات في عجلة قبل إجراء الامتحانات لم يسمح للأساتذة بمراجعة ما كتبوا، فوقعت بعض الهفوات سهوا، فلم يكتب: "اسم الجامعة " في امتحانيْن، و "اسم التّخصّص" في امتحانيْن.

أمّا المعيار الوحيد الذي كان توافره متوسّطا فهو "رقم السّداسي"؛ فلقد تحقّق وجود كلمة "سداسي" في 75% من امتحانات العيّنة أي واحد و عشرين امتحانا، وهي نسبة جيّدة تدلّ على التزام أغلب الأساتذة بتدوين هذا البيان، لكنّ في هذه النّسبة نظر ؛ ففي خمسة عشر امتحانا كان رقم السّداسي صحيحا موافقا لما يوجد في مفردات مقاييس الطور الأول في نظام (ل.م.د) بأقسام اللّغة والأدب العربي، بالمقابل وقعت أخطاء في رقم السّداسي في ستة امتحانات وهذه نماذج من ذلك:

[1] Rania Mohamed Hamed Ismail ،Evaluation des tests de la section de francais faculte de pedagogie Universite Helouana la lueur d'uncritere de qualited de la feuille d'examen , p:226-261.

الصورة رقم 26: معيار "رقم السّداسي" فيه خطأ بامتحان صرفي.

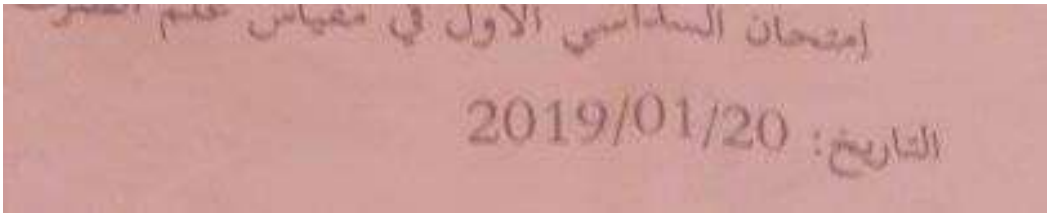

اختبار السّداسي الثاني في مقياس "علم الصرف"

السنة الثانية تخصص "دراسات لغوية"

كُتب: "السّداسي الثّاني"، والصّواب " السّداسي الرّابع".

التّوضيح: هو امتحان الصّرف للسّنة الثّانية ، ومقياسه يُدرّس بالنّصف الثّاني من السّنة الدّراسيّة أي في السّداسي الرّابع.

الصورة رقم 27: معيار "رقم السّداسي" فيه خطأ بامتحان نحوي.

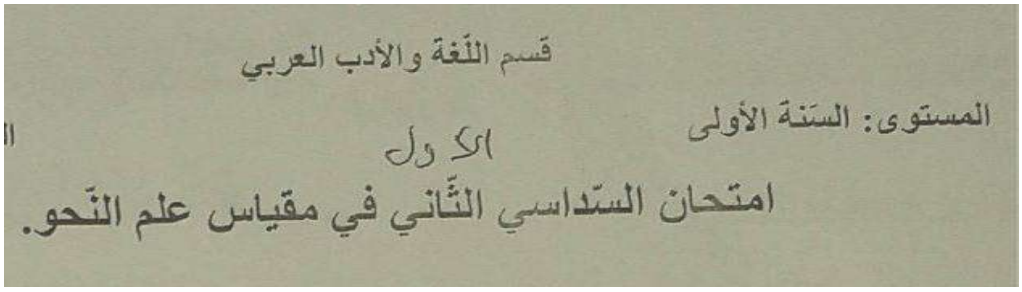

التاريخ: 2019/01/20

– كتب: " السّداسي الأول" والصّواب " السّداسي الثّالث"

التّوضيح الأول: هو امتحان الصّرف لطلبة السّنة الثّانية التي تتكوّن من السّداسي يْ الثّالث والرّابع.

التّوضيح الثّاني: تّم تدريس مقياس الصّرف للسّنة الثّانية في السّداسي الثّالث بدل الرّابع، ونفس الأمر وقع لمقياس النّحو بالسّنة الأولى؛ حيث تمّ تدريسه ببعض الجامعات في السّداسي الأول بدل السّداسي الثّاني من نفس السنة، وقد قمت بتنزيل نسخ من تلك الامتحانات من مواقع رسميّة لبعض الجامعات الجزائرية على الشّبكة العنكبوتيّة. ومن نماذج ذلك الصورة التي أعرضها في الصفحة الموالية:

الصورة رقم 28: معيار"رقم السّداسي" فيه خطأ بامتحان نحوي آخر.


قسم اللّغة والأدب العربي

المستوى: السّنة الأولى

الأول

امتحان السّداسي الثّاني في مقياس علم النّحو.

كُتب "السّداسي الثّاني" والصّواب " السّداسي الأول".

التّوضيح الأول: من تاريخ إجراء الامتحان يتّضح أنّ مقياس النّحو دُرّس للطّلبة في بداية السّنة الأولى أي السّداسي الأول بدل السّداسي الثاني – ما يؤكد هذا الأمر هو أنّ الامتحان أجري في السّنة الجامعيّة 2019– 2020 حيث درس الطّلبة السّداسي الأول فقط، ثمّ أوقفت الدّراسة بسبب جائحة كورونا.

التوضيح الثاني: أخطأ الأستاذ حين كتب: "السّداسي الثّاني"؛ لأنّه ألِف إجراء الامتحان في السّداسي الثّاني.

يستنتج من تلك الصور:

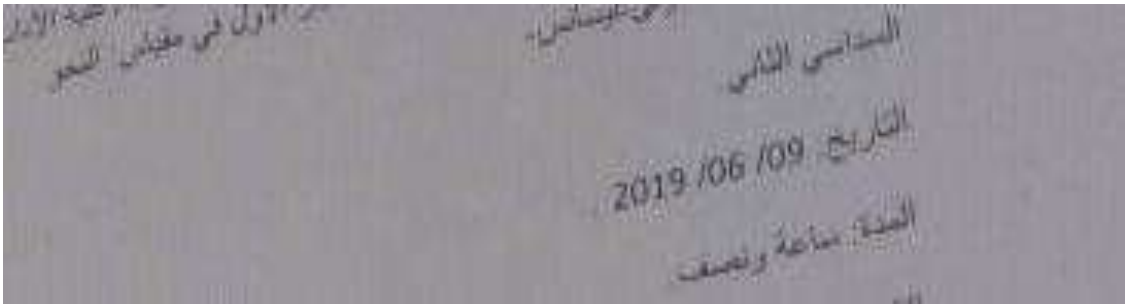
– أنّ في بعض أقسام اللّغة والأدب العربي بكليّات اللّغات والآداب في الجامعات الجزائريّة يتمّ تبديل أوقات تدريس بعض المقاييس(المقرّرات) بين السداسييْن في المستوى الدّراسي الواحد.

– يقع بعض الأساتذة في خطأ كتابة "رقم" السّداسي؛ ويعزى ذلك إلى أنّهم ما زالوا متأثّرين بنظام التّدريس السّابق النّظام القديم(الكلاسيكي) الذي كان يعتمد على فصليْن لكلّ مستوى جامعيّ.

و أعود إلى نتائج باقي المعايير، فقد سجل التّوافر الضّعيف في ثلاثة معايير هي: "مدّة الامتحان" و"السّنة الجامعيّة" و" تاريخ الامتحان"، وأبدأ بالأول ذي أدنى نسبة توافر؛

حيث يبدو أنّ أغلب الأساتذة متّفقون على عدم أهميّة هذا البيان في الامتحانات ؛ فما كُتب إلّا في ستة امتحانات وبثلاث طرق، الأولى بشكل بالحروف كما في الصّورة الموالية:

الصورة رقم29: معيار"مدّة الامتحان" مكتوب بالحروف.



الطريقة الثّانية والثالثة في شكل أرقام: " 01:30 سا"، وهكذا: "09:00 ← 10:45". حيث كُتب وقتَا بدايةِ الامتحان وانتهائه.

إنّ كتابة بيان "مدّة الامتحان" أمر مهمّ لكلّ الطّلبة عامّة، وللطّلبة الجدد في السّنة الأولى من طور الأول خاصّة ؛ إذ إنّهم حديثو عهدٍ بالجامعات وامتحاناتها، ووجود ذلك البيان ينبّههم إلى الوقت المخصّص لتقديم الأجوبة، أو الوقت الذي بقي في غمرة انهماكهم في إيجاد حلول الأسئلة.

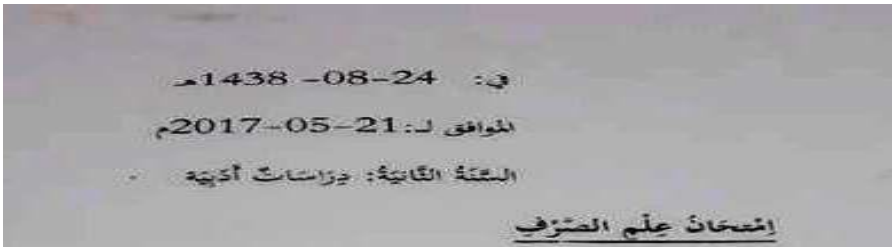
تتّفق نتيجة معيار مدّة الامتحان المسجّلة في الدّراسة الحاليّة مع نتيجتيْ دراستيْ("صباح ساعد و وسيلة بن عامر") و " Rania Mohamed"؛ حيث تحقّق هذا المعيار في الأولى بنسبة 38.88%، أمّا في الثّانية فبلغت نسبته 11.1%. بخلاف هذه النّسب الضّعيفة ارتفعت نسبة المعيار في دراسة " أحمد يعقوب النّور".

أمّا معيارا "السّنة الجامعيّة" و"تاريخ إجراء الامتحان" فإنّ لهما نفس الفائدة المتعلّقة بالزمن؛ فإن حضر أحدهما لا إشكال في أن يغيب الآخر ؛ رغم أفضليّة بيان" تاريخ إجراء الامتحان" لدقة تفاصيله فهو يحدّد يوم وشهر وسنة إجراء الامتحان، لكن للأسف غاب الاثنان معا في أكثر من نصف عدد الامتحانات رغم منافعهما ؛ حيث(يمكن استعمال الاختبار ثانية مع مجموعة مختلفة من الطّلاب في موعد لاحق، وإذا كان الاختبار يعاد مرّة

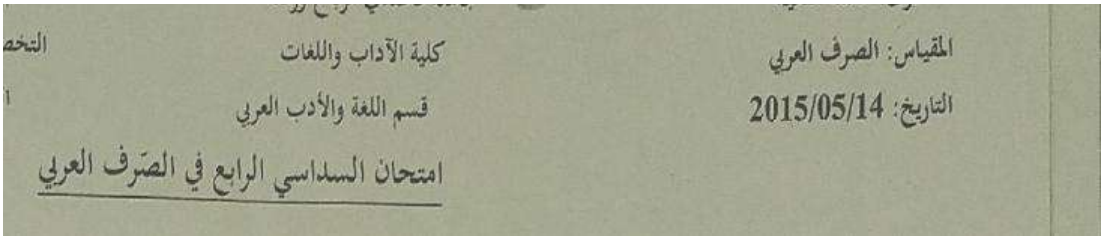
كل سنتين ينصح بإجراء تغيير طفيف في الأسئلة لإعطاء الانطباع بأنّه اختبار مختلف) [1]، كما يمكن استعمال الامتحان دون إحداث تغييرات فيه بعد مضي خمس سنوات على الأقلّ من تاريخ إجرا ه الأول. و ما يجعل الأسا تذة يعرفون ذلك إلّا المعياران المذكوران، ومن دونهما قد يقع الأساتذة في خطأ إعادة الامتحان دون تعديلات بعد عامين أو ثلاث، والسّبب خلوّهمن " تاريخ الإجراء" و "السّنة الجامعيّة".

(إنّ تكرار الاختبار ليس فقط طريقا فعّالا لتوفير الوقت والمصادر، لكن يزوّدنا أيضا بالبيانات عن المجموعات المختلفة من الطّلاب ويمكن أن نقارن لتزويدنا ببيانات أكثر دقّة عن أداء الطّلاب والبرامج ككلّ) [2]. جدير بالذّكر أنّ أغلب الأساتذة الذين كتبوا بيان "السّنة الجامعيّة" قد استعملوا التّقويم الميلادي، وأضاف إليه بعضهم التّقويمَ الهجريَّ، واستعمل ثلاثة فقط التّقويم الهجري. وفيما يلي أعرض ثلاث صور لأجزاء من رأسيات ثلاثة امتحانات، الأولى يظهر فيها تاريخ الإجراء بالتّقويميْن الهجري والميلادي، بينما في الثّانية بالتّقويم الميلادي فقط. أمّا الصّورة الثّالثة فلبيَان السّنة الدّراسيّة وقد كتبت بالتّاريخ الميلادي

الصورة رقم30: تاريخ إجراء الامتحان مكتوب بالتّقويميْن الهجري والميلادي.


في: 24-08-1438هـ
الموافق لـ: 21-05-2017م
السّنة الثّانية: دراسات أدبية
إمتحان علم الصّرف

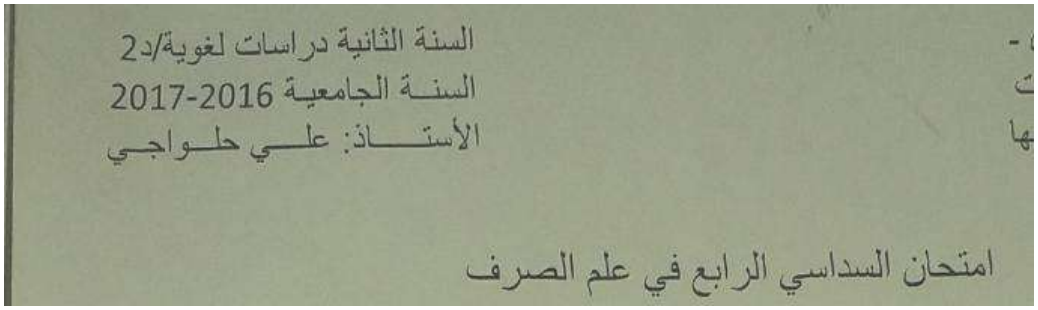
الصورة رقم31: تاريخ إجراء الامتحان مكتوب بالتّقويم الميلادي.


المقياس: الصرف العربي
التاريخ: 2015/05/14
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
امتحان السداسي الرابع في الصّرف العربي

[1] دوايت إلويد و بيتر ديفيدسون و كرستين كوم، أساسيات التقييم في التعليم اللغوي ، ص:161.

[2] نفسه، نفسه، ص: 161.

الصورة رقم32: معيار "السّنة الجامعيّة" مكتوب بالتّقويميْن الميلادي.

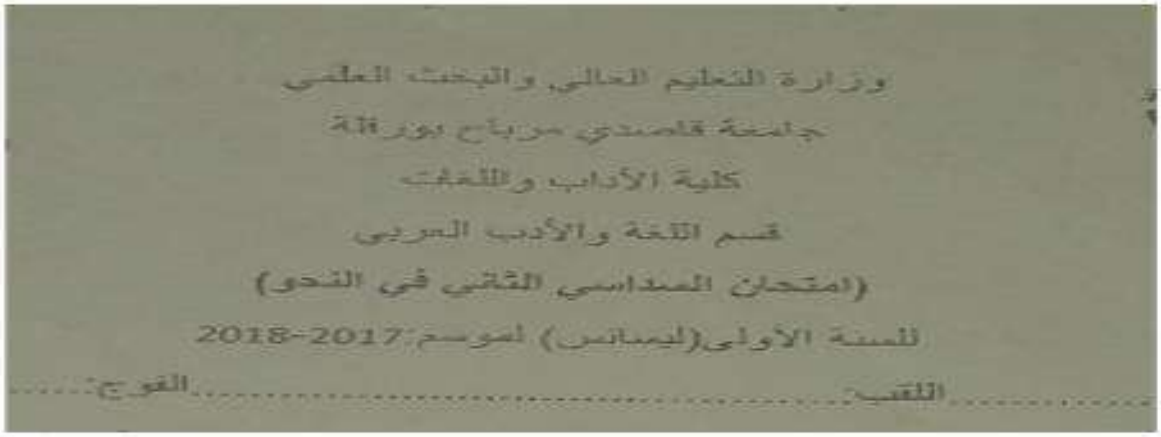

السنة الثانية دراسات لغوية/د2
السنــة الجامعيـة 2016-2017
الأستـــــاذ: علـــي حلـــواجـي

امتحان السداسي الرابع في علم الصرف

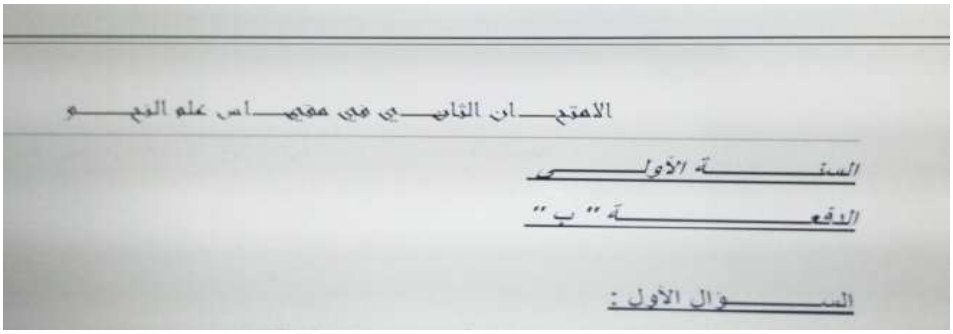
وقد اتّفقت نتيجة معيار " تاريخ إجراء الامتحان" في الدّراسة الحاليّة مع ما توصّلت إليه دراسة "صباح ساعد" و " وسيلة بن عامر"؛ إذ يبدو أنّ العديد من أعضاء هيئآت التّدريس بالجامعات الجزائريّة لا يعيرون اهتماما لهذا البيان ولا يقيمون له وزنا.

وفيما يلي صورتان لرأسيتي امتحانين، الأولى احتوت أقلّ عدد من البيانات الأساسيّة، أمّا الثّانية فتعدّ من أفضل الرّأسيّات التي توافرت فيها معايير جودة البيانات.

الصورة رقم33:. رأسية امتحان احتوت أقلّ عدد من البيانات الأساسيّة.


وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح بورقلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
(امتحان السداسي الثاني في النحو)
للسنة الأولى(ليسانس) لموسم 2017-2018
اللقب:.....الفوج:.....

الصورة رقم34: رأسية امتحان احتوت أكثر عدد من البيانات الأساسيّة.


الامتحـــان النهـــائي في مقيـــاس علم النحـــو
السنـــــــة الأولـــــــى
الدفعـــــــــة " ب "
الســـــــؤال الأول :

وقدّرت النّتيجة العامّة لتوافر معايير جودة مجال بيانات الامتحان ب 72.19% ، وهي نسبة مقبولة بيّنت حرص أغلب أساتذة مقاييس الصّرف والنّحو على كتابة جلّ بيانات الامتحانات الصّرفية والنّحوية، رغم أنّه كان من الأفضل أن تصل النّسبة إلى 80%، فكتابة كل بيانات الامتحان أمر في غاية البساطة، ولئن أغفل الأساتذة تدوين بعضها فلأنهم لم يُعرّفوا – في الدورات التكوينيّة المخصّصة للتقويم وإعداد الامتحانات– بفوائد وجود تلك البيانات، وأضرار غيابها.

يستخلص من نتائج هذا المبحث أنّ أغلب أساتذة الصّرف والنّحو قد حرصوا على كتابة البيانات الأساسيّة لامتحاناتهم، فالتزموا كلّهم بكتابة بيانيْن اثنيْن فتحقّقا في كلّ امتحانات عيّنة الدّراسة، بينما حظيت خمسة بيانات باهتمام كبير؛ ممّا أدّى إلى تحقّقها بدرجة مرتفعة، في حين أُهملت بعض البيانات في رأسيّات الامتحانات؛ فكانت النّتيجة أنّ معيارا واحد تحقّق بدرجة متوسّطة، وثلاثة معايير ضعفت درجة توافرها. وقد وقعت بعض الزلّات والهفوات والتغييرات مما جعل النّسبة العامّة لتحقّق معايير جودة هذا المجال تكون جيّدة وليست ممتازة ولا تامّة. و الآن سأبحث موضوع تعليمات الامتحانات.

ثانيا: درجة جودة تعليمات الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.

إنّ العنصر الموالي للبيانات الأساسيّة في الامتحان هو " التّعليمات" التي تعرّفنا بأمور مهمّة في الورقة الامتحانيّة، بعدها تبدأ تعليمات الأسئلة بالظّهور؛ بذلك يكون هناك تعليمات عامّة وأخرى خاصّة، وسأدرس في هذا المبحث موضوع جودة تعليمات الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة.

1 عرض نتائج جودة تعليمات الامتحانات.

اخترت لهذا المجال عشرة معايير، بعضها يتعلّق بالتّعليمات العامّة للورقة الامتحانية، والبعض الآخر هي تعليمات خاصة بالسّؤال، ولقد توصّلت الدّراسة إلى نتائج أعرضها في الجدول التّالي:

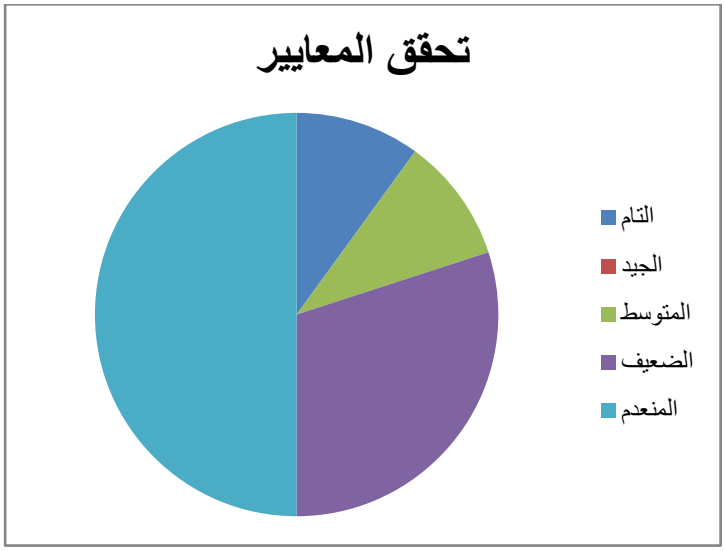
الجدول رقم 24: يوضّح درجة تحقّق معايير جودة تعليمات الامتحان في الامتحانات الصّرفية و النّحوية.

المعايير			توافر تام	توافر غير تام	عدم توافر	التقدير
1	وجود تعليمات عامة للامتحان فيها:	التكرار	0	5	23	ضعيف
		النسبة	0	17.85	82.14	
2	إشارة إلى عدد أوراق/ صفحات الامتحان.	التكرار	0	0	28	منعدم
		النسبة	0	0	100	
3	إشارة إلى موضع الإجابة: في ورقة الأسئلة، أم في ورقة منفصلة.	التكرار	0	0	28	منعدم
		النسبة	0	0	100	
4	إشارة إلى عدد أسئلة الامتحان.	التكرار	0	0	28	منعدم
		النسبة	0	0	100	
5	إشارة إلى العلامة الكلية للامتحان	التكرار	0	0	28	منعدم
		النسبة	0	0	100	
6	وجود تعليمات خاصة بكل سؤال فيها	التكرار	28	0	0	تام
		النسبة	100	0	0	
7	إشارة إلى العلامة المرصودة للسؤال.	التكرار	13	1	14	ضعيف
		النسبة	46.42	3.57	50	
8	إشارة إلى علامات الأسئلة الفرعية	التكرار	0	0	28	منعدم

	للسؤال.	النسبة	0	0	100	
9	إشارة تنبه إلى عدم انتهاء أسئلة الامتحان.	التكرار	1	0	14	ضعيف
		النسبة	6.67	0	93.33	
10	إشارة تنبه إلى انتهاء الأسئلة.	التكرار	19	0	9	متوسط
		النسبة	67.82	0	32.14	
	النتيجة العامة	التكرار	61	6	200	ضعيف
		النسبة	22.10	2.14	75.76	

ولتسهيل قراءة النتائج قمت بتحويلها إلى شكل دائرة نسبيّة كالآتي:

الرّسم البياني رقم 15: يبيّن درجة تحقّق معايير جودة تعليمات الامتحان في الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة.



وسأعرض إحصائيات الجدول رقم 25 وِفق طريقة العرض نفسها، التي اتبعتها في المبحث السّابق؛ إذ تمّ تسجيل نسب متباينة لتحقّق معايير تعليمات الامتحان في امتحانات عيّنة الدّراسة؛ حيث سُجّل :

-**التّوافر التّام:** تحقّق للمعيار رقم 06 " وجود تعليمات خاصّة بكلّ سؤال".

-**التوافر الجيّد:** لم يتحصّل أيّ معيار على نسبة توافر جيّد.

-**التّوافر المتوسّط:** عرفه معيار واحد هو " وجود إشارة تنبّه إلى انتهاء الأسئلة" تحصّل على نسبة 67.82% متحقّقا في تسعة عشر امتحانا، وغاب تماما عن تسعة امتحانات أخرى.

-**التّوافر الضّعيف:** شهدته ثلاثة معايير ؛ أدنى نسبة فيه كانت 06.67% لمعيار "وجود إشارة تنبّه إلى عدم انتهاء أسئلة الامتحان" حيث تحقّق بامتحان واحد فقط من مجموع خمسة عشر امتحانا مكوّنا من صفحتيْن، و لم يتحقّق في أربعة عشر امتحانا. كما توافر المعيار رقم 01 "وجود تعليمات عام ة للامتحان" توافرا ضعيفا بنسبة 17.85% في خمسة امتحانات، و لم يحضر بثلاثة و عشرين امتحانا ما نسبته 82.14%. أمّا المعيار رقم 07 "وجود إشارة إلى العلامة المرصودة للسّؤال" فقد سجل نسبة 46.42%متحقّقا في ثلاثة عشر امتحانا تحققا تاما، وفي امتحان واحد تحقّق في بعض أسئلته ولم يتحقّق في أخرى، في حين غاب المعيار عن أربع عشرة امتحانا " نصف مجموع عدد امتحانات العيّنة".

- **انعدام التّوافر:** غابت خمسة معايير من تعليمات الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة؛ الأمر يتعلّق ب:

رقم02 " إشارة إلى عدد أوراق/ صفحات الامتحان".

رقم03 " إشارة إلى موضع الإجابة: في ورقة الأسئلة، أم في ورقة منفصلة".

رقم 04 " إشارة إلى عدد أسئلة الامتحان".

رقم 05 " إشارة إلى العلامة الكليّة للامتحان".

رقم 08 " إشارة إلى علامات الأسئلة الفرعيّة للسّؤال".

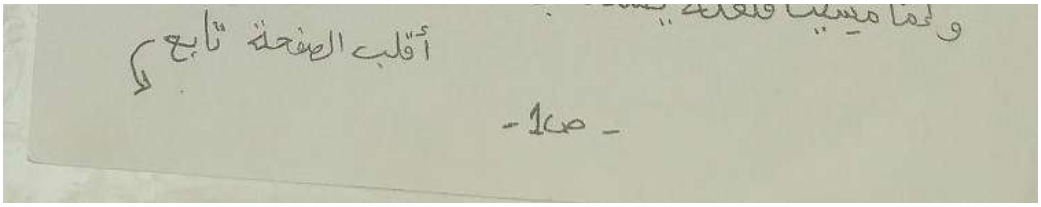
2.تفسير النّتائج و مناقشتها

لقد أظهرت النّتائج المتوصّل إليها بعد تحليل امتحانات عيّنة الدّراسة في ضوء عشرة معايير جودة تعليمات "الامتحان وأسئلته" أنّ معيارا واحدا فقط تحقّق تحقّقا تامّا في كلّ الامتحانات بنسبة 100% هو "وجود تعليمات خاصّة بكلّ سؤال"، ومن المنطقي أن تُسجّل هذه النّتيجة؛ فما السؤال إلّا تعليمات، قد يضاف إليها قالب أو أكثر في شكل جمل أو آيات قرآنيّة أو أبيات شعر...، وقد لا يُضاف، فلا استغراب من هذه النّسبة المرتفعة الوحيدة لهذا المعيار، وهي تتّفق مع نتيجتيْ دراستي" سعد ماجد العنوز"[1] و " أحمد يعقوب النّور" .

وللأسف كان تحقّق باقي المعايير التّسعة دون المستوى المطلوب للامتحانات الجيّدة. وأبدأ بمعيار"وجود إشارة تنبّه إلى انتهاء أسئلة الامتحان" ، فلقد حصل على نسبة متوسّطة 67.82% حاضرا في تسعة عشر امتحانا وغائبا عن تسعة. وهذه النّتيجة هي أفضل من النّسبة المسجّلة في دراسة "Rania Mohamed " إذ قدرت ب48.9%.

ولقد اتّفق كلّ الأساتذة الذين أعدّوا امتحانات الدّراسة الحاليّة على ترك كتابة تعليمة " إشارة تنبّه إلى عدم انتهاء أسئلة الامتحان" فلم تتواجد بصفحات خمسة عشر امتحانا مكوّنا من صفحتيْن؛ عدا أستاذا واحدا خالف زملاءه ودوّن التّعليمة في امتحانه وبخطّ يده . وهذه صورة ذلك.

الصورة رقم35: معيار" إشارة تنبّه إلى عدم انتهاء أسئلة الامتحان" مكتوب في امتحان.



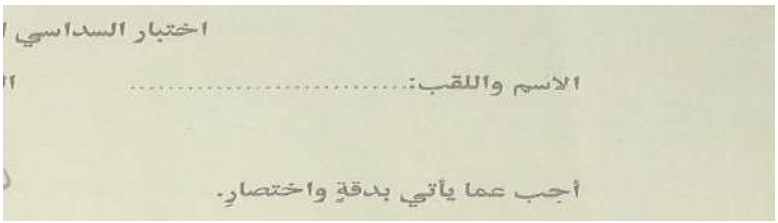
[1] سعد ماجد العنوز، مدى تقيد أعضاء هيآت التدريس في الجامعات الأردنية بشروط الاختبار الجيد ، المؤتمر الدولي الأول للقياس و التقويم " معايير القبول في التعليم العالي"، الجزء الثاني البحوث العربية، المركز الوطني للقياس و التقويم في التعليم العالي، الرياض، المملكة العربية السعودية ، 2012م/1434هـ، ص: 115.

وقد اختلفت نتيجة هذا المعيار في دراسة " Rania Mohamed" إذ تحقّق بنسبة مرتفعة 93.8% في أغلب الامتحانات التي تكوّنت من أكثر من صفحة واحدة. إنّ من يعتقد أن لا فائدة لهذه التّعليمة مخطىء، فكَمْ من أستاذ مرّ بحالات أجاب فيها الطّالب عن أسئلة الصّفحة الأولى من الامتحان فقط ظنًّا منه أنّ الأسئلة قد انتهت والامتحان مكوّن من صفحة واحدة، ولم ينتبه الطّالب إلى وجود أسئلة بالصّفحة الثّانية ؛ لأنّه سبق له رؤية امتحانات من دون إشارتي: "عدم انتهاء الأسئلة" و" انتهاء الأسئلة".

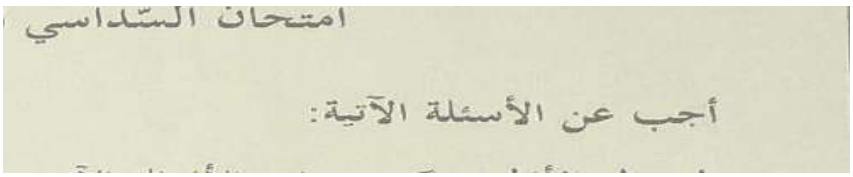
وقد يتسامح الأستاذ في هكذا موقف مع الطّالب المجتهد، بينما قد لا يصدّق عذر الطّالب المهمل ويرفضه – والأستاذ محقّ في حكمه – سائلا إيّاه: لماذا لم تنتبه وتقلب الصّفحة، لكنّ الحقيقة أنّ الخطأ الأول وقع من الأستاذ فلا شيء في الامتحان ينبّه إلى وجود أسئلة في الصّفحة الثّانية؛ فلا التّعليمات العامّة للامتحان ذكرت عدد أسئلته، ولا عدد صفحاته، ولا وجود لـ " إشارة عدم انتهاء الأسئلة"، ولا الصّفحات مرقّمة . فإن كان الطّالب أخطأ مرّة واحدة مع نفسه؛ فإنّ الأستاذ الذي أعدّ الامتحان قد أخطأ عدّة أخطاء مع مئات الطّلبة، واللّوم الأكبر يقع عليه، لكنّ الضرر الأكبر يقع الطلّاب الجامعيين.

ومن المعايير ضعيفة التّوافر معيار" وجود تعليمات عامّة للامتحان"، فقد غاب عن كلّ الامتحانات تقريبا، وكان له شبه حضور في خمسة امتحانات على شكل عبارات قصيرة، من أمثلة ما ورد:

الصورة رقم36: معيار" وجود تعليمات عامّة للامتحان مكتوب بامتحان.


اختبار السداسي
الاسم واللقب:.....
أجب عما يأتي بدقةٍ واختصار.

الصورة رقم37: معيار" وجود تعليمات عامّة للامتحان مكتوب بامتحان آخر.


امتحان السّداسي
أجب عن الأسئلة الآتية:

إنّ تلك العبارات جزء صغير من التّعليمات العامّة للامتحان، فهذه الأخيرة يجب أن تتضمّن معلومات مهمّة عن الامتحان: عدد أسئلته، وعدد صفحاته، وعلامته الكليّة، وموضع تدوين الأجوبة، وقد يضاف كيفية الإجابة أو كيفية التصحيح إن كان السّؤال غير مألوف لدى الطّلبة.

وبعد اطّلاعي على امتحانات عيّنة الدّراسة والعديد من الامتحانات في كلّ المستويات التعليمية لاحظت أنّ هذا المعيار بشكله التّام غير موجود في جلّ – إن لم يكن كلّ – امتحانات التّعليم بالجزائر ، حتّى امتحانات الشّهادات الوطنيّة (شهادة التّعليم الابتدائي، وشهادة التّعليم المتوسّط، وشهادة التّعليم الثّانوي" البكالوريا")، إذًا هو سلوك سائد وطنيّا بميدان التّعليم العامّ الجزائري، وما التّعليم الجامعي إلّا امتداد له.

ومواصلة لتفسير نتائج معايير التّعليمات، نجد أن اللّافت للانتباه في تلك النّتائج هو غياب نصف عدد معايير مجال التّعليمات عن الأوراق الامتحانية ؛ معيار واحد يخصّ السّؤال وخمسة معايير ترتبط بالامتحان ككلّ. ولئن تقبّل الطّالب عدم توفّر معيار " إشارة إلى موضع الإجابة: في ورقة الأسئلة، أم في ورقة منفصلة "، حيث يعتمد على رؤية فراغات مخصّصة لكتابة الأجوبة إذا كان موضع الإجابة في ورقة الأسئلة، بينما تختفي الفراغات

حين تكون الإجابة في ورقة منفصلة ، بالإضافة إلى أنّه توزّع عليه أوراق ليدوّن عليها إجابته. وقد يتقبّل كذلك الطّالب غياب معيار"وجود إشارة إلى العلامة الكليّة للامتحان" ؛ فالطّلاّب اعتادوا مُذْ كانوا تلاميذ في الثّانويّة على أن ينقّط الامتحان التّحصيلي من عشرين نقطة(درجة).

لكنّ غياب معايير: " إشارة إلى عدد أوراق/ صفحات الامتحان" ، و" وجود إشارة تنبّه إلى عدد أسئلة الامتحان"، و " وجود إشارة إلى علامات الأسئلة الفرعيّة للسّؤال" له تأثيرات سلبيّة على الطّلبة، وقد تمّ الحديث عن المعيارين الأول والثّاني عند مناقشة نتيجة معيار " إشارة تنبّه إلى عدم انتهاء أسئلة الامتحان".

وتظهر تأثيرات المعيار الثّالث " وجود إشارة إلى علامات الأسئلة الفرعيّة للسّؤال" في ثلاثة مواقف؛ الأوّل أثناء إجراء الامتحان، فعندما يكون الطّالب في رحلة البحث عن أجوبة الأسئلة فإنّه يحتاج أن يعرف الأسئلة الفرعيّة ذات العلامات العالية ليخصّص لها وقتا أطول وجهدا أكبر ممّا يخصصّه للأسئلة الفرعيّة ذات العلامات المتدنّية . والموقف الثّاني بعد تصحيح الامتحانات و إطلاع الطّلبة على علاماتهم، فقد يساور أحدهم شكّ في دقّة العلامة التي منحت له، فإن كان على علم بالعلامة الكليّة لكلّ سؤال وكذلك علامات أسئلته الفرعيّة يستطيع أن يحسب ويعرف إن أخطأ الأستاذ في علامته أم لا . أمّا إذا لم يجد الطّالب العلامات فقد يسلك غاضبا ناقما، وقد يناقش الأستاذ في الموضوع، هذا من ناحية الطّالب.

أمّا من ناحية الأستاذ فوجود علامات الأسئلة الفرعيّة وقبلها وجود العلامة الكليّة للسّؤال يسهّل عليه تصحيح إجابات طلبته بدقّة وموضوعيّة، ممّا يساعده في مناقشتهم في علاماتهم – إن طلبوا منه ذلك – مُدعّما بالإجابة النّموذجيّة للامتحان وطريقة التّصحيح والتّنقيط.

يتّضح من كل ذلك أنّ وضع علامات السّؤال وأسئلته الفرعيّة بالأوراق الامتحانيّة يسهم في اتّصاف الامتحان بالموضوعيّة التي هي أحد أهم المعايير الأساسيّة لجودة الامتحانات التّحصيليّة.

وقد سجّل معيار " الإشارة إلى العلامة المرصودة للسّؤال " نسبة ضعيفة قدّرت ب 46.25 %، وهي متّفقة مع نتائج دراسات:" صباح ساعد و وسيلة بن عامر" و " Rania Mohamed" و " رضا جوامع" ؛ ففي الدّراسة الأولى كانت نسبتها 47.22%، بينما سجّلت بـالدّراسة الثّانية نسبة 31.1%، في حين أشار " رضا جوامع" إلى بعض نقائص الامتحانات الجزائريّة منها أنّها (تغفل العلامات الجزئيّة التي يجب أن تُوضع أمام كلّ سؤال على ورقة الموضوع "الامتحان")[1]. بخلاف ذلك سُجّلت نتيجتان متوسطتان لتحقّق هذا المعيار في دراستيْ" سعد ماجد العنوز" و " أحمد يعقوب النّور".

وبيّنت آخر إحصائيّات الجدول أنّ النّتيجة العامّة لتطبيق معايير جودة مجال التّعليمات كانت ضعيفة للغاية؛ حيث قدّرت ب 22.00%، بالمقابل ارتفعت نسبة عدم التّحقّق إلى 72.00%. إنّ هذه النّتيجة قد كشفت عن وجود نقص كفاءة لدى أساتذة الصّرف والنّحو في مجال تعليمات الامتحان؛ وأظهرت النّتائج المفصّلة للمعايير أنّ القصور الأكبر كان في تطبيق المعايير العامّة للامتحان، بينما كان تحقّق تعليمات السّؤال أفضل في أغلب امتحانات العيّنة.

ثالثا: جودة كتابة الأسئلة في الامتحانات الصّرفية و النحوية.

إنّ المظهر المنظّم للامتحان، والصّياغة الجيّدة لأسئلته ينعكسان إيجابا على مضمونه؛

إذ تسهل قراءته على الطّلّاب، فيفهمون أسئلته، فيقلّ توتّرُهم ويخفّ قلقهم، وبالتّالي يكون أداؤهم في الامتحان أفضل.

[1] رضا جوامع، كفايّة بناء الاختبار وبيداغوجيا السّؤال في نظام ال(ل.م.د)، ص: 312.

1.عرض نتائج جودة تعليمات الامتحانات.

للتأكّد من جودة كتابة أسئلة الامتحانات الصرفيّة والنحويّة ، قمت بتحليلها وتقويمها في ضوء أحد عشر معيارا تكوّن مجال "جودة إخراج الامتحان"، فتحصّلت على جملة من النّتائج يلخّصها الجدول الآتي:

الجدول رقم 25: يوضّح درجة تحقّق معايير جودة كتابة الأسئلة في الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.

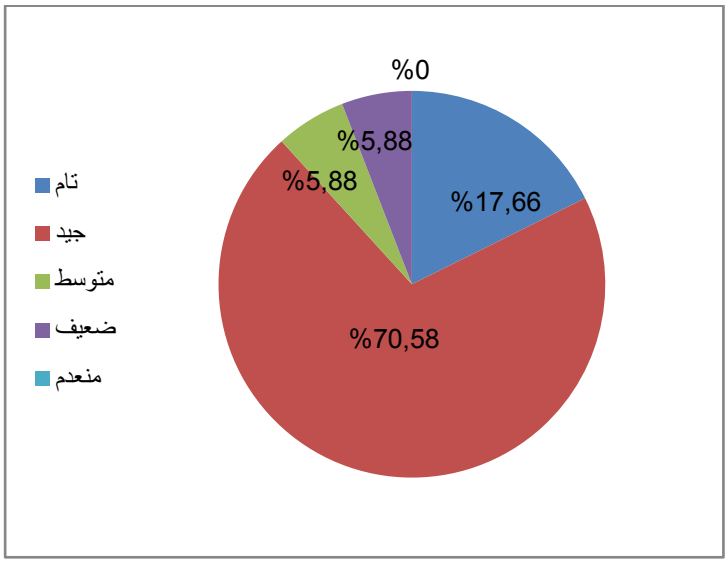
المعايير			توافر تام	توافر غير تام	عدم توافر	التقدير
1	الامتحان مكتوب بخط واضح (بالحاسوب).	التكرار	26	2	0	جيد
		النسبة	92.85	7.14	0	
2	صفحات الامتحان منسقة مرتبة.	التكرار	23	5	0	جيد
		النسبة	82.15	17.85	0	
3	المسافات البينية بين السطور ملائمة.	التكرار	26	1	1	جيد
		النسبة	92.85	3.75	3.75	
4	صفحات الامتحان مرقمة	التكرار	8	0	20	ضعيف
		النسبة	28.57	0	71.42	
5	الأسئلة مرقمة بطريقة متسلسلة.	التكرار	26	2	0	جيد
		النسبة	92.85	7.14	0	
6	السؤال غير مجزأ على صفحتين.	التكرار	10	0	1	جيد
		النسبة	90.91	0	9.09	

7	الأسئلة مصوغة بصورة مختصرة.	التكرار	178	0	0	تام
		النسبة	100	0	0	
8	الأسئلة مصوغة بطريقة موجبة.	التكرار	177	1	0	جيد
		النسبة	99.43	0.57	0	
9	الأسئلة تتميز بالوضوح	التكرار	177	0	1	جيد
		النسبة	99.43	0	0.57	
10	الأسئلة تتميز بالدقة العلمية.	التكرار	177	0	1	جيد
		النسبة	99.43	0	0.57	
11	السؤال يخلو من صيغ التعميم نحو:" كل، أو جميع، أو قطعا، أو دائما، أو حتما، أو أبدا، أو مطلقا"،... .	التكرار	178	0	0	تام
		النسبة	100	0	0	
12	السؤال يخلو من صيغ التخصيص مثل:" في بعض الأحيان"، أو " في حالات خاصة"،..	التكرار	178	0	0	تام
		النسبة	100	0	0	
13	الأسئلة تبتعد عن التخمين.	التكرار	173	0	5	جيد
		النسبة	97.20	0	2.80	
14	الأسئلة غير سهلة للغش.	التكرار	173	0	5	جيد
		النسبة	97.20	0	2.80	
15	الامتحان يخلو من الأخطاء اللغوية.	التكرار	26	2	0	جيد
		النسبة	92.85	7.14	0	

16	نصوص آيات القرآن و الأحاديث الشريفة موضوعة بين قوسين.	التكرار	11	0	2	جيد
		النسبة	84.61	0	15.39	
17	وجود أسماء السور و أرقام الآيات.	التكرار	9	0	4	متوسط
		النسبة	69.23	0	30.77	
النتيجة النهائية		التكرار	1576	13	40	جيد
		النسبة	86.82	2.56	10.62	

وقد تحصلت بعد تحويل النتائج إلى دائرة نسبية، على الرسم الموالي:

الرّسم البياني رقم 16: يبيّن درجة تحقّق معايير جودة كتابة الأسئلة في الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.



معايير هذا المجال عددها سبعة عشر معيارا تفاوتت نسب توافرها في الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة، وهكذا كان توزيعها:

- **التّوافر التّام** : ثلاثة معايير تحقّقت بصفة تامّة في كلّ امتحانات العيّنة م سجّلة نسبة 100%، المعايير هي:

رقم 07:"الأسئلة مصوغة بصورة مختصرة"،

رقم 11:"السّؤال يخلو من صيغ التّعميم مثل: كلّ، أو جميع، أو قطعا، أو دائما، أو حتما، أو أبدا، أو مطلقا،... .".

رقم 12:" السّؤال يخلو من صيغ التّخصيص مثل: في بعض الأحيان، أو في حالات خاصّة،... " .

-**التّوافر المرتفع:** اثنا عشر معيارا سجّل نسب توافر مرتفعة.

-أعلى نسبة كانت 99.43%، حصلت عليها ثلاثة معايير هي: رقم 08 " الأسئلة مصوغة بطريقة موجبة"، و رقم 09 " الأسئلة تتميّز بالوضوح "، و رقم 10 "الأسئلة تتميّز بالدّقّة العلميّة." هذه المعايير تحقّقت في مئة و سبعة و سبعين سؤالا.

- ثاني نسبة مرتفعة بلغت 97.20% شهدها معياران هما: رقم 13 " الأسئلة تبتعد عن التّخمين." و رقم 14 " الأسئلة غير سهلة للغشّ.

- حصدت نسبة 92.85% أربعة معايير هي: رقم 01 " الامتحان مكتوب بخط واضح (بالحاسوب) "، ورقم 03 " المسافات البينيّة بين السّطور ملائمة "، و رقم 05 "الأسئلة مرقّمة بطريقة متسلسلة"، ورقم 15 " الامتحان يخلو من الأخطاء اللّغويّة".

- تمّ تسجيل 90.09% للمعيار رقم 06 "السّؤال غير مجزّأ على صفحتيْن".

- حصل المعيار رقم 10 " نصوص آيات القرآن الكريم و الأحاديث الشّريفة موضوعة بين قوسيْن" على نسبة84,61%.

- أخر نسبة مرتفعة قدّرت ب82.15% سجّلها المعيار رقم02 " صفحات الامتحان منسّقة مرتّبة."

-**التّوافر المتوسّط:** نسبة واحدة متوسّطة قدّرت ب 69.26% أي أنّ تسعة امتحانات من ثلاثة عشر امتحانا حوى آيات قرآنية وأحاديث شريفة تحقق فيه المعيار رقم 11" وجود أسماء السّور وأرقام الآيات".

-**التّوافر الضّعيف:** معيار واحد هو " صفحات الامتحان مرقّمة" حصل على نسبة توافر ضعيفة قدّرت ب 28,57%؛ حيث تواجدا في ثمانية امتحانات ، وغاب عن عشرين امتحانا.

-**انعدام التوافر:** لا معيار من معايير جودة كتابة الأسئلة انعدم تواجده بامتحانات عينة الدّراسة.

2.التّفسير و المناقشة

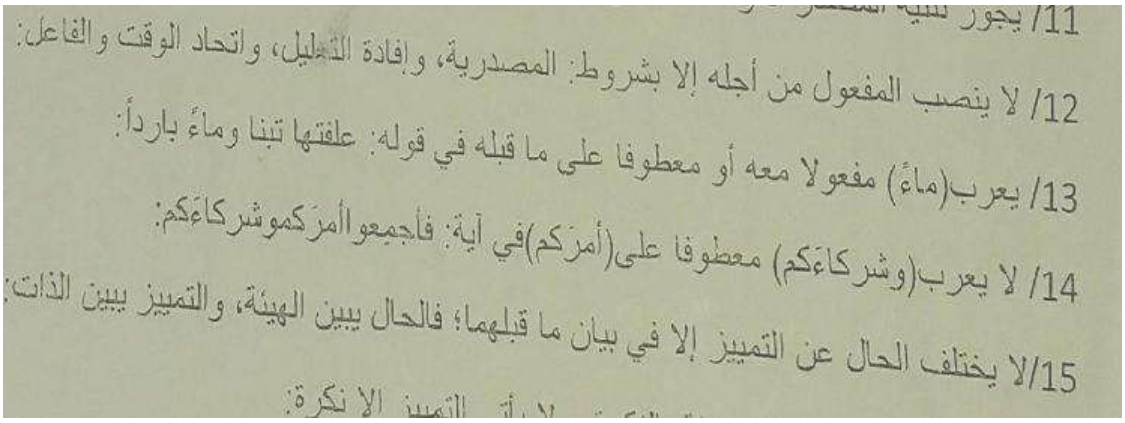
بعد عرض نتائج الجدول رقم 26 و الرسم البياني رقم 17 تبيّن أنّ ثلاثة معايير توافرت بصفة تامّة في كلّ الامتحانات الصّرفيّة والنحوية؛ أولها المعيار الذي نصّه " الأسئلة مصوغة بصورة مختصرة"، يرجع تحقّقه إلى قلّة عدد صفحات الامتحانات؛ إذ لم يتجاوز أي امتحان صفحتيْن، ممّا جعل الأساتذة يحرصون على أن يستغلوه ا أحسن استغلال، ومن أفضل السّبل إلى ذلك صياغة الأسئلة بطريقة مختصرة قدر المستطاع؛ كي يتمكّنوا من تضمين امتحاناتهم عددا كافيا من الأسئلة بغية تغطية أكبر عدد من وحدات المقاييس ليتّصف الامتحان بالشّمول والصّدق.

كذلك التزم كلّ الأساتذة بمراعاة المعياريْن اللذيْن نصهما: " السّؤال يخلو من صيغ التّعميم مثل: كلّ، أو جميع، أو قطعا، أو دائما، أو حتما، أو أبدا، أو مطلقا،... . "، و" السّؤال يخلو من صيغ التّخصيص مثل: في بعض الأحيان، أو في حالات خاصة،. .." هذا الالتزام دلّ على حرص الأساتذة على صياغة أسئلتهم بدقّة و وضوح بعيدا عن الغموض والتّعقيد، فصيغ التعّميم والتّخصيص تجعل الطّالب في حيرة من أمره . فما الإجابة التي تناسب السؤال في هذه الحالة؟

وقد حصل اثنا عشر معيارا على نسب توافر جيّدة تجاوزت 80%. وسأعرض تفسيرها تنازليا من أعلى نسبة إلى أدنى . أبدأ بثلاثة معايير كانت قاب قوسين أو أدنى من التّحقّق التّامّ في كلّ الامتحانات، لولا أنّها خرقت مرّة واحدة ، أولها معيار" الأسئلة مصوغة بطريقة

موجبة" فقد تحقّق في سبعة وعشرين امتحانا بصفة تامّة باستثناء امتحان واحد صيغت فيه سبعة بنود من سؤاله الوحيد بطريقة النّفي هذه صورة ثلاثة من تلك البنود:

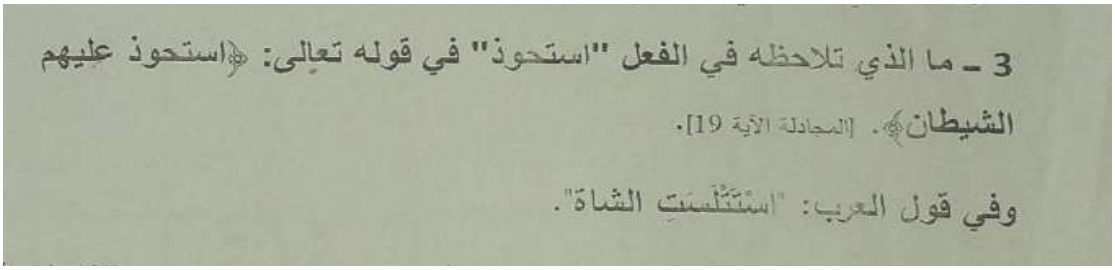
الصورة رقم38: بنود سؤال خُرق فيها معيار "الأسئلة مصوغة بطريقة موجبة"


11/ يجوز تثنية المصدر ...
12/ لا ينصب المفعول من أجله إلا بشروط: المصدرية، وإفادة التعليل، واتحاد الوقت والفاعل:
13/ يعرب(ماءً) مفعولا معه أو معطوفا على ما قبله في قوله: علفتها تبنا وماءً بارداً:
14/ لا يعرب(وشركاءَكم) معطوفا على(أمرَكم)في آية: فأجمعوا أمرَكم وشركاءَكم:
15/لا يختلف الحال عن التمييز إلا في بيان ما قبلهما؛ فالحال يبين الهيئة، والتمييز يبين الذات:
... التمييز الا نكرة:

إنّ السّؤال المنفي بأداة واحدة في الكثير من الأحيان يثير الالتباس لدى الطلبة مؤديّا إلى تعقيد لغة السّؤال وغموضها، بينما يؤدّي النّفي المزدوج في السّؤال إلى جعل صيغته إثباتا. وقد ينتبه الطّالب إلى ذلك، وقد يغفل عنه فيقدّم إجابة خاطئة؛ لذلك ينصح بتجنّب صيغ النّفي بالامتحانات. ولئن كان تحقّق هذا المعيار مرتفعا جدا في الدّراسة الحاليّة فإنّ نسبته في دراسة " صباح ساعد و وسيلة بن عامر" ضعفت قليلا لكن بقيت مرتفعة إذ بلغت71%.

كما ينصح المختصون بمراعاة معيار" الأسئلة تتميّز بالوضوح" ؛ الذي يرتبط بالصياغة العامّة للسّؤال، وقد اتّصفت كلّ أسئلة الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة ب الوضوح، فباستطاعة الممتحنين فهمها بسهولة، عدا سؤالا واحدا بامتحان صرفي، وهذه صورته

الصورة رقم39: سؤال خُرق فيه معيار" الأسئلة تتميّز بالوضوح".


3 ـ ما الذي تلاحظه في الفعل "استحوذ" في قوله تعالى: ﴿استحوذ عليهم الشيطان﴾. [المجادلة الآية 19].
وفي قول العرب: "استَتْلَسَتِ الشاة".

إنّ فقرة هذا السّؤال ليس فيها أي إشارة لموضوعه، ولا يلاحظ شيء إلا تكرار صيغة " استفعل" التي توحي ب أنّ السّؤال يتعلّق بها، وإذا كان كذلك ، فعن أيّ موضوع؟ أعن وزنها، أم عن تصنيفها إلى فعل مجرد أو مزيد، أم عن معاني الفعل المزيد بثلاثة أحرف؟ إنّ غموض عبارة السّؤال تدلّ على أنّ الأستاذ قد قدّمه في أحد الدّروس، ثم طرحه في الامتحان تاركا الطّلبة يجيبون عنه كما شرحه في قاعة الدّرس؛ لذلك لم يوضّح المطلوب من السّؤال.

ولانعدام وضوح هذا السّؤال انعدم فيه تحقّق معيار " الأسئلة تتميّز بالدّقّة العلميّة." فليس في فقرة السّؤال مصطلحات علميّة تمنحه دقّة . إنّ النّقائص التي سجّلت بهذا السّؤال تنقص من موضوعيتّه. وهذه الأخيرة تعدّ أحد أهمّ المعايير الأساسيّة لجودة الامتحانات. ولئن كانت الموضوعية ترتبط بتصحيح أسئلة الامتحان بصفة خاصّة ؛فإن هناك عواملا عدّة تؤثّر في تحقّقها، منها وضوح فقرات الأسئلة.

وعدم وضوح السّؤال هو من العوامل المساعدة على زيادة ظاهرة الغشّ ؛ فلقد أكدّت دراسات:" ويزة شريكي"[1] و" حسين مشطّر"[2] و" أحمد حسن صالح القواسمة"[3] على أنّ الطّالب إذا لم يفهم السّؤال لغموض فقرته، يلجأ إلى التّحدّث مع زملائه، أو يخرج قصاصات مكتوب عليها ملخّصات الدّروس، أو غيرها من طرق الغشّ و وسائله، محاولا إيجاد شرح أو تفسير لما تتطلّبه إجابة السّؤال. وإن كان السّؤال غير واضح لدى جميع الطّلبة الممتحنين فقد تعمّ الفوضى في قاعة الامتحان.

---

[1] ويزة شريكي، الغش في امتحان البكالوريا (أسبابه- تقنياته و إجراءات الحد منه) من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بولاية بومرداس)، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، 2013-2014، جامعة مولود معمري تيزي وزو الجزائر.

[2] حسين مشطر؛ التحصيل المعرفي ونظام الامتحانات في الجامعة الجزائرية، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد(5)، العدد(1)، 2020، ص: 405-424

[3] أحمد حسن صالح القواسمة، العوامل التعليمية المؤدية إلى انتشار ظاهرة الغش في الاختبارات لدى طلبة جامعة طيبة، ص:43-64.

كما سجّلت نسبة مرتفعة لـ المعيارين المرقمين بـ 13 و 14 اللذين يرتبطان عادة بالأسئلة الموضوعيّة، فقد تحقق معيار " الأسئلة تبتعد عن التّخمين." في أغلب أسئلة امتحانات العيّنة؛ إذ كانت غير مساعدة على التّخمين؛ ذلك أنّ الأساتذة استخدموا أسئلة موضوعيّة إنتاجيّة – تتطلّب من الطّلبة إنشاء الأجوبة – لم تناسبها لمستوى الطّلبة ، فهم جامعيون بأقسام اللّغة العربيّة ، ولا تليق بمستواهم الأسئلة التّعرّفيّة – التي تقدّم فيها الأجوبة وما على الطّالب إلّا اختيار الأجوبة الصّحيحة أو التّعرف عليها–.

إنّ الأسئلة الموضوعيّة التّعرفيّة وردت خمس مرّات في امتحانات عيّنة الدّراسة ؛ أربع منها تمثّلت في سؤال "الصّواب والخطأ" الذي يتّسم بارتفاع نسبة التّخمين، وقد نقص التّخمين عن سؤال واحد من الأربعة حين دعّمه الأستاذ بسؤال من صيغة " التّعليل".

أمّا السّؤال الخامس الذي كان يمكن للطّلبة أن يستعينوا في إجابته بالتّخمين فقد ورد بصيغة " التّصنيف"؛ حيث قُدِّمت مجموعة من نواسخ الجملة الاسميّة، وأعدّ لها جدول، وطُلب من الممتحنين توزيع النّواسخ على خانات معنونة في الجدول. ورغم جودة هذا السّؤال؛ إذ شمل موضوعات من عدّة وحدات من مقياس النّحو للسداسي الثّالث؛ إلّا أنّه كان يمكن للطّالب الإجابة عن بعض النّواسخ التي يتذكّرها، ويخمّن في أجوبة النّواسخ الأخرى.

وبذلك يمكن القول إن أساتذة الصّرف والنّحو قد أحسنوا حين قلّلوا من الأسئلة التّعرفيّة؛ ممّا رفع من نسبة ثبات نتائج كلّ امتحانات عيّنة الدّراسة حتّى التي وردت بها تلك الأسئلة القابلة للتّخمين؛ لأنّها لم تكن وحدها ، بل معها أسئلة أخرى إنتاجيّة لا يمكن فيها التّخمين مطلقا، يُستثنى من ذلك امتحان واحد تميّز بقلّة ثباته لتكوّنه من سؤال واحد من نوع الموضوعي بصيغة الصّواب والخطأ أعدّ ب عشرة بنود ؛ فكان التّخمين مهيمنا على كلّ الامتحان.

وبعد عيب التّخمين هناك عيب آخر للأسئلة الموضوعيّة التّعرفيّة ألا هو سه ولة وقوع الغّش فيها ، فقد كانت إمكانية وقوعه أكبر في الامتحانات التي حوت أسئلة بصيغتي "الصّواب والخطأ" و " التّصنيف" المذكورة آنفا، بذلك اجتمع عيبان في تلك الأسئلة يجعلانها غير مناسبة في جامعاتنا المكتظّة بالطّلبة الذين كانت للعديد منهم سوابق مع الغشّ الذي أصبح (ظاهرة اجتماعيّة وطنيّة مسّت نظام التّعليم العالي في مختلف المؤسّسات الجامعيّة الجزائريّة وهي منتشرة بين الجنسيْن، وقد أصبح الطّلبة يعتقدون أنّ الغشّ حقّا من حقوقهم.)[1]

وقد يعتقد البعض أنّ الغشّ منتشر في البلدان غير المتقدّمة فقط؛ لكنّ ذلك ليس صحيحا، بل هو ظاهرة عالميّة تعرفها كلّ الدول حتى المتقدّمة مثل الولايات المتّحدة الأمريكيّة (فلقد اعترف أكثر من 50% من الطّلبة في عدد من الجامعات الأمريكيّة بارتكاب جريمة الغشّ في الامتحانات مرّات متكرّرة.)[2]

وتتعدّد الأسباب و العوامل المؤدّية بالطّالب الجامعي إ لى الغشّ ؛ فمنها الاجتماعي ومنها التربوي. وقد أجمعت بعض الدّراسات على هذه العوامل التّربويّة:[3]

1) ارتفاع نسبة علامة الامتحان التّحصيلي.

2) كثافة موضوعات المقاييس(المقرّرات).

3) وجود عدد كبير من الطّلاب في قاعة الامتحان.

4) عدم وضوح صياغة أسئلة الامتحان.

---

[1] فاطمة الزهراء كوسة و بن قاسمي ضاوية، الأسباب المؤدية بالطالب الجامعي إلى الاتجاه نحو الغش في الامتحانات و تأثيرها على التحصيل الأكاديمي، فعاليات الملتقى الوطني حول تشخيص واقع الطالب، مجلة الوقاية و الأرغنوميا، جامعة الجزائر 2، العدد06، 2016، ص:191.

[2] نعمان شحادة ، التعليم الجامعي و التقويم الأكاديمي، ص: 310.

[3] ويزة شريكي، الغش في امتحان البكالوريا (أسبابه– تقنياته و إجراءات الحد منه) من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بولاية بومرداس)، ص:123 . و فاطمة الزهراء كوسة و بن قاسمي ضاوية، الأسباب المؤدية بالطالب الجامعي إلى الاتجاه نحو الغش في الامتحانات و تأثيرها على التحصيل الأكاديمي، ص: 191. و أحمد حسن صالح القواسمة، العوامل التعليمية المؤدية إلى انتشار ظاهرة الغش في الاختبارات لدى طلبة جامعة طيبة ، ص:؟؟؟

5) عدم توفّر الوقت الكافي للإجابة لكثرة الأسئلة

6) الإكثار من الأسئلة الامتحانيّة التي تعتمد على الحفظ والاسترجاع.

7) صعوبة الأسئلة الامتحانيّة.

ويمكن ملاحظة أنّ ثلاثة عوامل غير موجودة في الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة؛ إذ توصّلت الدّراسة الحاليّة في فصلها الثّاني إلى أنّ أغلب الأساتذة قد راعوا تناسب عدد الأسئلة مع المدّة الزّمنيّة المخصّصة للامتحان الصّرفي أو النّحوي. كما تبيّن في نتائج المبحث الحالي أنّ جل أسئلة امتحانات عيّنة الدّراسة كانت واضحة الصياغة لا تعقيد فيها ولا غموض.

أمّا عن صعوبة الأسئلة فيمكن القول أنّ مستوى صعوبة جلّ الأسئلة الصّرفيّة والنّحويّة لم يكن مرتفعا، وفي العديد من الأحيان كانت الأسئلة سهلة لا تتطلّب إلّا بعض الحفظ والفهم؛ والدّليل على ذلك ارتفاع نسبة الأسئلة النّظريّة تحديدا صيغ "الاستدعاء"

بالمقابل هناك أربعة عوامل مؤدّية إلى الغشّ موجودة في امتحانات المقاييس الصّرفيّة والنّحويّة؛ أولها تميّز محتوياتها بكثرة الموضوعات وتشعّب القواعد. ثانيها أنّ امتحاناتها التّحصيليّة تستحوذ على 50% من العلامة الكليّة لتقويم تعلّم المقياس. أمّا الثّالث فيتمثّل في كثرة عدد الطّلّاب في قاعات الامتحانات، إذ (ثمّة تسيّب كبير في استقبال حشود من الطّلبة الجدد، فقسم اللّغة العربيّة وآدابها يلجأ إليه الحاملون لشهادة البكالوريا بمعدّلات ضعيفة، إذ يتوجّه هؤلاء الطّلاب – مكرهين – إل يه لضمان مقعد بيداغوجي، لاسيّما عندما تعوزهم الشّروط في الأقسام الأخرى)[1]، فكل تلميذ ناجح في شهادة البكالوريا يستطيع التسجيل في أقسام اللّغة والأدب العربي مخيّرا كان أو مجبرا؛ فلا شروط قبول، ولا مراعاة لعدد الدّفعات، ولا عدد الطّلّاب في الدفعة الواحدة.

[1] محمد صاري ، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، ص:198.

ومن العوامل المساعدة على انتشار الغشّ كثرة أسئلة الحفظ، وقد تبيّن في الفصل الثاني من الدّراسة الحاليّة أنّ صيغ " الاستدعاء" كانت في المرتبة الأولى حاصدة أكبر عدد من الأسئلة. وبتوفر كل هذه العوامل فلا استغراب من انتشار الغشّ في جامعاتنا.

وحلّ هذا المشكل يستوجب من القائمين على التّعليم الجامعي اتّخاذ إجراءات مستعجلة تتمثّل في التّخلص من النّقائص التي تشوب الامتحانات؛ ولا يتم ذلك إلّا بمراعاة معايير الجودة في بنائها، ممّا يخّفف من حدّة الوضعية الحاليّة. أمّا القضاء نهائيّا على ظاهرة الغشّ فإنّه يتطلّب القيام بعمليّات إصلاح شاملة لمنظومة التّعليم الجامعي على المديَيْن المتوسّط والبعيد.

كذلك حصلت أربعة معايير على ثالث نسبة مرتفعة. أول معيار حسب التّرتيب في القائمة هو معيار "الامتحان مكتوب بخط واضح (بالحاسوب) " الذي تحقّق في ستة وعشرين امتحانا– منها امتحان واحد كتب باليد–. وهذا ما يجب أن يكون ونحن نعيش في عصر المعلوماتيّة؛ إذ إنّ أغلب الأساتذة قادرون على الكتابة بالحاسوب، ضف إلى ذلك بإمكانهم أن يستعينوا بتطبيقات إلكترونية في كتابة امتحاناتهم مثل: محولات الصّوت إلى نصوص مكتوبة أو بعض المواقع على الشبكة العنكبوتيّة مثل موقع :"google docs "، وقد أوشك هذا المعيار على بلوغ التّحقّق التّامّ بكلّ الامتحانات لولا امتحانان، في أحدهما كُتبت البيانات باليد باهتٌ لونُ خطّها، بينما كُتبت الأسئلة بالحاسوب واضحة الخطّ. أمّا الامتحان الآخر، فكُتب يدويا بخط غير واضح.

وقد أدّى استخدام الحاسوب في الكتابة إلى تحقّق معيار آخر بنسبة مرتفعة ، هو " المسافات البينيّة بين السطور ملائمة "؛ حيث إنّ الحاسوب يراعي آليّا معيار المسافة بين السّطور مع انتباه الأستاذ كاتب الامتحان وحرصه. وقد اتّفقت نتيجة هذا المعيار مع نتائج دراسات: "سعد ماجد العنوز" و "أحمد يعقوب النّور " و ".Rania Mohamed"، بخلاف ذلك انخفضت نسبته في دراسة "صباح ساعد و وسيلة بن عامر".

وأيضا سجّل معيار "الأسئلة مرقّمة بطريقة متسلسلة " نسبة جيّدة ، ويعزى ذلك إلى كونه لا يحتاج إلى جهد كبير ولا وقت طويل للالتزام به؛ فعدد صفحات الامتحان قليل جدا صفحة واحدة أو صفحتان، وعدد الأسئلة محدود لا يتجاوز ستة؛ فمن السّهل التّأكّد من دقّة التّرقيم وسلامته من الأخطاء، ورغم ذلك فقد شهد امتحانان هفوتيْن:

في امتحان ورد سؤال رئيس مكوّن من سؤاليْن فرعييْن (أ) و (ب)، فغفل الأستاذ عن كتابة (أ) في بداية السّؤال الفرعي الأول، وكتب (ب) في بداية السّؤال الفرعي الثّاني. في حين وقع خطأ في ترقيم قالب سؤال تمثّل في" آية قرآنيّة"؛ حيث كُتب الرّقم: (04)، والصّواب (03).

وسبب تيْنك الهفوتيْن على الأرجح هو أنّ الأستاذيْن اللذيْن صمّما الامتحانيْن قد أعدّا الأسئلة في عجلة وضيق وقت، ودونما مراجعة. ورغم كون التّرقيم مرتبط بشكل الامتحان إلّا أنّه من أهم الوسائل التي تساعد على القراءة الصّحيحة لمضامين الأسئلة؛ فهو يفصل بين فقراتها وبنودها.

ومثلما ارتفعت نسبة تحقّق هذا المعيار في الدّراسة الحاليّة فقد تحقّقت بنفس النّسبة في دراسة " Rania Mohamed" ، كما كانت نسبته جيّدة في دراستي" سعد ماجد العنوز" و" أحمد يعقوب النّور". لكنّ في دراسة "صباح ساعد و وسيلة بن عامر" حصلت على نسبة ضعيفة قدّرت ب52.77% رغم أنّ الأساتذة الذين أعدّوا امتحانات عيّنتها متخصّصون في علوم التّربيّة.

كما توافر معيار" الامتحان يخلو من الأخطاء اللّغويّة " بنسبة كبيرة؛ حيث التزم به الأساتذة في ستة وعشرين امتحانا، وكيف لا يلتزمون وهم أساتذة اللغة العربية بالجامعات (يمتلكون الكفاية اللّغويّة التي تسمح لهم باستعمال اللّغة العربية التي يعلّمون قواعدها استعمالا صحيحا)[1]؛ ممّا يجنّبهم الوقوع في الأخطاء اللّغوية . يضاف إلى ذلك حرصهم

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص: 141.

الشّديد على السّلامة اللّغويّة لكتاباتهم ؛ فالممتحنون طلبة جامعيون، ولبعضهم زاد كاف من لغة الضّادّ يمكنهم من التّعرّف على الخروقات اللّغويّة. ورغم كلّ ذلك فقد سُجّل في امتحانيْن خطآن؛ ففي أحدهما وقع خطأ إملائي كما يظهر في الصورة.

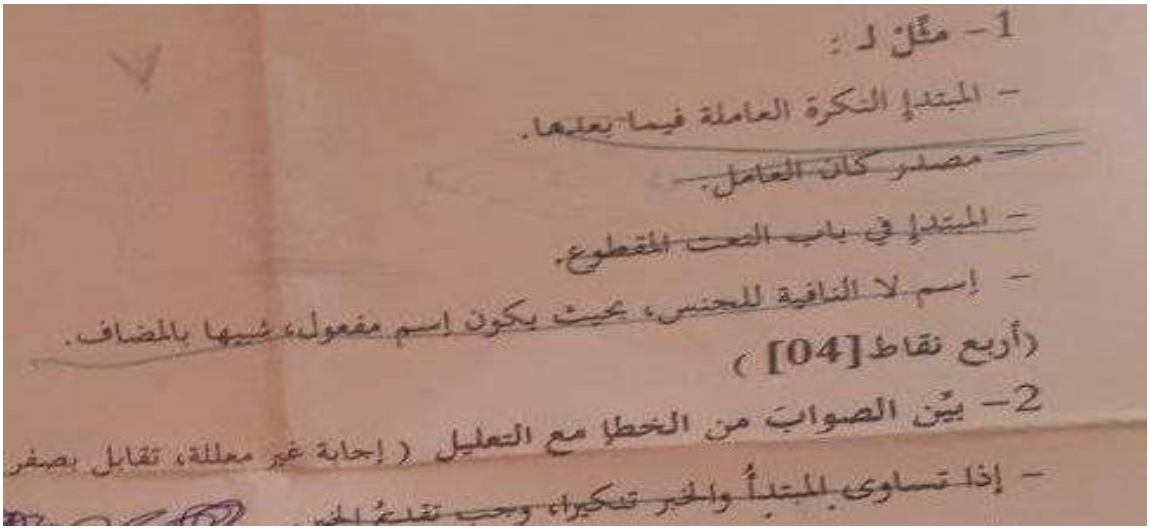
الصورة رقم40: سؤال خُرق فيه معيار " الامتحان يخلو من الأخطاء اللّغويّة "

السؤال الرابع: (2.5): ما الفرق بين دلالة البنائين {فَعَلَ وفَاعَلَ} في مثل قولك: قتل زيد عمرا و قاتل زيد عمرا .....

كُتبت كلمة (البنائين)، و الصّواب (البناءين)؛ فالهمزة همزة قطع متوسطة مفتوحة، قبلها حرف ساكن(ألف مدّ) لذلك يجب أن تكتب الهمزة على السطر منفردة.

الخطأ الثّاني: ورد في امتحان النحو للسداسي الرابع، ثلاثة أخطاء كما يظهر في الصورة

الصورة رقم41: سؤال ثان خرق فيه معيار " الامتحان يخلو من الأخطاء اللغوية".


1- مثّل لـ :
- المبتدإ النكرة العاملة فيما بعدها.
- مصدر كان العامل.
- المبتدإ في باب النعت المقطوع.
- إسم لا النافية للجنس، بحيث يكون إسم مفعول، شبها بالمضاف.
(أربع نقاط [04])
2- بيّن الصواب من الخطإ مع التعليل (إجابة غير معللة، تقابل بصفر
- إذا تساوى المبتدأ والخبر تنكيرا، وجب تقديم الخ

لقد كتبت كلمة: (المبتدإ) برسم الهمزة المكسورة مرتين في السّؤال الأول، والصّواب (المبتدأ) برسم الهمزة المفتوحة.

وكتبت كلمة:(الخطإ) برسم الهمزة المكسورة مرتين: في السّؤال الثاني كما يظهر في الصّورة أعلى، وفي الصّورة التي سأعرضها بعد قليل، والصّواب (الخطأ).

الغريب في كل هذا أنّ الأستاذ الذي أعدّ هذا الامتحان حريص على مراعاة قواعد كتابة الهمزة، حيث ختم امتحانه بهذه العبارات:

ملحوظة: أيُّ خطإ يمسّ همزتي الوصل والقطع، يُقابل بناقصٍ نصف.

هناك سؤالان يتبادران إلى الذّهن: لماذا تكرّر الخطآن؟ وما كان موقف الطّلبة الذين انتبهوا إلى أنّ أستاذهم قد وقع في أخطاء يريد محاسبتهم على ارتكابها؟

ويمكن تفسير وقوع الخطأ في الامتحان الأول بسبب غفلة الأستاذ معدّ الامتحان عن تطبيق قاعدة كتابة الهمزة المتوسّطة في كلمة (البنائين). بينما وقع خطآ الامتحانِ الثّاني وتكرّرا أثناء الكتابة بالحاسوب، دون انتباه من الأستاذ ولا مراجعة.

يستنتج من ذلك أنّ الخطأين وقعا في رسم الهمزة؛ لأن كتابتها في اللّغة العربيّة ذ ات قواعد إملائيّة متعدّدة تستلزم التّركيز . كذلك كتابتها بالحاسوب تتطلّب انتباها؛ إذ يضغط الكاتب على زِرَّيْن في الوقت نفسه، (همزة القطع المفتوحة والمضمومة " أ ": H+ Shift)، و(همزة القطع المكسورة " إ ": Y + Shift).

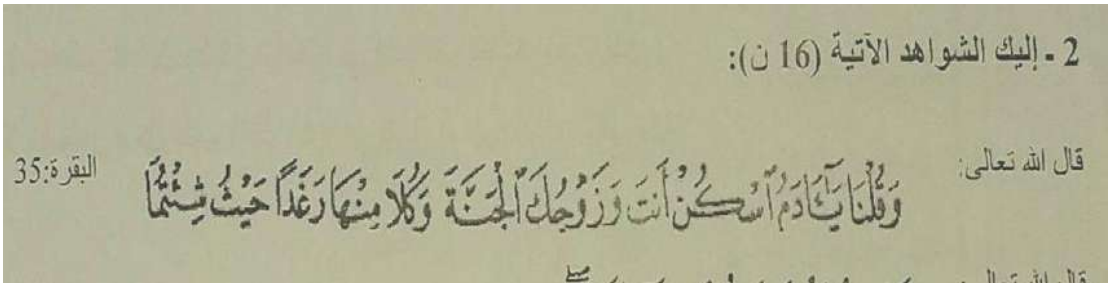
وتتّفق النّتيجة المرتفعة لهذا المعيار في الدراسة الحاليّة مع ما توصّلت إليه دراسات: " سعد ماجد العنوز" و" أحمد يعقوب النور" و" ضياء الدّين" و"Rania Mohamed". بالمقابل سجّل المعيار نسبة ضعيفة في دراسة " صباح ساعد و وسيلة بن عامر".

أيضا تمّ تسجيل نسبة توافر مرتفعة للمعيار الذي نصّه" نصوص آيات القرآن الكريم والأحاديث الشّريفة موضوعة بين قوسيْن "، ويمكن ملاحظة ذلك في الصّور التي عرضت سابقا للأسئلة والامتحانات، فقد راعى الأساتذة هذا المعيار في أحد عشر امتحانا من مجموع ثلاثة عشر امتحانا وردت فيها آيات قرأنية وحديث شريف واحد.

إنّ كلام الله وكلام رسوله جديران بالاحترام سماعا وكتابة، ومن علامات احترامهما جعل نصوصهما بين قوسيْن عاديين أو قوسيْن مزهريْن أو علامتيْ تنصيص لتمييزهما عن باقي المكتوب في الامتحان، وأساتذة اللّغة العربيّة وكذا أساتذة العلوم الإسلاميّة، أولى النّاس بفعل ذلك، وذاك ما تحقّق في كلّ الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة، عدا امتحانيْن اثنيْن لم

توضع فيهما آيات القرآن الكريم بين قوسين، بسبب عجلة الأستاذ التي لم تسمح له بالمراجعة والتّصحيح؛ لذلك يُفضّل (الشّروع في تصميم الاختبار قبل إجرائه بعدّة أيام لأنّ ذلك يُعطي الأستاذ فرصة إعادة قراءته، ومن ثمّ تعديل ما قد يرى في الاختبار من غموض أو أخطاء طباعية أو فنيّة)[1]. وهذه الآن صورة من أحد امتحانات عينة الدراسة تظهر فيها آية قرآنية غير موضوعة بين قوسين.

الصورة رقم42: خرق معيار" نصوص آيات القرآن الكريم والأحاديث الشّريفة موضوعة بين قوسيْن"


2 - إليك الشواهد الآتية (16 ن):

قال الله تعالى: وَقُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلَا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا البقرة:35

وقد سجّلت دراسة "هنيّة عريف" الملاحظات نفسها، في عيّنتها المكوّنة من أسئلة تمارين كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، وعن ذلك قالت:(في بعض الأحيان نجد هذه الآيات قد وُضعت من دون الأقواس العزيزيّة، ما يؤدّي بالتّلميذ إلى عدم تمييزها عن النّصوص الأخرى).[2]

وقد ارتفعت نسبة تحقّق معيار "صفحات الامتحان منسّقة مرتّبة "، ويرجع ذلك إلى كتابة الامتحانات بالحواسيب؛ فهذه الأخيرة تقوم بالتّنظيم آليا لعدد من الجوانب المرتبطة الكتابة. يضاف إلى ذلك قلّة عدد صفحات الامتحان، وعدد الأسئلة؛ ممّا يسهّل على الأساتذة تنسيق الصّفحة أو الصّفحتيْن.

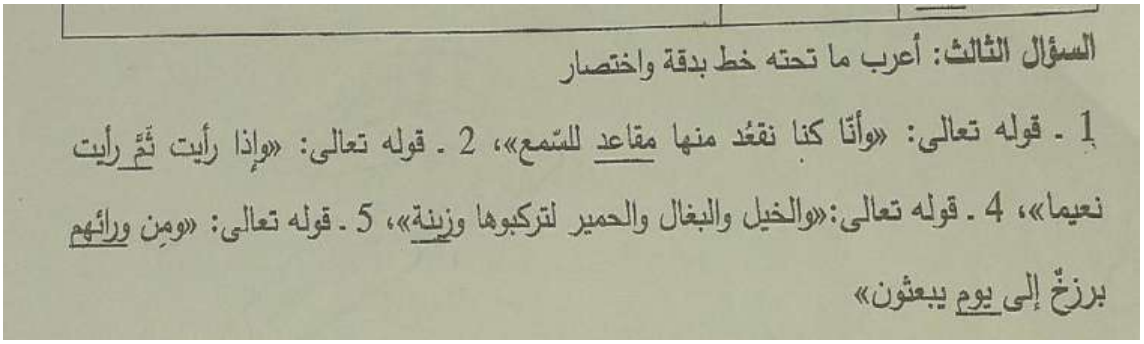
[1] خالد بن عبد العزيز الدامغ ومحمد عبد الخالق محمد فضل، الميسر في إعداد الاختبارات ، ص:21.

[2] هنية عريف ، أساليب تقويم تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر ، ص: 224.

كما ارتفعت نسبة معيار" السّؤال غير مجزّ أ على صفحتيْن"؛ فقد تحقّق في كلّ الامتحانات التي تكوّنت من صفحتيْن و عدد ها أحد عشر امتحانا عدا امتحانا واحدا لم يراع فيه هذا المعيار الذي يؤدّي غيابه إلى تشتيت تركيز الطّلبة أثناء الإجابة على السّؤال، ويجعلهم يضيّعون وقتا ثمينا في تقليب الصّفحة. إنّ تقيّد أساتذة الصّرف والنّحو بتطبيق هذا المعيار مماثل لتقيّد زملائهم في كليّة علوم التّربيّة بجامعة بسكرة حسب نتيجة دراسة" صباح ساعد و وسيلة بن عامر"، ومماثل كذلك للآراء التي أدلى بها أساتذة من عدة تخصّصات بالجامعات الأردنيّة حسب نتيجة تحليل الاستبانة التي اعتمد عليها "سعد ماجد العنوز" في دراسته.

أمّا النّسبة الوحيدة المتوسّطة في مجال كتابة الأسئلة فقد أخذها المعيار رقم 17" وجود أسماء السّور وأرقام الآيات" – وله ارتباط بالمعيار رقم 16 المتعلّق كذلك بآيات القرآن و الحديث الشريف الذي تحقق بنسبة مرتفعة قد سبق التّحدّث عنه– ، ويعزى انخفاض نسبة المعيار رقم 17 إلى دقّة عمليّة وضع أسماء السّور وأرقام آياتها؛ خاصّة حين يتضمّن الامتحان عددا كبيرا من الآيات القرآنيّة؛ حيث يستلزم الأمر من الأستاذ أن يحدد السّورة التي وردت بها الآية أولا، ثمّ يبحث عن الآية ليعرف رقمها، وقد كُتبت أسماء السّور وأرقام آياتها تامّة بتسعة امتحانات، وغابت تماما عن أربعة امتحانات، منها امتحان فيه أربع آيات قرآنيّة هذه صورتها.

الصورة رقم 43 خرق معيار" وجود أسماء السّور وأرقام الآيات"


السؤال الثالث: أعرب ما تحته خط بدقة واختصار

1 ـ قوله تعالى: «وأنّا كنا نقعُد منها مقاعد للسّمع»، 2 ـ قوله تعالى: «وإذا رأيت ثَمَّ رأيت نعيما»، 4 ـ قوله تعالى:«والخيل والبغال والحمير لتركبوها وزينة»، 5 ـ قوله تعالى: «ومِن ورائهم برزخٌ إلى يوم يبعثون»

ودائما العجلة تفعل فعلها، وتجعل الأستاذ لا ينتبه إلى بعض النّقائص، وإنْ انتبه فلا وقت لديه للتّصحيح، فالامتحان على الأبواب والإدارة تطلب طباعته وتحضيره قبل موعد إجرائه بأيّام.

ولئن كانت نتيجة هذا المعيار في الدّراسة الحاليّة متوسّطة فإنّ ما سجّلته دراسة"هنية عريف" مختلف؛(فرغم قلّة عدد الآيات الكريمة في التّمارين إلّا أنّه لم يذكر فيها كلّها اسم السورة أو رقم الآية).[1] ويعدّ ذلك خطأ كبيرا؛ فالأمر يتعلّق بكتاب مدرسي أعدّته لجنة تختار وزارة التّعليم أعضاءها بحيث يكونون من أكفء المختصّين في عدّة علوم، ويمنح لهم وقت كاف لإعداد محتويات الكتاب، بذلك يمكن الحكم أنّ أداء أساتذة الصّرف والنّحو بالجامعة كان أفضل بكثير من أداء الأساتذة الذين أعدّوا تمارين كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

أمّا المعيار الوحيد الذي سجّل نسبة ضعيفة فهو " صفحات الامتحان مرقّمة" رغم أهميّته الكبيرة للطّلبة وقد تمّت الإشارة إلى ذلك في المبحث " مجال جودة تعليمات الامتحان" عند تفسير نتيجة معيار " وجود إشارة تنبّه إلى انتهاء الأسئلة" ؛ حيث تبيّن أنّ له دورا في تنبيه الطّلبة إلى عدد صفحات الامتحان، مثلما يرقّم في امتحان شهادة التّعليم الثّانوي البكالوريا؛ فمثلا حين يكون عدد صفحات الامتحان أربع، ترقّم الصّفحة الأولى هكذا: 04/01 ، أو 01 من 04 . فبهذه الطريقة يعرف الطّالب عدد صفحات الامتحان، ويتجنّب الوقوع في عدم الإجابة على بعض أسئلة الصّفحات، وقد فعل أستاذان مثل ذلك في امتحانيْهما، في حين رقّم أستاذان آخران الصّفحات بالطريقة العادية للكتب التي لا تنبّه إلى مجموع عدد الصّفحات. بينما غاب ترقيم الصّفحات عن عشرين امتحانا للأسف. وهذه صورة لترقيم أحد الامتحانات.

[1] هنية عريف ، أساليب تقويم تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر ، ص 224.

الصورة رقم 44 معيار" صفحات الامتحان مرقّمة" مكتوب بصفحة امتحان

امتحان السّداسي الثاني في مقياس علم النّحو.

أجب بدقة وتركيز عن الأسئلة:

1- اشرح الأحكام التّالية مع التّمثيل(4 ن):

- كلّ الحروف مبنية.
- التّعدية بحرف الجر ليست مقصورة على الثّلاثي اللاّزم.
- تقدّر الضمة والكسرة في آخر الاسم المنقوص.
- تتّصل نون التّوكيد الثّقيلة بالفعل المضارع فيكون منه المعرب والمبني.

2 - إليك الشواهد الآتية (16 ن):

قال الله تعالى: وَقُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلَا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا البقرة:35

قال الله تعالى: لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَن تَرِثُوا النِّسَاءَ كَرْهًا" النساء:19

قال الله تعالى: فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَىٰ" البقرة:282

قال الله تعالى: "نُودِيَ أَن بُورِكَ مَن فِي النَّارِ" النمل:8

قال الله تعالى: رِجَالٌ لَّا تُلْهِيهِمْ تِجَارَةٌ وَلَا بَيْعٌ" النور:37

قال الله تعالى: وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّنْ خَلَقَهُمْ لَيَقُولُنَّ اللَّهُ" الزخرف:87

قال الله تعالى: وَحِيلَ بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ مَا يَشْتَهُونَ" سبأ:54

صفحة 2/1

وتدلّ نتيجة هذا المعيار على أنّ أغلب أساتذة الصّرف والنّحو يعتقدون أن لا أهميّة للترقيم؛ فهو من متطلّبات شكل الامتحان، والمهمّ هو مضمونه. لكنّ الشّكل في العديد من الحالات مرتبط بالمضمون يؤثّر أحدهما في الآخر، دون نسيان أنّ ما قد يعدّه الأستاذ هينا وبسيطا هو بالغ الأهميّة لدى الطّالب الممتحن، الذي قد يتغيّر مصيره بنسيانه الإجابة عن سؤاليّن أو ثلاثة بصفحة امتحان تحصيلي غير مرقّم.

هذا ومن معايير كتابة الأسئلة، معيار تدريج الأسئلة، وقد اخترت أن أبحث موضوعه في مبحث خاص للكشف عن خباياه في الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة.

رابعا: تدريج الأسئلة الصّرفيّة و النّحويّة.

بعد أن يتمّ الأستاذ إعداد أسئلة امتحانه التّحصيلي محدّدا كمّ الأسئلة، وأنواعها، والموضوعات التي ستشملها، وقوالب الأسئلة التي سيستخدمها، تأتي مرحلة عرض الأسئلة أو تدريجها على صفحات الامتحان. وللأستاذ خيارات في ذلك؛ فإن كان له إلمام بمعايير تصميم الامتحانات، فإنه يدرّج أسئلته حسب مستوى صعوبتها–من السهل إلى الصعب–، أو حسب تسلسل موضوعات المقرر، أو حسب نوع السؤال–الأسئلة التي من نوع واحد قرب بعضها–، و إذا كان الأستاذ غير مطّلع على شروط إعداد الامتحانات الجيدة فإنه يعرض أسئلة امتحانه عشوائيّا. في الجدول الآتي أكشف عن نماذج التّدريج التي اعتمدها أساتذة الصّرف والنّحو في امتحاناتهم.

1. نتائج تدريج الأسئلة الصّرفيّة و النّحويّة.

إن تحديد نوع نموذج تدريج أسئلة يستلزم أن يكون في الامتحان أكثر من سؤال واحد، وإنْ وجد سؤال واحد يُشترط أن يتطرق بنوده إلى عدّة موضوعات من وحدات المقياس؛ بناء على ذلك كلّ امتحانات عيّنة الدّراسة البالغ عددها ثمانية عشرون امتحانا أمكن تحديد نوع تدريجها، باستثناء امتحان واحد لمقياس النّحو تكوّن من سؤال واحد من نوع المقال وشمل موضوعا واحدا. وعليه قمت بتحليل سبعة وعشرين امتحانا؛ منها ستة عشر امتحانا صرفيّا وأحد عشر امتحانا نحويّا. وقد عرضت الإحصائيّات المتوصّل إليها في الجدول الآتي:

جدول رقم 26: يوضّح نماذج تدريج الأسئلة التي اعتمدها الأساتذة في الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.

الامتحانات	نموذج التدريج			
	حسب تسلسل الموضوعات	حسب صعوبة السؤال	حسب نوع السؤال	العشوائي
الصرفية	11	2	0	3
	% 68.75	% 12.5	% 0	% 18.75
النحوية	6	1	0	4
	% 54.54	% 9.09	%0	% 36.36
المجموع	17	3	0	7
	%62.96	%11.12	%0	%25.92
	20		7	
	%74.07		%25.92	

أظهرت إحصائيّات الجدول أنّ أغلب الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة قد عُرضت أسئلتها وفق نموذج محدّد لتدريج الأسئلة، حيث:

-من بين سبعة وعشرين امتحانا، نجد عشرين امتحانا وهو ما نسبته 74.07% قد عُرضت أسئلتها بطريقة منظّمة باتباع أحد نماذج التّدريج.

-اعتُمد نموذج التّدريج حسب تسلسل موضوعات المقياس في سبعة عشر امتحانا، ما نسبته 62.96%، وقد استُخدم في الامتحانات الصّرفية أكثر من الامتحانات النّحويّة.

-درّج ثلاثة أساتذة أسئلة امتحاناتهم حسب مستوى صعوبة السّؤال، ما نسبته 11.12%. وكانت نسبة هذا النّموذج في الامتحانات النّحوية أضعف من نسبتها في الامتحانات الصّرفيّة.

-ساد التّدريج العشوائي في سبعة امتحانات أي نسبة 25.92%، وقد حاز على نسبة كبيرة في الامتحانات النّحويّة مسيطرا على أكثر من ثلث مجموعها.

-لم يُوجد أثر لنموذج التّدريج حسب نوع السّؤال، في كلّ امتحانات عيّنة الدّراسة.

2.تفسير النّتائج و مناقشتها

اتّضح من النّتائج أنّ نسبة 74.07% من الامتحانات الصّرفيّة والنّحوية السبعة والعشرين قد تمّ عرض أسئلتها وفق نظام تدريج محدّد؛ حيث تشير هذه النتيجة الجيّدة إلى أنّ أغلب الأساتذة الذين أعدّوا الامتحانات يمتلكون كفاءة في ترتيب الأسئلة جعلتهم يختارون نموذجيْن محدّديْن رتّبوا أسئلتهم وفقهما. وقد اختلفت هذه النّتيجة عمّا سجّلته دراسة "سعد ماجد العنوز"؛ إذ حازت عبارة (أرتّب أسئلة الاختبار حسب نظام معين(نوع السؤال، وحدة الموضوع، مستوى الصعوبة)[1] على نسبة متوسّطة.

وقد فضّل أساتذة الصّرف والنّحو نموذج تدريج الأسئلة حسب تسلسل الموضوعات على باقي النّماذج فرتّبوا أكثر من نصف عدد الامتحانات وفقه، يعزى ذلك إلى سهولة تطبيق هذا النّموذج و وضوحه ودقّته؛ إذ يستطيع أيّ أستاذ أن يتّبعه حتّى لو لم يتلقّ تكوينا في إعداد الامتحانات، كما أنّ هذا النموذج يساعد في الانتباه إلى درجة شمول الامتحان؛ فالأستاذ يحدّد الموضوع أو الموضوعات التي يتطرّق إليها في كلّ سؤال مبتدئا من أول موضوع في مفردات المقياس، فالموضوع الذي يليه، فالموضوع الذي يليه،... إلى آخر موضوع في المقياس. هكذا فعل عدد من الأساتذة.

[1] سعد ماجد العنوز ، مدى تقيد أعضاء هيآت التدريس في الجامعات الأردنية بشروط الاختبار الجيد ، ص: 115.

أمّا من جهة الطّالب فإنّ (ترتيب أسئلة الاختبار بنفس تسلسل شرح المحتوى"المادّة العلميّة" خلال عمليّة التّدريس يوفّر إشارات تساعد الذّاكرة على استرجاع المعلومات بطريقة جيّدة وبالتّالي يكون أداء الطّلبة أفضل) [1] ويتمكنون من اجتياز الامتحانات بتوفيق وبنجاح. وذاك ما يسعى إليه كل أعضاء هيئة التّدريس ومعهم كلّ القائمين على عمليّة التّعليم الجامعي.

وبغضّ النّظر عن محاسن هذا التّدريج، أليس غريبا أن يُوجد توافق بين صيغ أسئلة الامتحانات–إذ أغلبها تقيس الحفظ والاستدعاء– ونموذج التّدريج الذي اعتمد في ترتيب تلك الأسئلة –هو كذلك يسهّل تذكّر المعلومات؟ فكلّ الأمور في التّقويم الجامعي لصالح الحفظ والتّذكّر للأسف الشّديد.

النموذج الثّاني الذي استعان به الأساتذة في عرض أسئلتهم هو التّدريج حسب صعوبة السّؤال؛ حيث استهل سبعة أساتذة امتحاناتهم بأسهل سؤال فيها، فالسؤال الذي أصعب منه، فالأصعب، ف... وختموا امتحاناتهم بأصعب أسئلتها، هذا النّموذج هو الأفضل في التّدريج؛ لكنّه كذلك الأصعب في التّحضير، إذ يصعب تحديد مستوى صعوبة السّؤال بدقّة، وفي الكثير من الأحيان يختلف الأساتذة في ذلك حتّى ولو كانوا متخصّصين في علوم التّربية والتّعليم، مثل علم النّفس التّربوي بالجامعات الجزائريّة، فما بالك بأساتذة أقسام اللّغة والأدب العربي الذين يمتلكون معلومات متواضعة عن معايير جودة الامتحانات اطّلعوا عليها من مقياس جامعي درسوه في سداسي، أو سنة، أو من خلال تكوين قصير تلقوه.

وقد اتّفقت نتيجة التّدريج حسب صعوبة السّؤال في الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة مع ما توصّل إليه " أحمد يعقوب النّور" حيث أجمع الطّلبة الذين تكونت منهم عينة دراسته على أنّ تنظيم أسئلة الاختبار وتسلسلها من السّهل إلى الصّعب يحدث في حالات قليلة(ممّا جعل

[1] فريال محمود الحاج محمود، أثر كل من ترتيب فقرات الاختبار و مستوى القلق على أداء الطلاب في اختبار من نوع الاختيار من متعدد، مجلة العلوم التربوية و النفسية، مج16، ع2 يونيو، 2015، ص:650.

هذا المعيار يتحقّق بنسبة ضعيفة) [1]. بخلاف ذلك ارتفعت نسبة استخدام هذا النّموذج في دراسات "أمل محمد الحراحشة" و " صباح ساعد و وسيلة بن عامر" و "سعد ماجد العنوز"؛ ففي الأولى (بلغت نسبة الأساتذة الذين دائما يدرّجون أسئلة امتحاناتهم من السهل إلى الصعب 40.40%، أمّا الذين يفعلون ذلك أحيانا 40.63%، بينما 18.97% لا يفعلون ذلك أبدا)[2]. وفي الدّراسة الثّانية كانت النّسبة مقبولة إذ قدّرت ب 61.11%، في حين سجّلت نسبة متوسّطة في الدّراسة الثّالثة.

يمكن الاستنتاج أنّ أضعف نسبة استخدام لنموذج التّدريج حسب صعوبة السّؤال سجّلت بدارستيّن؛ هما الدّراسة الحاليّة التي تمثّلت عيّنتها في امتحانات الصّرف، والنّحو بأقسام اللّغة والأدب العربي في كليّات الآداب واللّغات بالجامعات الجزائريّة، ودراسة "أحمد يعقوب النّور" التي قوّمت امتحانات مادّة اللّغة العربيّة التي أعدّها أساتذة متخصّصون في لغة الضّادّ. بينما الدّراسات السّابقة الثّلاث التي ارتفعت فيها نسبة نموذج التّدريج حسب مستوى الصّعوبة، فقد أعدّ امتحانات عيّناتها- كلّها أو بعضها- أعضاء هيآت التّدريس في كليّات التّربيّة ، لديهم معرفة بمواصفات الاختبارات الجيّدة، أكثر من أعضاء هيآت التّدريس في الكليّات الأخرى، وكيف لا وهم الذين يخرّجون القادة التّربويّين في القطاع التّعليمي، و(هم الذين يزوّدونهم بأحدث النّظريّات التّربويّة سواء في مجالات التّدريس أو مجالات التّقويم).[3]

إنّ إجماع أساتذة الصّرف والنّحو على استخدام نموذجي التّدريج : حسب تسلسل المحتوى، وحسب صعوبة السّؤال كان اختيارا موفّقا ذلك أنّ (معاملات التّمييز المقبولة في

---

[1] أحمد يعقوب النور؛ تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد، ص:15.

[2] أمل محمد الحراحشة، درجة ممارسة مدرسي قسم اللغة العربية في جامعة آل البيت لمبادئ التدريس الفعال، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية قسم المناهج والتدريس، 2019/2018 ، ص: 75.

[3] سعد ماجد العنوز، مدى تقيد أعضاء هيآت التدريس في الجامعات الأردنية بشروط الاختبار الجيد ، ص: 156.

اختبار تحصيلي متوفّرة في الاختبار الذي فقراته مرتّبة حسب قيم معامل الصّعوبة من السّهل إلى الصّعب، ثمّ يليه اختبار فقراته مرتّبة حسب تسلسل المحتوى).[1]

وقد بيّنت النّتائج أنّ ربع عدد امتحانات العيّنة عُرضت أسئلتها بطريقة عشوائيّة دون تبنّي أيّ نموذج تدريج، وقد توصلت دراسة "فريال محمود" إلى (أنّ أصعب نماذج الاختبار هو النموذج ذو الفقرات المرتّبة عشوائيّا) [2]؛حيث إنّه يزيد من مستوى قلق الطّلبة ممّا يسبب لهم ضعف التّركيز وتشتّت الأفكار، وتعزى هذه النّسبة المعتبرة للعرض العشوائي للأسئلة إلى قلّة تدريب أعضاء هيئة التّدريس في أقسام اللّغة والأدب العربي في مجال إعداد الامتحانات الجيّدة، أو أنّهم تلقّوا تدريبات نظريّة لا عمق فيها ولا تطبيق.

ورغم أنّ النّتيجة الأخيرة غير محبّذة فإنّ مستوى أداء أساتذة الصّرف والنّحو كان أفضل من أداء أساتذة مقاييس علوم التّربية الذين أعدّوا امتحانات عيّنة دراسة "صباح ساعد و وسيلة بن عامر" التي توصّلت إلى أنّ ما نسبته 38.88% من الامتحانات لا يوجد فيه ا تدريج محدّد. فمن يتوقّع أن تسجّل هذه النّسبة عند أهل الاختصاص، أَ يُعقل أن يتيه أهل مكة في شعابها، يبدو أنّ التّخصّص في العلوم بجامعاتنا يكون نظريّا، التّطبيق فيه قليل أو منعدم.

وقد غاب نموذج التّدريج حسب نوع السّؤال في كلّ امتحانات عيّن ة الدّراسة لأنّه مناسب للامتحان الذي يحوي سؤالين موضوعيّين–نسبة إلى الأسئلة الموضوعيّة– أو أكثر من نفس الصيغة – خاصة صيغ: الاختيار من متعدد ، والمزاوجة، و إعادة الترتيب ، والصّواب والخطأ– وهذا لم يوجد في الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة؛ فمن جهة لم يُستخدم من تلك الصيغ إلّا أربع من صيغة الصّواب والخطأ، وقد وردت في أربعة امتحانات، ومن جهة أخرى قد اختلفت أنواع الأسئلة وصيغها في كلّ امتحانات عيّنة الدّراسة؛ بالتّالي لم تكن هناك حاجة لاعتماد نموذج التّدريج حسب نوع السّؤال.

[1] شاهر خالد سليمان، أثر ثلاثة نماذج لترتيب فقرات اختبار تحصيلي.ص: 603.

[2] نفسه، نفسه، ص:603.

النتيجة العامّة لجودة إخراج الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة

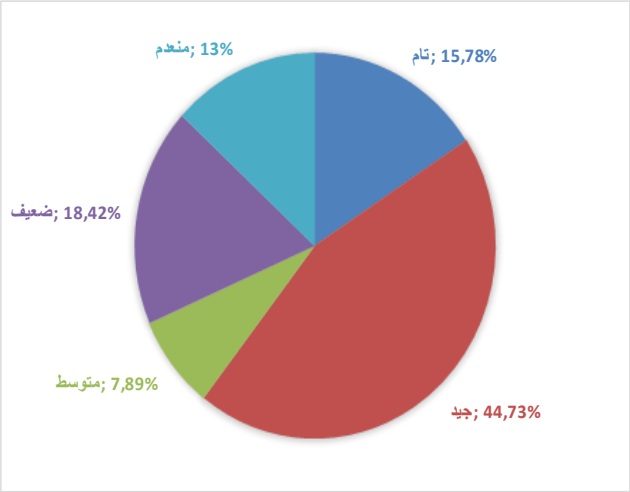
لقد قمت بتحليل امتحانات عيّنة الدّراسة وتقويمها لمعرفة درجة جودة إخراجها، في ضوء أحد عشر معيارا لمجال البيانات الأساسيّة، وعشرة معايير لمجال التّعليمات، و سبعة عشر معيارا لمجال كتابة الأسئلة- بالإضافة إلى تدريج الأسئلة-، وبعد التّوصل إلى الإحصائيات الخاصّة بمعايير كلّ مجال، قمت بجمع تكرارات المعايير في المجالات الثّلاث استنادا إلى تقديراتها للحصول على النّتيجة العامّة لتحقّق معايير جودة إخراج الامتحان في الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة، ووضعت الإحصائيات في الجدول الآتي ثم حوّلتها إلى الرسم البياني رقم: 17.

الجدول رقم27 يبين النتيجة الكلية لتحقق معايير جودة إخراج الامتحان في الامتحانات الصرفية والنحوية.

تقدير التوافر	تام	جيد	متوسط	ضعيف	منعدم
النسبة	%15.78	%44.73	%7.89	%18.42	%13.15

كما قمت بتحويل الإحصائيات إلى الرسم البياني الموالي

الرّسم البياني رقم 17: يبيّن النّتيجة العامّة لدرجة تحقّق كلّ معايير جودة إخراج الامتحان في امتحانات الصّرفيّة و النّحويّة



لقد تبيّن من نتائج المجالات أنّ مجال "كتابة الأسئلة" قد احتل المرتبة الأولى؛ إذ توافرت معاييره توافرا تاما بنسبة 86.82% و بتقدير جيّد، وبنفس التّقدير جاء مجال البيانات الأساسيّة في المرتبة الثّانية لكن بنسبة أقل قدرت ب 72.19%، بينما حلّ مجال التّعليمات في المرتبة الأخيرة بنسبة 22.10% وبتقدير ضعيف.

وقد بلغت النّسبة العامّة لتطبيق أساتذة الصّرف والنّحو لمعايير جودة إخراج الامتحان 60.37% وبتقدير متوسّط؛ حيث من مجموع ثمان وثلاثين معيار تحقق ثلاثة وعشرون معيارا بصفة تامة أو جيدة، بينما خمسة عشر معيارا كان تحققها متوسطا أو ضعيفا أو منعدما. استناد إلى هذه النتائج يتضّح أنّ أساتذة الصّرف والنّحو لم يتلقّوا تكوينا كافيا في إخراج الامتحانات، وأكثر مجال يحتاجون أن يتلقوّا فيه تدريبات تطبيقيّة هو مجال معايير جودة تعليمات الامتحان؛ إذ لم يكن أداؤهم فيه كما ينبغي في الامتحان التّحصيلي.

خلاصة الفصل

في هذا الفصل قوّمت الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة من حيث إخراجها، فبدأت برأسيّاتها، وقد توصّلت إلى أنّ أساتذة أقسام اللّغة والأدب العربي الذين أعدّوا الامتحانات قد حرص أغلبهم على مراعاة معايير جودة بياناتها الأساسيّة، ولولا بعض الأخطاء لكانت نسبة تحقّقها عالية جدّا، عكس ذلك كانت نسبة تحقّق معايير جودة تعليمات الامتحان هي الأضعف بسبب إهمال الأساتذة تدوين عدّة تعليمات؛ خاصة التعليمات العامّة للامتحانات. أمّا مجال كتابة الأسئلة فقد كان تحقّق معايير جودته الأعلى، وقد كشف عن مهارة الأساتذة في صياغة الأسئلة وتدوينها وتدريجها في الأوراق الامتحانية.

النتيجة العامّة لتحقّق معايير الجودة في الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة

بعد تحليل الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة وتقويم ها في ضوء معايير جودة الامتحان تبيّن أنّ أعضاء هيآت التّدريس في أقسام اللّغة والأدب العربي بالجامعات الجزائريّة قد راعوا

جملة من معايير الجودة، ولم يلتزموا بأخرى؛ إذ إنّهم حرصوا على تنويع الأسئلة الامتحانية، وصيغها وقوالبها، وقاموا بتدوين أغلب البيانات الأساسيّة لامتحاناتهم، كما حرصوا على مراعاة معايير كتابة الأسئلة وعرضها. لكن بالمقابل أكثرَ الأساتذة من الأسئلة النّظريّة خاصّة صيغ "الاستدعاء"، وقد غاب شمول المحتوى عن جلّ امتحاناتهم، ضف إلى ذلك أهملوا بدرجة كبيرة معايير جودة تعليمات الامتحان؛ بذلك ظهرت امتحاناتهم متوسّطة الجودة.

واتّفقت هذه النّتيجة العامة مع نتائج عدد من الدّراسات؛ منها دراستان جزائريتان ؛ ل" صباح ساعد و وسيلة بن عامر " و" يسمينة هلايلي"، فقد توصّلت الأولى إلى (أنّ الاختبارات المعدّة من طرف أساتذة التّعليم الجامعي لا تتوافر على معايير الاختبار التّحصيلي الجيّد، وأنّهم بحاجة إلى التّدريب مع التّركيز على الجانب العملي التّطبيقي أكثر من الجانب النّظري).[1] أمّا الدراسة الثّانية فقد سجّلت أنّ أساتذة الجا معة لديهم (احتياج وبدرجة كبيرة للتّدريب في التّقويم ويرجع السّبب في ذلك إلى قلّة إلمامهم بأسس التّقييم واستخدام أساليب التّقييم وأساليب تحليل الاختبارات وتفسير نتائجها)[2]. وقد اتفقت الدراستان على أنّ الحلّ الوحيد لمشكل تدنّي جودة عمليات التقويم و وسائله يكمن في التّدريب.

كما اتّفقت نتيجة الدّراسة الحاليّة مع ما توصّلت إليه بعض الدّراسات العربيّة ؛ منها دراسات: " أمل محمد الحراحشة"، و"ماهر بن أحمد البحراني" و" سعد ماجد العنوز" و" Nahida Taha Majeed " و " أحمد يعقوب النّور"، هذا الأخير صرّح أنّ (أعضاء هيئة التّدريس في اللّغة العربيّة لديهم إلمام كبير بالجانب الشّكلي للاختبار المتمثّل في طباعته وإخراجه أكثر من إلمامهم ومعرفتهم بالمعايير الأخرى لتصميم الاختبار التّحصيلي

[1] صباح ساعد ووسيلة بن عامر، تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد، ص:90.

[2] يسمينة هلايلي ، تقويم طلاب الجامعة للكفاءات المهنية لدى هيئة التدريس الجامعي وفق معايير الجودة الشاملة ، دراسات نفسية و تربوية مج 12 ، ع 3 ، أكتوبر 2020، ص: 216.

والمتعلّقة بموضوعيته وصلاحيّته وشموله وتمييزه لمستويات الطلبة).[1] وفي الدّراسة الحاليّة كذلك كان التزام أساتذة الصرف والنحو بتطبيق معايير إخراج الامتحان عاليا؛ بينما ضعف بشدّة شمول الامتحانات.

لكنّ حال الامتحانات كان مختلفا في الجامعات الأردنيّة ؛ حيث أظهرت نتائج دراسة "سعد ماجد العنوز" (تقيّد أعضاء هيآت التّدريس في الجامعات بمواصفات الاختبار الجيّد بدرجة عالية).[2] قد يكون ذلك صحيحا، وقد لا يكون؛ لأنّ هذه النّتيجة استخلصت من تحليل إجابات الأساتذة على الاستبانة التي كانت أداة لهذه الدّراسة، بينما تمّ التّوصل إلى نتيجة الدّراسة الحاليّة بعد تقويم مجموعة من الأوراق الامتحانيّة.

[1] أحمد يعقوب النور، تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد، ص:16.

[2] سعد ماجد العنوز، مدى تقيد أعضاء هيآت التدريس في الجامعات الأردنية بشروط الاختبار الجيد ، ص: 143.

خـــاتـمـة

لا شك أنّ الامتحانات مازالت لها مكانة هامة في ميدان تقويم التعلم بأغلب المؤسسات التعليمية، وفي كل المراحل حتى المرحلة الجامعية، وبناء على هذه الأهمية وجب أن تُصمّم الامتحانات بطريقة جيّدة لتقدم نتائج صادقة وموضوعية. وقد حاولت هذه الدّراسة الكشف عن درجة تحقّق معايير الجودة في الامتحانات الصّرفية والنّحوية التي اختبر بها طلبة أقسام اللغة والأدب العربي بالجامعات الجزائرية، فخلصت إلى نتائج، أهمها:

* في قسم اللغة والأدب العربي يُستخدم التّقويم المستمرّ والتّقويم التحصيليّ لقياس تعلّم الطلبة.
* في هذا القسم مازالت الامتحانات تتصدر قائمة أدوات التقويم المستخدمة.
* تستأثر الامتحانات بعلامات معتبرة من تقويم العديد من المقاييس.
* في نظام تقويم المقاييس الصّرفيّة والنّحويّة للطور الأول تحظى الامتحانات بنسبة 50% من العلامة الكليّة لتقويم تعلّم المقياس في كلّ سداسي؛ إذ إنّ الامتحان التحريري هو الأداة الوحيدة للتقويم التحصيلي.
* في امتحانات الصرف والنحو استخدم الأساتذة أسئلة متنوّعة؛ بين الأسئلة الموضوعيّة، وأسئلة الإجابة القصيرة، والأسئلة المقاليّة.
* الأسئلة الموضوعيّة هي الأكثر استخداما في الامتحانات الصّرفية تليها أسئلة الإجابة القصيرة، بينما في الامتحانات النّحوية تساوى عدد الأسئلة الموضوعيّة وأسئلة الإجابة القصيرة. في حين قلّ استخدام الأسئلة المقاليّة في الامتحانات الصّرفية والنّحوية معا.
* ضمّن الأساتذة امتحاناتهم عددا قليلا من الأسئلة، لتتناسب مع قصر مدّة الامتحان، التي تقدّر بساعة ونصف الساعة.
* أغلب الامتحانات الصّرفية والنّحوية تحقّق فيها تنوّع الأسئلة، وكانت نسبته في الامتحانات الصّرفيّة أعلى، لكنّ التّنوّع كان أفضل في الامتحانات النّحويّة.

* حرص الأساتذة على تنويع صيغ الأسئلة في كلّ نوع من الأنواع الثلاثة المذكورة آنفا، وقد أكثروا من الصّيغ النّظريّة خاصّة صيغ " الاستدعاء"، لكنّهم لم يهملوا الصّيغ التّطبيقيّة وكان أهمّها صيغ: الاستخراج، والمطالبة بمثال، والإعراب.
* استعان الأساتذة بعدّة أنواع من قوالب الأسئلة، وقد شاع ورود قالب " كلمات" خاصّة في الامتحانات الصّرفيّة، كما حظي قالب "أبيات شعر " و " الآيات القرآنيّة" بنسبة جيّدة في الامتحانات، بينما كانت أضعف نسبة استخدام لقالبيْ " الأحاديث الشّريفة" و" النّصوص".
* قد تحقّق تنوّع القوالب بنسبة مقبولة، وكانت نوعيته أفضل في الامتحانات النّحويّة.
* تفاوتت نسب تغطية وحدات مفردات المقاييس في الامتحانات ، ولم يكن هناك توازن في التّمثيل، و النّصيب الأكبر من التّغطية حازت عليه وحدات النّصف الأول (الوحدات السبع الأولى) من مفردات كلّ مقياس.
* أغلب وحدات النّصف الثّاني (الوحدات السّبع الأخيرة) من مفردات كلّ مقياس كانت نسبة التغطية فيها ضعيفة، بل إنّ بعضها لم يغطّ أصلا.
* كانت النّسبة العامّة لشمول كلّ امتحانات عينة الدّراسة ضعيفة، ودون المستوى المطلوب للامتحان التّحصيلي الجامعي . وقد تعدّدت أسباب ذلك لكن أهمها تمثّل في قصر مدّة الامتحان، التي لا تسمح بإدراج عدد كاف من الأسئلة. يضاف إلى ذلك عدم إكمال تدريس موضوعات المقاييس، بسبب كثافة مفرداتها و كثرة الاضطرابات التي تشهدها الجامعات الجزائريّة، أضف إلى ذلك تأخّر الدّخول الجامعي في بعض الجامعات أوأغلبها.
* في إخراج الامتحان كان التزام الأساتذة بمعايير الجودة متوسّطا ، وأكثر حرصهم ظهر في مجال كتابة الأسئلة، ممّا رفع من نسب تحقّق معاييره.
* تحقّقت معايير جودة الامتحان فيما يتصل ببياناته بدرجة جيدة ـ رغم بساطتها ـ إذ لم يتّفق الأساتذة على أهميّة بعض البيانات فأهملوها، كما أخطؤوا في كتابة أخرى.

* سجّل مجال تعليمات الامتحان، نسبة تحقّق ضعيفة جدّا، مع إهمال واضح لمعايير التّعليمات العامّة للامتحان.
* حرص أغلب الأساتذة على ترتيب أسئلتهم وفق نموذج تدريج محدّد ، حيث كانت أعلى نسبة استخدام، قد حصل عليها نموذج التّدريج حسب تسلسل موضوعات المقياس، كما تمّ اعتماد نموذج التّدريج حسب صعوبة السّؤال في عدد قليل من الامتحانات، هذا وقد عُرض عشوائيّا ربع عدد امتحانات عيّنة الدّراسة، في حين غاب نموذج التّدريج حسب نوع السّؤال.

وبهذه النّتائج يستنتج أنّ امتحانات الصّرف والنّحو في أقسام اللّغة والأدب العربي بالجامعات الجزائرية قد تحقّقت فيها معايير جودة الامتحان بدرجة متوسّطة، حيث إنّ الأساتذة يمتلكون كفاءات جيّدة في تطبيق بعض معايير جودة الامتحانات، ومع ذلك فإنهم بحاجة ماسّة إلى التّدريب في معايير أخرى.

ويجمل بنا أن نشفع هذه النتائج ببعض الاقتراحات، التي من شأنها أن تحقق معايير الجودة في امتحانات الصّرف والنّحو بالجامعة الجزائرية، وهي:

-زيادة عدد دورات التّدريب للأساتذة في مجال التّقويم، مع التركيز على بناء الامتحانات.

- زيادة مدّة الامتحان كي يتمكّن الأساتذة من رفع عدد الأسئلة ومن ثمّ تغطية أكبر لوحدات المقاييس.

- إجراء تعديلات على مناهج تخصّص اللّغة والأدب العربي ، وأهمّها تقليص عدد موضوعات المقاييس في كلّ سداسي.

- إشاعة جو من الهدوء في الجامعات الجزائرية، لتجنّب الاضطرابات ، وذلك بالتكفل الحقيقي بمشاكل الأستاذ والطالب على حد سواء.

وفي الأخير هذا جهد المقلّ، فإن أصبت فمن الله وحده، وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان، والله وحده الموفق للسداد والصواب، فله الحمد والشكر من قبل ومن بعد، وصلِّ اللهم وبارك على سيدنا محمد وعلى أله وصحبه أجمعين.

المصادر و المراجع

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية ورش.

أولا: المصادر و المراجع باللغة العربية

1) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط:02، 2009.

2) أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات أسس نظرية و تطبيقات عملية، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان، ط 01، 2011 م

3) أسامة زكي السيد علي، الاختبارات اللغوية : مقاربة منهجية تطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ، الرياض – المملكة العربية السعودية، ط : 01، 2016.

4) جلال الدين السيوطي ، الاقتراح في أصول النحو، تح :عبد الحكيم عطية ، دار البيروني ، ط :02 ، 1427هـ – 2006م.

5) جودت أحمد سعادة ، صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، ط: 01 ، 2001 م.

6) الحافظ ابن كثير، مختصر تفسير القرآن الكريم المسمى عمدة التفسير، تح: أحمد محمد شاكر،دار ابن الجوزي، القاهرة، ط:01، 1435هـ – 2014م.

7) حسن شحاتة و زينب النجار ، معجم المصطلحات التربوية و النفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط:01 ، 2003.

8) حسني عبد الباري عصر ، مهارات تدريس النحو العربي(النظرية و التطبيق) ، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية ، ط:01 ، 2005.

9) حمدي شاكر محمود ، التقويم التربوي للمعلّمين و المعلّمات ، دار الأندلس للنشر و التوزيع ، حائل المملكة العربية السعودية ، (د. ط) ، 1425هـ/2004م.

10) خالد بن عبد العزيز الدامغ ، الاختبارات و القياس و التقويم معجم موسوعي ، مدار الوطن للنشر ، الرياض المملكة العربية السعودية ، ط : 01 ، 1432هـ/ 2011م.

11) خالد عبد العزيز الدامغ ، مواصفات الاختبارات العالمية، مدار الوطن للنشر ، المملكة العربية السعودية الرياض، ط: 01 ، 1432هـ/2011م .

12) خالد عبد العزيز الدامغ ومحمد عبد الخالق ومحمد فضل ، الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية ، الرياض ، ط : 01 ، 1433هـ/ 2012م.

13) ابن خلدون ، المقدّمة تاريخ العلّامة ابن خلدون ، دار المدينة المنورة للنشر و التوزيع ، (د.ط) ، 1984.

14) رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع ، تعليم العربية و الدين بين العلم و الفن ، دار الفكر العربي ، القاهرة، ط :02 ، 1421هـ/2001م.

15) رشدي أحمد طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط:02، 2004.

16) رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع ، تدريس العربية في التعليم العام نظريات و تجارب ، دار الفكر العربي ، القاهرة، ط:01 ، 1420هـ/2000م.

17) زيد سليمان العدوان و محمد فؤاد الحوامدة ، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، ط:01 ،2011.

18) شيماء مصطفى العمري، تدريس النحو في الجامعات العربية رؤية مستقبلية، كتاب مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية الرائدة: الواقع و فرص التطور، علي مدكور، و هدى صالح، و إيمان هريدي، و شيماء العمري، و وفاء العويضي، و أمامة الشنقيطي، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، مباحث لغوية (05)، ط:01، 1436هـ/2015م.

19) صلاح الدين محمد أبو ناهية ، القياس التربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة ط:01 ، 1994.

20) صلاح الدين محمود علام ، القياس و التقويم التربوي و النفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، دار الفكر العربي، القاهرة، (د.ط)، 2000م.

21) الطبري، تفسير جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تح: بشار عواد معروف وعصام فارس الحرستاني، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط:01، 2015هـ- 1994م.

22) عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر، الجزائر، (د ، ط) ، 2012.

23) عبد السلام الجعافرة، المناهج أسسها تنظيماتها، دار وائل للطباعة و النشر والتوزيع، الأردن، ط:01، 2015.

24) عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، (د، ط)، (د، ت).

25) عبد القادر كراجة ، القياس و التقويم في علم النفس رؤية جديدة ، دار البارودي العلمية للنشر و التوزيع ، عمان ، 1997 م/1417هـ.

26) عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا أحمد الشربيني، عبد اللطيف بن جاسم الحشاش ، التقويم التربوي: (الأسس والتطبيقات) ، دار الأمين، القاهرة ، ط: 01 ، 1996.

27) عفت مصطفى الطناوي ، التدريس الفعال: خطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، ط:01، 1429هـ/2009 م.

28) الغول منصور الغول؛ مناهج اللغة العربية و طرائق و أساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، عمان، (د، ط)، 1430هـ/2009م، ص:131، عنوان الموقع: https://books.google.dz/books، التاريخ :25-07-2018.

29) فؤاد أبو حطب وأحمد عثمان وآمال صادق، التقويم النفسي ، مكتبة الأنجلوالمصرية، مصر، ط:04، 2008.

30) الفيروزآبادي، القاموس المحيط ، دار إحياء التراث، بيروت، لبنان، ط: 01، 1997.

31) لجنة من العلماء، التفسير الوسيط للقرآن الكريم ، مطبعة المصحف الشريف، مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، ط:03، 1413هـ-1992م،

32) مجدي عزيز إبراهيم ، معجم مصطلحات و مفاهيم التعليم و التعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 1430هـ- 2009م.

33) محسن علي عطية، الجودة الشاملة و المنهج، دار المناهج للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، (د.ط) ، 1435هـ-2014م.

34) محمد حسن حمدات ، المناهج التربوية نظرياتها- مفهومها- أسسها- عناصرها- تخطيطها- تقويمها، دار الحامد، عمان، ط:01، 2009م.

35) محمد علي الخولي ، الاختبارات اللغوية ، دار الفلاح للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط01، 2000.

36) محمود أحمد عمر و حصة عبد الرحمن و عبد الرحمن فخرو و تركي السبيعي وآمنة عبد الله تركي، القياس النفسي والتربوي ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ،عمان ، ط: 01 ، 2010م-1431هـ.

37) محي الدين توق و يوسف قطامي و عبد الرحمن عدس ، أسس علم النفس التربوي ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، ط : 3 ، 2003م / 1424هـ.

38) مها خير بك ناصر؛ مناهج تدريس النحو العربي في الجامعات واقعا و رؤى، المؤسسة الحديثة للكتاب ، لبنان، ط:01، 2013.

39) المهدي محمود سالم ، الاختبارات والتقويم ونظم الامتحانات دليل القائمين بالتدريس بالمؤسسات التعليمية، مؤسسة حكاية للنشر و الإعلان، مصر، ط01، 2006.

40) نعمان شحادة ، التعلم و التقويم الأكاديمي في القسم العلمي، دار الصفاء، عمان ، ط: 01 ، 2009.

41) نهاد الموسى ، الأساليب مناهج و نماذج في تعليم اللغة العربية ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، ط: 01 ، 2003.

42) نوال محمد عطيه، علم النفس اللغوي، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط: 03، 1995.

43) وزراة التعليم العالي والبحث العلمية، وثيقة مفردات المقاييس في قسم اللغة و الأدب العربي.

المصادر و المراجع المترجمة

44) دوايت إلويد و بيتر ديفيدسون و كرستين كوم ، أساسيات التقييم في التعليم اللغوي ، تر: خالد بن عبد العزيز الدامغ ، الرياض ، ط: 02 ، 1435هـ/2014م

45) دي.فينك: نحو تكوين خبرات في التعلم المفيد منهجية متكاملة لتصميم المقررات الجامعية، تر: وليد شحادة، العبيكان للنشر،الرياض المملكة العربية السعودية،(د.ط)،1429هـ-2008م.

46) ساندر ميردين ، النجاح في التعليم الجامعي، تر : وليم عبيد و عبد الرحمن الأحمد ، منشورات ذات السلاسل، الكويت، (د.ط) ، 1993 /1994 م.

47) لورين أندرسون و ديفيد كرزوون، مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية، تر: فايز مراد مينا، مكتبة الأنجلوالمصرية، (د.ط) ، 2006.

48) لويس رايكين ، الاختبارات و الامتحانات قياس القدرات و الأداء ، تر: فرح السراج ، شركة العبيكان للأبحاث و التطوير، الرياض ، ط :01 ، 1428هـ/2007م.

49) ليونا تايلر ، الاختبارات و المقاييس ، تر: سعد عبد الرحمن و محمد عثمان نجاتي ، دار الشروق القاهرة ، ط : 3 ، 1409هـ/ 1989 م.

50) ماري هوبا و جان فريد ، تقويم مركزية المتعلم في الكليات الجامعية نحو تحويل بؤرة التركيز من التعليم إلى التعلم، تر: مها حسن بحبوح ، مكتبة العبيكان، الرياض المملكة العربية السعودية ، ط:01 ، 1427هـ-2006م.

51) ماريو پاي ، أسس علم اللغة ، تر: أحمد مختار عمر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط:08، 1998.

ثالثا: الرسائل الجامعية

52) أسماء عميرة ، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي – دراسة حالة جامعة جيجل – دراسة حالة جامعة جيجل، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة قسنطينة 02، 2012/ 2013.

53) أمجد محمد أحمد العبد العزيز، تقييم أسئلة امتحانات الثانوية العامة في مبحث الثقافة الإسلامية في ضوء المعايير التربوية، أطروحة دكتوراه(غير منشورة) ، جامعة عمان العربية الأردن،2011.

54) أمل محمد الحراحشة، درجة ممارسة مدرسي قسم اللغة العربية في جامعة آل البيت لمبادئ التدريس الفعال، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة آل البيت الأردن، 2019/2018.

55) إيمان الكحلوت، تقويم اختبارات اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في ضوء معايير الاختبار الجيد، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية غزة فلسطين، 2004.

56) أمير إبراهيم نورين؛ تقويم امتحانات الشهادة السودانية في مادة اللغة العربية (الورقة الأولى- القواعد) للأعوام 2000- 2004م، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة النيلين السودان، 2007.

57) سناء بوترعة، تعلم النحو لدى طلبة اللغة العربية و آدابها -جامعة سطيف أنموذجا- ، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة فرحات عباس سطيف (الجزائر)، 2011-2012م.

58) صباح ساعد، بناء برنامج تدريبي لتنمية كفاية بناء الاختبارات التحصيليّة الموضوعيّة لدى المعلّمين – دراسة تجريبيّة على بعض معلّمي المرحلة الابتدائيّة للطّور الثّاني – ببلديّة طولقة – (ولاية بسكرة) ، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة محمد خيضر- بسكرة-، 2013/2012م.

59) عثمان كهلان ، تقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، جامعة ديالى العراق، 2013 .

60) فكري عابدين حسن إبراهيم، اختبارات اللغة العربية التحصيلية في المدارس الدينية في ولاية ترنجانو بماليزيا: تقويمها و تطويرها، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة اليرموك .إربد الأردن، 2001.

61) فيصل إبراهيم عبد الله آل عجيان، تقويم فعالية الأساليب المستخدمة في تقويم تعلم الطلبة لمادة قواعد اللغة العربية في الصف الأول المتوسط في مدينة الدمّام ، رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجامعة الأردنية، 2001.

62) ماهر بن أحمد البحراني، الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة نزوى . سلطنة عمان، 2014.

63) محمد حمد النيل محمد ، تقويم اختبارات الرياضيات لصفوف النقل بالمرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة النيلين. الخرطوم السودان ، 2000.

64) منور سالم إبراهيم ، مصبح تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة وفق المعايير العالمية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، الجامعة الإسلامية–غزة ، 1434هـ–2013م.

65) ناجح جميل صوافطة، المفعول معه بين النظرية والاستعمال، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن، 2004.

66) نسيمة حمّار، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة –جامعة بجاية نموذجا–، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة مولود معمري– تيزي وزو– الجزائر ، 2010 /2011.

67) ويزة شريكي، الغش في امتحان البكالوريا (أسبابه– تقنياته و إجراءات الحد منه) من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بولاية بومرداس)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة مولود معمري –تيزي وزو – الجزائر ، 2013–2014.

68) هنية عريف ، أساليب تقويم تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر– دراسة تحليلية تقويمية في ضوء التدريس بالكفايات –، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة الجزائر، 2015– 2016.

رابعا: المجلات و الدوريات

69) مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج 28، ع 03، 2020.

70) المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، مج(3) ، العدد (5) ، أيار 2014.

71) مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ع 02، 2016.

72) مجلة التربية – جامعة بورسعيد ، ع 14 ، يونيو 2013م.

73) مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، مج(5)، ع(1)، 2020.

74) مجلّة اللغة العربيّة، مج 22، ع 49 ، 2020 .

75) المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، مج 09، عدد خاص نوفمبر 2018.

76) مجلَّة الواحات للبحوث و الدراسات، ع 08، 2010.

77) مجلة رسالة الخليج العربي، ع 136 ، 1436هـ-2015م.

78) مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، ع 28 مارس/2017.

79) مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، الجزائر، ع 31/ ديسمبر 2017.

80) مجلة العلوم و الثقافة، 10(5) 2009.

81) المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، ع 9 ، 2012.

82) مجلة جسور المعرفة، مخبر تعليمية اللغة و تحليل الخطاب، جامعة الشلف، مج: 02، ع:08، 2016.

83) مجلة اللّسانيات ، مج 25، ع 1، 2019.

84) مجلة الوقاية و الأرغنوميا، جامعة الجزائر 2، ع06، 2016.

85) مجلة معهد اللغة العربية – جامعة أم القرى – ع1- 1982م، عنوان الموقع:http://www.hamassa.com، التاريخ: 2017/04/20.

86) مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، مج3، ع 9 ، 2004.

87) مجلة العلوم التربوية و النفسية، مج16، ع2 يونيو، 2015.

88) المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، مج (5) ، ع (8)، آب 2016 .

89) مجلة العلوم النفسية و التربوية، ع 2 (1) سبتمبر ، 2017.

90) مجلة اللغة العربية ، المجلس الأعلى للغة العربية ،ع 6، 2002.

91) مجلة الأثر، ع 26/ سبتمبر، 2016.

92) مجلة مركز البحوث التربوية و النفسية ، مج 5،ع 16، 2008.

93) مجلة القراءة و المعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، ع 132، 2012 .

94) مجلة دراسات نفسية و تربوية، مج 12 ، ع 3 ، أكتوبر، 2020.

95) مجلة الدراسات في التعليم الجامعي، ع 02، سبتمبر 1995.

الملتقيات و المؤتمرات

96) سعد ماجد العنوز، مدى تقيد أعضاء هيآت التدريس في الجامعات الأردنية بشروط الاختبار الجيد ، المؤتمر الدولي الأول للقياس و التقويم " معايير القبول في التعليم العالي"، الجزء الثاني البحوث العربية، المركز الوطني للقياس و التقويم في التعليم العالي، الرياض، المملكة العربية السعودية ، 2012م/1434هـ.

97) شريف حماد، جودة أسئلة الامتحانات النصفية لبرنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة في ضوء معايير جودة الامتحان، ورقة علمية مقدمة إلى اليوم الدراسي " جودة الامتحانات الجامعية الواقع والمأمول غزة" 28 /02/ 2011.

98) لزهر خلوه، التقويم الطلابي وبناء الاختبارات، مداخلة في اليوم التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي، خلية ضمان الجودة ، جامعة سطيف.

99) منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة ، المؤتمر العالمي للتعليم العالي ، التعليم العالي في القرن الحادي و العشرين الرؤية و العمل ، باريس 5-9 أكتوبر/ تشرين الأول 1998 ،

رابعا: المصادر والمراجع باللغة الأجنبية

100) Adolfo Ignacio Calderón[1]ii, Carmen Barrera Rosado, Carlos Marshal França, Marco Wandercil, TEACHING EVALUATION: CONCEPTIONS, USES AND TYPES SINCE MEXICAN AND BRAZILIAN UNIVERSITIES EXPERIENCES, Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP v.4 n.2 May/Ago. 2018.

101) Ahmed Chaouki Hoadjli , Investigating the Validity of Achievement Tests in the Algerian Secondary Schools:The Case of EFL Classes

in the Biskra Regio, Revue des Sciences Humaines – Université Mohamed Khider Biskra No :29.

102) Dawn M. Zimmaro, Writing Good Multiple-Choice Exams, Last Updated December 1, 2016.

103) Dineva Snejana, Nedeva Veselina, Zlatoeli Ducheva, Improving the quality of study assessment, The 13th International Conference on Virtual Learning ICVL 2018.

104) Khaled Dweikat,Investigating Teachers' and Students' Attitudes towards the Activities,and Exercises of EFL Textbook for Tenth Grade in Palestine, Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies - No. 23 (1) - June 2011.

105) Mustafa Ezzat Ahmad Al – Nemrat, THE CONGRUENCE BETWEEN TAWJIHI ENGLISH GRAMMAR TEST ITEMS AND GRAMMAR CONTENT IN TWELFTH GRADE ENGLISH TEXTBOOKS IN JORDAN, A Thesis the Master, College of Educational and Psychological Sciences, Amman Arab University, 2017.

106) Nahida Taha Majeed, Département de curricula et de méthodologie Faculté de Pédagogi Evaluation of the M.A. Final Achievement Tests in "New Trends to Teaching EFL", College of Basic Education Researchers Journal Vol. 6, No. 3.

107) Rania Mohamed Hamed Ismail, Evaluation des tests de la section de francais faculte de pedagogie Universite Helouana la lueurd'uncritere de qualited de la feuille d'examen

108) Segundo Chavez Redondo. David Cababaro Bueno, Narcisa Ruano Figuerres, Analysis of classroom assessment skills and practices across levels in a Catholic educational institution,CC The Journal Vol. 13 October 2017.

الملاحـــق

الملحق رقم 01: مفردات مقياس الصرف للسداسي الأول

عنوان الليسانس: اللسانيات التطبيقية جذع مشترك

السداسي: الأول

الأستاذ المسؤول عن الوحدة التعليمية الأساسية

الأستاذ المسؤول على المادة :

المادة: علم الصرف

أهداف التعليم

المعارف المسبقة المطلوبة :

محتوى المادة:

	السداسي الأول/ وحدة التعليم الأساسية مادة الصرف	المعامل:(2)	الرصيد:(3)
1	معني الصرف (الصرف و ميدانه/ الميزان الصرفي)		
2	القلب وأثره في الميزان الصرفي. الحذف وأثره في الميزان الصرفي		
3	الفعل من حيث الصحة والاعتلال.		
4	الفعل المعتل (المثال / الأجوف/ الناقص/ اللفيف)		
5	المجرد و المزيد		
6	معاني المزيد بحرف (مزيد الثلاثي بحرف/ المعاني التي تزاد لها الهمزة)		
7	معاني المزيد بحرف (المعاني التي تزاد لها تضعيف العين / معاني التفاعل)		
8	معاني المزيد بحرفين (معاني: انفعل / افتعل / تفاعل /تفعّل افعلّ)		
9	معاني المزيد بثلاث أحرف (معاني استفعل /افعوعل / افعالّ/ افعوّل)		
10	مزيد الرباعي (مزيد الرباعي بحرف / مزيد الرباعي بحرفين)		
11	المشتقات: اسم الفاعل:		
12	اسم المفعول		
13	الصفة المشبهة		
14	اسم التفضيل اسما الزمان والمكان واسم الآلة		

طريقة التقويم:

يجري تقييم المحاضرات عن طريق امتحان في نهاية السداسي. بينما يكون تقييم الأعمال الموجهة متواصلا طوال السداسي

المراجع: (كتب،ومطبوعات ، مواقع انترنت، إلخ)

1. التطبيق الصرفي عبده الراجحي
2. جامع الدروس العربية لمؤلفه مصطفى الغلاييني.
3. شرح كافية ابن الحاجب لرضي الدين الإستراباذي.
4. شرح ابن عقيل لأبي محمد عبد الله بن عقيل.
5. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام الأنصاري.

الملحق رقم 02: مفردات مقياس النحو للسداسي الثاني

السداسي: الثاني جذع مشترك

عنوان الليسانس اللسانيات التطبيقية

الأستاذ المسؤول عن الوحدة التعليمية الأساسية:

الأستاذ المسؤول على المادة :

المادة: علم النحو

أهداف التعليم

المعارف المسبقة المطلوبة :

محتوى المادة:

السداسي الأول/ وحدة التعليم الأساسية مادة: النحو المعامل:03 الرصيد:05

1 النحو العربي / النشأة و التقعيد
2 التصنيف في النحو العربي المؤلفات الأولى
3 الإعراب و البناء – دروس تعليمية
4 الجملة الفعلية وأنماطها
5 الفعل اللازم الفعل المتعدي
6 الفاعل
7 متممات الجملة الفعلية:المفعولات المفعول به
8 المفعول المطلق
9 المفعول لأجله (من اجله) (له)
10 المفعول فيه (الظرف)(ظرف الزمان وظرف المكان)
11 المفعول معه:
12 الحال :
13 التمييز:
14 الاستثناء:

طريقة التقييم:

يجري تقييم المحاضرات عن طريق امتحان في نهاية السداسي، بينما يكون تقييم الأعمال الموجهة متواصلا طوال السداسي

المراجع: (كتب،مطبوعات ، مواقع انترنت، إلخ)

1 سيبويه. الكتاب.
2 محمد حماسة عبد اللطيف، في بناء الجملة العربية
3 محمد حماسة عبد اللطيف، العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث.
4 تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها.
5 نظرية العامل في النحو العربي، مصطفى بن حمزة.
6 العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث. محمد حماسة عبد اللطيف.

الملحق رقم 03: مفردات مقياس النحو للسداسي الثالث

السداسي: الثالث

عنوان الليسانس: اللسانيات التطبيقية.

الأستاذ المسؤول عن الوحدة التعليمية الأساسية:

الأستاذ المسؤول على المادة:

المادة: علم النحو

أهداف التعليم:

المعارف المسبقة المطلوبة:

محتوى المادة:

المادة: علم النحو / محاضرة+تطبيق السداسي: الثالث المعامل:02 الرصيد:05

مفردات المحاضرة	مفردات التطبيق
01 الإسناد في الجملة الاسميّة	المبتدأ والخبر: تطبيقات ...
02 -الحذف في الجملة الاسميّة	حذف المسند، المسند إليه: تطبيقات ...
03 إلحاق النواسخ بالجملة الاسميّة 1	كان وأخواتها- وما يعمل عملها
04 إلحاق النواسخ بالجملة الاسميّة 2	إنّ وأخواتها وما يعمل عملها
05 إلحاق النواسخ بالجملة الاسميّة 3	ظنّ وأخواتها
06 أفعال المقاربة	إعرابها ودلالاتها
07 المجرورات: الأنواع والدلالات	المجرور بحروف الجر، بالإضافة...
08 حروف العطف: الأنواع والدلالات	معاني حروف العطف
09 التعريف والتنكير	أنواع المعارف
10 الأسماء المبهمة	أسماء الإشارة و الأسماء الموصولة
11 التوابع	إعراب الصفة والبدل والتوكيد ...
12 أسلوب النداء	حروفه وإعرابه
13 أنواع الجمل 1	الجمل التي لها محل من الإعراب
14 أنواع الجمل 2	الجمل التي ليس لها محل من الإعراب

طريقة التقييم:

يجري تقييم المحاضرات عن طريق امتحان في نهاية السداسي، بينما يكون تقييم الأعمال الموجهة متواصلا طوال السداسي

المراجع: (*كتب،ومطبوعات ، مواقع انترنت*، إلخ).

1. أقسام الكلام العربي بين الشكل والوظيفة. فاضل السامرائي.
2. العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث. محمد حماسة عبد اللطيف.
3. إحياء النحو. إبراهيم مصطفى.
4. الخلاصة النحوية. د/ تمام حسان.
5. في النحو العربي نقد وتوجيه. د/ مهدي المخزومي.

الملحق رقم 04: مفردات مقياس الصرف للسداسي الرابع

السداسي: الرابع

عنوان الليسانس: اللسانيات التطبيقية

الأستاذ المسؤول عن الوحدة التعليمية الأساسية:

الأستاذ المسؤول على المادة:

المادة: علم الصرف

أهداف التعليم:

المعارف المسبقة المطلوبة:

محتوى المادة:

المادة: علم الصرف /محاضرة و تطبيق السداسي: الرابع المعامل:03 الرصيد:05

	مفردات المحاضرة	مفردات التطبيق
01	أبنية المصادر 1	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات أدبية
02	أبنية المصادر 2	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات أدبية
03	المصدر الميمي، مصدر الهيأة، المصدر الصناعي	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات أدبية
04	التذكير و التأنيث	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات أدبية
05	التثنية	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات أدبية
06	الجمع السالم بنوعيه	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات أدبية
07	أبنية جموع التكسير ودلالاتها 1 (اسم الجمع – جمع الجمع)	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات أدبية
08	أبنية جموع التكسير ودلالاتها 2 (اسم الجنس الافرادي – اسم الجنس الجمعي)	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات أدبية
09	أبنية جموع التكسير ودلالاتها 3 (صيغ منتهى الجموع)	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات أدبية
10	الإعلال و الإبدال	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات أدبية
11	الإدغام	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات أدبية
12	التصغير	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات أدبية
13	النّسب	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات أدبية
14	الممدود والمقصور والمنقوص	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات أدبية

طريقة التقييم:

يجري تقييم المحاضرات عن طريق امتحان في نهاية السداسي، بينما يكون تقييم الأعمال الموجهة متواصلا طوال السداسي

المراجع: (كتب،ومطبوعات ، مواقع انترنت، إلخ)

1-محمد حماسة عبد اللطيف، في بناء الجملة العربية.

2- محمد حماسة عبد اللطيف، العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث

3-تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها.

4- الشيخ مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية.

فهرس الجداول

فهرس الجداول:

الرقم	عنـــــوان الجدول	الصفحة
1	يوضح المناهج الصّرفيّة، و النّحويّة لطور ما قبل التّدرّج بأقسام اللّغة و الأدب العربيّ.	22
2	يوضح نظام تقويم الطالب في المقاييس الصرفية و النحوية بطور ما قبل التدرج.	24
3	يوضح كمّ الأسئلة المستخدمة في الامتحانات الصّرفيّة ونوعها	70
4	يوضح نتائج كم الأسئلة المستخدمة في الامتحانات النحوية ونوع ها.	74
5	يوضح درجة تنوع الأسئلة في الامتحانات الصرفية و النحوية.	81
6	يوضح صيغ الأسئلة الموضوعيّة المستخدمة في الامتحانات الصّرفيّة.	85
7	يوضح صيغ أسئلة الإجابة القصيرة المستخدمة في الامتحانات الصرفية.	89
8	يوضح صيغ الأسئلة المقالية المستخدمة في الامتحانات الصرفية.	91
9	يوضح صيغ الأسئلة الموضوعية المستخدمة في الامتحانات النحوية.	93
10	صيغ أسئلة الإجابة القصيرة المستخدمة في الامتحانات النحوية.	96
11	يوضح صيغ الأسئلة المقالية المستخدمة في الامتحانات النحوية.	98
12	يوضّح كمّ قوالب الأسئلة المستخدمة في الامتحانات الصّرفيّة و نوع ها.	108
13	يوضّح كمّ قوالب الأسئلة المستخدمة في الامتحانات النّحويّة و نوعها.	115
14	يوضح درجة تغطية وحدات مقياس الصّرف للسداسي الأول في الامتحانات.	124
15	يوضح عدد الوحدات التي غطاها كل امتحان من امتحانات مقياس الصّرف للسنة الأولى.	128
16	يوضح درجة تغطية وحدات مقياس النحو للسداسي الثاني في الامتحانات.	136

فهرس الجداول:

17	يوضح عدد الوحدات التي غطاها كل امتحان من امتحانات مقياس النحو للسنة الأولى.	140
18	يوضح درجة تغطية وحدات مقياس النحو للسداسي الثالث في الامتحانات.	145
19	يوضح عدد الوحدات التي غطاها كل امتحان من امتحانات مقياس النحو للسنة الثانية.	149
20	يوضح درجة تغطية وحدات مقياس الصرف للسداسي الرابع في الامتحانات.	155
21	يوضّح عدد الوحدات التي غطّاها كلّ امتحان من امتحانات مقياس الصّرف للسّنة الثّانية.	158
22	يوضح النسب العامة لشمول امتحانات كل:مقياس، و سنة، و عينة الدراسة.	165
23	يوضح درجة تحقق معايير جودة البيانات الأساسية في الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.	176
24	يوضح درجة تحقق معايير جودة تعليمات الامتحان في الامتحانات الصرفية و النحوية.	187
25	يوضح درجة تحقق معايير جودة شكل الامتحان في الامتحانات الصرفية و النحوية.	195
26	يوضح نماذج تدريج الأسئلة التي اعتمدها الأساتذة في الامتحانات الصرفية و النحوية.	215
27	يبين النتيجة الكلية لتحقق معايير جودة إخراج الامتحان في الامتحانات الصرفية والنحوية	220

فهرس الرّسوم البيانيّة

فهرس الرسوم البيانية:

الرقم	عنـــــوان الرسم البياني	الصفحة
1	يبين نسب أنواع الأسئلة في الامتحانات: الصرفية، و النحوية، و كل العينة.	76
2	يبين نسب تنوع الأسئلة في الامتحانات: الصّرفيّة، والنّحويّة، وكلّ العيّنة.	82
3	يبين النسبة العامة لتنوّع الأسئلة في الامتحانات الصّرفيّة، والنّحويّة، و كل العينة.	82
4	يبين صيغ الأسئلة المشتركة في الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.	100
5	يبين نسب أنواع قوالب الأسئلة الأكثر شيوعا في الامتحانات: الصرفية، و النحوية، و كل العينة.	116
6	يبين نسب أنواع قوالب الأسئلة الأقل شيوعا في الامتحانات: الصرفية، و النحوية، و كل العينة	117
7	يبين درجة تنوع قوالب الأسئلة في امتحانات: الصرف، و النحو، و كل العينة.	119
8	يبين النسبة العامة لدرجة تنوع قوالب الأسئلة في امتحانات العينة.	119
9	يبين نسب تغطية وحدات مقياس الصّرف للسداسي الأول في الامتحانات.	126
10	يبين نسب تغطية وحدات مقياس النحو للسداسي الثاني في الامتحانات.	137
11	يبين نسب تغطية وحدات مقياس النحو للسداسي الثالث في الامتحانات.	146
12	يبين نسب تغطية وحدات مقياس الصرف للسداسي الرابع في الامتحانات.	156
13	يبين النسب العامة لشمول امتحانات كل: مقياس، و سنة، و عينة الدراسة.	165
14	يبين درجة تحقق معايير جودة البيانات الأساسية في الامتحانات الصرفية و النحوية.	178
15	يبين درجة تحقق معايير جودة تعليمات الامتحان في الامتحانات الصرفية و النحوية.	188
16	يبين درجة تحقق معايير جودة شكل الامتحان في الامتحانات الصرفية و النحوية.	197
17	يبين النتيجة العامة لدرجة تحقق كل معايير جودة إخراج الامتحان في امتحانات الصرفية و النحوية.	220

فهرس الصّور

فهرس الصّور:

الرقم	عنـــــوان الصورة	الصفحة
1	سؤال بصيغة استدعاء قاعدة.	101
2	سؤال بصيغة الاستخراج.	101
3	سؤال بصيغة المطالبة بمثال.	102
4	سؤال بصيغة التعليل/ ذكر السبب.	102
5	سؤال بصيغة التصنيف.	102
6	سؤال بصيغة الشرح.	103
7	سؤال بصيغة الإعراب و سؤال بصيغة شكل الكلمات.	103
8	سؤال بصيغة الصواب و الخطأ.	103
9	سؤال بصيغة المقارنة.	104
10	قالب"فقرات" في شكل حكمة.	110
11	قالب " نص" في شكل مقامة.	110
12	قالب " حديث شريف".	114
13	الامتحان ذو الأعلى تغطية لوحدات مقياس الصّرف للسّداسي الأول(الصفحة الأولى)	130
14	الامتحان ذو الأعلى تغطية لوحدات مقياس الصّرف للسّداسي الأول (الصفحة الثانية)	131
15	الامتحان ذو الأدنى تغطية لوحدات مقياس الصّرف للسّداسي الأول(الصفحة الأولى)	133
16	الامتحان ذو الأدنى تغطية لوحدات مقياس الصّرف للسّداسي الأول(الصفحة الثانية).	134
17	الامتحان ذو الأدنى تغطية لوحدات مقياس النحو للسّداسي الأول.	141
18	الامتحان ذو الأعلى تغطية لوحدات مقياس النحو للسّداسي الأول	143
19	الامتحان ذو الأعلى تغطية لوحدات مقياس النحو للسّداسي الثاني(الصفحة الأولى).	151
20	الامتحان ذو الأعلى تغطية لوحدات مقياس النحو للسّداسي الثاني(الصفحة الثانية).	152

فهرس الصّور:

21	الامتحان ذو الأدنى تغطية لوحدات مقياس النحو للسّداسي الثاني.	153
22	الامتحان ذو الأعلى تغطية لوحدات مقياس الصرف للسّداسي الرابع(الصفحة الأولى).	160
23	الامتحان ذو الأعلى تغطية لوحدات مقياس الصرف للسّداسي الرابع(الصفحة الثانية).	161
24	الامتحان ذو الأدنى تغطية لوحدات مقياس الصرف للسّداسي الرابع.	163
25	معيار" نوع الامتحان" في رأسية امتحان صرفي	180
26	معيار"رقم السّداسي" فيه خطأ بامتحان صرفي.	181
27	معيار"رقم السّداسي" فيه خطأ بامتحان نحوي.	181
28	معيار"رقم السّداسي" فيه خطأ بامتحان نحوي آخر.	182
29	معيار"مدّة الامتحان" مكتوب بالحروف.	183
30	معيار"السّنة الجامعيّة" مكتوب بالتّقويميْن الهجري والميلادي.	184
31	تاريخ إجراء الامتحان مكتوب بالتّقويم الميلادي.	184
32	معيار"السّنة الجامعيّة" مكتوب بالتّقويميْن الميلادي.	185
33	رأسية امتحان احتوت أقلّ عدد من البيانات الأساسيّة.	185
34	رأسية امتحان احتوت أكثر عدد من البيانات الأساسيّة.	185
35	معيار" إشارة تنبّه إلى عدم انتهاء أسئلة الامتحان" مكتوب في امتحان.	191
36	معيار" وجود تعليمات عامّة للامتحان مكتوب بامتحان.	192
37	معيار" وجود تعليمات عامّة للامتحان مكتوب بامتحان آخر.	192
38	بنود سؤال خُرق فيها معيار "الأسئلة مصوغة بطريقة موجبة"	200
39	سؤال خُرق فيه معيار" الأسئلة تتميّز بالوضوح".	200
40	سؤال خُرق فيه معيار " الامتحان يخلو من الأخطاء اللّغويّة "	207
41	سؤال ثان خرق فيه معيار " الامتحان يخلو من الأخطاء اللغوية".	207
42	خرق معيار" نصوص آيات القرآن الكريم والأحاديث الشّريفة موضوعة بين	209

فهرس الصّور:

	قوسيْن".	
43	خرق معيار" وجود أسماء السّور وأرقام الآيات".	210
44	معيار" صفحات الامتحان مرقّمة" مكتوب بصفحة امتحان.	212

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

الموضوع	الصفحة
الشكر	
مقدمة.....	أ – خ
الفصل الأول: التّقويم الجامعي و الامتحانات اللغوية.	**8 – 64**
أولاً : تقويم الطّالب الجامعي.....	**11**
1.التّقويم الجامعي.....	**11**
2.تقويم تعلّم الطّالب.....	**14**
3.تقويم تعلّم المقاييس الصّرفيّة و النّحويّة بأقسام اللّغة والأدب العربي.	**21**
ثانياً:الامتحانات اللغوية و معايير جودتها.....	**25**
1.الامتحان في ميدان التّعليم.....	**26**
2. إعداد امتحان قواعد اللغة و معايير جودته.....	**34**
ثالثاً: معايير جودة أسئلة امتحان القواعد و إخراجه.	**47**
1.أنواع أسئلة قواعد اللغة.....	**47**
2. قوالب الأسئلة الصّرفيّة و النّحويّة.....	**56**
3.معايير إخراج امتحان قواعد اللغة.....	**58**
الـدّراسـة الـتـطـبـيـقـيـة	**65 – 222**
الفصل الثاني: تنوّع أسئلة الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.	**66 – 121**

فهرس الموضوعات:

***أولاً: المنهج و الإجراءات..... .....**	**68**
ثانيا: كم الأسئلة الصّرفيّة و النّحويّة و نوعها.....	**70**
1- أسئلة الامتحانات الصرفية.....	**70**
2- أسئلة الامتحانات النحوية.....	**74**
3- درجة تنوع الأسئلة في الامتحانات.....	**80**
ثالثا: تنوّع صيغ الأسئلة الصرفية و النحوية.	**84**
1-.تنوع صيغ الأسئلة الصرفية.....	**85**
2-.تنوع صيغ الأسئلة النحوية.....	**93**
3- الصّيغ المشتركة في الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.	**100**
رابعا: تنوّع قوالب الأسئلة بالامتحانات الصرفية و النحوية.	**107**
1-.كم قوالب الأسئلة المستخدمة في الامتحانات ونوعها.....	**107**
2-.درجة تنوع قوالب الأسئلة في الامتحانات الصرفية و النحوية.	**118**
الفصل الثالث: شمول الامتحانات الصرفية و النحوية.	**122- 173**
أولا: شمول امتحانات الصرف(السداسي الأول).	**124**
1. نتائج تغطية الأسئلة لوحدات المقياس.	**124**
2. نتائج شمول كل امتحان.	**128**
ثانيا: شمول امتحانات النحو(السداسي الثاني).	**135**

فهرس الموضوعات:

1. نتائج تغطية الأسئلة لوحدات المقياس.	**135**
2. نتائج شمول كل امتحان.	**139**
ثالثاً: شمول امتحانات النحو(السداسي الثالث).	**144**
1. نتائج تغطية الأسئلة لوحدات المقياس.	**145**
2. نتائج شمول كل امتحان.	**148**
رابعاً: شمول امتحانات الصّرف(السداسي الرابع).	**154**
1. نتائج تغطية الأسئلة لوحدات المقياس.	**154**
2. نتائج شمول كل امتحان.	**158**
الفصل الرابع: جودة إخراج الامتحانات الصّرفيّة و النّحويّة.	**174- 222**
أولا: جودة البيانات الأساسية للامتحانات الصرفية و النحوية.	**176**
1.نتائج جودة البيانات الأساسية للامتحانات الصرفية و النحوية.	**176**
2. تفسير النتائج و مناقشتها.	**179**
ثانيا: جودة تعليمات الامتحانات الصرفية و النحوية.	**186**
1. نتائج جودة تعليمات الامتحانات الصرفية و النحوية.	**186**
2.تفسير النتائج و مناقشتها.	**190**
ثالثا: جودة كتابة الأسئلة في الامتحانات الصرفية و النحوية.	**194**
1.نتائج جودة كتابة الأسئلة الصرفية و النحوية.....	**195**

فهرس الموضوعات:

2.تفسير النتائج و مناقشتها.....	199
رابعا: تدريج الأسئلة الصرفية و النحوية.....	213
1.نتائج تدريج الأسئلة الصرفية و النحوية.....	213
2.تفسير النتائج و مناقشتها.....	215
خاتمة.....	227-223
قائمة المصادر و المراجع.....	228
الملاحق	240
فهرس الجداول :	245
فهرس الرسوم البيانية	248
فهرس الصور.....	250
الملخص.....	261

المـلـخّـص

الملخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى تقويم امتحانات الصّرف والنّحو في أقسام اللغة والأدب العربي بالجامعات الجزائريّة في ضوء معايير جودة الامتحان، وهي محاولة جادّة للإجابة عن سؤال مركزي مؤدّاه:

ما درجة تحقق معايير الجودة في الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة التي أعدّها أساتذة أقسام اللغة والأدب العربي بالجامعات الجزائريّة؟

وقد تفرّعت عنه التّساؤلات الآتية:

- ما معايير الجودة الواجب توافرها في امتحانات الصّرف والنّحو بأقسام اللّغة والأدب العربي بالجامعات الجزائريّة؟
- ما درجة التنوّع في أسئلة امتحانات الصّرف والنّحو؟
- ما درجة شمول أسئلة الامتحانات لوحدات المقاييس الصّرفيّة والنّحويّة؟
- ما درجة توافر معايير جودة إخراج الامتحان في امتحانات الصّرف والنّحو؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة قمت بتحليل ثمان وعشرين امتحانا صرفيّا ونحويّا، أُجريت لطلبة السّنتيْن الأولى والثّانية من الطور الأول (ليسانس) بين سنتيْ 2014 م- 2020م، وقد تمّ التوكّأ على المنهج الوصفي، مع الاستعانة بالتحليل بِعدّه إجراء لا غنى عنه في مثل هذه الدراسات. وكان من أهم النتائج المتوصّل إليها:

- الأسئلة الموضوعيّة هي الأكثر استخداما في الامتحانات، تليها أسئلة الإجابة القصيرة. في حين قلّ استخدام الأسئلة المقاليّة.
- أغلب أساتذة الصّرف والنّحو يميلون إلى وضع أسئلة متنوّعة؛ بين الموضوعيّة وأسئلة الإجابة القصيرة.
- أغلب الأساتذة حرصوا على تنويع صيغ أسئلتهم، وكانت أكثر الصّيغ شيوعا: " الاستدعاء" ، و"الاستخراج"، و" المطالبة بمثال".

الملخّص:

- حظيت قوالب " كلمات" و" أبيات شعر" و" الآيات القرآنية" بنسب عالية في الامتحانات الصّرفيّة والنّحويّة.
- تنوّعت قوالب الأسئلة بنسبة جيّدة في الامتحانات.
- سُجل انخفاض واضح في نسب ة شمول أسئلة الامتحانات ل وحدات المقاييس الصرفية والنحوية.
- تحققت معايير إخراج الامتحان بدرجة متوسطة، وقد توافرت معايير مجالي: البيانات الأساسية، وكتابة الأسئلة بشكل جيد في أغلب الامتحانات، في حين تدنّت درجة تقيُّدِ الأساتذة بمعايير تعليمات الامتحان.

كما تبين خلال الدراسة أن هناك العديد من العوامل التي جعلت جودة الامتحانات الصرفية والنحوية، دون المستوى المطلوب، أولها ضعف كمي ونوعي في تدريب أعضاء هيئآت التدريس بالجامعات على إعداد الامتحانات التحصيلية، فعدد الدورات التدريبية محدود ومددها قصيرة، كما أن أغلبها يركز على الجوانب النظرية، وقلما تجرى تطبيقات عملية. وينضاف إلى ذلك، كثافة مفردات المقاييس، وكثرة الاضطرابات التي تشهدها الجامعات الجزائرية، كلها عوامل تجعل عملية تصميم امتحان تحصيلي جيد مهمة صعبة للغاية.

Abstract

The present study is aiming at evaluating the morphology and grammar exams at the departments of Arabic Language and Literature in the Algerian universities under the umbrella of exam quality criteria, and it is a prominent attempt to answer a pivot question:

to which extent have been the quality standards achieved in the morphological and grammatical exams prepared by the teachers of the departments of Arabic Language and Literature in Algerian universities?

As a result, the following questions were raised:

- What are the quality criteria should be met in the morphology and grammar exams in the departments of Arabic Language and Literature in Algerian universities?
- To what extent do diversity occur in the morphology and grammar exam questions?
- To what extent have the examination questions included the morphological and grammatical units of the disciplines?
- To what extent are the criteria for the quality of the examination output met in the morphology and grammar exams?

In order to answer these questions, the study shall analyze twenty-eight morphological and grammatical exams, which were conducted for students of the first and second years of the first phase (Bachelor) between the years 2014 AD - 2020 AD. The descriptive approach was adopted together with the analysis being an indispensable procedure in such studies. So, these are the most significant results among others:

- the most frequently used questions in exams are the objective questions, followed by short answer questions whereas the essay questions were less used.
- Most morphology and grammar teachers tend to conduct questions which vary between objective and short-answer questions.
- Most of the teachers were keen to diversify the formulas of their questions. Thus, the most common forms were: “recall”, “extract”, and “give an example”.
- The "words", "poetry verses" and "Quranic verses" templates achieved high rates in the morphological and grammar exams.
- The question templates varied in good proportion in the exams.
- A remarkable decrease was recorded in connection with the percentage of exam questions covering morphological and grammatical units of the disciplines.
- The exam criteria were achieved at the average level, and the criteria of both the fields found that basic data and writing questions in a good way in most of the exams, while the teachers’ adherence to the standards of the exam instructions was low.

It was also found through the study that there are many factors that made the quality of morphological and grammatical exams below the required level, in the first place, a quantitative and qualitative weakness regarding the training of the university commissions members to prepare achievement exams. The number of training courses is limited and their duration is short. moreover, most of them focus on theoretical aspects while is seldom conducted. In addition, the intensity of the vocabulary of disciplines and the large number of disturbances lived by Algerian universities all together are factors that make the process of designing a good achievement exam a very difficult task.

Keywords: University evaluation, Student evaluation, Language examination, Grammar examination, Morphological examination, examination quality.

Résumé

La présente étude a pour objet d'évaluer les examens de morphologie et de grammaire aux départements de langue et de littérature arabe aux universités algériennes à la lumière des normes de qualité des examens, Il s'agit d'une tentative sérieuse de répondre à la problématique suivante :

Quel est le degré d'atteinte des normes de qualité des examens de morphologie et de grammaire préparés par les enseignants de départements de langue et de littérature arabe aux universités algériennes ?

Les questions suivantes lui ont été posées :

- Quelles sont les normes de qualité à respecter aux examens de morphologie et de grammaire aux départements de langue et littérature arabe aux universités algériennes ?
- Quel est le degré de diversité dans les questions d'examen de morphologie et de grammaire ?
- Dans quelle mesure les questions d'examen incluent-elles les unités de mesure morphologiques et grammaticales ?
- Quel est le degré de disponibilité des normes de qualité pour la préparation des examens de morphologie et de grammaire ?

Pour répondre à ces questions, j'ai analysé vingt-huit examens morphologiques et grammaticaux, qui ont été menés pour les étudiants de première et deuxième année de la première phase (Licence) entre les années 2014 AD - 2020 AD, et l'approche descriptive a été adoptée, avec l'aide de l'analyse comme mesure indispensable dans de telles études. Parmi les résultats les plus importants obtenus, citons :

الملخّص:

- Les questions objectives sont les plus fréquemment utilisées dans les examens, suivies des questions à réponse courte, tandis que l'utilisation des questions rédactionnelles a été réduite.
- La plupart des enseignants de morphologie et de grammaire ont tendance à poser des questions variées ; entre objectivité et questions à réponse courte.
- La plupart des enseignants ont tenu à diversifier les formules de leurs questions, et les formules les plus courantes étaient :« convocation », « extraction » et « demander un exemple ».
- Les modèles « Mots », « Versets poétiques » et « Versets coraniques » ont obtenu des taux élevés aux examens de morphologie et de grammaire.
- Les modèles de questions variaient en bonne proportion aux examens.
- Une nette diminution a été enregistrée dans le pourcentage de questions d'examen couvrant les unités de mesure morphologiques et grammaticales.
- Les normes depréparationd'examen ont été atteintes à un degré moyen, et les normes des deux domaines : donnés de base et rédaction correcte des questions dans la plupart des examens ont été respectées, tandis que le degré d'adhésion des enseignants aux normes des instructions d'examen a été diminué.

Il a également été constaté au cours de l'étude qu'il existe de nombreux facteurs qui rendent la qualité des examens morphologiques et grammaticaux en dessous du niveau requis, dont le premier est une faiblesse quantitative et qualitative dans la formation des membres du corps professoral universitaire à préparer les examens de réussite. Les formations sont limitées et leur durée est courte, etla plupart d'entre elles se concentrent sur des aspects théoriques, les applications pratiques sont rarement mises en œuvre. En plus de cela, l'intensité du vocabulaire des normes, et le grand nombre de perturbations constatées par les universités algériennes, sont autant de facteurs qui rendent le processus de conception d'un bon examen de réussite très difficile.

Mots clés : Evaluation universitaire ; Evaluation d'étudiant ;Examen de langue ;Examen de grammaire, Examen morphologique, Qualité d'examen.