وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـة يحيى فـارس - المديـة -
كليـة الآداب واللغـات
قسم :اللغة والأدب العربي

بناء الاختبار التقويمي في تعليمية اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة – أنموذجا -

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغات

إعـداد الطالـبين:
* طارق بن صالح
* فؤاد شمام

إشـراف البروفيسور:
- محمد زوقاي

لجنة المناقشة

البروفيسور صادق خشاب	رئيسا
البروفيسور محمد زوقاي	مشرفا
أستاذة نيد سمية	مناقشا

السنـة الجـامعيـة: 2020 - 2021 م

شكر وعرفان

نحمد الله الذي وفقنا لإنهاء هدا البحث العلمي.

والذي منحنا الصحة والعافية والعزيمة

فالحمد لله حمدا كثيرا

نتقدم بجزيل الشكر إلى البروفيسور المشرف محمد زوقاي نظير كل ما قدمه لنا من توجيهات ومعلومات قيمة، ساهمت في إثراء موضوع دراستنا من جوانبها المختلفة.

كما نتقدم بجزيل الشكر الي اعضاء اللجنة المناقشة.

إهداء

إلى نبع الحنان وزينة الوجدان، وأعزّ ما أملك من الأزمان. أمّي

إلى من علمني معنى الحياة والجدّ والمثابرة، والأكثر حرصا على نجاحي. أبي

إلى المصابيح المنيرة التي لم تبخل علي بشعاعها. إخوتي

إلى من ساندني دعمهم وكأن حلمي حلمهم. أصدقائي

إلى كلّ هؤلاء أهدي ثمرة جهدي.

لكم مني سلام حار في ختام هدا المشوار.

فؤاد شمام.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى التي حملتني وحمتني ومنحتني الحياة، وأحاطتني بحنانها وعطفها.
أمي

إلى أبي الذي دعمني طيلة مشواري الدراسي منذ خطواتي الأولى بالمدرسة.

إلى إخوتي وأخواتي وإلي كل الأهل والأقارب.

إلى كلّ الأصدقاء والأحباب، وإلى كل الزملاء والزميلات من طلبة الجامعة.

طارق بن صالح

مقدمة

الحمد لله الذي خصّنا بخير كتاب أنزل، وبخير رسول أرسل، كتاب أنزله بلسان عربي مبين، على رسول هو أفصح من نطق بالضاد، فاللهم صلّ وسلّم عليه دائمًا أبدًا.

أمّا بعد **فتعليمية اللغات** من فروع العلوم اللسانية الحديثة التي لها أهمية قصوى ذلك أنها تجعل في صميم اهتمامها تعليم اللغات كيفية وأهدافًا ومنطلقًا ومنتهًى؛ ذلك أنها تهتم بالمعلم وبالمتعلم، وبالمحتوى التعليميّ وبرنامجه وأهدافه، وتسعى لضمان تحقيق الأهداف من هذه العملية المهمّة والخطيرة، وذلك بعملية **التقويم** المستمرة، تقويم المنهاج وتقويم الأداء والكفاءات المحصّلة من تطبيق المحتوى التعليمي، وتعدّ الاختبارات بصفة عامة والاختبارات اللغوية أحد أهم وسائل التقويم وأدواته في العملية التربوية والتعليمية، والأكثر شيوعا واستعمالا في المدارس والمؤسسات التربوية والتعليمية. فمن أجل ذلك يلجأ إليها المعلم أو اللجان المختصّة بصورة مستمرة للوقوف على مدى تحقق الأهداف من العملية التعليمية، وللوقوف على مدى نجاعة المناهج وطرق التدريس في ضمان تحقق الأهداف المحددة، وإصلاح ما قد يعتري العملية التعليمية من خلل في مختلف المستويات والمراحل التعليمية المختلفة.

وتعدّ اختبارات السنة النهائية من المرحلة الثانوية جدّ مهمة، ولا فرق فيها بين الفصلية منها وبين النهائية (امتحان شهادة البكالوريا التجريبية والرسمية)؛ ذلك أن الاختبارات الفصلية تسلم إلى الاختبارات النهائية وتمهد لها، ولأن هذه المرحلة من التعليم الثانوي (السنة النهائية) تعدّ مرحلة انتقالية بين المرحلة الثانوية وبين المرحلة الجامعية (التعليم العالي).

ولا شك في أن هذه الاختبارات تخضع لمقاييس علمية دقيقة في بنائها وإعدادها حتى تكون معيارا صادقا في قياس مدى تحقق الأهداف والكفاءات. ونظرا لهذه الأهمية التي

اكتسبتها الاختبارات في المرحلة النهائية وامتحانات البكالوريا أردنا أن نتناول هذا الموضوع بالدراسة والتحليل، وبناء عليه كانت الصياغة العامّة لعنوان الدراسة كالآتي: "بناء الاختبار التقويمي في تعليمية اللغة". السنة النهائية شعبة الآداب والفلسفة – (أنموذجا وعينة). (مجموعة من الاختبارات الفصلية المختلفة واختبارات اللغة العربية في شهادة البكالوريا، من الإصلاحات الأخيرة اختيرت بشكل عشوائي).

فمن أجل دراسة هذا الموضوع أثرنا الإشكالية الآتية: ما مدى أهمية الاختبارات اللغوية في العملية التقويمية، وما أسس بناء هذه الاختبارات، وما معايير ومواصفات الاختبار الجيد.

هذا وقد تفرعت عن هذه الإشكالية الجوهرية جملة إشكالات (تساؤلات من صميم الموضوع وذات صلة بعملية التقويم)، وهي:

1. ماهية الاختبارات التحصيلية والاختبارات اللغوية على وجه الدقة والخصوص؛ في ظل التدريس بالكفاءات.
2. ما المعايير التي تراعى وتؤخذ بعين الاعتبار أثناء بناء وصياغة هذه الاختبارات، ولا سيما في امتحان شهادة البكالوريا؟
3. ما مستويات وأنماط أسئلة اختبار اللغة العربية في الامتحانات الفصلية، وأسئلة اختبار البكالوريا؟
4. ما مدى مطابقة هذه الأسئلة لمنهاج إعداد الاختبارات في السنة النهائية، ومدى تحقق معايير الجودة فيها؟

وبناء على هذه الإشكالات افترضنا ما يلي:

1. وجود علاقة وثيقة بين تنوع وتعدد أسئلة الاختبارات وبين مستويات التلاميذ المختلفة.
2. مراعاة أيّ اختبار ولاسيما اختبار البكالوريا لمواصفات ومعايير الجودة فيها من صدق وثبات وتغطية وتدرج.

3. مدى تركيز الاختبارات على المستويات العقلية الدنيا والعليا.
4. مدى التطابق بين الكفاءات في السنة النهائية والأهداف المحددة فيها والمرجوة.

والهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على حقيقة الاختبارات اللغوية في المرحلة النهائية، وكيفية بنائها وصياغتها، مع ضمان مواصفات ومعايير الجودة فيها؛ من أجل تحقيق الأهداف المرسومة في المنهاج والمحتوى، ومن ثم تقويمها تعزيزا وتداركا وإصلاحًا.

ومن أجل الوقوف على كل هذا وتلمسه، وضمان نجاح البحث كان لزاما علينا أن نتوسل بخطة حددناها بمقدّمة، وفصلين وخاتمة.

فأمَّا الفصل الأول فقد جعلناه للجانب النظري، (مقدمات نظرية ذات صلة بموضوع البحث)، فتناولنا فيه الاختبارات، والتقويم، والمنهاج، وعليه فقد انضوى تحت هذا الفصل التمهيدي ثلاثة مباحث:

- تطرقنا في **المبحث الأول** للاختبارات اللغوية تعريفا (لغويا واصطلاحيا)، وتحديدا، وذكرا لأنواعها المختلفة (الجزئية والختامية، والمقالية والموضوعية، ومميزاتها مزاياها، وعيوبها)، وكيفية بنائها، وبيان معايير وصفات الجودة فيها.
- وأما **المبحث الثاني** فقد خصصناه **للتقويم**: تعريفا (لغويا واصطلاحيا)، وتحديدًا لأنواعها (تشخيصي، تمهيدي أولي، بنائي تكويني، ختامي، وتطبيقاته: السلوك الصفي، المهارات اللغوية، المعرفة، التفكير، الاتجاهات....)، وذكرا لطرقه (التقويم).
- بينما جعلنا **المبحث الثالث** والأخير للكلام بنوع من التفصيل **للمنهاج**: تعريفا (لغويًا واصطلاحيًا)، وتحديدا له؛ قديما وحديثا، وذكرا بشيء من التفصيل لمميزات المنهاج الحديث، وبيان أسس بناء المناهج (الأسس الفلسفية والاجتماعية، والنفسية، والثقافية).

وأما **الفصل الثاني** فهو فصل تطبيقي لموضوع الدراسة، وانبنى على مبحثين اثنين، وكان الأصل أن يبنى على ثلاثة مباحث مقابلة لمباحث الفصل النظري حتى تكون الدراسة متوازنة ومتكاملة ومتناسقة؛ غير أنّ تحديد حجم المذكرة وعدد الصفحات فيها جعلنا نقصي مبحثا نرى أنه يمكن الرجوع إليه في مقررات وزارة التربية الوطنية؛ ذلك أنه يتعلق بمنهاج السنة النهائية لشعبة الآداب والفلسفة، وتوزيع الأنشطة والحصص المقررة في مادة اللغة العربية. وعليه فالمبحثان الآخران هما:

- المبحث الأول: وجعلناه لوصف العينة من الاختبارات التي اخترناها بشكل عشوائي، وقد تضمنت اختبارات فصلية، ونهائية (بكالوريا تجريبية ورسمية): وصف مواضيعها الشعرية والنثرية، وتحديد المحاور التي تنتمي إليها، وصف أجزاء الاختبار الثلاثة: البناء الفكري، والبناء اللغوي، والقويم النقدي. كلّ ذلك بيناه في جداول وصفية إحصائية، ثم أتبعنا ذلك بمناقشة وتحليل نتائج كل جدول على حدة.
- بينما جعلنا المبحث الثاني – وهو المبحث الأكثر أهمية – لنقد تلك الاختبارات للوقوف على مزياها ومدى مطابقتها للمعايير والمواصفات التي وقفنا عليها في الجانب النظري، وللوقوف على مواضع وجوانب القصور فيها لتقويمها وإصلاحها، تطرقنا لكل هذا من خلال دراسة نسبة تغطية البرنامج (خاصية الشمولية)، وذلك بدراسة تغطية مواضيع الاختبارات لما في المقرر، وتغطية أسئلة الاختبارات بكل أجزائها الثلاثة، ثم تطرقنا للتدرج في أسئلة الاختبارات بأنواعها الثلاثة. كل ذلك عالجناه في شكل جداول وصف وإحصاء متبوعة بمناقشة وتحليل للنتائج. وطلبا للسلامة المنهجية وضمانا لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدنا منهجا متكاملا قائما على الوصف، واتخذنا من التحليل والإحصاء أداة إجرائية، ذلك أن العينة من الاختبارات المدروسة لابد من وصفها، بينما تخلل الجداول الإحصاء والتحليل استقراء وتفسيرا وتعليلا.

هذا وقد اعتمدنا واستعنا بمجموعة من المصادر والمراجع والدراسات السابقة؛ لإنجاز الدراسة وإثرائها، نذكر منها: منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ودليل بناء الاختبارات اللغة العربية في السنة النهائية، والاختبارات اللغوية مقاربة منهجية وتطبيقية لأسامة زكي السيد علي، وأساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية لسوسن شاكر الجلبي. وبناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنيتها. لامطانيوس نايف مخائيل، وغيرها كثير.

وككل بحث تعتري عملية إنجازه وتحقيقه جملة من المعوقات والصعوبات، فقد واجهتنا تشعبات الموضوع الكثيرة، إذ الموضوع تتجاذبه حقول معرفية كثيرة (اللسانيات التطبيقية (تعليمية اللغات)، علوم التربوية علم النفس التربوي، علم اجتماع التربية..)، هذا في شقّه النظري، بله الجانب التطبيقي منه، فقلة الدراسات السابقة فيه لا تخفى؛ غير أن هذا الأمر كان محفزا لنا ودافعا قويًّا لإنجاز البحث بكل اجتهاد، ولا سيما الدعم والتوجيه الذي وجدناه عند مشرفنا الأستاذ الدكتور محمد زوقاي؛ الذي لم يبخل علينا، واكتنفنا برعايته ومتابعة البحث وتسديده حتى استوى ونضج، فله منا كلّ الشكر والامتنان، والحمد لله أولا وأخيرا، ونسأل الله أن يعصمنا من الزلل، ومن حظوظ النفس، وادعاء الكمال، لأن البشر قاصرون وإن ارتفعت كمالاتهم، فإن أصبنا فمن الله وحده، وإن أخطأنا فحسبنا الاجتهاد. والله من وراء القصد، وهو يهدي السبيل.

خطة البحث

مقدمة

الفصل الأول: مقدمات نظرية (الاختبار، التقويم، المنهاج).

المبحث الأول: الاختبارات: تمهيد

-الاختبار لغة، الاختبار اصطلاحا.

-أنواع الاختبارات. المقالية [مزاياها، وعيوبها]، والموضوعية وأنواعها[اختبارات الخطأ والصواب.....]، [مزياها وعيوبها]، الاختبارات الشفوية[مزاياها وعيوبها]. وأنواع أخرى[إنتاجي، تعرفي .....].

-مواصفات وأسس الاختبار الجيد: الثبات[الزمني، التدريجي]، التمييز، التمثيل[الطريقة الأولى، الطريقة الثانية]، الوقت، التعليمات، التدريج، الشكل.

- المبحث الثالث: التقويم:

1. مفهوم التقويم لغة واصطلاحا.
2. أنواع التقويم: التشخيصي[الأولي القبلي، التكويني]، التقويم الختامي.
3. تطبيقات التقويم: السلوك الصفي، المهارات اللغوية، المعرفة والإدراك، التفكير اللغوي، الاتجاهات اللغوية[المهارات الأربع].
4. طرق التقويم.

- المبحث الثالث: المنهاج.

1. تعريف المنهاج لغة واصطلاحا.
2. نقد تعريف المنهاج التقليدي.
3. المنهاج حديثا.
4. مميزات المنهاج حديثا

5. أسس بناء المنهج: الفلسفية، الاجتماعية، النفسية، المعرفية.

الفصل الثاني التطبيقي: دراسة عينة من الاختبارات للسنة النهائية لشعبة الآداب والفلسفة.

المبحث الأول: وصف عينة الاختبارات:

1. دراسة وصفية لمواضيع الاختبارات[جدول، مناقشة وتحليل].
2. وصف من حيث البناء الفكري[جدول، مناقشة وتحليل].
3. وصف من حيث البناء اللغوي[جدول، مناقشة وتحليل].
4. وصف من حيث التقويم النقدي[جدول، مناقشة وتحليل].

- المبحث الثاني: دراسة نقدية لعينة الاختبارات:

1. نسبة تغطية البرنامج: تغطية مواضيع الاختبارات[جدول، مناقشة وتحليل].
2. تغطية أسئلة الاختبارات[جدول، مناقشة وتحليل].
3. التدرج في طرح الأسئلة[جدول، مناقشة وتحليل].

خاتمة: خلاصة البحث.

الفصل الأول

مقدمات نظرية

- **المبحث الأول: التعريف بالاختبار**

1. **الاختبار لغة**
2. **واصطلاحا**
3. **أنواع الاختبارات [المقالية والموضوعية....].**
4. **مواصفات وأسس الاختبار الجيد[الصدق، الثبات، التمييز، التمثيل، الوقت، التعليمات، التدريج، الشكل]**

- **المبحث الثاني: التقويم.**

1. **مفهوم التقويم [لغة واصطلاحا].**
2. **أنواع التقويم [التقويم التشخيصي، التقويم الختامي، تطبيقات التقويم اللغوي، السلوك الصفي اللغوي، المهارات اللغوية، المعرفة والإدراك المفاهيمي اللغوي، الاتجاهات اللغوية، طرق التقويم]**

- **المبحث الثالث: المنهاج.**

1. **تعريف المنهاج [لغة واصطلاحا]**
2. **المنهج التقليدي ونقده.**
3. **المنهج الحديث ومميزاته.**
4. **أسس بناء المنهج [الأسس الفلسفية، الاجتماعية، النفسية، المعرفية].**

تمهيد:

الاختبارات جزء أساسي من عمل المعلم، ومن حياة المتعلّم في أي مستوى من مستويات التعليم؛ إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال استغناء مراكز التعليم المختلفة عن الاختبارات؛ لأنه لا توجد وسيلة بديلة للاختبارات لتقييم الطالب تقييما موضوعيا شاملا. فلا وجود لتدريس دون اختبارات. كما أن التدريس جزء لا ينفصل عن عمل المدرّس في المدرسة أو الكلية أو الجامعة. كذلك حال الاختبارات، فهي جزء لا ينفصل عن عمل المدرّس. وكما أن على المدرّس أن يتقن فن التدريس، عليه أيضا أن يعرف كيف يصنع اختباراته.

إن للاختبارات وظائف جوهرية في حياة الطالب والمدرّس والمؤسسة التعليمية والمجتمع. لا يمكن الاستغناء عن الاختبارات لما لها من أدوار مركبة في مجالات متعددة. والاختبارات أنواع عديدة، فمنها اللغوية ومنها غير اللغوية. والاختبارات العديدة تساعد المدرّس في تقييم التحصيل لدى الدارسين في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية وفي المستويات المختلفة. ولذلك على المدرسين معرفة الاختبارات العديدة؛ كي تأخذ عملية التدريس سيرا حسنا[1].

المبحث الأول: التعريف بالاختبار:

1-الاختبار لغة:

الاختبار الافتعال من (خبر) الذي يدل على العلم بالشيء، جاء في معجم مجمل اللغة لابن فارس:

(1) الاختبارات اللغوية، مقاربة منهجية تطبيقية. أسامة زكي السيد علي. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. الطبعة الأولى: 2016. ص: 29. وينظر: القياس والتقويم التربوي والنفسي. ص: 19-20.

خبر: الخبْرُ: العلم بالشيء، يقال: خبرتُ الشيء أخبره خبراً وخُبرةً، ومن أين خبرت هذا؟ أي: من أين علمتهُ؟

الخَبَرُ: ما أتاكَ من نَبَأٍ، أخْبَرْتُه وخَبرْتُه، والجميع الأخْبَار. ورَجُلٌ خَبِرٌ: كريم الخَبرِ. وهو يَتَخَيرُ الأخْبَارَ[1].

وجاء في معجم مقاييس اللغة له: (خَبِرَ) الْخَاءُ وَالْبَاءُ وَالرَّاءُ أَصْلَانِ: فَالْأَوَّلُ الْعِلْمُ، وَالثَّانِي يَدُلُّ عَلَى لِينٍ وَرَخَاوَةٍ وَغُزْرٍ.

فَالْأَوَّلُ الْخُبْرُ: الْعِلْمُ بِالشَّيْءِ. تَقُولُ: لِي بِفُلَانٍ خِبْرَةٌ وَخُبْرٌ. وَاللَّهُ تَعَالَى الْخَبِيرُ، أَيِ الْعَالِمُ بِكُلِّ شَيْءٍ.

وَقَالَ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿ وَلَا يُنَبِّئُكَ مِثْلُ خَبِيرٍ ﴾[فاطر: 14][2].

وجاء في المحكم والمحيط الأعظم لابن سيده: والخَبِيرُ: العالِمُ بالأمر. والخُبْرَةُ: مَخْبَرَةُ الإِنسان إذا خُبِرَ أي جُرِّبَ. والخِبْرَةُ: الاخْتِبار. والخابِر: المُخْتَبِرُ المُجَرِّبُ. وخَبِرْتُه أَخْبَرُه: أي عَلِمْتَه[3].

وفي لسان العرب لابن منظور: **خبر**: الخَبِيرُ: مِنْ أَسماء اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ الْعَالِمُ بِمَا كَانَ وَمَا يَكُونُ. وخَبُرْتُ بالأَمر. أَي عَلِمْتُهُ. وخَبَرْتُ الأَمرَ أَخْبُرُهُ إِذا عَرَفْتَهُ عَلَى حَقِيقَتِهِ. وَقَوْلُهُ تعالى:

---

(1) مجمل اللغة. أحمد بن فارس بن زكريا، أبو الحسين(ت: 395 هـ). دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان. مؤسسة الرسالة، بيروت. الطبعة الثانية: 1406 ه/1986 م. ص: 310.

(2) مقاييس اللغة. أحمد بن فارس، أبو الحسين(ت: 395 ه). تحقيق: عبد السلام محمد هارون. دار الفكر. (د ط): 1399ه/1979م.ج: 2، ص: 239.

(3) المحكم والمحيط الأعظم. ابن سيده المرسيّ، أبو الحسن علي بن إسماعيل(ت: 458هـ). تحقيق: عبد الحميد هنداوي. دار الكتب العلمية، بيروت. الطبعة الأولى: 1421 ه/2000 م. ج: 1، ص: 361.

﴿ فَسْئَلْ بِهِ خَبِيراً ﴾[الفرقان: 59]؛ أَي اسأَل عَنْهُ خَبِيرًا يَخْبُرُ. والخَبَرُ، بِالتَّحْرِيكِ: وَاحِدُ الأَخْبَار. والخَبَرُ: مَا أَتاك مِنْ نَبإٍ عَمَّنْ تَسْتَخْبِرُ. ابْنُ سِيدَهْ: الخَبَرُ النَّبأُ، وَالْجَمْعُ أَخْبَارٌ، وأَخابِير جَمْعُ الْجَمْعِ. فأَما قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿ يَوْمَئِذٍ تُحَدِّثُ أَخْبارَها ﴾[الزلزلة: 4]؛ فَمَعْنَاهُ يَوْمَ تُزَلْزَلُ تُخْبِرُ بِمَا عُمِلَ عَلَيْهَا. وخَبَّرَه بِكَذَا وأَخْبَرَه: نَبَّأَهُ. واسْتَخْبَرَه: سأَله عَنِ الخَبَرِ وَطَلَبَ أَن يُخْبِرَهُ؛ وَيُقَالُ: تَخَبَّرْتُ الخَبَرَ واسْتَخْبَرْتُه؛ وَمِثْلُهُ تَضَعَّفْتُ الرَّجُلَ واسْتَضْعَفْتُه، وتَخَبَّرْتُ الْجَوَابَ واسْتَخْبَرْتُه. والاسْتِخْبارُ والتَّخَبُّرُ: السُّؤَالُ عَنِ الخَبَر. وَفِي حَدِيثِ الْحُدَيْبِيَةِ: [أَنه بَعَثَ عَيْناً مِنْ خُزَاعَةَ يَتَخَبَّر لَهُ خَبَرَ قُرَيْشٍ]؛ أَي يَتَعَرَّفُ، يُقَالُ: تَخَبَّرَ الخَبَرَ واسْتَخْبَر إِذا سأَل عَنِ الأَخْبَارِ لِيَعْرِفَهَا. والخابِرُ: المُخْتَبِرُ المُجَرِّبُ وَرَجُلٌ خَابِرٌ وخَبِير: عَالِمٌ بالخَبَرِ. والخَبِيرُ: المُخْبِرُ؛ وَقَالَ أَبو حَنِيفَةَ فِي وَصْفِ شَجَرٍ: أَخْبَرَني بِذَلِكَ الخَبِرُ، فَجَاءَ بِهِ عَلَى مِثَالِ فَعِلٍ؛ قَالَ ابْنُ سِيدَهْ: وَهَذَا لَا يَكَادُ يُعْرَفُ إِلَّا أَن يَكُونَ عَلَى النَّسَبِ. وأَخْبَرَهُ خُبُورَهُ: أَنْبأَهُ مَا عِنْدَهُ. وَحَكَى اللِّحْيَانِيُّ عَنِ الْكِسَائِيِّ: مَا يُدْرَى لَهُ أَيْنَ خَبَرٌ وَمَا يُدْرَى لَهُ مَا خَبَرٌ أَي مَا يُدْرَى، وأَين صِلَةٌ وَمَا صِلَةٌ. والمَخْبَرُ: خِلَافُ المَنْظَرِ، وكَذَلِكَ المَخْبَرَةُ والمَخْبُرَةُ، بِضَمِّ الْبَاءِ، وَهُوَ نَقِيضُ المَرْآةِ والخِبْرُ والخُبْرُ والخِبْرَةُ والخُبْرَةُ والمَخْبَرَةُ والمَخْبُرَةُ، كُلُّهُ: العِلْمُ بِالشَّيْءِ؛ تَقُولُ: لِي بِهِ خِبْرٌ، وَقَدْ خَبَرَهُ يَخْبُره خُبْراً وخُبْرَةً خِبْرَة وخِبْراً واخْتَبَره وتَخَبَّرَهُ؛ يُقَالُ: مَنْ أَين خَبَرْتَ هَذَا الأَمر أَي مِنْ أَين عَلِمْتَ؟ وقَوْلُهُمْ: لأَخْبُرَنَّ خُبْرَكَ أَي لأَعْلَمَنَّ عِلْمَك؛ يُقَالُ: صَدَّقَ الخَبَرَ الخُبْرُ. وأَما قَوْلُ أَبي الدَّرْدَاءِ: وجدتُ الناسَ اخْبُرْ نَقْلَه؛ فَيُرِيدُ أَنك إِذا خَبَرْتَهُم قَلَيْتَهُمْ، فأَخرج الْكَلَامَ عَلَى لَفْظِ الأَمر، وَمَعْنَاهُ الخَبَرُ. والخُبْرُ: مَخْبُرَةُ الإِنسان. والخِبْرَةُ: الاختبارُ؛ وخَبَرْتُ الرَّجُلَ أَخْبُرُه خُبْراً خِبْراً وخُبْرَةً خِبْرَةً. والخَبِيرُ: الْعَالِمُ[1].

وفي معجم اللغة العربية المعاصرة: اختبرَ يختبر، اختبارًا، فهو مختبِر، والمفعول مختبَر.

(1) لسان العرب. ابن منظور محمد بن مكرم(ت: 711ه). دار صادر، بيروت، لبنان. الطبعة الثالثة: 1414ه/1994م الجزء: 4، ص: 226-227.

• اختبر الدَّواءَ: جرَّبه، أخضعه للاختبار، فحصه ليعرف حقيقتَه "اختبر السِّلاحَ".

• اختبر الشَّخصَ: امتحنه "اختبره في القراءة/ الكتابة/ القيادة/ المعلومات العامّة- عقد المدرس اختبارًا مفاجئًا لطلابه".

• اختبر اللهُ النَّاسَ: ابتلاهم امتحانًا لقوّة إيمانهم، وهو أعلم بها[1].

وفيه أيضًا: اختبار [مفرد]: ج اختبارات (لغير المصدر):

1 - مصدر اختبرَ.

2 - امتحان، تجربة "اجتاز الاختبارات جميعها بنجاح باهر- جرّبه على سبيل الاختبار- الاختبار مُعلِّم أخرس". اختبار الطَّريق: اختبار يُجرى للمركبات لمعرفة مقدار صلاحيتها للسير على الطرق، فحصٌ للشَّخص الذي يسعى للحصول على رُخصة قيادة لمعرفة قدرته على القيادة في الطرق. اختبار قيادة: امتحان في آداب المرور وقيادة السَّيارة. اختبار معاكس: اختبار يهدف إلى التحقق من أن نتائج اختبار أوَّلٍ صحيحةٌ. بالون اختبار: امتحان أو تجربة لجسّ نبض الرأي العام. - تحت الاختبار: موضوع تحت الملاحظة؛ لمعرفة مدى صلاحيته- حَقْل اختبار: حقل للاختبارات الزراعيّة، ومجازًا: إخضاع مجتمع أو جماعات لتجربة أو تجارب يكون الغرض منها تحقيق شعارات- على سبيل الاختبار: للتجربة- ورقة اختبار: ورقة مشبَّعة بصبغة عبَّاد الشمس؛ لإجراء اختبارات كيميائيّة.

• اختبار القُدْرة: قياس قدرة العامل على أداء واجبات معيَّنة كالقدرة الميكانيكيّة، والقدرة الكتابيَّة، والقدرة الفنِّية.

---

(1) معجم اللغة العربية المعاصرة. أحمد مختار عبد الحميد عمر، (بمساعدة فريق عمل). عالم الكتب. الطبعة الأولى: 1429ه/2008م. ج: 1، ص: 606.

• الاختبار الأحيائيّ: (كم) تحديد نوع القوّة أو النَّشاط الحيويّ لمادَّة كالعقار أو الهرمون بمقارنة نتائجه مع تلك التي أجريت على حيوان في مختبر.

• أنبوب اختبار: (كم) مخبار، أنبوب زجاجيّ أسطوانيّ مفتوح من جانب ودائريّ من الجانب الآخر ويستخدم في التَّجارب المخبريّة.

• اختبار الحساسيَّة: (طب) اختبار لبيان مدى التَّأثر بدواء مُعيّن أو بمرض مُعْدٍ، بوضع لزقات على الجلد، أو بإحداث خدوش جلديّة وتعريضِها لجرعاتٍ تُسَبِّبُ المرض أو العدوى.

• اختبار الذَّكاء: (نف) نوع من الاختبارات لقياس مستوى الذكاء والقدرات العقليّة، اختبار معياريّ لتحديد مُستوى الذكاء عن طريق قياس القدرة الفرديّة على تكوين المفاهيم وحلّ المشكلات واكتساب المعلومات وتأدية عمليّات ذهنيّة أخرى[1].

2-الاختبار اصطلاحا:

جاء في المعجم التربوي: (**اختبار**Epreuve): جملة من التجارب لتحديد النسبة المئوية لسمات معينة عند شخص معين، أو فريق من الناس. ومنه الاختبار العقلي المقنن لقياس القدرات الخاصة والعامة والاستعدادات لدى الطالب أو الطلبة.

الاختبار هو أداة قياس تتألف عادة من مجموعة من التمارين، وقع اختيارها على ضوء أهداف، نروم قياس درجة تحقّقها قبل التعلم (اختبارات توجيهية)، أو أثناءه (اختبارات تشخيصية)، أو إثر انتهاء مسارات التعّلم[2].

---

(1) معجم اللغة العربية المعاصرة(607/1).

(2) المعجم التربوي. وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للوثائق التربوية. إعداد ملحقة سعيدة الجهوية. إثراء: فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي. (د ط): 2009. ص: 59.

ويعرف كرونباك(Cronbach) الاختبار بأنه: "طريقة منظمة للمقارنة بين شخصين أو أكثر في ناحية معينة من السلوك، ثم وضع مجموعة من الأهداف لاستخدام الاختبارات"[1].

وأما ساكس(Sax) فالاختبار عنده: "مطلب أو مجموعة من المطالب تستخدم للحصول على ملاحظات منظمة يفترض أنها تمثل سمة نفسية أو تربوية"[2].

ويعرفه نيتكو(Nitko) بأنه: "إجراء منظم لملاحظة ووصف سمة أو أكثر من سمات الفرد بالاستعانة بميزان قياس أو نظام تصنيف معين"[3].

ويعرفه شيس(Chase) بأنه: "أداة قياس مقننة، أو أسلوب منظم، يصمم للحصول على قياس موضوعي لعينة من السلوك بهدف موازنة أداء الفرد بمعيار، أو بمستوى أداء محدد"[4].

أنواع الاختبارات:

يمكن تصنيف أنواع الاختبارات التحصيلية تصنيفات مختلفة، فهي تختلف بحسب شكلها، وبحسب مضمونها، وهي بحسب شكلها إما مقالية (إنشائية) وإما موضوعية، وإما شفهية.

1-الاختبارات المقالية (الإنشائية): هي اختبارات الإجابات فيها تكون مكتوبة؛ مما يتيح للمتعلمين الممتحنين الفرصة للتعبير عمَّا في أنفسهم بكل حرية، كما أنها تنمي فيهم قدراتهم

(1) أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. سوسن شاكر مجيد. مركز ديبونو لتعليم التفكير. الطبعة الثالثة: 2014م. ص: 27-28.

(2) القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. صلاح الدين محمود علام. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر. الطبعة الأولى. 1420ه/2000م. ص: 28-29.

(3) الاختبارات اللغوية، مقاربة منهجية تطبيقية. ص: 28.

(4) القياس والتقويم التربوي والنفسي. ص: 28.

على التأمل والإبداع الفكري والوجداني، وتنمي فيهم بعد ذلك القدرة على نقد وتقييم المعلومات المكتسبة والحقائق والمفاضلة بينها[1].

ويمكن تقسيم الاختبارات المقالية إلى شكلين:

أ-**الاختبارات ذات الإجابة المطولة:** في هذا النوع من الاختبارات المتعلم الممتحن له كامل الحرية في الإجابة؛ من حيث اختيار الحقائق، وطريقة شرحها، وكمية الكتابة للوصول إلى إجابة شاملة، وتمتاز هذه الأسئلة بأنها تشجع وتقيس المكاملة الخلاقة للأفكار، والتقويم الكلي للمادة، والاقتراب الواضح من حل المشكلة، وهذه هي كل أهداف التعلم المهمة؛ التي لا يمكن قياسها بأنواع أخرى من فقرات الاختبارات، ولكن هذا النوع من الأسئلة يأخذ وقتا طويلا في التصحيح[2].

ب-الاختبارات ذات الإجابة المحدودة: في هذا النوع منها المتعلم الممتحن مجبر على الإجابة عن الأسئلة المقالية بإجابة محددة وقصيرة[3].

ويشترط في هذا النوع من الأسئلة ما يلي:

- أن تكون الأسئلة شاملة للمادة جميعها ما أمكن.
- وضع إجابات نموذجية يتم التصحيح على أساسها.
- وضع نقاط رئيسية للأسئلة تحدد مسارات إجابة الطالب.

---

(1) الاختبارات اللغوية. ص: 78 وما بعدها.

(2) أسس بناء الاختبارات. ص: 248 وينظر: الاختبارات اللغوية. ص: 22.

(3) أسس بناء الاختبارات. ص: 32-33. وينظر: الاختبارات اللغوية. ص: 22.

- أن تكون الأسئلة واضحة والتحديد واضحا[1].

وللاختبارات المقالية مزايا وعيوب

فمن مزاياها:

1. سهولة بناء وتصميم الاختبار.

2. -تمكن المعلم أو المختبر من قياس كثير من القدرات المعرفية، كالقدرة على تكوين رأي والدفاع عنه، والمقارنة بين شيئين، أو بيان العلاقة بين السبب والنتيجة، وشرح وتفسير المعاني والمفاهيم والمصطلحات.

3. -تتيح للمتعلم الفرصة لتنظيم إجابته وترتيبها، وعرض الحقائق عرضا منطقيًا[2].

وأمّا عيوبها فمنها:

1. -أنها لا تغطّي جميع موضوعات المادة؛ لأن أسئلتها عددها قليل نسبيًا.

2. أنها أكثر صعوبة في التصحيح من الأسئلة الموضوعية.

3. هي ذات قيمة ضئيلة نسبيًا لقياس مستوى التركيب والتقويم.

4. -أنَّ تصحيحها قد يتأثر بعوامل ذاتية أو شخصية من قبل المعلم.

5. لا تتيح للطالب إلا فرصة ضئيلة لإظهار قدرته على التنظيم والمكاملة؛ مما يجعلها تقتصر على قياس أهداف من مستويات الفهم والتطبيق والتحليل.

---

(1) أسس بناء الاختبارات. ص: 247. وينظر: الاختبارات اللغوية. ص: 22.

(2) نفسه. ص: 247.

6. -تستغرق وقتا طويلا وجهدا أكبر في التصحيح[1].

2-الاختبارات الموضوعية: هي حديثة العهد مقارنة بالاختبارات المقالية، وسمّيت كذلك من طريقة تقنين إصلاحها، وفيها لا يتأثر تصحيحها بالحكم الذاتي للمصحح، والإجابة عليها محددة بدقة لا يختلف في تصحيحها، وتستعمل في المرحلة الابتدائية من التعليم في المواد الاجتماعية[2].

والاختبارات الموضوعية نتقسم إلى عدة أشكال منها:

أ-اختبارات الصواب والخطأ: تتضمن مجموعة من العبارات يطلب من التلميذ وضع علامة صواب أو خطأ أمام كل عبارة منها، وغالبا ما يستخدم هذا النوع لقياس مدى استيعاب التلاميذ للحقائق العلمية والجغرافية والتاريخية واللغوية، وكذلك لاستيعاب النظريات والمفاهيم العامة[3].

ب-اختبارات الاختيار من متعدد: هذه النوع من الاختبارات يطلب فيه اختيار الإجابة الصحيحة من إجابات عديدة، وهي أقل من أسئلة الصواب والخطأ، وتستخدم في التعريف والغرض والسبب ومعرفة الخطأ، والتمييز والتشابه والترتيب[4].

ومن مزايا هذا النوع من الاختبارات ما يلي:

- عنصر التخمين فيها أقل من أسئلة الصواب والخطأ.

---

(1) المصدر السابق. ص: 247.

(2) مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 358. وينظر: الاختبارات اللغوية. ص: 123، وأسس بناء الاختبارات. ص: 248-249.

(3) نفسه. ص: 360. وينظر:.الاختبارات اللغوية. ص: 158.

(4) نفسه. ص: 360-361. وينظر: الاختبارات اللغوية. ص: 158، وأسس بناء الاختبارات. ص: 252,

- تلفت نظر المفحوص إلى ضرورة التمييز بين الأحكام الصحيحة والأحكام الخاطئة تمييزا يقوم على الروية والمقارنة، وإعمال الفكر.
- صادقة وثابتة بدرجة أكبر بكثير من بقية الأنواع.
- توفر فرصةتعلم ممتازة، وذلك بسبب من الإجابات المحتملة، وبخاصة حين يكون المفحوص متأكدًا من الإجابة الصحيحة.
- يمكن استخدامها في قياس أهداف معرفية كالتذكر والفهم والتطبيق.
- تعود المفحوص على الحكم الصائب والموازنة، وتمييز الأفضل.
- تساعد في تشخيص أخطاء الطلاب، أو سوء الفهم عندهم من خلال استجاباتهم للإبدال الخاطئة.
- تفرض على الطالب أن يراجع أكبر كمية من المادة المطلوبة بشكل متروٍ، وتوفر له فرصة مناسبة لتفادي تأثير الدراسة السريعة والمكثفة قبل الامتحان.
- يمكن تحليل نتائجها إحصائيا بسهولة.
- من السهل تصحيح هذا النوع من الاختبارات وخصوصا إذا استعمل المصحح مفتاح الإجابة[1].

ج-اختبارات المزاوجة والمقابلة: في هذا النوع من الاختبارات يقدم للمتعلم الممتحن عبارات يتم وضعها في عمودين، يسمى العمود الأول بالمقدمات، ويسمى العمود الثاني بالاستجابات،

(1) أسس بناء الاختبارات. ص: 252-253.

وما على المتعلم إلا أن يشير بسهم إلى العنصر الذي يتمم الفقرة، ويستخدم هذا النوع في قياس المعلومات أو الحقائق التاريخية أو المصطلحات[1].

د-اختبارات ملء الفراغ: تتألف هذه الاختبارات من مجموعة عبارات يتخلل كلّا منها نقص ظاهر، يتمثل في فراغ محدد في العبارة المكتوبة، ويتوجب على المتعلم الممتحن ملء هذا الفراغ بكلمة أو فقرة أو جملة معينة[2].

ه-اختبار التكملة: في هذا النوع من الامتحان تحذف بعض الكلمات من جمل معينة، ويكلف المتعلم بكتابتها، ويهدف هذا النوع إلى قياس القدرة على التذكر والاستدعاء وتعرف الكلمات[3].

و-اختبار كشف الخطأ: فيه يطلب من المتعلم اكتشاف الخطأ في جمل، أو فقرة ومن ثم يطلب منه تصحيحه[4].

ز-اختبار الحذف المنتظم: تحذف بعض الكلمات من فقرة حذفا منتظما، ويطلب من المتعلم كتابتها، وهذا النوع يقيس قدرة التذكر عند التلميذ[5].

ح-اختبار الترتيب: فيه يطلب من المتعلم ترتيت (إعادة ترتيب) مجموعة من الكلمات لتكوين جملة صحيحة، أو ترتيب مجموعة من الجمل لتكوين فقرة ذات معنى[6].

---

(1) مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 362. وينظر: الاختبارات اللغوية. ص: 164، وأسس بناء الاختبارات. ص: 255.

(2) نفسه. ص: 362. وينظر: أسس بناء الاختبارات. ص: 250-251.

(3) نفسه. ص: 363. وينظر: أسس بناء الاختبارات. ص: 250.

(4) نفسه. ص: 363. وينظر: أسس بناء الاختبارات. ص: 257-258.

(5) نفسه. ص: 363.

(6) نفسه. ص: 363-364.

وكغيره من أنواع الاختبارات هذا النوع له **مزايا** وله **عيوب** أيضا.

فمن مزاياه:

1. الموضوعية في طريقة التصحيح؛ أي أنها لا تتيح للمصحح أو المعلم التدخل الشخصي في تحديد العلامة.
2. الموضوعية في طريقة التطبيق؛ إذ أن التعليمات واضحة جدا في كيفية إجراء الاختبار.
3. إمكانية وضع أسئلة شاملة لمختلف أجزاء المادة الدراسية.
4. تتسم بالصدق والثبات والشمول إذا ما بنيت على أسس علمية سليمة[1].

وأما **عيوبه** فمنها:

1. قصورها عن قياس بعض جوانب التحصيل، ولاسيما ما يتعلق منها بالتركيب والتقويم.
2. تتطلب وقتا ومهارة في التصميم، وقد تكون ضارة غير نافعة إذا جهلت قواعد تصميمها.
3. تسمح بالتخمين، أو تتيح النجاح عن طريق الصدفة، كما في اختبار الصواب والخطأ.
4. مكلفة ماديا حيث تتطلب كمية أكبر من الورق وتكاليف الطباعة[2].

(1) المصدر السابق. ص: 363. وينظر: الاختبارات اللغوية. ص: 126.

(2) نفسه. ص: 359-360. وينظر: الاختبارات اللغوية. ص: 127.

3-الاختبارات الشفوية: هي اختبارات يجيب عنها المتعلم بعفوية وتلقائية في صيغة عرض شفهي(Oral presentation) كأن يقرأ جهريًا، أو يتحدث شفهيًا، أو يتحادث مع شخص آخر حول موضوع معين[1].

وهذه الاختبارات ذات قيمة كبيرة لا تقل بأي حال من الأحوال عن الاختبارات التحريرية؛ إذ أنها تساعد كثيرا في قياس صحة مخارج الأصوات، والنبر والتنغيم، والطلاقة والفصاحة، والتلقائية لدى المتعلم، ففي هذا الاختبار يظهر الممتحنون ما يمكنهم عمله، وليس ما يعرفونه نظريا عن المهارات التي يقيسها الاختبار. وهذا النوع من الاختبارات كفيل بقياس مهارة التحدث، ومهارة المحادثة، ومهارة القراءة[2].

وهذا النوع من الاختبارات له أيضا مزايا وعيوب. فمن مزاياه ما يلي:

1. -يجعل المتعلم يحول المعرفة النظرية إلى أشياء عملية ملموسة محسوسة.
2. لا تسمح بالغش.
3. يوفر فرصة التعلم أثناء المناقشات بين المعلم والمتعلم[3].

وأما **عيوبها** فمنها:

1. تستغرق زمنا طويلا.
2. تقييمها ذاتي إذا اعتمدت على خبرة المتعلمين.

---

(3) الاختبارات اللغوية. ص: 420.

(1) المصدر السابق. ص: 421.

(2) نفسه. ص: 425.

3. لا تزودنا بسجل مكتوب إذا اعتمدت على خبرة المعلم بوصفه فاحصا في الاختبار الشفهي.

4. اختبارات الأداء أقل ثباتا من الاختبارات الموضوعية.

5. قد يعتري المتعلم قلقا يؤثر على تقديره، فيبدو التقدير غير واقعي.

6. قد لا تعطي وقتا للمعلم أن يوضح أسئلته بشكل كاف للطالب[1].

ويمكن **تقسيم الاختبارات** إلى أنواع أخرى هي[2]:

1. **اختبار إنتاجي:** هنا يطالب الاختبار الطالب أن يأتي بالجواب من عنده، مثال: أعط مرادف كل كلمة مما يلي: مثال آخر: أعط ضد كل كلمة مما يلي، مثال ثالث: اكتب مقالاً عن موضوع كذا.

2. **اختبار تعرفي:** هنا يختار الطالب الإجابة من بين عدة إجابات مذكورة أمامه في ورقة الاختبار، مثال: ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة.

3. **اختبار التحصيل:** هنا يعطى الطالب وقتاً كافياً للإجابة، مثال ذلك اختبارات الصف الشهرية أو الفصلية أو السنوية.

4. **اختبار السرعة:** هنا يكون الوقت المتاح للاختبار أقل من الوقت اللازم، مثال ذلك فهم المقروء تحت ضغط الوقت.

---

(1) المرجع السابق. ص: 425.

(2) الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية. د. صلاح أحمد مراد، د. أمين علي سليمان. دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر. ط: 2. 1426ه/2005م. وص: 80. وما بعدها(بتصرف).

5. **اختبار تكويني:** الاختبار هنا يكون في أثناء البرنامج الدراسي، مثال ذلك الاختبار الشهري أو نصف الفصلي.

6. **اختبار ختامي:** هنا يكون الاختبار في نهاية البرنامج الدراسي. مثال ذلك الاختبار الفصلي في نهاية الفصل الدراسي في نظام الفصول الدراسية، مثال آخر الاختبار السنوي في نهاية العام الدراسي في نظام العام الدراسي الكامل.

7. **اختبار مدرسي:** هو اختبار يجريه المعلم لصفه فقط، أي للشعبة التي يدرسها، مثال ذلك اختبار في القواعد من الكتاب المقرر من صفحة كذا إلى صفحة كذا.

8. **اختبار عام:** هو اختبار تجريه وزارة التربية الوطنية لجميع الطلاب في مستوى دراسي ما في جميع أنحاء البلاد، مثال ذلك امتحان شهادة المتوسط، وشهادة البكالوريا.

9. **اختبار مقنّن أو معيّر:** هو اختبار اكتسب شهرة واسعة عبر الإجراء المتكرر، وأصبح ذا سلم له دلالات بعد أن تعرض للتعديل والتجريب والتحليل، مثال ذلك امتحان اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، من أراد أن يدخل جامعة أمريكية لدراسة البكالوريوس فعليه أن يحصل على علامة كذا في ذلك الامتحان، ومن أراد دخولها لدراسة الماجستير فعليه أن يحصل على علامة كذا، قليل من الاختبارات هي مقننة.

10. **اختبار غير مقنن:** هو اختبار لم يتعرض للتجريب والتحليل والتعديل وليس له سلم استدلالي.

11. **اختبار كتابي كتابي:** هو اختبار أسئلته تقدم مكتوبة للطالب وعلى الطالب أن يقدم الاجابات مكتوبة أيضاً، وهذا حال معظم الاختبارات.

12. **اختبار كتابي شفهي:** هنا الأسئلة مكتوبة والإجابات شفهية، مثال ذلك الاختبار الذي يهدف إلى قياس المقدرة الكلامية لدى الطالب.

13. **اختبار شفهي شفهي:** هو اختبار أسئلته وأجوبته شفهية، مثال ذلك المقابلات التي تهدف إلى قياس قدرة الطالب التحادثية الاستماعية.

14. **اختبار شفهي كتابي:** هنا الاختبار يعطي الأسئلة شفهياً ولكن الإجابة كتابية، مثال ذلك اختبار يريد قياس القدرة على التمييز السمعي.

15. **اختبار معلن:** هنا يحدد مكان الاختبار وزمانه ومادته (أي صفحات الكتاب المشمولة في الاختبار). وتحدد أيضاً الأدوات اللازمة له مثل المعاجم.

16. **اختبار فجائي:** هنا يأتي الاختبار بغتة دون إعلان مسبق، والهدف هنا هو إبقاء الطلاب على أهبة الاستعداد دائماً وتعوديهم على الدراسة اليومية دون انتظار الاختبار المعلن، ويكون الاختبار الفجائي قصير الوقت، قليل البنود، قليل الوزن مقارنة بالاختبار المعلن.

17. **اختبار صفي (قسمي):** هذا الاختبار يجري في القسم، وهذا هو حال معظم الاختبارات.

18. **اختبار بيتي:** هذا الاختبار يجري في البيت، مثال ذلك اكتب بحثاً حول موضوع كذا، هنا يكتب الطالب بحثه عبر أشهر طويلة مستعيناً بالمكتبة والأساتذة، ومن أمثلة ذلك بحث رسالة الماجستير وبحث رسالة الدكتوراة والبحوث الفصلية المرافقة للمواد الدراسية.

19. **اختبار الكتاب المغلق:** هنا لايسمح للطالب بأن يستعين بأي كتب في أثناء أداء الاختبار، وهذا هو شأن معظم الاختبارات، والطالب المخالف هنا يعتبر غاشاً تقع عليه عقوبات تأديبية.

20. **اختبار الكتاب المفتوح:** هنا يسمح للطالب أن يستعين بكتاب محدد أو بأية كتب أو مراجع حسب تعليمات الاختبار.

وهذه الأنواع لا يقصي بعضها بعضاً بالضرورة، فقد يكون الاختبار موضوعياً إنتاجياً تحصيلياً تكوينياً مدرسياً غير مقنن معلناً صفياً. والأنواع السابقة يمكن تجميعها في مجموعات، **فالاختبار** نوعان من حيث الموضوعية: موضوعي وذاتي، وهو نوعان من حيث التوقيت: تكويني وختامي، وهو نوعان من حيث المدى: مدرسي وعام، وهو نوعان من حيث التقنين: مقنن وغير مقنن. وهو أربعة من حيث الوسيلة: كتابي كتابي، كتابي شفهي، شفهي شفهي، وشفهي كتابي، وهو نوعان من حيث المكان: صفي وبيتي. وهو نوعان من حيث الكتاب: بكتاب مفتوح أو بكتاب مغلق.

1-2-مواصفات وأسس الاختبار الجيد:

كل عمل يقوم به المرء يمكن أن يكون جيداً أو دون ذلك، وفقاً للخبرة والدراية التي يتمتع بها المرء، والاختبار ليس استثناء هنا. هناك اختبارات جيدة متقنة في هدفها وشكلها ومضمونها؛ لأنها التزمت بمواصفات الاختبار الجيد. وهذه المواصفات عديدة، وهي:

1. الصدق:

الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع من أجله. فإذا كان هدف الاختبار قياس الترقيم فقط (النقطة والفاصلة...إلخ) فيجب ألا يقيس الإملاء. واختبار في القواعد يجب

ألا يقيس تمييز الأصوات. كما أنّ اختبار في الكلام يجب ألا يقيس الكتابة. كل اختبار له هدف يجب أن يلتزم بذلك الهدف، لأن الاختبار يجب أن يكون صادقاً[1].

وإذا كان للاختبار عدة أهداف، يكون الاختبار صادقاً إذا قاسها جميعاً ولم يهمل أيًّا منها، فصدق الاختبار يعني التزامه بهدفه أو أهدافه. وهذا يعني أنه يعطي للطالب درجة تتعلق بهدف الاختبار. إنّ عدم صدق الاختبار معناه أن درجته لا تقيس هدفه[2].

2. الثبات:

يجب أن يكون الاختبار ثابتاً. والثبات أنواع عديدة منها:

- **الثبات الزمني:** لو أخذ المتعلمون الممتحنون أنفسهم الاختبار ذاته مرتين بينهما فاصل زمني معقول، فإن درجاتهم ستكون ثابتة أو متقاربة في المرتين. وهذا يعني جزئياً أن الأسئلة تفهم بطريقة واحدة كلّما قرئت، فالأسئلة الواضحة تساهم في تحقيق الثبات الزمني؛ لأنها تفهم بطريقة ثابتة على مرّ الزمن. والمطلوب من السؤال يجب أن يكون واضحاً: لا غموض ولا ازدواجية في معانيه؛ أي لا يقبل التأويل، كما أن الثبات الزمني معناه أن غشًّا لم يحدث في المرة الأولى، ولا في المرة الثانية، لأنّ الغشّ يجعل درجات المتعلمين الممتحنين في المرة الأولى بعيدة عن درجاتهم في المرة الثانية. الاختبار غير الثابت يعني أنه اختبار غير موثوق به، لأن درجات المتعلمين الممتحنين تتفاوت كثيراً بين الإجراء الأول والإجراء الثاني إذا أعيد استخدام الاختبار ذاته مع الطلاب أنفسهم. إنه يشبه ميزان حرارة

(1) أسس بناء الاختبارات. ص: 92-95.

(2) نفسه. ص: 96.

لا يوثق بقراءته: إذا قست به حرارة مريض عدة مرات متتالية دون فاصل زمني فإنه يعطيك قراءات متباينة جداً[1].

وبالمقابلة الاختبار الثابت هو اختبار موثوق يعتمد على درجاته. مثله مثل ميزان الحرارة السليم: إذا قست به حرارة شخص مرتين خلال دقائق فإنه يعطيك القراءة ذاتها. ولتحقيق ثبات الاختبار يجب توفير ما يلي:

أ) يجب أن تكون الأسئلة واضحة تماماً، لا غموض فيها حتى يفهمها جميع الطلاب بالطريقة ذاتها. حدود الجواب يجب أن تكون واضحة. كيفية الجواب يجب أن تكون واضحة. مكان الجواب يجب أن يكون محدداً.

ب) يجب منع الغش، وقاية وعلاجاً.

ت) يجب تحديد ظروف إجراء الاختبار، من مثل الوقت والأدوات المصاحبة وظروف الزمان والمكان[2].

- **الثبات التدريجي:** إذا صحح الإجابة ذاتها عدة مصححين فيجب أن تكون درجاتهم واحدة. وهذا يستوجب وضوح وتحديد طريقة وسياسة عناصر التدريج، كأن يكون هناك مفتاح للإجابات يلتزم به جميع المصححين أو يلتزم به حتى المصحح الواحد عندما يصحح جميع الإجابات[3]

إذا لم تكن سياسة التدريج واضحة محددة سلفاً، فإن هذا يجعل من التدريج ذاتياً مزاجياً متقلباً لا يضبطه ضابط، فيتسم بالظلم والتذبذب حسب مزاج المصحح الواحد أو حسب أمزجة

(1) المصدر السابق. ص: 137 وما بعدها.

(1) المرجع السابق. ص: 121. وما بعدها.

(2) نفسه. ص: 135.

المصححين. وثبات التدريج يعني أن هناك موضوعية ونزاهة في تدريج الإجابات. والمقصود بالتدريج وضع درجة أو علامة للإجابة، مثلاً 70من 100، 15من 20، 8من10، أو غير ذلك[1].

3. التمييز:

يشترط في الاختبار الجيد أن يميز بين مستويات الطلاب المختلفة، فإذا تراوحت درجات الطلاب في اختبار ما بين 90-100 من مئة، فهذا اختبار ضعيف التمييز، وهذا يعني أن الاختبار كان سهلاً جداً لسبب من الأسباب. وإذا تراوحت درجات الطلاب في اختبار آخر بين 20-30 من مئة، فهذا أيضاً اختبار ضعيف التمييز، إذ لا بد أنه اختبار صعب جداً[2].

الاختبار الجيد تكون درجاته منتشرة على مدى واسع كأن تتراوح بين 40-95 من مئة. وهذا يعني أن بعض الطلاب، وهم الممتازون عادة، آخذوا درجات فوق 90. وبعضهم أخذ بين 80-89. وبعضهم بين 70-79. وبعضهم بين 60-69. وبعضهم بين 50-59. وبعضهم دون50. مثل هذا الاختبار جيد التمييز، إذ فرز الطلاب إلى عدة فئات ومستويات. ولكي يكون الاختبار مميزاً، لابد أن تتفاوت الأسئلة في مستوى الصعوبة والدقة: بعضها

---

(3) نفسه. ص: 135-136.

(1) المرجع السابق. ص: 138.

سهل وبعضها متوسط الصعوبة وبعضها عالي الصعوبة. بعضها يتطلب تذكراً مباشراً وبعضها يتطلب ذكاءً واستنتاجاً[1]

4. التمثيل:

الاختبار الجيد يمثل المادة الدراسية موضع الاختبار تمثيلاً متوازناً. يغطي النقاط الأساسية فيها، ويكون عينة جيدة التمثيل للمادة. لا يمكن لأي اختبار أن يحتوي جميع المادة؛ هذا أمر مستحيل. ولكن الممكن والمطلوب هو أن تكون أسئلة الاختبار موزعة على جميع جوانب المادة الجديدة. الاختبار الجيد يستثني الأجزاء المعادة من المادة، أي الأجزاء التي درسها الطلاب في سنوات سابقة، ويركز على الأجزاء الجديدة من المادة كلما كان ذلك ممكناً[2].

ولتحقيق التمثيل هناك عدة طرق:

- **الطريقة الأولى:** هي طريقة المستجدات: تتطلب هذه الطريقة حصر الجوانب الجديدة في المادة، وتركيز الاختبار على هذه الجوانب[3].
- **الطريقة الثانية:** هي الطريقة النسبية: نريد أن نضع اختباراً يتكون من مئة بند موضوعي، من كتاب يتكون من ثلاثمائة صفحة على سبيل المثال؛ هنا نضع بنداً واحداً من كل ثلاث صفحات. وبذلك تتحقق درجة عالية من شمولية الاختبار للمادة. والطريقة الثالثة تجمع بين الطريقتين الأوليين: تركز على المستجدات في المادة مع توزيع هذه المستجدات بالطريقة النسبية[4].

---

(2) نفسه. ص: 138.

(1) المصدر السابق. ص: 139.

(2) نفسه. ص: 139. وما بعدها.

(3) نفسه. ص: 142،

5. الوقت:

الاختبار الجيد يراعي عامل الوقت. يجب أن يكون الوقت المحدد للاختبار كافياً للطالب المتوسط؛ كي يجيب عن أسئلة الاختبار بكيفية مريحة. قد يفشل الاختبار إذا كان وقته أقصر كثيراً، أو أطول كثيراً من الوقت الكافي. الوقت الأقصر يحرم الطلاب من فرصة الإجابة عن جزء من أسئلة الاختبار، والوقت الأطول قد يؤدي إلى بعض الفوضى في إدراة الاختبار وإجرائه، وقد يؤدي إلى حالات من الغش.

وباستطاعة المعلم أو الفاحص أن يقرر الوقت الكافي للاختبار؛ عن طريق تقدير الوقت الكافي للإجابة عن كل سؤال أو بند على حدة؛ مع مراعاة احتساب الوقت بالنسبة للطالب المتوسط، وليس بالنسبة للطالب المتفوق. ومن المعروف أن الخطأ في تقدير الوقت نوعان: خطأ الزيادة وخطـــأ النقص. ولاشك أن الخطأ الأول أقل ضرراً من الخطأ الثاني: ضرر إعطاء وقت أطول أقل من ضرر إعطاء وقت أقلّ[1].

6. التعليمات:

يجب أن تكون تعليمات الاختبار واضحة محددة مكتوبة في ورقة الاختبار ذاتها. والتعليمات نوعان: تعليمات عامّة تخصّ الاختبار كله بوجه عام، وتعليمات خاصّة بكل سؤال على حدة.

كلّ اختبار له ظروفه وأهدافه الخاصّة به، ويجب أن تعكس التعليمات العامّة خصوصيات ذلك الاختبار. أمّا التعليمات الخاصّة فهي تبيّن محتوى السؤال ذاته، وما المطلوب منه، وأين يكتب الجواب، والحدود الكمية للجواب[2].

---

(1) المصدر السابق. ص: 143.

(2) مناهج اللغة العربية. ص: 367 وما بعدها.

7. التدريج:

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

- أن يصمم المعلم مفتاحاً للإجابات عند بناء الاختبار ذاته، يلتزم به عند التدريج، وهذا يجعل التدريج سهلاً ثابتاً موضوعياً. دون مفتاح لا تكون طريقة التدريج واضحة محددة بالقدر الكافي. المفتاح يحدد الجواب المطلوب لكل سؤال أو بند.
- أن يحدد المعلم عند بناء الاختبار درجة كل سؤال ودرجة كل بند فيه، أي الدرجة النسبية مقارنة بالأسئلة الأخرى في الاختبار ذاته. ومن المرغوب فيه أن تظهر درجة كل سؤال أمام تعلماته في ورقة الأسئلة. هذا الظهور يعين الطالب في التوزيع النسبي للوقت، إذ يقوده هذا إلى إعطاء وقت أطول للسؤال ذي الوزن الأعلى.
- أن تتساوى أوزان الأسئلة؛ من حيث درجاتها إذا تساوت في وقت الإجابة. لا تختلف الأوزان النسبية للأسئلة، إلا لسبب يمكن الدفاع عنه. إذا كان اختبار من مئة يتكون من خمسة أسئلة، وكل سؤال يتكون من عشرين بنداً، فالأولى هنا أن يكون لكل سؤال 20درجة ولكل بند درجة واحدة، ولا مبرر في العادة لأن يكون السؤال الأول هنا من10، والثاني من 20، والثالث من25، والرابع من 15، والخامس من20. تساوي الأوزان هو الأولى، ولاتفاوت بين الأوزان إلا إذا كانت هناك مبررات واضحة مقنعة. هذا التساوي يحقق سهولة التدريب وعدالة التوزيع معاً[1].

8. الشكل:

الاختبار الجيد ذو شكل منسق تراعى فيه الأمور التالية:

(1) المصدر السابق. ص: 368 وما بعدها.

- يبدأ بمعلومات المقدمة التي تبين اسم المادة الدراسية واسم القسم ومدة الاختبار واسم أستاذ المادة واسم المدرسة أو الجامعة أو الكلية وتصنيف الاختبار (هل هو شهري أو فصلي أو نهائي أو سنوي...إلخ).

- ينقسم الاختبار إلى أجزاء وأسئلة وبنود واضحة التقسيم يتسلسل ترقيمها على نحو جيد. وعلى سبيل المثال، يستعان بالكلمات لترقيم الأجزاء: الجزء الأول، الجزء الثاني...إلخ. أما الأسئلة فترقم باستخدام الحروف: أ، ب، ج،...إلخ. أما البنود فترقم بالأرقام: 1، 2، 3،..إلخ. وتوضع نقاط فاصلة مزدوجة بين كل جزء والذي يليه، كما توضع خطوط فاصلة مفردة بين كل سؤال والذي يليه، ولا داعي لخطوط فاصلة بين بنود السؤال الواحد.

- تظهر على ورقة الإجابة (التي قد تكون ورقة الأسئلة ذاتها) الفراغات المحددة للإجابات. وقد تكون هذه الفراغات خطوطاً مستقيمة كاملة؛ أي سطوراً كاملة، أو أجزاء من سطور، حسب طول الجواب المتوقع.

- يدقق الاختبار طباعياً تدقيقاً وافياً حتى يخلو من الأخطاء الطباعية أو سواها؛ كيلا تنشأ مشكلات في أثناء إجراء الاختبار. الاختبار الذي تكثر فيه الأخطاء الطباعية أو سواها من الأخطاء يفشل في أثناء الإجراء لأن الطلاب يقاطعون عشرات المرات. لتصحيح تلك الأخطاء مما يجعلهم في ارتباك شديد. تدقيق الاختبار طباعياً يجب أن يتم قبل توزيعه، لابعد توزيعه.

- يفضل أن يكون الاختبار مطبوعاً على أن يكون مكتوباً بخط اليد؛ لتحقيق قدر أوفر من الوضوح والترتيب والاتساق[1].

المبحث الثاني: التقويم

مفهوم التقويم لغة واصطلاحا:

1-التقويم لغة: المادة (ق و م) تدور معانيها حول الاستقامة والاعتدال والتقدير، جاء في الصحاح: يقال: قومت السلعة. وأهل مكة يقولون: استقمت السلعة، وهما بمعنى. والاستقامة: الاعتدال. يقال: استقام له الأمر. وقوله تعالى: ﴿ فاسْتقيموا إليهِ ﴾[فصّلت: 6]؛ أي في التوجُّه إليه دون الآلهة. وقومت الشئ فهو قَويمٌ، أي مُستَقيمٌ. وقولهم: ما أقْوَمَهُ، شاذٌّ. وقوله تعالى: ﴿ وذلك دينُ القَيِّمَةِ ﴾[البينة: 5]، إنما أنّثه لأنه أراد المِلَّة الحنيفية[2].

وجاء في لسان العرب: أقمتُ الشيء، وقومته، فقام بمعنى الاستقامة واعتدال الشيء واستوائه[3]، وقوّم درأه؛ أي أزال عوجه، وأقام السلعة وقوّمها أيّ قدّرها. وذكر قوله صلى

(1) المصدر السابق. ص: 368. وما بعدها.

(1) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. الجوهري الفارابي، أبو نصر إسماعيل بن حمّاد(ت: 393هـ). تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار. دار العلم للملايين، بيروت. الطبعة: الرابعة: 1407 ه/1987 م. الجزء: 5، الصفحة: 2017.

(2) اللسان(498/12).

الله عليه وسلم يا رسول الله لو قوّمت لنا؟ أيّ لو سعّرت لنا، أيّ حدّدت لنا قيمتها، فقال عليه السلام الله هو المقوّم[1].

وجاء في المعجم الوسيط: قوّم الشيء أيّ عدّله وأزال العوج عنه، وقوّم السلعة قدّرها وثمنها. وقيّم الشيء تقييماً أيّ قدّر قيمته[2].

وجاء في معجم اللغة العربية المعاصرة: (ق و م): قوَّمَ يُقوِّم، تقويمًا، فهو مُقوِّم، والمفعول مُقوَّم.

• قوَّم المُعْوجَّ: سوَّاه وعَدَّلهُ، وأزال عِوَجَه "قوَّم الطريقَ المنحني – قوَّم الأخطاءَ: صَحَّحها – إعادة تقويم سياسة الدفاع:

إن الغصونَ إذا قوَّمْتَها اعتدلت ولا يلينُ إذا قوَّمتَهُ الحطبُ".

• قوَّم السِّلْعَةَ ونحوَها: سعَّرها، وضع لها ثمنًا "قوَّم سِعْرَ الخُبْز بعشرة قروش"[3].

ونخلص من كلّ هذا إلى أنّ التقويم يأتي بمعنى تقدير الثمن، وتعديل السلوك، فيما التقييم هو تقدير الثّمن فقط. وأجاز المجمع فيما بعد استخدام التقييم مكان التقويم، بمعنى أنّ التقويم والتقييم مصطلحان يحملان المعنى ذاته.

2-التقويم اصطلاحًا: ورد في المعجم التربويّ:

تقييم (Evaluation): عملية يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية لأهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية

(3) اللسان(500/12).
(4) المعجم الوسيط(768/2-771).
(1) معجم اللغة العربية المعاصرة(1875/3).

أثناء سيرها. والعملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تقيق الأهداف، مستخدما أنواعا مختلفة من الأدوات التي يتم تحديد نوعها على ضوء الهدف المراد قياسه، كالاختبارات التحصيلية ومقاييس الاتجاهات والميول، ومقاييس القيم والملاحظات والمقابلات الشخصية، وتحليل المضمون وغير ذلك من المقاييس الأخرى

تقويم (Evaluation): هو عملية إصلاح تقوم على جمع البيانات أو المعلومات المتعلقة بالتعلم فيما يتصل بما يعرفه، أو يستطيع فعله، ويتم ذلك بالعديد من الأدوات مثل ملاحظة التلاميذ أثناء تعلمهم أو تفحص إنتاجهم أو اختبار معارفهم ومهاراتهم. يرافق التقويم المتعلم في مختلف محطاته ويوجهه، وييسر مهمة التعلّم في تلك الكفاءات المستهدفة[1].

ومن بين أهم تعريفات التقويم ما طرحه بلوم(Bloom) الذي يرى أن التقويم هو مجموعة منظمة من الأدلة التي توضح فيما إذا أجريت بالفعل تغييرات على الطلاب أم لا، مع تحديد مقدار ذلك التغير، أو درجته عند الطالب بمفرده[2].

ويعتقد ثورندايك (Thorndike) أن التقويم عملية متكاملة، يتم فيها تحديد أهداف جانب ما من جوانب التربية، وتقدير الدرجة؛ التي يتم فيها تحقيق الأهداف. بينما يراه (التقويم) جرونلند(Gronlund) عملية تنظيمية، تعمل على تحديد المدى الذي يحقق فيه الطلاب الأهداف التربوية الموضوعة. والتعريفان الأخيران يشتركان في التأكيد على مدى تحقيق الأهداف التربوية التي تم وضعها مقدّما[3].

---

(1) المعجم التربوي. ص: 64.

(2) المنهج المدرسي المعاصر. ص: 350.

(3) المصدر نفسه. ص: 350.

والتقويم بشكل عام هو وسيلة يُحكم بها على مدى النجاح الذي تحقق من وراء العملية التعلمية كلها: المنهاج ومحتواه، وأهدافه، والطريقة والأساليب التي اختارها المعلم لتنفيذ مفردات المنهاج، والتلميذ المتعلم، ومدى ما حصل عليه من معارف ومهارات واتجاهات نتيجة مروره بالمواقف التعليمية[1].

وهو بهذا المفهوم يشمل جميع أطراف العملية التعليمية، ويلازم هذه العملية في كل خطوة من خطواتها، ويعكس الآثار الإيجابية والسلبية للظروف والأحوال التي تحدث فيها عملية التعلم، وبذلك يزود هذه الأطراف بالأدوات التي يُحكم بها على النجاح أو الإخفاق؛ ليصار إلى إعادة النظر في مسيرة أطراف عملية التعلم، بغية تحقيق الأهداف المنشودة من هذه العملية[2].

وأمّا **التقويم اللغوي** بشكل خاصّ فهو عملية يتعرف من خلالها مستوى الطلبة، ومقدار تحصيلهم، وكفاية أدائهم، ومواطن قوتهم، ونقاط ضعفهم في المهارات اللغوية[3].

أنواع التقويم:

إنّ المتصفح لما كتب حول التقويم بشكل عام والتقويم اللغوي بشكل خاص ليجد أنواعاً عديدة للتقويم، فنجد هناك تقسيماً يقسمها إلى تقويم بنائي (تكويني) وآخر ختامي، وهناك تقسيم آخر يقسّمها إلى تقويم محكي المرجع، وتقويم معياري المرجع، وهناك تقسيم يقسمها

(4) منهاج تدريس اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 343(وما بعدها بتصرف).

(1) الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية. ص: 34(وما بعدها بتصرف).

(2) التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها. د. خالد حسين أبو عمشة. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي. السعودية. (د ط): 1441ه/2019م. ص: 27.(بتصرف).

إلى تقويم تمهيدي ومرحلي وختامي، وهناك التقويم المستمر. ومرد تعدد هذه الأنواع في الغالب إلى تنوع الأهداف التي تفرضها المرحلة التي يراد تحقيقها[1].

وسنتناول أشكال التقويم المشهورة.

1-التقويم التشخيصي: هو نوع من التقويم يمكن أن يجرى قبل التدريس أو أثناءه أو بعد الانتهاء منه، وهو يهدف أساسا إلى تحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ، ويتضمن هذا النوع من التقويم صنفين من التقويم هما التقويم الأولي أو التمهيدي أو القبلي، والتقويم البنائي أو التكويني[2].

- **التقويم الأولي أو التمهيدي أو القبلي:** هو تقويم يتمّ عادة قبل بداية العملية التعليمية، والقصد منه تحديد مستوى التلاميذ قبل تعليمهم[3].
- **التقويم البنائي أو التكويني:** هو تقويم مستمر ملازم لعملية التدريس، ومصاحب لها جنبا إلى جنب، وهو يهدف لتزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء، وذلك لتحسين العملية التعليمية[4].

ويمكن تحديد أهم خصائص وأهداف التقويم البنائي في ما يلي[5]:

- يهدف إلى التحقق من أهداف قصيرة المدى.
- مستمر في كامل عملية التعلّم.

---

(3) مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 352(بتصرف).

(4) نفسه. ص: 354، وينظر: المعجم التربوي. ص: 62، وينظر:

(1) مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 353، وينظر:

(2). المعجم التربوي. ص: 63. وينظر: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 354.

(3) التقويم اللغوي. ص: 27(بتصرف)، وينظر: المنهج المدرسي المعاصر. ص: 353-355.

- يهدف إلى قياس مدى الاحتفاظ في الذاكرة قصيرة المدى.
- يقيس علاقات جزئية بسيطة.
- يهدف إلى التأكد من مساعدة التلميذ على تطوير أدائه، وتمكنه من تحقيق الأهداف وتحسينه طوال عملية التعلم.
- يترتب عليه تغيير فوري في الخطة التدريسية، أو في الأهداف أو في الإجراءات.

2-التقويم الختامي(النهائي): يأتي هذا النوع من التقويم كما هو ظاهر من اسمه في ختام أو في نهاية برنامج تعليمي معين بهدف التعرف على ما تحقق من نتائج، ويطلق عليه اسم التقويم النهائي. وهو يهدف إلى إعطاء تقديرات للمتعلمين/التلاميذ تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر[1].

وله على غرار التقويم البنائي خصائص وأهداف يمكن إجمالها في ما يلي:

- يهدف إلى التحقق من أهداف طويلة المدى.
- يأتي في نهاية موقف التعلّم.
- يهدف إلى قياس مدى الاحتفاظ في الذاكرة طويلة المدى.
- يقيس علاقات تراكمية متفاعلة مع الخبرات.
- يهدف إلى إصدار حكم بعد الانتهاء من البرنامج التعليمي؛ بهدف تطويره وتحسينه.

(1) المعجم التربوي. ص: 62.

- يمكن مراعاة نتائج هذا التقويم في خطة العمل اللاحقة[1].

تطبيقات التقويم اللغوي: إنّ المجالات التي يقوّمها المدرسون هي[2]:

- السلوك الصفي اللغوي.
- المهارات اللغوية.
- المعرفة والإدراك المفاهيمي اللغوي.
- التفكير اللغوي.
- الاتجاهات اللغوية.

السلوك الصفي اللغوي:

كل المدرسين من مرحلة الروضة إلى الثانوية يهتمون بتقييم سلوك التلاميذ، وتصرفاتهم اللغوية، لا سيما إذا أرادوا تعديل سلوك التلاميذ اللغوي، فمن أجل ذلك هم محتاجون إلى أساليب مراقبة ذلك، وتقويم محاولاتهم للتغيير[3].

المهارات اللغوية:

هنالك العديد من المهارات الجسدية والتعليمية والاجتماعية والفكرية والحسابية واللغوية، وهنالك أنواع عديدة من طرائق تقويم المهارات اللغوية، تختلف باختلاف الموقف والمهارة[1].

---

(2) المنهج المدرسي المعاصر. ص: 353-355(بتصرف)، وينظر: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 345-348.

(3) التقويم اللغوي. ص: 40.

(1) المصدر السابق. ص: 40.

المعرفة والإدراك المفاهيمي اللغوي:

هذا هو المجال الذي يربط بالامتحان، وهو مجال واسع، وتستخدم فيه أساليب تقويم مختلفة لأنواع مختلفة من المعرفة، ويقصد هنا المعرفة اللغوية البحتة، لكن من المهم بشكل خاص تحديد الأهداف قبل التطرق إلى أساليب التقويم[2].

التفكير اللغوي[3]: يوضع التفكير بشكل عام في خانة منفصلة على الرغم من أنّ بعض المدرسين يشيرون للتفكير كمهارة، ولكن التفكير اللغوي يبدو أكثر من كونه مهارة، والتقويم قد يشتمل على اختبارات الاختيار من متعدد، وتمارين حلّ المشكلات، والشروحات الشفهية إلخ.

الاتجاهات اللغوية[4]:

من المفيد استقصاء مشاعر الطلبة تجاه بعضهم البعض، ومشاعرهم تجاه مدرستهم، ومادتهم التعليمية اللغوية نفسها إلخ.

ويمكن تطبيق ذلك على مهارات اللغة العربية التي تتشعب إلى مهارات أربعة قابلة للقياس، يمكن التعامل معها وفق الصيغة الآتية[5]:

---

(2) التقويم اللغوي. ص: 40.

(3) نفسه. ص: 41.

(4) نفسه. ص: 41.

(1) المصدر السابق. ص: 41.

(2) التقويم اللغوي. ص:41-42.

1- مهارة الاستماع: هل يسمع الطالب جيداً؟ هل يميز بين الأصوات؟ هل يميز النبرات المختلفة؟ هل يميز التنغيمات المختلفة؟ هل يميز نغمة السؤال عن نغمة الإخبار؟ هل يميز /س/عن/ص/عن/ز/عن/ث/؟ هل يفهم ما يسمع؟

2- مهارة الكلام: هل يتكلم الطالب بطلاقة؟ بوضوح؟ هل يتلعثم؟ هل ينطق الأصوات نطقاً صحيحاً؟ هل ينطق /ث/كأنها/س/؟ هل ينطق/ ق، ص، ض، ظ، ط/ نطقاً صحيحاً؟ هل يستخدم المفردات المناسبة في كلامه؟

3- مهارة القراءة: هل يفهم ما يقرأ؟ هل سرعة القراءة مقبولة؟ هل يفرز الأفكار الرئيسية عن غيرها؟ هل يفهم المفردات المقروءة؟ هل يميز الحروف بعضها من بعض؟ هل يحسن القراءة الجهرية؟ هل يحسن القراءة الصامتة؟

4- مهارة الكتابة: هل يكتب الحروف كتابة صحيحة؟ هل خطه مقروء واضح؟ هل يكتب كلمات صحيحة؟ هل يكتب جملاً صحيحة؟ هل كتابته مفهومة؟ هل يكتب فقرة سليمة؟ هل فقرته وحيدة الفكرة؟ هل يربط جمل الفقرة بعضها ببعض؟ هل يعرف كيف يكتب مخططاً للفقرة؟ هل الترقيم سليم؟ هل النحو سليم؟ هل الإملاء سليم؟

هذه هي المهارات اللغوية الأساسية الأربع: استماع، وكلام، وقراءة، وكتابة. كلها قابلة للقياس والاختبار. وكل مهارة منها تتكون من عدة مهارات فرعية تتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب. يمكن أن نقيس المهارة الكلية، ويمكن أن نقيس جزءاً من المهارة، أي إحدى المهارات الفرعية، مثلاً الكتابة مهارة كلية، ولكن الترقيم مهارة فرعية ضمن مهارة الكتابة. مثال آخر: الكلام مهارة كلية، ولكن وضوح نطق/ث، ت، س، ص/

مهارة فرعية. مثال ثالث: القراءة الصامتة مهارة كلية، لكن فرز المفاهيم الرئيسية في الفقرة مهارة فرعية، وهكذا.

طرق التقويم:

تتعدد في الحقيقة طرق التقويم والقياس بحسب المادة والموقف والمهارة، ومما شيع استخدامه:

- المقابلة.
- الملاحظة.
- الاستبانة.
- الاختبارات.

ولكل ميدان طريقته المفضلة في القياس والتقويم، وأكثر تلك الطرق استخداماً في اللغة العربية هو الاختبارات، لأهميتها وكثرة تداولها[1].

المبحث الثالث: المنهاج

تعريف المنهاج:

المنهاج لغة: ومن خلال استعراض معنى المنهاج في بعض القواميس العربية (لسان العرب، القاموس المحيط، المعجم الوسيط) نجد أنها مأخوذة من (نهج) ومنهاج بمعنى:

(1) المصدر السابق. ص: 42.

الطريق الواضح. وجاء في منجد اللغة والإعلام كلمة نهج، ونهج الرجل نهجا، بمعنى انبهر، ومنه أنهج فلانا، بمعنى ينهج، أي يلهث، وكذلك نهج الأمر بمعنى أبانه، وأوضحه، والطريق سلكه، ومنه أنهج الطريق أو الأمر، بمعنى أوضح واستبان، ومنه أيضا انتهج الرجل بمعنى سلك، وقيل طلب النهج أي الطريق الواضح ومنه المنهج، والمنهج والمنهاج يفيد بمعنى الطريق الواضح ومنه منهج ومنهاج التعليم أو الدروس. وقد وردت في القرآن الكريم في سورة المائدة الآية 48 "لكل جعلنا شرعة ومنهاجا" بمعنى الطريق الواضحة التي لا لبس فيها ولا غموض. وقد ذكر ابن عباس رضي الله عنهما قوله: "لم يمت رسول الله (ص) حتى تركّكم على طرق ناهجة" أي طريق واضحة. إن كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة، وفي قول ابن عباس رضي الله عنه تعني الطريق الواضح، وناهجة تعني واضحة. أما في الإغريقية فتعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين. وفي الإنجليزية تقابل كلمة منهاج (Curriculum)، وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل. وهناك كلمة أخرى تستعمل أحيانا مرادفة لكلمة منهاج أحيانا تستعمل بمعنى خاص وهي كلمة "المقرر" وتقابل هذه الكلمة بالإنجليزية كلمة Syllabus، ويقصد بهذه الكلمة في العربية وبالإنجليزية المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية إذا كانت كلمة "المقرر" تعني كم المعرفة، فماذا تعني كلمة "المنهاج"؟ إنها تعني "كم المعرفة" المسمى أحيانا بالمحتوى، وتعني الأنشطة التعليمية التعلمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلم، وتعني التقويم، وأخيرا الأهداف المتوخاة من تعلم هذا المحتوى، بالإضافة إلى المعلم والمتعلم والظروف المحيطة بهما، نلاحظ أن المنهاج مفهوم واسع جدا يتسع حتى يكاد أن يشتمل على كل ما تحتويه التربية، بعكس "المقرر" المشتمل على عنصر واحد من عناصر المنهاج ألا وهو كم المعرفة أو المحتوى. ويفضل البعض في الحقل التربوي استخدام كلمة

منهج لتدل على منهجية التفكير والحصول على المعرفة، بينما يستعمل كلمة منهاج للدلالة على الوثيقة التربوية[1].

تعريف المنهاج اصطلاحا: أما اصطلاحا فإن المهتمين بحقل التربية يخلفون فيما بينهم، كل حسب مدرسته الفكرية التربوية، أو حسب اتجاهاتهم الدينية، أو القومية، أو المعرفية، ويمكن إجمال أسباب الاختلاف، وبالتالي صعوبة الوصول إلى تعريف موحد إلى الأمور الآتية –اختلاف الآراء التربوية ومدارسها عبر العصور وباختلاف الأمم. –التطور الذي لحق مفهوم المنهج بمرور الزمن، شأنه في ذلك شأن معظم العلوم والفنون وكان نتيجة لهذين السببين ظهور عدة مفاهيم للمنهج لعل أوضحها الفرق بين المنهج التقليدي، والمنهج الحديث

. –صعوبة التفريق بين المنهج عند تخطيطه، والمنهج عند تطبيقه. فالمنهج على مستوى التخطيط هو وثيقة مكتوبة تشتمل عناصر المنهج الأساسية (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والتقويم). فالمنهاج هو مجموعة من المواد الدراسية وموضوعاتها التي يتعلمها التلاميذ، وهذا هو المفهوم التقليدي للمنهج، حيث فهمه الدارسون على أنه الكتاب المدرسي. وهو عبارة عن مجموعة حقائق ومعلومات ومفاهيم منظمة بشكل جيد، بحيث يسهل فهمها وتعلمها. وهذا أيضا مرتبط بالمفهوم الأول، حيث يركزان على المحتوى الدراسي[2].

أما جونسون فيعرفه على أنه "سلسلة منظمة ومتتابعة من المهارات التي سيتعلمها التلميذ". وهذا مفهوم قريب من تحليل المهمات الذي أكد عليه العالم الأمريكي (سكنر)، ويتفق أيضا مع المربي الأمريكي (جيمس ميكدانلد) الذي يعتبر المنهج خطة مكتوبة جاهزة للتنفيذ (التدريس). كما أن المنهج هو مجموعة من الأساليب التقليدية العامة متمثلة في تعليم التلميذ

(1) المصدر السابق. ص: 109-110.

(2) نفسه. ص: 111.

الأساسيات العامة في: الرياضيات، والكتابة، والقراءة، والمنطق، وقواعد اللغة، وكتابات الأديان العظام كما أن هناك من يعرفه على أنه تفاعل دائم ونشط بين البشر من جهة (مدرسين، وإداريين، وتلاميذ، وعلماء نفس)، وبين الأشياء الأخرى من معلومات ووسائل تعليمية، وطرق تدريس، وتجهيزات مادية من جهة أخرى وهو نظام محدد المعالم له مدخلاته (التلاميذ والمواد الدراسية). وله عمليات (طرق التدريس)، وله مخرجاته (معارف ومهارات متعلمة) وهذا المفهوم جاء نتيجة للتطورات التقنية، وتطور نظريات التعلم، وهو يمثل وجهة نظر السلوكيين وعلى رأسهم سكنر أبو تكنولوجيا التعليم، والتعليم المبرمج[1].

كما أن المنهج هو عبارة عن خبرة تربوية متنوعة المجالاتويعرفه بينيه: "هو بيان مفصل عن العلوم التي تلقى في المدرسة، وهو الذي يشغل الآراء بالدرجة الأولى تضعه السلطة العامة، ولكن كلما كانت هناك أسباب سياسية واقتصادية أو غير ذلك اتجهت إليه الأنظار وارتفعت الأصوات بتعديله".يشير بينيه في هذا التعريف إلى نقطتين أساسيتين أولهما العلوم والمعارف وما تحمله من نظريات، وقوانين، وقواعد علمية، وثانيها الأفكار والآراء الفلسفية وما تحمله من مبادئ فلسفية وقيم أخلاقية اجتماعيةوقد أهمل هذا التعريف الظروف التي يطبق بها البرنامج وكذلك بالنسبة للوسائل التي تساعد على إنجازه، ولم يشير هذا التعريف إلى المتعلم لا من قريب ولا من بعيد وهو عنصر مهم في العملية التربوية، لذا يتطلب أثناء بناء المنهاج أخذ بعين الاعتبار خصائص نمو الطفل والمراهق[2].

ويعرف البرنامج كانساس بقوله: "هو ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة لما يفعله المعلمون" هذا التعريف يشير إلى التغيرات التي تحدث للتلميذ في المدرسة، ومجمل هذه التغيرات التي تحدث من خلال الأثر الذي يتركه المحتوى في التلميذ، ولم يشير هذا التعريف

(1) المصدر السابق. ص: 114. وما بعدها.

(1) المصدر السابق. ص: 115. وما بعدها.

إلى الأهداف والطرق التربوية والتقويم التربوي والخبرات. ويعرفه عبد اللطيف فؤاد إبراهيم حيث يقول: "مفهوم المنهج الدراسي غالبا ما يعني المواد الدراسية".[1]

ركز هذا التعريف على المادة الدراسية وأهمل الجوانب الأخرى من المنهاج كالأهداف والطرق التربوية والخبرات، والمحتوى والتقويم، ويعرفه بيونشامب بأنه: "تشكيل الجماعة للخبرات المرئية داخل المدرسة".ركز هذا التعريف على الخبرة، ولم يوضح دور الأهداف والمحتوى والطرق والتقويم.

تعريف المنهج: تعريف نيجلي وايفان (Neagly & Evans): "كل الخبرات المرسومة والمخطط لها مما تقدمه المدرسة لطلابها لكي يحققوا النتائج المرجوة مستغلين أقصى ما لديهم من قدرات".تعريف هاريست (Hirsts) : "برامج الأنشطة الموضوعة لكي تساعد الطلاب على تحقيق أقصى ما يستطيعون من الأهداف والغايات".ويعني المنهاج المدرسي في مفهومه التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بالمقررات المدرسية. وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة، حيث كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى الطلبة، ثم التأكد عن طريق الاختبارات، ولا سيما التسميع، من حسن استيعابهم لها. ولعل السبب الرئيس في تشكيل تلك النظرة الضيقة لوظيفة المدرسة يعود إلى تقديس المعرفة باعتبارها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة، والذي لا يجوز إهماله أو التقليل من قيمته بأي حال من الأحوال.وقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسية (المعارف، والمعلومات، والحقائق، والإجراءات) في موضوعات، وتوزيع تلك الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل

(2) المنهج المدرسي ما له وما عليه. سلامة حمدي أحمد حسين. جامعة أسيوط. 2017. ص: 6-7(بتصرف).

التعليمية المختلفة، وكان يطلق على المواد الدراسية التي تدرس في سنة دراسية معينة المقررات الدراسية. وقد ساعد عمل الكتب ما يدرسه الطلبة في كل صف دراسي، بل وفي كل مادة تحديدا واضحا، وأصبحت الكتب هي المصدر الوحيد الذي يتلقى منه الطلبة علومهم أما مهمة إعداد المنهاج في مفهومه التقليدي، أو إدخال تعديلات عليه، فقد كانت تناط بلجان من المتخصصين بالمواد الدراسية، أو بلجان معظم أعضائها من هؤلاء المتخصصين، وكان المسؤولون في جهاز التعليم يشددون على ضرورة التقيد التام بالموضوعات التي يتم تحديدها من قبل اللجان، وعلى عدم جواز إدخال أي تغيير أو تعديل فيها تحت أي ظرف من الظروف، على أساس أن إتقان دراسة هذه الموضوعات واستظهار ما بها من معارف ومعلومات، يمثل الهدف الأسمى والغاية المتوخاتوهذا الفهم القاصر للمنهاج كان يمثل اتجاها عاما متفقا عليه، ومستعملا في العمليات التربوية حتى وقت قريب، بل وإلى وقتنا الحاضر في كثير من البلدان، وبخاصة تلك التي لم تنل حظا كافيا من الرقي والتقدم، ولم تتح لها الفرصة للإفادة من الدراسات التربوية والنفسية التي شملت مختلف ميادين العملية التربوية[1].

والنقد الموجه للمنهاج التقليدي:

-التركيز على المواد الدراسية المنفصلة، انطلاقا من نظرية الملكات العقلية والتي تؤكد على أن كل مادة دراسية تدرب ملكة عقلية محددة، وبذلك يجب أن تكون منفصلة عن غيرها.

(1) المرجع السابق. ص: 7(بتصرف).

-اهتم المنهج التقليدي بالجانب العقلي للتلميذ، من خلال حفظه لمجموعة المعارف والمفاهيم، وأهمل الجوانب الأخرى-ركزت المواد الدراسية على جانب الحفظ والتلقين وأغفلت النشاطات التي تؤدي إلى الخبرات[1].

-يقوم بوضع المنهج، الذي يعني المحتوى فقط، مجموعة من المختصين بالمواد الدراسية، دون أخذ لوجهة نظر المعلم، والتلميذ، وأولياء الأمور، الذين يعتبرون ركنا هاما من أركان العملية التربوية وهم بذلك يهملون جانب الفروق الفردية بين التلاميذ.

-نتيجة للتركيز على المادة الدراسية. فإن المنهج القديم أهمل كل نشاط يتم خارج حجرة الدرس، وأهمل طرق التفكير العلمي، وأهمل تنمية الاتجاهات والميول الإيجابية، وأعتبر النجاح في الامتحانات التي يعقدها المعلم والتي تركز على حفظ المادة هي الأساس، وبذلك أهمل اعتماد الطالب على نفسه وميله إلى الاعتماد على المدرس في شرح المادة وتبسيطها وبالتالي حفظها، وجعل التلاميذ يميلون إلى تلخيص المواد الدراسية حتى يسهل حفظها، وهذا يؤدي إلى طمس روح التفكير العلمي والابتكار. -اعتمد المعلم على طريقة واحدة في التدريس، وهي التلقين والتحفيظ، وفي هذا تحجيم لدور المعلم الموجه والمرشد، والمخطط للبرامج.

-اعتبار نجاح الطلاب في المواد الدراسية، أساس لنجاح المعلم، وفي هذا إغماض لدور المعلم، وإغماض للفروق الفردية بين التلاميذ-كثرة المواد الدراسية وضخامة مادتها، حتى أن الدارسين من الجيل السابق يفتخرون بأنهم حفظوا قصائد الشعراء العظام في المرحلة الابتدائية، أو حفظوا القرآن الكريم ولم يبلغ سنهم العاشرة، وأن فشل الطالب في أي ناحية من

(1) اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 107-108. (بتصرف).

نوحي حياته ما هو إلا نتيجة فشله في حفظ دروسه. -وهذا المنهج يغفل استخدام الوسائل التعليمية[1].

المنهاج حديثا:

تطور مفهوم المنهاج القديم كثيرا، ولعل يعود ذلك إلى الأسباب التالية: -كثرة الانتقادات الموجهة للمنهج التقليدي

-التطورات في القيم والعادات الاجتماعية، وبالتالي أدت إلى تغيرات في أساليب وطرق حياة المجتمعات.

-نتيجة لذلك حدث تغير في أهداف التربية وفلسفتها، ودور ووظيفة المدرسة، وبالتالي لابد من نظرة جديدة للمنهج.

-أظهرت بعض البحوث التربوية الميدانية جوانب القصور في المنهج التقليدي، والذي لم يعد يصلح للمجتمعات الحديثة.

-نتائج الدراسات النفسية المتعلقة بالمتعلم، والتي أكدت على إيجابية المتعلم ومشاركته النشطة في عملية التعلم، وأنه ليس متلقيا سلبيا كما كان سائدا، وشمولية جوانب شخصية المتعلم: العقلي، والجسمي، والانفعالي، والاجتماعي.

-طبيعة المنهج التربوي المتغيرة والمتأثرة بالتغيرات التي تحدث في المجتمع، ونتيجة لكل التغيرات السابقة طال المنهج تغير نوعي

(1) المصدر السابق. ص: 115-116 (بتصرف).

المنهاج التربوي الحديث هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم. وهو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أداخل الصف كان أم خارجه. وهو جميع أنواع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أداخل أبنية المدرسة كان أم خارجها. كما أن المنهاج مجموعة من الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للطلبة تحت إشرافهم بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم. كم أنه مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية...الخ التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم الخبرات نساعدهم في إتمام نموهم[1].

وفي هذا المجال يورد تومبس وتيرني 1993 (Toombs & Tierney) تعريفا للمنهاج الحديث، ويقولان إنه "اسم لكل مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم"[2].

مميزات المنهاج الحديث: -يهتم المنهج الحديث بالمتعلم، ويثق بقدرته على المشاركة النشطة الفعالة الإيجابية. -يؤكد على الاهتمام بجميع جوانب شخصية المتعلم، وقدرته على التعلم الذاتي-المدرسة في المنهج الحديث لها دور متعاون مع المؤسسات الأخرى لخدمة

(1) المرجع السابق. ص: 115-116 (بتصرف).

(2) نفسه. ص: 120-121 (بتصرف).

البيئة الاجتماعية، ولا يقتصر دورها على تلقين المواد الدراسية للطلبة بمعزل عن بيئتها والمؤسسات الأخرى مثل: المؤسسات الدينية والنوادي وغيرها. -العلاقة بين المدرسة والبيت في مفهوم المنهج الحديث علاقة وطيدة، ولكل دوره التكميلي للآخر، وذلك من خلال تنظيم مجالس الأباء والمعلمين والزيارات المتبادلة وإشراك أولياء الأمور في بعض النشاطات.

-إعداد المنهج: يشترك في إعداده فريق متكامل من المختصين بالمواد الدراسية، والمختصين في مجال علم النفس التربوي، والتلاميذ، وأولياء الأمور، والمعلمين

-يراعى عند التخطيط للمنهج ما يلي: *الأخذ بعين الاعتبار فلسفة المجتمع وطبيعة المتعلم وخصائص نموه. *شموله على مختلف أنواع النشاط التي يقوم بها التلميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة. *تأكيده على التعاون والعمل الجماعي.

-يساعد التلاميذ على التكيف الاجتماعي، وبذلك لا يشعر التلميذ بغربته داخل مجتمعه. - التركيز على استخدام الوسائل التعليمية ضمن مفهوم النظام.

-التنويع في طرق التدريس التي يستخدمها المعلم، بحيث يختار الطرق الأكثر ملاءمة للمادة الدراسية والتلاميذ مراعيا الفروق الفردية بينهم.

-تغير دور المعلم بحيث لم يعد الملقن والمستخدم للعقاب البدني، بل أصبح موجها ومرشدا ومخططا للبرامج، مبتعدا عن العقاب البدني، محترما لآراء التلاميذ وأفكارهم، ومؤكدا على استعدادهم للتعلم. -المنهج لا يعني المادة الدراسية فقط، بل تمثل المادة الدراسية جزءا من نظام المنهج. -التقويم جزء من المنهج، ولا يركز على الاختبارات القائمة على الحفظ

وحدها، ولا يعتبر الاختبارات غاية في ذاتها، بل هي وسيلة لمعرفة نتاجات التعلم وليست سوطا للترسيب أو العقاب[1].

أسس بناء المنهج:

هي تلك الأسس التي لا بد من مراعاتها عند الشروع في بناء أي منهج تعليمي؛ حتى يُكتب له النجاح، وعلى الرغم من أن المتخصصين والعاملين في تخطيط المناهج وبنائها قد اتفقوا على أن أسس بناء المناهج تستند – على الأقل – إلى أربعة، هي: الأسس الفلسفية، والأسس النفسية، والأسس الاجتماعية، والأسس الثقافية، فإنه يمكن رصد ثلاثة اتجاهات رئيسة تقوم عليها، الاتجاه الأول يرى أن التلاميذ أو المتعلمين هم محور العملية التعليمية، والاتجاه الثاني يرى أن المعرفة هي المنهج، والاتجاه الثالث يرى أن المجتمع هو محور بناء المناهج[2].

1- الأسس الفلسفية للمنهج:

لا تنفك صناعة المناهج عن دراسة نظرية المعرفة بكل جوانبها وأبعادها، ذلك أنها (نظرية المعرفة) ليست بمعزل عن النظريات الفلسفية المختلفة، فالفلسفتان المثالية والواقعية تتفقان في تركيزهما على المعرفة، وذلك من معتقدات مؤداها أن التعلم الذهني هو جوهر التربية وأسها، فلا تكتمل تربية الطفل إلا عن طريق إلمامه بالمعرفة، وأما إذا انتقلنا للحديث عن المنهج في الفلسفات البراجماتية والتجديدية والوجودية، فإنها لا تعير التراث الثقافي والمعرفي اهتمامًا، وينصب جلّ اهتمامها في الحاضر والمستقبل؛ حيث يعكس المنهج الواقع الاجتماعي؛ فالمنهج الدراسي يجب أن يصمم على أساس الفرد بصفته الشخصية؛ حيث إنه

(1) المصدر السابق. ص: 120-121 (بتصرف).

(1) مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 139-140 (بتصرف). وينظر: المنهج المدرسي المعاصر. ص: 68.

الأصل في العملية التعليمية، فلا بد أن يتضمن المنهجُ خبرات شاملة لمظاهر الحياة المختلفة التي تهم المتعلم شخصيًّا للكشف عن ذاته وإنماء شخصيته، إنه منهج يقوم على الدراسات الإنسانية، أما بالنسبة للفلسفة الماركسية، فترى توحيد المنهج والكتب المدرسية، انطلاقًا من وحدة النظرية، فلا وجود لمواد اختيارية، ويجب أن توضع المناهج لإكساب المتعلم جملة المعارف، ويركز المنهج الماركسي على الخبرات والأنشطة اللاصفية المختلفة المكملة لمحتوى المناهج. أما عن المنهج في الفلسفة الإسلامية، فمعروف أنه يهدف إلى إعداد الإنسان الصالح المتكامل عقليًّا وجسميًّا وروحيًّا وعاطفيًّا، الفعال في خدمة مجتمعه المحلي والعربي والإسلامي؛ حيث تعد رسالته رسالة إنسانية، ينظر بموجبها إلى جوهر الإنسان وفطرته، دون النظر إلى جنسه أو لونه، كما يضمن للإنسان الصالح صلاحه، ويعمل على نقل ذلك إلى الأجيال القادمة[1].

2-الأسس الاجتماعية للمنهج:

يقصد بالأسس الاجتماعية تلك المقومات والركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ، التي يجب أن نأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للمناهج وهندستها وبنائها، وتتعدد القيم الاجتماعية وتختلف من مجتمع إلى آخر، ومن بيئة إلى أخرى. فمن القِيَم المجتمعية التي يجب على مصممي المناهج ومعديها أن يترجموها إلى سلوكات عملية: مبدأ الحرية، واحترام شخصية الفرد، والتفاعل الاجتماعي، والتغيرات الاجتماعية، والديمقراطية، وتكافؤ الفرص، والمشكلات الاجتماعية. إن المدرسة من خلال المناهج الدراسية تساهم في تحقيق أهداف المجتمع وقيمه التي تعمل فيه، وإمداد التلاميذ بأساليب العيش التي يوافق عليها المجتمع[2].

(1) المصدر السابق. ص: 143-145 (بتصرف). وينظر: المنهج المدرسي المعاصر. ص: 69، وما بعدها.

(2) نفسه. ص: 145-151 (بتصرف). وينظر: المنهج المدرسي المعاصر: ص: 103، وما بعدها.

3-الأسس النفسية للمنهج:

مما لا شك فيه أن هناك علاقة وثيقة بين المنهج الدراسي وعلم النفس ودراساته؛ حيث يستفيد المنهج في بنائه وتنفيذه وتقويمه من نتائج وبحوث دراسات ميدان علم النفس، ولا سيما علم نفس النمو، للفروق الفردية، ولخصائص نمو الإنسان في مراحله العمرية المختلفة من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، فكان لزاما أن يختار في إعداد المنهج كل ما يتفق وطبيعة تفكير المتعلم، ويسهم في إشباع رغباته وميوله وحاجاته[1].

4-الأسس المعرفية (الثقافية) للمنهج:

للمعرفة ثلاثة مكونات: العموميات، ويشترك فيها غالبية أفراد المجتمع، والخصوصيات، وتختص بها فئة معينة داخل المجتمع، والمتغيرات: وتتمثل في المخترعات والاكتشافات والأفكار الجديدة. وينبغي للمنهج الاهتمام بعموميات المعارف الثقافية، وتضمينه محتوياتها؛ لكي تكون هناك عناصر ثقافية مشتركة بين الأفراد المتعلمين، وقدر مشترك من المعلومات والاتجاهات والمهارات، ضمانًا لإشاعة روح التعاون والتفاهم بين أفراد المجتمع، تحقيقًا لتماسكه الاجتماعي وتقدمه. وبما أن هناك فروقًا فردية بين الطلبة، لذا ينبغي للمنهج الدراسي الاهتمام بالخصوصيات التي تتناسب مع هؤلاء الأفراد، مع عدم إغفال حالة التوازن بين العموميات والخصوصيات، وبالنسبة للمتغيرات يجب أن يراعي المنهج أساليب التفكير السليمة، حتى يكون الحكم على تلك المتغيرات وقبولها العام والخاص أو رفضها نهائيًّا في إطار معايير معينة تحدد القبول والرفض. إن تصميم المناهج التربوية يجب أن يهتم اهتمامًا بالغًا في مصادر المعرفة وتنظيمها بصورة تحقق درجة من الكفاية لفهم المعرفة، وتحديد منهجية اكتسابها ونقدها وتطويرها؛ لأنها الأمل الإنساني في تطوير معطيات الحياة

(1) المصدر السابق. ص: 152-155 (بتصرف). وينظر: المنهج المدرسي المعاصر: ص: 142، وما بعدها.

الاجتماعية في ظل تحديات العصر من تحديد الهوية، والقرية الإلكترونية، والانفجار المعرفي، والتحدي الاقتصادي، والخلل الروحي[1].

(2) نفسه. ص: 153-156 (بتصرف). وينظر: المنهج المدرسي المعاصر. ص: 194، وما بعدها.

الفصل الثاني التطبيقي

- **المبحث الأول: وصف عينة الاختبارات**

1. **دراسة وصفية لمواضيع الاختبارات [جدول الوصف، مناقشة وتحليل الجدول].**
2. **أسئلة البناء الفكري[جدول، مناقشة وتحليل].**
3. **أسئلة البناء اللغوي[جدول، مناقشة وتحليل].**
4. **أسئلة التقويم النقدي[جدول، مناقشة وتحليل].**

- **المبحث الثاني: الدراسة النقدية للاختبارات.**

1. **نسبة تغطية البرنامج: تغطية مواضيع الاختبارات[جدول، مناقشة وتحليل].**
2. **تغطية أسئلة الاختبارات[جدول، مناقشة وتحليل].**
3. **التدرج في طرح الأسئلة[جدول، مناقشة وتحليل].**

الفصل الأول: تحديد المفاهيم المتعلقة بالاختبارات

تمهيد:

الاختبارات جزء أساسي من عمل المعلم، ومن حياة المتعلّم في أي مستوى من مستويات التعليم؛ إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال استغناء مراكز التعليم المختلفة عن الاختبارات؛ لأنه لا توجد وسيلة بديلة للاختبارات لتقييم الطالب تقييما موضوعيا شاملا. فلا وجود لتدريس دون اختبارات. كما أن التدريس جزء لا ينفصل عن عمل المدرّس في المدرسة أو الكلية أو الجامعة. كذلك حال الاختبارات، فهي جزء لا ينفصل عن عمل المدرّس. وكما أن على المدرّس أن يتقن فن التدريس، عليه أيضا أن يعرف كيف يصنع اختباراته.

إن للاختبارات وظائف جوهرية في حياة الطالب والمدرّس والمؤسسة التعليمية والمجتمع. لا يمكن الاستغناء عن الاختبارات لما لها من أدوار مركبة في مجالات متعددة. والاختبارات أنواع عديدة، فمنها اللغوية ومنها غير اللغوية. والاختبارات العديدة تساعد المدرّس في تقييم التحصيل لدى الدارسين في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية وفي المستويات المختلفة. ولذلك على المدرسين معرفة الاختبارات العديدة؛ كي تأخذ عملية التدريس سيرا حسنا[1].

المبحث الأول: التعريف بالاختبار:

1-الاختبار لغة:

الاختبار الافتعال من (خبر) الذي يدل على العلم بالشيء، جاء في معجم مجمل اللغة لابن فارس:

---

(1) الاختبارات اللغوية، مقاربة منهجية تطبيقية. أسامة زكي السيد علي. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. الطبعة الأولى: 2016. ص: 29. وينظر: القياس والتقويم التربوي والنفسي. ص: 19-20.

خبر: الخبْرُ: العلم بالشيء، يقال: خبرتُ الشيء أخبره خبراً وخُبرةً، ومن أين خبرت هذا؟ أي: من أين علمتهُ؟

الخَبَرُ: ما أتاكَ من نَبَأٍ، أخْبَرْتُه وخَبرْتُه، والجميع الأخْبَار. ورَجُلٌ خَبِرٌ: كريم الخَبرِ. وهو يَتَخَيرُ الأخْبَارَ[1].

وجاء في معجم مقاييس اللغة له: (خَبِرَ) الْخَاءُ وَالْبَاءُ وَالرَّاءُ أَصْلَانِ: فَالْأَوَّلُ الْعِلْمُ، وَالثَّانِي يَدُلُّ عَلَى لِينٍ وَرَخَاوَةٍ وَغُزْرٍ.

فَالْأَوَّلُ الْخُبْرُ: الْعِلْمُ بِالشَّيْءِ. تَقُولُ: لِي بِفُلَانٍ خِبْرَةٌ وَخُبْرٌ. وَاللَّهُ تَعَالَى الْخَبِيرُ، أَيِ الْعَالِمُ بِكُلِّ شَيْءٍ.

وَقَالَ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿ وَلَا يُنَبِّئُكَ مِثْلُ خَبِيرٍ ﴾[فاطر: 14][2].

وجاء في المحكم والمحيط الأعظم لابن سيده: والخَبِيرُ: العالِمُ بالأمر. والخُبْرَةُ: مَخْبَرَةُ الإِنسان إذا خُبِرَ أي جُرِّبَ. والخِبْرَةُ: الاخْتِبار. والخابِر: المُخْتَبِرُ المُجَرِّبُ. وخَبِرْتُه أَخْبَرُه: أي عَلِمْتُه[3].

وفي لسان العرب لابن منظور: **خبر**: الخَبِيرُ: مِنْ أَسماء اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ الْعَالِمُ بِمَا كَانَ وَمَا يَكُونُ. وخَبُرْتُ بالأَمر. أَي عَلِمْتُهُ. وخَبَرْتُ الأَمرَ أَخْبُرُهُ إِذا عَرَفْتَهُ عَلَى حَقِيقَتِهِ. وَقَوْلُهُ تعالى: ﴿ فَسْئَلْ بِهِ خَبِيراً ﴾[الفرقان: 59]؛ أَي اسأَل عَنْهُ خَبِيرًا يَخْبُرُ. والخَبَرُ، بِالتَّحْرِيكِ: وَاحِدُ الأَخْبَار. والخَبَرُ: مَا أَتاك مِنْ نَبإٍ عَمَّنْ تَسْتَخْبِرُ. ابْنُ سِيدَهْ: الخَبَرُ النَّبَأُ، وَالْجَمْعُ أَخْبَارٌ،

---

(1) مجمل اللغة. أحمد بن فارس بن زكريا، أبو الحسين(ت: 395 هـ). دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان. مؤسسة الرسالة، بيروت. الطبعة الثانية: 1406 ه/1986 م. ص: 310.

(2) مقاييس اللغة. أحمد بن فارس، أبو الحسين(ت: 395 ه). تحقيق: عبد السلام محمد هارون. دار الفكر. (د ط): 1399ه/1979م.ج: 2، ص: 239.

(3) المحكم والمحيط الأعظم. ابن سيده المرسيّ، أبو الحسن علي بن إسماعيل(ت: 458هـ). تحقيق: عبد الحميد هنداوي. دار الكتب العلمية، بيروت. الطبعة الأولى: 1421 ه/2000 م. ج: 1، ص: 361.

وأَخابير جَمْعُ الْجَمْعِ. فأَما قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿ يَوْمَئِذٍ تُحَدِّثُ أَخْبارَها ﴾[الزلزلة: 4]؛ فَمَعْنَاهُ يَوْمَ تُزَلْزَلُ تُخْبِرُ بِمَا عُمِلَ عَلَيْهَا. وخَبَّرَه بِكَذَا وأَخْبَرَه: نَبَّأَهُ. واسْتَخْبَرَه: سأَله عَنِ الخَبَرِ وَطَلَبَ أَن يُخْبِرَهُ؛ وَيُقَالُ: تَخَبَّرْتُ الخَبَرَ واسْتَخْبَرْتُه؛ وَمِثْلُهُ تَضَعَّفْتُ الرَّجُلَ واسْتَضْعَفْتُه، وتَخَبَّرْتُ الْجَوَابَ واسْتَخْبَرْتُه. والاسْتِخْبارُ والتَّخَبُّرُ: السُّؤَالُ عَنِ الخَبَرِ. وَفِي حَدِيثِ الْحُدَيْبِيَةِ: [أَنه بَعَثَ عَيْناً مِنْ خُزَاعَةَ يَتَخَبَّر لَهُ خَبَرَ قُرَيْشٍ]؛ أَي يَتَعَرَّفُ، يُقَالُ: تَخَبَّرَ الخَبَرَ واسْتَخْبَر إِذا سأَل عَنِ الأَخْبَارِ لِيَعْرِفَهَا. والخابِرُ: المُخْتَبِرُ المُجَرِّبُ وَرَجُلٌ خَابِرٌ وخَبِير: عَالِمٌ بالخَبَرِ. والخَبِيرُ: المُخْبِرُ؛ وَقَالَ أَبو حَنِيفَةَ فِي وَصْفِ شَجَرٍ: أَخْبَرَني بِذَلِكَ الخَبِرُ، فَجَاءَ بِهِ عَلَى مِثَالِ فَعِلٍ؛ قَالَ ابْنُ سِيدَهْ: وَهَذَا لَا يَكَادُ يُعْرَفُ إِلَّا أَن يَكُونَ عَلَى النَّسَبِ. وأَخْبَرَهُ خُبُورَهُ: أَنْبأَهُ مَا عِنْدَهُ. وَحَكَى اللِّحْيَانِيُّ عَنِ الْكِسَائِيِّ: مَا يُدْرَى لَهُ أَيْنَ خَبَرٌ وَمَا يُدْرَى لَهُ مَا خَبَرٌ أَي مَا يُدْرَى، وأَين صِلَةٌ وَمَا صِلَةٌ. والمَخْبَرُ: خِلَافُ المَنْظَرِ، وكَذَلِكَ المَخْبَرَةُ والمَخْبُرَةُ، بِضَمِّ الْبَاءِ، وَهُوَ نَقِيضُ المَرْآةِ والخِبْرُ والخُبْرُ والخِبْرَةُ والخُبْرَةُ والمَخْبَرَةُ والمَخْبُرَةُ، كُلُّهُ: العِلْمُ بِالشَّيْءِ؛ تَقُولُ: لِي بِهِ خِبْرٌ، وَقَدْ خَبَرَهُ يَخْبُره خُبْراً وخُبْرَةً خِبْرَة وخِبْراً واخْتَبَره وتَخَبَّرَهُ؛ يُقَالُ: مَنْ أَين خَبَرْتَ هَذَا الأَمر أَي مِنْ أَين عَلِمْتَ؟ وقَوْلُهُمْ: لأَخْبُرَنَّ خُبْرَكَ أَي لأَعْلَمَنَّ عِلْمَك؛ يُقَالُ: صَدَّقَ الخَبَرَ الخُبْرُ. وأَما قَوْلُ أَبي الدَّرْدَاءِ: وجدتُ الناسَ اخْبُرْ نَقْلَه؛ فَيُرِيدُ أَنك إِذا خَبَرْتَهُم قَلَيْتَهُمْ، فأَخرج الْكَلَامَ عَلَى لَفْظِ الأَمر، وَمَعْنَاهُ الخَبَرُ. والخُبْرُ: مَخْبُرَةُ الإِنسان. والخِبْرَةُ: الاختبارُ؛ وخَبَرْتُ الرَّجُلَ أَخْبُرُه خُبْراً خِبْراً وخُبْرَةً خِبْرَةً. والخَبِيرُ: الْعَالِمُ[1].

وفي معجم اللغة العربية المعاصرة: اختبرَ يختبر، اختبارًا، فهو مختبِر، والمفعول مختبَر.

• اختبر الدَّواءَ: جرَّبه، أخضعه للاختبار، فحصه ليعرف حقيقتَه "اختبر السِّلاحَ".

• اختبر الشَّخصَ: امتحنه "اختبره في القراءة/ الكتابة/ القيادة/ المعلومات العامّة- عقد المدرس اختبارًا مفاجئًا لطلابه".

---

(1) لسان العرب. ابن منظور محمد بن مكرم(ت: 711ه). دار صادر، بيروت، لبنان. الطبعة الثالثة: 1414ه/1994م الجزء: 4، ص: 226-227.

• اختبر اللهُ النَّاسَ: ابتلاهم امتحانًا لقوّة إيمانهم، وهو أعلم بها[1].

وفيه أيضًا: اختبار [مفرد]: ج اختبارات (لغير المصدر):

1 - مصدر اختبرَ.

2 - امتحان، تجربة "اجتاز الاختبارات جميعها بنجاح باهر- جرّبه على سبيل الاختبار- الاختبار مُعلِّم أخرس". اختبار الطَّريق: اختبار يُجرى للمركبات لمعرفة مقدار صلاحيتها للسير على الطرق، فحصٌ للشَّخص الذي يسعى للحصول على رُخصة قيادة لمعرفة قدرته على القيادة في الطرق. اختبار قيادة: امتحان في آداب المرور وقيادة السَّيارة. اختبار معاكس: اختبار يهدف إلى التحقق من أن نتائج اختبار أوَّلٍ صحيحةٌ. بالون اختبار: امتحان أو تجربة لجسّ نبض الرأي العام- تحت الاختبار: موضوع تحت الملاحظة؛ لمعرفة مدى صلاحيته- حَقْل اختبار: حقل للاختبارات الزراعيّة، ومجازًا: إخضاع مجتمع أو جماعات لتجربة أو تجارب يكون الغرض منها تحقيق شعارات- على سبيل الاختبار: للتجربة- ورقة اختبار: ورقة مشبَّعة بصبغة عبَّاد الشمس؛ لإجراء اختبارات كيميائيّة.

• اختبار القُدْرة: قياس قدرة العامل على أداء واجبات معيَّنة كالقدرة الميكانيكيّة، والقدرة الكتابيَّة، والقدرة الفنِّية.

• الاختبار الأحيائيّ: (كم) تحديد نوع القوّة أو النَّشاط الحيويّ لمادَّة كالعقار أو الهرمون بمقارنة نتائجه مع تلك التي أجريت على حيوان في مختبر.

• أنبوب اختبار: (كم) مخبار، أنبوب زجاجيّ أسطوانيّ مفتوح من جانب ودائريّ من الجانب الآخر ويستخدم في التَّجارب المخبريّة.

---

(1) معجم اللغة العربية المعاصرة. أحمد مختار عبد الحميد عمر، (بمساعدة فريق عمل). عالم الكتب. الطبعة الأولى: 1429ه/2008م. ج: 1، ص: 606.

• اختبار الحساسيَّة: (طب) اختبار لبيان مدى التَّأثر بدواء مُعيّن أو بمرض مُعْدٍ، بوضع لزقات على الجلد، أو بإحداث خدوش جلديّة وتعريضِها لجرعاتٍ تُسَبِّبُ المرض أو العدوى.

• اختبار الذَّكاء: (نف) نوع من الاختبارات لقياس مستوى الذكاء والقدرات العقليّة، اختبار معياريّ لتحديد مُستوى الذكاء عن طريق قياس القدرة الفرديّة على تكوين المفاهيم وحلّ المشكلات واكتساب المعلومات وتأدية عمليّات ذهنيّة أخرى[1].

2-الاختبار اصطلاحا:

جاء في المعجم التربوي: (**اختبار**Epreuve): جملة من التجارب لتحديد النسبة المئوية لسمات معينة عند شخص معين، أو فريق من الناس. ومنه الاختبار العقلي المقنن لقياس القدرات الخاصة والعامة والاستعدادات لدى الطالب أو الطلبة.

الاختبار هو أداة قياس تتألف عادة من مجموعة من التمارين، وقع اختيارها على ضوء أهداف، نروم قياس درجة تحقّقها قبل التعلم (اختبارات توجيهية)، أو أثناءه (اختبارات تشخيصية)، أو إثر انتهاء مسارات التعّلم[2].

ويعرف كرونباك(Cronbach) الاختبار بأنه: "طريقة منظمة للمقارنة بين شخصين أو أكثر في ناحية معينة من السلوك، ثم وضع مجموعة من الأهداف لاستخدام الاختبارات"[3].

---

(1) معجم اللغة العربية المعاصرة(607/1).

(2) المعجم التربوي. وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للوثائق التربوية. إعداد ملحقة سعيدة الجهوية. إثراء: فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي. (د ط): 2009. ص: 59.

(3) أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. سوسن شاكر مجيد. مركز ديبونو لتعليم التفكير. الطبعة الثالثة: 2014م. ص: 27-28.

وأما ساكس(Sax) فالاختبار عنده: "مطلب أو مجموعة من المطالب تستخدم للحصول على ملاحظات منظمة يفترض أنها تمثل سمة نفسية أو تربوية"[1].

ويعرفه نيتكو(Nitko) بأنه: "إجراء منظم لملاحظة ووصف سمة أو أكثر من سمات الفرد بالاستعانة بميزان قياس أو نظام تصنيف معين"[2].

ويعرفه شيس(Chase) بأنه: "أداة قياس مقننة، أو أسلوب منظم، يصمم للحصول على قياس موضوعي لعينة من السلوك بهدف موازنة أداء الفرد بمعيار، أو بمستوى أداء محدد"[3].

أنواع الاختبارات:

يمكن تصنيف أنواع الاختبارات التحصيلية تصنيفات مختلفة، فهي تختلف بحسب شكلها، وبحسب مضمونها، وهي بحسب شكلها إما مقالية (إنشائية) وإما موضوعية، وإما شفهية.

1-الاختبارات المقالية (الإنشائية): هي اختبارات الإجابات فيها تكون مكتوبة؛ مما يتيح للمتعلمين الممتحنين الفرصة للتعبير عمَّا في أنفسهم بكل حرية، كما أنها تنمي فيهم قدراتهم على التأمل والإبداع الفكري والوجداني، وتنمي فيهم بعد ذلك القدرة على نقد وتقييم المعلومات المكتسبة والحقائق والمفاضلة بينها[4].

ويمكن تقسيم الاختبارات المقالية إلى شكلين:

---

(3) القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. صلاح الدين محمود علام. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر. الطبعة الأولى. 1420ه/2000م. ص: 28-29.

(4) الاختبارات اللغوية، مقاربة منهجية تطبيقية. ص: 28.

(5) القياس والتقويم التربوي والنفسي. ص: 28.

(3) الاختبارات اللغوية. ص: 78 وما بعدها.

أ-**الاختبارات ذات الإجابة المطولة:** في هذا النوع من الاختبارات المتعلم الممتحن له كامل الحرية في الإجابة؛ من حيث اختيار الحقائق، وطريقة شرحها، وكمية الكتابة للوصول إلى إجابة شاملة، وتمتاز هذه الأسئلة بأنها تشجع وتقيس المكاملة الخلاقة للأفكار، والتقويم الكلي للمادة، والاقتراب الواضح من حل المشكلة، وهذه هي كل أهداف التعلم المهمة؛ التي لا يمكن قياسها بأنواع أخرى من فقرات الاختبارات، ولكن هذا النوع من الأسئلة يأخذ وقتا طويلا في التصحيح[1].

ب-الاختبارات ذات الإجابة المحدودة: في هذا النوع منها المتعلم الممتحن مجبر على الإجابة عن الأسئلة المقالية بإجابة محددة وقصيرة[2].

ويشترط في هذا النوع من الأسئلة ما يلي:

- أن تكون الأسئلة شاملة للمادة جميعها ما أمكن.
- وضع إجابات نموذجية يتم التصحيح على أساسها.
- وضع نقاط رئيسية للأسئلة تحدد مسارات إجابة الطالب.
- أن تكون الأسئلة واضحة والتحديد واضحا[3].

وللاختبارات المقالية مزايا وعيوب

فمن مزاياها:

1. سهولة بناء وتصميم الاختبار.

---

(1) أسس بناء الاختبارات. ص: 248 وينظر: الاختبارات اللغوية. ص: 22.

(2) أسس بناء الاختبارات. ص: 32-33. وينظر: الاختبارات اللغوية. ص: 22.

(3) أسس بناء الاختبارات. ص: 247. وينظر: الاختبارات اللغوية. ص: 22.

2. -تمكن المعلم أو المختبر من قياس كثير من القدرات المعرفية، كالقدرة على تكوين رأي والدفاع عنه، والمقارنة بين شيئين، أو بيان العلاقة بين السبب والنتيجة، وشرح وتفسير المعاني والمفاهيم والمصطلحات.

3. -تتيح للمتعلم الفرصة لتنظيم إجابته وترتيبها، وعرض الحقائق عرضا منطقيًا[1].

وأمّا عيوبها فمنها:

1. -أنها لا تغطّي جميع موضوعات المادة؛ لأن أسئلتها عددها قليل نسبيًا.

2. أنها أكثر صعوبة في التصحيح من الأسئلة الموضوعية.

3. هي ذات قيمة ضئيلة نسبيًا لقياس مستوى التركيب والتقويم.

4. -أنَّ تصحيحها قد يتأثر بعوامل ذاتية أو شخصية من قبل المعلم.

5. لا تتيح للطالب إلا فرصة ضئيلة لإظهار قدرته على التنظيم والمكاملة؛ مما يجعلها تقتصر على قياس أهداف من مستويات الفهم والتطبيق والتحليل.

6. -تستغرق وقتا طويلا وجهدا أكبر في التصحيح[2].

2-الاختبارات الموضوعية: هي حديثة العهد مقارنة بالاختبارات المقالية، وسمّيت كذلك من طريقة تقنين إصلاحها، وفيها لا يتأثر تصحيحها بالحكم الذاتي للمصحح، والإجابة عليها محددة بدقة لا يختلف في تصحيحها، وتستعمل في المرحلة الابتدائية من التعليم في المواد الاجتماعية[3].

---

(1) المصدر السابق. ص: 247.

(2) نفسه. ص: 247.

(1) مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 358. وينظر: الاختبارات اللغوية. ص: 123، وأسس بناء الاختبارات. ص: 248-249.

والاختبارات الموضوعية نتقسم إلى عدة أشكال منها:

أ-اختبارات الصواب والخطأ: تتضمن مجموعة من العبارات يطلب من التلميذ وضع علامة صواب أو خطأ أمام كل عبارة منها، وغالبا ما يستخدم هذا النوع لقياس مدى استيعاب التلاميذ للحقائق العلمية والجغرافية والتاريخية واللغوية، وكذلك لاستيعاب النظريات والمفاهيم العامة[1].

ب-اختبارات الاختيار من متعدد: هذه النوع من الاختبارات يطلب فيه اختيار الإجابة الصحيحة من إجابات عديدة، وهي أقل من أسئلة الصواب والخطأ، وتستخدم في التعريف والغرض والسبب ومعرفة الخطأ، والتمييز والتشابه والترتيب[2].

ومن مزايا هذا النوع من الاختبارات ما يلي:

- عنصر التخمين فيها أقل من أسئلة الصواب والخطأ.
- تلفت نظر المفحوص إلى ضرورة التمييز بين الأحكام الصحيحة والأحكام الخاطئة تمييزا يقوم على الروية والمقارنة، وإعمال الفكر.
- صادقة وثابتة بدرجة أكبر بكثير من بقية الأنواع.
- توفر فرصةتعلم ممتازة، وذلك بسبب من الإجابات المحتملة، وبخاصة حين يكون المفحوص متأكدًا من الإجابة الصحيحة.
- يمكن استخدامها في قياس أهداف معرفية كالتذكر والفهم والتطبيق.
- تعود المفحوص على الحكم الصائب والموازنة، وتمييز الأفضل.

---

(2) نفسه. ص: 360. وينظر:.الاختبارات اللغوية. ص: 158.

(3) نفسه. ص: 360-361. وينظر: الاختبارات اللغوية. ص: 158، وأسس بناء الاختبارات. ص: 252,

- تساعد في تشخيص أخطاء الطلاب، أو سوء الفهم عندهم من خلال استجاباتهم للإبدال الخاطئة.
- تفرض على الطالب أن يراجع أكبر كمية من المادة المطلوبة بشكل متروٍ، وتوفر له فرصة مناسبة لتفادي تأثير الدراسة السريعة والمكثفة قبل الامتحان.
- يمكن تحليل نتائجها إحصائيا بسهولة.
- من السهل تصحيح هذا النوع من الاختبارات وخصوصا إذا استعمل المصحح مفتاح الإجابة[1].

ج-اختبارات المزاوجة والمقابلة: في هذا النوع من الاختبارات يقدم للمتعلم الممتحن عبارات يتم وضعها في عمودين، يسمى العمود الأول بالمقدمات، ويسمى العمود الثاني بالاستجابات، وما على المتعلم إلا أن يشير بسهم إلى العنصر الذي يتمم الفقرة، ويستخدم هذا النوع في قياس المعلومات أو الحقائق التاريخية أو المصطلحات[2].

د-اختبارات ملء الفراغ: تتألف هذه الاختبارات من مجموعة عبارات يتخلل كلّا منها نقص ظاهر، يتمثل في فراغ محدد في العبارة المكتوبة، ويتوجب على المتعلم الممتحن ملء هذا الفراغ بكلمة أو فقرة أو جملة معينة[3].

ه-اختبار التكملة: في هذا النوع من الامتحان تحذف بعض الكلمات من جمل معينة، ويكلف المتعلم بكتابتها، ويهدف هذا النوع إلى قياس القدرة على التذكر والاستدعاء وتعرف الكلمات[1].

---

(1) أسس بناء الاختبارات. ص: 252-253.

(2) مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 362. وينظر: الاختبارات اللغوية. ص: 164، وأسس بناء الاختبارات. ص: 255.

(3) نفسه. ص: 362. وينظر: أسس بناء الاختبارات. ص: 250-251.

و-اختبار كشف الخطأ: فيه يطلب من المتعلم اكتشاف الخطأ في جمل، أو فقرة ومن ثم يطلب منه تصحيحه[2].

ز-اختبار الحذف المنتظم: تحذف بعض الكلمات من فقرة حذفا منتظما، ويطلب من المتعلم كتابتها، وهذا النوع يقيس قدرة التذكر عند التلميذ[3].

ح-اختبار الترتيب: فيه يطلب من المتعلم ترتيت (إعادة ترتيب) مجموعة من الكلمات لتكوين جملة صحيحة، أو ترتيب مجموعة من الجمل لتكوين فقرة ذات معنى[4].

وكغيره من أنواع الاختبارات هذا النوع له **مزايا** وله **عيوب** أيضا.

فمن مزاياه:

1. الموضوعية في طريقة التصحيح؛ أي أنها لا تتيح للمصحح أو المعلم التدخل الشخصي في تحديد العلامة.
2. الموضوعية في طريقة التطبيق؛ إذ أن التعليمات واضحة جدا في كيفية إجراء الاختبار.
3. إمكانية وضع أسئلة شاملة لمختلف أجزاء المادة الدراسية.
4. تتسم بالصدق والثبات والشمول إذا ما بنيت على أسس علمية سليمة[5].

وأما **عيوبه** فمنها:

---

(4) نفسه. ص: 363. وينظر: أسس بناء الاختبارات. ص: 250.

(5) نفسه. ص: 363. وينظر: أسس بناء الاختبارات. ص: 257-258.

(1) المرجع السابق. ص: 363.

(2) نفسه. ص: 363-364.

(3) نفسه. ص: 363. وينظر: الاختبارات اللغوية. ص: 126.

1. قصورها عن قياس بعض جوانب التحصيل، ولاسيما ما يتعلق منها بالتركيب والتقويم.
2. تتطلب وقتا ومهارة في التصميم، وقد تكون ضارة غير نافعة إذا جهلت قواعد تصميمها.
3. تسمح بالتخمين، أو تتيح النجاح عن طريق الصدفة، كما في اختبار الصواب والخطأ.
4. مكلفة ماديا حيث تتطلب كمية أكبر من الورق وتكاليف الطباعة[1].

3-الاختبارات الشفوية: هي اختبارات يجيب عنها المتعلم بعفوية وتلقائية في صيغة عرض شفهي(Oral presentation) كأن يقرأ جهريًا، أو يتحدث شفهيًا، أو يتحادث مع شخص آخر حول موضوع معين[2].

وهذه الاختبارات ذات قيمة كبيرة لا تقل بأي حال من الأحوال عن الاختبارات التحريرية؛ إذ أنها تساعد كثيرا في قياس صحة مخارج الأصوات، والنبر والتنغيم، والطلاقة والفصاحة، والتلقائية لدى المتعلم، ففي هذا الاختبار يظهر الممتحنون ما يمكنهم عمله، وليس ما يعرفونه نظريا عن المهارات التي يقيسها الاختبار. وهذا النوع من الاختبارات كفيل بقياس مهارة التحدث، ومهارة المحادثة، ومهارة القراءة[3].

وهذا النوع من الاختبارات له أيضا مزايا وعيوب. فمن مزاياه ما يلي:

1. -يجعل المتعلم يحول المعرفة النظرية إلى أشياء عملية ملموسة محسوسة.

---

(1) المرجع السابق. ص: 359-360. وينظر: الاختبارات اللغوية. ص: 127.

(2) الاختبارات اللغوية. ص: 420.

(3) نفسه. ص: 421.

2. لا تسمح بالغش.

3. يوفر فرصة التعلم أثناء المناقشات بين المعلم والمتعلم[1].

وأما **عيوبها** فمنها:

1. تستغرق زمنا طويلا.

2. تقييمها ذاتي إذا اعتمدت على خبرة المتعلمين.

3. لا تزودنا بسجل مكتوب إذا اعتمدت على خبرة المعلم بوصفه فاحصا في الاختبار الشفهي.

4. اختبارات الأداء أقل ثباتا من الاختبارات الموضوعية.

5. قد يعتري المتعلم قلقا يؤثر على تقديره، فيبدو التقدير غير واقعي.

6. قد لا تعطي وقتا للمعلم أن يوضح أسئلته بشكل كاف للطالب[2].

ويمكن **تقسيم الاختبارات** إلى أنواع أخرى هي[3]:

1. **اختبار إنتاجي:** هنا يطالب الاختبار الطالب أن يأتي بالجواب من عنده، مثال: أعط مرادف كل كلمة مما يلي: مثال آخر: أعط ضد كل كلمة مما يلي، مثال ثالث: اكتب مقالاً عن موضوع كذا.

2. **اختبار تعرفي:** هنا يختار الطالب الإجابة من بين عدة إجابات مذكورة أمامه في ورقة الاختبار، مثال: ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة.

---

(4) نفسه. ص: 425.

(1) المرجع السابق. ص: 425.

(2) الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية. د. صلاح أحمد مراد، د. أمين علي سليمان. دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر. ط: 2. 1426ه/2005م. وص: 80. وما بعدها(بتصرف).

3. **اختبار التحصيل:** هنا يعطى الطالب وقتاً كافياً للإجابة، مثال ذلك اختبارات الصف الشهرية أو الفصلية أو السنوية.

4. **اختبار السرعة:** هنا يكون الوقت المتاح للاختبار أقل من الوقت اللازم، مثال ذلك فهم المقروء تحت ضغط الوقت.

5. **اختبار تكويني:** الاختبار هنا يكون في أثناء البرنامج الدراسي، مثال ذلك الاختبار الشهري أو نصف الفصلي.

6. **اختبار ختامي:** هنا يكون الاختبار في نهاية البرنامج الدراسي. مثال ذلك الاختبار الفصلي في نهاية الفصل الدراسي في نظام الفصول الدراسية، مثال آخر الاختبار السنوي في نهاية العام الدراسي في نظام العام الدراسي الكامل.

7. **اختبار مدرسي:** هو اختبار يجريه المعلم لصفه فقط، أي للشعبة التي يدرسها، مثال ذلك اختبار في القواعد من الكتاب المقرر من صفحة كذا إلى صفحة كذا.

8. **اختبار عام:** هو اختبار تجريه وزارة التربية الوطنية لجميع الطلاب في مستوى دراسي ما في جميع أنحاء البلاد، مثال ذلك امتحان شهادة المتوسط، وشهادة البكالوريا.

9. **اختبار مقنّن أو معيّر:** هو اختبار اكتسب شهرة واسعة عبر الإجراء المتكرر، وأصبح ذا سلم له دلالات بعد أن تعرض للتعديل والتجريب والتحليل، مثال ذلك امتحان اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، من أراد أن يدخل جامعة أمريكية لدراسة البكالوريوس فعليه أن يحصل على علامة كذا في ذلك الامتحان، ومن أراد دخولها لدراسة الماجستير فعليه أن يحصل على علامة كذا، قليل من الاختبارات هي مقننة.

10. **اختبار غير مقنن:** هو اختبار لم يتعرض للتجريب والتحليل والتعديل وليس له سلم استدلالي.

11. **اختبار كتابي كتابي:** هو اختبار أسئلته تقدم مكتوبة للطالب وعلى الطالب أن يقدم الاجابات مكتوبة أيضاً، وهذا حال معظم الاختبارات.

12. **اختبار كتابي شفهي:** هنا الأسئلة مكتوبة والإجابات شفهية، مثال ذلك الاختبار الذي يهدف إلى قياس المقدرة الكلامية لدى الطالب.

13. **اختبار شفهي شفهي:** هو اختبار أسئلته وأجوبته شفهية، مثال ذلك المقابلات التي تهدف إلى قياس قدرة الطالب التحادثية الاستماعية.

14. **اختبار شفهي كتابي:** هنا الاختبار يعطي الأسئلة شفهياً ولكن الإجابة كتابية، مثال ذلك اختبار يريد قياس القدرة على التمييز السمعي.

15. **اختبار معلن:** هنا يحدد مكان الاختبار وزمانه ومادته (أي صفحات الكتاب المشمولة في الاختبار). وتحدد أيضاً الأدوات اللازمة له مثل المعاجم.

16. **اختبار فجائي:** هنا يأتي الاختبار بغتة دون إعلان مسبق، والهدف هنا هو إبقاء الطلاب على أهبة الاستعداد دائماً وتعوديهم على الدراسة اليومية دون انتظار الاختبار المعلن، ويكون الاختبار الفجائي قصير الوقت، قليل البنود، قليل الوزن مقارنة بالاختبار المعلن.

17. **اختبار صفي (قسمي):** هذا الاختبار يجري في القسم، وهذا هو حال معظم الاختبارات.

18. **اختبار بيتي:** هذا الاختبار يجري في البيت، مثال ذلك اكتب بحثاً حول موضوع كذا، هنا يكتب الطالب بحثه عبر أشهر طويلة مستعيناً بالمكتبة والأساتذة،

ومن أمثلة ذلك بحث رسالة الماجستير وبحث رسالة الدكتوراة والبحوث الفصلية المرافقة للمواد الدراسية.

19. **اختبار الكتاب المغلق:** هنا لايسمح للطالب بأن يستعين بأي كتب في أثناء أداء الاختبار، وهذا هو شأن معظم الاختبارات، والطالب المخالف هنا يعتبر غاشاً تقع عليه عقوبات تأديبية.

20. **اختبار الكتاب المفتوح:** هنا يسمح للطالب أن يستعين بكتاب محدد أو بأية كتب أو مراجع حسب تعليمات الاختبار.

وهذه الأنواع لا يقصي بعضها بعضاً بالضرورة، فقد يكون الاختبار موضوعياً إنتاجياً تحصيلياً تكوينياً مدرسياً غير مقنن معلناً صفياً. والأنواع السابقة يمكن تجميعها في مجموعات، **فالاختبار** نوعان من حيث الموضوعية: موضوعي وذاتي، وهو نوعان من حيث التوقيت: تكويني وختامي، وهو نوعان من حيث المدى: مدرسي وعام، وهو نوعان من حيث التقنين: مقنن وغير مقنن. وهو أربعة من حيث الوسيلة: كتابي كتابي، كتابي شفهي، شفهي شفهي، وشفهي كتابي، وهو نوعان من حيث المكان: صفي وبيتي. وهو نوعان من حيث الكتاب: بكتاب مفتوح أو بكتاب مغلق.

1-2-مواصفات وأسس الاختبار الجيد:

كل عمل يقوم به المرء يمكن أن يكون جيداً أو دون ذلك، وفقاً للخبرة والدراية التي يتمتع بها المرء، والاختبار ليس استثناء هنا. هناك اختبارات جيدة متقنة في هدفها وشكلها ومضمونها؛ لأنها التزمت بمواصفات الاختبار الجيد. وهذه المواصفات عديدة، وهي:

1. الصدق:

الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع من أجله. فإذا كان هدف الاختبار قياس الترقيم فقط (النقطة والفاصلة...إلخ) فيجب ألا يقيس الإملاء. واختبار في القواعد يجب ألا يقيس تمييز الأصوات. كما أنّ اختبار في الكلام يجب ألا يقيس الكتابة. كل اختبار له هدف يجب أن يلتزم بذلك الهدف، لأن الاختبار يجب أن يكون صادقًا[1].

وإذا كان للاختبار عدة أهداف، يكون الاختبار صادقاً إذا قاسها جميعاً ولم يهمل أيًّا منها، فصدق الاختبار يعني التزامه بهدفه أو أهدافه. وهذا يعني أنه يعطي للطالب درجة تتعلق بهدف الاختبار. إنّ عدم صدق الاختبار معناه أن درجته لا تقيس هدفه[2].

2. الثبات:

يجب أن يكون الاختبار ثابتاً. والثبات أنواع عديدة منها:

- **الثبات الزمني**: لو أخذ المتعلمون الممتحنون أنفسهم الاختبار ذاته مرتين بينهما فاصل زمني معقول، فإن درجاتهم ستكون ثابتة أو متقاربة في المرتين. وهذا يعني جزئياً أن الأسئلة تفهم بطريقة واحدة كلّما قرئت، فالأسئلة الواضحة تساهم في تحقيق الثبات الزمني؛ لأنها تفهم بطريقة ثابتة على مرّ الزمن. والمطلوب من السؤال يجب أن يكون واضحاً: لا غموض ولا ازدواجية في معانيه؛ أي لا يقبل التأويل، كما أن الثبات الزمني معناه أن غشًّا لم يحدث في المرة الأولى، ولا في المرة الثانية، لأنّ الغشّ يجعل درجات المتعلمين الممتحنين في المرة الأولى بعيدة عن درجاتهم في المرة الثانية. الاختبار غير الثابت يعني أنه اختبار غير موثوق به، لأن درجات المتعلمين الممتحنين تتفاوت كثيراً بين الإجراء الأول والإجراء الثاني إذا أعيد استخدام الاختبار ذاته مع الطلاب أنفسهم. إنه يشبه ميزان حرارة

---

(1) أسس بناء الاختبارات. ص: 92-95.

(1) المرجع السابق. ص: 96.

لا يوثق بقراءته: إذا قست به حرارة مريض عدة مرات متتالية دون فاصل زمني فإنه يعطيك قراءات متباينة جداً[1].

وبالمقابلة الاختبار الثابت هو اختبار موثوق يعتمد على درجاته. مثله مثل ميزان الحرارة السليم: إذا قست به حرارة شخص مرتين خلال دقائق فإنه يعطيك القراءة ذاتها. ولتحقيق ثبات الاختبار يجب توفير ما يلي:

أ) يجب أن تكون الأسئلة واضحة تماماً، لا غموض فيها حتى يفهمها جميع الطلاب بالطريقة ذاتها. حدود الجواب يجب أن تكون واضحة. كيفية الجواب يجب أن تكون واضحة. مكان الجواب يجب أن يكون محدداً.

ب) يجب منع الغش، وقاية وعلاجاً.

ت) يجب تحديد ظروف إجراء الاختبار، من مثل الوقت والأدوات المصاحبة وظروف الزمان والمكان[2].

- **الثبات التدريجي:** إذا صحح الإجابة ذاتها عدة مصححين فيجب أن تكون درجاتهم واحدة. وهذا يستوجب وضوح وتحديد طريقة وسياسة عناصر التدريج، كأن يكون هناك مفتاح للإجابات يلتزم به جميع المصححين أو يلتزم به حتى المصحح الواحد عندما يصحح جميع الإجابات[3]

إذا لم تكن سياسة التدريج واضحة محددة سلفاً، فإن هذا يجعل من التدريج ذاتياً مزاجياً متقلباً لا يضبطه ضابط، فيتسم بالظلم والتذبذب حسب مزاج المصحح الواحد أو حسب أمزجة المصححين. وثبات التدريج يعني أن هناك موضوعية ونزاهة في تدريج

---

(2) نفسه. ص: 137 وما بعدها.

(1) المرجع السابق. ص: 121. وما بعدها.

(2) نفسه. ص: 135.

الإجابات. والمقصود بالتدريج وضع درجة أو علامة للإجابة، مثلاً 70من 100، 15من 20، 8من10، أو غير ذلك[1].

3. التمييز:

يشترط في الاختبار الجيد أن يميز بين مستويات الطلاب المختلفة، فإذا تراوحت درجات الطلاب في اختبار ما بين 90–100 من مئة، فهذا اختبار ضعيف التمييز، وهذا يعني أن الاختبار كان سهلاً جداً لسبب من الأسباب. وإذا تراوحت درجات الطلاب في اختبار آخر بين 20–30 من مئة، فهذا أيضاً اختبار ضعيف التمييز، إذ لا بد أنه اختبار صعب جداً[2].

الاختبار الجيد تكون درجاته منتشرة على مدى واسع كأن تتراوح بين 40–95 من مئة. وهذا يعني أن بعض الطلاب، وهم الممتازون عادة، آخذوا درجات فوق 90. وبعضهم أخذ بين 80–89. وبعضهم بين 70–79. وبعضهم بين 60–69. وبعضهم بين 50–59. وبعضهم دون50. مثل هذا الاختبار جيد التمييز، إذ فرز الطلاب إلى عدة فئات ومستويات. ولكي يكون الاختبار مميزاً، لابد أن تتفاوت الأسئلة في مستوى الصعوبة والدقة: بعضها سهل وبعضها متوسط الصعوبة وبعضها عالي الصعوبة. بعضها يتطلب تذكراً مباشراً وبعضها يتطلب ذكاءً واستنتاجاً[3]

4. التمثيل:

الاختبار الجيد يمثل المادة الدراسية موضع الاختبار تمثيلاً متوازناً. يغطي النقاط الأساسية فيها، ويكون عينة جيدة التمثيل للمادة. لا يمكن لأي اختبار أن يحتوي جميع المادة؛ هذا

---

(3) نفسه. ص: 135–136.

(1) المرجع السابق. ص: 138.

(2) نفسه. ص: 138.

أمر مستحيل. ولكن الممكن والمطلوب هو أن تكون أسئلة الاختبار موزعة على جميع جوانب المادة الجديدة. الاختبار الجيد يستثني الأجزاء المعادة من المادة، أي الأجزاء التي درسها الطلاب في سنوات سابقة، ويركز على الأجزاء الجديدة من المادة كلما كان ذلك ممكناً[1].

ولتحقيق التمثيل هناك عدة طرق:

- **الطريقة الأولى:** هي طريقة المستجدات: تتطلب هذه الطريقة حصر الجوانب الجديدة في المادة، وتركيز الاختبار على هذه الجوانب[2].
- **الطريقة الثانية:** هي الطريقة النسبية: نريد أن نضع اختباراً يتكون من مئة بند موضوعي، من كتاب يتكون من ثلاثمائة صفحة على سبيل المثال؛ هنا نضع بنداً واحداً من كل ثلاث صفحات. وبذلك تتحقق درجة عالية من شمولية الاختبار للمادة. والطريقة الثالثة تجمع بين الطريقتين الأوليين: تركز على المستجدات في المادة مع توزيع هذه المستجدات بالطريقة النسبية[3].

5. الوقت:

الاختبار الجيد يراعي عامل الوقت. يجب أن يكون الوقت المحدد للاختبار كافياً للطالب المتوسط؛ كي يجيب عن أسئلة الاختبار بكيفية مريحة. قد يفشل الاختبار إذا كان وقته أقصر كثيراً، أو أطول كثيراً من الوقت الكافي. الوقت الأقصر يحرم الطلاب من فرصة الإجابة عن جزء من أسئلة الاختبار، والوقت الأطول قد يؤدي إلى بعض الفوضى في إدراة الاختبار وإجرائه، وقد يؤدي إلى حالات من الغش.

---

(1) المصدر السابق. ص: 139.

(2) نفسه. ص: 139. وما بعدها.

(3) نفسه. ص: 142،

وباستطاعة المعلم أو الفاحص أن يقرر الوقت الكافي للاختبار؛ عن طريق تقدير الوقت الكافي للإجابة عن كل سؤال أو بند على حدة؛ مع مراعاة احتساب الوقت بالنسبة للطالب المتوسط، وليس بالنسبة للطالب المتفوق. ومن المعروف أن الخطأ في تقدير الوقت نوعان: خطأ الزيادة وخطـــأ النقص. ولاشك أن الخطأ الأول أقل ضرراً من الخطأ الثاني: ضرر إعطاء وقت أطول أقل من ضرر إعطاء وقت أقلّ[1].

6. التعليمات:

يجب أن تكون تعليمات الاختبار واضحة محددة مكتوبة في ورقة الاختبار ذاتها. والتعليمات نوعان: تعليمات عامّة تخصّ الاختبار كله بوجه عام، وتعليمات خاصّة بكل سؤال على حدة.

كلّ اختبار له ظروفه وأهدافه الخاصّة به، ويجب أن تعكس التعليمات العامّة خصوصيات ذلك الاختبار. أمّا التعليمات الخاصّة فهي تبيّن محتوى السؤال ذاته، وما المطلوب منه، وأين يكتب الجواب، والحدود الكمية للجواب[2].

7. التدريج:

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

- أن يصمم المعلم مفتاحاً للإجابات عند بناء الاختبار ذاته، يلتزم به عند التدريج، وهذا يجعل التدريج سهلاً ثابتاً موضوعياً. دون مفتاح لا تكون طريقة التدريج واضحة محددة بالقدر الكافي. المفتاح يحدد الجواب المطلوب لكل سؤال أو بند.

---

(1) نفسه. ص: 143.

(2) مناهج اللغة العربية. ص: 367 وما بعدها.

- أن يحدد المعلم عند بناء الاختبار درجة كل سؤال ودرجة كل بند فيه، أي الدرجة النسبية مقارنة بالأسئلة الأخرى في الاختبار ذاته. ومن المرغوب فيه أن تظهر درجة كل سؤال أمام تعلماته في ورقة الأسئلة. هذا الظهور يعين الطالب في التوزيع النسبي للوقت، إذ يقوده هذا إلى إعطاء وقت أطول للسؤال ذي الوزن الأعلى.
- أن تتساوى أوزان الأسئلة؛ من حيث درجاتها إذا تساوت في وقت الإجابة. لا تختلف الأوزان النسبية للأسئلة، إلا لسبب يمكن الدفاع عنه. إذا كان اختبار من مئة يتكون من خمسة أسئلة، وكل سؤال يتكون من عشرين بنداً، فالأولى هنا أن يكون لكل سؤال 20درجة ولكل بند درجة واحدة، ولا مبرر في العادة لأن يكون السؤال الأول هنا من10، والثاني من 20، والثالث من25، والرابع من 15، والخامس من20. تساوي الأوزان هو الأولى، ولاتفاوت بين الأوزان إلا إذا كانت هناك مبررات واضحة مقنعة. هذا التساوي يحقق سهولة التدريب وعدالة التوزيع معاً[1].

7. الشكل:

الاختبار الجيد ذو شكل منسق تراعى فيه الأمور التالية:

- يبدأ بمعلومات المقدمة التي تبين اسم المادة الدراسية واسم القسم ومدة الاختبار واسم أستاذ المادة واسم المدرسة أو الجامعة أو الكلية وتصنيف الاختبار (هل هو شهري أو فصلي أو نهائي أو سنوي...إلخ).
- ينقسم الاختبار إلى أجزاء وأسئلة وبنود واضحة التقسيم يتسلسل ترقيمها على نحو جيد. وعلى سبيل المثال، يستعان بالكلمات لترقيم الأجزاء: الجزء الأول، الجزء الثاني...إلخ. أما الأسئلة فترقم باستخدام الحروف: أ، ب، ج،...إلخ. أما البنود فترقم بالأرقام: 1، 2، 3،..إلخ. وتوضع نقاط فاصلة مزدوجة بين كل جزء والذي يليه، كما

(1) المرجع السابق. ص: 368 وما بعدها.

توضع خطوط فاصلة مفردة بين كل سؤال والذي يليه، ولا داعي لخطوط فاصلة بين بنود السؤال الواحد.

- تظهر على ورقة الإجابة (التي قد تكون ورقة الأسئلة ذاتها) الفراغات المحددة للإجابات. وقد تكون هذه الفراغات خطوطاً مستقيمة كاملة؛ أي سطوراً كاملة، أو أجزاء من سطور، حسب طول الجواب المتوقع.
- يدقق الاختبار طباعياً تدقيقاً وافياً حتى يخلو من الأخطاء الطباعية أو سواها؛ كيلا تنشأ مشكلات في أثناء إجراء الاختبار. الاختبار الذي تكثر فيه الأخطاء الطباعية أو سواها من الأخطاء يفشل في أثناء الإجراء لأن الطلاب يقاطعون عشرات المرات. لتصحيح تلك الأخطاء مما يجعلهم في ارتباك شديد. تدقيق الاختبار طباعياً يجب أن يتم قبل توزيعه، لابعد توزيعه.
- يفضل أن يكون الاختبار مطبوعاً على أن يكون مكتوباً بخط اليد؛ لتحقيق قدر أوفر من الوضوح والترتيب والاتساق[1].

(1) المصدر السابق. ص: 368. وما بعدها.

المبحث الثاني: التقويم

مفهوم التقويم لغة واصطلاحا:

1-التقويم لغة: المادة (ق و م) تدور معانيها حول الاستقامة والاعتدال والتقدير، جاء في الصحاح: يقال: قومت السلعة. وأهل مكة يقولون: استقمت السلعة، وهما بمعنى. والاستقامة: الاعتدال. يقال: استقام له الأمر. وقوله تعالى: ﴿ فاسْتقيموا إليهِ ﴾[فصّلت: 6]؛ أي في التوجُّه إليه دون الآلهة. وقومت الشئ فهو قَويمٌ، أي مُستَقيمٌ. وقولهم: ما أقْوَمَهُ، شاذٌّ. وقوله تعالى: ﴿ وذلك دينُ القَيِّمَةِ ﴾[البينة: 5]، إنما أنّثه لأنه أراد المِلَّة الحنيفية[1].

وجاء في لسان العرب: أقمتُ الشيء، وقومته، فقام بمعنى الاستقامة واعتدال الشيء واستوائه[2]، وقوّم درأه؛ أي أزال عوجه، وأقام السلعة وقوّمها أيّ قدّرها. وذكر قوله صلى الله عليه وسلم يا رسول الله لو قوّمت لنا؟ أيّ لو سعّرت لنا، أيّ حدّدت لنا قيمتها، فقال عليه السلام الله هو المقوّم[3].

وجاء في المعجم الوسيط: قوّم الشيء أيّ عدّله وأزال العوج عنه، وقوّم السلعة قدّرها وثمنها. وقيّم الشيء تقييماً أيّ قدّر قيمته[4].

---

(1) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. الجوهري الفارابي، أبو نصر إسماعيل بن حمّاد(ت: 393هـ). تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار. دار العلم للملايين، بيروت. الطبعة: الرابعة: 1407 ه/1987 م. الجزء: 5، الصفحة: 2017.

(2) اللسان(498/12).

(3) اللسان(500/12).

(4) المعجم الوسيط(768/2-771).

وجاء في معجم اللغة العربية المعاصرة: (ق و م): قوَّمَ يُقوِّم، تقويمًا، فهو مُقوِّم، والمفعول مُقوَّم.

• قوَّم المُعْوجَّ: سوَّاه وعَدَّلهُ، وأزال عِوَجَه "قوَّم الطريقَ المنحني – قوَّم الأخطاءَ: صَحَّحها – إعادة تقويم سياسة الدفاع:

إن الغصونَ إذا قوَّمْتَها اعتدلت ولا يلينُ إذا قوَّمتَهُ الحطبُ".

• قوَّم السِّلْعَةَ ونحوَها: سعَّرها، وضع لها ثمنًا "قوَّم سِعْرَ الخُبْز بعشرة قروش"[1].

ونخلص من كلّ هذا إلى أنّ التقويم يأتي بمعنى تقدير الثمن، وتعديل السلوك، فيما التقييم هو تقدير الثّمن فقط. وأجاز المجمع فيما بعد استخدام التقييم مكان التقويم، بمعنى أنّ التقويم والتقييم مصطلحان يحملان المعنى ذاته.

2-التقويم اصطلاحًا: ورد في المعجم التربويّ:

تقييم (Evaluation): عملية يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية لأهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها. والعملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تقيق الأهداف، مستخدما أنواعا مختلفة من الأدوات التي يتم تحديد نوعها على ضوء الهدف المراد قياسه، كالاختبارات التحصيلية ومقاييس الاتجاهات والميول، ومقاييس القيم والملاحظات والمقابلات الشخصية، وتحليل المضمون وغير ذلك من المقاييس الأخرى

تقويم (Evaluation): هو عملية إصلاح تقوم على جمع البيانات أو المعلومات المتعلقة بالتعلم فيما يتصل بما يعرفه، أو يستطيع فعله، ويتم ذلك بالعديد من الأدوات مثل ملاحظة

---

(1) معجم اللغة العربية المعاصرة(1875/3).

التلاميذ أثناء تعلمهم أو تفحص إنتاجهم أو اختبار معارفهم ومهاراتهم. يرافق التقويم المتعلم في مختلف محطاته ويوجهه، وييسر مهمة التعلّم في تلك الكفاءات المستهدفة[1].

ومن بين أهم تعريفات التقويم ما طرحه بلوم(Bloom) الذي يرى أن التقويم هو مجموعة منظمة من الأدلة التي توضح فيما إذا أجريت بالفعل تغييرات على الطلاب أم لا، مع تحديد مقدار ذلك التغير، أو درجته عند الطالب بمفرده[2].

ويعتقد ثورندايك (Thorndike) أن التقويم عملية متكاملة، يتم فيها تحديد أهداف جانب ما من جوانب التربية، وتقدير الدرجة؛ التي يتم فيها تحقيق الأهداف. بينما يراه (التقويم) جرونلند(Gronlund) عملية تنظيمية، تعمل على تحديد المدى الذي يحقق فيه الطلاب الأهداف التربوية الموضوعة. والتعريفان الأخيران يشتركان في التأكيد على مدى تحقيق الأهداف التربوية التي تم وضعها مقدّما[3].

والتقويم بشكل عام هو وسيلة يُحكم بها على مدى النجاح الذي تحقق من وراء العملية التعلمية كلها: المنهاج ومحتواه، وأهدافه، والطريقة والأساليب التي اختارها المعلم لتنفيذ مفردات المنهاج، والتلميذ المتعلم، ومدى ما حصل عليه من معارف ومهارات واتجاهات نتيجة مروره بالمواقف التعليمية[4].

وهو بهذا المفهوم يشمل جميع أطراف العملية التعليمية، ويلازم هذه العملية في كل خطوة من خطواتها، ويعكس الآثار الإيجابية والسلبية للظروف والأحوال التي تحدث فيها عملية التعلم، وبذلك يزود هذه الأطراف بالأدوات التي يُحكم بها على النجاح أو الإخفاق؛ ليصار

---

(2) المعجم التربوي. ص: 64.

(1) المنهج المدرسي المعاصر,ص: 350.

(2) المصدر نفسه. ص: 350.

(3) منهاج تدريس اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 343(وما بعدها بتصرف).

إلى إعادة النظر في مسيرة أطراف عملية التعلم، بغية تحقيق الأهداف المنشودة من هذه العملية[1].

وأمّا **التقويم اللغوي** بشكل خاصّ فهو عملية يتعرف من خلالها مستوى الطلبة، ومقدار تحصيلهم، وكفاية أدائهم، ومواطن قوتهم، ونقاط ضعفهم في المهارات اللغوية[2].

أنواع التقويم:

إنّ المتصفح لما كتب حول التقويم بشكل عام والتقويم اللغوي بشكل خاص ليجد أنواعاً عديدة للتقويم، فنجد هناك تقسيماً يقسمها إلى تقويم بنائي (تكويني) وآخر ختامي، وهناك تقسيم آخر يقسّمها إلى تقويم محكي المرجع، وتقويم معياري المرجع، وهناك تقسيم يقسمها إلى تقويم تمهيدي ومرحلي وختامي، وهناك التقويم المستمر. ومرد تعدد هذه الأنواع في الغالب إلى تنوع الأهداف التي تفرضها المرحلة التي يراد تحقيقها[3].

وسنتناول أشكال التقويم المشهورة.

1-التقويم التشخيصي: هو نوع من التقويم يمكن أن يجرى قبل التدريس أو أثناءه أو بعد الانتهاء منه، وهو يهدف أساسا إلى تحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ، ويتضمن هذا النوع من التقويم صنفين من التقويم هما التقويم الأولي أو التمهيدي أو القبلي، والتقويم البنائي أو التكويني[4].

---

(4) الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية. ص: 34(وما بعدها بتصرف).

(1) التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها. د. خالد حسين أبو عمشة. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي. السعودية. (د ط): 1441ه/2019م. ص: 27.(بتصرف).

(2) مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 352(بتصرف).

(3) مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 354، وينظر: المعجم التربوي. ص: 62، وينظر:

- **التقويم الأولي أو التمهيدي أو القبلي:** هو تقويم يتمّ عادة قبل بداية العملية التعليمية، والقصد منه تحديد مستوى التلاميذ قبل تعليمهم[1].
- **التقويم البنائي أو التكويني:** هو تقويم مستمر ملازم لعملية التدريس، ومصاحب لها جنبا إلى جنب، وهو يهدف لتزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء، وذلك لتحسين العملية التعليمية[2].

ويمكن تحديد أهم خصائص وأهداف التقويم البنائي في ما يلي[3]:

- يهدف إلى التحقق من أهداف قصيرة المدى.
- مستمر في كامل عملية التعلّم.
- يهدف إلى قياس مدى الاحتفاظ في الذاكرة قصيرة المدى.
- يقيس علاقات جزئية بسيطة.
- يهدف إلى التأكد من مساعدة التلميذ على تطوير أدائه، وتمكنه من تحقيق الأهداف وتحسينه طوال عملية التعلم.
- يترتب عليه تغيير فوري في الخطة التدريسية، أو في الأهداف أو في الإجراءات.

2-التقويم الختامي(النهائي): يأتي هذا النوع من التقويم كما هو ظاهر من اسمه في ختام أو في نهاية برنامج تعليمي معين بهدف التعرف على ما تحقق من نتائج، ويطلق

---

(4) مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 353، وينظر:

(1). المعجم التربوي. ص: 63. وينظر: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 354.

(2) التقويم اللغوي. ص: 27(بتصرف)، وينظر: المنهج المدرسي المعاصر. ص: 353-355.

عليه اسم التقويم النهائي. وهو يهدف إلى إعطاء تقديرات للمتعلمين/التلاميذ تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر[1].

وله على غرار التقويم البنائي خصائص وأهداف يمكن إجمالها في ما يلي:

- يهدف إلى التحقق من أهداف طويلة المدى.
- يأتي في نهاية موقف التعلّم.
- يهدف إلى قياس مدى الاحتفاظ في الذاكرة طويلة المدى.
- يقيس علاقات تراكمية متفاعلة مع الخبرات.
- يهدف إلى إصدار حكم بعد الانتهاء من البرنامج التعليمي؛ بهدف تطويره وتحسينه.
- يمكن مراعاة نتائج هذا التقويم في خطة العمل اللاحقة[2].

تطبيقات التقويم اللغوي: إنّ المجالات التي يقوّمها المدرسون هي[3]:

- السلوك الصفي اللغوي.
- المهارات اللغوية.
- المعرفة والإدراك المفاهيمي اللغوي.
- التفكير اللغوي.

---

(3) المعجم التربوي. ص: 62.

(1) المنهج المدرسي المعاصر. ص: 353-355(بتصرف)، وينظر: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 345-348.

(2) التقويم اللغوي. ص: 40.

• الاتجاهات اللغوية.

السلوك الصفي اللغوي:

كل المدرسين من مرحلة الروضة إلى الثانوية يهتمون بتقييم سلوك التلاميذ، وتصرفاتهم اللغوية، لا سيما إذا أرادوا تعديل سلوك التلاميذ اللغوي، فمن أجل ذلك هم محتاجون إلى أساليب مراقبة ذلك، وتقويم محاولاتهم للتغيير[1].

المهارات اللغوية:

هنالك العديد من المهارات الجسدية والتعليمية والاجتماعية والفكرية والحسابية واللغوية، وهنالك أنواع عديدة من طرائق تقويم المهارات اللغوية، تختلف باختلاف الموقف والمهارة[2].

المعرفة والإدراك المفاهيمي اللغوي:

هذا هو المجال الذي يربط بالامتحان، وهو مجال واسع، وتستخدم فيه أساليب تقويم مختلفة لأنواع مختلفة من المعرفة، ويقصد هنا المعرفة اللغوية البحتة، لكن من المهم بشكل خاص تحديد الأهداف قبل التطرق إلى أساليب التقويم[3].

التفكير اللغوي[4]:

---

(3) المصدر نفسه. ص: 40.

(1) التقويم اللغوي. ص: 40.

(2) نفسه. ص: 41.

(3) نفسه. ص: 41.

يوضع التفكير بشكل عام في خانة منفصلة على الرغم من أنّ بعض المدرسين يشيرون للتفكير كمهارة، ولكن التفكير اللغوي يبدو أكثر من كونه مهارة، والتقويم قد يشتمل على اختبارات الاختيار من متعدد، وتمارين حلّ المشكلات، والشروحات الشفهية إلخ.

الاتجاهات اللغوية[1]:

من المفيد استقصاء مشاعر الطلبة تجاه بعضهم البعض، ومشاعرهم تجاه مدرستهم، ومادتهم التعليمية اللغوية نفسها إلخ.

ويمكن تطبيق ذلك على مهارات اللغة العربية التي تتشعب إلى مهارات أربعة قابلة للقياس، يمكن التعامل معها وفق الصيغة الآتية[2]:

1- مهارة الاستماع: هل يسمع الطالب جيداً؟ هل يميز بين الأصوات؟ هل يميز النبرات المختلفة؟ هل يميز التنغيمات المختلفة؟ هل يميز نغمة السؤال عن نغمة الإخبار؟ هل يميز /س/عن/ص/عن/ز/عن/ث/؟ هل يفهم ما يسمع؟

2- مهارة الكلام: هل يتكلم الطالب بطلاقة؟ بوضوح؟ هل يتلعثم؟ هل ينطق الأصوات نطقاً صحيحاً؟ هل ينطق /ث/كأنها/س/؟ هل ينطق/ ق، ص، ض، ظ، ط/ نطقاً صحيحاً؟ هل يستخدم المفردات المناسبة في كلامه؟

3- مهارة القراءة: هل يفهم ما يقرأ؟ هل سرعة القراءة مقبولة؟ هل يفرز الأفكار الرئيسية عن غيرها؟ هل يفهم المفردات المقروءة؟ هل يميز الحروف بعضها من بعض؟ هل يحسن القراءة الجهرية؟ هل يحسن القراءة الصامتة؟

---

(4) نفسه. ص: 41.

(1) التقويم اللغوي. ص:41-42.

4- مهارة الكتابة: هل يكتب الحروف كتابة صحيحة؟ هل خطه مقروء واضح؟ هل يكتب كلمات صحيحة؟ هل يكتب جملاً صحيحة؟ هل كتابته مفهومة؟ هل يكتب فقرة سليمة؟ هل فقرته وحيدة الفكرة؟ هل يربط جمل الفقرة بعضها ببعض؟ هل يعرف كيف يكتب مخططاً للفقرة؟ هل الترقيم سليم؟ هل النحو سليم؟ هل الإملاء سليم؟

هذه هي المهارات اللغوية الأساسية الأربع: استماع، وكلام، وقراءة، وكتابة. كلها قابلة للقياس والاختبار. وكل مهارة منها تتكون من عدة مهارات فرعية تتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب. يمكن أن نقيس المهارة الكلية، ويمكن أن نقيس جزءاً من المهارة، أي إحدى المهارات الفرعية، مثلاً الكتابة مهارة كلية، ولكن الترقيم مهارة فرعية ضمن مهارة الكتابة. مثال آخر: الكلام مهارة كلية، ولكن وضوح نطق/ث، ت، س، ص/ مهارة فرعية. مثال ثالث: القراءة الصامتة مهارة كلية، لكن فرز المفاهيم الرئيسية في الفقرة مهارة فرعية، وهكذا.

طرق التقويم:

تتعدد في الحقيقة طرق التقويم والقياس بحسب المادة والموقف والمهارة، ومما شيع استخدامه:

- المقابلة.
- الملاحظة.
- الاستبانة.
- الاختبارات.

ولكل ميدان طريقته المفضلة في القياس والتقويم، وأكثر تلك الطرق استخداماً في اللغة العربية هو الاختبارات، لأهميتها وكثرة تداولها[1].

المبحث الثالث: المنهاج

تعريف المنهاج:

المنهاج لغة: ومن خلال استعراض معنى المنهاج في بعض القواميس العربية (لسان العرب، القاموس المحيط، المعجم الوسيط) نجد أنها مأخوذة من (نهج) ومنهاج بمعنى: الطريق الواضح. وجاء في منجد اللغة والإعلام كلمة نهج، ونهج الرجل نهجا، بمعنى انبهر، ومنه أنهج فلانا، بمعنى ينهج، أي يلهث، وكذلك نهج الأمر بمعنى أبانه، وأوضحه، والطريق سلكه، ومنه أنهج الطريق أو الأمر، بمعنى أوضح واستبان، ومنه أيضا انتهج الرجل بمعنى سلك، وقيل طلب النهج أي الطريق الواضح ومنه المنهج، والمنهج والمنهاج يفيد بمعنى الطريق الواضح ومنه منهج ومنهاج التعليم أو الدروس. وقد وردت في القرآن الكريم في سورة المائدة الآية 48 "لكل جعلنا شرعة ومنهاجا" بمعنى الطريق الواضحة التي لا لبس فيها ولا غموض. وقد ذكر ابن عباس رضي الله عنهما قوله: "لم يمت

---

(1) المصدر السابق. ص: 42.

رسول الله (ص) حتى تركككم على طرق ناهجة" أي طريق واضحة. إن كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة، وفي قول ابن عباس رضي الله عنه تعني الطريق الواضح، وناهجة تعني واضحة. أما في الإغريقية فتعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين. وفي الإنجليزية تقابل كلمة منهاج (Curriculum)، وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل. وهناك كلمة أخرى تستعمل أحيانا مرادفة لكلمة منهاج أحيانا تستعمل بمعنى خاص وهي كلمة "المقرر" وتقابل هذه الكلمة بالإنجليزية كلمة Syllabus، ويقصد بهذه الكلمة في العربية وبالإنجليزية المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية إذا كانت كلمة "المقرر" تعني كم المعرفة، فماذا تعني كلمة "المنهاج"؟ إنها تعني "كم المعرفة" المسمى أحيانا بالمحتوى، وتعني الأنشطة التعليمية التعلمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلم، وتعني التقويم، وأخيرا الأهداف المتوخاة من تعلم هذا المحتوى، بالإضافة إلى المعلم والمتعلم والظروف المحيطة بهما، نلاحظ أن المنهاج مفهوم واسع جدا يتسع حتى يكاد أن يشتمل على كل ما تحتويه التربية، بعكس "المقرر" المشتمل على عنصر واحد من عناصر المنهاج ألا وهو كم المعرفة أو المحتوى. ويفضل البعض في الحقل التربوي استخدام كلمة منهج لتدل على منهجية التفكير والحصول على المعرفة، بينما يستعمل كلمة منهاج للدلالة على الوثيقة التربوية[1].

تعريف المنهاج اصطلاحا: أما اصطلاحا فإن المهتمين بحقل التربية يخلفون فيما بينهم، كل حسب مدرسته الفكرية التربوية، أو حسب اتجاهاتهم الدينية، أو القومية، أو المعرفية، ويمكن إجمال أسباب الاختلاف، وبالتالي صعوبة الوصول إلى تعريف موحد إلى الأمور الآتية –اختلاف الآراء التربوية ومدارسها عبر العصور وباختلاف الأمم. –التطور الذي لحق مفهوم المنهج بمرور الزمن، شأنه في ذلك شأن معظم العلوم والفنون وكان نتيجة

(1) المصدر السابق. ص: 109-110.

لهذين السببين ظهور عدة مفاهيم للمنهج لعل أوضحها الفرق بين المنهج التقليدي، والمنهج الحديث

. –صعوبة التفريق بين المنهج عند تخطيطه، والمنهج عند تطبيقه. فالمنهج على مستوى التخطيط هو وثيقة مكتوبة تشتمل عناصر المنهج الأساسية (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والتقويم). فالمنهاج هو مجموعة من المواد الدراسية وموضوعاتها التي يتعلمها التلاميذ، وهذا هو المفهوم التقليدي للمنهج، حيث فهمه الدارسون على أنه الكتاب المدرسي. وهو عبارة عن مجموعة حقائق ومعلومات ومفاهيم منظمة بشكل جيد، بحيث يسهل فهمها وتعلمها. وهذا أيضا مرتبط بالمفهوم الأول، حيث يركزان على المحتوى الدراسي[1].

أما جونسون فيعرفه على أنه "سلسلة منظمة ومتتابعة من المهارات التي سيتعلمها التلميذ". وهذا مفهوم قريب من تحليل المهمات الذي أكد عليه العالم الأمريكي (سكنر)، ويتفق أيضا مع المربي الأمريكي (جيمس ميكدانلد) الذي يعتبر المنهج خطة مكتوبة جاهزة للتنفيذ (التدريس). كما أن المنهج هو مجموعة من الأساليب التقليدية العامة متمثلة في تعليم التلميذ الأساسيات العامة في: الرياضيات، والكتابة، والقراءة، والمنطق، وقواعد اللغة، وكتابات الأديان العظام كما أن هناك من يعرفه على أنه تفاعل دائم ونشط بين البشر من جهة (مدرسين، وإداريين، وتلاميذ، وعلماء نفس)، وبين الأشياء الأخرى من معلومات ووسائل تعليمية، وطرق تدريس، وتجهيزات مادية من جهة أخرى وهو نظام محدد المعالم له مدخلاته (التلاميذ والمواد الدراسية). وله عمليات (طرق التدريس)، وله مخرجاته (معارف ومهارات متعلمة) وهذا المفهوم جاء نتيجة للتطورات التقنية، وتطور

(2) نفسه. ص: 111.

نظريات التعلم، وهو يمثل وجهة نظر السلوكيين وعلى رأسهم سكنر أبو تكنولوجيا التعليم، والتعليم المبرمج[1].

كما أن المنهج هو عبارة عن خبرة تربوية متنوعة المجالاتويعرفه بينيه: "هو بيان مفصل عن العلوم التي تلقى في المدرسة، وهو الذي يشغل الآراء بالدرجة الأولى تضعه السلطة العامة، ولكن كلما كانت هناك أسباب سياسية واقتصادية أو غير ذلك اتجهت إليه الأنظار وارتفعت الأصوات بتعديله".يشير بينيه في هذا التعريف إلى نقطتين أساسيتين أولهما العلوم والمعارف وما تحمله من نظريات، وقوانين، وقواعد علمية، وثانيها الأفكار والآراء الفلسفية وما تحمله من مبادئ فلسفية وقيم أخلاقية اجتماعيةوقد أهمل هذا التعريف الظروف التي يطبق بها البرنامج وكذلك بالنسبة للوسائل التي تساعد على إنجازه، ولم يشير هذا التعريف إلى المتعلم لا من قريب ولا من بعيد وهو عنصر مهم في العملية التربوية، لذا يتطلب أثناء بناء المنهاج أخذ بعين الاعتبار خصائص نمو الطفل والمراهق[2].

ويعرف البرنامج كانساس بقوله: "هو ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة لما يفعله المعلمون" هذا التعريف يشير إلى التغيرات التي تحدث للتلميذ في المدرسة، ومجمل هذه التغيرات التي تحدث من خلال الأثر الذي يتركه المحتوى في التلميذ، ولم يشير هذا التعريف إلى الأهداف والطرق التربوية والتقويم التربوي والخبرات. ويعرفه عبد اللطيف فؤاد إبراهيم حيث يقول: "مفهوم المنهج الدراسي غالبا ما يعني المواد الدراسية".[3]

ركز هذا التعريف على المادة الدراسية وأهمل الجوانب الأخرى من المنهاج كالأهداف والطرق التربوية والخبرات، والمحتوى والتقويم، ويعرفه بيونشامب بأنه: "تشكيل الجماعة

---

(1) المصدر السابق. ص: 114. وما بعدها.

(2) نفسه. ص: 115. وما بعدها.

(1) المنهج المدرسي ما له وما عليه. سلامة حمدي أحمد حسين. جامعة أسيوط. 2017. ص: 6-7(بتصرف).

للخبرات المرئية داخل المدرسة".ركز هذا التعريف على الخبرة، ولم يوضح دور الأهداف والمحتوى والطرق والتقويم.

تعريف المنهج: تعريف نيجلي وايفان (Neagly & Evans): "كل الخبرات المرسومة والمخطط لها مما تقدمه المدرسة لطلابها لكي يحققوا النتائج المرجوة مستغلين أقصى ما لديهم من قدرات".تعريف هاريست (Hirsts) : "برامج الأنشطة الموضوعة لكي تساعد الطلاب على تحقيق أقصى ما يستطيعون من الأهداف والغايات".ويعني المنهاج المدرسي في مفهومه التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بالمقررات المدرسية. وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة، حيث كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى الطلبة، ثم التأكد عن طريق الاختبارات، ولا سيما التسميع، من حسن استيعابهم لها. ولعل السبب الرئيس في تشكيل تلك النظرة الضيقة لوظيفة المدرسة يعود إلى تقديس المعرفة باعتبارها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة، والذي لا يجوز إهماله أو التقليل من قيمته بأي حال من الأحوال.وقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسية (المعارف، والمعلومات، والحقائق، والإجراءات) في موضوعات، وتوزيع تلك الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، وكان يطلق على المواد الدراسية التي تدرس في سنة دراسية معينة المقررات الدراسية. وقد ساعد عمل الكتب ما يدرسه الطلبة في كل صف دراسي، بل وفي كل مادة تحديدا واضحا، وأصبحت الكتب هي المصدر الوحيد الذي يتلقى منه الطلبة علومهم أما مهمة إعداد المنهاج في مفهومه التقليدي، أو إدخال تعديلات عليه، فقد كانت تناط بلجان من المتخصصين بالمواد الدراسية، أو بلجان معظم أعضائها من هؤلاء المتخصصين، وكان المسؤولون في جهاز التعليم يشددون على ضرورة التقيد التام بالموضوعات التي يتم تحديدها من قبل اللجان،

وعلى عدم جواز إدخال أي تغيير أو تعديل فيها تحت أي ظرف من الظروف، على أساس أن إتقان دراسة هذه الموضوعات واستظهار ما بها من معارف ومعلومات، يمثل الهدف الأسمى والغاية المتوخاتوهذا الفهم القاصر للمنهاج كان يمثل اتجاها عاما متفقا عليه، ومستعملا في العمليات التربوية حتى وقت قريب، بل وإلى وقتنا الحاضر في كثير من البلدان، وبخاصة تلك التي لم تنل حظا كافيا من الرقي والتقدم، ولم تتح لها الفرصة للإفادة من الدراسات التربوية والنفسية التي شملت مختلف ميادين العملية التربوية[1].

والنقد الموجه للمنهاج التقليدي:

-التركيز على المواد الدراسية المنفصلة، انطلاقا من نظرية الملكات العقلية والتي تؤكد على أن كل مادة دراسية تدرب ملكة عقلية محددة، وبذلك يجب أن تكون منفصلة عن غيرها.

-اهتم المنهج التقليدي بالجانب العقلي للتلميذ، من خلال حفظه لمجموعة المعارف والمفاهيم، وأهمل الجوانب الأخرى-ركزت المواد الدراسية على جانب الحفظ والتلقين وأغفلت النشاطات التي تؤدي إلى الخبرات[2].

-يقوم بوضع المنهج، الذي يعني المحتوى فقط، مجموعة من المختصين بالمواد الدراسية، دون أخذ لوجهة نظر المعلم، والتلميذ، وأولياء الأمور، الذين يعتبرون ركنا هاما من أركان العملية التربوية وهم بذلك يهملون جانب الفروق الفردية بين التلاميذ.

-نتيجة للتركيز على المادة الدراسية. فإن المنهج القديم أهمل كل نشاط يتم خارج حجرة الدرس، وأهمل طرق التفكير العلمي، وأهمل تنمية الاتجاهات والميول الإيجابية، وأعتبر النجاح في الامتحانات التي يعقدها المعلم والتي تركز على حفظ المادة هي الأساس،

---

(1) المرجع السابق. ص: 7(بتصرف).

(2) اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 107-108. (بتصرف).

وبذلك أهمل اعتماد الطالب على نفسه وميله إلى الاعتماد على المدرس في شرح المادة وتبسيطها وبالتالي حفظها، وجعل التلاميذ يميلون إلى تلخيص المواد الدراسية حتى يسهل حفظها، وهذا يؤدي إلى طمس روح التفكير العلمي والابتكار. -اعتمد المعلم على طريقة واحدة في التدريس، وهي التلقين والتحفيظ، وفي هذا تحجيم لدور المعلم الموجه والمرشد، والمخطط للبرامج.

-اعتبار نجاح الطلاب في المواد الدراسية، أساس لنجاح المعلم، وفي هذا إغماض لدور المعلم، وإغماض للفروق الفردية بين التلاميذ-كثرة المواد الدراسية وضخامة مادتها، حتى أن الدارسين من الجيل السابق يفتخرون بأنهم حفظوا قصائد الشعراء العظام في المرحلة الابتدائية، أو حفظوا القرآن الكريم ولم يبلغ سنهم العاشرة، وأن فشل الطالب في أي ناحية من نوحي حياته ما هو إلا نتيجة فشله في حفظ دروسه. -وهذا المنهج يغفل استخدام الوسائل التعليمية[1].

المنهاج حديثا:

تطور مفهوم المنهاج القديم كثيرا، ولعل يعود ذلك إلى الأسباب التالية: -كثرة الانتقادات الموجهة للمنهج التقليدي

-التطورات في القيم والعادات الاجتماعية، وبالتالي أدت إلى تغيرات في أساليب وطرق حياة المجتمعات.

-نتيجة لذلك حدث تغير في أهداف التربية وفلسفتها، ودور ووظيفة المدرسة، وبالتالي لابد من نظرة جديدة للمنهج.

---

(1) المرجع السابق. ص: 115-116 (بتصرف).

-أظهرت بعض البحوث التربوية الميدانية جوانب القصور في المنهج التقليدي، والذي لم يعد يصلح للمجتمعات الحديثة.

-نتائج الدراسات النفسية المتعلقة بالمتعلم، والتي أكدت على إيجابية المتعلم ومشاركته النشطة في عملية التعلم، وأنه ليس متلقيا سلبيا كما كان سائدا، وشمولية جوانب شخصية المتعلم: العقلي، والجسمي، والانفعالي، والاجتماعي.

-طبيعة المنهج التربوي المتغيرة والمتأثرة بالتغيرات التي تحدث في المجتمع، ونتيجة لكل التغيرات السابقة طال المنهج تغير نوعي

المنهاج التربوي الحديث هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم. وهو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أداخل الصف كان أم خارجه. وهو جميع أنواع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أداخل أبنية المدرسة كان أم خارجها. كما أن المنهاج مجموعة من الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للطلبة تحت إشرافهم بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم. كم أنه مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية...الخ التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم الخبرات نساعدهم في إتمام نموهم[1].

(1) المرجع السابق. ص: 115-116 (بتصرف).

وفي هذا المجال يورد تومبس وتيرني 1993 (Toombs & Tierney) تعريفا للمنهاج الحديث، ويقولان إنه "اسم لكل مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم"[1].

مميزات المنهاج الحديث: -يهتم المنهج الحديث بالمتعلم، ويثق بقدرته على المشاركة النشطة الفعالة الإيجابية. -يؤكد على الاهتمام بجميع جوانب شخصية المتعلم، وقدرته على التعلم الذاتي-المدرسة في المنهج الحديث لها دور متعاون مع المؤسسات الأخرى لخدمة البيئة الاجتماعية، ولا يقتصر دورها على تلقين المواد الدراسية للطلبة بمعزل عن بيئتها والمؤسسات الأخرى مثل: المؤسسات الدينية والنوادي وغيرها. -العلاقة بين المدرسة والبيت في مفهوم المنهج الحديث علاقة وطيدة، ولكل دوره التكميلي للآخر، وذلك من خلال تنظيم مجالس الأباء والمعلمين والزيارات المتبادلة وإشراك أولياء الأمور في بعض النشاطات.

-إعداد المنهج: يشترك في إعداده فريق متكامل من المختصين بالمواد الدراسية، والمختصين في مجال علم النفس التربوي، والتلاميذ، وأولياء الأمور، والمعلمين

-يراعى عند التخطيط للمنهج ما يلي: *الأخذ بعين الاعتبار فلسفة المجتمع وطبيعة المتعلم وخصائص نموه. *شموله على مختلف أنواع النشاط التي يقوم بها التلميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة. *تأكيده على التعاون والعمل الجماعي.

-يساعد التلاميذ على التكيف الاجتماعي، وبذلك لا يشعر التلميذ بغربته داخل مجتمعه.
-التركيز على استخدام الوسائل التعليمية ضمن مفهوم النظام.

-التنويع في طرق التدريس التي يستخدمها المعلم، بحيث يختار الطرق الأكثر ملاءمة للمادة الدراسية والتلاميذ مراعيا الفروق الفردية بينهم.

---

(2) نفسه. ص: 120-121 (بتصرف).

-تغير دور المعلم بحيث لم يعد الملقن والمستخدم للعقاب البدني، بل أصبح موجها ومرشدا ومخططا للبرامج، مبتعدا عن العقاب البدني، محترما لآراء التلاميذ وأفكارهم، ومؤكدا على استعدادهم للتعلم. -المنهج لا يعني المادة الدراسية فقط، بل تمثل المادة الدراسية جزءا من نظام المنهج. -التقويم جزء من المنهج، ولا يركز على الاختبارات القائمة على الحفظ وحدها، ولا يعتبر الاختبارات غاية في ذاتها، بل هي وسيلة لمعرفة نتاجات التعلم وليست سوطا للترسيب أو العقاب[1].

أسس بناء المنهج:

هي تلك الأسس التي لا بد من مراعاتها عند الشروع في بناء أي منهج تعليمي؛ حتى يُكتب له النجاح، وعلى الرغم من أن المتخصصين والعاملين في تخطيط المناهج وبنائها قد اتفقوا على أن أسس بناء المناهج تستند – على الأقل – إلى أربعة، هي: الأسس الفلسفية، والأسس النفسية، والأسس الاجتماعية، والأسس الثقافية، فإنه يمكن رصد ثلاثة اتجاهات رئيسة تقوم عليها، الاتجاه الأول يرى أن التلاميذ أو المتعلمين هم محور العملية التعليمية، والاتجاه الثاني يرى أن المعرفة هي المنهج، والاتجاه الثالث يرى أن المجتمع هو محور بناء المناهج[2].

1- الأسس الفلسفية للمنهج:

لا تنفك صناعة المناهج عن دراسة نظرية المعرفة بكل جوانبها وأبعادها، ذلك أنها (نظرية المعرفة) ليست بمعزل عن النظريات الفلسفية المختلفة، فالفلسفتان المثالية والواقعية تتفقان في تركيزهما على المعرفة، وذلك من معتقدات مؤداها أن التعلم الذهني هو جوهر التربية وأسها، فلا تكتمل تربية الطفل إلا عن طريق إلمامه بالمعرفة، وأما إذا انتقلنا للحديث عن

---

(1) المرجع السابق. ص: 120-121 (بتصرف).

(2) مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص: 139-140 (بتصرف). وينظر: المنهج المدرسي المعاصر. ص: 68.

المنهج في الفلسفات البراجماتية والتجديدية والوجودية، فإنها لا تعير التراث الثقافي والمعرفي اهتمامًا، وينصب جلّ اهتمامها في الحاضر والمستقبل؛ حيث يعكس المنهج الواقع الاجتماعي؛ فالمنهج الدراسي يجب أن يصمم على أساس الفرد بصفته الشخصية؛ حيث إنه الأصل في العملية التعليمية، فلا بد أن يتضمن المنهجُ خبرات شاملة لمظاهر الحياة المختلفة التي تهم المتعلم شخصيًّا للكشف عن ذاته وإنماء شخصيته، إنه منهج يقوم على الدراسات الإنسانية، أما بالنسبة للفلسفة الماركسية، فترى توحيد المنهج والكتب المدرسية، انطلاقًا من وحدة النظرية، فلا وجود لمواد اختيارية، ويجب أن توضع المناهج لإكساب المتعلم جملة المعارف، ويركز المنهج الماركسي على الخبرات والأنشطة اللاصفية المختلفة المكملة لمحتوى المناهج. أما عن المنهج في الفلسفة الإسلامية، فمعروف أنه يهدف إلى إعداد الإنسان الصالح المتكامل عقليًّا وجسميًّا وروحيًّا وعاطفيًّا، الفعال في خدمة مجتمعه المحلي والعربي والإسلامي؛ حيث تعد رسالته رسالة إنسانية، ينظر بموجبها إلى جوهر الإنسان وفطرته، دون النظر إلى جنسه أو لونه، كما يضمن للإنسان الصالح صلاحه، ويعمل على نقل ذلك إلى الأجيال القادمة[1].

2-الأسس الاجتماعية للمنهج:

يقصد بالأسس الاجتماعية تلك المقومات والركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ، التي يجب أن نأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للمناهج وهندستها وبنائها، وتتعدد القيم الاجتماعية وتختلف من مجتمع إلى آخر، ومن بيئة إلى أخرى. فمن القِيَم المجتمعية التي يجب على مصممي المناهج ومعديها أن يترجموها إلى سلوكات عملية: مبدأ الحرية، واحترام شخصية الفرد، والتفاعل الاجتماعي، والتغيرات الاجتماعية، والديمقراطية، وتكافؤ الفرص،

(1) المرجع السابق. ص: 143-145 (بتصرف). وينظر: المنهج المدرسي المعاصر. ص: 69، وما بعدها.

والمشكلات الاجتماعية. إن المدرسة من خلال المناهج الدراسية تساهم في تحقيق أهداف المجتمع وقيمه التي تعمل فيه، وإمداد التلاميذ بأساليب العيش التي يوافق عليها المجتمع[1].

3-الأسس النفسية للمنهج:

مما لا شك فيه أن هناك علاقة وثيقة بين المنهج الدراسي وعلم النفس ودراساته؛ حيث يستفيد المنهج في بنائه وتنفيذه وتقويمه من نتائج وبحوث دراسات ميدان علم النفس، ولا سيما علم نفس النمو، للفروق الفردية، ولخصائص نمو الإنسان في مراحله العمرية المختلفة من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، فكان لزاما أن يختار في إعداد المنهج كل ما يتفق وطبيعة تفكير المتعلم، ويسهم في إشباع رغباته وميوله وحاجاته[2].

4-الأسس المعرفية (الثقافية) للمنهج:

للمعرفة ثلاثة مكونات: العموميات، ويشترك فيها غالبية أفراد المجتمع، والخصوصيات، وتختص بها فئة معينة داخل المجتمع، والمتغيرات: وتتمثل في المخترعات والاكتشافات والأفكار الجديدة. وينبغي للمنهج الاهتمام بعموميات المعارف الثقافية، وتضمينه محتوياتها؛ لكي تكون هناك عناصر ثقافية مشتركة بين الأفراد المتعلمين، وقدر مشترك من المعلومات والاتجاهات والمهارات، ضماناً لإشاعة روح التعاون والتفاهم بين أفراد المجتمع، تحقيقًا لتماسكه الاجتماعي وتقدمه. وبما أن هناك فروقًا فردية بين الطلبة، لذا ينبغي للمنهج الدراسي الاهتمام بالخصوصيات التي تتناسب مع هؤلاء الأفراد، مع عدم إغفال حالة التوازن بين العموميات والخصوصيات، وبالنسبة للمتغيرات يجب أن يراعي المنهج أساليب التفكير السليمة، حتى يكون الحكم على تلك المتغيرات وقبولها العام والخاص أو رفضها نهائيًّا في إطار معايير معينة تحدد القبول والرفض. إن تصميم المناهج التربوية يجب أن يهتم اهتمامًا

---

(1) المرجع السابق. ص: 145-151 (بتصرف). وينظر: المنهج المدرسي المعاصر: ص: 103، وما بعدها.

(2) نفسه. ص: 152-155 (بتصرف). وينظر: المنهج المدرسي المعاصر: ص: 142، وما بعدها.

بالغًا في مصادر المعرفة وتنظيمها بصورة تحقق درجة من الكفاية لفهم المعرفة، وتحديد منهجية اكتسابها ونقدها وتطويرها؛ لأنها الأمل الإنساني في تطوير معطيات الحياة الاجتماعية في ظل تحديات العصر من تحديد الهوية، والقرية الإلكترونية، والانفجار المعرفي، والتحدي الاقتصادي، والخلل الروحي[1].

(1) المرجع السابق. ص: 153–156 (بتصرف). وينظر: المنهج المدرسي المعاصر. ص: 194، وما بعدها.

الفصل الثاني: الفصل التطبيقي

المبحث الأول: وصف عينة الاختبارات

إن عينة الاختبارات في اللغة العربية؛ التي جعلناها موضوعا لدراستنا التطبيقية قد اخترناها بشكل عشوائي، إذ أننا لم نراع فيها شيئا إلّا أنها اختبارات للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة، وهي مستخرجة من ديوان وزارة التربية والتعليم، وقد راعينا فيها التنوع؛ فهي من سنوات مختلفة، ومن فصول دراسية مختلفة، ومن دورات لامتحان شهادة البكالوريا مختلفة هي أيضًا، فالعينة تضمّ ثمانية مواضيع من الاختبارات، وهي موزعة كما يلي: اختباران من الفصل الأول (النموذج الأول من ثانوية شهداء أحداث براق، القرارم ميلة: 2019/2018، والنموذج الثاني من ثانوية مسلم محمد المزدور، البويرة: ديسمبر: 2019)، ومثلهما من الفصل الثاني (النموذج الأول من ثانوية مسلم محمد المزدور، البويرة: مارس: 2020، والنموذج الثاني من ثانوية سليم الخاصّة، الجزائر: مارس: 2018)، ومثلهما من الفصل الثالث (اختبار البكالوريا التجريبي من ثانوية المجاهد بن البار المسعود، أمجدل المسيلة، دورة: ماي: 2019، واختبار البكالوريا التجريبي من ثانوية الأستاذ المجاهد البشير منتوري، فرجيوة، ميلة: 2018)، ومثلهما اختبار شهادة البكالوريا(دورة: 2015، ودورة: 2016).

والاختبار يقوم على نصّ من سند شعريّ أو نثريّ من مقرر السنة الثالثة ثانوي، والتلميذ الممتحن مطالب بدراسته من حيث أجزاؤه الثلاثة: البناء الفكريّ، والبناء اللغويّ، والتقويم النقديّ، وسنصف في هذا العنصر من المبحث كيفية بناء الاختبارات على تنوعها في ظل المقاربة بالكفاءات.

من حيث نصّ الموضوع:

2-1- دراسة وصفية لنصوص المواضيع: جاء في دليل بناء اختبار اللغة العربية وآدابها تحت عنوان: ملاحظة هامّة جدًّا، تتضمن وجوب الالتزام في بناء مواضيع امتحان البكالوريا – وغيرها من الاختبارات – في مادة اللغة العربية وآدابها بالمحاور المقررة في المنهاج حسب الشعب، دون التقيّد بالأدباء المذكورين في الكتاب المدرسي[1]. وهذا ما سنحاول التأكد منه في الجدول الموالي من خلال نسبة كلّ نصّ إلى الموضوع الذي ينتمي إليه:

جدول 1-يبين المواضيع التي تنتمي إليها نصوص الاختبارات.

فصل الاختبار	النموذج	نوعه	النص وموضوعه
الأول	الأول: ميلة: 2019/2018	سند شعري	إيليا أبو ماضي: خذ ما استطعت من الدنيا.
الأول	الثاني: البويرة: 2020/2019	نص نثري	د محمود سالم محمد: نص من المديح النبوي.
الثاني	الأول: البويرة 2020	سند شعري	أبو القاسم سعد الله: قصيدة من ديوان الزمن الأخضر.
الثاني	الثاني: الجزائر: 2018	سند شعري	نزار قباني: تلاميذ غزة
الثالث ميلة: 2018	الموضوع الأول	سند شعري	فدوى طوقان: قصيدة: "لو بيدي"
	الموضوع الثاني	نص نثري	خليل تقي الدين: القصة.

(1) دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا. وزارة التربية الوطنية. الجزائر. أكتوبر: 2008. ص: 4.

الثالث المسيلة: 2019	الموضوع الأول	سند شعري	محمود درويش: حالة الاحتضار الطويلة
	الموضوع الثاني	نص نثري	عبد الحميد بن باديس: الحرية.
بكالوريا دورة جوان: 2015	الموضوع الأول	سند شعري	عبد الله الجبوري: قيم الثورة الجزائرية
	الموضوع الثاني	نص نثري	مالك بن نبي: أسرار نهضة الأمة
بكالوريا دورة جوان: 2016	الموضوع الأول	سند شعري	محمد الشبوكي: ذكرى اندلاع الثورة الجزائرية.
	الموضوع الثاني	نص نثري	طه حسين: النظرة النقدية لكتاب الربوة المنسية.

1-2-مناقشة وتحليل الجدول:

إن النظرة الفاحصة للجدول تبين أن المواضيع التي أجريت حولها الاختبارات مختلفة، حيث تنوعت بتنوع الوحدات المدروسة في هذه السنة من مرحلة التعليم الثانوي، فضلا على احتواء اختبارات الفصل الثالث (البكالوريا التجريبية) واختبارات البكالوريا الرسمية على موضوعين اثنين: الأول يأخذ طابع السند الشعري، بينما يأخذ الثاني طابع النص النثري، وما على الممتحن إلا أن يجيب على أسئلة أحدهما. هذا من جهة، ومن جهة أخرى تبين لنا أن المواضيع تضمنت الصراع بين القديم والجديد، والصراع بين الحرية والاستعمار والدعوة إلى التحرر والنهضة، والدعوة إلى التفاؤل والأمل والإيجابية، أو النظرة النقدية، كما في نصّ الحرية للشيخ عبد الحميد بن باديس، أو في أسرار نهضة الأمة لمالك بن نبي.

والملاحظ على مواضيع النثر أنّ نصوصها تدور كلها حول الصراع بين القديم والجديد والدعوة إلى النهوض والحرية، فابن باديس ومالك بن نبي وطه حسين وخليل تقي الدين من أبرز أعلام فن المقال الأدبي بصفة عامة، والمقال الصحفيّ خاصّة.

كما سجلنا حضورا للمديح النبوي، متمثلا في نص محمود سالم محمد، والنص من أدب عصر الانحطاط، وهو المحور الأول المدروس في السنة النهائية.

وتنوعت النصوص الشعرية بين محاربة الاستعمار والدعوة إلى المقاومة والتحرر، والتغني بقيم الثورة والتحرر، وهي منضوية تحت "أدب الاحتلال وقيم الثورة الجزائرية" كما في قصيدة محمود درويش أو نزار قباني أو أبي القاسم خمار أو عبد الله جبوري.

هذا ولم تخل النصوص الشعرية من النزعة الإنسانية والرومانسية على غرار نصّي فدوى طوقان وإيليا أبو ماضي.

ومن الملاحظ أيضا على النصوص الشعرية أن بعضها لشعراء لم يتم دراستهم، غير أنّها تنتمي إلى محاور تمت دراستها على غرار قصيدة الجبوري التي تنتمي إلى شعر التحرر والتغني بقيم الثورة الجزائرية.

ونخلص في الأخير إلى أنّ نصوص الاختبارات التزم فيها انتماؤها إلى محاور مقررة، درست خلال السنة النهائية، وبعض تلك النصوص لأدباء وشعراء لهم وجود في تلك المحاور، وبعضها لأدباء وشعراء لم يدرسوا.

2-2- من حيث أسئلة البناء الفكري:

جزء البناء الفكري في موضوع الاختبارات تم التأكيد عليه بشدة في الدليل[1]، ذلك أنه متعلق بمضمون النص وروحه، وبناءً عليه يجب أن تكون أسئلته دقيقة جدًّا ومتدرجة، وذات

(1) ينظر: دليل بناء اختبار اللغة العربية وآدابها. مرجع سابق. ص: 3.

صلة وثيقة بمضمون النص، أسئلة من شأنها أن توصل إلى تقييم صادق لمدى استيعاب الممتحن لأبعاد النص الفكرية والأدبية، وهذا ما نسعى إلى تبيانه في الجدول الآتي:

جدول 2: يوضح تنوع أسئلة البناء الفكري وارتباطها بالنص.

الفصل	النموذج	نوعه	المضامين المعرفية لأسئلة البناء الفكري
الأول	الأول: ميلة:2019/2018	سند شعري	–اختر من عبارات النص عنوانا مناسبا له. – من المخاطب في النص؟ وإلام يدعو الشاعر؟ وعلام يدل ذلك؟ –ما مصدر إلهام الشاعر؟ وما الظروف التي أوحت له بمعاني النص؟ مثل لكل ذلك بمثالين. –كيف عبر الشاعر عن مبالغة البخيل في البيت السابع؟ –يعكس النص نزعة الشاعر ورسالة الشعر عنده؛ اذكرهما موضحا ذلك من النص. –ما النمط الذي هيمن على النص؟ اذكره مستشهدا بقرينتينمن قرائنه مستندا إلى النصّ.
	الثاني: البويرة 2020/2019	نص نثري	–ما المرحلة التاريخية التي خصها الكاتب في نصه، وما الموضوع الذي عالجه الكاتب؟ وضح. –بم شبه الكاتب قصائد المدائح النبوية؟ لماذا؟ ما وجه الشبه بينها وبين مشبهها؟ –لماذا عجز الشعراء عن إخراج قصائدهم إخراجا

			شعريا؟ وما الحال الذي صارت إليه قصيدة المديح النبوي في ذلك العصر؟ وضح مع التمثيل. –هل يعكس المقطع الشعري خصائص الأدب في المرحلة المقصودة؟ علل حكمك مع التفسير. –ما النمط الغالب في النص؟ حدد خاصيتين من خصائه مع التمثيل. –لخص مضمون النص محترما تقنية التلخيص.
الثاني	الأول: البويرة: 2020	سند شعري	–ما السياق التاريخي للنص؟ وما الذي يشير إلى ذلك؟ –كيف تم فتح الغلاف من قبل مستقبله؟ وما هي الصفات التي ميزت المستقبل؟ –من أين جاءت البرقية؟ وما موضوعها؟ وكيف كانت ردة فعل المستقبل لها بعد قراءتها؟ –نلمس حداثة في هذا النص. وضحها بتحديد مظهرين لها. –قيل: "إنّ الشعر يجب أن يكون خادما لحاجات الإنسانية" هل ينطبق هذا القول على صاحب النص؟ وضّح، وما النزعات المترتبة عنه. –لخص مضمون النص، محترما تقنية التلخيص.
	الثاني: الجزائر 2020/2019	سند شعري	–وردت في النص الألفاظ التالية: الحجارة، موتى، التشبث، الهاربون، لغما، جحورنا.

			صنفها ضمن حقلين دلاليين. -من المخاطب في النص؟ استنتج أربع صفات له. -موقف الشاعر بين الإشادة والاستصغار. وضح الموقفين مستشهدا بعبارات من النص. -ما العواطف المسيطرة على الشاعر في النص؟ وضحها مع التمثيل. -النبرة الخطابية بارزة في النص. استدل على ذلك. -لخص مضمون النص بأسلوبك الخاص.
الثالث (بكالوريا تجريبية)	الأول: ميلة:2019/2018	سند شعري	-ما الذي أحزن الشاعرة في القصيدة؟ وإلام تدعو؟ استدل بعبارتين من النص. -ماذا تتمنى الشاعرة؟ وهل هي متشائمة أم متفائلة من المستقبل؟ ما هي القرائن الدالة على ذلك؟ -هل ترى أنّ معاناة الشاعرة ذات طابع اجتماعي محض، أم أنّ لها أبعادا حضارية متعلقة بموقف إنساني؟ وضح. -كثر التكرار في النص، استدل على ذلك مبينا أثره في بناء النص؟ -بين الدلالات التي تحملها المفردات التالية: أشجار الحب، كابوس الحرب، إخوة يوسف. -انثر المقطعين الثالث والرابع. -ما نمط النص؟ اذكر مؤشرين له مع التمثيل.

		نص نثري	-ما القضية التي طرحها الكاتب؟ وما طبيعتها؟ استدل بعبارة من النص. -تحتلّ القصة مكانة خاصة عند خليل تقي الدين ما هي؟ ما رأيك؟- ما المذهب الذي تبنته القصة؟ وضح ذلك. - ينتمي أسلوب الكاتب إلى مدرسة في الكتابة من روادها طه حسين، استنتج خاصتين فنيتين مع التمثيل. -ما نمط النص؟ اذكر له مؤشرين بارزين مع التمثيل. -لخص مضمون النص.
	الثاني: المسيلة 2020/2019	سند شعري	-عم يتحدث الشاعر في نصه؟ ولماذا؟ -ما المقصود بقول الشاعر: "حالة الاحتضار الطويلة". -صورة الحزن والألم جلية في شعر القضية الفلسطينية، وضحها. -انطوى النص على مجموعة من القيم. اذكر اثنتين منها مع التمثيل. -إلى أي فن أدبي ينتمي النصّ. عرفه واذكر خصائصه. -ما النمط الغالب على النص؟ اذكر مؤشرين له مع التمثيل. -لخص مضمون النص بأسلوبك الخاصّ.
		نص نثري	-عم يتحدث الكاتب في هذا النص؟ وإلام يهدف؟ -ما هي مظاهر تمجيد الحرية في الفقرة الأولى؟ -ما المقصود بقول الكاتب: "أمم تحتفل

			بعيدك، قوم نصبوا لك التماثيل". وما دلالة ذلك؟ -للحرية المحبوبة كما وصفها الكاتب أبعاد نفسية. حددها. -إلى أي نوع من أنواع النثر تصنف هذا النص؟ حلل وعلل حكمك. -ما النمط النصيّ الغالب؟ دلّ عليه بمؤشرين مع التمثيل من النص. -لخص مضمون النص، متبعا تقنية التلخيص.
بكالوريا دورة جوان: 2015	الموضوع الأول	سند شعري	-ما موضوع النص؟ وما غاية الشاعر منه؟ -هات أربعة ألفاظ من النص دالة على السخط والذم؟
	الموضوع الثاني	نص نثري	-ما القضية التي عالجها الكاتب؟ وما الهدف منه؟ -ما مصير الوقت عند الشعب العربي الإسلامي؟ ولماذا؟ -حدد عناصر المعادلة التي يراها الكاتب كفيلة بنهوض الأمم؟ -فيم تمثل لأسلوب المقارنة الذي اعتمده الكاتب، وهل هو ناجح؟
بكالوريا دورة		سند	-ما السبب الذي جعل الشاعر يعبر عن ابتهاجه في بداية القصيدة؟ -حدد مآخذ الشاعر على النضال السياسي قبل الثورة التحريرية؟ -بم اقتنع الشعب الجزائري؟ وإلام قادته قناعته؟ -وضح الصورة التي

جوان: 2016	الموضوع الأول	شعري	رسمها الشاعر للجيش الفرنسي يوم معركة الجرف. – ضع تصميما للنص، بتحديد فكرته العامة وأفكاره الأساسية.
	الموضوع الثاني	نص نثري	–اذكر خصلتين لكتاب الربوة المنسية أعجب بهما الكاتب. –ما هي مظاهر الحياة الاجتماعية في الربوة المنسية كما نقلها الكاتب؟ –كيف تناول الكاتب يوميات الشباب من الناحية النفسية؟ –ما موقف طه حسين من كتابة الربوة المنسية باللغة الفرنسية.

2-2-مناقشة وتحليل نتائج الجدول:

إن النظرة الأولية لأسئلة البناء الفكري في مواضيع الاختبارات لتبيّن بوضوح مدى تنوع تلك الأسئلة، سواء أكانت النصوص شعرًا أم نثرًا، كأن يكون السؤال عن موضوع النص، كما في الموضوع الأول في اختبار بكالوريا دورة جوان: 2015، أو في الموضوع الأول من النموذج الثاني من البكالوريا التجريبية (المسيلة: 2020/2019)، أو يكون السؤال عن شخصية الشاعر أو الكاتب أو حالته النفسية أو عاطفته، مثلما هو في الموضوع الأول من النموذج الأول من اختبار البكالوريا التجريبية (ميلة: 2019/2018)؛ إذ كان السؤال كما يلي: هل ترى أنّ معاناة الشاعرة ذات طابع اجتماعي محض، أم أنّ لها أبعادا حضارية متعلقة بموقف إنساني؟ وضّح. أو يكون السؤال حول الفكرة العامة للنص، وأفكاره الأساسية، كما في الموضوع الأول من اختبار بكالوريا دورة جوان: 2016، (ضع تصميما للنص؛ بتحديد فكرته العامة وأفكاره الأساسية)، أو يكون حول أحداث النص ووقائعه واللون الأدبي الذي ينتمي إليه كما في الموضوع الأول من النموذج الثاني من اختبار البكالوريا التجريبية (المسيلة: 2020/2019)؛ إذ كان كما يلي: إلى أي فن أدبي ينتمي النصّ؟ عرفه، واذكر

خصائصه. كما يدرج تحت أسئلة البناء الفكري غالبا سؤال عن نمط النص ومؤشراته، كما في الموضوع الثاني من النموذج الثاني من اختبار البكالوريا التجريبية (المسيلة: 2020/2019)؛ إذ كان كما يلي: ما النمط النصيّ الغالب؟ دلّ عليه بمؤشرين مع التمثيل من النص.

فمن خلال هذا كله نخلص إلى أن أسئلة البناء الفكري متدرجة ودقيقة من شأنها أن تشرّح النص، فتكشف عن مظاهره، وعن جزئياته، ومن ثمّ صاحبه، وهي ذات صلة وثيقة وعلاقة وطيدة بمضمون نص الاختبار، وفيها التزام كلي بالنمط العام المعتاد عليه في سير الدروس؛ أي أنها مرتبطة بالنص ولم تخرج عليه بل هي منبثقة عنه.

3- من حيث أسئلة البناء اللغوي:

سنتطرق في هذا العنصر من الدراسة إلى وصف أسئلة البناء اللغوي، وذلك بنسبتها إلى علوم اللغة المختلفة كالنحو والصرف والبلاغة والعروض، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول 3 يوضح وصف أسئلة البناء اللغوي، ونسبتها إلى علوم اللغة:

الفصل	النموذج	المضامين المعرفية		
		النحو والصرف	البلاغة	العروض
الأول	الأول	الحقل الدلالي، الفاعل لفعل محذوف، المفعول به،	التشبيه بكأنّ، الاستعارة المكنية، التناص.	ــــــــــ ــــــــــ ــــــــــ ــــــــــ

				ــــــــــ ــــــــــ ــــــــــ ــــــــــ
	الثاني	دلالة الألفاظ، إعراب الفعل المضارع، فعل ماض للتعجب، ج ف موصولة، ج فعلية خبر إنّ، تصريف الفعل استوفى.	استعارة مكنية، غرض الاستفهام.	ــــــــــ ــــــــــ ــــــــــ ــــــــــ ــــــــــ ــــــــــ ــــــــــ ــــــــــ ــــــــــ ــــــــــ
الثاني	الأول	إعراب البدل، المفعول المضاف، ج ف صفة، ج فعلية استئنافية لا محل لها، الجموع، (جمع قلة، اسم جنس، ومنتهى الجموع).	المجاز المرسل،	تقطيع بيت وتفعيله بحر الرمل، الرجز

	الثاني	إعراب الفعل المضارع، البدل، إعراب إذا، ج ج شرط غير جازم، ج مصدرية في محل نصب م به، معاني حروف الجر.	استعارة تصريحية، تشبيه بليغ، أسلوب إنشائي: الأمر والنهي.	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
الثالث بكا تج	ن1م1	الحقول الدلالية، الجملة الفعلية، (لو) و(لكن)، بدل اسم الإشارة، مبتدأ لو مصدر منسبك، فعل مضارع منصوب بأن، خبر إنّ فعل مضارع.	الاستعارة المكنية.	بحر السريع وزحافه.
	ن1م2	معنى إذن، وإذا، الفاعل مثنى مضاف، ج صلة لا محل لها، فعل مضارع مجزوم، ج فعلية في محل	أسلوب القصر، التضاد، استعارة مكنية، كناية.	_____ _____ _____ _____

الثالث بكا تج		جر مضاف إليه.		
	ن2م1 ن2م2	الفعل الماضي، م به، ج إسمية في محل نصب حال، م به للقول، إعراب لكن واسمها، ج صلة لا محل لها، الصفة، المسند والمسند إليه.	المجاز، أسلوب خبري، أسلوب إنشائي، الكناية،	
		صيغة منتهى الجموع، جمع قلة، اسم جمع، تمييز كم الخبرية المجرور، التمييز، البدل بعد اسم	تكرار الضمير، الأسلوب الخبري، الكناية.	

		الإشارة، ج صلة لا محل لها، ج جواب الشرط الجازم.		
ا بكالورلو يا 2015	الأول	إعراب (المفعول به، البدل، ج صلة الموصول، ج ف في محل نصب حال)، تعيين المسند والمسند إليه.	استعارة مكنية، تشبيه بليغ، مجاز مرسل.	
	الثاني	إعراب (الحال، الفعل المضارع، ج ف في محل رفع خبر لكن، ج ف في محل نصب نعت)، تحديد معاني حروف الجرّ.	تشبيه بليغ، استعارة مكنية.	

بكالورلو يا 2016	الأول	إعراب (الفعل الماضي، الحال، ج ف في محل جر نعت، ج صلة الموصول)، استخراج أنواع الجموع.	أسلوب الخبر، استعارة مكنية، تشبيه بليغ.	
	الثاني	إعراب (البدل، لعلّ، ج صلة الموصول، ج ف في محل جر مضاف إليه)	تشبيه بليغ، استعارة مكنية	

				———
				———
				———
				———
				———
				—

2-3-مناقشة وتحليل النتائج:

إن تحليل الجدول ليوضح أن أسئلة البناء اللغوي متنوعة هي أيضًا، وهي موزعة على جوانب اللغة النحوية والصرفية وعلاقاتها بالبناء الفكري، وكذلك دراسة الظواهر البلاغية بإبراز وظيفتها وقيمتها الجمالية، وكذا دراسة الظواهر العروضية في النصوص الشعرية.

فأمّا ما يخصّ جانب القواعد النحوية والصرفية فلا غناء لهذا الجزء من الاختبار عن سؤال الإعراب الإفرادي والإجمالي (إعراب الجمل)، وهذا ما نلمسه في كل الامتحانات، كما قد يضم سؤالا عن معاني الحروف، حروف الجرّ أو العطف مثلما هو الحال في الموضوع الثاني لبكالوريا 2015، وفي الموضوع الثاني من الفصل الثاني. أو تحديد معنى (لو) و(لكن) كما في الموضوع الأول من النموذج الأول من البكالويا التجريبية. أو يطالب الممتحن بتحديد المسند والمسند إليه كما في الموضوع الثاني من بكالوريا 2015، أو في الموضوع الأول من النموذج الثاني من البكالوريا التجريبية. وقد يتضمن هذا الجزء من الاختبار سؤالا في الصرف كأن يطالب الممتحن بتصريف فعل كما في الموضوع الثاني من الفصل الأول، أو يستخرج من النص (جمع قلة، اسم جنس، صيغة منتهى الجموع) كما في الموضوع الأول من الفصل الثاني، أو في الموضوع الثاني من النموذج الثاني من البكالوريا

التجريبية. وكل هذا التنوع في أسئلة قواعد اللغة النحوية والصرفية يبين أهميتها في إقامة أساس اللغة، وتثقيف لسان الناطق العربي.

أما فيما يتعلق بالظواهر البلاغية فأسئلتها أساسا تدور حول الصور البيانية تحديدا وإبرازا لمظاهر القوة والجمال التي تضفيها على النصوص شعرًا أو نثرًا، فمن أجل ذلك لم تخل كل مواضيع الاختبارات في العينة المدروسة من هذا السؤال. كما لم تخل أسئلة البناء اللغوي من سؤال عن خاص بالأسلوب (أسلوب النص الغالب)، وغرضه البلاغي كما في الموضوعين الأول والثاني من النموذج الثاني من البكالوريا التجريبية.

وأمّا الظواهر العروضية فهي مرتبطة بالنصوص الشعرية وهي مدرجة أيضا في جزء البناء اللغوي، والملاحظ على هذا العنصر من الدراسة في العينة المدروسة هو قلتها نسبيا (بالنسبة إلى ما عداها من قواعد اللغة التي يبنى منها جزء البناء اللغوي في الاختبار)، فمن مجموع سبعة نصوص شعرية لم نجد إلا سؤالين اثنين في العروض، كما في الموضوع الأول من الفصل الثاني، وفي الموضوع الأول من النموذج الأول من البكالوريا التجريبية. وإنه لمن الغرابة بمكان أن تخلو أسئلة البناء اللغوي في النصوص الشعرية من سؤال هو أساس الشعر وميزانه.

4-من حيث أسئلة التقويم النقدي:

سنتطرق هنا إلى دراسة وصفية لأسئلة جزء التقويم النقدي، لنقف على مدى موافقتها لما ورد في دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في السنة النهائية، الدليل الذي ينصّ على أن هذا الجزء يصدر فيه الممتحن أو المترشح أحكاما نقدية؛ ذات صلة بالبناء الفكري والبناء اللغوي، سنرى ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول 4: يوضح المضامين المعرفية لأسئلة التقويم النقدي.

الفصل	الموضوع		المضامين المعرفية لأسئلة التقويم النقدي
الأول	الأول		تحديد مذهب الشاعر في شعره، وخصائه شكلا ومضمونا.
	الثاني		تحديد عوامل فتور الشعر في عصر الانحطاط، وميزاته، وما موقع شعر المديح النبوي من الشعر الجيد المبدع.
الثاني	الأول		تأثير الزمان (العصر) على الشاعر، المذاهب التي تدعو إلى ذلك، ذكر شاعرين تأثرا بزمانهما.
	الثاني		الرمز، تعريفه، أنواعه، وحضوره في القصيدة المعاصرة.
الثالث	الأول	الأول	التناص، مدلوله، وأثره في بناء النصوص.
		الثاني	واجب القاص الجزائري عند الناقد محمد ساري، ذكر عملين قصصين لقاصينِ جزائريين تناولا أحداث الثورة الجزائرية.
	الثاني	الأول	قضية تجاوب الأدباء العرب مع القضية الفلسطينية،

			شعر الحزن والألم، مسؤولية الأديب تجاه قضايا وطنه.
		الثاني	أدب الإصلاح، ومميزاته الفنية، إسهام الصحافة في فن المقال.
بكالوريا: 2015		الأول	إبراز القيم الإنسانية للثورة الجزائرية.
		الثاني	تحديد تعريف فن المقال، وإبراز أشهر أعلامه، وأهم خصائصه.
بكالوريا: 2016		الأول	تحديد النزعة القومية، وتغنّي الشعراء بالثورة الجزائرية.
		الثاني	التوسع في النظرة النقدية للكتابة باللغة الفرنسية (كتاب الربوة المنسية)

4-2-مناقشة وتحليل أسئلة التقويم النقدي:

إن قراءة أسئلة التقويم النقدي تقودنا إلى استخلاص أنّ لها علاقة وثيقة بالنصّ، حيث لم تخرج عن الإطار العام للنص، فعلى سبيل المثال السؤال المطروح في الموضوع الثاني من النموذج الثاني من البكالوريا التجريبية كان حول مميزات أدب الإصلاح الفنّية، وإبراز دور الصحافة في فن المقال، حيث كان النص لأديب لامع، ورائد من رواد الإصلاح في الجزائر والوطن العربي الشيخ عبد الحميد بن باديس رحمه الله، وهو نصّ حول الحرية، والشيخ من رواد فن المقال الصحفي في الجزائر والوطن العربي؛ إذ سخر صحفه (الشهاب، المنقذ) لفن المقال في محاولة الإصلاح. وأما سؤال الموضوع الثاني من الفصل الثاني فكان حول الرمز تعريفه، وأنواعه وحضوره في القصيدة المعاصرة، وهو من صميم موضوع الاختبار؛ ذلك

أنه قصيدة للشاعر التجديدي نزار قباني الذي وظف الرمز توظيفا عجيبا في شعره في قضايا أمته ووطنه الكبير، وهذه القصيدة دليل على ذلك؛ إذ أنها في تلاميذ غزة المحتلة، التي تأبى الخضوع. وأمّا سؤال الموضوع الأول من بكالوريا 2015 فكان حول القيم الإنسانية للثورة الجزائرية، وهو أيضا من صميم موضوع الاختبار؛ إذ أنه للشاعر العراقي عبد الله الجبوري الذي آمن بهذه القيم الإنسانية العادلة للثورة الجزائرية؛ التي صارت منار هداية لكل مستعبد، يرجو الحرية والعدالة.

ونخلص أخيرا إلى أن في أسئلة التقويم النقدي التزاما بمعايير دليل بناء الاختبارات؛ حيث تنوعت هذه الأسئلة في النصّ الشعري، بينما لم يخرج عن فن المقال في النصوص النثرية، وهو قصور؛ إذ لابد من التنويع في محتوى الأسئلة، وعدم التركيز على المواضيع نفسها.

المبحث الثالث: الدراسة النقدية للاختبارات

حتى تكون الاختبارات صادقة وذات قيمة في عملية التقويم لابدّ أن تتوفر على معايير الجودة، فهل هذه العينة من الاختبارات تتوفر على هذه المعايير: الشمول والتدرج والصدق

وهذا ما سنحاول دراسته في هذا المبحث:

1-نسبة تغطية البرنامج (المقرر الدراسي): تتمتع الاختبارات بصفة الشمول، إذا كانت أسئلتها تغطي الجزء الكبير من المنهاج المقرر لمادة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، فتغطي معظم الفصل الدراسي إذا كانت فصليّة، وإذا كانت عامّة فتغطي معظم المنهاج المقرر، فهل هذه العينة من الاختبارات المدروسة تحقق صفة الشمول.

1-1-تغطية مواضيع الاختبارات:

سنتطرق هنا إلى نسبة كل موضوع من مواضيع الاختبارات المدروسة إلى المحور الذي ينتمي إليه قصد الوقوف على مدى تغطية هذه المواضيع من الاختبارات للمحاور المقررة في المنهاج لنشاط الأدب والنصوص، وذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول 5: يوضح النصوص والمحاور التي تنتمي إليها.

الفصل	الموضوع		نوعه	النص وموضوعه	المحور الدراسي	نمط الموضوع
الأول	الأول		سند شعري	إيليا أبو ماضي: خذ ما استطعت من الدنيا	الرابع	حجاجي
	الثاني		نص نثري	د محمود سالم محمد: نص من المديح النبوي.	الأول	تفسيري
الثاني	الأول		سند شعري	أبو القاسم سعد الله: قصيدة من ديوان "الزمن الأخضر".	السادس	سردي وصفي
	الثاني		سند شعري	نزار قباني: تلاميذ غزة.	الثامن	حجاجي
الثالث	الأول	الأول	سند شعري	فدوى طوقان: قصيدة "لو بيدي".	السابع	تفسيري
		الثاني	نص نثري	خليل تقي الدين: القصة.	العاشر	تفسيري
	الثاني	الأول	سند شعري	محمود درويش: قصيدة "حالة الاحتضار الطويلة".	الخامس	وصفي سردي

		الثاني	نص نثري	عبد الحميد بن باديس: الحرية.	التاسع	وصفي
بكالوريا 2015		الأول	سند شعري	عبد الله الجبوري، قيم الثورة الجزائرية	السادس	وصفي
		الثاني	نص نثري	مالك بن نبي، أسرار نهوض الأمة	الرابع	تفسيري
بكالوريا 2016		الأول	سند شعري	محمد الشبوكي، ذكرى اندلاع الثورة التحريرية الجزائرية	السادس	وصفي
		الثاني	نص نثري	طه حسين، النظرة النقدية للرواية "الربوة المنسية".	التاسع	وصفي

1-2-مناقشة وتحليل الجدول.

قراءتنا للجدول مكنتنا من الوقوف على انتماء بعض مواضيع الاختبار إلى الوحدة الدراسية (المحور) نفسها، فعلى سبيل التمثيل لا الحصر الموضوع الأول من بكالوريا 2016، والموضوع الأول من بكالوريا 2015، والموضوع الأول من الفصل الثاني كلها تنتمي إلى الوحدة السادسة (موضوع الثورة في الشعر الجزائري)، وينتمي الموضوع الثاني من بكالوريا 2016، والموضوع الثاني من النموذج الثاني من الفصل الثالث إلى الوحدة التاسعة (خصائص فن المقال شكلًا ومضمونًا)، كما ينتمي الموضوع الأول من الفصل الأول والموضوع الثاني من بكالوريا 2015 إلى الوحدة الرابعة (النزعة الإنسانية في الشعر المهجري)

والملاحظ على مواضيع الاختبارات تنوعها وتوزعها على كل الوحدات الدراسية (المحاور)، وتدور حول موضوع الثورة الجزائرية (شعر الثورة وقيمها) الذي تكرر ثلاث مرات، والنزعة الإنسانية في الشعر المهجري، والالتزام بقضايا الأمة العادلة (القضية الفلسطينية)، وفن المقال الصحفي بدرجة أقلّ.

ونخلص أخيرا إلى أن المواضيع تناولت تقريبا كل المحاور من العاشر إلى الأول ما عدا الثاني والثالث فلا وجود لمواضيع تناولتها، ويمكن أن نحسب نسبة تغطية مواضيع الاختبارات للمحاور إذا علمنا أن عدد المواضيع هو 12 موضوعًا، وهي موزعة كما رأينا سابقا على ثمانية (8) محاور، وعدد المحاور (الوحدات) هو (12)، وعليه فالنسبة تحسب بضرب عدد المحاور (12) في (100) تقسيم عدد المحاور(12): (8 ضرب 100) قسمة (12) يساوي 66 و66 جزء من المئة. وهو نسبة تغطية مواضيع الاختبارات للوحدات المقررة.

وعليه فمواضيع الاختبارات غطت ثلثي محاور الدراسة، وأهملت ثلثا واحدا، لكن هذا الأمر يفهم إذا علمنا أن المحورين الأخيرين لا يكادان يدرسان تقريبا وهما في فن المسرح والقصص، والأمر الآخر الملاحظ هو تركز مواضيع الاختبار على المحاور الوسطى (5 – 9)، وبدرجة أقل الأولى، بينما أهمل المحوران الأخيران(11، و12).

وأمَّا أنماط النصوص فهي متنوعة أيضًا، وتدور حول الوصف والسرد والتفسير والحجاج، فالنمط الوصفي كما هو واضح من الجدول يشاطر بقية الأنماط في نسبة التغطية؛ إذ تكرر ستّ مرات(6)، وتكرر النمط التفسيري أربع مرات(4)، بينما تكرر النمط الحجاجي مرتين(2)، والسردي مرتين(2) (بعض النصوص يتنوع فيها النمط ما بين وصفي وسردي)، وعليه يمكن حساب نسبة تغطية الأنماط إذا علمنا أنها خمسة(5) أنماط (أنماط النصوص

المقررة)، فالنسبة تساوي إلى ضرب 4 (أنماط نصوص الاختبارات) في مئة (100) تقسيم 5 (عدد الأنماط المقررة) تساوي 80 بالمئة. وهذا معناه أنّ الاختبارات ركزت على أنماط مختلفة من النصوص عدا النمط الحواري المتعلق بنصوص القصص والمسرح التي أهملت بداعي ضيق السنة الدراسية ولأنها في آخر الوحدات المقررة، مما جعلها تهمل في مواضيع الاختبارات.

1-3- تغطية أسئلة الاختبارات:

سنحاول في هذا العنصر من المبحث أن نقف على نسبة تغطية أسئلة الاختبارت للمقرر الدراسي لنشاط قواعد النحو والصرف ونشاط البلاغة ونشاط العروض، وذلك بالطريقة الرياضية الآتية: عدد أسئلة نشاط ما ضرب (100) تقسيم عدد دروس ذلك النشاط. الناتج هو نسبة تغطية ذلك النشاط للبرنامج.

جدول 6: يوضح نسبة تغطية الأسئلة من المقرر الدراسي.

الفصل	الموضوع	النشاط	عدد الدروس المقررة	عدد الأسئلة	نسبة الأسئلة من المقرر الدراسي
الأول	الأول سند شعري	قواعد النحو والصرف	5	1	%20
		البلاغة	3	2	%66.66
		العروض	1	00	%00
الأول	الثاني	قواعد النحو والصرف	5	2	%40

	نص نثري	البلاغة	3	2	%66.66
الثاني	الأول سند شعري	قواعد النحو والصرف	15	3	%20
		البلاغة	3	1	%33.33
		العروض	6	1	%16,83
الثاني	الثاني سند شعري	قواعد النحو والصرف	15	2	%13.33
		البلاغة	3	2	%66.66
		العروض	7	00	%00
الثالث	نمو1 م1 سند شعري	قواعد النحو والصرف	24	2	%8.33
		البلاغة	5	3	%60
		العروض	8	1	%12,5
الثالث	نمو1 م2 نص نثري	قواعد النحو والصرف	24	2	%8.33
		البلاغة	5	3	%60
الثالث	نمو2 م1 سند شعري	قواعد النحو والصرف	24	2	%8.33
		البلاغة	5	2	%40
		العروض	8	00	%00

الثالث	نمو2 م2	قواعد النحو والصرف	24	2	%8.33
	نص نثري	البلاغة	5	2	%40
بكالوريا 2015	الموضوع الأول سند شعري	قواعد النحو والصرف	24	5	%20,83
		البلاغة	5	3	%60
		العروض	8	00	%00
بكالوريا 2015	الموضوع الثاني نص نثري	قواعد النحو والصرف	24	5	%20,83
		البلاغة	5	2	%40
بكالوريا 2016	الموضوع الأول سند شعري	قواعد النحو والصرف	24	6	%25
		البلاغة	5	2	%40
		العروض	8	00	%00
بكالوريا 2016	الموضوع الثاني نص نثري	قواعد النحو والصرف	24	8	%33.33
		البلاغة	5	2	%40

1-4-مناقشة وتحليل النتائج:

إنّ القراءة الأولية لنتائج الجدول لتوضح اختلاف النسب بين أنواع النشاطات (القواعد النحوية والصرفية، والبلاغة والعروض)، وسندرس كلًّا منها على حدة.

ولنبدأ بنشاط القواعد النحوية والصرفية على اعتبار أنه أكبر حجمًا من حيث عدد الدروس في كل فصل، فنسبة تغطية الأسئلة لهذا النشاط كما هو واضح من الجدول تراوحت ما بين 8.33% كحد أدنى و40% كحد أقصى، وقد سجلنا أدنى نسبة (8.33%) في الموضوع الثاني من النموذج الثاني وهو امتحان بكالوريا تجريبية والأصل فيه أن يكون محاكيا لاختبار البكالوريا الرسمي، وهذه النسبة تعدّ ضئيلة جدًّا بالنسبة لعدد الدروس المقررة في هذا النشاط، والمقدر ب24 درسًا، فهذه النسبة (8.33%) غير كافية لكون الاختبار من امتحان البكالوريا وهو امتحان تحصيلي فالأصل فيه الشمول (تغطية أكبر عدد من الدروس المقررة).

بينما النسبة (40%) والمسجلة في النموذج الثاني من اختبار الفصل الأول حيث كان عدد الدروس المقررة للفصل 5 دروس، وهذه النسبة جد مقبولة ومناسبة لصفة الشمول.

وأمّا نشاط البلاغة فنسبتها تتراوح ما بين 33.33% كحد أدنى و66.66% كحد أقصى، وهي بذلك أعلى من نسبة نشاط القواعد النحوية والصرفية، وأكثر شمولية منها، مما يجعلها ميزة من ميزات الاختبار الجيد في هذا الجانب جانب الشمول.

وبالمقابل فإن نشاط العروض عرف نسبا مختلفة؛ إذ تراوحت ما بين 00% كحد أدنى و16.85% كحد أقصى، وهذه النسبة تدعو وبشدة إلى إعادة النظر في إدراج الأسئلة في مختلف الامتحانات للسنة النهائية، وذلك أن هذا النشاط يعدّ العمود الفقري والأساس للنصوص الشعرية التي لا يكاد يخلو منها امتحان.

2-التدرج في طرح الأسئلة:

يهدف هذا العنصر من الدراسة إلى التعرف على الأهمية النسبية لعدد الأسئلة المدرجة في كل اختبار من اختبارات اللغة العربية لامتحانات الفصول المختلفة ولامتحان شهادة البكالوريا الرسمية، وندرجها بين أجزاء الاختبار الواحد خاصة؛ حيث قمنا بحساب هذه النسبة للأجزاء الثلاثة في كل اختبار من الاختبارات التحصيلية الجزئية أو العامة، فلدينا العلامة النهائية لكل اختبار(20 درجة) موزعة كما يلي:

أسئلة البناء الفكري مقدرة ب(10 درجات)، وأسئلة البناء اللغوي تقدر ب(6 درجات)، بينما تقدر أسئلة التقويم النقدي ب(4 درجات)، وللوقوف على الأهمية النسبية للأجزاء المختلفة من كل اختبار ننشئ هذا الجدول.

جدول 7: يوضح الأهمية النسبية للأجزاء الثلاثة لأسئلة الاختبارات.

الفصل	الموضوع	جزء	عدد الأسئلة	الدرجة المستحقة	النسبة المئوية للأسئلة من الدرجة الكلية للختبار
الأول	الأول	البناء الفكري	6	10	%50
		البناء اللغوي	5	6	%41.66
		التقويم النقدي	1	4	%8.33
الأول	الثاني	البناء الفكري	6	10	%42,85
		البناء اللغوي	5	6	%35.71
		التقويم النقدي	3	4	%21,42
الثاني	الأول	البناء الفكري	6	10	%42.85
		البناء اللغوي	5	6	%35.71
		التقويم النقدي	3	4	%21.42
الثاني	الثاني	البناء الفكري	6	10	%42.85
		البناء اللغوي	5	6	%35.71

		التقويم النقدي	3	4	%21.42
الثالث	نمو1 م1	البناء الفكري	6	10	%46.15
		البناء اللغوي	6	6	%46.15
		التقويم النقدي	1	4	%7.69
الثالث	نمو1 م2	البناء الفكري	7	10	%50
		البناء اللغوي	5	6	%35.71
		التقويم النقدي	2	4	%14,28
الثالث	نمو2 م1	البناء الفكري	7	10	%53.84
		البناء اللغوي	5	6	%38.46
		التقويم النقدي	1	4	%7.69
الثالث	نمو2 م2	البناء الفكري	7	10	%50
		البناء اللغوي	5	6	%35.71
		التقويم النقدي	2	4	%14.28
بكالوريا 2015	الموضوع الأول	البناء الفكري	6	10	%46.15
		البناء اللغوي	4	6	%30.76

		التقويم النقدي	3	4	%23.07
بكالوريا 2015	الموضوع الثاني	البناء الفكري	7	10	%43.75
		البناء اللغوي	5	6	%20
		التقويم النقدي	4	4	%25
بكالوريا 2016	الموضوع الأول	البناء الفكري	7	10	%50
		البناء اللغوي	6	6	%42.85
		التقويم النقدي	1	4	%7.14
بكالوريا 2016	الموضوع الثاني	البناء الفكري	7	10	%50
		البناء اللغوي	6	6	%42,85
		التقويم النقدي	1	4	%7.14
المواضيع	12	مجموع الأسئلة	165		

2-2-مناقشة وتحليل النتائج:

سنقوم بتحليل الجدول لعينة من ثمانية اختبارات لفصول مختلفة واختبارات من امتحان البكالوريا بمجموع اثني عشر موضوعًا، ومن ثمة حساب متوسط الأسئلة المدرجة ضمن هذه الاختبارات كالآتي: علينا أن نقسم العدد الإجمالي للأسئلة على عدد المواضيع، وعليه فمتوسط الأسئلة يساوي إلى 165 تقسيم 12 يساوي 13.75.

إذن فمتوسط الأسئلة بالنسبة لكل المواضيع هو 13.75 وهو عدد مقبول بالنسبة للحجم الساعي المخصص لكل اختبار لكون عدد ساعات امتحان مادة اللغة العربية يقدر بين(2 سا) ساعتين في اختبارات الفصول، و(4.30 سا) لامتحانات البكالوريا التجريبية والرسمية، وهو وقت مقبول إلى حد كبير؛ ذلك أن المترشح يستطيع الإجابة عليها، وخاصة أسئلة البناء الفكري التي غالبا ما تتراوح ما بين ستة إلى سبعة أسئلة، مع تفرع كل سؤال منه إلى أسئلة جزئية تستدعي من الممتحن تركيزا وتحليلا وفهما للنص، ولذلك فالوقت المخصص للاختبار يعدّ كافيا إلى حدٍّ ما.

والمقارنة بين أسئلة البناء الفكري وأسئلة البناء اللغوي تؤدي إلى أن البناء الفكري يحظى بقسط وافر في تدرج أسئلته؛ ذلك أنها مرتبطة بالنص، وليحصل الممتحن على أعلى قدر من الدرجات (النقاط) حتى وإن كان زاده المعرفي في قواعد اللغة من نحو وصرف وبلاغة وعروض قليلًا. أمَّا بالنسبة للتقويم النقدي فيحظى بأربع درجات مقابل سؤال أو سؤالين أو ثلاثة على أكثر تقدير، وهذا لأنه آخر الأصناف المدرجة من الأسئلة مع احتمال عدم كفاية الوقت للمتحن من جهة، ولأنه يتيح للمتحن التعبير وإبداء الرأي بكل حرية (سؤال مقالي).

ومن الملاحظ أيضا من الجدول أن هناك تدرجا في عدد الأسئلة، فأغلب أسئلة البناء الفكري تتراوح ما بين الخمسة(5) والسبعة (7) أسئلة، أي أن الأهمية النسبية لأسئلة البناء الفكري تتراوح ما بين 42.85% و53.84%؛ أي أنها مترددة نوعا ما، وغير ثابتة تبعا لتردد عدد الأسئلة في كل اختبار. بينما الأسئلة المدرجة تحت جزء البناء اللغوي فعددها أقل نسبيا؛ حيث يتراوح من أربعة (4) إلى ستة (6) أسئلة، ويقابله من أهميته النسبية ما بين 20% و46.15% من العدد الإجمالي لأسئلة كل اختبار، في حين نجد أن جزء التقويم

النقدي يبنى على أسئلة يتراوح عددها بين السؤال الواحد والأربعة، وهو ما يقدر بنسبة أهمية مترددة ما بين 7.14% و25% في جميع المواضيع المدرجة تحت الاختبارات.

وأيضا هناك تدرج في التنقيط؛ حيث سلم التنقيط في جزء البناء الفكري ثابت ويقدر بعشر درجات (10 نقاط)؛ أي ما يعادل 50% من العلامة الكلية للاختبار علما أن متوسط الأسئلة هو 13.75، بينما معدل الأسئلة في هذا الجزء غير ثابت ومتغير من خمسة (5) إلى سبعة (7) أسئلة، والمفترض فيه الاستقرار تبعا للعلامة الثابتة. وأمّا الجزء الخاص بأسئلة البناء اللغوي وتدرجه فيقدر بست درجات (6 نقاط) أي بنسبة 33.33% من العلامة الإجمالية للاختبار، في حين عدد الأسئلة فيه تتراوح بين أربعة (4) وستة (6)، وهذا الثبات في العلامة يستدعي ثباتا في عدد الأسئلة، والأمر نفسه في جزء التقويم النقدي؛ كونه آخر صنف وغالبا ما يبنى على سؤال أو سؤالين وتخصص له أربع نقاط؛ أي ما يعادل 20% من العلامة الإجمالية للاختبار، وهذا فيه نوع من الملاءمة في كل الاختبارات. ويمكن أن يفسر هذا على أن هناك تدرجا في التنقيط حسب أهمية كل صنف وما يندرج تحته من أسئلة بناء على عددها وقدرة الممتحن فيها على الإجابة.

خاتمة

ملخص البحث

يندرج هذا البحث تحت اللسانيات التطبيقية، وهو تحديدا من صميم اهتمامات تعليمية اللغة العربية، ذلك أنه يعالج قضية الاختبارات التحصيلية التقويمية، وهو بحث نظري مشفع بجانب تطبيقي، نظري لأنه يتناول مقدمات تمس الاختبارات تحديدا وتنويعا وبيانا لكيفية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، ويتناول كل ما له صلة بالاختبارات التحصيلية التقويمية من مفاهيم التقويم التربوي التعليمي وأنواعه وطرقه، ويتناول المنهج لأن الاختبارات والتقويم كليهما يدخل في دائرة المناهج، يتناوله تحديدا للتقليدي ونقده، وللحديث ومزاياه، كما يتناول بشيء من التفصيل أسس بناء المناهج.

ثم إن الجانب التطبيقي سلط على عينة من اختبارات فصلية ونهائية من السنة النهائية من المرحلة الثانوية لشعبة الآداب والفلسفة، اختبارات وصفت في جداول، ودرست معايير الجودة فيها في ضمن جداول ومناقشات وتحليلات وإحصاءات، واستنتاجا لنتائج تمخضت عن هذه الدراسة، نتائج من شأنها أن تعزز مواطن القوة في تلك الاختبارات وذلك المنهج، وترصد مواطن الخلل والنقص فيها وتقترح حلولا، من شأنها أن ترقى بالاختبارات وبنائها، وبالمنهج والمحتوى. والله ولي التوفيق.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم

1. أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. سوسن شاكر الجلبي. مؤسسة علاء الدين للطباعة، دمشق، سوريا. الطبعة الأولى: 2005.
2. إستراتيجية تدريس اللغة العربية في الطور الابتدائي. السنة الأولى ابتدائي نموذجا. مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي. تخصص تعليمية اللغة العربية. إعداد ليازيدي حكيمة. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، كلية الآداب والفنون، قسم الأدب العربي. السنة الجامعية: 2017/2016.
3. أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. سوسن شاكر مجيد. مركز ديبونو لتعليم التفكير. الطبعة الثالثة: 2014م.
4. الاختبارات اللغوية، مقاربة منهجية تطبيقية. أسامة زكي السيد علي. مركز الملك عبد الله بين عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. الطبعة الأولى: 2016.
5. الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها. د. صلاح أحمد مراد، ود. أمين علي سليمان. دار الكتاب الحديث. (د ط): 1426ه/2005م.
6. بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنيتها. امطانيوس نايف مخائيل. الإعصار العلمي للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى: 2017/2016.
7. بيداغوجيا التقويم في اختبارات اللغة العربية بكالوريا الإصلاحات(2008-2015).(شعبة الآداب والفلسفة عينة) مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية. إعداد الطالبتين: منى رابح، هناء قريشة. جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي. السنة الجامعية: 2017/2016.

8. التقويم اللغوي في برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها. تحرير: د خالد حسين أبو عمشة. تأليف مجموعة من الباحثين. مركز عبد الله بن عبد العزيز الدولي. الرياض. م ع س. الطبعة الأولى: 1441ه/2019م.
9. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. الجوهري الفارابي، أبو نصر إسماعيل بن حماد (ت: 393هـ). تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار. دار العلم للملايين، بيروت. الطبعة: الرابعة: 1407 ه/1987 م.
10. طرائق حديثة في تعليم اللغة العربية. هدى مصطفى عبد الرحمن. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دار الجديد للنشر والتوزيع. (د ط): 2018.
11. لسان العرب. ابن منظور الأنصاري محمد بن مكرم (ت: 711هـ). دار صادر، بيروت. الطبعة الثالثة: 1414 هـ.
12. مجمل اللغة. أحمد بن فارس بن زكريا، أبو الحسين (ت: 395 هـ). دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان. مؤسسة الرسالة، بيروت. الطبعة الثانية: 1406 ه/1986 م.
13. المحكم والمحيط الأعظم. ابن سيده المرسيّ، أبو الحسن علي بن إسماعيل(ت: 458هـ). تحقيق: عبد الحميد هنداوي. دار الكتب العلمية، بيروت. الطبعة الأولى: 1421 ه/2000 م.
14. المرجع في تدريس اللغة العربية. أ. د. إبراهيم محمد عطا. مركز الكتاب للنشر. القاهرة، مصر. الطبعة الثانية: 1427ه/2006م.
15. مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية. إبراهيم الرواشدة أحمد الثوابية أحمد الغرابية وآخرون. عمان: 2000.
16. المعجم التربوي. وزارة التربية الوطنية. المركز الوطني للوثائق التربوية. إعداد ملحقة سعيدة الجهوية. إثراء: فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي. (د ط): 2009.

17. معجم اللغة العربية المعاصرة. أحمد مختار عبد الحميد عمر(ت: 1424ه)(بمساعدة فريق عمل). عالم الكتب. الطبعة الأولى: 1429ه/2008م.
18. مقاييس اللغة. أحمد بن فارس، أبو الحسين(ت: 395 ه). تحقيق: عبد السلام محمد هارون. دار الفكر. (د ط): 1399ه/1979م.
19. المنهج المدرسي المعاصر. أ. د. جودت أحمد سعادة، أ. د. عبد الله محمد إبراهيم. دار الفكر. ناشرون وموزعون. عمان الأردن. (د ط): 1435ه/2014م.
20. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن. الطبعة الأولى: 2014.
21. المناهج التعليمية والتقويم التربوي. د ناجي تمار، د عبد الرحمن بن بريكة. كتاب محمل من موقع الدراسة الجزائري.

الفهارس

- فهرس المصادر والمراجع
- فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

شكر وعرفان

إهداء 1

إهداء 2

مقدمة

خطة البحث

الفصل الأول: مقدمات نظرية

تمهيد 10

المبحث الأول: التعريف بالاختبار

الاختبار لغة 10

الاختبار اصطلاحا 14

أنواع الاختبارات 15

الاختبارات المقالية 15

الاختبارات ذات الإجابة المطولة 16

الاختبارات ذات الإجابة المحدودة 16

مزاياها 17

عيوبها 17

الاختبارات الموضوعية 18

اختبارات الصواب والخطأ	18
اختبارات الاختيار من متعدد	18
مزاياها	18-19
اختبارات المزاوجة والمقابلة	19
أنواع أخرى للاختبارات	19-21
مزاياها وعيوبها	21
الاختبارات الشفوية	21
مزاياها وعيوبه	21-22
تقسيم آخر للاختبارات	23-25
مواصفات وأسس الاختبار الجيد	26
الصدق	26
الثبات	27
الثبات الزمني	27
الثبات التدريجي	28
التمييز	29
التمثيل	29
طرقه	30
الوقت	30

التعليمات 31
التدريج 31
الشكل 32-33
المبحث الثاني: التقويم 33
مفهوم التقويم لغة 33
التقويم اصطلاحا 35
أنواع التقويم 37
التقويم التشخيصي 37
التقويم الأولي 38
التقويم النهائي 38-39
تطبيقات التقويم اللغوي 39
السلوك الصفي 40
المهارات اللغوية 40
المعرفة والإدراك المفاهيمي اللغوي 40
الاتجاهات اللغوية 41
طرق التقويم 42
المبحث الثالث المنهاج 43
تعريف المنهاج: لغويا 43

المنهاج اصطلاحا 44

تعريف المنهج 46

نقد المنهاج التقليدي 48

المنهاج حديثا 49

مميزات المنهاج الحديث 50

أسس بناء المنهج 52

الأسس الفلسفية 52

الأسس الاجتماعية 53

الأسس النفسية 53

الأسس المعرفية(الثقافية) 54

الفصل الثاني التطبيقي: دراسة عينة الاختبارات

المبحث الأول: وصف عينة الاختبارات 57

دراسة وصفية لنصوص المواضيع 58

جدول رقم 1: يبين المواضيع التي تنتمي إليها نصوص الاختبارات 58

مناقشة وتحليل الجدول 59-60

من حيث أسئلة البناء الفكري 60-61

جدول يبين تنوع أسئلة البناء الفكري 61

مناقشة وتحليل الجدول 66

من حيث أسئلة البناء اللغوي: جدول3 67
مناقشة وتحليل الجدول 71
من حيث أسئلة التقويم النقدي جدول 4 72
مناقشة وتحليل الجدول 74
المبحث الثاني: الدراسة النقدية للاختبارات 76
نسبة تغطية الاختبارات 76
تغطية مواضيع الاختبارات 76
جدول 5 78-76
مناقشة وتحليل الجدول 78
تغطية أسئلة الاختبارات 80
جدول 6 82-80
مناقشة وتحليل 83-82
جدول 7 الأهمية النسبية للأجزاء الثلاثة لأسئلة الاختبارات
86-84
مناقشة وتحليل 88-86
خاتمة 90
الفهارس 94
فهرس المصادر والمراجع 95

فهرس الموضوعات 98

ملخص