الجمهورية التركية

جامعة ماردين آرتكلو

معهد اللغات الحية في تركيا

قسم اللغة العربية وثقافتها

دراسات عليا (ماجستير)

أسس بناء الاختبارات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أحمد حيدر

17765014

الدكتور المشرف: أ.د أحمد عبد الهادي أوغلو

ماردين

2021

TC

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

Türkiy de Yaşayan Diller Enstitüsü

Arap Dili ve Kültürü Anabilim Dalı

Yüksek Lısans Tezi

Arap Dilinin Anadili Arapça Olmayanlara Öğretilmesi Sürecinde Sınav Hazırlama Esasları

AHMET HAYDAR

17765014

Danışman

DOÇ. DR. AHMET ABDULHADİOĞLU

MARDIN

2021

ملخص البحث

تتناول هذه الرســـالة طريقة بناء الاختبارات في تعليم اللغة العربية، وتتبع أهمية هذه الرســـالة في تناولها ودراســـتها لأهمية هذه الاختبارات وأثرها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ تُعتبر الاختبارات وسيلة مهمّة جدا من الوسائل التي يُعتمد عليها في قياس وتقييم وتقويم قدرات المتعلمين، وكذلك معرفة مســـتواهم وتطورهم في تعلم اللغة العربية، ويتم من خلالها معرفة مدى تحقيق الأهداف الســـلوكية المعرفية لدى المتعلمين، ويســـتطيع المعلم بناء على نتائج هذه الاختبارات تحديد المســـتويات للمتعلمين، ووضع خطة لرفع وتحسين قدرات وكفاءة المتعلمين.

وتهدف هذه الرسالة لحل مشكلة معاناة المعلمين في طريقة تحديد مستوى الطلبة، أو طريقة تقييم مستويات قدراتهم وكفاءاتهم في اللغة، فالاستخدام والبناء الجيد والصحيح للاختبارات، الذي يُبنى على أُســس صــحيحة وواضــحة يمثّل حافزًا قويّا لدى الطلبة ويدفعهم لبذل الجهد في التعلم وحب اللغة، والعكس صـــحيح في هذا الأمر أيضـــا، فالبناء غير الصـحيح للاختبارات يعطي نتائج سـلبية في انفعالات الطلبة المتعلمين، ومن هنا كانت تنطلق هذه الرسـالة في حل هذه المشـكلة والوصـول إلى توظيف هذه الاختبارات بأفضـل شكل ممكن للوصـول لتكون حافزًا مُلهِمًا ومحفِّزًا للطلبة المتعلمين في تحديد مســـتوياتهم وتطوير وتحســـين قدراتهم، واتبعت في هذه الرســـالة المنهج الوصفي التحليلي من أجل الوصول لهذا الهدف المنشود منها.

كلمات مفتاحية:

(التقويم – القياس – الاختبار – التقييم – المعلم – الطالب).

Abstract:

This research study focuses on building assessments and tests methodologies in Arabic. The study concentrates on the importance of assessments and tests and their influence in learning Arabic for non-native speakers. Tests and assessments are an considered as important means for evaluating learners' proficiency level of a language in addition to participating in measuring learners' achievement on the cognitive and behavioral goals level. Based on the tests and assessments results, the teacher can determine the learner' level and facilitate setting a plan for developing learners' language skills acquisition.

The research study aims at participating in overcoming the challenges faced by teachers to determine learners' level and assessing their language proficiency. The good and correct construction of tests, which is built on correct and clear basis, represents a strong motivation for learners and pushes them to exert effort in learning and love of a language. On the other side, the incorrect construction of tests and evaluations reflects negatively on learners' attitude towards learning the language. Therefore, the research study is oriented to participate in overcoming the overmentioned challenges and to make use of

the best functioning of tests and evaluation as a motivating and inspiring tool for learners to develop their level of language. In this thesis, the descriptive analytical approach is adopted in order to reach this desired goal.

Key words: Correction - Measurement – Test – Evluation – The teacher – The student.

Özet

Bu tez, Arap dilinin öğretiminde testler oluşturma yöntemini ele almaktadır ve bu tezin ele alınmasındaki ve çalışılmasındaki önemi, bu testlerin öneminden ve anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi üzerindeki etkisinden kaynaklanmaktadır, çünkü testler, öğrencilerin yeteneklerini ölçmek ve değerlendirmek için çok önemli bir araç olarak kabul edilir. Ayrıca öğrencilerin bilişsel ve davranışsal hedeflerine ulaşma dereceleri ve Arapça dilini öğrenmedeki gelişimleri saptanabilir.

Öğretmen bu testlerin sonuçlarına dayanarak öğrencilerin seviyelerini belirleyebilir ve öğrencilerin yeteneklerini artırmak ve geliştirmek için bir plan geliştirebilir.

Bu tez, öğretmenlerin öğrencilerin yetenek ve yeterlilik düzeylerini değerlendirme yöntemini çözmeyi amaçlamaktadır. Doğru ve açık temeller üzerine inşa edilen testlerin iyi ve doğru kullanımı ve yapılandırılması, öğrenciler için güçlü bir motivasyonu temsil eder ve onları öğrenme ve dil sevgisi için çaba göstermeye zorlar ve bunun tersi de geçerlidir.Bu da böyledir, çünkü testlerin yanlış yapılandırılması, eğitimli öğrencilerin tepkilerinde olumsuz sonuçlar vermekte ve buradan eğitimli öğrencilerin seviyelerini belirlemede, yeteneklerini geliştirmede ilham verici ve katalizör olmak için bu sorunun çözülmesinde ve bu testlerin en iyi şekilde kullanılması için bu tez yaplmıştır. Bu tezde, istenen bu amaca ulaşmak için betimsel ve analitik yaklaşım kunllanılmıştır.

فهرس المحتويات:

ملخص البحث I

Abstract: II

Özet IV

فهرس المحتويات: V

مقدمة: X

الفصل الأول: القياس والتقييم والتقويم: 1

1.المبحث الأول مفهوم القياس: **1**

2. المبحث الثاني: أهداف عملية القياس في المجال التربوي والتعليمي: **4**

3. المبحث الثالث: مفهوم التقييم والتقويم والفرق بينهما: **7**

1.3 مفهوم التقييم: 7

2.3 مفهوم التقويم: 9

4. المبحث الرابع: أهداف وأهمية التقويم: **15**

1.4 "بالنسبة للمعلم: 16

2.4 بالنسبة للطالب: 17

3.4 بالنسبة للمنهج الدراسي: 18

5. المبحث الخامس: وسائل وأساليب التقويم: **22**

6. المبحث السادس: أساليب تقويم المجال المعرفي: 23

1.6 النوع الأول الاختبارات الشفهية: 24

2.6 النوع الثاني: الاختبارات التحريرية: 25

3.6 النوع الثالث الاختبارات الموضوعية:..... 26

7. المبحث السابع: أساليب تقويم المجال الوجداني: 27

8. المبحث الثامن: مراحل تقويم الدرس والاختبار: 28

1.8 مرحلة التقويم القبلي: 28

2.8 مرحلة التقويم البنائي أو التكويني: 28

3.8 مرحلة التقويم البعدي:..... 29

9. المبحث التاسع: شروط التقويم الجيد:..... 30

10. المبحث العاشر: أهمية الاختبارات في تعليم اللغة العربية: 31

الفصل الثاني: الأهداف التعليمية والسلوكية:..... 33

1. المبحث الأول: الهدف السلوكي:..... 33

2. المبحث الثاني: أهمية الأهداف السلوكية في العملية التعليمية والاختبارات: 34

3. المبحث الثالث: العلاقة بين الاختبارات التحصيلية والأهداف التربوية: 36

1.3 المستوى العام من الأهداف: 36

2.3 المستوى الخاص (المتوسط) أو الأهداف التعليمية: 37

3.3 الأهداف الإجرائية السلوكية:..... 37

4. المبحث الرابع: مكونات الهدف السلوكي الناجح: 39

1.4 تعريف الهدف السلوكي: 39

2.4 شروط صياغة الهدف السلوكي: 40

5. المبحث الخامس: تصنيف الأهداف التعليمة: 41

1.5 المجال المعرفي: 42

2.5 المجال الوجداني(العاطفي): 53

3.5 المجال المهاري (النفسحركي): 57

الفصل الثالث: مفهوم الاختبار وصفاته وشروط إعداده: 58

1. المبحث الأول: مفهوم الاختبار وصفاته: 58

2. المبحث الثاني: مواصفات الاختبار الجيد: 60

1.2 الصدق validity: 60

2.2 الثبات reliability: 60

3.2 الموضوعية objectivity: 60

4.2 العملية parcticality: 61

5.2 التمييز discrimination: 61

3. المبحث الثالث: إعداد الاختبار: 63

4. المبحث الرابع: إعطاء الاختبار: 64

5. المبحث الخامس: مادة الاختبار: 65

6. المبحث السادس: نظرية الذكاءات المتعددة: 67

1.6 مدخل للنظرية: 67

2.6 الأسس التي قامت عليها النظرية: 68

3.6 أنواع الذكاءات المتعددة: 69

الفصل الرابع: أنواع الاختبارات مع التطبيق لها:..... 72

1. المبحث الأول: أنواع الاختبارات باختصار: 72

1.1 اختبارات الاستعداد اللغوي: 72

2.1 اختبارات التصنيف وتحديد المستوى: 72

3.1 الاختبارات التحصيليّة: 72

4.1 الاختبارات التشخيصية: 72

5.1 اختبارات الكفاءة: 73

6.1 الاختبارات من حيث الأداء والتّطبيق:..... 73

7.1 الاختبارات من حيث التّصحيح:..... 73

8.1 الاختبارات من حيث التوقيت: 73

9.1 الاختبارات بحسب الممتَحنين:..... 73

10.1 الاختبارات بحسب المدى:..... 74

11.1 تقسيمات أخرى للاختبارات:..... 74

2. المبحث الثاني: من أهم نماذج تطبيق الاختبارات: 75

1.2 الاختبارات الموضوعية:..... 76

2.2 اختبارات الأصوات:..... 78

3.2 اختبارات التراكيب:..... 80

4.2 اختبارات المفردات: 81

5.2 اختبارات التهجئة: 82

6.2 اختبارات الخط: 83

7.2 اختبارات الاستيعاب: 83

8.2 اختبار الكتابة الحرة: 84

9.2 اختبارات التلخيص..... 85

10.2 اختبارات الترجمة:..... 85

11.2 اختبارات الترقيم: 86

12.2 اختبارات التعبير الشفهي: 86

3. المبحث الثالث: اختبارات تحديد المستوى:..... 87

1.3 توصيفات قوائم ال CAN Do بحسب الإطار الأوروبي CEFR: 88

2.3 أداة الاختبار ASER :..... 90

4. المبحث الرابع: نموذج عملي: 93

5. الخُلاصة مع توصيات البحث:..... 98

فهرس المصادر والمراجع:..... 99

مقدمة:

الحمد لله ربّ الناس، هو الذي فضّل بعضهم على بعض، ورفع الذين آمنوا درجات، أنزل القرآن بكلام عربيّ مُبين، قال تعالى: "إنّا أنزلناهُ قرآنًا عربيّا لعلكم تعقلون"[1] فضّله على سائر الكلام بكلامه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد رسول الله وخاتم أنبيائه وعلى آله وصحبه ومن سار على منهاجه وسنته.

سنتناول في هذا البحث التعريف بمفاهيم أساسية متعلقة بالعملية التعليمية وبناء الاختبارات ومفهوم التقييم والتقويم، ليساعد المعلِّم والمُتعلِم من أبناء اللغة العربية والناطقين بغيرها، بالوصول للهدف المنشود بطريقة سهلة موجزة.

في الفصل الأول تحدثت عن مفهوم القياس والتقييم والتقويم وعلاقتهم بالأهداف التعليمية والسلوكية والاختبارات، وعن أهم الفروق بين مفهوم القياس والتقويم، وكذلك التقييم والتقويم، فبعض المعلِّمين لا يستطيع التفريق بين هذه المفاهيم، ولا يجيد ترتيبهم وفق العمليات المطلوبة في العملية التعليمية؛ لذلك فهذا ما سعيت له هنا، وتطرقت لموضوع أساليب تقويم المجال السلوكي المعرفي والمجال السلوكي الوجداني، وفي نهاية الفصل أوجزت الحديث عن أهمية الاختبارات في تعليم اللغة العربية.

في **الفصل الثاني** فصلّت فيه القول حول الأهداف السلوكية التعليمية ومجالاتها السلوكية المعرفية والوجدانية والنفسحركية، وكيفية صياغة الهدف السلوكي مع أهم الملاحظات المتعلقة به وبصياغته، وذكرت درجات

---

[1] القرآن الكريم – سورة يوسف - ص 235 – الآية 2 .

مستويات كل منها حسب تصنيف أهم الدراسين لها ك(بلوم) في المعرفي، و(كارثوهيل) في الوجداني، وذكرت مدى ارتباط وعلاقة هذه الأهداف بالاختبارات والعملية التعليمية.

وفي الفصل الثالث: دخلت بشكل حقيقي بموضوع ومفهوم الاختبار، فوضّحت مفهومه وصفاته من صدق وثبات وموضوعية وغيرها من الصفات الواجب توفرها في الاختبار بشكل عام، وكذلك كيفية إعداده ومادته المكونة له، ويأتي التميّز والجديد في هذا الفصل من خلال محاولتي الربط بين نظرية الذكاءات المتعددة ل (جاردنر) وعملية الاختبارات.

وعند الفصل الرابع: أبحرت في أمواج الاختبارات العاتية والممتعة معًا، فذكرت أنواعها بشكل تفصيلي وعملي وتطبيقي مع الأمثلة لكل منها، والتعريف بها وبصفاتها، وحاولت في هذا البحث أن أركّز على أكثر ما يهم المتعلمين للغة العربية والناطقين بغيرها بشكل خاص عن غيرهم، وذلك بتركيزي على معظم المهارات المعرفية اللغوية وأنواع الاختبار لها، وأضفت لمسة أعتقد كونها إبداعية جديدة في هذا المجال بإضافة أداة ASER التي نستخدمها في مشاريعنا التعليمية في سوريا، ولمسنا كمعلمين فيها الفائدة الكبيرة لدى المتعلمين في قياس مهارة القراءة العربية.

وختمت الفصل بمثال تطبيقي طبقّت فيه كل ما ذُكِر سابقًا في البحث عن الاختبارات، وذكرت أيضًا أهم معايير اختبارات تحديد المستوى نظرًا لأهميتها بالنسبة للمتعلمين للغة العربية والناطقين بغيرها.

وفـي نهايـة الفصـل الأخيـر كـان لا بـدّ لـي مـن **ختـام وتوصـيات** أوصـل مـن خلالهـا زبـدة بحثـي ومـا توصـلت إليـه، فـأوجزت التوصـيات بشـكل مختصـر، وذيّلـت الرسـالة بفهـرس المصـادر والمراجـع التـي عـدت لهـا فـي رسـالتي هـذه، وتمت الرسالة بتوفيق الله تعالى وكرمه.

وفـي الختـام فـإني أتوجـه بالشـكر الجزيـل إلـى الـدكتور المشـرف أحمـد عبـد الهـادي أوغلـو علـى مـا قدّمـه لـي مـن مسـاندة فـي سـبيل إعـداد هـذه الرسـالة، كمـا أشـكر الأسـاتذة والـدكاترة أعضـاء اللجنـة المناقشـة لرسـالتي، وكـذلك الأسـاتذة الأفاضـل المدرسـين فـي برنـامج الدراسـات العليـا بجامعـة مـاردين، التـي أُتـيح لنـا فيهـا فرصـة إكمـال مسـيرة طلـب العلـم والدراسـة بعـد أن حُرمنـا منهـا فـي بلـدنا، فمـا كـان مـن توفيـق فيهـا فمـن فضـل الله تعـالى وكرمـه، ومـا كـان فيهـا مـن زلـل وإخفـاق فمـن تقصـيري وضـعفي، وأسـأل الله تعـالى أن يجـزي عنـي أسـاتذتي وكل من ساندني في بحثي هذا جميعًا كل خير.

أحمد حيدر

تركيا – جامعة ماردين

13-01-2021 م

الفصل الأول: القياس والتقييم والتقويم:

سنبدأ بحثنا بالتعريف بمفاهيم أساسية مرتبطة بعملية الاختبار بشكل خاص وبالعملية التعليمية بشكل عام، فكلما زادت معرفتنا بمفهوم القياس والتقييم والتقويم والفرق بينهم، زادت فعالية أدائنا في الحصة الدرسية وفي الوصول لاختبار جيد حقيقة وبالتالي الحصول على مخرج ومتعلم جيد.

1.المبحث الأول مفهوم القياس:

منذ القدم كان احتياج الإنسان لأداة القياس واضحًا في حياته وممارساته اليومية، فمن غير هذه الأداة لن يتمكن الإنسان من معرفة السير بشكل منطقي في لباسه وطعامه وسائر يومه ولن يستطيع تقدير احتياجاته الشخصية إلا وفق القياس ومعرفة الكم والنسبة التي يحتاج لها في ملبسه ومأكله وتقديره للأشياء وما حوله. واذا ما خصصنا الجانب التربوي التعليمي نجد أن الاحتياج لأداة القياس أكبر في العملية التعليمية والتربوية حتى يستطيع المعلِّم قياس قدرات المتعلمين لديه وتحديد الفوارق بينهم، فمن غير القياس لن يستطيع تحديد وقياس مستوياتهم، وبالتالي تقديم المفيد والمناسب لكل شخص منهم.

ومن هنا سننطلق للتعرّف على معنى ومفهوم القياس لغة واصطلاحًا حتى نتمكن من معرفته واستخدامه بالشكل الذي يحقق المطلوب والمفيد في العملية التعليمية.

- **لغةً:**

كما ورد تعريفه في معجم الوسيط هو ردّ الشيء إلى نظيره[2]، ونجده عن ابن منظور في لسان العرب بقوله: " وقِسْتُ الشَّيْءَ بِغَيْرِهِ وَعَلَى غَيْرِهِ أَقِيسُ قَيْساً وقِياساً فَانْقَاسَ إذا قدَّرته عَلَى مِثَالِهِ"[3].

"ويعدّ استخدام مصطلح القياس من المصطلحات المحدثة في عملية التقويم وذلك تأثراً بمصطلح Measurement الإنجليزي الشائع في عملية التقويم، ويُلاحظ مما ورد لدى ابن منظور في اللسان أن القياس يرتبط من الناحية اللغوية بالتقدير، أي تقدير الشيء بشيء مثله أو يشبهه تماماً.

وترتبط عملية القياس كما هي متداولة في علوم الحساب بتعيين مرجع عددي أو كمي للشيء الذي نريد قياسه، كالسنتمتر، والغرام والنسمة وغيرها."[4]

فالقياس لغة كما سبق نجده يرتبط بالتقدير والمثل، ويُعبر عنه بنسبة كمية أو عددية أو تقديرية تدل على أن هذا الشيء قياسه كذا حسب المفهوم أو القاعدة التي تمّ الاعتماد عليها في عملية القياس.

---

2 (إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار) - مجمع اللغة العربية بالقاهرة - المعجم الوسيط - الناشر: دار الدعوة – الجزء الثاني – ص 770.

3 ابن منظور محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (المتوفى: 711هـ) – الكتاب: لسان العرب - الناشر: دار صادر – بيروت الطبعة: الثالثة - 1414 هـ - عدد الأجزاء: 15 – الجزء السادس – ص 186.

4 د.خالد حسين أبو عمشة مع عدد من الباحثين - التقويم اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الناشر: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية – الطبعة الأولى: 2019 – ص 20.

- **اصطلاحًا:**

"يـرتبط القيـاس ارتباطـاً وثيقـاً بلغـة الكـم والـذي يعنـي وصـف الخصـائص أو السمات بصـيغة كميـة أو وصـفًا كميًـا وعلـى ذلـك يمكـن القيـاس بأنـه تحديـد مـا يوجـد فـي الأشـياء مـن خصـائص أو سـمات تحديـدًا كميًـا فـي ضـوء قواعـد أو قوانين محددة مسبقًا.

كمـا يُعـرّف كامبـل (1952) القيـاس علـى أنـه (تمثيـل للخصـائص أو السـمات المقاسة بأرقام).

ويُعــرّف انجلــس وانجلــش (1958) القيــاس علــى أنــه (وصــف البيانــات والمعطيات باستخدام الأرقام).

وقـد دعـم التعريـف الـذي قدمـه سـتيفنس (1977) القيـاس عمليـة اسـتخدام قواعـد وأحكـام خاصـة بالإضـافة الـى التعبيـر عـن السـمة أو الخاصـية التـي يـتم قياسـها بلغة الكم."[5]

فالقيـاس مـرتبط بسلسـلة مـن النشـاطات والعمليـات والأرقـام والسـمات للأشـياء وليسـت الأشـياء نفسـها، فـنحن نقـيس السـمة والمخـرج الـذي يمتلكـه هـذا الشـيء، فـالمعلم عنـدما يعطـي لتلميـذه درجـة علـى تعلمـه مـثلا، هـو يعطيـه درجـة قيـاس تعلمـــــــه وإتقانـــــــه، ولا يقـــــــيس التلميـــــــذ كشـــــــخص. ويمكـن لنـا أن نجمـل تعريفًـا شـاملًا للقيـاس وفـق مـا سـبق بقولنـا هـو عمليـة اسـتخدام أو الأرقـام أو الرمـوز أو الحـروف لتحديـد مـا يوجـد فـي الظـاهرة أو

[5] محمد عبد السلام غنيم أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب - مبادئ القياس والتقويم التربوي - جامعة حلوان – الطبعة الأولى 2004 – ص 13.

المخرج من كمية لصفة أو خاصية محددة ناتجة عن الإجراءات والعمليات التي الاعتماد عليها في القياس.

ويذكر لنا الأستاذ محمد عبد السلام غنيم، أستاذ علم النفس التربوي، في كتابه مبادئ القياس والتقويم التربوي أن القياس "يلعب دوراً هاماً في حياتنا بصفة عامة وفي المجال التربوي والنفسي بصفة خاصة، والقياس غالباً ما يستخدم لغة الأرقام، فالقياس هو جوهر العلم وكلما تقدمت حركة القياس تقدّم العلم مثال على ذلك: (اكتشاف العالم المصري الكبير "أحمد زويل" لحركة جزيء الذرة واستخدم في ذلك أدوات قياس علمية مما أسهم في التقدم العلمي في هذا المجال) فالتقدم العلمي لا يمكن أن يحدث ما لم تتوافر طرق وأدوات قياس العناصر والمتغيرات التي تتضمنها مبادئ وقوانين العلم ونظرياته."[6]

2. المبحث الثاني: أهداف عملية القياس في المجال التربوي والتعليمي:

عندما يتجه المعلم أو التربوي لقياس ظاهرة أو صفة ما لدى طلابه فلا بدّ أنه يهدف لشيء ما من توجهه هذا، ويضع في ذهنه أهداف يطمح بالوصول لها أو لمعرفتها ليتمكن من السير في عمليته التربوية والتعليمية بنجاح. ويمكن لنا أن نجمل بعض الأهداف من القياس في هذا المجال على النحو التالي:

1. "تحديد ما يوجد لدى الشخص او في الظاهرة او الشيء من سمة او خاصية تحديدًا كميًا.

[6] محمد عبد السلام غنيم أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب - مبادئ القياس والتقويم التربوي - جامعة حلوان – الطبعة الأولى 2004 – ص 12.

2. التعرف على تأثير بعض المتغيرات أو العوامل فيما يحدث من تغيير أو تعديل في متغيرات أخرى مثل تأثير درجات الحرارة على مقدار تمدد قطعة من الحديد، أو زيادة عدد الاستذكار على زيادة تحصيل التلميذ....
3. الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد أو الجماعات في سمة أو في مجموعة من السمات، فاستخدام الدرجات بهدف التعرف على الفروق بين الأفراد يعطي صورة دقيقة ومقارنة حادة بين ما يمتلكه الفرد من سمات، فعلى عل سبيل المثال عندما نذكر أن درجة الطالب (س) هي (75) وأن درجة الطالب (ص) هي (54) توضح المسافة بين درجة الطالبَين هي: (75−54= 21 درجة) وهذه النتيجة تبين الفرق بينهما بصورة دقيقة.

أما إذا وصفنا الفروق بينهما بصورة كيفية مثل أن درجة الطالب (س) أفضل من درجة الطالب (ص) فهذا الوصف لا يعبر عن المسافة بينهما بصورة دقيقة واضحة.

4. تسهم عملية القياس في تحديد الوضع النسبي للفرد في سمة ما بالنسبة للأفراد أو المجموعة التي ينتمي إليها، وبالتالي فإن عملية القياس تهدف إلى الكشف عن المستويات المختلفة بما يمتلكه التلاميذ من خصائص (عالية – متوسطة – منخفضة) أو (المتفوقين – العاديين – الضعاف) في أي سمة من السمات.
5. استخدام عملية القياس في الإرشاد والتوجيه المهني أو التعليمي أو التربوي.

6. اســـتخدام نتائج عملية للقياس في اتخاذ القرارات التربوية والتعلمية المتعلقة بنقل التلميذ من صف دراسي إلى صف أعلى أو من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أعلى، أو تحديد مجال الدراسة التي يمكن أن يتفوق فيه التلميذ"[7]

[7] محمد عبد السلام غنيم أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب - مبادئ القياس والتقويم التربوي - جامعة حلوان – الطبعة الأولى 2004 – ص 15-16.

3. المبحث الثالث: مفهوم التقييم والتقويم والفرق بينهما:

بعد أن عرفنا أهمية القياس في العملية التعليمية نجد أنفسنا أمام مفهوم مهم جدا حتى نستفيد من جهدنا الذي قمنا به في القياس، فبعد معرفة درجة الشيء وصفته لا بد لنا من الحكم عليه وتقييمه، ثم العمل على تحسينه وتقويمه ودعمه وتصحيحه. وهذا هو دور مفهوم التقييم والتقويم في العملية التربوية التعليمية، فالمعلم يعمل بداية على قياس مستوى أداء طالبه في جانب معين، ثم يقوم بعملية التقييم والتقويم لهذا الجانب بدراسة نقاط الضعف والقوة واعتماد الأدوات اللازمة في عملية التقييم والتقويم.

1.3 مفهوم التقييم:

"**التقييم لغةً:** يحاول كثير من الباحثين التفريق بين التقييم والتقويم لغة واصطلاحاً، ويميل كثيرون بالاستناد إلى بعض المقولات اللغوية المبثوثة في المعاجم العربية إلى التفريق بينهما في اللغة قبل الاصطلاح، في جعل التقييم من قيَّم الشي أي أعطاه قيمة

كما جاء عند ابن منظور، والتقويم بمعنى إصلاح اعوجاج الشيء، وبذلك فهو سابق للتقويم الذي يأتي بمعنى أزال اعوجاجه. وفي حقيقة الأمر فإن التقييم يأتي بمعنى إعطاء القيمة للشيء فقط في حين أن الأصل الثلاثي الواوي يضيف إلى ذلك إصلاح الاعوجاج كما سيأتي بنا."[8]

[8] د.خالد حسين أبو عمشة مع عدد من الباحثين - التقويم اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الناشر: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية – الطبعة الأولى: 2019 – ص 21.

أما "التقييم اصـــطلاحاً: تعرف الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد (2009) التقييم بأنه عملية قياس الأداء مقارنة بمحكات أو معايير محددة.

وتشـير إلى أنه يطبق في سـياقين مختلفين: فالمعنى الأولى للمصـطلح مرتبط بتقييم أداء الطلاب في الاختبارات أو الامتحانات أو غيرها من المهام لقياس تحقيق نواتج التعلم المسـتهدفة؛ والثاني مرتبط بقياس جودة أداء العناصـر داخل إطار المؤسـسـة التعليمية."[9]

ونجد الحديث عن مفهوم التقييم في الإطار المرجعي الأوربي المشـــترك للغات على النحو التالي: "ســـيســـتخدم مصـــطلح التقييم (بالإنجليزية assessment) في هذا الفصـل في المقام الأول بمفهوم "الحكم على كفاءة أحد مسـتخدمي اللغة" أي أيضـا بمفهوم "قياس الأداء". بالرغم من أن كل الاختبارات اللغوية تمثل شـكلًا من أشـكال التقييم، ولكن هناك طائفة من إجراءات التقييم (على سبيل المثال قوائم الملاحظة في التقييم المســتمر، الملاحظة غير الرســمية عن طريق المدرســين) لا نظن أنه من الممكن أن توصف بالاختبار.

أما التقويم فهو مصـــطلح يتخطى حدود التقييم. وكل تقييم يمثل شـــكلًا من أشـــكال التقويم، ولكن في منهج لغوي ما يتم علاوة على الكفاءة اللغوية لدى الدراســين تقويم أشياء أخرى كثيرة"[10]

---

[9] د.خالد حسين أبو عمشة مع عدد من الباحثين - التقويم اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الناشر: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية – الطبعة الأولى: 2019 – ص 22.

[10] ترجمة ومراجعة: د. علا عادل عبد الجواد، مع بعض الباحثين الآخرين – الإطار المرجعي الأوربي العام للغات – مجلس أوروبا، ومجلس التعاون الثقافي – دار إلياس العصرية للطباعة والنشر 2008 – القاهرة – النسخة الأجنبية طبعت في ألمانيا – ص 189.

2.3 مفهوم التقويم:

"التقويم لغةً:

من الجذر ق و م، ورد في اللسان قوَّم الشيء: أقمته أي أزلتُ عِوَجَه؛

وهو بمعنى استقام، والاستقامة هي اعتدال الشيء واستواؤه، وفي الحديث: قالوا يا

رسول الله لو قوَّمْتَ لنا، فقال: الله هو المُقَوِّم، أي لو سَعَّرْت لنا، وهو من قيمة الشيء،

أي حَدَّدْت لنا قيمتها. وبذلك يعني التقويم لغة، أولاً: إعطاء القيمة للشيء وتقديره،

وثانياً: تعديله وإصلاح اعوجاجه؛ وبذلك يكون أعم وأشمل من التقييم الذي جاء

في المعجمات العربية بمعنى إعطاء القيمة فقط. ونخلص إلى أن التقويم يشتمل على

التعديل والتطوير والتحسين.

التقويم اصطلاحًا:

تعرف الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد (2009) التقويم بأنه عملية تقدير الأداء

وإعطاء قيمة لنشاط أو مرافق معينة.

وأن مصطلح «التقويم» يستخدم أحيانا بالتبادل مع مصطلح «التقييم» ولكن معناه مختلف قليلاً حيث يرتبط التقويم بالقرارات المتعلقة بجودة أو قيمة

الشـــيء المعنـــي. ويمكـــن أن يكـــون عنصـــر «إعطـــاء القيمـــة» مفتوحـــا وأكثـــر تـــأويلا مـــن التقيـــيم الـــذي يـــرتبط عـــادة بقيـــاس الأداء بالنســـبة لمعـــايير ثابتـــة ومحددة سلفا.

ويعـرف التقـويم بأنـه الحكـم علـى قيمـة الشـيء وتقـديره لتقويمـه. كمـا يعـرف بأنـه عمليـــة إصـــدار حكـــم علـــى قيمـــة الأشـــياء أو الموضـــوعات أو المواقـــف أو الأشخاص، اعتماداً على معايير أو محكات محددة.

ويســتخدم الطــرق والمقــاييس للحكــم علــى تعلــم المتعلمــات أو وضــع الــدرجات والتقارير.

وهـو يمثـل جـزءاً لا يتجـزأ مـن عمليـة الـتعلم ومقومـاً أساسـياً مـن مقوماتهـا، وهـو جزء مهم

جداً في تصميم المقرر الدراسي.[11]

ويمكننا القول مما سبق أن التقويم والتقييم معا اصطلاحا هما: الحكم على ظاهرة أو شـيء معين في ضـوء معيار محدد ثم إصـلاح جوانب الضـعف الحاصـلة وتطويرها. فكلاهما مرتبط بالآخر ويتبع له ولا غنى لأحدهما عن الآخر.

"ويعتبر التقويم أحـد المكونـات الهامـة في المنظومـة التربويـة ويؤثر ويتـأثر ببقيـة المكونات الأخرى، وهو أيضـاً أحد المداخل الأسـاسـية لتطوير الذات ويسـاعد المعلم على تقوية أدائه والمتعلم على تقوية ذاته، ولقد اقتصـــر التقويم فترة من الزمن على استخدام أسلوب واحد وهو الامتحانات التي تركز على الحفظ.

---

[11] د.خالد حسين أبو عمشة مع عدد من الباحثين - التقويم اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الناشر: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية – الطبعة الأولى: 2019 – ص 22.

ومـع الفهـم الواضـح لغايـة التربيـة التـي تهـدف الـى تنميـة فكـر وعقـل المـتعلم ظهرت أساليب حديثة في التقويم التربوي."[12]

ويمكن تعريف تقويم التدريس أو التعليم على أنه عملية منظمة يتم من خلالها متابعة وتقييم منظومة تدريس معينة كليًا أو جزئياً من أجل ضمان سيرها بالشكل الصحيح لتحقيق أهداف الدرس، ومن هذا المفهوم يتضح لنا أن لهذه العملية بُعدين اثنين:

البعد الأول تشخيصي: يعمل على فحص مكونات منظومة التدريس والتعليم وتحديد مواطن الضعف والقصور فيها.

البعد الثاني علاجي: يعمل على اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة لإصلاح منظومة التدريس.

"ويعرّف بلوم التقويم بأنه «مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين، مع تحديد مقدار أو درجة ذلك التغير على المتعلم بمفرده.

ويعرفه ثورندايك بقوله: عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب من جوانب التربية، وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق هذه الأهداف.

ويعرفه ساندرز: التقويم هو تحديد قيمة شيء ما، ويتضمن ذلك الحصول على معلومات تستخدم للحكم على قيمة برنامج أو هدف أو طريقة أو نتيجة أو استعمال ممكن لطرق بديلة تم تصميمها لتحقيق أهداف خاصة.

---

[12] أ. ايمان دركي جامعة الشهيد الخضر، الوادي: الجزائر- مقالة عن التقويم والقياس في التربية – مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع – العدد الأول – 2017 .

ويعرفه الدمرداش بأنه: التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها.

ويعرفه مدكور وزملاؤه بأنه: مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة."[13]

"وعليه، يمكن القول بأن التقويم يشتمل على ما يلي:

1. تحديد هدف أو مجموعة من الأهداف التي نروم تحقيقها.
2. مراقبة الخطوات التي قمنا بها من أجل تحقيق الأهداف المرسومة قبل العملية وفي أثنائها وبعدها.
3. تشخيص الحالة واقتراح حلول أو رؤى تطويرية في ضوء الأهداف المحددة عبر تحديد الإيجابيات والسلبيات التي مرت بها العمليات الساعية لتحقيق الأهداف.
4. اتخاذ القرارات المناسبة للتعديل والتغيير والتطوير لتعديل مسار العملية التعليمية."[14]

---

[13] د.خالد حسين أبو عمشة مع عدد من الباحثين - التقويم اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الناشر: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية – الطبعة الأولى: 2019 – ص 23.

[14] د.خالد حسين أبو عمشة مع عدد من الباحثين - التقويم اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الناشر: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية – الطبعة الأولى: 2019 – ص 24.

"ومن أبرز الفروق بين القياس والتقويم:

1. القياس يهتم بوصف السلوك، أما التقويم فيحكم على قيمته.
2. القياس يقتصر على التقدير الوصف الكمي للسلوك، مما يجعله يعتمد على الأرقام في إعطاء النتيجة النهائية للموضوع المقاس.
   أما التقويم فيشمل التقدير الكمي والتقدير الكيفي للسلوك.
3. القياس يكون محدودا ببعض المعلومات عن الموضوع المقاس، أما التقويم فيعد عملية تشخيصيه علاجية في آن واحد.
4. القياس يعتمد على الدقة الرقمية فقط، أما التقويم فيعتمد على عدد من المبادئ والأسس.
5. القياس يقتصر على إعطاء وصف للموضوع المراد قياسه دون أن يعطي اهتماما للربط بين جوانبه."

مما سبق نجد أن أدوات القياس والتقييم والتقويم رغم ارتباطهم الوثيق ببعض – حتى نحصل الثمرة المنشودة ونحقق الأهداف المرجوة من العلمية التعليمية – إلا أن ثمة فرق وفروقات بينهم واضحة نوعا ما، وهذه الفروقات تزيد من فهمنا لهم ومن الاستفادة منهم بأفضل شكل ممكن حتى يصل المعلم والمربي لهدفه بشكل بسيط وميسر مع طلابه في العلمية التربوية التعليمية.

ومن ناحية التقييم والتقدير فهما يختلفان عن القياس فإذا كان القياس يعني إعطاء قيمة رقمية لصفة من الصفات أو لشيء معين، فإن التقييم يعني تقدير قيمة الشيء.

ومن ذلك يتضح أن التقييم هو تحديد قيمة الشيء.

فلا يمكن للعلمية التربوية والتعليمية أن تتطور وتحقق أهدافها إلا من خلال الفهم الصحيح والعمل بشكل متناسق بين عمليات وأدوات القياس والتقييم والتقويم.

وعليه يمكن الاختصار والقول بأن هذه العمليات مترابطة ومتكاملة فيما بينها، وكذلك علمية الترتيب للخطوات فيما بينها والرسم التالي يوضح ترتيب عمل القياس ثم التقييم ثم التقويم في العلمية التعليمية.

4. المبحث الرابع: أهداف وأهمية التقويم:

"يعدّ التقويم في برامج تعليم اللغات الأجنبية عموماً وتعليم العربية خصوصاً

كالبوصلة التي توجه الشخص نحو المسار الصحيح، وهو بشكل عام يساعد في

جوانب متعددة، من أبرزها:

1. تصنيف المتعلمين وتحديد مستوياتهم قبل دخولهم البرامج اللغوية وفق أحد المرجعيات المعتمدة كمعايير المجلس الأمريكي أو الإطار المرجعي الأوربي أو مرجعية المؤسسة المحلية الخاصة.
2. توجيه الدارس نحو البرنامج المناسب له في ضوء تحليل حاجاته إذ تتوافر برامج مختلفة، منها اللغة العربية الفصحى والعربية الكلاسيكية والعربية لأغراض خاصة وغيرها.
3. تقديم تغذية راجعة للمتعلمين بالنسبة لتقدمهم بشكل أسبوعي أو شهري أو فصلي بحسب المؤسسة التي ينتمي إليها الدّارس.
4. قياس تحصيل الدارسين في نهاية كل فصل دراسي وتعرّف مواطن القوة والضعف، فنعزز الأولى ونعالج الثانية.
5. قياس كفاءة الدارس اللغوية في المهارات كلها أو في بعضها بحسب رغبة الدارس في نهاية كل فصل دراسي ومقارنتها بالتوقعات المرسومة من المستوى الدراسي.
6. مراجعة البرنامج الدراسي بصورته الكلية وأهدافه العامة وتوزيع المستويات اللغوية والتوقعات المرسومة لكل مستوى دراسي في ضوء نتائج التقويم الفصلية.

7. مراجعة المادة الدراسية والمناهج المقررة في ضوء النتائج التي حصلنا عليها من عملية التقويم؛ فنقوم بتسهيلها إن كانت يسيرة، وتعقيدها إن كانت سهلة.
8. نشر النتائج العامة للتقويم لكي تكون حافزاً على العمل والمراجعة والتطوير، وهو أمر من شأنه أن يحفز العاملين ويدفعهم نحو مزيد من بذل الجهود والعمل الدؤوب.
9. – تساعد عملية التقويم المستمر على اتخاذ القرارات الصائبة والسليمة إدارياً

وتعليمياً ومراجعة وتطويراً."[15]

ويمكن أيضا الحديث عن أهمية التقويم بمستويات مختلفة بين المعلم والتلميذ والمنهاج، فقد ساهمت عمليات التقويم بمساعدة المحاور الثلاثة هذه: (المعلم والتلميذ والمنهاج) في الوصول لأفضل شكل ممكن من تطوير التعليم الذي تطمح له الوزارات والجهات المهتمة بالتعليم.

1.4 "بالنسبة للمعلم:

1. تفيد عملية التقويم المعلم في تحقيق أهدافه الخاصة بالكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ مما يساعد في وضع الأنشطة الملائمة لكل منهم.
2. كما تفيد المعلم أيضاً في الحصول على المعلومات التي تبين مدى تقدمهم في العملية التعليمية ومدى تحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة.

[15] د.خالد حسين أبو عمشة مع عدد من الباحثين - التقويم اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الناشر: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية – الطبعة الأولى: 2019 – ص 27- 28.

3. كما تسهم عملية التقويم المبدئي التي يجريها المعلم في بداية الأنشطة التعليمية في تحديد نقطة البدء في عملية التعليم.
4. يمد التقويم المعلم بالمعلومات عن أداء التلميذ ومدى تقدمه في العملية التعليمية كما يفيد الانتقال من دراسة موضوع الى دراسة موضوع آخر، فالتقدم في دراسة الموضوع (ب) لا بد أن يعتمد على مدى فهم وإتقان التلميذ للموضوع السابق (أ) كما هو الحال في موضوعات الرياضيات.
5. يحقق التقويم أهدافا تشخيصية تخدم العملية التعليمية حيث يتحدد من خلاله نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ وبالتالي اتخاذ الإجراءات اللازمة للتحسن والتنمية والرعاية.
6. التعرف على واقعية الأهداف التعليمية ومدى قابليتها للتحقيق ومدى ملاءمتها لقدرات واستعدادات المتعلمين.
7. تفيد عملية التقويم الذاتي لأداء المعلم فتكشف له نقاط القوة والضعف ومدى مناسبة ما يستخدمه من أساليب وطرائق التدريس."[16]

2.4 بالنسبة للطالب:

ساهمت عملية التقويم لدى الطالب بتطويره بعدة جوانب منها على الجانب العلمي والتعليمي، ومنها ما يتعلق بالجانب النفسي، ومنها ما يتعلق بالجانب الفكري والفهم للمادة العلمية، ويمكن لنا إجمالها بعدة نقاط منها:

1. "يمثل التقويم القوة الدافعة والمحركة لسلوك التلاميذ، فالتلاميذ يكونوا أكثر نشاطًا وإقبالًا على العمل الدراسي والاستذكار في الفترات التي تسبق المواقف الامتحانية، الأمر الذي يسهم في تحسين مستواهم التحصيلي.

---

[16] محمد عبد السلام غنيم أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب - مبادئ القياس والتقويم التربوي - جامعة حلوان – الطبعة الأولى 2004 – ص 41 - 42.

أمـا العمـل الـذي لا يصـاحبه التقـويم تـنخفض فيـه دافعيـة التلاميـذ نحـو التعلم.

2. يـؤدي التقـويم وظيفـة تقـديم المعلومـات للتلميـذ عـن أدائـه أو مـا يطلـق عليـه (التغذيـة الراجعـة) والتـي تعنـي معرفـة المـتعلم بمـدى تقدمـه فـي العمليـة التعليمـة مـن خـلال التعـرف علـى النقـاط التـي أصـاب فيهـا، أو الأخطـاء التـي ارتكبهـا، وبالتـالي فهـي تعـزز الأداء الصـحيح بـالتكرار وتمحـو الاستجابات الخاطئة."[17]

3.4 بالنسبة للمنهج الدراسي:

فـي هـذا الجانـب المهـم والـذي أعتبـره أحـد أهـم الجوانـب الثلاثـة بـين المعلـم والتلميـذ والمنهـاج، أجـد أن التقـويم يقـوم بالـدور الأهـم فـي هـذا الجانـب، لأن التقـويم يقـوم بعمليـة التطـوير والتحـديث للمنهـاج التـي يغفـل عـن تطـويره الكثيـر من البلدان والبيئات التعليمية في بلادنا.

فـالتقويم هنـا يقـوم بدراسـة مـدى فاعليـة وملاءمـة المـنهج الدراسـي، وكـذلك جوانـب العصـوبات والتحـديات ومـدى تقبـل الطـلاب لـه ومناسـبته لمسـتواهم الدراسـي والفكـري والعمـري أيضـا، كمـا يمكـن أن يـدرس التقـويم مـدى جـدوى تطبيقاتـه واختباراتـه ووسـائله وأدواتـه مـع التلاميـذ والبيئـة التعليميـة، فهنـا يمكـن للجهـة المسؤولة أو المعلـم أو المدرسـة بعـد إجـراء عمليـة التقـويم، يمكـنهم القيـام بالتعـديلات اللازمـة والضـرورية مـن أجـل تحسـين العمليـة التعليمـة ورفـع مستوى التعليم في البلد.

---

[17] محمد عبد السلام غنيم أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب - مبادئ القياس والتقويم التربوي - جامعة حلوان – الطبعة الأولى 2004 – ص 42 مع بعض الاختصار غير المخل.

وكـان هنـاك العديـد مـن المحـاولات فـي هـذا الجانـب فـي كثيـر مـن البلـدان فنجـد مـثلًا أن حركـات الإصـلاح التربـوي المعاصـر عملـت علـى تطـوير أهـداف تربويـة تضـمنت كفايـات أكاديميـة وغيـر أكاديميـة تعـد مـن متطلبـات العصـر، فعلـى سبيل المثـال تضـمن تقرير بعنـوان "مـاذا يريـد سـوق المدرسـة" what work requires of school

فركزوا في دراستهم على المهارات التالية:

- "مهارات التفكير الابتكاري.
- مهارات اتخاذ القرار.
- مهارات حل المشاكل.
- مهارات تعلم كيف تتعلم ?learning how to learn .
- مهارات العمل التعاوني.
- مهارات إدارة الذات.

وقـد تنبـت هـذه المهـارات الكثيـر مـن حركـات الإصـلاح التربـوي فـي عـدد مـن الـدول الغربيـة والآسـيوية كمخرجـات تربويـة ملحـة، أضـيف إليهـا حـديثاً مخرجـات المـتعلم أو مـا يسـمى مخرجـات الـتعلم مـدى الحيـاة، وتتضـمن المخرجات الخمسة التالية:

الأول: توجيه الطالب ليكون متعلماً ذاتيًا، من ذلك:

1. أن يضع أولويات وأهدافًا قابلة للتحصيل.
2. أن يراقب ويقوم مستوى تقدمه.
3. أن يتحمل مسؤولية أفعاله.
4. أن يكون لديه نظرة إيجابية لذاته.

الثاني: تدريب الطالب على العمل التعاوني، نحو:

1. أن يراقب سلوكه كعضو في جماعة.
2. أن يدير ويقوم وظائف المجموعة.
3. أن يبدي تفاعلاً إيجابيًا مع الآخرين.
4. أن يراعي الفروق الفردية.

الثالث: دفع الطالب ليكون مفكراً، مثل:

1. أن يستخدم استراتيجيات مختلفة لإدارة قضايا معقدة.
2. أن يختار استراتيجيات مناسبة لحل قضايا معقدة ويطبقها تطبيقًا دقيقًا وشاملًا.

3. أن يستطيع الوصول الى معلومات مرتبطة بموضوع معين ويستخدمها.

الرابع: تحفيز الطالب على أن يكون منتجًا، من ذلك:

1. أن يبتكر منتجات تحقق ذاته.
2. أن يبتكر منتجات مناسبة للجمهور المستهدف.
3. أن يستخدم الموارد والتقنيات المناسبة.

الخامس: تشجيع الطالب على المساهمة الفعالة في قضايا المجتمع، مثل:

1. أن يظهر تفهماً ووعياً للاختلافات داخل المجتمع.
2. أن يسهم في مواجهة قضايا المجتمع.
3. أن يقوم بدوره فردًا فاعلاً في مجتمعه."[18]

[18] د. عبد الله بن صالح السعدوي – دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق – الناشر: مكتب التربية العربي لدول الخليج – الطبعة الأولى – الرياض 2010 م – ص 77- 78-79.

5. المبحث الخامس: وسائل وأساليب التقويم:

اهتم العديد من العلماء بوســـائل وأدوات التقويم والاختبار، وتختلف هذه الأدوات والأنواع بحســـب اختلاف نوع ونمط التقويم الذي نحن فيه، فهناك التقويم التكويني والتقويم المرجعي والتقويم الختامي، والتقويم في المجال المعرفي وفي المجال السلوكي و... الخ. وتختلف أحيانا التسميات بحسب دراسة الباحثين والبيئة البحثية والتعليمية التي بُني على أساسها البحث.

وسـيأتي معنا لاحقا في فصـل مسـتقل وحديث طويل عن أنواع الاختبارات بشـكل تفصيلي وواضح، ولكننا هنا سنذكر ما يتعلق منها بمفهوم التقويم بحسب بعض أنواع التقويم المهمة للمعلم أثناء تعليمه وتدريسه لطلابه.

ومن هذه التصنيفات التي تحدثت عن تصنيف وسائل وأدوات التقويم "ما وصفه كل من هوبكتر و وانتس(1978) حيث قاما بتحديد نوعين من وسائل التقويم هي:

4. النوع الأول: يتضـــمن الاختبارات المقننة والتي تشـــمل اختبارات التحصـــيل واختبارات الاستعداد واختبارات الذكاء واختبارات الصفية.
5. والاتجاهات والميول والقيم ومقاييس العلاقات الاجتماعية والأدوات الإسقاطية.

أما جرونلند(1971) فقد صنّف أساليب التقويم على بعدين أساسيين هما:

1. البعد الأول: حسب طبيعة الأداء.
2. البعد الثاني: تصنيف الأدوات والوسائل في ضوء طريقة التقويم."[19]

---

[19] محمد عبد السلام غنيم أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب - مبادئ القياس والتقويم التربوي - جامعة حلوان – الطبعة الأولى 2004 – ص 44.

ويمكن تعريف تقويم التدريس والاختبار على أنه علمية منظمة يتم من خلالها متابعة وتقييم منظومة تدريس أو اختبار معين كليًا أو جزئيًا، من أجل ضمان سيرها بالشكل الصحيح لتحقيق الأهداف السلوكية والتعليمية لدى المعلم والمتعلم.

ومن هذا المفهوم يتضح لنا أن لهذه العملية بُعدين اثنين:

1. البعد الأول: **بُعد تشـــخيصـــي**: يعمل على فحص مكونات منظومة التدريس والاختبار وتحديد مواطن الضعف والقصور فيها.
2. البعد الثاني: **بُعد علاجي**: يعمل على اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة لإصلاح منظومة التدريس والاختبار.

وهنا نجد أن أساليب تقويم التدريس والاختبار متعددة وسوف نركز هنا على أسلوبين مهمَين هما: تقويم المجال المعرفي للمتعلم، وتقويم المجال الوجداني، وكلاهما يسـهم في تحقيق أهداف التدريس والاختبار للطالب.

6. المبحث السادس: أساليب تقويم المجال المعرفي:

للمجال المعرفي لدى الطالب أساليب عديدة لتقويمها واختبارها وتصحيحها، سنأتي على أكثرها اســتخدامًا الآن، والبقية من أنواع التقويم والاختبار في هذا المجال سنذكرها لاحقا في فصل أنواع الاختبارات مع بيان حسناتها وسيئاتها.

الاختبارات التحصيلية:

والتحصـــيل هو مدى ما تحقق لدى المتعلم من الأهداف التعليمية بدراســـة وتعلّم موضوع ما.

الاختبار التحصيلي: هو الأداة التي تستخدم لقياس مستوى معرفي، أو درجة فهم، أو تطور مهارة أو سلوك في مادة دراسية أو موضوع ما.

وتنقسم إلى عدة أقسام من أهمها الشفهي والتحريري.

1.6 النوع الأول الاختبارات الشفهية:

هي الاختبارات التي يجريها المعلم داخل الصف عن طريق أسئلة يقوم بتوجيهها بشكل مباشر للمتعلمين، والذين عليهم في المقابل إعطاء إجابة فورية للرد على سؤال المعلم.

مزايا الاختبارات الشفهية:

1. قياس سرعة التفكير والفهم، وتنظيم وربط المعلومات لدى المتعلم.
2. زيادة مستوى انتباه المتعلم من بداية الدرس حتى نهايته.
3. التصحيح الفوري لأخطاء المتعلمين وتزويدهم بالتغذية الراجعة من قبل المعلم خلال الحصة التدريسية.
4. قصر وقت وقلة جهد إعدادها.

عيوب الاختبارات الشفهية:

1. طول المدة الزمنية لإجرائها.
2. اختلاف مستوى الصعوبة والسهولة بالنسبة للمتعلمين.
3. التأثر بدرجة عالية بذاتية المعلم.
4. عدم إتاحة الوقت الكافي للمتعلم للتفكير.
5. عدم تغطية المادة التدريسية بالكامل غالبًا.

2.6 النوع الثاني: الاختبارات التحريرية:

تنقسم الاختبارات التحريرية إلى أسئلة كتابية مقالية طويلة أو قصيرة حسب نوع الاختبار والتقويم والسؤال، وهذا ما سنفصله لاحقًا، واختبارات موضوعية ذات إجابة محددة دقيقة.

مزايا الاختبارات المقالية:

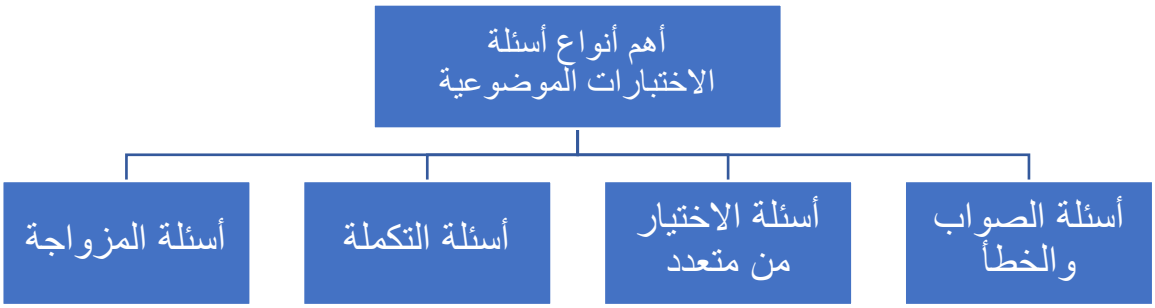
1. إتاحة الحرية للمتعلم في الإجابة والتعبير.
2. لا مجال فيها للتخمين.
3. المساعدة على قياس القدرات العقيلة والمعرفية العليا للمتعلم.
4. سهولة الإعداد على المعلم.

عيوب الاختبارات المقالية:

1. عدم تغطية جميع أجزاء المادة الدراسية غالبًا.
2. تأثر تصحيح الإجابة أحيانًا بذاتية المصحِّح.
3. طول المدة الزمنية للإجابة على الأسئلة، وكذلك مدة تصحيح الإجابات.
4. تأثر درجة المتعلم بمدى قدرته ومهارته على التعبير الكتابي والتحريري.
5. صعوبة تحديد أوجه القصور في تصحيحه بدقة أحيانًا.

3.6 النوع الثالث الاختبارات الموضوعية:

وهناك العديد من الأشكال والأنماط لها من أهمها:



مزايا الاختبارات الموضوعية:

1. عدم تأثر تصحيحها بذاتية المصحِّح.
2. الكشف عن سرعة التفكير والفهم والتركيز لدى المتعلم.
3. سهولة التطبيق والتصحيح.
4. تغطية المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.
5. تغطية أجزاء كبيرة من المقرر الدراسي.

عيوب الاختبارات الموضوعية:

1. طول مدة الإعداد، خاصة إذا لم يتم الاعتماد على الحاسوب.
2. عدم قياس قدرة المتعلم على الإبداع والتعبير اللغوي.
3. دفع بعض المتعلمين إلى سهولة الغش أحيانًا.

7. المبحث السابع: أساليب تقويم المجال الوجداني:

يشمل تقويم المجال المعرفي الوجداني قياس الميول والاتجاهات والقيم لدى المتعلم، وهي التي تتكون لديه نتيجة مروره بخبرات تعليمية، وفقاً لأهداف تعليمية قد تم التخطيط لها مسبقاً ومن أجل قياس تلك الميول والاتجاهات والقيم.

ومن هنا تظهر الأهمية البالغة للعناية بالجانب الوجداني للمتعلم، فمن خلال قياس الأهداف السلوكية الوجدانية نستطيع معرفة:

- مدى تكيف المعلم مع الأشياء والظروف والبيئة من حوله.
- معرفة ما يحبه وما ينفر منه المتعلم.

وهناك عدة أساليب لتقويم واختبار هذا المجال منها:

1. **مقاييس الاتجاه والميول:** تتضمن عبارات تدور حول أحد الجوانب الوجدانية، وأمام كل عبارة بدائل للاختيار تعبّر عن درجة الرفض أو القبول، ومنها ما هو مفتوح (تترك للمتعلم حرية الإجابة)، ومنها ما هو مغلق (يختار المتعلم من إجابات معينة).
2. **المقابلة الشخصية:** هو أسلوب تقويمي يستطيع المعلم من خلاله التعرف على اهتمامات وميول المتعلمين.
3. **الأساليب الإسقاطية:** وفيها يدلي المتعلم بمعلومات وبيانات يُسقطها على موقف معين، عن طريق انطباعاته حول شيء ما.
4. **الملاحظة:** أسلوب يستخدمه المعلم دخل الدرس مع طلابه، لرصد سلوك المتعلم (أقواله، أفعاله)، ليس من أجل تقدير الدرجات، بل بهدف تحسين جودة التعليم والتقويم، ويُعرف أيضا بالتقويم البنائي أو التكويني.

5. **تقـويم الـوعي بالاتجاهـات والقـيم:** أسـلوب يسـتخدمه المعلـم فـي طريقـة اسـتخدام اسـتفتاء رأي الصـف فـي قيمـة معينـة أو اسـتعراض سـير العظمـاء وأصحاب الإنجازات وغيرها.

8. المبحث الثامن: مراحل تقويم الدرس والاختبار:

هناك ثلاثة مراحل تمر بها عملية تقويم الدرس، كما هو موضح بالشكل أدناه:

1.8 مرحلة التقويم القبلي:

يقوم به المعلم قبل الدرس والاختبار من أجل:

- تحديد المستوى المعرفي للمتعلمين في موضوع الدرس والاختبار.
- معرفة مدى حب المتعلمين للموضوع أو ميلهم إليه.

2.8 مرحلة التقويم البنائي أو التكويني:

يقوم به المعلم أثناء الدرس من أجل:

- تحديد مدى مناسبة الأنشطة والوسائل المستخدمة لتحقيق أهداف الدرس.
- زيادة فاعلية المعلم من خلال تحسين أدائه بصورة فورية.
- اكتشاف نقاط الخلل ومعالجتها بشكل فوري إن أمكن.

"ومن الأساليب والأدوات الشائعة في التقويم التكويني:

1. **التغذية الراجعة:** شفهية أو مكتوبة للطالب حول مهمة أداء نفذها.
2. **التقـويم الـذاتي:** مراقبـة الطالـب لأعمالـه خـلال تنفيـذها، وتأملهـا فيهـا بعد تنفيذها ونقدها والتفكير في تطويرها.
3. **الملاحظـة:** ملاحظـة المعلـم لعمـل الطالـب، وتسـجيل مسـتوى تقدمـه فيـه، وسـلوك الطالـب خـلال تنفيـذ العمـل فـي الصـف، ثـم تطـوير عمـل الطالـب لـدعم تعلّـم الطالـب، والاسـتمرار فـي مراقبـة تنفيـذها، لتعـرف مدى فاعليتها في تحقيق أهداف التعلم.
4. **الحقيبـة التقويميـة التكوينيـة للطالـب(البورتفوليو):** عبـارة عـن سـجل لـتعلم الطالـب، ومراقبـة تعلمـه، ونمـوه فـي التحصـيل طـوال الفصـل الدراسي."[20]

3.8 مرحلة التقويم البعدي:

يقوم به المعلم بعد الانتهاء من الدرس من أجل:

- تقدير مدى التحصيل المعرفي السلوكي لدى المتعلمين بعد الدرس.
- تحسـين العمليـة التدريسـية مـن خـلال مواءمـة الأنشـطة والأدوات المستخدمة.

[20] د. راشد حماد الدوسري أستاذ القياس والتقويم التربوي، كتاب القياس والتقييم التطبيقي للمعلمين - دار المسيلة للنشر والتوزيع 2018 – الطبعة الأولى – ص 24.

9. المبحث التاسع: شروط التقويم الجيد:

النقاط التالية توضح شروط التقويم الفعال في حال سعى المعلم لتحقيقها:

1. ربط التقويم بالأهداف المخطط لها.
2. شمول التقويم لجميع جوانب التعلم.
3. تنويع التقويم.
4. استمرارية عملية التقويم.
5. وجود هدف للتقويم

أهم مهارات تقويم التدريس والاختبار:

هناك عدة نقاط يمكن اتباعها لتطوير مهارة التقويم لدى المعلم والمتعلم، منها:

1. استخدام أساليب تغطي اهداف الدرس.
2. ربط عملية التقويم بالأهداف.
3. تشجيع المتعلمين على التقويم الذاتي.
4. مواءمة الواجبات والأنشطة التقييمية مع أهداف الدرس.
5. مراعاة التوقيت المناسب لإجراء التقويم.

10. المبحث العاشر: أهمية الاختبارات في تعليم اللغة العربية:

تعدّ الاختبارات الحجر الأساس في العملية التعليمية كما يعتبرها بعض الباحثين، فهي قلب التقويم وجوهره بل إنها لدى بعض المعلمين والباحثين وتد الخيمة، والعامود الحامل في عملية التقويم اللغوي.

وعلى الرغم من أهمية الاختبارات هذه؛ إلا أنها ليست المحور الفاصل في العملية التعليمية فهناك عناصر أخرى مهمة جدا في العملية التعليمية مرتبط ببعضها البعض ارتباطًا وثيقا لا غنى لنجاح أداة الاختبار والتقويم عنها.

والاختبار فضلاً عن كونه أداة تساعدنا في التقويم والتعليم للطالب والمستفيد؛ فتأثيراته وأبعاده تصل حتى المجالات النفسية والاجتماعية والسياسية والأخلاقية أيضا على مستوى الطالب والمجتمع والمعلم.

"تلعب الاختبارات دوراً هاماً في التعلم ولهذا فإن الاختبار الجيد أساسي للتعليم الجيد والتعلم الجيد، ولقد تبين دائماً أن المعلمين والطلاب يركزون على ما تركز عليه الاختبارات، فإذا كان هناك خلل ما في نظام الاختبارات، فإن هذا ينعكس بسرعة على التعليم والتعلم معاً."[21]

فالاختبارات تقيس مدى تحصيل الطلاب للمادة العلمية ومدى إتقانهم لبعض المهارات أو شيء معين. وتضيء للمعلم دربه في التعليم ومدى قدرته على إيصال الفكرة للمتعلمين بالشكل المطلوب، وتعطي فرصة للمعلم للتجربة في أية الوسائل وأشكال الاختبارات أفضل للوصول للهدف السلوكي في العملية التعليمية، وبناء عليها يستطيع المعلم أو الجهة الحاضنة للمتعلمين فرز

---

[21] أ.د. محمد علي الخولي – كتاب: أساليب تدريس اللغة العربية – مطبعة دار الفلاح للنشر والتوزيع – بيت الكتاب العربي – ص 121.

الطـــلاب لمســـتويات متقاربـــة؛ ممـــا يســـاعد علـــى خلـــق بيئـــة تعليميـــة أفضـــل للمتعلمـين. وبنـاء عليـه أيضـا يـتم فـرز الطـلاب وتـرفيعهم وتـرقيتهم لمـراحلهم الدراسـية فـي كافـة المراحـل العمريـة فـي الحيـاة الدراسـية، فيـتم ترفيـع طالـب مـن صـف إلـى آخـر، ومـن مسـتوى لغـوي أو مهـاري لمسـتوى آخـر بنـاء علـى اجتيازه للاختبار بنجاح.

وتسـاعد أيضـا الاختبـارات فـي توضـيح نقـاط الضـعف لـدى المتعلمـين؛ ممـا يسـاعد المعلـم علـى وضـع خطـة للتقـويم والتحسـين لمسـتويات المتعلمـين لديـه ومعالجة النقاط والمشاكل التي يعانوا منها.

وهذا ينطبق أيضًـا على الجهات التعليمية والرسـمية في عملية قياس واكتشـاف نقاط الخلل والضعف وكذلك القوة لدى حواضنهم التربوية والتعليمية.

وتســاعد الاختبارات أيضــا في التنبؤ بقدرة الطلاب على الســير في برنامج تعليمي معين أو مستويات التعليم بشكل عام مما يساعدهم في وضع خطة مناسبة.

وممكن أن نذكر فائدة مهمة خارجية متعلقة بأولياء أمور المتعلمين، فهي تســـاعدهم على معرفة مســـتويات أبنائهم وتقدمهم المعرفي والمهاري في المجال الذي يحاولون التعلم والتدرب فيه، مما يســـاعد الأهالي والمتعلمين على تطوير أنفســـهم وعلاج مشـــاكلهم، وعملية التحفيز النفســـي أيضـــا المرتبطة بالأداء الجيد في الاختبارات.

الفصل الثاني: الأهداف التعليمية والسلوكية:

لا بد للنجاح في أي شيء في هذه الحياة من هدف، فالحياة من غير هدف لا قيمة ولا معنى لها؛ وكذلك الاختبارات والعملية التعليمية من غير هدف لا تؤتي ثمارها ولا يمكن أساسًا الوصول لفائدة حقيقية ملموسة، فالأهداف السلوكية بجميع أنواعها تمكننا من السير بشكل رائع في التعليم والاختبار.

1. المبحث الأول: الهدف السلوكي:

"يُعرف (كمب) الهدف السلوكي بأنه عبارة دقيقة تجيب عن السؤال التالي: ما الذي على الطالب ان يكون قادراً على قد تعلم ما تريده أن يتعلم.

ويعرف المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربية الهدف السلوكي بأنه التغير المرغوب المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم والذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة.

ويعرف صالح الهدف السلوكي بأنه وصف دقيق وواضح ومحدد لناتج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس.

أما مصطفى السيد فيعرفه بأنه (عبارة تصف التغيير الرغوب فيه، في مستوى من مستويات خبرة أو سلوك المتعلم معرفياً أو وجدانياً عندما يكمل خبرة تربوية معينة بنجاح بحيث يكون هذا التغيير قابلاً للملاحظة والتقويم).[22]

[22] أ.د. سوسن راشد مجيد، أستاذة في جامعة بغداد/كلية التربية – كتاب: أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية – مركز ديبونو للطباعة والنشر – الطبعة الثالثة 2014 – ص 46 .

2. المبحث الثاني: أهمية الأهداف السلوكية في العملية التعليمية والاختبارات:

تستخدم الأهداف التعليمية في الموقف التعليمي من أجل وصف الأهداف التربوية في عبارات واضحة قابلة للقياس، ومن هنا نجد أنها مهمة جدا للمعلم في صوغه للاختبارات والواجبات، فأي عمل من غير هدف ومن غير شيء تطمح بالوصول له لا فائدة منه، وتتضح أهمية الأهداف التعليمية من تحقيقها للفوائد العديدة التالية في مجال التعليم والاختبارات معًا:

1. استخدامها كدليل للمعلم في عملية تخطيط الدرس وبناء الأنشطة والاختبارات فرغم مساعدة الأهداف العامة المعلم على تحديد المحتوى في ذلك إلا أنها غير فعالة في مساعدته، كما تفعل الأهداف السلوكية كونها أكثر دقة ووضوح.
2. تسهل الأهداف التعليمية من عملية التعلم: حيث يعرف التلاميذ تمامًا ما يتوقع منهم القيام به بموجب هذه الأهداف فمثلاً لو كانت لدينا الأهداف التعليمية الآتية:

- أن يفسر التلاميذ ظهور قوز قزح.
- أن يذكر أنواع المثلث من حيث زواياه.
- أن يحلل التلميذ الأبيات الثلاثة الأولى من قصيدة بردى.
- أن يطبق التلميذ قواعد الوضوء الصحيح.

فإن التلاميذ هنا يعرفون ما يتوقع منهم القيام به لتحقيق هذه الأهداف.

3. تساعد الأهداف التعليمية المعلم على وضع أسئلة وفقرات الاختبارات المناسبة بطريقة سهلة وسريعة: فما أن يضع المعلم الأهداف التعليمية بصيغة فعل المضارع (أن يفسر، أن يذكر، أن يحلل)،

فمثلاً إذا كان الهدف التعليمي هو كالآتي: أن يقارن التلميذ بين مملك دولة اليمن والعراق موضحاً أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بينهما من حيث الموقع.

فإنه يمكن تحويله الى سؤال كالآتي:

قارن بين مملك دولة اليمن والعراق موضحاً أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بينهما من حيث الموقع؟

4. تمثيل الأهداف التعليمية على تجزئة محتوى المادة الدراسية أجزاء صغيرة يمكن توضيحها وتدريسها بفعالية ونشاط وبالتالي يمكن تجزئة الاختبارات وتبسيطها ليتمكن المتعلم من الوصول للمعرفة بسهولة.
5. تمثل الأهداف التعليمية معايير دقيقة يمكن استخدامها لاختيار أفضل طرائق التدريس المطلوبة وأنسب الأنشطة والوسائل التعليمية المرغوب فيها، وبالتالي اختيار أفضل طرق وأشكال الاختبارات المناسبة.
6. تساعد الأهداف التعليمية المعلمين على تقويم العملية التعليمية وعلى تطبيقها الأهداف العامة للمنهج المدرسي.
7. تعتبر الوسائل التعليمية من أفضل الوسائل الاتصال بزملاء العمل والآباء وبغيرهم من أفراد المجتمع لاطلاعهم على ما تم تدريسه من جانب المعلم من جانب الطلاب في هذا المجال، وبالتالي أيضا تمكنهم من مساعدة ومساندة الطالب وابنهم في التحضير للاختبارات بشكل مريح لأن المطلوب أصبح واضحا.
8. تزود الأهداف التعليمية التلاميذ على اكتشاف ما إذا تم بالفعل تحقيق ذلك الهدف أم لا وتعتبر الاختبارات إحدى الوسائل والأدوات المهمة على طريق التعلم.

3. المبحث الثالث: العلاقة بين الاختبارات التحصيلية والأهداف التربوية:

"العلاقة بين الأهداف التربوية والاختبارات التحصيلية علاقة وثيقة، حيث أن الاختبارات التحصيلية هي الوسيلة التي تزودنا عن درجة تحقيق الأهداف التربوية، وتشبه القيام بالعملية التعليمية بدون إجراءات الاختبارات التحصيلية مثل عملية (النقش على الماء) فنحن في هذه الحالة لا نستطيع التعرف على صحة أو خطأ ما نكتبه.

وهناك ثلاثة مستويات من الأهداف هي: المستوى العام (الأهداف التربوية)، المستوى الخاص (الأهداف التعليمية)، المستوى الإجرائي (الأهداف السلوكية).

1.3 المستوى العام من الأهداف:

ويسمى هذا المستوى "الأهداف التربوية وذلك لأن هذا المستوى يشمل الجوانب المتعددة للشخصية (العقلي المعرفي والوجداني الانفعالي، والمهاري النفس حركي) ويتم بالعمومية الشديدة والتجريد حيث ل يمكن ملاحظة مدى تحققه بصورة مباشرة، أو على المدى القصير فيتطلب تحقيقه مدى زمن طويل.

ويضع أهداف هذا المستوى الخبراء والفلاسفة والقائمون على السياسات التعليمية والتربوية في المجتمع، حيث يرتبط تحقيق هذا المستوى من الأهداف بحاجات المجتمع وفلسفته وما يأمل تحقيقه في أبنائه.

ومن أمثلة أهداف هذا المستوى: إعداد المواطن الصالح، وهو هدف يسعى المجتمع إلى تحقيقه لجميع أبنائه، إلا أن هذا الهدف لا يتحقق من خلاله مؤسسة تعليمية أو تربوية واحدة، ولكن تشترك في تحقيقه جميع مؤسسات المجتمع الرسمية والغير رسيمة ابتداء من الاسرة وحتى المدرسة والنادي ووسائل الاعلام المختلفة إلى جانب المؤسسات الدينية وكل مؤسسة من هذه المؤسسات لها اهداف نوعية تتحقق وتتكامل مع باقي اهداف المؤسسات الأخرى.

كما يعتبر اكتساب المهارات الأساسية (القراءة، الكتابة، والحساب) من أهداف التعليم الأساسي التي يجب كل فرد اكتسابها وتعلمها الى جانب المهارات الاجتماعية كالتعامل مع الاخرين، وبعض المهارات الحركية والبدنية الأساسية، ومهارات الاعتماد على الذات، وتحمل المسؤولية.

2.3 المستوى الخاص (المتوسط) أو الأهداف التعليمية:

تتصف الأهداف الضمنية بمستوى متوسط من حيث التعميم والتخصص، وعلى الرغم من أنها اقل تجريدا من المستوى العام إلا أنه لا يمكن تحقيقها وقياسها بشكل مباشر. كما تعني هذه الأهداف بوصف أنماط سلوكية ومهارات أساسية يتوقع صدورها عن المتعلم بعد تعلم مادة دراسية أو منهاج دراسي معين.

وتتمثل هذه الأهداف في تطوير القدرة على القراءة والكتابة ومعالجة موضوعات رياضية وفيزيائية وجغرافية واقتصادية، حيث يقوم بوضع الأهداف في هذا المستوى المسؤولين التربويين مثل: مديري التعليم أو مصممي المناهج، أو مؤلفي الكتب المدرسي وذلك بهدف تزويد المعلمين بتوجهات في تخطيط نشاطاتهم التعليمية الصفية.

3.3 الأهداف الإجرائية السلوكية:

لما كان المتعلم معنياً أصلا بإحداث تغيرات في السلوك، كان لابد من تحديد وتوصيف هذه التغيرات بدلالات سلوكية محددة على نحو تفصيلي دقيق، بحيث تتجسد في أداء ظاهري يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه، لذا فقد أكد التربويين وعلماء النفس على ضرورة تحديد هذا المستوى من الأهداف بعبارات سلوكية واضحة تصف الأداء المتوقع قيام المتعلم به بعد الانتهاء من تعلم وحدة تعليمية معينة، ومن هنا كانت تسمية الأهداف التعليمية في هذا المستوى ب "الأهداف السلوكية"

وفي ضــوء ما تقدم يمكن **تعريف الهدف الســلوكي** بأنه: نوع من الصــياغة اللغوية التي تتصف سلوكاً معينا يمكن ملاحظته وقياسه ويتوقع أن يكون المتعلم قادراً على أدائه في نهاية نشاط تعليمي محدد، وهذا يعني أن الأهداف السلوكية معينة أساس بتحديد الســـلوك النهائي للمتعلم وليس بالوســـائل أو طرق التدريس التي يمكن استخدامها في الوصول الى هذا السلوك.

وفي ضوء هذا المفهوم للأهداف السلوكية يكن القول بأن صياغة الأهداف كنتاجات تعليمية سلوكية تساعد على ما يأتي:

1. تحديد اتجاه المتعلم من خلال تخطيط المعلم لنشــاطات وخبرات تســاعده على بلوغ النتاجات المنتظرة (أي المتعلم).
2. تساعد المعلم على اختيار مادة التعلم وطرق التعليم والوسائل اللازمة للتعلم.
3. تســـاعد في عملية التقويم ووضـــع الاختبارات بأنواعها ومســـتوياتها المعرفية المختلفة.
4. تجعل للتعلم معنى من جانب المعلم والمتعلم.

4. المبحث الرابع: مكونات الهدف السلوكي الناجح:

يتكون الهدف السلوكي من بنية معينة تمكن المعلم من صياغته على نحو مناسب، وتوصيل قصده التعليمي الى طلابه بوضوح لذلك يجب أن يجيب الهدف السلوكي الناجح عن الأسئلة الثلاثة التالية (عبد المجيد نشواني1990)

أ. ما السلوك أو الأداء المتوقع قيام المتعلم به بعد عملية التعلم؟

ب. ما الشروط أو الظروف التي يظهر هذا السلوك من خلالها؟

ت. ما مستوى الأداء المقبول الذي يحدد مدى تحقق الهدف المرغوب فيه؟"[23]

ومن خلال ما سبق يمكننا بشكل مختصر مفيد استنتاج تعريف الهدف السلوكي ومعرفة طريقة صياغته وتجنب بعض الأخطاء التي يقع بها بعض المعلمين أثناء تحديدهم للأهداف السلوكية

1.4 تعريف الهدف السلوكي:

يمكننا تعريف الهدف السلوكي على أنه تغيّر في سلوك المتعلم يراد حدوثه نتيجة للتعلم.

---

[23] محمد عبد السلام غنيم أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب - مبادئ القياس والتقويم التربوي - جامعة حلوان – الطبعة الأولى 2004 – ص 141 - 144.

2.4 شروط صياغة الهدف السلوكي:

يُصاغ الهدف السلوكي حسب القاعدة التالية:

أن + الفعل السلوكي بصيغة المضارع + المتعلم + المحتوى + شرط الأداء

مثال: أن + يقرأ + التلميذ + النص المكتوب + دون الوقوع في أكثر من خطأين.

ويمكن أن نعدد بشكل مختصر شروط صياغة الهدف السلوكي على النحو التالي:

1. أن يركز الهدف السلوكي على سلوك المتعلم لا على سلوك المعلم.
   فمن الخطأ مثلا قولنا: أن يوضح المعلم لتلاميذه شكل الحروف؛ لأن هذا الهدف يصف دور المعلم وليس المتعلم.
2. أن يصف الهدف السلوكي نواتج التعلم لا النشاطات التعليمية.
   فمن الخطأ مثلا قولنا: أن يكتب التلميذ الدرس ثلاث مرات.
3. أن يكون الهدف السلوكي واضحا في صياغته بحيث يُفهم بشكل دقيق دون احتمالات أخرى. فمن الخطأ مثلا قولنا: أن يقرأ المتعلم فقرة من الدرس.
4. أن يكون الهدف السلوكي مختصرًا قدر المستطاع.
5. أن يكون الهدف السلوكي قابلا للقياس والملاحظة.
   فمن الخطأ مثلا قولنا: أن يشرح التلميذ الدرس.
6. أن يكون الفعل السلوكي قابلا للتحويل لفعل أمر.

مثال: أن يفرّق التلميذ بين اللام الشمسية واللام القمرية من ناحية النطق.

فالأفعال التالية كلها قابلة للتحويل لصيغة فعل الأمر:

الفعل السلوكي	فعل الأمر
أن يقرأ	اِقرأ
أن يكتب	اُكتبْ
الفعل السلوكي	**فعل الأمر**

أن يبين	بيّنْ
أن يذكر	اذكرْ
أن يتحدث	تحدّثْ

تذكّر.. أن الأهداف السلوكية:

- ليست المعلومات التي ندرّسها.
- ليست الإجراءات التي نستخدمها في التدريس.
- ليست النشاطات التي نطلب من المتعلمين القيام بها ليتعلموا موضوع ما.

بل هي..

جميع أنواع الأداء (الأفعال) التي نرغب أن يؤديها المتعلم بنجاح بعد أن ينتهي من دراسة موضوع معين.

5. المبحث الخامس: تصنيف الأهداف التعليمة:

"تصنيف **بلوم** للأهداف التعليمية اتفق خبراء المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم على تصنيف الأهداف التعليمية في اجتماع لهم عام 1956 في جامعة شيكاغو الى ثلاثة مجالات هي المعرفة والانفعالي والنفس حركي.

تأتي أهمية هذا التصنيف من صعوبة التعامل مع شخصية المتعلم المعقدة بصورة إجمالية مع أننا نعرف أن الشخصية كل متكامل وفريدة من خصائصها بمعنى أن الهدف من التصنيف التبسيط والتسهيل للمجالات لا الفصل بينها.[24]

[24] أ.د. سوسن راشد مجيد، أستاذة في جامعة بغداد/كلية التربية – كتاب: أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية – مركز ديبونو للطباعة والنشر – الطبعة الثالثة – 2014 -ص 49.

1.5 المجال المعرفي:

ينقسم المجال المعرفي حسب تقسيم (بلوم) ونزملائه إلى ست مستويات تتدرج من: **(التذكر(المعرفة)، ثمَ إلى الفهم، ثم التطبيق، ثم التحليل، ثم التركيب، ثم التقويم.)**

1. **<u>مستوى المعرفة/التذكر:</u>** تمثل المعرفة أدنى مستوى من الأهداف التعليمية في المجال المعرفي، ورغم ذلك في تمثيل أهمية كبيرة في عملية التعلم نظرًا لأن الأهداف التالية لها تتأسس عليها بدرجة كبيرة وتشير المعرفة أو الاستدعاء إلى قدرة المتعلم على تذكر ما سبق تعلمه من حقائق أو معلومات او أفكار أو نظريات، وذكرها دون أن يعني ذلك بالضرورة فهمها أو القدرة على تذكر أو استدعاء المعلومات البسيطة او المركبة دون إدخال تعديلات عليها، أو كما هي في الكتاب المدرسي، أو كما ذكرها المعلم، وكما خزنت.

وتختلف عملية المعرفة (التعرف) عن الاسترجاع، فإذا كان السؤال يتضمن مجموعة من الاستجابات وعلى المتعلم أن يعرف الإجابة الصحيحة من بينها كان هذا سؤال "تعرف"، أما إذا تتطلب السؤال من المتعلم أن يستدعي الإجابة كاملة من ذاكرته فإن السؤال في هذه الحالة يكون من نوع الاستدعاء او الاسترجاع.

مثال: 1. عاصمة جمهورية مصر العربية هي:

أ.الإسكندرية ب. بورسعيد

ب.القاهرة ت. الفيوم

2. ماهي عاصمة جمهورية مصر العربية؟

يلاحظ أن الســـؤال (1) هو نوع التعرف نظراً لأنه يتطلب من المتعلم أن "يتعرف" على الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة، أما السؤال (2) فهو من النوع الذي يتطلب من المتعلم أن يسترجع معلومات ما سبق أن مرت بخبرته)[25]

"التركيز هنا على تذكر حقائق فرع من فروع المعرفة ومصـطلحاته ومبادئه وتعليماته وقوانينه ونظرياته ويكون هذا التذكر بنفس الصـورة أو الصـيغة التي عرض بها أثناء العملية التعليمية ويتضمن هذا المستوى الجوانب المعرفية التالية:

- معرفة الحقائق المحددة: مثل معرفة احداث محددة، تواريخ معينة، اشخاص، خصائص.
- معرفة المصـــطلحات الفنية: مثل معرفة مدلولات الرموز اللفظية وغير اللفظية.
- معرفة الاصطلاحات: مثل معرفة الاصطلاحات المتعارف عليها للتعامل مع الظواهر والمعارف.
- معرفة الاتجاهات والتسلسلات: مثل معرفة الاتجاهات الإسلامية في السنوات الأخيرة.
- معرفة التصنيفات والفئات
- معرفة المعايير
- معرفة المنهجية وطرائق البحث
- معرفة العموميات والمجردات: مثل معرفة المبادئ والتعميمات ومعرفة النظريات والتركب المجردة.

---

[25] محمد عبد السلام غنيم أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب - مبادئ القياس والتقويم التربوي - جامعة حلوان – الطبعة الأولى 2004 – ص 146 – 147.

أمثلة:

- أن يذكر التلميذ أسماء ثلاثة من العرب أو المسلمين.
- أن يعدد التلميذ حقول البترول في العراق بنسبة صواب لا تقل عن90%.
- أن يكتب المتعلم أسماء الأنصار في العراق في زمن لا يزيد عن دقيقتين.
- أن يتلو المتعلم صورة الصافات دون أخطاء"[26]

2. **مستوى الفهم والاستيعاب:** "يشير هذا المستوى على القدرة على فهم المادة أو الموضوع أو الأفكار التي يتعرض لها المتعلم دون أن يعني ذلك بالضرورة قدرته على ربطها بغيرها من المعلومات أو المعارف، وبالتالي فإن هذا المستوى يشكل درجة أرقى من مجرد تذكر المعرفة او استرجاعها.

فمستوى الفهم يشير الى قدرة المتعلم على إدراك معنى المعلومات التي تقدم له، وتظهر في قدرة المتعلم على:

أ. **الترجمة:** أي تحويل معلومات من صورة الى أخرى والسؤال الذي يطلب فيه المتعلم أن يعيد صياغة المعرفة بلغته هو سؤال مستوى الفهم (إعادة صياغة تعريف أو مصطلح بأسلوب المتعلم).

ب. **التفسير:** والذي يظهر في قدرة المتعلم على تلخيص المعلومات التي تقدم له، أو تفسير وشرح المعلومات بأسلوبه.

ت. **التنبؤ:** ويتمثل في قدرة المتعلم على التنبؤ بأثر فعل معين في ظاهرة أخرى تنتج عنه، فالطالب الذي يستنتج الآثار المترتبة على تفشي ظاهرة البطالة،

---

[26] أ.د. سوسن راشد مجيد، أستاذة في جامعة بغداد/كلية التربية – كتاب: أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية – مركز ديبونو للطباعة والنشر – الطبعة الثالثة – 2014 -ص 51.

أو الآثار المترتبة على الزيادة السـكانية هو طالب قادر على فهم المادة أو الموضوعات التي يدرسها.

ث. **المقارنة:** وتظهر في قدرة الطالب على إجراء المقارنات بين المفاهيم التي درسها فالطالب الذي درس الظواهر المناخية بين كل من مصر، والسودان، ثم يقوم بإجراء المقارنة بينهما، يدل ذلك على مدى فهمه للموضوع، والطالب الذي درس موضوعات في علم النفس عن الميول، والاتجاهات والقيم، ثم يقوم بإجراء المقارنة، دل ذلك على أنه فهم تلك المفاهيم.)[27]

"وهو القدرة على تفسير أو إعادة صياغة المعلومات التي حصّلها الطالب في مستوى المعرفة بلغته الخاصة، والفهم يشمل الترجمة والتفسير والاستنتاج ويستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يعبر عما درسه من أفكار تختلف عما أُعطي له، أو عرض عليه أثناء الدراسة ويشمل هذا أن يضع الفكرة بلغته أو أسلوبه الخاص بشرط توفر الدقة والأمانة أو أن يقوم بشرح وتلخيص أو إعادة تنظيم الفكرة.

- **أمثلة:** أن يحول المتعلم بين الحجم والكتلة والكثافة الى علاقة رياضية.
- أن يُلخّص المتعلم خواص الهيدروجين التي قرأها في الكتاب المدرسي بلغته الخاصة.
- أن يعيد الطالب صياغة المقصود بيوم القيامة بأسلوبه الخاص.
- أن يصف بلغته الخاصة العلاقة بين الحيوان والنبات بعد قراءة المقالة الواردة في المجلة العلمية.
- أن يصف المتعلم بلغته أسباب انتصار المسلمين في معركة بدر الكبرى.

---

[27] محمد عبد السلام غنيم أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب - مبادئ القياس والتقويم التربوي - جامعة حلوان – الطبعة الأولى 2004 – ص 148.

تستخدم في صياغة هذا المستوى أفعال مثل: **(يُعبّر بلغته الخاصة عن، يوضح، يُفسّر، يناقش، يصيغ بأسلوبه، يعيد ترتيب، يستنبط، يستنتج، يلخص.)**[28]

3. **مستوى التطبيق:** "ويعني به قدرة المتعلم على استعمال المادة المتعلمة سواء كانت حقيقة أو مفهومًا أم مبدأ أم غير ذلك، وتوظيفها في مواقف أو أوضاع جديدة، وينطوي هذا على انتقال التعلم الى مواقف جديدة غير تلك التي حدث فيها اصلًا.

فمستوى التطبيق يشير إلى قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه في مواقف عيانية، وبالتالي فإن ذلك يتطلب تذكر المعلومات، وإدراك معناها وفهمها حتى يتمكن الطالب من استخدامها وتطبيقها)[29]

"وهو القدرة على استخدام أو تطبيق المعلومات والنظريات والمبادئ والقوانين في موقف جديد ويستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يستخدم ما درسه من معلومات في مواقف جديدة تختلف عن تلك التي تم فيها المعلومات أثناء دراستها ويشمل ذلك استخدام المجردات في مواقف واقعية.

الأسئلة في هذا التطبيق قابلة للتضليل بمعنى أنها قد تظهر بمستوى التطبيق ولكنها لا تتعدى حقيقة مستوى المعرفة؛ وقد يعود السبب الى إعطاء المعلمين أسئلة مماثلة تمامًا للأسئلة الموجودة في الكتاب المقرر كما يحدث عندما يعطي المعلم مسألة تشبه تماما مسألة محلولة في الكتاب فقد يغير أحد أو بعض الأرقام الواردة فيها.

---

[28] أ.د. سوسن راشد مجيد، أستاذة في جامعة بغداد/كلية التربية – كتاب: أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية – مركز ديبونو للطباعة والنشر – الطبعة الثالثة – 2014 -ص 51.

[29] محمد عبد السلام غنيم أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب - مبادئ القياس والتقويم التربوي - جامعة حلوان – الطبعة الأولى 2004 – ص 149.

- يؤكد بلوم أن الغرض الأساسي من تنظيم ما يتعلمه التلميذ في المدرسة هو توظيفه في اتجاه العملية بمعنى أن فعالية عملية التعلم تظهر من خلال تطبيق ما يتعلمه المتعلم.
- **أمثلة:** أن يفرق المتعلم بين الخلايا النباتية والخلايا الحيوانية.
- أن يحسب المتعلم درجة الحرارة الفهرنهيتية عند معرفته لدرجة الحرارة المئوية مستخدمًا في ذلك العلاقة بينهما.
- أن يميز المتعلم الأحماض من بين مجموعة المواد.

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: (يطبق، يستخدم، يعلّل، يحل (مسألة أو مشكلة)، يحسب، يوضح)[30]

4. مستوى التحليل: "ويشير هذا المستوى إلى قدرة_المتعلم على تقسيم المادة المتعلمة المكونة لها والتي تبين فهمه واستيعابه لبنيتها التنظيمية.

فعملية التحليل يقصد بها قدرة الطالب على تحليل المادة أو الموضوع الى عناصره الأساسية أو الأجزاء المكونة له، وفهمه لكيفية العلاقة والارتباط بين هذا الأجزاء فهذا المستوى يتطلب من المتعلم أن يكون قادرًا على النظر الى الأمور بأسلوب تحليلي.)[31]

"ويُعرف وصول المتعلم الى هذا المستوى بقدرته على تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية أو اجزائه بحيث يتضح التدرج الهرمي للأفكار الرئيسية فيه وتتضح

---

[30] أ.د. سوسن راشد مجيد، أستاذة في جامعة بغداد/كلية التربية – كتاب: أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية – مركز ديبونو للطباعة والنشر – الطبعة الثالثة – 2014 -ص 52.

[31] محمد عبد السلام غنيم أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب - مبادئ القياس والتقويم التربوي - جامعة حلوان – الطبعة الأولى 2004 – ص 149.

العلاقات بين هذه الأفكار والارتباط بينها (أي أن تفكير الطالب هنا يتنقل من إدراك الكليات إلى إدراك الجزئيات).

وتتضمن هذه القدرة على التحليل ثلاثة مستويات:

1. تحليل العناصر
2. تحليل العلاقات
3. تحليل المبادئ التنظيمية

- **أمثلة:** أن يصنف المتعلم المواد (العناصر) الى فلزات ولا فلزات بعد معرفته للخواص العامة لكل منها.
- أن يعدد المتعلم خصائص الحديد بعد معرفته لخصائص المعادن.
- أن يستخلص المتعلم الأساس الذي بنيت عليه تسمية المركبات الكيمائية وهي: الصودا الكاوية، والماء الملكي.

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: **(يبرهن على صحة، يقارن، يميّز، أو يحدد (العوامل الأساسية في ظاهرة او موضوع)، يحلل موضوعًا إلى عناصره، يستنتج، يتعرف على.)**

5. **مستوى التركيب:** يصبح المتعلم قادرًا في هذا المستوى على جمع عناصر وأجزاء لبناء نظام متكامل أو وحدة جديدة فمن معلومات أو عناصر يرتبها ويربط بينها، ويتوصل إلى تركيب لم يكن موجودًا قبلًا (أي أن تفكير الطالب هنا ينتقل من إدراك الجزئيات إلى إدراك الكليات)

وتتضمن القدرة على تركيب ثلاثة مستويات:

1. إنتاج وسيلة اتصال فريدة.
2. إنتاج خطة او مجموعة مقترحة من العمليات.
3. اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة.

يدخل في هذا التعبير والكتابة عن المشاعر، أو التوصل إلى خطة للعمل (مثل: التخطيط لوحدة دراسية) أو كتابة قصة حول موضوع معين أو إنتاج شعري.

- **أمثلة:** أن يتوصل المتعلم إلى السلسلة الغذائية في النظام البيئي التالي.
- أن يتابع المتعلم المقالات الصحفية العلمية ويُعد مقالًا بذلك.
- أن يستخلص المتعلم خصائص المعادن من دراسته لعدد من المعادن باستخدام التجريب.

تستخدم في صياغة اهداف هذا المستوى أفعال مثل: (**يصمم تجربة مثلًا)، يركب، يخطط، يقترح (أسلوبًا أو طريقة)، يجمع بين، يشتق، ينظم.)**[32]

6. "**مستوى التقويم:** وهو الحكم الكمي والكيفي على موضوع أو طريقة في ضوء معايير يضعها المتعلم أو تُعطى له، ويشمل هذا اصدار الأحكام في ضوء معايير داخلية مثل التناغم وعدم وجود تعارض، أو في ضوء معايير خارجية (أي خارجة عن الموضوع نفسه) مثل عدم معارضة قيم وعقيدة المجتمع.)[33]

"ويُعتبر هذا المستوى هو أعلى المستويات العمليات المعرفية تبعا لتصنيف "**بلوم**"، ويشير إلى قدرة المتعلم على إصدار الأحكام القيمية على الأشياء أو الموضوعات أو الأفكار عند استخدامها أو تطبيقها في موقف معين.

كما أن عملية إصدار احكام على قيمة الأشياء أو الموضوعات تتم وفق نوعين من المعايير هي:

---

[32] أ.د. سوسن راشد مجيد، أستاذة في جامعة بغداد/كلية التربية – كتاب: أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية – مركز ديبونو للطباعة والنشر – الطبعة الثالثة – 2014 -ص 53 - 54.

[33] أ.د. سوسن راشد مجيد، أستاذة في جامعة بغداد/كلية التربية – كتاب: أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية – مركز ديبونو للطباعة والنشر – الطبعة الثالثة – 2014 -ص 54.

1. **معايير شخصية:** وتتم في ضوء قدرات وخبرات الفرد الشخصية.
2. **معايير موضوعية محددة:** مثل المواصفات التي ترتبط بالموضوع ومنها الدقة، المنطقية، الطول...

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

- أن ينتقد الطالب رأي..
- أن يقيم خطة بحث..
- أن يقارن بين نمطين من أنماط العلاج النفسي.

ويرى بعض العلماء والباحثين أن المستوى الأول (المعرفة) هو أساس هام للمستويات المعرفية الخمسة ويمثل قاعدتها فالمتعلم لا يستطيع ان يستوعب المعرفة أو يطبقها في مواقف عيانية محددة جديدة، أو يحللها إلى مكوناتها أو يعيد تركيبها في صيغة جديدة أو يصدر احكاما عليها قبل اكتساب حقائقها الأساسية فالقدرة على حفظ المعرفة في الذاكرة واستدعائها من الذاكرة هي أساس القدرات والمستويات المعرفية الأخرى.

وفي هذا المجال يمكن الإشارة إلى أن النسق الهرمي لمكونات المجال لمعرفي في تصنيف **بلوم** يتضمن ثلاث مستويات كبرى:

1. المستوى الارتباطي:

والذي يرتبط باكتساب المعلومات البسيطة وحفظها وتذكرها.

2. المستوى المفاهيمي:

والذي يرتبط بالمهارات العقلية الدنيا التي تشتمل على قدرات الاستيعاب والتطبيق والتحليل.

3. المستوى الإبداعي والتوجه الذاتي:

ويشتمل على القدرة على التركيب وإصدار الاحكام والتقويم وهو يمتثل فئة المهارات العقلية العليا.)[34]

ومن الأفعال المستخدمة مع هذا المستوى: **(يحكم على، ينقد، يجادل بالحجة، يصحّح، يقدر قيمة، يوضّح التناقض، يدعم بالحجة، يبرّر)**.

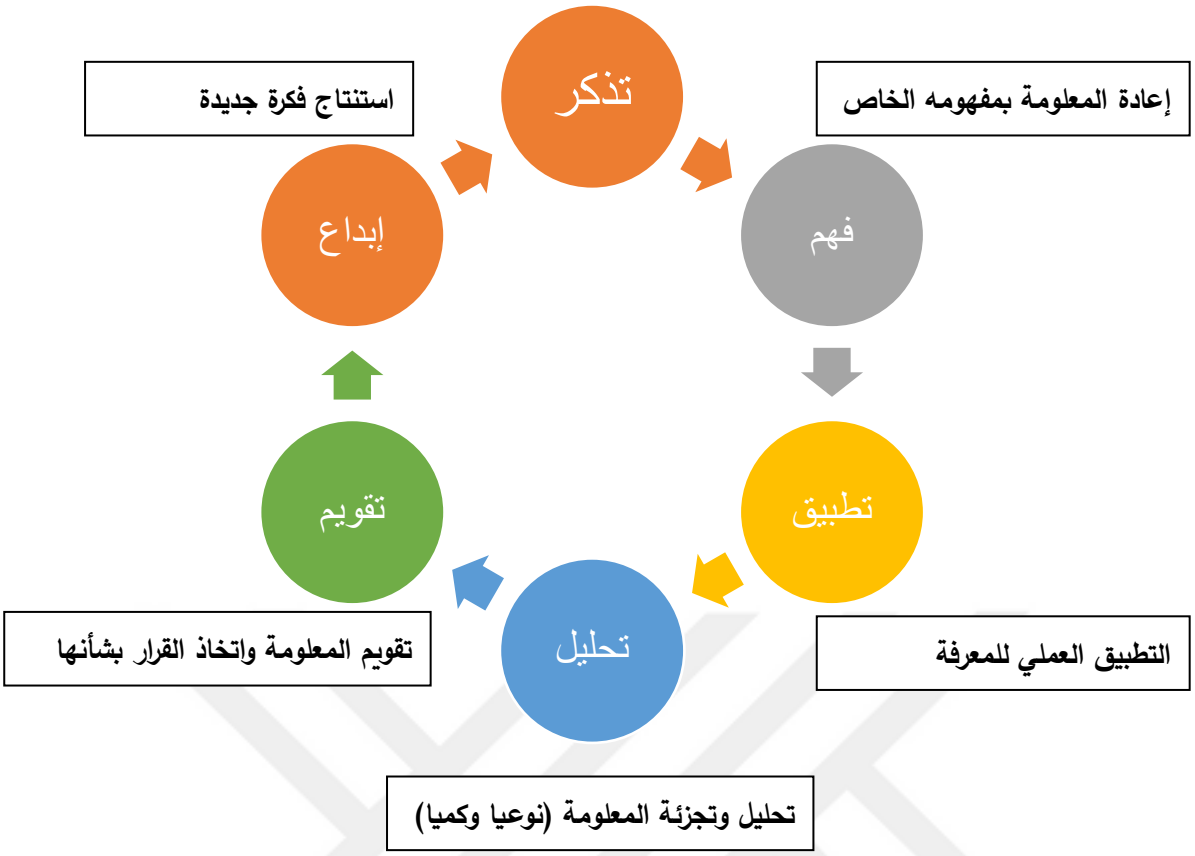
وتمّ الحديث مسبقًا بالفصل الأول عن أساليب تقويم هذا المجال المعرفي، بذكر المزايا والعيوب لكل منها

ويمكننا اختصار ما سبق في مستويات المجال المعرفي بالرسم التوضيحي التالي:

مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم

استرجاع المعلومة من الذاكرة

[34] محمد عبد السلام غنيم أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب - مبادئ القياس والتقويم التربوي - جامعة حلوان – الطبعة الأولى 2004 – ص 151.


تذكر
إعادة المعلومة بمفهومه الخاص
فهم
تطبيق
التطبيق العملي للمعرفة
تحليل
تحليل وتجزئة المعلومة (نوعيا وكميا)
تقويم
تقويم المعلومة واتخاذ القرار بشأنها
إبداع
استنتاج فكرة جديدة

2.5 المجال الوجداني(العاطفي):

"هو المجال الذي يحوي أهدافاً تصـــف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات والميول والقيم والتقديرات أي أن الأهداف في هذا المجال تعتمد على العواطف والانفعالات.

يعتبر المجال الوجداني من أصـــعب المجالات الثلاثة في التعامل معه وتنميته، ويرجع ذلك للأسباب التالية:

1. عدم وجود تعريفات إجرائية لمكونات هذا المجال تتصف بالصدق والموثوقية.
2. الحاجة إلى وقت طويل لتنمية مكونات هذا المجال.
3. نواتج المتعلم موقفية، أي قد تختلف من موقف لآخر، كما أنها خادعة إذ قد يظهر المتعلم غير ما يبطن.

- وقد صـنّف هذا المجال كراثوهل krathwohl وزملائه عام 1964 إلى خمسـة مسـتويات تتدرج من البسـاطة إلى التعقيد ومن الاسـتقبال إلى الاسـتجابة إلى الاعتزاز بقيمة، إلى بناء نظام قيمي إلى الاتصاف بنظام قيمي.

فيما يلي المستويات الخمسة للمجال الوجداني طبقاً لتصنيف كراثوهل:

1. **الاسـتقبال:** هو مسـتوى الانتباه إلى الشـيء أو الموضـوع بحيث يصـبح المتعلم مهتمًا به، ويبدأ هذا المسـتوى من وقت يكون على المعلم أن يجذب انتباه المتعلم إلى موقف يكون على المتعلم نفسه أن يولي اهتمامًا بموضوعه المفضل.

تستخدم في صياغة هذا المستوى أفعال مثل: **يصغي إلى، يحس بـــ، يستمع الى، يوافق على.** مثال: أن يبدي التلميذ اهتمامًا نحو موضوع التلوث.

2. **الاستجابة:** هو مستوى الرضـى والقبول، أو الرفض أو النفور، وتزداد الفعالية هنا عن المستوى السابق، فهو "يفعل" شيئاً إزاء الموضوع.

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: **يُقبل على، يبدي إعجابه بـــ، يميل إلى، يبتعد عن، يتطوع لـ، ...**

مثال: أن ينظف التلميذ أسنانه بعد كل طعام.

3. **الاعتزاز بقيمة:** هنا يرى المعلم أن الشـــيء أو الموضـــوع أو الســـلوك له قيمة ويكون هذا بســـبب تقدير المتعلم نفســـه لهذه القيمة، ولو أن هذا التقدير هو في الحقيقة نتاج اجتماعي تقبله المتعلم تدريجيًا وببطء، حتى أصـــبح جزءًا منه وهو تبناه، واستخدمه كما لو كان نابعاً منه هو.

يُظهر المتعلم هذا الســـلوك بدرجة من الاســـتمرارية والثبات في المواقف المناســـبة، بحيث يشـــتهر عنه أنه يتصـــف بهذا الاتجاه أو المعتقد أو القيمة وســـعيه إلى إقناع الآخرين بها وإخلاصه وتفانيه فيها.

تستخدم في صياغة أهدف هذا المستوى أفعال مثل: **يستحسن، يبدي رغبة مستمرة في، ينمو شعوره نحو، يتحمل مسؤولية، يسهم بنشاط في، يكوّن اتجاهًا نحو،...**

مثال: أن يثقف المتعلم بقدرة العلم والتكنولوجيا في حل مشكلاتنا.

4. **تكوين نظام قيمي:** يكســـب المتعلم في تفاعلاته مع مجتمعه التعليمي (النظامي القيمي) قيماً متعددة. وعندما يصل إلى درجة كافية من النضج يبدأ في بناء نظام خاص لهذه القيم، تترتب فيه قيمُه، والمسـيطر منها على السـلوك من الأقل تأثيراً فيه.

وهذا البناء القيمي للمتعلم ليس ثابتاً، بل يمكن أن يحدث فيه تعديل مع كســـبه لقيم جديدة...

نستخدم في صياغة اهداف هذا المستوى أفعال مثل: **يؤمن بـ، يعتقد في، يضحي في سبيل.**

مثال: أن يتبنى التلميذ القيم العلمية.

5. **الاتصاف بتنظيم أو مركب قيمي والإيمان بعقيدة:** القيم التي يتبناها الفرد على هذا المستوى تكون قد وجدت لها مكاناً في الهرم القيمي له، وأصبحت ضمن نظام يتوفر فيه توافق واتساق داخلي ليتحكم في الفرد.

في هذا المستوى يصل الفرد بعملية التبني الذاتي للقيم إلى القمة بحيث تكون فلسفة له في الحياة.

من الأهداف التي تنتمي لهذا المستوى:

- أن يكوّن الفرد نظامًا للسلوك ينبني على مبادئ أخلاقية تقوم على قيم معينة (الدين أو التضحية في سبيل الوطن، أو خدمة الإنسانية ..الخ).
- أن يكوّن الفرد فلسفة متناسقة للحياة.

يتضح من التناول التفصيلي السابق للمجال الوجداني أن المبدأ التنظيمي الذي يقوم عليه تصنيف كراثوهل لهذا المجال: هو التبني الذاتي والاستيعاب الداخلي.

فعلى المستوى الأدنى نجد أقل قدر من المشاركة والالتزام وعلى المستوى الأعلى نجد ان القيم والاتجاهات تتشربها شخصية الفرد وتتحكم في أخلاقياته.)[35]

ومرّ معنا سابقًا في الفصل الأول الحديث عن تقويم المجال الوجداني بشكل مفصل

ويمكننا اختصار المجال الوجداني المعرفي بالرسم التوضيحي التالي:

المجال الوجداني

[35] أ.د. سوسن راشد مجيد، أستاذة في جامعة بغداد/كلية التربية – كتاب: أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية – مركز ديبونو للطباعة والنشر – الطبعة الثالثة – 2014 -ص 60-61.

الاستقبال
الاستجابة
التقدير
التنظيم
التشخيص والتجسيد
المجال الوجداني

3.5 المجال المهاري (النفسحركي):

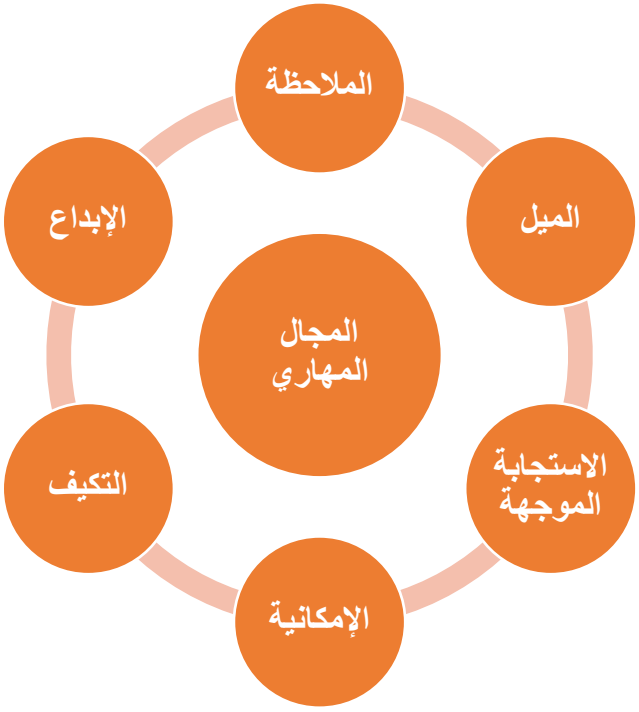
ترتبط الأهداف في هذا المجال بتطوير المهارت وتعلمها. وتمكّن المهارة المتعلم من عمل ما، أو تنظيم لوحة أو لعبة، وقد تكون مهارات اجتماعية: كحب الاجتماع، والتحدث والاستماع.

وقد تكون مهارات عقلية كالربط أو التفكير، والتحليل، والقدرة على الوصول للحقائق أو غير ذلك.

وفيما يلي نماذج أفعال سلوكية تساعد في صياغة الأهداف في المجال المهاري:

يحرّك	يخطو	يجهز	يفحص
يُشغّل	يقلّد	يحاكي	يعيد تركيب
يعيد بناء	يتقن أداء	ينفذ مهارة	يكتب بخط جميل

ويمكن لنا اختصار مستويات المجال المهاري عبر الشكل التالي:



الفصل الثالث: مفهوم الاختبار وصفاته وشروط إعداده:

في هذا الفصل سنتناول مفهوم الاختبار وصفاته حتى نستطيع فهمه بشكل جيد والتعرف عليه وعلى خصائصه الضرورية واللازمة له، فإذا فقد الشيء خصائصه تغيرت ماهيته وربما انعدمت فائدته فيما يتعلق بالاختبارات لذلك سنبدأ مباشرة بمفهوم الاختبار.

1. المبحث الأول: مفهوم الاختبار وصفاته:

يُعرّف الاختبار بطريقة سهلة بسيطة كما يقول دوجلاس في كتابه (أسس تعليم اللغة وتعليمها): "والاختبار في كلمات سهلة واضحة – طريقة لقياس الأفراد ومعارفهم في مجال معين."[36]

ويمكن تعريفه كما يصفه دكتور رشدي طعيمة في كتاب (المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى) فيقول: "قُدمت للاختبار test تعريفات كثيرة لا محل لها لتفصيل القول هنا، ويمكن تعريف الاختبار اللغوي بأنه مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدراس أن يستجيب لها، بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معينة وبيان مدى تقدمه فيها ومقارنته بزملائه."[37]

من التعاريف السابقة نجد أننا أمام عناصر رئيسية متعلقة بالاختبار وهي:

---

[36] هـ.دوجلاس براون – ترجمة: د.عبده الرجحي، د.علي أحمد شبعان – كتاب: أسس تعلم اللغة وتعليمها – دار النهضة العربية للطباعة والنشر – 1994 م – ص 266.

[37] د. رشدي أحمد طعيمة – المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – إصدارات جامعة أم القرى ، معهد اللغة العربية ، وحدة البحوث والمناهج ، سلسلة دراسات في تعليم العربية – الجزء الأول – القسم الثاني – ص 720.

1. أولا موضوع الطريقة التي يتم بها الاختبار فثمة عدة طرق ممكن أن يتم بها الاختبار في حياتنا اليومية منها ما هو مخطط له ومنظم كالاختبارات التحصيلية ومنها ما هو تلقائي عفوي كالانطباع مثلًا.
2. ثانيا القياس فالمراد من الاختبارات القياس والتقدير لشيء معين وفق تقدير نسبي أو رقمي أو رمزي، يعبّر عن مستوى هذا الشيء الذي نريد اختباره وقياسه.
3. الدارس والأفراد المراد اختبارهم وقياس مدى المعرفة أو شيء معين لديهم فالاختبار مرتبط بأشخاص لهم سمات وقدرات معينة يجب مراعاتها، وهذا ما أكده دكتور طعيمة عندما ذكر موضوع الاستجابة للاختبار، فيجب وضوح كيفية تقدير الدرجات وملاءمة الأسئلة لطبيعة الأفراد ومستوياتهم الذهنية والفكرية والتعليمية.
4. الاختبارات مرتبطة بالمعارف والقياس لمهارت معينة نهدف معرفة درجتها ودرجة تحققها لدى الطلبة والمستفيدين من عملية الاختبارات.
5. تختلف أشكال الاختبار وصفاته بحسب المجال المعرفي أو الوجداني أو المهاري المراد تقييمه وقياسه، فمثلا الاختبارات في المجال المعرفي تختلف في طبيعتها وشكلها عن طبيعة وسمات الاختبارات والتقييم في المجال الوجداني.

وإن كانت بالمجمل يمكننا القول بأن هناك بشكل عام صفات وسمات مشتركة للاختبار يجب أن تتوفر في الاختبار مهما كان شكله ومجاله.

وسنأتي الآن على تفصيل ذكر صفات الاختبار الجيد الذي يحقق الهدف المرجو منه في قياس وتحسين العملية التعليمية.

2. المبحث الثاني: مواصفات الاختبار الجيد:

"هناك نوعان من المواصفات: مواصفات أساسية ينبغي أن تتوافر في كل اختبار مهما كان موضوعه، ومواصفات ثانوية تخص كل اختبار على حدة وسوف نركز هنا على المواصفات الأساسية للاختبار الجيد وهي خمسة:

1.2 الصدق validity:

ويُقصد به أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه. وعلى هذا الأساس فإن اختبار النحو الذي يمتلئ بكلمات صعبة تتطلب فهم الطالب لها أولا، ولا يُعتبر اختبارا صادقًا لأنه يقيس تعرف المفردات الى جانب القواعد النحوية.

2.2 الثبات reliability:

ويُقصد به أن الاختبار يعطي نفس الظروف لنفس المجموعة من الأفراد إذا ما طُبق مرة أخرى في نفس الظروف وبعد مسافة قصيرة. وعلى هذا الأساس فإن الاختبار الذي يغير وضع الطلاب كثيراً بعد إعادة تطبيقه لا يعتبر ثابتًا.

3.2 الموضوعية objectivity:

ويُقصد بها عدم تأثير شخصية المصحِّح على وضع أو تقدير علامات الطلاب في الاختبار. ومما ساعد على تحقيق الموضوعية أن يفهم الطلاب تعليمات الاختبار بدقة وأن يكون هناك تفسير واحد للأسئلة والإجابات المطلوبة منه فضلًا عن توفير الظروف المادية والنفسية للطلاب لأداء الاختبار.

4.2 العملية parcticality:

ويُقصد بها أن الاختبار لا يتطلب من المعلم جهدًا كبيرًا سواءً في وضعه أو تطبيقه وتصحيحه. إن هناك اختبارات تحتم على الطلاب استخدام نوع معين من الأقلام أو نوع معين من الأوراق أو توفر ظروف مكانية أو زمانية معينة أو تعقد إجراءات التصحيح والرصد والتفسير.

5.2 التمييز discrimination:

ويُقصد به أن الاختبار يستطيع أن يبرز الفروق بين الطلاب فيبين لنا الأقوياء من الضعاف. ويتطلب هذا أن يكون هناك مدى واسع بين السهل والصعب من الأسئلة بحيث يؤدي هذا الى توزيع معتدل بين أعلى وأقل الدرجات."[38]

ومما سبق نجد أن الاختبارات ستفقد قيمتها بالمجمل إن لم تحقق بشكل عام صفات رئيسية مشتركة فيما بنيها، ويبقى لكل اختبار طبيعته وصفته التي يتميز بها، والتي من خلال معرفتنا لها نستطيع استخدام الاختبارات بطريقة رائعة ومفيدة، وتحقق الملاءمة المطلوبة للمعلم والمتعلم.

فليس الهدف من الاختبارات كما يظن البعض التحدي أو إشعار الطالب بالعجز من أجل أن يظهر المعلم بشكل القوي علميًا كما يعتقد بعض المعلمين مع الأسف.

---

[38] د. رشدي أحمد طعيمة – المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – إصدارات جامعة أم القرى ، معهد اللغة العربية ، وحدة البحوث والمناهج ، سلسلة دراسات في تعليم العربية – الجزء الأول – القسم الثاني – ص 720 - 721.

فالمفترض أن يكون المعلم صـادقًا مع نفسـه متحقّقًا من صـفة الصـدق والعدل في الاختبار فلا يميل مثلا لطلاب معينين بأسـئلة بسـيطة وأسـئلة معقدة للبعض الآخر، كما يحدث مثلا بالاختبارات الشـفهية أو بعض الاختبارات الكتابية التي تكون مكونة من نماذج متعددة، فمثلا ربما يكون لكل صـف نموذج معين. فالموضـوعية في اختيار الأسئلة وطبيعتها ضروري جدًا في العملية التعليمية.

وهذا لا يتناقض مع السـمة الأخيرة التي تمّ ذكرها في صـفات الاختبار الجيد وهي التمييز لمراعاة الفروقات الفردية في المستويات العلمية والذهنية للمتعلم.

فالأسئلة وفقرات الاختبار وطبيعتها يجب أن تكون مشتملة على ما هو صعب بعض الشـيء فيكشـف الطلاب المتفوقين والدارسـين بشـكل ممتاز نوعا ما، وكذلك أسـئلة متوسـطة الصـعوبة وأسـئلة سـهلة الحل من أجل الطلاب أصـحاب الكفاءة اللغوية أو المعرفية البسيطة أيضا.

وهذا يشمل طبيعة الاختبار سواء من ناحية شكل ونوع السؤال، أو من ناحية الطول والقصر في الإجابة على السؤال، مما يعطي فرصة متساوية وعادلة لجميع المتعلمين للوصـول للهدف السـلوكي التعليمي المنشـود بأفضـل طريقة ممكنة؛ مراعيا الفروقات الذهنية ومسـتويات الذكاء وأنواعه في المهمات والاختبارات وكذلك أنماط التعليم للمتعلمين وهذا ما سنحاول ذكره بإيجاز بعد قليل قدر المستطاع في هذه الرسالة.

3. المبحث الثالث: إعداد الاختبار:

عند إعداد الاختبار، يجدر بالمعلم أن يراعي الصفات التي تحدثنا عنها سابقا في اختباره وبشكل مخصص وواضح أكثر لا بد له من أن ينتبه لبعض الملاحظات التوجيهية في إعداد الاختبارات ويمكن تعدادها سريعا كما يلي:

1. لابد من تحديد هدف الاختبار أولًا.
2. يجب أن يتقيد كل سؤال بهدف الاختبار المحدد.
3. يُعطى للاختبار الوقت الكافي له متناسبا مع حجم وعدد الأسئلة وطبيعتها.
4. يحتوي الاختبار على درجة متفاوتة في درجة الصعوبة (سهلة – متوسطة – صعبة).
5. يُحدد المعلم سلفًا وزن الاختبار بالنسبة لسواه من الاختبارات.
6. يُحدد المعلم سلفًا درجة كل سؤال في الاختبار، ومن الأفضل أن تظهر هذه الدرجة على ورقة الأسئلة التي توزع على الطلاب.
7. يتحاشى المعلم ما أمكنه ذلك الأسئلة التي تقود إلى التخمين الأعمى.
8. إذا كانت هناك عقوبات على الإجابات الخاطئة، فعلى المعلم أن يذكر هذا للطلاب قبل الاختبار بفترة حتى يستطيعوا التفهم والتحضير لطبيعة الاختبار.[39]

[39] أ.د. محمد علي الخولي – كتاب: أساليب تدريس اللغة العربية – مطبعة دار الفلاح للنشر والتوزيع – بيت الكتاب العربي – ص 130 بتصرف.

4. المبحث الرابع: إعطاء الاختبار:

دائما ما يحتاج المتعلم لعملية تمهيدية تشرح له الاختبار وطبيعته وكيفيته، فهي تساعده على فهم الاختبار وتساعده على التحضير له واجتيازه بسهولة وتقبل، وتحقق منفعة أكبر في الوصول لتحقيق الأهداف السلوكية والتربوية. ومن هذه الخطوات التي يجب مراعاتها في إعطاء الاختبار، منها ما هو متعلق قبل الامتحان بفترة ومنها ما هو متعلق قبيل الامتحان بقليل، نوجزها بما يلي:

1. تقديم شرح وعرض نموذج تقديمي عن شكل الاختبار وطبيعته وخاصة إذا كانت الأعمار للمتعلمين من الأعمار الصغيرة؛ فتعتبر هذه الخطوة مهمة جدا في تحضيرهم للاختبار واجتيازه.
2. يعطي بعض التعليمات قبل توزيع أوراق الأسئلة.
3. يعطي باقي التعليمات مع الشرح البسيط لبعض التوضيحات بعد توزيع أوراق الأسئلة مباشرة في حال كانت هناك حاجة لذلك.
4. يعطي مهلة لا تزيد عن خمس دقائق للاستفسارات، وبعدها لا يسمح لأي طالب بالاستفسار حفاظًا على الهدوء.
5. لا يقدم للطلاب أي مساعدة أثناء الاختبار، لأن مثل هذه المساعدة تقدم قبل الاختبار وبعده لا في أثنائه.

وعلى المعلم أن يهيئ الجو المناسب والهادئ للاختبار بما يحقق العدالة للجميع وبالتالي يقي طلابه من الغش وأن يمنعهم من ذلك، ويمكن ذكر بعض الخطوات المساعدة في هذا السياق:

1. يبعد المعلم أماكن جلوس الطلاب عن بعضهم البعض بقدر ما تسمح مساحة الغرفة وهنا يشترط اختيار القاعة بشكل مناسب.

2. يستخدم المعلم النماذج المتعددة في حال الضرورة، بشرط التساوي في الصعوبة والمحتوى.
3. ويمكن للمعلم شكلين من الاختبار الواحد عن طريق استخدم نفس الأسئلة مرتبة بطريقتين مختلفتين.
4. وجود آلية مراقبة ومتابعة وضبط سواء كان الاختبار فيزيائيا أو عبر الانترنت.
5. توضيح سياسة وعواقب الغش لجميع الطلاب والتأكيد عليها.
6. إبعاد كل ماله علاقة بموضوع الاختبار أثناء الاختبار.

5. المبحث الخامس: مادة الاختبار:

إن اختبارات اللغة المتعلقة بتعلم العربية متعددة المجالات والخيارات، ولكل منها تفصيل مستقل يمكن أن يكون بحثًا مستقلًا بذاته ولا يسعنا هنا التفصيل في كل واحدة على حدى. وسنأتي لاحقا في مبحثنا الرابع أنواع الاختبارات بتفصيل وشرح موجز تطبيقي لأهم الأنواع منها، وهنا يمكن لنا أن نسردها سريعا مع بعض التعريف الموجز بها. فمن أهم أنواع الاختبارات اللغوية في اللغة العربية:

1. **النطق:** يُختبر الطالب في التعرف على أصوات اللغة ونطقها.
2. **القواعد:** يُختبر الطالب في فهم تراكيب اللغة وتكوينها.
3. **المفردات:** يُختبر الطالب في فهم كلمات اللغة وتعريفها وتذكرها.
4. **التهجئة:** يختبر الطالب على قدرته في كتابة الكلمات كتابة صحيحة.
5. **الخط:** يختبر الطالب في كتابة حروف اللغة كتابة سليمة.
6. **فهم المسموع:** يختبر الطالب في قدرته على فهم ما يسمع.
7. **فهم المقروء:** يختبر الطالب في قدرته على فهم ما يقرأ.
8. **الكتابة:** يختبر الطالب في قدرته على الكتابة المقيدة والكتابة الحرة.

9. **التلخيص:** يختبر الطالب في قدرته على الترجمة من اللغة المســـتهدفة الى اللغة الى لغة الطالب الأولى وبالعكس.
10. **الترقيم:** يختبر الطالب في قدرته على ترقيم نص ما.
11. **التعبير الشفوي:** يختبر الطالب في قدرته على الكلام او المحادثة.[40]

ويوجد لكل هذه الأنواع أشكال وخصـائص عديدة من التدريبات المختلفة عن الأخرى مما يتيح لكل من المعلم والمتعلم التركيز على الهدف السـلوكي المعرفي أو السـلوكي الوجداني أو المهاري الذي يطمح في الوصول له وإنجازه.

مما يساعدهم على خلق بيئة تعليمية نشطة ومحفزة على التعلم، بعيدا عن جو الكآبة واليأس التململ، كما نجد هذا واضـــحا في العديد من الحواضـــن التربوية والتعليمية؛ وذلك بسبب عدم معرفتهم لأشكال وخصائص استخدام هذه الاختبارات.

وهنا لا بد من العودة لموضـوع مهم متعلق بالاختبارات والواجبات التي يعطيها المعلم للمتعلم أثناء ســـيره في تعلم اللغة العربية، قبل أن نختم مبحثنا هذا المتعلق بطبيعة ومفهوم الاختبارات وطرق إعدادها، وهو موضـــوع مراعاة الفروق الفردية وطبيعة الذكاءات والأنماط في التعلم أثناء العملية التعليمية.

---

[40] أ.د. محمد علي الخولي – كتاب: أساليب تدريس اللغة العربية – مطبعة دار الفلاح للنشر والتوزيع – بيت الكتاب العربي – ص 123 بتصرف.

6. المبحث السادس: نظرية الذكاءات المتعددة:

1.6 مدخل للنظرية:

يتفاوت الأفراد في خاصية الذكاء، ولاختبار قوة الذكاء للفرد وضع علماء النفس عدة اختبارات يتم من خلالها تحديد مستوى ذكاء الفرد.

وتعتمد هذه الاختبارات على أكثر من طريقة في التقييم، فمنها يتطلب كتابة مفردات ومنها يتطلب القيام بعلميات حسابية، أو إدراك العلاقة بين بعض الأشكال. ولكن هذه الاختبارات التقليدية منها تحديدا لم تقم باختبار مواهب وذكاءات أخرى كالمواهب الموسيقية والرياضية التي يتقنها كثير من الأفراد والمتعلمين.

وفي ضوء ما سبق فإن المفهوم التقليدي للذكاء كان يدور في مجالات لا تتجاوز قياس قدرة التكيف وسرعة البديهة والفطنة وحسن التصرف.

فجاءت نظرية الذكاءات المتعددة سنة 1983 م للدكتور (هوارد جاردنر) أستاذ التعليم في جامعة هارفورد الأمريكية، وعلى أسس ومرتكزات علمية. "كثير من الناس ينظرون للفئات السابقة التي ذكرناها خاصة الذكاء الموسيقي والمكاني والجسمي والحركي، ويتساءلون لماذا يُصرّ (جاردنر) على تسميتها ذكاءات بدلًا من مواهب أو استعدادات عقيلة، لقد أدرك (جاردنر) أن الناس تعودوا على سماع تعبيرات مثل: (إنه ليس ذكيا جدا ولكن لديه استعداد مدهش للموسيقى). ومن هنا كان على وع تام باستخدامه لكلمة ذكاء لوصف كل فئة.

ولقد قال في مقابلة شخصية: (لقد قصدت أن أكون إلى حدٍّ ما استفزازيًا، فلو قلت بوجود سبعة أنواع من الكفاءات، فسوف يتثاءب الناس مسلِّمين بهذا، ولكن بتسميتها ذكاءات فإني أقول لقد اتجهنا إلى تحديد تنوع أساسي

وقاعـدي يسـمّى ذكـاء، وأن هنـاك بالفعـل عـددًا مـن الـذكاءات وبعضـها لـم نفكرفيه على أنه ذكاء على الإطلاق.)"[41]

وبحسب نظرية الذكاءات المتعددة فإن كل مولود يُولد بكفاءات ذهنية متعددة منها ما هو ضـعيف ومنها ما هو قوي، أي بمعنى آخر لدى المولود ذكاءات مستقلة يشـغل كلًا منها جزءًا معينًا في دماغه، وهذا هو التفسير الذي قدمه (جاردنر) لإعادة النظر في آلية فهم الذكاء وتصنيفه واختباره.

2.6 الأسس التي قامت عليها النظرية:

- الذكاء مجموعة متعددة من الذكاءات قابلة للنمو والتطور.
- كل فرد قادر على تكوين متفرد من الذكاءات المتعددة المتنوعة.
- تختلف الذكاءات في نموها داخل الفرد الواحد أو بين الأفراد.
- يمكن تنمية الذكاءات المتعددة بدرجات متفاوتة إذا أتيحت الفرصة لذلك.
- يمكن تحديد وقياس الذكاءات المتعددة والقدرات المعرفية التي تقف خلف كل نوع.

[41] د. جابر عبد الحميد جابر، أستاذ بجامعة القاهرة – كتاب: الذكاءات المتعددة والفهم – دار الفكر العربي للطباعة والنشر – القاهرة – الطبعة الأولى 2003 م – ص 12.

3.6 أنواع الذكاءات المتعددة:

وهنا الجانب الذي يهمنا، فيأتي دور المعلم والمربي لينمي ما لدى المتعلم من ذكاءات ضعيفة من خلال تفهمه لطبيعة ذكاءاته وكفاءته، بالاعتماد على الاختبارات المناسبة والواجبات الملائمة للمستوى الذهني والعلمي للطالب.

وبحسب تصنيف (جاردنر) فإن هناك ثمانية أنواع رئيسية للذكاءات المتعددة هي:

1. **الذكاء اللغوي (اللفظي):** وهو قدرة الفرد على إنتاج وتأويل مجموعة من العلامات المساعدة على نقل معلومات لها دلالة.

   ومن مزايا صاحب هذا الذكاء إبداء السهولة في إنتاج اللغة. والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها. كما تظهر ملامحه في حب القراءة والكتابة ورواية القصص، والقدرة الكبيرة على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ.

   ويفضل أصحاب هذا الذكاء التعلم بالتعبير عن الكلام والمحادثة وعن طريق سماع الكلمات ومشاهدتها.
2. **الذكاء المنطقي (الرياضي):** وهو مجمل القدرات الذهنية التي تتيح للفرد ملاحظة واستنباط وضع العديد من الفروض الضرورية لإيجاد الحلول للمشكلات.

   وتظهر ملامحه في التمتع بموهبة حل المشكلات، والقدرة العالية على التفكير وقراءة وتحليل الرسوم البيانية، والقدرة على فهم وتحليل العلاقات التجريدية والتصرف فيها.

   ويفضل أصحاب هذا الذكاء الاختبارات والواجبات عن طريق الأشكال والعمل بواسطة العلاقات وعمليات التصنيف والرسوم البيانية.
3. **الذكاء التفاعلي (الاجتماعي):** وهو مجمل القدرات الاجتماعية التي تساعد الفرد على فهم الآخرين والتواصل معهم وعن وعي وإدراك رغباتهم ومشاعرهم.

وتظهر ملامح هذا الذكاء في قدرة أصحابه على فهم الآخرين والعمل معهم والقدرة على تحديد رغباتهم ومشاعرهم وحوافزهم ودوافعهم، ولعب دور القيادة والتنظيم والتواصل والواسطة والمفاوضات.

ويفضل أصحاب هذا الذكاء الاختبارات والواجبات التي تعتمد على المذاكرة مع غيرهم، وعن طريق التواصل مع الآخرين.

4. **الذكاء الذاتي:** وهو قدرة الفرد على فهم وإدراك ذاته وانفعالاته وتحديد أهدافه ودوافعه بوضوح.

وتظهر ملامح هذا الذكاء بالتمتع بالإحساس القوي بالذات، والميل للعمل منفردًا، والشعور بالثقة بالنفس، والإدراك القوي لقدراتهم الذاتية ومهارتهم الشخصية.

ويفضل أصحاب هذا الذكاء الاختبارات والواجبات بشكل منفرد.

5. **الذكاء الموسيقي:** وهو قدرة الفرد على التعرف على النغمات الموسيقية والتفاعل العاطفي مع هذه العناصر الموسيقية.

وتظهر ملامح هذا الذكاء في حب أصحابه للموسيقا والقدرة على التعرف على الألحان والإيقاعات والمقامات والإحساس الكبير بالصوت.

ويفضل أصحاب هذا الذكاء الاختبارات والواجبات التي تعتمد على طريقة الموسيقا مثل علم العروض في اللغة العربية مثلا.

6. **الذكاء الجسمي (الحركي):** وهو القدرة الجسدية الفائقة على استخدام الجسد والحركة في التعبير عن الذات والأفكار والأحاسيس.

وتظهر ملامحه في الميل لاستخدام الجسد في حل المشكلات والتعبير عن الأفكار ويتميز أصحاب هذا الذكاء بالتفوق في الأنشطة البدينة والحركية والتنسيق بين المرئي والحركي.

ويفضل أصحاب هذا الذكاء الاختبارات والواجبات عن طريق الأنشطة الحركية.

7. **الذكاء البصري:** وهو القدرة على خلق تمثلات مرئية للعالم وفي الفضاء وتكييفها ذهنيا بطريقة ملموسة.

وتظهر ملامحه في الحاجة للصور الذهنية لدى المتعلم من أجل فهم المعلومات الجديدة والميل للخرائط الجغرافية والذهنية واللوحات والجداول.

ويفضل أصحاب هذا الذكاء الاختبارات والواجبات التي تعتمد على الخرائط الذهنية والصور والألوان.

8. **الذكاء الطبيعي:** وهو القدرة على تحديد وتصنيف الأشياء الطبيعية والنباتات والحيوانات.

وتظهر ملامحه في حب المتعلم التعرف على الكائنات الحية والميل للخروج للطبيعة وملاحظة مكوناتها المختلفة فلذلك يفضل أصحاب هذا الذكاء الاختبارات والتعلم عن طريق التواجد في الطبيعة والأماكن الطبيعية.

وهكذا نجد أن الذكاءات تساعد المعلم كثيرا في معرفته وفهمه لذكاءات طلابه وبالتالي قدرته على إعطائهم الاختبارات المناسبة لهم والمشجعة لهم في تعلمهم وتطوير مهاراتهم اللغوية والمعرفية، والإقبال على التعلم بحب وشغف وكسر حاجز رهبة وخوف الاختبارات والواجبات المنزلية وغيرها، وهذا ما نجده بمجتمعاتنا يعاني ويشتكي منه معظم الطلبة والمتعلمين.

الفصل الرابع: أنواع الاختبارات مع التطبيق لها:

بعد أن تعرفنا بالفصل السابق صفات وخصائص الاختبار، كان لزامًا علينا خوض بستان الاختبارات ففيه من كل أشكال الزهور والورود التي تنسم روائحها على المتعلم والمعلم في آن واحد، فالمتعلم والمعلم يعطي بستان الاختبارات رونق المعرفة بأشكالها وأنواعها والبستان يعطيهما عبق المعرفة منه.

1. المبحث الأول: أنواع الاختبارات باختصار:

للاختبارات أشكال وأنماط مختلفة وكثيرة، وذلك بحسب الهدف المرجو من الاختبار، وكذلك بحسب اعتبارات أخرى مهمة وكثير أيضا نورد من أهمها باختصار:

1.1 اختبارات الاستعداد اللغوي:

وهي الاختبارات التي تقيس مدى استعداد الشخص لتعلم لغة أجنبية، وقابليته في النجاح فيها، حيث يمكن استشراف درجة اكتسابه وتعلمه بناءً على تحصيله في ذلك الاختبار، وتفيد هذه الاختيارات فيمن تظهر لديهم ضعفاً أو انعداماً في القابلية والاستعداد نحو أمور أو حقول أخرى.

2.1 اختبارات التصنيف وتحديد المستوى:

وهي الاختبارات التي تعقد في معاهد اللغة ومراكزها قبيل الشروع أو البدء في كل فصل دراسي جديد، ويهدف هذا الاختبار إلى توزيع الدارسين على المستويات اللغوية المبنية على مستويات الكفاءة، من أجل ضمان وضع الطالب في مستواه الحقيقي.

3.1 الاختبارات التحصيليّة:

وهي الاختبارات التي تقيس المعارف والمعلومات التي تعلّمها الدارس في الفصل الدراسي أو الدورة بغض النظر عن اسمها، وتتمثل هذه الاختبارات في الاختبارات اليومية القصيرة واختبارات منتصف الفصل والاختبارات النهائية.

4.1 الاختبارات التشخيصية:

يختلف الدارسون عن بعضهم بعضاً في درجة إتقان مهارات اللغة وعناصرها، لذلك اعتنى التربويون واللغويون بما أطلقوا عليه الفروق الفردية بين الدارسين، ومن أجل إظهار هذه الفروق بين الدارسين من حيث نقاط القوة والضعف ومدى التقدم ودرجة الاستفادة يُضع الدارسون إلى الاختبارات التحصيلية بغية تحديد نقاط التمكن والقوة ونقاط الضعف والنقص ليتم تلافيها والعمل عليها.

5.1 اختبارات الكفاءة:

تطورت هذه الاختبارات مؤخراً، وهي اختبارات مقننة في الغالب تستند إلى رؤية فلسفية مرجعية للغة ما أو مجموعة لغات، ضمن مستويات للكفاءة تعرض ما يمكن للطالب في مرحلة ما من القيام بمهمات معينة،

ومن أشهرها اختبارات الآكتفل والتوفل والأيلتس وغيرها من الاختبارات المقننة.

6.1 الاختبارات من حيث الأداء والتّطبيق:

تقسم إلى: الاختبارات الشفوية، والاختبارات الكتابية، والاختبارات الأدائية، والاختبارات المحوسبة.

7.1 الاختبارات من حيث التّصحيح:

تُقْسم إلى اختبارات موضوعية واختبارات ذاتية.

8.1 الاختبارات من حيث التوقيت:

تُقْسم إلى اختبارات قبلية واختبارات بعدية، تهدف إلى قياس درجة التقدم لفصل دراسي أو شعبة أو دورة، وهي تقيس بناء البرنامج وقوته، وأساتذته وتقدم طلبته.

9.1 الاختبارات بحسب الممتَحنين:

تُقْسم إلى اختبارات فردية، واختبارات جماعية.

10.1 الاختبارات بحسب المدى:

تُقْسم إلى اختبارات مهارية: أي تغطي مهارة واحدة من مهارات اللغة أو عناصرها، واختبارات تكاملية: أي تغطي المهارات اللغوية الأربعة وعناصرها معاً.

ولا شك هناك تقسيمات أخرى ...

ويعتقد (إلو يد 2008) وهو صحيح أنه من المتوقع أن تؤدي الاختبارات إلى أقصى درجات التوتر والضغط النفسي لكل من المعلمين والمتعلمين، وأفضل طريقة لتقليل درجة التوتر المصاحبة للاختبارات هي التعاون المشترك على الإلمام بإستراتيجيات أداء الاختبارات باستعراض المادة العلمية في مجال إعداد الاختبارات وإستراتيجيات أخذها، ويكون ذلك بإرشاد الدارسين إلى استخدام إستراتيجيات خاصة يمكن أن يوظفها الدارس قبل الاختبار وفي أثنائه وبعد الانتهاء منه."[42]

11.1 تقسيمات أخرى للاختبارات:

وهناك تقسيمات وأنواع أخرى أيضًا للاختبارات نورد منها:

---

[42] د. خالد حسين أبو عمشة مع عدد من الباحثين - التقويم اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الناشر: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية – الطبعة الأولى: 2019 – ص 44-45 .

1. "**الاختبار الذاتي:** وهو اختبار تعتمد الدرجة فيه المصـــــحح. مثال ذلك: "اختبار المقال"
2. **اختبار الســرعة:** وهو اختبار يقيس سـرعة الأداء وتكون فيه الأسـئلة أطول من الوقت المتاح.
3. **اختبار التحصـــيل:** وهو اختبار يهدف الى قياس مدى التحصـــيل. ولذا يعطى الطالب وقتاً كافياً للإجابة.
4. **الاختبار العام:** وهو اختبار ينظم على مستوى البلد كله في وقت واحد.
5. **الاختبار المدرســي:** وهو اختبار ينظم على مسـتوى الصـف الواحد او المدرسـة الواحدة.
6. **الاختبار الكتابي:** وهو اختبار يقدم فيه الطالب الإجابات مكتوبة.
7. **الاختبار الشفهي:** وهو اختبار يقدم فيه الطالب الإجابات شفهيًا.
8. **الاختبار الفجائي:** وهو اخبار لا يسبقه موعد.
9. **الاختبار المعلن:** وهو اختبار بتم تحديد موعده ومادته ومكانه.
10. **الاختبار الصفي:** وهو اختبار يجري في غرفة الصف.
11. **الاختبار البيتي:** وهو اختبار يجيب عليه الطالب في البيت:
12. **اختبار الكتاب المغلق:** وهو اختبار يجيب عليه الطالب وكتابه مغلق، أي لا يسمح له بالاستعانة بكتاب.
13. **اختبار الكتاب المفتوح:** وهو اختبار يجيب عليه الطالب وكتابه مفتوح يسمح له باستخدامه."[43]

2. المبحث الثاني: من أهم نماذج تطبيق الاختبارات:

---

[43] **أ.د. محمد علي الخولي** – كتاب: **أساليب تدريس اللغة العربية** – مطبعة دار الفلاح للنشر والتوزيع – بيت الكتاب العربي – ص 122.

بعد أن تعرفنا عن الاختبار وطرق إعداده في الفصول السابقة، وتحدثنا عن أنواعه في هذا الفصل؛ لا بد لنا الآن من التعريف بالأهم منها وأكثرها انتشارا مع الأمثلة التطبيقية عليها، بحيث تكون واضحة الاستخدام بشكل عملي وواضح، نبدأ بداية بـ:

1.2 الاختبارات الموضوعية:

وهي الاختبارات التي تعتمد على الأسئلة مع إجاباتها غالبا، ويختار الطالب الإجابة الصحيحة وفقًا لنمط وشكل الاختبار الموضوعي وتحدثنا سابقًا عن أهم أشكالها وأنواعها، ويجدر بالذكر أنه سمي بهذا الاسم (موضوعية) لأنها من أكثر الاختبارات بعدًا عن التأثر بذاتية المصحح، وتتميز بارتفاع مستوى الصدق والثبات، ويستطيع المعلم من خلالها أن يشمل ويختبر فهم الطالب لمعظم المادة الدرسية.

إلا أنه يمكن للمعلم أن يجد صعوبة في وضعه لأنه يحتاج وقتًا وجهدًا، حتى يحقق الهدف المرجو منه، ويسلم من معايبه التي تم ذكرها.

1. **أسئلة الاختيار من متعدد:** وهي أن يقوم المعلم بذكر نص السؤال ثم يورد بعده عدة إجابات ويختار الطالب أو المتعلم المناسب منها، كقولنا:
   - اختر الإجابة الصحيحة مما يلي:

س: من قائل البيت الشعري التالي:

سئمت تكاليَف الحَيَاةِ وَمن يَعِشْ ... ثَمانِينَ حَوْلاً، لَا أَبَالَكَ، يَسْأمِ[44]

أ.المتنبي. ب. الأعشى.

د. الفرزدق. ج. زهير بن أبي سلمى.

2. **أسئلة الإشارة بصح أو خطأ:** أمام الخيارات الواردة في نص السؤال:

مثال: س: ضع إشارة (✓) أمام العبارة الصحيحة، وإشارة خطأ (✗) أمام العبارة الخاطئة:

- الحروف المشبهة بالفعل ترفع المبتدأ. ( ).
- الفعل المضارع يدل على الحاضر. ( ).
- اللام الشمسية تكتب ولا تلفظ. ( ).
- من حرف الجر الحرف (لكن). ( ).

3. **أسئلة ملء الفراغات:** بالجواب أو الكلمة المناسبة، وإما أن تكون الكلمات موجودة أو مما يحفظها الطالب في ذهنه.

مثال الحالة الأولى كقولنا: س: املأ الفراغات التالية بالكلمات المناسبة مما يلي:
(لا – أحدكم – في – حتى – يكره – لأخيه – لنفسه)

قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم–:

(..... يؤمن ..... يحب ..... ما يحب .....).

ومثال الحالة الثانية كقولنا: س: املأ الفراغ بالكلمة المناسبة:

---

[44] محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم طباطبا، - الكتاب: عيار الشعر - المحقق: عبد العزيز بن ناصر المانع الناشر: مكتبة الخانجي – القاهرة - عدد الأجزاء 1 – ص 82.

- يعمل الحرف (أنْ) حرف ..... ويدخل على الفعل .....

4. **أسـئلة المزواجة:** أو أسـئلة التوصـيل بين طرفين كما يعبر عنها أحيانا، وهي عبارة عن قائمتين، ويقوم الطالب برسـم خط من القائمة (أ) إلى ما يناسـبها من القائمة (ب). ومثال ذلك:

س: صل بين الطرفَين بالشكل المناسب والصحيح بما يتناسب مع المعنى:

(أ)	(ب)
البحر	مشرقة
الشمس	هائج
السيف	قاطع

5. **تعديل الصيغة:** يطلب هنا أن يعدّل الطالب الصيغة التي بين قوسين بما يتناسب مع الجملة، أو الضبط بالتشكيل مثلا.

مثال: س: عدل ما بين قوسين بما يتناسب مع سياق الجملة:

(ذهب) الفتاة إلى الحقلِ.

مثال آخر: س: اضبط أواخر الكلمات التالية بالحركات المناسبة:

(الوقت من ذهب إن لم تقطعه قطعك).

2.2 اختبارات الأصوات:

"من الممكن أن يختبر النطق بعدة طرق منها:

1. **القـراءة الجهريـة:** يطلـب المعلـم مـن الطالـب أن يقـرأ مجموعـة مـن الكلمـات او الجمـل أو فقـرة، ومـن الأفضـل اسـتخدام عـدد محـدود مـن الكلمـات ليعطـى الطالـب درجـة معينـة علـى كـل كلمـة ينطقهـا نطقـاً سـليماً ويخسـر هذه الدرجة إذا أخطأ في نطق الكلمة.

2. **التمييز بين الثنائيات:** يستمع الطالب الى المعلم او شريط التسجيل ويطلب منه الحكم إذا كانت الثنائية التي سمعها تدل على كلمتين مختلفتين أو تدل على الكلمة ذاتها مكررة مرتين.

مثال:

يقول المعلم **(سَالَ صَالَ)**، فيجيب الطالب **(مختلفتين)**، واذا قال المعلم: **(صَال صَالَ)**، فيجيب الطالب **(متماثلتين)**. ويركز مثل هذا الاختبار على الأصوات المشكلة لدى الطالب.

3. **نطق الثنائيات:** تقدم للطالب مجموعة من الثنائيات المتشابهة مكتوبة، ويطلب منه أن ينطقها مثنى مثنى ليقيم المعلم قدرته على التفريق بين الأصوات عند نطقها.
4. **الكتابة الصوتية:** في المراحل العليا، من الممكن أن يطلب من المتعلم أن يكتب جملة كتابية فونيمية أو كتابة صوتية.

3.2 اختبارات التراكيب:

من الممكن اختيار التراكيب اللغوية بعدة طرق منها ما ذكرنها بالاختبارات الموضوعية، ومنها الآخر:

1. **كشف الخطأ:** ضع خطًا تحت الخطأ فيما يلي ثم صحح الجملة.

   مثال: **"كان جرى فوقع في الماء"**

2. **إكمال الجملة:** أكمل الجملة الآتية:

   مثال: **" إنْ تدرسْ....."**

3. **الإعراب:** أعرب الجملة الآتية أو أعرب ما تحته خط.

   مثال: قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم–:

   (من حُسن إسلامِ المرءِ تركُهُ ما لا يعنيه)[45] **رواه البخاري**

4. **التحويل:** حول هذه الجملة من الماضي إلى المضارع أومن المفرد إلى الجمع أو ممن المتكلم إلى المخاطب أو من المثنى إلى المفرد أو من المذكر إلى المؤنث أومن البني للمعلوم إلى المبني للمجهول.

   مثال: حول الجملة التالية إلى صيغة الحاضر: (قَطفَ الولدُ التفاحة)

5. **الاختبار من متعدد:** اختر الجواب الصحيح مم يلي. وقد مرّ ذكره.

6. **التعويض:** ضع الكلمة الآتية بدلا من الكلمة المناسبة في الجملة الآتية أو الفقرة الآتية محدثاً التغييرات اللازمة.

   مثال: **الولد كتب درسه/(الولدان).**

7. **إعادة الترتيب:** أعد ترتيب هذه الكلمات لتكوّن جملة مفيدة.

---

[45] البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة أبو عبد الله (المتوفى: 256هـ) - الكتاب: التاريخ الكبير الطبعة: دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد – الدكن - عدد الأجزاء: 8 – الجزء: 4 – ص 220.

مثال: **أباه، في، البيت، وجد، الطفل.**

4.2 اختبارات المفردات:

من الممكن اختبار المهارة اللغوية بالمفردات بعدة طرق منها:

1. **الاختيار من متعدد:** اختر واحدة من الكلمات الأربعة لتناسب الفراغ في الجملة الآتية. مثال: أكل الولد..... (الشراب، الطعام، الكتاب، الماء).
2. **المترادفات:** أعط كلمة أخرى ترادف الكلمة الآتية في المعنى.
3. **الشرح:** اشرح معنى كل كلمة مما يأتي.
4. **الأضداد:** أعط كلمة تضاد الكلمة الآتية في المعنى.
5. **الاشتقاق:** اشتق اسم الفاعل أواسم المفعول أو الصفة المشبهة أو المصدر أو اسم المكان أو اسم الزمان او اسم الآلة أو صيغة المبالغة من الكلمات الآتية.
6. **التزاوج:** اختر من القائمة الثانية كلمة تقارب نظيرة لها في المعنى من القائمة الأولى.
7. **ملء الفراغ:** املأ الفراغ في الجملة الاتية بالكلمة المناسبة.
8. **ملء الفراغ المُعان:** املأ الفراغ في الجملة الآتية بكلمة مناسبة مذكور أول حرف منها أو آخر حرف منها أو عدد حروفها أو اول حرف وآخر حرف منها.

5.2 اختبارات التهجئة:

يمكن اختبار المهارة اللغوية بالتهجئة بعدة طرق منها:

1. **الاملاء:** يقوم المعلم بإملاء كلمات مختارة أو جمل متفرقة أو فقرة كاملة على الطلاب.
2. **كشــف الخطأ:** تقدم للطالب نصــوص مكتوبة بها أخطاء إملائية ويطلب منه اكتشافها فقط بوضع خط تحت الخطأ او اكتشافها وتصحيحها.
3. **الاختيار من متعدد:** تقدم للطالب مجموعة من الكلمات، كل مجموعة تحتوي على أربع كلمات واحدة منها خطأ، ويطلب منه اكتشــاف الخطأ أو اكتشــافه وتصــحيحه، ويمكن أن تتكون المجموعة من أربع كلمات واحدة منها صــواب يطلب منه اكتشافها
4. **الحرف المحذوف:** يطلب من المتعلم أن يضـــيف الحرف المحذوف من كل كلمة، وقد ينص السؤال على إضافة حرف العلة المحذوف أو إضافة الحرف الصـــحيح المحذوف أو إضـــافة واحد من عدة حروف محدودة، وقد ينص السؤال على إضافة حرف واحد إذا كان ذلك ضرورياً.
5. **الاشتقاق:** اشتق اسم الفاعل أو اسم المفعول من الفعل الآتي.مثلًا: **سَأَل.**
6. **الدمج:** ادمج الكلمتين في كلمة واحدة إذا كان الدمج ضرورياً.

مثال: "أن +لا"

7. **أحكام التهجئة:** يســأل الطالب عن قواعد الإملاء مثل قاعدة الهمزة أو الألف الممدودة والمقصورة أو التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

6.2 اختبارات الخط:

من الممكن اختبار مهارة الخط بعدة طرق منها:

1. **النسخ:** يطلب من المعلم أن ينسخ أسطراً من الكتاب أو يقلد أسطراً في دفتر الخط.
2. **الإملاء:** يملي المعلم على الطالب يعض الجمل فيقيم خطه.

7.2 اختبارات الاستيعاب:

من الممكن أن يختبر الاستيعاب بعدة طرق منها:

1. الاستماع إلى فقرة أو مقال أو قصة من المعلم.
2. الاستماع إلى شريط تسجيل.
3. مشاهدة فيلم سينمائي أو تلفزيوني
4. قراءة نص مكتوب.

وبعد الاستماع أو المشاهدة أو القراءة، من الممكن أن يتخذ الاختبار عدة أشكال منها:

1. **الأسئلة:** توجه إلى الطالب أسئلة كتابية أو شفهية يجيب عنها الطالب كتابياً أو شفهياً. وبالطبع تتعلق الأسئلة بالنص موضع الاختبار.
2. **الاختيار من متعدد:** توجه إلى الطالب أسئلة وتوضع لكل سؤال عدة أجوبة واحد منها فقط صحيح، وعلى الطالب أن يتعرف على هذا الجواب الصحيح، ويفضا أن يكون عدد الأجوبة لكل سؤال أربعة.
3. **الصواب والخطأ:** يطلب من الطالب أن يقرر هل الجملة صواب ام خطأ وفقاً للنص الذي سمعه أو قرأه، ومن الممكن ان يطلب منه خيار ثالث هو **(غير معلوم)** إذا كان النص لا يبين إذا كانت الجملة صواباً او خطأ.

4. **ملء الفراغ:** تقدم جمل ذات علاقة بالنص وتحذف من كل جملة كلمة، يطلب من الطالب وضـــع الكلمة المحذوفة وفقاً لما يتطلبه النص موضـــع الاختبار.
5. **المزاوجة:** يعطى الطالب قائمتين من الكلمات أو الأشـــخاص أو الأحداث، ويطلب منه أن يزاوج كل كلمة في القائمة الأولى بما يناســـبها من القائمة الثانية في ضوء ما فهم من النص.
6. **الترتيب:** تعرض قائمة من الجمل مأخوذة من النص دون تعديل أو بتعديل طفيف في الصياغة، ويطلب من الطالب أ يرتبها وفقاً لتسلسل حدوثها الزمني كما يفيد النص.
7. **التلخيص:** يطلب من الطالب أن يلخص ما فهم من النص المســـموع أو المقروء.

8.2 اختبار الكتابة الحرة:

تختبر الكتابة الحرة بعدة طرق منها:

1. يكتب الطالب في موضـــوع معين دون أية قيود من حيث الشـــكل أو الكمية ودون أي عون.
2. يكتب الطالب في موضـــوع معين ويعطى الجملة الرئيســـية لكل فقرة بحيث يتحدد اتجاه كتابته من حيث المحتوى.
3. يكتب الطالب في موضـــوع معين مع وضـــع قيود على عدد الفقرات أو عدد الأسطر أو عدد الكلمات أو عدد الجمل.
4. يكتب الطالب في موضـــوع معين بعد أن يزوَّد بمخطط يحصـــر الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية والأفكار الثالثية في كل فقرة.

9.2 اختبارات التلخيص

يجرى اختبار التلخيص بعدة طرق منها:

1. يقرأ الطلاب النص ثم يُطْلَبُ منهم أن يجيبوا عن مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالنص، وتكون الأسئلة منتقاة ومرتبة تجعل الإجابات تلخيصاً للنص، وتكتب الإجابات متتالية بحيث تشكل فقرة، ولا تستخدم في هذه الحالات أسئلة تجاب بنعم أو لا، كما توضح حدود كمية للإجابات بحيث لا يزيد عدد كلمات كل منها أو عدد كلماتها جميعاً من عدد معين من الكلمات.
2. يقدم للطالب سؤال واحد شامل يكون الجواب عليه تلخيصاً وافياً لأهم النقاط التي وردت في النص المراد تلخيصه، وتوضع أيضاً حدود كمية للجواب على شكل عدد معين من وتوضع أيضاً حدود كمية للجواب على شكل عدد معين من الكلمات ينبغي عدم تجاوزه.
3. يطلب من الطالب أن يلخص النص إلى الثلث أو الربع أو ضمن حد أقصى من عدد الكلمات.

10.2 اختبارات الترجمة:

تختبر الترجمة بعدة طرق منها:

1. يطلب من الطالب ان يترجم من اللغة العربية إلى لغته الأولى.
2. يطلب منه أنت يترجم من لغته الأولى إلى اللغة العربية.
3. يعطى للطالب فقرة للترجمة أو جملا متفرقة.

11.2 اختبارات الترقيم:

يقصد بالترقيم إضافة النقط والفواصل وعلامات الاستفهام والتعجب وما إلى ذلك.

ويختبر الترقيم بعدة طرق منها:

1. تقدم إلى الطالب فقرة أو جمل متفرقة تخلو من نوع معين من علامات الترقيم ويطلب من الطالب إضافة علامة ترقيم معينة حيثما يلزم. مثال ذلك إضافة الفاصلة حيثما يلزم.

2. تقدم إلى الطالب فقرة أو جمل متفرقة خالية من أية علامات ترقيم، ويطلب ن الطالب أن يضيف علامة الترقيم اللازمة.

3. يطلب من الطالب ان يضيف عدداً معيناً من علامات الترقيم،

4. يطلب من الطالب أن يضيف عدداً معيناً من نوع معين من علامات الترقيم.

مثال:

"أضف خمس فواصل إلى الفقرة الآتية حيثما يكون ذلك ضرورياً"

5. يطلب من الطالب أن يضيف علامات الترقيم المناسبة في مواقع محددة في الفقرة، ويبين الموقع المراد بوضع دائرة أو خط عمودي أوخط مائل.

12.2 اختبارات التعبير الشفهي:

يختبر التعبير الشفهي بعدة طرق منها:

1. يطلب من الطالب أن يتحدث عن موضوع مألوف لديه، ويقيم على أساس الطلاقة والصحة.

2. توجه إلى الطالب أسئلة كتابية أو شفهية تتطلب إجابات شفهية قصيرة.

3. من الممكن أن تكون الأسئلة مسجلة على شريط ويترك بين كل سؤال وآخر وقت كاف للإجاب، وتضـــمن هذه الطريقة تســـاوي جميع الطلاب في عامل الوقت وطريقة الاستماع إلى السؤال.

4. تقدم إلى الطالب صورة يطلب منه أن يعلق عليها شفهياً في وقت محدد.

5. يشـترك طالبان أو أكثر في محاورة شـفهية حول موضـوع معين أوفي محادثة حرة.[46]

3. المبحث الثالث: اختبارات تحديد المستوى:

وهي من الاختبارات المهمة جدا خاصـــــة للمقبلين على تعلم اللغة العربية والناطقين بغيرها، وتســتخدم في اللحظة الأولى من اســتقباله لمعرفة مســتوى المعرفة والمهارة عنده في اللغة، ويمكن استخدامها في أزمنة أخرى أو عند الترقية لمستويات أعلى.

ويوجد عدة تقســـيمات واختبارات في تحديد المســـتوى، وقد تم ربط هذه التحديدات للمستوى بالإطار الأوربي وهو ربط مفيد جدا فأصبحت على الشكل التالي:

مستويات الإطار الأوربي CEFR	A1	A2	B1	B2	C1	C2
مستويات ALTE	مستوى تمهيدي	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	مستوى رابع	مستوى خامس

[46] **أ.د. محمد علي الخولي** – كتاب: **أساليب تدريس اللغة العربية** – مطبعة دار الفلاح للنشر والتوزيع – بيت الكتاب العربي – ص 124-130 بتصرف.

1.3 توصيفات قوائم ال CAN Do بحسب الإطار الأوروبي CEFR:[47]

مستويات الإطار الأوربي CEFR	توصيفات قوائم ال CAN Do			ALTE LEVEL
	الاستماع والمحادثة	القراءة	الكتابة	
C2	يستطيع الحديث حول موضوعات معقدة وقضايا حساسة، ويفهم الإحالات الثقافية والعاميّة، ويجيب بثقة عن الأسئلة المحرجة.	يفهم الوثائق والمراسلات، والتقارير، والتفصيلات الواردة في النصوص المعقدة.	يستطيع الكتابة في أي موضوع، ويدون الملاحظات في الاجتماعات والندوات والمؤتمرات بتعبيرات راقية ودقة عالية.	5
C1	يستطيع المشاركة بفعاليّة ونجاح في الاجتماعات والندوات والمؤتمرات حول موضوعات ذات صلة بعمله، ويستطيع مجاراة المتحدثين بدقة جيدة حول الموضوعات المجردة.	يستطيع القراءة بسرعة مقبولة وكافية لمحتوى أكاديمي، كما يستطيع مطالعة الصحف والمجلات وفهم المراسلات غير العادية.	يستطيع كتابة الخطابات والمراسلات، وتدوين ملاحظات الاجتماعات والندوات والمؤتمرات بدقة، ويقدر على كتابة مقالة مظهراً المقدرة على التواصل.	4
B2	يستطيع الحديث حول موضوع مألوف أو متابعته، ويستطيع أن يتواصل مع الجمهور حول موضوعات عديدة ومختلفة.	يستطيع مسح نصوص ذات صلة بمجاله وفهمها، ويفهم التعليمات التفصيلية والنصائح.	يستطيع تدون الملاحظات في أثناء تحدث الشخص، كما يستطيع كتابة رسائل غير نمطية.	3

[47] 8. د. خالد حسين أبو عمشة مع عدد من الباحثين - التقويم اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية – الطبعة الأولى: 2019 – ص 53-54.

مستويات الإطار الأوربي CEFR	توصيفات قوائم ال CAN Do			ALTE LEVEL
	الاستماع والمحادثة	القراءة	الكتابة	
B1	يستطيع أن يعبّ عن رأيه حول موضوعات مجردة وثقافية بشكل محدود، ويستطيع تقديم النصائح أو التعليمات حول موضوعات مألوفة وفهمها إذا سمعها، كما يستطيع فهم الإعلانات العامّة.	يستطيع فهم المعلومات العامّة الروتينية والمقالات وتدوينات الاجتماعات العامة الروتينية حول الموضوعات المألوفة.	يستطيع كتابة الرّسائل وتدوين الملاحظات في أثناء الحديث حول الموضوعات المألوفة.	2
A2	يستطيع التعبير عن رأيه بشكل بسيط حول موضوعات مألوفة.	يفهم معلومات بسيطة حول موضوعات مألوفة وذات صلة بمجاله كالإعلانات وبيانات المنتجات والكتب.	يستطيع ملء النماذج وكتابة رسائل بسيطة أو بطاقات معايدة حول موضوعات شخصية.	1
A1	يفهم التعليمات البسيطة، ويشارك في محادثات بسيطة حول موضوعات مألوفة ومتوقعة.	يستطيع فهم الملاحظات والتعليمات والمعلومات البسيطة.	يستطيع ملء النماذج الأساسية البسيطة وتدوين ملاحظات بسيطة كالوقت والتواريخ والأماكن.	تمهيدي

2.3 أداة الاختبار ASER :

وهي أداة مهمة من أدوات الاختبار التي يُقاس بها درجة مهارة القراء اللغوية عند المتعلمين للغة العربية وبعض العلوم كالرياضيات واللغة الإنجليزية، ونحن نستخدمها اليوم في برامجنا التعليمية في الحواضـــن التربوية والتعليمية في ســـوريا، ووجدنا لها الأثر الكبير في فهم وتحديد مســـتويات القراءة العربية لدى الأطفال والمنقطعين عن التعليم، وكذلك الأميين ممن لا يجيدون القراءة والكتابة.

ASER هي أداة تم تصـميمها في الهند, حاليًا تسـتخدم في جميع أنحاء العالم لتقييم مهارات الطالب في الحساب والقراءة في اللغة العربية واللغة الإنجليزية.

هذه الأداة بســيطة جدًا ويتم إجرائها مع كل طالب على حدا بشــكل مســتقل، يمكن استخدامها لقياس مستوى كفاءة الطلاب في القراءة والحساب.

تســـتخدم للأطفال من عمر 5 الى 16 ســـنة، وكذلك لمختلف الأعمار ممن هم منقطعين عن الدراسة، أو من الأميين.

وتطبق على كل طالب بشكل مستقل ودون إشعار الطالب برهبة وضـغط الاختبار، فيجب إخباره أنها أداة لقياس وتحديد مستواه في القراءة والحساب فقط.

وتتألف من ورقتين الأولى للمعلم وفيها السـلم والشـرح عن كيفية احتسـاب الدرجات، والثانية للتلميذ يكون فيها مربعات الاختبار فقط.

ويحضــر المعلم ورقة فيها قوائم الأســماء المراد اختبارهم، كي يســجل نتائجهم ويتم فرزهم بناء على هذه المستويات.

ورقة المعلم:

إبدأ هنا

(Level 3) مقطع

- طَلَبَتْ مِنْ أمّها أنْ تُعِدَّ سَلَطَةً مِنَ الفاكِهَةِ .
- وَضَعَتِ السَّلَطَةَ في الثَّلاجَةِ .
- دَخَلَتْ سَحَرُ إلى المَطْبَخِ .
- غَسَلَتْ سَحَرُ الفاكِهَةَ .
- قَطَّعَتْ سَحَرُ الفاكِهَةَ.

- اطلب من التلميذ قراءة المقطع.
- اذا تردد التلميذ أو توقف كثيرا قبل قول الكلمات و فعل أكثر من 3 أخطاء, انتقل الى المستوى 2 الذي هو قراءة الكلمات.
- اذا قرأ التلميذ النص بانسياب و سهولة, مع 3 أخطاء أو أقل، انتقل الى المستوى 4: قراءة قصة.

(Level 2) كلمات

كَبيرَةٌ مَطْبَخٌ خَرَجَتْ

قِطْعَةٌ ثَلاجَةٌ أُمّ

صَحْنٌ الشِّتاء

- اطلب من التلميذ الذي لم يستطع قراءة المقطع أن يقرأ 5 كلمات.
- اذا قرأ التلميذ 4 من ال5 كلمات، هواهي بالمستوى 2.
- اذا التلميذ لم يستطع قراءة 4 من ال5 كلمات بشكل صحيح، انتقل الى الأحرف.

(Level 4) قصة

دَخَلَتْ سَحَرُ إلى المَطْبَخِ وَطَلَبَتْ مِنْ أمّها أنْ تُعِدَّ سَلَطَةً مِنْ فواكِهِ الصَّيْفِ اللَّذيذَةِ. وافَقَتِ الأُمُّ وقالتْ : وَلٰكِنِ اغْسِلي الفَواكِهَ أوَّلا. غَسَلَتْ سَحَرُ حبّاتِ الخَوْخِ وَالتُّفاحِ والتّوتِ وَالْعِنَبِ ثُمَّ قَطَّعَتْها إلى قِطَعٍ صَغيرَةٍ ، وَوَضَعَتْها في صَحْنٍ كَبيرٍ قالَتْ سَحَرُ: سأضَعُ السَّلَطَةَ في الثَّلاجَةِ وَسَأُقَدِّمُها إلى أبي عِنْدما يَعودُ مِنَ العَمَلِ .

- اطلب من التلميذ الذي قرأ المقطع أن يقرأ القصة
- اذا قرأ التلميذ القصة بطلاقة، هواهي بالمستوى 4.
- اذا هواهي ليس قادرا على قراءة القصة، هواهي بالمستوى 3.

(Level 1) أحرف

خ ض ت ء

م ج ر ح س

ف

- اطلب من التلميذ قراءة 5 أحرف من القائمة.
- اذا قرأ التلميذ 4 أحرف أو أكثر بشكل صحيح, هواهي بالمستوى 1.
- اذا قرأ التلميذ أقل من 4 أحرف، يعتبر بالمستوى 0.

ورقة الطالب:

ابدأ هنا
جملة (Level 3)
- طَلَبَتْ مِنْ أُمِّها أَنْ تُعِدَّ سَلَطَةً مِنَ الفَاكِهَةِ .
- وَضَعَتِ السَّلَطَةَ فِي الثَّلاجَةِ .
- دَخَلَتْ سَحَرُ إِلَى المَطْبَخِ .
- غَسَلَتْ سَحَرُ الفَاكِهَةَ .
- قَطَّعَتْ سَحَرُ الفَاكِهَةَ .
قصة (Level 4)
دَخَلَتْ سَحَرُ إِلَى المَطْبَخِ وَطَلَبَتْ مِنْ أُمِّها أَنْ تُعِدَّ سَلَطَةً مِنْ فَوَاكِهِ الصَّيْفِ اللَّذِيذَةِ. وَافَقَتِ الأُمُّ وَقَالَتْ : وَلَكِنِ اغْسِلِي الفَوَاكِهَ أَوَّلاً. غَسَلَتْ سَحَرُ حَبَّاتِ الخَوْخِ وَالتُّفَّاحِ وَالتُّوتِ وَالعِنَبِ ثُمَّ قَطَّعَتْهَا إِلَى قِطَعٍ صَغِيرَةٍ ، وَوَضَعَتْهَا فِي صَحْنٍ كَبِيرٍ قَالَتْ سَحَرُ : سَأَضَعُ السَّلَطَةَ فِي الثَّلاجَةِ وَسَأُقَدِّمُهَا إِلَى أَبِي عِنْدَمَا يَعُودُ مِنَ العَمَلِ .
كلمات (Level 2)
كَبِيرَةٌ مَطْبَخٌ
خَرَجَتْ
قِطْعَةٌ ثَلاجَةٌ أُمٌّ
صَحْنٌ الشِّتَاءُ
أحرف (Level 1)
خ ض ت ء
م ع ح س
ط

4. المبحث الرابع: نموذج عملي:

في هذا القسم سوف نقوم بعمل نموذج تطبيقى لعمل الاختبارت وفق لما تعلمناه في رسالتنا البحثية هذه.

"قبل كل شيء

لبس أبي بنطالًا جديدًا، وقميصًا نظيفًا مكويًا كوته أمي صباحًا، ثمّ خرج من البيت فسمعته يقول:

(بسم الله، توكلت على الله، لا حول ولا قوة إلا بالله)

ثم ألتفتَ إلي وقال:

ـ أنا مسافر إلى المدينة.

ـ خيراً يا أبي؟

ـ عندي عمل مهم.

ـ في أمان الله، تروح وترجع بالسلامة.

ـ الله يسلمك.

ـ هل يلزمك شيء من المدينة؟

ـ سلامتك، لا يلزمني شيء.

ـ هل تحتاج مساعدة أو نقوداً أو أي شيء آخر؟

ـ شكراً يا أبي، لا أحتاج، ادع لي.

ـ وفقك الله يا ولدي، اعتن بنفسك.

ـ ركب أبي سيارته، فسمعته يقول:

(بسم الله، أنت الصاحب في السفر والخليفة في الأهل والمال والولد)."[48]

التدريبات والتمارين

- س: اختر الجواب الصحيح:

ماذا لبس أبي؟

أ. نظارته ب. حذاءه

ت. بنطالاً قديماً وقميصاً وسخا ً ث. بنطالاً جديداً وقميصاً نظيفاً

- أجب عن الأسئلة التالية:
- من كوى القميص؟
- من سافر؟
- اقرأ النص وهات المفرد:

أ. مسافرون.....

ب. أمهات.....

ت. قمصان.....

- اقرأ النص وهات الضد:

أ. نزل.....

ب. خلع.....

ت. دخل.....

- حوّل الجمل الآتية كما في المثال وغيّر ما يلزم:

[48] د. عبد الجواد حردان – مفاتيح التراث – كلية الإلهيات، جامعة كهرمان مرعش 2017 م – ص 20.

خرج أبي من البيت　　خرجت أمي من البيت

أخي ركب السيارة　　أختي.....

عمي لبس ملابسه　　عمي.....

- صل الحروف ثم اقرأ:

ب س م　　ت و ك ل ت　　ع ل ى

..... الله　　.....　　.....الله

- اقرأ النص ورتب الحروف لتكون كلمة:

بَ رَ كِ .....　　سَ بِ لَ .....

ف نَ ظِ يْ .....　　د جَ يْ دِ .....

- اقرأ النص ورتّب الكلمات لتكون عبارة:

مهم، عمل..... نظيفاً ، قميصاً ..... جديداً، بنطالاً .....

- رتب الكلمات لتكوّن جملة:

شيء، يلزمك، هل　　.....

عمل، عندي، مهم　　.....

مساعدة، تحتاج، هل　　.....

إلى، مسافر، أنا، المدينة　　.....

- اقرأ النص وضع حروف الجر في الفراغ المناسب:

(من، إلى، عن، على)

عندما خرج أبي.....البيت سمعته يقول:(بسم الله، توكلت .....الله، لا حول ولا قوة إلا بالله) وفجأة التفت إلي وقال: أنا مسافر ..... المدينة، هل يلزمك شيء؟ فقلت له: سلامتك يا أبي، لا يلزمني شيء.

- استمع إلى المعلم واكتب، ولاحظ الفرق في اللفظ والمعنى:

نظيف ..... نزيف .....

قال ..... كال .....

عمل ..... أمل .....

صاحب ..... ساحب .....

ترجم المثل: (الصاحبُ ساحِب)

.....

- أشر إلى الكلمة الأجنبية: صاحب صديق عدو رفيق.
- ضع إشارة صحيح (✓) أو خطأ (✗) ثم صحّح الخطأ:

أ. ركب أبي القطار السريع ( ) .....

ب. قال لي أبي: أنا مسافر إلى القرية ( ) .....

ت. كوت امي القميص صباحاً ( ) .....

ث. لبس أبي ينطالاً بالياً، وقميصاً وسخاً. ( ) .....

- استخرج القوالب من النص واكتبها، ثم استعملها في موقف جديد كما في المثال:

القالب:	الموقف الجديد
هل يلزمك شيء؟	هل يلزمك مساعدة؟
.....	.....[49]

ومما سبق نجد أن الكاتب نوّع بأشكال الاختبار التي استخدمها من أجل أن يحقق الأهداف السلوكية والمعرفية من هذا الدرس، ومن أجل تحسين مهارات المتعلم اللغوية، فتارة استخدم له الأسئلة الموضوعية، وتارة أخرى استخدم الأسئلة الكتابية، حتى أنه استخدم سؤالا يعتمد على مهارة الاستماع وهذا شيء يُحسب له.

في حين أنه لم يستخدم الأسئلة الكتابية طويلة الإجابات، وذلك ربما لأن النص موجّه لمن هم في بداية طريق تحسين مهاراتهم اللغوية، فهذا شيء إيجابي، فيجب على المعلم أن يراعي المستويات المعرفية لطلابه ولمن سيوجه لهم الاختبار.

[49] د. عبد الجواد حردان – مفاتيح التراث – كلية الإلهيات، جامعة كهرمان مرعش 2017 م – ص 21-23.

5. الخُلاصة مع توصيات البحث:

في نهاية بحثنا هذا أســأل الله تعالى أن أكون قد وُفِقت في إيصـــال ما هو مفيد في علم أسس بناء الاختبارات في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها.

فقد اســتعرضــنا كل ما يتصــل من مفاهيم القياس والتقييم والتقويم، وكذلك الأهداف السلوكية التعليمية؛ من أجل أن نصل لأفضل شكل ممكن من الاختبارات في شكلها ومضمونها ومحتواها. ومعرفة كيف؟ ومتى؟ نستخدم كل واحد منها.

وفي النهاية يمكنني أن أجمل بعض التوصـــيات لمن يعملون في مجال تعليم اللغة العربية بما يلي:

1. أن يتم تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على مفاهيم القياس والتقويم والتقييم والأهداف السلوكية التعليمية وبناء اختبارات.
2. أن يتم عقد اختبارات لكل مهارة من مهارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (المحادثة، الاستماع، القراءة، الكتابة،..الخ) على حدى بالطريقة التي تناسبها.
3. يجب على كل معلم الاطلاع على الإطار الأوربي المرجعي لتعليم اللغات.
4. تنويع أدوات التقويم المستخدمة من المعلمين في الفصول الدراسية بحسب المهارة التي تُدرّس في الفصل.
5. اســـتخدام التقويم بكل أنواعه قبل الدروس وأثناءها وفي ختامها للتأكد من إتقان الطلاب للمعلومات المقدمة بمستوى مرض.
6. الاستفادة من أشكال وأسس بناء الاختبارات والإبداع في تصميمها وأدائها، بما يناسب المهارة اللغوية أو العلمية التي نهدف لها.
7. الانتباه لمفهوم نظرية الذكاءات لدى الطلبة في إعداد الاختبارات.
8. الاستفادة من تجربة اختبار ASER في الجامعات والمؤسسات التعليمية التي تهتم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

فهرس المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم.
2. (إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار) **مجمع اللغة العربية بالقاهرة – المعجم الوسيط** – الناشر: دار الدعوة.
3. **ابن منظور** محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري (المتوفى: 711هـ) – **لسان العرب** – الناشر: دار صادر – بيروت الطبعة: الثالثة – 1414 هـ – عدد الأجزاء: 15 186.
4. أ. **إيمان دركي** جامعة الشهيد الخضر، الوادي: الجزائر– مقالة عن التقويم والقياس في التربية – **مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع** – العدد الأول – 2017.
5. **البخاري**، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة أبو عبد الله (المتوفى: 256هـ) – الكتاب: **التاريخ الكبير** – الطبعة: دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد – الدكن – عدد الأجزاء: 8.
6. د. **جابر عبد الحميد جابر**، أستاذ بجامعة القاهرة – كتاب: **الذكاءات المتعددة والفهم** – دار الفكر العربي للطباعة والنشر – القاهرة – الطبعة الأولى 2003
7. د. **خالد حسين أبو عمشة** مع عدد من الباحثين – **التقويم اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها** – الناشر: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية – الطبعة الأولى: 2019.
8. هـ. **دوجلاس براون** – ترجمة: د. عبده الرجحي، د. علي أحمد شبعان – كتاب: أسس **تعلم اللغة وتعليمها** – دار النهضة العربية للطباعة والنشر – 1994 م.
9. د. **راشد حمّاد الدوسري** أستاذ القياس والتقويم التربوي، كتاب **القياس والتقييم التطبيقي للمعلمين** – دار المسيلة للنشر والتوزيع 2018 – الطبعة الأولى.

10. **د. رشدي أحمد طعيمة – المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى** – إصدارات جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية – الجزء الأول – القسم الثاني.

11. **أ.د. سوسن راشد مجيد**، أستاذة في جامعة بغداد/كلية التربية – كتاب: **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية** – مركز ديبونو للطباعة والنشر – الطبعة الثالثة – 2014.

12. **د. عبد الجواد حردان – مفاتيح التراث** – كلية الإلهيات، جامعة كهرمان مرعش 2017 م.

13. د. **عبد الله بن صالح السعدوي – دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء** من النظرية إلى التطبيق – الناشر: مكتب التربية العربي لدول الخليج – الطبعة الأولى – الرياض 2010 م.

14. ترجمة ومراجعة: **د. علا عادل عبد الجواد، مع بعض الباحثين الآخرين – الإطار المرجعي الأوربي العام للغات** – مجلس أوروبا، ومجلس التعاون الثقافي – دار إلياس العصرية للطباعة والنشر 2008 – القاهرة – النسخة الأجنبية طبعت في ألمانيا.

15. **محمد عبد السلام غنيم** أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب – **مبادئ القياس والتقويم التربوي** – جامعة حلوان – الطبعة الأولى 2004.

16. **أ.د. محمد علي الخولي** – كتاب: **أساليب تدريس اللغة العربية** – مطبعة دار الفلاح للنشر والتوزيع – بيت الكتاب العربي.

17. محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم **طباطبا**، الحسني العلوي، أبو الحسن (المتوفى: 322هـ) – الكتاب: **عيار الشعر** – المحقق: عبد العزيز بن ناصر المانع الناشر: مكتبة الخانجي – القاهرة – عدد الأجزاء 1.

– تمّ بعون الله تعالى –