



<https://ui.ac.ir/en>

Journal of Research in Arabic Language

E-ISSN: 2322-4649

Document Type: Research Paper

Vol. 13, Issue 1, No.24, Spring & Summer 2021

Received: 22/04/2020 Accepted: 18/07/2020

Evaluating the Tests of the Arabic Language of the Qur'an Course for the Secondary Stage in the Scientific and Mathematics Branch in Yasouj City according to the Criteria for Standard Tests

Kosar Taghvaeyfar

PhD Candidate in Arabic Language and Literature, Department of Arabic Language and Literature, Shiraz University, Shiraz, Iran

Bayzid Tand*

*Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Arabic Language and Literature, Shiraz University, Shiraz, Iran

nazari.yusuf@shirazu.ac.ir

Danesh Mohammadi

Assistant Professor, Department of Arabic Language and Literature, Shiraz University, Shiraz, Iran

Abstract

Studying and evaluating tests is considered one of the necessary and main measurement scales to improve teaching and learning; therefore, this study attempted to evaluate the first semester of the academic year 1396-97 AH (2017-2018) exams of Arabic Language of the Qur'an Course for secondary school exams in the scientific and mathematics branch in Yasuj University, Iran. Furthermore, this study has examined the availability of scientific standards for constructing tests by making use of data processing in statistical packages (SPSS). The results indicated that these tests had face validity and were based on formal and technical standards. As for the objective questions, multi-choice questions required more precision compared to true-false questions as well as matching questions. They all had standard test criteria. The results also showed that supplementary questions suffer from many problems compared to other questions. It should be noted that reliance on recall was the main common problem of the objective questions.

Keywords: Evaluation, Arabic Language Tests, High School, Standard Tests.

References

- Al Rashidi. S. (1999). *Educational Subjects*. Kuwait: Al Falah Library for Publishing and Distribution.
- Alkahlut, I. A. (2004). *Evaluating Arabic Language Tests for the Third Year of Basic Education In Light Of Good Test Criteria, an Analytical Field Study*. M.A Thesis in Curricula and Teaching Method, Islamic University, Gaza.
- Alnaaqat. S. A. (2016). Evaluating the Questions of Chemistry Tests for the Twelfth Grade According To Quality Standards during the Years from 2007 to 2015. *Journal of the Islamic University for Psychological and Educational Studies*, 3 (24), 65-82.
- Alzaghlul. E. (2001). *Principles of Educational Psychology*. The United Arab Emirates: University Book House.
- Alzuyud, N. Eulyan. H. (1998). *Principles of Measurement and Evaluation in Education*. Amman: Dar Al-Fikr.

- Amtanius. M. (2001). *Measurement and Evaluation in Modern Education*. Damascus: Damascus University Publications.
- Bloom (B.S). (1967). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David Mchay Company.
- Eads, E. (1999). *Teacher's Guide in Building Achievement Tests*. Amman: Dar Al-Fikr for printing, Publishing, and Distribution.
- Eubayd, M. (2001). *Fundamentals of Teaching Design*. Amman: Dar Al-Safa for Publishing and Distribution.
- Fuzi Ahmad, M. (2016). Analyzing the General Certificate of Arabic Language Examinations according to Bloom's Knowledge Levels. *The Journal of Linguistic and Literary Studies*, 1 (7), 76-92.
- Ibrahim, F. T. Alkalizati, R. A. (1983). *Contemporary Curricula*. Taha Al-Alexandria: Knowledge facility.
- Khalfa. S. (2009). Evaluation of Final Exam Questions for the Third Intermediate Grade and in the First and Second Rounds for the Academic Year 2004-2005. *Al Fath Journal*, 40 (5), 70-89.
- Mahmud Muhamid. E. A. (2012). Evaluation of Mathematics Questions for the Third Intermediate Grade for the General Examinations in Iraq for the Years 2005-2011. *Basra Research Journal (Humanities)*, 2 (37), 114-138.
- Mulaham. S. M. (2000). *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. Eamana: Dar Almasirat.
- Nashawati, E. A. (1996). *Educational Psychology*. Jordan: Dar Al-Furqan for Publishing and Distribution.
- Rahmani, E. A. Mahmadi, R. Jalali Farid. S. (2017). Evaluating the Final Exam Questions for the Third Intermediate Grade and in the First and Second Rounds for the Academic Year 2004-2005. *Studies in teaching and learning the Arabic language*, 1 (1), 12-30.
- Remmers, H. (1967). *A Practical Introduction to Measurement and Evaluation*. New York: Francis.

تقويم اختبارات مادة "العربية لغة القرآن" للمرحلة الثانوية في فرع العلوم والرياضيات بمدينة ياسوج وفق معايير بناء الاختبارات^١

كوشر تقوايي فر *

يوسف نظري **

دانش محمدی ***

الملخص

تعد دراسة الاختبارات وتقويمها من الإجراءات اللازمة والرئيسة لتحسين مستوى التعليم والتعلم. تأسيساً على هذا، تحاول هذه الدراسة تقويم أسئلة اختبارات الفصل الدراسي الأول بالعام الدراسي ٢٠١٨ - ٢٠١٧ م، لمادة "العربية لغة القرآن" للمرحلة الثانوية في فرع العلوم والرياضيات بمدينة ياسوج، وتتناول مدى توافر المعايير العلمية لبناء الاختبارات فيها. تنهج المقالة المنهج الوصفي - التحليلي، مستخدمة أداة الاستبانة الخاصة لمعايير بناء الاختبار الجيد لجمع البيانات، وقد تمت معالجة البيانات في برنامج الحزم الإحصائية (spss). تدلّ النتائج على أنّ هذه الاختبارات لا تعاني من معايير كبيرة في المعايير الشكلية والفنية، ويوجد اهتمام لا بأس به في هذه المعايير. أمّا بالنسبة إلى الأسئلة الموضوعية، فأظهرت نتائج الدراسة أنّ أسئلة الاختيار من متعدد تحتاج إلى دقة بالغة، في حين أنّ أسئلة الصواب والخطأ وكذلك أسئلة المزاوجة (المقابلة)، تتمتع بمعايير بناء الاختبارات، وكذلك توضّح النتائج أنّ المشاكل قد تضخم في أسئلة التكميل بالقياس إلى الأنواع الأخرى من الأسئلة، وتعد النسبة الكبيرة منها مرتفعة الحجم؛ والجدير بالذكر أنّ الاعتماد على التذكر يعتبر من سلبيات الأسئلة الموضوعية.

الكلمات المفتاحية: التقويم، اختبارات اللغة العربية، المرحلة الثانوية، معايير بناء الاختبارات

١- تاريخ التسلم: ١٣٩٩/٢/٣ هـ.ش؛ تاريخ القبول: ١٣٩٩/٤/٢٨ هـ.ش.

Email: kosartaghvaeyfar@gmail.com

* طالبة الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز، شيراز، إيران

Email: nazari.yusuf@shirazu.ac.ir

** أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز، شيراز، إيران (الكاتب المسؤول)

Email: d.mohammadi64@shirazu.ac.ir

*** أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز، شيراز، إيران

Copyright©2021, University of Isfahan. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially

[HTTP://DX.DOI.ORG/10.22108/RALL.2020.122667.1281](http://dx.doi.org/10.22108/RALL.2020.122667.1281)

١. المقدمة

التقويم هو قياس أداء الطلاب ومقارنة النتائج بأهداف تعليمية محددة. يعد تقويم أحد أركان التعليم الرئيسة، وكذلك جزءاً لا ينفصل عنه. من الضروري أن يؤدي كلّ تعليم إلى التعلم، وإلا فإنه لا يعدّ تعليمياً ولا تدريساً. ولكي نعرف مدى غايتنا المنشودة ونعرف مستوى المتعلمين في العملية التعليمية التي تتمّ إجراؤها في تعلّم الطلاب، لا بد أن نتوسّل بالتقويم.

إن مفهوم التقويم له أهمية بالغة في منظومة التعليم، ويكون دائماً التعليم والتقويم جنباً إلى جنب. وبما أنّ الغرض الرئيس من التقويم هو تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، فلذلك يجب أن نهتمّ بالاختبارات ونأخذها على محمل الجدّ. نظراً إلى أنّ الاختبارات حالياً وسيلة وحيدة لبناء معلومات ومهارات مختلفة لدى المتعلمين، «فالأُسئلة الامتحانية بحاجة إلى التحليل والتقويم المستمر، لكي يتمّ الكشف عن جوانب القصور والنقص فيها؛ لأنّ الاختبار إذا وضع على أساس المعايير الصحيحة والعلمية يزوّدنا بالمعلومات الدقيقة التي تفيدنا في اتخاذ القرارات المختلفة» (رحمانى وآخرون، ٢٠١٧م، ص ١٣).

انطلاقاً من هذا، ونظراً لدور الاختبارات في النظام التعليمي، فاختارت هذه الدراسة موضوع تحليل اختبارات اللغة العربية في مادة "العربية لغة القرآن" في فرع العلوم والرياضيات في مدينة ياسوج، لمعرفة مدى تلاؤم هذه الاختبارات مع المعايير العلمية لبناء الاختبارات. فمن الضروري أن يتمّ تقويم هذه الأسئلة بين الفينة والفينة للوقوف على الكثير من الموصفات وشروط الاختبار الجيد.

١-١. أسئلة البحث

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين:

- ما مدى مراعاة المعايير الشكلية والفنية في بناء اختبارات مادة "العربية لغة القرآن" في فرع العلوم والرياضيات بمدارس مدينة ياسوج؟

- ما مدى مراعاة معايير الأسئلة الموضوعية فيها؟

١-٢. خلفية الدراسة

لقد تناولت العديد من الدراسات موضوع تقويم الاختبارات داخل البلاد وخارجها، حيث نذكر ما يتناسب مع هذه الدراسة، فيما يلي:

لقد استهدفت إيمان أحمد الكحلوت (٢٠٠٤م)، في دراسة تقويم اختبارات اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في ضوء معايير الاختبار الجيد: دراسة ميدانية تحليلية، استقصاء اختبارات اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، وفق معايير الاختبار الجيد، ومدى مراعاة اختبارات اللغة العربية لمعايير الاختبار الجيد، وكذلك مدى توافر هذه المعايير في الاختبارات من وجهة نظر المعلمين على عينة من طلبة المدارس في غزة. وتمّت دراسة الاختبار ومضمونه، بالإضافة إلى تقويم كلّ نوع من أنواع الأسئلة الموضوعية والمقالية. ولقد وصلت الدراسة إلى أنّ الاختبارات تلتزم بقياس التذكر، واهتمام واضعي الأسئلة بشكل الاختبار أكثر من اهتمامهم بالمضمون.

وقام سعيد خلف (٢٠٠٩م)، في بحثه تقويم أسئلة الامتحانات النهائية للصف الثالث المتوسط وفي دورين الأول والثاني للعام الدراسي ٢٠٠٤ - ٢٠٠٥، بدراسة أسئلة الامتحانات النهائية لمادة قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط للعام

الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ في العراق، وفق مستويات بلوم^١ للمجال المعرفي. أشارت النتائج إلى أن الأسئلة ركزت على مستوى الفهم بالدرجة الأولى، وبعد ذلك على مستوى التطبيق ملائمةً للمرحلة العمرية للطلبة؛ وكذلك تبينَت النتائج أنَّ عدم وجود الأسئلة الموضوعية أدى إلى انعدام الموضوعية في تصحيح الإجابات وازدياد أثر ذاتية المصحح في هذا المجال.

تناول محمد فوزي أحمد (٢٠١٦م)، في مقالة تحليل/امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمادة اللغة العربية وفق مستويات بلوم/المعرفية، أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمبحث اللغة العربية في الأردن، وفق مستويات بلوم المعرفية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك ارتفاعاً ملحوظاً في نسبة الأسئلة التي تركز على المستويات الدنيا، بينما انخفضت في أسئلة المستويات العليا.

وأجرى عبدالرزاق رحمانى وآخرون (٢٠١٧م)، دراسة عنوانها تحليل أسئلة الامتحانات النهائية للعام الدراسي ١٣٩٤ - ١٣٩٥ لمادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية في إيران، وفق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. هدفت الدراسة إلى تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمادة اللغة العربية في العام الدراسي ١٣٩٥ في إيران، وفق مستويات بلوم المعرفية في الفروع الثلاثة الإنسانية والعلوم والرياضية. وصل البحث إلى أنَّ واضعي أسئلة الامتحانات النهائية ركّزوا على المستويات الدنيا، كالفهم والتطبيق؛ وأما المستويات العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، فكان التركيز عليها ضئيلاً.

تشير نتائج البحوث السابقة إلى أهمية إعداد أسئلة الامتحانات وتقويمها وتحليلها، ومن هنا إلى الدور الكبير والحاسم الذي تلعبه الامتحانات في تقويم مستوى التلميذ الدراسي. يتّضح من عرض الدراسات السابقة أنَّ هذه الدراسات اهتمت بتحليل وتقويم أسئلة الكتب المدرسية وأسئلة الامتحانات النهائية، كما يتّضح أنَّها ركّزت على كتب وأسئلة الأساسية والمتوسطة والثانوية معتمدة في غالبيتها على تصنيف بلوم للأهداف المعرفية.

والدراسة الحالية تأتي ضمن هذا السياق، حيث تُعنى بتحليل أسئلة الاختبارات، ولكنها تختلف عما سبق عرضه من الدراسات السابقة في أنَّها ركّزت على أسئلة امتحانات مادة "العربية لغة القرآن" في الفصل الدراسي ٢٠١٨ - ٢٠١٧م، في مدينة ياسوج، حيث تمّ فيها تقويم أسئلة منتصف الفصل في فرع العلوم والرياضيات. والجدير بالذكر أنَّ هذه الدراسة اتخذت معاييرها من دراسة الكحلوت (٢٠٠٤م)، والتي تمّ إنجازها في غرة اعتماداً على المنهج الوصفي - التحليلي، غير أنَّه تمّ تعديل بعض مواصفات الاستبانة، كي تناسب المعايير التي قدمتها وزارة التعليم الإيراني؛ كما تختلف هذه الدراسة في مجتمع الدراسة؛ فالعينات في الدراسة المشار إليها تكون اختبارات اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، وفي هذه المقالة تكون الاختبارات في المرحلة الثانوية. بناء على ما سبق، هذه المقالة أول دراسة تقوم بتقييم اختبارات درس اللغة العربية في إيران، وفق معايير الاختبار الجيد حسب ما هو متوفّر من معلومات.

٣-١. منهج البحث

انتهجت الدراسة المنهج الوصفي - التحليلي، بهدف تحديد كيفية وضع أسئلة اختبارات منتصف الفصل في مادة "العربية لغة القرآن" بمدارس مدينة ياسوج، وفقاً لمعايير الاختبار الجيد؛ وذلك في ضوء هذه المتغيّرات: أنواع الأسئلة (الموضوعي -

المقالي)، وشكل الأسئلة (الموضوعي - المقالي)، وأنواع الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد والصواب والخطأ وأسئلة التكميل وأسئلة المطابقة).

٤-١. مجتمع الدراسة وعيّنتها

تكوّن مجتمع الدراسة من اختبارات منتصف الفصل لمادة "العربية لغة القرآن"، للصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر للمرحلة الثانوية في فرع العلوم والرياضيات في مدارس "شهداء آموزش و پرورش"، و"پسران اندیشه"، و"دختران اندیشه"، و"ثامن الائمه"، و"حضرت مريم (عليها السلام)"، و"نمونه شاهد" من مدينة ياسوج.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من تسعة اختبارات التي تم اختيارها من هذه المدارس بطريقة عشوائية بسيطة؛ وقد حصلنا على اختبار واحد من مدرسة الأولاد في كل الصفوف الثلاثة. وبناء على ذلك، تم اختيار امتحانين من امتحانات مدارس البنات، وذلك من أجل الملاحظة في النسبة الإحصائية في العينة؛ لذلك تم اختيار ثلاثة اختبارات من كل صف (جدول رقم ١).

٥-١. أداة الدراسة وصدقها وثباتها

الأداة المستخدمة في هذه الدراسة هي الاستبانة التي تم استخدامها لتقويم اختبارات مادة "اللغة العربية" للصفوف العاشر، الحادي عشر، والثاني عشر في فرع العلوم والرياضيات؛ وذلك لتعرف على مدى توافر معايير الاختبار الجيد في هذه الاختبارات. تتضمن الاستبانة معايير الاختبار الجيد في بعدين رئيسيين: تقويم الاختبار، وتقويم فقرات الاختبار.

يتضمن تقويم الاختبار ٢٣ معياراً موزعاً في بعدين، أي تقويم شكل الاختبار الذي يتضمن ١١ معياراً، والتقويم الفني للاختبار الذي يتضمن ١٢ معياراً، حيث يظهر في كل بعد درجة توافر المعيار على سلم خماسي يتضمن الدرجات التالية: مرتفعة جداً إذا كان درجة توافر معيار بين ٨١% - ١٠٠%، ومرتفعة إذا كان درجة توافر معيار بين ٦١% - ٨٠%، ومتوسطة إذا كانت درجة توافر معيار بين ٤١% - ٦٠%، ومنخفضة إذا كان درجة توافر معيار بين ٢١% - ٤٠%، ومنخفضة جداً إذا كان درجة توافر بين ١% - ٢٠%؛ وقد تم تحديد هذه النسب من قبل كاتب هذه المقالة؛ ثانياً تقويم فقرات الاختبار ويتضمن ٤٥ معياراً موزعاً في خمسة أبعاد، وقد تمت صياغة هذه المعايير على شكل سلم خماسي كتقويم الاختبار. أما أبعاد هذا المقياس فهي: تقويم أسئلة الاختبار من متعدد يتضمن ١٤ معياراً؛ وتقويم أسئلة الصواب والخطأ يتضمن ١٦ معياراً؛ وتقويم أسئلة التكميل يتضمن ٨ معايير؛ وتقويم أسئلة المقابلة (المزاوجة) يتضمن ٧ معايير.

وقد تم بناء هذه الاستبانة من خلال مراجعة خلفية البحث خاصة رسالة تقويم اختبارات اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في ضوء معايير الاختبار الجيد: دراسة تحليلية ميدانية، لإيمان أحمد إسماعيل الكحلوت (٢٠٠٤م)، وكذلك باستعانة جدول مواصفات الدرجات التي قد يقدم تقديمها بواسطة وزارة التعليم. تم إدخال البيانات في برنامج الحزم الإحصائية (spss) مع استخدام الأدوات الإحصائية المختلفة. وبالنسبة إلى الصدق والثبات، لقد قامت إيمان أحمد إسماعيل الكحلوت بهذا العمل في رسالتها وتم إثباته بواسطتها، لكن بما أننا قد غيرنا بعض المعايير وفقاً لجدول مواصفات الدرجات وحذفنا البعض الآخر، فقمنا بتقييم ثبات الاستبيانات من جديد. وفيما يلي نتائج ثباتها (جدول رقم ٢).

٢. مراجعة الأدب النظري

١-٢. التقويم وأنواعه

لقد قامت الكثير من البحوث والمحاولات بتوضيح معنى التقويم. ونتيجة لهذه المحاولات، ظهرت تعريفات متعددة. وقد جيء بنبرة منها في هذا المقال، وذلك من الكل إلى الجزء. فالتقويم في رأي بلوم عملية للحكم على جودة الأشياء. بعبارة أخرى، التقويم يتأسس على أحكام تساعد على اقتراح الحلول، ومن ثم تحديد درجة الفشل والنجاح؛ إذن التقويم معايير محددة يعتمد عليها المقوم للحكم على كيفية الأعمال والآثار والأشخاص، وهكذا تتبين الإيجابيات والسلبيات (بلوم، ١٩٦٧م، ص ١٨٥؛ خلف، ٢٠٠٩م، ص ٧٢؛ إبراهيم والكلزة، ١٩٨٣م، ص ١٢٢؛ الرشدي، ١٩٩٩م، ص ٩٧؛ الزبود وعليان، ١٩٩٨م، ص ١٣).

وبعد التعريفات العامة حول عملية التقويم، نصل إلى تعريفات خاصة. أما التقويم في مجال التعليم والتعلم مقياس هام لتقييم عملية التعليم ومناهجها وأساليبها، وكذلك الحكم على كفاءة هذه العملية؛ وكذلك هو وسيلة المعلم لقياس مستوى تحصيل الطلبة والتوصل من ذلك إلى قرار أو حكم حول مدى تحقيقهم للأهداف التربوية المخصصة لهم؛ فالتقويم عملية منظّمة تهدف إلى تحديد مستوى تحصيل المتعلم في مادة دراسية معينة كان قد تعلمها (رمرس، ١٩٦٧م، ص ١٥١؛ عدس، ١٩٩٩م، ص ٢٠؛ عبيد، ٢٠٠١م، ص ١٣٨). ويمكن تحديد التقويم في ثلاثة أنواع: التقويم القبلي، والتقويم البنائي، والتقويم الختامي (ملحم، ٢٠٠٠م، ص ٥٢). و«الاختبارات (الامتحانات) نمط معين من أدوات القياس ووسائله، ينطوي على مجموعة من الأسئلة، أو العبارات أو المهام التعليمية، اختيرت وصيغت بطريقة منهجية معينة» (نشواتي، ١٩٩٦م، ص ٦٠١). ويمكننا أن نستفيد من هذه الأدوات لقياس مدى تحقق الأهداف المحددة لمادة تعليمية معينة أو مهارة ما (الزغلول، ٢٠٠١م، ص ٣٢٧).

هناك العديد من التصنيفات للأسئلة الاختبارية، وذلك بحسب استخدامها وفوائدها. ويمكن الإشارة هنا إلى تصنيفها في ضوء التصحيح وتقدير درجات الامتحان. وبناء على ذلك، صنف امطانيوس (٢٠٠١م، ص ٩٩ - ١٠٤)، الاختبارات إلى ما يلي:

* اختبارات مقالية: تطلق على هذا النوع من الاختبارات، الاختبارات الإنشائية أيضاً؛ لأنها تعتمد على الإنشاء والتأليف، كما تطلق عليها الاختبارات المقالية؛ لأنّ الإجابة عنها تأخذ شكل المقال الذي يُعدّه المفحوص بنفسه. «ينبغي القول أن لا تقيس هذه الأسئلة أهدافاً على درجة عالية من العمومية، وتقيس الأسئلة أهدافاً ذات قيمة علمية، وأن تكون أسئلة واضحة لغوية، وأن لا تكون الأهداف المقاسة غير متضمنة في المنهاج، من الأفضل أن لا تعتمد الإجابة على التذكر» (الكلول، ٢٠٠٤م، ص ١٢٤).

* اختبارات موضوعية: تطلق عليها هذه التسمية؛ لأنها تصحّح بطريقة موضوعية خالية تماماً من التحيز؛ وقد تطلق عليها الاختبارات الحديثة؛ لأنها حديثة العهد نسبياً بالمقارنة مع الاختبارات المقالية. تصنف الاختبارات الموضوعية إلى أربعة أنواع أو أشكال، هي:

- اختبارات الاختيار من متعدّد: وتتكوّن الفقرة منها من جذر يشرح مشكلة، وثلاثة بدائل على الأقل تكون إحداها الإجابة الصحيحة، والبقية مموّهات. والشروط التي يجب توافرها في هذه الأسئلة: «يفضّل ألا تتضمن كلمات قطعية أو كلمات احتمالية، وأن تكون البدائل أكثر سهولة من جذر السؤال، يفضل الاجتناب من كلمات مكرّرة في كل بديل، والابتعاد عن العبارات التي قد توحي بالإجابة؛ يشترط في هذه الأسئلة ألا تقيس أهدافاً ليست ذات قيمة علمية كبيرة، وأن تكون البدائل منافسة للإجابة الصحيحة، كما يفضّل الابتعاد عن العبارات المأخوذة نصّاً حرفياً من المقرر، والتأكد من أن المصححين لا يختلفون على صحة الإجابة؛ كذلك يجب الابتعاد عن الأسئلة التي يتمّ الإجابة عليها من خلال التذكّر أن يكون هناك توافق في التراكيب

اللغوية بين البدائل وجذر السؤال، ومن الأفضل أن تكون البدائل متساوية في الصعوبة، ومتساوية في الطول» (المصدر نفسه، ص ٤٦-٤٧).

- اختبارات صواب - خطأ: وفيها تكون فقرة واحدة عبارة عن جملة خبرية. يطلب من الطالب أن يجيب عنها بالصواب، إذا كانت صحيحة أو بالخطأ، إذا كانت خاطئة. «يجب أن تكون عبارات هذه الأسئلة واضحة لغوياً، ألا تحتمل الفقرة الصواب والخطأ في آن واحد، يفضل ألا تتضمن عبارات مركبة من جملتين أو أكثر، أن تقيس أهدافاً ذات قيمة علمية كبيرة، يفضل الابتعاد عن العبارات المأخوذة نصاً حرفياً من المقرر، يفضل ألا تتضمن كلمات قطعية أو كلمات احتمالية، يفضل ألا يستخدم عبارات النفي، أو النفي المزدوج، وألا يتضمن السؤال معلومات غير ضرورية، يفضل أن يكون عدد فقرات الصواب مساوياً تقريباً لعدد فقرات الخطأ» (المصدر نفسه، ص ٤٩).

- اختبارات التكميل (أو ملء الفراغ): والفقرة عبارة عن جملة غير مكتملة المعنى. يطلب من الطالب إكمالها بكلمة أو شبه جملة أو رمز أو رقم. «أما بالنسبة إلى هذه الأسئلة فيجب الابتعاد عن الأسئلة التي تكون الكلمة المفقود فيها قليلة الأهمية، وأن تقيس أهدافاً ذات قيمة علمية كبيرة، يفضل الابتعاد عن العبارات المأخوذة نصاً حرفياً من المقرر، أن تكون الأسئلة واضحة لغوية، ويفضل أن يكون موقع الفراغ في نهاية الجملة، وأن يكون حجم الفراغ في السؤال متناسباً مع حجم الكلمة أو العبارة التي سيتم وضعها فيه، ويفضل الابتعاد عن الأسئلة التي يتم الإجابة عليها من خلال التذكر» (المصدر نفسه، ص ٥٣).

- اختبارات المطابقة: وتتكون الفقرة منها من قائمتين: مقدّمات، وإجابات. «ينبغي أن تكون عناصر العمود الأول متجانسة في قواعد اللغة، وكذلك العمود الثاني. الابتعاد عن الأسئلة التي تقيس أهدافاً ليست ذات قيم علمية كبيرة، أن تكون الأسئلة واضحة لغوياً، من المتوقع أن يبتعد عن الأسئلة التي يتم الإجابة عليها من خلال التذكر، ألا يكون عدد العبارات في العمود الأول مساوياً لعدد العبارات في العمود الثاني» (المصدر نفسه، ص ٥١). والجدير بالذكر أننا في الدراسة الحالية، قمنا بتقويم الأسئلة الموضوعية للاختبارات مادة "العربية لغة القرآن" للمرحلة الثانوية في فرع العلوم والرياضيات.

٣. عرض النتائج

بما أنّ درجة نجاح التلاميذ في المواد الدراسية تعتمد على المعلومات التي تزوّدنا الاختبارات، فلا بد أن تتمتع الاختبارات بدرجة عالية من الدقة وتتوافر فيها المعايير بدرجة كبيرة، حتى تكون آراءنا على صوابٍ حول نجاح التلميذ أو عدم نجاحه. في هذه المقالة، تمّ تقدير مدى توافر كلّ معيار من معايير الاختبار الجيد في كل اختبار من قبل الباحثين، ومن ثمّ حسبت معدّلات تقديرات كل الباحثين لمدى توافر كلّ معيار على الاختبارات جميعها. وفيما يلي نتائج تقويم الاختبارات:

الإجابة عن السؤال الأول: ما مدى مراعاة المعايير الشكلية والفنية في بناء اختبارات مادة "العربية لغة القرآن" في فرع العلوم والرياضيات بمدارس مدينة ياسوج؟

بيّن الجدول (٣) أنّ الحد الأدنى لمجموع معدّلات المعايير الموجودة هو (٥٦/٢ - ٣٣/٣)، والحدّ الأعلى هو (٥). فبناءً

على ذلك، يمكن تجزئة النتائج في ثلاث مجموعات:

- المعايير التي توافرت في الاختبارات بدرجة تساوي أو تزيد قليلاً عن الحد الأدنى لتوافر المعيار الذي تمّ تحديده في هذه الدراسة. وهذه المعايير هي التي تحمل الأرقام (١، ٢، ٦)، وهذا يعكس درجة عدم اهتمام كافٍ بقواعد الإملاء، وتنسيق وترتيب

ورقة الامتحان والفراغ المخصّص لكلّ سؤال. أمّا الأخطاء الإملائية فمردّ ذلك إلى أخطاء في الطباعة، ولو تمّت إعادة قراءة هذه الاختبارات بشكل أكثر دقة لكانت نسبة توافر هذا المعيار كبيرة. أمّا أسباب ظهور عدم تنسيق ورقة الاختبار فقد يكون إمّا بسبب اعتقاد بعض واضعي الأسئلة بأن تنسيق ورقة الاختبار ليس قضية هامة للتلاميذ في هذا المستوى، وإمّا بسبب قلة معرفة معدّي الاختبارات بالمعايير الفنية لإعداد الاختبارات. الذين يقومون بإعداد الأسئلة يتركون فراغاً كافياً للإجابة النموذجية التي يعدّونها وغالباً تكون إجابة واضحة محدّدة ومختصرة، ولكن التلاميذ لا يجيبون بشكل مباشر عن السؤال؛ لذلك من المفروض أن يترك فراغ مناسب للإجابة المتوقّعة من التلاميذ.

- والمعايير التي تزيد عن الحد الأدنى (٣، ٤، ٨، ١٠، ١١)، فقد تجاوزت نسبة توافرها ٦٠%. وهذا يدلّ على أن معدّي الأسئلة يهتمّون بوضوح الخط واستخدام لغة مألوفة وكتابة علامات التقييم وترتيب الأسئلة من السهل إلى الصعب وبوضع الحركات على الكلمات التي تحمل لبساً؛ لكن بما أنّ جميع الاختبارات يجب أن تكون مطبوعة، يبدو أنّ هذه الإمكانية ساعدت واضعي الأسئلة وجعلهم على أن يلتزموا بالخط وعلامات التقييم، حيث تقوم وزارة التعليم بإعداد جدول مواصفات الدرجات سنوياً ويتمّ توفيرها للمعلّمين. فمن الضروري أن يعكس معيار "ترتيب الأسئلة من سهل إلى صعب" درجة مرتفعة من الاهتمام. فأما بالنسبة إلى معيار "استخدام لغة مألوفة للطلبة" فيمكننا القول إنّ المدرسين اختاروا الأسئلة من الكتاب المدرسي، دون أن يجري عليها أي تغيير. فواضح أن تكون الكلمات والعبارات قريبة من مخزون التلميذ اللغوي.

- أمّا المعايير التي توافرت في الاختبارات بدرجة مرتفعة جداً، فهي التي تبلورت في الأرقام (٥، ٧، ٩)، حيث تجاوزت نسبة توافرها ٨٠%. وهذا لا يعني أن المدرسين يهتمون بدرجة كبيرة جداً بتقييم الأسئلة وعدم الأخطاء النحوية ويلتزمون بمدة الاختبار حسب طبيعة الموضوع، بل يدلّ على اهتمامهم بجدول مواصفات الدرجات وتركيزهم على الكتاب المدرسي في صياغة الأسئلة. أمّا سبب توافر معيار ملائمة المدة الزمنية لموضوع الاختبار فقد يكون ناتجاً عن التزام المدرسين بمدة زمنية تقرضها عليهم إدارة التعليم.

في خصوص التقويم الفني للاختبار (جدول رقم ٤)، يلاحظ أن نسبة توافر المعايير الفنية أعلى من النسبة المطلوبة باستثناء "معيار شمولية الأسئلة لوحدة الكتاب المقرّر" التي بلغت ٣٥%، وهي نسبة قليلة وتبعد عن الحد الأدنى للنسبة المقبولة؛ وسبب ذلك قد يرجع إلى ميل المدرسين لوضع الأسئلة ضمن الوحدات التي يركزون عليها أثناء عملية التدريس؛ وذلك نتيجة تولّد تفكرات لدى المدرسين بأفضلية وحدة من الكتاب على الوحدات الأخرى. يحاول المدرسون تغطية معيار "شمولية الأسئلة للمقرر الوزاري" ومعايير ملائمة عدد أسئلة كلّ مهارة للنسبة المخصصة لها المتمثلة في الأرقام (١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨)، وفي الغالب يهتمّون كثيراً بالأوزان النسبية لهذه المعايير، حيث بلغت نسبة توافرها "مرتفعة جداً"، كما أنّ مراعاة المدرسين للأوزان النسبية لمستويات الأهداف المبينة في المعايير (٩، ١٠، ١١، ١٢) تكون فوق المستوى المطلوب، وخاصّة الأهداف في هذه المعايير، حيث بلغت نسبة توافرها مرتفعة جداً. يمكن نسب هذه المعايير إلى عدّة أسباب، منها:

بالنسبة إلى معيار "خلو الاختبار من أسئلة قد توحى بالإجابة عن أسئلة أخرى"، يجدر الإشارة إلى وجود السمة الاستقلالية لأسئلة مادة "العربية لغة القرآن"، حيث تنقسم الأسئلة إلى خمسة أقسام. وكذلك يمكن القول إنّ إعادة قراءة الأسئلة أو وجود إجابة نموذجية مما يجعل الدارس متمكناً من اكتشاف هذه الأخطاء.

أما المعايير (٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ١٢) التي تكشف عن اهتمام المدرسين بجدول مواصفات الدرجات وزمن الاختبار من قبل وزارة التعليم، فتمكّنهم من مراعاة تمثيل الاختبارات لكل مستويات الأهداف ولكل عناصر المحتوى. وبالنسبة لملائمة شكل السؤال (الموضوعي - المقالي) للهدف الذي يقيسه كما هي مبينة في المعيار (١٠)، يبدو أن اختيار شكل السؤال يعتمد على تعليمات مقررّة مسبقاً بتحديد أوزان نسبية لكل شكل من أشكال الأسئلة من قبل وزارة التعليم.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما مدى مراعاة معايير الأسئلة الموضوعية في اختبارات "مادة العربية لغة القرآن" في فرع العلوم والرياضيات بمدينة ياسوج؟

تمّ حساب المتوسطات لدى أسئلة الاختيار من متعدّد؛ والجدول (٥) يوضح ذلك. أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة توافر بعض المشاكل تتراوح بين (١) إلى (١/٤٤)، أي أنّ درجة توافرها قليلة جداً، وهي الأرقام (١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٣، ١٤)، ولكن يوجد البعض منها التي توافرت بدرجة منخفضة، مثل الأرقام (٣، ١١، ١٢)؛ أما معايير الأرقام (٩، ١٠) فقد كانت نسبة توافرها (٢/٥٦)؛ وتعدّ هذه النسب المئوية متوسطة، أي مقبولة. يمكن القول إن معظم المعايير (٩ من ١٤) متوافرة بدرجة قليلة جداً، وتوجد البعض منها (٣ من ١٤) بدرجة منخفضة؛ لذلك يبدو أن هذا النمط من الأسئلة لا يعاني من مشاكل جذرية. ومن هذا المنطلق، يمكن تجزئة النتائج في هذا الجدول في ثلاث فئات:

الفئة الأولى: المعايير التي قد ظهرت في الاختبارات بدرجة منخفضة جداً. في بادئ الأمر، يخيّل إلينا أنّ أسئلة الاختيار من متعدّد قد تعكس معايير الاختبار الجيد، وأنه قد بُدلت قصارى الجهود في صياغتها. لكن عند تسليط الضوء عليها، نجد أنّ عدم وجودها يدلّ على وجود نقصان آخر، وهو التركيز، وبشكل كبير جداً على الجملات والعبارات الموجودة في الكتاب المدرسي، أي التركيز على المستوى الأدنى.

فهذا الأسلوب، يقوم تلميذ بحفظ التمارين، مما لا يساعده على تطوير مهارات التفكير الأولى؛ فمثلاً المتغيرات المتجلية في "استخدام الكلمات القطعية، مثل دائماً، وكل"، و"وجود أسئلة ليست لها إجابة صحيحة" ... لم تكن موجودة؛ إذ إنّ الجمل والعبارات الموجودة في الأسئلة الجمل والعبارات الموجودة نفسها في أسئلة التمارين، فتجدر أن تكون خالية من هذه المشاكل.

الفئة الثانية: المعايير التي توجد بدرجة قليلة، أي درجتها قريبة من المقبول، مما يدلّ على أنّ واضعي الأسئلة لا يلتزمون بقواعد صياغة الأسئلة؛ فمثلاً وجود النسب المئوية المنخفضة في مثل الأرقام (٣، ١١، ١٢) يدلّ على تشريد البال، وعدم كتابة الأسئلة في الوقت المناسب، وعدم المراجعة الثانية لتصحيحها. وكذلك عدم الالتزام بجدول مواصفات الدرجات يجعل واضعي الأسئلة في مصيدة هذه الأخطاء والتي تدلّ على عدم إمعان النظر في وضعها.

الفئة الثالثة: المعايير التي توجد بدرجة مقبولة، وهي متمثلة في الرقمين (٩، ١٠). نستطيع القول إن عدم الخبرة الكافية عند واضعي الأسئلة أدّى إلى حدوث هذه المشاكل؛ وأخيراً التركيز على الجملات والتمارين الموجودة في الكتاب المدرسي العليا سبب رئيس في نشأة الظاهرة الخطيرة مثل "الإجابة مأخوذة نصّاً حرفياً من المقرر". وهذا مؤشر يدفع التلاميذ للحفظ والاستظهار وإهمال المهارات التفكيرية العليا وعدم تنمية القدرات الإبداعية لديهم، مما يؤدي إلى الإخلال في تحقيق الأهداف المنشودة.

يبين الجدول (٦) أن درجة توافر المشاكل في أسئلة الصواب والخطأ تتراوح بين (٦٧ - ٢/٥٦)، ولكن أربع منها أقل من الواحد الصحيح، وعشر منها تكون بين (١/١١ - ١/٣٣). وهذا يعني أنّ هذه الأسئلة تتمتع بمعايير الاختبار البناء ومعظم المشكلات صغيرة جداً. لكن كما أسلفنا في أسئلة الاختيار من متعدّد، الاعتماد - بشكل كبير جداً - على الأسئلة والجملات والعبارات الموجودة في الكتاب المدرسي هو السبب الرئيس في عدم وجود هذه المشاكل في هذه الأسئلة. كما نلاحظ النسب

المئوية في الأرقام (٥، ٨، ١٤) ارتفعت إلى حد ما؛ وهذا يعود إلى أن واضعي الاختبارات أحياناً حاولوا أن يخرجوا من إطار الكتاب المدرسي، لكن بسبب عدم إمعان النظر، ابتعدوا عن جادة الصواب؛ فلذلك ازدادت المشاكل في الأرقام المشار إليها قليلاً، وكذلك نلاحظ الاهتمام بقياس التذكر ووجود الأسئلة التي تكون إجابتها نصاً حرفياً من الكتاب المدرسي. تتفق هذه النتيجة مع ما حصلنا عليه في أسئلة الاختيار من متعدد في اعتماد واضعي الأسئلة على المستوى الأدنى وإهمالهم المستويات العليا؛ إذن نتائج جدول أسئلة الصواب والخطأ تنص على وجود مشكلة حقيقية واحدة في هذه الأسئلة، وهي التركيز على التذكر والإجابة موجودة نصاً حرفياً في المقرر.

يوضح (الجدول ٧) أن ٥٠% من نواقص أسئلة التكميل تعتبر مرتفعة الحجم مثل الأرقام (٣، ٥، ٦، ٧)، في حين أن ٥٠% من هذه المعايير تكون قليلة جداً. وعند مقارنة هذه النسب المئوية وعند تسليط الضوء عليها، نلاحظ أن الأسئلة التي تعتمد على التذكر والتي إجابتها موجودة نصاً حرفياً في المقرر الوزاري متوافرة، حيث إن مواقع الفراغ غير ملائمة لحجم المفردات أو العبارات المحذوفة.

وهذه النقطة كانت أكثر ظهوراً بالقياس إلى غيرها، مما يدل على أن واضعي الأسئلة صلبوا جلّ اهتمامهم بالأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي فحسب، دون أن يكون لديهم دقة النظر؛ إذ إن وجود هذه المشاكل يرجع إلى الاعتماد على الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي، وعدم دقة النظر عند واضعي الأسئلة.

أما بالنسبة إلى المشاكل التي نسبة توافرها قليلة جداً، أي الأرقام (١، ٢، ٤، ٨)، فنستطيع القول إن ما ساعد واضعي الأسئلة أن لا يرتكبوا مثل هذه الأخطاء هو أن معظم أسئلة الاختبارات كانت على حذو التمارين والعبارات الموجودة في الكتاب المدرسي نفسها.

نجد أن الغالبية العظمى من تركيز واضعي الأسئلة كانت على الأسئلة التي تحتاج إلى التذكر؛ لأن إجابات معظم هذه الأسئلة قد ذكرت في الكتاب المدرسي؛ وهذا يكشف عن عدم توازن لائق و ملائم بين نسبة التوزيع في أسئلة التكميل؛ وهذا الأمر يبرز لنا أن معاناة أسئلة التكميل أكثر حدة مقارنة بأسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ.

ويبين الجدول (٨) أن المعايير (١، ٢، ٤، ٥)، قد حققت درجة توافر (٨٩.٠)، وأن درجة (٧، ٦، ٣)، قريبة من الدرجة المقبولة. وهذه النتائج تبين لنا أن أسئلة المقابلة لا تعاني من عيوب كبيرة؛ فلذلك يمكن القول إن نسبة جيدة من معايير الاختبار الجيد متوافرة في أسئلة المقابلة.

٤. مناقشة النتائج

في الإجابة عن السؤال الأول، أظهرت نتائج الدراسة أن اختبارات مادة "العربية لغة القرآن" لا تعاني من نقائص كبيرة في المعايير الشكلية والفنية ويوجد اهتمام لا بأس به في هذه المعايير؛ وذلك بسبب الاعتماد والتركيز على جدول مواصفات الدرجات والمساعدة والتمسك بالجمال والمصطلحات الموجودة في الكتاب المدرسي، لكنها في بعض المعايير مثل "ورقة الامتحان منسقة ومرتبّة"، و"ملائمة الفراغ المخصص لكل سؤال لحجم الإجابة"، و"خلو الاختبار من الأخطاء الإملائية في شكل الاختبار"، ومعيار "شمولية الأسئلة لوحدة الكتاب المقرر" في المعايير الفنية تحتاج إلى التعديلات؛ وربما وجود النقص في هذه المؤشرات تدل على أن المعلمين قلما يعتقدون بتأثير هذه الاستراتيجيات في نجاح التلاميذ؛ فلذلك لا يولون اهتماماً بالغاً بها،

فهذه النتيجة لا تتفق مع ما وصلت إليه الحلول؛ لأنها وجدت أن هناك لامبالاة كبيرة في الجوانب الفنية، لكن في هذه الدراسة يوجد اهتمام لا بأس به في شكل الاختبار.

وبالنسبة إلى الإجابة عن السؤال الثاني، بينت لنا نتائج الاستبانة أن أسئلة الاختيار من متعدد تحتاج إلى دقة بالغة، حيث تنقسم المشاكل فيها إلى ثلاث مجموعات: في المجموعة الأولى كانت المشكلة الرئيسة هي الاهتمام بالمستوى الأدنى، وهذه النتيجة تتفق مع دراسات الحلول، وفوزي أحمد؛ إذ وجد أن التركيز على أسئلة الاختبارات بعامة كانت على المستوى الدنيا مثل التذكر.

أما النتائج في المجموعة الثانية فتكون على عكس النتائج التي حصلنا عليها في شكل الاختبارات والجوانب الفنية؛ لأن المعلمين كانوا مهتمين بجدول المواصفات، لكن هنا لا يلتزمون بقواعد صياغة الأسئلة ولا يهتمون بجدول مواصفات الدرجات كثيراً.

وفي المجموعة الثالثة من أسئلة الاختيار من متعدد، وجدنا أن عدم الخبرة الكافية عند واضعي الأسئلة وتصغير المشكلة في رأيهم، والتركيز على المستويات الدنيا مما أدى إلى أن يتعد هذا النمط من الأسئلة عن معايير الاختبار الجيد. بالنسبة إلى أسئلة الصواب والخطأ، فمعظم المتغيرات قريبة من معايير الاختبار الجيد، إلا متغيراً واحداً، وهو "الإجابة موجودة نصاً حرفياً في المقرر"، حيث اعتمد واضعو الأسئلة على الأسئلة على مستوى التذكر، وهذه النتيجة تؤيد نتيجة المجموعة الأولى من أسئلة الاختيار من متعدد.

توضح النتائج أن المشاكل تضخم في أسئلة التكميل بالنسبة إلى الأنواع الأخرى من الأسئلة، وتعد النسبة الكبيرة منها مرتفعة الحجم؛ وهذه النتيجة لا تتفق مع نتيجة أسئلة التكميل في دراسة الحلول؛ إذ وصلت في رسالتها إلى أن هذا النوع من الأسئلة يتمتع بميزات الاختبار الجيد، لكن تتفق مع النتائج التي حصلنا عليها في أسئلة الاختيار من متعدد والصواب والخطأ، ويعود ذلك أن معدي اختبارات مادة "العربية لغة القرآن" بصورة عامة يهتمون بقياس التذكر.

بالنسبة إلى أسئلة المقابلة (المزاوجة)، لاحظنا أن معايير الاختبار الجيد متوافرة في هذه الأسئلة، لكن رغم هذا، هذه الأسئلة كغيرها من أنواع الأسئلة تعتمد على التذكر. ويمكن أن يعزى ذلك لعدة أسباب منها:

- اعتقاد المعلمين أن التلاميذ في الصف العاشر والحادي عشر وخاصة في فرع العلوم والرياضيات لا يجيدون القواعد ولا يعرفون معنى المصطلحات والعبارات من خارج إطار الكتاب المدرسي، وذلك بسبب ضعف الثروة اللغوية لديهم؛ فلذلك لا يقيمون الاختبارات وفق المستويات العليا، بل يكتفون بصياغة الأسئلة ضمن المستويات الدنيا مثل التذكر.
- عدم وجود فروق بين المعلم المتسامح (المتساهل) والمعلم الجاد في النظام التعليمي وعدم تقييم المعلمين بناء على الكفاءات، وفي النتيجة فقدان الدافعية لدى المعلمين لوضع الأسئلة وفق معايير الاختبار الجيد.
- عدم وجود الورشات التعليمية ذات أثر بالغ في التدريب أثناء الخدمة.

٥- التوصيات

- التأكد من الأخطاء الطباعية والنحوية وتلافيها في حالة وجودها.
- التأكيد على استعمال علامات الترقيم في أماكنها المخصصة لها.
- عدم الإطناب الممل، أو الإيجاز المخل في عبارات الأسئلة خاصة أسئلة الصواب والخطأ، والمزاوجة والتكميل.

- الحفاظ على طول متساوي البدائل في أسئلة الاختيار من متعدد على قدر الإمكان.
- ترك الفراغ المناسب للإجابة المتوقعة من الطلاب.
- تنويع الأسئلة وفقاً على جدول مواصفات الدرجات، على أن تتم مراعاة عدد الدرجات المحددة لأنماط الأسئلة المختلفة.
- تغطية الأسئلة جميع الدروس والموضوعات المحددة للاختبار، حيث لا يصح الاختصار على الدروس والموضوعات بعينها.
- عدم الاختصار على الأسئلة والتمارين الموجودة في الكتاب المدرسي في وضع الأسئلة، مما يؤدي إلى حرص الطلبة على حفظ ما يتعلق بإجابات أسئلة الكتاب وإهمال الاستنتاج والتحليل والتعليل.
- من الأفضل وضع نماذج مرفقاً للأسئلة، على أن توزع عليه الدرجات وفقاً لجزئيات السؤال وفقراته.
- كون الأسئلة أداة لقياس الكفاءة والأداة اللغوي لدى الطلاب بمستوياتها المختلفة الضعيفة، والمتوسطة، والعالية.
- إجراء ورشات ودورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية حول سمات الاختبار الجيد والأخطاء الشائعة في أسئلة الاختبارات.

جدول (١) توزيع مجتمع الدراسة (عدد الاختبارات)

الصف	مدرسة البنات	مدرسة الأولاد
الصف العاشر	٣	١
الصف الحادي عشر	٣	١
الصف الثاني عشر	٥	١
المجموع	١١	٣

جدول (٢) : ثبات الاستبيانات

الأسئلة	عدد الأسئلة	ألفا كرونباخ
التقويم الشكلي للاختبار	١١	٨١.٠
التقويم الفني للاختبار	١٢	٠/٨٠
أسئلة الاختيار من المتعدد	١٤	٠/٧٠
أسئلة الصواب والخطأ	١٦	٠/٩٥
أسئلة التكميل	٨	٠/٧٩
أسئلة المقابلة (المزاوجة)	٧	٠/٩٢

جدول (٣) التقويم الشكلي للاختبار

المستوى	الصف				التقويم الشكلي للاختبار
	المجموع	١٢	١١	١٠	
	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	
متوسط	٧٨.٢	٠٠.٣	٠٠.٣	٣٣.٢	١ ورقة الامتحان منسقة ومرتبة
متوسط	٥٦.٢	٠٠.٣	٦٧.٢	٠٠.٢	٢ ملاءمة الفراغ المخصص لكل سؤال لحجم الإجابة
مرتفعة	٠٠.٤	٠٠.٤	٠٠.٤	٠٠.٤	٣ وضوح الخط
مرتفعة	٠٠.٤	٠٠.٤	٠٠.٤	٠٠.٤	٤ استخدام لغة مألوفة للطلبة
مرتفعة جداً	٠٠.٥	٠٠.٥	٠٠.٥	٠٠.٥	٥ الأسئلة مرقمة
متوسط	٣٣.٣	٠٠.٤	٣٣.٣	٦٧.٢	٦ خلق الاختبار من الأخطاء الإملائية
مرتفعة جداً	٧٨.٤	٠٠.٥	٣٣.٤	٠٠.٥	٧ خلق الاختبار من الأخطاء النحوية
مرتفعة	٥٦.٣	٣٣.٤	٠٠.٣	٣٣.٣	٨ الدقة في كتابة علامات الترقيم
مرتفعة جداً	٠٠.٥	٠٠.٥	٠٠.٥	٠٠.٥	٩ ملاءمة مدة الاختبار لطبيعة الموضوع
مرتفعة	٣٣.٤	٠٠.٥	٠٠.٤	٠٠.٤	١٠ ترتيب الأسئلة من السهل إلى الصعب
مرتفعة	٠٠.٤	٠٠.٤	٠٠.٤	٠٠.٤	١١ وضوح الحركات على الكلمات التي تحمل لبساً

جدول (٤) التقويم الفني للاختبار

المستوى	الصف				التقويم الفني للاختبار
	المجموع	١٢	١١	١٠	
	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	
مرتفعة جداً	٦٧.٤	٠٠.٤	٠٠.٥	٠٠.٥	١ شمولية الأسئلة لوحداث الكتاب المقرر
منخفضة	٥٦.١	٦٧.٢	٠٠.١	٠٠.١	٢ ملاءمة عدد الأسئلة من كل وحدة للأهمية النسبية لتلك الوحدة
مرتفعة جداً	٠٠.٥	٠٠.٥	٠٠.٥	٠٠.٥	٣ شمولية الأسئلة للمقرر الوزاري
مرتفعة جداً	٨٩.٤	٠٠.٥	٦٧.٤	٠٠.٥	٤ ملاءمة أسئلة مهارات معرفة اللغة للنسبة المخصصة لها (درجتين)
مرتفعة	٢٢.٤	٠٠.٥	٣٣.٣	٣٣.٤	٥ ملاءمة أسئلة الترجمة بالفارسية للنسبة المخصصة لها (٧ درجات)
مرتفعة جداً	٥٦.٤	٠٠.٥	٦٧.٤	٠٠.٤	٦ ملاءمة أسئلة قواعد اللغة العربية للنسبة المخصصة لها (٧/٥ درجات)
مرتفعة	١١.٤	٠٠.٥	٣٣.٣	٠٠.٤	٧ ملاءمة أسئلة الفهم للنسبة المخصصة لها (درجتين)
مرتفعة	٣٣.٤	٠٠.٥	٦٧.٣	٣٣.٤	٨ ملاءمة أسئلة مهارة المحادثة للنسبة المخصصة لها (١/٥)
مرتفعة جداً	٠٠.٥	٠٠.٥	٠٠.٥	٠٠.٥	٩ خلق الاختبار من الأسئلة قد توحى بالإجابة لأسئلة أخرى
مرتفعة جداً	٠٠.٥	٠٠.٥	٠٠.٥	٠٠.٥	١٠ ملاءمة شكل السؤال (مقالي - موضوعي) للهدف الذي يقىسه
مرتفعة	٧٨.٣	٠٠.٥	٦٧.٢	٦٧.٣	١١ ملاءمة علامة السؤال للأهمية النسبية
مرتفعة جداً	٠٠.٥	٠٠.٥	٠٠.٥	٠٠.٥	١٢ ملاءمة مدة الاختبار للأسئلة

جدول (٥) تقويم أسئلة الاختيار من المتعدد

المستوى	الصف				تقويم أسئلة الاختيار من المتعدد
	المجموع	١٢	١١	١٠	
	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	
منخفضة جداً	٠٠.١	٠٠.١	٠٠.١	٠٠.١	١ استخدام الكلمات القطعية مثل: دائماً، كل، غالباً
منخفضة جداً	٠٠.١	٠٠.١	٠٠.١	٠٠.١	٢ استخدام جمل أو بدائل تتضمن كلمات احتمالية غير مؤكدة مثل: أحياناً، ويوجد، وفي بعض الأحيان.
منخفضة	٦٧.١	٣٣.١	٦٧.٢	٠٠.١	٣ وجود أكثر من بديل صحيح.
منخفضة جداً	٤٤.١	٠٠.١	٦٧.١	٦٧.١	٤ وجود كلمات مكررة في كل البدائل.
منخفضة جداً	٣٣.١	٠٠.١	٠٠.٢	٠٠.١	٥ وجود عبارات قد توحى بالإجابة
منخفضة جداً	٠٠.١	٠٠.١	٠٠.١	٠٠.١	٦ وجود عبارات نفى أو استبعاد غير مبررة
منخفضة جداً	٠٠.١	٠٠.١	٠٠.١	٠٠.١	٧ تقيس الأسئلة أهدافاً لميست ذات قيمة علمية
منخفضة جداً	٠٠.١	٠٠.١	٠٠.١	٠٠.١	٨ وجود أسئلة تقيس أهدافاً غير متضمنة في المنهاج
متوسط	٥٦.٢	٦٧.١	٦٧.٢	٣٣.٣	٩ البدائل غير منافسة للإجابة صحيحة
متوسط	٥٦.٢	٣٣.٢	٣٣.٣	٠٠.٢	١٠ الإجابة مأخوذة نصاً حرفياً من المقرّر
منخفضة	٧٨.١	٦٧.١	٦٧.٢	٠٠.١	١١ وجود الأسئلة غير واضحة لغوية
منخفضة	٠٠.٢	٦٧.١	٦٧.٢	٦٧.١	١٢ الإجابة تعتمد على التذكّر
منخفضة جداً	٠٠.١	٠٠.١	٠٠.١	٠٠.١	١٣ لجذر السؤال أكثر من موضوع واحد أو مشكلة واحدة
منخفضة جداً	٣٣.١	٠٠.١	٠٠.٢	٠٠.١	١٤ وجود أسئلة ليست لها إجابة صحيحة

جدول (٦) تقويم أسئلة الصواب والخطأ

المستوى	الصف				تقويم أسئلة الصواب والخطأ
	المجموع	١٢	١١	١٠	
	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	
منخفضة جداً	٦٧.	٠٠.١	٠٠.	٠٠.١	١. تحتمل إجابة السؤال الصواب والخطأ في آن واحد
منخفضة جداً	٦٧.	٠٠.١	٠٠.	٠٠.١	٢. يتناول السؤال قضية غير مؤكدة صحتها وخطئها
منخفضة جداً	١١.١	٣٣.١	٠٠.	٠٠.٢	٣. وجود عبارات مركبة من جملتين أو أكثر
منخفضة جداً	٣٣.١	٦٧.١	٠٠.	٣٣.٢	٤. وجود عبارات غير واضحة لغوية
منخفضة	٦٧.١	٦٧.٢	٠٠.	٣٣.٢	٥. الإجابة تعتمد على التذكر فقط
منخفضة جداً	٢٢.١	٦٧.١	٠٠.	٠٠.٢	٦. تستخدم لغة غير مطلوبة للطلبة
منخفضة جداً	٣٣.١	٦٧.١	٠٠.	٣٣.٢	٧. الأهداف المقاسة ليست ذات قيمة علمية
متوسط	٥٦.٢	٦٧.٤	٠٠.	٠٠.٣	٨. الإجابة موجودة نصاً حرفياً في المقرر
منخفضة جداً	٦٧.	٠٠.١	٠٠.	٠٠.١	٩. توجد كلمات قطعاً مثل : أبداً، دائماً، غالباً فقط و...
منخفضة جداً	٦٧.	٠٠.١	٠٠.	٠٠.١	١٠. توجد كلمات احتمالية مثل : أحياناً، يمكن، يوجد
منخفضة جداً	١١.١	٣٣.١	٠٠.	٠٠.٢	١١. أهداف الاختبار هامشية
منخفضة جداً	٦٧.	٠٠.١	٠٠.	٠٠.١	١٢. تستخدم عبارات النفي ، أو النفي المزدوج
منخفضة جداً	١١.١	٠٠.١	٠٠.	٣٣.٢	١٣. الأهداف المقاسة غير متضمنة في المنهاج
منخفضة	٧٨.١	٠٠.٢	٠٠.	٣٣.٣	١٤. وجود معلومات غير ضرورية في بعض الأسئلة
منخفضة جداً	١١.١	٣٣.٢	٠٠.	٠٠.١	١٥. فقرات الصواب أكبر من عدد فقرات الخطأ وبالعكس
منخفضة جداً	٧٨.	٣٣.١	٠٠.	٠٠.١	١٦. تحتمل إجابة السؤال الصواب والخطأ في آن واحد

جدول (٧) تقويم أسئلة التكميل

المستوى	الصف				تقويم أسئلة التكميل
	المجموع	١٢	١١	١٠	
	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	
منخفضة	٣٣.٢	٠٠.٢	٠٠.٢	٠٠.٣	١. الكلمات المحذوفة قليلة الأهمية
منخفضة جداً	٠٠.١	٠٠.١	٠٠.١	٠٠.١	٢. الأهداف المقاسة ليست ذات قيمة علمية
مرتفعة	٨٩.٣	٣٣.٣	٣٣.٤	٠٠.٤	٣. الإجابة موجودة نصاً حرفياً في المقرر
منخفضة جداً	١١.١	٠٠.١	٣٣.١	٠٠.١	٤. يوجد أسئلة غير واضحة لغوية
مرتفعة	٣٣.٤	٠٠.٤	٠٠.٥	٠٠.٤	٥. موقع فراغ غير ملائم
مرتفعة	٣٣.٤	٠٠.٤	٠٠.٥	٠٠.٤	٦. الفراغ لا يتناسب مع حجم الكلمة أو الفقرة المحذوفة
مرتفعة	٨٩.٣	٣٣.٣	٣٣.٤	٠٠.٤	٧. الإجابة تعتمد على التذكر فقط
منخفضة جداً	٠٠.١	٠٠.١	٠٠.١	٠٠.١	٨. الأهداف المقاسة غير متضمنة في المنهاج

جدول (٨) تقويم أسئلة المقابلة (المزاوجة)					
المستوى	تقويم أسئلة المقابلة (المزاوجة)	الصف			المجموع
		١٠	١١	١٢	
		المتوسط	المتوسط	المتوسط	
١	عناصر العمود الأول غير متجانسة مع عناصر العمود الثاني لغويًا (مفرد مع جمع أو مذكر مع مؤنث مثلاً)	٣٣.١	١٠.١	٣٣.١	٨٩.٠
٢	الأهداف المقاسة ليست ذات قيمة علمية	٦٧.٠	١٠.١	٣٣.٠	٦٧.٠
٣	العناصر في العمود الواحد غير متجانسة فيما بينها	٣٣.٢	١٠.٣	١٠.١	١١.٢
٤	الأهداف المقاسة غير متضمنة في المنهاج	٦٧.٠	١٠.١	٣٣.٠	٦٧.٠
٥	يوجد أسئلة غير واضحة لغوية	٣٣.١	١٠.١	٣٣.٠	٨٩.٠
٦	الإجابة تعتمد على التذكر فقط	٦٧.٢	٦٧.٢	٦٧.٠	١٠.٢
٧	يتضمن العمود الأول أو الثاني عبارات غير متجانسة في الطول	٣٣.٢	١٠.٢	٣٣.٠	٥٦.١

المصادر والمراجع

- إبراهيم، فوزي طه؛ ورجب أحمد الكلزة. (١٩٨٣م). *المناهج المعاصرة*. الإسكندرية: منشأة المعارف.
- أحمد، محمد فوزي. (٢٠١٦م). «تحليل امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمادة اللغة العربية وفق مستويات بلوم المعرفية». *الدراسات اللغوية والأدبية*. ج ٧. ع ١. ص ٧٦ - ٩٢.
- امطانيوس، مخايل. (٢٠٠١م). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*. دمشق: جامعة دمشق.
- خلف، سعيد. (٢٠٠٩م). «تقويم أسئلة الامتحانات النهائية للصف الثالث المتوسط وفي الدورين الأول والثاني للعام الدراسي ٢٠٠٤ - ٢٠٠٥». *الفتح*. ج ٥. ع ٤٠. ص ٧٠ - ٨٩.
- رحمانى، عبدالرازق؛ ورؤيا محمدى؛ وسعيد جلالى فرد. (٢٠١٧م). «تحليل أسئلة الامتحانات النهائية للعام الدراسي ١٣٩٤ - ١٣٩٥ لمادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية في إيران، وفق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية». *دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. ج ١. ع ١. ص ١٢ - ٣٠.
- الرشيدى، سعد. (١٩٩٩م). *المناهج الدراسية*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (٢٠٠١م). *مبادئ علم النفس التربوي*. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الزيود، نادر؛ وهشام عليان. (١٩٩٨م). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. عمان: دار الفكر.
- عبيد، ماجدة. (٢٠٠١م). *أساسيات تصميم التدريس*. عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.
- عدس، عبد الرحمن. (١٩٩٩م). *دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الكحلوت، إيمان أحمد. (٢٠٠٤م). *تقويم اختبارات اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في ضوء معايير الاختبار الجيد: دراسة ميدانية تحليلية*. رسالة الماجستير. الجامعة الإسلامية.
- ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٠م). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة.
- نشواتي، عبد المجيد. (١٩٩٦م). *علم النفس التربوي*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

ب - الإنجليزية

بلوم

Bloom, B. (1967). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David mchay company.

رمرس

Remmers, H. (1967). *A practical introduction to measurement and evaluation*. New York : Francis Rummel.