مدى مراعاة صياغة أسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط للمعايير اللغوية

دراسة تحليلية

م.م. شهاب أحمد حسن

وزارة التربية العراقية/ المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية/ متوسطة الطبري للبنين

(قدم للنشر في ٢٠١٨/٩/٢ ، قبل للنشر في ٢٠٢٠/٢/١٦)

ملخص البحث:

هدفت الدراسة لتّعرف على مدى مراعاة صياغة أسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط للمعايير اللغوية، ولتحقيق هدفها أُستخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي، وصُمم لها بطاقة تحليل حُلِلت بواسطتها صياغة أسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط، وتمثلت الأداة بمعايير اللغة العربية: الدلالية، والنحوية، والصرفية، والإملائية، وأهم المؤشرات الدالة عليها، واستخدمت الدراسة المعالجات الاحصائية برصد التكرارات وحساب النسب المئوية واستخدام (chi-square) لمعرفة مدى مراعاة المدرسين للمعايير اللغوية في صياغة الأسئلة الامتحانية باختلاف تخصصاتهم. وأظهرت نتائج الدراسة إن تحليل الأسئلة الامتحانية للصف الثاني المتوسط مستوىً منخفضاً لمدى مراعاتها للمعايير اللغوية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة مراعاة صياغة الأسئلة للمعايير اللغوية تبعاً لاختلاف المادة الدراسية.وتوصي الدراسة على الاستفادة من المعايير اللغوية الدالة عليها التي تضمنتها الدراسة عند صياغة الأسئلة. وتدريب المدرسين لتمكينهم من مهارات صياغة الأسئلة الامتحانية.

الكلمات المفتاحية: الأسئلة الامتحانية، الصف الثاني متوسط، المعايير اللغوية.

To what extent the linguistic standards are taken into consideration in forming the second year class questions
Analytical Study

Abstract:

The study aims to knowing how the linguistic standards informing the second year class questions, and the analytical, descriptive curriculum whaich has been used to achieve the goal.. The tool for the study was represented by the Arabic language standards: Semantics, Grammatical Linguistics, Grammar, and Spelling. The most important indications which have to be available in forming the exam questions, and after being sure of the tool reliabilityGeography, Biology and Chemistry) distributed among 12 schools. The repetition have been calculated, and the ratio, then the results have shown weakness in taking the linguistic standards into consideration in forming exam questions whereas the (Chi-Square) tests results have shown no linguistic differences of statistical significance in favor of the exam question to a specific subject matter.

المقدمة :

يتسارع العالم اليوم بدافعية الحرص والاهتمام، لسد ما تقتضيه الحاجة الفعلية المعاصرة لنهوض بواقعٍ تربويٍ متميز عن طريق التقصي الصحيح عن الحقائق الضرورية التي تسهم في تنمية ثروتها العلمية الطلابية لخلق إبداعات جديدة، تحقق مكاسب عديدة ينتج عنها بيئات تربوية بطاقات وامكانيات تدفع نحو التقدم العلمي والفكري، فاللغات البشرية ولاسيما العربية منها تمثل أداة بواسطتها تُفتح مغاليق العلوم ويعرف ما ورائها من كنوز العلم ودرر المعارف، فمن اللوازم العلمية في المجالات التربوية؛ الوقوف على اهم المشكلات اللغوية التي قد تربك العمل التربوي فيما يخص الضعف اللغوي لمدرسي وما يقعون فيه من أخطاء لغوية في صياغة الأسئلة الإمتحانية لطلبتهم، الأمر الذي يؤدي الى نتائج سلبية تنعكس على أداء الطلبة عند الاجابة عن الأسئلة الإمتحانية.

فمن الجوانب المهمة التي دعت الباحثين لدراستها وبحثها؛ معايير صياغة الأسئلة الإمتحانية، فالصياغة الجيدة لها في أيٍّ من مستويات التفكير يمكن أن يفسدها سوء الصياغة التي تؤثر في مستوى التفكير الذي يتطلبه السؤال ودرجة وضوح الهدف من الأسئلة (عباس، ٢٠٠٨)

إذ تُعد الأسئلة الإمتحانية أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فهي وسيلة فعَّالة إذا ما أُحِسن بناؤها واستخدامها في تشخيص حاجات المتعلم وطبيعة سلوكه وتفكيره ونشاطه، عن طريق اجاباته على مجموعة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية التي تعلمها مسبقاً (عاشور، الحوامدة، ٢٠١٤)

وأهمية الأسئلة الامتحانية لا تقف عند المتعلم فحسب بل يؤكد السامرائي (٢٠٠٢)، أهميتها للمدرس في معرفة تأثير الطرائق التي يستخدمها في التدريس، وملاءمتها لمستوى الطلبة، واكتشاف مواطن الضعف والقوة فيهم، لذا تعد إجابات الطلبة عن الأسئلة الامتحانية حكماً على كل ما يتصل بها .

ويرى إبراهيم (١٩٨٣)، أنها جانب مهم وركن يستند عليه المدرس في عملية التعليم؛ لأنَّها تُعبر عن جودة طريقته في التدريس ومنهجه فيه.

ويمكن أن تُسهم الأسئلة الإمتحانية بإفادة خبراء المنهاج في عملية تطويرها بكل ما تشمل عليه من برامج، وكتب، وطرائق تدريس، ووسائل تعليمية، في ضوء ما يحققه الطلبة من الأهداف التربوية التي رسمت مسبقاً (الجعافرة، ٢٠١٤)

ويرى الهاشمي والعطية (٢٠١١)، أنَّ الأسئلة الامتحانية تمثل العمود الفقري للعملية التعلمية في المجال التربوي.

ويعرفها كرونباخ Gronbach على أنها" أي اجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما، ووصفه بمقياس ذات وصفٍ عددي أو نظام يعتمد على الدرجات أو التقادير". أما جوروGorow فيرى أن الأسئلة الامتحانية هي" أداة تستعمل للإجابة عن السؤال الآتي: هل حقق الطالب الأهداف المطلوبة أم لا؟ في حين يعتقد آيكنAiken أنَّها" تمثل أداةً تستعمل لتقويم سلوك الفرد أو أدائه". وتعرف على أنَّها" إجراء تنظيمي تتم فيه ملاحظة سلوك الطلاب والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة، وذلك عن طريق وضع أو صياغة مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، مع وصف هذه الإجابات بمقاييس عددية أو درجات تقديرية" (سعادة، إبراهيم، ٢٠١١: ٣٦٧)

ويرى الباحث أنَّ الأسئلة الامتحانية وسيلة يُمكن عن طريقها معرفة ما حققه المدرس في الطالب، وما حققه الطالب من المادة الدراسية، وبهذا فإنها تُعد أداة مهمة في معرفة مواطن الضعف، والقوة سواء كانت في المدرس، أو الطالب.

ومن التوجهات التربوية الحديثة اليوم الاهتمام بالأسئلة الامتحانية؛ بوصفها أداة قياسية مهمة، لذلك دعت إلى الالتزام بمعايير صياغتها، ولا سيما معايير سلامتها اللغوية (عباس، د، ت)

وبكل ما عنت به الأسئلة الامتحانية، وما اهتمت فيه، أو أسهمت في تشخيص ضعفه، لا تزال تعاني الإهمال اللغوي المتمثل بركاكة التعبير، وكثرة الاخطاء الإملائية، والنحوية، والصرفية عند صياغتها وتقديمها للطلبة للإجابة عنها (أحمد، ٢٠٠٢)

وهو ما كان أحد اسباب تنشيط حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث على أيدي جماعة من علماء اللغة على المستوى المكتوب في لغة المدرسين والمتعلمين (داغر، ١٩٣٣)

فضلاً عن تتبع الأخطاء اللغوية وتصويبها لما قد يقع فيه الكاتب من أخطاء، والمساهمة في نقلها، مثال ذلك زهدي جار الله في كتابه" الكتابة الصحيحة" الذي ينبه الى أخطاء لم تقع، ولكنه يحتمل وقوعها، لذلك جاءت كتب التصحيح اللغوي، في الاغلب شاملة للأخطاء في مستويات اللغة الصوتية، والصرفية، والنحوية التركيبية، والدلالية (زايد، ٢٠٠٦)

وأهتمت العديد من كتب اللغة العربية بالأخطاء اللغوية في الكتابة والصياغة، سواء أكانت أخطاء نحوية تركيبة، أو دلالية، ككتاب" المعجم الوجيز في الأخطاء الشائعة والاجازات اللغوية" للدكتور: جُودة مبروك محمد (٢٠٠٥).

ولم تقتصر حركة التصحيح والأخطاء اللغوية على المتخصصين فحسب بل تناولها الكثير من الباحثين في المجال التربوي التعليمي،

وعلى سبيل المثال لا الحصر؛ دراسة اللحام (٢٠١٠)، والدغري (٢٠٠٤)، وأحمد (٢٠٠٢)، واللامي (٢٠٠٠) وغيرها .

ومن الملاحظ أنَّ معظم الدراسات التي شخصت الأخطاء اللغوية الحاصلة في الصياغة الكتابية، أنها عزت أسبابها إما إلى ضعف بمناهج قواعد اللغة العربية كما يراه السعدي (٢٠٠١)؛ وذلك تحتوي موضوعاتٍ بعيدةً عن حاجات المتعلمين ، أو في المدرس كما يراها أبو مغلي (٢٠١٠)، متمثلة بقصور مقدرة بعضهم وعدم تمكنهم من المعايير اللغوية، ويراها البعض الآخر بالطرائق التقليدية التي لا تتناسب ومقتضيات حال الظرف المعاصر، كدراسة: (اللحام، ٢٠١٠؛ الحوري، ٢٠١٠؛ الدهماني، ٢٠٠٢) .

وبالنظر إلى حال الواقع التربوي اليوم فإنَّه يعاني من قلة عدد المدرسين الذين يمتلكون الكفاية في التدريس، وإن توافروا فإنَّ غالبيتهم تتبع المنحى التقليدي في تدريس فنون اللغة العربية خوفاً من تجريب كل جديد لا يعرفونه أو نقصاً في دافعتيهم نحو تطوير أدائهم متجاهلين النمو المضطرد في نظريات التعلم واستراتيجياته وأهمية تعلم اللغة العربية لمواكبة التطور الهائل في المعرفة وتقنيات العصر (الحلاق، ٢٠١٠؛ زايد، ٢٠٠٦) .

وفي هذا الجانب يقول البيلاري (٢٠٠٨): إنَّ عملية إعداد المدرس العربي تواجه أزمة كبيرة وأعظم الأسباب خطورة أن الذين يلتحقون ببرامج الإعداد ليكونوا مدرسين هم في أكثر الأحيان ذو مستويات متدنية من القدرة والموهبة وبرامج إعدادهم لا تقوم على قاعدة معرفية وتفتقر إلى الجدة والرصانة والتكامل المطلوب بينما يقال في الدرس وما يطبق على أرض الواقع.

وهذا ما اكده التقرير المشترك بين وزارتي التربية، والتعليم العالي والبحث العلمي العراقيتين، من إنَّ الضعف الحاصل في كفاية الهيئات التدريسية لا يضمن الارتقاء بالعملية التربوية وتحسين نوعية المعلم (وزارة التربية ١٩٩٥– ١٩٩٦)

ولا تنحصر المشكلات اللغوية في الصياغات الكتابية كما ذكر وحسب بل يراها الكوَّاز (٢٠٠٧)، في توجهات بعض المدرسين وقيمهم نحو أهمية اللغة العربية وعلاقتها ببقية المواد الأخرى.

وهذه من أعقد المشكلات التي تواجه اللغويين في الوقت الحالي، بحيث أصبحت المعايير اللغوية من الموضوعات غير المرغوبة تعليماً، وتعلماً ولا يستطيع أحد إنكار ذلك، وقد أدت هذه الحال إلى شبه معاداة لاستخدام قواعد اللغة العربية في مهارتها الكتابية (صومان، ٢٠٠٩) . إذ أصبح يُتَعامل مع معايير اللغة العربية وكأنَّها مادة مفروضة على متعلميها، وأنَّهم مكرهون على دراستها، ويتحملون أعباءها، فتكثر عندهم الأخطاء في التعبير الشفوي والكتابي. (طاهر، ٢٠١٠)

فدراسة الخفاجي (٢٠٠٦)، واحدة من بين الدراسات التي تؤكد ضعف كفاية المتخرجين لغوياً في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات العراقية ولاسيما في المعيار النحوي بشكلٍ يسترعي الانتباه ومن ثم فإنَّ هذا الضعف يهدد التحصيل اللغوي والنحوي للأجيال القادمة ممن يتلقون العربية وعلومها على أيدي هؤلاء المتخرجين، وكذلك من أسباب الضعف النحوي التي تعود إلى المعلم هي النظر إلى قواعد النحو على أنَّها غاية في حد ذاتها، لذلك هم يركزون على حفظ هذه القواعد واستظهارها متناسين أنَّ الإعراب لا يمكن أن يتحقق بالدِّراسة النظرية بل يتم عن طريق التدريب والمران.

ومن أهم المشكلات التي تواجه تعلم اللغة العربية بالمنظور التربوي الحديث مشكلة قواعد اللغة العربية بصفةٍ عامة، والنحوية (المعيار النحوي) بصفةٍ خاصة، إذ يمثل تعلمه صعوبة كبرى تواجه المتعلمين، كونه ذا علاقةٍ بصورة الكلمة المكتوبة، فالإعراب فيه يُحدث تغييراً في ضبط أواخر الكلمة المعربة، فهو يعني تغيير شكل آخر الكلمة بتغيير موقعها في الجملة، وهو ما يجعله ذا ركيزة مهمة ترتكز عليها بقية معايير اللغة العربية والتمكن منه؛ تعني سلامة الصياغة اللغوية من الخطأ (فضل، ١٩٩٨)

وهو ما يجعل من المعيار النحوي ذا أولوية تعلمية، وضرورة ملحة لما له من فوائد عقلية وتفكيرية تمنح متعلميها قوة الملاحظة، والترتيب المنطقي للأفكار واستنباط الحكم والتعليل، ويعين على فهم الكلام واستيعاب المعاني (أحمد، ١٩٩٧)

ويقول تشومسكي: إنَّ أهمية المعيار النحوي كأهمية القلب للإنسان، فبغيره تصبح اللغة العربية حشواً من الألفاظ لا يربط بينها رابط، أو يحكمها وجود (الهاشمي وصومان والعزاوي،٢٠١١؛ عاشور والحوامدة، ٢٠١٤)

فهو أداة تمثل مقياساً دقيقاً تقاس به الكلمات أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى، وهي المرشد العلمي للغة في التفكير والتعبير والتأليف، وهي العِلم الذي يكشف عن المعنى وما يتصل به من علاقاتٍ وتراكيب، توحد التفاهم بين أبناء المجتمع الواحد، وتحمي المعنى من فوضى المقاس وتحريف الكلام في مواضعه، وهي بذلك تقود إلى تعلم الإنسان التحليل المنطقي السليم لفهم اللغة، وتوجد له القدرة في الكتابة والتحدث ، وتمكن من الأداء اللغوي السليم. (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩: ٢٥٤–٢٥٥)

ولأهمية المعيار النحوي في سلامة الصياغة الكتابية؛ يجعله في مقدمة المعايير اللغوية الأخرى، لأنه سلاح لغوي، وعماد بلاغي، وإدارة المُجتهِد، وميزان العربية، فقد وصفه السابقون بأنَّه ربَّان

تقويم اللغة ويتحكم في كل صورةٍ من صورها، فهو قانون اللغة وميزانها، ويأتي في مقدمة أركان اللسان العربي كما وصفه ابن خلدون؛ لأنَّ به تتبين المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر (صومان، ٢٠٠٩؛ الجعافرة، ٢٠١٤؛ الدليمي والدليمي، ٢٠٠٤)

وهذا ما حدا بالكثير من الباحثين والمتخصصين في مجال اللغة العربية ومناهج تدريسها أن يولوا المعيار النحوي عناية خاصة بالوقوف على أهم المشكلات التي تعترضه، لاسيما ظاهرة الضعف النحوي الذي يعانيه المدرسون والطلبة، والتي تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين، بحيث أصبحت القواعد النحوية من الموضوعات التي ينفر منها الطلبة ويضيقون بها ذرعاً ولا يستطيع أحدٌ إنكار ذلك (عاشور والحوا مدة، ٢٠١٤)

إنَّ النظرة الجديدة للقواعد النحوية تدعو إلى توسيع مفهومه، إذ يجب أن يشمل جوانب اللغة كلها، بما فيها الصوت والصيغة والتركيب والدلالة، ولا ينظر إلى جانبٍ منها على أنه الغاية والهدف، يقول الخليل بن أحمد الفراهيدي:" إن العرب نطقت على سجيتها وطباعها، وعرفت مواقع كلامها، وقام في عقولها علله"، ويراها ابن جني هي انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعرابٍ وغيره، كالتثنية والجمع والتكسير، والإضافة، والنسب والتركيب. . . . (الدليمي والدليمي، ٢٠٠٤)

وتنتظم معايير اللغة العربية بعلاقة ارتباطية فيما بينها تتحقق في ظلها العديد من المهارات اللغوية، فمهارة الاستماع مرتبطة بمستوى المستمع بالمعيار النحوي، ومهارة التحدث رئيسة للفرد ولا يمكن أن يحدث الاتصال السليم إلا بلغةٍ سليمةٍ خاليةٍ من الأخطاء الإعرابية واللحن في الكلمات؛ يؤثر في نقل المعنى المقصود، أما مهارة القراءة فمن شروطها إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً ليتسنى للقارئ فهم المعنى المقصود (السليتي، ٢٠٠٧)

ويؤكد الحموز (١٩٨٩)، أنَّ النظام التكاملي للمعايير اللغوية وما يفرضه من علاقات ارتباطية بينها يتبن أنَّ الاهتمام بتعلم المعيار الاملائي بدأ منذ اللحظة الأولى التي ولد فيها معيارا النحو والصرف، وهناك ما يؤكد إنَّ رسم الهمزة في كثير من الأحوال يحدده المعرفة بقواعد النحو والصرف أو قواعد النطق (الصوت) .

لما كانت اللغة العربية تتكون من مهاراتها الأربعة، فإنَّ وظائفها لا يمكن أن تتحقق إلا بالاهتمام بجميع مهاراتها، ولما كانت الكتابة إحدى المهارات اللغوية الأربع التي يعتمد عليها الاتصال اللغوي بين الناس فإنها تشكل أساساً وعنصراً رئيساً من عناصر اللغة، وعليه

فإنَّ الكتابة تستمد أهميتها من دور اللغة في حياة الإنسان والمجتمع الذي يقوم على الاتصال والتواصل، وحفظ التراث، وتدوين الأفكار، وهي وسيلة لتقديم محتويات المنهج للمتعلمين (عطية، ٢٠٠٨)

ويشير الخولي (٢٠٠٤)، إلى أن مهارة الكتابة، ليست فرعاً معزولا عن باقي فروع اللغة العربية، بل هي متداخلة مع المعيار النحوي، والصرفي، والإملائي، ومستوى صياغتها اللغوية يتحدد بمقدار التحصيل من المعايير اللغوية.

حيث يعرف عاشور ومقدادي (٢٠١٣: ٢١٠)، مهارة الكتابة اللغوية بأنَّها" القدرة على مراعاة القواعد النحوية واللغوية في الكتابة".

وتعد مهارة الكتابة اللغوية نتاجاً للخبرات التعليمية التربوية بجانب المعلومات والميول والاتجاهات والقيم، فالطالب الذي يقرأ أو يكتب موضوعاً معيناً دون أن يراعي معايير قواعد اللغة العربية التي يوظفها في الكتابة أو النطق بها بالشكل السليم لا تعد خبرته فيما يقرأه أو يكتبه سليمة (سعد،١٩٩٧)

وعليه فإنَّ اكتساب مهارة الكتابة اللغوية وإتقانها هدف مهم من أهداف اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة، فتعلم المادة ليس هدفاً في حد ذاته، ولكنَّه وسيلة لتعلم أهم، وهو اكتساب مهارات واتجاهات، فالمعيار النحوي مثلاً ليس هدفاً في حد ذاته، ولكنَّه وسيلة لسلامة الألسنة، وصحة التعبير (إبراهيم، ١٩٨٣)

فمهارة الكتابية اللغوية؛ وسيلة التفكير والاتصال، وهي ما تضْمُن حُسْن إدراك نوعية الموضوع وحدوده، وتمييز ما هو مناسب أو غير مناسب له، وصحة الأسلوب صرفاً ونحواً، وسلامة المعاني والمعلومات وتكاملها (محمد، وعطا، وأبو العدوس، ٢٠١٣)

ويجد الباحث تركيزاً واضحاً على أهمية اتقان المعيار النحوي، فمراعاته تعني سلامة الصياغة الكتابية من الخطأ إملائياً، ويُحسّن فهمها دلالة، وهو ما يثبت نظرية العلاقة الارتباطية بين المعايير اللغوية، والمهارة الكتابية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتميز اللغة العربية عن سائر العلوم؛ أنَّها تُمثّل اللسان الناطق، والقلم الكاتب، والصوت المسموع، والوعاء الحافظ للمعارف والعلوم، فمن دون اتقانٍ لمعاييرها اللغوية سنظل عاجزي الأداء الصحيح لها في مهارات: الكتابة، والقراءة، والتحدث، والاستماع، فإنَّهُنَّ أدوات التواصل والاتصال والوسائل التي يمتطيها كل موقف تعليمي ولا ينفك عنها، فقد حُظيت في مقام اللغويين، والتربويين بالرعاية والاهتمام الكبيرين لما لها من أهمية في المجال التعليمي.

فبرغم الجهود اللغوية، والتربوية للحد من ظاهرة الضعف اللغوي لدى المدرسين في الصياغة اللغوية الكتابية وخاصة تلك الصياغات التي تتعلق بكتابة الأسئلة الامتحانية ومدى مراعاتها للمعايير اللغوية؛ يُلاحظ أنها بحاجةٍ الى المزيد من البحث، والدراسة، والتحليل للكشف عن الأخطاء اللغوية في صياغة الأسئلة الامتحانية، إذ لايزال يعتريها الكثير من الأخطاء الدلالية، والنحوية، والصرفية، والإملائية، وهو ما كان أحد الأسباب التي دعت الباحث لإجراء هذا البحث، وتوافقه مع ما جاء به المؤتمر التربوي السابع (١٩٨١) إلى ضرورة الاكثار من البحوث والدراسات التي تهدف الى تشخيص المشكلات والصعوبات التي تعانيها الأسئلة الامتحانية والتحريرية منها على وجه الخصوص لمعرفة مدى صدقها وثباتها في الحكم على الطلبة.

وهذا البحث شأنه في ذلك يحاول الكشف عن واحدة من أهم المشكلات التي تعانيها الصياغة اللغوية للأسئلة الإمتحانية للصف الثاني المتوسط، التي يعدُّها مدرسو المواد الدراسية لهم، إذ يتوسط الصف الثاني المتوسط صفي الأول والثالث المتوسطين في المرحلة المتوسطة، وطلبته يمثلون مرحلة انتقالية كونهم قد اجتازوا الصف الأول، ويؤهلون للانتقال إلى الصف الثالث والأخير من المرحلة المتوسطة الذي يعتمد النظام الوزاري في وضع أسئلته الامتحانية، لذلك يعد الصف الثاني المتوسط صفاً مهماً اختاره الباحث ليكون مجتمعاً لدراسته،وهو ما أشار إليه المؤتمر التربوي العاشر (١٩٨٤) في العراق في التركيز على تطوير أسئلة امتحانات الصفوف قبل الوزارية لأنَّها بمثابة القاعدة للامتحانات الوزارية.

ويعتقد الباحث أنَّ ضعف المدرس لغوياً ينعكس على صياغة السؤال مما يؤدي إلى تقييمٍ غير دقيقٍ للطالب وهو ما يؤثر في صدق الحكم عليه، فقد وجد الباحث أن بَّعضاً من صياغات الأسئلة الإمتحانية المقدمة للطلبة تفتقر المعاييرَ اللغوية، الأمر الذي يؤدي الى صعوبة فهم الطلبة للسؤال، وهو ما يربك إجاباتهم، وخصوصاً أنَّ تعليمات وزارة التربية تمنع مدرسي المواد الدراسية من القراءة التوضيحية للأسئلة الإمتحانية للطلبة وقت الامتحان، مما يضيف مشكلة أخرى لدى الطلبة مع مشكلة ضعف مدرسي المواد الدراسية لغوياً في صياغة الأسئلة الامتحانية، وهو ما شكل مشكلة هذا البحث الذي يهدف إلى" مدى مراعاة صياغة أسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط للمعايير اللغوية" للكشف عن مستوى صياغة السؤال لغوياً، في ضوء معايير اللغة العربية النحوية، والصرفية، والاملائية، والدلالية وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة البحث الآتية.

١- ما المعايير اللغوية التي يجب توافرها في صياغة أسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط؟

٢- ما مدى مراعاة صياغة أسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط للمعايير اللغوية؟

٣- هل تختلف الصياغات اللغوية لأسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط باختلاف المادة الدراسية؟

أهمية الدراسة: يستمد البحث أهميته كونه من:

١- من الدراسات النادرة التي حللت صياغات الأسئلة الإمتحانية في ضوء معايير اللغة العربية على حد علم الباحث.

٢- ما يقرب من نصف المواد الدراسية متمثلة بأسئلتها الامتحانية وبمختلف تخصصاتها مثلت مجتمعاً لهذه الدراسة، وهو ما ميزه عن الدراسات السابقة التي تحددت مجتمعات دراساتها بأسئلة اللغة العربية دون غيرها على حد علم الباحث.

٣- قد تفيد نتائج هذه البحث الجهات المختصة لإيجاد الحلول ووضع البرامج والمقترحات المناسبة للحد من مشكلة الضعف اللغوي لدى المدرسين في صياغة الأسئلة الامتحانية.

٤- قد تساعد نتائج هذا البحث الباحثين والدارسين والمتخصصين في المجال التعليمي رفد بحوثهم بنتائجه ومعطياته.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

المعايير اللغوية: هي فنون اللغة العربية وفروعها اللغوية المتمثلة بالدلالة اللغوية، والقواعد النحوية، والصرفية، والإملائية وما يدل عليها من قواعد فرعية.

الصف الثاني المتوسط: هو الصف الذي يتوسط صفي الأول والثالث المتوسطين في المرحلة المتوسطة، في المدارس العراقية.

الصياغة: هي طريقة استعمال معايير اللغة العربية في كتابة أسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط التي يضعها مدرسو المواد الدراسية لطلبتهم، وتتمثل بهيأة التراكيب اللغوية، والعبارات، والجمل، والكلمات وصورها.

الأسئلة الامتحانية: هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة، التي غالباً ما يكون حدها الأعلى سبع أسئلة، والأدنى ثلاث أسئلة، ويشترك في كتابتها وصياغتها مدرسو المرحلة المتوسطة الذين يجمعهم ذات التخصص الواحد في حدود المدرسة الواحدة التي يُدرّسون فيها، وقد ينفرد بكتابتها مدرسٌ واحدٌ إن لم يوجد ما يناظر تخصصه داخل المدرسة، تقدم لطلبة الصف الثاني المتوسطة للإجابة عنها في نهاية الكورس.

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالآتي:

الحدود الزمانية: حللت الدّراسة أسئلة الصف الثاني المتوسط الامتحانية لنهاية الكورس الأول من العام الدراسي ٢٠١٥ – ٢٠١٦.

الحدود المكانية: تحددت الدراسة بمدارس المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية.

الحدود البشرية: شمل هذا البحث أسئلة امتحانات مدرسي الصف الثاني المتوسط لمادة التربية الإسلامية، واللغة العربية، والكيمياء، والاحياء، والجغرافيا، والتأريخ.

الحدود الموضوعية: تناول هذا البحث بالتحليل الصياغات الكتابية لأسئلة امتحان مادة التربية الإسلامية، واللغة العربية، والكيمياء، والأحياء، والجغرافيا، لصف الثاني المتوسط، باستخدام بطاقة تحليلٍ تمثلت بمعايير اللغة العربية الدلالية، والنحوية، والصرفية، والاملائية وبعض المؤشرات الدالة عليها وكانت الكلمة، والجملة، والعبارة، والتراكيب اللغوية وعلاقاتها الارتباطية وحدات قياسها .

منهج الدراسة: اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته متغيرات الدراسة.

مجتمع الدراسة: يمثل مجتمع البحث الصف الثاني المتوسط في المدارس الثانوية والمتوسطة التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية البالغ عددها (٢٢٣) مدرسة، وشمل الأسئلة التي يمتحن بها طلبة الصف الثاني المتوسط نهاية الكورس الأول من العام الدراسي ٢٠١٥ – ٢٠١٦ في مواده الدراسية المتمثلة بمواد: التربية الإسلامية، واللغة العربية، والكيمياء، والاحياء، والجغرافيا، والتأريخ، وأُستثني منها أسئلة مواد: الرياضيات، والفيزياء، والتربية الوطنية، والتربية الفنية، واللغة الإنكليزية، فكان مجتمع الدراسة (٦) ستة من المواد الدراسية متمثلة بأسئلتها التي بلغت (١٣٣٨) أسئلة امتحانية، موزعة بجدود (٦) ست أسئلة امتحانية لكل مدرسة، تمثل كل واحدة منها مادة دراسية من مواد الصف الثاني المتوسط لمجتمع دراسة البحث.(قسم الإحصاء التربوي لمديرية تربية بغداد الكرخ الثانية، ٢٠١٥) .

عينة الدراسة: لغرض اجراء الدراسة حُددت عينتها بنسبةٍ بلغت (٥%) مُمثّلة لمجتمع دراستها، فاُختِيرت بطريقة عشوائية اثنتا عشرة (١٢) مدرسة موزعة على قواطع المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية عامتها، فبلغ مجموع أسئلة امتحانات مواد (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والكيمياء، والاحياء، والجغرافيا، والتأريخ،) لصف الثاني المتوسط اثنتين وسبعين (٧٢) ورقة أسئلة امتحانية، لكل مدرسة اثنتا عشرة (١٢) منها، موزعة على ستة (٦) مواد دراسية مختلفة، تنفرد كل أسئلة منها بصياغة خاصة تبعاً لخبرة

مدرس المادة التي صاغها من مدرسي الصف الثاني المتوسط مثلما موضح في الجدول (١) .

الجدول (١) توزيع المدراس حسب القواطع وعدد الأسئلة الامتحانية

اسم القاطع	اسم المدرسة		عدد الأسئلة
الدورة	ث/ الطاهرة للبنات	ث/ الاحرار المختلطة	١٢
المأمون التعليمية	م/ الطبري للبنين	زقاء اليمامة	١٢
السيدية	م/ الادريسي للبنين	م/ عقبة بن نافع للبنين	١٢
اللطيفية	ث/ تل السمر للبنات	م/ جبل الرحمة	١٢
الرضوانية	ث/ الكندي للبنين		٦
اليوسفية	م/ السدير للبنات	م/ الرباب للبنات	١٢
المحمودية	ث/ إبراهيم الخليل		٦
المجموع	٧	٥	**٧٢**
	١٢		

أداة الدّراسة

أولاً: إعداد أداة الدّراسة: لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، كانت أداته بطاقة تحليلٍ استعان بها الباحث في تحليل صياغات أسئلة امتحانات المواد الدراسية لصف الثاني المتوسط، تمثلت بمعايير اللغة العربية وبعض المؤشرات الدالة عليها، وقد أفادت بعض الدراسات السابقة الباحث في بناء أداة بحثه، كدراستي زايد (٢٠٠٦)؛ والخماش (٢٠٠٨) وتأسيساً على الأدوات المستخدمة فيها، بنى الباحث أداةً تناسب متغيرات بحثه اعتمدها في تحليل صياغات الأسئلة الامتحانية ومضمناً إياها أربعة معاييرٍ لغويةٍ متمثلة بـــ:

أولاً: المعيار اللغوي الدلالي: وتضمن سبع مؤشراتٍ دالة عليه.

ثانياً: المعيار النحوي (التركيبي): وتضمن تسع مؤشراتٍ دالة عليه.

ثالثاً: المعيار الصرفي: وتضمن ست مؤشراتٍ دالة عليه.

رابعاً: المعيار الإملائي (الكتابي): وتضمن تسع مؤشراتٍ دالة عليه.

رآها الباحث من المُسَلْمَات اللغوية في صياغة الأسئلة الامتحانية، وقُسِّمت الأسئلة الامتحانية في بطاقة التحليل إلى مقالية، وموضوعية لبيان مستوى مراعاتها للمعايير اللغوية ومؤشراتها عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية لها، وبهذه الصورة الأولى عُدت أداة البحث.

ثانيا: صدق أداة التحليل:

وللتحقق من صدق محتوى بطاقة التحليل، اتبعت الإجراءات الآتية:

- عُرضت بصورتها الأولية، على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، وممن يمتلكون الخبرة في مجال تدريس اللغة العربية، من أساتذة جامعيين ومعاهد إعداد المعلمين، ومدرسي المدارس الثانوية والمتوسطة.
- طُلب منهم التحقق من درجة ملاءمة المؤشرات للمعايير اللغوية، ومدى احقيتها اللغوية في صياغة الأسئلة الامتحانية الواردة في بطاقة التحليل لقياس ما وضعت لقياسه، والحكم عليها عن طريق اضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً، وحذف غير المناسب منها.
- في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، أُجريت بعض التعديلات الأسلوبية على عدد من المؤشرات الدالة في بطاقة التحليل، وهو ما أُتفق عليه بنسبة تزيد عن (٨٧%) من المحكمين.
- عُدلت دلالات بعض المؤشرات لِتُشير إشارة واضحة على إنَّها من المؤشرات الواجب توافرها في صياغة الأسئلة الامتحانية، مثل مؤشرات (استعمال الغريب من الالفاظ)، و(استعمال كلمات اجنبية) سبقت بإضافة كلمة (عدم) لتصبح (عدم استعمال الغريب من الالفاظ)، و(عدم استعمال كلمات اجنبية) وغيرها، الملحق رقم (٢) يوضح بطاقة التحليل بصورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات أداة الدّراسة لثبات التحليل استخدم الباحث طريقة (اتفاق المحللين) التي جرى فيها إعادة تحليل ما نسبته (١٠%) من عينة الدّراسة من لدن محللين آخرين يربطهم

ذات الاختصاص ومجال العمل الوظيفي مع الباحث، وبعد التحليل استخدمت معادلة هولستي (Holsti, 1969) لاستخراج ثبات التحليل كما في المعادلة الآتية.

نسبة الاتفاق = عدد فئات الاتفاق بين المحللين والباحث / مجموع فئات التحليل في المرتين.

نسبة الاتفاق = ٥٨/٥٧ = ٠.٩٨

وهكذا لجمع المحللين بعضهم مع بعض، وبينهم وبين الباحث كل بمعزل عن الآخر، جدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) نسب الاتفاق بين المحللين والباحث

المحللون	أ	ب	ج	د
ب	٠.٩٧	–	–	–
ج	٠.٩٦	٠.٩٥	–	–
د	٠.٩٥	٠.٩٦	٠.٩٧	–
هـ	٠.٩٤	٠.٩٤	٠.٩٨	٠.٩٨

حيث يمثل (أ) الباحث، أما الحروف (ب، ج، د، هـ) تمثل المحللين الأربع، وهذه النسب بينهم وبين الباحث، ونسب بعضهم مع بعض.

$$\text{أما متوسط الاتفاق} = \frac{٠.٩٧ + ٠.٩٦ + ٠.٩٥ + ٠.٩٤ + ٠.٩٥ + ٠.٩٦ + ٠.٩٤ + ٠.٩٧ + ٠.٩٨ + ٠.٩٨}{٥}$$

ثم حسب معامل الثبات في المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد المحللين} \times \text{متوسط الاتفاق}}{١ + (\text{عدد المحللين} - ١) \times \text{متوسط الاتفاق بين المحللين}} = ٠.٩٧$$

الطريقة والإجراءات:

١- قام الباحث باستصدار كتاب تسهيل مهمة من المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية – قسم الإعداد والتدريب موجهاً للمدارس التابعة لها لإجراء البحث ملحق رقم (٣) .

٢- جمع الباحث أوراق أسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط النهاية للكورس الأول من العام الدراسي ٢٠١٥ – ٢٠١٦، لجميع المواد الدراسية في حدود مجتمع الدراسة وعينتها .

٣- حلل الباحث صياغات الأسئلة الامتحانية للصف الثاني المتوسط في ضوء مراعاتها للمعايير اللغوية والمؤشرات الدالة عليها، لاحتساب تكراراتها وبيان نسبها المئوية.

٤- ادخال البيانات الخاصة بالبحث الى جهاز الحاسوب ومعالجتها احصائياً في ضوء البرامج الإحصائية المناسبة لنتائج الدراسة.

٥- استخراج النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشتها .

٦- كتابة التوصيات المناسبة للدراسة.

٧- قائمة تضم المراجع والمصادر التي أفادت البحث.

المعالجة الإحصائية:

١- لإجابة عن أسئلة الدّراسة استخدمت الأدوات الإحصائية الآتية:

٢- – رصد التكرارات للمعايير اللغوية ومؤشراتها الدالة عليها، وحساب نسبها المئوية؛ للتوصل إلى درجة توظيفها وتحديد نسبها في صياغات الأسئلة الامتحانية، فكانت على النحو الآتي:

٣- مجموع تكرارات كل مؤشر دال ضمن كل معيار

٤- النسبة المئوية للتكرار = ---------- = ×١٠٠

٥- مجموع تكرارات المؤشرات الدالة للمعايير اللغوية (المجموع الكلي)

٦- – استخدام (**chi-square**) لمعرفة مدى مستوى مراعاة المدرسين للمعايير اللغوية في صياغة الأسئلة الامتحانية باختلاف تخصصاتهم.

نتائج الدّراسة يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي هدفت لتعرف على مدى مراعاة صياغة أسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط للمعايير اللغوية، وذلك وفقاً لما تناولت الدراسة من أسئلة، وفيما يلي عرض نتائجها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نصه" ما المعايير اللغوية التي يجب توافرها في صياغة أسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط"؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالمعايير اللغوية وتوصل إلى استخلاص (٤) أربعة معايير (مجالات)، (المعيار اللغوي الدلالي، والمعيار النحوي (التركيبي)، والمعيار الصرفي، والمعيار الإملائي (الكتابي))، وضمَّ كلُّ معيارٍ منها عدداً من المؤشرات الدالة (فقرات) عليه ورآها الباحث من اللوازم اللغوية في صياغة الأسئلة الامتحانية، ليكون مجموع عدد المؤشرات الدالة (الفقرات) إحدى وثلاثين (٣١) فقرة موزعة على معاييرها الأربع (المجالات)، وبعد ذلك عرضت المعايير على لجنة من المحكمين والمختصين للتأكد من مناسبة ووضوح المؤشرات (الفقرات)والمعيار (المجال) الذي ينتمي أليه، وبنسبة ٨٧% بلغ اتفاق المحكمين لها، وفي ضوء مقترحاتهم عدلت بعض المعايير ومؤشراتها الدالة عليها، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نصه" ما مدى مراعاة صياغة أسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط للمعايير اللغوية"؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت التكرارات والنسب المئوية لمدى مراعاة صياغة أسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط للمعايير اللغوية، الجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية لمدى مراعاة صياغة أسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط للمعايير اللغوية

		التكرار	النسبة المئوية*
	المعيار اللغوي الدلالي		
١	عدم استعمال الالفاظ العامية	384	13.4
٢	وضوح المفردات والتراكيب والعبارات	277	9.6
٣	ضبط بنية الكلمات التي يتحدد معناها بضبط حركاتها .	283	9.8
٤	مناسبة المفردات مع دلالاتها اللغوية.	213	7.4
٥	البعد عن استعمال كلمات اعجمية.	575	20.0

		التكرار	النسبة المئوية*
٦	البعد عن استعمال الغريب من الكلمات العربية.	563	19.6
٧	المعرفة بصياغة الكلمات التي تُناسب المعنى المراد بها .	308	10.7
مجموع المعيار		2876	34.8**
المعيار النحوي (التركيبي)			
١	مراعاة العلامات الاعرابية للكلمات.	878	39.8
٢	المعرفة بالأفعال التي تُعدَّى بحرف الجر.	204	9.2
٣	الاستعمال الصحيح لحروف الجر طبقاً لمعانيها .	286	13.0
٤	مراعاة حالات جزم الفعل المضارع المعتل الآخر.	131	5.9
٥	حذف نون الأفعال الخمسة في حالتي النصب والجزم.	49	2.2
٦	حذف نون المثنى وجمع المذكر في حالتي الإضافة.	60	2.7
٧	المعرفة باستعمال الهمزة وهل الاستفهاميتين.	377	17.1
٨	المعرفة باستعمال الضمائر المنفصلة.	171	7.8
٩	مراعاة قواعد العدد .	50	2.3
مجموع المعيار		2206	26.7**
المعيار الصرفي			
١	ضبط بنية الفعل المبني للمجهول.	124	11.1
٢	المطابقة في التذكير والتأنيث بين الفعل ونائب الفاعل.	195	17.5
٣	التمييز بين علامات التأنيث في اللغة العربية.	223	20.0

		التكرار	النسبة المئوية*
٤	ضبط المثنى وجمع المذكر في حالتي النصب والجر.	95	8.5
٥	التمييز بين المعرفة والنكرة.	272	24.4
٦	ضبط حركات الضمائر للمذكر والمؤنث.	206	18.5**
	مجموع المعيار	1115	13.5
	المعيار الإملائي (الكتابي)		
١	ضبط الالف المقصورة والطويلة آخر الكلمات.	241	11.6
٢	المعرفة بالكلمات التي تختلف كتابتها عن لفظها .	293	14.1
٣	التفريق بين اللام الشمسية واللام القمرية.	539	25.9
٤	التمييز بين الأصوات المتشابهة.	121	5.8
٥	رسم الهمزة في مكانها الصحيح.	216	10.4
٦	مراعاة علامات الترقيم.	112	5.4
٧	التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة رسماً .	259	12.5
٩	التمييز بين حرفي الضاد والظاء .	298	14.3
	مجموع المعيار	2079	25.1**
	المجموع الكلي =8276		

***النسبة المئوية لتكرار البند من مجموع كل معيار بشكل منفرد .**

****النسبة المئوية من تكرارات كل معيار من مجموع تكرار المعايير (٨٢٧٦) .**

يظهر من الجدول رقم (٤) أنَّ النسب المئوية لتكرارات معايير اللغة العربية ومؤشراتها الدالة عليها في صياغة أسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط تراوحت ما بين (١٣.٥%–٣٤.٨%) حيث جاء بالمرتبة الأولى المعيار اللغوي الدلالي بنسبة مئوية (٣٤.٨%) وتكرار (٢٨٧٦)، وبالمرتبة الثانية جاء المعيار النحوي (التركيبي)بنسبة مئوية (26.7%) وتكرار (٢٢٠٦)، وجاء المعيار الإملائي (الكتابي)بالمرتبة الثالثة بنسبة مئوية (25.1%) وتكرار (2079)، واحتل المرتبة الرابعة والأخيرة المعيار الصرفي بنسبة مئوية (13.5%) وتكرار (1115).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي نصه" هل تختلف الصياغات اللغوية لأسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط باختلاف المادة الدراسية"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية وتطبيق اختبار (Chi-Square) لدراسة مدى اختلاف الصياغات اللغوية لأسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط باختلاف المادة الدراسية، الجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)التكرارات والنسب المئوية وتطبيق اختبار (Chi–Square) لدراسة مدى اختلاف الصياغات اللغوية لأسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط باختلاف المادة الدراسية

المعايير	أسئلة التربية الإسلامية		أسئلة اللغة العربية		أسئلة التأريخ		أسئلة الجغرافية		أسئلة الكيمياء		أسئلة الأحياء			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	Chi-Square	الدلالة الإحصائية
المعيار اللغوي الدلالي	480	30.5	747	38.2	250	30.5	375	35.6	592	40.2	432	30.9	31.02	0.23
المعيار النحوي	438	27.8	305	15.6	248	30.3	348	33.0	461	31.3	406	29.0	30.04	0.24

(التركيبي)														
المعيار الصرفي	232	14.7	328	16.8	71	8.7	112	10.6	160	10.9	212	15.2	30.50	0.23
المعيار الإملائي (الكتابي)	426	27.0	576	29.4	250	30.5	218	20.7	261	17.7	348	24.9	30.52	0.24
المجموع	1576	19.0	1956	23.6	819	9.9	1053	12.7	1474	17.8	1398	16.9	30.0	0.22

يظهر من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة مراعاة صياغة أسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط للمعايير اللغوية تبعاً لاختلاف المادة الدراسية؛ إذ بلغت قيمة (Chi-Square) (٣٠.٠٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا .

تفسير النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

عُرضت نتائج هذا السؤال في الإجابة عنه سابقاً، إذ تضمن أهم المعايير (المجالات)، والمؤشرات الدالة عليها (الفقرات) وفقاً للحاجات اللغوية اللازمة في صياغة الأسئلة الامتحانية للصف الثاني المتوسط كما وُضِّح في الإجابة عنه في السؤال الأول.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أظهرت نتائج تحليل صياغة الأسئلة الامتحانية للصف الثاني المتوسط مستوىً منخفضاً لمدى مراعاتها للمعايير اللغوية، إذ تراوحت نسب تمثيلها للمعايير اللغوية ما بين (١٣.٥%–٣٤.٨%)، وهي نتيجة تشبه نتائج العديد من الدراسات التي حللت التعابير الكتابية اللغوية في ضوء المعايير اللغوية، وعزت ذلك إلى قلة كفاية المدرسين إلى حد ما مطلوب منهم في صياغة كتاباتهم التعبيرية.

وبالنظر الى نتائج الدراسة الحالية يُلاحظ أنَّ المعيار الصرفي ذو النسبة المئوية (١٣.٥%) مثَّلَ ضعفاً قوياً، وفارقاً كبيراً بينه وبقية المعايير اللغوية، وهذا ممكن أن يكون بسبب الصعوبة التطبيقية للمعيار الصرفي في الصياغة الكتابة اللغوية، وذلك لأنَّ علم الصرف كما يعرفه الاستربادي (١٩٧٥) بأنه" علم بأبنية الكلمة وما يكون لحروفها من أصالة وزيادة وحذف وصحة واعلال وادغام واماله ولما يعرض لآخرها مما ليس بإعراب ولا بناء من الوقف وغير

ذلك"، وهو ما لا يجيده العديد من مدرسي المواد الدراسية، فضلاً عن الصعوبة التطبيقية التي يجدْها ذوو الاختصاص من مدرسي اللغة العربية، ويمكن أن يكون السبب الثاني في ضعف المعيار الصرفي حسب ما يراه الباحث؛ بأنَّ بعضاً من مدرسي المواد الدراسية لا يعون أهمية المعيار الصرفي في تحديد المعنى الدقيق للكلمة الذي من الممكن أن يساعد الطلبة على الفهم الجيد للسؤال المكتوب في الورقة الامتحانية، مما ينعكس ايجاباً على أجوبته عن الأسئلة الامتحانية، ويختلف في حال لو خلت أحرف الكلمات من حركاتها فكثيرٌ منها لها أكثر من معنى، ومعنى ما يراد منها في السؤال الإمتحاني تحدده حركات أحرفها، وقد يعود السبب الآخر إلى تكاسل بعض المدرسين عن وضع الحركات على أحرف الكلمة حين يصوغ اسئلته الامتحانية مع معرفته اللغوية الجيدة الخاصة بالتطبيقات الصرفية.

ويعتقد الباحث أنَّ الضعف الحاصل في نتيجة المعيار الإملائي التي بلغت (**25.1) من المراعاة اللغوية في صياغة الأسئلة الامتحانية، ونتيجة المعيار (النحوي التركيبي) التي بلغت (**26.7)، ونتيجة المعيار الدلالي التي بلغت (٣٤.٨%)، إنما يعودإلى العلاقة الارتباطية بين معايير اللغة العربية التي يندر اتقانها مدرسو المواد الدراسية، ويصعب تطبيقها على بعضٍ من مدرسي اللغة العربية، كما اشارت دراستا (اللبان،٢٠٠٧؛ الخفاجي، ٢٠٠٦).

وكذلك أنَّ مدرسي المواد الدراسية لا يرون للعلاقة الارتباطية بين المعايير اللغوية أهمية في صياغة الأسئلة الامتحانية، وأنَّ الضعف في واحدٍ منها أو أكثر يشكل ضعفاً في الآخر، ولا يرون أنَّ الاستعمال السليم لها بشكلٍ فعالٍ يُوصل إلى تفكيرٍ ناقد، يرتقي بفهم الطلبة إلى مستوى جيد في تحديد ودقة الإجابة عن الأسئلة الامتحانية، وتمكنهم من تذوق الصياغات اللغوية وفنونها المختلفة، ولذا فإن توفير المعايير اللغوية بدرجة مناسبة تمكنهم من التركيز على تحقيق الاستخدام السليم والفعال للغة العربية خصوصاً في المراحل الدراسية الأولى. مثلما أكدته دراسة زايد (٢٠٠٦)

ومن أسباب تدني مستويات تمثيل المعايير اللغوية التي يراها الباحث أن الدورات التدريبية التي تقيمها مديريات التربية لموظفيها من المدرسين في اللغة العربية، لا تشمل مدرسي المواد الدراسية جميعهم، بل تقتصر بمدرسي اللغة العربية فقط، وأن أقيمت فإنها قد تنحو منحى عاماً، وتهدف إلى تمكين مدرسي اللغة العربية من المهارات اللغوية في التدريس داخل الغرف الصفية، ولا ينشط فيها أهمية النظام اللغوي، وتفعيل المهارات اللغوية لدى المتدربين فيها، في

صياغة الأسئلة الامتحانية وهو ما أكدته دراسة (الحلاق، ٢٠١٠؛ البيلاري، ٢٠٠٨) .

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

كشفت النتائج التي توصلت إليها هذه الدّراسة والخاصة بنتائج السؤال الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة مراعاة صياغة أسئلة امتحانات الصف الثاني المتوسط للمعايير اللغوية تبعاً لاختلاف المادة الدراسية؛ إذ بلغت قيمة (Chi-Square) (٣٠.٠٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، كما وضح ذلك الجدول رقم (٣) .

فمن أهم الأسباب التي يمكن أن يعزوها الباحث في نتائج السؤال الثالث، أنَّ الطريقة التقليدية المتبعة لدى مدرسي المواد الدراسية في صياغة الأسئلة الامتحانية قد تكون سبباً في عدم وجود فروق لغوية تبعاً لاختلاف المادة الدراسية مثلما أكدته دراسة الحلاق (٢٠١٠)، إذ لاحظ الباحث تشابه الكثير من صياغات الأسئلة الامتحانية عبر سنوات دراسية مختلفة، وبمختلف المدارس، والمدرسين، والمادة الدراسية، وكأنَّ ما أمستمن صِيغٍ لغويةٍ تضمنتها أسئلة امتحانات سابقة؛ أصبحت ثوابت، ومعايير لصياغات أسئلة امتحانات لاحقة فلا يمكن تجاوزها، فالخطأ في المتبوع؛ سيتبعه خطأ في التابع مادامت الأسئلة الامتحانية تصاغ بطريقة تقليدية بعيدة عن اخضاعها للمعايير اللغوية التي ترتقي بها إلى مستوى الاستحسان اللغوي.

ومن الأسباب ايضاً أنَّ مدرسي المواد الدراسية سوى مدرسي اللغة العربية يصيغون أسئلتهم الامتحانية اعتماداً على معلوماتٍ لغويةٍ تلقوها في مرحلتي المتوسطة، والإعدادية ما قبل الدراسة الجامعية، وهو ما يجعلهم أمام اختبارٍ حرج عند صياغة الأسئلة الامتحانية فلم تطور معلوماتهم أثناء الدراسة الجامعية أو أثناء الخدمة الوظيفية، إذ تركز معظم أقسام الكليات على المواد التخصصية لكل تخصص ولا تهتم بالجانب اللغوي، مما يجعل المتخرجين منها ذا مستوى لغوياً متقارباً، فضلا عن أنَّ بعضاً من مدرسي المواد الدراسية متخرجون من كليات لا تؤهلهم لأداءٍ تدريسي، وهو ما يلزم المؤسسة التربوي مسؤولية تدريبهم وتطويرهم والارتقاء بمستوياتهم اللغوية إلى أكثر كفاية وخبرة في صياغة الأسئلة الامتحانية.

ويمكن أن يعود سبب عدم وجود الفروق اللغوية بين صياغات أسئلة مواد الصف الثاني المتوسط الدراسية؛ إلى تنوع مواده الدراسية بين التخصصات العلمية: كالكيمياء، والاحياء، والتخصصات الإنسانية: كالتربية الإسلامية، واللغة العربية،

والتأريخ، والجغرافيا فقد وجد الباحث أثر هذا واضحاً في حجم ما اُستعمل من الفاظٍ كتابية في صياغة الأسئلة الإمتحانية فطبيعة المواد العلمية يقلّ في صياغة اسئلتها الكلمات العربية، وتزدحم في نظائرها من المواد الإنسانية فزيادة الكلمات قد تزيد أو تقلل من نسب مراعاة المعايير اللغوية، وهذا ما ظهر جلياً لدى الباحث في أسئلة مواد التربية الإسلامية، واللغة العربية، والتأريخ، والجغرافيا، التي تحتاج استقامة صياغة اسئلتها إلى الكثير من استعمالٍ للألفاظ الكتابية فيها؛ وهو ما زَيد فيها عدد تكرارات الأخطاء المتمثلة في المعايير اللغوية ليقلل من نسب مراعاتها للمعايير اللغوية، وهو غير ما حصل في صياغة أسئلتي الكيمياء، والاحياء، من قلةٍ في استعمال الكلمات العربية في صياغة أسئلتيهما التي قد يعتمد جزء منها على الكلمات الإنجليزية، وهو ما قلل فيها عدد تكرارات الاخطاء اللغوية ليرفع نسب مراعاتها للمعايير اللغوية إلى ما يقرب من مستوي مراعاة مواد التربية الإسلامية، واللغة العربية، والتأريخ، والجغرافيا .

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فإنَّها توصي بما يلي:

١- الاستفادة من المعايير اللغوية ومؤشراتها الدالة عليها التي تضمنتها الدراسة عند صياغة الأسئلة الامتحانية.

٢- إجراء تدريب مستمر يشمل جميع مدرسي المواد الدراسية ولا يُقتصر بمدرسي اللغة العربية؛ لتمكينهم من مهارات صياغة الأسئلة الامتحانية في ضوء المعايير اللغوية والمؤشرات الدالة عليها التي تضمنتها الدراسة الحالية.

٣- ضرورة تضمين المعايير اللغوية التي تضمنتها الدراسة الحالية في مقرر دراسي في الجامعات العراقية يشمل اقسام كلياتها، وخاصة الأقسام والاختصاصات التي يُعنى قسماً من متخرجيها بشؤون التدريس.

المقترحات:

١- إجراء دراسة حول البرامج التدريبية المقدمة من مراكز التدريب التربوي، عند صياغة الأسئلة الامتحانية.

٢- أهمية التركيز على عند صياغة الأسئلة الامتحانية، لما لها من أهمية في تنمية قدرات التلاميذ التفكيرية من أجل إعدادهم للحياة ومواكبتهم لعصر العلم والتكنولوجيا .

٣- قيام دراسات تهدف إلى تحديد أهم المشكلات، وطرق علاجها، التي تواجه المتعلمين والمعلمين في صياغة الأسئلة الامتحانية .

المراجع

إبراهيم، عبد العليم (١٩٨٣) . **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية.** القاهرة: دار المعارف.

أبو مغلي، سميح (٢٠١٠) . **مدخل إلى تدريس اللغة العربية.** عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

أحمد، عبد الحسين عبد الأمير(٢٠٠٢) . **الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد– بغداد .

أحمد، محمد عبد القادر (١٩٩٧) . **طرق تعليم اللغة العربية.** ط٥ . القاهرة: دار المعارف.

الاستربادي، رضي الدين محمد بن الحسن (١٩٧٥) . **شرح شافية ابن الحاجب.** ت: نور الحسن، محمد، والزفزاف، محمد، وعبد الحميد محمد محي الدين، دار الكتب العالمية، بيروت.

البيلاري، حسن حسين(٢٠٠٨) . **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد والأسس والتطبيقات.** ط٢. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الجعافرة، عبد السلام يوسف (٢٠١٤) . **تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة.** الامارات العربية المتحدة– العين: دار الكتاب الجامعي.

جمهورية العراق، وزارة التربية (١٩٩٥ – ١٩٩٦) . **المسيرة التربوية والدوافع والاتجاهات المستقبلية للسنوات ١٩٩٥– ١٩٩٦.**

الحلاق، سامي علي (٢٠١٠) . **اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية.** تقديم رشدي أحمد طعيمة، ط٢، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

الحموز، محمد عواد (١٩٨٩) . **الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية في الخط الاصطلاحي العربي لدى طلبة الصف الأول الثانوي– في مديرية عمان الكبرى،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة الأردنية.

الحوري، عائشة (٢٠١٠). **تحليل محتوى كتب القواعد النحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق– سورية.

الخفاجي، زينة فاضل مهدي (٢٠٠٦). **تقويم مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق.

الخماش، فائز بن حامد بن شديد (٢٠٠٨). **تقويم أسئلة النحو للصف الثاني الثانوي في المهارات النحوية المطلوبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الخولي، احمد عبد الكريم (٢٠٠٤). **التعبير الكتابي وأساليب تدريسه**. عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

داغر، أسعد (١٩٣٣). **تذكرة الكاتب**. مصر: المطبعة المصرية.

الدغري، محمد احمد حسين (٢٠٠٤). **الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلبة المرحلة طلبة الثانوية في الجمهورية اليمنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

الدليمي، طه علي حسين والدليمي، كامل محمود نجم (٢٠٠٤). **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الدهماني، دخيل الله بن محمد (٢٠٠٢). تقويم تدريبات قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات النحو المناسبة للتلاميذ، المجلة التربوية، **الكويت**،(٦٣). ٩٩– ١٥٣.

زايد، فهد خليل (٢٠٠٦). **الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والاملائية**. عمان الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

السامرائي، باسم علي مهدي (٢٠٠٢)، **تقويم أسئلة الامتحانات النهائية المدرسية (الموحدة) لمادة قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى– كلية التربية، العراق.

سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد (٢٠١١). **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**. الأردن – عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السعدي، احمد حسين حسن (٢٠٠١). **الأخطاء النحوية فيما يقرؤه طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية**، رسالة

ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل، العراق.

السليتي، فراس (٢٠٠٧). **أدوات الربط المركبة في الكتابة العربية.** الأردن- اربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

صومان، احمد إبراهيم (٢٠٠٩). **أساليب تدريس اللغة العربية.** عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٩). **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق.** ط٣، الأردن- اربد: عالم الكتب الحديث.

عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠١٤)، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.** ط٤، الأردن_ عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عاشور، راتب قاسم ومقدادي محمد فخري(٢٠١٣). **المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها.** ط٣، عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة.

عباس، مها فاضل (٢٠٠٨). مستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها أسئلة امتحان مادة التاريخ. **مجلة مركز البحوث النفسية والتربوية- بغداد.** العدد (١٦). ٢٨٧- ٣٢٨.

عطية، محسن علي (٢٠٠٨). **مهارة الرسم الكتابي قواعده والضعف فيها الأسباب والمعالجة.** عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

فضل الله، محمد رجب (١٩٩٨). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية.** ط١، القاهرة: عالم الكتب.

الكوّاز، منتصر نوفل عبد الله (٢٠٠٧). **تقويم تدريس اللغة العربية في المدارس المهنية في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل، العراق.

اللامي، مهنا شديد مهنا (٢٠٠٠). **الأخطاء النحوية في الاختبار النهائي لمادة التعبير الكتابي لطلاب الصف الثالث الثانوي، دراسة تحليلية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى.

اللَّبان، فرح حفظي حسن (٢٠٠٧). **مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمشرفين**

وحلولهم المقترحة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل، العراق.

اللحام، شبل عودة عبد الله (٢٠١٠). **دراسة تقويمية لمحتوى الأصوات اللغوية في منهاج اللغة العربية في ضوء المعايير الواجب توفرها فيه**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية– غزة، فلسطين.

محمد، عاطف فضل وعطا، جميل محمد بني وأبو العدوس، إسماعيل مسلم (٢٠١٣). **فن التعبير والكتابة**. عمان: دارالمسيرة للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد وصومان، احمد إبراهيم والعزاوي، فائزة محمد فخري (٢٠١١). **مفاهيم لغوية نحوية وصرفية قواعد وتطبيقات**. ط١، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي (٢٠١١)، **تحليل مضمون المناهج المدرسية**. دار صفاء للنشر والتوزيع.