العدد 13 مجلة دراسات في الإنسانيات والعلوم التربوية نيسان 2026
No. 13 Journal of Studies in Humanities and Educational Sciences April 2026
Print ISSN 3006-3256 Online ISSN 3006-3264

تقويم الاختبارات التحصيلية المعتمدة لدى اساتذة اللغة العربية في كلية التربية الأساسية ـ جامعة ديالى من وجهة نظر طلبتهم

م. مصطفى طه سرحان العجيلي
mustafasarhn70@gmail.com
جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية

ملخص البحث

هدف البحث الحالي الى(تقويم الاختبارات التحصيلية المعتمدة لدى اساتذة اللغة العربية في كلية التربية الأساسية ـ جامعة ديالى من وجهة نظر طلبتهم) والكشف عن مشكلاتها ومدى تنوعها وملاءمتها لقياس نواتج التعلم المختلفة, ولتحقيق اهداف البحث, اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي, بوصفه المنهج الملائم لدراسة الظواهر التربوية كما هي في الواقع. وتكون مجتمع البحث من طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية, اما عينة البحث فقد بلغت(200) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بطريقة عشوائية, واعتمد الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات, والتي تألفت من (9) فقرات تمثل أنواع الاختبارات التحصيلية الشائعة, وقد تم التحقق من صدقها الظاهري بعرضها على مجموعة من الخبراء, اذ بلغ معامل ثباتها باستخدام معادلة الفا كرونباخ,(0.81) وهو معامل ثبات مرتفع يدل على اتساق داخلي جيد بين أنواع الاختبارات التحصيلية , وبعد تطبيق الوسائل الإحصائية (الوسط المرجح, الوزن المئوي, النسبة المئوية) أظهرت نتائج البحث ان اختبار الاختيار من متعدد جاء في المرتبة الأولى من حيث الاستخدام, يليه الاختبار المقالي, ثم اختبار الصواب والخطأ, في حين جاءت الاختبارات العملية في المرتبة الأخيرة, مما يدل على ضعف توظيفها. كما كشفت النتائج عن وجود تركيز واضح على الاختبارات الموضوعية والتقليدية, مقابل ضعف في تنوع أدوات التقويم, ولاسيما تلك التي تقيس الجوانب المهارية والتطبيقية. وفي ضوء هذه النتائج, اوصت الدراسة بضرورة تنويع أدوات التقويم, وتدريب التدريسيين على بناء الاختبارات الحديثة, وتعزيز استخدام الاختبارات العملية و الشفوية, بما يسهم في تحقيق شامل ومتوازن يعكس المستوى الحقيقي للطلبة.

الكلمات المفتاحية: الاختبارات التحصيلية, التقويم التربوي, اللغة العربية, التقويم الجامعي, الطلبة.

Evaluation of Achievement Tests Used by Arabic Language Professors at the College of Basic Education – University of Diyala from the Perspective of Their Students

Instructor: Mustafa Taha Sarhan Al-Ajeeli
Email: mustafasarhn70@gmail.com
University of Diyala / College of Basic Education

Abstract

The present study aimed to evaluate the achievement tests used by Arabic language professors at the College of Basic Education – University of Diyala from the perspective of their students, and to identify their problems, the extent of their diversity, and their suitability for measuring different learning outcomes. To achieve the research objectives, the researcher adopted the descriptive-analytical method as the appropriate approach for studying educational phenomena as they exist in reality.The research population consisted of students in the Department of Arabic Language at the College of Basic Education. The research sample comprised 200 male and female students selected randomly. The researcher used a questionnaire as the data collection tool, consisting of 9 items representing the common types of achievement tests. Its face validity was verified by presenting it to a group of experts. The

reliability coefficient, calculated using Cronbach's Alpha equation, was 0.81, which is a high coefficient indicating good internal consistency among the types of achievement tests.After applying statistical methods (weighted mean, percentage weight, percentage), the results showed that the multiple-choice test ranked first in terms of use, followed by the essay test, then the true/false test, while practical tests ranked last, indicating weak utilization. The results also revealed a clear focus on objective and traditional tests, with a lack of diversity in assessment tools, particularly those measuring skill-based and applied aspects. In light of these findings, the study recommended the need to diversify assessment tools, train instructors in developing modern tests, and enhance the use of practical and oral tests, in order to achieve a comprehensive and balanced evaluation that reflects the true level of students.

Keywords: Achievement tests, educational evaluation, Arabic language, university assessment, students.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

اولا: مشكلة البحث.

اصبح العالم في الأعوام الأخيرة اكثر تطورا في تدريس اللغة العربية بسبب ما فرضة عصر السرعة من تحديات وتوسع معرفي في جميع جوانب الحياة والعلوم وكان النجاح لمواجهة تلك التحديات لا يعتمد بالدرجة الأساس على ما يملكه الطلبة من المعرفة فحسب بل أنه يعتمد على الكيفية التي يستعمل بها الطالب تلك المعرفة, ولم تعد المهارات والمعارف التي يكتسبها الطلبة عند التحاقهم بالدراسة الجامعية كافية حتى يضمنوا مستقبلاً زاهراً، وبناء على ذلك ظهرت الكثير من الشعارات للتميز عن كيفية التعليم منها تعليم الطلبة ورفع تحصيلهم (سلامة ،2012: 36)

وتُعدَ الاختبارات التحصيلية من أهم مشكلات التقويم التربوي التي يُعتمد عليها في قياس مستوى تحصيل الطلبة، والحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتقويم فاعلية التدريس الجامعي, وتكتسب هذه الاختبارات أهمية مضاعفة في كليات التربية الأساسية، ولا سيما في قسم اللغة العربية، لارتباطها المباشر بإعداد معلمي المستقبل وتكوين كفاياتهم المعرفية والمهارية. (إبراهيم, 2009: 16)

فيشكو المتعلمون من اغلب موضوعات اللغة العربية المقدمة إليهم في مراحل التعليم ، ويلاحظ عليهم ضعف في تحصيلهم , وكثرة الأخطاء التي يرتكبونها وعدم قدرتهم على الضبط السليم لاغب الاختبارات التحصيلية (الهاشمي، 2006: 309).

ومن خلال اطلاع الباحث على واقع الاختبارات التحصيلية التي يُعدّها ويستخدمها مدرّسو اللغة العربية في كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى، فضلاً عن خبرت السيد المشرف الأكاديمية والميدانية، لوحظ وجود تباين واضح في مستوى بناء هذه الاختبارات من حيث شمولها لمستويات الأهداف التعليمية، لاسيما تصنف بلوم (الجانب المعرفي) ووضوح صياغة فقراتها، ومراعاتها لمعايير الصدق والثبات، وتوازنها بين الجوانب المعرفية والمهارية.

فضلاً عن ضعف توظيف بعض الاساتذة لأساليب التقويم الحديثة, كما تشير شكاوى بعض الطلبة ونتائجهم التحصيلية إلى أن بعض الاختبارات قد لا تعكس بدقة مستوى تحصيلهم الحقيقي، أو لا تتناسب مع المحتوى الدراسي والزمن المخصص له، مما يثير تساؤلات علمية حول مدى كفاءة هذه الاختبارات، ومدى التزامها بالمعايير التربوية السليمة في بنائها وتنفيذها, وانطلاقًا مما تقدم ، برزت الحاجة إلى إجراء تقويم علمي منهجي للاختبارات التحصيلية لدى اساتذة اللغة العربية في كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى، للكشف عن مستوى جودتها، وتحديد جوانب القوة والضعف فيها، وصولًا إلى تقديم نتائج يمكن الإفادة منها في تحسين عملية التقويم الجامعي والارتقاء بمستوى مخرجات التعليم, وعليه تتحدد

مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي: الى أي مدى يمكن (تقويم الاختبارات التحصيلية المعتمدة لدى اساتذة اللغة العربية في كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى من وجهة نظر طالبتهم)؟

ثانيا: اهمية البحث.

ان للتطور التكنولوجي اثراً كبيراً في تطور الفكر التربوي الذي اسهم في تطور الاهداف التربوية ، فلم تعد التربية مجرد تحصيل للمعلومات بل اصبح للتربية دور شمولي يسعى إلى مساعدة المتعلم على النمو المتكامل فالتربية الحديثة تؤمن بان نمو المتعلم يتم نتيجة التفاعل مع البيئة وان خبراته التي يكتسبها تكون بطريقة متكاملة للنواحي النفسية والجسمية والاجتماعية والروحية (ابو معال، 1992 : 114).

أحد المعايير المهمة التي تقاس بها عصرية أية دولة هو تطورها العلمي والتقني لان عصرنا الذي نعيشه هو عصر العلم والتقنية والفضاء والاتصال و الحاسوب وجراحة الجينات والاستنساخ الحيوي (**زيتون , :1994: 6**).

إذ تعد التربية ومؤسساتها من أهم أركان التنمية في المجتمع، ومن طريق ارشاده و توجيهه تطور افكاره ليكون مجتمعاً نشطاً فاعلاً من أجل العمل التربوي، وأن التربية من الأدوات التي تنهض بالمتعلم لحل مشكلاته ومنها الاساتذة ، وأنها تعمل لتنمية المتعلم في كل الجوانب، وبشكل متوازن فتخرج الفرد الصالح للمجتمع ولنفسه (الحيلة، 2009: 22) .

ويشهد العصر الحديث تطورًا ملحوظًا في طرائق التدريس وأساليب التقويم، بوصف التقويم عنصرًا أساسًا في العملية التعليمية لا يقل أهمية عن الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس. إذ لم يعد التقويم مجرد وسيلة لمنح الدرجات، بل أصبح أداة تشخيصية وعلاجية تسهم في تحسين التعلم وتطوير الأداء التدريسي(الشافعي,2015: 20)

وتُعدّ الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم شيوعًا في التعليم الجامعي، لما توفره من مؤشرات كمية عن مستوى تحصيل الطلبة. غير أن فاعلية هذه الاختبارات مرهونة بمدى التزامها بأسس علمية دقيقة في البناء والتطبيق والتصحيح، وهو ما يستدعي تقويمها تقويمًا موضوعيًا للكشف عن مدى جودتها (زيتون, 2003: 66)

وتعد عملية التقويم التربوي من الركائز الأساسية التي يقوم عليها النظام التعليمي المعاصر, اذ لم يعد ينظر الى التقويم بوصفه أداة لقياس نواتج التعلم فحسب, بل اصبح عملية شاملة ومستمرة تهدف الى تحسين العملية التعليمية بجميع عناصرها. ومن هذا المنطلق, فان الدراسات التي تتناول تقويم الاختبارات التحصيلية تكتسب أهمية بالغة, لكونها تسهم في تشخيص واقع الممارسات التقويمية, والكشف عن مواطن القوة والضعف فيها, ومن ثم تقديم معالجات علمية تسهم في تطويرها (أبو علام , 2011: 10)

وتمكن أهمية التقويم في كونه أداة لتشخيص مستوى الطلبة اذ يتيح التقويم التعرف الى مستويات التحصيل لدى الطلبة, وتحديد الفروق الفردية بينهم, مما يساعد المدرس على مراعاة هذه الفروق عند التخطيط للتدريس. وسيلة لتحسين العملية التعليمية فالتقويم لا يقتصر على الحكم, بل يتجاوز ذلك الى تحسين الأداء التعليمي, من خلال تزويد الاساتذة بمعلومات دقيقة حول مدى تحقق الأهداف التعليمية, اذ تعد مؤشر لفاعلية طرائق التدريس اذ يمكن من خلال نتائج التقويم الحكم على مدى نجاح او فشل الطرائق والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة, وبالتالي تعديلها او تطويرها (الهاشمي , 2007: 43).

ويرى الباحث ان التقويم يعزز من دافعية الطلبة , فالتقويم السليم يسهم في تحفيز الطلبة على التعلم, خاصة عندما يكون قائماً على أسس عادلة وموضوعية وبيد مدرس منصح ومرشد.

وأن المدرس يعدُ الناقل للمعرفة يحتاج الى لغة لايصال الخبرات والمعلومات والمهارات لتحقيق أهدافه التحصيلية , لذا فإن اللغة أداة للتعبير عن الفكر والمشاعر فاللغة أداة تواصل بين الفرد مع من حوله مستخدماً فناً من فنون اللغة الاربعة الاستماع, الحديث, القراءة, الكتابة (الهاشمي والعزاوي, 2011: 27).

إذ تبرز أهمية الاختبارات التحصيلية في العملية التعليمية من أبرز أدوات التقويم التربوي وأكثرها شيوعاً, اذ تستخدم لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية لدى الطلبة في ضوء محتوى دراسي محدد. وتبرز أهميتها في عدة جوانب, منها: قياس نواتج التعلم بصورة كمية حيث توفر الاختبارات التحصيلية بيانات دقيقة يمكن من طريقها الحكم على مستوى تحصيل الطلبة وتحقيق العدالة والموضوعية في التقويم اذ تعتمد الاختبارات الجيدة على معايير علمية مثل الصدق والثبات, مما يضمن موضوعية النتائج والكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية فالاختبار الجيد يبنى وفق جدول مواصفات يربط بين الأهداف والمحتوى, مما يجعله أداة دقيقة لقياس التعلم وتشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلبة اذ تساعد نتائج الاختبارات في تحديد الموضوعات التي اتقنها الطلبة, وتلك التي تحتاج الى تعزيز وتطوير العملية التدريسية اذ تعد نتائج الاختبارات مؤشرا مهماً للمدرس في مراجعة طرائقه واساليبه في التدريس (عبيدات , 2012: 46)

وعلى الرغم من أهمية الاختبارات التحصيلية, إلا ان فعاليتها تعتمد بدرجة كبيرة على مدى التزامها بالمعايير العلمية في بنائها وتطبيقها, ومن هنا تبرز أهمية تقويم هذه الاختبارات, وذلك من طريق التحقق من جودة الفقرات الاختبارية مثل معامل الصعوبة, والقوة التمييزية, وفاعلية البدائل الخاطئة, وهي مؤشرات أساسية للحكم على جودة الاختبار, ضمان صدق الاختبار وثباته فالتقويم يساعد في التأكد من ان الاختبار يقيس ما وضع لقياسه, ويعطي نتائج متسقة والكشف عن الأخطاء الشائعة في بناء الاختبارات مثل عدم وضوح الفقرات, او عدم توازن مستويات بلوم, او ضعف البدائل وتحسين الممارسات التقويمية لدى الاساتذة اذ يسهم تقويم الاختبارات في رفع كفاءة الاساتذة في أعداد الاختبارات وبنائها بصورة علمية لتحقيق العدالة التربوية من خلال ضمان ان تكون الاختبارات عادلة وغير متحيزة, وتعكس المستوى الحقيقي للطلبة (عدس, 2011: 29).

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث إلى: (تقويم الاختبارات التحصيلية المعتمدة لدى اساتذة اللغة العربية في كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى من وجهة نظر طلبتهم).

رابعاً: حدود البحث

يقتصر البحث على:

الحدود البشرية: اساتذة قسم اللغة العربية وطلبتهم.

الحدود المكانية: كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى.

الحدود الزمانية: العام الدراسي (2025-2026م)

الحدود الموضوعية: أنواع الاختبارات التحصيلية المعتمدة في قسم اللغة العربية.

خامساً: تحديد مصطلحات البحث

أولاً: التقويم(Evaluation)

أ-لغة :

التقويم في اللغة من الفعل (قوّم)، أي عدّل الشيء وأزال اعوجاجه (ابن منظور 2005: 131).

ب- اصطلاحاً:

- أنه الكشف عن نقاط الضعف لتلافيها ونواحي القوة لتأكيدها والكشف عن نواحي خاصة التي تحتاج إلى تعديل أو تحسين وذلك باستخدام مختلف وسائل التقويم وأدواته من اختبارات ومقارنات واستبيانات وغيرها(**عطوي، 2001: 178**)
- هو عملية منظمة تهدف إلى إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية من خلال جمع البيانات وتحليلها وفق معايير محددة (عبيدات 2012: 25)

ج-التعريف الإجرائي:

هو العملية التي يتم من خلالها تقوم جودة الاختبارات التحصيلية المستخدمة من قبل أساتذة القسم في قسم اللغة العربية، من طريق آراء الطلبة ومعايير القياس التربوي .

ثانياً: الاختبارات التحصيلية(Achievement Tests)

أ- **الاختبار لغة :** خبر الشي يخبرو خبرة وخبرتاً عرفة على حقيقته وختبرهو وامتحنه ليعرف خبرتاً. (ابن منظور, 2005, باب (خ , ب , ر).

ب-اصطلاحاً.

هي أدوات قياس تُستخدم لقياس مستوى اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات التي تم تدريسها خلال فترة زمنية محددة (عوده , 2014: 45)

ج-التعريف الإجرائي: انها الاختبارات الفصلية أو النهائية التي يضعها أساتذة قسم اللغة العربية لقياس تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة.

ثالثا: التحصيل الدراسي:

أ-لغة : حصل الشي بتحصيل حصولاً وجد وثبت وحصل الشي جمعه وأحرزة والتحصيل ادراك الشي والوصول الية (ابن منظور ,2005: 165)

ب-اصطلاحاً:

- هو مستوى الأداء الذي يحققه الطالب في مادة دراسية معينة، ويُقاس عادة بالدرجات التي يحصل عليها في الاختبارات.(علام, 2009, 23)
- انه القدرة على اكتساب كم من المعلومات والمهارات التي يمكن استيعابها، ويتوقف ذلك على قدرة كل طالب ، ويقاس عن طريق مؤشر الأداء الدراسي (العلوي،2012: 66)

ج-التعريف الإجرائي: أنه الدرجة التي يحصلها عليها الطلبة على وفق اختبارات تحصيلية تقدم لهم لغرض معرفة مستوى تحصيلهم في اللغة العربية.

رابعاً: كليات التربية الأساسية : هي مؤسسات تعليم عالي تهدف إلى إعداد وتأهيل المعلمين الجامعيين أكاديميًا وتربويًا.

الفصل الثاني: جوانب نظرية , دراسات سابقة

المحور الأول: التقويم.

أولاً : التقويم:

يُعد التقويم عنصرًا أساسيًا في البرنامج التربوي، ومكونًا جوهريًا في العملية التعليمية، إذ تحتاج العملية التربوية إلى تقويم مستمر يشمل جميع عناصر المنهج ، ويُعد التقويم مجالاً يستحق البحث والتحليل، لكونه يسهم في استخلاص النتائج التي تؤدي إلى مقترحات تُسهم في تطوير العملية التربوية وتحسينها بشكل علمي (الهاشمي، 2007: ٥٥)

فالتقويم التربوي هو أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية، إذ يشمل جميع أطرافها من مدراء ووكلاء ومعلمين ومشرفين تربويين، إضافة إلى الأخصائيين الاجتماعيين، وجميع الموظفين ذوي العلاقة بالشأن التربوي، فضلاً عن البرامج التعليمية ومناهجها والأنشطة الاساتذة وطرائق التدريس والكتب الاساتذة والوسائل التعليمية، وكذلك البيئة الاساتذة وتجهيزاتها، وفي هذا السياق يُنظر إلى التقويم التربوي كأداة رئيسة تُستخدم للحكم على مدى نجاح العملية التعليمية بعناصرها كافة (الخطيب,2012: ١٢)

عرف العرب قبل الإسلام مفهوم التقويم، خاصة في ميدان الشعر، حيث وضعوا معايير لتقييم القصائد المتميزة، وكان سوق عكاظ نموذجًا حيًا يعكس إدراكهم لأسس التقويم من خلال عقد الندوات التي طُرحت فيها موضوعات الشعر والعلم والأدب، ثم تم إصدار الأحكام بشأنها. وقد شهد مفهوم التقويم تطورًا ملحوظًا خلال الخمسين سنة الماضية نتيجة لعدة عوامل، من أبرزها تأثره بالنظريات التربوية الحديثة، وتغير النظرة إلى دور التقويم في العملية التعليمية، إضافة إلى التقدم التقني في أدوات القياس، والتي تُعد من الأسس الجوهرية لعملية التقويم(الدليمي والمهداوي,2005: ٥٧)

ويُعد التقويم ضروريًا في مختلف مجالات الحياة، وخاصة في المجال التربوي، إذ يسهم في تحديد مدى تحقيق الأهداف وكشف نقاط القوة والضعف في الجوانب التعليمية، مما يساعد على تحسين وتطوير عملية التعلم (علام، ٢٠٠٦: ٢٦٧)

يرى الباحث التقويم عملية شاملة تتضمن إصدار حكم معين في ضوئه يتم التطوير والتحسين فعندما نقيم شيئاً ما نقول هذا حسن أو رديء بغية تحسينه أو تطويره نحو الأفضل وللقيام بعملية التقويم لابد من توافر بيانات ومعلومات حول الشيء المراد تقويمه. وبمعنى أوضح إن التقويم عملية تؤدي استناداً إلى توافر معايير محددة مسبقاً هذا ويتضمن التقويم عمليتين هما: القياس وإصدار حكم يتضمن القيمة أو بعبارة أخرى قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدى القرب أو البعد عن تحقيق هذه الأهداف.

ثانيا: أنواع التقويم بحسب التوقيت الزمني لاستعماله في العمليّة التعليميّة:

١ -التقويم التمهيديّ (القبليّ):

وهو التقويم الذي يتم القيام به قبل بداية البرنامج التعليميّ، للتعرّف على ما يمتلكه الطلبة من معلومات ومهارات وقدرات قبل بدء البرنامج التعليميّ، ومدى التقدم الذي يحصل المتعلم من طريق البرنامج، لغرض تحديد نقطة البدء في البرنامج التعليميّ، وأخذ تصور عن الجوانب التي تتطلب تركيز أكثر من غيرها، ومن أهم أدواتِهِ الاختبارات التحصيليّة والاختبارات النفسيّة(الشافعي، ٢٠١٤: ٢٤)

٢ - التقويم التكوينيّ (البنائيّ):

وهو التقويم الذي يتم في أثناء العمليّة التعليميّة ، لأنَّه يزوّد كل من التلميذ والمعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلُّم، وأيضاً معرفة مدى التقدُّم الحاصل عند التلاميذ، فالهدفُ الأساسي من هذا التقويم هو التوجيه والتنفيذ في آنٍ واحد، ومن أدواتِهِ الاختبارات القصيرة والواجبات البيتيّ. (العدوان والحوامدة، ٢٠١٠: ١٩٤)

3- التقويم التشخيصي:

وهو التقويم الذي يهدف إلى اكتشاف مواطن الضعف والقوة في تحصيل المتعلم الدراسي وتشخيص صعوبات التعلم، والوقوف على الأخطاء الشائعة بين المتعلمين ، سواء أكانت في معارفهم أم في مهاراتهم واتجاهاتهم، ولهذا النوع من التقويم ارتباط وثيق بالتقويم التكويني، وذلك لتأكيد الاستمرارية في التقويم، ومن أدواته الاختبارات التحصيلية (المقالية – الموضوعية) (زيتون, 2003: 66).

٤ -**التقويم الختاميّ (البعديّ)** وهو الخطوة الأخيرة لنواتج التعلُّم التي تكون نهاية لبداية جديدة ، ويتبع هذا النوع من التقويم في نهاية وحدة أو فصل أو سنة دراسيّة، ويستعمل في الحكم على مدى فاعليّة المعلم، ومدى ملاءمة استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه للمتعلم ، ويُستعمل أيضا في اتخاذ القرارات التي تتعلق بنقل المتعلم من مرحلة إلى أخرى، أو تخريجهم أو منحهم شهادة، ومن أدواته الاختبارات الشفويّة والاختبارات النهائيّة (زيتون،2003: 72) .

٥ -التقويم التتبعيّ: وهو التقويم الذي يأتي بعد التقويم الختامي ويعني الاستمرار في التقويم للوقوف على الآثار بعيدة المدى للبرامج التعليميّة، ويجري من طريق متابعة أداء المتعلم بعد تخرجه من المؤسسة التعليميّة لغرض إصدار حكم على فعاليّة المنهج في تلبيّة متطلبات سوق العمل وممارسة المهنة، ومن شأن هذا النوع من التقويم توفير البيانات ألتي تساعد في تطوير المنهج. (الزيتون, 2003: 78).

ثالثا ـ خصائص التقويم الجيد:

كي تُحقق عملية التقويم الجيّد أغراضها، لابُدَّ أن تستند إلى مجموعة من الخصائص التي تتماشى مع فلسفة التربيّة الحديثة، وتتلاءم مع أهدافها وتوجهاتها وتجعلها قادرة على أداء مهامها بدقة وكفاءة، وتُعزز الثقة بنتائجها، ويمكن تلخيص أبرز هذه الخصائص

١ -التقويم عمليّة هادفة: إنَّ التقويم الجيّد يجب أن يبدأ بأهداف التعليم الواضحة المحددة وإلا كان التقويم عملاً عشوائياً غير قادر على إصدار الأحكام السليمة.

٢ -التقويم عمليّة مستمرة: تتمثل بالملاحظات اليومية والاختبارات المستمرة التي تُعد أساس العمليّة التقويميّة، وترتبط مع التعلّم من بدايتهِ حتى نهايته، ابتداءً من تحديد الأهداف ووضع الخطط، ممتدة إلى أوجه النشاطات جميعها (عطيه ، 2019: 22 – 23)

٣ -التقويم عمليّة تعاونية: أي يشترك فيها كل من (المعلم- المدير- المشرف- أولياء الأمور - والتلاميذ أنفسهم)، وذلك من أجل أن تكون نتائجها سليمة، تؤدي إلى التحسين والتطوير.

٤ -التقويم عمليّة شاملة : أي يشمل العمليّة التعليميّة بعناصرها ومكوناتها كافة، بدءا من التلميذ لتشمل ميوله وقدراته واستعداداته، مروراً بالمنهج الاساتذة وطرائق التدريس والوسائل التعليميّة ، وانتهاء بالمعلم، فيجب ألاّ يقتصر على نشاطاته وطريقته في التدريس، بل يتعدى ذلك ليشمل أيضاً مظهره وانفعاله الداخلي وعلاقته بالآخرين

٥ -التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية :أي تشخيص نواحي القوة والقصور، واتخاذ قرارات إصلاحية وعلاجية لمواطن القصور والضعف، أو للمشكلات التي قد تتعرض أي نظام تعليمي، أو أي عنصر من عناصره.

٦ -التقويم عملية منهجية منظمة :أي تتم في ضوء خطوات إجرائية محددة ومخطط لها (ابراهيم، ٢٠٠٩: ٤٠).

رابعا: أهداف تقويم أداء المدرس: وتشمل ما يأتي:

١ -تشخيص الاحتياجات الفردية للمعلمين من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في الأداء الاساتذة وتوفير التغذية الراجعة لكيفية توجيه التلاميذ نحو التعليم الفاعل.

٢ -اتخاذ قرارات على أساس من القياسات أو الملاحظات بهدف التطوير أو التحسين، وتتطلب عملية التقويم في جوهرها ضرورة الحصول على بيانات أو معلومات عن أداء المعلم

وموازنتها في ضوء معايير تحدد عليها مستويات مقبولة للأداء المرغوب فيه، ثم إصدار حكم على نوعية الأداء ومستواه تمهيداً لاتخاذ القرار المناسب.

٣ -تحسين نوعية التعليم المقدم للمتعلم يعدَّه أحد مكونات العملية التعليمية وذلك من خلال تحديد نوعية التغيرات المطلوبة من المعلم لإمكانية التطوير أو التحسين الاساتذة سواء أكانت في طريقة التدريس أم بيئة المتعلم أم مصادر التعليم.

٤ -تنمية مهارات ومعلومات المعلم المهنية لإمكان مساهمته بفاعلية في عمليات التطوير المستقبلية أو التحديث المستمر لمنظومة المنهج الاساتذة.

٥ -توفير معلومات أو بيانات تُساهم في مكافأة الأداء المتميز أو الترقية لوظائف قيادية أو مهام تدريبية أو بعثات خارجية.

٦ -توفير معلومات يمكن أن تؤدي إلى تعديل أو تطوير مسئوليات المعلم أو وضعه في وظيفة أخرى أو إنهاء خدمته ويتم العمل على تحقيق الأهداف السابقة (علام, 2006: 56)

المحور الثاني: الاختبارات التحصيلية

تعد الاختبارات التحصيلية التي يعدها ذوي الاختصاص من أهم وسائل التقويم التي تقرر نجاح أو رسوب الطالب. وبسبب شيوع استخدامها بين المعلمين لابد من أن تتوفر في كل اختبار تحصيلي صفات الاختبار الجيد وحتى تتحقق تلك الصفات لابد أن يتبع المعلم بعض الخطوات المهمة في إعداد الاختبار التحصيلي.

والاختبار التحصيلي: - وهو إجراء منظم لتحديد مقدار تقدم الطالب في مجال معين ويساعد في تحقيق تشويق الطلاب لموضوع الدرس والكشف عن استعدادهم.

بينما يعني التحصيل الدراسي مدى ما تحقق لدى الطالب من أهداف التعليم نتيجة دراسة موضوع معين (عبيدات, 2012 :23).

وتعد الاختبارات التحصيل من أهم ادوات البحث العلمي لجمع المعلومات اللازمة لعملية التقويم التربوي وبشكل خاص التقويم الصفي سواء كانت هذه الاختبارات مقننة (رسمية) أو اختبارات من إعداد المعلم (غير رسمية) إلا إن الأخيرة هي الأنسب لأغراض التقويم في غرفة الصف، ولذلك سيكون التركيز هنا على الاختبارات من إعداد المعلم وهو تقويم الأهداف كغيرها من أدوات التقويم، فأن الغرض العام من بناء اختبارات التحصيل من إعداد المعلم وهو تقويم الاهداف التدريسية التي تسير ضمن خطة مرسومة.

اذ يعد الاختبار التحصيلي مثير تعليمي يتطلب استجابة، ويساعد في تحقيق تشويق الطلاب لموضوع الدرس والكشف عن استعداداتهم له من أجل تنظيم خبراتهم وتسهيل تعلمهم، ومن ثم الكشف عن مواطن القوة والضعف عندهم. كما أن اختيار أي نوع من انواع الاختبارات يعود للمعلم اذ إن اختيار نوع الأسئلة التي سيعتمدها في اختباره تعتمد على الهدف الذي يريد أن يقيسه كما يعتمد على طبيعة المحتوى، وعلى مهارة المعلم في صياغة الأسئلة. (الدليمي والمهداوي, 2005: 52)

تصنف الاختبارات التحصيلية إلى ثلاث أنواع رئيسة :-

أولا: الاختبارات الشفوية:

يعد هذا النوع من الاختبارات من أقدم الوسائل التي استخدمت لتقويم التحصيل، ومازالت تستخدم حتى الآن استخداماً واسعاً، فهي ضرورية لقياس مدى تحقيق الأهداف لدى المتعلم، وكثيراً ما يلجأ المعلمون إلى استخدام هذا النوع من الاختبارات خاصة عندم يريدون التعرف لمدى اجادة التلميذ لنطق اللغة سواء لغة عربية او اجنبية او للتعرف على مدى اجادته للقراءة أو لمعرفة قدرة المتعلم لتعبير عن ذاته، ويقصد بها اسئلة غير مكتوبة للمتعلمين ويطلب منهم الإجابة عليها دون كتابة، والغرض منها معرفة مدى فهم المتعلم للمادة الدراسية ومدى قدرته على التعبير عن نفسه. وعلى الرغم

من الملاحظات المسجلة على الاختبارات الشفوية إلا انها تعد أداة مهمة جدا في تقويم صغار الطلبة (أي ما بين ٦-١٢ سنة) الذين تصعب عليهم الكتابة أو التعبير بشكل تحريري، كما ان بعض المهارات لا يمكن اختبارها الا من خلال الاختبارات الشفوية كمهارة الإلقاء مثلا، او التلفظ السليم في تعلم اللغات (علام , 2009,: 87).

ثانيا: الاختبارات التحريرية:

تعد الاختبارات التحريرية من أوسع أنواع الاختبارات انتشاراً وأكثرها شيوعاً بين المعلمين والأخصائيين التربويين في العالم، ويطلق عليها أحياناً اختبارات القلم والورقة ولا يمكن فرض إجابة واحدة على جميع الطلبة، لأن كل طالب سيعطي إجابة مختلفة قليلاً أو كثيراً عن الطالب الآخر، كما أن كل طالب سوف يعبر عن ذاته بأسلوبه الخاص، وتنقسم إلى نوعين هما المقالية والموضوعية: وهما

١ .الاختبارات الموضوعية

جاءت هذه التسمية لهذا النوع من الاختبارات لأن علامة الطالب تكون مستقلة عن شخصية المصحح، وذلك لأن الإجابة تكون محددة سلفاً، وعلى الطالب أن يعين تلك الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات أخرى. ويستطيع الطالب أن يجيب عن تلك الأسئلة في زمن لا يتجاوز ساعتين. ميزات الاختبارات الموضوعية (مصدر) (عدس,2005: 62)

- **أنواع الاختبارات الموضوعية**

أ- اختبار الصح والخطأ: -

يتكون اختبار الصواب والخطأ من عدد من العبارات بعضها صحيح وبعضها خاطئ ويطلب من الطالب أن يذكر قيما إذا كانت العبارة صوابا أم خطا وذلك بوضع كلمة (نعم) أو الصواب أو (صح) أو (خطا) أو أشاره (✓) أو (x) أو دائرة حول الحرف (ص) او (خ) وذلك حسب ما يطلب منه في السؤال (الدليمي والمهداوي, 2005: 47)

ب- اختبارات الاختيار من متعدد:

تعدُ هذه الاختبارات من أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية على الإطلاق، فهي تقيس أهدافاً عقلية عليا يصعب على الأسئلة الموضوعية الأخرى قياسها، ويتألف السؤال من نوع الاختيار من متعدد من جزأين؛ الأول ويسمى مقدمة السؤال، والجزء الثاني يتكون من الإجابة الصحيحة وعدد من البدائل أو المموهات.

مزايا اختبار الاختيار من متعدد:

١ .مرونتها الكبيرة، إذ من الممكن استخدامها في تقويم أنواع متعددة من القدرات والمهارات مثل التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل.
٢ .يمكن تقدير الإجابات بموضوعية كاملة.
٣ .أنها أقل تأثراً بعامل التخمين من فقرات الصواب والخطأ.
٤ .سهلة التصحيح.
٥ .تغطي مساحة واسعة من المحتوى.
٦. يخلو من ذاتية المصحح.

عيوب الاختبار من نوع اختيار من متعدد

١ .اعدادها يحتاج إلى جهد كبير من قبل المعلم، ويتطلب من وقتا طويلاً لمراجعة المادة الدراسية لاختيار الفقرات واعدادها
٢ .لا تصلح لقياس مخرجات التعلم التي تتعلق بالتأليف والتنظيم والابتكار والتي
٣ .تتأثر بعامل التخمين ولو بنسبة أقل من فقرات الصواب والخطأ. تتعلق بالتعبير الكتابي.
٤ .يمكن الغش من خلالها.

ج - اختبار التكميل أو الفراغات

يتكون هذا النوع من الاختبار من مجموعة من العبارات أو الجمل الناقصة ويطلب من التلميذ إكمالها بكلمة أو رمزاً أو اً ملائماً وهو يكون مطلقاً أو مقيداً، والمطلق يقوم على

أساس اختيار المعلم نص من النصوص التي سبق أن درسها التلميذ ويرفع أهم كلماته ويطلب من التلميذ تبعاً لذلك أن يضع الكلمة الملائمة في المكان المناسب لها في النص. أما المفيد فيأتي المعلم بالنص ويرفع أهم كلماته ولكنه يضعها جانباً بشكل عشوائي ويطلب من التلميذ أن يختار الكلمة المناسبة ويضعها في الفراغ المناسب لها في النص. (الدليمي والمهداوي :58-60)

ثانياً: - الاختبار المقالية.

تعد الاختبارات المقالية من الأنماط التقليدية الشائعة منذ زمن بعيد، وتستخدم من أجل تقييم تحصيل الطالب في الموضوعات الدراسية التي يقوم بتعلمها. وبالرغم من الانتقادات العديدة التي وجهت لهذا النوع من الاختبارات. إلاّ أنها لا تزال تحتل مكانة متميزة بين أنواع الاختبارات التحصيلية. ويمثل الاختبار المقالي تقويماً للقدرة على التعبير اللغوي، والإبداع الفكري، وتنظيمه وتكامله، وإبداء الرأي وتقديم الحجة المناسبة. وينظر إلى الاختبار المقالي باعتباره الأسلوب الأمثل الذي يعبر فيه الطالب من وجهة نظره بالطريقة التي يريد، مالم يحدد السؤال غير ذلك. والاختبار المقالي هو اختبار كتابي يتم من خلاله كتابة مقال أو موضوع إنشائي يتحدد حجمه حسب ما يطلب في السؤال، وقد يبدأ السؤال فيه بكلمة: ناقش، ابحث، عدد، اشرح, وتنقسم الاختبارات المقالية إلى نوعين هما:

أ - الاختبار ذات الإجابة المحددة:

وهي أسئلة تتطلب للإجابة عنها كتابة جملة أو فقرة، ويقيس هذا النوع قدرة المفحوص على إنشاء الإجابة بشكل مقيد، ودقيق، ومحدد، وواضح، ودون إطالة في الكتابة، ويتطلب هذا النوع من المفحوص فهم السؤال واستيعابه والقدرة على الربط، وفي هذا النوع نقلل من صعوبة التصحيح مقارنة مع المقالي المفتوح، ولكننا نفقد فيها التعرف على قدرة الطالب في التعبير وتركيب الأفكار ولذلك فهذا النوع يفيد في قياس مستويات الفهم، والتطبيق، والتحليل.

ب - الاختبار ذات الإجابة المفتوحة:

وهي أسئلة تتطلب للإجابة عنها كتابة عدة فقرات، وفيها يعرض الطالب الإجابة بطريقته الخاصة، وتظهر فيها قدرة الطالب على تنظيم أفكاره. وربطها مع بعضها البعض في شكل متناسق، ويستطيع الطالب الاسترسال فيها، مع مراعاة الصحة في التعبير، والدقة في استخدام المفاهيم والأفكار والمصطلحات والقواعد العلمية والقدرة على العرض والشرح والتحليل والتركيب. (مرعي,2009: 60)

ثالثاً: - الاختبارات الأدائية أو العملية

ويعرف اختبار الأداء بأنه: "اختبار يتطلب عادة استجابة يدوية او استجابة حركية عموما يقوم بها الفرد, ويمكن ان نعرف هذا النوع من الاختبارات بأنه: أداء يقوم به المتعلم لتنفيذ مهارة محددة من خلال استجابات حركية.

وتشير إلى الاختبارات التي تتطلب استجابة غير لفظية ومعالجة أو تعاملاً مع مواد معينة سواء في شكل ترتيب أو تصنيف أو تركيب الاشكال أو نماذج معينة، ومعظم الاختبارات الأدائية اختبارات فردية تتطلب اداء معينا لا يحتاج إلى الورقة والقلم، الأمر الذي يسمح للقائم على عملية تطبيق الاختبار ملاحظة أداء العمل أو المهمة.

مجالات استخدام اختبارات الأداء

تستخدم الاختبارات الأدائية في معظم مجالات المواد الدراسية، لأهميتها في قياس مدى إتقان هذه المواد وفهمها. وبشكل عام يمكن حصر بعض هذه المجالات فيما يلي:

١ .التحقق من إتقان الطالب للمهارات المرتبطة بالعلوم الطبيعية كالكيمياء والفيزياء والأحياء، فمن خلال تعرف الطالب المركبات الكيميائية وإجراء التجارب المختلفة في الكيمياء والفيزياء والأحياء يمكن الاستدلال على إتقانه لهذه المهارات.

٢ .برامج التدريب المهني، كتعلم الضرب على الآلة الكاتبة، وأعمال السكرتارية، والعزف على الآلات الموسيقية، فليس هناك طريقة أفضل لمعرفة قدرة الطالب على الكتابة على الآلة الكاتبة، من مراقبة ذلك عملياً وكذلك العزف وغير ذلك.
٣ .المدارس الفنية والمهنية كمدارس التمريض والمدارس الصناعية والتجارية حيث تعتبر الاختبارات الأدائية جزءا لا يتجزأ من الامتحان النهائي. وتعتمد هذه المدارس أساسا على التدريب العملي لاستكمال متطلبات التخرج.
٤ .تعلم اللغة، وتعتمد مدارس تعليم اللغات، والمدارس الثانوية، والمعاهد، والجامعات، التدريب العملي، كمتطلب للتخرج في مجال اللغات. ومن اجل ذلك أشيء في كثير من هذه المراكز العلمية ما يسمى بمختبر اللغة، وذلك من اجل التدريب على صوتيات اللغة وبالتالي يستخدم الاختبار الأدائي للتحقق من إتقان الطالب لما تدرب عليه.
٥ .المراكز التعليمية التي تقدم خبرات مباشرة إلى المجتمع، ونخص بالذكر كليات الطب والهندسة والتمريض، ومعاهد وكليات المعلمين، فالطالب في كلية التربية والتربية الأساسية فكما هو متعارف عليه هنالك تطبيق عملي يتدرب فيه الطالب على مهارات التدريس من خلال برنامج التربية العملية الذي يضم مراحل المشاهدة والتطبيق الموزع والتطبيق المكثف وفي هذا المجال يتم اختبار الطالب بواسطة اختبارات الأداء (عبيدات, 2012: 24)

***-الأسس التي تتبع في تحضير اختبارات الأداء**

تعدُ الاختبارات الأدائية جزءا من الاختبارات النهائية التي يطلب من الطلاب اجتيازها للنجاح والتخرج, وفيما يلي تحديد للأسس أو الشروط التي يجب مراعاتها قبل القيام بالاختبار الأدائي:
١ .تحديد أهداف الاختبار الأدائي: يجب على الفاحص أن يجيب على عدد من الأسئلة مثل: ما الذي سوف ألاحظه؟ وما هو معيار النجاح؟ كيف ستتم تأدية
٢ .تأكد الفاحص من استعداد الطالب للامتحان وانه قد أتم تدريبه بما يكفي لأداء الاختبار.
٣ .تحديد المكان اللذين سيتم فيهما الاختبار.
٤ .تقويم الطالب من قبل لجنة يتم الاتفاق فيما بين أعضائها حول أداء الطالب.
٥ .تقويم الطالب بناء على بطاقة ملاحظة تتم من خلالها مراقبة مدى تحقق الأمور الواردة في بطاقة الملاحظة.
٦ .تدخل اللجنة الفاحصة في حالة وجود خطر حقيقي، ومن الأمثلة على ذلك وجود خطأ في تجربة كيميائية قد يؤدي إلى انفجار أو غيره.
٧ .اعتماد الاختبار الأدائي على وحدات متساوية، وهذا يعني اعتماد الاختبار على المساواة بين المهارة وعدد الدرجات من جهة، واعتماد الاختبار على أرقام صحيحة بدون كسور من جهة أخرى. (الهاشمي, 2007: 45).

المحور الثالث: الدراسات السابقة:وتشمل مايأتي

ت	عنوان الدراسة	اسم الباحث	مكان الدراسة	زمن الدراسة	عينة الدراسة	الوسائل الإحصائية	النتائج
1	تقويم أسئلة الامتحانات العامة لمادة اللغة العربية لمراحل التعليم العام في العراق في	العنبكي, احمد حسين علوان	العراق – جامعة ديالى	2013	ألاسئلة النهائية للعام الدراسي عام 2012-2013	وسط المرجح الوزن المئوي معادلة الفا كرونباخ	تصدر مستوى المعرفة ومستوى التطبيق على المستويات الاخرى

	ضوء تصنيف بلوم						
2	تقويم أسئلة العربي لقسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في ضوء مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم	الموسوي, حسين جاسم عطية (2015)	العراق – جامعة الكوفة	2015	أسئلة عام 2012-2015 الدور الأول	وسط المرجح الوزن المئوي معادلة الفا كرونباخ	تصدر مستوى الهفم والمعرفة والتطوير وضعف المستويات العليا (التحليل , التركيب , التقويم)
3	تقويم أسئلة مادة النحو لقسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في جامعة المستنصرية على وفق معايير الجودة الشاملة	حمزة – عبد اللطيف محمد (2019)	العراق – الجامعة المستنصرية	2019	أسئلة مادة النحو عام الدراسي (2019-2020)	وسط المرجح الوزن المئوي معادلة الفا كرونباخ	خلو الأسئلة من معايير الجودة الشاملة بنسبة 75%
4	تقويم أسئلة الاختبارات الكترونية لاقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية وفق المستويات المعرفية وفق المستويات المعرفية بلوم	الجابري - رضوان خميس الجابري (2022)	العراق – جامعة ميسان	2022	الأسئلة الكترونية لاقسام اللغة العربية الدور الأول	وسط المرجح الوزن المئوي معادلة الفا كرونباخ	تصدر الاختبارات المقالية على اختبارات الموضوعية

***جوانب الافادة من الدرسات السابقة.**

1-ارشاد الباحث في تحديد منهج البحث واحصائياته, فضلا عن الافادة من المصادر والمراجع.

2-ارشاد الباحث في تحديد مشكلة البحث واهدافه.

الفصل الثالث
منهج البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي اتبعتها الباحث في تحديد مجتمع البحث الحالي من طلبة قسم اللغة العربية كلية التربية جامعة ديالى لان اختيار أي عينه من مجتمع ما يتطلب ان يكون هذا الاختيار مستندا الى اطار صحيح ودقيق ذلك المجتمع , اذ نادرا ما تكون العينة ممثله لمجتمعها (عدس, 2010,ص248).

أولا: منهج البحث

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي, لكونه المنهج الأنسب لمثل هذه الدراسات التي تهدف الى تقويم واقع الظواهر التربوية وتحليلها كما هي في الميدان, اذ يسعى هذا المنهج الى جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها وتفسيرها للوصول الى نتائج موضوعية تسهم في تطوير العملية التعليمية (ملحم 2010: 319).

ثانيا: مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من طلبة قسم اللغة العربية للمراحل الثلاثة (الثانية , الثالثة, الرابعة) في كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى للعام الدراسي (2025-2026), اذ بلغ مجموع الطلبة في المراحل الثلاثة (500) طالباً وطالبة بوصفهم الفئة الأكثر احتكاكا بأنواع الاختبارات التحصيلية المستخدمة من قبل التدريسيين.

ثالثا: عينة الطلبة الاستطلاعية:

اختارت الباحث (50) طالبا وطالبة من مجتمع الطلبة لتطبق عليهم الاستبانة الاستطلاعية لغرض تحديد الوقت المناسب والمستغرق للاجابة وتم حسابة حسب معادلة استخراج الوقت وبلغ (37) دقيقة بالاجابة عن الاستبانة من قبل الطلبة.

رابعاً: عينة البحث الأساسية:

تشير مصادر مناهج البحث التربوي الى ان اختبار العينة يعتمد على نوع البحث ففي البحوث الوصفية المسحية التي تماثل البحث الحالي يكون الحد الأدنى المقبول العينة (10%) من مجتمع البحث الكلي (الخطيب واخرون, 2000: 110) وتشمل الاتي:

1- عينة الطلبة الأساسية:

بعد استبعاد افراد العينة الاستطلاعية من مجتمع البحث الحالي البالغ عددهم (50) طالبا وطالبة اختار الباحث عشوائيا (200) طالباً وطالبة من قسم اللغة العربية وللمراحل (الثانية , الثالثة , والرابعة) لتكون عينة البحث الأساسية والتي تشكل نسبة (44%) والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول(1)

المرحلة	الطلاب	النسبة المئوية	الطالبات	النسبة المئوية	المجموع
الثانية	30	%15	35	%17.5	%32.5
الثالثة	30	%15	40	%20	%35
الرابعة	30	%15	35	%17.5	%32.5
المجموع	90	%45	110	%55	%100

سادساً: أداة البحث:

تعد أداة البحث الوسيلة أو الطريقة التي يستطيع بها الباحث حل مشكلة بحثه ، ولهذا وجب على الباحث أن يستعمل أداة أو عدة أدوات للقيام بالبحث، ويتأكد من أن هذه الأداة أو الأدوات تلائم البحث لتحقيق أهدافه وفرضياته (محجوب، 2002: ص163). وتشمل اداة البحث استبانة مقدمة الى طلبة كلية التربية الاساسية. جامعة ديالى-قسم اللغة العربية

لكون البحث يهدف الى تحديد انواع الاختبارات التحصيلية المعتمدة من قبل أساتذة قسم اللغة العربية كلية التربية الأساسية في ضوء اراء الطلبة ولعدم توفر قائمة خاصة بتلك

الاختبارات فقد أعدت الباحث قائمة خاصة بأنواع الاختبارات التي يستعملها أساتذة القسم لتقويم أداء طلبتهم.

فقد اعتمد الباحث في بناء استبانتها الإجراءات الاتية:

1- توجيه استبانة مفتوحة الى عينة من أساتذة قسم اللغة العربية(1)

2- الاطلاع على بعض الدراسات ذات الصلة بالموضوع.

3- خبرة السيد المشرف في مجال تخصصه.

اولاً: الاستبانة :

إن بناء أي استبيان يتطلب من القائم قبل كل شيء أن يطلع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع بحثه , وبعد اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، للإفادة منها في تحديد مجالات مشكلات الاختبارات التحصيلية وتحديد الفقرات للإجابة عن فقرات الاستبيان لم يجد الباحث استبيان يلائم المرحلة العمرية والدراسية لعينة البحث(على حد علم الباحث) ، لذا تطلب الأمر بناء استبيان تتوافر فيه الشروط القياسية متبعاً الإجراءات الآتية:

1- **تحديد الاستبيان :** بعد أن اطلع الباحث على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالاختبارات التحصيلية إذ حدد مجالاتها الموضوعية والمقالية .

ج- تحديد الأهمية النسبية للاستبيان :

إن الهدف من هذا الإجراء تحديد أي المجالات أكثر أهمية في الاختبارات التحصيلية وأي المجالات أقل أهمية , ومن ثم تحديد أساس عدد فقرات الاستبانة ,اذ إن عملية تحديد الأوزان المختلفة لكل فقرة من فقرات الاستبيان على جانب كبير من الأهمية النسبية ويتوقف عليها تحديد فقرات كل مجال (الغريب، 1997: 598) . إذ عرض الباحث الاستبيان المكون من (9) فقرة على مجموعة من الخبراء والمحكمين ونال موافقتهم باكثر من (85%) على فقرات الاستبيان .

د- صياغة فقرات الاستبيان وتحديد بدائل الإجابة :

بعد أن حدد الباحث عدد فقرات الاستبيان ، صاغ الفقرات التي تقيس هذه المجالات وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

1- المقاييس ذات العلاقة : من خلال مراجعة الاستبيات السابقة والإفادة من بعض فقراتها .

2- الأدبيات والنظريات السابقة : من خلال الأدبيات التي تناولت متغير الاختبارات التحصيلية وطريقة قياسها .:

وقد اعتمدت الباحثة طريقة ليكرت الثلاثي (Likert) المتدرجة في إعداد البدائل الاستبيان ، وهي من الطرائق المفضلة والشائعة في إعداد البدائل (زهران، 1994: 148) . لكونها تتصف بما يأتي :

1- إنها إحدى الطرائق التي تتمتع بدرجة ثبات عالية بسبب وجود بدائل عدة أمام الفقرة الواحدة تتراوح بين الموافقة التامة والمعارضة التامة (ابراهيم واخرون، 1991: 328) .

2- تتيح لمستعملها اختيار اكبر عدد من الفقرات التي ترتبط بالاستبيان كله ارتباطاً عالياً (عوض، 1980: 38) .

3- تعد من اكثر الطرائق شيوعاً في الاستبيان وأفضلها في التنبؤ بالسلوك .(زهران، 1994: ص 144).

وقد وجدت الباحث أن من المناسب أن تكون بدائل الإجابة ثلاثة أمام كل فقرة من الاستبيان وهي (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة(3) درجة, وتنطبق عليّ بدرجة متوسطة(2) درجة, ولا تنطبق عليّ (1) درجة)، لكونها تتناسب مع المرحلة العمرية لطلبة المراحل الجامعية في كلية التربية الاساسية جامعة ديالى قسم اللغة العربية ، إذ إن أفضل نمط لتدرج الإجابة هو نمط التدرج الثلاثي لطلبة المرحلة الجامعية (الدليمي، 1997: 208) .

هـ - التحليل المنطقي للفقرات :

يعدّ التحليل المنطقي للفقرات أمراً ضرورياً عند إعداد فقرات المقياس، كونه يؤشر مدى قدرة الفقرة ظاهرياً لقياس السمة لتي أعدت لقياسها (الكبيسي، 2001: ص171).

لذا عرض الباحث الفقرات التي تنتمي للاستبيان على محكمين من المتخصصين في التربية وطرائق تدريس اللغة العربية, وطلب منهم إبداء آرائهم في مدى صلاحية فقرات الاستبيان للاختبارات التحصيلية ، فضلاً عن تعرف ملاءمتها لمستوى طلبة المرحلة الجامعية ,وهل إن صياغة الفقرات جيدة أو تحتاج إلى تعديل أو حذف، ونالت موافقتهم بنسبة اكثر من (85%)

و- إعداد تعليمات المقياس : - طلب الباحث من المجيبين عدم ترك أية فقرة أو عبارة دون إجابة مع عدم الحاجة إلى ذكر أسماؤهم، وتضمنت التعليمات كيفية استعمال ورقة الإجابة والمعلومات الخاصة بكل مبحوث وان الإجابة تستعمل لأغراض البحث العلمي.

ز- ورقة الإجابة:

أعد الباحث ورقة الإجابة التي ترفق مع الاستبيان ، إذ تضم المعلومات العامة عن المجيب (المرحلة الدراسية ,وصباحي ام مسائي ,وتحديد الجنس)، فضلاً عن التسلسل لرقم الفقرات في الاستبيان وأمام كل فقرة بدائل الإجابة، وقد طلب الباحث من المجيب وضع علامة (√) أمام البديل الذي يمثل إجابته على الاستبيان متدرج من (3) بدائل وهي (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة 3 وتنطبق عليّ بدرجة متوسطة2 ولا تنطبق عليّ 1) .

ح- التجربة الاستطلاعية :

بهدف التحقق من مدى وضوح فقرات الاستبيان , والكشف عن الفقرات الغامضة بهدف إعادة صياغتها ، والصعوبات التي تواجه عملية التطبيق والوقت الذي يستغرقه تطبيق الاستبيان وتعرف طريقة الإجابة على ورقة الإجابة المنفصلة، طبق الباحث الاستبيان على عينة عشوائية سحبت من مجتمع البحث مكونة من (50) طالباً وطالبة، بواقع (25) طالباً ، و(25) طالبة من قسم اللغة العربية –كلية التربية الاساسية –جامعة ديالى. وقد طلب الباحث من الطلبة المجيبين قراءة التعليمات الاستبيان وفقراته بكل دقة وصراحة والاستفسار عن أي غموض في التعليمات عن الفقرات ، فضلا عن ذكر الصعوبات التي قد تواجههم في اثناء الاستجابة، وقد تبين من هذه التجربة فهم المجيبين لتعليمات الاستبيان ووضوح فقراته وكانت طريقة الإجابة على الورقة المفضلة واضحة، وقد استغرق تطبيق الاستبيان متوسط وقت مقداره (37) دقيقة[1].

ح- التحليل الإحصائي لفقرات المقياس :

يعد التحليل الإحصائي لفقرات المقياس خطوة أساسية ومهمة في بناء المقاييس النفسية والتربوية، لكونه يؤشر قدرتها على قياس ما أعد لقياسه (الإمام وآخرون، 1995: ص114) .وكما يأتي:

1-عينة التحليل الإحصائي:

تشير معظم أدبيات القياس النفسي الى أن حجم العينة المناسب في عملية التحليل الإحصائي للفقرات يفضل أن لا يقل عن (من 200- الى 400) فرد اذ يتم اختيارهم بدقة من المجتمع الأصلي وذلك لأن هذا الحجم عندما يتم اختيار المجموعتين المتطرفتين بالدرجة الكلية منه وبنسبة (27%) لكل مجموعة يحقق حجماً مناسباً في كل مجموعة وتبايناً جيداً بينهما (Chise, etal, 1981; p.434). كما يعد هذا الحجم مناسباً برأي نانلي (Nunnally, 1978) ايضاً والذي يقترح أن يكون حجم عينة التحليل الإحصائي للفقرات بين (5-10) أفراد لكل فقرة من فقرات الاستبيان وذلك لتقليل أثر الصدفة والعشوائية (Nunnally, 1978; p. 262) . لذا ارتأ الباحث أن تكون عينة التحليل الإحصائي للفقرات(200) طالب وطالبة اختيرت بالأسلوب العشوائي من طلبة المرحلة الجامعية –قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية جامعة ديالى .

([1]) استعمل الباحث المعادلة الآتية باستخراج متوسط وقت الإجابة عن فقرات المقياس

وقت إجابة الطالب الأول + الثاني + الثالث + الرابع ± الخامس + ... الخمسين% عددهم.

2-تصحيح المقياس:- يعّد تصحيح الاستبيان بإعطاء الفرد درجة أو تقدير وتفسيرها خطوة مهمة على الرغم من انه في ذاته يعد مقدمة لإنجاز قرار عملي أو تفسير علمي عن الفرد أو مجموعة الأفراد موضوع القياس (الأنصاري، 2000: ص 245) .

تم تصحيح الإجابة بإعطاء البدائل (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة ، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، لا تنطبق عليّ) الدرجات (3، 2، 1) على التوالي لفقرات الاستبيان , ويتم حساب الدرجات الكلية لكل من طالب من العينة ولكل فقرة من فقرات الاستبيان ,ولتمثيل درجة الخام للطالب وبذلك تكون اعلى درجة للاستبيان (27) درجة, وأقل درجة للاستبيان (9) درجة , بمتوسط نظري (18) درجة .

3-الخصائص السيكومترية للفقرات :- إن إعداد فقرات ذات خصائص قياسية سيكومترية مناسبة يمكن من بناء الاستبيان يتمتع بخصائص قياسية جيدة، لذا ينبغي التثبت من الخصائص القياسية للفقرات لانتقاء المناسب منها وتعديل الفقرات غير المناسبة وتجريبها من جديد أو استبعادها (Ghisell et al, 1981; p. 421). وقد تحقق الباحث من هذه الخصائص على النحو الآتي:

أ- القوة التمييزية للفقرات : -تعد القوة التمييزية للفقرات من الخصائص القياسية المهمة لفقرات المقاييس النفسية المرجعية المعيار لكونها تكشف عن قدرة الفقرات على قياس الفروق الفردية في الخصيصة التي يقوم على أساسها هذا النمط من القياس (Ebel, 1972; p.399). ولإيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس اتبعت الباحثة الأسلوب الأتي :

ب: اسلوب المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية:- لقد اعتمدت الباحثة نسبة (27%) عليا ودنيا كونها تمثل أفضل نسبة يمكن اعتمادها لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز (الزوبعي وآخرون، 1981: ص 74). وطبق الباحث الاستبيان على عينة التحليل الإحصائي البالغة (200) طالب وطالبة وبعد تصحيح الإجابات استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاستبيان من خلال إتباع الخطوات الآتية :

1- ترتيب الدرجات تنازليا من أعلى درجة كلية الى أقل درجة كلية .

3- تحليل كل فقرة من فقرات الاستبيان بأستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا (فيركسون، 1991: 458) .

4- مقارنة القيمة التائية المحسوبة بالقيمة الجدولية , وتبين أن جميع الفقرات مميزة ,حيث كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96) درجة عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (198)، أن القيمة التائية هي اكبر من الجدولية , والجدول (1) يوضح ذلك .

جدول (1)

القوة التمييزية لفقرات الاستبيان

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١.	3.0278	0.98073	2.3796	0.88304	5.104
٢.	2.6296	0.91297	1.8981	0.89589	5.993
٣.	2.6667	0.82651	2.0000	0.93729	5.342
٤.	2.6296	1.01016	1.8426	0.86643	6.146
٥.	3.2222	0.89998	2.3333	1.04121	6.712
٦.	28889	0.91031	2.2407	1.07539	4.781
٧.	2.8148	0.98729	1.9630	0.91637	6.572
٨.	2.9352	1.03466	2.222	0.96027	5.249
٩.	2.8241	0.93558	1.9630	0.84196	7.110

***-صدق الفقرات -:**ولتحقق من صدق فقرات الاستبيان اعتمد الباحث على معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبيان لكون درجات الفقرة متصلة ومتدرجة . وقد تبين أن جميع الفقرات دالة احصائيا اذ كانت قيم معاملات الارتباط اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (0.098) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (198)، اذ تراوحت بين(0,237 /0,574) لقيمة معامل الارتباط. فضلا عن ذلك حسبت الباحث ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الكلي الذي تنتمي اليه، إذ حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين كل درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه ، وتبين أن جميع الفقرات دالة احصائيا وتراوحت قيمة معامل الارتباط لفقرات الاستبيان بين درجة (0,411 /0,631)

***-الخصائص القياسية (السيكومترية) للاستبيان:** استخرج الباحث الخصائص السيكومترية للاستبيان من خلال الإجراءات الآتية:

اولا: صدق الاستبيان -:يعد الصدق من الخصائص القياسية (السيكومترية) المهمة التي ينبغي أن تتوافر في المقاييس النفسية (Ebel, 1972: 435) . لذا استخرج الباحث نوعين من الصدق هما (صدق المحتوى، وصدق البناء) وعلى النحو الاتي:

1- صدق المحتوى : يشير صدق المحتوى إلى الدرجة التي يقيس فيها المقياس ما صمم لقياسه في محتوى معين من خلال التحليل المنطقي لمحتوى الاستبيان, ويسعى هذا النوع من الصدق الى معرفة مدى تمثيل الاستبيان للظاهرة التي يسعى الى قياسها (الزوبعي وآخرون، 1981: 39). ويمكن التحقق من صدق المحتوى من خلال :

أ- الصدق الظاهري : يعد أحد أنواع صدق المحتوى ، وأن أفضل طريقة لتحقيقه هي تقويم مجموعة من المتخصصين صلاحية الفقرات لقياس ما اعد لقياسه (Ebel,1972;p.555) , وقد تم تحقيقه في هذه الدراسة عندما عرض الباحث فقرات الاستبيان بصيغتها الاولية على مجموعة من الخبراء المختصين في طرائق تدريس اللغة العربية ونال موافقتهم بنسبة اكثر من (80%)

ب- الصدق البناء : قد تحقق الباحث من صدق البناء من خلال استخراج القوة التمييزية بين المجموعتين المتطرفتين ، وارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاستبيان ، والذي يعد مؤشراً أخر على هذا النوع من الصدق، لان مفهوم الصدق بهذه الطريقة يقترب من مفهوم التجانس بين الفقرات في قياس الخاصية بين الأفراد (Anastasi, 1976: p.156) ، وبذلك يعد استبيان البحث الحالي صادقا من خلال هذه المؤشرات.

***-ثبات الاستبيان :-** ويعني الثبات اتساق درجات نتائج الاستبيان مع نفسها والاستقرار في النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على الإفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها (سمارة، 1989: 114) .

لحساب ثبات الاستبيان طبق الباحث على عينة مكونة من (50) طالب وطالبة اختيروا بالأسلوب العشوائي من مجتمع البحث ,ولغرض التحقق من ثبات الاستبيان فقد استعمل الباحث طريقة معادلة الفاكرونباخ التي تؤشر الى الاتساق الداخلي , وفيما يأتي توضيح ذلك :

- معادلة الفاكرونباخ (للاتساق الداخلي) :- ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة حللت إحصائياً درجات عينة الثبات نفسها، اذ بلغ قيمة معامل الثبات (0,81) وهذا مؤشر جيد على ثبات الاستبيان، إذ أكد كرونباخ (Cronbach). أن الاستبيان الذي يكون معامل ثباته عال هو استبيان دقيق (Cronbach,1984 ; p. 63).

***- استبيان الاختبارات التحصيلية بصيغته النهائية:**

بعد الإجراءات التي تحققت في الخطوات السابقة أصبح استبيان الاختبارات التحصيلية بصيغته النهائية مكون من (30) فقرة .

تاسعاً: الوسائل الإحصائية : اعتمد الباحث الوسائل الاحصائية في الحقيبة التعليمية لبرنامج spss للقوانين الاتية:-

1- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين.

2-الوسط المرجح = (ت1×3)+ (ت2×2) + (ت3×3)
مجموع الكلي

3-الوزن المئوي = الوسط المرجح
الدرجة القصوى

4-قانون الفا كرونباخ = تباين الدرجة الكلية a = (k /(k-1) -1

الفصل الرابع

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرض نتائج البحث التي تم التوصل اليها من خلال تطبيق أداة البحث (الاستبانة) على عينة من طلبة قسم اللغة العربية, ومن ثم تحليل هذه النتائج وتفسيرها في ضوء الجوانب النظرية والدراسات السابقة, وصولا الى بناء رؤية علمية واضحة حول واقع الاختبارات التحصيلية المعتمدة, وقد اعتمد الباحث في عرض النتائج على الوسط المرجح والوزن المئوي لترتيب الفقرات وتحليلها.

الفقرة(1): الاختبار المقالي:

أظهرت النتائج للاختبار المقالي ان الوسط المرجح بلغ (2.25) وبوزن مئوي (75%), وهو مؤشر يدل على استخدام مرتفع نسبياً لهذا النوع. وجدول (2) يوضح ذلك

جدول(2)

النتائج الاحصائية للاختبار المقالي

الوزن	التكرار	مقياس ليكرت	الاستجابة
135	45	3	دائمًا
70	35	2	احياناً
20	20	1	نادراً
225	100		المجموع

-الوسط المرجح = 2.25

-الوزن المئوي = 75

تفسير النتيجة: من طريق الجدول اعلاه يتضح ان ارتفاع استخدام الاختبار المقالي يعكس توجهًا تقليديا راسخًا في تدريس اللغة العربية, حيث ينظر الى هذا النوع بوصفه الأداة الأكثر قدرة على قياس مهارات التعبير والتحليل. غير ان هذا الارتفاع قد لا يكون مؤشرا إيجابيا بالكامل, اذ ان الافراط في الاعتماد عليه قد يؤدي الى هيمنة الجانب الانشائي على حساب الموضوعية, مما يضعف دقة القياس. كما ان هذا النوع يرتبط غالبا بمستويات بلوم العليا (التحليل, التركيب), لكنه في التطبيق الفعلي قد ينحدر الى قياس الحفظ اذا لم تصغ اسئلته بشكل علمي.

الفقرة(2) التقارير والبحوث.

أظهرت النتائج للاختبار التقارير والبحوث ان الوسط المرجح بلغ (2.00) وبوزن مئوي (66%), وهو مؤشر يدل على استخدام متوسط نسبياً لهذا النوع. وجدول (3) يوضح ذلك

جدول(3)

النتائج الاحصائية لاختبار التقارير والبحوث

الوزن	التكرار	مقياس ليكرت	الاستجابة
90	30	3	دائما
80	40	2	أحيانا
30	30	1	نادرا
200	100		المجموع

الوسط المرجح = 2.00

الوزن المئوي = 66%

تفسير النتيجة : يشير ذلك الى استخدام متوسط لهذا النوع, وهو امر منطقي نظرا لطبيعته التي تتطلب وقتا وجهدا من الطلبة والتدريسيين, ألا ان هذا الانخفاض النسبي يكشف عن ضعف في توظيف التعلم القائم على الحديثة في التربية.

الفقرة (3): الاختبار التكميلي.

أظهرت النتائج للاختبار التكميلي ان الوسط المرجح بلغ (1,95) وبوزن مئوي (65%), وهو مؤشر يدل على استخدام متوسط نسبياً لهذا النوع. وجدول (4) يوضح ذلك

جدول(4)

النتائج الاحصائية للاختبار التكميلي

الوزن	التكرار	مقياس ليكرت	الاستجابة
75	25	3	دائما
90	45	2	أحيانا
30	30	1	نادرا
195	100		المجموع

الوسط المرجح = 1.95

الوزن المئوي = 65%

تفسير النتيجة : يدل ذلك على ان هذا النوع يستخدم بدرجة متوسطة, ويعزى ذلك الى بساطته وسهولة اعداده, لكنه يبقى محدودا في قياس العمليات العقلية العليا, مما يقلل من فاعليته في بيئة جامعية.

الفقرة (4): الصواب والخطأ .

أظهرت النتائج للاختبار الصواب والخطأ ان الوسط المرجح بلغ (2.10) وبوزن مئوي (70%), وهو مؤشر يدل على استخدام مرتفع نسبياً لهذا النوع. وجدول (5) يوضح ذلك

جدول (5)

نتائج الاحصائية لاختبار الصواب والخطأ

الوزن	التكرار	مقياس ليكرت	الاستجابة
105	35	3	دائما
80	40	2	أحيانا
25	25	1	نادرا
210	100		المجموع

الوسط المرجح = 2.10

الوزن المئوي = 70%

تفسير النتيجة : ارتفاع هذا النوع نسبياً يعكس ميلا نحو الاختبارات السهلة والسريعة, لكنه يطرح إشكالية علمية تتمثل في ارتفاع نسبة التخمين, مما يقلل من صدق الاختبار.

الفقرة (5): المطابقة :

أظهرت النتائج للاختبار المطابقة ان الوسط المرجح بلغ (1,90) وبوزن مئوي (63 %), وهو مؤشر يدل على استخدام منخفض نسبياً لهذا النوع. وجدول (6) يوضح ذلك

جدول(6)

نتائج الاحصائية لاختبار المطابقة

الوزن	التكرار	الاستجابة
60	20	دائما
100	50	أحيانا

30	30	نادرا
190	100	المجموع

الوسط المرجح = 1.90
الوزن المئوي = 63%
التفسير: هذا الانخفاض يعكس محدودية استخدام هذا النوع, وربما يعود ذلك الى طبيعته التي تقيس العلاقات البسيطة, وهو ما لا يتناسب مع المستوى الجامعي الذي يتطلب مهارات اعمق.

الفقرة (6): الاختبار من متعدد:
أظهرت النتائج اختبار الاختيار من متعدد ان الوسط المرجح بلغ (2.45) وبوزن مئوي (82%), وهو مؤشر يدل على استخدام مرتفع جدا لهذا النوع. وجدول (7) يوضح ذلك

جدول(7)
نتائج الاحصائية لاختبار الاختيار من متعدد

الوزن	التكرار	الاستجابة
180	60	دائما
50	25	أحيانا
15	15	نادرا
245	100	المجموع

الوسط المرجح = 2.45
الوزن المئوي = 82%
التفسير: ان تصدر هذا النوع يعكس تحولا واضحا نحو التقويم الموضوعي, لما يتميز به من دقة وسهولة في التصحيح وشمولية في تغطية المحتوى. غير ان هذا الارتفاع قد يحمل بعدا نقديا, اذ قد يستخدم هذا النوع بشكل سطحي يركز على التذكر فقط, بدلا من بناء فقرات تقيس التفكير التحليلي. وهنت تظهر إشكالية جوهرية: ليست المشكلة في نوع الاختبار, بل في وجود بنائه فاذا اعد بشكل علمي (مشتتات فعالة + صياغة دقيقة) فانه يعد من اقوى أدوات القياس.

الفقرة(7) الاختبارات العملية:
أظهرت النتائج للاختبارات العملية ان الوسط المرجح بلغ (1,60) وبوزن مئوي (53%), وهو مؤشر يدل على استخدام ضعيف والادنى لهذا النوع. وجدول (8) يوضح ذلك

جدول(8)
نتائج الاحصائية الاختبارات العملية

الوزن	التكرار	الاستجابة
45	15	دائما
60	30	أحيانا
55	55	نادرا
160	100	المجموع

الوسط المرجح = 1.60
الوزن المئوي = 53%
التفسير هذا الانخفاض مؤشر خطير, اذ يعكس فجوة بين الجانب النظري والتطبيقي في تدريس اللغة العربية.
فاللغة ليست مادة نظرية فقط, بل مهارات (تحليل, تعبير, القاء), وبالتالي فان ضعف الاختبارات العملية يدل على قصور في قياس الأداء الحقيقي للطلبة.

الفقرة(8) اختبار اعادة الترتيب.

أظهرت النتائج للاختبار اعادة الترتيب ان الوسط المرجح بلغ (1,78) وبوزن مئوي (59%), وهو مؤشر يدل على استخدام منخفض نسبياً لهذا النوع. وجدول (9) يوضح ذلك

جدول(9)

نتائج الاحصائية لاختبار اعادة الترتيب

الوزن	التكرار	الاستجابة
54	18	دائما
84	42	أحيانا
40	40	نادرا
178	100	المجموع

الوسط المرجح = 1.78

الوزن المئوي = 59%

التفسير: ضعف استخدام هذا النوع يعود الى قلة شيوعه, رغم أهميته في قياس مهارات التنظيم والتسلسل المنطقي.

الفقرة (9) الاختبارات الشفوية :

أظهرت النتائج للاختبارات الشفوية ان الوسط المرجح بلغ (1,93) وبوزن مئوي (64%), وهو مؤشر يدل على استخدام متوسط نسبياً لهذا النوع. وجدول (10) يوضح ذلك

جدول(10)

نتائج الاحصائية للاختبارات الشفوية

الوزن	التكرار	الاستجابة
84	28	دائما
74	37	أحيانا
35	35	نادرا
193	100	المجموع

الوسط المرجح = 1.93

الوزن المئوي = 64%

التفسير: يشير ذلك الى استخدام متوسط, وهو اقل مما ينبغي في تخصص اللغة العربية, مما يدل على اهمال جانب الأداء اللغوي الشفهي, وهو احد اهم مكونات الكفاية اللغوية.

ثانيا: المناقشة العامة للنتائج: النتيجة المحورية: تشير النتائج الى ان النظام التقويمي يميل الى:الاختبارات الموضوعية (اختيار من متعدد), والاختبارات التقليدية (المقالية) بينما يهمل: الاختبارات العملية , الشفوية, الأنماط الحديثة, يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء عدة عوامل:

1- عامل السهولة الإجرائية يميل التدريسيون الى الاختبارات التي توفر الوقت والجهد.

2- ضعف التدريب التربوي قلة اطلاع بعض التدريسيين على أساليب التقويم الحديثة.

3- ضغط الاعداد الكبيرة الصفوف الكبيرة تدفع نحو الاختبارات الموضوعية.

4- الثقافة التقويمية التقليدية الاعتماد على أنماط مألوفة دون تطوير.

الربط بالجوانب النظري تتفق هذه النتائج مع إشارة الية الادب التربوي من ان الأنظمة التعليمية التقليدية تميل الى التركيز على القياس المعرفي السطحي, اهمال الجوانب المهارية. كما تؤكد نظريات التقويم الحديثة ضرورة: تنويع أدوات التقويم التركيز على الأداء الحقيقي الانتقال من التقويم النهائي الى المستمر.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولا: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها في الفصل الرابع, يمكن استخلاص مجموعة من الاستنتاجات العلمية, وهي:

1-هيمنة الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد) يتبين ان هذا النوع من الأكثر استخداما, مما يعكس توجها نحو التقويم السريع والموضوعي, الا انه قد لا يقيس جميع جوانب التعلم بعمق.

2-استمرار الاعتماد على الاختبارات المقالية ما يدل على حضور النمط التقليدي في التقويم, رغم ما يعتريه من مشكلات تتعلق بالذاتية.

3-ضعف واضح في استخدام الاختبارات العملية وهو مؤشر على وجود فجوة بين الجانب النظري والتطبيقي في تدريس اللغة العربية.

4-استخدام متوسط للاختبارات الشفوية وهو اقل من المتوقع في تخصص يعتمد أساسا على مهارات الأداء اللغوي.

5-محدودية تنوع أدوات التقويم اذ يتركز التقويم في أنواع محددة دون توظيف شامل لبقية الأنواع.

6-غياب التوازن بين مجالات التقويم حيث يتركز القياس في الجانب المعرفي, مع اهمال الجوانب المهارية, تأثر اختيار نوع الاختبار بعوامل تنظيمية مثل كثافة الصفوف وضيق الوقت.

ثانيا: التوصيات:

استنادا الى ما سبق, يوصي الباحث بما يأتي:

1- تنويع أدوات التقويم بما يحقق شمولية القياس لمختلف جوانب التعلم.
2- تدريب التدريسيين على بناء الاختبارات الحديثة وخاصة الاختبارات الموضوعية ذات الجودة العالية.
3- تعزيز استخدام الاختبارات العملية من خلال ادخال أنشطة تطبيقية تقيس الأداء الحقيقي.
4- تفعيل الاختبارات الشفوية بوصفها أداة أساسية في تقويم المهارات اللغوية. أعداد ادلة ارشادية لبناء الاختبارات تتضمن معايير علمية واضحة.
5- تقليل الاعتماد على نوع واحد من الاختبارات والسعي الى تحقيق التكامل بينها. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة عند تصميم أدوات التقويم. ادخال التقويم المستمر بدل الاقتصار على النهائي لتحقيق متابعة حقيقية لتقدم الطلبة.

ثالثا: المقترحات: يقترح الباحث اجراء الدراسات الاتية:

1-تقويم الاختبارات التحصيلية من وجهة نظر التدريسيين لمقارنة النتائج مع وجهة نظر الطلبة.

2- بناء برنامج تدريبي لتطوير مهارات اعداد الاختبارات وقياس اثره في جودة التقويم. دراسة اثر تنوع الاختبارات في تحصيل الطلبة في مادة اللغة العربية.

3-تقويم الاختبارات التحصيلية في مراحل دراسية أخرى كالمرحلة الإعدادية او المتوسطة. تصميم نماذج اختيارية قائمة على مهارات التفكير العليا وتجربتها ميدانيا.

المصادر والمراجع

-القران الكريم.

- إبـراهيم, مجـدي عزيـز (2009). التقـويم التربـوي: مفاهيمـه وادواتـه. القـاهرة: عـالم الكتب.
- أبن منظور جمال الدين محمد, لسان العرب ,أعتنى بتصحيحه, أمين محمد عبدالوهاب ومحمد الصادق العبيدي,ط3,ج9,دار الإحياء التراث العربي,بيروت-لبنان,2005.
- أبـو عـلام, رجـاء محمـود (2011). القيـاس والتقـويم التربـوي والنفسـي. القـاهرة : دار الفكر العربي.
- ابو معال ، عبد الفتاح ، (1992) ، التربية كيف تكون وسيلة ولتفجير الطاقات الابداعية ثقافة الطفل العربي ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
- الامام، مصطفى محمود وآخرون، (1995). التقويم والقياس، بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.
- الانصاري، محمد بدر، (2000). قياس الشخصية، الكويت: دار الكتاب الحديث
- الانصاري، محمد بدر، (2000). قياس الشخصية، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- الحيلة، في محمود : مهارات التدريس الصفي ،ط3، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان,الاردن,2009م.
- الخطيب ومحمد احمد (2012) القياس والتقويم في التربية والتعليم عمان دار المسيرة
- الـدليمي احسـان عليـوي المهـداوي عـدنان محمـود رجـب (2005) القيـاس والتقـويم فـي العملية التعليمية بغداد – العراق دار الكتب والوثائق الوطنية.
- الدليمي، إحسان عليوي ناصر، (1997). أثر اختلاف تدرجات بدائل الإجابة للخصائص السايكومترية لمقاييس الشخصية تبعاً للمراحل الدراسية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد.
- زهران، حامد عبد السلام، (1994). علم النفس الاجتماعي، ط4، القاهرة: عالم الكتب.
- الزوبعـي, عبـد الجليـل, وآخـرون(1981),الاختبـارات والمقـاييس النفسـية, دار الكتـب للنشـر والتوزيع, الموصل- العراق.
- زيتون, حسن حسين (2003). تصميم التدريس : رؤية منظومية. القاهرة : عالم الكتب.
- زيتون, عايش محمد، أساليب تدريس العلوم، ط1، الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1994 .
- سلامة، عبد الله (2012) توظيف التفكير في العملية التعليمية، ط1، مكتبة نور ، وكالة الغوث
- سمارة، عزيز وآخرون، (1989). مبادئ القياس النفسي في التربية، ط1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الشافعي, حسن (2015). القياس والتقويم في التربية. عمان : دار المسيرة.
- عبيـدات, ذوقـان واخـرون (2012). البحـث العلمـي : مفهومـه وادواتـه واسـاليبه. عمـان : دار الفكر.
- عدس عبد الرحمن (2011) البحث العلمي مفهومة وادواته واساليبه عمان دار الفكر .
- العـدوان، زيـد سـلمان ومحمـد فـؤاد الحوامـدة، تصـميم التـدريس، , عـالم الكتـب الحـديث، الاردن,2010م.
- عطـوي، جـودت عـزت، الإدارة الاسـاتذة الحديثـة، مفاهيمهـا النظريـة وتطبيقاتهـا العلميـة، ط1، دار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2001 .
- عطية, محسن علي (2019). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. عمان : دار المناهج.
- عطية, محسن علي,(2015),التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه,ط1,دار الصفاء للنشر والتوزيع, الاردن.

- علام ، صلاح الدين محمد(2009) ، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية ، ط2 ، دار المسيرة للطباعة ، عمان , الاردن.
- علام, صلاح الدين محمود (2006). القياس والتقويم في العملية التدريسية. القاهرة : دار الفكر العربي.
- علام, صلاح الدين محمود (2009). القياس والتقويم في العملية التدريسية. القاهرة : دار الفكر العربي
- العلوي, ضحى محمد جبر,(2012):أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات تفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي لمادة علم الاجتماع. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة بغداد, كلية التربية للعلوم الانسانية أبن رشد.
- عودة احمد سليمان (2014) القياس والتقويم في العملية التدريسية عمان دار الامل
- فركسون، جورج ، ترجمة د.هناء محسن العكيلي (1991)،التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجامعة المستنصرية, العراق
- الكبيسي، وهيب مجيد، والداهري، صالح حسن أحمد، (2001). المدخل في علم النفس التربوي، ط1، أربد- الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- محجوب، وجيه، (2002). البحث العلمي ومناهجه، بغداد: دار الكتب للطباعة والنشر، السنة (2002)، العدد (50).
- مرعي, توفيق واحمد الحلية (2009). طرائق التدريس العامة. عمان : دار المسيرة.
- ملحم ، سامي محمد ، (2010) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة ،اربد ، الاردن .
- الهاشمي عبد الرحمن بن إبراهيم (2007) القياس والتقويم التربوي عمان دار المسيرة.
- الهاشمي عبدالرحمن عبد, وفائزة محمد العزاوي, الكتابة الفنية, مفهومها-اهميتها-مهاراتها تطبيقاتها, دار الوراق للنشر والتوزيع الاردن, 2011م.
- الهاشمي, عابد توفيق(2006), طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمرحل الدراسية ،ط1 ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان.
- Anastasia, A. (1976). **Psychological Testing**, New York, Macmillon on publishing.
- Ghiselli, E. E. & Others (1981). **Statistical package for the social science**, New York, McGraw- Hill.
- Nunnaly, J. C. (1978). **Psychometric theory**, New York McGrow Hill comp

الملاحق

ملحق (1) الاستبانة للاختبارات التحصيلية بصيغتها النهائية

ت	الفقرات	فقرات المقياس		
		دائما	أحيانا	لا استعملها
1	الاختبار المقالي : هي أسئلة يكون الجواب عنها شرحا او توضيحا للموضوع			
2	الاختبار التقارير والبحوث : وهي الاختبارات المتعلقة بمواضيع المادة العلمية ومناقشتها مع الطلبة			
3	الاختبار التكميلي : هي أسئلة غير تامة تحتوي على فراغ ل تمام معناها بعد ملئ الفراغ			
4	اختبار ب(الصواب والخطأ) : هي أسئلة تكون الإجابة عنها بصح او خطاء			
5	اختبار المطابقة : هي أسئلة تحوي قائمتين يجب الربط بين القائمتين مع ما يناسبها من القائمة الأخرى			
6	اختبار الاختيار من التعدد : وهي أسئلة تحتوي على ثلاث او اربع اختبارات (بدائل) ويجب اختيار واحد من الاختيارات من المختلفة لتكون العبارة صحيحة			
7	الاختبارات العملية : هي أسئلة تتضمن الإجابة عنها من قبل الطلبة بنشاط عملي			
8	اختبارات إعادة الترتيب : هي أسئلة تعطى للطلبة غير مرتبة يجب على الطلبة ل إعادة ترتيبها بسحب الوزن المئوي او حسب القدم او حسب الحجم			
9	الاختبارات الشفوية : هي نوع من أنواع التقويم يستخدم في التعبير اللفظي وسيلة لقياس مدى فهم المتعلم واستيعابه للمادة الدراسية			