

العنوان:	أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها
المصدر:	دراسات - العلوم الانسانية والاجتماعية - الاردن
المؤلف الرئيسي:	العساف، نادية مصطفى
مؤلفين آخرين:	الوزان، ختام محمد(م. مشارك)
المجلد/العدد:	مج 41, ع 1
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2014
الصفحات:	173 - 183
رقم MD:	497068
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EduSearch, HumanIndex
مواضيع:	التحصيل الدراسي ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، الاختبارات والمقاييس التربوية ، الأهداف التعليمية ، معلمو اللغة العربية ، النشاط التربوي ، تصميم الاختبارات
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/497068

أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها

نادية مصطفى العساف، ختام محمد الوزان*

ملخص

تعد الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة التي يعول عليها في قياس وتقويم قدرات الطلاب، ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يتم بواسطتها أيضا الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية، أو النواتج التعليمية، وما يقدمه المعلم من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد في رفع الكفايات التحصيلية لدى الطلاب، لذلك حرص المشرفون التربويون، وغيرهم من التربويين على أن تكون هذه الاختبارات ذات كفاءة عالية في عملية القياس والتقويم، وهذه الكفاءة لا تتأتى إلا من خلال إعداد اختبارات نموذجية وفاعلة تخلو من الملاحظات التي كثيراً ما نجدها في أسئلة الاختبارات التي يقوم بعض المعلمين بإعدادها، ومن خلال هذه الدراسة يمكننا أن نضع أيدينا على الخطوات التي قد تساعدنا في بناء اختبارات جيدة تحقق الغرض المطلوب، مع التوضيح لكيفية تصميم الاختبارات للأجانب الذين يدرسون العربية على اختلاف مستوياتهم.

الكلمات الدالة: أسس تصميم، اختبارات، قياس وتقويم.

تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، وحول الإشكاليات الفرعية:

- 1- صفات الاختبار الجيد.
- 2- أنواع الاختبارات.
- 3- خطوات إعداد الاختبارات.
- 4- كيفية تحليل الاختبار.
- 5- فائدة تحليل الاختبارات.
- 6- كيفية قياس المهارات اللغوية الأربع عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

تهدف كل هذه الأسئلة إلى تحديد الأطر العامة التي يتم من خلالها الوصول إلى معرفة كيفية وضع اختبارات على قدر عالٍ من التطور والموضوعية، بعيداً عن العشوائية والجهل، بطريقة تسهم في تقدم العملية التعليمية وتحقيقها لأهدافها.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذا البحث في الكشف عن أسس إعداد اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها في مختلف المستويات؛ وذلك لأن الاختبارات وسيلة رئيسة تعمل على قياس مستوى تحصيل الطلبة، ومدى تقدمهم في اللغة، وامتلاك ناصيتها، والكشف عن مواطن الضعف والقوة عند الطلبة، ومدى تحقيق المناهج المعدة للأهداف المرسومة لها، كما يتم من خلال تلك الاختبارات معرفة مدى التقدم الذي أحرزته المؤسسة التعليمية.

المقدمة

يعد تصميم وبناء الاختبارات علماً وفناً يتطلب اكتساب المشتغلين بالقياس والمربين، والمعلمين، والباحثين في المهارات المنهجية والمنطقية، والإحصائية، والتقنية استيعاب المفاهيم والمبادئ الأساسية لعلم القياس التربوي.

تعتبر الاختبارات واحدة من وسائل التقويم المتنوعة، بل الأكثر شيوعاً فهي وسيلة فعالة إذا أحسن بناؤها واستخدامها، كما تدلنا على حاجات المتعلم وسلوكه وتفكيره، فهي إحدى الطرق المهمة التي يستخدمها المعلم لتقويم طلابه، وتعزيز نموهم، والكشف عن قدراتهم واستعداداتهم. والعمل على تنمية تلك القدرات والاستعدادات، وتساعدنا أيضاً على تشخيص الكثير من الظواهر التعليمية، وتحديد مدى نجاح الطرق والأساليب والوسائل التي استخدمها المعلم لذلك لا يمكن أن ينفصل عمل المدرس عن الاختبارات بأي حال من الأحوال، فالاختبارات جزء لا يتجزأ من عملية التدريس؛ لذا على المعلم أن يعرف كيف يصمم اختباره ويصححها، ويحلل نتائجها.

مشكلة الدراسة

تكمن الإشكالية العامة في هذا البحث في معرفة أسس

* مركز اللغات، الجامعة الأردنية، عمان. تاريخ استلام البحث 2012/1/17، وتاريخ قبوله 2013/5/30.

المدرسية في ضوء معايير تطوير الاختبارات، تخطيطها، وإخراجها، تطبيقها، تصحيحها" فهذه الدراسة اهتمت بتحليل المضمون فهي تحلل العمليات الخاصة بالاختبارات، وتقدم تقويماً شاملاً لعملية إعداد الاختبارات بمراحلها الأربع: التخطيط، والإخراج، والتطبيق، والتصحيح. اعتمدت فيها على التحليل المباشر للاختبارات نفسها والملاحظة المباشرة عن طريق الزيارات الميدانية إلى المدارس والتي كشفت عن الواقع الفعلي لظروف تطبيق الاختبار في ضوء معايير محددة جمعت من الأدب النظري الخاص بتطوير الاختبارات، فشخصت هذه الدراسة نقاط الضعف والقوة في هذه العملية وأبرزت المشاكل والمعوقات التي تقف دون تطوير هذه العملية.

وهدف دراسة فكري عابدين، 2001 من جامعة اليرموك إلى تقويم وتطوير اختبارات اللغة العربية التحصيلية التي يعدها المعلمون لتقويم طلابهم في المدارس الدينية التابعة لإدارة الشؤون الدينية في ولاية ترنجانو بماليزيا. وقد أسفرت هذه الدراسة عن ظهور ضعف واضح لعدد كبير من المعلمين بصفات الاختبار الجيد، والتخطيط له، وإعداده.

وفي دراسة أخرى قام بها صلاح عبد الرزاق⁽⁴⁾ عام 2003م تحت عنوان "تنمية مهارات صياغة الأسئلة التحريرية ووضع الامتحانات لجميع مراحل التعليم" لقد قدمت هذه الدراسة صورة فعالة لبرنامج تدريبي لتنمية مهارة صياغة الأسئلة التحريرية بحيث يمكن الاستعانة به في إعداد المعلمين والقائمين على إعداد الامتحانات، وكيفية تقويمهم لمثل هذه الأسئلة، ولكنه اقتصر في دراسته على بناء الأسئلة التحريرية المتعلقة بمادة التاريخ.

إن هذه الدراسات تكشف عن أهمية الاختبارات من إعداد المعلم وأساليبها، وتتحدث عن ضرورة إيفاء المعلمين وتدريبهم على بناء هذه الاختبارات وإدارتها، وعن نوعية الأسئلة المستخدمة فيها، وتوجيهات فنية بشأنها.

أولاً: مفهوم الاختبارات وصفاتها

يعرف الاختبار بأنه "طريقة لقياس الأفراد ومعارفهم في مجال معين. وأنه إجراء منظم لقياس عينة من سلوك الأفراد."⁽⁵⁾

يضعنا هذا التعريف على مكونات الاختبار وهي: أن الاختبار طريقة ووسائل وإجراءات وعناصر تشكل أداة من نوع ما، وأن الاختبار يُجرى بهدف القياس، فالمكون الأهم له هو الطلاب أو الأفراد أي أن الاختبار يهتم بمن هم موضع الاختبار ومدى ملائمة لهم.

ويعرف رشدي طعيمة الاختبار " بأنه مجموعة من الأسئلة

فالاختبار المحكم المبني على أسس علمية مدروسة، مراعيًا صفات الاختبار الجيد؛ يمثل حافزاً للطلبة يدفعهم لبذل المزيد من الجهد للوصول إلى الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، كما تلعب الاختبارات دوراً في تحسين وتطوير العملية التعليمية.

الدراسات السابقة

لعل أول الدراسات الجدية في موضوع الامتحانات قامت بها دائرة التربية في الجامعة الأمريكية في بيروت عام 1961م، وذلك في مؤتمر تربوي لممثلين من عدد من البلاد العربية. وأجرى جرادات⁽¹⁾ عام 1988م دراسة للتعرف على مدى معرفة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية في الأردن بكفايات بناء الاختبارات المدرسية وممارستهم لها، وأثر كل من الخبرة والدرجة العلمية، والجنس على هذه المعرفة حيث طبق الباحث اختباراً خاصاً بكفايات بناء الاختبارات المدرسية على (298) معلماً من معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية وقام بتحليل إجاباتهم، كما عمل على تقدير درجة ممارستهم لبناء الاختبارات من خلال تحليله لـ(120) اختباراً أعدها المعلمون لطلبتهم، وقد أشارت النتائج إلى أن معرفة المعلمين وممارستهم لهذه الكفايات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربوياً، وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً لصالح حملة البكالوريوس فما فوق ولذوي الخبرة القصيرة في الميدان، وأوصى الباحث بزيادة الاهتمام بتأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثناءها لرفع درجة كفايتهم ومساهماتهم في بناء الاختبارات. وتناولت دراسة سميث⁽²⁾ 1987 الاختبارات من إعداد المعلم وتحت عنوان "طريقة لتحسين الاختبارات" فقدمت الدراسة نصائح لمعلمي المراحل الابتدائية والثانوية لتخطيط اختباراتهم وبناء الفقرات بأنواعها المتعددة المقالية والقصيرة والصح والخطأ، والمزاوجة والاختيار من متعدد، وكذلك نصائح تطبيق الاختبار وتصحيحها وتحليل نتائجها والاستفادة من هذه النتائج. وقدم سبارزو⁽³⁾ 1995م إرشادات عملية، وخلفية سريعة من أجل تحسين وتحضير اختبارات جيدة من إعداد المعلم، وهذه الخلفية تمثلت في تلخيص المشاكل التي تواجه المعلمين في إعداد الاختبارات الصفية، وفي تقديم طريقة في كتابة الفقرات بطريقة صحيحة وأبرزها في (4) خطوات وهي: تحضير الخطوط العريضة للمحتوى، كتابة الأهداف التدريسية، تحديد مستوى أداء الطلاب، كتابة فقرات الاختبار.

وفي دراسة قام بها حسان العمري من جامعة اليرموك برسالة ماجستير عام 1997م تحت عنوان "تقويم الاختبارات

2. طبيعة الأداء، وتسمى اختبارات الأداء وهي نوع من أنواع اختبارات التحصيل وهي "تعتمد على الأداء العملي وليس على الأداء اللغوي وتعتبر أحدث كثيراً من الاختبارات النظرية التي تعتمد أساساً على اللغة ويمكن تقييم هذه الاختبارات عن طريق ملاحظة التلاميذ أثناء أدائهم."⁽⁹⁾

3. حسب عدد الأفراد، ويضم نوعين هما:

- فردية: تطبق على تلميذ واحد في المرة الواحدة مثل الاختبارات الشفوية.
- جماعية: وتطبق على عدد كبير من المتعلمين بنفس الوقت.

4. حسب السرعة، وتضم نوعين:

- اختبارات السرعة: وتكون فيها سرعة الإجابة هي العامل الحاسم في تحديد أداء الطلبة.
- اختبارات القوة: ويكون الزمن فيها شبه مفتوح للإجابة بحيث يكون كل تلميذ قادراً على الإجابة عن كل سؤال إلا أن صعوبة الأسئلة وقدرة المتعلم على إجابتها هي التي تحدد أداءه.

5. حسب طريقة تفسير النتائج، وتضم نوعين:⁽¹⁰⁾

- محكية المرجع Criterion Reference وهي تأخذ بعين الاعتبار مستوى الطالب وخير مثال على ذلك بناء اختبارات تجريبية شبيهة بامتحان الشهادة الثانوية العامة، وأشهر من أكد على هذا النوع العالم الأمريكي جيلزر Gelzar الذي رأى بأن هذا النوع من الاختبارات الهدف منه التعرف على مستوى التحصيل، وهذا النوع يعد من وسائل التقويم التكويني وهي تعقد عدة مرات بمعنى نجاح الطالب أو رسوبه في اختبار ما لا يعني نجاحه بشكل نهائي، فالمحك في هذه الاختبارات يحدد بناء على خبرة المعلم ومعرفة بتلاميذه.
- معيارية المرجع Norm-Reference وهي تلك الاختبارات التي تُقوّم أداء الطلبة في ضوء معايير معينة بحيث تسمح بمقارنة أداء الطالب بأداء غيره من الطلبة في المستوى نفسه، وتعتبر من وسائل التقويم الختامي وتعقد مرة واحدة.

6. حسب الجهة التي تعد الاختبار، ويضم نوعين:

- يكون من إعداد المعلم وهي غير رسمية، حيث يعدها المعلم نفسه.
- اختبارات مقننة رسمية أو منشورة يعدها المختصون في مراكز القياس والاختبارات، وهو "ذلك الاختبار الذي يكون طريقة تطبيقه ومواده، وتعليمات إجابته، وطريقة تصحيحه موحدة قدر الإمكان لجميع المختبرين."⁽¹¹⁾

التي يطلب من الدارسين أن يستجيبوا لها بهدف قياس مستواهم في مهارة لغوية معينة، وبيان مدى تقدمه فيها، ومقارنته بزملائه.⁽⁶⁾

لكننا نرى أنه في هذا التعريف يعتبر الاختبار أداة لمقارنة الطالب بغيره من الطلاب فقط، وهذا يتناقض مع مبادئ الاختبارات الحديثة التي تقوم على مقارنة الطالب بنفسه؛ لتعزيز ثقته، وأيضاً الاختبار لم يوضع لقياس مستوى معين وإنما لقياس مستويات الفرد جميعها.

إذن يعرف الاختبار بأنه طريقة منظمة لقياس مستوى الأفراد في مجال معين بالاعتماد على قواعد القياس من ثبات وصدق وموضوعية مراعيًا فيه الفروق الفردية بين الأفراد من أجل توجيههم وإرشادهم وحل مشكلاتهم، وهو أيضاً موقف يُسأل به الطالب عن كمية المعلومات التي تخص موضوعاً من الموضوعات.

صفات الاختبار الجيد:⁽⁷⁾

إن الاختبار الجيد يتسم بسمات رئيسية هي:

1. الصدق: أي أن يقيس الاختبار فعلاً ما أعد لأجله، فالاختبار الذي صُمم لقياس سلوك معين تكون جميع فقراته ترتبط بهذا السلوك المراد قياسه. فالاختبار الصادق هو الذي يقيس فعلاً القدرة على القراءة، لا القدرة على رؤية المكتوب.
2. الثبات: أن يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريباً إذا ما أُعيد استخدامه أو عقده مرة أخرى في أوقاتٍ مختلفة. ومما لا شك فيه أن هناك علاقة ارتباطية بين الصدق والثبات.
3. الموضوعية: أي تجنب العوامل الشخصية أو الذاتية أو الخارجية التي تؤثر في نتائج الاختبار، فيكون شاملاً لجميع المادة، وتكون الأسئلة واضحة، وتراعي الفروق الفردية. فنلاحظ أن الاختبار الموضوعي يجب أن يحتكم إلى معايير واضحة ومحددة في تحليل وتفسير نتائجه، ولتكون أداة لتقويم. فالتصاف الاختبار بهذه المعايير أو الصفات يجعله صالحاً لقياس الأمر المراد قياسه وإذا فقد أحدها فإنه سيقلل من ثقة الطالب بالاختبار.

ثانياً: أنواع الاختبارات⁽⁸⁾

يوجد أنواع متعددة من الاختبارات، ولكن تصنيفها ليس سهلاً فصنفت حسب:

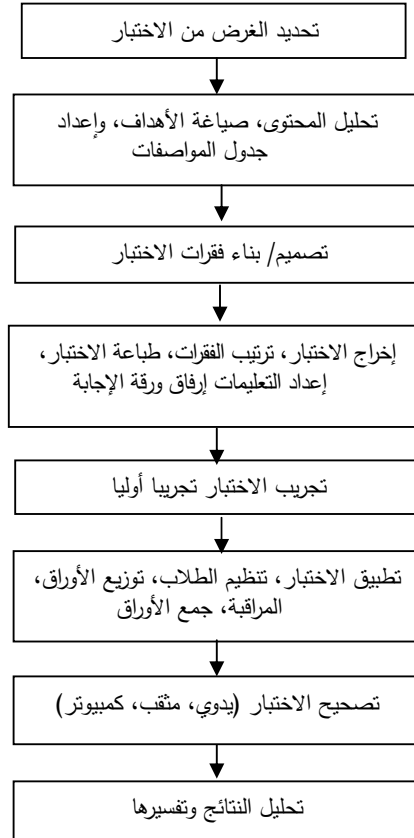
1. المثير والاستجابة، وتقسّم تحتها الاختبارات إلى نوعين هما:
 - الاختبارات الإسقاطية: ويكون فيها المثير غير محدد، كالاختبارات النفسية الشخصية.
 - اختبارات محددة البناء: ويكون المثير واضحاً، ومفتاح الإجابة محدداً كاختبارات التحصيل.

يُرجئون إعداد الاختبارات إلى اللحظة الأخيرة، فهذا الاختبار الذي يعد على عجل دون أخذ الأهداف التدريسية في الحسبان سيخفق حتماً في إثارة دافعية الطلاب، وفي توجيه تعلمهم.⁽¹²⁾ ونجد أن كل شيء في هذه الحياة يسير وفق خطوات منظمة مهمة، وكذلك الاختبار له قواعد منهجية يجب اتباعها أثناء إعداده. كما يتطلب إعداد دراية واسعة وعميقة بالأساليب المختلفة، ومدى مناسبة كل منها للأغراض المختلفة، ولكننا لاحظنا أن الكتب تقرّع كثيراً في تقسيمها لهذه الخطوات، لهذا عمدنا في هذا البحث إلى وضع الخطوات التي رأيناها مناسبة ومهمة أثناء وضع أي اختبار، والشكل التالي يبين خطوات بناء الاختبار بشكل متسلسل ومنظم؛ من أجل جمعها بحيث لا تكون مشتتة.

ومن الأنواع الأخرى من الاختبارات أيضاً: الاختبارات الشفوية، والمقالية، والموضوعية. إلا أنه لا يجوز القول باختبارات مقالية وموضوعية؛ لأننا نحكم على الاختبارات المقالية بأنها غير موضوعية ويدخل فيها آراء المعلم وأهوائه؛ فالاختبار يكون موضوعياً بمجرد وضعه على ورقة الأسئلة، ولكن تظهر الذاتية بتصحيح المعلم للاختبار؛ فقد لا يُعجب المصحح بالإجابة، ويأتي مصحح آخر ويُعجب بها، إذن فليس كل اختبار مقالي ذاتي فقد يكون موضوعياً إذا خُددت الإجابة تحديداً واضحاً للطالب. فنلاحظ أن الأنواع تتعدد باختلاف نوع التصنيف.

ثالثاً: خطوات إعداد الاختبار اللغوي السليم

إن سبب قصور الاختبارات؛ هو أن بعض المعلمين



يكون الهدف من الاختبار هو تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ في دراسة موضوع معين، أو معرفة المهارات التي اكتسبها التلاميذ في موضوع معين فيقوم المعلم بتحديد أهداف الموضوع المراد قياسه.⁽¹³⁾

وسنحاول فيما يلي توضيح الخطوات المتبعة في وضع الاختبار وهي:

1. تحديد الأهداف التعليمية التي سيحققها الاختبار: على المعلم، أو واضع الاختبار أن يحدد الهدف من الاختبار؛ فقد

2. تحليل المحتوى: يُعرّف المحتوى بأنه مجموعة من المعارف والقواعد والقوانين التي يتضمنها المنهاج، ويمتاز بالتسلسل والترتيب المنطقي. كما يعد المحتوى ترجمة للأهداف التعليمية المراد تحقيقها خلال فترة زمنية محددة.⁽¹⁴⁾ فلا يمكن أن يعد الاختبار إلا من خلال واقع معروف معرفة تامة، والواقع هو المحتوى، والأصل أن نحلّل النصوص؛ فهذا يفيدنا في التدريس، ويفيد في وضع الاختبارات. فنستنتج أن تحليل المحتوى هو الوقوف على النقاط الرئيسية في الموضوعات المدروسة، فالاختبار يأتي حسب نتائج الدرس.

3. إعداد جدول المواصفات: وهو يعد من أهم خطوات إعداد الاختبار، ويعرّف هذا الجدول بأنه قائمة تربط بين الأهداف والمحتوى من ناحية، وعدد فقرات الاختبار التي تمثلها من ناحية أخرى.⁽¹⁵⁾ فهو مخطط يبين وزن كل وحدة دراسية ووزن كل هدف (نتاج تعليمي) في الاختبار مع الأخذ بعين الاعتبار عدد الأسئلة المناسبة للوقت المخصص للاختبار، ويشتمل على بعدان محتوى وأهداف. هناك خطوات لتحضير جدول المواصفات وتتلخص بالتالي:⁽¹⁶⁾

- تحديد عناصر المحتوى الذي سيجرى قياسه.
- تحديد الأهداف التعليمية للمادة الدراسية لمعرفة مدى تحققها.
- تحديد نسبة التركيز لكل جزء في المادة الدراسية ويتوقف ذلك على عدد الحصص المقررة لكل وحدة دراسية حسب المعادلة التالية:

$$\text{نسبة التركيز} = \frac{\text{عدد حصص الوحدة الدراسية}}{\text{عدد الحصص الكلية للمادة الدراسية}} \times 100\%$$

ومنهم من يحسب بناءً على عدد الصفحات أو على عدد الأهداف كما في المعادلتين التاليتين:

$$\begin{aligned} \text{عدد الصفحات} &= \frac{\text{عدد صفحات الوحدة}}{\text{عدد صفحات الكتاب}} \times 100\% \\ \text{عدد الأهداف} &= \frac{\text{عدد أهداف الوحدة}}{\text{عدد أهداف الوحدات جميعها}} \times 100\% \end{aligned}$$

علماً بأن معظم المدارس والمراكز التعليمية في الأردن لا تطبق هذا الجدول، فقد سألنا عنه كثيراً، وفي مدارس متعددة، وفوجئنا أنه لم يكن يطبق .

ولجدول المواصفات هذا أثر في بناء الاختبارات وهذه الآثار هي:⁽¹⁷⁾

- توزيع أسئلة الاختبار لتشمل أنواعاً مختلفة من

الأهداف.

- توزيع فقرات الاختبار لتشمل أنواعاً مختلفة من الموضوعات.

- يوفر صدقاً عالياً نسبياً للاختبار لتوزيع فقراته على الموضوعات المختلفة التي تشمل أهدافاً متنوعة.

- يشجع الطلبة على الفهم، لتوقعهم بأن يشمل الامتحان أسئلة متنوعة من مختلف جوانب المادة، والتي بدورها قد تعتمد على التطبيق أو الفهم، أو الإبداع، أو التحليل، أو التركيب... إلخ، وليس التذكير فقط لما يحفظوه.

- يجعل الاختبار أداة تشخيصية علاوة على كونه أداة تحصيلية؛ والسبب في ذلك أنه يمكن ترتيب الأسئلة التي تقيس هدفاً واحداً معاً، وهذا يمكننا من معرفة نقاط القوة والضعف المتعلقين بهذا الهدف بالذات وينطبق ذلك على بقية الأهداف.

- يوزع الزمن على الموضوعات وأهميتها وبذلك يعطي الوزن الحقيقي لكل جزء من المادة.

فنلاحظ أن جدول المواصفات يساعد في بناء الاختبار بطريقة غير عشوائية، فهو مخطط يبين نسبة المحتوى، ونسبة كل هدف لنحدد من خلالهما وزن المحتوى (الهدف) في الاختبار آخذين بعين الاعتبار عدد الأسئلة.

4. تصميم/ بناء فقرات الاختبار: تعرف فقرات الاختبار بأنها "موقف يتضمن عينة من سلوك المتعلم، يتطلب من الممتحن القيام بأداء مناسب ليكون دليلاً أو مؤشراً على تعلمه نوعاً من السلوك."⁽¹⁸⁾ ويوجد أكثر من شكل وأسلوب يمكن أن تُصاغ به فقرات الاختبار، وتشمل عملية التصميم على أمور مهمة وهي:

أ. ورقة الامتحان، فالأصل أن يكون لها شكلٌ محدّد فتحتوي على (اسم الطالب، نوع الاختبار: شهري أم نهائي، الزمن، ولأي مؤسسة يتبع الاختبار، عنوان الاختبار، العلامة الكلية المخصصة للاختبار، عدد الأسئلة، وعدد الصفحات).

ب. تحديد عدد الأسئلة ونوعها، أي تحديد نوع الأسئلة التي ستستخدم في الاختبار هل ستكون مقالية، أم موضوعية، أم خليط الاثنين؟ فيجب أن نأخذ بعين الاعتبار أموراً مهمة عند اختيار العدد والنوع، وهي الغرض من التقويم، وطبيعة المحتوى، وأعمار الطلبة ومستوياتهم، والزمن المخصص للاختبار، وأعداد الطلبة الذين سيطبق عليهم الاختبار، وتوفر الإمكانيات المادية، وتسهيلات الطباعة.

ج. صياغة الأسئلة، إن عملية صياغة الأسئلة ليست بالسهلة؛ فلا بد من أن تكون صياغة دقيقة وواضحة، وشاملة، ومتنوعة، وعلى واضع الأسئلة أن يراعي المعايير

توضع في نهاية الاختبار، وليس في بدايته؛ وذلك حتى لا تشتت ذهن الطالب عن الإجابة الصحيحة لبقية الأسئلة، فيصبح الطالب يفكر بالسؤال الصعب الذي تركه أثناء إجابته السؤال الذي يليه، مما يؤدي إلى إضاعة الوقت. يمكن الوصول إلى مقياس أفضل لمستوى الصعوبة بواسطة تحويل نسب الصعوبة إلى درجات معيارية باعتبار النسب من الأفراد الذين يجيبون إجابة صحيحة على الفقرة مقابلة لنسب تحت المنحنى الاعتدالي.

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{ص ع} + \text{ص د}}{\text{ن}} \quad (23)$$

ص ع = عدد الأفراد في الفئة العليا الذين أجابوا إجابة صحيحة.
ص د = عدد الأفراد في الفئة الدنيا الذين أجابوا إجابة صحيحة.
ن = عدد الأفراد في إحدى الفئتين.
ولكن من وجهة نظرنا نرى أن الصعوبة تبرز في عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة خاطئة وليس الصحيحة؛ لأنه كلما كانت الإجابة خاطئة أكثر يتبين لنا أن السؤال يمتاز بالصعوبة أكثر فنحسب النسبة وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الإجابات الخاطئة}}{\text{عدد الإجابات الكلية}} \times 100\%$$

أما إذا قسمنا الطلبة إلى فئتين عليا ودنيا يكون حساب النسبة كما في معادلة د. "سوسن الجلي" (24) ولكننا نخالفها فقط في حسابها لنسبة الصعوبة بناء على عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة بل يجب أن يكون حسابها بناء على عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة خاطئة، فصعوبة السؤال تبرز في عدد الأفراد الذين يختارون الإجابة الخاطئة فكلما كان العدد أكثر كانت الصعوبة أعلى.

أما صدق الاختبار، فيكون الاختبار صادقاً حينما يكون قادراً على قياس السمة التي نريد قياسها، فيجب أن يكون الاختبار قادراً على التمييز بين الطلبة الأقوياء والضعفاء.

5. إعداد الاختبار للاستخدام/ صياغة تعليمات الاختبار: بعد أن ينهي المعلم أو المصمم تصميم الاختبار يصبح من الضروري عليه أن يقوم بوضع التعليمات المناسبة للاختبار قبل تجربته، وتقسّم التعليمات إلى نوعين: (25)

• التعليمات الخارجية: وهي ورقة منفصلة توضع فوق أوراق الأسئلة وتتضمن الهدف من الاختبار، وعدد الأسئلة، ونوعها، والزمن المخصص للإجابة، وطريقة ومكان الإجابة،

المتبعة في صياغة الأسئلة وهي: (19)

- مدى قياس السؤال للهدف التعليمي المحدد.
- مدى ملائمة نوع السؤال للهدف التعليمي.
- مدى دقة تناغم الأسئلة مع أنواع السلوك المختلفة.
- مدى استقلالية الأسئلة، وعدم اعتماد بعضها على البعض الآخر.
- عدم ترتيب الأسئلة الموضوعية على نمط واحد مما يسهل على التلاميذ اكتشاف الإجابة.
- أن تكون صيغة العبارات دائماً بالإثبات، ويجب تجنب صيغة النفي، ونفي النفي؛ لأن ذلك يثير الالتباس لدى الطلاب.
- عند الصياغة يجب الخروج قليلاً عن النص الحرفي الموجود في المقرر؛ ذلك لأن الصياغة الحرفية تدفع الطلاب إلى الحفظ غيباً من المقرر. (20)
- ومن المعايير أيضاً أن نتجنب وضع فكرتين في السؤال، أو سؤالين في السؤال؛ لأن هذا قد يربك الطالب أثناء الإجابة. ويجب أن تكون الأسئلة موضوعية بحيث تقيس طريقة التفكير قبل أن تقيس الحفظ والتذكر.
- د. فعالية المشتتات/ المُمَوَّهات، فهي "عبارة عن الخيارات الأخرى غير الصحيحة للسؤال ذي الاختيار من متعدد." (21)
- ولكننا نرى أن مصطلح المُمَوَّه أفضل من المشتت؛ فالمُمَوَّهات وجدت لكي تضلل الطالب عن الإجابة الصحيحة وفي النهاية يصل إليها، أما المشتت فقد تبعّد الطالب عن الإجابة ولا يصل إليها. ويجب أن يتوافر في المُمَوَّهات ما يلي: (22)
- أن يكون المُمَوَّه جذاباً وبالذات للأفراد الذين لا يعرفون الاختيار الصحيح.
- المُمَوَّه عبارة عن إجابة خاطئة؛ لذلك المُمَوَّه الجيد هو الذي يكون عدد المفحوصين الذين يختارونه من الفئة العليا، وأقل من عددهم في الفئة الدنيا، أي أنه يميز باتجاه معاكس لتمييزه الفقرة، وكلما كانت قيمة المُمَوَّه بالسالب كان هذا دليلاً على أن المُمَوَّه جيد.
- فنلاحظ أن نسبة التموه تزيد عندما تكون الإجابات متقاربة، فكلما زاد التموه زادت صعوبة الإجابة، ففعاليتها تكون بقدر ما تجذب الطلبة إليه، وكلما كان عددهم أكثر كلما كانت فعالية السؤال أكثر. ولكن يجب أن لا تصل المُمَوَّهات إلى درجة ترهق الطالب، ولا إلى درجة تدفع الطالب إلى التخمين.
- هـ. اختبار مستوى الصعوبة والصدق لل فقرات، إن تحديد الصعوبة للاختبار يتحدد بناء على نسبة الأفراد الذين يجيبون عن الأسئلة إجابة صحيحة، ولكننا نرى أن مثل هذه الأسئلة

- المفتاح المثقب: وذلك باستخدام قطعة من الورق بنفس حجم ورقة الإجابة، وتكون الإجابة الصحيحة مثقبة بحيث يمكن وضعها فوق ورقة الإجابة، وحساب عدد الإجابات الصحيحة بسرعة ومباشرة.

- المفتاح الشفاف: وذلك بطباعة الإجابات الصحيحة على ورقة شفافة وتوضع فوق ورقة الإجابة ويتم حساب الإجابات الصحيحة. والفرق بينها وبين الطريقة السابقة بأنه يمكن حساب الإجابات الصحيحة، والمتركة بدون حل، والخاطئة، بينما في المفتاح المثقب لا نستطيع ذلك.

- المفتاح الآلي: ويتطلب تسجيل الإجابات على بطاقات خاصة ذات مقاسات مناسبة لجهاز التصحيح.

من وجهة نظرنا نرى أن الطريقة الأفضل هي طريقة المفتاح الآلي فهي لن تميل إلى الانحياز أو النزعات الشخصية كما في الطريقتين السابقتين، فلن يتأثر الجهاز باسم الطالب، فهو آلة صماء خالية من المشاعر، وليس كالمعلم الذي قد يتأثر إذا قرأ اسم الطالب ايجابياً أو سلبياً.

أما الأسئلة المقالية فطرق تصحيحها تنقسم إلى قسمين هما:

▪ الطريقة التحليلية: ويتم فيها إخفاء اسم المفحوص، ويضع دليلاً للإجابة عن طريق تحديد عناصر الإجابة، وتحديد قيمة كل فرع من السؤال، ثم يصحح بهذه الطريقة سؤال واحد في جميع أوراق الطلاب وبعد الانتهاء منه ينتقل إلى سؤال آخر وهكذا...

▪ الطريقة الكلية: فهذه الطريقة تصحح ورقة الامتحان بكافة أسئلتها مرة واحدة من السؤال الأول إلى آخر سؤال.⁽²⁷⁾

لكننا نميل إلى طريقة التحليل في تصحيح مثل هذه الأسئلة؛ لأن بها يصبح الاختبار أكثر موضوعية فهكذا سيكون تركيز المعلم أكثر على السؤال، ولن يتشتت تفكيره، وحتى لا تأخذ به الرأفة بين علامات الطالب السابقة، فإذا صحّ نفس الورقة بأكملها مرة واحدة، فسيبقى متذكر علامة الطالب في السؤال السابق، فهذه ضمانة موضوعية في تصحيح الاختبار.

ويجب توافر ورقة إجابة نموذجية قبل البدء بعملية التصحيح، ويجب على المعلم إعطاء تغذية راجعة للمفحوصين بكتابة تعليقات أثناء التصحيح؛ لتساعد على جعل الاختبار أداة في جعل التعليم تعليماً علاجياً.

9. تحليل النتائج: إن تحليل النتائج يعني " كيفية استخدام العمليات الإحصائية في جمع، وتحليل، وتفسير نتائج الاختبار."⁽²⁸⁾

وإمكانية الإجابة على بعض الأسئلة.

• التعليمات الداخلية: وتوضع قبل كل سؤال بوضع المطلوب من السؤال مع ذكر مثال لكيفية الإجابة على اعتبار أن الطالب يقدم الاختبار لأول مرة.

فنلاحظ أنه عند كتابة التعليمات يجب أن تكون التعليمات واضحة ومفهومة، وبجمل قصيرة لا تؤدي إلى اللبس عند الطالب أثناء تقديمه الامتحان، وأن تكتب التعليمات الهامة بخط واضح، وتكون حروفها أكبر من بقية التعليمات العادية، وأن تكون متسلسلة على شكل نقاط.

6. تجريب الاختبار تجريبياً أولاً: ويطلق عليه أيضاً التجريب الاستطلاعي، ويكون بتطبيق الاختبار على عينة من الطلاب؛ وذلك للتأكد من أن الأسئلة مناسبة لمستويات الطلبة الذين سيقيم لهم الاختبار، ولحساب الوقت اللازم للاختبار، وملاحظة نوعية الأسئلة التي يطرحها الطلاب حول الاختبار.

وعند سؤالنا للمعلمات اللواتي يعملن في التعليم كيف يحسبن زمن الامتحان، فأخبرتنا بأنهن يضعن الامتحان لمجموعة من الطلاب ويرين متى أنهى أول طالب الامتحان، ويرين آخر طالب كم احتاج من الوقت، ويحسبن المتوسط الحسابي. مثلاً: الطالب الأول سلّم بعد 20 دقيقة وآخر طالب سلّم بعد 40 دقيقة فيكون الوقت

$$20 + 40 = 30 \text{ دقيقة}$$

2

7. تطبيق الاختبار: ويتم تطبيقه بعد إجراء التعديلات عليه في ضوء النتائج التي حصلنا عليها بعد تجريبه، ويجب توافر البيئة المناسبة للطلبة كي يقدموا الاختبار وذلك بتوفير الراحة النفسية لهم؛ ليتمكنوا من التقديم بشكل جيد. "ويفضل أن يعقد الامتحان في نفس المكان الذي كان يتلقى فيه الطلاب دروسهم؛ إذ أن ذلك لا يستدعي تكيفاً جديداً للطلاب. ويستحسن تذكيرهم بالوقت المتبقي للاختبار بين الحين والآخر."⁽²⁶⁾

ولكننا نخالف المؤلف في هذه النقطة فعلى المعلم أن لا يذكّر الطالب بالوقت؛ لأن الطالب سيفكر بالوقت المتبقي للاختبار، وهل سيتمكن من الانتهاء من الإجابة قبل انتهاء الوقت المخصص، وسيؤدي هذا إلى تشتيته وإرباكه أثناء الإجابة، فنكتفي بتذكير الطالب بالوقت قبل انتهاء الاختبار بمدة قصيرة.

8. تصحيح الاختبار: تعد عملية التصحيح من الخطوات المهمة في بناء الاختبار، وفيها يتم إعطاء الطالب درجات معينة تقاس نسبة تحصيلهم وتختلف طرق التصحيح باختلاف نوع الأسئلة، ففي الأسئلة الموضوعية عدة طرق هي:

المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = $\frac{\text{عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة}}{\text{عدد الطلاب الذين حاولوا الإجابة}} \times 100\%$

$$= \frac{45}{60} \times 100\% = 75\%$$

أما معامل السهولة = $\frac{\text{عدد الطلاب الذين أخطأوا في الإجابة}}{\text{عدد الطلاب الذين حاولوا الإجابة}} \times 100\%$

$$= \frac{15}{60} \times 100\% = 25\%$$

نستنتج أنه كلما كان معامل الصعوبة عالياً كان السؤال سهلاً، وكلما كان منخفضاً كان السؤال صعباً.

ومن الطرق أيضاً المتوسط الحسابي: فالمتوسط الحسابي لعدد من الدرجات هو "حاصل جمعها مقسوماً على عددها".⁽³⁰⁾ ويراعي المعلم في هذه الطريقة كتابة المتوسط الحسابي مقابل درجة الطالب للمقارنة، فمن خلالها يتمكن المعلم من تحديد الطالب القوي من المتوسط إلى الضعيف، والمؤشر الذي يدلنا على مقداره هو الانحراف المعياري، ويساعد في معرفة مسافة كل علامة عن المتوسط الحسابي، ويعطي صورة عن تشتت العلامات حول الوسط، وهذا يفيد في معرفة مدى تجانس أداء الطلبة. ومن الطرق أيضاً إيجاد الوسيط وهو عبارة عن القدر أو القيمة التي تقع وسط المجموعة، وأيضاً إيجاد المنوال، ويعرف المنوال بأنه القيمة الأكثر شيوعاً أو هو الدرجة إلى تقابل أكبر تكرار، وكلاهما يستخدمان حينما لا يكون هناك وقت كافٍ لاستخراج المتوسط الحسابي، أو إذا أردنا الحصول على فكرة سريعة عن مقدار المتوسط الحسابي.

10. تفسير النتائج: يعد تفسير النتائج أمراً مهماً حيث إنه يمدنا بمعلومات قد نقيدها في تطوير العملية التعليمية، وفي اتخاذ قرارات خاصة بعملية التعليم. فتفسير النتائج يقودنا إلى إجراء بعض التعديلات اللازمة على المنهج، وما يشتمل عليه من نشاطات، ومعلومات، وحقائق، وطرائق تدريس، وسيرشدنا أيضاً إلى إنشاء بعض البرامج التدريسية، ودروس التقوية للطلاب، وإلى تصنيف الطلاب إلى مجموعات، وتدريبهم على المهارات التي يحتاجونها في مختلف المواد، وإنشاء برامج تعليمية للمعلمين أيضاً؛ لتطوير نموهم المهني، ومن القرارات التي نتوقف على استخدام درجات الطالب الحاصل عليها في نهاية العام الدراسي نقله من صف إلى صف، أو من مرحلة دراسية إلى مرحلة أخرى، أو لإعطاء منحة، أو مكافآت، أو جوائز علمية نتيجة حصولهم على درجات عالية.

فبذلك نحتاج إلى مؤشرات تدلنا على مستوى التحصيل الذي حققه الطلبة بالنسبة للمجموعة لا فردياً. ويوجد مجموعة من الإجراءات الإحصائية الوصفية التي يتضمنها التحليل، وتتلخص هذه الإجراءات بالخطوات التالية:

- يصمم جدولاً لا يزيد عدد فئاته على عشرين، ولا تقل عن عشرة.

- ترتب العلامات ترتيباً تنازلياً أو تصاعدياً.

- يستخرج مدى التوزيع ويساوي: أكبر مشاهدة - أصغر مشاهدة + 1.

- يقسم مدى التوزيع على 10، ثم على 20؛ وذلك لكي يتراوح عدد الفئات في الجدول التكراري المطلوب بين 10 و20 فئة.

- يؤخذ أكبر عدد فردي من فئة ناتج القسمة على 10 ثم على 20 وذلك لإيجاد طول الفترة.

- لإيجاد الحد الأدنى للفئة الأولى، تؤخذ أصغر علامة، فإذا تقبل القسمة على طول الفترة بدون باقي يمكن اعتباره الحد الأدنى. أما إذا كانت لا تقبل القسمة بدون باقي فيؤخذ الرقم الذي يقل عن أصغر مشاهدة مباشرة بحيث يقبل القسمة على طول الفترة دون باقي.

- لإيجاد الحد الأعلى للفئة الأولى نستخدم المعادلة التالية: الحد الأعلى = طول الفئة + الحد الأدنى - 1.

- تشكل بقية الفئات حتى الوصول إلى الفئة التي تحتوي أكبر علامة من علامات الطلاب؛ وتوضيح مقابل كل فئة التكرارات التي تمثل عدد الطلاب الذين حصلوا على علامة تقع ضمن الفئة، علماً بأن مجموع التكرارات يساوي عدد الطلاب.

نستنتج أن علامات الطلاب هي أرقام خام ليس لها دلالة إلا إذا قام المعلم بالعمليات الإحصائية المذكورة أعلاه للحصول على معلومات تكشف وضع الطلاب بالنسبة للاختبار بصورته الكلية، ولكل فقرة من فقراته، وتساعد هذه النتائج على معرفة إن كان السؤال جيداً أم لا، أو إن كان صعباً أم لا وهذه الطريقة إحدى طرق تفسير النتائج وترتيب الدرجات تصاعدياً أو تنازلياً.

يعرف معامل صعوبة الفقرة بأنه عبارة عن "نسبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة من بين التلاميذ المفحوصين الذين حاولوا الإجابة عن هذه الفقرة".⁽²⁹⁾

مثال توضيحي: إذا كان عدد الطلاب في الصف 60 طالباً، أجاب منهم عن فقرة واحدة من السؤال إجابة صحيحة 45 طالباً. فما هو معامل الصعوبة والسهولة لهذه الفقرة؟
الجواب: يمكن استخراج معامل الصعوبة باستخدام

رابعاً: أسس قياس مهارات اللغة العربية الأربع

وعند طرح الأسئلة حول ما الذي نراعيه في اختبارات الطلاب الأجانب؟ وكيف نحاسبهم ونميز بينهم؟ أجاب د. ناجح أبو عرابي⁽³¹⁾: إن خطوات بناء اختباراتهم هي نفسها الخطوات السابقة التي ذكرناها سابقاً، فلا تختلف عن الاختبارات التي نبنينا لطلابنا العرب. فهناك أربع مهارات لغوية أساسية قابلة للقياس: الاستماع، القراءة، المحادثة، الكتابة (الخولي 2000م).

1. مهارة الاستماع: تهدف اختبارات الاستماع إلى قياس فهم المسموع، أو قياس تمييز المسموع، وتكون هذه الاختبارات موضوعية لا ذاتية، وتتخذ هذه الاختبارات أشكالاً متعددة منها: اختبار الثنائيات، واختبار الصورة والكلمات، والصور والكلمة، واختبار حفظ المسموع، واختبار الكلمة المختلفة، واختبار الكلمتين المتطابقتين، واختبار السؤال والإجابات، واختبار كتابة الأرقام، واختبار الموضوع العام، واختبار حفظ المسموع.

إن اختبارات مهارة الاستماع لابد أن تراعي وقت أو مدة النص الذي سيسمعه الطلبة بحيث يستطيعون استيعابه بأكمله، وأيضاً يجب أن يكون الصوت المسجل لهذا النص واضحاً، ولا يوجد فيه أي خطأ، قد تجعل الطالب لا يفهم ما يسمعه.

2. مهارة الكلام: تهدف اختبارات الكلام إلى قياس قدرة الطالب على الكلام بمستوياتها المختلفة، ولابد من أن تكون الإجابة شفوية؛ لأن الهدف من الاختبار قياس القدرة الكلامية، وتقع الاختبارات الكلامية في ثلاثة مستويات:

أ- مستوى النطق: أي نطق نص مقروء أو مسموع.
ب- مستوى تكوين الجملة: أي القدرة على تكوين جملة.
ج- مستوى الكلام المتصل: أي تكوين مجموعة من الجمل المتصلة في موضوع معين.

ومن وسائل قياس القدرة الكلامية: القراءة الجهرية، المقابلة الحرة، التعبير الحر، اختبار التنعيم، واختبار النبر. وعند إجراء اختبارات الكلام، لابد من مراعاة عدد من العوامل كالنطق والتنعيم، ومقدار المفردات التي يستخدمها من حصيلته اللغوية، وكيفية توظيفه لأدوات الربط، مراعاة القواعد النحوية الصحيحة.

3- مهارة القراءة: تهدف اختبارات القراءة إلى فهم المقروء، وتتخذ اختبارات فهم المقروء أشكالاً متعددة:

أ. الأسئلة الاستفهامية، التي تبدأ بمتى، وأين، وماذا...؟

ب. أسئلة الصواب والخطأ.

ج. أسئلة ملء الفراغ.

د. أسئلة المفردات والقواعد.

ولابد من أن تراعي اختبارات القراءة وضع الأسئلة بمستويات لتقيس المهارات العقلية العليا والدنيا لدى الطلبة؛ وذلك للتمييز بينهم، ويتم هذا بوضع أسئلة حرفية تكون إجابتها موجودة في النص مباشرة، وأسئلة استنتاجية لا توجد إجابتها في النص بل تدفع الطالب إلى التفكير، وأسئلة التحليل الناقد التي تجعله يتخيل ويفكر أكثر. وعند وضع نص القراءة لهم يجب أن يكون النص مختاراً بعناية سواء أكان من الكتاب أم من خارجه، وإن كان من خارج الكتاب يجب أن يكون بنفس مستوى الكتاب وببنفس معايير.

4- مهارة الكتابة: تعد اختبارات الكتابة إنتاجية، ويمكن أن تكون اختبارات الكتابة موضوعية أو مقالية، وتقاس هذه المهارة على عدة مستويات تبدأ بالخط مروراً بكتابة الحروف، وكتابة الكلمة، والجملة، والفقرة، والمقالة، وانتهاءً بكتابة البحث. كما تقاس الكتابة بعملية الكتابة ذاتها، وتحليل نصوص مكتوبة أصلاً بحثاً عن عناصر كتابية خاصة.

نتائج البحث والتوصيات

من خلال البحث في الموضوع توصلنا إلى النتائج التالية:

1. إن اتباع نظام وأسس في تصميم الاختبار يجعله ذا مصداقية عالية من حيث المحتوى.
2. إن إعداد الاختبار يستدعي التمسك بأهداف المادة، وتحديد نوعية الأسئلة التي تناسب المادة، مع مراعاة مدة الاختبار، وترتيب الأسئلة من السهل إلى الصعب، وتوافر جميع صفات الاختبار الجيد من صدق، وثبات، وموضوعية. كما يستدعي أن تكون التعليمات واضحة؛ حيث أنه بعدم وضوح التعليمات يتوه الطلاب في المراد، ويعاني المعلم في تصحيح الأوراق، ويستدعي الاختبار ترتيباً وشكلاً منظماً، ولغة خالية من الأخطاء، وطباعة صحيحة.
3. إن تصميم الاختبار يعتبر من أهم مراحل إعداده فإذا كان من واجب الطالب أن يعرف كيف يجيب، فإنه من واجب المعلم أن يعرف كيف يسأل، فإذا كان الاختبار متقن التصميم، فإن هذا سيريح المعلم والطالب على حد سواء. وإذا كان تصميمه ضعيفاً فإن هذا ظلم للطالب، وعذاب للمعلم.
4. إن تحليل الأسئلة سوف يمدنا بمعلومات عن صعوبة السؤال، فالصعوبة الشديدة، والسهولة الشديدة تحد من ثبات الاختبار. وكذلك يمدنا التحليل بمعلومات عن قدرة السؤال على التمييز بين الطلبة الأقوياء والضعفاء.
5. إن العمل بنتائج الأسئلة يمكن أن يحسن من نوعية الاختبار. وأن العمل بنتائج تحليل الاختبار يمكن أن يحسن من العملية التعليمية بشكل عام.

أما التوصيات فهي:

- 1- عقد دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية إعداد الاختبارات السليمة للطلاب.
- 2- لابد من مراعاة مستويات الطلبة، وخبراتهم السابقة عند الإعداد للاختبارات.
- 3- ينبغي على المعلم أن يراعي في الاختبار:
 - أ- الاهتمام بورقة الأسئلة إخراجاً وتنظيماً.
 - ب- صياغة الأسئلة بلغة عربية فصيحة خالية من الغموض.
- ج- أن تكون الأسئلة مناسبة للزمن المخصص لها.
- د- أن تكون الأسئلة شاملة للمنهج.
- هـ- تنوع الأسئلة.
- 4- استخدام الوسائل التقنية في إعداد الاختبارات.
- 5- إجراء دراسات تشمل طرق تقويم قدرات الطلبة.
- 6- إنشاء بنك أسئلة في كل مؤسسة تعليمية، تضم متخصصين في القياس والتقويم.

الهوامش

- 106، الطبعة الثانية.
- (15) المرجع السابق نفسه، ص107.
- (16) الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ص79، الطبعة الأولى.
- (17) الناشف، دليلك في تصميم الاختبارات، ص96.
- (18) الزيود، وعليان، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ص115، الطبعة الثانية.
- (19) الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ص83، الطبعة الأولى.
- (20) الغريب، الامتحان كأداة لقياس مستوى التحصيل الدراسي، ص243، المؤتمر الثقافي العربي السادس.
- (21) الجلي، أساسيات بناء الاختبارات و المقاييس النفسية والتربوية، ص75، الطبعة الأولى.
- (22) المرجع السابق نفسه، ص75.
- (23) المرجع السابق نفسه، ص74.
- (24) استاذة القياس والتقويم في كلية التربية، جامعة بغداد / قسم التربية وعلم النفس 2003 -2006، خبيرة في اتحاد الجامعات العربية في مجال ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي 2006-2010.
- (25) الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ص84، الأردن.
- (26) المرجع السابق نفسه، ص85.
- (27) الخطيب، القياس والتقويم التربوي في المدرسة، ص151.
- (28) الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ص89، الطبعة الأولى، الأردن.
- (29) المرجع السابق نفسه، ص90.
- (30) عقل، نحو تقويم أفضل، ص434، الطبعة الأولى، بيروت.
- (31) مدير برامج اللغة العربية في المجلس العالمي للبرامج الدولية، الجامعة الأردنية.
- (1) جرادات، وزير التربية والتعليم سابقاً.
- (2) باحث ومعلم في مجال التعليم والتدريس والمعلم، كلية بوسطن.
- (3) سبارزو، أستاذ جامعي في القياس وعلم النفس التربوي، وله مجموعة من المؤلفات والدراسات المتخصصة في مجال القياس والتقويم، ويعد كفاء معروفة في مجاله.
- (4) استاذ في كلية التربية، جامعة حلوان، قسم المناهج وطرق التدريس.
- (5) دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص296، د.ط، بيروت.
- (6) رشدي، تعليم العربية لغير الناطقين بها "مناهج وأساليبه"، ص247.
- (7) نبيل، المدخل إلى القياس والتقويم التربوي، ص119، الطبعة الثانية.
- (8) الجلي، أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ص31، الطبعة الأولى.
- (9) الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ص62، الطبعة الأولى.
- (10) عبد الهادي، المدخل إلى القياس والتقويم التربوي، ص86، الطبعة الثانية.
- (11) علام، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ص33، الطبعة الأولى.
- (12) سبارزو، كيف يعد المعلم اختباره دليلاً عملياً، ص13، الطبعة الأولى.
- (13) الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ص72، الطبعة الأولى.
- (14) عبد الهادي، المدخل إلى القياس والتقويم التربوي، ص

المصادر والمراجع

ترجمة عبد الرحمن الشمري، الطبعة الأولى، دار المعرفة للتنمية البشرية، السعودية.
طعيمة، رشدي، 1989، تعليم العربية لغير الناطقين بها" مناهجه وأساليبه"، د.ط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم، الرباط.
عاشور، راتب، 2007، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان.
عبد الهادي، نبيل، 2002، المدخل إلى القياس والتقويم التربوي، الطبعة الثانية، دار وائل، الأردن.
عقل، أنور، 2001، نحو تقويم أفضل، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت.
علام، صلاح الدين، 2006، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، الطبعة الأولى، دار الفكر، الأردن.
الغريب، رمزية، 1964، الامتحان كأداة لقياس مستوى التحصيل الدراسي، المؤتمر الثقافي العربي السادس، الجزائر، دار الطباعة الحديثة.
الناشف، سلمى، 1993، دليلك في تصميم الاختبارات، د.ط، سعد سمك للطباعة، القاهرة.

براون، دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، 1994، د.ط، دار النهضة العربية، بيروت.
الجلبي، سوسن، 2005، أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، الطبعة الأولى، مؤسسة علاء الدين، سوريا.
الحريزي، رافدة عمر، 2007، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، الطبعة الأولى، دار الفكر، الأردن.
الخطيب، فريد، 1993، القياس والتقويم التربوي في المدرسة، د.ط، مؤسسة شيرين، عمان.
الخولي، محمد علي، 1998، الاختبارات التحصيلية إعدادها وإجرائها وتحليلها، الطبعة الأولى، دار الفلاح للنشر والتوزيع.
الخولي، محمد علي، 2000، الاختبارات اللغوية، الطبعة الأولى، دار الفلاح للنشر والتوزيع.
الزويد، نادر وهشام عليان، 1998، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الطبعة الثانية، دار الفكر، الأردن.
سبارزو، فرانك، 1420هـ، كيف يعد المعلم اختباره دليل عملي،

Foundations of Designing Arabic for Non-Native Speakers' Tests

*Nadia Mustafa AL-Assaf, Khetam Mohammad AL- Wazzan**

ABSTRACT

Test is considered to be an effective method in measuring students' language capabilities, their educational attainment, and to measure their behavioral goals or educational outcomes. Tests also measure the educational activities and exercises offered by teachers that would help to increase the educational capabilities of students. For that reason, educational supervisors and educators make sure that these tests be of high efficiency as part of the whole process of evaluation. Such efficiency is achieved through designing tests that are free of flaws found in many tests prepared and designed by teachers. Through this study, we can determine the necessary steps that will help us design good and efficient tests that achieve the desired goal, in addition to this, it explains how to design tests for non-native speakers' who study Arabic Language in spite of their different levels and backgrounds.

Keywords: Foundation Design, Tests, Measurement and Evaluation.

* Language Center, The University of Jordan, Amman. Received on 17/1/2012 and Accepted for Publication on 30/5/2013.