

تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف في كليات التربية في
مستويات بلوم المعرفية

احمد صالح نهائيه

جامعة بابل/ كلية التربية /اللغة العربية ماجستير



بسم الله الرحمن

وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ
وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ
لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ
الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ

صدق الله العلي العظيم

سورة الأنعام

الإهداء

الى أبي
اهدي حكاية جهد
أنار سطورها بمشاعل شقائه
الى أمي
التي باتت فضائلها عليّ
كأوراق شجرة الزيتون التي لا يحصي أوراقها
إلا من زجّ بها إلى الأرض

الى نصفي الثاني وشركائي
في نصفي الأول
إخوتي
الى أنهار المودة ووجوه أمي الغالية
أخواتي

اهدي لهم هذا الجهد المتواضع

أحمد

شكر وامتنان

الحمد لله حمداً طيباً مباركاً فيه ، سبحانك لا نحصي ثناء عليك أنت كما أثنيت على نفسك ، خلقت فأبدعت ، وأعطيت فأفضت ، فلا حصر لنعمك ، ولا حدود لفضلك ، والصلاة والسلام على اشرف عبادك ، وأكمل خَلْقك ، وخاتم المرسلين ، ومعلم المعلمين ، خير من علم ، وأفضل من نصح ، سيدنا محمد وعلى آله الغر الميامين ومن اهتدى بهديهم إلى يوم الدين .

أمّا بعد ، فيسرني وأنا أقدم هذا الجهد المتواضع أن أتقدم بالشكر أولاً وأخيراً للمولى عزّ وجلّ ، أن منّ عليّ بانجاز هذا البحث ، فلا املك إلا أن اسجد لله شاكراً لفضله العظيم وتوفيقه الجميل .

وأتقدم بشكري وامتناني ، واعتزازي وفخري بأستاذي المشرفين الدكتور حمزة عبد الواحد والدكتور سعد حسن عليوي ، لما أحاطاني به من رعاية أبوية ، وتوجيه علمي ، فقد أمدّاني بالكثير الكثير من ارشاداتهما العلمية ، وأفاضا عليّ من سيل علمهما ، مما لاتسع الكلمات لتثمينه ، فلهما من الله المثوبة والجزاء ، ولهما مني الشكر والامتنان .

وأقدم شكري إلى أعضاء لجنة المحكمين لما قدموه من آراء وملاحظات سديدة ، أغنت البحث ، ولما لهم من دور في تحكيم الدراسة ، شاكراً لهم ومقدراً ذلك . وأخيراً يسرني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدني وأفادني بالنصح والمشورة من أساتذة أفاضل وزملاء كرام ، متمنياً لهم التوفيق في حياتهم العلمية .

الباحث



قرار اللجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة قد اطلعنا على هذه الدراسة الموسومة (**تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف في كليات التربية في ضوء مستويات بلوم المعرفية**) ، قد ناقشنا الطالب (**أحمد صالح نهابة**) في محتوياتها ، وفيما له علاقة بها ، ونرى أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية بتقدير (**امتياز**)

أ.د. مثنى علوان الجشعمي
رئيساً

أ.م.د. عبد الستار مهدي علي
عضواً

أ.د. عمران جاسم حمد الجبوري
عضواً

أ.م.د. سعد حسن عليوي
عضواً ومشرفاً

أ.م.د. حمزة عبد الواحد حمادي
عضواً ومشرفاً

مصادقة مجلس الكلية :

صدقها مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة بابل بتاريخ : / / 2009

العميد

أ.م.د. عباس عبيد حمادي

Abstract

The development of nations is measured by the strength their educational systems. The outcomes of these systems are very efficient preparing competent individuals capable of developing the society, with greater flexibility to develop themselves and living up to the developments of the age. This depends on the efficiency of the measurement and evaluation tools which help in making objective decisions based on scientific foundations, because evaluation is a basic component in the educational system.

The evaluation process requires using many tools the most important and widespread of which is the achievement tests. It is still used to measure and evaluate the students' abilities. These tests are also used to find out how far are the educational objectives achieved. They also provide feedback that can be used to adjust, develop and increase its efficiency and the quality and efficiency of its output. The weakness of the educational system is due to the weakness of the tools of evaluation used.

Language has a very important role in education and learning. It is the means by which knowledge is transferred from one nation to another. Arabic is the link the connects Arab and Muslim peoples. It is the tool to know the character of our nation, the tool which recorded out thoughts, feelings, and is the intellectual environment in which we live, the link between the past, present and future. Grammar and morphology are two necessities to know the structure of Arabic. Knowledge of its structure would secure users against grammatical errors. Grammatical and morphological rules are not an end but a means to understand spoken and written language.

This study aimed at evaluating the final tests questions in grammar and morphology in the colleges of education according to Bloom's Taxonomy through answering these questions:

1. How comprehensive are the final tests questions in grammar in the colleges of education according to Bloom's Taxonomy?
2. How comprehensive are the final tests questions in morphology in the colleges of education according to Bloom's Taxonomy?

The sample included the final examination questions in grammar and morphology in the colleges of education in the universities of the mid-Euphrates region, for the academic year 2007-08 for the first and second attempts. The sample included 460 questions, 305 were for grammar distributed over the four classes, and 155 questions for morphology distributed over the first and second classes.

The researcher used the descriptive method which is based on content analysis of the questions in the light of Bloom's Taxonomy (knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluating).

By means of using the statistical tools , i.e. percentage , Chi-square (χ^2) , and Scott's formula, the researcher reached the result that : the level of knowledge has achieved the highest percentage in the grammar tests (24.41%) , followed by comprehension (24.92%) , application (17.05%) , analysis (2.69%) , whereas both of synthesis and evaluating did not get any percentage i.e (0%) .

In the questions of morphology the results were as follows : knowledge (47.74%), , application (28.39%) , comprehension

(22.58%) , analysis (1.29%) , whereas both of synthesis and evaluating did not get any percentage i.e (0%) .

The results showed closeness in percentage between the tests questions for grammar and morphology. The tests questions for both subjects focus greatly on the lower cognitive levels and have neglected clearly the higher cognitive levels.

In the light of these results, the researcher recommends that the final tests questions for grammar and morphology would be representative for the levels of Bloom's Taxonomy. It is also necessary to determine the goals that are to be measured before making the questions, and demanding that the examiners should measure the higher cognitive levels.

The researcher recommends conducting similar studies in all of the Iraqi universities. The researcher also recommends evaluating the examination questions for grammar and morphology in the light of their teaching goals.

ملخص البحث

يقاس تقدم الأمم بقوة نظامها التربوي ، الذي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة ، حيث يُعد أفراداً مؤهلين على مستوى عالٍ من الكفاية ومبدعين قادرين على تطوير المجتمع ، ولديهم مرونة عالية على تطوير أنفسهم ومواكبة تغيرات العصر ومستجداته ، ويعتمد ذلك على جودة وسائل القياس والتقويم التي تساعد في اتخاذ قرارات موضوعية بناءً على أسس علمية ، لان التقويم جزءٌ عضوي أساسي في نسيج النظام التعليمي .

وعملية التقويم تتطلب استعمال العديد من الوسائل والأساليب والأدوات ، ولعل من أهمها وأكثرها شيوعاً واستعمالاً الاختبارات التحصيلية – بل أنها الوسيلة الوحيدة - ، إذ لا يزال الاهتمام بها مستمرا لأنها من الوسائل التي يعوّل عليها في قياس قدرات الطلبة وتقويمها ، ومعرفة مستواهم التحصيلي ، ومن خلالها يتم الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية ، فإنها تقدم تغذية راجعة مستمرة تسهم في تعديل النظام وتطويره وتزويد من كفايته ومن ثم نوعية مخرجاته وجودتها ، وقد يرجع ضعف النظام التعليمي (المدخلات، والأنشطة والعمليات، والمخرجات) إلى ضعف في أدوات التقويم المستعملة ووسائله ، وعليه فإن إصلاح الاختبارات والتعرف على المشكلات المرتبطة بها، يُعدُّ مدخلاً جيداً لإصلاح التعليم والارتقاء بمستوى جودة مخرجاته ، فعن طريق الاختبارات التحصيلية الجيدة يمكن تغيير بعض الأهداف وتعديل بعضها الآخر ، وعن طريقها أيضاً يمكن تغيير طرائق التدريس وأساليبه ووسائله وتعديلها .

وللغة وظيفة مهمة في التربية والتعليم ، فهي ضرورة من ضروراتها ، ووسيلة أسهمت في نقل المعرفة من أمة إلى أخرى ، ومن عصر إلى آخر ، واللغة العربية هي العروة الوثقى التي تجمع بين الشعوب العربية والإسلامية ، وهي أفضل السبل لمعرفة شخصية امتنا وخصائصها ، وهي الأداة التي سجلت من أقدم العصور أفكارنا وأحاسيسنا ، وهي البيئة الفكرية التي نعيش فيها ، وحلقة الوصل التي تربط الماضي بالحاضر والمستقبل . والنحو والصرف ضروريان لمعرفة بناء اللغة العربية ، ومعرفة تركيبها وعن طريقهما تُعصم الألسن وتُصان الأقلام فلا تنزلق إلى اللحن أو تتورط فيه ، فالقواعد النحوية والصرفية ليست غاية في ذاتها ، إنما هي وسيلة لفهم ما يمر على الأسماع من كلام وما تقع عليه الأعين من كتابة فهماً دقيقاً يُمكن من الإبانة عما في النفس من معانٍ وأفكار بلغة سليمة صحيحة .

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف في كليات التربية في ضوء مستويات بلوم المعرفية من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين :

- أولاً: ما مدى شمول أسئلة الاختبارات النهائية في مادة النحو في كليات التربية المستويات المعرفية على وفق تصنيف بلوم ؟
- ثانياً: ما مدى شمول أسئلة الاختبارات النهائية في مادة الصرف في كليات التربية المستويات المعرفية على وفق تصنيف بلوم ؟

وقد شمل مجتمع البحث وعينته أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف في كليات التربية في جامعات الفرات الأوسط ، للعام الدراسي 2007-2008م للدورين الأول والثاني ، اذ تكون مجتمع البحث وعينته من (460) سؤالاً ، منها (305) أسئلة منها لأسئلة اختبارات مادة النحو توزعت بين المراحل الدراسية الأربع ، و(155) سؤالاً منها لأسئلة اختبارات مادة الصرف توزعت بين المرحلتين الأولى والثانية .

استعمل الباحث المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى لتقويم الأسئلة وتحليلها في ضوء المستويات المعرفية لبلوم وهي (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) .

وباستعمال النسبة المئوية ومربع كاي (كا²) ومعادلة سكوت وسائل إحصائية توصل الباحث إلى النتائج الآتية : حصل مستوى المعرفة على أعلى نسبة في أسئلة اختبارات مادة النحو حيث بلغت (55.41%) ، تلاها مستوى الفهم الذي مثل (24.92%) من مجموع أسئلة الاختبارات لمادة النحو ، ثم مستوى التطبيق بنسبه (17.05%) ، وحصل مستوى التحليل على نسبه (2.62%) . في حين لم يحصل مستويا التركيب والتقويم على أي نسبة تذكر .

أما أسئلة اختبارات مادة الصرف فقد حصل فيها مستوى المعرفة على اكبر نسبة بلغت (47.74%) ، وتلاها مستوى التطبيق بنسبة (28.39%) ، ثم مستوى الفهم بنسبة (22.58%) ، وقد كانت نسبة مستوى التحليل (1.29%) ، في حين لم يحصل مستويا التركيب والتقويم على أي نسبة من مجموع أسئلة الاختبارات النهائية لمادة الصرف .

وعند موازنة هذه النسب الملاحظة وتكراراتها لمادتي النحو والصرف بالنسب المقترحة لهاتين المادتين التي ينبغي لها أن تتوافر في أسئلة اختبارات النحو والصرف ، وجد الباحث أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (5) بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة ، اذ كانت قيم (كا²) المحسوبة جميعها اكبر من قيمة (كا²) الجدولية .

ودلت النتائج على تقارب النسب المئوية في المستويات المعرفية بين أسئلة اختبارات مادة النحو وأسئلة اختبارات مادة الصرف ، وإنَّ أسئلة الاختبارات النهائية في المادتين تركز بشكل كبير على المستويات المعرفية الدنيا ، وأهملت بصورة واضحة المستويات المعرفية العليا .

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة جعل أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف ممثلة لمستويات بلوم المعرفية ، وضرورة تحديد الأهداف المراد قياسها قبل وضع أسئلة الاختبارات ، ومطالبة واضعي الأسئلة الاختبارية بقياس المستويات المعرفية العليا وتمثيلها .

واستكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحث إجراء دراسات مماثلة على مواد دراسية أخرى ، وعلى جامعات العراق كافة ، كما اقترح الباحث تقويم أسئلة اختبارات المادتين في ضوء أهداف تدريسهما .

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوعات
أ	الإهداء
ب	شكر وامتنان
ت - ث	ثبت المحتويات
ج - ح	ثبت الجداول
ح - خ	ثبت الأشكال
خ	ثبت الملاحق
4 - 2	ملخص البحث
40 - 6	الفصل الأول: التعريف بالبحث
6	مشكلة البحث
8	أهمية البحث
26	أهداف البحث
27	فرضيتا البحث
27	حدود البحث
27	تحديد المصطلحات
68 - 42	الفصل الثاني : دراسات سابقة
44	أولاً : دراسات عربية

الموضوعات	الصفحة
ثانياً : دراسات أجنبية	58
ثالثاً : موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	64
الفصل الثالث : منهج البحث وإجراءاته	70 – 88
منهج البحث	70
مجتمع البحث وعينته	71
أداة البحث	74
توصيف الأداة	75
إجراءات تقويم الأسئلة وضوابطه	83
صدق الأداة	84
ثبات الأداة	85
الوسائل الإحصائية والحسابية	87
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	90 - 113
السؤال الأول : ما مدى شمول أسئلة الاختبارات النهائية في مادة النحو في كليات التربية المستويات المعرفية على وفق تصنيف بلوم ؟	90
السؤال الثاني : ما مدى شمول أسئلة الاختبارات النهائية في مادة الصرف في كليات التربية المستويات المعرفية على وفق تصنيف بلوم ؟	103
الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	119 - 155

الموضوعات	الصفحة
-----------	--------

115	أولاً : الاستنتاجات
117	ثانياً : التوصيات
119	ثالثاً : المقترحات
143 - 121	المصادر
121	أولاً : المصادر العربية
142	ثانياً : المصادر الأجنبية
144	الملاحق
a - c	ملخص الرسالة باللغة الانكليزية

ثبت البطارول

الصفحة	عنوانه	رقم الجدول
72	مجتمع البحث وعينته	1
86	معامل ثبات التحليل لأسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف	2
90	المستويات وتكرارات الأسئلة ونسبتها المئوية بشكل إجمالي لمادة النحو	3
92	المراحل الدراسية وعدد أسئلتها والمستويات والتكرارات والنسب المئوية بشكل مفصل لمادة النحو	4

الصفحة	عنوانه	رقم الجدول
100	التكرارات المتوقعة والملاحظة وقيم مربع كاي (كا ²) للمستويات المعرفية في أسئلة اختبارات مادة النحو	5

103	المستويات وتكرارات الأسئلة ونسبتها المئوية بشكل إجمالي لمادة الصرف	6
105	المراحل الدراسية وعدد أسئلتها والمستويات والتكرارات والنسب المئوية بشكل مفصل لمادة الصرف	7
111	التكرارات المتوقعة والملاحظة وقيم مربع كاي (كا ²) للمستويات المعرفية في أسئلة اختبارات مادة الصرف	8

ثبت الأشكال

الصفحة	عنوانه	رقم الشكل
22	تصنيف بلوم للأهداف المعرفية	1
91	النسب المئوية للمستويات المعرفية في أسئلة اختبارات مادة النحو بصورة إجمالية	2
101	شكل يبين العلاقة بين النسب الملاحظة والنسب المتوقعة لمادة النحو بصورة إجمالية	3

الصفحة	عنوانه	رقم الشكل
104	النسب المئوية للمستويات المعرفية في أسئلة اختبارات مادة الصرف بصورة إجمالية	4
112	شكل يبين العلاقة بين النسب الملاحظة والنسب المتوقعة لمادة الصرف بصورة إجمالية	5

ثبت الملحق

الصفحة	عنوانه	رقم الملحق
146	صورة كتاب تسهيل المهمة	1
148	مستويات بلوم للمجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم للمستويات المعرفية (استبانته مقدمة إلى لجنة المحكمين)	2
157	تصنيف أسئلة الاختبارات في ضوء مستويات بلوم المعرفية (استبانته مقدمة إلى لجنة المحكمين)	3
167	استمارة تحليل الأسئلة وتقويمها	4
169	النسب المئوية للمستويات المعرفية لمادتي النحو والصرف (استبانته مقدمة إلى لجنة المحكمين)	5
172	أسماء نخبة المحكمين على استبيانات البحث	6

الفصل الأول

مشكلة البحث :

لا زال الطلبة في جميع المراحل الدراسية يعانون من مشكلة ضعف في اللغة العربية جملة ، ولا يزال معظم الشكوى ينصب على ضعفهم في النحو والصرف واعراضهم عنهما (الموسى، 2003، ص187) ، والحق أن مشكلة قواعد اللغة (نحواً وصرفاً) ليست جديدة على درس اللغوي وإنما هي قديمة فيه ، وقد ضيقنا ذرعاً ببعض الحلول الجزئية التي هي اقرب الى المسكنات منها الى الحل الكامل الذي يستأصل الداء من جذوره ويعالج المشكلة من أساسها (عبد الغني، 2007، ص7) .

ويجد الباحث ان جزءاً كبيراً من هذه المشكلة يعود الى أساليب التقويم وأدواته ومن بينها الاختبارات التي تعد من أكثر أدوات القياس والتقويم شيوعاً واستعمالاً في المؤسسات التعليمية في العالم ، إذ تستعمل لمعرفة قدرات الطالب التحصيلية (عبد الهادي، 2001 ، ص 47) ، ومعرفة قدرة المدرس ونجاحه وصلاحيته المادة التعليمية ومدى توافق المنهج لمستوى الطلبة وكشف نواحي القوة والضعف في فهم الطالب وتحصيله المادة الدراسة (عميرة والديب، 1976 ، ص 457)

ولم يقدم تاريخ التعليم على امتداد مراحلها بديلاً آخر يحل محل الاختبارات على الرغم من ما تسببه هذه الاختبارات من قلق وامتعاض للمعلمين والمتعلمين على حد سواء بل تتعداهما الى أولياء الأمور (عطا الله، 2006، ص393) ، ورغم العيوب الكثيرة التي تكتنفها بصورتها التقليدية وما ترتب على سوء فهمها واستعمالها من آثار بعيدة المدى في العملية التعليمية مثل : (تحول التدريس الى التلقين ، والغش ، وشيوع الملخصات والموجزات ... فضلاً على أثارها النفسية الضارة) ، وكل هذا جعل من الاختبارات الحاكم المستبد الذي يوجه التعليم ويقوده ، بل أنها أصبحت هدفاً بحد ذاتها بدلاً من أن تكون وسيلة لتحقيق أهداف التربية الجامعة الشاملة (سرحان، 1983، ص148).

وقد تبين لرجال التربية أنَّ كثيراً من الطلبة الذين يخفقون في الاختبارات التحصيلية ، قد لا يرجع إخفاقهم الى النقص في استعدادهم بقدر ما يرجع الى خطأ في المنهج الدراسي أو سوء تنفيذه ، أو الى عيوب في الاختبارات ذاتها (كوافحه، 2003، ص29) ، ومن هنا أصبح اليوم بناء الاختبارات التحصيلية عملية تستوجب التخطيط والتنظيم والدراسة والبحث لكل من يعمل في مجال التعليم .

وقد أجمعت الدراسات التي تناولت مشكلات تعليم النحو والصرف على وجود مشكلة في التقويم عامة والاختبارات وأسلوب العمل بها خاصة ومن تلك الدراسات على سبيل المثال دراسة (كبة) التي توصلت الى أنَّ المدرسين يعدون الاختبارات

غاية لتحصيل القواعد وليس وسيلة لقياس تمكن الطلبة من اللغة العربية (كبة ، 1988،ص129) ، ودراسة (هادي) التي كان من نتائجها عدم اهتمام بعض المعلمين بالأسئلة الاختبارية المحقّزة للتفكير واعتمادهم الأسئلة التقليدية (هادي، 2005،ص98) ، ودراسة (الربيعية) التي توصلت الى أن الأسئلة الاختبارية لمادة الصرف تفتقر الى الأساليب العلمية في صياغتها (الربيعية، 2005،ص86) ودراسة (السلطاني) التي كان من نتائجها أن الأسئلة الامتحانية لا تنمي قدرات الطالب اللغوية والنحوية والإبداعية فتقف عند المستوى المعرفي أو التذكر (السلطاني، 2005،ص89) .

ومع إجماع الدراسات السابقة على وجود مشكلة في الاختبارات النحوية والصرفية أصبح من الضروري إجراء دراسة لتلك الاختبارات للوقوف على أبعادها ، ومن بين تلك الأبعاد ما تتضمنه من مستويات معرفية على وفق تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف المعرفية .

لذا فان التقويم القائم على الدراسة العلمية التحليلية لأسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف يؤدي الى تحديد الواقع الحقيقي لتلك الأسئلة ومدى تحقيقها الأهداف التعليمية وما ينبغي لهذه الاختبارات من ان تكون عليه ، مما يساعد الأساتذة والتدريسيين في تحديد أهدافهم بصورة أكثر دقة وهذا يؤدي بدوره الى تحقيق تقويم موضوعي لتحصيل الطلبة .

أهمية البحث :

شهد الواقع العالمي الجديد الذي تنامي بشكل متسارع خلال العقدين الآخرين من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين ، تقدماً هائلاً في مجالات الحياة المختلفة ومن بينها ميدان التربية والتعليم إذ طرأت عليه تحولات وتغيرات كثيرة ومتنوعة (الحيلة ، 2002، ص331) على المستويات والاتجاهات والأهداف كافة ، لذا لا بد من القيام بثورة تعليمية تتمثل في تغير جذري في نظام التربية والتعليم ، لان التربية مهمة في حياة الناس ونتيجة لهذا الأمر فقد حظيت منذ عصور قديمة باهتمام الأباء والأمهات والفلاسفة وعلماء الأخلاق جميعهم (الصانع، 2007، ص4) .

فالتربية تُعرّف على أنّها : " عملية منظمة تهدف الى إحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك الفرد " (القاسم، 2000، ص14) ، فمفهومها يتضح في الجهد المقصود الذي يسعى إليه المجتمع من خلال مؤسساته المتعددة الى إيجاد سلوك حسن جديد لدى الفرد ، أو تعديل سلوك قائم لديه يقتضي التعديل (الذهب، 2002، ص35) ، من اجل إحداث نمو متكامل وشامل لكل مناحي حياته وعناصر شخصيته الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية والروحية والوطنية (اليسوي، 2004، ص12) ، بوصف نمو الشخصية الإنسانية كلاً لا يتجزأ ، وبوصفها جسداً

ونفساً وعقلاً وعاطفةً وعملاً ، وبوصفها مواقف وتصرفات ، ومشاعر ونوايا ، ومفاهيم وأعمالاً (عاقلاً ، 1978 ، ص49) ، وبهذا يكون المعنى الحقيقي للعملية التربوية كما يقول ديوي (Joan Dewey) : " التربية هي الحياة وليست إعداداً لها " (النجحي، 1974، ص5) (علي، 2007، ص343) .

إنَّ التربية في هذا الاتجاه تسعى لمساعدة الفرد على التكيف مع الواقع الاجتماعي ، باكتساب ما يسود فيه من سلوكيات اجتماعية ، وتفاعل اجتماعي وتنظيم اجتماعي (الخوالدة ، 2003، ص 88) ، ومن وظائف التربية المحافظة على التراث ونقله من جيل الى آخر (دندش، 2003، ص251)، فإذا أراد المجتمع حفظ تراثه الثقافي من الضياع ، فان ذلك يكون بنقل هذا التراث الى الأجيال الناشئة بواسطة التربية (ناصر ، 1989، ص 18) .

والتربية الحقّة تستمد من المجتمع قيمته وثقافته وأهدافه لتتمثلها وتتجاوزها عن طريق الارتقاء بالفرد الذي تتولى تنشئته وتربيته (الخميس ، 2002، ص29) ، وذلك بان لا يكتفي الإنسان بحفظ التراث فقط ، بل يقوم بتنقيته من الشوائب والعيوب إن وُجدت وإضافة مايمكن إضافته (أبو شعيرة وآخرون ، 2007، ص21) .

وبطبيعة التربية ولكونها عملية هادفة غايتها الفرد ومساعدته للوصول الى أفضل ما يستطيع من الكمال المناسب له . فهي فن مرّن متطور ، وعلم له أصوله وقواعده التي تُطبق بحكمة ودراية وهي بالتالي صناعة (من اشرف الصناعات) (ناصر ، 2004، ص19) كما يقول الإمام الغزالي : " إن صناعة التعليم هي من اشرف المهن التي يستطيع الإنسان ان يحترفها ، وان أهم أغراض التربية الفضيلة والتقرب الى الله " (الطواونة، 2008، ص16) (الحديدي، 2007، ص19) (جرادات وآخرون ، 2008، ص111).

ولمّا كانت العملية التربوية تسعى الى ضبط التعليم وتوجيهه نحو أهداف جيدة التحديد يمكن تحقيقها في جماعة المتعلمين ، على أيديّ مدربة ومعدة إعداداً جيداً بواسطة مواد ووسائل وأصول وطرائق صحيحة (غالب ، 1970، ص10) لذلك فان اللغة ضرورية لجميع أنواع التعلم والتعليم (زايد ، 2006، ص13) وأداة مهمة من أدواتهما فقد أسهمت في نقل المعرفة من امة الى امة ، ومن طبقة الى طبقة على تباعد الأزمنة والأمكنة ، ومن هنا كانت آية من آيات الله تعالى (مجاور ، 1983، ص14) ونعمة من نعمه عز وجل على بني البشر . قال تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ(1)

عَلَّمَ الْقُرْآنَ (2) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ﴿*﴾ لهذا تهتم الأمم بتعليم لغاتها لما للغة من أهمية في حياة الفرد والمجتمع (احمد، 1983، ص 14).

فهي وسيلة لاتصال الفرد بغيره ، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجته ، ويحصل على مآربه ، فهي وسيلة للتعبير عن آلامه وآماله وعواطفه ، وهذه الترجمة عما يخالج النفس من الميول والانفعالات والخواطر ، تعد من اظهر الفوارق بين الإنسان وغيره من الأحياء (إبراهيم، 1973، ص 34) ، إذ لولا اللغة لبقيت المشاعر والأفكار رهينة بصاحبها لا يستطيع إيصالها أو إيصالها الى غيره لكي يشاركه فيما يحس أو يفكر فيه (السيد، 1990، ص 11) ، والى جانب ذلك فاللغة سلاح مهم جدا من أسلحة الفرد في مواجهة الكثير من المواقف الحياتية التي تتطلب استعمال مهارات اللغة من استماع أو تحدث أو قراءة أو كتابة (محمد والي، 1999، ص 19-20) ، وهذه الوظائف الأساسية للغة تلخص الأهداف العلمية التي من اجلها يتعلم الإنسان اللغة عادة (عبده، 1990، ص 19) .

اما أهميتها في حياة المجتمع فهي أداة من أدوات التعبير والتفاهم في المجتمعات الإنسانية (عون، 1952، ص 2) ، ووسيلة لتنظيم حياة المجتمع وشؤونه الإدارية والسياسية والتعليمية .. ونحوها (إبراهيم، 1973، ص 44) .

واللغة مقياس دقيق لتقدم الأمة أو تأخرها وما بلغت من رقي ، وما أصابها من انحطاط (البج، 2000، ص 14) ، فهي مرآة الأمة الفعلية ، ودليل على تقدمها العلمي والثقافي والفكري (أبو الضبعت، 2007، ص 25) لذا لا غرابة ان يقال إنَّ الأمة هي اللغة واللغة هي الأمة (السامرائي، 1961، ص 27) ، فهي من أقوى عوامل الوحدة والتضامن بين أهلها ، وهذا ما جعل العالم اللغوي (ادوارد سابير) يقول : " إن اللغة هي على الأرجح لأعظم القوى التي تجعل الفرد كائنا اجتماعيا " (عن النعيمي، 2004، ص 13) .

وتعد اللغة أداة للتفكير ، فنحن لا نفكر إلا بلفظ ولا نتلفظ إلا بفكر على حد قول أرسطو (سمك، 1975، ص 29) ، فالتفكير لا يخرج إلا من خلال الكلمات (يوسف، 1995، ص 145) التي تساعد على تسلسل الأفكار ، بحيث يتم الربط بين الصور الذهنية والمفردات ، أو التراكيب أو المفاهيم التي تنتمي لها ، وتترجم في النهاية على وفق تسلسل منطقي لغوي معين يفهمه الآخرون (السعدي، 1992، ص 8) .

وإذا كان للغة كل هذه الأهمية ، فان اللغة العربية فضلا عن تلك الأهمية أنها من بين لغات العالم الكبرى التي تمتاز بتاريخها الطويل المتصل ، وثروتها الفكرية

* الرحمن (1-4)

والأدبية التي أوصلت قديم الإنسانية بحديثها (يونس والناقة، 1978، ص13) (يونس، 1984، ص20) ، وزادها الله شرفاً ومنعةً بنزول كلامه العزيز بها ، فالبسها رداء الخلد والعزة (الياسري، 2003، ص5) فهي مازالت في عنفوان شبابها وستبقى بإذن الله الذي تكفل بحفظ دينه وكتابه الى يوم يبعثون ﴿إِنَّا نَحْنُ نُزَلُّكَ الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ *

وتمتاز اللغة العربية بثراء لغوي ، وليس أدل على هذا الثراء من كثرة مفرداتها واتساعها في الاشتقاق والاستعارة والتمثيل (أنيس، 1966، ص5) ، وتمتاز بأنها أغزر اللغات مادة وأطوعها في تأليف العبارات وصياغتها ، وأنها لغة غنيّة بالألفاظ والكلمات التي تناسب مدارك أبنائها ولاخفاء أنها امتن اللغات تركيباً ، وأوضحها بياناً ، وأعذبها مذاقاً (معروف، 1985، ص38) .

رأى ابن فارس (ت395هـ) العربية أفضل اللغات وأوسعها ، وتتمتع بثراء عزّ نظيره في معظم لغات العالم ، وليس أدل على اتساعها من استقصاء أبنية الكلام ، وهو تركيب اللغة (ابن فارس، 1997، ص19) ، ويقول ابن خلدون (ت808هـ) فيها : " كانت الملكة الحاصلة للعرب من أحقّ الملكات ، وأوضحها بياناً عن المقاصد " (ابن خلدون، 2007، ص19) .

ويرى القلقشندي (ت821هـ) أنها : " اللغة التامة الحروف، الكاملة الألفاظ، إذ لم ينقص منها شيء من الحروف، فيشبينها نقصانه، ولم يزد منها شيء فيعييبها زيادته، وإن كان له فروع أخرى من الحروف، فهي راجعة الى الحروف الأصلية، وسائر اللغات، فيها حروف مولدة، وينقص عنها حروف أصلية " (القلقشندي، د.ت، ج1، ص184)

ولقد شهد لهذه اللغة المستشرقون ، وإن حكمهم جاء نتيجة لما لمسوه من حسن نظامها وكثرة مفرداتها التي تجاوزت المليونين ، إذ يقول ارنست رينان في ذلك : " من اغرب المدهشات ان تنبت تلك اللغة القوية ، وتصل الى درجة الكمال وسط الصحاري عند امة الرحل ، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة معانيها ودقتها وحسن نظام مبانيها ، وكانت هذه اللغة مجهولة عند الأمم ، ومن يوم علّمت ظهرت لنا في حلل الكمال إلى درجة أنها لم تتغير أي تغير يذكر ، حتى أنها لم يعرف لها في أطوار حياتها لا طفولة ولا شيخوخة ، ولا نكاد نعلم من شأنها إلا فتوحاتها وانتصاراتها التي لا تبارى ، ولا نعلم شبيهاً لهذه اللغة التي ظهرت للباحثين من غير تدرج ، وبقيت حافظة لكيانها من كل شائبة " (عن إسماعيل، 2005، ص37) .

أما الأمريكي وليم رول فيقول : إن اللغة العربية من اللين ، والمرونة ، مايمكنها من التكيف على وفق مقتضيات العصر وهي لم تتقهقر فيما مضى أمام أي لغة أخرى ، من اللغات التي احتكت بها ، وستحافظ على كيانها في المستقبل ، كما حافظت عليه في الماضي (عن الجندي، د.ت، ص25).

ومن جهة أخرى يرى الباحث أن اللغة العربية هي قضية وجود ، وقاعدة كيان ، ودعامة للنظام العربي الإسلامي ، فهي وعاء الثقافة ، والأداة المثلى لمعرفة مبادئ الدين الحنيف ، وفهم أحكامه ، وهي الى ذلك لغة التعلم والتعليم في المدارس والجامعات على امتداد الوطن العربي ، ولغة الكتب والمجلات ، ونشرات الأخبار ، والمؤتمرات ، والندوات والخطابة، لذا فان إتقانها استماعاً وتحديثاً وقراءةً وكتابةً ، ضروري من اجل تحقيق اتصال لغوي سليم .

وتأتي أهمية النحو من أهمية اللغة العربية نفسها ؛ لان النحو صلب العربية وهيكلها ، ومحور مبنائها ، وعماد معناها ، وقاعدة وظائفها ، وأساس تصرفها ، لذلك لم تفقد قضية النحو (تعليم النحو) _ على الرغم من طول الزمن عليها وامتنادها بها _ شيئاً من أهميتها ، ولم تخلق جدتها ، ولم تذهب قيمتها ، ولم تخمد فاعليتها ، ولم تنزل الحاجة الى العناية بها ، وبحث جوانبها ومجالاتها (أبو المكارم، 2007، ص 9) .

ويعد علم النحو دعامة العلوم العربية ، وقانونها الأعلى ، منه تستمد العون ، وتستلهم القصد ، وترجع إليه في جليل مسائلها ، ولن نجد علماً منها يستقل بنفسه عن النحو ، أو يستغني عن معونته ، أو يسير بغير نوره أو هداه (عطا الله ، 2001، ص108) ، ولذلك لا شك أن معرفه القواعد النحوية ضرورة لا بد منها ، ولا يمكن الاستغناء عنها (إسماعيل، 2005، ص190) ، فهي وسيلة الى صحة التعبير وسلامته من الخطأ واللحن ، فالقواعد تعصم الألسن وتصون الأقلام فلا تنزلق إلى اللحن أو تتورط فيه (خليل و العزاوي، 1966، ص118) ، زيادة على أنها وسيلة لفهم اللبس وحله في إدراك المعنى وتمييز الكلام وفهمه لفظاً وكتابةً (عطية، 2006، ص268) .

واستخلاصاً مما تقدم عن فضل النحو ومكانته يمكن القول : ان دراسة النحو في اللغة العربية وسيلة وليست غاية بحد ذاتها (عطية، 2007، ص186) ، أما الغاية من دراسته فهي " استقامة اللسان على أساليب معينة ، وأنماط من النطق ، فإذا لم تؤخذ هذه الوسيلة مأخذ التدريب المتصل ، والممارسة المكررة ، فلن يستقيم اللسان ولن تجد هذه القوالب التعبيرية سبيلها الى النطق ، ومن ثم لا يكون للنحو أي مظهر من مظاهر الحياة " (إبراهيم، 1969، ص4)(الجبلاطي والتوانسي، 1975، ص81) .

ويضم الباحث صوته الى صوت مغالسة حين ذهب قائلاً : لقد ظلم النحو ظلماً مابعد ظلم حينما شاع القول بان النحو صعب لا يفهم ، وكنت دائماً ممن يؤمنون

بالنحو في جوهره وفي قضاياها الأساسية ليس صعباً الصعوبة التي تشاع عنه ، ولكن شأنه شأن العلوم الأخرى بحاجة الى دراسة جادة وبحاجة الى عناء (مغالسة، 2007، ص7) .

ويجد الباحث ان حل هذه الصعوبة قد لا يكون في زيادة ساعات تدريس النحو أو كثافة مادته أو إرهاق الطلبة بالمسائل الخلافية التي لا طائل منها بقدر مايكون في الاهتمام بهذا العلم وظيفيا وإيجاد مادة علمية ميسرة وتصنيفها بطريقة تسهل تعلمها واستعمالها بما يحقق الفائدة منها والارتقاء بمستوى تفكير الطلبة من مجرد التذكر الى المستويات العليا من التفكير القائمة على الفهم والاستنتاج والنقد، التي تعمل على تثبيت القواعد النحوية وتمكين الطالب من اللغة وتحقيق الاتصال مع الآخرين بلغة صحيحة وميسرة .

أما الصرف فهو مرتبط ارتباطا وثيقا بالنحو ، والدليل أنّ النحاة القدماء لم يفسلوا بين منهجيهما في التناول ، وألفية ابن مالك خير دليل على قولنا هذا (حسان، 1979، ص228) ، فالنحاة لم يعالجوا كلا منهما علاجاً منفصلاً ومن هنا جاءت متون القواعد مشتملة على مزيج من هذا وذاك يصعب معه إعطاء ما للنحو للنحو وما للصرف للصرف (حسان، 2006، ص187) .

وليس الباحث هنا بصدد الخوض فيما اذا كان النحاة _ ولاسيما القدماء منهم _ يخلطون بين النحو والصرف أو أنهم يجعلون الصرف قسماً من النحو لا قسماً له ؛ ولكن بصدد القول : إنّ العلاقة بينهما علاقة قوية وواضحة فلا خلاف في ذلك .

" والعلاقة بين الصرف والنحو كالعلاقة بين مادة البناء والبناء نفسه . لاشك أن الهدف الأسمى إنما هو البناء الذي يستطيع الإنسان ان يفيد منه إفادة مباشرة من إيواء ووقاية ، وهذا هو حال النحو الذي يتعامل مع الجمل ، والكلام المنظوم المشتمل على عناصر الفهم والإفهام ووسائل ربط الإنسان بالمجتمع ، ومعنى هذا ان النحو _ وهو يمثل البناء الكبير _ خلاصة البحث اللغوي على كل المستويات ، وبخاصة الأصوات والصرف وهو محورها الرئيس الذي تدور حوله ومن اجله كل الجهود في العمل اللغوي بعامة .

ولا ننكر على كل حال أن هذا البناء ما كان له أن يتم بل ما كان له ان يوجد بدون المادة التي تشكله وتقيم أركانه وهذه المادة تتمثل في مواضيع الصرف المعتمد هو الآخر على الأصوات والمستمد منه مادته ، ومن ثمّ كان لابد من توجيه شيء كبير من الجهد لمناقشة الصرف ودراسته لكن لا على أساس انه غاية في ذاته ، وإنما بوصفه وسيلة لغيره ممهدة له " (يونس، 1984، ص291) .

والصرف من بين علوم العربية المهمة ، لان عليه المعوّل في ضبط صيغ الكلم ، ومعرفة تصغيرها والنسبة إليها والعلم بالجموع القياسية والسماعية والشاذة ومعرفة

ما يعترى الكلمات من إعلال أو إدغام أو إبدال ، وغير ذلك (الغلاييني ،2004، ص10) .

والتصريف ميزان العربية ، وأمّ العلوم ، واشرف شطري العربية وأعمقهما ، إذ يبين شرفه احتياج جميع المشتغلين باللغة العربية من نحوي ولغوي إليه (عبد الغني،2000، ص2) ، ولقد وجبت دراسته والعناية بموضوعاته لمن أراد ان يفهم العربية (النعمان،2003، ص2) .

وإذا كان النحو والصرف بهذا القدر من الأهمية ، فان الباحث يرى ضرورة حفظ أهميتهما وصون مكانتهما ، والاستفادة منهما علميا وعمليا والعمل على تطوير استراتيجيات تدريسيهما ومن بين تلك الاستراتيجيات الأسئلة التعليمية . التي تحتل مكانة متميزة ؛ لكونها تمثل جوهر هذه العملية ومحورها الرئيس من حيث تأثيرها في معظم المواقف التدريسية، وتداخلها معها ؛ إذ لا يكاد يخلو موقف تدريسي فعال من عدد من الأسئلة. من أجل ذلك اهتمت بها الدراسات التربوية المعاصرة منذ مطلع القرن الماضي كحقل بحثي متخصص، وتناولت بالدراسة النظرية والعملية جوانبها المختلفة، وقضاياها الكثيرة والمتشعبة (العياصره،2004، ص684) .

إن دور الأسئلة لا يقتصر على مجرد التحقق من مقدار التحصيل المعرفي للطلبة بل يتعداه الى تحقيق مجموعة من الأهداف , فالأسئلة الجيدة توجه اهتمام المتعلم وتجذبه نحو المعلومات الجيدة (مارزانو وآخرون،2004، ص177) وتحثه على دراستها وفهمها واسترجاعها في الوقت المناسب، والاستفادة منها في المستقبل، وتدفعه الى توظيف استراتيجياته الإدراكية وعملياته العقلية لزيادة الفهم والاستيعاب، وتلخص المادة على شكل أسئلة، وتحفز المتعلم على استقصاء معرفه جديدة من مراجع مختلفة (دروزه،2000، ص22) ، لذلك يقول التربويون : إذا أردت إن تكون مربياً ذا كفاية عالية فان من المهم أن تبدع في تطبيق الأسئلة التعليمية وتطويرها (الحرمانية،2005، ص234) .

وأكد سقراط على أهمية الأسئلة ذلك انه أول من فطن الى أن التعليم لايقصد منه صب الآراء في ذهن خال ، بل هو استمداد الحقائق والمعلومات من العقل الذي تنطوي فيه ، فكان يحاور طلبته ويحدثهم من خلال الأسئلة (السامرائي وآخرون،1994، ص51) .

ويلخص كارين وصند (Carin and Sund) أهداف الأسئلة في فحص مقدار استيعاب الطلبة الواجبات المنزلية، ومراجعة ما سبق عرضه وتلخيصه من موضوعات وتحفيز الطلبة للبحث الذاتي عن المزيد من المعلومات، وتقويم مدى النجاح في تحقيق غايات موضوع الدراسة وأهدافها (Carin & Sund ,1971, pp:23-24) .

ويرى جابر أن الأسئلة الفعّالة تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في مقدار التعلم، وفي مستواه، وفي نمطه، وأنها تزيد من اندماج الطلبة، وتساعدهم على تنظيم أفكارهم، وتوجههم على نحو أفضل في أثناء قيامهم بالمهام الدراسية، وتتيح للمعلم أن يراقب الفهم، وأن يوفر تغذية راجعة (جابر، 2000، ص 62) . ويبين جابر على أن الأسئلة التي توضع وتُوجّه بشكل جيد وسيلة فعالة لتنمية الاتجاهات المرغوبة، وتكوين الميول، ومد التلميذ بطرق جديدة للتعامل مع المادة الدراسية، وجعل التقويم ذا هدف وقيمة، ويؤكد أن أهميتها في تنمية القدرة على التفكير لا يمكن تجاهلها (جابر، 1998، ص 153) .

ويرى الباحث أن من الضروري أن تؤكد الأسئلة في مادتي النحو والصرف على تحقيق تلك الأهداف حتى تتحول من مجرد معلومات ومعارف الى سلوك يُمارس على أفضل وجه .

ولما كان النظام التربوي والتعليمي يهدف الى بناء الإنسان بما يحدثه فيه من تغيرات في سلوكه فهو بحاجة الى تقويم مدى اقترابه من أهدافه وما يحدثه من تغيرات في سلوك الطلبة (الزوبعي، 1985، ص 72) فالتقويم عملية منظمه لتقويم لعمليات البرنامج التعليمي ونواتجه أو سياسة معينه يتبناها البرنامج في ضوء المحكات الصريحة والمضمرة كوسيلة للإسهام في تحسين البرنامج أو السياسة التي يتبناها النظام التعليمي(الدوسري، 2004، ص 184) .

وتتضح أهمية التقويم لما له من اثر كبير في عملية التغيير والتطوير في العملية التربوية(صباح، 2000، ص 65) ، وذلك لانه على أساس التقويم الموضوعي السليم يمكن تحقيق الكثير من المبادئ التربوية ، زيادة على إظهار نواحي الضعف وعلاجها وإظهار النواحي الايجابية وتدعيمها (الوكيل والمفتي ، 2008، ص 161) .

ومما يزيد من أهمية التقويم انه يعد جزءاً من النشاط التربوي ولا يمكن لأي عمل ناجح الاستغناء عنه (سعيد و عبد الخالق، 2001، ص 163) ، فالحاجة دائمة ومستمرة لتقويم عملية بناء المعلومات وتنظيمها عند المتعلم (شربل، 2007، ص 143)

ولا تقتصر أهميته على ذلك وحسب بل تتعداه إلى كونه يؤدي دوراً مهماً في نظام إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي، انطلاقاً من أن التقويم في نظام إدارة الجودة الشاملة يقوم بدور المراقبة المستمرة لعمليات النظام، ومستوى الجودة الذي حققه أو يعمل على تحقيقه موازنة بالمستويات الوطنية أو الدولية. فالمستوى الذي تؤدّ المؤسسة الوصول إليه، وكيفية ذلك، يعدان من القضايا المهمة التي يسعى التقويم المستمر الى ترشيدها في ضوء أساليب قياس الأداء ومؤشراته فيما يتعلق بالخدمات، والعمليات، والإجراءات، والنواتج، وفي ضوء مستويات أداء تنافسية وطنية أو دولية لكي تحقق المؤسسة أعلى المستويات (علام، 2003، ص 109) بغية تحقيق التحسين المستمر، ولن يتحقق ذلك في العملية التعليمية دون تقويم مدخلاتها وعملياتها،

ومخرجاتها وتوظيف التغذية الراجعة المستمرة لتفعيل هذه العملية والارتقاء بها (ربيع أ، 2008، ص169)

تعد الاختبارات من بين الوسائل الأكثر انتشارا واستعمالا لقياس التحصيل وتقويمه (منسي، 1998، ص89) (ريشاردز، 2007، ص412) ولا سيما الكتابية (التحريرية) منها التي تساعد على تحديد المستوى العلمي ، إذ ما تزال تستأثر باهتمام كبير من التربويين والمتخصصين وأولياء أمور الطلبة لأنها ما زالت الأسلوب الوحيد في معظم بلدان العالم وأداة القياس الرئيسة المصاحبة لعملية التعليم المتممة لها وتمثل تغذية راجعة (Feed back) بالنسبة للمدرسين إذ يتعرفون من خلالها على نتائج جهودهم ويستطيعون في ضوءها ان يعدلوا خططهم.(القرشي، 1976، ص11) .

وتؤدي الاختبارات دورا مهما في التعليم ، فهي تساعد في تنظيم عملية التعليم والتدريب ، ويشترط لنجاح هذا التنظيم ضرورة صياغة تلك الاختبارات صياغة صحيحة وصريحة (قلادة، 1977، ص98) إذ إنّ الاختبار الجيد أساسي للتعلم والتعليم الجيدين ، ولقد تبين ان المعلمين والمتعلمين يركزون على ما تركز عليه الاختبارات (الخولي، 1986، ص155) ، اذ يمكن للاختبارات ان توجه انتباه المتعلمين نحو التدريس وأنها قد تشجع الطلبة في التركيز على المحتوى المقرر ، وقد تجعل الطلبة يقتصرون على الدراسة السطحية ، أو توجههم نحو الدراسة التي تتطلب الفهم العميق كما يمكن الاعتماد عليها في الحصول على معلومات تفيد في اتخاذ قرارات تدريسية سليمة (أبو علام، 1987، ص118) .

وهناك أطراف عديدة بحاجة أكيدة للاختبارات فالتالب يحتاجها ليقوم نفسه (الهاشمي والعزاوي، 2005، ص258) فهي من الوسائل المهمة في قياس قدرات الطلبة وتقويمها ، ومعرفة مستواهم التحصيلي (Thrber, 2001, p:3128) ، وقد أثبتت التجارب والأبحاث ان مجرد وقوف الطلبة على درجة تقدمهم من العوامل التي تحفزهم على طلب المزيد من التقدم (الغريب، 1981، ص74) .

والمعلم يحتاج الى الاختبارات ليعرف نجاحه في عملية التدريس ، وكم من جهده قد أثمر؟ وأين نجح؟ أين مكان إخفاقه؟ (الهاشمي والعزاوي، 2005، ص25).

كما تعد من أهم أدوات التقويم نفعا للعملية التعليمية ، فهي أداة تعزيز ومتابعة لنمو الطلبة ، ووسيلة تكشف عن قدراتهم واستعدادهم (عودة، 2002، ص160-161) وبها نتنبأ بترتيب الطلبة ضمن الصفوف التي يلحقون بها ، ونحدد نسب النجاح والإخفاق ضمن الصف الواحد ، ونتمكن من تصنيفهم ومعرفة مستواهم ودافعتهم للتعلم(عبد الهادي، 2001، ص121) .

وفضلاً عما تقدم فإن للاختبارات اغراضاً آخر مثل : المسح ، والتوجيه والإرشاد ، وصناعة القرار ، وإثارة الدافعية ، وتقويم المنهاج من حيث مدى ملاءمته لحاجات المتعلمين ، وأغراض البحث العلمي ، كالتعرف على مدى صلاحية منهاج معين أو طريقة معينة في التدريس (الظاهر وآخرون، 1999، ص64) .

مع تسليمنا بالأهمية الكبيرة للاختبارات فالباحث يجد أنّ أي خلل في نظام الاختبارات ينعكس بصورة مباشرة أو غير مباشرة على العملية التعليمية بأكملها ، وبذلك تتحول تلك الاختبارات الى مشكلة بحد ذاتها بدلاً من ان تكون جزءاً من الحل للمشكلات التربوية . ولعل هذه الدراسة جاءت لتقف على مدى كفاية الاختبارات التحصيلية النحوية والصرفية في كليات التربية في قياس الأهداف المعرفية .

وإذا كان التقويم عامة والاختبار خاصة يهدفان الى تحقيق الأهداف فالأهداف وتحديدوها من الأمور البالغة الأهمية في المجال التربوي في كل مستوياتها . ولقد اهتم المربون بالأهداف اهتماماً كبيراً بوصفها الخطوة الأساسية التي تساعد على رسم التخطيط وأوجه النشاط الآخر ، وهي الغاية التي تسعى التربية للوصول إليها (محمد ومجيد، 1991، ص93) .

ان المتكلم في ميدان الأهداف التعليمية وتصنيفها وصياغتها لا يمكن ان يبتعد على أي حال من الأحوال عن تصنيف بلوم (Bloom) ورفاقه الذين قاموا بتأليفه عام 1956، اذ يعد المرجع الأساسي في الأهداف التربوية (القاسم، 2000، ص43) ، اذ توصلوا فيه الى تقسيم الأهداف على ثلاثة مجالات رئيسة هي :

أولاً: المجال المعرفي (العقلي) Cognitive Domain

ثانياً: المجال الوجداني (الانفعالي أو العاطفي) Affective Domain

ثالثاً: المجال النفسحركي (المهاري الحركي) Psychomotor Domain (أبو الهيجاء، 2001، ص42) (إبراهيم، 2005، ص64) (ربيع ب، 2008، ص5) .

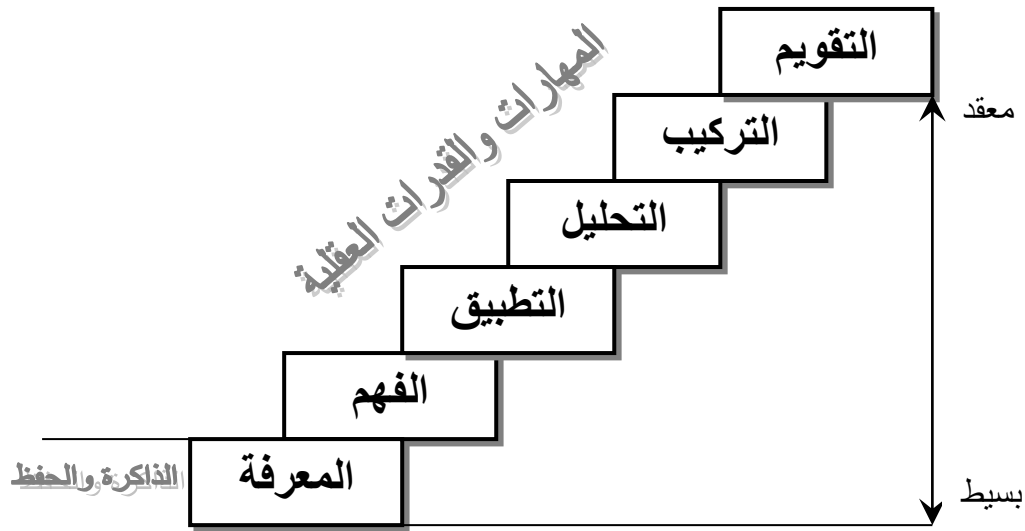
ويعد هذا التصنيف – تصنيف بلوم ورفاقه- من أكثر تصانيف الأهداف التربوية شيوعاً وذلك لاحتوائه على مجموعة واسعة جداً من الأنماط السلوكية للأهداف التي يتوقع من معظم البرامج والأنظمة التربوية تحقيقها ، ولما كان هذا التصنيف يحتوي على وصف شامل للمعطيات التعليمية فإنه يفيد رجال التربية والتعليم عامة ، ويفيد المدرسين الذين يحاولون وضع أهدافهم التعليمية وتحديدوها في مصطلحات سلوكية خاصة (الإمام، 1990، ص48) .

وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المجال المعرفي (العقلي) لسببين مهمين هما :

أولاً: أن اغلب الاختبارات التي يجريها المدرسون داخل غرفة الصف متصلة بهذا المجال وليس بالمجالين الآخرين (الوجداني ، والنفسحركي) (بوفام،2005، ص108-109) .

ثانياً: أن النحو والصرف من الموضوعات العقلية ، إي أنَّ إتقانها والمهارة فيهما بحاجة الى إدراك عقلي (الرحيم،1971، ص80) ، وان دراستهما مفيدة في التربية العقلية التي تعتمد على التحليل والموازنة والاستنتاج والحكم (الهاشمي،1972، ص196) (اللبيدي،1999، ص81) ، وتنمي في المتعلم القدرة على التعليل ، والاستنباط ، ودقة الملاحظة ، والتفكير ، والقياس المنطقي (عطية،2006، ص269) .

وقد صدر تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف التربوية في المجال العقلي (المعرفي) ، في صورة ترتيب هرمي يشتمل على ستة مستويات هي (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) وهذه المستويات تتعلق بالعمليات المعرفية المختلفة ، أو السلوك العقلي من حيث استدعاء المعلومات والتعرف عليها وتنمية القدرات والمهارات العقلية حيث يمتد من البسيط الى المركب (مرعي والحيلة،2009، ص75) ، وذلك كما هو مبين في شكل (1) :



شكل (1)

تصنيف بلوم للأهداف المعرفية

وتتضح قيمة تصنيف بلوم (Bloom) في الميدان المعرفي ، بتأثيره الكبير في وضع الأهداف والبنود الاختبارية التي تتعامل مع أنماط اكبر من الأنشطة المعرفية ، ويعد هذا الأثر مهما بالنسبة للمدرسين ، ومصممي المناهج وواضعي الاختبارات (أبو جادو، 2003، ص27) .

وقد وجهت لهذا التصنيف انتقادات عدة لكنه رغم هذه الانتقادات فقد أثبتت التجارب انسجامه مع مبادئ نفسية ونظريات مقبولة ذات علاقة بذلك (عزاوي، 2007، ص124) ، ووجد كثير من مستخدمي هذا التصنيف انه مرضٍ ومقنع ، وانه ذو فائدة لهم ؛ لأنه يساعد في تنظيم طرائق التفكير فيما يتعلق بالأهداف (أبو جادو، 2003، ص271) .

يمثل التعليم العالي قمة السلم التعليمي ، سواء في عصرنا الحاضر او في العصور السابقة (بدران، 2004، ص90) وله النصيب الوافر من المسؤوليات الملقة على التعليم بوجه عام وهو متناسق بموقعه مع تزايد إحساسه بأعباء الحياة وحاجته لتنظيم شؤونه لمواكبة متطلباتها (عبود، 1980، ص232)

لذلك فان لمؤسسات التعليم العالي - في أي بلد - دوراً مهماً لما تحويه من مصادر الطاقة البشرية المتميزة والجامعات - كما هو معلوم - يفترض ان تضم الصفوة المختارة من أبناء الأمة (عافل، 1985، ص426) القدرة على التفاعل ايجابياً مع المستجدات والمتغيرات جميعها وعلى مواكبة التطورات العلمية (الخطيب، 2003، ص93) .

لذا يبدو واضحاً الآن أكثر من أي وقت مضى أن قطاع التعليم بعامة وقطاع التعليم العالي بخاصة مدعو الى إعادة النظر بأهدافه وبرامجه وبهياكله الادارية والتنظيمية في ضوء علاقته مع القطاعات المجتمعية الأخر ، كما انه مدعو بكل قوة الى ان يطور مهماته ، ووظائفه، وان يجود منتجاته ، وخدماته ، وان يصل بها الى مستوى عالٍ يوائم الحاجات والمستجدات لكي ينهض بالمجتمعات ويدفعها بقوة على طريق التنمية والتطوير (جريو، 2005، ص39-46) لخير الفرد والمجتمع والإنسانية وهذا يتطلب إيجاد نظام تربوي وتعليمي يتسم بالحيوية والمرونة (جريو، 2002، ص13) والأخذ بنظام الجودة الشاملة في التعليم ، وذلك انطلاقاً من الوصول بمخرجات التعليم الجامعي الى المستوى المطلوب عالمياً ومحلياً بتوظيف جهود الجميع (بدران والدهشان ، 2002، ص81) .

ومن الجدير بالذكر ان الجامعة لا ينحصر نشاطها داخل جدرانها ، بل ينبغي لنشاطها ان يمتد ليشمل البيئة التي توجد في وسطها ، وان يمتد نفعها الى خارجها وان تسهم في حل مشكلات المجتمع ، وان تقوم بالبحوث والدراسات التي تستهدف إيجاد حلول للمشكلات المختلفة التي تقف في سبيل النمو الاقتصادي والاجتماعي (الخطيب، 2003، ص94) .

ولعل كليات التربية في هذه الجامعات قد اكتسبت أهمية خاصة استناداً الى قناعة ترسخت لدى التربويين جميعهم في كل الأنظمة التعليمية بان المدرس يشكل الركيزة الأساسية في العملية التربوية (الحلاق، 2006، ص18) ، ويعد العنصر الفاعل في صياغة النظام التربوي ، ومن ثم تحديد ملامحه وتحقيق أهدافه البعيدة والقريبة . ان دور المدرس في التكوين العلمي والثقافي لفكر الطلبة والتشكيل الأخلاقي والسلوكي لشخصياتهم خلال مراحل التعليم المختلفة ، لا يخفى على أي مخطط للنظام التربوي في أي مجتمع مهما اختلفت فلسفاته وأهدافه ونظمه الاجتماعية (شريف، 2000، ص92) .

لقد تبنت كليات التربية في القطر العراقي مسؤولية إعداد المدرسين في الاختصاصات المختلفة العلمية والإنسانية . فأقسام اللغة العربية في تلك الكليات هي إحدى الأقسام الإنسانية التي أخذت على عاتقها مسؤولية إعداد مدرسي اللغة العربية الذين تنتظرهم مهمة السعي الى تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية ، زيادة على أنهم سيكونون أمناء الأمة على سلامة لغتها ، وهم المسؤولون عن تدريسها وإيصالها الى المتعلمين (الزامل، 2004، ص11) .

وفي ضوء ما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي بما يأتي :

1. **أهمية التربية :** التربية هي وسيلة مهمة لتنشئة أبناء المجتمع على وفق الفلسفة المعتمدة والتعليم ميدان التربية الذي يعكس لها أهدافها ووظائفها .
2. **أهمية اللغة :** بوصفها أداة من أدوات الاتصال والتواصل بين الشعوب وانها أهم أدوات التعلم والتعليم ، وحلقة الوصل التي تربط ماضي الأمة بالحاضر والمستقبل .
3. **أهمية اللغة العربية :** وهي أقوى الروابط التي تجمع بين الشعوب العربية والإسلامية ، التي شرفها الله تعالى والبسها رداء الخلد والعزة بنزول القران الكريم بها ، ومن هنا تبدو الأهمية الكبرى لتدعيم مكانتها والعمل على نشرها وتعليمها .
4. **أهمية النحو :** بوصفه قلب اللغة العربية وقاموسها الذي يحكمها ، به تعرف المقاصد ، وبفضله تفتح أقفال الكلام وهو المعيار الذي يقيس صحيح الكلام من سقيمه ، فهو للمتكلم مقوم للسان ، ولل كاتب وسيلة البيان ، وللقارئ والسامع أداة الإفهام .
5. **أهمية الصرف :** وهو لا يقل أهمية عن النحو ، فهو ميزان العربية ولا يمكن الاستغناء عنه في الدرس اللغوي ، فبمعرفة ضبط الصيغ ، ويُعرف زائد الكلم من أصله ، ويعرف الجمع والتصغير والنسبة والإعلال والإبدال والإدغام

6. **أهمية الأسئلة التعليمية :** وتبرز أهميتها من خلال مكانتها في العملية التربوية . إذ لا يكاد يخلو أي موقف تدريسي من الأسئلة ، وانها وسيلة لاثارة التفكير وتحفيزه والرقى به الى مستويات أعلى وهي جزء أساسي في اغلب الطرائق التدريسية إن لم يكن جميعها .
7. **أهمية التقويم :** لاتكمن أهمية التقويم في إصدار حكم للشيء أو عليه ، وتجديد نواحي القوة والضعف والتحقق من مدى تحقيق الأهداف فحسب بل يتعدى ذلك الى التطوير في التعليم والتحديث والتغيير فيه فيؤدي دوراً مهماً في نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم .
8. **أهمية الاختبارات :** هي من أكثر أدوات التقويم شيوعاً واستعمالاً ، وضرورة لابد منها في تحديد قدرات الطالب التحصيلية ومدى اكتسابه المادة التعليمية .
9. **أهمية تصنيف بلوم :** يعد هذا التصنيف مساعداً وموجهاً للمدرس والتدريسي ولمصمم المناهج التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية ، ويساعد على صياغة الأسئلة و الاختبارات بحسب مستوياته الستة التي تقيس الأهداف المعرفية المختلفة .
10. **أهمية المرحلة الجامعية :** تتجلى أهمية هذه المرحلة في كونها قمة الهرم التعليمي وإحدى المقاييس الرئيسة لتقدم الأمم وعليها تقع مسؤولية قيادة حركة التقدم العلمي والتكنولوجي ، والقيام بالبحوث العلمية والعملية التي تسهم في خدمة المجتمع .
11. **أهمية كلية التربية :** تحتل هذه الكلية على وجه الخصوص أهمية خاصة فهي المسؤولة عن إعداد المدرسين في الاختصاصات المختلفة .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف في كليات التربية في ضوء مستويات بلوم المعرفية من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين :

1. ما مدى شمول أسئلة الاختبارات النهائية في مادة النحو في كليات التربية المستويات المعرفية على وفق تصنيف بلوم ؟
2. ما مدى شمول أسئلة الاختبارات النهائية في مادة الصرف في كليات التربية المستويات المعرفية على وفق تصنيف بلوم ؟

فرضينا البحث :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الفعلية الملاحظة في المستويات المعرفية والتكرارات المتوقعة لهذه المستويات لمادة النحو عند مستوى دلالة (0.05%) .

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الفعلية الملاحظة في المستويات المعرفية والتكرارات المتوقعة لهذه المستويات لمادة الصرف عند مستوى دلالة (0.05%) .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :

1. أسئلة الاختبارات النهائية لمادة النحو في الصفوف (الأول ، الثاني ، والثالث ، والرابع) للعام الدراسي 2007-2008 للدورين الأول والثاني .
2. أسئلة الاختبارات النهائية لمادة الصرف في الصفوف (الأول ، الثاني) للعام الدراسي 2007-2008 للدورين الأول والثاني .
3. كليات التربية في جامعات الفرات الأوسط وهي:
أ- كلية التربية جامعة بابل .
ب- كلية التربية جامعة القادسية .
ت- كلية التربية جامعة كربلاء .
ث- كلية التربية للبنات جامعة الكوفة .

تحديد المصطلحات :

التقويم (Evaluation)

المعنى اللغوي :

" قومْتُ الشيءَ أي أصلحتُ اعوجاجَهُ فهو قويٌّ أي مستقيم ... وقام الشيءُ واستقامَ أي اعتدل " (ابن منظور ج 12 ، 2003 ، ص 588) قال تعالى : ﴿لَقَدْ

خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ *

المعنى الاصطلاحي :

* التين : 9

- 1- عرّفه جرونلاند (Gronland) بأنه : عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من التلاميذ، وتتضمن وصفاً كمياً ونوعياً زيادة على الحكم على قيمته (Gronland , 1965, p:6) .
- 2- عرّفه كود (Good) بأنه : "عملية التأكد من قيمة الشيء بتثمينه بعناية " (Good , 1974 , p: 209) .
- 3- عرّفه طعيمة بأنه : " مجموعة الإجراءات التي يتم عن طريقها جمع البيانات المتعلقة بالمادة العلمية أو المشروع أو بالظاهرة أو بالفرد، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي يؤكد مدى تحقق الأهداف المحددة سلفاً من أجل اتخاذ القرارات المناسبة " (طعيمة، رَجَبُ مَسْعُودَ رَضَّانَ مُحَرَّرٌ، ص رَجَبُ جَلَّالَانِ) ..
- 4- عرّفه غانم بأنه : " هو العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة – بالقياس الكيفي او غيره – واستعمال هذه المعلومات في إصدار الحكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً لمعرفة مدى كفايتها " (غانم، 1997، ص9) .
- 5- عرّفه الربيعي بأنه : " وسيلة يراد بها الحكم على مشروع او عمل من الأعمال في ضوء الأهداف المقررة لذلك العمل لمعرفة مقدار النجاح والفشل " (الربيعي، 2006، ص404)
- 6- عرّفه يوسف بأنه : " الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية ، أو هو عملية منهجية تقوم على أسس علمية ، تستهدف إصدار الأحكام بدقة وموضوعية على مدخلات إي نظام تربوي ، وعملياته ، ومخرجاته ، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها ، تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور " (يوسف، 2007، ص211)

التعريف الإجرائي للتقويم :

عملية علمية منهجية منظمة تستهدف الحكم على أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف في ضوء مستويات بلوم المعرفية ، بغية اتخاذ قرارات فعالة بشأن هذه الاختبارات من خلال تصور مقترح لها .

الأسئلة (Question)

المعنى اللغوي :

سأل يسأل سؤالاً ومسألة ... وتساءلوا : سأل بعضهم بعضاً (ابن منظور ، ج11، 2003 ، ص380) وفي التنزيل : "واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام "

. و(سَأَلَهُ) الشيء وسأله عن الشيء (سؤالاً) و(مسألةً). وقوله تعالى: ﴿سَأَلَ

سَائِلٌ بَعْدَ ابِّ وَقَعَ﴾* (الرازي، 1983، ص 281).

المعنى الاصطلاحي :

- 1- عرّفها ويبستر (Webester) بأنها: عبارة عن تعبير استفهامي يستعمل لاختبار المعلومات كما هو في الامتحان الشفوي والتحريري، او هي نقطة خاصة او قضية تكون موضع نقاش. (webester,1971,p:150).
- 2- وعرّفها عبد العزيز وعبد المجيد بأنها : " فن من الفنون التي يتطلب عناية عظيمة ومهارة من المدرس عند إعدادها وعند إلقائها " (عبد العزيز ، 1975 ، ص 300) .
- 3- عرّفها سعد بأنها : تغذية راجعة للطلبة ووسيلة أساسية لتقويم تحصيلهم وإثارة اهتمامهم في القيام بالواجبات التي يكلفون بها. (سعد، 1990، ص 134) .
- 4- وعرّفها شحاتة بأنها : " فن يرتبط أساسا بدور الكلمة في اللغة وفي المجتمع " (شحاتة ، 1993 ، ص 288) .
- 5- وعرفتها دروزة أنها : " مثيرات تستدعي رد فعل أو استجابة وتتطلب من المتعلم قدراً من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه ، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح " (دروزة ، 2000 ، ص 224) .
- 6- عرّفها الدبوس بأنها : وسيلة للكشف عما أنجزه الطلاب من التعلم ، وعما يمكنهم عمله (الدبوس، 2003، ص 780) .

التعريف الإجرائي للأسئلة

وسيلة لمعرفة المستوى التحصيلي لطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في مادتي النحو والصرف التي يضعها التدريسيون في كليات التربية في جامعات الفرات الأوسط لغرض معرفه مدى فهم الطلبة واستيعابهم وإدراكهم قواعد النحو والصرف .

الاختبارات "التحصيلية" (Tests) :

المعنى اللغوي :

* المعارج : 1

(اِخْتَبَرَ) الشيءَ :خبرَهُ وجَرَّبَهُ وامْتَحَنَهُ ، (استُخْبِرَهُ) :سألهُ عن الخبر وطلب ان يُخْبِرَهُ به (مصطفى وآخرون، د.ت، ص213) يُقال مِن أين خَبَرْتَ هذا الأمر أي من أين علمت ؟ والخُبْرُ : مخبرَةُ الإنسان والخبرة : الاختبارُ ، خُبرت الرجلَ خبرَهُ خُبراً وخبرةً (ابن منظور، ج4، 2003، ص265) .

المعنى الاصطلاحي :

- 1- عرّفها جيزلي وآخرون (Chiseli & at all) بأنها : عيّنة من الفقرات او الأسئلة او المهام التي تقدم للطلاب لتحديد مستوى تحصيله المعلومات او المهارات (chiseli & at al,1989, p:432)
- 2- عرّفها الظاهر وآخرون، 1999 بأنها : " وسيلة منظمة تستهدف قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب ويتذكرها في حقل من حقول المعرفة، وقدرته على فهمها، أو تطبيقها، أو تحليلها والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة" (الظاهر وآخرون , 1999 : 50).
- 3- عرّفها السيد بأنها : "مقياس المستويات المعرفية للتلاميذ وغيرهم من الأفراد في كل ميدان من ميادين المواد الدراسية ، وفي كل مجال من مجالات المعرفة البشرية " (السيد، 2000، ص122) .
- 4- عرّفها الزغول بأنها : " عيّنة من الأسئلة أو المهام التعليمية المصوغة على نحو يمكن معه قياس مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقاً لمادة تعليمية معينة أو مهارة ما" (الزغول , 2001 : 327) .
- 5- عرّفها القيسي بأنها : " مجموعة من البنود او الفقرات يتم ترتيبها في سياق معين حسب صعوبتها ، وتُطبق على التلاميذ لتحديد مستوى أدائهم المدرسي " (القيسي، 2006، ص25) .

التعريف الإجرائي للاختبارات :

أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة التي أُعدت لقياس التحصيل الدراسي للطلبة كليات التربية في جامعات الفرات الأوسط للعام الدراسي 2007-2008 في مادتي النحو والصرف في كليات التربية في الفرات الأوسط .

النحو (Grammar) :

المعنى اللغوي :

النحو في اللغة : مصدر نَحَا الشيءَ وينحاهُ نحواً قصده قصداً قال ابنُ دريد (ت321هـ): " النحو القصدُ ، نحوْتُ الشيءَ أنحوه نحواً اذا قصدتهُ ، وكل ما أُمِنْتُهُ فقد نحوتهُ ، ومنه اشتقاقُ النحو في الكلام كأنه قصدَ الصوابِ (ابن دريد ، ج2، 2005، ص197)

وهذا الاشتقاق للنحو من معنى القصد ، ونقل اللسان عن ابن السكيت (ت244هـ) . أن اشتقاقه من معنى التحريف قال : " نحا الشيء وينحوه إذا حرفه ، ومنه سمي النحو لأنه يحرف الكلام الى وجوه الإعراب " (ابن منظور، ج15، 2003، ص461) .

المعنى الاصطلاحي :

أولاً : تعريف القدماء :

1- عرّفه ابن جني(ت392هـ) بأنه : " انتحاء سمت كلام العرب في تصريحه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق مَنْ ليس بأهل العربية بأهلها في الفصاحة ، وهو عنده البحث في هيئات الكلمة المفردة والمركبة وشبه الجملة " (ابن جني، ج1، 1952، ص34)

2- عرّفه ابن عصفور (ت669هـ) بأنه : " علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب ، الموصلة الى معرفه أحكام أجزائه التي يأتلف منها " (ابن عصفور، 1971، ص44) .

3- عرّفه ابن النازم (ت686هـ) بأنه : " العلم بأحكام مستنبطة من استقراء كلام العرب أو فيما يعرض لها بالتركيب لتأدية أصل المعاني من الكيفية والتقديم والتأخير ليحترز بذلك عن الخطأ في فهم المعاني " (ابن النازم، 2000، ص37) .

4- عرّفه الاشموني (ت929هـ) بأنه : " العلم الذي يبحث في أصول أواخر الكلم إعراباً وبناءً ، وموضوعه الكلمة العربية من حيث ما يعرض لها من إعراب وبناء (الاشموني، 1998، ص19) .

ثانياً : تعريف المحدثين:

1- عرّفه مصطفى بأنه : " قانون تأليف الكلام ، وبيان لكل ما يجب ان تكون عليه الكلمة في الجملة ، والجملة مع الجمل ، حتى تتسق العبارة ويمكن ان تؤدي معناها " (مصطفى، 1959، ص1) .

2- عرّفه مطر بأنه : " العلم الذي يبحث في الجملة وأجزائها وأنواعها ونظام ترتيبها واثّر كل جزء منها في الآخر وعلاقته به وأدوات الربط بينها " (مطر، 1985، ص75) .

3- عرّفه إبراهيم بأنه : " علم يُعنى البحث في التراكيب ومايرتبط بها من معاني ، والموقعية ، والارتباط الداخلي بين الوحدات المكملة للجملة او العبارة ، وما الى ذلك من أمور لها علاقة بنظم الكلام وتأليفه (إبراهيم،2004، ص425) .

4- عرّفه الفضلي بأنه : " هو علم يُبحث فيه عن أصول تكوين الجملة وقواعد الأعراب " (الفضلي،2008، ص 7) .

5- عرّفه عطية بأنه : " هو العلم الذي يبحث في الحركات الأواخر في الكلمات من حيث البناء والإعراب وتركيب الجمل بمعنى ان النحو يبحث في الإعراب والبناء والعوامل النحوية ، وقواعد تركيب الجمل ، وعلاقة الكلمة في التركيب اللغوي بما قبلها وما بعدها " (عطية ب،2008، ص58) .

ومن خلال التعريفات السابقة للنحو يجد الباحث ان مفهوم النحو قديماً غير واضح ، فتارة يتسع المفهوم ليشمل كل ما في اللغة من صرف وأصوات وتركيب ودلالة وتارة يضيق مفهومه ليقصر على الإعراب وضبط أواخر الكلام

أمّا المفهوم الحديث لعلم النحو فهو علم البحث في التراكيب والخواص والعلاقات بين الكلمات والجمل في العبارات وتأثير الكلمة وتأثيرها مع أخرى وما الى ذلك من وسائل لها علاقة بنظم الكلام وتأليفه .

التعريف الإجرائي للنحو :

هو المادة النحوية المقرر تدريسها لطلبة المراحل الأربع في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في المرحلة الجامعية .

الصرف (Morphology) :

المعنى اللغوي :

التغييرُ ، ومنه تصريفُ الرياح . أي تغييرها وتحويلها والصَّرف : هو رَدُّ الشيء عن وجهه ، صَرَفَه يصرفه صرفاً فانصرف . قال تعالى : ﴿ فَمَا تَسْتَطِيعُونَ صَرْفًا وَلَا نَصْرًا ﴾ * (ابن منظور، ج9، 2003، ص226) .

* الفرقان : 19

المعنى الاصطلاحي :

- 1- عرّفه ابن الناظم بأنه " العلم بأحكام بنية الكلمة ، وما لحروفها من أصالة وزيادة وإعلال ، وشبه ذلك " (ابن الناظم ، 2000 ، ص280) .
- 2- عرّفه الحملوي بأنه : " تحويل الأصل الواحد الى أمثلة مختلفة ، لمعان مقصودة ، لاتحصل الا بها ، كاسمي الفاعل والمفعول ، واسم التفضيل ، والتثنية ، والجمع ، ... الى غير ذلك (الحملوي،1964،ص9) .
- 3- عرّفه الراجحي بأنه : " العلم الذي تُعرف به كيفية صياغة الأبنية العربية ، واحوال هذه البنية التي ليست إعرابا ولابناء " (الراجحي ، 1979، ص7) .
- 4- عرّفه الأسمر بأنه : " علم يبحث في تحويل الكلمة وتغيرها من صورة الى أخرى نحو (كَرَم ، يَكْرُم) " (الأسمر ،1997، ص287) .
- 5- عرّفه مطرجي بأنه : " علم يبحث في اشتقاق الكلام بعضه من بعض " (مطرجي،2000، ص7) .
- 6- عرّفه عبد الغني بأنه : " هو علم يبحث عن ابنية الكلمة العربية وصيغتها وبيان حروفها من أصالة ، او زيادة او حذف ، او صحة ، او إعلال ، أو إبدال ، الى غير ذلك " (عبد الغني،2000، ص17) .
- 7- عرّفه النجار بأنه : " علم يُبحث فيه عن قواعد أبنية الكلمة وأحولها وأحكامها غير الإعرابية " (النجار،2005، ص6) .

التعريف الإجرائي للصرف :

هو المادة العلمية المقررة لطلبة المرحلتين الأولى والثانية في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في المرحلة الجامعية بقصد تحقيق الأهداف المرسومة لها .

مستويات بلوم المعرفية :

اولاً : مستوى المعرفة (التذكر) knowledge

- 1- عرّفه القاسم بأنه : القدرة على استدعاء معلومات كانت قد حُزنت كنتيجة للتعلم السابق (القاسم،2000، ص44)
- 2- عرّفه سلامة بأنه : هو العملية النفسية المعرفية الخاصة بالذاكرة أي تذكر المادة التي تعلمها سابقاً ، وهو يمثل أدنى مستويات النواتج التعليمية في البعد المعرفي (سلامه،2002، ص78) .

3- عرّفته العنانية بأنه : " القدرة على الاسترجاع ، فالمطلوب من المتعلم في هذا المستوى هو تذكر المعلومات ، أو المعارف ، أو الحقائق ، التي تعلمها سابقا ، ويشمل ذلك استرجاع معلومات كثيرة تتدرج من الحقائق الدقيقة والمفاهيم العديدة الى التعميمات والنظريات الكاملة " (العنانية، 2008، ص45) .

التعريف الإجرائي للمعرفة :

وهي قدرة الطالب على استذكار المفاهيم والمعلومات والقواعد النحوية والصرفية واسترجاعها .

ثانيا : مستوى الفهم (الاستيعاب) Comprehension

1- عرّفه شُبّر وآخرون بأنه : " هو القدرة على إدراك معنى المادة واسترجاع المعلومات وفهم معناها ويتطلب هذا المستوى استيعاب المتعلم لمعنى ما يحفظه من معلومات ويظهر السلوك عن طريق الترجمة من صورة الى أخرى ، وتفسير المادة المتعلمة أو القدرة على الاستنتاج والتنبؤ بأشياء معينة " (شبر وآخرون، 2005، ص47) .

2- عرّفه عثمان بأنه : " هو القدرة على فهم معنى الأشياء . وهذا الفهم إظهاره عن طريق تحويل المواد من هيئة الى أخرى (كلمات الى أرقام) أو تفسيرها (شرحها وتلخيصها) ، أو تخمين مردوداتها المستقبلية " (عثمان ، 2005، ص34) .

3- عرّفه عطية بأنه : " يعني القدرة على استيعاب المادة وتقديمها بأسلوبه الخاص ، أو يوجزها فهو يعني استيعاب الحقائق ، والأسس والقدرة على كتابة تعريف بأسلوب مختلف وتفسير الكلمات والرسوم والخرائط ، أو الترجمة من لغة الى أخرى " (عطية، 2008، ص79) .

التعريف الإجرائي للفهم :

وهو قدرة الطالب على فهم القواعد والحقائق النحوية والصرفية وقدرته على تفسير هذه القواعد والمفاهيم بحيث يتمكن من شرحها وتلخيصها وتحويلها من شكل الى آخر .

ثالثاً : مستوى التطبيق Application

1- عرّفه مادوس وآخرون بأنه : " استعمال المجردات في مواقف خاصة أو ملموسة . وقد تكون المجردات على صورة أفكار عامة أو قواعد لخطوات

إجرائية ، أو طرائق معممة ، وقد تكون المجردات أيضا مبادئ فنية ، وأفكاراً ، ونظريات يجب تذكرها وتطبيقها " (مادوس وآخرون ، 1983 ، ص408) .

2- عرّفه زيتون بأنه : " القدرة على استعمال (أو تطبيق) المعرفة العلمية التي تم تعلمها في مواقع جديدة أو حل مسائل جديدة في أوضاع جديدة " (زيتون، 1999، ص61) .

3- عرّفه ملحم بأنه : " يشير الى قدرة الفرد على استعمال ماتعلمة في مواقف جديدة ، ويشمل على استعمال القواعد والقوانين والمفاهيم والنظريات " (ملحم ، 2001، ص122) .

التعريف الإجرائي للتطبيق :

وهو القدرة التي يملكها الطالب في استعمال القواعد ، والمفاهيم ، والمبادئ ، والنظريات النحوية والصرفية في مواقف واقعية جديدة .

رابعاً : مستوى التحليل Analysis

1- عرّفه أبو حويج وأبو مغلي بأنه : " تجزئه المحتوى الى عناصره ، او أجزائه التي يأتلف منها بحيث يتضح الترتيب الهرمي للأفكار والمعاني أو العلاقات بين الأفكار " (أبو حويج وأبو مغلي، 2004، ص61) .

2- عرّفه نشوتي بأنه : " عملية تجزئة المادة المتعلمة الى عناصرها او أجزائها الأولية المكونة لها ، لبيان طبيعة هذه المادة وأسس تكوينها " (نشوتي، 2005، ص78) .

التعريف الإجرائي للتحليل :

وهو قدرة الطالب على تجزئة المادة النحوية والصرفية إلى عناصرها ، أو أجزائها الفرعية وإدراك مافيه من علاقات ويعني هذا امتلاك الطالب القدرة على تفكيك مادة نحوية أو صرفية ما من اجل فهم بنيتها .

خامساً : مستوى التركيب Synthes

1- عرّفه العجيلي وآخرون بأنه : " القدرة على الخلق والإبداع والإنتاج ، أي قدرة الطالب على تجميع الأجزاء وإعادة بنائها على وفق تصور مسبق أو نحو كليات جديدة تختلف عن الصورة الأصلية للموضوع " (العجيلي وآخرون ، 2001، ص21) .

2- عرّفه الخليفة بأنه : " جمع الأجزاء مع بعضها لتكوين نموذج لم يكن معروفا .
مثل : تكوين كلمات جديدة (الخليفة،1996، ص28)

3- عرّفه الحيلة بأنه : " القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها ، لتكوين مركب أو مادة جديدة ، وهو بذلك عكس التحليل الذي يتضمن تجزئة المادة العلمية الى عناصرها وجزئياتها الدقيقة ، بينما يعمل التركيب على تجميعها في قالب ومضمون جديد " (الحيلة،2002، ص100) .

التعريف الإجرائي للتركيب :

وهو قدرة الطالب على تركيب العناصر والأجزاء لمادتي النحو والصرف ويعني هذا بلوغ الطالب مستوى يمكنه من تكوين تركيبات جديدة ، أي تكوين كل جديد من عناصر تعلمها .

سادساً : مستوى التقويم Evaluation

1- عرّفه أبو جادو بأنه : " قدرة المتعلم على تقدير قيمة الأشياء والمواقف المحسوسة ام غير ذلك " (ابو جادو،2003، ص269)

2- عرّفه الصمادي والدرايع بأنه : " ان يعطي المتعلم رأيه ويصدر حكمه على موضوع ما او موقف محدد. وفي هذا المستوى يتوقع من المتعلم ان يقوم او يثمن الموضوع والشئ المراد تقويمه بالإضافة الى تقديم الأدلة والمحكات التي اعتمد عليها في حكمه (الصمادي والدرايع،2004، ص73).

التعريف الإجرائي للتقويم :

وهو الحكم التقويمي الذي يصدره الطالب على قيمة مادة نحوية او صرفية بموجب معايير واضحة ومحددة ، وتعد النتائج التعليمية في مستوى التقويم أعلى مستوى معرفي ؛ وذلك لاحتوائها على عناصر المستويات الاخر جميعها .

الفصل الثاني

دراسات سابقة

يستعرض الباحث في هذا الفصل خلاصات موجزة لعدد من الدراسات العربية والأجنبية - علماً أن هذه الدراسات تعالج الموضوع من جوانب مختلفة ، وتقترَب بدرجة أو بأخرى من البحث الحالي - وقد أفادته من حيث المنهج، والطريقة، وقواعد التحليل وأساسه ، والصدق ، وقياس الثبات ، والوسائل الحسابية والإحصائية . وقد رُتبت هذه الدراسات بحسب تسلسلها الزمني ، وقُسمت على :

أولاً: دراسات عربية :

- 1- دراسة (دمعة، 1974)
- 2- دراسة (بحري ، 1980)
- 3- دراسة (العاني ، 1980)
- 4- دراسة (عثمان، 1986)
- 5- دراسة (إبراهيم ، 1988)
- 6- دراسة (عطا الله ، 1990)
- 7- دراسة (حبيب ، 1994)
- 8- دراسة (الخفاجية ، 1999)
- 9- دراسة (المطاوعة , 2000)
- 10- دراسة (السامرائي ، 2002)
- 11- دراسة (كاظم ، 2002)
- 12- دراسة (فخر ، 2005)

ثانياً : دراسات أجنبية :

- 1- دراسة (Andrson & Koutnik, 1972)
- 2- دراسة (Hoepel , 1980)
- 3- دراسة (Franklin, 1981)
- 4- دراسة (Chinoda, 1982)
- 5- دراسة (Logan , 1985)
- 6- دراسة (Azar , 2005)

أولاً: دراسات عربية:

1- دراسة (دمعة، 1974):

الموسومة "تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لموضوع قواعد اللغة العربية لطلاب الصف الثاني المتوسط في العراق 1974".

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى تقويم الأسئلة التحريرية النهائية لمادة قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 1970-1971م.

وشملت عينة البحث (127) اختباراً يمثل كل اختبار مدرسة من أصل (730) مدرسة متوسطة وثانوية، وبذلك تكون نسبتها (17.4%) من المجموع الكلي لتلك المدارس في محافظات القطر التي استجابت من دون غيرها لطلب مركز البحوث التربوية والنفسية في جامعة بغداد فأرسلت إليه نسخاً من أسئلتها الاختبارية لتقويمها. واتبع الباحث لتحقيق هدف بحثه الإجراءات الآتية:

1. دراسة المتطلبات والخصائص الأساسية للامتحان التحريري الجيد كما يراها المتخصصون بميادين القياس والاختبارات للتوصل الى بعض المحكات الموثوق بها للإفادة منها في تقويم أسئلة العينة والحكم على صلاحيتها في قياس تحصيل الطلبة بمادة قواعد اللغة العربية في الصف الثاني في مرحلة الدراسة المتوسطة.
2. تحديد المحكات التي يتم الاعتماد عليها في تقويم أسئلة الامتحانات وهي:

أ. الصدق.

ب. الثبات.

ج. الموضوعية.

د. التمييز.

هـ. الشمول.

و. سهولة التطبيق والتصحيح.

3. وصف عام لكتاب قواعد اللغة العربية.

وجد الباحث أنماط الأسئلة الشائعة في الأوراق الاختبارية لكل من البنين والبنات وأسئلة الكتاب المقرر مع تكرارها ونسبها المئوية وهي كما يأتي:

1. هات، أو كوّن، أو ادخل، أو إجعل، أو مثل لما يأتي بجمل مفيدة 27.8%.
2. إعرّب ما يأتي إعراباً مفصلاً 26.1%.
3. اشرح، أو عدد، أو اذكر 12.7%.
4. بيّن، أو عيّّن، أو ميّز، أو استخرج 11.0%.
5. ثنّ، أو اجمع الكلمات، أو الأسماء الآتية 10.6%.
6. خاطب بالعبرة الآتية: المفردة، والمثنى، والجمع بنوعيه 6.4%.
7. اسند الأفعال الآتية الى ضمائر الرفع البارزة 5.0%. (دمعة، 1974، ص2-)

(56)

2. دراسة (بحري، 1980):

الموسومة "تقويم الاختبارات النهائية لمادة النحو للصفوف الرابعة في العراق".

أجريت هذه الدراسة في العراق وسعت الى تقويم نوعية الأسئلة للاختبارات النهائية لمادة النحو للصفوف الرابعة الإعدادية على وفق المعايير الآتية: الصدق، والثبات، والموضوعية، والشمول، وسهولة الاستعمال، وأجوبة الطلبة. شملت عينة البحث أسئلة الاختبارات النهائية جميعها لمادة النحو للصفوف الرابعة الإعدادية للسنة الدراسية (1977-1978) التي أعدها المدرسون في (30) مدرسة إعدادية من محافظات القطر المختلفة وقد أختيرت عينة البحث من أسئلة الاختبار والأجوبة الامتحانية للطلبة وعددها (70) إجابة بطريقة عشوائية. وكانت النتائج على النحو الآتي:

1. وجود تقارب كبير بين أسئلة الاختبارات وأسئلة الكتاب المدرسي.
2. وجود فجوة بين ما هو مقرر من أهداف النحو وأهداف الأسئلة المطروحة.
3. الاختبارات بصورة عامة غير قادرة على قياس تحصيل الطلبة بشكل موضوعي ودقيق.
4. إن ثلثي أنماط الاختبارات تتصف بفاعلية وإثنية وفائدة محدودة تعنى بأهداف ثانوية.
5. فقدان خاصية توافر التخطيط القيمي في الأسئلة والكتاب.
6. فقدان توافر خاصية شمول الأسئلة لمواضيع الكتاب المقرر كافة.
7. هناك خمسة أنماط من الأسئلة هي:
 - أعرب بنسبة 36%
 - كَوْن، ومثل، وأعط، وهات وهي بنسبة 33%
 - استخرج، وبيّن، وميز، وعيّن وهي بنسبة 15%
 - أكمل، وادخل وهي بنسبة 14%
 - منوعة (اجعل، واستعمل، وحوّل) وهي بنسبة 2% . (بحري، 1980، ص130-136).

3. دراسة (العاني، 1980):

الموسومة "التحليل الكمي للأسئلة الامتحانية للاختبارات النهائية للصفوف السادسة الابتدائية".

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى:

1. بناء معايير علمية يفترض أن تقوم على أساسها وفي ضوءها الاختبارات أو الامتحانات المدرسية.
2. تحليل أسئلة الامتحانات النهائية للصف السادس الابتدائي في مدارس بغداد جميعها للمواد الدراسية الثماني جميعها التي تحتويها هذه الامتحانات ((اللغة العربية، والتربية الدينية، واللغة الانكليزية، والحساب، والعلوم، والتاريخ، والجغرافية والتربية الوطنية)) في ضوء المعايير الآتية:
 - الشمول، صياغة الأسئلة (موضوعية، أو إنشائية)، الأسئلة المباشرة وغير المباشرة، واستقلالية السؤال، والتوافق بين التوزيع للدرجات الامتحانية ونسب الشمول، ونسبة التطابق مع أسئلة الكتاب المدرسي المقرر، والنواحي الفنية.

وشملت الأسئلة الامتحانية الامتحان النهائي للسنة الدراسية 1977-1978 الدور الأول في المدارس الابتدائية في القطر حوالي (650) مجموعة أسئلة امتحانية كان عدد المدارس في محافظة بغداد/الكرخ والرصافة (682) مدرسة. واتبع الباحث الإجراءات الآتية:

1. وصف الكتاب المدرسي المقرر من حيث محتواه وحجمه لكل مادة.
 2. وصف الأهداف الخاصة بالمادة الدراسية.
 3. تحليل الأسئلة الامتحانية في ضوء المعايير المحددة أعلاه.
- واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية: النسبة المئوية ومعامل الارتباط لمعالجة البيانات. (العاني، 1980: ص214)

4- دراسة (عثمان، 1986):

الموسومة "دراسة تحليلية للاختبارات الموضوعية لبرنامج المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي في مصر 1986".

أجريت هذه الدراسة في مصر وهدفت الى الكشف عن مدى اتفاق الاختبارات الموضوعية التحصيلية بمعايير الثبات، أجريت الدراسة في مصر وتكونت عينة البحث من أسئلة الامتحانات لخمس مواد هي: اللغة العربية، والرياضيات العامة، وفلسفة التعليم الابتدائي، والتاريخ الإسلامي، والدراسات الدينية. اما أهم الإجراءات للبحث فتحدد بالآتي:

1. تحليل المفردات في ضوء مستويات التقويم المعرفية لبلوم.
 2. حساب الثبات والصدق للاختبارات.
- أما الوسائل الإحصائية المستعملة فهي النسب المئوية للطلبة، ومربع كاي لتحليل التكرارات، ومعادلة كودر ريتشارد لإيجاد الثبات، وقد توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:
1. ركزت هذه الاختبارات على مستوى الحفظ وأعطته وزناً كبيراً عند تقويم أداء الطالب التحصيلي عدا اختبار الرياضيات العامة فقد كانت نسبة التذكر (31%) في دراسات اللغة و(38%) في فلسفة التعليم الابتدائي و(100%) في التاريخ الإسلامي و(25%) في الدراسات الدينية.
 2. لتقدير صدق الاختبارات الموضوعية استعمل الباحث طريقة تحليل المحتوى فضلاً عن صدق التجانس الداخلي. وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صدق المحتوى للاختبارات الخمسة (100%). اما أهم التوصيات التي جاءت بها هذه الدراسات فهي التركيز على مستويات الاستيعاب، والتحليل، والتركيب ليتسنى للطلاب إدراك المادة العلمية وصياغة الكتاب المدرسي للدراسة والتدريس بالطريقة الوظيفية بعيداً عن الجمود ليتم في ضوئها إضافة الأسئلة التي تقيس المستويات العليا. (عثمان، 1986، ص153-195)

5- دراسة (إبراهيم، 1988):

الموسومة "دراسة تحليلية لأسئلة امتحانات الفصل الدراسي الأول 1988".

أجريت هذه الدراسة في السعودية وهدفت الى تحليل أسئلة امتحانات الفصل الدراسي الأول للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدارس دار الفكر بجدة لعام 1988.

اما إجراءات البحث فقد تم تحليل أسئلة امتحانات نهاية الفصل الدراسي الأول 1988 في ضوء مستويات التقويم للمجال المعرفي لتصنيف بلوم لامتحانات المواد الدراسية كافة، وقد استعملت النسبة المئوية كمعالجة إحصائية للبيانات المتوافرة نتيجة التحليل.

اما أهم النتائج التي أسفر عنها البحث فهي: أنَّ أسئلة الامتحانات بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة تركز على قياس التذكر، والاستيعاب، إذ بلغت نسبة الأسئلة عند هذين المستويين (79%) اما أسئلة التطبيق فلم تتجاوز (14%) وقد بلغت أسئلة التركيب للمرحلتين مجتمعة (6.5%) اما أسئلة التحليل والتقويم فهي شبه معدومة إذ بلغت (0.5%).

وقد أوصت تلك الدراسة بضرورة تحديد الأهداف المعرفية المراد قياسها، وان تكون شاملة لكل مستويات التقويم المعرفية، كذلك تخطيط محتوى الكتب، وذلك بصياغة أهداف تعكس السلوك المتضمن في المستويات المعرفية، وتدريب المدرسين في أثناء الخدمة على كيفية صياغة الأسئلة، وإنشاء بنك أسئلة وتحليل الامتحانات باستمرار. (إبراهيم، 1988، ص316، 298)

6_ دراسة (عطا الله ، 1990)

الموسومة " مدى ملائمة امتحانات اللغة العربية في نهاية التعليم الأساسي لبعض المستويات المعرفية عند بلوم "

أجريت هذه الدراسة في مصر وهدفت إلى معرفة مدى ملائمة امتحانات اللغة العربية في نهاية التعليم الأساسي لبعض المستويات المعرفية عند بلوم، ولتحقيق أهداف الدراسة ، فقد تكونت عينة التطبيق في هذه الدراسة من أوراق امتحانات اللغة العربية بنهاية التعليم الأساسي من العام 1986/85 إلى 1989/88 بمحافظة قنا وقد اعتمدت هذه الدراسة على امتحانات الدور الأول وهذه الفترة تتناسب مع الأهداف العامة لمنهج اللغة العربية بنهاية التعليم الأساسي ، وتوصف امتحانات اللغة العربية بنهاية مرحلة التعليم الأساسي هي ان المجموعة الأولى: تتضمن سؤاليين للقراءة في الكتاب ذي الموضوع الواحد والمجموعة الثانية: تتضمن سؤاليين للقراءة في الكتاب ذي الموضوعات المتعددة، مع ملاحظة أن بعض الامتحانات تتطلب من التلميذ الإجابة عن سؤال واحد من السؤالين وبعضها الآخر لا يتطلب ذلك ، والزمن المحدد للورقة الأولى ساعتان، والورقة الثانية ساعة ونصف والدرجة المحددة للغة العربية ستون درجة وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- إعداد معيار يمثل الأوزان النسبية لمستويات الأهداف المعرفية التي يجب أن تقيسها امتحانات اللغة العربية في الفروع الثلاثة (القراءة، والقواعد النحوية، والنصوص الأدبية) في ضوء المستويات المعرفية لبلوم

2- توصل البحث الحالي إلى أن أسئلة امتحانات اللغة العربية الحالية في الفروع الثلاثة (القراءة , والقواعد النحوية والنصوص الأدبية) لا تقيس المستويات المعرفية كافة .

3- توصل البحث الحالي إلى أن امتحانات اللغة العربية في الفروع الثلاثة (القراءة , والقواعد النحوية , والنصوص الأدبية) في الفترة من 1986/85 إلى عام 1989/88 عينة البحث غالبا لا تتفق مع الأوزان النسبية للمعيار حيث وجد أن الامتحانات تركز في معظمها على المستويات المعرفية الدنيا

4- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين النسب المئوية لمستويات الأهداف المعرفية في كل من المعيار الذي تم إعداده وأسئلة الامتحانات من عام 1986 إلى عام 1989/88

كما أوصت الدراسة بما يأتي:

1- ضرورة توعية القائمين على الاختبارات وتدريبهم على وضع أسئلة امتحان اللغة العربية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي على أن الامتحان يجب أن يكون شاملا للمستويات المعرفية الدنيا والعليا

2- ضرورة توعية القائمين على الاختبارات وتدريبهم على وضع أسئلة امتحان اللغة العربية بالحلقة الثانية من التعليم الاساسى على أن تكون صياغة الأسئلة على وفق الأهداف التي تم التوصل إليها

3- ينبغي إعادة صياغة الأسئلة في كل فرع من فروع اللغة العربية وفي كل باب بحيث تكون مطابقة للأهداف السلوكية المنشودة (عطا الله ، 1990 ، ص أ- ج)

7-دراسة (حبيب 1994)

الموسومة " تقويم أسئلة الامتحانات النهائية الدور الأول لقسم الرياضيات للعام الدراسي 92-93 على وفق تصنيف بلوم "

اجريت هذه الدراسة في العراق واستهدفت تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لقسم الرياضيات على مستوى الجامعة على وفق تصنيف بلوم.

وقد بلغ عدد الأسئلة المحللة (203) فقرات اختبار فقد عد كل فرع فقرة لإغراض التحليل تتوزع بواقع (12) فقرة اختبارية في الصف الأول و (76) فقرة اختبارية في الصف الثاني و (61) فقرة اختبارية في الصف الثالث و (54) فقرة اختبارية في الصف الرابع.

وقد تضمنت أداة الدراسة تصنيف بلوم للمجال المعرفي الذي تم بموجبه تحليل الأسئلة الامتحانية. وأظهرت نتائج الدراسة في أسئلة الرياضيات للصف الأول ان نسبتي مستويي التطبيق والتحليل كانتا (36%، 29%) على التوالي اما بقية المستويات فكانت نسبها على النحو الآتي:

الفهم 20% ومستوى التركيب والتقويم 8% لكل منهما. وان أسئلة الرياضيات للصف الثاني كانت نسبها على النحو الآتي: مستوى الفهم 35% ومستوى التطبيق 30% ومستوى التحليل 25% ومستوى التقويم 6% واخيراً التذكر والتركيب 5% لكل منهما. وان أسئلة الرياضيات للصف الثالث جاءت نسبها على التوالي: مستوى التحليل 33% ومستوى الاستيعاب 31% ومستوى التطبيق 22% ومستوى التركيب 11% واخيراً مستوى التقويم 3% اما أسئلة الرياضيات للصف الرابع فتوزعت بين: مستوى التطبيق 36% والتحليل 26% والاستيعاب 15% والتركيب 11% والتذكر 7% واخيراً التقويم 5% (حبيب 1994، ص170-187).

8. دراسة (الخفاجية، 1999)

الموسومة بـ"تقويم أسئلة الامتحانات النهائية الوزارية لمادة قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي في العراق".

اجريت هذه الدراسة في العراق وسعت الى تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لموضوع قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي على وفق المعايير الآتية:

مستويات بلوم للمجال المعرفي، والموضوعية، والاستقلالية، والشمول، والنواحي الفنية، والأسئلة المباشرة وغير المباشرة، والتناسب بين عدد الأسئلة والزمن المحدد للإجابة. شملت عينة البحث (10) أوراق امتحانية لمادة قواعد اللغة العربية لمدة (5) سنوات من سنة (1993-1997) للدورين الأول والثاني. وكانت النتائج على النحو الآتي:

1. بلغت نسبة الأسئلة الموضوعية (13.97%)، والأسئلة المقالية القصيرة (86.33%).

2. بلغت نسبة الاستقلالية في الأسئلة (100%).

3. بلغ متوسط شمول الأسئلة للمحتوى (64.76%).

4. بلغت نسبة الأسئلة التي تقع في مستويات التذكر (20.78%) ، وفي الفهم (13.41%) وفي التطبيق (40.78%)، وفي التحليل (25.14%)، وكانت نسبة التركيب، والتقويم صفراً.

5. كانت الأسئلة واضحة من حيث الطباعة، ولكن بعض الأوراق الامتحانية كانت سطورها مزدحمة.

6. هناك تباين بين الزمن المحدد للإجابة عن الأسئلة وما يحتاج إليه الطالب فعلياً للإجابة عنها. (الخفاجية، 1999، ص10-75)

9- دراسة (المطاوعة، 2000):

الموسومة "تحليل أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر 2000".

أجريت هذه الدراسة في قطر وهدفت إلى تحليل أسئلة موضوعات القراءة وتقويمها واختباراتها في المرحلة الابتدائية، في ضوء تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف المعرفية، وفي إطار مهارات الفهم القرائي بمستوياتها المختلفة (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم الذوقي)، وكذلك تحديد مدى تنوع هذه الأسئلة من حيث المقالة والموضوعية.

شملت عينة البحث الاختبارات النهائية للفصلين الدراسيين الأول والثاني من (15) مدرسة ابتدائية بمدينة الدوحة اختيرت عشوائياً، وشملت كذلك كتب اللغة العربية التي اقترتها وزارة التربية والتعليم العالي بدولة قطر (طبعة 1977) لطالبة المرحلة الابتدائية للصفوف الثالث، والرابع، والخامس، والسادس، وقد بلغ عددها ثمانية كتب، وكانت النتائج على النحو الآتي:

1. تُعنى أسئلة موضوعات القراءة في هذه المرحلة بصورة ملحوظة بمستوى التذكر، والفهم، إذ بلغت نسبة أسئلة التذكر (40.8%)، وبلغت نسبة أسئلة الفهم (47.3%)، في حين حصلت مستويات التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم على نسب ضئيلة جداً.
2. تُعنى أسئلة القراءة بمهارات الفهم المباشر من النص، ومهارات الفهم الاستنتاجي بصورة أكبر من عنايتها بمهارات التفكير العليا، مثل مهارات النقد والتذوق. إذ كانت نسبة الفهم المباشر فيها (57.6%)، ونسبة الفهم الاستنتاجي (34.5%)، ونسبة الفهم الناقد (6.9%)، ونسبة الفهم الذوقي (1.5%).
- وركزت أسئلة الاختبارات على أسئلة فهم المعنى المباشر، وكانت نسبتها (68%)، أما الأسئلة الاستنتاجية، فكانت نسبتها (32%).
3. كان النوع السائد في الأسئلة هو الأسئلة المقالة إذ بلغت نسبتها (65.8%) في مقابل ما نسبته (34.2%) للأسئلة الموضوعية. وكان هناك توازن في عدد الأسئلة المقالة والموضوعية لاختبارات القراءة، إذ بلغت الأسئلة المقالة (51.4%) في مقابل ما نسبته (48.6%) للأسئلة الموضوعية. (المطاوعة، 2000، ص57، 27).

10. دراسة (السامرائي، 2002):

الموسومة "تقويم أسئلة الامتحانات المدرسية النهائية (الموحدة) لمادة قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط في العراق".

اجريت هذه الدراسة في العراق وسعت الى تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لمادة قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط على وفق المعايير الآتية: مستويات بلوم للمجال المعرفي (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، الشمولية، والاستقلالية، والموضوعية، والأسئلة المباشرة وغير المباشرة، والتناسب بين عدد الأسئلة والزمن المحدد للإجابة، ونسبة المطابقة لمحتوى الكتاب، والنواحي الفنية، نسبة الترك.

شملت عينة البحث ثمانى أوراق من الأسئلة الامتحانية في مادة قواعد اللغة العربية لمدة أربعة أعوام دراسية من (1998-2001م) للصف الأول المتوسط للدورين الأول والثاني في محافظة ديالى.

وكانت النتائج على النحو الآتي:

1. في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي ركزت الأسئلة الامتحانية المدرسية النهائية (الموحدة) (عينة البحث) على مستوى الفهم في المرتبة الأولى، ثم التطبيق، ثم التحليل، ثم التذكر، وخلت من مستويي التركيب والتقويم.
2. بلغت نسبة شمولية الأسئلة الامتحانية للسنوات الدراسية الأربع المشمولة بالبحث الحالي بشكل عام (50%) في الدور الأول و(75%) في الدور الثاني.
3. بلغت نسبة الاستقلالية (100%).
4. بلغت نسبة الأسئلة المقالية القصيرة (75%) إزاء (25%) للأسئلة الموضوعية.
5. بلغت نسبة الأسئلة غير المباشرة (75%) إزاء (25%) للأسئلة المباشرة.
6. هناك تباين بين الزمن المخصص في ورقة الأسئلة والزمن المحدد الذي حدده المدرسون بفرق تراوح ما بين (5-14) دقيقة.
7. بلغت نسبة الأسئلة غير المطابقة لمحتوى الكتاب المنهجي (75%) إزاء (25%) للأسئلة المطابقة.
8. امتازت الأسئلة الامتحانية بالوضوح.
9. بلغت نسبة الترك في الأسئلة الامتحانية (18%). (السامرائي، 2002، ص ح، ط)

11-دراسة (كاظم، 2002):

الموسومة "تقويم تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي في ضوء تصنيف بلوم لمستويات الإدراك العقلي".

اجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى تقويم تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي في ضوء تصنيف بلوم لمستويات الادراك العقلي. شمل مجتمع البحث وعينته التمرينات المحولة، وغير المحولة الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي.

وجعلت الدراسة تصنيف بلوم لمجال الإدراك العقلي بمستوياته الستة أداة يتم في ضوئها تقويم تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية، وباستعمال النسبة المئوية، ومعادلة جي كوبر كوسائل إحصائية.

وقد توصلت الباحثة الى النتائج الآتية:

إن مستوى الفهم حصل على (141) تمريناً بنسبة (47%) والتطبيق حصل على (82) تمريناً بنسبة (27.33%) أما مستوى التحليل فقد حصل على (71) تمريناً بنسبة (23.67%) وحصل مستوى التذكر على (6) تكرارات بنسبة (2%) في حين لم يحصل مستوي التركيب والتقويم على أي تكرار. (كاظم، 2002، 1-3)

12-دراسة (فخر ، 2005)

الموسومة "دراسة تقويمية للمستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كتاب اللغة العربية و اختباراتنها النهائية للصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين "

أجريت هذه الدراسة في البحرين وهدفت الى تقويم أسئلة كتاب اللغة العربية و أسئلة الاختبارات في الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين للعام الدراسي 2004/2005 م وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الأسئلة المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي التي يتناولها المجال المعرفي؟ و ما نسبة كل مستوى من تلك المستويات؟
2. ما مستوى أسئلة اللغة العربية في الاختبارات النهائية التي يعدها معلمو الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين التي يتناولها المجال المعرفي؟ و ما نسبة كل مستوى من تلك المستويات؟
3. ما وجه الاختلاف بين الأسئلة المتضمنة في كتاب اللغة العربية في الاختبارات النهائية التي يعدها معلمو الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين حسب مستويات المجال المعرفي؟

وقد تكونت عينة الدراسة من (581) سؤالاً في كتاب الصف السادس الابتدائي، بلغ عددها في الجزء الأول (312) سؤالاً، وكان عددها في الجزء الثاني (269) سؤالاً. بينما بلغ عدد أسئلة العينة العشوائية من الاختبارات التي جمعت من عشر مدارس (473) سؤالاً، توزعت على فصلين دراسيين بلغ عدد الأسئلة في الفصل الأول (245) سؤالاً، بينما كان عددها (228) سؤالاً في الفصل الثاني للعام نفسه . وقد تم استعمال بطاقتين لتحليل أسئلة الكتاب و أسئلة الاختبارات كل على حده على وفق تصنيف بلوم للمستويات الستة في المجال المعرفي (تذكر، وفهم، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم) ، و من خلال ذلك التحليل توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

بلغت أعلى نسبة في مستوى التطبيق (40%)، تلاها مستوى الفهم الذي مثل (30%) من مجموع أسئلة الكتاب، ثم مستوى التذكر بنسبة (19%)، و مستوى التركيب (5%)، وجاء في المرتبة الأخيرة مستوي التحليل و التقويم بالنسبة نفسها

(3%) .واما بالنسبة لأختبارات الفصلين، فإن معظم الأسئلة تركزت في مستوى التذكر الذي يمثل أدنى مستويات تصنيف بلوم المعرفي، حيث بلغت نسبة الأسئلة عند هذا المستوى (29%)، وجاء مستوى التطبيق في المرتبة الثانية بنسبة (28%)، وحصل مستوى الفهم على المرتبة الثالثة بنسبة (26%) ، ونال مستوى التركيب المرتبة الرابعة بنسبة (7%)، بينما احتل مستوى التقويم المرتبة الخامسة بنسبة بلغت (6%)، في حين جاء مستوى التحليل في المرتبة السادسة و الأخيرة حيث بلغت نسبته (4%). عند مقارنة نسب نوعي الأسئلة في الكتاب و الاختبارات، كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى التذكر، حيث كانت قيمة كا² المحسوبة فيه أكبر من كا² الجدولية لمصلحة أسئلة الاختبارات. و أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى التطبيق، حيث كانت قيمة كا² المحسوبة فيه أكبر من كا² الجدولية لمصلحة أسئلة الكتاب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المستويات المعرفية الأربعة الأخر بين أسئلة الكتاب و أسئلة الاختبارات. تدل النتائج على تقارب النسب المئوية في معظم الأسئلة لكل من كتاب الصف السادس و اختباره. من خلال النتائج يمكن ملاحظة ان الأسئلة بنوعها (سواء أكانت أسئلة الكتاب أم أسئلة الاختبارات) تركزت معظمها في المستويات الدنيا، فقد مثلت المستويات الدنيا الثلاثة (التذكر، الفهم، و التطبيق) أعلى النسب مقارنة بمثيلاتها من أسئلة المستويات العليا (التحليل، التركيب، و التقويم) (فخر ، 2005 ، ص 152-160)

ثانيا : دراسات أجنبية :

١. دراسة أندرسون وكوبتيك (Andrson & Koutnik, 1972) هدفت هذه الدراسة التي أجريت في امريكا الى تحليل أسئلة الامتحانات التحريرية بالمدرسة الثانوية الأمريكية ، واستعملت تصنيف بلوم للمجال المعرفي أداة لتحليل الأسئلة الامتحانية . تكونت عينة البحث من (3264) سؤالا لامتحان نهاية العام الدراسي 1970 ، لمادة العلوم العامة والبايولوجي والفيزياء . وكانت النسبة المئوية هي الوسيلة الإحصائية المستعملة في أوزان مستويات التقويم للمجال المعرفي .

وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها :

أ- المعرفة (64.5 %)

ب- الفهم (30.49 %)

ت- التطبيق (14.86 %)

ث- التحليل (صفر)

ج- التركيب (0.12 %)

ح- التقويم (صفر)

وتدل هذه النتائج على ان الامتحانات نهاية العام تهمل قياس مستويات التقويم العليا للمجال المعرفي واهتمت في قياسها للمستويات الدنيا للمجال المعرفي .
وقد أوصت الدراسة بضرورة تحديد الأوزان النسبية لكل مستوى من مستويات التقويم الستة لبلم وأنها تبدأ في نهاية العام بالتشديد على مستويات التقويم الدنيا وتترج في نهاية العام لتقيس معظم المستويات المعرفية (Anderson & Koutnik, 1972,p:91-96).

2. دراسة هوبيل (Hoeppel, 1980):

هدفت الدراسة الى تصنيف الأسئلة الموجودة في كتب تطوير مهارات القراءة المستعملة في برامج القراءة التطويرية/ العلاجية في كلية ماريلاند كوميرنتي بالولايات المتحدة الامريكية.

وقد استندت هذه الدراسة الى تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وذلك لمعرفة عدد الأسئلة المكررة وملاحظة فيما اذا كان هناك اختلاف مهم بين التكرار الملاحظ وبين ما هو متوقع من التكرار في الأسئلة بواسطة مقياس التصنيف بمستوى دلالة (0.01).
وقد صنفّت هذه الأسئلة (لـ 555 سؤالاً والمنتقاة بصورة عشوائية) الى المستويات الستة من المجال المعرفي، فوجد الباحث اختلافاً مهماً في هذه المستويات بعد التحليل.

وقد ظهرت أسئلة المعرفة والاستيعاب بنسبة (26.12، 73.51%) من الأسئلة على التعاقب وقد احصى مجموع نسبة الأسئلة (99.63%) اما أسئلة التطبيق فقد احتوت على نسبة (0.37%) من الأسئلة المتبقية.

اما المستويات العليا الثلاثة من التفكير المتمثلة ب(التحليل، والتركيب، والتقويم) فلم تحصل على أي نسبة.
وعليه فان كتب تطوير مهارات القراءة لم تقدم قدراً مساوياً من التفكير تبعاً للمستويات الستة في تصنيف بلوم.

ومن بين ما أوصى به الباحث زيادة الاهتمام بأسئلة المستوى العالي من المجال المعرفي لكتب تطوير مهارات القراءة من المؤلفين والعمل على زيادة خبرتهم بتصنيف بلوم للمجال المعرفي. (Hoeppel, 1980, p:5040 - 5041).

3- دراسة فرانكلين (Franklin,1981)

" تحليل أسئلة الكتب المقررة في الصف السادس في الدراسات الاجتماعية المنشورة في الاعوام 1969/65 وكذلك في المدة من 1979/ 75 " أجريت هذه الدراسة في ولاية انديانا . وكانت المشكلة الأساسية لهذه الدراسة تحليل نوع الأسئلة ومقارنتها ومهارات الاستجاب في ثمانية كتب للمواد الاجتماعية للمرحلة السادسة .

وكان الغرض من هذه الدراسة هو تحديد نسبة الأسئلة التي تبدو أنها تلائم المستويات الدنيا او العليا في المجال المعرفي وتحدد مهارات الاستجاب من خلال وصف نماذج من الأسئلة المستعملة . وقد اختيرت الكتب الثمانية لتحليلها وكانت أربعة منها منشورة خلال المرحلة الأولى والأربعة الأخر منشورة في المرحلة الثانية . وقد اوضحت الدراسة ان المرحلتين الأولى والثانية قد تضمنت نسبة عالية من الأسئلة ذات المستويات الدنيا من المجال المعرفي . فيما أشار مربع كاي بأنه لم تكن هناك نسبة اختلاف واضحة ذات دلالة إحصائية في نسبة الأسئلة ذات المستوى المعرفي الواطئ لكتب المرحلتين الأولى والثانية .

اما التحليل المقارن فقد اوضح بان كتب المرحلة الثانية لها نسبة اكبر من أسئلة المستويات العليا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (Franklin,1981, p:3544) .

4- دراسة جاينودا (Chinoda, 1982)

" تحليل للأسئلة في كتب منهجية مختارة للموضوعات الاجتماعية في المدرسة الاعدادية في دولة زمبابوي "

أجريت هذه الدراسة في جمهورية زمبابوي وهدفت الى تحليل أسئلة الكتب المقررة والمنتقاة للدراسة الاجتماعية في المدارس الثانوية واستندت في التحليل الى المجال المعرفي لبلوم. وقد شملت عينة الدراسة (533) سؤالاً.

وقد استعمل جدول التوزيع التكراري في تبويب نتائج التحليل، ومربع كاي لاختبار الفروق بين الأسئلة في المستويات الثلاثة الأولى والثلاثة الثانية في المجال المعرفي لتصنيف بلوم وقد وجد الباحث ان (88%) من الأسئلة يقع في المستوى الأول و (12%) يقع في المستوى الثاني من التصنيف وان الأسئلة في كتب الجغرافية

والتاريخ للصفين (10،11) غالباً ما تكون من نوع (الاستذكار) و (الحفظ) الذي يطور قابلية الطلبة على حفظ الحقائق أكثر من تعويدهم على تطوير مهارة التفكير ولتحسين هذه الأسئلة اعد الباحث انموذجين من الأسئلة وطلب من المدرسين ان يزودوا الكتب المدرسية بأسئلة خاصة من عندهم

تم الاستنتاج بان كتب الاجتماعيات للمدارس في زمبابوي تشتمل على أسئلة وضعت لمساعدة الطلبة على اكتساب المعرفة ، وليس لتطوير مهارات التفكير العالية . ومن التوصيات التي أوصى بها الباحث بأنه يجب على مؤلفي الكتب ان يهيئوا أسئلة في نهاية كل فصل تساعد على تطوير مهارات التفكير العلمي للطلبة . (Chinoda, 1982, p: 1928)

5- دراسة لوكان (Logan , 1985)

" تحليل المستويات المعرفية للأسئلة التعليمية في الكتب المقررة للدراسات الاجتماعية للصفوف الخامسة الابتدائية بالولايات المتحدة "

هدفت الدراسة إلى تصنيف الأسئلة التعليمية في الكتب المقررة للدراسات الاجتماعية للصفوف الخامسة الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية بالاعتماد على المجال المعرفي لتصنيف (Bloom) والتعرف على مدى تأكيدها على تطوير مهارة التفكير الناقد.

شملت عينة الدراسة اخذ أسئلة بصورة عشوائية من الفصول في الكتب المدرسية ومن المصادر التكميلية للأساتذة، وكان معيار الدراسة المجال المعرفي لتصنيف (Bloom) ومدى تأكيد الأسئلة على مهارة التفكير الناقد.

وكان من نتائج الدراسة وجود اختلاف بين توزيع الأسئلة في الكتب المدرسية وما يقابلها في المصادر التكميلية تبعاً لتصنيف (Bloom). وضعف التأكيد على تطوير مهارة التفكير الناقد فيها. ومن ابرز توصيات الدراسة ماياتي :

1. ان لا يعتمد معلمو المدارس كلياً على أسئلة الكتب فقط .
2. على الإداريين الذين هم على معرفة بحال أسئلة الكتب التعليمية ان يوفرُوا للمعلمين الذين هم تحت إشرافهم بدائل من خلال خدمتهم وفحص هذا الجانب عند اعتماد الكتب .
3. على مؤلفي كتب المواد الاجتماعية ان يجعلوا اهتمامهم الرئيس تحسين أسئلة الكتب التعليمية. (Logan , 1985, p: 2258)

6 – دراسة أزار (Azar, 2005)

" تحليل أسئلة الامتحانات في المدارس الثانوية التركيبية لمادة الفيزياء وأسئلة امتحان دخول الجامعة على وفق تصنيف بلوم "

أجريت هذه الدراسة في تركيا وكان هدفها الموازنة بين أسئلة الفيزياء لامتحان القبول في الجامعة مع أسئلة الامتحانات في المدارس الثانوية على وفق تصنيف بلوم . شملت عينة البحث (556) سؤالاً من أسئلة امتحانات المدارس الثانوية جمعت من ثلاث مدارس تركية بطريقة عشوائية ، و(76) سؤالاً من أسئلة امتحان القبول في الجامعة مابين الفترة (2000-2003) ، وقد استعمل الباحث منهج تحليل المحتوى لبلوغ أهداف الدراسة .

وقد توصلت الدراسة الى :

أ- أن أسئلة امتحانات المدارس الثانوية كانت موزعة على النحو الاتي : حصل مستوى المعرفة على نسبة (8.27%) من مجموع الأسئلة ، وحصل مستوى الفهم على نسبة (12.05%) ، وكانت نسبة مستوى التطبيق (74.62%) ، اما مستوى التحليل فنسبته (4.32%) ، وحصل مستوى التركيب على (0.72%)

ب- في المقابل كانت النتائج لأسئلة امتحان القبول في الجامعة موزعة على النحو الاتي : حصل مستوى الفهم على نسبة (1.32%) من مجموع الأسئلة ، وحصل مستوى التطبيق على نسبة (56.58%) ، وكانت نسبة مستوى التحليل (35.53%) ، اما مستوى التركيب فنسبته (5.27%) ، وحصل مستوى التقويم على (1.32%) .

ت- وفي ضوء النتائج السابقة توصلت الدراسة الى ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أسئلة الفيزياء في المدارس الثانوية وأسئلة امتحان القبول في الجامعة للمادة نفسها (Azar, 2005, pp:69-74) .

ثالثاً: موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

بعد العرض الموجز للدراسات التي بلغت (18) دراسة ، كان منها (12) دراسة عربية و(6) دراسات أجنبية . يتناول الباحث عرض أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية . ومن بين النقاط التي استدل الباحث عليها من هذه الدراسات هي :

1. اختلفت أهداف الدراسات السابقة باختلاف مشكلات بحثها . قسم منها غني بتقويم أسئلة الاختبارات النهائية كدراسة كل من : (Anderson & Koutnik, 1972) و(دمعة، 1974) و(بحري ، 1980) و(العاني ، 1980)

(و(عثمان، 1986) و(إبراهيم، 1988) و(عطا الله، 1990) و(الخفاجية، 1999) و(السامرائي، 2002). ومنها ما عُني بتقويم أسئلة الكتب المدرسية كدراسة كل من: (Hoepel، 1980) و(Franklin, 1981) و(1982) و(Chinoda, Logan، 1985) و(كاظم، 2002). في حين وازنت دراستا (المطاوعة، 2000) و(فخر، 2005) بين أسئلة الكتب المدرسية والأسئلة الاختبارية (الامتحانية)، وقد وازنت دراسة (Azar، 2005) بين أسئلة الامتحانات في المدارس الثانوية وأسئلة امتحان القبول في الجامعة. أما الدراسة الحالية فقد هدفت الى تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف

2. تباينت الدراسات السابقة في اختيارها مواد بحثها فمنها ما عُني بأسئلة الاختبارات النهائية للمواد جميعها مثل دراسة كل من: (العاني، 1980) و(عثمان، 1986) و(إبراهيم، 1988). ومنها ما عُني بأسئلة الاختبارات النهائية لمادة قواعد اللغة العربية أو أسئلة كتبها كدراسة كل من: (دمعة، 1974) و(بحري، 1980) و(العاني، 1980) و(السامرائي، 2002) و(كاظم، 2002). ومن الدراسات هذه ما عُني بأسئلة اللغة العربية بأكثر من فرع من فروعها كدراسة (عطا الله، 1990) و(فخر، 2005). وقد عُنيت دراستا (المطاوعة، 2000) و(Hoepel، 1980) بأسئلة القراءة، وأما دراسة (Anderson & Koutnik, 1972) فقد عُنيت بأسئلة اختبارات مادة العلوم العامة في حين عُنيت دراسة كل من: (Franklin, 1981) و(1982) و(Chinoda, Logan، 1985) بأسئلة كتب المواد الاجتماعية، و عُنيت دراسة (حبيب، 1994) بأسئلة الاختبارات النهائية لقسم الرياضيات، و عُنيت دراسة (Azar، 2005) بأسئلة اختبارات مادة الفيزياء.

أما الدراسة الحالية فقد عُنيت بأسئلة اختبارات مادتي النحو والصرف. 3. تباينت الدراسات السابقة في أماكن إجرائها فأجريت دراسة كل من: (دمعة، 1974) و(بحري، 1980) و(العاني، 1980) و(حبيب، 1994) و(الخفاجية، 1999) و(كاظم، 2002) و(السامرائي، 2002) في العراق. بينما أُجريت دراسات أخر خارج العراق كدراستي (عثمان، 1986) و(عطا الله، 1990) في مصر ودراسة (إبراهيم، 1988) في المملكة العربية السعودية ودراسة (المطاوعة، 2000) في قطر ودراسة (فخر، 2005) في البحرين. وأجريت في الولايات الأمريكية دراسة كل من: (Anderson & Koutnik, 1972) و(Hoepel، 1980) و(Franklin, 1981) و(Logan، 1985). وقد أُجريت دراسة (Chinoda, 1982) في جمهورية زيمبابوي، في حين أجريت دراسة (Azar، 2005) في تركيا. أما الدراسة الحالية فقد أُجريت في العراق.

4. اعتمدت الدراسات السابقة جميعها المنهج الوصفي التحليلي في تحليل الأسئلة. وان الدراسة الحالية اعتمدت المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى أيضا.

5. معظم الدراسات السابقة استعملت تصنيف بلوم (Bloom) معياراً لها مثل دراسة كل من : (عطا الله ، 1990) و (حبيب ، 1994) و (المطاوعة ، 2000) و (كاظم ، 2002) و (فخر ، 2005) و (Andrsn & Koutnik, 1972) و (Hoepel ، 1980) و (Franklin, 1981) و (Chinoda, 1982) و (Logan , 1985) و (Azar , 2005). وقد استعملت دراسات آخر معايير اخر مثل الصدق والثبات والموضوعية وسهولة التطبيق والتصحيح والاستقلالية والأسئلة المباشرة وغير المباشرة كدراسة كل من : (دمعة ، 1974) و (بحري ، 1980) و (العاني ، 1980) و (عثمان ، 1986) و (الخفاجية ، 1999) و (السامرائي ، 2002) .

اما الدراسة الحالية فقد اعتمدت تصنيف بلوم للمجال المعرفي .
6. لم تقتصر الدراسات السابقة على مرحلة دراسة معينة . فمنها ما طُبق على المرحلة الابتدائية كدراسة كل من : (العاني ، 1980) و (Logan , 1985) و (عطا الله ، 1990) و (المطاوعة ، 2000) و (فخر ، 2005) ، ومنها ما طُبق على المرحلة المتوسطة كدراستي : (دمعة ، 1974) و (السامرائي ، 2002) ، أما دراسة (إبراهيم ، 1988) فقد طُبقت على المرحلة الابتدائية والمتوسطة ، ومن الدراسات ما طُبق على المرحلة الإعدادية او الثانوية كدراسة كل من : (بحري ، 1980) و (Andrsn & Koutnik, 1972) و (Chinoda, 1982) و (عثمان ، 1986) و (الخفاجية ، 1999) و (كاظم ، 2002) و (Azar , 2005) . في حين طُبقت دراسة (حبيب ، 1994) على المرحلة الجامعية .
أما الدراسة الحالية فطُبقت على اختبارات المرحلة الجامعية (كليات التربية على وجه الخصوص) .

7. من ملاحظة الدراسات السابقة نجد أن عينة البحث المستعملة فيها قد تفاوتت في عدد الأسئلة بحسب الظواهر المدروسة ، فدراسة (دمعة ، 1974) (127) ورقة أسئلة ، ودراسة (بحري ، 1980) (70) ورقة أسئلة مع أجوبتها ، ودراسة (العاني ، 1980) (650) سؤالاً . وفي دراسة (إبراهيم ، 1988) (أسئلة امتحانات الفصل الأول) ودراسة (عطا الله ، 1990) (أوراق امتحانات اللغة العربية من العام 1986 /85 _ 1989/88) . في حين كانت العينة في دراسة (حبيب ، 1994) (203) سؤالاً ، وفي دراسة (الخفاجية ، 1999) (17) ورقة امتحان . وفي دراسة (المطاوعة ، 2000) (681) سؤالاً ، وفي دراسة (السامرائي ، 2002) (8) أوراق أسئلة ، وفي دراسة (كاظم ، 2002) (300) تمرين ، وفي دراسة (فخر ، 2005) (كان حجم العينة (581) سؤالاً في الكتب المدرسية و (473) سؤالاً في الأسئلة الامتحانية ، وفي دراسة (Andrsn & Koutnik, 1972) (3263) سؤالاً ، وفي دراسة (Hoepel ، 1980) (555) سؤالاً ، وفي دراسة (Franklin, 1981) (كان حجم العينة المحللة فيها (8) كتب مدرسية ، وجاءت دراسة (Chinoda, 1982) بواقع (533) سؤالاً ، واما دراسة (Azar ,

2005) فقد كان حجم العينة فيها (556) سؤالاً في أسئلة امتحانات المدارس الثانوية التركية و(76) سؤالاً في أسئلة امتحان القبول في الجامعة . أما الدراسة الحالية فكانت عينة بحثها (460) سؤالاً كان (305) منها لأسئلة اختبارات النحو و(155) منها لأسئلة اختبارات الصرف .

8. أما ما يخص الوسائل الإحصائية التي استعملتها الدراسات السابقة فإن هذه الدراسات جميعها استعملت النسبة المئوية ، زاد عليها قسم من الدراسات معامل الارتباط مثل دراسة (العاني ، 1980) ومربع كاي (كا²) ومعادلة ريتشارد مثل دراسة (عثمان ، 1986) . ومنها ما استعملت معادلة هولستي كدراسة (السامرائي ، 2002) . ومنها استعملت مربع كاي (K) كدراسة (الخفاجية ، 1999) ، في حين استعملت دراسة (كاظم ، 2002) معادلة جي كوبر ، واستعملت دراسة (فخر ، 2005) فضلاً عن النسبة المئوية مربع كاي (كا²) وهو ما استعملته دراستنا (Hoepel , 1980) و(Azar , 2005). أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على النسبة المئوية ومربع كاي (كا²) ومعادلة كوبر (Cooper) .

9. من مراجعة الدراسات السابقة نجد ان من النقاط الإيجابية فيها ان جميعها استعملت منهجا علميا سليما في تحليل الأسئلة وتقويمها وأنها قد توصلت الى نتائج و استنتاجات وتوصيات ومقترحات جدرة بان تؤخذ وكفيلة بتطوير أسئلة الاختبارات أو أسئلة الكتاب الدراسي ومن السليبيات التي لاحظها الباحث من خلال إطلاعها على هذه الدراسات :

- أن أغلب الدراسات لم تتبنّ معياراً من نسب المستويات المعرفية لبلوم تقوم في ضوءه الأسئلة .
- أن أغلبها ان لم يكن جميعها لم تقترح نسباً معرفية ينبغي لها أن تكون عليها الأسئلة الاختبارية أو أسئلة الكتاب المدرسي .

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل منهج البحث والإجراءات التي قام بها الباحث، وتتلخص بوصف مجتمع البحث وعينته، وأداة البحث وماله صلة بها من صدق وثبات وكذلك الوسائل الإحصائية المعتمدة .

منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج الوصفي لتحليل محتوى أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف , لكونه المنهج المناسب لتحليل أسئلة الاختبارات , والمنهج الوصفي يُعد استقصاءً ينصب على ظاهرة أو قضية معينة كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية، أو نفسية، أو اجتماعية آخر (الزوبعي والغنام, 1981, ص51) ، وبهذا يكون المنهج الوصفي ليس مجرد جمع بيانات معينة ، بل هو عملية جمع البيانات وتنظيمها وتفسيرها (جابر وكاظم ، 1983 ، ص 134) واستخلاص دلالتها والوصول بها إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث (الرشيدي، 2000، ص59)(النواح ، 2005، ص144) .

والبحوث الوصفية تزود بمعلومات حقيقية عن الوضع الحالي للظواهر المختلفة التي يتأثر بها الأفراد في عملهم، وهذه المعلومات ذات قيمة علمية تؤثر مدى جدية ممارسات من عدمها ، أو تهدي لسبل تغييرها نحو ما لها ينبغي أن تكون وهذا جوهر البحث الوصفي كونه هدفاً تطبيقياً، وتضيف تلك المعلومات لرصيدنا المعرفي مما يساعدنا على فهم الظواهر وتفسيرها والتنبؤ بحدوثها (النجحي ومرسي ، 1973 ، ص 200)

واعتمد الباحث أسلوب تحليل المحتوى الذي يُعد واحداً من أنواع الدراسات المسحية التي يتضمنها منهج البحث الوصفي ، إذ يعد من الأساليب المهمة التي أكد أهميتها كثير من الباحثين ومنهم (Paisly) الذي أشار إلى أن تحليل المحتوى هو "جانب في عملية الاتصال يحول فيها الاتصال بواسطة التطبيق الموضوعي المنهجي لقواعد التصنيف إلى بيانات يمكن تلخيصها وموازنتها " (p:3,

(Holsit, 1967)

تحليل المحتوى هو أسلوب منهجي موضوعي يشير إلى مسح الوثائق المادية كالكتب والدوريات وأسئلة الامتحانات. (فان دالين ، 1985 ، ص 318) ، إذ إنه يمكن عن طريق إتباع هذا الأسلوب تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو

والصرف وتقويمها ، وبالتالي التوصل إلى بعض الآليات والمقترحات التي يمكن أن تؤدي إلى تحسينها وتطويرها .

مجتمع البحث وعينته :

يضم مجتمع البحث أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف في جامعات الفرات الأوسط وهي :

- كلية التربية جامعة بابل
- كلية التربية جامعة القادسية
- كلية التربية جامعة كربلاء
- كلية التربية للبنات جامعة الكوفة

للعام الدراسي (2007-2008) للدورين الأول والثاني . أي بواقع (48) ورقة أسئلة كان (32) منها لمادة النحو و(16) لمادة الصرف . وكما هو مبين في جدول (1) .

وعن طريق جدول (1) يتبين أن مجتمع البحث قد تكون من (460) سؤالاً ، كان عدد الأسئلة في كلية التربية جامعة بابل (102) سؤالاً بنسبة 22.17% ، و في كلية التربية جامعة القادسية كان عدد الأسئلة (134) سؤالاً بنسبة 29.13%، وفي كلية التربية جامعة كربلاء كان عدد الأسئلة (118) سؤالاً بنسبة 25.65% ، في حين كان عدد الأسئلة في كلية التربية للبنات جامعة الكوفة (106) أسئلة بنسبة 23.05% .

وتكونت أسئلة الاختبارات لمادة النحو في الكليات الأربع من (305) أسئلة أي بنسبة مئوية مقدارها (66.30%) للدورين الأول والثاني وكانت موزعة كالآتي:

❖ المرحلة الأولى (77) سؤالاً بنسبة مئوية مقدارها (16.74%) للدورين الأول والثاني ، كان (39) سؤالاً منها للدور الأول وبنسبة (8.48%) و(38) سؤالاً للدور الثاني بنسبة (8.26%) .

❖ المرحلة الثانية (68) سؤالاً بنسبة مئوية مقدارها (14.78%) للدورين الأول والثاني ، كان (35) سؤالاً منها للدور الأول بنسبة (7.61%) و(33) سؤالاً للدور الثاني بنسبة (7.17%) .

❖ المرحلة الثالثة (84) سؤالاً بنسبة مئوية مقدارها (18.26%) للدورين الأول والثاني ، كان (42) سؤالاً منها للدور الأول بنسبة (9.13%) و(42) سؤالاً للدور الثاني بنسبة (9.13%) .

❖ المرحلة الرابعة (76) سؤالاً بنسبة مئوية مقدارها (16.52%) للدورين الأول والثاني ، كان (39) سؤالاً منها للدور الأول بنسبة (8.48%) و(37) سؤالاً للدور الثاني بنسبة (8.04%) .

وقد تكونت أسئلة الاختبارات النهائية لمادة الصرف في الكليات الأربع من (155) سؤالاً بنسبة مئوية (33.70%) للدورين الأول والثاني وكانت موزعة كالآتي:

❖ المرحلة الأولى (77) سؤالاً اي بنسبة مئوية مقدارها (16.74%) للدورين الأول والثاني ، كان (37) سؤالاً منها للدور الأول بنسبة (8.04%) و(40) سؤالاً للدور الثاني بنسبة (8.70%) .

❖ المرحلة الثانية (78) سؤالاً بنسبة مئوية مقدارها (16.96%) للدورين الأول والثاني ، كان (41) سؤالاً منها للدور الأول بنسبة (8.91%) و(37) سؤالاً للدور الثاني بنسبة (8.04) .

أما عينة البحث فقد شملت المفردات التي يتكون منها مجتمع البحث جميعها .

أداة البحث :

حدد الباحث مستويات بلوم المعرفية الستة (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) أداة لبحثه، ولتحقيق ذلك اطلع على الدراسات السابقة وبعض الأدبيات والمصادر والمراجع التي تعنى بالتصنيف وأعد معياراً يتضمن مستويات مجال الإدراك العقلي الستة موضحاً طبيعة كل مستوى، والأفعال الأدائية الخاصة به ملحق (2) وعرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس ملحق (6) ، للتأكد من دقة الأداة وانسجامها مع البحث الحالي وبعد ان جمع الباحث الاستبانة واطلع على آراء المحكمين بصدد مستوياتها وجد ان المحكمين اتفقوا على ما جاء في هذه الاستبانة.

توصيف الأداة (المعيار التقويمي)

مستويات بلوم المعرفية

1- مستوى المعرفة (التذكر) Knowledge

وهي عملية تذكر المعلومات التي تم تعلمها سابقاً ، وهذا يشمل تذكر نطاق واسع من المعلومات ابتداءً من الحقائق المحدودة إلى نظريات متكاملة (عثمان، 2005، ص33) ، والتركيز الأساسي لأهداف المستوى المعرفي (التذكر) هو التخزين واسترجاع المعلومات ، في الإجابة عن سؤال من هذا المستوى ، ينبغي للطالب ان يجد الإشارات الملائمة في السؤال ، أي تلك التي تقابل بشكل فعال

المخزونات المعرفية ذات الصلة . من غير المتوقع ان يحول الطالب او يعالج المعرفة ، ولكن مجرد تذكرها بالشكل نفسه الذي تم تقديمها به (ابو رياش وعبد الحق ،2007، ص60) وتتضمن المعرفة الجوانب الآتية :

أ- معرفة التفاصيل ،وتضم :

❖ معرفة الحقائق العلمية المفردة والمجردة

❖ معرفة التعريفات والتعابير

ب- معرفة طرائق معالجة التفاصيل ووسائلها ،وتضم:

❖ معرفة المفاهيم، والمصطلحات، والرموز .

❖ معرفة الاتجاهات والتسلسلات (التتابعات)

❖ معرفة التصانيف وفئاتها .

❖ معرفة المعايير والمحكات .

ت- معرفة التعميمات ، وتضم :

❖ معرفة المبادئ ، والقوانين ، والتعميمات .

❖ معرفة النظريات .(الحيلة، 2002، ص96) .

ومن أمثلة أفعال العمل السلوكية التي تصلح لصياغة الأهداف السلوكية على مستوى التذكر ما يأتي : (يعرف، يصف، يعين، يسعى، يعنون، يضع قائمة، يقابل، يختار، يكتب)* (توق وعدس، 1985، ص46).

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى :

◀ أن يعرف الطالب الحال .

◀ أن يعدد الطالب مرفوعات الأسماء .

◀ أن يضع الطالب قائمة بالأفعال المتعدية لمفعولين .

◀ أن يكتب الطالب مفهوم الإعلال .

◀ أن يحدد الطالب خمساً من صيغ جموع الكثرة .

2- مستوى الفهم (الاستيعاب) Comprehension

في هذا المستوى يعرف المتعلم المعلومات التي تُوصل اليه، ويقدر على استعمالها من دون ان يرى بالضرورة مضامينها الكاملة او من دون ان يربطها بالمواد الأخر (جابر، 1983، ص137) ويمثل هذا المستوى أكثر القدرات

* ان هذه الأفعال ضمن هذا المستوى والأفعال ضمن المستويات المعرفية الأخر ، يمكن ان تستعمل لأكثر من مستوى او هدف معرفي وفي أكثر من مجال ؛ وذلك بحسب ما يطلب من المتعلم تعلمه أو أدائه .

والمهارات العقلية الشائعة في الأوضاع التعليمية الصفية . وقد يعود ذلك الى أسباب عديدة تتعلق بمكونات العملية التعليمية ككل ، كالأهداف والمناهج والكتب المدرسية ، وطرائق التدريس ووسائله ، ونوع الاختبارات المدرسية والطرائق المتبعة في القياس والتقويم التربوي ، كما قد يعود الى خبرات المعلمين وطرائق تأهيلهم وتدريبهم (نشواتي، 2005، ص76) ويصنف بلوم هذا المستوى إلى ثلاثة مستويات فرعية آخر هي:

أ- الترجمة

وفيهما يمارس المتعلم وضع المواد وتحويلها من شكل إلى آخر مثل وضع لغة التخاطب في لغة أخرى أو شكل آخر من أشكال الاتصال.

ب- التفسير

وهو المستوى الذي يتطلب من المتعلم إعادة ترتيب الأفكار ووضعها بصورة جديدة تشمل التركيز على الأهمية النسبية للأفكار وعلاقاتها المتبادلة وارتباطاتها بالتعميمات الضمنية الواردة في عملية الاتصال الأصلي.

ت- التقدير الاستقرائي

ويشمل التقديرات القائمة على فهم الاتجاهات والميول والظروف الواردة في عملية الاتصال (بلوم وآخرون، 1985، ص128) .

ومن أمثلة الأفعال الأدائية التي تستعمل في مستوى الاستيعاب (يميز، يحول، يفسر، يعمم، يعلل، يترجم، يلخص، يعيد كتابه، يختصر، يستوعب....) (مجاور، 1974، ص65).

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى :

- ◀ أن يميز الطالب بين الفعل والاسم في نص يُعرض عليه .
- ◀ أن يُعيد الطالب كتابة نص معين .
- ◀ أن يُعرّف الطالب بأسلوبه الخاص مفهوماً نحوياً ما .
- ◀ أن يقارن الطالب بين جملتين .
- ◀ أن يعطي الطالب مثلاً لصيغة صرفية ما .
- ◀ أن يبين الطالب صواب عبارة معينة من خطئها .

3- مستوى التطبيق Application

وهو قدرة المتعلم على استعمال ما تعلمه من مفاهيم وحقائق ومبادئ وقوانين وكل ما سبقت دراسته في مواقف جديدة (الكبيسي، 2008، ص44) ويوجد فرق بين الاستيعاب والتطبيق ، على أساس ان الموقف في الاستيعاب يكون محدداً ومعطى للطالب ، اما في التطبيق فان المشكلة تعطى للطالب ويترك له ان يختار التعميم

المناسب من غير ان نحدده له او ندله على كيفية استعماله . مثال : عندما يطلب من الطالب إعطاء مثالٍ جديدٍ على الفاعل ، فانه يقيس استيعاب الطالب لقاعدة الفاعل ، اما اذا كُلف الطالب بإعراب جملة جديدة تحتوي على فاعل ، فانه يقيس مقدرة الطالب على تطبيق قاعدة الفاعل (الظاهر وآخرون، 1999، ص73) ويتضمن التطبيق القدرة على :

أ- تطبيق المفاهيم والمبادئ والتعميمات العلمية على مشاكل علمية واقعية

ب- تطبيق القواعد والقوانين والنظريات العلمية على مواقف علمية جديدة

ت- حل مسائل رياضية

ث- تكوين خرائط ورسومات وأشكال بيانية .

ج- استعمال الإجراءات التجريبية المناسبة في إيجاد الحلول للمشكلات (زيتون، 1999، ص81) .

فيعد هذا المستوى أكثر تعقيدا من مستويات المعرفة والفهم ويقع أعلى منهما في هرم بلوم ،على افتراض ان المتعلم لا يستطيع تطبيق مادة التعليم في مواقف جديدة ما لم يمتلك المعرفة اللازمة بتلك المادة فضلاً عن درجة مناسبة من فهمها وفهم العلاقات التي تربط عناصرها . وعليه فان الفشل بالتطبيق قد يكون نتيجة لعدم وصول المتعلم الى درجة كافية من فهم مادة التعلم واستيعابها . او عدم استدلاله على المعلومات ذات العلاقة بمادة التعلم اللازمة وبالتالي حدوث فهم خاطئ لأنه مبني على معلومات غير صحيحة . وحقيقة الأمر أن إمكانية تطبيق ما نتعلمه في مواقف جديدة هو هدف أساسي لعملية التعلم والتعليم (الصمادي والدرابيع، 2004، ص70) .

ولكي يحقق مستوى التطبيق الهدف المنشود ، ينبغي له أن يتوافر في الموقف التعليمي المرتبط به خاصيتان أساسيتان ، أولهما: الطبيعة الإشكالية للموقف ، أي ينبغي للمتعلم ان تواجهه مشكلة تستلزم الحل . وثانيهما: الجدة أو اللامألوف ، أي ان السياق الذي يجري فيه التطبيق ينبغي له ان يكون مختلفا عن السياقات التي تم فيها تعلم المعلومات المرغوب في استعمالها (نشوتي، 2005، ص78) .

ومن الأفعال التي تستعمل عند صياغة الهدف في هذا المستوى هي : (يطبق، يحسب، يعرض، يكشف، يعدّل، يهيء، يحل، يطبق، يستعمل، ينتج، يبين) (شبر وآخرون، 2005، ص48).

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى :

◀ أن يستخرج الطالب الفاعل من خلال جملة مفيدة او نص او آية قرآنية كريمة

◀ أن يعين الطالب الأفعال الماضية في نص معين .

◀ أن يصحح الطالب الأخطاء النحوية في جمل او نصوص .

◀ أن يستخرج الطالب الأصل اللغوي لبعض المفردات .

◀ أن يعطي الطالب الصيغة الصرفية لكلمة ما .

4- مستوى التحليل Analysis

يقصد به تجزئة المحتوى إلى عناصره التي تؤلفه ، بحيث يظهر الترتيب للأفكار والعلاقة بينها (سلامة، 2002، ص80) ، ويتضمن التحليل القدرة على :

- أ- تحليل المركبات الى عناصر .
- ب- تحليل العلاقات .
- ت- تحليل البناء التنظيمي لمادة ما .
- ث- تحديد أوجه التشابه والاختلاف .
- ج- التمييز بين المكونات المختلفة لمادة ما (زيتون، 1999، ص 63).

ويتضمن التحليل كل ألوان السلوك السابق ذكرها فالمتعلم يجب أن يستوعب المواد التي بين يديه في صورتها الكلية وان يفصلها في عقله ويباعد بين أجزائها لينتج الافتراضات الكامنة تحتها، ومن ثم فالتحليل أكثر من الفهم لان المتعلم يجزئ الموقف ويتعرف على تفاصيله وأمثلة لمكوناته (عصر، 2000، ص154-156).

إن اكتساب المهارة في التحليل أصبح هدفاً لأي مجال من مجالات الدراسة وكثيراً ما يعبر عنه دارسو المواد المختلفة بأنه من الأهداف المهمة التي تنمي عند الطلبة المقدرة على التمييز بين الحقائق والافتراضات، والتفريق بين المادة المرتبطة بالموضوع والخارجة عنه او التفريق بين الأفكار الأساسية والأفكار الفرعية له ويعد بلوم عملية التحليل عملاً أصيلاً لقدرات الطلبة التحليلية حين لا تتوافر لهم معلومات سابقة عن موضوع التحليل (بلوم وآخرون ، 1985، ص203، 208).

ومن الأفعال الأدائية المستعملة في هذا المستوى: (ان يفتت ، ان يفرق ، يستدل ، يخطط، يميز، يتعرف، يحدد، يعزو، يشير، يستخرج، يفضل، يقسم.....) (عطية، 2006، ص55).

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى :

- ◀ أن يحلل الطالب نحويًا قصيدة لشاعر عربي .
- ◀ أن يوازن الطالب بين نصين معينين .
- ◀ أن يصنف الطالب مفهوم النداء الى العناصر التي يأتلف (يتكون) منها .
- ◀ أن يجزئ الطالب نصاً معيناً الى أفكاره الرئيسية .

5- مستوى التركيب Synthesis

يشير هذا المستوى إلى قدرة الفرد على التوليف بين أجزاء الشيء بهدف تكوين بنية كلية جديدة (القاسم، 2000، ص 45) ، وهو بذلك عكس التحليل الذي يتضمن تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها وجزئياتها الدقيقة ؛ بينما يعمل التركيب في قالب ومضمون جديد . يركز النتاج التعليمي في هذا السلوك الإبداعي والأنماط البنائية الجديدة ويتضمن التركيب ما يأتي :

- أ- كتابة خطة عمل (مشروع) جديدة .
- ب- اقتراح خطة لإجراء تجربة علمية ما .
- ت- اقتراح نظام جديد لتصنيف الأشياء .
- ث- استنتاج علاقات جديدة من مجموعة من القضايا والعلاقات والصور الرمزية . (زيتون، 1999، ص 63) .

وهو يتطلب خبرة سابقة في تجميع الأجزاء ولكن بمواد جديدة أعيد بناؤها إلى كل جديد، فالتركيب فئة سلوكية تتطلب بوضوح من غيرها سلوكاً خلاقاً من المتعلم يتصف بالنفرد والابتكار (بلوم وآخرون ، 1985، ص 226). ومن الأفعال الأدائية التي تستعمل في هذا المستوى: (يضع في فئات، يجمع، يؤلف، يبدع، يخترع، يعمم، يشرح، يولد، ينظم، يخطط، يعيد كتابة) (توق وعدس، 1984، ص 46). ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى :

- ◀ أن يكتب الطالب مقالة أدبية عن موضوع الخبر في الجملة العربية متناولاً بها مفهومه وأنواعه
- ◀ أن يصل الطالب الى قاعدة نحوية ، او صرفية من خلال عددٍ من الأمثلة .
- ◀ أن يضع الطالب حلولا علمية للتغلب على مشكلة ما .

6- مستوى التقويم Evaluation

ويشير الى قدرة المتعلم على تقدير قيمة الأشياء والمواقف وإصدار أحكام قيمية عليها ، سواء أكانت تلك الأشياء والمواقف محسوسة ام غير ذلك (بلقيس، 1989، ص 11) ، وتعتمد هذه الأحكام على معايير محددة ، بعضها معايير داخلية تتعلق بالتنظيم ، وبعضها الأخر خارجية تختص بالهدف ، وقد يقرر الطالب هذه المعايير وقد تعطى له (سعادة، 1984، ص 251) (جرادات وآخرون ب، 2008، ص 34)

وان الأهداف التربوية المتضمنة التقويم توجد غالباً في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، وهذا النوع من الأحكام يتسم غالباً بالتعقيد، مما يجعل المدرسين وواضعي المنهج يدرجونه مؤخراً في العملية التربوية (بلوم وآخرون، 1985، ص 308).

ان مستوى التقويم هو اعقد المستويات وأعلاها لأنه يتضمن مهاماً تعليمية غاية في التداخل والتعقيد، وفيه تظهر القدرة على التفكير الناقد والتفكير التحليلي والقدرة على إصدار الأحكام على وفق مستويات محددة أو معايير مسبقة .

ومما سبق يتضح أن التقويم اكبر من مجرد الرأي ، وانه اكبر من اختيار
إجابة صواب من بين إجابات عدة ؛ فلا بد من أن يكون الطلبة مؤهلين بالقدرة على
فصل العناصر الرئيسية في الحدث ، او الموقف الذي يتعاملون معه ، ويوازنون تلك
العناصر بالمعايير للحكم ، حتى يمكنهم الوصول إلى الحكم ذاته ، وهي معايير عقلية
منطقية ، والمهم أنها ليست معايير ذاتية تقوم على العواطف والقيم النسبية المتغيرة
(عصر، 2000، ص162)

ومن الأفعال الأدائية التي تستعمل في مستوى التقويم: (يوازن،
يستخلص، يفرق، ينتقد، يصف، يميز، يشرح، يسوّغ، يفسر، يقرن، يختصر،
يدعم). (مادروس وآخرون، 1983، ص46).

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى :

- ◀ أن ينقد الطالب الأفكار التي وردت في النص استناداً على المبادئ العلمية .
- ◀ أن يصدر الطالب حكماً على صحة قاعدة او فكرة لغوية بناءً على أسس
ومعايير علمية .
- ◀ أن يثبت الطالب صحة صيغة صرفية .
- ◀ أن يقوم الطالب تقريراً معيناً على وفق شروط التقرير الجيد .

إجراءات تقويم الأسئلة وضوابطه :

1. جمع أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف من الكليات الأنفة
الذكر في مجتمع البحث .*
2. قراءة محتوى الأسئلة قراءة جيدة مع مراجعة موضوعات المادة .
3. قراءة كل سؤال قراءة جيدة وتحديد الإجابة الملائمة له لتتكون لدى الباحث
صورة واضحة عن المستوى الذي يقيسه .
4. نظراً لوجود أسئلة فرعية منبثقة من أسئلة رئيسية في كل سؤال من أسئلة
الاختبارات لمادتي النحو والصرف تقرر ما يأتي بشأن الأسئلة الرئيسية
والفرعية :
- أ- إذا كانت الأسئلة الفرعية متشابهة كأن يكون السؤال مثلاً : علل ما
يأتي ثم تعددت الجزئيات . فان هذه الأسئلة الفرعية تعامل كأنها
سؤال واحد وتعطى رقماً متسلسلاً واحداً .

* ومن الجدير بالذكر أن الباحث واجه صعوبة في الحصول على أسئلة الاختبارات على أساس
أن اغلب كليات التربية لا تملك أرشيفاً يضم أسئلة اختبارات للعام الماضي ولهذا اضطر الباحث
في بعض الأحيان إلى جمع أسئلة من أساتذة المادة من جهة او الطلبة من جهة أخرى .

ب- إذا كانت الأسئلة الفرعية غير متشابهة كأن يكون السؤال مثلاً : اجب عما يأتي : ... ثم تعددت الجزئيات غير المتشابهة فإن كل جزئية من هذه الجزئيات تعامل كسؤال مستقل .

5. إعداد بطاقة تحليل الأسئلة وتقويمها : اعدّ الباحث بطاقة لتحليل أسئلة الاختبارات ملحق (4) وكانت تضم جزأين ، يضم الجزء الأول منها معلومات عامة مثل : (اسم المادة ، الجامعة و الكلية التي صدر منها الاختبار ، السنة الدراسية ، الدور الامتحاني ،)

أما الجزء الآخر منها فيضم رقم السؤال او الفقرة وتصنيف هذا السؤال بحسب المستويات المعرفية . وقد كان غرض هذه البطاقة هو ضبط عملية التقويم والابتعاد بها عن العشوائية ، وكذلك تسهيل عملية تكميم البيانات ، وضمان إتباع أسلوب موحد في عملية التحليل يُمكن الباحث من استيفاء عناصر التحليل جميعها وعدم إغفال بعضها .

6. بعد اكتمال الإجراءات السابقة حلل الباحث محتوى أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف بعد ان وضع تعريفا إجرائياً لكل مستوى معرفي ، مستعملاً في ذلك أداة البحث والبطاقة المعدة لهذا الغرض .

7. تفرغ محتوى كل بطاقة من بطاقات التقويم ، بعد تكميم بياناتها في جدول يتضمن مستويات بلوم المعرفية ، وتكرار كل مستوى منها في محتوى الاختبارات .

صدق الأداة :

إن الأداة تكون صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً الشيء الذي وضعت من أجله (سرحان وكامل، 1972، ص125)

وقد اعتمد الباحث أسلوبين للتحقق من صدق الأداة هما :

1. **الصدق الظاهري :** حيث راجع الباحث الأداة للتأكد من مطابقتها المصادر والمراجع ذات العلاقة وكذلك مطابقتها الدراسات السابقة .

2. **صدق المحكمين :** حيث عرض الباحث عدداً من أسئلة الاختبارات النهائية – موضوع الدراسة – التي بلغت نسبتها (13.26) محللة بحسب منطوقها ملحق (3) على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق التدريس وعلم النفس ملحق (6) للتأكد من دقة التحليل وصدقه ، واخذ الباحث بالملاحظات التي قدمتها اللجنة ، بما اتفق عليه (80%) من المحكمين ، وهي نسبة اتفاق تطمئن الباحث على صدق الأداة والتحليل (الهاشمي وعطية، 2009، ص201)

ثبات الأداة :

نقصد به الحصول على النتائج نفسها تقريباً عند إعادة تطبيق الأداة على العينة نفسها او عينة أخرى مكافئة (أبو جلالة، 1999، ص108) .

للتأكد من ثبات الأداة أجرى الباحث ما يأتي :

1. تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف من الباحث للمرة الأولى ، ثم حللها للمرة الثانية بعد مرور مدة من الزمن لا تزيد عن شهر باستعمال أداة التحليل ذاتها التي استعملت في المرة الأولى .
2. سحب الباحث عينة عشوائية تتكون من (20%) من مجموع أسئلة اختبارات النحو والنسبة نفسها من أسئلة اختبارات الصرف ، وعرضها على محلل آخر* يمتلك الكفاية اللازمة للقيام بعملية التحليل بمنهجيتها الصحيحة ، بعد ان أعطيت له أداة التحليل وبطاقته ، وبعد أن وضّحت له أهداف الدراسة وأهميتها، وتم تعريفه بأسلوب التحليل، ثم شُرحت له قواعده وضوابطه وإجراءاته المتبعة ، بعدها أعطيت له الفرصة للقيام بعملية التحليل بشكل منفرد .
3. تجميع نتائج التحليل التي قام بها الباحث وزميله على شكل تكرارات ونسب مئوية تمهيداً لحساب نسبة الاتفاق بينها .
4. استخراج نسبة الاتفاق بين عدد مرات التحليل الثلاث باستعمال معادلة سكوت (Scott) وكانت النتائج كما هو مبين في جدول (2) :

جدول (2)

معامل ثبات التحليل لأسئلة الاختبارات النهائية لمادتي
النحو والصرف

المادة	الباحث مع نفسه	الباحث مع المحلل الآخر	المتوسط
النحو	0.90	0.81	0.855
الصرف	0.93	0.84	0.885

* المحلل الآخر المدرس المساعد السيدة جوذر حمزة كاظم / كلية التربية / جامعة بابل

	0.825	0.915	المتوسط
--	-------	-------	---------

يتبين من الجدول (2) أن قيمة معامل ثبات (نسبة الاتفاق) في حالاتها الثلاث انحصرت بين (0.81-0.93). حيث كانت قيمة معامل الثبات بين الباحث ونفسه عبر الزمن في مادة النحو (0.90) وفي مادة الصرف (0.93) وبمتوسط مقداره (0.915)، في حين كانت معامل الثبات بين الباحث وزميله في مادة النحو (0.81) وفي مادة الصرف (0.84) وبمتوسط مقداره (0.825)، وتوحي هذه النسب بدرجة ثبات عالية نسبياً ومقبولة يمكن على أساسها الوثوق بنتائج التحليل التي قام بها الباحث بدرجة كافية لأنها تزيد عن [0.80] (السيد، 1979، ص 519).

الوسائل الإحصائية والحسابية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية والحسابية الآتية :

1- التكرار والنسبة المئوية بوصفها وسيلة حسابية لحساب مجتمع البحث وعينته وحساب تكرارات المستويات المعرفية ونسب التكرارات المئوية .

2- معادلة سكوت (Scott) لإيجاد ثبات التحليل (معادلة الاتفاق) :

$$\Pi = \frac{P_O - P_E}{1 - P_O}$$

حيث أن :

Π معامل الثبات .

P_O مجموع الاتفاق بين الملاحظتين .

P_E مجموع الخطأ في الاتفاق (الاختلاف) .

I أكبر اتفاق ممكن .

(Scott & Weathermer ,1968 , P: 190) (Ober & Other's ,1970 , P: 85)

3- مربع كاي (χ^2) لمقارنة التكرارات الملاحظة مع التكرارات المتوقعة في المستويات المعرفية

$$\chi^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

حيث ان :

χ^2 قيمة مربع كاي

$\sum$ مجموع القيم لكل الخلايا

O التكرار الملاحظ

E التكرار المتوقع

(البياتي واثناسيوس،1977، ص293) (ثورندايك وهيجن،1989، ص82-89) .

جدول (1)
مجتمع البحث وعينته

الجامعة	المادة	المرحلة	عدد الأسئلة		المجموع	
			الدور الأول	الدور الثاني	العدد	النسبة (%)
جامعة بابل (كلية التربية)	النحو	الأولى	8	9	17	3.70
		الثانية	11	11	22	4.78
		الثالثة	8	7	15	3.26
		الرابعة	9	8	17	3.70
	الصرف	الأولى	8	8	16	3.48
		الثانية	8	7	15	3.26
	المجموع		52	50	102	22.17
جامعة القادسية (كلية التربية)	النحو	الأولى	14	11	25	5.47
		الثانية	9	6	15	3.28
		الثالثة	13	16	29	6.35
		الرابعة	12	12	24	5.25
	الصرف	الأولى	8	11	19	4.16
		الثانية	10	12	22	4.81
	المجموع		66	68	134	29.13
جامعة كربلاء (كلية التربية)	النحو	الأولى	10	9	19	4.15
		الثانية	8	9	17	3.71
		الثالثة	9	9	18	3.93
		الرابعة	9	9	18	3.93
	الصرف	الأولى	13	12	25	5.47
		الثانية	12	9	21	4.59
	المجموع		61	57	118	25.65
جامعة الكوفة (كلية التربية للبنات)	النحو	الأولى	7	9	16	3.50
		الثانية	7	7	14	3.06
		الثالثة	12	10	22	4.81
		الرابعة	9	8	17	3.71
	الصرف	الأولى	8	9	17	3.71
		الثانية	9	11	20	4.37
	المجموع		52	54	106	23.05
المجموع الكلي للأسئلة في الجامعات الأربع					460	%100

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج المتصلة بتقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف في ضوء مستويات بلوم المعرفية ومناقشة هذه النتائج ، ووضع آليات لتنفيذها تنفيذاً صحيحاً يستند إلى أسس علمية محددة ومخططة . ويمكن عرض النتائج وتفسيرها على النحو الآتي :

السؤال الأول : ما مدى شمول أسئلة الاختبارات النهائية في مادة النحو في كليات التربية المستويات المعرفية على وفق تصنيف بلوم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الآتي :

أولاً : النسب المئوية لتكرارات الفعلية :

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاختبارات النهائية لمادة النحو . وكانت النتائج كما هي في جدول (3)

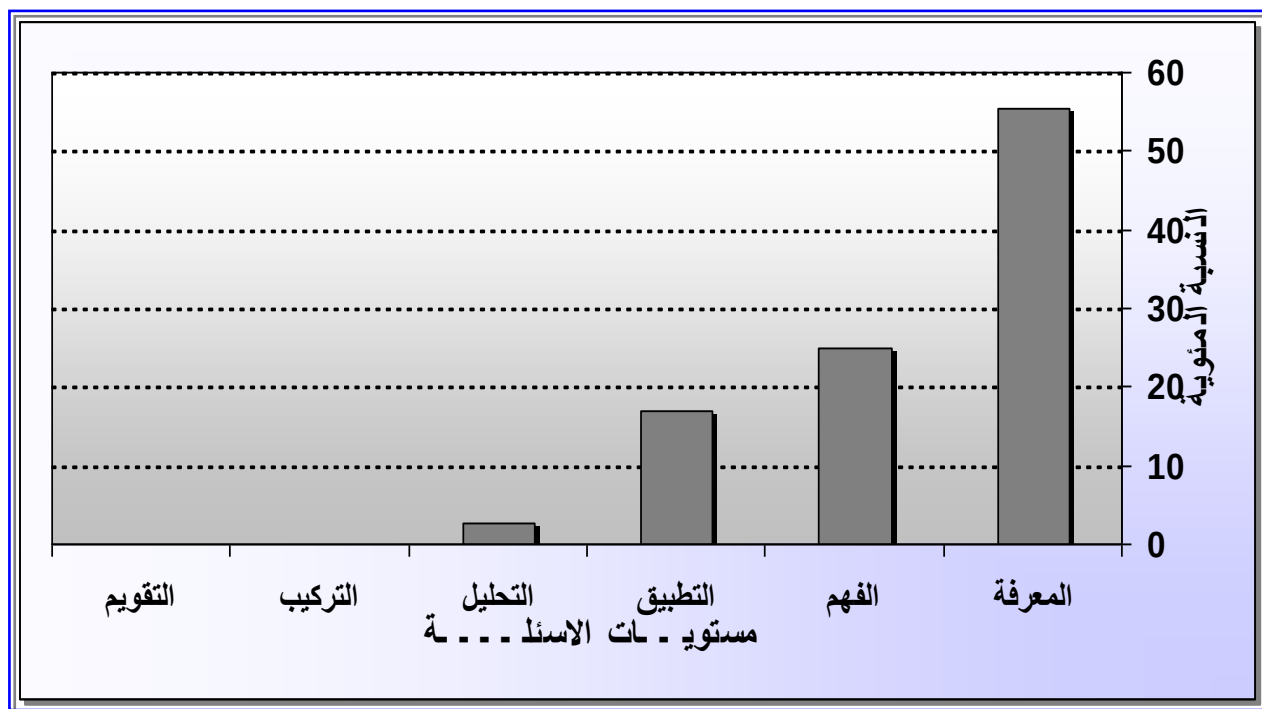
جدول (3)

المستويات وتكرارات الأسئلة ونسبها المئوية بشكل إجمالي لمادة النحو

ت	المستوى	تكرارات الأسئلة	النسبة المئوية (%)
1	المعرفة	169	55.41
2	الفهم	76	24.92
3	التطبيق	52	17.05
4	التحليل	8	2.62
5	التركيب	0	0
6	التقويم	0	0
	المجموع	305	100

شكل (2)

النسب المئوية للمستويات المعرفية في أسئلة الاختبارات لمادة النحو بصورة إجمالية



يتضح من الجدول (2) وشكل (2) ان مجموع الأسئلة الاختبارية لمادة النحو بلغ (305) اسئلة . وقد حصل مستوى المعرفة على (169) تكرارا بنسبة 55.41% وحصل مستوى الفهم على (79) تكراراً بنسبة 24.92% في حين كانت تكرارات مستوى التطبيق (52) تكراراً بنسبة 17.05% ومستوى التحليل كانت تكراراته (8) تكرارات بنسبة 2.62% اما مستويا التركيب والتقويم فلم يحصلوا على أي تكرار في أسئلة اختبارات مادة النحو .

ثانيا: عرض نتائج تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمادة النحو بشكل مفصل وجدول (4) يبين ذلك .

جدول (4)

المراحل الدراسية وعدد أسئلتها والمستويات والتكرارات والنسب المئوية بشكل مفصل لمادة النحو

مستويات بلوم المعرفية												عدد الأسئلة	الدور الامتحاني	المرحلة
التقويم		التركيب		التحليل		التطبيق		الفهم		المعرفة				
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت			
-	-	-	-	2.56	1	15.39	6	20.51	8	61.54	24	39	الأول	الأولى
-	-	-	-	-	-	21.05	8	23.68	9	55.26	21	38	الثاني	
-	-	-	-	-	-	17.14	6	25.71	9	57.14	20	35	الأول	الثانية
-	-	-	-	9.09	3	15.15	5	21.21	7	54.55	18	33	الثاني	
-	-	-	-	2.38	1	14.29	6	30.95	13	52.38	22	42	الأول	الثالثة
-	-	-	-	-	-	19.05	8	26.19	11	54.76	23	42	الثاني	
-	-	-	-	5.12	2	17.95	7	23.08	9	53.85	21	39	الأول	الرابعة
-	-	-	-	2.70	1	16.22	6	27.03	10	54.05	20	37	الثاني	
-	-	-	-	2.62	8	17.05	52	24.92	76	55.41	169	305	المجموع	

ومن خلال جدول (4) يتبين ما يأتي:

1. المرحلة الأولى:

بلغت أسئلة هذه المرحلة (77) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (45) تكراراً بنسبة 58.44% وحصل مستوى الفهم على (17) تكراراً بنسبة 22.08% أما مستوى التطبيق فقد حصل على (14) تكراراً بنسبة 18.18% ، في حين بلغت تكرارات مستوى التحليل تكراراً واحداً بنسبة 1.30% أما مستوى التركيب والتقويم فلم يحصلوا على أي تكرار . وكما يأتي :

❖ **الدور الأول:** بلغت أسئلة هذا الدور (39) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (24) تكراراً بنسبة 61.54% وحصل مستوى الفهم على (8) تكرارات بنسبة 20.51% أما مستوى التطبيق فقد حصل على (6) تكرارات بنسبة 15.38% في حين حصل مستوى التحليل على تكرار واحد بنسبة 2.56% أما مستوى التركيب والتقويم فلم يحصلوا على أي تكرار .

❖ **الدور الثاني:** بلغت أسئلة هذا الدور (38) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (21) تكراراً بنسبة 55.26% وحصل مستوى الفهم على (9) تكرارات بنسبة 23.68% أما مستوى التطبيق فقد حصل على (8) تكرارات بنسبة 21.05% ، أما مستويات (التحليل، والتركيب ، والتقويم) فلم تحصل على أي تكرار في هذا الدور .

2. المرحلة الثانية :

بلغت أسئلة هذه المرحلة (68) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (38) تكراراً بنسبة 55.88% وحصل مستوى الفهم على (16) تكراراً بنسبة 23.53% أما مستوى التطبيق فقد حصل على (11) تكراراً بنسبة 16.18% في حين بلغت تكرارات مستوى التحليل (3) تكرارات بنسبة 4.41% ، أما مستوى التركيب والتقويم فلم يحصلوا على أي تكرار . وكما يأتي :

❖ **الدور الأول:** بلغت أسئلة هذا الدور (35) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (20) تكراراً بنسبة 57.14% وحصل مستوى الفهم على (9) تكرارات

بنسبة 25.71% اما مستوى التطبيق فقد حصل على (6) تكرارات بنسبة 17.14% في حين لم تحصل مستويات (التحليل، والتركيب ، والتقويم) على أي تكرار في هذا الدور .

❖ **الدور الثاني:** بلغت أسئلة هذا الدور (33) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (18) تكراراً بنسبة 54.55% وحصل مستوى الفهم على (7) تكرارات بنسبة 21.21% اما مستوى التطبيق فقد حصل على (5) تكرارات بنسبة 15.15% في حين بلغت تكرارات مستوى التحليل (3) تكرارات بنسبة 9.09% اما مستوي التركيب والتقويم فلم يحصل على أي تكرار .

3. المرحلة الثالثة :

بلغت أسئلة هذه المرحلة (84) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (54) تكراراً بنسبة 53.57% وحصل مستوى الفهم على (24) تكراراً بنسبة 28.57% ، اما مستوى التطبيق فقد حصل على (14) تكراراً بنسبة 16.67% في حين بلغت تكرارات مستوى التحليل تكراراً واحداً بنسبة 1.19% اما مستوي التركيب والتقويم فلم يحصل على أي تكرار . وكما يأتي :

❖ **الدور الأول:** بلغت أسئلة هذا الدور (42) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (22) تكراراً بنسبة 52.38% وحصل مستوى الفهم على (13) تكراراً بنسبة 30.95% اما مستوى التطبيق فقد حصل على (6) تكرارات بنسبة 14.29% في حين حصل مستوى التحليل على تكرار واحد بنسبة 2.38% اما مستوي التركيب والتقويم فلم يحصل على أي تكرار .

❖ **الدور الثاني:** بلغت أسئلة هذا الدور (42) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (23) تكراراً بنسبة 54.76% وحصل مستوى الفهم على (11) تكراراً بنسبة 26.19% اما مستوى التطبيق فقد حصل على (8) تكرارات بنسبة 19.05% في حين لم تحصل مستويات (التحليل ، والتركيب ، والتقويم) على أي تكرار في هذا الدور .

4. المرحلة الرابعة :

بلغت أسئلة هذه المرحلة (76) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (41) تكراراً بنسبة 53.95% وحصل مستوى الفهم على (19) تكراراً بنسبة 25% ، أما مستوى التطبيق فقد حصل على (13) تكراراً بنسبة 17.11% في حين بلغت تكرارات مستوى التحليل (3) تكرارات بنسبة 3.95% أما مستوى التركيب والتقويم فلم يحصل على أي تكرار . وكما يأتي :

❖ **الدور الأول:** : بلغت أسئلة هذا الدور (39) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (21) تكراراً بنسبة 53.85% وحصل مستوى الفهم على (9) تكرارات بنسبة 23.08% أما مستوى التطبيق فقد حصل على (7) تكرارات بنسبة 17.95% في حين بلغت تكرارات مستوى التحليل تكرارين بنسبة 5.12% أما مستوى التركيب والتقويم فلم يحصل على أي تكرار .

❖ **الدور الثاني:** بلغت أسئلة هذا الدور (37) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (20) تكراراً بنسبة 54.05% وحصل مستوى الفهم على (10) تكرارات بنسبة 27.03% أما مستوى التطبيق فقد حصل على (6) تكرارات بنسبة 16.70% في حين حصل مستوى التحليل على تكرار واحد بنسبة 2.70% أما مستوى التركيب والتقويم فلم يحصل على أي تكرار .

ويُستنتج من النتائج المعروضة في جدول (3) وجدول (4) ما يأتي :

1. أن مستوى المعرفة حصل على أكبر تكرار حيث بلغ (169) تكراراً من مجموع أسئلة اختبارات النحو بنسبة مئوية قدرها 55,41 % ، وانحصرت النسب في المراحل الدراسية ما بين (52.38 — 61.56%) ، وهذه النسب

مرتفعة حيث إنها تشكل ما يزيد عن نصف مجموع الأسئلة . وقد يعزى الاهتمام الكبير بمستوى التذكر الى الفكرة السائدة بين التدريسيين جميعهم وهي ضرورة حفظ المادة التعليمية واستظهارها من جهة و سهولة إجابة الطلبة على هذه الأسئلة من جهة أخرى .

ومع إيمان الباحث بهذا المستوى المعرفي المهم على اساس انه يشكل أساس التعلم فلا يمكن ان يكون أي تعلم من غير معرفة او تذكر ، ولكن في الوقت نفسه يجد ان هذا مؤشر غير صحيح في صياغة الأسئلة الاختبارية بشكل عام وأسئلة اختبارات النحو بشكل خاص ، لان تركيز الطلبة على حفظ القواعد النحوية دون توظيفها وتطبيقها في مواقف جديدة أخر لا يساعد على استعمال القدرات العقلية التي يدعو اليها التربويون في العملية التعليمية ، وانه لا يحقق الأهداف المبتغاة من تدريس هذه المادة . يقول العزاوي في هذا الشأن : " ان عصمة اللسان لاتنال بحفظ القواعد العربية وحسب ولو جاز ان يكون الحفظ سبيلا الى حصول مهارة من المهارات ، لجاز للرجل الضعيف المتهالك ان يستظهر قوانين الرياضة ، او يستبطن أسرارها ، ليصبح نشيطا قويا ، تتالق على وجهه سمات العافية ، ويترقق في خديه ماء الشباب " (العزاوي،2004، ص94) . كما يُعد تذكر المعلومات ليس سوى نقطة بداية في مسار التعليم الذي يتضمن كثيراً من المهام الأكثر تعقيدا ، ومن ثم فليست المعرفة ، ولا المعلومات ، ولا الحقائق ، أو القوانين نهاية المطاف في التعليم (عصر،2000، ص143) . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستا (عثمان ، 1986) و (المطاوعة، 2000) .

2. حصل مستوى الفهم على (79) تكرارا وبنسبة مئوية 24.92% بصورة إجمالية ، وقد انحصرت النسب في المراحل الدراسية بين (20.51—30.95 %) ، وهذه النسب مرتفعة نسبيا موازنة بالنسبة التي اقترحها التربويون والتي ينبغي لها أن تتوافر في أسئلة اختبارات النحو ، ويعد هذا المستوى المعرفي بوابة أساسية للمستويات العليا ، فإذا لم يفهم المتعلم القواعد النحوية

فلن يتمكن من الانخراط في عمليات التطبيق والتحليل ، ذات المستوى الأعلى ، (أبو رياش وعبد الخالق، 2007، ص61) .

3. انخفاض نسبة الأسئلة التي تقيس مستوى التطبيق ، حيث ان هذا المستوى حصل على (52) تكرارا بنسبة مئوية 17.05% ، وقد انحصرت في المراحل الدراسية ما بين (14.29%) لتصل الى أعلاها عند (21.05%) ، وتعد هذه النسب منخفضة قليلا - بصورة عامة - وهذا يدل ان التدريسيين لم يراعوا هذا المستوى المهم والضروري في أسئلة اختبارات النحو ولا سيما ان النحو يعد من العلوم التطبيقية التي تدرس لغرض تطبيقها سواء في المواقف التعليمية ام في الحياة اليومية

ويؤكد التربويون ومن بينهم بلوم ان الغرض الأساسي من معظم ما يتعلمه الطالب هو توظيفه في الحياة العلمية والعملية ، بمعنى ان فاعلية عملية التعليم تظهر من خلال تطبيق ما يتعلمه المتعلم (عثمان، 2005، ص35) . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (إبراهيم ، 1988) .

4. ومما سبق نجد ان أسئلة الاختبارات النهائية لمادة النحو تركز بشكل كبير على المستويات المعرفية الدنيا (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق) من تصنيف بلوم حيث ان هذه المستويات حصلت على (297) تكراراً أي بنسبة مئوية مقدارها 97.38% ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه اغلب الدراسات السابقة ، ويرى الباحث أن سبب تركيز التدريسيين على المستويات المعرفية الدنيا قد يعود إلى :

- ❖ انهم ربما يغفلون طبيعة المستويات المعرفية لبلوم .
- ❖ قد يعزى السبب الى ان المستويات المعرفية الدنيا لا تتطلب جهدا ووقتا لإعدادها .
- ❖ انهم ربما يظنون ان الطلبة يستجيبون الى المستويات المعرفية الدنيا بسرعة .

5. انخفاض الأسئلة التي تقيس مستوى التحليل حيث انها بلغت (8) تكرارات بنسبة مئوية مقدارها 2.62% ، وهذه نسبة منخفضة موازنةً بالنسبة التي حددها التربويون المتخصصون والتي ينبغي لها ان تتوافر في أسئلة الاختبارات لمادة النحو .

6. لم يحض مستويا (التركيب ، والتقويم) بأي تكرار من مجموع أسئلة اختبارات النحو .

وغالبا ما تهمل الأهداف السلوكية في هذين المستويين ، ولعل من أسباب هذا الإهمال ان الوقت غير كافٍ ، ولا الحرية كافية للطلبة لان يبدعوا (عصر، 2000، ص160) ، وثمة سبب ثانٍ مفاده ان هذين المستويين يتطلبان من الطلبة مستوى أعلى من مستوى تفكيرهم لأنهما يتطلبان تفكيراً ابتكارياً (ابو علام، 2004، ص79) ولا يتفق الباحث مع هذا لان كل مستوى من مستويات بلوم الستة يصنف الى المستويات الفرعية الأكثر تفصيلا وهي متدرجة من البسيط الى المركب (مرعي والحيلة، 2009، ص75) ، وهذا لا يعني ان السؤال ضمن هذين المستويين يجب ان يكون ابتكارياً او إبداعياً هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ان أسئلة التركيب تتيح مداخل عديدة للإجابة عنها وعلى ذلك فهي تشجع الطلبة على استعمال المعلومات والعمليات العقلية التي اكتسبوها من خبراتهم السابقة في أي مجال من مجالات الحياة .

وكذلك ان أسئلة التقويم من السهل صياغتها ووضعها فهي كثيرا ما تستعمل في المناقشات الصفية (الحيلة، 2002، ص161-163) .

7. انخفاض نسبة الأسئلة التي تقيس المستويات والقدرات المعرفية العليا (التحليل ، التركيب ، والتقويم) اذ انها بلغت 2.62% جاءت جميعا ضمن مستوى التحليل ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من : (إبراهيم، 1988) و(المطاوعة، 2000) و(كاظم، 2002) . ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي :

- ❖ ان التدريسيين ربما يغفلون طبيعة هذه المستويات .
- ❖ ربما يراها التدريسيون غير مجدية ، او أنهم يرون ان هذه المستويات اكبر من تفكير الطلبة ، ويجد الباحث أن تفكير الطلبة في المرحلة الجامعية يتناسب مع المستويات المعرفية العليا .
- ❖ إن الأسئلة ضمن هذه المستويات تتميز بصعوبة وضعها ، وإنها تحتاج الى الكثير من الوقت والجهد .

ثالثاً : اختبار الفرض الصفري :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الفعلية الملاحظة في المستويات المعرفية والتكرارات المتوقعة * لهذه المستويات لمادة النحو عند مستوى دلالة (0.05%) "

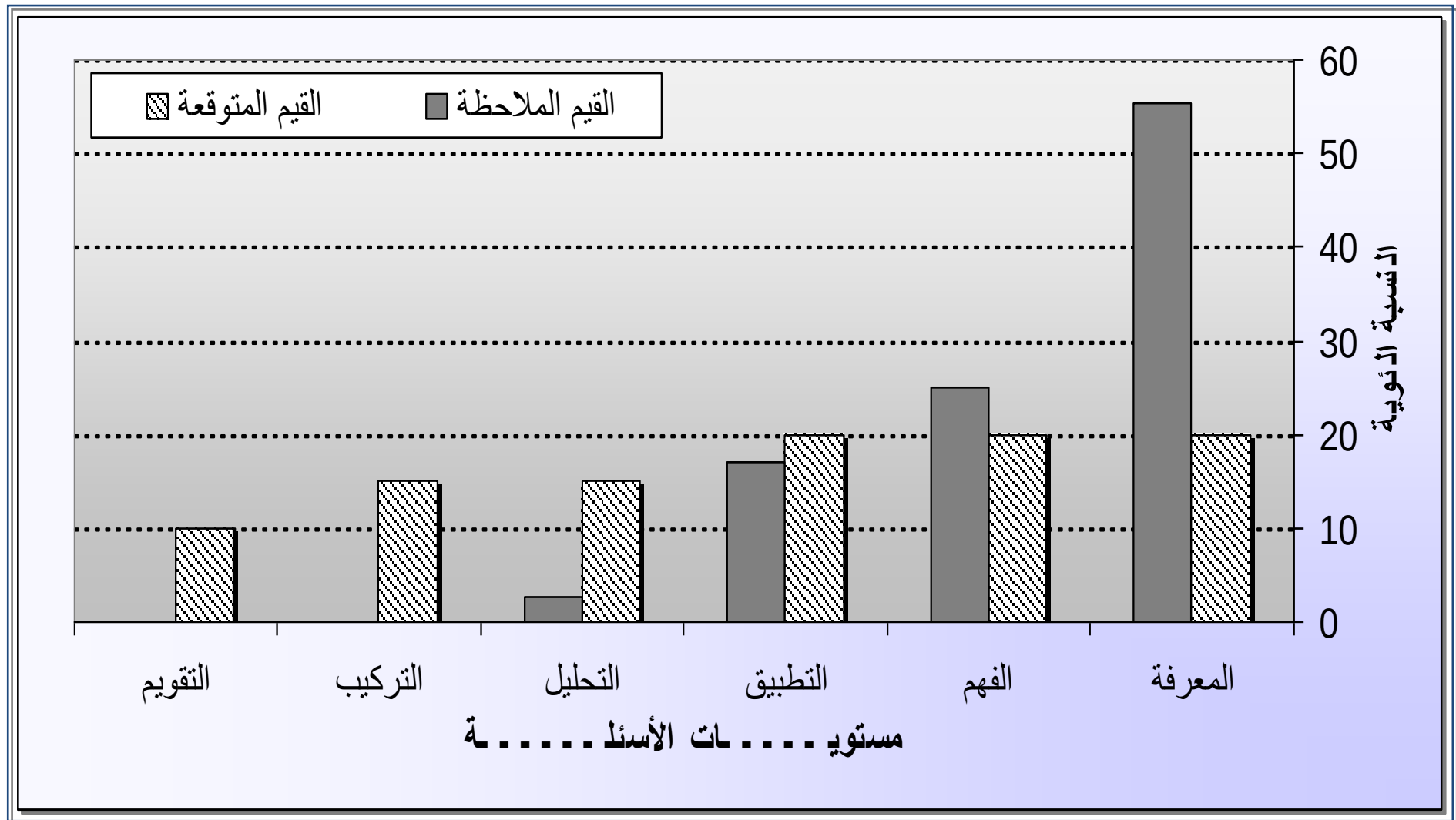
وللتحقق من هذا الفرض الصفري عمد الباحث الى استعمال مربع كاي (كا²) لحساب الفرق بين التكرار الملاحظ والتكرار المتوقع وموازنة هذه القيمة (المحسوبة) بقيمة كاي الجدولية لمعرفة دلالة الفرض . وكما هو مبين في جدول (5)

* اقترح الباحث النسب المتوقعة وتكراراتها في ضوء النسب التي اقرها التربويون في بناء الاختبارات التحصيلية ، واخذ الباحث في الحسبان أهداف تدريس المادتين _ موضوع الدراسة _ وطبيعة المحتوى المعرفي لهما والمرحلة الجامعية التي يدرسان فيها ، وهذه النسب كانت موزعة على النحو الآتي: المعرفة (20%) ، والفهم (20%) ، والتطبيق (20%) ، والتحليل (15%) ، والتركيب (15%) ، والتقويم (10%) ، فضلاً عن ذلك أن الباحث عرض هذه النسب ملحق (5) على متخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية ملحق (6) للتأكد من صدق هذه ، وهم بدورهم ابدوا بملاحظاتهم وعدلوا في بعضها .

جدول (5)
التكرارات المتوقعة والملاحظة وقيم مربع (كا2) للمستويات المعرفية في أسئلة اختبارات مادة النحو
شكل رقم (3)

المرحلة	الدور ألامتحان	عدد الأسئلة (مجموع التكرارات)	مستويات بلوم المعرفية										قيمة مربع كاي (كا2)	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05)		
			المعرفة		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب				التقويم	
			الملاحظة	المتوقع	الملاحظة	المتوقع	الملاحظة	المتوقع	الملاحظة	المتوقع	الملاحظة	المتوقع			الملاحظة	المتوقع
الأولى	الأول	39	24	7.8	8	7.8	6	7.8	1	5.85	0	5.85	0	3.9	47.84	دالة إحصائية
	الثاني	38	21	7.6	9	7.6	8	7.6	0	5.7	0	5.7	0	3.8	39.11	دالة إحصائية
الثانية	الأول	35	20	7	9	7	6	7	0	5.25	0	5.25	0	3.5	38.86	دالة إحصائية
	الثاني	33	18	6.6	7	6.6	5	6.6	3	4.95	0	4.95	0	3.3	29.12	دالة إحصائية
الثالثة	الأول	42	22	8.4	13	8.4	6	8.4	1	6.3	0	6.3	0	4.2	40.18	دالة إحصائية
	الثاني	42	23	8.4	11	8.4	8	8.4	0	6.3	0	6.3	0	4.2	43	دالة إحصائية
الرابعة	الأول	39	21	7.8	9	7.8	7	7.8	2	5.85	0	5.85	0	3.9	34.89	دالة إحصائية
	الثاني	37	20	7.4	10	7.4	6	7.4	1	5.55	0	5.55	0	3.7	35.61	دالة إحصائية
المجموع		305	169	61	76	61	52	61	8	45.75	0	45.75	0	30.5	303.63	دالة إحصائية

شكل يبين العلاقة بين النسب الملاحظة والنسب المتوقعة لمادة النحو بشكل إجمالي



ومن خلال الجدول (5) يتبين أن قيم (كا²) جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ، إذ أن قيمة (كا²) الجدولية عند المستوى نفسه وبدرجة حرية (5) هي (11.07) وهي اصغر من (كا²) المحسوبة جميعها ، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تكرارات المستويات المعرفية الملاحظة مقارنة بالتكرارات المتوقعة ، وفي الحالات جميعها كان الفرق لمصلحة مستوى المعرفة (التذكر) .
وعليه يمكن القول إنَّ المستويات المعرفية لأسئلة الاختبارات النهائية لمادة النحو لا تمثل المستويات المعرفية المقترحة لهذه المادة .

السؤال الثاني :

ما مدى شمول أسئلة الاختبارات النهائية في مادة الصرف في كليات التربية المستويات المعرفية على وفق تصنيف بلوم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأتي :

أولا : النسب المئوية للتكرارات الفعلية :

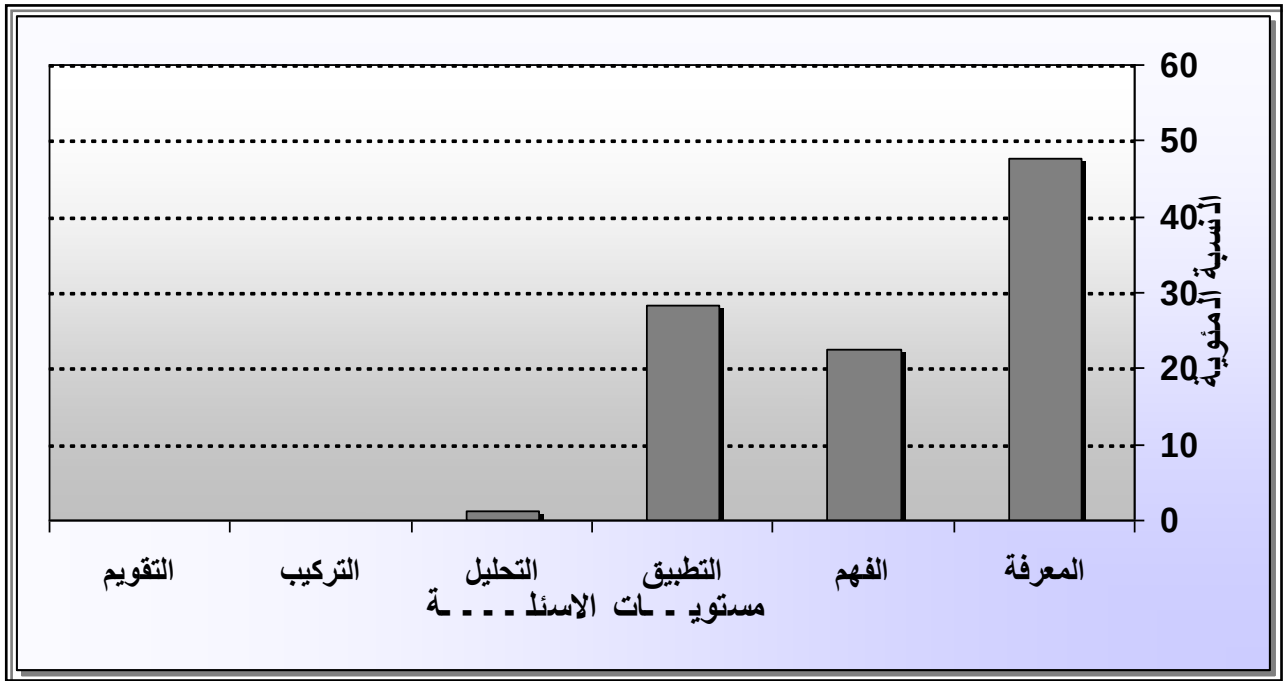
تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاختبارات النهائية لمادة الصرف . وكانت النتائج كما هي في جدول رقم (6)

جدول (6)

المستويات وتكرارات الأسئلة ونسبها المئوية بشكل إجمالي لمادة الصرف

ت	المستوى	تكرارات الأسئلة	النسبة المئوية (%)
1	المعرفة	74	47.74
2	الفهم	35	22.58
3	التطبيق	44	28.39
4	التحليل	2	1.29
5	التركيب	0	0
6	التقويم	0	0
المجموع		155	%100

شكل (4)
النسب المئوية للمستويات المعرفية لمادة الصرف بصورة إجمالية



يتضح من الجدول (3) ان مجموع الأسئلة الاختبارية لمادة الصرف بلغ (155) سؤالاً . وقد حصل مستوى المعرفة على (74) تكراراً بنسبة 47.74% وحصل مستوى الفهم على (35) تكراراً بنسبة 22.58% في حين كانت تكرارات مستوى التطبيق (44) تكراراً بنسبة 28.39% وقد حصل مستوى التحليل على تكرارين بنسبة 1.29% أما مستويي التركيب والتقويم فلم يحصلوا على أي تكرار.

ثانياً : عرض نتائج تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمادة الصرف بشكل مفصل جدول (7).

جدول (7)
المراحل الدراسية وعدد أسئلتها والمستويات والتكرارات والنسب المئوية بشكل مفصل لمادة الصرف

مستويات بلوم المعرفية												عدد الأسئلة	الدور الامتحاني	المرحلة
التقويم		التركيب		التحليل		التطبيق		الفهم		المعرفة				
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت			
-	-	-	-	-	-	29.73	11	24.32	9	45.95	17	37	الأول	الاولى
-	-	-	-	-	-	27.5	11	25	10	47.5	19	40	الثاني	
-	-	-	-	2.44	1	29.27	12	21.95	9	46.34	19	41	الأول	الثانية
-	-	-	-	2.70	1	27.03	10	18.92	7	51.35	19	37	الثاني	
-	-	-	-	1.29	2	28.39	44	22.58	35	47.74	74	155	المجموع	

ومن خلال جدول (7) يتبين ما يأتي:

1. المرحلة الأولى:

بلغت أسئلة هذه المرحلة (77) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (39) تكراراً بنسبة 46.75% وحصل مستوى الفهم على (19) تكراراً بنسبة 24.68% أما مستوى التطبيق فقد حصل على (22) تكراراً بنسبة 28.57% في حين لم تحصل مستويات (التحليل ، والتركيب ، والتقويم) على أي تكرار في هذه المرحلة . وكما يأتي :

❖ **الدور الأول:** بلغت أسئلة هذا الدور (37) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (17) تكراراً بنسبة 45.95% وحصل مستوى الفهم على (9) تكرارات بنسبة 24.32% أما مستوى التطبيق فقد حصل على (11) تكراراً بنسبة 29.73% في حين لم تحصل مستويات (التحليل ، والتركيب ، والتقويم) على أي تكرار .

❖ **الدور الثاني:** بلغت أسئلة هذا الدور (40) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (19) تكراراً بنسبة 47.5% وحصل مستوى الفهم على (10) تكرارات بنسبة 25% أما مستوى التطبيق فقد حصل على (11) تكراراً بنسبة 27.5% في حين لم تحصل مستويات (التحليل ، والتركيب ، والتقويم) على أي تكرار .

2. المرحلة الثانية :

بلغت أسئلة هذه المرحلة (78) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (38) تكراراً بنسبة 48.72% وحصل مستوى الفهم على (16) تكراراً بنسبة 20.51% أما مستوى التطبيق فقد حصل على (22) تكراراً بنسبة 28.21% في حين حصل مستوى التحليل على تكرارين بنسبة 2.56% أما مستوى التركيب والتقويم فلم يحصل على أي تكرار . وكما يأتي :

❖ **الدور الأول:** بلغت أسئلة هذا الدور (41) سؤالاً حصل مستوى المعرفة فيها على (19) تكراراً بنسبة 46.34% وحصل مستوى الفهم على (9) تكرارات

بنسبة 21.95% اما مستوى التطبيق فقد حصل على (12) تكرارا بنسبة 29.27% في حين حصل مستوى التحليل على تكرار واحد بنسبة 2.44% أما مستوى التركيب والتقويم فلم يحصل على أي تكرار .

❖ **الدور الثاني:** بلغت أسئلة هذا الدور (37) سؤالا حصل مستوى المعرفة فيها على (19) تكرارا بنسبة 51.35% وحصل مستوى الفهم على (7) تكرارات بنسبة 18.92% اما مستوى التطبيق فقد حصل على (10) تكرارات بنسبة 27.03% في حين بلغت تكرارات مستوى التحليل تكرارا واحدا بنسبة 2.70% اما مستوى التركيب والتقويم فلم يحصل على أي تكرار .

ويُستنتج من النتائج المعروضة في جدول (6) وجدول (7) ما يأتي :

1. الارتفاع الملحوظ لأسئلة مستوى المعرفة حيث انه حصل على (74) تكرارا من مجموع أسئلة اختبارات الصرف بنسبة 47.74% وكانت نسبة هذا

المستوى في المرحلة الأولى 46.75% ونسبته في المرحلة الثانية 48.72% ، وهذه النسب مرتفعة وعليه يمكن القول ان التدريسيين في مادة الصرف يعتنون بمستوى المعرفة او التذكر أكثر من غيره من المستويات المعرفية الآخر لسهولة صياغة أسئلته وسهولة الإجابة عنها من الطلبة ، ومع أن المعلومات أساسية ولا غنى عنها في عملية التعلم ، وتعد ضرورية ومهمة ومتطلب أساسي لتعلم القدرات العقلية الأعلى منها (عطا الله، 2001، ص92) وفي الوقت نفسه يجد الباحث أن المعلومات (المعرفة) قليلة الأهمية والقيمة إذا لم يتم توظيفها وتطبيقها والاستفادة منها في مواقف دراسية جديدة ، فالعناية الزائدة بتذكر المعلومات يؤدي إلى تحويل التدريس الى مجرد حفظ واستظهار ، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في أسئلة اختبارات النحو .

2. حصل مستوى الفهم على (35) تكراراً بنسبة مئوية قدرها 22.51% ، حيث كانت النسبة في المرحلة الأولى 24.68% ، وفي المرحلة الثانية 20.51% ، ويجد الباحث ان هذه النسب تقترب الى حد ما من النسبة التي اقترحها المتخصصون في هذا المستوى وخصوصاً في المرحلة الثانية .

3. ارتفاع نسبة الأسئلة التي تقيس مستوى التطبيق ، اذ انها بلغت 28.39% بتكرار قدرة (44) سؤالاً ، وهذه النسبة تزيد عن النسبة التي اقترحها التربويون المتخصصون بمقدار 8% .

وثمة أمر تجدر مراعاته في أسئلة التطبيق ، وهو ان لا تظل هذه التطبيقات جامدة راکدة تأخذ نسقاً واحداً ، بل ينبغي لها ان تكون متجددة ومتغيرة ، وان يقدم واضعوها ألواناً جديدة من أسئلة التطبيق (عمارة، 2000، ص270)

4. حصلت المستويات الدنيا من تصنيف بلوم (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق) على نسبة مرتفعة جداً ، حيث انها حصلت على (153) تكراراً ونسبة 98.71% ، وتتفق هذه النتيجة مع أسئلة اختبارات النحو من جهة واغلب الدراسات السابقة من جهة أخرى . وقد يعزى سبب العناية الكبيرة بالمستويات الدنيا - فضلاً عما ذكر في مادة النحو - الى :

❖ ان اغلب أسئلة الاختبارات جاءت بصيغة واحدة ، بحيث جعلت التدريسيين يسيرون على هذه الصيغة الروتينية .

❖ عللت بعض الدراسات سبب العناية الكبيرة بقياس المستويات المعرفية الدنيا بان هذه المستويات - كما يراها واضعوها - تتناسب مع تفكير الطلبة ومستواهم التحصيلي . ولا يتفق الباحث مع ان هذه المستويات تتناسب وتفكير الطلبة لأننا نتعامل مع طلبة هم في قمة الهرم التعليمي وكذلك نعمل على إعدادهم مدرسين . ولكن الباحث قد يتفق مع ان المستويات المعرفية الدنيا تتناسب ومستوى الطلبة التحصيلي على أساس ان التدريس يعتمد بصورة كبيرة ان لم تكن كلية على هذه المستويات .

5. انخفاض نسبة الأسئلة التي تقيس مستوى التحليل حيث انها بلغت 1.29% بواقع سؤالين جاءا في المرحلة الثانية ، وهذه النسبة منخفضة جدا اذا ما قُورنت بتلك النسبة التي اقترحها التربويون والتي ينبغي توافرها في أسئلة اختبارات الصرف .

6. لم يحضَ مستويا (التركيب ، والتقويم) بأي تكرار من مجموع أسئلة اختبارات الصرف ، وكما أهمل هذان المستويان في أسئلة اختبارات النحو أهملًا في اسئلة اختبارات الصرف .

7. انخفاض نسبة الأسئلة التي تقيس القدرات (المستويات) المعرفية العليا (التحليل ، والتركيب ، والتقويم) حيث انها بلغت 1.29% بواقع سؤالين في مستوى التحليل ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل اليه الباحث في أسئلة اختبارات مادة النحو في هذه الدراسة من جهة ومع نتائج اغلب الدراسات السابقة من جهة أخرى ، ويمكن تفسير هذه النتيجة - فضلاً عما ذكر في مادة النحو - بما يأتي :

❖ إنّ واضعي الاختبارات ربما يضعون هذه الاختبارات من دون مراعاة لهذه المستويات .

❖ لعل من الأسباب المهمة التي كانت وراء إهمال المستويات المعرفية

العليا هو عدم التزام القائمين على وضع الاختبارات بإستراتيجية واضحة مبنية على أهداف محددة ، تأخذ بالعناية والاهتمام بقياس هذه المستويات المهمة .

ثالثاً : اختبار الفرض الصفري :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الفعلية الملاحظة في المستويات المعرفية والتكرارات المتوقعة لهذه المستويات لمادة الصرف عند مستوى دلالة (0.05%) "

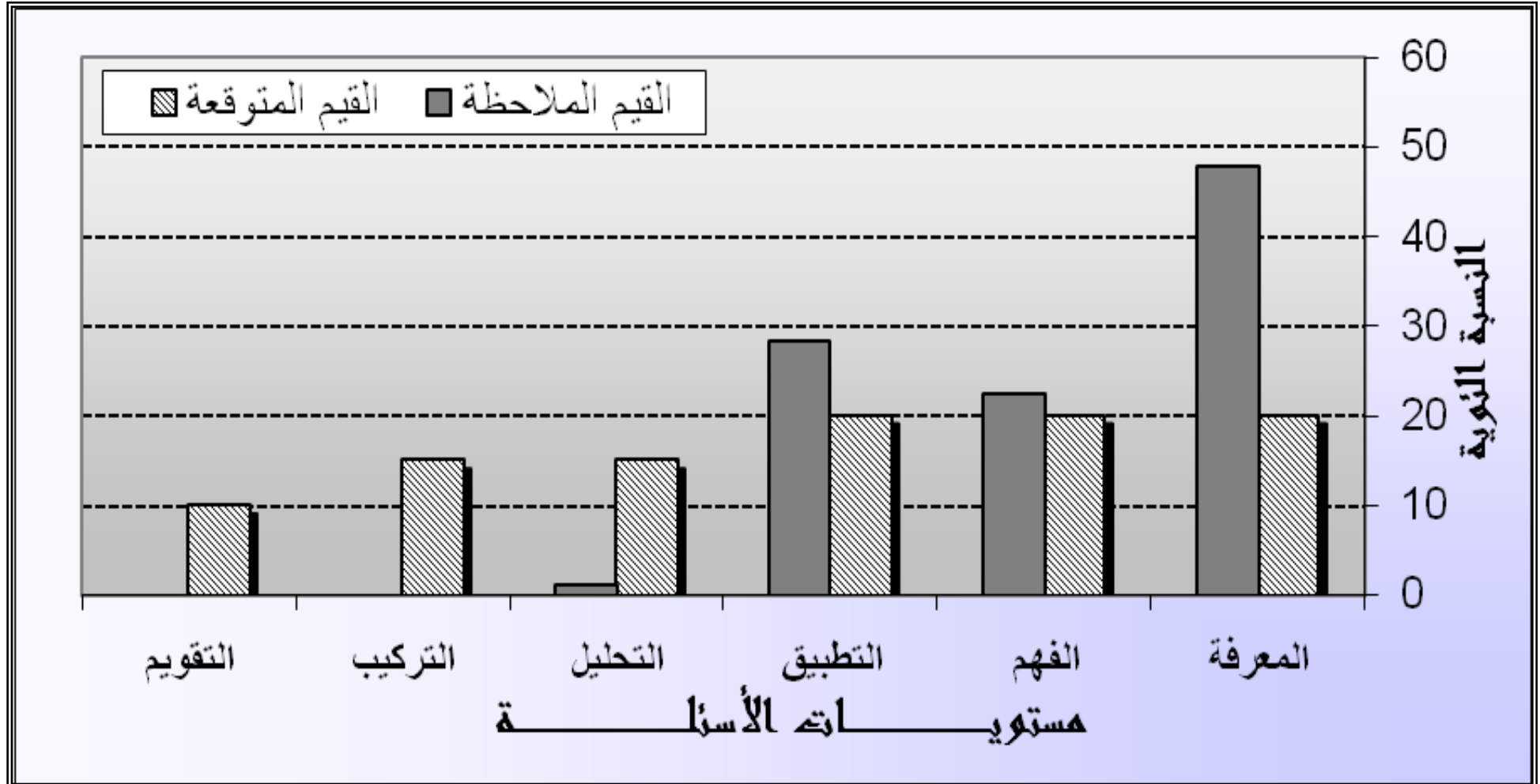
وللتحقق من هذا الفرض الصفري عمد الباحث الى استعمال مربع كاي (كا²) لحساب الفرق بين التكرار الملاحظ والتكرار المتوقع وموازنة هذه القيمة (المحسوبة) بقيمة كأي الجدولية لمعرفة دلالة الفرض . وكما هو مبين في جدول (8)

جدول (8)
التكرارات المتوقعة والملاحظة وقيم مربع (كا) للمستويات المعرفية في أسئلة اختبارات مادة الصرف

المرحلة	الدور ألامتحاني	عدد الأسئلة (مجموع التكرارات)	مستويات بلوم المعرفية										قيمة مربع كاي (كا ²)	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05)		
			المعرفة		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب				التقويم	
			الملاحظة التكرار	المتوقع التكرار	الملاحظة التكرار	المتوقع التكرار	الملاحظة التكرار	المتوقع التكرار	الملاحظة التكرار	المتوقع التكرار	الملاحظة التكرار	المتوقع التكرار				
الأولى	الأول	37	17	7.4	9	7.4	11	7.4	0	5.55	0	5.55	0	29.75	دالة إحصائية	
	الثاني	40	19	8	10	8	11	8	0	6	0	6	0	32.75	دالة إحصائية	
الثانية	الأول	41	19	8.2	9	8.2	12	8.2	1	6.15	0	6.15	0	30.63	دالة إحصائية	
	الثاني	37	19	7.4	7	7.4	10	7.4	1	5.55	0	5.55	0	32.10	دالة إحصائية	
المجموع		155	74	31	35	31	44	31	2	32.25	0	32.25	0	123.74	دالة إحصائية	

شكل رقم (5)

شكل يبين العلاقة بين النسب الملاحظة والنسب المتوقعة لمادة الصرف بشكل إجمالي



ومن خلال الجدول (8) يتبين أن قيم $(\chi^2_{(5)})$ جميعاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ، حيث أن قيمة $(\chi^2_{(5)})$ الجدولية عند المستوى نفسه وبدرجة حرية (5) هي (11.07) وهي أصغر من قيم $(\chi^2_{(5)})$ المحسوبة جميعها ، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تكرارات المستويات المعرفية الملاحظة موازنة بالتكرارات المتوقعة ، وفي الحالات جميعها كان الفرق لمصلحة مستوى المعرفة (التذكر) .
وعليه يمكن القول أن المستويات المعرفية لأسئلة الاختبارات النهائية لمادة الصرف لا تمثل المستويات المعرفية المقترحة لهذه المادة .

الفصل الخامس

أولاً : الاستنتاجات

- في ضوء نتائج البحث الحالي يستنتج الباحث ما يأتي :
- 1- أن واضعي الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف لم يراعوا الموازنة بين المستويات المعرفية لبلوم .
 - 2- جاءت الأسئلة الاختبارية النحوية والصرفية معتمدة بصورة كبيرة على الحفظ المجرد .
 - 3- أن واضعي أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف ركزوا على المستويات الدنيا (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق) عند بلوم .
 - 4- أن طلبة المرحلة الجامعية (طلبة كليات التربية) لهم قدرات على المستويات المعرفية العليا (التحليل ، التركيب ، والتقويم) عند بلوم ، لكن واضعي أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف لم يضمنوا هذه المستويات في أسئلتهم الاختبارية .
 - 5- هناك تشابه كبير بين أسئلة اختبارات مادة النحو وأسئلة اختبارات مادة الصرف من حيث المستويات المعرفية التي تقيسها .
 - 6- هناك تشابه كبير بين أسئلة اختبارات الدور الأول وأسئلة اختبارات الدور الثاني في المراحل الدراسية كافة لمادتي النحو والصرف من حيث المستويات المعرفية التي تقيسها والمنهجية وكذلك عدد الأسئلة .
 - 7- أن أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف لم تحقق الأهداف المرجوة منها .
 - 8- عدم اعتماد واضعي أسئلة الاختبارات لمادتي النحو والصرف معياراً يمكن من خلاله مراعاة مستويات بلوم المعرفية .
 - 9- لا يعمل واضعو أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف جدول مواصفات (خريطة اختباريه) لاختباراتهم .
 - 10- لا تثير أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف تفكير الطلبة ولا تعمل على تنمية القدرات والمهارات العقلية .
 - 11- ليس هناك شروط وقواعد تحكم أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف ، لهذا يتم وضعها بصورة عشوائية وفردية ، من غير تخطيط ومن غير شروط .
 - 12- جاءت بعض الأسئلة الاختبارية النحوية والصرفية عامة وغير واضحة ، وأن بعضها تنقصه الدقة في الصياغة .
 - 13- أن أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف جاءت على سياق واحد ، وهذا بدوره جعل تفكير الطلبة جامداً ضمن هذا السياق ولا يكاد يتجاوزه .

ثانيا : التوصيات

- في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يأتي :
- 1- ضرورة جعل أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف ممثلة لمستويات بلوم المعرفية ، بحيث لا تركز على أدائها فقط ، بل ينبغي لها ان تتجاوزها إلى المستويات المعرفية العليا لبلوم .
 - 2- ضرورة تصنيف الأهداف المعرفية المراد قياسها قبل وضع أسئلة اختبارات مادتي النحو والصرف لتكون شاملة لكل المستويات المعرفية ، إذ ان تصنيف الأهداف المعرفية يعد أداة مفيدة وفاعلة في تصنيف مفردات الاختبارات .
 - 3- ضرورة الاستفادة من النسب المعرفية لمستويات بلوم التي أقرحت في هذه الدراسة من التربويين المتخصصين التي ينبغي لها ان تتوافر في أسئلة اختبارات المادتين ، وهي : المعرفة (20%) ، والفهم (20%) ، والتطبيق (20%) ، والتحليل (15%) ، والتركيب (15%) ، والتقويم (10%) .
 - 4- ضرورة التركيز على الأسئلة الاختبارية التي تحفز الطلبة على التفكير والتحليل والاستنتاج والنقد .
 - 5- ينبغي لأسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف ان تغطي الأهداف التي تم تحديدها للمادتين .
 - 6- مطالبة واضعي أسئلة اختبارات النحو والصرف منح مستويي التركيب والتقويم نصيبهما من الأسئلة .
 - 7- ضرورة تدريب تدريسيي المادتين في الجامعات على كيفية صياغة أسئلة الاختبارات على وفق جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية) ، إذ إنها الطريقة المثلى التي تضمن الشروط العلمية للأسئلة الاختبارية .
 - 8- ضرورة تحديد معايير ومواصفات خاصة بالأسئلة الاختبارية تكون دليل عمل (ورقة عمل) لواضعي أسئلة اختبارات النحو والصرف .
 - 9- ضرورة إشراك الأساتذة والتدريسيين ممن لديهم الخبرة والكفاية والممارسة على صياغة الأسئلة عند إعداد هذه الأسئلة الاختبارية .
 - 10- عند صياغة بنود الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف ، ينبغي للأمثلة والتطبيقات والأبيات الشعرية ألا تنقل حرفيا من الكتاب المقرر ، بل ينبغي لواضعي الأسئلة الإتيان بأمثلة جديدة .
 - 11- ضرورة إنشاء قسم في كليات التربية خاص بالقياس والتقويم ، مزود بالكفايات البشرية المتميزة ، ذات الخبرة الطويلة في مجال القياس والتقويم للعمل على تطوير نظام الاختبارات ، وللتجديد في أساليب صياغتها وإعدادها ، وتوفير كل ما يلزم لهذا القسم من أدوات وأجهزة حديثة متطورة تساعد على تجويد الاختبارات وتحسينها وتحديثها .
 - 12- مراعاة حسن صياغة أسئلة اختبارات النحو والصرف ، ووضوح عبارتها ودقتها ، بحيث يتمكن الطالب من فهم المطلوب من السؤال من غير عناء او تضليل .

- 13- توجيه التدريسيين وإرشادهم لاستعمال أسئلة المستويات المعرفية العليا في أثناء التدريس وتدريب الطلبة على الإجابة عنها .
- 14- الاهتمام بتحليل نتائج أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف وتفسيرها لتوفير تغذية راجعة بالنسبة للتدريسيين يمكن من خلالها تغيير هذه الأسئلة الاختبارية وتطويرها .
- 15- ضرورة إثراء المكتبات بمصادر مختلفة ومتنوعة في القياس والتقويم وبناء الاختبارات وإعدادها لتمكين القائمين على العملية التدريسية (التعليمية) من الاطلاع عليها والاستفادة منها ، وإثراء معلوماتهم في هذا المجال .

ثالثاً : المقترحات

- يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية :
- 1- إجراء دراسة مماثلة على مواد دراسية أُخر.
 - 2- إجراء دراسة لتقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف في جامعات العراق كافة .
 - 3- إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية أُخر .
 - 4- تقويم أسئلة الاختبارات النحوية والصرفية في ضوء أهداف تدريسهما .
 - 5- إجراء دراسة لتقويم أسئلة اختبارات مادتي النحو والصرف من وجهة نظر التدريسيين والطلبة .
 - 6- إجراء دراسة للتعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة في الإجابة عن أسئلة الاختبارات النحوية والصرفية .
 - 7- إجراء دراسة لتقويم أسئلة الاختبارات لمادتي النحو والصرف فيما يتعلق بالأخطاء اللغوية والإملائية وأخطاء الصياغة مما لم يتمكن الباحث من التعرض لها في الدراسة الحالية .
 - 8- إجراء دراسة تجريبية لمعرفة اثر استعمال المستويات المعرفية العليا بلوم في تحصيل الطلبة في مادة قواعد اللغة العربية .
 - 9- إجراء دراسة تحليلية تقويمية للتعرف على اثر مراعاة أسئلة الاختبارات لمعايير الأسئلة الجيدة ومواصفاتها .
 - 10- إجراء دراسة لتقويم أسئلة اختبارات النحو والصرف في ضوء تصانيف معرفية أُخر مثل : (تصنيف جيلفورد ، وتصنيف جانيه ، وتصنيف بلوم المعدل ،) .
 - 11- بناء دليل للاختبارات التحصيلية اللغوية الجيدة ، ومعرفة أثره في صياغة أسئلة الاختبارات لدى مدرسي اللغة العربية .
 - 12- تقويم الأسئلة الصفية التي يطرحها التدريسيون في ضوء مستويات بلوم المعرفية .

المصادر والمراجع

القران الكريم

أولا : المصادر العربية :

- 1- إبراهيم ، رجب عبد الجواد . المدخل الى تعليم العربية ، دار الأفاق العربية ، القاهرة ، مصر ، 2003م.
- 2- إبراهيم ، عبد العليم . النحو الوظيفي ، ط7 ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ، 1969.
- 3- ———. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط7 ، دار المعارف بمصر ، 1973 م .
- 4- إبراهيم ، فراس . طرق التدريس ووسائله وتقنياته " وسائل التعليم والتعلم " ، دار أسامه للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2005م .
- 5- إبراهيم ، فوزي طه . دراسة تحليلية لأسئلة امتحانات الفصل الدراسي الأول بمدارس دار الفكر بجدة ، مجلة دراسات تربوية ، ج15 ، المجلد4 ، دار الثقافة ، القاهرة ، 1988م .
- 6- إبراهيم ، مجدي عزيز . موسوعة التدريس ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2004م .
- 7- ابن جني ، أبو الفتح عثمان النحوي الموصلي (ت 392 هـ) . الخصائص . تحقيق : محمد علي النجار ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، لبنان ، 1952م .
- 8- ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد (ت808هـ) . مقدمة ابن خلدون ، اعتنى به : مصطفى شيخ مصطفى ، ط1 ، مؤسسة الرسالة ناشرون ، بيروت ، لبنان ، 2007م .
- 9- ابن دريد ، أبو بكر محمد بن الحسن (ت 321 هـ) . جمهرة اللغة ، حققه وعلق عليه ووضع حواشيه وفهارسه : إبراهيم شمس الدين ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 2005م .
- 10- ابن عصفور ، علي بن مؤمن (ت 669 هـ) . المُقرب ، تحقيق : احمد بن عبد الستار الجواري وعبد الله الجبوري ، مطبعة العاني ، بغداد ، 1971م .
- 11- ابن فارس ، الإمام العلامة أبو الحسن احمد (ت 395هـ) . الصحابي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها ، علق عليه ووضع حواشيه : احمد حسن بسج ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 1997م .

- 12- ابن منظور ، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم (ت 711 هـ) .
لسان العرب ، حققه وعلق عليه ووضع حواشيه :
 عامر احمد حيدر ، راجعه : عبد المنعم خليل إبراهيم
 ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 2003م .
- 13- ابن النازم ، أبو عبد الله بن بدر الدين (ت 686 هـ) . **شرح ابن النازم على الفية ابن مالك** ، تحقيق : محمد باسل عيون السود ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 2000م .
- 14- أبو جادو ، صالح محمد علي . **علم النفس التربوي** ، ط3 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2003م .
- 15- أبو جلاله ، صبحي حمدان . **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة** ، ط1 ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، 1999م .
- 16- أبو حويج ، مروان وسمير أبو مُغلي . **المدخل الى علم النفس التربوي** ، ط1 ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2004 م .
- 17- أبو رياش ، حسين وزهرية عبد الحق . **علم النفس التربوي (لِلطالب الجامعي والمعلم الممارس)** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2007م .
- 18- أبو شعيرة ، خالد وآخرون . **التربية الأسس والتحديات** ، ط1 ، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2007م .
- 19- أبو الضبغات ، زكريا إسماعيل . **طرائق تدريس اللغة العربية** ، ط1 ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان ، الأردن ، 2007م .
- 20- أبو علام ، رجاء محمود . **قياس وتقويم التحصيل الدراسي** ، ط1 ، دار العلم للنشر والتوزيع ، الكويت ، 1987م .
- 21- ——— . **التعلم أسسه وتطبيقاته** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2004م .
- 22- أبو المكارم ، علي . **تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)** ، ط1 ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2007م .
- 23- أبو الهيجاء ، فواد . **أساسيات وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية** ، ط1 ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2001م .

- 24- احمد ، محمد عبد القادر . طرق تعليم اللغة العربية ، ط 1 ، مكتبة النهضة المصرية ، 1983 م .
- 25- إسماعيل ، زكريا . طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، السويس ، مصر ، 2005 م .
- 26- الأسمر ، راجي . المعجم المفصل في علم الصرف ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 1997 م .
- 27- الاشموني ، أبو الحسن نور الدين علي بن محمد بن عيسى (ت 900 هـ) شرح الاشموني على ألفية ابن مالك ، قدم له ووضع حواشيه وفهارسه : حسن احمد ، إشراف : أميل بديع يعقوب ، ط 1 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 1998 م .
- 28- الإمام ، مصطفى محمود وآخرون . التقويم والقياس ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، 1990 م .
- 29- أنيس ، إبراهيم . محاضرات عن مستقبل اللغة العربية ، القاهرة ، 1966م .
- 30- البجة ، عبد الفتاح حسن . أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة ، ط 1 ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن ، 2000م .
- 31- بحري ، منى يونس . تقويم الاختبارات النهائية لمادة النحو للصفوف الرابعة الإعدادية في العراق لسنة 1977-1980 ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد 4 ، 1980 م .
- 32- بدران ، شبل وجمال الدهشان . التجديد في التعليم العالي . دار قباء ، القاهرة ، 2002 م .
- 33- — . نظم التعليم في الوطن العربي ، ط 1 ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 2004 م .
- 34- بلقيس ، احمد . تصنيف الأهداف السلوكية الأدائية : صوغها في تخطيط الدروس لتنظيم عمليتي التعلم والتعليم ، معهد التربية ، اليونسكو ، عمان ، 1989 م .
- 35- بلوم ، بنيامين ، وآخرون . نظام تصنيف الأهداف التربوية ، ط 1 ، ترجمة : محمد محمود الخوالدة وصادق عودة ، دار الشرق ، جدة ، 1985 .
- 36- بوفام ، جميس . تقويم العملية التدريسية وما يحتاج أن يعرفه المعلمون ، ط 1 ، ترجمة : مؤيد فوزي ، مراجعة : ظاهر قطبي ، راجعه علمياً : محمد سالم بطاينة ، دار الكتاب الجامعي ، غزة ، فلسطين ، 2005 م .

- 37- البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس . الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة الثقافة العمالية ، بغداد ، 1977م .
- 38- توق ، محي الدين وعبد الرحمن عدس . أساسيات علم النفس التربوي ، جون وايلي وأولاده ، الأردن ، 1984.
- 39- ثورندايك ، روبرت واليزابيث هيجن . القياس والتقويم في علم النفس والتربية . ترجمة : عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس . مركز الكتاب الأردني ، 1989م .
- 40- جابر ، جابر عبد الحميد . التقويم التربوي والقياس النفسي ، ط1 ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1983.
- 41- ———— واحمد خيرى كاظم . مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1983م .
- 42- ———— . مهارات التدريس ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1998م .
- 43- ———— . مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2000م .
- 44- جرادات ، عزت وآخرون أ . أسس التربية ، ط1 ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2008م .
- 45- ———— ب . التدريس الفعال ، ط1 ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2008م .
- 46- جريو ، داخل حسن . التعليم الجامعي وتحديات القرن الحادي والعشرين ، ملخصات بحوث المؤتمر الفكري السابع لاتحاد التربويين العرب ، بغداد ، 2000م .
- 47- ———— . دراسات في التعليم الجامعي ، منشورات المجمع العلمي ، بغداد ، 2005م .
- 48- الجمبلاطي ، علي وأبو الفتح التوانسي . الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ط2 ، القاهرة ، 1975م .
- 49- الجندي ، أنور . اللغة العربية بين حماتها وخصومها ، مطبعة الرسالة ، عابدين ، مصر ، (د.ت) .
- 50- حبيب ، عبد الحسين شاكر . تقويم أسئلة الامتحانات النهائية الدور الأول لقسم الرياضيات العام الدراسي 92-93 على وفق تصنيف بلوم ، مجلة كلية المعلمين ، الجامعة المستنصرية ، العدد 25 ، 1994م .
- 51- الحديدي ، فايز محمد . ثقافة تربوية (التربية مبادئ وأصول) ، ط1 ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2007م .

- 52- حسان ، تمام. **مناهج البحث في اللغة** ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، المغرب ، 1979م .
- 53- —. **اللغة العربية معناها ومبناها** ، ط5 ، عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة ، القاهرة ، 2006م .
- 54- الحلاق ، حسان . **طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح** ، ط1 ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 2006م .
- 55- الحمراية ، انتصار كاظم جواد . **سيكولوجية التدريس ووظائفه** ، دار الاخوة للنشر والتوزيع . عمان ، الأردن ، 2005م .
- 56- الحملوي ، احمد . **شذا العرف في فن الصرف** ، ط15 ، مطبعة البابي الحلبي ، مصر ، 1964م .
- 57- الحيلة ، محمد محمود . **مهارات التدريس الصفي** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2002م .
- 58- الخطيب ، احمد . **البحث العلمي والتعليم العالي** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2003م .
- 59- الخفاجية ، إيمان محمد خلف. **تقويم أسئلة الامتحانات الوزارية لمادة قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، 1999م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- 60- الخليفة ، حسن جعفر . **التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية (رؤية منهجية جديدة)** ، ط1 ، منشورات جامعة عمر المختار ، البيضاء ، ليبيا ، 1996م .
- 61- خليل، قاسم ونعمة رحيم العزاوي . **أصول تعليم اللغة العربية والدين** ، مطبعة الآداب ، النجف الاشرف ، 1966م .
- 62- الخميسي ، السيد سلامه . **دراسات في التربية العربية وقضايا المجتمع العربي** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، عمان ، الأردن ، 2002م .
- 63- الخوالدة ، محمد محمود . **مقدمة في التربية** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2003م .
- 64- الخولي ، محمد علي . **أساليب تدريس اللغة العربية** ، ط2 ، مطابع الفرزدق التجارية ، الرياض ، السعودية ، 1986م .
- 65- الدبوس ، جواهر محمد . **القاموس التربوي** ، ط1 ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، 2003م .
- 66- دروزة ، افنان نظير . **النظرية في التدريس وترجمتها عمليا** ، ط1 ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، 2000م .

- 67- دمعة , مجيد إبراهيم. تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لموضوع قواعد اللغة العربية لطلاب الصف الثاني المتوسط في العراق للعام الدراسي 1970-1971م , جامعة بغداد , مركز البحوث التربوية والنفسية , العراق , 1974م .
- 68- دندش , فايز مراد . معنى التعليم وكنهه من خلال نظريات التعليم وتطبيقاتها التربوية , ط1 , دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر , عمان , الأردن , 2003م .
- 69- الدوسري , راشد حماد . القياس والتقويم التربوي الحديث مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصره , ط1 , دار الفكر ناشرون وموزعون , عمان , الأردن , 2004م .
- 70- الذهب , محمد عبد العزيز . التربية والمتغيرات الاجتماعية في الوطن العربي , بغداد , 2002م .
- 71- الراجحي , عبده . التطبيق الصرفي , دار النهضة العربية للطباعة والنشر , بيروت , لبنان , 1979م .
- 72- الرازي , محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (ت 666 هـ) . مختار الصحاح , دار الرسالة , الكويت , 1983م .
- 73- ربيع , هادي مشعان أ . الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم , ط1 , مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع , عمان , الأردن , 2008م .
- 74- ——— ب . علم النفس التربوي , ط1 , مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع , عمان , الأردن , 2008م .
- 75- الربيعي , محمود داود سلمان . طرائق وأساليب التدريس المعاصرة , ط1 , جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع وعالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع , عمان , الأردن , 2006م .
- 76- الربيعية , نبأ ثامر خليل . تقويم تدريس مادة الصرف في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة , جامعة بابل , كلية التربية الأساسية , 2005م , (رسالة ماجستير غير منشورة)
- 77- الرحيم , احمد حسن . أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية , مطبعة الآداب , النجف الاشرف , 1971م .
- 78- الرشدي , بشير . مناهج البحث التربوي : رؤية تطبيقية مبسطة , دار الكتاب الحديث , الكويت , 2000م .
- 79- ريشاردز , جاك . تطوير مناهج تعليم اللغة , ترجمة : ناصر عبد الله ابن غالي و صالح بن ناصر الشويرخ , النشر العلمي والمطابع , جامعة الملك سعود , المملكة العربية السعودية , 2007م .

- 80- الزاملي ، حسن خلباص حمادي . **الحصيلة المعرفية النحوية لطلبة كليات التربية في العراق وبناء برنامج علاجي في ضوءها** ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، 2004م ، (أطروحة دكتوراه) .
- 81- زايد ، فهد خليل ، **أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والتطبيق** ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2006م .
- 82- الزغول ، عماد عبد الرحيم . **مبادئ علم النفس التربوي** ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، 2001م .
- 83- الزوبعي ، عبد الجليل ومحمد احمد الغنام . **مناهج البحث في التربية** ، مطبعة العاني ، بغداد ، 1981م .
- 84- ——— ونزار محمد سعيد . **رأي في تطوير القياس والتقويم في العراق** ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، العدد 5 ، بغداد ، 1985م .
- 85- زيتون ، عايش محمود . **أساليب تدريس العلوم** ، ط3 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 1999م .
- 86- السامرائي ، إبراهيم . **دراسات في اللغة** ، مطبعة العاني ، بغداد ، 1961م .
- 87- السامرائي ، باسم علي مهدي صالح . **تقويم أسئلة الامتحانات المدرسية النهائية (الموحدة) لمادة قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط** ، جامعة ، ديالى 2002م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- 88- السامرائي ، هاشم وآخرون . **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير** ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، اربد ، الأردن ، 1994م .
- 89- سرحان ، الدمرداش ومنير كامل . **المناهج** ، ط3 ، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة ، 1972م .
- 90- ———. **محاضرات في التقويم التربوي (التقويم وتطوير المناهج)** ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الكويت ، 1983م .
- 91- سعادة ، جودت . **مناهج الدراسات الاجتماعية** ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، 1984م .
- 92- سعد ، نهاد صبيح . **الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية** ، مطابع التعليم العالي ، بغداد ، 1990م .
- 93- السعدي ، عماد توفيق وآخرون . **أساليب تدريس اللغة العربية** ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الأردن ، 1992م .

- 94- سعيد ، أبو طالب ورشراش أنيس عبد الخالق . علم التربية التطبيقي المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها ، ط1 ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ، 2001م .
- 95- سلامه . عبد الخالق . أساسيات في تصميم التدريس ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2002م .
- 96- السلطاني ، محمد عباس محمد . الصعوبات التي تواجه طلبة أقسام اللغة العربية لكليات الآداب في النحو من وجهة نظر التدريسيين والطلبة ، جامعة بابل ، كلية التربية الأساسية ، 2005م ، (رسالة ماجستير غير منشورة)
- 97- سمك ، محمد صالح . فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية ، مكتبة الانجلو المصرية . القاهرة ، 1975م .
- 98- السيد ، فؤاد البهي . علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، ط3 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1979م .
- 99- ——— . الذكاء ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2000م .
- 100- السيد ، محمود احمد . المرجع في تدريس اللغة العربية ، ط1 ، دار العودة ، بيروت ، 1990م .
- 101- شبر ، خليل إبراهيم وآخرون . أساسيات التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2005م .
- 102- شحاته ، حسن . تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط2 ، الدار المصرية اللبنانية ، 1993م .
- 103- شربل ، مورييس . الإدارة التربوية الحديثة ، ط1 ، دار الفكر العربي ، بيروت ، لبنان ، 2007م .
- 104- شريف ، عابدين محمد . الوظائف المستقبلية لكلية التربية بجامعة البحرين كما يراها أعضاء هيئتها التدريسية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد1 ، مجلد1 ، عُمان ، 2000م .
- 105- الصائغ ، الشيخ مجيد . الأسس التربوية للمناهج التعليمية ، مطبعة الفرقان ، النجف الاشرف ، 2007م .
- 106- صباح ، زكريا . دور التقويم في تطوير العملية التربوية ، ط1 ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، اربد ، الأردن ، 2000م .
- 107- الصمادي ، عبد الله وماهر الدرايع . القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2004م .
- 108- الطراونة ، اخليف يوسف . أساسيات في التربية ، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2004م .

- 109- طعيمة ، رشدي احمد . تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية ، مفهومه ، أسسه ، استخداماته ، دار الفكر للطباعة ، القاهرة ، 1987م .
- 110- الظاهر ، زكريا إسماعيل وآخرون . مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط1 ، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 1999م .
- 111- عاقل ، فاخر . معالم التربية (دراسات في التربية العامة والتربية العربية) ، ط3 ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، 1978م .
- 112- — . التربية قديمها وحديثها ، ط4 ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، 1985م .
- 113- العاني ، نزار محمد سعيد . التحليل الكمي للأسئلة الامتحانية للاختبارات النهائية للصفوف السادسة الابتدائية ، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، 1980م .
- 114- عبد العزيز ، صالح وعبد العزيز عبد المجيد . التربية وطرق التدريس ، ط9 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1975م .
- 115- عبد الغني ، أيمن أمين . الصرف الكافي . مراجعة : عبده الراجحي وآخرون ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 2000م .
- 116- — . النحو الكافي ، مراجعة : رمضان عبد التواب وآخرون ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 2007م .
- 117- عبد الهادي ، نبيل . القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ، ط1 ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2001م .
- 118- عبده ، داود . نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً ، ط2 ، دار الكرمل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 1990 .
- 119- عبود ، عبد الغني . التربية ومشكلات المجتمع ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1980م .
- 120- عثمان ، فاروق السيد . دراسة تحليلية للاختبارات الموضوعية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي في مصر ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ج6 ، العدد6 ، 1986م .
- 121- عثمان ، محمد ، أساليب التقويم التربوي ، دار أسامه للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2005م .
- 122- العجيلي ، صباح حسين وآخرون . مبادئ القياس والتقويم التربوي ، المكتبة الوطنية ، دار الكتب والوثائق ، بغداد ، 2001م .

- 123- عزاوي ، محمد ذبيان . تكنولوجيا التعليم والنظريات التربوية ، ط 1 ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، اربد ، الأردن ، 2007م .
- 124- العزاوي ، نعمة رحيم . فصول في اللغة والنقد ، ط 1 ، المكتبة العصرية ، بغداد ، العراق ، 2004م .
- 125- عصر ، حسني عبد الباري . مهارات تدريس النحو العربي (النظرية والممارسة) ، ط 1 ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، 2000م .
- 126- عطا الله ، إبراهيم محمد . دليل تدريس اللغة العربية ، ط 1 ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 2001م .
- 127- ——— . المرجع في تدريس اللغة العربية ، ط 1 ، دار الكتاب للنشر ، القاهرة ، مصر ، 2006م .
- 128- عطا الله ، عبد الحميد زهري سعد . مدى ملائمة امتحانات اللغة العربية في نهاية التعليم الأساسي لبعض المستويات المعرفية عند بلوم ، جامعة القاهرة ، مصر ، 1990م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- 129- عطا الله ، مشيل كامل . طرق وأساليب تدريس العلوم ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2001م .
- 130- عطية ، محسن علي . الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ط 1 ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، 2006م .
- 131- ——— . تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ، ط 1 ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2007م .
- 132- ——— أ . الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2008م .
- 133- ——— ب . مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها ، ط 1 ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2008م .
- 134- علام ، صلاح الدين محمود . التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم الدارس ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2003م .
- 135- علي ، سعيد إسماعيل . أصول التربية العامة ، ط 1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2007م .
- 136- عمايرة ، إسماعيل احمد . تطبيقات في المناهج اللغوية ، ط 1 ، دار وائل للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن ، 2000م .
- 137- عميرة ، إبراهيم بستوني و فتحي الديب . تدريس العلوم والتربية العملية ، ط 7 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1976م .

- 138- العنانية ، حنان عبد الحميد . علم النفس التربوي ، ط4 ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2008م .
- 139- عودة ، احمد . القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2002م .
- 140- عون ، حسن . اللغة والنحو دراسات تاريخية وتحليله مقارنة ، ط1 ، مطبعة رويال ، مصر ، 1952م .
- 141- العياصره ، محمد عبد الكريم . تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان "دراسة مقارنة" ، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، عدد2 ، مجلد 17 ، 2004م .
- 142- العيسوي ، عبد الرحمن محمد . التربية الإبداعية في التعليم العربي ، ط1 ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 2004م .
- 143- غالب ، حنا . التربية المتجددة وأركانها ، ط1 ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، لبنان ، 1970م .
- 144- غانم ، محمود محمد . القياس والتقويم ، دار الأندلس للنشر والتوزيع ، حائل ، السعودية ، 1997م .
- 145- الغريب ، رمزية . التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، 1981م .
- 146- الغيلابيني ، الشيخ مصطفى . جامع الدروس العربية ، ط1 ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان ، 2004م .
- 147- فاندالين ، ديو بولدي . مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة : محمد نبيل نوفل وآخرون ، ط3 ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، 1985م .
- 148- فخر ، منى إبراهيم . دراسة تقويمية للمستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كتاب اللغة العربية واختباراتها النهائية للصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين ، جامعة البحرين ، 2005م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- 149- الفضلي ، عبد الهادي . مختصر النحو . ط18 ، دار ومكتبة الهلال ، بيروت ، لبنان ، 2008م .
- 150- القاسم ، جمال مثقال ، علم النفس التربوي ، ط1 ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2000م .
- 151- القرشي ، عبد الفتاح . اتجاهات جديدة في أساليب التقويم ، رسالة الخليج العربي ، العدد12 ، السنة6 ، مكتب التربية لدول الخليج العربي ، الرياض ، 1976م .

- 152- قلادة ، فواد سليمان . أساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار ، دار المطبوعات الجيدة ، الإسكندرية ، 1977م .
- 153- القلقشندي ، احمد بن علي (ت821هـ) . صبح الأعشى في صناعة الانشا ، شرحه وعلق عليه وقابل نصوصه : محمد حسين شمس الدين ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، (د.ت) .
- 154- القيسي . نايف . المعجم التربوي وعلم النفس ، ط1 ، دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي ، عمان ، الأردن ، 2006م .
- 155- كاظم ، جؤذر حمزة . تقويم تمرينات كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي في ضوء تصنيف بلوم لمستويات الإدراك العقلي ، جامعة بابل، كلية المعلمين ، 2002م (رسالة ماجستير غير منشور) .
- 156- كبه ، نجاح هادي جواد . مشكلات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها وحلولهم المقترحة لها ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، 1988م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- 157- الكبيسي ، عبد الواحد حميد . طرق تدريس الرياضيات وأساليبه (أمثلة ومناقشات) ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2008م .
- 158- كوافحة ، تيسير مفلح . القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2003م .
- 159- اللبدي ، محمد سعيد نجيب . المتعلمون وقواعد النحو ، مجلة المعلم والطالب ، العدد3 ، عمان ، 1999م .
- 160- مادروس ، جورج ف وآخرون . تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني . ترجمة : محمد أمين المفتي وآخرون ، ط1 ، دار ماكروهيل للنشر ، نيويورك ، 1983م .
- 161- مارزانو ، روبرت وآخرون . أبعاد التفكير ، ترجمة : يعقوب حسين ومحمد خطاب ، ط2 ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، اربد ، الأردن ، 2004م .
- 162- مجاوز ، محمد صلاح الدين علي . تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2001م .
- 163- محمد ، داود ماهر ومجيد مهدي محمد . أساسيات في طرائق التدريس العامة ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، 1991م .

- 164- محمد والي ، فاضل فتحي . **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية طرقه - أساليبه** ، دار الأندلس للنشر والتوزيع ، حائل ، السعودية ، 1999م .
- 165- مرعي ، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة . **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها** ، ط7 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة ، 2009م .
- 166- مصطفى ، إبراهيم . **إحياء النحو** ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، 1959م .
- 167- ——— وآخرون . **المعجم الوسيط** ، مجمع اللغة العربية ، اشرف على طبعة : عبد السلام هارون ، المكتبة العلمية ، طهران ، د.ت ،
- 168- المطاوعة ، فاطمة محمد . **أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية دراسة تحليلية تقويمية** ، **مجلة البحوث التربوية** ، العدد 18 ، السنة 9 ، جامعة قطر ، 2000م .
- 169- مطر ، عبد العزيز . **علم اللغة وفقه اللغة** ، دار قطري بن فجاه ، مصر ، 1985م .
- 170- مطرجي ، محمود . **في الصرف وتطبيقاته** . ط1 ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ، 2000م .
- 171- معروف ، محمود نايف . **خصائص العربية وطرائق تدريسها** ، ط1 ، دار النفائس ، بيروت ، لبنان ، 1985م .
- 172- مغالسة ، محمود حسني . **النحو الشافي الشامل** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2007م .
- 173- ملحم ، سامي محمد . **سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2001م .
- 174- ——— . **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2003م .
- 175- منسي ، محمود عبد العليم . **التقويم التربوي** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 1998م .
- 176- موسى ، نهاد . **الأساليب- مناهج ونماذج- في تعليم اللغة العربية** ، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2003م .
- 177- ناصر ، إبراهيم . **أسس التربية** ، دار عمار للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 1989م .
- 178- ——— . **أصول التربية (الوعي الإنساني)** ، ط1 ، مكتبة الرائد العلمية ، عمان ، الأردن ، 2004م .
- 179- النجار ، اسعد محمد علي . **الصرف** ، مكتب الغسق ، بابل ، 2005م .

- 180- النجيجي ، محمد لبيب ومحمد منير مرسى . البحث التربوي اصوله ومناهجه ، عالم الكتب للطباعة والنشر ، القاهرة ، 1973م .
- 181- ——— . التربية أصولها ونظرياتها العلمية ، ط5 ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، 1974م .
- 182- نشوتي ، عبد المجيد . علم النفس التربوي ، ط10 ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، 2005م .
- 183- النعمان ، أبو حنيفة . المقصود في علم الصرف ، درسه وحققه وعلق عليه : عبد الله احمد جار الله حسن ، مطبعة الآداب ، القاهرة ، 2003م .
- 184- النعيمي ، علي . الشامل في تدريس اللغة العربية ، ط1 ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2004م .
- 185- النواح ، مساعد بن عبد الله . البحث التربوي ، ط1 ، كلية المعلمين ، الرياض ، 2004م .
- 186- هادي ، عارف حاتم . مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين ، جامعة بابل ، كلية التربية الأساسية ، 2005م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- 187- الهاشمي ، عابد توفيق . الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية ، مطبعة الإرشاد ، بغداد ، 1972م .
- 188- الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي وفائزة محمد فخري العزاوي . تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2005م .
- 189- ——— ومحسن علي عطية . تحليل محتوى مناهج اللغة العربية " رؤية نظرية تطبيقية " ، ط1 ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2009م .
- 190- الوكيل ، حلمي ومحمد أمين المفتي . أسس بناء المناهج وتنظيماتها ، ط3 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2008م .
- 191- الياسري ، علي مزهر . الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه ، ط1 ، الدار العربية للموسوعات ، بيروت ، لبنان ، 2003م .
- 192- يوسف ، جمعة السيد . سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، عالم المعرفة ، يناير ، العدد 145 ، الكويت ، 1995م .

- 193- يوسف ، ماهر إسماعيل صبري . **المناهج ومنظومة التعليم** ، مكتبة الراشد ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 2007م .
- 194- يونس ، علي فتحي ومحمود الناقة . **أساسيات تعليم اللغة العربية** ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، 1978م .
- 195- يونس ، علي فتحي . **اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية** ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، 1984م .

ثانيا : المصادر الأجنبية :

- 196- Andreson , O and Koutnik , G . **Toward more Effective Science Instruction in Secondary Education** , New York , The MacMillan company , silted in No , 45 , 1972 .
- 197- Azar , Ali . Analysis Of Turkish High-School Physics-Examination Questions and University Entrance Exams Questions According TO Bloom ' Taxonomy , **Turkish Science Education** , Volume 2 , Issue 2 . 2005 .
- 198- Chinoda, Azviperi Mika . An Analysis of question in selected high school social studied textbooks used in Zimbabwowo , **Dissertation Abstracted International**, Vol. 43, No. 6, 1982.
- 199- Crain, A. and Sund, **Developing Questioning Techniques. USA** , Charles E. Merrill Publishing Company , 1971.
- 200- Franklin , Doris Marie . Analysis of question in the six thgrade social studies text book published between 1965-1969 and 1975-1979 , **dissertation abstract international** ,vo1.42,No.8,1981.
- 201- Ghiselli , E.E , & etal . **Measurement theory for the Behavioral sciences**, San Francisco : Freeman company, 1981 .

- 202- Good ,Carter . **Dictionary of Education** , Mc Graw , Hill Book , Tnc N.Y .1974 .
- 203- Gronland, N.E. , **Measurement and Evaluation** , New york, MacMillan.(1965).
- 204- Hoeppel, Fronkcharies . A taxonomical analysis of question found in reading skills development books used in Maryland community college. Developmental Remedial reading programs , **Dissertation Abstracts International**, Vol, 41, No. 12, 1980.
- 205- Holsit,Ole.R . **Content Analysis for the social science and Humanities** , New York , MacMillan , 1967.
- 206- Logan, William . Curtis . An Analysis of the cognitive levels of in structional questions in seiected fifth Grade social textbook 's , **Dissertation Abstracts International** , Vol . 46, No. 8,1985.
- 207- Ober , Richard L and Other's . **Systematic Observation of Teaching An Instructional Analysis-Instructional Strategy Approach** , new Jersey Prentice , Hall . Inc 1971 .
- 208- Scott , William and Michael Wertheimer . **Introduction To Psychological Research** , University of Colorado , Now York , 1968 .
- 209- Thurber, Art . **standardized Achievement tests, Thurber's Educational assessments**, 400 Clayton Road: chapel Hill, Nc, 27514. 2001 .
- 210- Webster, T . **New International Dictionary** , Vol,1, Merrian Co. 1971 .

كتاب جامعة بابل إلى كليات التربية في جامعات الفرات الأوسط

Ministry of Higher Education &
Scientific Research

University OF Babylon
College Of Basic Education

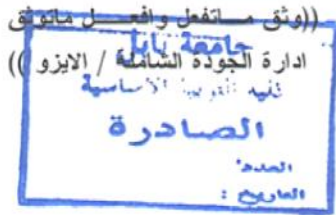
العدد
التاريخ ٢٠٠٨ / ١١ / ١٠

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل

عمادة كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا



إلى / كلية التربية / جامعة بابل
كلية التربية / جامعة الديوانية
كلية التربية / جامعة كربلاء
كلية التربية للبنات / جامعة الكوفة

م/تسهيل مهمة

تحية طيبة:

يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة الطالب (أحمد صالح نهابة) طالب الدراسات العليا
الماجستير / طرائق تدريس اللغة العربية في كليتنا ، شاكرين تعاونكم معنا خدمة للمسيرة
العلمية .

مع التقدير


عبد السلام جودت جاسم

م . العميد العلمي

٢٠٠٨ / ١١ / ١٠

نسخة مئة //

- ملفه الموما إليه .
- الصادرة .

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الأساسية
قسم الدراسات العليا

***** استبانته مستويات بلوم للأهداف المعرفية *****

الأستاذ الفاضل الدكتور-----المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم " تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف في كليات التربية في ضوء مستويات بلوم المعرفية " ونظرا لثقة الباحث بما تتمتعون به من خبرة وتجربة وسعة اطلاع في هذا المجال رأى أن يستعين بآرائكم السديدة من خلال لمساتكم العلمية واضعاً بين أيديكم هذه الاستبانة وقد تضمنت مستويات بلوم للأهداف المعرفية بحسب ما وضعه بلوم مع عدد من الأفعال التي يراها مناسبة لكل مستوى من المستويات المذكورة راجياً بيان دقة الأفعال وانسجامها مع كل مستوى من المستويات كما يرجو الباحث عدم حرمانه من ملاحظاتكم القيمة.

مع فائق الشكر والتقدير

طالب الماجستير
أحمد صالح نهابة
طرائق تدريس اللغة العربية

- (1) لكي نصل إلى تقويم حقيقي وموضوعي لأسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف علينا أن نكون معنيين بمستويات مثل (التطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) بأنها يجب أن تتم في مواقف جديدة غير التي تم

ففيها عرض المعلومات في أثناء دراستها أو تلك الموجودة في الكتاب المقرر ، لان إعطاء الطالب أسئلة تحتوي على تطبيقٍ ما أو تحليلٍ لنص معين أو تركيبٍ أو تقويمٍ وقد تم حلها في المحاضرة أو اعطاءه أسئلة مماثلة تماما للأسئلة الموجودة في الكتاب المقرر فلا تعد في هذه الحالة أسئلة تكشف عن قدرة الطالب على التطبيق أو التحليل أو التركيب أو التقويم بل هي أسئلة لا تتعدى في الحقيقة مستوى المعرفة ؛ لان الطالب يحفظ كل هذا ويستذكره في الاختبار . ويرى الباحث أن هذه الملاحظة مهمة ينبغي لها أن تؤخذ بالحسبان عند تحليل أسئلة الاختبارات .

(2) هناك بعض الأفعال قد يرد ذكرها في أكثر من مستوى أو هدف وذلك بحسب ما يطلب من المتعلم تعلمه أو أدائه . بمعنى لو طُلب من المتعلم أن يعرف الحال فان ذلك يقيس مستوى معرفة المتعلم للحال ولو طُلب منه أن يعرف الحال بأسلوبه الخاص فان ذلك يقيس مستوى فهمه له الخ .

مستويات بلوم المعرفية

وصف الفئات الرئيسة	أمثلة لأهداف تعليمية عامه	أمثلة لأفعال التعبير عن نواتج التعلم في صور سلوكية
(1) التذكر (المعرفة) Knowledge هو تذكر المادة التي سبق تعلمها ، وكل ما يطلب هنا أن يسترجع المتعلم المعلومات المناسبة . ويمثل التذكر أقل مستويات نواتج التعلم في المجال المعرفي .	1- يعرف المصطلحات العامة . 2 - يعرف حقائق معينة . 3 - يعرف طرائق وأساليب مختلفة . 4 - يعرف مفاهيم رئيسة . 5 - يعرف قوانين معينة .	• يُحدّد • يصف • يتذكر • يُعرف • يكتب • يُسمّي • يختار • يقابل بين • يوجز بنقاط • يعرض • يُحدد • يسترجع • يُسمع • يضع قائمة •

أمثلة لأفعال التعبير عن نواتج التعلم في صور سلوكية	أمثلة لأهداف تعليمية عامه	وصف الفئات الرئيسة
• يُحوّل • يميّز • يشرح معنى • يُمثّل • يعيد صياغة • يعيد كتابة • يؤيّد • يُعمّم • يُعبّر • يستنتج • يُلخّص • يُخمّن • يوضّح (ماذا ، لماذا ، كيف) • يُفسّر • يُترجم • يذكر بكلماته الخاصة • يوضح الفكرة الرئيسة	1 - يفعل حقائق وقوانين معينة . 2 - يفسر عبارات لفظية معينة . 3 - يفسر رسوم بيانية وجداول . 4 - يحول المادة اللفظية إلى صور أو صيغ رياضية .	(2) الفهم : Comprehension هو القدرة على إدراك معنى المادة التي يدرسها المتعلم ، ويظهر هذا عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى أو تفسيرها وشرحها أو تلخيصها وتقدير الاتجاهات المستقبلية ، وتمثل هذه النواتج التعليمية خطوة أبعد من مجرد تذكر المادة أو تذكر المعلومات .

أمثلة لأفعال التعبير عن نواتج التعلم في صور سلوكية	أمثلة لأهداف تعليمية عامه	وصف الفئات الرئيسة
• يُغيّر • يحسب • يُوضّح • يكتشف • يتناول • يُعدّل • يشغل • يُجهّز • ينتج • يُبيّن • يحل • يستعمل • يطبّق • يعلّل • يكوّن جملة • يُوظف • يرسم مخطط •	1 - تطبيق مفاهيم وقوانين معينة على مواقف جديدة . 2 - تطبيق قواعد و قوانين ونظريات معينة على مواقف عملية . 3 - حل مشكلات رياضية معينة . 4 - إعداد جداول ورسوم بيانية . 5 - يوضح الاستعمال السليم لطريقة معينة أو أسلوب معين .	(3) التطبيق : Application هو قدرة المتعلم على استعمال ما تعلمه في مواقف جديدة ، ويشمل ذلك استعمال القواعد والقوانين والطرائق والمفاهيم والنظريات ، وتتطلب نواتج التعلم عند هذا المستوى مستوى مما سبق ذكره فيما يتصل بمستوى الفهم .

أمثلة لأفعال التعبير عن نواتج التعلم في صور سلوكية	أمثلة لأهداف تعليمية عامه	وصف الفئات الرئيسة
• يُجزئ • يفرّق • يُميز • يتعرف على • يستنتج • يربط • يختار • يفصل • يقسم • يُحدّد - العناصر - الرئيسة • يُوازن • يستدل • يحل • يبحث • يضيف •	1 - معرفة الافتراضات المتضمنة . 2 - معرفة الأخطاء المنطقية في الاستدلال . 3 - يميّز بين الحقائق والاستنتاجات . 4 - يقوم مدى ارتباط بيانات معينة بموضوع معيّن . 5 - يحلّل المركبات الى عناصر . 6 - يحدّد أوجه الاختلاف والتشابه .	(4) التحليل : (Analysis) هو قدرة المتعلم على تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها الجزئية ، ويشمل ذلك التعرف على الأجزاء وتحليل العلاقات بين الأجزاء ، وتمثل نواتج هذا التعلم مستوى فكرياً أعلى من مستويات الفهم والتطبيق لأنها تتطلب فهماً للمحتوى والشكل .

أمثلة لأفعال التعبير عن نواتج التعلم في صور سلوكية	أمثلة لأهداف تعليمية عامه	وصف الفئات الرئيسة
• يصنف • يُؤلف • يجمع • يبتكر • يُصمّم • ينظم • يُعيد البناء • يربط • يلخّص • يحكي • يعيد ترتيب • يعيد تنظيم • يخترع • يخطّط • يُطور • يُركب • يفترض • يُعد • يَبنِي •	1 - يكتب موضوعاً منظماً . 2 - يلقي كلمة مرتبة . 3 - يكتب قصة قصيرة . 4 - ينظم شعراً . 5 - يؤلف قطعة موسيقية . 6 - يكتب خطة لإجراء تجربة ما .	(5) التركيب : Synthesis يشير إلى قدرة المتعلم على وضع الأجزاء معاً لتكوين كل جديد ، ويشمل إعداد موضوع أو محاضرة ، فنواتج التعلم لهذا المستوى تؤكد السلوك الابتكاري .

أمثلة لأفعال التعبير عن نواتج التعلم في صور سلوكية	أمثلة لأهداف تعليمية عامه	وصف الفئات الرئيسة
• يستحسن • يسوّغ • يُفسّر • يُلخص • يقوم • يُقدّر • يُوازن • ينقد • يصف • يربط بين • يدافع عن فكرة • أو رأي • يُهاجم • يُثبت صحة • يُجادل • يُفضل • يحكم • يُبين رأيه •	1 - يقوم الاتساق المنطقي في مادة مكتوبة معينة . 2 - يقوم مدى استناد نتائج معينة الى بيانات كافية . 3 - يقدر قيمة عمل معين : (فن ، موسيقى ، كتابات معينة) باستعمال معايير داخلية . 4 - يقدر قيمة عمل معين باستعمال معايير خارجية .	(6) التقويم : Evaluation يشير إلى قدرة المتعلم على الحكم على قيمة المادة : (قصة ، شعر ، فن ، تقرير (بحث) ، وتقوم أحكامه على معايير محددة قد تكون معايير داخلية خاصة بالتنظيم أو خارجية خاصة بالغرض أو الهدف ، وعلى المتعلم أن يحدد نوع المعيار المستعمل وتمثل نواتج التعلم لهذا المستوى أعلى مستويات التعلم في المجال المعرفي فهي تتضمن عناصر من المستويات الخمسة السابقة .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

قسم الدراسات العليا

***** تصنيف أسئلة الاختبارات في ضوء المستويات المعرفية *****

الأستاذ الفاضل الدكتور----- المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم " تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف في كليات التربية في ضوء مستويات بلوم المعرفية " ونظرا لثقة الباحث بما تتمتعون به من خبرة وتجربة وسعة اطلاع في هذا المجال رأى أن يستعين بآرائكم السديدة من خلال لمساتكم العلمية واضعاً بين أيديكم هذه الاستبانة وقد تضمنت عدداً من أسئلة الاختبارات موضوع الدراسة محللة بحسب منطوقها على وفق مستويات بلوم المعرفية راجياً بيان صحة التحليل ودقته وانسجامه مع كل مستوى من المستويات كما يرجو الباحث عدم حرمانه من ملاحظاتكم القيمة.

مع فائق الشكر والتقدير

طالب الماجستير

أحمد صالح نهابة

طرائق تدريس اللغة العربية

ت	صيغة السؤال	مستويات بلوم المعرفية						الملاحظات
		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
1	اذكر أهم ما يميز المدرسة الكوفية . وترجم لعلم من أعلامها .	*						
2	عرف المفعول معه . ثم تحدث بالتفصيل عن الناصب له مع الأمثلة .	*	*	*				القسم الأول من السؤال معرفة والقسم الثاني منه فهم أما القسم الثالث من السؤال فهو تطبيق
3	حدد حروف الجر فما يأتي : ثم بين معنى كل واحد منها : قال تعالى : (فاحكم بينهم بما انزل الله ولا تتبع أهواءهم عما جاءك ...)			*				
4	علل : 1- جواز دخول الألف واللام على المضاف والمضاف إليه في الإضافة غير المحضة وامتناع ذلك في الإضافة المحضة . 2 -		*					
5	ما انواع المفعول المطلق ؟ اذكرها، ومثل لها .	*	*	*				القسم الأول من السؤال معرفة أما القسم الثاني منه فهو تطبيق
6	اشرح قول الناظم في نعت اسم لا النافية للجنس: ومفردا نعتا لمبنى يلي فافتح او انصبين او رفع تعدل	*						لان هذا البيت شرحه ابن عقيل والشرح موجود في الكتاب المقرر (شرح ابن عقيل على ألفية بن مالك)

ت	صيغة السؤال	مستويات بلوم المعرفية						الملاحظات
		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
7	اذكر شاهدا شعرياً واحداً لكل مسألة من المسائل النحوية الآتية : 1- ورود الفعل عاملاً دالاً على اليقين وناصباً لمفعولين. 2- *							لان الشواهد الشعرية في اللغة العربية ثابتة ومحددة ولا تأتي الا عن طريق الحفظ
8	أعرب ماتحته خط : ١ - عجبت من شرب زيد <u>الظريف</u> 2- *							
9	فسر قول ابن عقيل في اسم الفاعل : (... إنما عمل لجريانه على الفعل الذي هو بمعناه) *							
10	بالجر والتنوين والندا وال ومسند للاسم تمييز حصل اذكر مع التمثيل علامات الاسم . *							القسم الأول من السؤال معرفة أما القسم الثاني منه فهو تطبيق
11	مثل لما يأتي بجمل مضبوطة بالشكل : 1- إن مخففة عاملة 2- فاعل محصور بـ(إلا) 3- *							
12	وردت في النصوص الآتية أسماء ممنوعة من الصرف استخرجها 1- قال تعالى : (إذ قال يوسف لأبيه) 2- ... *							

ت	صيغة السؤال	مستويات بلوم المعرفية						الملاحظات
		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
13	يقسم العدد المضاف على قسمين . اذكرهما مع التمثيل	*		*				القسم الأول من السؤال معرفة أما القسم الثاني منه فهو تطبيق
14	عرف مايتي : 1- الاستثناء المفرغ 2- الفصلة 3- التعليق 4- الحال	*						
15	أعرب قول الشاعر : مالله موليك فضل فاحمدنه به مما لدى غيره نفْع ولا ضررٌ				*			
16	لماذا لا يصح ان تقول : (صاحبها في الدار)		*					
17	ثمة مواضع تضرر فيها (إن) وجوبا . اذكرها مع التمثيل	*		*				القسم الأول من السؤال معرفة أما القسم الثاني منه فهو تطبيق
18	عرف نحويا لاثنين مما يأتي : الاسم الجامد- اسم المفعول- اسم المصدر	*						

تد	صيغة السؤال	مستويات بلوم المعرفية						الملاحظات
		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التقييم	التقويم	
19	حول الأفعال الآتية إلى أفعال مبنية للمجهول: تَرْحَم - عَدَد- استغاث -			*				
20	بين صواب العبارة الآتية وخطأها وضح الخطأ : 1- تقول (ما أنتَ إلا تأتينا فتحدثنا) بنصب (تحدثنا) 2-			*	*			القسم الأول من السؤال فهم أما القسم الثاني منه فهو تطبيق
21	بين موضع الشاهد لخمس مما يأتي : 1- قال تعالى:(الآ لوط نجيناهم بسحر) 2- تمرّون الديار ولم تعرجوا كلامكم علىّ اذا حرام 3 - ...					*		هذه الشواهد النحوية هي ذاتها الموجود في الكتاب المقرر
22	(الكاف) و(على) حرفا جر. فهل يكون لهما استعمال آخر؟ تحدث عن ذلك مفصلا .			*				
23	اجب عن خمس مما يأتي: 1- متى تكون (جعل) من أفعال التحويل 2- إذا كان الفعل مما يتعدى لمفعولين ، فأيهما أولى بالتقديم ؟ 3-			*				
24	تكلم على مواضع كسر (إن) وجوباً مع ذكر الشواهد والأمثلة			*				

ت	صيغة السؤال	مستويات بلوم المعرفية						الملاحظات
		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التقييم	التركيب	
25	ما المذاهب النحوية في (لبيك) ؟	*						
26	ما المقصود بما يأتي : 1- اسم فعل الأمر 2- الاختصاص 3- لغة من لا ينتظر 4- الإغراء	*						
27	ما الواجهة الإعرابية المحتملة لمعمول الصفة المشبهة ؟ اذكرها بالتفصيل	*						
28	قدر المحذوف في خمس مما يأتي : 1- قال تعالى : (وشرّبوا في قلوبهم العجل) 2- قال تعالى (أن اعملن سابغات) 3-		*					
30	قال تعالى : (وكلبهم باسط ذراعية بالوسيط) في ضوء دراستك كيف توجه إعرابيا الآية الكريمة ؟			*				
31	اذكر المواضع التي تبيين أوجه شبه الاسم بالحرف ، وقف عند احدها لتوضحه بشكل مفصل .	*	*					

ت	صيغة السؤال	مستويات بلوم المعرفية						الملاحظات
		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التقييم	التركيب	
32	حلل صرفيا في ضوء ما درست : 1- محمد رسول الله والذين معه أشداء على الكفار رحماء بينهم) 2- (فكان أبواؤ المؤمنين) 3-(ووجدك عائلاً فأغنى) 4...				*			
33	بين نوع الأفعال المعتلة مما يأتي : هوى- بين - استزاد - ...		*					
34	بين معنى التصريف عند سيبويه ؟ ثم اذكر أربعة مؤلفات قديمة اختصت بالحديث عن موضوعات الصرف مع أسماء مؤلفيها .					*		
35	ما فوائد التصغير ؟		*					
36	بين المميزات الصوتية والصرفية لاحد الحروف العربية		*					
37	زن الأفعال الآتية بالميزان الصرفي : أقول - مقال - بدا - طَوُوا -			*				

ت	صيغة السؤال	مستويات بلوم المعرفية						الملاحظات
		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
38	ما شروط توكيد الفعل المضارع وجوبا ؟ مثل لما تقول	*		*				القسم الأول من السؤال معرفة أما القسم الثاني منه فهو تطبيق
39	عدد مواضع كتابة الهمزة على الإلف مع التمثيل .	*		*				القسم الأول من السؤال معرفة أما القسم الثاني منه فهو تطبيق
40	هل الكلمات الآتية تدخل في دراسة علم الصرف؟ مع ذكر سبب عدم دخولها ان لم تدخل (صَادِرَ - اولى - حيثما - هود -)		*					
41	بين اذا كانت الأفعال الآتية مجردة ام لا . واذا كانت مجردة فما وزنها صلى - عاودهم - كرم -		*	*				القسم الأول من السؤال فهم أما القسم الثاني منه فهو تطبيق
42	عرف الإعلال واذكر الحروف التي تبدل إبدالاً شائعاً لغير إدغام	*						
43	اشتق اسم الفاعل من الأفعال الآتية : مر - طال - جاء -			*				

ت	صيغة السؤال	مستويات بلوم المعرفية						الملاحظات
		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
44	بين الشاهد الصرفي في النصوص الآتية، شارحاً إياه: 1- قال تعالى: (شهد الله انه لا اله الا هو) 2- *		*					
45	اجب عما يأتي : 1- ما الحد الصرفي لاسم الآلة 2- *		*					
46	عرف خمسا مما يأتي : ألف الاثنين – حرف اللين- الإعلال بالنقل *		*					
47	ما المقصود بتداخل اللغات ؟ مثل لما تقول *		*		*			
48	مثل للأوزان الآتية بكلمات مناسبة : 1- (فَعْلَة) جمع تكسير 2- *			*				
49	ما القلب المكاني *		*					

الجامعة : _____
 المادة : _____
 المرحلة : _____
 العام الدراسي : _____
 الدور الدراسي : _____

مستويات بلوم المعرفية						رقم السؤال
المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
						س1
						س2
						س3
						س4
						س5
						س6
						س7
						س8
						س9
						س10
						س11
						س12
						س13
						س14
						س15
						س16
						17
						س17
						س18
						س19
						س20
						س21
						س22
						المجموع
						النسبة %

الملاحظات:

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

قسم الدراسات العليا

**** استبانة النسب المئوية للمستويات المعرفية لمادتي النحو والصرف ****

الأستاذ الفاضل الدكتور----- المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم " تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف في كليات التربية في ضوء مستويات بلوم المعرفية " ونظرا لثقة الباحث بما تتمتعون به من خبرة وتجربة وسعة اطلاع في هذا المجال رأى أن يستعين بآرائكم السديدة من خلال لمساتكم العلمية واضعاً بين أيديكم هذه الاستبانة للتحقق من النسب المئوية للمستويات المعرفية لأسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف راجياً بيان دقة هذه النسب وانسجامها مع كل مستوى من المستويات كما يرجو الباحث عدم حرمانه من ملاحظاتكم القيمة .
مع فائق الشكر والتقدير

طالب الماجستير

أحمد صالح نهابة

طرائق تدريس اللغة العربية

ت	المستويات	النسبة المئوية
1	التذكر	20%

%20	الفهم	2
%20	التطبيق	3
%15	التحليل	4
%15	التركيب	5
%10	التقويم	6
%100	المجموع	

الخلاصة :

حدد الباحث هذه النسب في ضوء النسب التي اقترحها التربويون المتخصصون واخذ الباحث بالحسبان أهداف تدريس المادتين المذكورتين والمرحلة الجامعية التي يدرسان بها لهذا أجرى عليها تعديلاً بسيطاً .

أسماء لجنة المحكمين على استبانات البحث

١	الاسم	الاختصاص	مكان العمل	رقم الاستبانة		
				3	2	1
1	أ.د. جمعة رشيد كضاض	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية	*	*	
2	أ.د. فاروق خلف العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية	*		
3	أ.م.د. أوراس هاشم الجبوري	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة كربلاء كلية التربية			*
4	أ.م.د. حاتم طه السامرائي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية	*	*	
5	أ.م.د. حسين ربيع حمادي	علم نفس	جامعة بابل كلية التربية			*
6	أ.م.د. سعد محمد جبر	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية	*	*	
7	أ.م.د. سندس عبد القادر	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد /كلية التربية بنات	*	*	
8	أ.م.د. عبد السلام جودت	علم نفس	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية		*	
9	أ.م.د. عماد حسين المرشدي	علم نفس	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية			*
10	أ.م.د. عمران جاسم حمد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل كلية التربية	*	*	*
11	أ.م.د. فاضل ناھي عبد عون	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القادسية كلية التربية	*	*	
12	أ.م.د. فاهم حسين الطريحي	علم نفس	جامعة بابل كلية التربية		*	*
13	أ.م.د. كاظم عبد نور	علم نفس	جامعة بابل كلية التربية		*	

14	أ.م.د. ماجدة عبد الإله	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد /كلية التربية بنات	*	
15	أ.م.د. محسن حسين مخلف	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية	*	*
16	م.د. احمد الازير جاري	علم نفس	جامعة كربلاء كلية التربية	*	
17	م.م. صدام حسين عباس	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القادسية كلية التربية	*	
18	م.م. محمد هادي حسن	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة واسط كلية التربية	*	