عمادة الدّراسات العليا

جامعة القدس

تحليل وتقويم أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لُغَتَنا الجَّميلَة للصّف السّابع الأساسي في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة في فلسطين

خالد علي عطا سمامرة

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1436هـ/2015م

تحليل وتقويم أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لُغَتَنا الجَميلَة للصّف السّابع الأساسي في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة في فلسطين

إعداد الطّالب

خالد علي عطا سمامرة

المشرف

أ. د. محمد عبد الفتاح شاهين

قُدّمت هذه الرّسالة استكمالًا لمتطلبات درجة الماجستير في التّربية

تخصص أساليب التّدريس.

جامعة القدس

1436هـ/2015م

عمادة الدّراسات العليا

جامعة القدس

إجازة الرّسالة

تحليل وتقويم أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لُغَتَنا الجَّميلَة للصّف السّابع الأساسي في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة في فلسطين

اسم الطالب: خالد علي عطا سمامرة

الرّقم الجامعي: 20910458

المشرف: أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين

نوقشت هذه الرّسالة وأجيزت بتاريخ: 4 / 3 / 2015 م.

أعضاء لجنة المناقشة **التّوقيع**

1- **أ. د. محمد عبد الفتاح شاهين / مشرفاً ورئيساً** .....

2- **د. عفيف حافظ زيدان / ممتحناً داخلياً** .....

3- **د. إبراهيم محمد عرمان / ممتحناً داخلياً** .....

إقرار

أُقرُّ أَنـا مُقدِّم هـذه الرّسـالة أَنّهـا قُدِّمت لجامعـة القـدس لنيـل درجـة الماجسـتير، وأَنهـا نتيجـة أَبحـاثي الخاصّة، باستثناءِ ما تمّت الإشارة له حيثمّا ورد، وأَنّ هذه الرّسالة، أَو أَيّ جزء منّها لم يُقدَّم لنيل أَيّ درجة عُليا لأَيّ جامعة أَو معهد.

خالد علي عطا سمامرة

التّوقيع: .....

التّاريخ: 4 / 3 / 2015 م

الإهداء

إلى أرواح الشّهداء الأبرار وروح شهيد الثّوار..... العمّ أحمد الظروف.

إلى أرواح الشّهداء في مقابر الأرقام (الإسرائيلية).

إلى روح الصّديق الحاضر الغائب..... مراد عوايصة.

إلى قاهر السجن والسّجان، وأسير الظّلم والظّلام،.... الأسير الفلسطيني.

إلى الماس الذي لا ينكسر، نبع العطاء الذي ربّاني على المكارم والأخلاق، وعلّمني طرق الارتقاء....أبي

إلى الزهرة الّتي لا تذبل، نبع الحنان، الّتي تعجز الكلمات عن وصفها، وتسكن أمواج البحر لسماع أسمها.....أمي

إلى فصول المحبة، وأعمدة البساتين الجميلة، ونجوم العائلة المضيئة، واصحاب دفء الطفولة.....أشقائي

إلى زهرة حياتي، وبستان الرّبيع في كلّ الفصول، وصاحبة القلم المبدع في رسم لوحة الحياة..... زوجتي

إلى إشراقة الصّباح، فلذة كبدي، إبني عبيدة.

إلى أساتذتي.....الكرماء.

إلى أصدقائي رفاق الدّرب الأوفياء.

إلى كلّ من علّمني حرفاً.

أُهدي هذا البحث

الباحث

شكر وتقدير

حمداً لمن خلق الألسن واللّغات، والفضل والمنّة لمن عَلَّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على خير البريّة، أفصح من نطق بالضاد، وأبلغ قولاً من كل العباد، محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه أجمعين.

اعترافاً بالفضل أزجي صادق الشكر، وعاطر الامتنان إلى من شرّفني بإشرافه على رسالتي الأستاذ الدّكتور محمد عبد الفتاح شاهين، الّذي غمرني بسمو علمه وفكره، واحتواني بروعة توجيهه وحرصه على إنّجاز هذا العمل المتواضع، فكان بحق مدرسة نهلت منه علماً وفلسفة حياة، أدامه الله ذخراً لعائلته ووطنه.

وبكل التّقدير والإحترام أتقدّم بوافر الشّكر للسادة عضوي لجنة المناقشة، الدّكتور عفيف حافظ زيدان والدّكتور ابراهيم محمد عرمان على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرّسالة وإبداء ملاحظاتهم وتوجيهاتهم القيمة مما لديهم من خبرات علميّة واسعة في هذا المجال.

كما يسرّني أن أسجل شكري للدكتور محمد الزغارنة والدكتور عطا أبو جبين اللذين قدما الدّعم والمساندة تكرماً فكانوا لي خير معين، متّعهما الله بالصّحة والعافيّة.

والشكر الجميل أخصّه لكلّ من ساعدني في إنّجاز هذا العمل وهم: معلمو اللّغة العربيّة الأستاذ فايق شاهين، وعطا الخضيرات، والمشرفة التّربويّة منى طهبوب حيث كانت مصدراً للمعلومات، وإنّه ليطيب لي ويسعدني أن أتقدم ببالغ الشكر وعظيم الامتنان إلى الدّكتور محمود شريتح ومعلمي اللّغة الإنجليزية إبراهيم البطاط و واصل أبو جبين، وباسم أبوشرخ، وعلا الظروف في مساعدتهم على ترجمة الدّراسات الأجنبيّة.

وإنّي لأتوجه بخالص الشّكر والتّقدير إلى والديَّ الكريمين حفظهما الله، وإلى أخواتي وإخواني وإلى زوجتي العزيزة أم عبيدة وأصدقائي الّذين مدّوا يدّ العون وشاركوني الجهد والعناء لهم جزيل الشّكر والعرفان، فالحمد للّه أولاً وأخراً.

الباحث

ملخص الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى تحليل وتقويم أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة. وقد تكوَّن مجتمع الدّراسة من جميع الاختبارات الموحّدة في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي، واختيرت عينة الدّراسة بالطّريقة القصديّة وهي: الاختبارات الّتي طبّقت خلال الأعوام الدّراسية (2011/ 2012، 2012/ 2013، 2013/ 2014)، تمَّ تحليل الأسئلة الواردة فيها، والّتي بلغ عددها (204) أسئلة.

ولتحقيق هدف الدّراسة، قام الباحث بإعداد بطاقة تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة، وتمَّ تفريغ الأسئلة بعد عمليّة التحليل وتوزيعها على مستويات تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة، كما قام الباحث بإعداد جدول المواصفات لمعرفة مدى التّوافق في توزيع أسئلة الاختبارات الوطنيّة الموحّدة مع جدول المواصفات.

وللإجابة عن تساؤلات الدّراسة، استخدم الباحث الأساليب الإحصائيّة المناسبة المتمثلة في النّسب المئويّة، والتّكرارات، ومعادلة (كا^2). وقد أظهرت النّتائج ما يلي:

- تركيز أسئلة الاختبارات الوطنيّة الموحّدة في كتاب لغتنا الجّميلة على المستويات الدّنيا من الأهداف المعرفيّة، حيث حصل الفهم على التّرتيب الأول بنسب وقدرها (57%) للعام الدّراسي 2011/ 2012، و(49%) للعام الدّراسي 2012/2013، و(48%) للعام الدّراسي 2013/ 2014، في حين تدنت نسب المستويات الخاصة بالتّحليل والتّركيب، وتراوحت نسبهما ما بين (3%-5%)، أما بالنّسبة لمستوى التّقويم، لم يمثّل بأي سؤال من أسئلة اختبارات عيّنة الدّراسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في توزيع أسئلة الاختبارات الوطنّية الموحّدة في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي تعزى لمتغير العام الدّراسي والفصل الدّراسي على المجموع الكلي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في توزيعات أسئلة الاختبارات الوطنيّة الموحّدة في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي وفقاً للاختبار وجدول المواصفات حسب متغير العام الدّراسي والفصل الدّراسي على المجموع الكلّي.

وفي ضوء هذه النّتائج أوصى الباحث بما يلي:

1- بناء جدول مواصفات ثابت ومعتمد من قبل وزارة التّربيّة والتّعليم لكتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي لكلا الفصلين.

2- مراعاة المستويات المعرفية في الأسئلة بشكل يحقق التّوازن والانسجام فيما بينها.

3- تحليل نتائج الاختبارات الموحّدة للحصول على المؤشرات الّتي من شأنها المساهمة في تحسين وتطوير الاختبارات الموحّدة بما يتناسب مع معايير الاختبار الجيّد.

4- عرض الأسئلة بعد إعدادها على لجنة في القياس والتّقويم وطرائق التّدريس من أجل التّحقق من توافر المعايير الأساسيّة للأسئلة الجيّدة فيها.

5- ضرورة تدريب العاملين في القطاع التّربوي على تصنيف بلوم للأهداف التّربويّة وكيفيّة تصنيف الأسئلة وبناء الأسئلة الاختباريّة بشكل صحيح.

6- حث معلمي اللّغة العربيّة على تقديم آرائهم ومقترحاتهم حول اسئلة الاختبارات الموحدة في نهاية كلّ فصل دراسي لتلافي الضّعف فيها مستقبلاً.

Abstract

Analyzing And Evaluating The Questions of The Unified National Exams in Seventh Grade Arabic language According to Bloom's Taxonomy of The Cognitive Domain in Palestine

By Khalid Samamreh

Supervised by Prof. Mohammad Shaheen

This study aimed at analyzing and evaluating the questions of the unified national exams in seventh grade Arabic language according to Bloom's Taxonomy of the cognitive domain. The sample of this study consisted of all unified tests in Arabic language for seventh grade, the study sample was chosen purposely which was analyzed 204 questions in all tests in the academic years (2011\2012, 2012\2013,2013\2014). To achieve the objectives of this study, the researcher designed a Bloom's Taxonomy of the cognitive domain card and filled in all analyzed questions, The researcher also prepared the specification table to determine the compatibility in the distribution of the unified national test questions with the specification table.

The researcher used appropriate statistical tests to answer all study questions such as percentage, frequencies and Chi square test. The results showed that most of the questions of the unified national exam in Arabic language were within the lower-order cognitive skills: understanding 57% as the highest percentage in the academic year (2011\2012), 49% in (2012\2013) and 48% in (2013\2014) while low levels of percentages for the analysis and synthesis ranged between 3% and 5%, but the level of evaluation did not represent in any question in the study sample test questions. There are no statically significant differences in the distribution of the unified national test questions of the Arabic language to the seventh grade attributed to academic year and semester. There are statically significant differences in the distributions of the unified national test questions of the Arabic language to the seventh grade according to the test and specification table attributed to academic year and semester. In light of these results, the researcher recommended the following:

1. Construct a fixed specifications table which certified by the Ministry of Education of the Arabic language to Seventh Grade for both semesters.
2. Take into account questions of cognitive levels achieving balance and harmony with each other.
3. Analyze the results of the unified tests to improve and develop the unified tests commensurate with good testing standers.
4. Present the prepared questions on a committee in measurement, evaluation and teaching methods in order to check the availability of basic standards of good questions.
5. Necessity of training workers in educational sector on Bloom's Taxonomy of the Educational Objectives, and how to classify the questions, and construct test questions correctly.
6. Encourage Arabic language teachers to submit their opinions and suggestions about the unified questions at the end of each semester to avoid weaknesses in the future.

الفصل الأول

1.1 المقدّمة

2.1 مشكلة الدّراسة وأسئلتها

3.1 فرضيّات الدّراسة

4.1 أهداف الدّراسة

5.1 أهميّة الدّراسة

6.1 حدود الدّراسة

7.1 مصطلّحات الدّراسة

الفصل الأول

خلفية الدّراسة وأهميتها

1.1 المقدّمة:

يشكّل موضوع التّقويم التربوي ركناً أساسياً، ومكوناً هاماً من مكوّنات العمليّة التّربويّة بشكل عام، والعمليّة التّدريسيّة بشكل خاص، ولا يستطيع المعلّم في مدّرسته والمدّرس في جامعته أو كليّته القيام بدوره الأساسي كمقوّم بدون توفّر الحد الأدنى من المعلومات والمهارات الأساسيّة في مجال القياس والتقويم بشكل عام، والاختبارات التّحصيليّة وأدوات التّقويم الأخرى بشكل خاص (عودة، 2010).

لذا يعتبر التّقويم التّربويّ أسلوباً علمياً يعنى بالتّشخيص الدّقيق لأي موضوع، ومؤشراً له دلالته في تحديد مدى كفاءة جميع عناصر العمليّة التّعليميّة، والتّقويم هو استخدام وتحليل البيانات التي يوفّرها القياس بغية اتّخاذ قرارات تتعلق بإنجاح العمليّة التعليميّة (الحريري، 2007).

وقد اعتبرت التّربية التّقويم بأنّه العمليّة التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التّربويّة ومدى فاعليّة البرنامج التّربويّ بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليميّة، وقد أدخل مفهوم التّقويم في التّربية في منظور أنّه وسيلة للإصلاح والتّطوير في المجال التّربويّ بهدف تحسين تعلم الطّلبة وتحقيق الأهداف المرجوّة، فهو يشكّل أرضيّة مهمّة لكثير من القرارات المتعلّقة بالطّلبة وأعضاء هيئة التّدريس وغيرها من النّظام التعليمي (عثمان، 2005).

ومع تطّور مفهوم التّقويم وأبعاده أصبح يركز على المتعلّم في كل جوانب تعلّمه، حيث أخذ يهتم بترجمة الأهداف التّربويّة إلى إجراءات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، لذلك فان عملية التّقويم الحديثة تستند على المسلمة التي ترى العمليّة التّربويّة عمليّة منظمة ومتتابعة ومتسلسلة تهدف إلى التّأكد من تحقيق الأهداف، بهدف تطوير العمليّة التّعليميّة (النور، 2007).

ويرجع الاهتمام بطرق وأساليب القياس والتّقويم التّربويّ إلى الدّور البالغ الأهميّة للتّقويم في صنع مختلف القرارات التّربويّة، ومن خلاله يمكن معرفة فاعليّة البرامج التّربويّة، وتوجيه مسارها أثناء كل مرحلة من مراحل إعدادها وتنفيذها سواء في الأهداف أو الوظائف، أوالمحتوى، وكذلك يعدّ التّقويم مكوناً رئيساً من مكونات العمليّة التّدريسيّة، وقد يكون التّقويم قبلياً من أجل تحديد الاحتياجات، أو بنائياً من أجل تشخيص الصّعوبات والمتابعة، أو ختاميّاً من أجل وضع التّقديرات، أو معرفة مدى تمكّن الطّلاب من مجال دراسي معين (علام، 2007).

وبالتّالي فإنَّ التّقويم التّربويّ يلعب دوراً بارزاً في الحكم على مدى تمكّن المعلّم من مادته العلميّة، فالمفهوم الحديث للتّقويم هو تحديد مدى ما بلغنا من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى لتحقيقها، حيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوّقات بقصد تحسين العمليّة التّعليميّة ورفع مستواها ومساعدتها لتحقيق أهدافها.

وحديثاً يحظى مجال تطوير نظم التّقويم التّربويّ وأساليبه ووالاختبارات باهتمام كبير من جانب الدّول المتطوّرة والنّامية على حد سواء خصوصاً الاختبارات التي تعدّ من أقدم أدوات التّقويم (التّقليديّة) المستخدمة وأكثرها شيوعاً (دبوس، وآخرون 2012).

فالاختبارات التّحصيليّة من أهم وسائل التّقويم التربويّ، وأكثرها شيوعاً في نظم التّعليم المختلفة، وهذه الاختبارات لها أهدافها التّربويّة المهمّة التي على رأسها تعرف مدى تحقيق الأهداف المنشودة من ناحية، وتحديد المستوى المعرفيّ من ناحية أخرى، والتّقويم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالسياسة التّربويّة للدّولة، وما ينبثق عنها من أهداف تعليميّة وهذا ما ينبغي مراعاته عند تصميم الاختبارات التّحصيليّة وإعدادها؛ وذلك لأنّ وظيفة التّعليم تركز على إعداد المتعلّمين للحياة، والتّكيف مع المجتمع والتّغيرات المتلاحقة فيه، كما أنّ الاختبارات التّحصيليّة لا بد أن تكون مرتبطة بأهداف المادة، وتقيس جميع المستويات المعرفيّة فيها، كما يراعى فيها التّدرج بين السّهولة والصّعوبة، بحيث تتناسب مع جميع مستويات المتعلّمين ونموّهم، واحتياجاتهم، وميولهم الفرديّة، بصفة دائمة ومستمرة (السّليطي، وتايه، 2003).

ويعدّ بناء أساليب وأدوات التقويم، وكتابة الأسئلة والمفردات الاختبارية والمهام الأدائية المتنوعة عملاً يتطلب مهارات فنيّة، ويستغرق وقتاً وجهداً كبيرين، ولكي يقوم المعلم بذلك يجب أن تكون لدية معرفة معمقة في المجال الدّراسيّ، ومعرفة الخصائص التّربويّة والنّفسيّة للطلاب، إضافة لمعرفته بمداخل التّعلم والوعي المعرفي (علام، 2007).

ويمكن إجمال الصّفات الأساسيّة للاختبار في ثلاثة مفاهيم رئيسة هي الصّدق والثّبات والقابليّة للاستعمال، ويتحدد صدق الاختبار من خلال مفهومين متداخلين، يشير الأول منهما إلى الدّرجة التي يمكن فيها للاختبار أن يعطينا بيانات ذات صلة بالقرار الذي سيبنى عليه، أما الثاني فيشير إلى الدّرجة التّي يقيس فيها الاختبار سمة ما، أي أنّ الصّدق يتحدد بدلالة قرار أو بدلالة مفهوم للسّمة المقاسة، أما الثّبات فيشير إلى درجة التّوافق أو الاتّساق في علامات مجموعة من الطلاب عند تكرار تطبيق الاختبار نفسه، أو تطبيق صورة مكافئة له، وهذا المعنى للثّبات يعبر عن درجة الدّقة أو الضّبط في عملية القياس، وتشير القابليّة للاستعمال إلى مجموعة من العوامل التي تحدد الجدوى

العملية من استخدام الاختبار، وهي تشمل عوامل تتعلق بالجهد والتّكلفة والوقت التّي يحتاجها إعداد الاختبار وتطبيقه وتحليل نتائجه وتفسيرها (دبوس وآخرون، 2012).

وبرغم من المناداة بالنّظر إلى الطّالب ككل عند تقويمه ما زلنا نقوّم الطّالب في تحصيله للمادة الدّراسيّة وكمّ المعلومات التّي يستطيع استرجاعها عن طريقة حفظه لها، لذا يجب قبيل إعداد الاختبارات تحديد المهارات والعمليّات العقليّة المراد قياسها بدقة بحيث تتنوع هذه المهارات والعمليات العقليّة لتشمل المستويات المعرفيّة المختلفة (مطر، 1999).

ويعد تصنيف بلوم للمجال المعرفيّ من أقدم وأشمل التّصنيفات شيوعاً واستخداماً في مجال تحليل وتقويم أسئلة الاختبارات، فالتّفكير من وجهة نظر بلوم يمكن تقسيمه إلى ستة مستويات، هي: المعرفة، والفهم، والتّحليل، والتّطبيق، والتّركيب، والتّقويم، وكلمة "مستويات" تفترض ترتيبا هرمياً يبدأ بالمستوى الأبسط للتّفكير، وهو التّذكر أو المعرفة، وينتهي بالمستوى الأكثر تعقيداً، وهو التّقويم (علام، 2007).

وقد بين (الصّراف، 2002) أثر التّوجيهات الدّوليّة والعربيّة للمشاركة في الاختبارات الدولية واعتماد اختبارات وطنيّة، فقد اعتمدت العديد من الدول العربية الاختبارات الوطنيّة لأهميتها على صعيد تّطوير النّظم التّعليمية فيها، والإسهام في مساعدة المعلمين على كشف ما يقومون به في المدارس.

وقد عمدت وزارة التّربيّة والتّعليم الفلسطينيّ إلى تبني إستراتيجية الاختبار الوطني عبر سلسلة من الاختبارات الوطنية المقننة في اللّغة العربيّة للصف السابع الأساسي، فالاختبارات الوطنيّة التّي تجري سنوياً في نهاية كل عام دراسيّ لها أهميّة كبير لحجم العينة التي تشملها على مستوى الوطن، لذا فإنَّ هذه الأسئلة لا بد من اتصافها بخصائص علميّة وتربويّة تمكّنها من قياس المستوى التّحصيليّ للطلبة، ونظراً لما على هذه الاختبارات من انتقادات في الميدان التّربوي، فقد ارتأى الباحث القيام بدراسة تحليليّة وتقويميّة لأسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السابع الأساسي ووضع صيغة مناسبة لتوزيع الأسئلة على مستويات بلوم المعرفية.

2.1 مشكلة الدّراسة وأسئلتها :

يتّفق المشتغلون بالقياس النّفسيّ والتّربويّ على أنّه رغم الآثار السّلبية للاختبارات بأشكالها المختلفة، إلا أنّها توفر الإطار الأمثل لتّقويم التّحصيل (الشايب،2007)، فالاختبارات التّحصيليّة تعتبر المقياس المباشر الذي يكشف عن مدى تحقق الأهداف التربوية، لذا فإنَّ هذه الدّراسة سوف تسلّط الضوء على تحليل وتقويم أسئلة الاختبار الوطني الفلسطيني الموحد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة.

لذا سعت هذه الدّراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مدى شمول أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي للاهداف المعرفيّة وفقاً لتصنيف بلوم؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توزيع أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السابع الاساسي على الأهداف تعزى لمتغيري العّام الدراسي والفصل الدراسي؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توزيع أسئلة الاختبار الوطنيّ الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي على الاهداف حسب جدول المواصفات والاختبار وفقاً لمتغيري العام الدراسي والفصل الدراسي؟

3.1 فرضيات الدّراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توزيع أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السابع الاساسي على الأهداف تعزى لمتغير العام الدّراسي.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توزيع أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السابع الاساسي على الأهداف تعزى لمتغير الفصل الدّراسي.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توزيع أسئلة الاختبارالوطني الموحد في كتاب لغتنا الجّميلة على الاهداف حسب الاختبار وجدول المواصفات وفقا لمتغير العام الدّراسي
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توزيع أسئلة الاختبار الوطني الموحد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السابع الاساسي على الاهداف حسب الاختبار وجدول المواصفات وفقا لمتغير الفصل الدّراسي.

4.1 أهداف الدّراسة:

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى:

1- تحليل وتقويم أسئلة الاختبارات الوطنيّة الموحّدة في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي بدولة فلسطين خلال الأعوام الدّراسيّة (2011، 2012، 2013م)، للتعرف على مدى تغطيتها لمستويات تصنيف بلوم للاهداف المعرفيّة.

2- معرفة مدى توافق تغطيّة أسئلة الاختبارات الوطنيّة الموحّدة في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي مع الأوزان النّسبيّة لأهداف المبحث وفقا لجدول المواصفات.
3- فحص ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في توزيع أسئلة الاختبار الوطني الموحّد على مستويات الاهداف المعرفيّة التّي تقيسها الاختبارات الوطنيّة في كتاب لغتنا الجّميلة تعزى لمتغيرات العام الدراسي والفصل الدراسي و جدول المواصفات.

5.1 أهمية الدّراسة :

تكمن أهميّة الدّراسة في ما يلي :

1- تناولها الاختبارات الوطنيّة الموحدة بالتّحليل والتّقويم مما يعطي صورة صادقة عن الاختبارات الوطنيّة الموحدة للصّف السّابع الأساسي في كتاب لغتنا الجّميلة.
2- تساعد القائمين على بناء الاختبارات الوطنيّة على إعداد اختبارات تتمتّع بخصائص علميّة وتربويّة كالصّدق والثّبات.
3- مساعدة المعنيين في وزارة التّربيّة والتّعليم في الحصول على مؤشرات أوسع وأكبر عن واقع الاختبار الوطني الموحد في اللّغة العربيّة للصّف السّابع الأساسي.
4- لفت نظر الباحثين والمهتمين نحو إجراء المزيد من الدّراسات حول الاختبارات الوطنيّة من حيث جدواها ومعايير إعدادها بمستوى عالٍ من الجودة.

6.1 حدود الدّراسة:

تمّ إجراء الدّراسة في نطاق الحدود الآتية :

الحدود المكانيّة: (المحافظات الشّماليّة)، دولة فلسطين.

الحدود الزّمنيّة: الاختبارات الوطنيّة الموحّدة في كتاب لغتنا الجّميلة، للصّف السّابع الأساسي خلال الأعوام الدّراسيّة (2011، 2012، 2013م).

7.1 مصطلحات الدّراسة :

التّقويم:– هو عمليّة جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات كمية أو كيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار ما (عودة، 2010).

ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنّه: عمليّة جمع وتحليل أسئلة الاختبار الوطني الموحد في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي وتصنيفها ومعرفة مدى تمثيلها للمحتوى والأهداف من أجل إصدار حكم على مدى صدق الاختبار.

تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة:

تصنيف أعده بلوم تناول الأهداف المعرفيّة Cognitive Domain وقد صنّفها بلوم إلى ستة مستويات هي: المعرفة والفهم والتّطبيق والتّحليل والتّركيب والتّقويم (النّور، 2007).

ويعرّفه الباحث إجرائياّ: بأنّه المعيار الذي استخدمه الباحث لتحليل أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي في فلسطين.

الاختبار الوطني الموحّد: " اختبار شامل يُعدّ مركزياً من قبل وزارة التّربيّة والتّعليم العالي الفلسطينية، ويطبّق على مستوى الضّفة الغربيّة في المدارس الفلسطينية، بغية الوقوف على مستويات تحصيل الطلبة في مقررات أساسية متعددة، وقد بدأ تطبيقه لأول مرة في فلسطين عام 2006\2007م، والعلامة الكليّة المخصصة له40% " (شاهين، 2010، ص20).

ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنّه : اختبار شامل في اللّغة العربيّة للصّف السّابع الأساسي يتم إعداده من قبل متخصصين بتكليف من وزارة التربية والتعليم ويتم تطبيقه في نهاية كل فصل دراسي من أجل الحصول على مؤشرات عن تحصيل الطّلبة في اللّغة العربيّة.

الفصل الثّاني

1.2 الإطار النّظري

1.1.2 التّقويم التّربوي

2.1.2 تصنيف بلوم للأهداف التّعليميّة

3.1.2 الاختبارات التّحصيليّة

4.1.2 الاختبار الوطني الموحّد

2.2 الدّراسات السّابقة

1.2.2 الدّراسات العربيّة

2.2.2 الدّراسات الأجنبيّة

3.2.2 التّعقيب على الدّراسات

الفصل الثّاني

(الإطار النّظري والدّراسات السّابقة)

تناول الباحث في هذا الفصل الحديث عن التّقويم التّربوي، وتصنيف بلوم للأهداف التربوية، والاختبارات التّحصيليّة، والاختبار الوطني الموحّد. وقد تم عرض تلك الموضوعات في أربعة محاور على النّحو التّالي:

- **المحور الأول: التّقويم التّربوي.**
- **المحور الثّاني: تصنيف بلوم للأهداف التّربوية.**
- **المحور الثّالث: الاختبارات التّحصيليّة.**
- **المحور الرّابع: الاختبار الوطني الموحّد.**

ومن ثم التّطرق للدراسات السّابقة، العربيّة والأجنبية.

1.2: التّقويم التّربوي :

1.1.2 المقدّمة:

يُعد التّقويم التّربوي أحد الأركان الأساسية للعمليّة التّربويّة، فمن خلاله يمكن إجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين مختلف جوانب العمليّة التّعليميّة، فالتّقويم التّربوي يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بالعمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ويعمل على دفع وتحفيز كلّاً من الطّلبة والمعلمين والتّربويين لبذل الجهد المطلوب بهدف الوصول للأهداف المرجوّة من عمليّة التّربية والتّعليم (عفانة، 2011).

ويعتبر التّقويم التَّربوي عمليّة منهجيّة تتطلب جمع بيانات موضوعيّة وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوّعة في ضوء أهداف محددة بغرض التّوصل إلى تقديرات كميّة وأدلّة وصفيّة يستند إليها في إصدار أحكام، أو اتّخاذ قرارات مناسبة تخدم مختلف جوانب العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، حيث شهدت السّنوات الأخيرة ثورة في مفهوم التّقويم، إذ أصبح للتّقويم أهداف متنوّعة، كتّقويم كفايات الطّلبة ومراقبة تعلّمهم، وتطوير استراتيجيات تعلّمهم وتقويم نموّهم على مدار فترة زمنيّة معيّنة ودمج الطّلبة في

عمليّات التّقويم من خلال عمليّة التّقويم الذّاتي ومعرفة حاجاتهم ونقاط القوّة لديهم، ممّا يجعل المعلّم أكثر تركيزاً على عمليّة التّدريس والطّالب أكثر اعتماداً على نفسه (الثّوابيّة وآخرون، 2004).

تجدر الإشارة إلى أنَّ التّقويم التّقليديّ يركّز على الاختبارات بمختلف صورها، وتُعطى بهدف الحصول على معلومات عن تحصيل الطّلبة لتقديمها لأولياء الأمور وغيرهم من المعنيين، والطّلبة في التّقويم التّقليدي هم محور التّقويم ولكنّهم لا يشاركون في تقويم أنفسهم، ونتيجة للتّطور في مجال التّقويم التّربوي أصبح مفهوم التّقويم أكثر شمولاً، وأصبح للطّالب دور هام فيه، ونظراً لأن التّقويم يأخذ بعين الاعتبار مشاركة المجتمع وأولياء الأمور ومراقبة تعلّم الطّلبة وفهم احتياجاتهم ومواطن القوّة لديهم، فإنّ ذلك يتطلب استراتيجيات متنوعّة للتّقويم ونماذج وأدوات للحصول على المعلومات وبالتّالي وجود نمط واحد من التّقويم لا يكفي للقيام بهذا الدّور المتعدد الجوانب. ويسمى التّقويم الّذي يراعي توجهات التّقويم الحديثة بالتّقويم الواقعيّ الّذي يعدّ تحوّلاً جوهريّاً في الممارسات التّقليديّة السّائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلّمين وأدائهم في المراحل المختلفة من العمليّة التّعليميّة التّعلميّة. فقياس تحصيل الطّلبة يساعد كلّ ما له صلة بالعمليّة التّربويّة في اتّخاذ القرارات التّربويّة كالحكم على أهليّة انتقال الطّالب من سنة دراسيّة لأخرى، والكشف عن مواطن ضعف الطّالب وإلحاقه بالبرامج العلاجيّة المناسبة لحالته، والحكم على مدى تحقق الأهداف التّربويّة، والحكم على صلاحية المادة_الدراسية من حيث درجة ملاءمتها لقدرات الطّلبة ومراعاتها لاحتياجاتهم ومتطلبات نموّهم (جامعة القدس المفتوحة، 2012).

لذا تعدّ عمليّة التّقويم وأساليبه المختلفة مدخلاً أساسياً لتطوير التّعليم، وإصلاح جوانبه المختلفة، ويعتبر تطوير العمّليّة التّعليميّة وعمليات التّقويم علاجاً لكثير من المشكلات التّربويّة التّي ارتبطت بنظم التّقويم التّقليدي، مثل ظاهرة الدّروس الخصوصيّة، وظاهرة الغش وغيرها من المشكلات التّي تتعرض لها العمليّة التّربويّة بكافة جوانبها (حسين، 2005).

ممّا تقدم يرى الباحث أنَّ عمليّة التّقويم من العمليات الأساسية في المجال التّربوي فعن طريق التّقويم نتعرف على قيمة الأشياء، ومدى ملاءمة المواقف، فعمليّة التّقويم قديمة من حيث ممارسة الإنسان لها منذ عرف التّعلم. وعلى الرّغم من تعدد الأدوات والأساليب التّي نستخدمها لهذا الغرض، إلا أنّ الاختبارات التّحصيليّة ما تزال هي الأداة الرئيسة التّي نعتمد عليها في تقويم الطّلاب، وعند وضع الاختبارات تُحدد المهارات والعمليات العقليّة المراد قياسها بدقّة بحيث تتنوع هذه المهارات والعمليات لتشمل المستويات المعرفيّة المختلفة.

2.1.2 مفهوم القياس:

يعرّف القياس لغة بأنّه: " من قاس بمعنى قدّر، حيث نقول قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدّره على مثاله " (ملحم، 2005، ص29). أمّا التّعريف العلميّ للقياس: " فإنّه مبني على أساس مقولة ثورندايك بأنّ كلّ شيء يوجد بمقدار وكل شيء يوجد بمقدار يمكن قياسه " فإنّ جميع التّعريفات للقياس مبنيّة على هذه المقولة. وعرّفته أبو علام " بأنّه إعطاء قيمة رقميّة لصفة من الصّفات طبقاً لبعض القواعد والأسس " (القدومي، 2008، ص4).

كما عرّفَ القياس بأنّه " العمليّة التّي تحدد بواسطتها كميّة ما يوجد في الشيء من الخاصيّة المقاسة " (الحويان، 2008، ص3). فيما يرى (الظّاهر وآخرون، 2002، ص11) أنّ القياس هو " العمليّة التّي بواسطتها نحصل على صورة كميّة لمقدار ما يوجد في الظّاهرة عند الفرد من سمة معيّنة "، أمّا (أبو حويج وآخرون، 2002، ص16) فقد وصفوا القياس بأنّه " عمليّة رصد للظواهر المطلوب قياسها بطريقة إحصائيّة تعتمد المقارنة "، ويعرّف Stevens القياس بأنّه " تعيين أعداد أو رموز رقميّة للأشياء أو الأحداث وفقاً لقواعد محددة " (علّام، 2006، ص20)، وبشكل عام فإنَّ القياس عمليّة جمع معلومات ووصفها رقمياً بالنسبة لأداة قياس معيّنة.

3.1.2 مفهوم التّقويم:

تعددت التّعريفات التّي تناولت مفهوم التّقويم وهذا يدلّ على مدى اشتمال، واتّساع مفهوم التّقويم؛ لهذا فإنّ التّقويم يحتل مكانة بارزة بين مكوّنات العمليّة التّعليميّة حيث يتمّ بناءً عليه اتّخاذ القرارات إمّا بتحسين، أو تعديل، أو تطوير مختلف جوانب العمليّة التّعليميّة.

وهنا سنتطرق لأهم تعريفات التّقويم:

1.3.1.2 المعنى اللّغوي للتّقويم: (علوان، 2007، ص14)

يعرّف التقويم لغةً بأنّه: تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته أو تصحيحه وتعديله:

- التّقويم بمعنى التّعديل والتّصحيح، وفي هذا الصدد نقول: " قوّم الحداد المعوّج " أي بمعنى عدّله وصحّحه.
- التّقويم بمعنى التّقدير والتّثمين، فكثيراً ما نسمع " قوّم التّاجر البضاعة " أي بمعنى قدّرها وثمّنها وأعطاها قيمةً معينةً.

2.3:1.2 المعنى الاصطلاحي للتّقويم:

هناك عدّة تعريفات للتّقويم:

عرّف Bloom التقويم بانه: إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، والأعمال، والحلول، وأنّه يتضمن استخدام المحكات والمستويّات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء، دقتها وفاعليتها. وعرّفه كلاً من Thorndike & Hagen بأنّه: "وصف شيء ما ثم الحكم على قبول أو ملائمة ما وصف. أما Downie فيعرّفه بأنّه: إعطاء قيمة لشيء ما وفق مستويات وضعت أو حددت مسبقاً". أمّا التّقويم عند Stanley فهو: "عمليات تلخيصيّة أي وصفية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دوراً كبيراَ، كما هو الحال في إعطاء التّقديرات للتلاميذ وترفيعهم" (ملحم، 2005، ص37).

فيما يرى Gronlund ان التّقويم " عمليّة منهجيّة، تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التّربويّة من قبل الطّلبة، وأنّه يتضمن وصفاً كميّاً وكيفيّاً، بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة " (القدومي، 2008، ص4).

اما الأغبري فقد عرفه بأنّه " أسلوباً علميّاً يعنى بالتّشخيص الدّقيق لأي موضوع، ومؤشراً له دلالته في تحديد مدى كفاءة جميع عناصر العمليّة التّعليميّة وفي مقدمتها الإدارة المدرسيّة باعتبارها المحك الرئيس في إنجاح بقيّة العناصر الأخرى " (الحريري، 2007، ص12).

أمّا (عبد المنعم، 2009، ص213) فيرى أنّ التّقويم " عمليّة متعددة المراحل تشتمل على عدّة أنشطة تبدأ بتحديد الأهداف التّعليميّة المنشودة بطريقة صحيحة ثمّ ترجمتها إلى إجراءات سلوكية يمكن قياسها وملاحظتها ".

وأشار (أبو حويج وآخرون، 2002، ص16) إلى أنّ التّقويم التّربوي هو: " العملية التّي يحكم بها على مدى نجاح العمليّة التّربويّة في تحقيق الأهداف المنشودة ".

وأكدّ (علام، 2007، ص21) من أكثر التّعريفات شموليّة هو: " أنّ التّقويم العلميّ عمليّة منهجيّة تتطلب جمع بيانات موضوعيّة، ومعلومات صادقة، باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من المستويات المتوقعة أو الأهداف المحددة ".

كما عرّفه (الصّراف، 2002، ص17) بأنّه: " توصيف وتحصيل وتجهيز المعلومات للحكم على البدائل في اتّخاذ القرارات ".

أمّا (ملحم، 2005، ص37) فقد عرَف التّقويم التّربوي بأنّه: " عمليّة إعداد أو تخطيط عن طريق الاعتماد على معلومات تفيد في تشكيل أحكام تستخدم في اتّخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات ".

ويعرّفه الأغا بأنّه: " العمليّة التّي يتمّ به معرفة ما تحقق من الأهداف وما لم يتحقق واقتراح ما يلزم تحقيقه " (حسونة، 2009، ص9).

وعرّفه (زيدان، ب. ت، ص21) بأنّه " إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التّربويّة ومعالجة الآثار التّي تحدثها بعض العوامل والظروف في تيسير الوصول إلى هذه الأهداف أو تعطيله. أي إصدار الحكم في التّقويم التّربوي يتبعه إجراء عملي يتعلق بتحسين العمليّة التّربويّة ".

انطلاقاً مما تقدم ومن خلال استعراض الأدب التربوي في هذا المجال يتضح أنَّ هناك عدة تعريفات تناولت مفهوم التقويم فمنها من اعتبر التقويم إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات، ومنها من اعتبره عملية تشخيصية علاجية، ومنها من اعتبره مجموعة عمليات.

ويرى الباحث أنّ تقويم الطّالب لا بد أنّ ينظر إليه نظرة اهتمام خاصة من حيث التّخطيط له وإعداد أدواته والاستفادة من نتائجه، وإذا كان تقويم النّتائج في مجال ما يُعدّ أمراً بالغ الأهميّة وشرطاً للنّجاح والفعاليّة، فإنّه في عمل المعلّم أكثر خطورة وأهميّة لأنّ رسالة المعلّم هي الأسمى وتأثيره هو الأبلغ والأجدى فهو الذي يشكل العقول والثقافات، وعلى ذلك فلا بد أن تكون عمليّة التّقويم متكاملة ومتوازيّة مع عملية التّدريس، ويجب أن يخطط له بصورة جيدة ومتزامنة مع تطورات العصر. فالتّقويم يساعد المعلّم في الوقوف على ما تحقق من الأهداف التربوية، ومعرفة خصائص الطّلبة، ومراعاة الفروق الفرديّة، وكذلك يساعد المعلّم على تطوير أساليبه وتحسين طرق تدريسه ورفع مستوى أدائه. أي أنّ التّقويم التّربوي هو العمليّة التّي يتمّ من خلالها تشخيص جوانب القصور في العمليّة التّربويّة ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضّعف، واكتشاف مواطن القوّة وتعزيزها.

4.1.2 وظائف التّقويم في العمليّة التّربويّة : (علام، 2007) (الحريري، 2007) (أبو حويج وآخرون، 2002)

هناك العديد من الوظائف التّي يؤديها التّقويم وهي:-

- التّشخيص

يشكّل أبرز وظائف عمليّة التّقويم، فلا يمكن التّقدم خطوة واحدة ما لم نتعرّف على المستوى العلمي للطّالب في مادة ما، فلا بد أن نتعرّف على المستوى الّذي توصلنا إليه من بلوغ الأهداف المرجوّة فإذا توصلنا لتحقيقها فإننا نكون حققنا ما نريد من العمليّة التّعليميّة. ونستطيع التّعرف على الطّلاب الّذين

تمكّنوا من تحقيق الأهداف المرجوّة، والتّعرف على الطّلاب المتأخرين دراسياً، والّذين لم يتمكّنوا من تحقيق جميع أو معظم الأهداف المرجوّة.

- استثارة الدّافعيّة للتّعلم:

تساهم الاختبارات في تنميّة دوافع المتعلّمين للتعلّم، حيث أنّ معرفة التّلميذ بنتائج الاختبارات الّتي قدّمها تدعم تعلّمه وتجعله أكثر تميزاً وأسرع تقدماً. كما أنّ معرفته بما حققه من أهداف تعليميّة، يعينه على التّخطيط الواقعي لأعماله واتّخاذ القرارات اللازمة لبناء مستقبله.

- تعزيز مهارات التّقويم الذّاتي:

يستفيد المعلّم من نتائج تقويم طلابه في توجيه العمليّة التّدريسيّة، وتحسين أدائه، وكذلك فإنّ الطّالب يتعلّم كيفيّة تقويم أعماله ذاتياً، وتجنُّب الإجابات الخاطئة.

- دعم عمليّة اتّخاذ القرار: تمدّ نتائج التّقويم المسؤولين عن عمليّة اتّخاذ القرارات بمعلومات دقيقة تسهل عمليّة اتّخاذ القرارات في مجالات عديدة.
- التّقويم مصدر للتّعلم:

يعدّ التّقويم مصدراَ مهماً من مصادر تعلم الطّلاب، فتقويم المعلّم لطلابه يحثّهم على مراجعة ما درسوه، كما أنّ التّقويم يلقي الضوء على الجوانب المهمّة والتّي يجب أنّ يركز عليهاالطالب في المادة الدّراسيّة.

- زيادة فاعليّة التدريس: يعمل التّقويم على تقديم مؤشرات للمعلّم عن فاعليّة التّدريس، والجوانب الّتي بحاجة إلى إعادة نظر، كما أنَّ المعلّم في إعداده المسبق لأساليب التّقويم سوف يتمكن من تنظيم أو إعادة تنظيم المادة الدّراسيّة مما يجعل تدريسه أكثر فاعليّة.
- تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدّم أبنائهم، وعن الصّعوبات التّي يواجهونها.
- تقويم فاعليّة الخطط العلاجيّة: وذلك من خلال جمع معلومات تعكس واقع تحصيل الطّلبة قبل وبعد تنفيذ هذه الخطط العلاجيّة (ناصر، 2011).
- التّصنيف: نظراً لأنّ الفروق الفرديّة بين التّلاميذ في قدراتهم و استعداداتهم وميولهم واتّجاهاتهم ودرجة ذكائهم لا تظهر إلا بعد عملية التّقويم المستمر، فإنّه لا يمكن تصنيف التّلاميذ إلا بعد القيام بهذه العمليّة فهي الّتي تحدد وتميز بين المتعلّم القويّ من الضّعيف، بل على أساسها يمكّن وضعهم في فرق تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم (العيد، 2010).
- تطوير المناهج: يقوم التّقويم بدور فعّال في تطوير المناهج وتحديثها، حتى أصبح التّقويم من الأمور الأساسيّة في هذا المجال، بهدف ملاحظة التّقدم العلميّ والتّربويّ المعاصر، وخصائص العصر، وحاجات التّلاميذ ومطالب نموّهم (ملحم، 2005).

من خلال ما تقدم يرى الباحث أنّ التّقويم يشكل أساس توجيه وتطوير العمليّة التّعليميّة وهو بهذه الوظائف يشكل منطلقاً تربوياً لكي يصبح هناك تقويم حقيقي للمنهج بكافة أساسياته، أو للموضوع المراد تقويمه، فالتّقويم يستخدم لتحقيق أغراض تقيس مدى بلوغ الأهداف المنشودة.

5.1.2 أهمية التّقويم التّربويّ:

تكمن أهميّة التّقويم التّربويّ في أنّه يؤدي العديد من وظائف التّشخيص والوقايّة والعلاج كما يساعد على اكتشاف الثّغرات وتخطيها وتعديلها وذلك على مختلف مستويات النّظام التّعليمي وعناصره من منهج ومعلّم وطالب وإدارة وإشراف ويمكن تحديد بعض الأغراض مثل تحديد العوامل الّتي تؤدي إلى تقدم الطّالب أو تحول دون ذلك، وتوجيه الطّلاب وإرشادهم علمياً، والكشف عن حاجات الطّلاب ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم وتحديد مدى استفادة الطّلاب ممّا تعلّموه، ومراجعة أساليب التّدريس وتحسين ادائهم، ووضع الأساس السّليم للتعامل معهم وتصنيفهم، ويوفر بيانات عن مدى كفاية المعلّم في وظيفته، ويسهل عمليّة التّطوير التّربويّ بصورة عامّة (عودة، 2010).

6.1.2 خصائص التّقويم التّربوي الفعّال:

لكي يكون التّقويم فعّالاً ينبغي أن تتمثل فيه مجموعة من الخصائص أبرزها:

- الاتّساق مع الأهداف:

يجب أن ينطلّق التّقويم من الأهداف بحيث تشكّل الأساس الّذي ينبغي أن يتمّ بناء وسائل التّقويم وفقا لها، فإذا كان الهدف معرفة تحصيل الطّالب، فإن المعلّم يستخدم أسلوب الاختبارات التّحصيليّة بأنواعها: المقاليّة، والموضوعيّة..الخ. وإذا كان الهدف قياس الذّكاء، تستخدم إحدى اختبارات الذّكاء مثل اختبار بنيه أو وكسلر (الظّاهر وآخرون، 2002).

- الشّموليّة:

التّقويم الجيّد يشتمل على جميع جوانب المجال المراد تقويمه، حيث تتطلب الشّمولية التّنويع في أدوات القياس والتّقويم لجمع المعلومات الضروريّة (الحريري، 2007).

- الاستمراريّة:

تتسمّ عمليّة التّقويم بالاستمراريّة فلا تتوقف أبداً، فالمعلّم يجمع الملاحظات عن الطّالب في غرفة الصّف، وربما خارجه بصورة مستمرة، أي أنّ نهاية عمليّة التّقويم يمكن أن تكون بداية لعمليّة جديدة، أي أنّ عمليّة التّقويم عمليّة مستمرة وملازمة لعمليّة التّعليم تسير جنباً إلى جنب مع أجزاء المنهج التّربويّ (ملحم، 2005).

- البنائيّة: إنّ التّقويم الجيّد هو الّذي يهدف إلى تحسين الواقع وتطويره، بعيداً عن النّقد السّلبي والتّركيز على العيوب وأوجه القصور الّتي تتعلق بالشّيء المقوّم (الحريري، 2007).
- التّوازن :

تسير خاصيّة التّوازن في عمليّة التّقويم جنباً إلى جنب مع خاصيّة الشّموليّة، وقد اتّضح ذلك من أهميّة التوازن في النّمو المتكامل لشخصيّة المتعلّم، ومن خلال الدّور الّذي يقوم به المعلّم كمقوّم يدرك أنّها ليست عمليّة سهلة (عودة، 2010).

- الملاءمة: ويقصد بها وجوب ملاءمة أسلوب التّقويم مع طبيعة الأشخاص المراد تقويمهم (الظّاهر وآخرون،2002).
- الموضوعيّة: ويقصد بها عدم تأثر نتائج التّقويم بالعوامل الذاتيّة للقائمين على التّقويم، فإنّ الافتقار إلى الموضوعيّة يقلل من اتّساق النّتائج الّتي يحصل عليها المعلّم (علام، 2007).
- التّعاونيّة:

ويقصد بها مساهمة كلّ الأطراف المعنيّة بالعمليّة التّعليميّة كالمعلّم والمدير، والمشرف التربوي، وأولياء الأمور، والتّلاميذ، فالتّقويم لم يعد قاصراً على فرد بعينه وإنمّا يشارك فيه كلّ من له صلة بالعمليّة التّربويّة (ملحم، 2005).

- تنويع أساليب التّقويم وأدواته: بمعنى أن تكون أدوات التّقويم متنوعة لأنّ التّنوع في أدواته يساعد في إعطاء معلومات كافية عن المجال الّذي نقوّمه (الحريري،2007).
- العلميّة: أي أن يتوفر في أدوات التّقويم صفات الصدق والثّبات والموضوعيّة (عثمان، 2005)، أو ما يعرف بسيكومتريّة التّقويم: ويقصد بها أن تكون عمليّة التّقويم مبنيّة على أسس علميّة (النّور، 2007).
- مراعاة الضّوابط الأخلاقيّة والقانونيّة: حيث إنَّ إجراء عمليّة التّقويم تحتّم على المقوّم مراعاة بعض الضّوابط الأخلاقيّة الّتي من خلالها تراعى مصالح المشاركين في التّقويم والمستفيدين من نتائجه وأن تكون تقارير النّتائج عادلة ومباشرة ومنفتحة (الحريري، 2007).
- مراعاة الجوانب الإجرائيّة لعمليّة التّقويم:

ينبغي على المعلّم أن يأخذ بعين الاعتبار في تقويمه لطّلابه الجوانب الإجرائيّة، الّتي تتمثل بظروف التّقويم ومتطلباته، من حيث الوقت، والإمكانات، والكلفة (علام، 2007).

7.1.2 أهم تصنيفات التّقويم التّربويّ : (عودة، 2010) (العيد، 2010) (الحريري، 2007)

تشير الأدبيّات التّربويّة إلى العديد من أنواع وتصنيفات التّقويم ومسميّاته، فقد تطور مفهوم التّقويم فتجاوز مفهوم القياس الّذي أصبح بدوره أحد جوانب التّقويم، وهي تختلف باختلاف نوعيّة وطبيعة الوسائل والأدوات الّتي يعتمد عليها من اختبارات ومقاييس وغيرها. وقد تعددت أنواع التّقويم وأشكاله

تبعا لوقت إجرائه ونوع المعلومات الّتي يتم جمعها من خلاله والسّلطة المشرفة على تطبيقه (الطّرف المقوّم).

وفيما يلي أهمّ أنواع التّقويم مصنّفه حسب بعض المجالات المشار إليها:

1.7.1.2 التّصنيف حسب التّوقيت الزّمني للتّقويم في العمليّة التّدريسيّة :

تسير العمليّة التّدريسيّة وفق خطوات منظّمة تبدأ بتحقيق الأهداف التي تبين نواتج التعلم أو ما نتوقعه من المتعلم في نهاية عملية التعلم، فهي توجه عمل المدرس وترتكز عليها عملية التقويم، وتنتهي هذه العملية باتخاذ قرارات تمهيداً لبداية جديدة.

ويمكن تنصيف التقويم حسب التوقيت الزمني إلى :

- **التقويم القبلي (التمهيدي) : Preliminary Evaluation**

يُعد إجراء التّقويم القبلي خطوة هامة، فقد يؤدي إلى اتّخاذ قرار بإعادة النّظر في الأهداف الّتي لم تتحقّق من قبل الطّالب، ويكشف عن الأهداف الّتي ينبغي ان يتقنها الطّلبة قبل تنفيذ عمليّة التّدريس، بمعنى أنّ نتائج التّقويم القبليّ قد تعيد النّظر في الخطّة التّدريسيّة بما يتناسب مع حاجاتهم.

- **التّقويم التّكوينيّ (البنائي) : Formative Evaluation**

يتّصف هذا النّوع من التّقويم في أنّه يجري بشكل دوري خلال الفترة الزّمنيّة الّتي حددت لتّدريس الوحدة، وفي هذه الخطّة تتظافر الوسائل والأساليب والأنشطة الّتي خطط لها مسبقا لمساعدة المتعلّم على تحقيق الأهداف، وللتأكّد من سلامة سير العمليّة التّدريسيّة.

- **التّقويم الشّامل (الختامي) : Final Evaluation**

يستخدم التّقويم الختاميّ في تقدير نهائي لتحديد مستوى التّحصيل لدى الطّلبة، ويكون في نهاية فصل دراسي، أو في نهاية السّنة الدّراسيّة، ومن وسائل التّقويم الختامي الاختبارات الفصليّة أو السّنويّة. ويستخدم هذا النّوع من التّقويم لتحديد مدى تحقيق المتعلّم للنتاجات التعليمية المتوقّعة والّتي تمّ التخطيط لها مسبقاً.

- **التّقويم التّتبعي : Follow ub Evaluation**

ويتمّ هذا النّوع من التّقويم من خلال مواصلة ومتابعة المتعلّم بعد التّخرج لتوفير معلومات يمكن من خلالها الحكم على فاعلية المنهج، والمساعدة في تطويره على أساس علمي سليم.

2.7.1.2 التّصنيف حسب نوع المعلومات الّتي يتمّ جمعها، حيث تصنّف إلى فئتين هما :

- **التّقويم الكمّي : Quantitative**

وهو التّقويم الّذي يعتمد على المعلومات الرّقميّة كالعلامات الّتي يتم الحصول عليها من الاختبارات أو التّقادير الّتي نحصل عليها من الاستبانات، حيث توفّر الأدوات معلومات كميّة، ولعلّ أهميّة الدّقة والموضوعيّة الّتي تتميّز بها الأرقام سبباً للاهتمام بالتّقويم الكمّي.

- **التّقويم النّوعي : Qualitative**

وهو التّقويم الّذي يعتمد على معلومات يتمّ جمعها بالملاحظة، ووصف السّلوك وصفاً لفظياً، وقد يتمّ تدوين الملاحظات في ملف خاص بالطّالب من قبل المعلّم، تساعد هذه المعلومات في التّعرف على اهتمامات الطّالب وميوله، واتّجاهاته، وتفاعله الاجتماعي مع زملائه.

3.7.1.2 التّصنيف حسب الشّموليّة ونوع البرنامج المقدّم، ويتضمن فئتين هما :

- **التّقويم الشّامل : Wholistic**

وتأتي هذه التّسمية من النّظرة الشّموليّة للعمليّة التّربويّة، حيث لا نستطيع إغفال دور أي جهة مشاركة أو مساهمة في عمليّة التّقويم من معلمين، ومشرفين وممن لهم علاقة في العمليّة التّربويّة، في تحقيق الأهداف العليا للتّربيّة المتمثلة في تحقيق النّمو المتكامل للفرد والمجتمع، وهذا النّوع يتطلّب جهد كبير.

- **التقويم الجزئي : Atomistic**

يتناول التقويم الجزئي أو المصغر جانباً محدداً من جوانب العملية التربوية، ومن الأمثلة على التقويم المصغر تقويم فاعليّة المعلم، أو تقويم مكتبة المدرسة، أو تقويم المعلم لتحصيل الطلبة.

4.7.1.2 تصنيف التقويم حسب الطرف المقوّم، ويقسم إلى ثلاثة أنواع وهي :

- **التّقويم الذّاتي أو الدّاخلي :**

الغرض من هذا التّقويم هو التّحسين والتّطوير، ولكنّ نتائج التّقويم تستخدم لاتّخاذ قرارات تتعلق بنجاح ورسوب الطّلبة، والتّرفيع والتّرقية للمعلمين وأعضاء هيئة التّدريس في الجامعات، أو الموظّفين في المؤسسات الحكوميّة والخاصة، وقد يكون في هذا النّوع من التّقويم تهديد غير مباشر للأفراد، وخاصة إذا لم يستخدم بموضوعيّة، وتبرز الحاجة إليه بشكل واضح في تقييم فاعليّة عضو هيئة تدريس في جامعة ما، كما يظهر التّقويم الذاّتي واضحاً في التّعليم المبرمج.

- **التّقويم المستقل أو الخارجي :**

لا يستطيع أي فرد الادّعاء بأنّه يعرف ما يحتاج، فالفرد بحاجة إلى طرف ثانٍ أحياناً لتّقويم أدائه، فخبرة ونظرة الآخرين تُعدّ عاملاً مساعداً في تطوير وتحسين فاعليّة التّعليم.

- **التّقويم المتعدد الأطراف :**

قد يشعر الطّالب أنّ تقويم المعلّم له يشكل مصدر تهديد، ولذلك لا بد أن يكون المعلّم حريصاً على تعاون الطّالب معه في عمليّة التّقويم، كأنّ يشجعه ويبرز له فائدة التقويم وخاصة في الاختبارات لاستخدامها أكثر من غيرها من أدوات التّقويم.

5.7.1.2 التّصنيف حسب المرحلة في البرنامج المقوّم وهي :

- **المدخلات : Input**

تعتمد فاعليّة أي برنامج على ما يمكن توفيره من إمكانات مادية وبشرية، مثل الطابعة وآلات النسخ، أو بمعزل عن تأهيل المعلمين وتدريبهم، وكذلك عن محتوى وإخراج الاختبار نفسه من حيث الصياغة والانسجام مع الأهداف التي يقيسها.

- **العمليات : Process**

أي التّقويم الّذي يتمّ أثناء تنفيذ البرنامج، حيث يعتمد نجاح عمليّة التّقويم على وضوح التعليمات وتوفّر الوسائل المعينة والمسموح باستخدامها خلال الامتحان.

- **المخرجات : Product**

يهتّم هذا النّوع من التّقويم بالنّتيجة النّهائيّة دون النّظر إلى الخطوات السّابقة الّتي مرّ بها، وهذا يعتمد على عدّة عوامل منّها كبر عدد الطّلبة، والإمكانيات المتوفّرة في المدّرسة.

6.7.1.2 التّصنيف حسب نوع المحك :

ونقصد بالمحك هنا المعايير الّتي نحكم من خلالها على نجاح برنامج ما وفاعليته وتصنّف هذه المحكّات إلى قسمين :

- المحكّات الجوهريّة (الدّاخليّة) : Intrinsic Criteria
- المحكّات الشّكليّة (الخارجيّة) : Extrinsic Criteria

فقد حرصت بعض المؤسسات التّعليميّة على أن لا تستنزف طاقات المعلّم في الأعمال الروتينيّة، لأنّ إعداد الامتحان الجيّد لا يمكن أن يتوفّر بسهولة، وهذا لا يعني التّقليل من المحكّات الخارجيّة فهي نوع من أنّواع الّتقويم، ولذلك يجب الاعتماد على النّوعين في الحكم على فاعليّة برنامج معين.

8.1.2 التّقويم محكي المرجّع والتّقويم معياري المرجّع: يصنّف تقويم التّحصيل الدّراسي بناءً على المحك إلى نوعين: (جامعة القدس المفتوحة، 2012)

1.8.1.2 التّقويم محكي المرجّع

وهو التّقويم الّذي يستند النّجاح فيه إلى محك معين يحدده الشّخص القائم على عمليّات التّقويم، كأن يكون المحك حصول الطّالب على علامة 50% كحد أدّنى للنّجاح. إنَّ الاختبارات محكيّة المرجّع تساعدنا على تحديد ما يمتلكه الطّالب من المعرفة والمهارات الّتي يتّوقع منّه أن يمتلكها في وقت محدّد من الزّمن.

2.8.1.2 التّقويم معياري المرجع

وهو التقويم الّذي يحكم على علامة الطّالب في مبحث ما من خلال مقارنتها مع المستّوى العام لمجموعة مرجعيّة، وقد تكون المجموعة المرجعيّة الصّف الّذي ينتّمي إليه الطّالب أو كلّ الطّلبة الّذين طبقّ عليهم الاختبار، ويراد بالاختبار مرجعي المعيار ذلك الاختبار الّذي يستخدم لتّقدير أداء المتعلّم بالنّسبة لأداء المتعلّمين الآخرين في القّدرة الّتي يقيسها ذلك الاختبار، وتسمّى الدّرجة الّتي حصل عليها المتعلّم درجة معياريّة بينما يطّلق على المجموعة الّتي نال فيها هذه الدّرجة فئة معياريّة.

9.1.2 أدوات تقويم التّحصيل الدّراسي: (عثمان، 2005)

تتعدد ادوات تقويم التحصيل الدراسي للمتعلمين بحيث تشمل :

- الاختبارات.
- الملاحظة المباشرة للّتنفيذ.
- الأعمال المنجزة.
- التّقارير المقدّمة من الطّلاب.
- تسجيل النّشاط أو البرنامج صوتياً أو مرئياً أو بهما معاً وإعادته أمام المقوّمين.
- استمارات تقويميّة بمعايير محققة ومراعيّة للأهداف من التّقويم كمّا في المسابقات المختلّفة (الاجتماعيّة، العلميّة، الثّقافية .....الخ).
- تسجيل النّشاط على أقراص مرنة وعرضه على المقوّميين.
- ملف انّجاز الطّالب.

مما سبق يجدر بنا الإشارة إلى أنّ التّقويم عمليّة أساسيّة في الأمور الحياتيّة بشكل عام، والأمور التّربويّة بشكل خاص، حيث يمكن من خلالها إعطاء الحكم على الطّالب، أو المنّهاج، أو الأداء التّدريسي.

2.2 تصنيف بلوم للأهداف التربوية :

1.2.2 لمحة تاريخيّة :

يعتبر تصنيف بلوم من أقدم وأشهر التّصنيفات للأهداف التربوية، وربّما لا يرضى جميع التّربويون عن هذا التّصنيف، لكنّه ما زال أكثر التّصنيفات شهرةً وقبولاً في هذا المجال. فمع بداية عام 1948 أخذت مجموعة من التّربويين على عاتقها مهمة تصنيف الأهداف التّربويّة، وقد تمّ على يد بلوم انّجاز تصنيف المجال الأول عام 1950 واستندت فكرة التّصنيف من التّوقعات الّتي يتوقعها التّربويون من الطّلاب (Huitt, 2011). وقد تمّ نشر فكرة هذا النّظام التّصنيفي في اجتماع عام 1956 في شيكاغو، فقد ضمّ تصنيف الأهداف التّعليميّة ثلاثة مجالات هي المعرفي Cognitive، والانفعالي Affective، والنّفسحركي Psychomotor وقد كلّف كلّا من (بنجامين بلوم، ماكس أنجلهارت، وكر هل، إدوارت فورست، ديفد كراثوول) بمهمّة تنظيم وتدّوين مختلف أجزاء القسم " المعرفي " من التّصنيف، بينما واصل الآخرون الّذين كانوا في ملتقى رابطة علم النّفس الأمريكيّة جهودهم في تطوير القسم " الانفعالي " أو " الوجداني " منّه، وكانت هذه الجامعة غير رسميّة، دون تحديد واجبات أو عضويّة منتظمة أو موظفين حسب العادة. وتحت هذه الظّروف، أصبح على أعضاء اللّجنة والمحرر أن يتولوا مسؤوليّة الإنتاج وإن كان الفضل في الأفكار والاقتراحات والنّقد السّليم يجب أن يوزّع بصورة أوسع على جميع أولئك الّذين حضروا اجتّماعاً أو أكثر لهذه الجماعة (Bloom et al, 1985).

وقد حدّد بلوم المبادئ الأساسيّة الّتي استند إليها في إنّجاز تصنيف الأهداف التّربويّة وهذه المبادئ هي:

- أسلوب المتعلم.
- إبراز العلاقة المنطقيّة بين مجالات الأهداف.
- فهم العمليات النّفسيّة.

لذلك كانت الأهداف التّعليميّة تصف ما ينبغي أن يكون المتعلّم قادراً على فهمه عقب الانتهاء من دراسة وحدة تعليميّة، وعند صياغة الأهداف فإنّ الهدف يصف السّلوك المتوخّى الّذي ينبغي على المتعلّم القيام به من أجل إظهار أنه قد حقق الهدف، وبالتالي فإن الأهداف تستخدم أفعالا تحدد من هو الّذي سوف ينجز العمل ووصف السّلوك المتوخّى، تجدر الإشارة هنا إلى أنّ الفعل المستخدم في

مستوى ما يمكن أن يكون مرتبطاً بأكثر من مستوى في الأهداف العقليّة، لذلك يجب اختيار الأفعال الّتي ترتبط بشكل مباشر وحقيقي بأهداف التّعليم والمحتوى التّعليميّ والتّقويم، وهذا يتطّلب بطبيعة الحال أن يتمّ تحديد مستوى الهدف أولاً ومن ثم اختيار الفعل السلوكي الذي يمثل مفتاح صياغة ذلك الهدف، حيث أنّ السلوك الملاحظ الّذي يقوم به المتعلّم هو الّذي سوف يظهر ما إذا كان المتعلّم قد أنجز الهدف ام لا (Munzenmaier & Rubin, 2013).

2.2.2 أهميّة تصنيف بلوم للأهداف التّربويّة:

وجه البحث التّربوي الباحثين نحو مبادئ التّعلّم المعمّق (Deep leaming) حيث أشاروا إلى أنّ التّعلّم المعمّق يدفع المتعلّم للعمل بجد وأن يمارس التّأمل والاكتشاف وإنتاج المعرفة وبالتّالي بناء معارفه الخاصة أكثر من حفظ المعلومات واستظهارها، ولهذا لا يمكن للمتعلّم ممارسة حل المشكلات دون أن يكون لديه المعرفة الأساسية الّتي تتيح له الرّبط بين الأفكار المتشابهة والمتناقضة، وعند مقارنة مبادئ التّعلّم المعمّق مع تصنيف بلوم وتسليط الضوء على ما ينبغي أن يقوم به المتعلّم فإننا نرى أنّ هناك ترابطاً بين العمليات العقليّة في مختلف مستويات الأهداف العقليّة ومبادئ التّعلم المعمّق حيث أنّ كلّ مستوى من مستويات العمليات العقليّة يعكس على أقل تقدير واحداً أو أكثر من مبادئ التّعلّم المعمّق (Mcgee, 2004).

ولذلك نرى اليوم أن تصنيف بلوم يشكّل مرجعا أساسيّا لكلّ التّربويين في مختلف أنحاء العالم حيث يتمّ توظيفه من قبل مصممي المناهج والمدراء والباحثين ومعلّمي الصّفوف في مختلف مراحل التّعليم رغمّ بروز تصنيفات أخرى للأهداف إلا أنّ تصنيف بلوم بقي بعد أكثر من خمسين عاماً على ظهوره من أكثر التّصنيفات شيوعاً (Forehand, 2014).

ويرى (Coffey, 2009). إنّ تصنيف بلوم يمكن استخدامه في مختلف المراحل الدّراسيّة ومجالات المحتوى وداخل الصّفوف وفي عمليّات تقويم مستويات تحصيل طلّابهم في ضوء مخرجات التّعلّم الّتي يتمّ تحديدها على أيّ مستوى. وهناك العديد من التّطبيقات لتصنيف بلوم ولكن من أهمها وأوسعها استخداماً في مجال إعداد الاختبارات التّحصيليّة، إضافة لاستخدامه من قبل متّخذي القرارات في مختلف المستويات التّعليميّة ومن قبل إدارات المدارس والمعلّمين ويتركز استخدامه من قبل المعلمين في: (Cullinane, 2010)

أ- تحضير الدّروس

ب- إعداد الاختبارات التّحصيليّة

ت- توجيه الأسئلة الصفيّة.

ث- تشجيع العمليّات العقليّة للإبداع.

وقد لخّصت (Nayef et al, 2013) المنافع الّتي حققها تصنيف بلوم في النّقاط الرّئيسة التّاليّة:

1- خدم التّصنيف الهدف الأساسيّ منّه وهو تزويد التّربويين بأداة من أجل تخطيط وتنفيذ وتقويم التّعليم، كونه زود التّربويين بإطار مرجعي يوضّح الأنواع المختلفة من مخرجات التّعلم.
2- شكّل تصنيف بلوم أداة قويّة في تقدير مدى تعلّم الطّالب للتّفكير النّاقد وهو لا يزال يستخدم في العالم حتى يومنا هذا.
3- قدّم التّصنيف طرقاً ووسائل لتحديد المستوى الّذي يتطلّبه الهدف والسّؤال الّذي يتوافق معه والّذي ينبغي أن يسأل للتّحقق من درجة تحقيق الهدف.
4- اثبت التّصنيف فعاليّته مقابل التّصنيفات الأخرى بعد أن تمّ توظيفه بشكل كبير وناجح في الأبحاث والدّراسات المتعلّقة بتحليل أسئلة الاختبارات.
5- أشار كراثوول إلى أنّ بلوم اعتبر تصنيفه أبعد من كونه أداة قياس حيث شكّل لغة مشتركة حوّل أهداف التّعلّم بما يتناسب مع مختلف بيئات التّعلّم، كما أنّ هذا التّصنيف يعزز من عمليّات التّفاعل بين الأفراد والموضوعات والمواد والمستويات التّعليميّة المختلفة، كما أنّ هذا التّصنيف شكّل قاعدة أساسيّة في تحديد المعاني المحددة للأهداف التّربويّة الواسعة للمقررات الدراسية والمناهج.

3.2.2 الانتقادات والتّعديلات على تصنيف بلوم للأهداف التّربويّة:

لا يزال التّصنيف الأصلي لبلوم يستخدم على نطاق واسع من قبل المعلّمين ومصممي المناهج والباحثين والمقوّمين، وعلى كلّ حال فانّ النّسخة المعدّلة للتّصنيف تمّ نشرها في عام 2001 وكان الهدف الأساسي منّها هو تقديم المزيد من التّوجيه لمعلمي الصّفوف.

وقد جاء التّعديل في ظلّ وجود بعض الانتقادات على التّصنيف الأصلي والّتي لخّصها

(Munzenmaier & Robin ,2013) في النّقاط الرّئيسة التّاليّة:

1- ترتيب التّصنيف يفتقر إلى التّماسك الدّاخلي، وهذه هي أكثر الانتقادات عليه، فهناك بعض المستويات والمهارات يمكن ممارستها في مختلف المستويات العقليّة ومنّها مستوى الفهم.
2- إنّ التصنيف لم تتمّ المصادقة عليه من خلال أدلة خارجيّة، فهناك بعض المقوّمين غالبا ما ينسبون مختلف المستويات العقليّة لنفس الفقرة، كما أنّ العلاقات الهرميّة لم تتم البرهنة عليها.
3- التّصنيف بسيط جدّا في الطّريقة الّتي يقوّم فيها عمليتي التّفكير والتّعلّم، فالتّعلّم لا يتقدّم دائما خطوة بعد خطوة، كذلك فإنّ المستويات العليا للهرم ليست مناسبة ولا تّصف عمليات الّتفكير العليا.
4- التّصنيف يمثّل إطاراً لمبادئ منظّمة مرنة أكثر من نظّريّة في التّعليم يمكن استخدامها للتنبؤ بكيفيّة سلوك المتعلّم.
5- إنّ مهارات التّفكير الدّنيا قد تقود المعلّمين أو التّربويين للتّقليل من قيمة أساس المعرفة المطلوبة في عمليات التّفكير العليا.
6- التّصنيف الأصلي يعتمد على الممارسات الصّفيّة وعلى علم النّفس الّذي كان قائماً إبان فترة الخمسينيات.

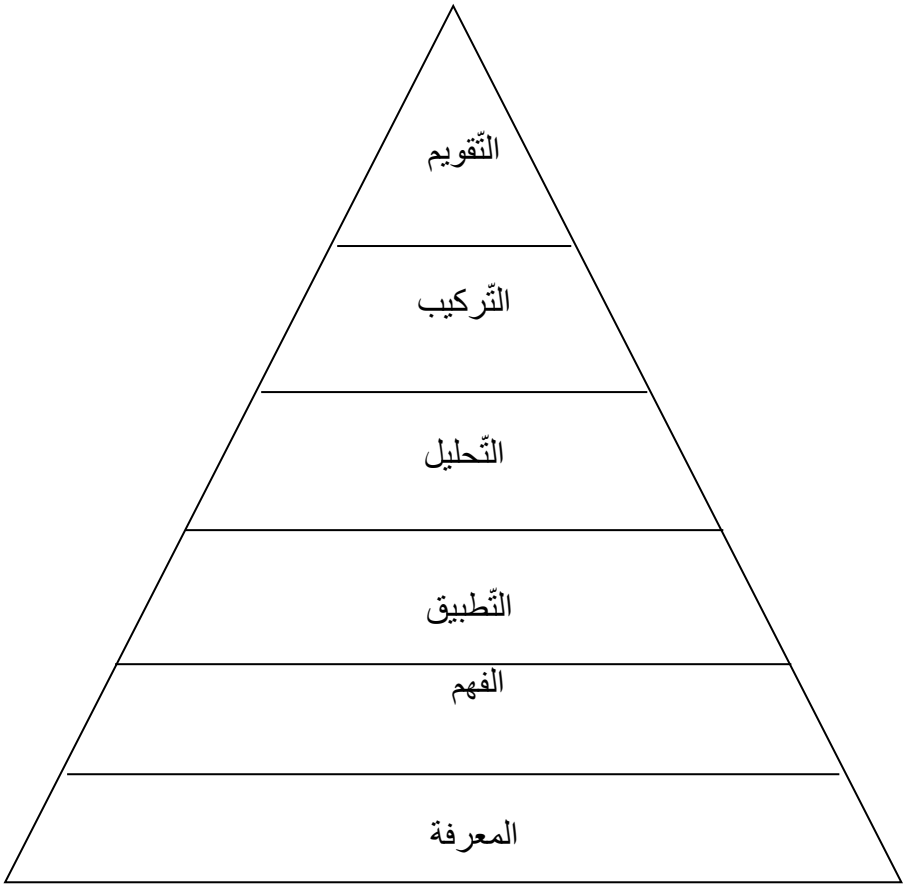
وعندما طرحت أمريكا بعد عام 1983 شعار امة في خطر كان لا بد من مراجعة التّصنيف وتحديثه وقد شكلّت 28 منظّمة تعاوناً مشتركاً لمراجعة النّسخة الأصليّة، غير أنَّ جهودهم لم تثمر شيئاً، وتفيد (Forehand, 2014) أن لورين أندرسون أقدمت في عام 1990 على تنظيم حوارات من أجل مراجعة التّصنيف وتحديثه بما يتلاءم مع متطلبات المعلّمين والمتعلّمين في القرن الحادي والعشرين، وفي عام 2001 نشرت التّعديلات على يد (أندرسون وكرائوول)، والّتي شملت ثلاثة أبعاد هي (المصطلحات والبناء والتّركيز)، وقد كان التّعديل شاملا للمستويات السّت حيث تمّ تغيير مصطلحات (Knowledge) إلى (Remembering) و(Comprehension) إلى (understanding) و(Synthesis) إلى (Creating)، بحيث يكون معبّرا عن السّلوك الملاحظ، كما تمّ تقسيم كلّ مستوى إلى مستويات فرعيّة حيث أضيف لمستوى المعرفة ما وراء المعرفة.

4.2.2 مجالات تصنيف بلوم للأهداف التّربويّة :

1.4.2.2 المجال العقلي(المعرفي) The Cognitive Domain

(عثمان، 2005) (محمد، 2011) (جامعة القدس المفتوحة، 2012) (Bloom et al, 1985)

إنّ المجال العقلي يتضمّن تلك الأهداف الّتي تركّز على النّاحية الفكريّة كالمعرفة والفهم ومهارات التّفكير ويتعلّق هذا المجال بتذكّر المعرفة، كما يمتدّ لتنميّة القدرات والمهارات العقلية، ويصنّف بلوم وزملاؤه هذا المجال إلى ستّة مستويات وضعت في شكل هرمي كما هو موضّح في الشّكل الآتي.



شكل رقم (1.2) تصنيف بلوم للأهداف المعرفية

1.1.4.2.2 مستوى المعرفة – التّذكر Knowledge Recall:

في هذا المستوى يطلب من المتعلّم أن يتذكّر المعلومات الّتي تمّ تعلّمها سابقاً، أي استدعاء المعلومات الّتي درسها، ويتراوح هذا التّذكر من عمليات بسيطة إلى نظريات كاملة ويكون هذا التّذكر بنفس الصّورة أو الصّيغة الّتي عُرض بها أثناء العملية التّعليميّة، وتمثّل المعرفة أدنى مستوى من نواتج التّعلّم في المجال العقلي، وممّا يقع ضمن هذا المستوى ما يلي:

- معرفة الجزئيات (مصطلحات، حقائق نوعيّة) ومن الأمثلة على أفعال تعبر عنها يعرَف، يذكر، يميّز، يستدعي، يتعرّف على، يُسمّي....الخ.

- معرفة طرق وأساليب معالجة الجزئيات (أعراف، معرفة التّسلسل والاتّجاه السّائد، معرفة التّصنيفات والفئات، معرفة معايير، معرفة منهجيّة البحث) ومن الأفعال الّتي تقيسها: يستدعي، يتعرّف على، يذكر، يصف، يُسمي.....الخ.
- معرفة التّعميمات والمفاهيم المحددة في حقل معرفي (معرفة المبادئ العامّة، معرفة النّظريات والأبنية النّظريّة) ومن الأفعال الّتي تستخدم في قياس هذا المستوى، يصف، يتعرف على، يستدعي....الخ.

2.1.4.2.2 مستوى الفهم – الاستيعاب Comprehension:

يتّطلب هذا المستوى من المتعلّم إدراك معاني المواد أو الأشياء، وأن يكون لديه قدرة على الصّياغة بلغته الخاصة، أي أنّ هذا المستوى لا يقتصر على مجرد استرجاع الطّالب للمعلومات، وإنّما تفسيرها وفهم معناها الحقيقي بالدّرجة الّتي تمكنه من استخدامها وتوظيفها، ويتضمن عمليات فرعية (التّرجمة، التّفسير، الاستدلال، التّنبؤ، وإعطاء الأمثلة) ومن الأفعال الّتي تقيس الفهم أو الاستيعاب وضّح، فسّر، ترجم، حوّل، أعد صياغة، لخّص، صنّف، قارن، ميّز، علّل، اشرح، عبّر بأسلوبك.....الخ.

3.1.4.2.2 مستوى التّطبيق Application:

ويقيس هذا المستوى قدرة الطّالب على استخدام ما تعلّمه في مواقف جديدة، حيث يقوم باختيار جوانب التّعلم اللازمة لحل المشكلة وتطبيقها بطريقة توصله إلى الحل، ويتطلّب هذا المستوى استخدام النّظريات والقوانين والحقائق والمبادئ والقواعد في حل المشكلات، أي أنْ يستخدم المتعلّم ما درسه من معلومات في مواقف جديدة، ومن الأفعال الّتي تقيس هذا المستوى:- وضّح، تناول، فرّق، حلّل، ميّز، استخدم، صنّف، طبّق، عدّل، برهن، اقترح.....الخ.

4.1.4.2.2 مستوى التّحليل Analysis:

وهو القدرة على تجزئة المادة إلى أجزائها المختلفة لغرض فهم تركيبها، أي أنّ التّحليل يقيس قدرة الطّالب على تحليل المشكلة أو الظّاهرة إلى مكوناتها من أجل فهم هذه المكونات، وإدراك ما بينها من علاقات، ودرجة تأثير كلّ مكون في الظّاهرة، ممّا يساعد في إدراك بنيتها وتنظيمها. ومن أقسام التّحليل ضمن هذا المستوى (تحليل العناصر، تحليل العلاقات، تحليل المبادئ التّنظيمية)، ومن الأفعال الّتي تقيس هذا المستوى :- قسّم، صنّف، وازن، قارن، فرّق، استنتج، اربط، حدّد، تعرّف، ميّز وضّح....الخ.

5.1.4.2.2 مستوى التّركيب Synthesis:

وهو قدرة المتعلّم في هذا المستوى على جمع العناصر والأجزاء للوصول إلى نظام متكامل أو تركيب لم يكن موجوداً، أي دمج أجزاء مختلفة مع بعضها البعض لتكوين مادة جديدة، أو إيجاد بناء جديد من مجموعة أشياء موجودة. وممّا يقع تحت مستوى التّركيب (إنشاء مادة اتّصال متميّزة، إنتاج خطّة أو اقتراح مجموعة إجراءات، اشتقاق مجموعة من العلاقات المجرّدة) ومن الأفعال الّتي تقيس هذا

المستوى:- خطط، صنّف، استخلص، اشتق، ابتكر، أعد ترتيب، أعد صياغة، صمّم، عدّل، خطط، طوّر، صنّف، كوّن.....الخ.

6.1.4.2.2 مستوى التقويم Evaluation:

يأتي مستوى التّقويم في أعلى مستويات التّعلم، ويشمل جميع المهارات التّفكيرية وخاصة العليا وفوق المعرفيّة، لأنّه يتطلّب إصدار الأحكام، وبناء الآراء، وتكوين وجهات النّظر. وممّا يقع ضمن هذا المستوى (إصدار أحكام بدلالة معايير داخليّة، إصدار أحكام بدلالة معايير خارجيّة) ومن الأفعال الّتي تقيس هذا المستوى :- ناقش، ميّز، أنقد، قدّر، بيّن رأيك، أحكم، اشرح، قوَم....الخ.

تجدر الإشارة إلى أن بلوم قسّم المجال العقلي أو المعرفي إلى ستة مستويات، مرتبة بشكل هرمي تبدأ من البسيط إلى الأكثر تعقيداً، ويشمل كل مستوى منها على المستوى الّذي سبقه،وبالتالي فإن من الضروري إتّقان العمليات البسيطة وذلك من أجل التّغلب على العمليات الأكثر تعقيداً (Huitt,2011). وتشير(For Hand,2014) أنّ المستويات الثّلاث الأولى (المعرفة والفهم والتّطبيق) تمثل العمليات العقلية الدنيا أمّا المستويات الثلاث الأخرى (التّحليل والتّركيب والتّقويم) فتمثل العمليات العقليّة العليا. حيث أنّ أسئلة الاختبار التّحصيلي الكتابي يحكم عليها من خلال مدى شموليّة الأسئلة للمستويات الدّنيا من الأهداف المعرفيّة مثل التّذكر أو المعرفة والفهم والتّطبيق، أو مدى شمولها للمستويات العليا مثل التّحليل والتّركيب والتّقويم. وعلى الرغم من النّقد الذي يوجه إلى هذا التّقسيم من الأهداف، إلّا أنّه ما يزال من أشهر تصنيفات الأهداف المعرفيّة شيوعاً في الفكر التّربوي المعاصر.

2.4.2.2 المجال الانفعالي (الوجداني) Affective

يهتم هذا المجال بكلّ ما يرتبط بالعاطفة الإنسانيّة من قيم واتّجاهات وميول، ويتعلّق هذا المجال بتنميّة مشاعر المتعلّم وبتطويرها، وتنميّة عقائده وأساليبه في التّكيف مع الناس والتّعامل مع الأشياء، والأهداف فيه تتّصف بدرجة كبيرة من الثّبات مثل القيم والاتّجاهات والميول (الحريري، 2007). ويتكوّن هذا التّصنيف من خمسة مستويات رئيسة مرتبة بصورة هرميّة تتضمن، الاستقبال، والاستجابة، والتّقييم، والتّنظيم، والتّميّز (عودة، 2010).

3.4.2.2 المجال النفسحركي Psychomotor

يهتم هذا المجال ببناء وتنميّة المهارات الّتي تتطلّب استخدام تناسق عضلات الجسم أثناء التّداول والبناء والعمل وهناك عدّة تصنيفات لهذا المجال، ومن هذه المهارات الحركية الكتابة، والسّباحة، والطّباعة، والرّسم، صنع النّماذج واللوحات الفنيّة....الخ، ويشمل هذا المجال على ستة مستويات هي: الملاحظة، والتّقليد، والتّجريب، والممارسة، والإتقان، والإبداع (الحريري، 2007).

3.2 الاختبارات التّحصيليّة:

1.3.2المقدّمة:

تُعدّ الاختبارات التحصيلية من أهمّ الأدوات المستخدمة لتقويم الطّلاب، وتستخدم قبل المباشرة بأي برنامج دراسي أو أثناءه أو في نهايته، وتأخذ أشكالاً متعددة شفهيّة وكتابية فردية وجماعية كما تتناول جوانب متعددة من تحصيل الطّالب، وبالتّالي فهي تمثل أحد الأدوات الرئيسة الّتي تستخدم لجمع المعلومات لأغراض القياس والتّقويم التّربوي.

وتأخذ الاختبارات في نظامنا التّعليمي أهميّة كبيرة جداً، تكاد تطغي على غيرها من وسائل تقويم التّحصيل الدّراسي، فكثيراً ما نسمع من أولياء الأمور بأنّ أبناءهم حصلوا على علامات ممتازة، وإنّ بعضهم متميّز لأنّ علاماتهم عالية، ويظهر اهتمام أولياء الأمور بابنائهم في فترة الاختبارات بشكل كبير، وتكثر تساؤلاتهم، هل درست جيداً؟ وهل حفظت الدرس؟ والكل يحاول المساعدة لتوفير الجو المناسب للدّراسة، وكذلك تنشغل المدارس في فترة الإعداد والتّحضير للاختبارات وكذلك المعلمون، أي أنّ فترة الامتحانات فترة استثنائيّة عمّا تقوم به المدرسة في الأيام العادية، فهذه الفترة تدعو إلى بذل جهد مميّز وخاصة أثناء الاختبارات الفصليّة أو النّهائية (الزّهراني، 2009).

وفيما يلي عرض لمفهومها وأنواعها ومعاييرها وخطوات إعدادها:

2.3.2 مفهوم الاختبار :

يعرّف الاختبار: بأنّه " إجراء منظّم لقياس تحصيل المتعلّمين لأهداف تعليميّة محددة، أو أنّه إجراء منظّم لقياس ما اكتسبه المتعلّمون من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومهارات نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليميّة معيّنة " (الغريب، 2012، ص528).

ويعرّفه كرونباخ : بأنّه " طريقة منظّمة لمقارنة سلوك شخصيّة بسلوك شخصيّة أخرى. كما يعرفه "بين" Bean بقوله: الاختبار مجموعة من المثيرات يمكن بواسطتها قياس بعض العمليات العقليّة، أو الخصائص النّفسية بطريقة كميّة أو كيفيّة " (الزّهراني، 2009، ص264).

كما تعرّفه محمد : بأنّه " أداة تقويميّة، تقيس مدى تحقق الأهداف التّعليميّة، وتكشف عن مدى فاعلية المنهج بعناصره المختلفة " (محمد، 2011، ص150).

أما شيسي "Chase" فيعرّف الاختبار النّفسي والتّربوي بأنّه " أداة قياس منظّمة أو أسلوب منظّم يصمم للحصول على قياس موضوع لعينة من السّلوك يهدف لموازنة أداء الفرد بمعيار أداء محدد " (النّور، 2007، ص24).

فيما يرى فؤاد أبو حطب وآخرون بأنّه " الأداة الّتي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسيّة أو تدريبيّة أو مجموعة من المواد " (غليون، 2009، ص179).

3:3.2 أنواع الاختبارات التّحصيليّة:

1.3.3.2 الاختبارات المقاليّة:

هي الاختبارات الّتي تُتيح للمفحوص الإجابة عنها بلغته الخاصة ويعاب عليها أنّ تصحيحها يتأثر بذاتية المصحح وميوله، حيث تتدخل الذّاتية في وضع العلامة، ومن أهمّ أنواعها:

- اختبارات مقاليّة مفتوحة: حيث تتطلّب الإجابة قدرة على الابتكار والتّنظيم الكامل.
- اختبارات مقاليّة محددة: حيث يكون السّؤال فيها طويلاً نوعاً ما ويتطلّب إجابة دقيقة وواضحة ومحددة، وأن يكون المتّعلم على قدر كبير من الفهم والاستيعاب والقدرة على الرّبط (رضوان، 2011). وهناك من صنّفها في اختبارات مقاليّة قصيرة أو طويلة (جامعة القدس المفتوحة، 2012).

2.3.3.2 الاختبارات الموضوعيّة:

وهي تلك الاختبارات الّتي استحدث اسمها من موضوعيّتها، سواء في التّصميم حيث يفترض فيها وجود إجابة واحدة محدد، أو في التّصحيح بحيث يكون فيها بعد لذاتيّة المصحح. ومن أهمّ أنواعها:

- أسئلة الاختيار من متعدد: حيث تعتبر من أفضل أنواع الاختبارات الموضوعيّة، لقياسها أهداف عقلّية عليا، يصعب قياسها ضمن الاختبارات التّحصيليّة الأخرى، وتتألف من قسمين، يسمّى الأول أرومة السؤال ويكون إمّا على شكل عبارة ناقصة، استفهاميّة، أو قضيّة تحتاج إلى إجابة، بينما يسمّى الجزء الثاني بالبدائل وهي عبارة عن حلول أو إجابات محتملة للقضيّة.
- أسئلة الصّح والخطأ: وتتكوّن من عدد من العبارات بعضها يكون صحيحاً، وبعضها الآخر خاطئاً، ويشترط فيها أن تكون العبارات متجانسة.
- أسئلة المطابقة: وفيها يتألف السؤال من قائمتين من البنود، تحتوي القائمة الأولى على مفردات تدور حول مشكلة هي موضوع السّؤال، والقائمة الثّانية تتضمن مفردات أو عبارات يرتبط كل منّها ببند في القائمة الأولى.
- أسئلة التّكميل: وهي تتطلّب من الطّالب أن يكمل العبارات النّاقصة (الفراغ)، حتى يتمّ معناها وذلك بوضع كلمة أو كلمات محددة أو عدد أو رمز، في المسافة المخصصة لذلك (رضوان، 2011).

4.3.2 خصائص الاختبار الجيّد:

هناك مجموعة من الخصائص الّتي يجب أن تتصف بها أي أداة قياس ومنّها الاختبارات حتى تكون أداة جيّدة، كما أنّ هذه المعايير أو الخصائص تعتبر بمثابة الصّفات الأساسيّة الّتي تحدد صلاحيتها، وإذا اتّصف الاختبار بهذه الخصائص يكون صالحاً في قياس الظّاهرة المراد دراستها. وأهمّ هذه الخصائص الصّدق والثّبات والموضوعيّة، وفيما يلي عرض لكل منها.

1.4.3.2 الصّدق Validity

يتعلق صدق الاختبار بقدرته على قياس السّمة المراد قياسها، وهو يعتبر من أهمّ مظاهر وخصائص الاختبار الجيّد، أي أنّه مصمم لقياس سلوك معين، فالاختبار الصّادق هو ذلك الاختبار الّذي يصلح للاستخدام في ضوء الأهداف الّتي وضع من أجلها، فمثلاً إذا وضع معلّم اللّغة العربيّة اختباراً من عشرين فقرة موضوعيّة تغطي كلّ المادة الّتي درسها الطّلاب في مرحلة ما، وقاس قدرة الطّلبة على تحصيل مادة اللّغة العربيّة في تلك المرحلة، أي أنّه يقيس ما وضع لقياسه فعلا وبالتالي يمكن القول انه وضع اختباراً صادقاً، أمّا إذا احتوى هذا الاختبار على مواقف لغويّة لم يفهمها الطّالب يكون هذا الاختبار غير صادق، إذن فالصّدق يجب أن يقيس ما أعدّ لقياسه (علام، 2007).

العوامل الّتي تساعد على تحقيق صدق الاختبار:

- التّأكد من أنّ السّمة الّتي ينوي المعلّم قياسها تتماشى مع الأهداف.
- صياغة الأسئلة صياغة محددة واضحة خاليّة من اللبس والغموض.
- شموليّة الاختبار للمجال المراد قياسه (النّور، 2007).

أنواع صدق الاختبار:

استخدم المختصون في القياس والتّقويم عدة أنواع من صدق الاختبار وهي:

- **صدق المحتوى Content Validity**

يقصد بصدق المحتوى مدى تمثيل بنود الاختبار لمحتوى السّمة موضع القياس، فصدق المحتوى هو دليل على شمول الأداة ودرجة تمثيلها للمحتوى، وصدق المحتوى يشير أيضاً إلى مدى تمثيل أداة التّقويم للأهداف التّعليميّة المراد قياسها، ويتطلّب إعداد اختبار ذي صدق عالٍ إتباع عدّة خطوات أهمّها: تحديد مواصفات المقرر، إعداد جدول مواصفات، بناء الاختبار وفق هذا الجدول (عودة، 2010).

- **الصّدق بدلالة المحك Criterion Validity**

يشير الصّدق بدلالة المحك على قدرة الاختبار في التّنبؤ بسلوك المفحوص في مواقف محددة أو تشخيص هذا السّلوك، أي قدرة الاختبار على إعطاء درجات يمكن التّنبؤ منّها بنجاح الطّالب في السّلوك الّذي يتطلبه المحك (النور، 2007). وهناك ثلاثة أنواع من الصّدق المرتبطة بالمحك وهي: الصّدق التّلازمي والتّنبؤي والّتطابقي، والفرق بينهما يكمن في الوقت الزّمني الّذي تجمع فيه بيانات الاختبار (ملحم، 2005).

- **صدق المفهوم Construst Validity**

وهو الصّدق الّذي يتعلّق بمدى تطابق درجات الاختبار للتفسيرات البنائيّة أو التّكوينيّة في النّظريات النّفسيّة، ويشير صدق التّكوين إلى مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي أو سمة، وعندما يعتقد واضع الاختبار أنّ اختباره يعكس تنظّيما عقليا وخاصا، أو بناءً سيكولوجياً معيناً كالذّكاء، الإبداع، والفهم الميكانيكي....الخ، عندها نحصل على الصّدق التّكويني (النّور، 2007).

- **الصّدق الظّاهري Face Validity**

يعبر ببساطة إذا كان الاختبار يبدو ظاهرياً أنّه صادق في قياس ما وضع لقياسه، أي أنّ الفرد الغير متمرس إذا نظر إلى أي اختبار يستطيع معرفة ما إذا كان هذا الاختبار يقيس ما وضع لقياسه أم لا (الصّراف، 2002).

2.4.3.2 الثّبات Reliability

يعتبر الثّبات من المقومات الأساسيّة للاختبار الجيّد، حيث يفترض أن يعطي الاختبار نفس النّتائج تقريبا، فيما إذا أُعيدَ استخدامه أو عقده مرة أخرى، أي إذا حصل المتعلّم على نفس الدّرجات بعد تطبيق نفس الاختبار عليه مرتين متتاليتين تحت ظروف مختلفة قليلاً، فهذا يسمّى ثبات الاختبار (علام، 2006).

تجدر الإشارة إلى أنّ الثّبات يشير إلى درجات الاختبار، وليس إلى الاختبار نفسه، فالاختبار يحتوي على مجموعة من البنود الّتي بدورها لا تعطي أي تقدير للثّبات، إلّا إذا طبّق الاختبار على نفس المجموعة من الطّلبة وتحت نفس الظّروف وبفارق زمني قصير وصحح وأخذت درجاتهم.

وهناك أربعة طرق تقليديّة لتحديد درجة ثبات الاختبار وهي: (الصّراف، 2002) (القدّومي، 2008)

- طريقة الصّورة المتكافئة: حيث يتمّ إعداد وتطبيق صورتان متكافئتان من الاختبار، ويتمّ استخراج معامل الارتباط بين علامات الطّلاب على صورتي الاختبار.
- طريقة إعادة الاختبار: وتتمثل في إعطاء الاختبار للطلبة ثمّ إعادة تطبيقه على نفس الطّلبة فيما بعد بنفس الطّريقة وتحت نفس الظّروف تقريباً، شريطة أن تكون بنود الاختبار جميعها متماثلة في المحتوى والوظيفة.

- طريقة التّجزئة النّصفيّة: ويتمّ من خلالها تقسيم الاختبار إلى جزأين متساويين في عدد الأسئلة وتوزيع العلامات، ثم يتم استخراج معامل الارتباط بينهما للحصول على معامل ثبات نصف الاختبار ولايجاد معامل ثبات الاختبار باكمله يتم تطبيق المعادلة التالية: معامل ثبات الاختبار باكمله = X2 معامل ثبات نصف الاختبار/1+ معامل ثبات نصف الاختبار.
- طريقة الاتّساق الدّاخلي: وهي تعتمد على التّوافق في علامات الطّلاب على أسئلة الاختبار، ويعتمد حساب معامل الثّبات على تباينات علامات الطّلاب على أسئلة الاختبار وعلى الاختبار بأكمله.

العوامل المؤثّرة في ثبات الاختبار: (ملحم، 2005)

- عدد أسئلة الاختبار: ترتفع القيمة العدديّة لمعامل الثّبات تبعاً لزيادة عدد أسئلة الاختبار.
- زمن الاختبار: إنّ ثبات الاختبار يتأثر بالزّمن المحدد له، أي أنّ معامل الثّبات يزداد تبعاً للزمن المحدد للإجابة على فقرات الاختبار ثمّ يقل الثّبات كلّما زاد الزمن عن الحد المسموح.
- تباين قدرات المفحوصين: ينقص معامل ثبات درجات الاختبار لمجموعة متجانسة من التّلاميذ عن معامل ثبات درجات نفس الاختبار على مجموعة أخرى أقل تجانساً من الأولى.
- مستوى قدرات المفحوصين: هناك اختلاف في مستوى قدرات المفحوصين من شعبة إلى شعبة أو من فصل دراسي إلى فصل دراسي أخر.
- التّخمين: زيادة التّخمين تقلل ثبات أي اختبار، وتعتبر الاختبارات من نوع الصواب والخطا والاختيار من متعدد من أكثر أنواع الاختبارات تأثراً بالتّخمين.
- ظروف تطبيق الاختبار.

3.4.3.2 الموضوعية Objectivity

من أهمّ خصائص الاختبار الجيّد الموضوعيّة، ويقصد بها استبعاد جميع العوامل الشّخصيّة أو الذّاتيّة أو الخارجيّة في التّأثير على نتائج الاختبار، أي أنّ المعلّم عندما يقوم بوضع أسئلة الاختبار ينبغي ألّا يضعها بناءً على ميوله الشّخصيّة، وتحييد رأي المصحح وحكمه الشّخصي في عمليّة التّصحيح، وتعني الموضوعيّة أيضاً أن يكون الجواب محدد سلفاً بحيث لا يختلف عليه اثنان كما هو الحال في الأسئلة الموضوعية (النّور، 2007).

5.3.2 خطوات بناء الاختبارات التّحصيليّة :

تُعد الاختبارات التّحصيليّة من أهمّ الأدوات في جمع المعلومات اللازمة لعمليّة التّقويم التّربوي، ويرى الباحث أنّ عمليّة الإعداد للاختبارات في غايّة الأهميّة وتتطلّب اهتماماً كبيراً وتخطيطاً سليماً بحيث تراعى الأهداف التّعليميّة للمادة، واستراتيجيات تدريسها وعلاقة ذلك بمحتوى الاختبار، وهذا يتطلّب القيام بخطوات معينة يفضل إتباعها في بناء الاختبارات حتى لا يكون إعداد الأسئلة عشوائياً. وهذه الخطوات هي:

1.5.3.2 التّخطيط للاختبار Tests Plannig

تعاني كثير من الاختبارات من ضعف التّخطيط، وربما غيابه كلياً، والّذي يفترض أن يتمّ في المرحلة السّابقة لوضعه، فقبل البدء بكتابة أي بند اختباري، يستحسن أن نفكر في الأسئلة التّاليّة:

- ما الوظيفة الّتي نتطلع أن يؤديها الاختبار؟
- ما الأهداف الّتي تسعى المدرسة، المديريّة، الوزارة لتحقيقها في المجال الّذي يغطيه الاختبار؟
- ما المحتوى الّذي ينبغي يغطيه الاختبار؟
- ما نسبة التّركيز على كلّ موضوع من موضوعات المحتوى؟
- ما أنواع فقرات أو أسئلة الاختبار الّتي يمكن أن تكون عمليّة وفاعلة في تقييم مدى تحقيق الأهداف؟ (القّدومي، 2008). إنّ تحديد هدف الاختبار يعدّ الخطوة الأولى في بنائه والّتي من خلالها يتسنى لنا الرّبط ما بين الأهداف المراد قياسها في المنهاج والأساليب والاستراتيجيات الّتي استخدمها المعلّم في التّدريس.

هناك عدّة أغراض للاختبارات التّحصيليّة تتمثل في :

- الحكم على مستوى إتّقان الطّلبة للمعرفة والمهارات الهامة.
- قياس النّمو المعرفي خلال فترات زمنيّة مختلفة.
- تشخيص صعوبات التّعلم.
- تقويم طرق التّدريس.
- تعزيز العادات الدّراسية الجيّدة.
- تعزيز الدّافعيّة للتعلّم.
- الوقوف على مدى تأثير المنهج على الطّالب.

وهذه الأغراض لا تتحقق في اختبار واحد، ولكن على المدرس أن يخطط مسبقاً ماذا يريد أن يتحقق من هذا الاختبار (الصّراف، 2002).

2.5.3.2 تحليل الأهداف التّعليميّة Identifying Obgectives

إنَّ من أصعب الخطوات في بناء الاختبارات التّحصيليّة هو تحليل الأهداف الّتي بدونها لا يتمكن المعلّم من تحديد ما يود قياسه، وعلى المعلّم تحديد أهداف التّحصيل قبل البدء في إعداد الاختبار، وفي ضوء تحديد الهدف العام من الاختبار، يقوم المعلّم بتحديد أهداف الموضوع المراد قياسه تحديداً إجرائياً أي صيغتها بطريقة سلوكيّة يمكن قياسها (الحريري، 2007). إنّ معظم العبارات الّتي يستخدمها المدرسون في التّعبير عن الأهداف يكون فيها الكثير من الغموض والعمومية إلى درجة يصعب الاسترشاد بها في عمليّة التقويم والتدريس، ولكي يتحقق مثل هذا الغرض يتمّ صياغة الهدف السّلوكي بعبارة سلوكيّة تعبر عن فعل يمكن ملاحظته وقياسه (أنْ + فعل سلوكي + الطّالب + المحتوى + معيار الأداء) ويراعى عند صياغتها ما يلي:

- أنْ تتضمن العبارة السّلوكية فعلاً أو مصدراً يدل على عمل أو سلوك ينبغي ان يقوم به المتعلّم.
- أنْ يكون الهدف واقعياً وملائماً لزمن التّدريس وقدرات وخصائص الطّلاب.
- أنْ يكون الفعل قابلاً للملاحظة والقياس.
- أنْ تحتوي العبارة على فعل واحد.
- أنْ تتضمن العبارة إشارة إلى محتوى محدد للموضوع المراد تعلّمه (يعقوب، 1998).

3.5.3.2 تحليل محتوى المادة التّعليميّة Content Analysis

إنّ تحليل المادة التّعليميّة الواردة في الكتاب المدرسي يساعد المعلّم على فهم أعمق لمحتوى المادة شكلاً ومضموناً ويعينه على تحسين العمليّة التّعليميّة، فتحليل المادة التّعليميّة والإحاطة بمحتواها شرط ضروري لإعداد الاختبار المناسب لتّقويم أهداف المادة التّعليميّة. كما أنّ تحليل المادة يتيح للمعلّم أن يقرر درجة الأهميّة النّسبيّة الّتي يمكن أن تعطى لأجزاء المحتوى في التّحليل التّفصيلي، أي إيجاد الوزن النّسبي لكلّ موضوع وإعطاء الموضوع الأكثر أهميّة وزناً معيناً، وبناءً على تحليل المحتوى ونسبة التّفاوت في الأهميّة بين موضوع وأخر يقدر عدد الأسئلة (الحريري، 2007). ويعتبر تحليل المقررات الدّراسيّة مهم جداً إذ أنّ محتوى الاختبار يعتمد بشكل كبير على ما درسه المتعلّم داخل الغرفة الصفية إلّا إذا كان الهدف من الاختبار الوقوف على كفايات الطّلاب أو تصنيفهم في مجموعات حسب مستوياتهم (محمد، 1996). ومن فوائد تحليل المحتوى تحقيق التّوازن والشّموليّة في الاختبارات التّحصيليّة، وتتمّ عمليّة تحليل المحتوى ضمن تصنيف معيّن للمعارف وهو تصنيفها إلى:

- الحقائق: وهي جمل تصف ملاحظات خاصة بمادة أو موقف، وهي نتاج علمي مجزّأ غير قابل للتعميم وغير قابل للنقاش، مثال ذلك حقيقة أنّ الأكسجين يساعد على الاشتعال.

- المفاهيم: وهي كلمات أو مصطلحات لها دلالة لفظيّة وذهنيّة، بحيث إذا ذكرت الكلمة أو المصطلح تبادر على الذهن معناه ودلالته، مثال ذلك الطّائرة، والّشجرة، والصّلاة، والصّيام...الخ.
- التّعميمات: وهي جمل تصف مجموعة ملاحظات متشابه أو مواقف عامة متكررة ومتشابهة في أكثر من موقف أو حالة.
- القوانين العلميّة: وهي مجموعة متغيرات بينهما علاقة أو ارتباط تندرج تحت قاعدة معينة.
- النّظريات العلميّة: وهي تصورات ذهنيّة توضّح مدى العلاقة بين مجموعة من المبادئ والتّعميمات العلميّة أو العلاقات أو المتغيرات أو الظّواهر، وقد تتّسم بالشّمول الواسع (الحويان، 2008). كذلك يتمّ تحليل المحتوى من خلال تقسيم المادة التّعليميّة إلى موضوعات رئيسة ومن ثمّ تقسيمها إلى موضوعات فرعيّة والغرض من تحليل المحتوى يتركز في:
- تحديد الوقت اللازم من الحصص لتدريس الموضوع.
- إعداد الخطط التّعليميّة.
- اشتقاق الأهداف التّدريسيّة.
- اختيار طرائق التّدريس المناسبة.
- اختيار الوسائل التّعليميّة المناسبة.
- الكشف عن نقاط القوة والضّعف في الكتاب المدرسي (الزّهراني، 2009).

4.5.3.2 إعداد جدول المواصفات Table of Specification

يُعد بناء جدول المواصفات للاختبار الخطوة الرّابعة في بناء الاختبار التّحصيلي، وهو عبارة عن مخطط ثنائي الطّريقة تُحدد فيه عدد الأسئلة في كل خلية بناءً على المحتوى والهدف، وجدول المواصفات يتكون من بعدين، الأول منها رأسي، ويمثل مستويات الأهداف (أهداف المقرر)، والثّاني أفقي، ويمثل جوانب المحتوى الدّراسي (موضوعات المقرر) بأوزانها النّسبية في المحتوى التّعليمي، وينشأ من تقاطع الخطوط الرأسيّة والخطوط الأفقيّة عدد من الخلايا، قابلة للزيادة أو النّقصان تبعاً لمستويات الأهداف وموضوعات المحتوى الدّراسي (الحريري، 2007).

ويتمّ إعداد جدول المواصفات وفقاً للخطوات الإجرائيّة التّاليّة: (النّور، 2007)

- تحديد موضوعات المادة الدّراسية الّتي يغطيها الاختبار.
- تحديد عدد الحصص اللازمة لتدريس كلّ موضوع ويتمّ تحديد الوزن النّسبي لموضوعات المادة الدّراسيّة من خلال المعادلة التّاليّة:

الوزن النّسبي لأهميّة الموضوع = عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع ÷ عدد الحصص المقررة للمبحث بأكمله ×100%.

- تحديد الأهداف السّلوكيّة المراد قياسها.
- تحديد الوزن النّسبي للأهداف السّلوكيّة بمستوياتها المختلفة من خلال المعادلة التّالية:
الوزن النّسبي للأهداف في مستوى معيّن = عدد الأهداف في ذلك المستوى / مجموع أهداف المادة الكاملة X 100%.
- تحديد العدد الكلّي لأسئلة الاختبار ويتمّ تحديد عدد الأسئلة في كلّ موضوع ولكلّ مستوى من مستويات الأهداف من خلال المعادلة التّالية: عدد أسئلة الموضوع = العدد الكلّي لأسئلة الاختبار × الوزن النّسبي لأهميّة الموضوع × الوزن النّسبي لأهداف الموضوع.
- تحديد درجات أسئلة كلّ موضوع في كلّ مستوى من مستويات الأهداف من خلال المعادلة التّالية: درجات أسئلة الموضوع = الدّرجة النّهائيّة للاختبار × الوزن النّسبي لأهميّة الموضوع × الوزن النّسبي لأهداف الموضوع .

ولهذا فأنّ جدول المواصفات يقدم العديد من الفوائد للمعلّم وهي: (الحريري،2007)
- يغطي جميع المادة الدّراسية الّتي تمّ تدريسها.
- يحقق صدق المحتوى للاختبار.
- يعطي كلّ جزء من المادة وزنه الفعلي.
- يقدم شعوراً إيجابياً حول شموليّة الأسئلة لجميع أجزاء المادة.
- يساعد على الاهتمام بجميع مستويات الأهداف.
- يعطي المتعلّم الثّقة بعدالة الاختبار، وأنَّ وقته لم يضع سدى في الاستعداد للاختبار.

5.5.3.2 تحديد شكل السّؤال المناسب لقياس الهدف: بحيث يتمّ اختيار أشكال الأسئلة الّتي تتناسب مع غرض الاختبار، فعند تحديد شكل السّؤال لا بدّ من مراعاة أهداف الاختبار وخصائص المفحوصين والحدود الزّمنية للاختبار ومتطلّبات التّصحيح وظروف التّطبيق (جامعة القدس المفتوحة، 2012).

6.5.3.2 صياغة الأسئلة وكتابة الفقرات الاختباريّة:

أهمّ الأمور الّتي تؤخذ بعين الاعتبار عند كتابة الفقرات الاختباريّة بشكل عام : (الزّهراني، 2009) (الظّاهر وآخرون، 2002) (القدومي، 2008)

- جدول المواصفات وخطّة الاختبار يجب أن تكون في ذهن واضع الاختبار وأمامه أثناء كتابة الأسئلة.
- تحضير المسودّة الأولى من أسئلة الاختبار في وقت مبكر ومراجعتها.

- كتابة أسئلة أكثر ممّا هو مطلوب في الاختبار حتّى إذا تبيّن لك بالفحص أو المراجعة أن بعضها غير ملائم تكون البدائل موجودة.
- صياغة الأسئلة بلغة عربية فصحى خالية من الغموض، والأخطاء النّحويّة والإملائيّة، والدّقة في التّعبير ومراعاة علامات التّرقيم.
- تجنب التّعقيد اللّفظي في السّؤال.
- مناسبة عدد الأسئلة مع الزّمن المخصص للاختبار.
- يجب أن يكون كلّ سؤال مستقل بذاته، أي أنّ الإجابة عنه لا ترتبط بالإجابة عن الأسئلة السّابقة أو اللاحقة.
- أن تكون الأسئلة مراعيّة للفروق الفرديّة بين الطّلاب، أي تراعي المستويات المختلفة للطّلبة.
- أن يتناول كلّ سؤال جانباً مهماً في المحتوى.
- أن تكون الأسئلة متدرجة في الصّعوبة (الأسئلة السّهلة ثمّ متوسّطة الصّعوبة ثمّ الأصعب).
- خلو الأسئلة من التّلميحات الّتي قد تقود التّلميذ إلى الاهتداء للجواب الصّحيح.
- الخروج عن النّص الحرفي الموجود في المقرر الدّراسي عند صياغة أسئلة أو فقرات الاختبار، لأنّ استخدام النّص الحرفي يدفع المتعلّم إلى الحفظ غيباً، وأنّه لا يمدّ المتعلّم بمصطلحات جديدة ومتنوعة.
- التأكد من أنّ هناك لكلّ سؤال إجابة صحيحة، أو إجابة متفق عليها في الكتاب المقرر أو بين المختصين.
- توزيع العلامات على الأسئلة بطريقة تتناسب وأهميّة السّؤال الموضوع.

7.5.3.2 إخراج الاختبار وتطبيقه:

قبل إخراج الاختبار في صورته النّهائية يجب مراجعة أسئلته في ضوء معايير الأسئلة الجيّدة والاعتبارات الّتي ينبغي مراعاتها في صياغة كلّ نوع من أنواع فقرات الاختبار، وأهمّ الأمور الّتي يجب مراعاتها عند إخراج الاختبار في صورته النّهائيّة:

- أساليب ترتيب فقرات الاختبار: يتم ترتيب اسئلة الاختبار وفقا للاساليب التالية:(الحويان، 2008)

- ترتيبها حسب نوع أو شكل الفقرة.
- ترتيبها حسب الصّعوبة أي من السّهل للصعب.
- ترتيبها حسب محتوى المادة الدّراسية أي تسلسل الفقرات حسب التّسلسل المنطقي لمحتوى المادة الدّراسية.

- صياغة تعليمات الاختبار والّتي يجب أن تتضمن العناصر الآتية : (الحريري، 2007)

- الهدف من الاختبار.
- تنبيه الطّلاب إلى عدد الأسئلة الكليّة للاختبار وعدد الأسئلة في كلّ نوع وعدد الصّفحات.

- أن يحدد الزّمن الكلّي للاختبار.
- تنبيه الطّلاب إلى تسجيل البيانات الخاصة بهم.
- تنبيه الطّلاب إلى المكان المخصص للإجابة.
- تنبيه الطّلاب إلى إمكانيّة الكتابة على ورقة الأسئلة أو عدم السّماح بذلك.

- مراعاة النّاحيّة الإخراجيّة للأسئلة باعتبارها جزءاً هاماً من الاختبار، وذلك من حيث الطّباعة، ووضوح الخط، وتناسقه، ومناسبة المسافة بين الأسطر والكلمات، ووضع الفواصل بين كلّ سؤال، ومراعاة خلو الأسئلة من الأخطاء اللّغويّة والمطبعيّة، ووجود العدد الكافي من أوراق الأسئلة وأوراق الإجابة (القدومي، 2008).

8.5.3.2 تطبيق الاختبار: حيث يتطلّب من الفاحص مراعاة ما يلي : (الزّهراني، 2009)

- المكان المناسب بحيث يكون جيّد التّهوية والإضاءة وأن يكون المكان هادئاً بعيداً عن الضّوضاء.
- اختيار الوقت المناسب لإجراء الاختبار.
- عدم إشعار الطّلبة بأهميّة الاختبار أكثر ممّا يستحق، خوفاً من رفع مستوى القلق لديهم.

9.5.3.2 تحليل ورقة الاختبار وتصحيحها : (الرواشدة وآخرون، 2002)

يتمّ تحليل ورقة الاختبار حسب النّموذج المخصص لهذا الغرض، وذلك للتأكد من أنّ الاختبار قد تمّ بناؤه حسب جدول المواصفات، وينبغي على واضع الأسئلة كتابة الإجابة النّموذجيّة، والإجابات المتوقعة، أو المقبولة، وتوزيع العلامات المستحقة عليها وبيان الإجابات غير المقبولة، وقد يكون التّصحيح يدوياً أو آلياً. وعند إعداد الإجابة النّموذجية يجب مراعاة ما يلي:

- تحضير الإجابة النّموذجيّة عند كتابة السّؤال.
- أفضل من يقوم بوضع الإجابة النّموذجيّة هو واضع الأسئلة.
- توزيع علامة السّؤال بشكل يتوافق ومتطلباته.

إنَّ طريقة التّصحيح تتوقف على نوع الاختبار، فإذا كان مقالياً فإنَّ هناك نموذجاً معداً مسبقاً للإجابات يتضمن عناصر الإجابة الّتي تخصّ كلّ فقرة مع تفصيل الدّرجات عليها، أمّا في الاختبارات الموضوعيّة فالأمر مختلف، ففي حالة عدم طلب الفاحص تدوين الإجابات على ورقة منفصلة، تكون الإجابات على كراسة الامتحان نفسها (الزّهراني، 2009).

4.2 الاختبار الوطني الموحّد:

1.4.2 المقدّمة:

عاش الشّعب الفلسطيني ظروفاً وأوضاعاً قاسية نتيجة للاحتلال الإسرائيلي وممارساته، محاولاً إخضاع الإنسان الفلسطيني باستخدام معوقات في كافة مقومات حياة الشعب الفلسطيني، وخلال فترة الاحتلال بعد عام 1967 أحكمت سلطات الاحتلال قبضتها على القطاع التّعليمي من خلال السّيطرة على العمليّة التّعليميّة وعملت بشتى السّبل على إفراغها من محتواها، فأصبحت مسيطرة على المناهج والمدرسة والمعلّم والطّالب كمدخلات للتعليم، وذلك للتأثير على المخرجات بهدف تجهيل الشّعب الفلسطيني تمهيداً للسّيطرة عليه وترسيخ الاحتلال كأمر واقع (المركز الفلسطيني للديمقراطيّة وحلّ النّزاعات، 2003).

وبقيام السّلطة الفلسطينية في عام 1994 وتشكّل مؤسساتها التّشريعيّة والتّنفيذيّة والقضائيّة، فتح المجال لنقل الصّلاحيات المدنيّة إلى هذه المؤسسات ومنها التّربيّة والتعليم العالي، وفي عام 1996 تمّ استحداث وزارة متخصصة في التّربية والتّعليم العالي، ومنذ هذه الفترة اتّجهت أنظار التّربويين الفلسطينيين إلى بناء مناهج دراسيّة وطنيّة بدلاً من المناهج الأردنيّة والمصريّة الّتي كانت مطبقة في بلادنا، لكي تؤدي هذه المناهج الوطنيّة دورها التّربوي والتّنموي في صقل الشخصيّة الفلسطينيّة من جميع جوانبها ومظاهرها (بركات، 2009). وبدأت وزارة التّربيّة والتّعليم بتطوير خطط إستراتيجيّة لقطاع التّعليم منذ عام 2001 بلورت من خلالها رؤية وطنيّة للتّعليم في فلسطين، ولقد تبنت الوزارة العديد من السّياسات الّتي تخدم قطاع التّعليم وترقى به إلى مستويات مأمولة وتحقق من خلالها أبرز أهداف العمليّة التّربويّة والتّعليميّة في فلسطين ومن هذه السّياسات الّتي اتبعتها الوزارة تعزيز تعليم اللّغة العربيّة وعقد امتحانات موحّدة لطلبة الصّف السّابع الأساسي (وزارة التّربيّة والتّعليم الفلسطينيّة، 2012). وذلك بهدف الحصول على مؤشرات عن الواقع التعليمي يتم من خلالها تحديد نقاط الضعف لمعالجتها ونقاط القوة لتدعيمها خصوصاً أنَّ التّطور العلمي والبحث الحثيث في العلوم والمعرفة يشكل واحداً من التّحديات الأساسية الإستراتيجية، كما يوفر لنا مدخلاً وأداة في مواجهة سلبيات التحديات التاريخية، ويتوقع الأفراد المقبلون على التعليم في أي مجتمع وجود نظام تربوي قوي يوفر لهم جميع متطلبات التعلم، وبالمقابل يتطلع جميع المتعلمين في كافة مراحل التّعلم إلى تحقيق مستويات جيّدة تمكنهم من اكتساب المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الّتي تمكنهم من نقل ما تعلموه إلى مواقف الحياة الحقيقية، وإنَّ كثيراً من تجارب الإصلاح الاقتصادي في العديد من دول العلم اتّجهت نحو تطوير التّعليم باعتباره أحد أهمّ المدخلات في تحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي، شريطة اتّصافه

بجودة عالية، وهذا يتطلّب تحديد رؤية واضحة للتعليم واستراتيجياته وخططه مع الأخذ بعين الاعتبار وضع معايير ومواصفات محددة ينبغي أن يتقيد بها النّظام التّعليمي (ريان، 2010).

إنَّ مهمة صنع القرار مهمّة يوميّة يقوم بها العديد من النّاس، وهي إمّا أن تكون قرارات ارتجاليّة متسرعة أو قرارات حكيمة مبنيّة على أسس ومعلومات، ودور القياس هنا تزويد صانعي القرار بالمعلومات الدّقيقة ذات العلاقة، وقد أخذ هذا الجانب اهتمام الكثير من الباحثين في مجال التّربيّة والتّعليم، وللقياس عدد من الأدوات الّتي يتمّ استخدامها في الحصول على أكبر كميّة من المعلومات ليتمّ من خلالها تحويل الظّاهرة إلى أرقام ذات قواعد وأسس رياضيّة وإحصائيّة، ومن هذه الأدوات الاختبارات بجميع أنواعها النّفسيّة والتّربويّة والشّخصيّة وغيرها، الّتي من خلالها يستطيع خبراء المجال إصدار التّقويم أو الحكم المناسب بحقها (زمزمي، 2008).

لذلك توجهت العديد من الدّول العربيّة ومنّها فلسطين إلى تطبيق اختبارات عالميّة واختبارات وطنيّة من أجل التّعرف على واقع التّعليم فيها، بهدف تحسين الأداء التّدريسي للمعلمين، والاعتماد على معلومات دقيقة للاستناد عليها في اتّخاذ القرارات المتعلقة بمختلف جوانب العمليّة التّعليميّة، وفي فلسطين تمّ تطبيق اختبار TIMSS لأول مرة عام 2003، ثمّ عمدت وزارة التّربيّة والتّعليم لاحقاً إلى إعداد اختبارات مقننة في مباحث اللّغة العربيّة واللّغة الإنجليزيّة والرّياضيات والعلوم، وبدأ تطبيقها خلال العام الدّراسي 2006\ 2007 للحصول على نتائج يتمّ توظيفها في وضع الخطط العلاجيّة المناسبة وتعديل طرائق التّدريس المتبعة، لذلك يُعدّ قياس مستوى أداء الطّلبة على الاختبار الوطني لضبط نوعية التّعليم معياراً يمكن من خلاله الكشف عن فاعليّة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وتحديد نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضّعف لمعالجتها (ريان، 2010).

لذا فإنّ قياس التّحصيل الدّراسي باستخدام الاختبارات هدفه التّمييز بين مستويات أداء الطّلبة وأداء النّظام المدرسي، وبالتّالي فإنّ النّتائج تشكّل مؤشرات تربوية تسمح بإصدار أحكام حول فاعليّة النّظام التّربوي وعلى وجه الخصوص المخرجات التّربويّة، ويشكل الاهتمام بالمؤشرات أحد الخطوات الأساسية للربط بين المدخلات والمخرجات، مما يعطيها زخماً أكثر فاعليّة في إعطاء تفسيرات لواقع الحال في المدارس خاصةً فيما يتعلق بمستويات التّحصيل (الصّراف، 2002).

ويمثل الاختبار الوطني الموحّد مرجعاً هاماً يمكن الاستفادة من نتائجه في إعداد الخطط العلاجيّة على مستوى المديرات والمدارس الفلسطينيّة ، واتّخاذ القرارات التّربويّة حيثما لزم الأمر، ويُعدّ وثيقة هامة يستفاد من نتائجه في تحسين تعلم الطّلبة، وبالتّالي فإنّ من يكلف بوضع الاختبار الوطني المقنن لا بدّ وأن يكون على دراية بخصائصه وأهدافه والخطوات المتبعة في بناء هذا النّوع من الاختبارات، وعلى ضوء ما تقدم ارتأى الباحث إجراء هذه الدّراسة بغيّة الوقوف على تحليل وتقويم

الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي في ضوء تصنيف بلوم للأهداف التّربويّة، بهدف الحصول على مؤشرات تساعد في توجيه أنّظار أصحاب العلاقة إلى المزيد من الاهتمام بالعوامل ذات العلاقة بالتّحصيل.

2.4.2 تعريف الاختبار الوطني الموحّد:

" اختبار شامل يُعدّ مركزياً من قبل وزارة التّربيّة والتّعليم العالي الفلسطينيّة، ويطبّق على مستوى الوطن في المدارس الحكوميّة، بغيّة الوقوف على مستويات تحصيل الطّلبة في مقررات أساسيّة متعددة وقد بدأ تطبيقه لأول مرة في فلسطين عام 2006\ 2007، والعلامة الكليّة المخصصة له 40% " (شاهين، 2010، ص20).

3.4.2 أهداف الاختبار الوطني الموحّد: (يعقوب وآخرون، 2007)

تهدف الاختبارات الوطنيّة عموماً إلى تحقيق الأهداف التالية :

- مساعدة المعلّمين في تقويم ومتابعة الطّلبة وتحديد مسار تقدّمهم وتزويدهم بمعلومات عن جوانب القوة وجوانب الضّعف في أداء الطّلبة، يعينهم في متابعة مسار تقدمهم وتحسين تعلّمهم.
- تزويد متّخذي القرار بمعلومات عن جودة التّعليم، تساعدهم في اتّخاذ قرارات التّطوير المناسبة.
- إبراز الجوانب الّتي يجب التّركيز عليها في المناهج الدّراسيّة أثناء ممارسة عمليّة التّعليم، وهي تلك الجوانب والمهارات التي أظهرت نتائج التّحليل ضعفها في أداء الطّلبة عليها.
- تحديد الحد الأدّنى لمهارات التّعلّم الأساسيّة في المناهج المطوّرة.

4.4.2 بناء الاختبار الوطني الموحّد: (يعقوب وآخرون، 2007)

1.4.4.2 تشكيل لجان إعداد فقرات الاختبار:

تشكل لجان لبناء فقرات الاختبار وقد تشكّل هذه اللّجان من مشرفين تربويين في القياس والتّقويم من إدارة الامتحانات، وأعضاء من إدارة المناهج والكتب المدرسيّة، ومشرفين من إدارة التّدريب والتّأهيل والإشراف التّربويّ، وعدد من مشرفي الميدان.

2.4.4.2 مهام لجان إعداد فقرات الاختبار:

- مراجعة نتاجات التّعلّم في كلّ مبحث وتحديد مهارات التّعلّم الأساسيّة الّتي ستقاس في الاختبار، وذلك بعد استخلاصها من النّتاجات العامة والخاصة.
- إعداد جدول المواصفات للاختبار.

- بناء عدد كبير من الفقرات الاختباريّة.
- طباعة الفقرات الاختباريّة ونسخها.

3.4.4.2 تجريب الفقرات:

- تجريب الفقرات على عيّنة تجريبيّة من الطّلبة.
- إدخال بيانات الفقرات وتصحيحها.
- التّحليل الإحصائي لإجابات الطّلبة على الفقرات، للتعرف على الخصائص السّيكومتريّة لها.
- اختيار الفقرات الملائمة الّتي تقيس نتاجات التّعلّم الأساسيّة.
- بناء الاختبار وفقاً لجدول المواصفات الّذي تمّ إعداده سابقاً.

ولمعرفة الألّيّة المتّبعة في بناء الاختبارات الموحّدة الفلسطينيّة، ولعدم توفر بيانات بهذا الخصوص، قام الباحث بإجراء مقابلة شخصيّة مع مشرفة تربويّة تشارك في بناء الاختبارات الموحّدة، ومن خلال هذه المقابلة تبيّن ما يلي:

- إنّ عمليّة بناء الاختبار تبدأ بتكّليف الوزارة لعدد من المعلمين والمشرفين التّربويين ذو الاختصاص، ويقوم هذا الفريق ببناء فقرات الاختبار بناءً على تحليل محتوى المادة الدّراسة، في ضوء أهداف بلوم المعرفيّة، (معرفة، فهم، تطبيق، ومهارت عليا، المتمثلة في مستويات بلوم العليا، تحليل، تركيب، تقويم)، وبناء جدول المواصفات.
- تتنوع فيها الأسئلة بين موضوعيّة وأسئلة مقاليّة، ومن ثمّ تتمّ مراجعة الفقرات الاختباريّة وتنقيحها، طبقاً لمواصفات الاختبار الجيّد.
- بعد الّتسليم لا تتمّ مراجعة الاختبار للتّحقق من مواصفاته.
- لا تتمّ عمليّة تمثيل منظّمة، ودراسة لنتائج الاختبار للتحقق من ثباتها.
- لم يجرّ إعداد فقرات اختباريّة ذات مواصفات جيدة للانتقاء منّها.
- يتمّ بناء جدول مواصفات لكلّ اختبارولكل فريق على حدة.
- ليس هناك جدّول ثابت معتمد من قبل الوزارة لبناء الاختبار الموحّد (منى طهبوب، تشرين الأول، 2014، مقابلة شخصيّة).

2.2 الدّراسات السّابقة:

قام الباحث من خلال الاطلاع على الأدب التّربوي برصد الدّراسات المنشورة في مجلات عربية واجنبية الّتي تمكّن من الحصول عليها ، سواء تلك الّتي تناولت تحليل وتقويم الاختبارات في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة، وتلك الّتي تناولت تحليل وتقويم الاختبارات في ضوء معايير الاختبار الجيّد، في اللّغة العربيّة والمباحث الأخرى. وهي مصنفة على النحو الآتي :

1.2.2 الدّراسات العربيّة:

1.1.2.2 دراسات اهتمّت بتقويم أسئلة الاختبارات وأسئلة كتب اللّغة العربيّة:

أجرى كلّاً من (عبد الجواد وقنديل، 2011) دراسة هدفت إلى تقويم اختبارات الثانوية العامة في فلسطين لمبحث اللّغة العربيّة خلال الاعوام الدراسية(2007 – 2009)، واهتمّت بتحليل مضمون الأسئلة في ضوء عدّة معايير هي: قائمة فنون اللّغة العربيّة، وقائمة مستويات الأهداف المعرفيّة، ثمّ قائمة الأهداف الوجدانيّة والمهاريّة، وتوصلّت إلى عدّة نتائج من أهمها: أنّ أسئلة الفهم قد احتلّت المرتبة الأولى بنسبة 34.7%، تليها أسئلة التّذكر 22%، اسئلة التّركيب 12.7%، أسئلة التّحليل 11%، أسئلة التّطبيق 10.2%، وأخيراً أسئلة التّقويم 8%.

وأجرت (فخر، 2006) دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة اختبارات اللّغة العربيّة للصّف السّادس الأساسي بمملكة البحرين للعام الدّراسي (2004 – 2005)، وتوصّلت إلى أنّ معظم أسئلة الاختبارات قد ركّزت على مستوى التّذكر، الّذي يمثل أدّنى مستويات تصنيف بلوم المعرفي، وجاء التّطبيق في التّرتيب الثّاني، وحصل الفهم على التّرتيب الثّالث، ونال التّركيب التّرتيب الرّابع، واحتل التّقويم التّرتيب الخامس، في حين جاء مستوى التّحليل في التّرتيب السّادس والأخير.

كما اجرت (الشّمري، 2005) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تركيز أسئلة كتب اللّغة العربيّة للصّف الأول متوسط على مهارات التّفكير عند الطّالبات حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة،وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من جميع الأسئلة الواردة في كتب اللّغة العربيّة المقررة لطالبات الصّف الأول وبلغ عددها (785) سؤالا، وقد أظهرت النّتائج أنّ هناك تركيز واضح في المستويات المعرفيّة الدّنيا، في حين أهملت المستويات العليا، وقد خلت أسئلة مستوى التّركيب من الكتاب، وفي ضوء ما توصّلت إليه الباحثة من نتائج أوصت بأنّ يعاد النّظر بطبيعة الأسئلة بحيث تتضمن مستويات التّفكير العليا وخاصة مستويات التّحليل والتّركيب والتّقويم، وأنّ لا تقتصر على مستوى التّطبيق بل الارتقاء في المستويات العليا الأخرى لأنَّ العديد من الباحثين يعدون مستوى التّطبيق من المستويات الدّنيا.

وأجرت (الكحلوت، 2004) دراسة هدفت إلى تقويم امتحانات اللّغة العربيّة للصّف الثّالث الأساسي في ضوء معايير الاختبار الجيّد، وتكوّنت عينّة الدّراسة من (66) معلّماً ومعلّمة للصّف الثّالث الأساسي لمادة اللّغة العربيّة في مدارس وكالة الغوث الدّولية في قطاع غزة، كمّا تضمنت العيّنة 17 اختباراً من اختبارات اللّغة العربيّة للصّف الثّالث الأساسي، وأظهرت النّتائج أنّ الفاحصين يهتمون بشكل الامتحان أكثر من اهتمامهم بالمضمون، بالإضافة إلى أنّ هذه الامتحانات قد ركزت على المستويات المعرفيّة الدّنيا، وأغفلت المستويات العليا.

كما أجرى كلاً من (السليطي وتايه، 2003) دراسة هدفت إلى تحليل وتقويم أسئلة اختبارات الشّهادة الثّانوية العامة في مادة اللّغة العربيّة بدولة قطر (1997– 2001) في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المعرفيّة، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ هناك عدم توازن في توزيع الأسئلة على المستويات المعرفيّة المختلفة، إذ اهتمت الأسئلة بمستوى التّذكر أكثر من المستويات الأخرى.

2.1.2.2 دراسات اهتمّت بتقويم الأسئلة في مباحث أخرى:

أجرى (السلخي، 2013) دراسة هدفت إلى تحليل وتصنيف الأسئلة التّقويميّة الواردة في كتاب التّربيّة الإسلامية المطّور للصّف السّابع الأساسي في الأردن وفق مستويات بلوم المعرفيّة، وتكونت عيّنة الدّارسة من جميع الأسئلة الواردة في كتاب التّربية الأسلاميّة المطّور، وقد قام الباحث باستخدام معادلة هولستي للتأكد من ثبات التّحليل. ومن أبرز النّتائج الّتي توصلت إليها الدّراسة، إقتصار الأسئلة التّقويميّة على قياس المستويات المعرفيّة الدنيا (التّذكر، الفهم) بنسب عالية جداً، كما أظهرت الدّراسة تدني كبير في الأسئلة التّقويميّة الّتي تقيس المستويات المعرفيّة العليا، ولم يكن هناك أسئلة تقويميّة لتقيس مستوى التّركيب في كتاب التّربيّة الإسلاميّة المطّور للصّف السّابع الأساسي.

وقامت (جاسم، 2012) بدراسة هدفت إلى تقويم اسئلة الامتحانات الوزاريّة في مادة الجغرافيا للصّف السّادس الإبتدائي وفق تصنيف بلوم للاهداف المعرفية، وكانت عيّنة البحث تتكون من أسئلة الامتحانات الوزاريّة في مادة الجغرافيا لخمس سنوات دراسيّة اقتصرت على الفصل الدّراسي الأول، وأظهرت نتائج هذه الدّراسة تركيز أسئلة الامتحانات الوزاريّة على المستويات المعرفيّة الدنيا، وقد قامت الباحثة بتقديم توصيات، أهمّها أن تعمل وزارة التّربيّة على تحقيق الموازنة في المستويات المعرفيّة للأسئلة الاختبارية في مادة الجغرافيا للصّف السّادس الإبتدائي .

وتناول (ناصر، 2011) دراسة هدفت إلى تقويم نظام الاختبارات الموحّدة لمبحث التّربيّة الإسلاميّة وفق معايير الاختبار الجيّد للمرحلة المتوسطة بوكالة الغوث الدّوليّة بغزة، ولتحقيق أهداف الدّراسة اتّبع

الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، تكونت عينة الدّراسة الكلّية من (70) معلّما لمبحث التّربيّة الإسلاميّة ومعلّماته بالمرحلة المتوسطة (السّابع، والثّامن، والتّاسع) بمحافظة غزة ومحافظة الشّمال، حيث تمّ اختيار عيّنة الدّراسة بالطّريقة العشوائيّة، وقد استجاب منهم (92,1%)، وبناءً على النّتائج أوصت هذه الدّراسة بوضع مفتاح لتصحيح الإجابات، أن ترسم الأيات كرسم المصحف، الاهتمام بالجانب التّطبيقي في الاختبارات الموحّدة، إشراك مجموعة من المعلمين أصحاب الكفاءة في إعداد الاختبارات الموحّدة بجانب المشرفين.

وكما أجرت (محمد، 2011) دراسة هدفت إلى تقويم امتحانات طلاب كلّية التّربيّة في ضوء مواصفات الاختبار الجيّد، تضمنت عيّنة الدّراسة تسع ورقات اختبارية من اختبارات طلاب جامعة المنوفيّة، كلّية التّربيّة، شعبة اللّغة العربيّة، وذلك للفصل الدّراسي الأول والثّاني من العام الجامعي (2010-2011)، وجاءت نتائج هذه الدّراسة أنّ الأسئلة ركزت على المجال المعرفي في أدنى مستوياته، بنسبة عالية جدا وصلت إلى 93%.

وقامت (دروزه، 2011) باجراء دراسة هدفت إلى التحقق فيما إذا كان المعلّمون الفلسطينيون يراعون مستويات بلوم للأهداف المعرفيّة لدى تخطيطهم للمادة الدّراسية، وأخذت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من معلمي ومعلمات مدارس محافظة قلقيلية بلغت (400) معلّم ومعلّمة، وأظهرت النّتائج أنّ المعلّمين يراعون مستويات بلوم للأهداف المعرفيّة بنسبة بلغت (88.8%)، وأنَّ مستوى التّذكر حصل على أعلى النّسب، كما أظهرت الدّراسة بأنّ معلمي المرحلة الثّانويّة يراعون مستويات بلوم للأهداف المعرفيّة بشكل أفضل من معلمي المرحلة الأساسيّة.

وتناولت دراسة (سويدان، 2009) تحليل وتصنيف الأسئلة الواردة في كتاب الجغرافيا للصّف الأول الثّانوي في سورية وفق مستويات بلوم، حيث تمثلت عيّنة البحث بالأسئلة الواردة في كتاب الجغرافيا الطّبيعية المقرر على طلبة الصّف الأول الثّانوي في مدارس الجمهوريّة السّورية، وتمّ التأكد من ثبات التّحليل من خلال معادلة هولستي، اذ بلغ معامل الثّبات 87.6%. حيث بينت نتائج هذه الدّراسة، التّركيز على المستويات الدّنيا من التّفكير حيث حصل مستوى الفهم على نسبة عالية قدرها 60.24%، خلو الأسئلة ممّا يشير إلى مستويات التّحليل والتّركيب، بينما حصل مستوى التّقويم على نسبة ضعيفه قدرها 0.86%.

وأجرى (الشهري، 2009) دراسة هدفت إلى تحديد المستويات المعرفيّة في الأسئلة التّقويميّة في كتب رّياضيات الصفوف الرّابع والخامس والسّادس الابتدائي، وتكونت عيّنة الدّراسة من الأسئلة التّقويميّة في كتب الرّياضيات، والبالغ عددها(١٢) نموذجا، وأظهرت النّتائج تركيز الأسئلة التّقويميّة لكتب

الرّياضيات للصّفوف الرّابع والخامس والسّادس على المستويات المعرفيّة الدّنيا (معرفة، فهم ، تطبيق)، في حين تبين ضعف تمثيل المستويات العليا (تحليل، تركيب، تقويم) في الأسئلة التّقويميّة.

كما اجرى (حمدان، 2009) دراسة هدفت إلى معرفة نسبة الأهداف المعرفيّة في أسئلة التّقويم والأمثلة في الجزء الثّاني لكتاب الرّياضيات للصّف الحادي عشر العلمي حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة، إضافة إلى معرفة مدى التّلاؤم بين تلك الأهداف المطروحة في الأمثلة وتلك المطروحة في الأسئلة، حيث اختيرت عيّنة الدّراسة بطريقة قصديّة، وتكوّنت من أسئلة التّقويم والأمثلة في الجزء الثّاني لكتاب الرّياضيات للصّف الحادي عشر العلمي، حيث أظهرت النّتائج تغطية كلّاً من مستوى المعرفة والفهم بشكل جيّد جداً وكان هناك توافق في طرح المستويات في الأمثلة والأسئلة، وكما أظهرت النّتائج عدم شمول كلّاً من مستويي التّركيب والتّقويم، بينما تمّ طرح مستوى التّطبيق بشكل ضعيف ولم يكن هناك توافق في طرح هذا المستوى بين الأسئلة والأمثلة.

وهدفت دراسة (بركات وصباح، 2007) إلى معرفة مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النّهائيّة في جامعة القدس المفتوحة للأهداف المعرفيّة في المستويات المختلفة تبعاً لهرم بلوم، وبينت النّتائج تَركيز الأسئلة على الأهداف في المستويات الدّنيا، وخاصة مستوى المعرفة أو التّذكر، والّذي بلغت نسبة الأسئلة الّتي تقيسه 81% من مجمل الأسئلة.

وجاءت دراسة (الخوالدة، وآخرون 2007) بهدف تحليل أسئلة الثّانوية العامة (1997 – 2005) لمبحث العلوم الإسلاميّة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة، وبيان درجة تمثيلها للمستويات المعرفيّة، وأوضحت نتائج الدّراسة أنّ الأسئلة قد ركزت على مستويات التّذكر والفهم، وخلت من مستويات التّطبيق والتّحليل والتّركيب والتّقويم.

2.2.2 الدّراسات الأجنبيّة:

قام (Alzu'bi, 2014) بدراسة هدفت إلى تحليل أسئلة اللّغة الإنجليزيّة لامتحان شهادة الثّانوية العامة الأردني وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة، حيث جاءت عيّنة الدّراسة مكوّنة من جميع أسئلة الثّانوية العامة في مادة اللّغة الانجليزيّة في كلّا المستويين (الثّالث، الرّابع) خلال السّنوات 2010 – 2013 وخلصت نتائج الدّراسة إلى أنَّ أسئلة اللّغة الإنجليزيّة لامتحان شهادة الثّانويّة العامة قد ركزت على المستويات الدّنيا بنسبة (69.6%) في حين تبين تدنّي المستويات المعرفيّة العليا (التّحليل، التّركيب، والتّقويم)، وكان هذا مؤشراً على أنَّ أسئلة اللّغة الإنجليزيّة لامتحان الثّانوية العامة تركز على المستويات المتدنيّة، ولهذا أوصى الباحث واضعي الأسئلة بتحسين كفاءاتهم في بناء البنود الاختباريّة.

واجرى (Ghanem,etal. 2014) بدراسة هدفت إلى تحليل أسئلة كتب التّربيّة الإسلاميّة في ثلاث مراحل في المدارس الّثانويّة في العراق حسب أراء المعلمين في ضوء مستويات بلوم المعرفية، وبيّنت النّتائج أنَّ الأسئلة للمستويات الدّنيا (المعرفة و الفهم) ذات نسب عالية، في حين كانت أسئلة المستويات العليا (التّطبيق والتّحليل والتّركيب والتّقويم) ذات نسب متدنيّة في أسئلة الكتب المدرسيّة للتّربيّة الإسلاميّة في المدارس الثّانويّة في العراق.

وأجرى (Abdelrahman, 2014) دراسة هدفت إلى تحليل أسئلة كتب اللّغة الإنجليزيّة حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية للعام الدّراسي 2012–2013 في الأردن، تكونت عيّنة الدّراسة من 655 سؤالاً من أسئلة كتب اللّغة الإنجليزيّة للصّف العاشر، حيث أظهرت النّتائج، أنّ معظم الأسئلة ركزت على المستويين الأول والثّاني (المعرفة، والفهم) بنسبة بلغت 55.11%، ويليهما التّطبيق بنسبة 16.18%، كما وأظهرت النّتائج تدني تمثيل المستويات العليا، حيث بلغت نسبتهم 28.71%، أي أنّ أغلبيّة الأسئلة ركزت على المستويات الدّنيا في الكتابين اللّذين تمّ فحصهما. وعلى ضوء هذه النّتائج، أوصى الباحث بتحسين الكتب الدّراسيّة لتغطيّة المستويات كافة، وإعطاء المستويات العليا المساحة المطلوبة.

وهدفت دراسة (Tikkanen & Aksela, 2012) إلى تحليل أسئلة امتحان الثّانويّة العامة الفلّندي في مبحث الكيمياء بناءً على تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من 257 سؤالا، موزعة على 28 امتحاناً في فترة ما بين 1996 – 2009، وبيّنت النّتائج أنَّ أغلبيّة الأسئلة (ما نسبته 77%) كانت بحاجة إلى المهارات المعرفيّة ذات المستوى العالي (التّحليل، التّركيب، والتّقويم)، كما أظهرت النّتائج تركيز الأسئلة على المستويات الّدنيا بشكل كبير جداً، ونتيجة لذلك قد أوصت الّدراسة بإعطاء الأهداف المعرفيّة الّتي تعلو هرم بلوم في أسئلة الثّانويّة العامة المساحة المناسبة.

وقام (Yildizhan, et all, 2013) باجراء دراسة هدفت إلى تحليل أسئلة الرّياضيات لامتحانات منح المجلس العام للصّف الخامس الأساسي بالاعتماد على تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة خلال الأعوام ما بين (2001–2012)، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (310) سؤالاً لمادة الرّياضيات، حيث تمّ تحليل كلّ سؤال على حدة باستخدام جدول تمّ تطويره على أيدي خمسة متخصصين تربويين بالاعتماد على تصنيف بلوم المعرفي، وأظهرت النّتائج أنّ معظم الأسئلة ركزت على مستوى الفهم، بعدد أسئلة بلغت 223سؤالاً، وأنَّ أسئلة مجال ما وراء المعرفة كان نصيبه قليلا جداً، كما أظهرت النّتائج أنّ الأسئلة كانت تقيس حلّ المشكلات ومهارات مشابهة، ويعتريها النّقصان فيما يخص التّفكير الإبداعي والبحث وكذلك الأسئلة الجدليّة (الاستفساريّة).

واجرى (Kocakaya & Gonen, 2010) دراسة هدفت إلى تحليل ومقارنة أسئلة الفيزياء لامتحان القبول الجامعي Oss مع أسئلة الفيزياء في مدارس متعددة في تركيا حول مستويات تصنيف بلوم للاهداف المعرفية، وقد طبّقت الدراسة في أربعة أنواع من المدارس العليا في ديار بكر مع 19 معلّم فيزياء، وقد تراوحت اعمار الطّلاب فيها ما بين(14–17)عاما، حيث أظهرت النّتائج أنَّ 72.5% من الأسئلة المدرسيّة ركزت على المستويات المعرفيّة الدّنيا، في حين نصف الأسئلة في امتحانات القبول الجامعي (OSS) ذات مهارات النّظام المعرفي العالي بنسبة 50.9%، وذات المهارات المتدنيّة49.1%، وهذا التّناقض شكل مشكلة بين التّقييم في المدارس العليا ونظام OSS.

كما هدفت دراسة (Gezer, et all, 2014) إلى تقويم أسئلة الامتحانات في مبحث الدّراسات الاجتماعية وفقاً لتصنيف بلوم المعدل في الفصل الدّراسي الأول للعام 2012–2013 في تركيا، حيث كانت عيّنة الدّراسة، الأسئلة المعدّة من قبل معلمي الدّراسات الاجتماعيّة في المدارس الابتدائيّة في منطقة أزمير، اسطنبول، مناسا، وبورسا، حيث أظهرت النّتائج أنَّ معظم الأسئلة ركزت على كلّاً من مستوى التّذكر والفهم، في حين تدنى تمثيل المستويات العليا (التّطبيق ،التّحليل، التّقويم) في البنود الاختباريّة، وفي ضوء ذلك أوصت الدّراسة، بأنَّ على معلمي الدّراسات الاجتماعيّة مراعاة الأهداف العليا لتصنيف بلوم المعدل في بناء البنود الاختباريّة، وتنميّة المهارات الّتي تنمّي التّفكير أثناء عمليّة التّدريس.

وأجرى كلّاً من (Ayvaci & Turkdogan, 2010) دراسة هدفت إلى تحليل مساق العلوم والتّكنولوجيا تبعاً لتصنيف بلوم المعدّل، ومدى توافق هذه الأسئلة مع النّظريّة البّنائيّة في التّعليم، تجدر الاشارة الى أنّ مناهج العلوم الحديثة في تركيا تركز على النّظريّة البنائيّة، الّتي ترى أنَّ المتعلّم يكتسب المعلومات من خلال تفاعله في المهام التّعليميّة، وهذه النّظريّة تتطلّب اكتساب المتعلّمين مهارات معرفيّة عليا، وتكونت عيّنة الدّراسة من(100) ورقة اختباريّة للصّف السّادس في الفصل الدّراسي الأول من العام الدراسي (2008–2009) في مدينة تربزون، واعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، وقد بيّنت نتائج الدّراسة، أنَّ معظم الأسئلة في الأوراق الاختباريّة ركزت على مستوى المعرفة (التّذكر). وأوصى الباحث أنَّ تركز أسئلة الاختبارات على المستويات التي تنمي التفكير بدلاً من المستويات الّتي تعتمد على التلقين.

3.2.2 التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

من خلال استعراض الدّراسات السّابقة العربيّة والأجنبيّة يتّضح ما يلي:

- أنَّ هناك اهتماماً كبيراً بتقويم الأسئلة الاختباريّة لما تحتله من مكانة، وما تمثله من أهميّة.
- تشابهت معظم الدراسات السابقة مع الدّراسة الحاليّة في اتّخاذها من تصنيف بلوم للاهداف المعرفية أساساً للدراسة، ومن هذه الدّراسات (السّلخي، 2013)، ودراسة (جاسم، 2012)، و(Alzu'bi, 2014) و(سويدان، 2009)، ودراسة (Yildizhan, 2013). وأخرى تشابهت فيما بينها في اتّخاذ معايير الاختبار الجيّد أساساً لها ومنّها دراسة (ناصر، 2011)، و(محمد، 2011).
- أوضحت الدّراسات السّابقة تدني تمثيل المستويات العليا (التّحليل، التّركيب، التّقويم) في الأسئلة الاختباريّة، ومن هذه الدّراسات (Ghanem، 2013)، و(السلخي، 2013)، ودراسة (الكحلوت، 2004)، و (حمدان،2009).
- تتفق الدّراسة الحاليّة مع الدّراسات السّابقة في الهدف المرجو منّها وهو تحليل وتقويم الأسئلة الاختباريّة، وإن اختلفت مع الكثير منّها من حيث المادة الدّراسية والمرحلة والصّف.
- تميّزت الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة في تقويم وتحليل أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي، كما أنَّ بعض الدّراسات السّابقة تعتمد الاستبانة أداةً للحصول على النّتائج، في حين اعتمد التّحليل في الدّراسة الحاليّة على بطاقة تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة من خلال تحديد مستوى البند الاختباري بالاعتماد على القراءة الدّقيقة للبند والفعل السّلوكي المساعد في تحديد مستوى البند الاختباري، كما أنّها تميّزت عن الدّراسات السّابقة في بناء جدول مواصفات لمعرفة مدى التّوافق في توزيع البنود الاختباريّة حسب جدول الموصفات.
- استفاد الباحث من الدّراسات السّابقة في الإطار النّظري، وإعداد الأدوات، والتّحليل، ومنهج الدّراسة.

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

1.3 منهج الدّراسة

2.3 مجتمع الدّراسة وعينتها

3.3 أدوات الدّراسة

1.3.3 صدق الأداة

2.3.3 ثبات الأداة

4.3 إجراءات الدّراسة

5.3 المعالجة الإحصائيّة

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

هدفت هذه الدّراسة لتحليل وتقويم أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة، ويتناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدّراسة، والإجراءات الّتي اتبعها الباحث لتحقيق هدف الدّراسة، وشملت الخطوات وصفاً لمجتمع الدّراسة وعينتها، والأدوات الّتي استخدمت وكيفيّة إعدادها وإجراءات التّحقق من صدقها وثباتها وأسلوب تطبيقها في جمع البيانات، والوسائل الإحصائيّة الّتي اعتمد عليها الباحث في عرض النّتائج.

1.3 منهج الدّراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي لمناسبته طبيعة هذه الدّراسة، والّذي يعتمد على دراسة الظّاهرة كما توجد في الواقع بحيث يتمّ تحليل أسئلة الاختبارات وتصنيفها وعرضها في جداول وفقا لتوزيعاتها على الأهداف حسب الاعداد والنسب المئويّة.

2.3 مجتمع الدّراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدّراسة من جميع الاختبارات الوطنيّة الموحّدة في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي الّتي اعدتها وزارة التّربيّة والتّعليم العالي، في دولة فلسطين.

وتكونت عيّنة الدّراسة من (6) نماذج من الاختبارات الموحّدة الّتي طبقت في السّنوات (2011-2012) و (2012- 2013) و (2013- 2014) الّتي قامت بإعدادها وزارة التّربية والتّعليم، واختيرت العيّنة بالطّريقة القصديّة، وتمّ تحليل جميع أسلئتها البالغ عددها (204) اسئلة، وملحق رقم (1) يوضح ذلك.

3.3 أدوات الدّراسة:

1- بطاقة تحليل وتصنيف الأسئلة وفقا لتصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة

قام الباحث بالاطلاع على الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة، ذات الصّلة بموضوع الدّراسة الحاليّة للإستفادة منها في تصميم بطاقة التّحليل الخاصة بالدّراسة ومنها (جاسم،2012) و(السلخي،2013)،

حيث اعتمد الباحث المجال المعرفي لتصنيف بلوم بمستوياته السّتة (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) أداةً للدّراسة، وقام الباحث بتصميم بطاقة تحليلية لأسئلة الاختبار الوطني الموحّد حسب مستويات بلوم المعرفيّة، ملحق رقم (1).

2- جدول المواصفات:

للتحقق من مدى التّوافق بين توزيع أسئلة الاختبار حسب المستويات المعرفية، والتّوزيع حسب الأوزان النّسبية لأهداف المبحث كما هي في جدول المواصفات قام الباحث بإعداد جدول المواصفات بالاستناد إلى محتوى المبحث للفصلين (الأول والثاني) وعدد من الخطط السّنويّة لمعلمي الصّف إضافة لبعض جداول المواصفات الّتي قام بإعدادها معدو أسئلة الاختبار، وللتوضيح يمكن الرجوع للملحق رقم (2، 3، 4).

1.3.3 صدق أدوات الدّراسة:

1- للتأكد من صدق نموذج التّحليل قام الباحث بعرضه، على عدد من الخبراء والمختصين، في العلوم التّربويّة والنّفسية والقياس والتّقويم وطرائق التّدريس البالغ عددهم (5) محكمين، ملحق رقم (5)، ولم يتم إجراء أي تعديل عليها ويمكن الاعتماد عليها في عملية تحليل الأسئلة.

2- للتأكد من صدق جدول المواصفات قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات ومشرفين تربويين ومعلمين وقد بلغ عددهم (7) محكمين وقد قدموا بعض الملاحظات والتّعديلات على الجدول أخذ بها الباحث لاسيما توزيع الحصص على موضوعات الكتاب، ملحق رقم (5).

2.3.3 ثبات التّحليل:

1- تمّ حساب معامل الثّبات للتحليل بمشاركة الباحث وزميلين آخرين، وتمّ إيجاد معاملات الثّبات وفقاً لمعادلة هولستي Holsti للثبات وهي :

$$\textbf{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100\%$$

حيث بلغ معامل الثّبات (0.91) وهي نتيجة مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها في هذه الدّراسة

والجّدول التّالي: رقم (1.3) يوضّح ذلك.

جدول رقم (1.3): قيّم معامل ثبات الباحث وزميلين آخرين لأسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة لمرحلة الصّف السّابع الأساسي.

العام الدّراسي	2012-2011		2013-2012		2014-2013		الوسط الحسابي
	الفصل 1	الفصل 2	الفصل1	الفصل 2	الفصل 1	الفصل 2	
الباحث مع محلل رقم1	0.92	0.91	0.92	0.91	0.91	0.89	0,91
الباحث مع محلل رقم2	0.93	0.91	0.9	0.9	0.92	0.9	0.91
الوسط الحسابي	0.93	0.91	0.91	0.91	0.92	0.9	0.91

2- تمّ حساب معامل ثبات جدول المواصفات باستخدام المعادلة السّابقة من خلال التّحليل وإعادة التّحليل من قبل الباحث ولكل بعد (الأوزان النّسبيّة للأهداف والأوزان النّسبيّة لموضوعات المبحث) وقد بلغ معامل الثّبات (0.89).

4.3 إجراءات الدّراسة:

1- الحصول على كتاب تسهيل المَهمة، تلبيةً لغرض الدّراسة، ملحق رقم (7).

2- تمّ تحديد الاختبارات الوطنيّة الموحّدة المراد تحليلها وتقويمها في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي، وهي الاختبارات الّتي طبقت خلال الأعوام (2011، 2012، 2013).

3- تمّ اختيار مجتمع الدّراسة والعيّنة، فكان مجتمع الدّراسة يمثل الاختبارات الوطنية الموحّدة في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي، وكانت عيّنة الدّراسة (6) نماذج من الاختبارات الوطنيّة الموحدة، الّتي طبقت خلال الأعوام (2011، 2012، 2013) كعيّنة قصديّة.

4- قام الباحث بإعداد وتصميم أداة تحليل الأسئلة الاختبارية حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة ملحق رقم (1).

5- تمّ عرض أداة الدّراسة على مجموعة من المحكمين لتأكد من صدقها، ملحق رقم (5).

6- قام الباحث بتحليل أسئلة الاختبارات الوطنيّة الموحدة (عيّنة الدّراسة) البالغ عددها (204) سؤالاً، ولتحديد المستوى المعرفي الّذي يقيسه كلّ سؤال، فإنه تمّ قراءة كل سؤال من الأسئلة الورادة في الورقة الاختبارية بدقة، ومن ثمّ رصده في المستوى الّذي يقيسه، وفي حالة ورود أكثر من مستوى في السؤال نفسه، فإنّ السؤال يوضع في المستوى الأعلى، كأن يكون السؤال ضمن مستوى التّطبيق والتّركيب، فإنَّ المستوى الّذي يتمّ رصده هو التّركيب.

7- تفريغ البيانات في البطاقة التّحليلية حسب مستويات بلوم المعرفيّة السّتة، للحصول على عدد الأسئلة الممثلة لكلّ مستوى من المستويات المعرفيّة، ملحق رقم (1).

8- تمّ التّحقق من معامل ثبات التّحليل باستخدام معادلة هولستي حيث بلغ (0.91).

9- قام الباحث بإعداد جدول المواصفات، متبعاً الخطوات التّالية:

- الحصول على عدة خطط من معلمين ومشرفيين في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع.
- قام الباحث بتوزيع عدد الحصص المقررة، بالاعتماد على خطط المعلمين والمشرفين على كلّ درس من دروس المبحث.
- كما وقام الباحث بتوزيع الأهداف على مستويات بلوم (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم).
- تمّ حساب الأوزان النّسبية لدروس المبحث ولأهدافه.
- ومن ثمّ استخراج عدد الأسئلة الاختباريّة لكلّ دروس المبحث موزعة على مستويات بلوم المعرفيّة، ملحق رقم (4).
- تمّ إعداد النّسخة النّهائية لجدول المواصفات، وتمّ التّحقق من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، ملحق رقم (5).
- تمّ التّأكد من ثبات جدول المواصفات من خلال إعادة التّحليل والبناء من قبل الباحث حيث بلغ معامل الثبات (0.89)

10- تم إدخال البيانات للمعالجة الإحصائيّة والحصول على النّتائج.

5.3 المعالجات الإحصائيّة:

استخدم في هذه الدّراسة الأساليب الإحصائيّة التّالية:

التكرارات، والنسب المئوية، و معادلة هولستي لحساب ثبات التّحليل، و اختبار كا^2.

الفصل الرّابع

نتائج الدّراسة

1.4 النّتائج المتعلقة بالاجابة عن سؤال الدراسة الأول

2.4 النّتائج المتعلقة بالاجابة عن سؤال الدراسة الثاني

3.4 النّتائج المتعلقة بالاجابة عن سؤال الدراسة الثالث

الفصل الرّابع

نتائج الدّراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج الّتي توصلت إليها الدّراسة، تحقيقاً لهدفها في تحليل وتقويم أسئلة الاختبار الوطني الموحد في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة، وفيما يلي عرض للنتائج على النّحو التّالي:

1.4 النّتائج المتعلقة بالاجابة عن سّؤال الدراسة الأول: والّذي نص : " ما مدى شمول أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي للاهداف المعرفيّة وفقاُ لتصنيف بلوم "؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب عدد الأسئلة والنّسبة المئويّة المعيارية والتّكرارات للمستويات المعرفيّة الّتي تقيسها أسئلة الاختبار الوطني الموحد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي، وفقاً لتصنيف بلوم للاهداف المعرفية وهي (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) والجدول رقم (1.4) يوضّح ذلك.

جدول رقم (1.4): توزيع أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي ونسبها المئويّة والرتبة على مستويات بلوم المعرفيّة خلال الأعوام (2011، 2012، 2013).

العام الدّراسي	الفصل	العمليات العقليّة الدنيا			العمليات العقليّة العليا			
		المعرفة	الفهم	التّطبيق	التّحليل	التّركيب	التّقويم	المجموع
2011	الأول	5	16	6	2	1	0	30
	الثّاني	4	18	6	1	1	0	30
	المجموع	9	34	12	3	2	0	60
	الرّتبة	3	1	2	4	5	6	
	النّسب المئويّة	%15	%57	%20	%5	%3	%0.0	%100
2012	الأول	8	18	5	2	1	0	34
	الثّاني	8	16	10	1	1	0	36
	المجموع	16	34	15	3	2	0	70
	الرّتبة	2	1	3	4	5	6	
	النّسب المئويّة	%23	%49	%21	%4	%3	%0.0	%100
2013	الأول	7	17	10	1	1	0	36
	الثّاني	8	19	9	1	1	0	38
	المجموع	15	36	19	2	2	0	74
	الرّتبة	3	1	2	4	4	5	
	النّسب المئويّة	%20	%48	%26	%3	%3	%0.0	%100

يتبين من الجدول رقم(1.4) ما يلي:

1- إنَّ أسئلة الاختبارات خلال الاعوام الدراسية الثلاثة (2012،2011، 2013) ركزت بشكل كبير جداً على العمليات العقلية الدنيا حسب الترتيب وبنسب متتالية (92% و93% و94%)، فيما كانت نسب الأسئلة على العمليات العقلية العليا على التوالي (8% و7% و6%) واقتصرت على هدفي التحليل والتركيب فقط.

2- كان تركيز الأسئلة الاساسي في العمليات العقلية الدنيا منصباً على مستوى الفهم خلال الاعوام الدراسية الثلاثة بنسب بلغت على التوالي (57% و49% و48%) فيما تقاربت نسب الاسئلة

على مستويي التطبيق والمعرفة حيث بلغت نسب أسئلة التطبيق على التوالي (20% و21% و 26%) ولمستوى المعرفة بلغت النسب على التوالي (15% و23% و20%).

3- إنَّ أسئلة العام 2011 ركزت على مستوى الفهم حيث بلغ عددها (34) سؤالاً وبنسبة بلغت (57%)، وجاء في المركز الأول من حيث الرّتبة، وفي المركز الثّاني جاء مستوى التّطبيق بعدد أسئلة بلغت (12) سؤالاً وبنسبه قدرها (20%)، بينما جاء مستوى المعرفة في المركز الثّالث بعدد أسئلة بلغ (9) أسئلة وبنسبة (15%)، وحظي مستوى التّحليل بالتّرتيب الرّابع بعدد (3) أسئلة وبنسبة (5%)، في حين احتل التّركيب المركز الخامس بسؤالين فقط وبنسبة (3%)، كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (1.4) أنَّ مستوى التّقويم لم تشمله الأسئلة الاختبارية بتاتاً وجاء بالمركز السّادس.

4- إنَّ مستوى الفهم شهد ارتفاعاً في عدد أسئلته في عام 2012، وقد حاز على أعلى رتبة، وبلغ عدد الأسئلة الّتي اهتمت به (34) سؤالاً من أصل (70) سؤالاً، و يمثل ما نسبته (49%)، بينما أحتل مستوى المعرفة التّرتيب الثّاني بعدد (16) سؤالاً بنسبة (23%)، وحظي مستوى التّطبيق بنسبة (21%) بعدد أسئلة بلغت (15) سؤالاً بالمركز الثّالث، فيما جاء مستوى التّحليل بالمركز الرّابع، بعدد (3) أسئلة، بنسبه وقدرها (4%)، أما بالنّسبة لمستوى التّركيب فقد جاء بالمركز الخامس بعدد أسئلة بلغت (سؤالين) أي ما نسبته (3%)، ولم تشمل الأسئلة اي سؤال في مستوى التّقويم.

5- إنَّ نسبة (48%) من مجموع أسئلة الاختبار لعام 2013 البالغ عددها (74) سؤالاً تقع ضمن مستوى الفهم، بينما يقع مستوى التّطبيق في المركز الثّاني بنسبة (26%)، ويلهما مستوى المعرفة بعدد (15) سؤالاَ، وبنسبه بلغت (20%) فيما احتل كلاً من مستوى التّحليل والتّركيب التّرتيب الرّابع، حيث بلغ عدد الأسئلة الّتي شملتها (4) أسئلة، (سؤالين) لكلاً منهما بنسبة (3%) لكلاً منهما، ولم يشتمل الاختبار على أي سؤال ينتمي إلى مستوى التّقويم.

6- إنَّ أعلى المستويات الّتي شملتها أسئلة الاختبار هو مستوى الفهم، وبنسب متقاربة، (57% للعام 2011، و 49% للعام 2012، و48% للعام 2013)، ثمّ التّطبيق والمعرفة، في حين تدنى عدد الأسئلة الّتي ركزت على مستويى التّحليل والتّركيب، وقد خلت الأسئلة تماماً من مستوى التّقويم، ولم تمثل بأي سؤال اختباري في الأعوام الدراسية التلاثة.

2.4 النّتائج المتعلقة بالاجابة عن سؤال الدراسة الثّاني: والّذي ينص : " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($a \leq 0.05$) في توزيع أسئلة الاختبار الوطني الموحد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السابع الاساسي على الأهداف تعزى لمتغير العام الدّراسي والفصل الدّراسي"؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ اختبار الفرضيات التّالية:

اختبار الفرضيّة رقم (1) والتي تنص: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توزيع أسئلة الاختبار الوطني الموحد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السابع الاساسي على الأهداف تعزى لمتغير العام الدّراسي "، ولفحص تلك الفرضيّة ثمّ استناداً للجدول رقم (1.4) تمَّ استخدام اختبار كا^2، والجدول رقم (2.4) يوضّح ذلك.

جدول رقم (2.4): نتائج اختبار كا^2 لتوزيع أسئلة الاختبار على الأهداف وفقاً لمتغير العام الدّراسي.

العام الدّراسي		الأهداف					المجموع	درجة الحرية	قيمة كا^2	مستوى الدّلالة
		معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب				
2011	الملاحظ	9	34	12	3	2	60	8	2.644	0.718
	المتوقع	11.7	30.6	13.5	2.4	1.8	60			
2012	الملاحظ	16	34	15	3	2	70			
	المتوقع	13.7	35.7	15.8	2.7	2.1	70			
2013	الملاحظ	15	36	19	2	2	74			
	المتوقع	14.5	37.7	16.7	2.9	2.2	74			
المجموع	الملاحظ	40	104	46	8	6	204			
	المتوقع	40	104	46	8	6	204			

يتضح من جدول رقم(2.4): أنَّ مستوى الدّلالة المحسوبة بلغ 0.718 وهو أكبر من مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتمّ قبول الفرضيّة الصفريّة، اي أنّه لا توجد فروق دالة إحصائياً في توزيع أسئلة الاختبار على مستويات بلوم للاهداف المعرفية وفقاً لمتغير العام الدّراسي.

اختبار الفرضيّة رقم (2) والتي تنص: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توزيع أسئلة الاختبار الوطني الموحد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السابع الاساسي على الأهداف تعزى لمتغير الفصل الدّراسي"، ولاختبار الفرضيّة الصفريّة تمّ استخدام معادلة كا^2، استناداً للجدول رقم (1.4) والجدول رقم (3.4) يوضّح ذلك.

جدول رقم (3.4): نتائج اختبار كا^2 لتوزيع أسئلة الاختبار على الأهداف وفقاً لمتغير الفصل الدراسي.

الفصل الدّراسي		الأهداف					المجموع	درجة الحريّة	قيمة كا^2	مستوى الدّلالة
		معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب				
الأول	الملاحظ	20	51	21	5	3	100	4	0.808	0.95
	المتوقع	19.7	51	22.5	3.9	2.9	100			
الثّاني	الملاحظ	20	53	25	3	3	104			
	المتوقع	20.4	53	23.5	4	3.1	104			
المجموع	الملاحظ	40	104	46	8	6	204			
	المتوقع	40	104	46	8	6	204			

يتضح من جدول رقم(3.4): أنَّ مستوى الدّلالة المحسوبة بلغت 0.95 وهي أكبر من مستوى الدّلالة الإحصائيّة $(\alpha \leq 0.05)$ وعليه يتمّ قبول الفرضيّة الصفريّة الثانية، اي لا توجد فروق دالة إحصائياً في توزيع أسئلة الاختبار على الاهداف وفقاً لمتغير الفصل الدّراسي .

3.4 النّتائج المتعلقة بالاجابة عن سؤال الدراسة الثّالث: والّذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في توزيع أسئلة الاختبار الوطني الموحد في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي على الاهداف حسب جدول المواصفات والاختبار وفقاً لمتغيري العام الدراسي والفصل الدراسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ توزيع أسئلة الاختبارات حسب العام الدراسي وفقاً للاختبار وجدول المواصفات كلاً على حده، والجدول رقم (4.4) يوضّح ذلك.

جدول رقم (4.4): توزيع أسئلة الاختبار على المستويات المعرفيّة حسب الاختبار وحسب جدول المواصفات.

العام الدّراسي	الأهداف	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
2012/2011	الاختبار	9	34	12	3	2	0
	جدول المواصفات	17	15	19	5	3	1
2013/2012	الاختبار	16	34	15	3	2	0
	جدول المواصفات	22	19	20	3	2	2
2014/2013	الاختبار	15	36	29	2	2	0
	جدول المواصفات	22	22	22	4	2	2

يتبين من الجدول السّابق أنَّ هناك فروقاً ظاهرة، في توزيع أسئلة الاختبار على الأهداف حسب الاختبار وجدول المواصفات خلال السّنوات الدّراسيّة (2011/ 2012، 2012/ 2013، 2013/ 2014)، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً في توزيعات الأسئلة، وفقاً للاختبار وجدول المواصفات تمّ اختبار الفرضيّات التّالية:

اختبار الفرضية رقم (3) والتي تنص: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توزيعات أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الاساسي على الاهداف حسب الاختبار وجدول المواصفات وفقا لمتغير العام الدّراسي، ولاختبار الفرضيّة رقم (3) تمّ استخدام اختبار **كا**^{2} والجدول رقم (5.4) يوضّح ذلك.

جدول رقم (5.4): نتائج اختبار (كا^2) للفروق بين توزيع اسئلة الاختبارات الوطنية الموحّدة في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السابع الاساسي على الأهداف حسب الاختبار وجدول المواصفات وفقاً لمتغير العام الدراسي.

العام الدّراسي	توزيع الأهداف	العدد/%	الأهداف						قيمة كا^2	مستوى الدّلالة الإحصائيّة
			العمليات العقليّة الدنيا			العمليات العقليّة العليا				
			معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم		
2011 2012	الاختبار	60	9	34	12	3	2	0	13.910	.016
		100%	**15%**	**56.7%**	**20%**	**5%**	**3.3%**	**0%**		
	جدول المواصفات	60	17	15	19	5	2	2		
		100%	**28.3%**	**25 %**	**31.6%**	**8.3%**	**3.4%**	**3.4%**		
2012 2013	الاختبار	70	16	34	15	3	2	0	8.250	.143
		100%	**23%**	**48.5%**	**21.4%**	**4.3%**	**2.8%**	**0%**		
	جدول المواصفات	70	22	19	20	4	3	2		
		100%	**31.4%**	**27.1%**	**28.6%**	**5.7%**	**4.3%**	**2.9%**		
2013 2014	الاختبار	74	15	36	19	2	2	0	7.590	.180
		100%	**20.3%**	**48.6%**	**25.7%**	**2.7%**	**2.7%**	0%		
	جدول المواصفات	74	22	22	22	4	2	2		
		100%	**29.7%**	**29.7%**	**29.7%**	**5.5%**	**2.7%**	**2.7%**		
المجموع	الاختبار	204	40	104	46	8	6	0	28.137	.000
		100%	**19.6%**	**51%**	**22.5%**	**4%**	**2.9%**	**0%**		
	جدول المواصفات	204	61	56	61	13	7	6		
		100%	**29.9%**	**27.4%**	**29.9%**	**6.4%**	**3.4%**	**3%**		

يشير الجدول رقم (5.4) الى :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توزيعات أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السابع الأساسي على الأهداف حسب الاختبار وجدول المواصفات وفقاً لمتغير العام الدّراسي على المجموع الكلي، وهذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية الثالثة.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توزيعات أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي على الأهداف حسب

الاختبار وجدول المواصفات خلال العام الدراسي2012/2011، فيما لم يتبين وجود فروق دالة في توزيعات الاسئلة في العامين 2013 و2014.

اختبار الفرضية رقم (4) والتي تنص. " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في توزيعات أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي على الاهداف حسب الاختبار وجدول المواصفات وفقاً لمتغير الفصل الدّراسي." ولاختبار الفرضيّة الرابعة تمّ استخراج توزيعات الأسئلة حسب كل فصل دراسي بمفرده وما ينبغي أن تكون عليه وفق جدول المواصفات والجدول رقم (6.4) يوضّح ذلك.

جدول رقم (6.4): توزيع أسئلة الاختبار على الاهداف حسب الاختبار وحسب جدول المواصفات.وفقاً للفصل الدراسي.

العام الدراسي	الفصل	توزيع الأهداف	الأهداف						المجموع
			العمليات العقليّة الدنيا			العمليات العقليةّ العليا			
			معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
2011 /2012	الفصل الأول	توزيع حسب الاختبار	5	16	6	2	1	0	30
		توزيع حسب جدول المواصفات	8	8	9	3	1	1	30
	الفصل الثّاني	توزيع حسب الاختبار	4	18	6	1	1	0	30
		توزيع حسب جدول المواصفات	9	7	10	2	1	1	30
2012 /2013	الفصل الأول	توزيع حسب الاختبار	8	18	5	2	1	0	34
		توزيع حسب جدول المواصفات	11	9	9	2	2	1	34
	الفصل الثّاني	توزيع حسب الاختبار	8	16	10	1	1	0	36
		توزيع حسب جدول المواصفات	11	10	11	2	1	1	36
2013 /2014	الفصل الأول	توزيع حسب الاختبار	7	17	10	1	1	0	36
		توزيع حسب جدول المواصفات	11	11	11	1	1	1	36
	الفصل الثّاني	توزيع حسب الاختبار	8	19	9	1	1	0	38
		توزيع حسب جدول المواصفات	11	11	11	3	1	1	38

يتبين من الجدول السّابق وجود فروق ظاهريّة في توزيع أسئلة الاختبار حسب الفصل ووفقاً لجدول المواصفات ولمعرفة ما إذا كانت الفروق دالة إحصائياً تمّ استخدام اختبار **كا**^{2} والجدول رقم (7.4) يوضّح ذلك.

جدول رقم (7.4) نتائج اختبار (كا^2) للفروق بين توزيع اسئلة الاختبارات الوطنية الموحدة في مبحث اللغ العربية للصف السابع الاساسي على الأهداف حسب الاختبار وجدول المواصفات وفقا لمتغير الفصل الدراسي.

العام الدّراسي	الفصل	توزيع الأهداف	العدد\%	الأهداف						قيمة كا^2	مستوى الدّلالة
				العمليات العقليةّ الدنيا			العمليات العقليةّ العليا				
				معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم		
2011 / 2012	الأول	الاختبار	30	5	16	6	2	1	0	3.895	.420
			100%	16.7%	53.3%	20%	6.7%	3.3%	0%		
		جدول المواصفات	30	8	8	9	3	1	1		
			100%	%26.7	%26.7	%30	%10	%33.	%3.3		
	الثّاني	الاختبار	30	4	18	6	1	1	0	9.096	.105
			100%	13.3%	60.1%	20%	3.3%	3.3%	0%		
		جدول المواصفات	30	9	7	10	2	1	1		
			100%	30%	23.3%	33.4%	6.7%	3.3%	3.3%		
2012 / 2013	الأول	الاختبار	34	8	18	5	2	1	0	4.936	.424
			100%	23.5%	53%	14.7%	5.9%	2.9%	%0		
		جدول المواصفات	34	11	9	9	2	2	1		
			%100	32.3%	26.5%	26.5%	5.9%	5.9%	2.9%		
	الثاني	الاختبار	36	8	16	10	1	1	0	3.239	.663
			100%	22.2%	44.4%	27.8%	2.8%	2.8%	0%		
		جدول المواصفات	36	11	10	11	2	1	1		
			100%	30.5%	27.8%	30.5%	5.6%	2.8%	2.8%		
2013 / 2014	الأول	الاختبار	36	7	17	10	1	1	0	3.222	.666
			%100	19.4%	47.2%	27.8%	2.8%	2.8%	0%		
		جدول المواصفات	36	11	11	11	1	1	1		
			100%	30.5%	30.5%	30.6%	2.8%	2.8%	2.8%		
	الثّاني	الاختبار	38	8	19	9	1	1	0	4.807	.440
			100%	21.1%	50%	23.7%	2.6%	2.6%	0%		
		جدول المواصفات	38	11	11	11	3	1	1		
			100%	28.9%	28.9%	28.9%	7.9%	2.7%	2.7%		
المجموع		الاختبار	204	40	104	46	8	6	0	28.137	.000
			100%	19.6%	51%	22.5%	4%	2.9%	%0		
		جدول المواصفات	204	61	56	61	13	7	6		
			%100	29.9%	27.4%	29.9%	6.4%	3.4%	3%		

تشير النّتائج الواردة في الجدول رقم (7.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في توزيعات أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصّف السّابع الأساسي على الأهداف حسب الاختبار وجدول المواصفات وفقاً لمتغير الفصل الدّراسي على المجموع الكلي مما يؤدي لرفض الفرضية الصفرية الرابعة، بينما لم يتبين وجود فروق وفقاً لكل فصل على حدة.

الفصل الخامس

1.5 مناقشة نتائج الدّراسة

1.1.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال الأول

2.1.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثّاني

3.1.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثّالث

2.5 التّوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج والتّوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً لمناقشة النّتائج الّتي تمّ التوصل إليها، والتّوصيات وهي كالآتي:

1.5 مناقشة نتائج الدّراسة:

1.1.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال الأول: والّذي ينص على: " ما مدى شمول أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي للاهداف المعرفيّة وفقاً لتصنيف بلوم"؟

يظهر من الجدول (1.4) ما يلي:

1- إنّ أسئلة الاختبارات خلال الاعوام الدراسية الثلاثة ركزت بشكل كبير جدا على العمليات العقلية الدنيا بنسب متتالية (92% و93% و94%)، فيما كانت نسب الاسئلة على العمليات العقلية العليا على التوالي 8% و7% و6% واقتصرت على هدفي التحليل والتركيب فقط. وتتفق هذه النّتائج مع نتائج دراسات كلّ من: (Alzu'bi, 2014)، و(الشّهري، 2009)، و(Abdelrahman, 2014)، و(Ghanem, 2014). ودراسة (السّلخي، 2013).
2- كان تركيز الاسئلة الاساسي في العمليات العقلية الدنيا منصباً على مستوى الفهم خلال الاعوام الدراسية الثلاثة بنسب بلغت على التوالي (57% و49% و48%) فيما تقاربت نسب الاسئلة على مستويي التطبيق والمعرفة حيث بلغت نسب اسئلة التطبيق على التوالي (20% و21% و 26%) ولمستوى المعرفة بلغت النسب على التوالي (15% و23% و20%) وتتفق هذه النّتيجة مع دراسات (إياد وأنيسة، 2011)، ودراسة (Yildizhan, et all, 2013).

3- أنَّ اسئلة العام 2011 ركزت على مستوى الفهم حيث بلغ عددها (34) سؤالاً وبنسبة بلغت (57%)، واتت في المركز الأول من حيث الرّتبة، وفي المركز الثّاني جاء مستوى التّطبيق بعدد أسئلة بلغت (12) سؤالاً وبنسبه قدرها (20%)، بينما جاء مستوى المعرفة في المركز الثّالث بعدد أسئلة بلغ (9) أسئلة وبنسبة (15%)، وحظي مستوى التّحليل بالتّرتيب الرّابع بعدد (3) أسئلة وبنسبة (5%)، في حين احتل التّركيب المركز الخامس بسؤالين فقط وبنسبة (3%)، كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (1.4) أنَّ مستوى التّقويم لم تشمله الأسئلة الإختبارية بتاتاً وجاء بالمركز السّادس.

4- إنَّ مستوى الفهم شهد ارتفاعاً في عدد أسئلته في عام 2012 ، وقد حاز على أعلى رتبة، وبلغ عدد الأسئلة الّتي اهتمت به (34) سؤالاً من أصل (70) سؤالاً، و يمثل ما نسبته (49%)، بينما أحتل مستوى المعرفة التّرتيب الثّاني بعدد (16) سؤالاً بنسبة (23%)، وحظي مستوى التّطبيق بنسبة (21%) بعدد أسئلة بلغت (15) سؤالاً بالمركز الثّالث، فيما جاء مستوى التّحليل بالمركز الرّابع، بعدد (3) أسئلة، بنسبه وقدرها (4%)، أما بالنّسبة لمستوى التّركيب فقد جاء بالمركز الخامس بعدد أسئلة بلغت (سؤالين) أي ما نسبته (3%)، ولم تشمل الأسئلة اي سؤال في مستوى التّقويم.

5- إنَّ نسبة (48%) من مجموع أسئلة الاختبار لعام 2013 البالغ عددها (74) سؤالاً تقع ضمن مستوى الفهم، بينما يقع مستوى التّطبيق في المركز الثّاني بنسبة (26%)، ويلهما مستوى المعرفة بعدد (15) سؤالاَ، وبنسبه بلغت (20%) فيما احتل كلاً من مستوى التّحليل والتّركيب التّرتيب الرّابع، حيث بلغ عدد الأسئلة الّتي شملتها (4) أسئلة، (سؤالين) لكلاً منهما بنسبة (3%) لكلاً منهما، ولم يشتمل الاختبار على أي سؤال ينتمي إلى مستوى التّقويم.

6- إنَّ أعلى المستويات الّتي شملتها أسئلة الاختبار هو مستوى الفهم، وبنسب متقاربة، (57% للعام 2011، و 49% للعام 2012، و48% للعام 2013)، ثمّ التّطبيق والمعرفة، في حين تدنى عدد الأسئلة الّتي ركزت على مستويى التّحليل والتّركيب، وقد خلت الأسئلة تماماً من مستوى التّقويم، ولم تمثل بأي سؤال اختباري في الأعوام الدراسية التلاثة.

ويعزو الباحث هذه النتائج لجملة من العوامل التي تتعلق بمحتوى المبحث ودور المعلم ومعدي الاختبارات وهذا ربما يؤشر إلى أنّ التّعليم ما زال يوظّف استراتيجيات التّلقين واستدعاء المعلومات في عمليات التّعليم. وإنَّ التّركيز في العمليات التدريسية ربما يكون منصباَ على العمليات العقليّة الدنيا، وهذا يؤكد على أنَّ المحتوى التعليمي يفتقر ربما بشكل كبير الى تعزيز العمليات العقلية العليا، أو أن اصحاب العلاقة بالعملية التعليمية يرون أن من السابق لاوانه تدريب الطلبة على مثل هذه العمليات، لأنها أعلى من مستواهم وهذا بحد ذاته خطأ فادح لأنه لا يمكن للطالب مستقبلاً ممارسة مثل هذه العمليات، إلا إذا كان قد تدرب عليها في الصفوف السابقة، كما أنَّ هناك امكانية لإدراج وتعزيز هذه العمليات بما يتفق مع مستويات الطلاب في هذه الصفوف، وقد برز تجاهل هذه العمليات في اختبارات الأعوام الثّلاث قيد الدّراسة، كذلك ربما تعود النتائج إلى جملة من الأسباب الاخرى التي ربما تتركز في عدم وجود تعليمات محددة، لإعداد الاختبار، وعدم وجود جدول مواصفات معتمد من الوزارة لهذه الغاية، إضافة إلى أنّ درجة الوعي بكيفيّة تصنيف الأسئلة والاستناد في الأعداد على الأفعال السّلوكيّة باعتبارها مؤشراً على الهدف ربما

أوقع المعدين في الكثير من الأخطاء، كذلك فإنّ غياب تحليل الأسئلة من قبل وعدم مراجعتها من قبل فريق فني متخصص ومحاولة المعدين تقليد بعضهم البعض كلّها عوامل أدت إلى هذه النتائج، وهذا يدلل على غياب اتّخاذ القرارات والتّوصيات التّربويّة التّي تتعلق بتحسين الاختبارات، لأنّ الاختبار ليس هدفاً أو غاية في حد ذاته، بل وسيلة للتطوير والتّحسين، ومواجهة ضعف التّحصيل وحلّ المشكلات الّتي تتعلق بكافة جوانب العمليّة التّعليميّة وهذا يتطلب بطبيعة الحال إعداد وتوظيف اختبارات معدة جيّداً حتى نتمكن من خلالها الحصول على مؤشرات واقعيّة عن الواقع التّعليمي في مدارسنا.

2.1.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثّاني: والّذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توزيع أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي على الأهداف تعزى لمتغيري العام الدراسي والفصل الدّراسي"؟ وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ اختبار الفرضيات الأولى والثّانيّة وقد أشارت نتائج اختبار الفرضيات إلى:

1- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توزيع أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي تعزى لمتغير العام الدّراسي، حيث جاءت مستوى الدّلالة المحسوبة كما هو مبين في جدول رقم (2.4) أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تقبل الفرضيّة الصّفريّة.

2- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توزيع أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي تعزى لمتغير الفصل الدّراسي، حيث جاءت مستوى الدّلالة المحسوبة كما هو مبين في جدول رقم (3.4) أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تقبل الفرضيّة الصّفريّة.

ويعزو الباحث هذه النّتائج إلى اعتماد المعدين على تجارب اسلافهم الذين سبقوهم في إعداد الاختبارات، اضافة إلى أنهم راعوا السياق العام الذي يجري في الميدان من قبل المعلمين الذين ربما لا يعيرون اهتماماً، إلا للأهداف المدرجة ضمن العمليات العقلية الدنيا وبالتالي حصر المعدين في حلقة مقفلة أدت إلى تقارب في توزيع الأسئلة سواء حسب الفصل او العام الدراسي خصوصاً، وإنّ كل فصل دراسي له كتاب مقرر يحاكي إلى حد كبير محتوى الفصل الآخر.

3.1.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثّالث: والّذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha \leq 0.05$) في توزيع أسئلة الاختبار الوطنيّ الموحد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي حسب الاختبار وجدول المواصفات وفقا لمتغيري العام الدراسي والفصل الدّراسي؟

أظهرت النّتائج ما يلي:

1- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توزيع أسئلة الاختبارات الوطنيّة الموحّدة في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي وفقاً للاختبار وجدول المواصفات حسب متغير العام الدّراسي على المجموع الكلّي، وبالرجوع إلى جدول رقم (5.4) نجد بأنّ قيمة اختبار (كا^2) بلغت (28.137) وبمستوى دلالة إحصائيّة (0.000)، مما يدلل على وجود فروق دالة إحصائيا في توزيع الأسئلة حسب جدول المواصفات والاختبار، وبالتالي تمّ رفض الفرضيّة الصّفريّة وقبول الفرضيّة البديلة. ويعزو الباحث ذلك إلى عدم تمثيل الاختبارات الموحّدة للأهداف المعرفيّة بما يتناسب مع محتوى المادة الدّراسيّة إضافة إلى عدم وجود جدول مواصفات موحّد ومعتمد للمبحث من قبل وزارة التّربيّة والتّعليم، إضافة إلى تقارب وجهات نظر المعدين مع بعضهم البعض، اضافة لغياب دليل موحد لإعداد الاختبارات الوطنيّة من قبل وزارة التربية، مع وجود تقارب في افكار المعدين خصوصاً وإنّ الكثير منهم من المشرفين التربويين العاملين في الميدان.

2_ وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توزيع أسئلة الاختبارات الوطنيّة الموحّدة في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي وفقاً للاختبار وجدول المواصفات حسب متغير الفصل الدّراسي وعلى المجموع الكلّي، وبالرجوع إلى جدول رقم (7.4) نجد بأنّ قيمة اختبار (كا^2) بلغت (28.137) وبمستوى دلالة إحصائيّة (0.000)، ممّا يدلل على وجود فروق دالة إحصائياً في توزيع الأسئلة حسب جدول المواصفات والاختبار، وبالتالي تمّ رفض الفرضيّة الصّفريّة وقبول الفرضيّة البديلة.

ومن وجهة نظر الباحث فإن هذه النتائج تعزى إلى تعدد فرق الإعداد، وأيضاً تباين وجهات نظر المعدين، إضافةً إلى أن المعدين اعتمدوا على جداول مواصفات اقتبسوها من بعضهم البعض، وذلك لعدم توفر جدول مواصفات محدد ومعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى أن تركيز المعدين على العمليات العقلية الدنيا حصرهم بشكل كبير في المستويات الثلاث الأولى، فيما تجاهل المعدون العمليات العقلية العليا، إما لأنّ هناك اجماع في المؤسسة التربوية على عدم التعاطي معها وبالتالي كان هناك فرق واضح في توزيع الأهداف على العمليات العقليا العليا بالتحديد، وربما يكون المحتوى التعليمي الذي يتعامل معه المعلمون في المبحث لم يوظف بشكل جدي في تطوير العمليات العقلية العليا والدنيا بشكل متوازن. كذلك الأمر قد تعزى الفروق إلى جداول المواصفات التي أسند إليها توزيع الأسئلة، فقد يكون جدول المواصفات الذي أعده الباحث

يختلف مع جداول المواصفات التي اعتمد عليها المعدون، وذلك من حيث مراعاة خاصتي الشّمول والتّوازن في توزيع الأسئلة.

2.5 التّوصيات:

1- اهتمام واضعي الأسئلة الاختباريّة الموحدة في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي بمستويات التّفكير العليا من تحليل وتركيب وتقويم
2- مراعاة الأسئلة المستويات المعرفيّة بشكل يحقق التّوازن والانسجام فيما بينها.
3- تحليل نتائج الاختبارات الموحدة للحصول على المؤشرات الّتي من شأنها تحسين وتطوير الاختبارات الموحّدة بما يتناسب مع معايير الاختبار الجيّد.
4- بناء جدول مواصفات ثابت للفصول الدّراسيّة.
5- عرض الأسئلة بعد إعدادها على لجنة في القياس والتّقويم وطرائق التّدريس من أجل توافر العناصر الأساسيّة للأسئلة الجيّدة فيها.
6- ضرورة تدريب العاملين في القطاع التربوي على تصنيف بلوم للأهداف المعرفية وكيفية تصنيف الأسئلة وبناء الأسئلة الاختبارية بشكل صحيح.
7- حث معلمي اللّغة العربيّة على تقديم آرائهم ومقتراحاتهم حول الأسئلة الموحّدة في نهاية كلّ فصل دراسي لتلافي الضّعف فيها مستقبلاً.
8- ضرورة إعادة النظر في محتوى المباحث الدراسية للغة العربية بما يعزز مهارات التفكير العليا فيها.

المراجع

المراجع العربيّة

المراجع الأجنبيّة

أولاً- المراجع العربيّة:

أبو حويج، مروان، والخطيب، إبراهيم، وأبو مغلي، سمير. (2002). **القياس والتّقويم في التّربيّة وعلم النّفس**، ط1. دار العلميّة الدوليّة، دار الثّقافة، عمّان، الأردن.

بركات، زياد. (2009). مدى تحقيق المناهج الدّراسية الفلسطينيّة للأهداف التّربويّة من وجهة نظر المعلّمين في محافظة طولكرم، **ورقة عمل مقدّمة للمؤتمر التّربوي الأول الّذي نظمته كلّية العلوم التّربويّة بجامعة النّجاح الوطنيّة**، في الفترة ما بين 17-2009/10/18.

بركات، زياد و صباح، عبد الهادي. (2007). مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النّهائيّة في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التّعليميّة تبعا لهرم بلوم، **مجلّة جامعة القدس المفتوحة، العدد 9**، ص ص 123-156.

بلوم، بنجامين، وأنجلهارت، ماكس، وهل، وكر، وفورست، إدورد، وكراثوول، ديفيد. **نظام تنصيف الأهداف التّربويّة**، ترجمة محمد محمود الخوالدة، صادق إبراهيم عودّة، دار الشروق، جدة، 1985.

الثوابية، وآخرون. (2004). **استراتيجيات التقويم وأدواته**، مديرية الاختبارات، المملكة الهاشمية الأردنية.

جاسم، زينة حسن توفيق. (2012). تقويم الأسئلة الامتحانية الوزاريّة لمادة الجغرافيا للصّف السّادس الابتدائي وفق تصنيف بلوم، كلّية التّربيّة الأساسيّة، جامعة ديالي، **مجلة الفتح**، العدد51، ص ص 449-473.

جامعة القدس المفتوحة. (2012). **القياس والتّقويم في التّعلم والتّعلّيم**، جامعة القدس المفتوحة، عمّان.

الحريري، رافدة عمر. (2007). **التّقويم التّربوي الشّامل للمؤسسة المدرسيّة**، دار الفكر، عمّان.

حسونة، هيفاء عدنان. (2009). **تقويم مقرر الجغرافيا للصّف الحادي عشر في ضوء معايير الجمعية الجغرافية الأمريكيّة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حسين، محمد حسين سعيد. (2005). تطوير أساليب التّقويم ضرورة حتميّة لضمان جودة المؤسسات التّعليميّة، **ورقة عمل مقدّمة إلى المؤتمر العلمي السّنوي الثّالث عشر للجمعيّة المصريّة للّتربيّة المقارنة والإدارة التّعليميّة،والمنعقد** في الفترة ما بين 29-1/30/ 2005.

حمدان، حلمي رؤوف حلمي. (2009). **مدى ملائمة أسئلة أهداف أسئلة التّقويم مع أهداف الأمثلة حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة كتاب الرّياضيات للصّف الحادي عشر العلمي**، رسلة ماجستير غير منشورة ،جامعة بيرزيت، كلية الدراسات العليا ،فلسطين.

الحويان، أحمد محمد. (2008). **نشرة تربويّة في كيفية بناء الاختبارات التّحصيليّة**، إدارة التّربيّة والتّعليم بالقريات، وزارة التّربيّة والتّعليم، المملكة العربيّة السّعوديّة.

الخوالدة، ناصر و المشاعلة، مجدي و القضاة، محمد أمين. (2007). دراسة تقويميّة لأسئلة امتحانات شهادة الثّانويّة العامة الأردنيّة في مبحث العلوم الإسلاميّة (1997- 2005) في ضوء المستويات المعرفيّة، **مجلّة جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة)**، المجلّد 21، العدد 2، ص ص 395-420.

دبوس، محمد و أبو عيشة، علان و يحيى، ميرفت. (2012). تقيّم أسئلة الامتحانات المدرسيّة النهائيّة لمعلمي منهاج الرّياضيات للصّف السّابع الأساسي في ضوء تصنيف مؤسسة NEAP للقدرات الرّياضيّة، **مجلّة جامعة النّجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)**، مجلّد 26، العدد 2.ص ص 489-510.

دروزه، أفنان. (2011). درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات بلوم للأهداف المعرفيّة لدى تخطيطهم للتدريس، **مجلّة جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة)**، مجلّد 25 العدد 10، ص ص 2560-2582.

رضوان، رانيّة جميل. (2011). دراسة تحليليّة لاختبارات مادة الرّياضيات المدرسة في ضوء مستوياتها المعرفيّة وخصائصها السّيكومتريّة بالتّعلم الأساسي، **مجلّة العلوم التّربويّة**، العدد 3، ص ص 219-249.

الرّواشدة، إبراهيم وآخرون. (2000). **مرشد المعلّم في بناء الاختبارات التّحصيليّة**، عمّان، الأردن.

ريان، عادل عطية. (2010). دلالة الفروق في تحصيل طلّبة الصّف السّادس الأساسي في الاختبار الوطني لمقرر الرّياضيات وفقاً لبعض المتغيرات، **مجلّة جامعة الأقصى، سلسة العلوم التّربويّة**، المجلّد 4، العدد 1، ص ص 144-173.

زمزمي، عبد الرحمن بن معتوق بن عبد الرحمن. (2008). **تقنين اختبار تورنس للتّفكير الابتكاري الشكل (ب) على الطّلاب الصّم وضعاف السّمع في المرحلّة المتوسطة بمنطقة مكة المكرّمة**، كلية التّربيّة، جامعة أمّ القرى، مكة، المملكة العربيّة السّعوديّة.

الزّهراني، محمد بن راشد عبد الكريم. (2009). **تصور مقترح لتّطوير أدوات قياس تحصيل الطّلاب وفق معايير الجودة الشّاملة بوزارة التّربيّة والتّعليم**، جامعة أمّ القرى، السّعوديّة.

زيدان، محمد سعيد أحمد أحمد. (ب. ت). **تقويم بنك الأسئلة في المواد الفلسفيّة بالمرحلة الثّانويّة**، كليّة التّربيّة، جامعة حلوان، جمهوريّة مصر العربيّة.

السّلخي، محمود جمال. (2013). تحليل الأسئلة التّقويميّة في كتاب التّربيّة الإسلاميّة المطوّر للصّف السّابع الأساسي في ضوء تصنيف بلوم المعرفي، كليّة الآداب والعلوم، جامعة البترا الخاصة، الأردن: **المجلّة التّربويّة**، الجزء 2، العدد 106، ص ص 237-281.

السّليطي، حمدة حسن و تاية، خضر عبد الله. (2003). دراسة تحليليّة تقويميّة لأسئلة اختبارات الثّانوية العامة لمقررات اللّغة العربيّة (القسمان: العلمي والأدبي) من عام 1997-2001 بدولة قطر، **مجلّة رسالة الخليج العربي**، العدد 93. ص ص 97-133.

سويدان، خالد. (2009). دراسة تحليلة تقويميّة للأسئلة الواردة في كتاب الجغرافيا الطبيعيّة المقرر على الصّف الأول الثّانوي في مدارس الجمهوريّة العربيّة السّوريّة وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي، **مجلّة جامعة دمشق**، المجلّد 25، العدد 1+2، ص ص 551-575.

شاهين، محمد عبد الفتاح. (2010). تحليل نتائج طلبة الصّف السّادس الأساسي في الاختبار الوطني الفلسطيني لمقرر العلوم العامة وفقاً لبعض المتغيرات، **مجلّة جامعة القدس المفتوحة**، العدد 20، ص ص 11- 48.

الشّايب، عبد الحافظ. (2007). تقدير ثبات علامات عينة من المواد في جامعة أل البيت، **مجلّة جامعة دمشق**، المجلّد 23، العدد2، ص ص 255-271 .

الشّمري، زينب حسن. (2005). **مدى تركيز أسئلة كتب اللّغة العربيّة للصّف الأول متوسط على تنميّة مهارات التّفكير عند الطّالبات حسب تنصيف بلوم للأهداف المعرفيّة**، جدة: كليّة التّربية للبنات.

الشّهري، على بن صالح. (2008). **تحليل الأسئلة التّقويميّة في كتب الرّياضيات للمرحلة الابتدائيّة وفق مستويات بلوم المعرفيّة**، الرّياض، جامعة أمّ القرى.

الصّراف، قاسم على. (2002). **القياس والّتقويم في التّربية والتّعليم**، كليّة التّربيّة، جامعة الكويت، دار الكتاب الحديث.

الظّاهر، زكريا محمد، وتمرجيان، جاكلين، وعبد الهادي، جودت عزت، ومنيزل، عبد الله. (2002). **مبادئ القياس والتّقويم في التّربيّة**، ط1. دار العلميّة الدوليّة، دار الثّقافة، عمّان، الأردن.

عبد الجواد، إياد إبراهيم و قنديل، أنيسة عطية. (2011). دراسة تقويمية الاختبارت التّحصيليّة في اللّغة العربيّة للشّهادة الثّانويّة العامة بفلسطين ومقترحات لتطويرها، **مجلّة القراءة والمعرفة**، كلّية التّربيّة، جامعة عين شمس، العدد 111، ص ص 233-259.

عثمان، محمد. (2005) . **أساليب التّقويم التّربوي**، دار أسامة، عمّان.

عفانة، محمد عطية أحمد. (2011). **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التّقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

علام، صلاح الدين محمود. (2007). **القياس والتّقويم التّربوي في العمليّة التّدريسيّة**، دار المسرة، عمّان.

علام، صلاح الدين محمود. (2006). **الاختبارات والمقاييس التّربويّة والنّفسيّة**، ط1. دار الفكر، عمّان، الأردن.

علوان، يحيى. (2007). التّقويم والقياس التّربوي ودوره في إنجاح العمليّة الّتعليميّة، **مجلّة العلوم الإنسانيّة**، جامعة خضير بسكره، العدد 11، ص ص 9- 31.

عودة، أحمد سليمان. (2010). **القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسيّة**، دار الأمل، إربد.

العيد، وسام حسن شيخ. (2010). **تحليل النّشاطات التّقويميّة في كتاب لغتنا الجميلة للصّف الرّابع الأساسي في ضوء مهارات التّفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطّلبة لها**، الجامعة الإسلاميّة، غزّة.

الغريب، ولاء جلال البيومي. (2012). تقويم أسئلة كتب العلوم وامتحاناتها بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات أبعاد مشروع Timss، **مجلّة كليّة التّربيّة**، جامعة المنصورة، المجلّد 1، العدد 79، ص ص 522-557.

غليون، أزهار محمد. (2009). تقويم الاختبارات النّهائية للدراسات العليا بكليّة التّربيّة صنعاء في ضوء معايير الاختبار الجيّد، **المجلّة العلميّة لكليّة التّربيّة**، المجلّد 1، العدد 8، ص ص 176-200.

فخر، منى إبراهيم. (2006). دراسة تقويميّة للمستويات المعرفيّة الّتي تقيسها أسئلة كتاب اللّغة العربيّة واختباراتها النهائيّة للصّف السّادس الابتدائي بمملكة البحرين، **مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة**، المجلّد 7، العدد2، ص ص 262-293.

القدّومي، عبد الناصر. (2008). **الاختبارات التّحصيليّة وطرق إعدادها**، كليّة التّربيّة الرّياضيّة، جامعة النّجاح، فلسطين.

الكحلوت، ايمان. (2004). تقويم اختبارات اللّغة العربيّة للصّف الثّالث الأساسي في ضوء معايير الاختبار الجيّد، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كليّة التّربيّة، الجامعة الإسلامية.

محمد، عبد الخالق. (1996).**اختبارات اللّغة**، ط2. مطابع جامعة الملك سعود، الرّياض.

محمد، هويدا محمد الحسيني. (2011). **تقويم امتحانات طلاب كليّة التّربيّة في ضوء مواصفات الورقة الامتحانيّة الجيّدة**، كليّة التربيّة، جامعة المنوفيّة.

المركز الفلسطيني للديمقراطيّة وحل النّزاعات قسم المعلومات. (2003). العنف الإسرائيلي وأثره على الجوانب النّفسيّة والاجتماعيّة والتّربويّة للطفل الفلسطيني من وجهة نظر أولياء الأمور، **سلسلة الدّراسات الميدانيّة 3.**

مطر، عدلة عيسى. (1999). تقويم أسئلة امتحانات بعض المواد الإدارية لطالبات قسم التّربيّة البدنيّة بكلّية التّربيّة الأساسيّة بدولة الكويت، **مجلّة بحوث التّربيّة الرّياضيّة** – كليّة التّربيّة الرّياضيّة بنين، جامعة الزقازيق، المجلّد 21، العدد 52، ص ص 210- 238.

ملحم، سامي محمد. (2005). **القياس والتّقويم في التّربيّة وعلم النّفس**، ط3. دار المسيرة، عمّان، الأردن.

ناصر، يحيى رباح. (2011). **تقويم نظام الاختبارات الموحّدة لمبحث التّربيّة الإسلاميّة وفق معايير الاختبار الجيّد للمرحلة المتوسطة بوكالة الغوث الدّوليّة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

النّور، احمد يعقوب. (2007). **القياس والتّقويم في التّربيّة وعلم النّفس**، دار الجنادرية، عمّان.

وزارة التربية والتعليم. (2012). إنّجازات وزارة التّربيّة والتّعليم الفلسطينيّة. **التّقرير الربعي الأول من عمل الحكومة الرّابعة عشر**.

يعقوب، حسين. (1998). **مثال تطبيقي على إعداد الاختبارات التّحصيليّة في اللّغة العربيّة، معهد التّربيّة**، الأونرا/ اليونسكو ، عمّان، الأردن.

يعقوب، منصور محمد وآخرون (2007). **نتائج الاختبار الوطني لضبط نوعية التّعليم للعام الدّراسي 2007- 2008، وزارة التّربيّة والتّعليم**، إدارة الامتحانات والاختبارات، مديرة الاختبارات، المملكة الأردنيّة الهاشميّة.

ثانياً- المراجع الأجنبيّة:

Abdelrahman, M.S. (2014). An analysis of the tenth grade english language textbooks questions in jordan based on the revised edition of bloom's taxonomy, **Journal of Education and Practice**. Vol.5, No.18, pp. 139-151.

Alzu'bi, M. (2014). The extend of adaptation bloom's taxonomy of cognitive domain in english questions included in general secondary exams, **Advances in Language and literary Studies**. Vol.5, No.2. pp. 67-72.

Ayvaci, H.S & Turkdogan, A (2010). Analysis science and technology course exam questions according to revised bloom taxonomy. **Turkish Science Education**.Vol.7, Issue 1, pp 26-29.

Coffey, Heather (2009). **Bloom's Taxonomy**. http:// www. Leannc. Org// p/ pagen/ 4719? Style- prant.

Cullinane, Alison (2010). Bloom's taxonomy and cts use in classroom assessment. **Resource & Research Guide** Vol.1,13. www. nce-msh.ie/-file upload/ UL-cull inane-resource-n13 pdf.

forehand, Many (2014). bloom's taxonomy. **eplu. Uga. Edu/ indx. Php**? title- bloom – taxonomy.

Huitt, W. (2011). **Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. Educational Psychology Interactive**. Valdosta, GA: valdosta state university.retrieved[date],from http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/bloom.html [pdf]

Ghanem, E & Yaacob, N &Ismil, H. (2013). Analyzing islamic education textbooks questions in secondary schools in iraq according to teachers opinions, **International Journal of Education and Research**. Vol. 1, No. 8, pp. 1–8.

Gezer, M & Sunkur, M & Sahin, I. (2014). AN evaluation of the exam questions of social studies course according to revised bloom's taxonomy, **Education Science and Psychology**, No. 2 (28). pp 3–16.

Kocakaya, S & Gonen, S. (2010). Analysis of turkish high-school physics-examination questions according to bloom's taxonomy. **Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching**, Vol. 11, Issue 1.

McGree, patricia (2004). learning objects: **Bloom's Taxonomy and Deeper Learning**. principals.

Munzenmaier, CeCelia (2013). **Bloom's Taxonomy**. **What's old is new Again**. www. elearning guide.com.

Nayef, E,G, Yaacop, N,R & Ismail, H,N, (2013). taxonomies of educatienal objective domain- **International Journal of Acadimic Research in Business and Social scenes**. Vol.3, No.9. pp.165-175.

Tikkanen, G & Aksela, M. (2012). Analysis of finnish chemistry matriculation examinations questions according to cognitive complexity, **Nordic Studies in Since Education**, 8 (3) pp. 258–268.

Yildizhan, Y & Avsar, L & Yavuz, O & Uygun, H & Osdil, Y. (2013). evaluation of the mathematics questions in the last twelve years of the public boarding and bursary examination for the fifth grade students according to the bloom taxonomy, **European Journal of Educational Studies** 5(3).

الملاحق

ملحق (1) بطاقة تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة

ملحق (2) جدول المواصفات للفصل الدّراسي الأول

ملحق (3) جدول المواصفات للفصل الدّراسي الثّاني

ملحق (4) توزيع أسئلة الاختبار حسب جدول المواصفات

ملحق (5) المحكمين

ملحق (6) الاختبارات الوطنيّة الموحّدة للأعوام الدراسية (2011/ 2012، 2012/ 2013، 2013/ 2014)

ملحق (7) كتاب تسهيل المَهمة

ملحق (1)

بطاقة تصنيف بلوم للأهداف المعرفيّة

تحليل الاختبار الوطني الموحّد في ضوء مستويات بلوم المعرفيّة

العام الدّراسي: 2012-2011 م **الفصل الدّراسي: الأول**

رقم السّؤال	السّؤال وفق المستويات المعرفيّة					
	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
1	X					
2	X					
3	X					
4			X			
5		X				
6	X					
7		X				
8				X		
9		X				
10		X				
11		X				
12				X		
13			X			
14		X				
15		X				
16		X				
17		X				
18		X				
19		X				
20		X				
21		X				
22		X				
23		X				
24			X			
25			X			
26	X					
27			X			
28		X				
29			X			
30					X	
المجموع	5	16	6	2	1	0

العام: 2011-2012 م **الفصل الدّراسي: الثّاني**

رقم السّؤال	السّؤال وفق المستويات المعرفيّة					
	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
1		X				
2		X				
3		X				
4			X			
5		X				
6		X				
7		X				
8		X				
9		X				
10	X					
11				X		
12	X					
13			X			
14	X					
15		X				
16		X				
17		X				
18		X				
19		X				
20	X					
21		X				
22			X			
23		X				
24		X				
25			X			
26		X				
27			X			
28		X				
29			X			
30					X	
المجموع	4	18	6	1	1	

العام: 2012 – 2013م **الفصل الدّراسي: الأول**

رقم السّؤال	السّؤال وفق المستويات المعرفيّة					
	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
1	X					
2	X					
3		X				
4		X				
5	X					
6				X		
7		X				
8		X				
9		X				
10		X				
11		X				
12		X				
13				X		
14		X				
15		X				
16		X				
17			X			
18		X				
19		X				
20			X			
21		X				
22		X				
23		X				
24		X				
25	X					
26	X					
27			X			
28			X			
29	X					
30	X					
31	X					
32		X				
33			X			
34					X	
المجموع	8	18	5	2	1	0

لعام: 2012 – 2013م **الفصل الدّراسي: الثّاني**

رقم السّؤال	السّؤال وفق المستويات المعرفيّة					
	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
1	X					
2	X					
3	X					
4	X					
5		X				
6	X					
7		X				
8		X				
9		X				
10		X				
11		X				
12		X				
13		X				
14		X				
15			X			
16			X			
17		X				
18		X				
19				X		
20		X				
21		X				
22	X					
23		X				
24			X			
25			X			
26		X				
27			X			
28			X			
29	X					
30			X			
31	X					
32		X				
33			X			
34			X			
35					X	
36			X			
المجموع	8	16	10	1	1	0

العام: 2013 – 2014م **الفصل الدّراسي: الأول**

رقم السّؤال	السّؤال وفق المستويات المعرفيّة					
	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
1	X					
2	X					
3	X					
4	X					
5	X					
6	X					
7	X					
8		X				
9		X				
10				X		
11		X				
12		X				
13		X				
14			X			
15			X			
16		X				
17		X				
18		X				
19		X				
20		X				
21			X			
22		X				
23		X				
24		X				
25			X			
26			X			
27		X				
28			X			
29			X			
30		X				
31			X			
32		X				
33		X				
34			X			
35					X	
36			X			
المجموع	7	17	10	1	1	0

العام: 2013 – 2014م **الفصل الدّراسي: الثّاني**

رقم السّؤال	السّؤال وفق المستويات المعرفيّة					
	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
1	X					
2	X					
3	X					
4			X			
5		X				
6		X				
7	X					
8		X				
9		X				
10		X				
11				X		
12		X				
13		X				
14		X				
15		X				
16	X					
17	X					
18	X					
19		X				
20		X				
21		X				
22		X				
23		X				
24			X			
25		X				
26		X				
27			X			
28			X			
29			X			
30		X				
31			X			
32			X			
33		X				
34	X					
35		X				
36			X			
37					X	
38			X			
المجموع	**8**	**19**	**9**	**1**	**1**	**0**

ملحق (2)

جدول المواصفات للفصل الدّراسي الأول

جدول المواصفات للفصل الأول								
الدّرس	الأهداف	معرفة	فهم	تذكر	تطبيق	تحليل	تقويم	المجموع
	الوزن النّسبي	23%	20%	20%	14%	13%	10%	100%
1	8%	3	3	2	2	2	1	13
2	12%	3	3	3	1	1	1	12
3	11%	3	3	3	3	2	2	16
4	8%	3	2	2	2	2	1	12
5	9%	3	2	2	1	2	1	11
6	10%	3	2	3	1	1	1	11
7	8%	3	3	2	2	2	1	13
8	10%	3	3	3	2	2	2	15
9	7%	3	2	2	2	2	1	12
10	10%	3	3	3	2	1		12
11	7%	2	2	2	2	1	1	10
المجموع	100%	32	28	27	20	18	12	137

ملحق (3)

جدول المواصفات للفصل الدّراسي الثّاني

جدول المواصفات للفصل الثّاني								
الدّرس	الأهداف	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
	الوزن النّسبي	23%	**19%**	**22%**	15%	11%	**10%**	100%
1	**8%**	**3**	**2**	**3**	**2**	**1**	**1**	**12**
2	**11%**	**3**	**3**	**3**	**2**	**2**	**2**	**15**
3	**7%**	**3**	**3**	**2**	**3**	**1**	**1**	**13**
4	**11%**	**3**	**3**	**3**	**2**	**2**	**2**	**15**
5	**8%**	**3**	**2**	**3**	**2**	**1**	**1**	**12**
6	**8%**	**3**	**2**	**3**	**1**	**1**	**1**	**11**
7	**9%**	**3**	**2**	**3**	**2**	**1**	**1**	**12**
8	**8%**	**2**	**3**	**3**	**2**	**2**	**2**	**14**
9	**11%**	**3**	**2**	**3**	**2**	**2**	**1**	**13**
10	**8%**	**3**	**2**	**3**	**2**	**1**	**1**	**12**
11	**10%**	**4**	**3**	**3**	**2**	**2**	**2**	**16**
المجموع	**100%**	**33**	**27**	**32**	**22**	**16**	**15**	**145**

ملحق (4)

توزيع أسئلة الاختبار حسب جدول المواصفات

توزيع الأسئة على الأهداف للفصل الأول 2011								
الدّرس	الوزن النّسبي	التّذكر	الفهم	التّطبيق	التّحليل	التّركيب	التّقويم	المجموع
	%100	%23	%20	%20	%14	%13	%10	%100
1	%8	0.55	0.48	0.48	0.34	0.31	0.24	
2	%12	0.83	0.72	0.72	0.50	0.47	0.36	
3	%11	0.76	0.66	0.66	0.46	0.43	0.33	
4	%8	0.55	0.48	0.48	0.34	0.31	0.24	
5	%9	0.62	0.54	0.54	0.38	0.35	0.27	
6	%10	0.69	0.60	0.60	0.42	0.39	0.30	
7	%8	0.55	0.48	0.48	0.34	0.31	0.24	
8	%10	0.69	0.60	0.60	0.42	0.39	0.30	
9	%7	0.48	0.42	0.42	0.29	0.27	0.21	
10	%10	0.69	0.60	0.60	0.42	0.39	0.30	
11	%7	0.48	0.42	0.42	0.29	0.27	0.21	
المجموع	%100	8	8	9	3	1	1	30

عدد أسئلة الدرس = الوزن النّسبي للدرس × الوزن النّسبي للهدف × عدد أسئلة الاختبار

عدد اسئلة الاختبار= 30

توزيع الأسئة على الأهداف للفصل الثّاني 2011								
الدّرس	الوزن النّسبي	التّذكر	الفهم	التّطبيق	التّحليل	التّركيب	التّقويم	المجموع
	%100	%23	%19	%22	%15	%11	%10	
1	%8	0.55	0.46	0.53	0.36	0.26	0.24	
2	%11	0.76	0.63	0.73	0.50	0.36	0.33	
3	%7	0.48	0.40	0.46	0.32	0.23	0.21	
4	%11	0.76	0.63	0.73	0.50	0.36	0.33	
5	%9	0.62	0.51	0.59	0.41	0.30	0.27	
6	%8	0.55	0.46	0.53	0.36	0.26	0.24	
7	%9	0.62	0.51	0.59	0.41	0.30	0.27	
8	%8	0.55	0.46	0.53	0.36	0.26	0.24	
9	%11	0.76	0.63	0.73	0.50	0.36	0.33	
10	%8	0.55	0.46	0.53	0.36	0.26	0.24	
11	%10	0.69	0.57	0.66	0.45	0.33	0.30	
المجموع	%100	9	7	10	2	1	1	30

عدد أسئلة الدرس = الوزن النّسبي للدرس × الوزن النّسبي للهدف × عدد أسئلة الاختبار

عدد اسئلة الاختبار= 30

توزيع الأسئة على الأهداف للفصل الأول 2012								
الدّرس	الوزن النّسبي	التّذكر	الفهم	التّطبيق	التّحليل	التّركيب	التّقويم	المجموع
	%100	%23	%20	%20	%14	%13	%10	%100
1	%8	0.63	0.54	0.54	0.38	0.35	0.27	
2	%12	0.94	0.82	0.82	0.57	0.53	0.41	
3	%11	0.86	0.75	0.75	0.52	0.49	0.37	
4	%8	0.63	0.54	0.54	0.38	0.35	0.27	
5	%9	0.70	0.61	0.61	0.43	0.40	0.31	
6	%10	0.78	0.68	0.68	0.48	0.44	0.34	
7	%8	0.63	0.54	0.54	0.38	0.35	0.27	
8	%10	0.78	0.68	0.68	0.48	0.44	0.34	
9	%7	0.55	0.48	0.48	0.33	0.31	0.24	
10	%10	0.78	0.68	0.68	0.48	0.44	0.34	
11	%7	0.55	0.48	0.48	0.33	0.31	0.24	
المجموع	%100	11	9	9	2	2	1	34

عدد أسئلة الدرس = الوزن النّسبي للدرس × الوزن النّسبي للهدف × عدد أسئلة الاختبار

عدد اسئلة الاختبار= 34

توزيع الأسئة على الأهداف للفصل الثّاني 2012								
الدّرس	الوزن النّسبي	التّذكر	الفهم	التّطبيق	التّحليل	التّركيب	التّقويم	المجموع
	%100	%23	%19	%22	%15	%11	%10	%100
1	%8	0.66	0.55	0.63	0.43	0.32	0.29	
2	%11	0.91	0.75	0.87	0.59	0.44	0.40	
3	%7	0.58	0.48	0.55	0.38	0.28	0.25	
4	%11	0.91	0.75	0.87	0.59	0.44	0.40	
5	%9	0.75	0.62	0.71	0.49	0.36	0.32	
6	%8	0.66	0.55	0.63	0.43	0.32	0.29	
7	%9	0.75	0.62	0.71	0.49	0.36	0.32	
8	%8	0.66	0.55	0.63	0.43	0.32	0.29	
9	%11	0.91	0.75	0.87	0.59	0.44	0.40	
10	%8	0.66	0.55	0.63	0.43	0.32	0.29	
11	%10	0.83	0.68	0.79	0.54	0.40	0.36	
المجموع	%100	11	10	11	2	1	1	36

عدد أسئلة الدرس = الوزن النّسبي للدرس × الوزن النّسبي للهدف × عدد أسئلة الاختبار

عدد اسئلة الاختبار= 36

توزيع الأسئة على الأهداف للفصل الأول 2013								
الدّرس	الوزن النّسبي	التّذكر	الفهم	التّطبيق	التّحليل	التّركيب	التّقويم	المجموع
	%100	%23	%20	%20	%14	%13	%10	%100
1	%8	0.66	0.58	0.58	0.40	0.37	0.29	
2	%12	0.99	0.86	0.86	0.60	0.56	0.43	
3	%11	0.91	0.79	0.79	0.55	0.51	0.40	
4	%8	0.66	0.58	0.58	0.40	0.37	0.29	
5	%9	0.75	0.65	0.65	0.45	0.42	0.32	
6	%10	0.83	0.72	0.72	0.50	0.47	0.36	
7	%8	0.66	0.58	0.58	0.40	0.37	0.29	
8	%10	0.83	0.72	0.72	0.50	0.47	0.36	
9	%7	0.58	0.50	0.50	0.35	0.33	0.25	
10	%10	0.83	0.72	0.72	0.50	0.47	0.36	
11	%7	0.58	0.50	0.50	0.35	0.33	0.25	
المجموع	%100	11	11	11	1	1	1	36

عدد أسئلة الدّرس = الوزن النّسبي للدرس × الوزن النّسبي للهدف × عدد أسئلة الاختبار

عدد اسئلة الاختبار= 36

توزيع الأسئلة على الأهداف للفصل الثّاني 2013								
الدّرس	الوزن النّسبي	التّذكر	الفهم	التّطبيق	التّحليل	التّركيب	التّقويم	المجموع
	%100	%23	%19	%22	%15	%11	%10	%100
1	%8	0.70	0.58	0.67	0.46	0.33	0.30	
2	%11	0.96	0.79	0.92	0.63	0.46	0.42	
3	%7	0.61	0.51	0.59	0.40	0.29	0.27	
4	%11	0.96	0.79	0.92	0.63	0.46	0.42	
5	%9	0.79	0.65	0.75	0.51	0.38	0.34	
6	%8	0.70	0.58	0.67	0.46	0.33	0.30	
7	%9	0.79	0.65	0.75	0.51	0.38	0.34	
8	%8	0.70	0.58	0.67	0.46	0.33	0.30	
9	%11	0.96	0.79	0.92	0.63	0.46	0.42	
10	%8	0.70	0.58	0.67	0.46	0.33	0.30	
11	%10	0.87	0.72	0.84	0.57	0.42	0.38	
المجموع	%100	11	11	11	3	1	1	38

عدد أسئلة الدرس = الوزن النّسبي للدرس × الوزن النّسبي للهدف × عدد أسئلة الاختبار

عدد اسئلة الاختبار= 38

ملحق (5)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التّخصص
1 -	د. محمد الزغارنة	مناهج وطرق التّدريس / جامعة بيت لحم
2 -	د. عطا أبو جبين	مناهج وطرق التّدريس / جامعة الخليل
3 -	د. عادل ريان	مناهج وطرق تدريس / جامعة القدس المفتوحة
4 -	د. ميسون التّميمي	مناهج وطرق التّدريس / جامعة الخليل
5 -	أ. منى طهبوب	مشرفة لغة عربيّة / مديرية جنوب الخليل
6 -	أ. فايق شاهين	معلم لغة عربيّة / مديريّة جنوب الخليل
7 -	أ. عطا الخضيرات	معلم لغة عربيّة / مديريّة جنوب الخليل
8 _	أ. أمال الزغارنة	معلم لغة عربيّة / مديريّة جنوب الخليل
9 -	أ. خالدة الوريدات	معلم لغة عربيّة / مديريّة جنوب الخليل

ملحق (6)

الاختبارات الوطنيّة الموحّدة للأعوام الدراسية (2011/ 2012، 2012/ 2013، 2013/ 2014)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم العالي

اختبار نهاية الفصل الأوّل / اللغة العربية

العام الدراسي: 2012/2011

الصف السابع الأساسي

اسم الطالب:.....

المدرسة:.....

الشعبة:(.....)

تعليمات الاختبار:

- يتكون هذا الاختبار من (30 فقرة) في ستّ صفحات، مطلوب منك الإجابة عن جميع هذه الفقرات على ورقة الاختبار.
- بعض هذه الفقرات من النمط الموضوعي: (الاختيار من متعدّد)، وتتمّ إجابتها بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة من بين أربعة بدائل معطاة بعد كلّ سؤال،وبعضها من نمط (أسئلة التوفيق)، وتتمّ إجابتها من خلال توصيل خطّ مناسب بين الجملة أو الكلمة في العمود الأول وما يناسبها في العمود الثاني، وبعضها من نمط (أسئلة الصواب والخطأ)، وتتمّ إجابتها بوضع إحدى العلامتين:(√ ، X) أمام كل عبارة .
- بعض الفقرات من النمط المقالي، وتتطلب أن تجيب على كل فقرة في الفراغ المخصص له على ورقة الاختبار.
- أقرأ كل فقرة بتمعن، وأحاول الإجابة عنها بخط واضح ومقروء.
- إذا واجهتني فقرة صعبة، أنتقل إلى فقرة أخرى، وبعد إنهائي للاختبار أحاول العودة للفقرة الصعبة للإجابة عنها.

لديك 90 دقيقة للإجابة عن فقرات هذا الاختبار

- أقرأ النص القرآني الآتي، ثمّ أجيب عن الفقرات التي تليه(١-٤):

﴿ وعبادُ الرحمن الذين يمشون على الأرض هَوْناً وإذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاما، والذين يبيتون لربهم سُجَّداً وقياما، والذين يقولون ربّنا اصرِفْ عنّا عذاب جهنّم إنّ عذابها كان غَراما، إنّها ساءت مُسْتقرّاً ومُقاما، والذين إذا أنفقوا لم يُسرفوا ولم يَقتُروا وكان بين ذلك قَواما ﴾ .

١- ما الأمرُ الذي يطلب المؤمنون من ربّهم أن يبعدَهم عنه ؟

.....

٢- أستخرج أربعاً من صفات عباد الرحمن كما وردت في الآيات الكريمة.

.....

.....

٣- أستخرج من الآيات الكريمة كلمتين متضادّتين.

.....

٤- أعرب كلمة (الجاهلون) الواردة في النصّ إعراباً تامّاً.

.....

- من خلال دراستي لموضوعات الكتاب المقرر أجيب عن الفقرات الآتية (٥-٨):

٥- ورد في نصّ (رجال في الشمس) عبارة (أمامكم حَمّامٌ تركيٌّ آخر بعد فترة وجيزة) أوضّح دلالة العبارة.

.....

.....

٦-أذكر معجمين من معاجم اللغة العربية.

.....

(١)

٧- أفرّق في المعنى بين ما تحته خطّ في الجملتين الآتيتين:

- يتحلّق النّاسُ أمام التلفاز لمشاهدة أحداث الألعاب الأولمبية.

.....

- يحتاجُ الأحداثُ إلى رعاية خاصّة.

.....

٨- أوضّح جمال التصوير في قول عبد الرحيم محمود:

سأحمل روحي على راحتي وألقي بها في مهاوي الرّدى

.....

- أقرأ النص الشعريّ الآتي، ثمّ أجيب عن الفقرات التي تليه(٩-١٥) :

أنَا لستُ أنسى قريتي وهوى الرّبيع يزورُها
ينسابُ في أعماقِها فَجْراً سقاهُ سُرورُها
فتموجُ فيه حُقولُها ونخيلُها وطيورُها
وعلى صياحِ دجاجِها الـ وَثّاب تصحو دورُها
تستقبلُ الفَجرَ الجميـ لَ وقدَ أطلَّ ينيرُها
وترى الينابيعَ الشهيـ يةَ حينَ رقَّ خريرها
ظمآنَ يحتضنُ الحُقو لَ فتستفيقُ زهورُها

٩- ما الفكرة الرئيسة الّتي دار حولها النّص؟

.....

١٠- أبين أربعة مظاهر للرّبيع في قرية الشاعر.

.....

.....

.....

١١- أستخرج من النّص اسماً لصوت الماء.

.....

(٢)

١٢- أوضّحُ جمال التصويرِ في قول الشاعر: (فتستفيقُ زهورُها).

.....

١٣- أستخدم كلمة (ينسابُ) في جملة مفيدة من إنشائي.

.....

١٤- أذكر كلمتين مترادفتين وردتا في النّص.

.....

١٥- أستخرج من النّص:

- اسماً مقصوراً: ..... - فعلاً من أخوات كان: .....

- أقرأ النص الآتي، ثم أجيب عن الأسئلة التي تليه (١٦-٢٢):

«لو عَرفَ الإنسانُ قيمة حريّته المسلوبة منه، وأدركَ حقيقةَ ما يحيط بجسمه وعقله من القيود لأصبح كما البلبلُ إذا حبسهُ الصيّادُ في القفص، وكان ذلك خيراً له من حياة لا يرى فيها شُعاعاً من أشعّة الحريّة، ولا تصلُ إليه نسمةٌ من نسائمها.

فالحريّةُ شمسٌ يجبُ أن تشرقَ في كلّ نفس، فمن عاشَ محروماً منها عاشَ في ظُلمة حالكة، يتّصلُ أوّلها بظلمة الرحم، وآخرها بظلمة القبر. الحريّةُ هي الحياة، ولولاها لكانتَ حياةُ الإنسان أشْبَهَ شيءٍ بحياة اللُّعَب المتحرّكة حركة صناعيّة في أيدي الأطفال .

ليست الحريّةُ في تاريخ الإنسان حادثاً جديداً، أو طارقاً غريباً، وإنّما هي فطرته التي فُطرَ عليها منذ أن كانَ وحشاً يتسلّقُ الصّخورَ، ويتعلّقُ بأغصان الأشجار.

إنّ الإنسانَ الذي يَمُدُّ يديه لطلب الحريّة ليسَ بمُتَسَوِّل ولا مُسْتَجْدٍ، وإنّما هو يطلبُ حقّاً من حقوقه التي سَلَبَتْهُ إيّاها المطامعُ البشريّةُ، فإن ظفرَ بها فلا مِنَّةَ لمخلوقٍ عليه، ولا يدَ لأحدٍ عندَه».

١٦- ما الفكرة الرئيسة التي يُناقشها النصّ؟

أ- الحريّة ضرورة من ضرورات الحياة وحقّ للجميع .

ب- الشّمس ترمز إلى الحريّة.

ج- من الممكن التسوّل والاستجداء من أجل نيل الحريّة.

د- الضعفاء الأذلاء يفقدون حريّتهم.

١٧- علامَ يعودُ الضمير المتصل (ها في لولاها) في عبارة «لولاها لكانت حياة الإنسان أشبه شيء بحياة اللُّعب» ؟

أ- الحياة. ب- الحرية.

ج- الشمس. د- اللُّعب المتحركة.

١٨- ما السّبب الذي يؤدي إلى فقدان البشر حريّتهم برأي الكاتب ؟

أ- الفقر. ب- المطامع البشرية .

ج- التسوّلُ والاستجداء . د- الحرمان.

١٩- ما العبارة التي تدلُّ على أنّ الحياة لا روحَ فيها دون حريّة؟

أ- ليست الحريّةُ في تاريخ الإنسانِ حادثاً جديداً.

ب- فلا منّةَ لمخلوق عليه، ولا يدَ لأحد عنده .

ج- الإنسانُ الذي يمدُّ يديه لطلب الحريّةِ ليسَ بمتسوّل.

د- ولولاها لكانت حياةُ الإنسانِ أشبه شيءٍ بحياةِ اللُّعَب.

٢٠- ما دلالة عبارة (فمن عاشَ محروماً منها عاشَ في ظلمةٍ حالكةٍ)؟

أ- أنّ فاقد الحريّة لا يهنأ بالحياة .

ب- فقْدُ الحريّة يدفع الأطفالَ إلى الانتحار والموت.

ج- حياة فاقد الحرّية أشبه بحياة اللُّعب.

د- من يتمتّع بالحرّية لا يهنأ بالحياة.

٢١- ما معنى كلمة(منّة) الواردة في النصّ؟

أ- فَضل. ب- عَدل. ج- ظلم. د- سيادة.

٢٢- كيف نرتّب الكلمات (مدّ ، ظلمة ، عاشَ) بحسب تسلسل ورودها في المعجم الوسيط؟

أ- مدَّ ، ظُلمة ، عاشَ. ب- عاشَ، ظُلمة ، مدّ.

ج- ظُلمة، عاشَ، مدَّ. د- عاشَ، مدّ، ظُلمة.

٢٣- أصلُ الكلمات في العمود الأوّل بما يناسبها في العمود الثاني:

يسعى	صحيح مهموز
يرفع	لفيف مقرون
وَعى	معتل ناقص
يسأم	لفيف مفروق
	صحيح سالم

٢٤-أحوّلُ الجملة المبنيّةَ للمجهول إلى جملةٍ مبنيّةٍ للمعلوم مع إجراء التغيير اللازم:

حُرِثَ الحقلُ : .....

٢٥- أعربُ كلمة(الاحتلال) في الجملة الآتية : دُحِر الاحتلال.

الاحتلال : .....

٢٦- أضع إشارة (√) أمام العبارة الصحيحة، وإشارة (X) أمام العبارة غير الصّحيحة فيما يأتي:

- الضمائر كلّها مُعربة. ( )
- يُصاغُ المبني للمجهول من الفعل المضارع بضم حرف المضارعة وفتح ما قبل الآخر. ( )
- الاسم الممدود: اسم معرب ينتهي بهمزة مسبوقة بألف زائدة. ( )
- تُقدّرُ الحركاتُ الإعرابية على الاسم المنقوص في جميع الحالات. ( )

٢٧- أصحح الخطأ الإملائي في كل جملة مما يأتي:

- أبو بكر وعمر وعثمان وعليّ هاؤلاء هم الخلفاء الرّاشدون. .....
- حافظو على نظافة أجسامكم. .....
- يا ابن الكرام، اصفح عن الزّلة. .....

٢٨- أبيّن سبب كتابة الألف على صورتها الحالية في الكلمتين الآتيتين:

أ- نما:.....

ب- مصطفى:.....

٢٩- أكتب البيت الآتي بخط الرّقعة :

ستبكي شجوَها فرسي ومهري صفائـح دمعهـا مـاءُ الجسـومِ

....

٣٠- أكتب في حدود عشرة أسطر في واحدٍ من الموضوعين الآتيين:

- النّظافة مظهرٌ من مظاهر الحضارة.
- رسالة من طالب في الصّف السّابع إلى والده المعتقل في سجون الاحتلال، يطمئنّ عليه، ويبشّره بأنّ الفرج قريب.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

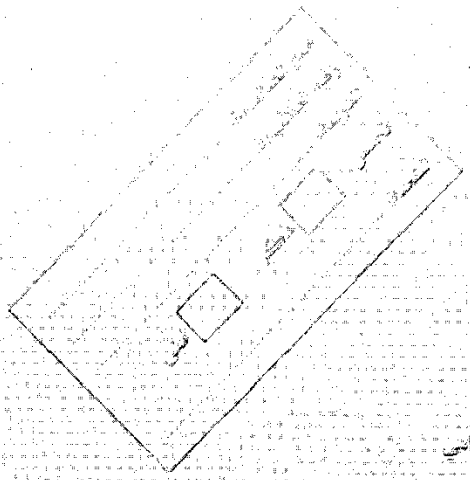
.....

انتهت الأسئلة

مع تمنياتنا لكم بالتوفيق والنجاح

(٦)

بسم الله الرحمن الرحيم



الاختبار الموحد في اللغة العربية

للصف السابع الأساسي/ الفصل الدراسي الثاني

(٢٠١٢-٢٠١٣)

تعليمات الاختبار:

- يتكون هذا الاختبار من (٣٠ سؤالاً) في ست صفحات، مطلوب منك الإجابة عن جميع هذه الأسئلة على ورقة الاختبار.
- بعض هذه الأسئلة من النمط الموضوعي: (أسئلة التوفيق)، وتتم إجابتها من خلال توصيل خط مناسب بين الجملة أو الكلمة في العمود الأول وما يناسبها في العمود الثاني. وبعضها من نمط (أسئلة الصواب والخطأ)، وتتم إجابتها بوضع إحدى العلامتين: (√ ، X) امام كل عبارة.
- بعض الأسئلة من النمط المقالي، وتتطلب ان تجيب عن كل سؤال في الفراغ المخصص له على ورقة الاختبار.
- اقرأ كل سؤال بتمعن، وأحاول الإجابة عنه بخط واضح ومقروء.
- إذا واجهني سؤال صعب، انتقل إلى سؤال آخر، وبعد إنهائي الاختبار أعود إلى الأسئلة الصعبة للإجابة عنها.

لديك ٩٠ دقيقة للإجابة عن أسئلة هذا الاختبار

اسم المصحح	
اسم المدقق	
اسم مدخل العلامات	

Generated by CamScanner from intsig.com

اقرأ النصّ الآتيَ من قصّة (الغريب)، ثمّ أجيبُ عن الأسئلة التي تليه (١-٤):

«دخلتُ مركزَ الشرطة، حيثُ المكانُ مألوفٌ لديّ؛ لقربِهِ من منزلي، ودَلَفْتُ إلى غرفةِ المفوّض، الذي ما إن وقعَ نظرُهُ عليَّ حتى حيّاني، وناداني باسمي كأحدِ معارفِهِ قائلاً: مساءُ الخير، سيّدي، بمَ أساعدُك؟ هل من خدمةٍ أؤدّيها لك؟ غيرَ أنَّ السائقَ الغاضبَ لم يتركْ لي مجالاً للكلام، فصرخَ قائلاً: أنا مَنْ يحتاجُ إلى الخدمة، أنا مَنْ يرغبُ في الادّعاءِ على هذا الغريب، لقدْ عاملَني هذا السيّدُ ثلاثَ مرّاتٍ كأبْلَه، نعمْ، لقد اهانَني ثلاثَ مرّات. إنّني أطلبُ العدالةَ يا سيّدي، نظرَ المفوّضُ إليه بإهمالٍ مندهشاً من الحالةِ العصبيّة التي بدا فيها، واتّجهَ نحوي بأدبٍ جمٍّ، وطلبَ منّي أن أقولَ ما لديّ.

أخذَ المفوّضُ قلماً، وفتحَ سجلاً كبيراً أمامَه، وعَرَضْتُ القضيةَ بالتفصيل: إعطائي العنوانَ للسائق، ثمّ الدّورتانِ اللتانِ قامَ بهما بشكلٍ خاطئ، والتمتمةَ بكلامٍ غيرِ مفهوم، وعدمَ إيصالي الشارعَ المقصود، وأخيراً محاولةَ طردي من سيّارتِهِ في ذلك الجوِّ الماطر».

١- لماذا كان مركزُ الشرطة مألوفاً لدى الغريب؟

٢- أوضّحُ تفاصيلَ القضيّةِ التي عَرَضَها الغريبُ أمامَ المفوّض.

٣- أستخرجُ من النصِّ كلمتينِ مترادفتين.

٤- أعربُ كلمةَ (كبيراً) التي تحتَها خطٌّ إعراباً تامّاً.

من خلالِ دراستي لموضوعاتِ الكتابِ المدرسيِّ، أجيبُ عن الأسئلةِ الآتية (٥-٨):

٥- أوضّحُ أهميّةَ عملِ العمّالِ في قولِ أحمد شوقي:

«واعمروا الأرضَ فما لا سعيُكم أمسَت يَبابا».

أنظر الصفحة الآتية

(١)

٦ -قال الفيلسوف دبشليم: «إنّ العاقلَ لا يعدلُ بالإخوانِ شَيْئاً». أوضّح ذلك.

٧- أفرّقُ في المعنى بينَ ما تحتَه خطٌّ فيما يأتي:

* ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓا۟ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا﴾

* قضى السائحُ يومينِ في زيارةِ معالمِ القدسِ الأثريّة.

٨- أُوضّح دلالةَ العبارةِ الآتية: «الشّبابُ هُم حَجَرُ الزاويةِ في بناءِ نهضةِ كلِّ أمّة».

اقرأُ النّصَّ الشعريَّ الآتيَ، ثمّ أجيبُ عن الأسئلةِ التي تليه(٩-١٣)

أيُّ هـذا الشّاكي وما بـكَ داءٌ ... كيفَ تغدو إذا غدوتَ عليلا
والـذي نفسُـه بغيـرِ جمـالٍ ... لا يرى في الوجودِ شيئاً جميلا
فتمتّع بالصُّبحِ ما دمـتَ فيـهِ ... لا تخفْ أن يـزولَ حتّى يزولا
واطلبِ اللّهوَ مثلما تطلبُ الأط ... يارُ عندَ الهجيرِ ظـلاً ظليلا
وتعلّـمْ حُسْـنَ الطّبيعـةِ منـها ... واتـركِ القـالَ للرّوى والقيلا
كـنْ غديـراً يسيرُ في الأرضِ زَهْرا ... قا فيسقـي مـن جانبيـهِ الحُقولا
كـنْ مـعَ الفجـرِ نسمـةً تُوسِـعُ الأر ... هارَ شمّـاً وتـارةً تقـبيـلا
ومـعَ اللّيـلِ كوكبـاً يُؤنـسُ الغا ... باتِ والنّهـرَ والرُّبا والسُّهولا

٩- إلى مَن يوجّه الشاعر نداءه في الأبيات السابقة؟

١٠- قدّم الشاعر نصائح عديدة للمخاطب، أذكر أربعاً منها.

•
•
•
•

أنظر الصفحة الآتية

(٢)

Generated by CamScanner from intsig.com

١١- أوضِّحُ جمالَ التصويرِ فيما تحته خط في قول الشاعر:

كن مع الفجر نسمة توسع الأر ... ـ هـارَ شمساً وثـارة تقبيلا

١٢- ورد في النصّ كلماتٌ عديدة تتعلّق بمظاهر الطبيعة، أذكر اثنتين منها.

١٣- أستخدم كلمةَ (الرُّبا) في جملةٍ مفيدةٍ من إنشائي.

أقرأ النصّ الآتي، ثم أجيب عن الأسئلة التي تليه(١٤-٢٠):

منْ أفضلِ الغرائزِ التي وَهَبَها اللهُ تعالى للحيواناتِ تعلُّقها بصغارِها، وعنايتُها بها، وحمايتُها منَ الخطر، وهيَ مدفوعةٌ إلى ذلك بعاملِ المُحافظةِ على كيانِها، واستبقاءِ جنْسِها. فمثلاً أنثى الفيلِ تكونُ في العادةِ هادئةَ الطّبعِ وديعة، ولكنّها تنقلبُ ثائرةً غاضبةً إذا مسَّ الضررُ ابنَها، وتُدافعُ عنهُ حتّى آخرِ رمقٍ من حياتِها، وقد تُصيبُها المقذوفاتُ الناريّةُ، ويتقاطرُ الدّمُ غزيراً من جسْمِها، ولكنّها لا تنْفكُّ تدافعُ عن ابنِها حتّى يدْرِكَها الموت. ووحيدُ القرنِ قدْ يَفْقِدُ حياتَهُ في سبيلِ دفاعِهِ عنْ صغارِه، ومحاولتِهِ إنقاذَهُم، وفرسُ البحرِ يمتازُ بحُنوٍّ وعطفٍ شديدينِ على ابنِهِ الصغير، ويثورُ بعنفٍ في الدّفاعِ عنه، وإذ ذاكَ يكونُ شديدَ الخطر؛ لأنّه يستطيعُ أن يقاومَ عشرةَ رجال، ويغلبَهُم على أمرِهم. والدّبُّ الأبيضُ معروفٌ بقوّتِهِ وشراستِهِ، وقد خُلِقَ في مكانٍ مُحاطٍ بالجليدِ الدّائمِ والبردِ القارسِ المستمرّ، ولكنّ في ضلوعِهِ حرارةً مليئةً بالحنانِ الأبويّ على أبنائه، حتّى قيل: إنّه يفوقُ الآدميينَ في هذهِ العاطفة.

١٤- ما الغرائزُ التي وهبها الله - تعالى - للحيوانات؟

١٥- أعلّلُ وجودَ هذهِ الغرائزِ في الحيوانات.

١٦- أوضّحُ المقصودَ من الجملةِ الآتية: «وتدافعُ عنه حتّى آخرِ رمقٍ من حياتها».

أنظر الصفحة الآتية

١٧- دلّل الكاتب على غرائز الحيوانات بأمثلة عديدة، اوضّح ثلاثة منها.

•

•

•

١٨- إستخرج مرادف كلمة(دائم) من النصّ.

١٩-أستخرج ضدّ كلمة (هادئة) من النصّ.

٢٠- اذكر صفتين متناقضتين لفرس البحر وردتا في النصّ.

٢١-أصلُ المفهومَ في العمودِ الأوّلِ بما يناسبُهُ في العمودِ الثاني:

العطف	اسمٌ نكرةٌ منصوبٌ يُزيلُ الإبهامَ عمّا قبلَه.
التمييز	اشتراكٌ بينَ اسمينِ في حكمٍ واحد.
	اسمٌ يبين الهيئة التي وقع عليها الفعل.

٢٢- أدلّلُ على البذل بجملة مفيدة مع الشكل.

٢٣- في جملة (درّبَ المعلّمُ الطلاب على القراءة) اعيّن الاسم المجرور، وأبيّن سبب جرّه.

الاسم: _____ سبب الجرّ: _____

٢٤- اعيّن الخطأ الوارد في جملة (أصدرتْ دارُ النّشرِ ثلاثَ كتبٍ)، وأُصوّبه.

الخطأ: _____ الصواب: _____

أنظر الصفحة الآتية

(٤)

Generated by CamScanner from intsig.com

٢٦- أعربُ ما تحتهُ خطٌ في جملةِ (يا سائقَ السيّارةِ، تمهّلْ).

سائق: _____

٢٧- أضعُ إشارةَ (√) أمامَ العبارةِ الصحيحةِ، وإشارةَ (X) أمامَ العبارةِ غيرِ الصّحيحةِ فيما يأتي :

- حرفُ العطفِ (الفاءُ) في جملةِ (دخلَ المعلّمُ الصفَّ فوقفَ الطلابُ) يُفيدُ الترتيبَ والتعقيبَ. ( )
- كلمةُ (الصّدقَ) التي تحتَها خطٌ في جملةِ (الصّدقَ الصّدقَ يا أبنائي) توكيدٌ لفظيٌّ. ( )
- حرفُ الجرِّ (اللام) في جملةِ (سافرتُ لأداءِ مناسكِ العمرةِ) يُفيدُ التعليلَ. ( )
- في جملةِ (وصلَ رئيسُ المحكمةِ) المُضافُ هوَ (المحكمةِ)، والمُضافُ إليه هو (رئيسُ). ( )

٢٧- أعيدُ كتابةَ الجملِ الآتيةِ واضعاً علاماتِ الترقيمِ الناقصةِ :

- كنتُ أستمعُ إلى الراديو عندما دخلَ أبي.

- سألَ المعلّمُ طلابَهُ مَنْ أوّلُ فدائيٍّ في الإسلامِ؟

- ما أجملَ أنْ يعيشَ الإنسانُ كريماً.

٢٨- أبيّنُ سببَ كتابةِ الهمزةِ على صورتِها في الكلمتينِ الآتيتين :

أ- دِفْءٍ:

ب- يُؤاتي:

٢٩- أكتبُ البيتَ الآتيَ بخطِّ الرّقعةِ :

أبا الزّهراءِ قد جاوزتُ قدري ... بمدحكَ بيْدَ أنَّ لِيَ انتسابا

أنظر الصفحة الآتية

Generated by CamScanner from intsig.com

٣٠- اختارُ واحداً من الموضوعين الآتيين وأكتبُ فيه:

أ- الحاسوبُ سلاحٌ ذو حدّين، إن أحسنتُ استخدامَه عادَ عليّ بالفائدة، وإنْ إساءتُ استخدامَه كان وسيلةً للدّمار (في حدودِ عشرةِ أسطر).

ب- ألخّصُ قصّةً حدثَتْ معي أو مِن خيالي أو قرأتها (في حدودِ صفحة).

انتهت الأسئلة

Generated by CamScanner from intsig.com

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

الاختبار الموحد في اللغة العربية

للصف السابع الأساسي / الفصل الأول

٢٠١٢ - ٢٠١٣

اسم الطالب: .....

رقم الطالب: .....

المدرسة: .....

الشعبة: (.....)

الجنس: ذكر / أنثى

تعليمات الاختبار:

- يتكون هذا الاختبار من (٣٤ سؤالاً) في ٨ صفحات، مطلوب منك الإجابة عن جميع هذه الأسئلة على ورقة الأسئلة.
- بعض هذه الأسئلة من النمط الموضوعي: (الاختيار من متعدّد)، وتتمّ إجابتها بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة من بين أربعة بدائل معطاة بعد كلّ سؤال، وبعضها من نمط (أسئلة التوفيق)، وتتمّ إجابتها من خلال توصيل خطّ مناسب بين الكلمة في العمود الأول وما يناسبها في العمود الثاني.
- بعض الأسئلة من النمط المقالي، وتتطلب أن تجيب عن كل سؤال في الفراغ المخصص له على ورقة الاختبار.
- أقرأ كل سؤال بتمعن، وأحاول الإجابة عنه بخط واضح ومقروء.
- إذا واجهني فقرة صعبة، أنتقل إلى سؤال آخر، وبعد إنهائي الاختبار أحاول العودة إلى الأسئلة الصعبة للإجابة عنها.

لديك ٩٠ دقيقة للإجابة عن فقرات هذا الاختبار

اسم المصحّح		
اسم المدقّق		
اسم مُدخِل العلامات		

أقرأ النص الآتي، ثم أجيب عن الأسئلة التي تليه (١ - ٤):

لقدَ تعوّدَ المؤرِّخونَ أنْ يَنعتوا عَمراً بـ «فاتحِ مصر»، ولعلّ أحقّ النّعوت بعمرو أنْ نَدعوَه «مُحرِّرَ مصر»؛ لأنّه حرَّرها من تسلُّط إمبراطوريتين سامتا البلادَ والعبادَ سوءَ العذاب، تانك هما: إمبراطوريةُ الفرس، وإمبراطوريةُ الروم. ومصرُ بالذات يومَ أهلّتْ عليها طلائعُ الفتحِ كانتْ نهباً للرومانِ، وكانَ أهلُها يقاومون دونَ جدوى.

وكانَ عمرٌو - رضيَ الله عنه - حادَّ الذكاءِ، قويَّ البديهةِ، عميقَ الرؤيةِ، حتى لَقد كانَ أميرُ المؤمنينَ عمرُ - رضيَ الله عنه - كلَّما رأى إنساناً عاجزَ الحيلةِ، صكَّ كفَّيه عجباً، وقال: سبحانَ الله! إنَّ خالقَ هذا، وخالقَ عمرو بن العاص إلهٌ واحدٌ. كما كانَ بالغَ الجرأةِ، مِقداماً، يَمزُجُ جرأتَهُ بدَهائِهِ في بعضِ المواطنِ.

١- أستخرجُ أربع صفات امتاز بها عمرو بن العاص.

٢- لماذا يُدعى عمرو بن العاص (محرّر مصر)؟

٣- أستخرجُ من النصّ اسم إشارة للمثنى المؤنث.

٤- أوضّحُ دلالة العبارة: «سامتا البلاد والعباد سوء العذاب»

أجيبُ عن الأسئلة (٥-٧):

٥- لمَ اختلف المؤرخون حول تسمية البحر الميت بهذا الاسم؟

٦- أوضّحُ جمال التصوير في قول معروف الرُّصافي واصفاً كرة القدم:

وتمرُّ وانيةً على وجه الثرى مرّاً كما تتواثب الآرام

٧- كرّم النبي -عليه السلام- أبا سفيان يوم فتح مكة. ما مظاهر هذا التكريم؟

أقرأُ النص الشعري الآتي، ثم أجيبُ عن الأسئلة (٨-١٣):

هذا هو الثلجُ من عليائه نَزلا لولا تواضعُ هذا الثلجِ ما نَزلا

وها هي الأرضُ في أبهى مفاتنها تَزيَّنتْ كَعروسٍ وارتَدتْ حُلَلا

والطيرُ يمرحُ في الأجواءِ مُبتهجاً وقامَ يشدو بهذا العرسِ مُحتَفِلا

وإنْ نظرتَ إلى الأشجارِ تَحْسَبُها عرائساً ما رأتْ عينٌ لها مَثلا

وحيثُ تنظرُ فالآفاقُ قد لَبستْ ثوبَ النقاءِ ولنْ تَرضى له بَدَلا

حتى كأنَّ سهولَ الأرضِ قد عن لَونِها نَحو لَونٍ يَبْعَثُ الأمَلا

عَدَلَتْ هذا هو الثلجُ وافانا بِطلعَتِهِ وجاء بالخيرِ حتى زيّنَ السُّبُلا

٨-الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الأبيات الشعرية السابقة هي:

أ-أثر الثلج في الطبيعة. ب- أثر الثلج في الأشجار.

ج- أثر الثلج في السهول. د- أثر الثلج في الطرق.

٩- اللون الذي عدلت إليه سهول الأرض وبعث فيها الأملَ هو :

أ- الأصفر .　　ب - الأخضر .

ج- الأبيض .　　د- الأزرق .

١٠ -الثوب الذي لبسته الأشجار حتى بدتْ عرائس هو :

أ-المطر .　　ب- الأغصان .

ج- الثمار .　　د-الثلج .

١١ - الاسم المقصور الوارد في النصّ هو :

أ-السُّبُلا .　　ب- أبهى

ج- ترضى .　　د- النقاء .

١٢ - أشرحُ البيت الثالث بلغتي الخاصّة .

---

١٣ - أوضّحُ جمال التصوير في البيت الآتي :

وها هي الأرضُ في أبهى مفاتنِها　　تَزيَّنتْ كَعروسٍ وارتَدتْ حُللا

أقرأُ النصّ الآتي، ثمَّ أجيبُ عن الأسئلة (١٤-٢٢) :

جَلسَ أبو محمدٍ كعادتِهِ على كرسيِّهِ الهرمِ وراءَ آلةِ الخياطةِ، وانشغلتْ يَداهُ المُرتعشتانِ بِتَتبُّعِ أحدِ الخيوطِ المُنصرمةِ من الإبرةِ، وانتصبَ عندَ البابِ زَبونٌ

بقامته المديدة، فلمْ يَرفعْ وَجهَهُ لِيستطلعَ القادمَ؛ فهو يعرفُ زائريه بأصواتهم وطلباتهم، فلا فائدةَ من الانقطاع عن العملِ، والنظرِ إليهم. إنَّ الإبرَ والخيوطَ لا ترحمُ من ثَقُلتْ حركتُهُ وَضعُفَ بَصَرُهُ.

أشارَ إلى الزائرِ بالجلوسِ فَوقَ كرسيٍّ خشبيٍّ كانَ قريباً منهُ، دونَ أنْ يَنقطعَ عن تحسّسِ رأسِ الخيطِ المُنصرمِ بأصابعَ قويةٍ صفراءَ. ابتسمَ حينَ عثرَ عليه، وقال: دائما هكذا! رَغم العشرةِ الطويلةِ تَرى هذه الخيوطَ هاربةً تهزأُ من يدي الهرِمَةِ، لكنَّني لن أستسلمَ؛ فالإبرُ والخيوطُ لن تكونَ أقوى من خبرةِ السنينَ.

بَلَّ الخيطَ، وبَرَمَهُ بينَ أصابعه، وأدخلَهُ بصُعوبةٍ في عينِ الإبرةِ، ثمَّ حرَّكَ ساقاً ويَداً، فدارتْ العجلةُ محدثةً صريراً، ولَمَّا استحكمَ الخيطُ في عينِ الإبرة سحبَ رجلَهُ، وشَبَكَ يديهِ على اللوحةِ، ثمَّ نظرَ إلى الزائرِ وقالَ: سامحْني إنْ عطَّلتُكَ؛ فقد ثَقُلتْ رِجلي، وَضعُفَ بَصري. تفضَّلْ ما حاجتُكَ؟ أعندَكَ ثوبٌ؟ أعندَكَ قُماشٌ؟

لم تَدُمِ المحادثةُ طويلاً؛ فقد انتهى كلُّ شيءٍ في دقائق، وضعَ إثرها الزائرُ ما جلبَهُ من القُماشِ فوقَ رفٍّ قربَ الباب. وفهمَ أبو محمد المطلوب: بعدَ يومٍ أو يومين سيكونُ الثوبُ جاهزاً بإذنِ الله.

١٤ – ما مهنةُ الرجلِ الذي ورد ذكره في النص؟

١٥ – لماذا لَمْ يرفعْ أبو محمد وجهَهُ لِيستطلع القادم؟

١٦- أستخرجُ من النصّ عبارة تدل على ضعف أبي محمد .

١٧- أوظّفُ كلمة (استحكَمَ) في جملة مفيدة من إنشائي .

١٨- أفرّقُ في المعنى بين ما تحته خط فيما يأتي :

أ- أدخل الخيط بصعوبة في عين الإبرة .

ب- كان عمر بن الخطاب عيناً في قومه

١٩- أعلّلُ : أدخل أبو محمد الخيط بصعوبة في عين الإبرة .

٢٠- أعربُ كلمة (يدا) في جملة (وانشغلت يداه المرتعشتان) .

٢١- عن أية عِشرة طويلة تكلم أبو محمد؟

٢٢- متى نظر أبو محمد إلى الزائر وطلب منه المسامحة؟

٢٣- أرتّب الكلمات (محيط، استمرّ، جدّ) حسب ورودها في (المعجم الوسيط) :

أ- محيط، استمرّ، جدّ. ب- جدّ، استمرّ، محيط.

ج- جدّ، محيط، استمر. د- استمرّ، محيط، جدّ.

٢٤- معنى كلمة (قَواما) في قوله تعالى (وكان بين ذلك قَواما) هو :

أ- قائماً. ب- قويّاً.

ج- مستقيماً. د- وَسَطاً.

٢٥- اللفيف المقرون من الأفعال الآتية هو :

أ- وعد. ب- رمى.

ج- نوى. د- وعى.

٢٦- الاسم المبني من الأسماء الآتية هو :

أ- أولئك. ب- مستشفى.

ج- طفلة. د- الرامي.

٢٧- أحوّلُ الجملةَ الآتية إلى المبني للمجهول، مع إجراء التغيير اللازم :

يَرسمُ الفنّانُ اللوحةَ.

٢٨- أعربُ كلمة (الفائز) في الجملة الآتية : كوفئَ الفائز.

الفائز :

٢٩-أصلُ ما في العمود الأول بما يناسبه في العمود الثاني :

الاسم المعرب	اسم معرب آخره ياء مدّ لازمة مكسور ما قبلها .
الاسم المنقوص	اسم معرب آخره همزة مسبوقة بألف زائدة .
الاسم الممدود	اسم معرب آخره ألف لازمة .
	الاسم الذي تتغير حركة آخره بتغير موقعه الإعرابي .

٣٠- أذكرُ الحالتَين اللتيْن تحذفُ فيهما همزةُ ابن وابنة .

٣١-متى تُحذفُ الواو في كلمة (عَمرو) ؟

٣٢-أبيّنُ سببَ كتابة الألف اللينة على صورتها في الكلمتين الآتيتين :

استحيا : _____

الكبرى : _____

٣٣-أكتبُ البيتَ الآتي بخط الرقعة :

ما كلُّ ما يتمنى المرءُ يدركه تجري الرياحُ بما لا تشتهي السفنُ

٣٤- أكتبُ في حدود عشرة أسطر في واحدٍ من الموضوعات الآتية :

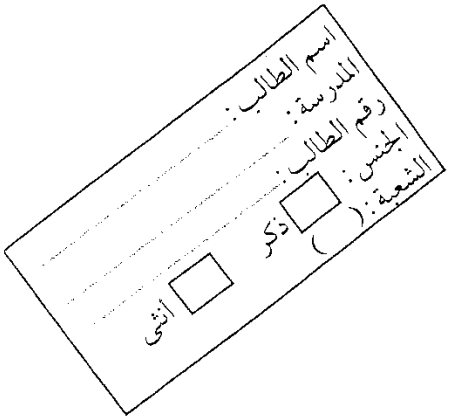
أ- الرياضةُ البدنيّةُ تُقوي الجسمَ وتهذّبُ الأخلاق .

ب- العلمُ والإيمانُ أساسُ الحياةِ الفاضلة .

ج- قصّةُ رجلٍ هاجرَ ثمَّ عادَ إلى أرضِ الوطن .

انتهت الأسئلة

مع أمنياتنا لكم بالتوفيق



بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

اختبار التحصيل الموحد في اللغة العربية

للصف السابع الأساسي / الفصل الدراسي الثاني

٢٠١٢ - ٢٠١٣

تعليمات الاختبار

- يتكون الاختبار من (٣٦) سؤالاً، مطلوب منك حلّ جميع هذه الأسئلة على ورقة الاختبار.
- بعض هذه الأسئلة من النمط الموضوعيّ تتم إجابتها بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة من بين أربع إجابات معطاة بعد كل سؤال.
- بعض الأسئلة من النمط المقاليّ، تتطلب أن تجيب عن كل سؤال في الفراغ المخصص له على ورقة الاختبار.
- اقرأ كلّ سؤال بتمعّن، وحاول الإجابة عليه بخط واضح ومقروء.
- إذا واجهك سؤال صعب، فانتقل إلى سؤال آخر، وبعد إنهائك الاختبار حاول العودة للأسئلة الصعبة، وأجب عليها.

لديك (١٢٠) دقيقة للإجابة عن أسئلة هذا الاختبار

اسم المصحِّح	
اسم المدقِّق	
اسم مُدخِل العلامات	

بعد قراءة النصّ الآتي، أُجيبُ عن الأسئلة التي تليه(١-٧):

(. . . وكانَ للجُرَذ مئةُ جحرٍ للمخاوف، فنادتْه المُطوَّقة باسمه، وكان اسمه زِيْرَكَ، فأجابها الجُرَذ من جُحره: من أنت؟ قالت: أنا خليلتك المُطوَّقة. فاقبل إليها الجُرَذ يسعى، فقال لها: ما أوقعك في هذه الورطة؟ قالت له: ألم تَعلم أنه ليس من الخير والشر شيء إلا وهو مقدّر على من تصيبه المقادير، وهي التي أوقعتني في هذه الورطة. . . ثُم إنّ الجُرَذ أخذ في قَرْض العِقْد الذي فيه المُطوَّقة، فقالت له: ابدأ بقطع عِقْد سائر الحمام، وبعد ذلك أَقْبِل على عِقْدي. فأعادت عليه ذلك مراراً، وهو لا يلتفت إلى قولها. فلما أكثرت عليه القول وكرّرت، قال لها: لقد كرّرت القولَ عليّ، كأنك ليس لك في نفسك حاجةٌ ولا لك عليها شفقة، ولا تَرْعَيْن لها حقا. قالت: إنّي أخاف، إن أنت بدأت بقطع عِقْدي، أن تملّ وتكسل عن قطع ما بقي. . .)

١- أبيّن السبب الذي جعل للجُرَذ مئة جحر.

٢- ما الورطة التي وقعت فيها الحمامات ؟

٣- بِمَ عللت الحمامة وقوعهن في العِقْد ؟

٤-لماذا ألحّت الحمامة على الجُرَذ أن يبدأ بقطع عِقْد سائر الحمام قبل عِقْدها؟

٥- أفرّق في المعنى فيما تحته خط :

أخذ الجُرَذ في قَرْض العِقد.

جدتي في العِقْد السابع من عمرها.

٦- ما القيمة الإيجابيّة التي نستفيدها من القصة ؟

٧- أُوضح سبب كتابة الهمزة المتوسطة على هذه الصورة في كلمة :

سائر: .....

انظر الصفحة الآتية

٨-يقولُ الشّاعر نزار قبّاني : ما أَصْغَرَ (جان دارك) فَرَنْسا

في جانِب (جان دارك)بِلادي .

أُعَلّلُ هذا الحُكم .

بعد قراءة النصِّ الآتي، أُجيبُ عن الأسئلة التي تليه(٩-١٦) :

الزهرةُ لونٌ وشكلٌ وعطرٌ، تقفُ أمامَها، فتسحَرُكَ بلَوْنِها الأحْمَر، أو الأبيض، أو الأصفَر، أو الأزرق أو الذي يجمعُ أكثرَ مِنْ لَوْن، ويتدرّجُ في الأصباغ دَرَجاتٍ مُتَفاوتةً .

أمّا شكلُ الزّهْر فيُعجبُك منه التّنْسيق البديع، ويُعْجِبُك أكثرَ من ذلك ما يَحْمِلُ إليكَ من مَعان، فقد يكونُ الشّكلُ غَضّاً، مَرِحاً، جميلاً، يَتيهُ بنَضارَتِه، ولكنّك تلمحُ وراءَ هذا الجمال وتلك النَّضارة لَهْفةَ الإحساس ورقّةَ الشّعور، ومِنْ هنا كانت الزهرة في الأدب رَمْزاً للشّباب، ولكلِّ جمالٍ قَريبِ الزّوال. بينما عِطْرُ الزهرة مَسَرّةٌ للقلوب، وَ فيه نَشوةٌ للنّفوس .

والزهرُ في كلِّ حالٍ يُنَبِّه الأذهان، ويرسلُ الأفكارَ حرّةً طليقة، ويُنْعِشُ الصدورَ؛ ولهذا فُتِنَ الأُدباءُ بالرِّياض، وأَبْدعوا في وَصْفِها ووَصْفِ ما بها من أزهار .

٩- تحدّث النّص عن مواطن جمال الزهرة، أذكرها .

١٠- ما الذي يثير الإعجاب في شكل الزهرة ؟

١١- إلامَ ترمز الزهرة، كما ورد في النّصّ؟

١٢- لماذا فُتِنَ الأدباء بوصف الرياض؟

١٣- ما المقصود بعبارة «عطر الزهرة مسرّةٌ للقلوب»؟

انظر الصفحة الآتية

١٤- أستخْرج من النّصّ :

كلمة مرادفة لكلمة(طريّ) : .....

١٥- أوظّف كلمة(يتدرّج) في جملة مفيدة من إنشائي .

.....

١٦- أُعرب ما تحته خط في النّصّ :

الأفكار : .....

أقرأُ النّصَّ الشّعريَّ الآتيَ ، ثمّ أُجيبُ عن الأسئلةِ التي تليه(١٧-٢١) :

١-مضى زَمنُ الجهلِ الذَّميمِ زَمانُهُ ... وهـذا زمـانٌ آنَ فيـه التَّـعَـلُّـمُ

٢-فبالعِلمِ شادوا في البِحارِ مَساكناً ... وفيها معَ الحيتانِ عاموا وعَوَّموا

٣-وبالعلمِ سارت في السّماءِ ركابُهُم ... وقد أسرجوا متنَ الرِّياحِ وألجَموا

٤-وبالعلمِ إنْ كانوا جُلوساً بِمَشرِقٍ ... وفي الغَربِ من يَبغي الكلامَ تَكَلَّموا

٥-وبالعلمِ قد أفنى الفريقانِ بَعضَهُم ... وما اختلفت بينَ الفريقينِ أَسهُمُ

٦-أتاكم زَمانٌ يُطلَبُ العِلمُ مِنكُمُ ... بِجِدٍّ فإنْ لم تَطلُبوا العِلمَ تَندَموا

١٧- العلم سلاح ذو حدّين ، أستخرجُ من النّصّ كلّ ما يدُلّ على ذلك .

.....

.....

.....

.....

١٨- وصَلَ أثر العلم إلى العديد من الأماكن ، أذكرها كما وردت في الأبيات .

.....

١٩- أُوضّحُ الصورة الفنيّة في قول الشاعر : «وقد أسرجوا متنَ الرِّياحِ وألجَموا» .

.....

انظر الصفحة الآتية

٢٠- أكتب البيت الشعريّ الذي يتضمّنُ المعنى الآتي : « ضرورة اللحاق بركب الأمم المتقدّمة في العلم» .

٢١- أستخرج من البيت الأوّل كلمةً وضدّها .

أضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يأتي : (٢٢ــ ٣١)

٢٢- أحد حروف العطف الآتية يفيد الترتيب مع التراخي :

أ-ثُمّ . ب- الواو . ج- الفاء . د- أو .

٢٣- المعطوف في جملة (باع هاني كتاباً ودفتراً) هو :

أ- باع . ب- هاني . ج- كتاباً . د- دفتراً .

٢٤- الضبط الصحيح لكلمة(رسول) في جملة(أُحِبك يا رسول الله) هو :

أ-رسولِ . ب- رسولُ . ج- رسولاً . د- رسولَ .

٢٥- إعراب كلمة(حريراً) في جملة(اشتريت ذراعاً حريراً) :

أ- حال منصوب . ب- بدل منصوب .

ج- مفعول به منصوب . د- تمييز منصوب .

٢٦- المضاف إليه في جملة(تَعبّدْنا في رحاب المسجد الأقصى) هو :

أ- رحاب . ب- المسجد . ج- الأقصى . د- نا .

٢٧- نوع التابع في جملة(كان الخليفة عمر عادلاً) هو :

أ-توكيد . ب- عطف . ج- صفة . د- بدل .

٢٨- تُعرب كلمة(خائفة) في جملة(مشت اللاجئة خائفة في شوارع مخيم اليرموك) :

أ-حالاً . ب- مفعولا به . ج- منادى . د- تمييزاً .

٢٩- كُلّ الأفعال الآتية تدل على التحويل والصيرورة **ما عدا الفعل** . . .

أ-صيّر . ب- جعل . ج- حوّل . د- ظنّ .

انظر الصفحة الآتية

٣٠- الجملة التي فيها فعل نصب مفعولين، هي :

أ-سار الغمام سيراً بطيئاً .

ب-أَحببتُ أبا بكر الصديق .

ج- أَضْحكت النكتة الطلاب الحاضرين .

د- حسبتُ الفرجَ قريباً .

٣١- الفعل الذي يجب أن يبدأ بهمزة قطع هو :

أ- استثمر . ب- اعان . ج- انتصر . د- افتتح .

٣٢-أعطي مثالاً على كل مما يأتي في جملة مفيدة :

أ- حرف جر يفيد الاستعلاء .

.....

ب- اسم ظاهر أضيف إلى ضمير .

.....

ج- منادى مبني على الضم في محل نصب .

.....

٣٣- أضع علامة التّرقيم المناسبة في كلّ فراغ في النّصّ الآتي :

عندما طُعِنَ عمر ـــ رضي الله عنه ـــ تلك الطعنة القاتلة، لم يمنعه ذلك من أن يرسم الطريق لانتخاب خليفة جديد، وتوجّه إلى الخليفة المرتَقب بالوصية الآتية ـــ

ـــ أوصيك بتقوى الله، وشدة الحذر منه . ـــ

٣٤- أكتبُ العبارة الآتية، بخط الرّقعة :

إنّي لتُطربني الخلالُ كَريمَة طربَ الغريبِ بِأَوْبةٍ وتلاقِ

.....

انظر الصفحة الآتية

٣٥- أتخيّل أنّني ذهبتُ في رحلةٍ إلى القدس الشّريف، أصف ما شاهدته فيها، بما لا يزيد عن عشرة أسطر.

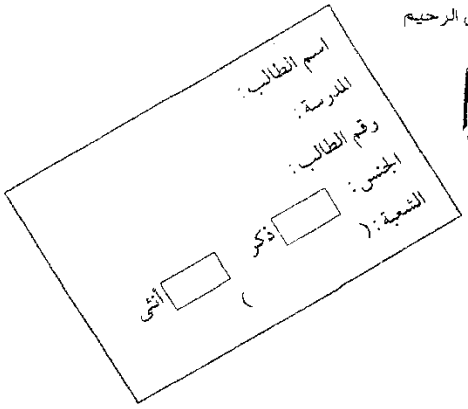
٣٦- الإملاء الاختباري:

انتهت الأسئلة.

مع تمنياتنا لكم بالتوفيق.

٦

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربية والتعليم العالي

اختبار نهاية الفصل الأوّل / اللغة العربية

العام الدراسي: ٢٠١٣/٢٠١٤م

الصف السابع الأساسي

تعليمات الاختبار:

- يتكون هذا الاختبار من (٣٦ فقرة) سؤالاً ، مطلوب منك حلّ جميع هذه الأسئلة على ورقة الاختبار .
- بعض هذه الأسئلة من النمط الموضوعيّ يتم إجابتها بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة من بين أربع إجابات معطاة بعد كل سؤال .
- بعض الأسئلة من النمط المقالي، وتتطلب أن تجيب عن كل سؤال في الفراغ المخصص له على ورقة الاختبار .
- أقرأ كل فقرة بتمعن، وأحاول الإجابة عنه بخط واضح ومقروء .
- إذا واجهك سؤال صعب، فانتقل إلى سؤال آخر، وبعد إنهائك للاختبار أحاول العودة للأسئلة الصعبة وأجب عنها .

لديك ١٢٠ دقيقة للإجابة عن أسئلة هذا الاختبار	
اسم المصحِّح	
اسم المدقِّق	
اسم مُدخِل العلامات	

أقرأ النص الآتي، ثم أجيب عن الأسئلة التي تليه: (١-٧)

يُقَدَّرُ حَجْمُ مياهِ البَحْرِ المَيِّتِ بِحَوالَي مِئَةٍ واثنينِ واربعينَ (١٤٢) كيلو مِتْراً مُرَبَّعاً، ويَتَأَثَّرُ هذا الحَجْمُ بِكَمِّيَّةِ المِياهِ الّتي تُغَذّيهِ مِنْ أَنْهارٍ وأَوْدِيَةٍ، أَهَمُّهَا جَميعاً نَهْرُ الأُرْدُنِّ، ثُمّ وادي زَرْقاءِ ماعينَ، ووادي الحَسا، وقَدْ كانتْ كَمِّياتُ المِياهِ الواردَةِ إلى البَحْرِ المَيِّتِ سَنَوِيّاً مُساوِيَةً لِكَمِّيةِ المياهِ المُتَبَخِّرةِ تَقْريباً، وبِازْديادِ اسْتِغْلالِ مِياهِ نَهْرِ الأُرْدُنِّ وَرَوافِدِهِ، اصْبَحَ ما يَصِلُ إلى البَحْرِ الميّتِ مِنْ مِياهٍ أقلَّ مِمّا يَتَبَخَّرُ مِنْه؛ لِذا انْخَفضَ مُسْتَوى سَطْحِهِ من ثلاثِمِئَةٍ واثنينِ وتِسْعينَ متراً في العِشْرينيّاتِ من القَرْنِ المَاضي، إلى ما يزيدُ عن أربعمِئةِ مِتْرٍ في الوقتِ الحَاضِر.

وتَعُودُ أَهَمِّيَةُ البَحْرِ الميّتِ من الناحِيةِ الاقْتِصَادِيَّةِ، إلى ما يَحْتَوِيهِ مِنْ أمْلاحٍ تُقَدَّرُ كَمِّياتُها بِمِلايينِ الأَطْنانِ، وهيَ مَجْموعةُ أمْلاحٍ ومَوَادَّ مَعْدنيَّةٍ من أهَمِّها: كلوريدُ الصّوديوم؛ أي مِلْحُ الطّعامِ الّذي يُسْتَخْدَمُ لِحِفْظِ الأسْماكِ المُعَلَّبَةِ، وفي الدِّباغَةِ، وكلوريدُ البوتاسيومِ الّذي يُسْتَعْمَلُ في صُنْعِ البارودِ، والطِّلاءِ، والعَقاقيرِ، وكلوريدُ الكالسيومِ الّذي يُسْتَخْدَمُ في التّجفيفِ والتبريدِ، وكلوريدُ المَغْنيسيومِ الّذي يُستَخْدمُ في تَلْيينِ الخُيوطِ الصّوفيّةِ.

ويُعَدُّ البَحْرُ المَيّتُ مِنَ المَناطِقِ السّياحيّةِ العِلاجيةِ الأَكْثَرِ نَشَاطاً في المَنْطِقَةِ، حَيْثُ يُقالُ: إنّ الأَمْلاحَ المَوْجُودَةَ فيهِ لَها تَأثيراتٌ عِلاجيَّةٌ وتَجْميليةٌ عَديدةٌ، حَيْثُ يأتي السُّيّاحُ من مُخْتَلِفِ أنْحاءِ العالمِ للاسْتِشْفاءِ، فَالعُلماءُ يَقولونَ: إنّ ماءَهُ وهَواءَهُ هُما العِلاجُ الطَّبيعيُّ للأمْراضِ الجِلْدِيَّةِ، وآلامِ المَفاصِلِ، وتَنْشيطِ الدَّوْرَةِ الدَّمَوِيَّةِ، وإعْطاءِ البَشَرَةِ النَّضَارةَ والحَيَوِيَّةَ والجَمالَ.

١- أسمّي اثنين من الرّوافد التي تُغذّي البحرَ الميّت.

٢- ما أثرُ ازديادِ استغلالِ النّاس مياهَ نهر الأردنّ وروافده على البحر الميّت؟

٣- ما الأهميّة الاقتصاديّة للبحر الميّت؟

ينظر الصفحة التالية

١

٤- اصلُ بين الملح الذي يحويه البحر الميّت ومجال استعماله :

كلوريد الكالسيوم	صناعة الدّهان
كلوريد المغنيسيوم	دباغة الجلود
ملح الطّعام	تليين خيوط الصّوف
كلوريد البوتاسيوم	

٥- لماذا يأتي السُّيّاح إلى البحر الميّت؟

٦- أفرّق في المعنى فيما تحته خطّ :

أ- يُعَدّ البحر الميّت من المناطق السياحيّة العلاجيّة . يُعَدّ ----------

ب- يُعِدّ الطالبُ نفسَه لرحلة المدرسة . يُعِدّ ----------

٧- أستخرجُ من النّصّ مرادف كلمة (الأدوية) . ----------

اقرأ النص الآتي، ثم أجيب عن الأسئلة التي تليه: (٨-١٥)

« كان يَتَرَدّدُ كثيراً على أحد المَطاعم، يَترَصّدُ غَفْلةَ الطّاهي، لِيَسرقَ قِطْعةَ لَحْم، أو يُخَطِّطُ لِغياب نادلٍ فيقتنِصُ عِظامَ دجاجٍ من صُحونٍ مُكَدّسةٍ للتنظيف، واحياناً تَحْمِلُهُ الجُرأةُ على التّقدم إلى طاولاتِ الزّبائن، او تراهُ كَالشّحّاذِ يَستْجدي منهم قِطْعةَ طَعامٍ يُلقونَ بها إليه، أو يَستَعطِفُ أطفالَهم، فيواسونَه بشيءٍ من جُبْـنٍ أو فطيرةٍ يأكُلونَها غَصْباً، وقد حَيَّرَ امـرُهُ نادلاً كان يُراقِبُهُ، فالقِطَطُ عادةً تأخذُ الطّعام، وتَنْـأى به عن العُيونِ لِتَلْتَهِمَهُ سريعـاً، لكنَّهُ كان يَأخُذُهُ ويمضي بعيداً جداً دونَ أن يَأكُلَهُ، أو تبدو عليه عَلاماتُ الشَّبَعِ أو الصِّحّة، فقدْ مَضتْ عليه شُهورٌ، ما اكتسبَ خلالَها قُوّةً، ولا اكْتَنَزَ جَسَدُه، أو تَغَيَّرَتْ مَلامِحُهُ البائسةُ.

وحينَ عزَمَ النّادلُ على مُراقبتِه، رَمى له قطعةَ لَحْمٍ كبيرةً، فَالْتَقَطَها وجَرى سعيداً بذاتِ الاتّجاهِ الذي يَسْلُكُهُ كلَّ يَوْم، مشَى الرّجلُ خلفَه، يَقْطَعُ الأحراشَ الكثيفة، والطُّرقَ الوَعِرَةَ، حتّى وجدَهُ قَدْ توقَّفَ أمامَ مَخْزَنٍ قَديمٍ مَهجورٍ، وألقى بقطْعةِ اللّحْمِ هناك، ثمّ مَضى.

اقتربَ النّادلُ أكثرَ، ونظَر في المَخْزَنِ، فإذا بقِطٍّ عَجوزٍ أعمى يَلتَقِطُ قِطعةَ اللّحْم، ويتناولُها يُسُدّ بها رمَقَه، وتَرقرقتِ الدُّموعُ في عينيه، وقال لنفسه: « إنه قِطّ شَهْم، ما عَلِمْنا مَقاصِدَهُ النّبيلةَ». ومُنْذُ ذلكَ الوَقتِ وأهلُ المَطْعمِ يَتعاطفونَ مَعَه، ويُقدّمونَ ما يَطْلُبُ من غيرِ سُؤال» .

ينظر الصفحة التالية

٨- كان القطّ يحصل على طعامه بعدة طُرُق . اذكرُها .

٩- أُفسّر الحيرةَ التي وقع فيها النّادل .

١٠- أوضّح جمال التّصوير في جملة : (تراه كالشحّاذ يَستْجدي منهم قِطْعةَ طَعامٍ) .

١١-أضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة :

١- تدل كلمة (هناك) في عبارة (وألقى بِقطعةِ اللّحْمِ هناك ، ثمّ مضى) على :

أ- المطعم . ب- الأحراش الكثيفة . ج- الطرق الوعرة . د- المخزن المهجور .

٢- (تَرقرقتِ الدّموع في عينيه) يعود الضمير المتّصل في كلمة(عينيه) على :

أ- صاحب المطعم . ب- النّادل . ج- القطّ العجوز . د- القطّ الشهم .

٣- راقب النّادل القطّ ؛ لكي :

أ- يعرف أين يذهب القطّ بالطّعام . ب- يعرف مكان القطّ العجوز .

ج- يتعاطف مع القطّ . د- يعاقب القطّ .

١٢ - ما الدّلالة التي يحملها قول الكاتب : (اكتنز جسده)؟

---

١٣ - أستخرج من الفقرة الأولى ضدّ كلمة (انتباه) .

---

١٤ - أوظّف تركيب (عزم على) في جملة مفيدة من إنشائي .

---

١٥ -أستخرج من الفقرة الأولى اسماً منقوصاً .

ينظر الصفحة التالية

اقرأ النص الشعري الآتي، ثم أجيب عن الأسئلة التي تليه: (١٦-٢٠)

١- ذكَرَ الطّائرُ الرّياضَ فَغنّى ... وتَناسى باللَّحْنِ أسْراً وسِجْنا
٢- وتراءَت لـه الرِّياضُ عليها ... يَرفُلُ النّورُ ما أَحَيْلى وأَسْنَى!
٣- فتداعتْ حَواجزُ السِّجنِ ... والظُّلمةِ والياسِ حَوْلَهُ واطمَأنّا
٤- وانثنى يرمُقُ الخَيالَ ويَشدو ... من فنونِ الإنشادِ لحناً فلَحْنا
٥- وجناحاهُ يَخْفقانِ ابتهاجاً ... لخَيـــــالٍ رأى بـه ما تَمَنّى
٦- شدَّدَ العزمُ فيهما ما تَراخى ... ونَفى عنهما رُكوناً ووَهْنا
٧- فاستطالا ورَفرَفا ثم كادا ... أن يطيـــرا لـــوِ المَطيـــرُ تَسَنّى
٨- صدَما حاجزَ الحديدِ فعادا ... مُقْشَعـــرَّينِ خَيْبـــةً واستكنّـا
٩- فانْزوى الطّائرُ الأسيرُ حزيناً ... ليتـهُ مـــا رأى ولـــم يَتغنّـا

١٦- تخيّل الطّائر الرّياض الجميلة، وعليها يرفل النّور. ما أثر ذلك عليه؟

١٧- أصف بلغتي محاولة الطّيران التي قام بها الطّائر، كما يتبيّن من الأبيات (٥-٧).

١٨- ظهر الطّائر حزيناً في نهاية الأبيات. أعلّل ذلك.

١٩- أشرح البيت الثّامن شرحاً وافياً.

٢٠- أستخرج من البيت الأوّل كلمتين مترادفتين.

ينظر الصفحة التالية

أضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يأتي:(٢١- ٣٦)

٢١- كلمة(هؤلاء) في جملة (إنّ هؤلاء الأحرار آبائي) اسم إشارة مبنيّ على :

أ- الكسر . ب- الفتح . ج- السّكون . د- الضّمّ .

٢٢- الاسم الذي يتعذّر ظهور الحركة على آخره هو :

أ- الاسم الممدود . ب- الاسم المنقوص . ج- الاسم المقصور . د- الاسم المبنيّ .

٢٣- أحد الأفعال المعتلّة الآتية لفيف مقرون :

أ- سَرى . ب- جَرى . ج- وَعى . د- نَوى .

٢٤- الهمزة في كلمة (أنباء) :

أ- منقلبة عن واو . ب- منقلبة عن ياء . ج- زائدة . د- أصليّة .

٢٥- تُكتَب جملة (أكرمَتِ المديرةُ الطالبين) بصيغة المبنيّ للمجهول على النحو الآتي :

أ- أُكْرِمَ الطّالبان . ب- أُكْرِم الطّالبين . ج- أُكْرِما الطّالبان د- أُكْرِما الطّالبين .

٢٦- إعراب كلمة (الّذين) في جملة (وسِيْقَ الذين اتّقَوْا ربّهم إلى الجنّة زُمَرا) هو اسم إشارة مبنيّ على السّكون في محلّ :

أ- رفع فاعل . ب- رفع خبر . ج- رفع مبتدأ . د- رفع نائب فاعل .

أقرأ النص الآتي، ثم أجيب عن الأسئلة التي تليه: (٢٧-٣٠)

« وعلى منبرِ المَسْجدِ الأقصى وقف القاضي يُلقي خُطبةَ النّصر الذي مَنَّ اللهُ به على المسلمينَ، وبدأ يروي بطولاتِ الصّبر والثّبات والقتال الّتي تحلّى بها هؤلاء الرّجالُ في كفاحِهم ضدّ الفِرنجةِ الأعداءِ، ويشكر الله المُنْعمَ لفضلِه إذ استجاب آمالَ المُخلصينَ الّذين أخلصوا في الدّعاء، واستمرّوا في الرّجاء، وبذلوا الغالي النفيسَ مِنْ دمِهم ومالِهم، وكأنّه يقولُ: ما هُزِم قوم إلا بذنوبِهم ويأسِهم وكسلِهم، وما انتصرَ مَنْ سَلّمَ نفسَه إلى الهوى، ولا أفلح من رضي دونَه المَرامِ وقنادى في التقصيرِ».

٢٧- استخرج من النّصّ مثالاً لكلٍّ مِن :

- الفعل المُعتلّ المثال : ----------

-الفعل الصّحيح المضعَّف : ----------

٥

ينظر الصفحة التالية

- الاسم المقصور : ----------

- الاسم الممدود : ----------

٢٨- أستخدم الاسم الموصول (مَنْ) في جملة مفيدة من إنشائي ، بحيث يكون في محل نصب .

٢٩- أحوّل الجملة الآتية من صيغة المبنيّ للمعلوم إلى المبنيّ للمجهول ، مع الضّبط السّليم .

يُلْقي القاضي خطبةَ النّصر ----------

٣٠- أُعْرب ما تحته خطّ في النّص .

الغالي : ----------

٣١- أحوّل الفعل المضارع الآتي إلى فعل ماضٍ ، وأكتبه :

يَشْدو : ----------

٣٢- أُبيّن سبب كتابة (إذ) منوّنة بالكسر ومتّصلة بما قبلها في العبارة الآتية :

سننتصرُ ، ويومئذٍ سنفرح أيّما فرح .

٣٣- أُصحّح الخطأ الإملائيّ في كلٍّ من الجمل الآتية :

- هذا ابن خير عباد الله كلّهم .

- لا تتصارعو فتفشل مساعيكم .

- أَحَبَّ النّاسُ البطلَ عَمْرو .

٣٤- أَكتبُ الآية الآتية بخط الرّقعة :

﴿سبّح لله ما في السّماوات وما في الأرض ، وهو العزيز الحكيم﴾ .

ينظر الصفحة التالية

٣٥- أكتب في حدود عشرة أسطر في واحد من الموضوعات الآتية :

- للرّياضة أهميّة بارزة في تنمية الجسم والعقل، وتهذيب النّفس، وتحقيق المتعة، وقضاء الوقت بما هو مفيد .
- النظافة من الإيمان، والحفاظ عليها سلوك حضاري .
- رسالة من أسير محرّر إلى أسرى الحريّة الأبطال خلف القضبان .

٣٦-الإملاء الاختباري :

انتهت الأسئلة

أمنياتنا لكم بالتوفيق والتفوق

٧

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم العالي

اختبار نهاية الفصل الثاني – اللغة العربية

العام الدراسي: 2014/2013م

التاريخ: 2014/5/22م

الصف السابع الأساسي

اسم الطالب:.....

المدرسة:.....

الشعبة:(.....)

تعليمات الاختبار:

- يتكون هذا الاختبار من (38 سؤالاً) في ستِّ صفحات، مطلوب منك الإجابة عن جميع هذه الأسئلة على ورقة الاختبار.
- بعض هذه الأسئلة من النمط الموضوعي تتم إجابتها بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة من بين أربع إجابات معطاة بعد كل سؤال، كما في المثال:

مثال: ما إعراب كلمة (القدس) في جملة (القدس في قلوبنا)؟

أ- خبر. (ب)- مبتدأ ج- نائب فاعل د- فاعل

لما كان الجواب الصحيح هو مبتدأ، فقد تم وضع دائرة حول رمز الإجابة (ب).

- وبعض الأسئلة من النمط المقالي، تتطلب أن تحل كل سؤال في الفراغ المخصص له على ورقة الاختبار.
- اقرأ كل سؤال بتمعن، وحاول الإجابة عنه بخط واضح ومقروء.
- إذا واجهك سؤال صعب، انتقل إلى سؤال آخر، وبعد إنهائك الاختبار حاول العودة إلى الأسئلة الصعبة للإجابة عنها.

لديك 90 دقيقة للإجابة عن أسئلة هذا الاختبار

أقرأ النص الشعريّ الآتي، ثمّ أجيب عن الأسئلة التي تليه (1- 6):

"انتقلَ زويلُ إلى الولاياتِ المتّحدةِ؛ حيثُ شغَلَ عدّةَ مناصبَ في قسمِ الفيزياءِ الكيميائيّةِ في العديدِ من المعاهدِ العلميّةِ، ومن أهمِّها إدارتُه لمعملِ العلومِ الذريّةِ؛ ممّا فتحَ أمامَهُ الآفاقَ؛ ليبحثَ ويكتشفَ ويُذهلَ العالمَ بما توصّلَ إليهِ من اكتشافاتٍ، إذ استطاعَ أن يحلَّ مشكلةً كيميائيّةً بالغةَ الصّعوبةِ، وهي رصدُ حركةِ الجزيئاتِ في أثناءِ التفاعلاتِ الكيميائيّةِ، بالاعتمادِ على أشعّةِ اللّيزرِ؛ لأنّ هذه الحركةَ تجري في زمنٍ قصيرٍ جدًّا، يُقدّرُ بجزءٍ من مليونِ مليونِ مليونٍ من الثانيةِ.

كانَ لهذا الاكتشافِ المذهلِ أهميّةٌ كبيرةٌ ساعدتْهُ وفريقَهُ على الوقوفِ بدقّةٍ على ما يحدُثُ داخلَ الخليّةِ الحيّةِ من حركةٍ للجزيئاتِ، ممّا أسهمَ في تشخيصِ الحالاتِ المرضيّةِ، والتحكّمِ في التفاعلاتِ الكيميائيّةِ التي تُسبّبُ مختلِفَ الأمراضِ عندَ الإنسانِ والحيوانِ؛ لذا ليسَ غريباً أن يُطلقَ عليهِ لقبُ (العالمُ الذي أوقفَ الزّمنَ)، وأن ينالَ العديدَ من الجوائزِ الهامّةِ على مستوى العالَمِ العربيِّ والغربيّ".

1- ما أهمُّ منصبٍ شغَلَه أحمد زويل؟

_____

2- ما المشكلةُ الكيميائيّةُ التي استطاعَ أحمد زويل حلَّها؟

_____

3- أبيّنُ أهميّةَ الاكتشافِ الذي قامَ به أحمد زويل.

_____

4- أستخدمُ كلمةَ (يُذهلُ) في جملةٍ من إنشائي.

_____

5- كلُّ شعوبِ العالمِ تشتركُ في بناءِ الحضارةِ الإنسانيّةِ، أبيّنُ ذلك بناءً على فهمي للنصّ .

_____

6- أستخرجُ ضدَّ كلمةِ (سكون) من النصّ.

_____

7- أسمّي ديوانينِ شعريّين للشّاعرِ (خالد نصرة).

أ- _____ ب - _____

8- كيف يتركُ التفكير بما نقرأ أثراً على أنفسنا في قول (جون لوك): " أمّا التفكيرُ فيما نقرأُ فهوَ الّذي يجعلُ ما نقرأُ جزءاً من أنفسنا"؟

_____

انظر الصّفحةَ الآتية...

1

أقرأ النص الشعريّ الآتي، ثمّ أجيب عن الأسئلة التي تليه (9- 15):

يا قُدْسُ، يا مَدينَةَ الأَحْزانْ
يا دَمْعَةً كَبيرَةً تَجولُ في الأَجْفانْ
مَنْ يوقِفُ العُدْوانْ.. عَلَيْكِ يا لُؤْلُؤَةَ الأَديانْ
مَنْ يَغْسِلُ الدِّماءَ عَنْ حِجارَةِ الجُدْرانْ
مَنْ يُنْقِذُ الإِنْجيلْ.. مَنْ يُنْقِذُ القُرآنْ.. مَنْ يُنْقِذُ الإِنْسانْ..
يا قُدْسُ يا مَدينَتي.. يا قُدْسُ يا حَبيبَتي
غَداً.. غَداً.. سَيَزْهِرُ اللَّيْمونْ
وَتَفْرَحُ السَّنابِلُ الخَضْراءُ وَالزَّيتونْ.. وَتَضْحَكُ العُيونْ ..
وَتَرْجِعُ الحَمائِمُ المُهاجِرَةْ.. إِلى السُّقوفِ الطّاهِرَةْ
وَيَرْجِعُ الأَطْفالُ يَلْعَبونْ.. وَيَلْتَقي الآباءُ وَالبَنونْ
على رُباكِ الزّاهِرةْ

9- ما الفكرةُ العامّة الّتي تضمّنها النصُّ الشعريُّ؟

10- أستخرجُ من النصّ عبارةً تدلُّ على اعتداءِ المـُحتلِّ على مدينةِ القدس.

11- أوضّح الصّورةَ الفنّيةَ في قولِ الشّاعرِ: (وتفرحُ السّنابلُ الخضراءُ).

12- رغمَ الحزنِ الشّديد الّذي يلفُّ القدسَ، إلاّ أنّ الشاعرَ بدا متفائلاً في نهايةِ القصيدة، أوضّح ذلك.

13- ما دلالةُ الحمائمِ المهاجرةِ في قولِ الشاعر: (وترجعُ الحمائمُ المهاجرةْ)؟

14- ما معنى كلمةِ (رباكِ) في قولِ الشّاعرِ: (على رباكِ الزّاهرة)؟

15- أمثّل منَ النصِّ على أسلوبِ استفهامٍ.

انظر الصّفحةَ الآتية...

2

أقرأ النصّ الآتي، ثمّ أجيبُ عن الأسئلةِ التي تليه (16– 22):

نَتَذَكَّرُ دائماً أحْزانَنا، ونَنْسى أيّامَنا السَّعيدَةَ، نَقِفُ عِنْدَ أوّلِ حادِثٍ يُنَغِّصُ عَلَيْنا حَياتَنا، ولا نَكُفُّ عَنْ صَبِّ لَعَناتِنا عَلى حَظِّنا العاثِرِ، نَبْكي دائماً هُمومَنا، بَيْنَما تَمُرُّ بِنا اللحَظاتُ السَّعيدَةُ التي تَمْلأُ نُفوسَنا وقُلوبَنا فَرْحَةً وبَهْجَةً، وكَأنَّها شَيْءٌ عادِيٌّ لا يَسْتَحِقُّ مِنّا وَقْفَةَ تَأمُّلٍ.

بَيْنَ الدُّموعِ والبَهْجَةِ شَعْرَةٌ، والإنْسانُ يَبْكي اليَوْمَ ويَضْحَكُ غَداً، أقَلُّ شَيْءٍ يُؤْلِمُهُ، وأيُّ شَيْءٍ يُسْعِدُهُ، ومَا دامَ الحالُ كَذلِكَ، فَلْنَبْحَثْ عَنِ السَّعادَةِ في أيِّ شَيْءٍ، فَقَدْ نَجِدُها مَعَ صَرْخَةِ مَوْلودٍ يَسْتَقْبِلُ الحَياةَ، أوْ في دُموعِ فَرَحِ ذَرَفَتْها أُمٌّ وَقَفَتْ تَزُفُّ ابْنَتَها إلى عَريسِها فَرَأتْ قِصَّةَ حَياتِها تَتَكَرَّرُ أمامَها، أوْ نَجِدُها في دُعاءِ مُحْتاجٍ قَدَّمْنا إلَيْهِ مَعْروفاً، فَتَرَقْرَقَتْ عَيْناهُ بِدُموعِ الأمَلِ والاحْتِرامِ، وفَوْقَ هذا وذاكَ، قَدْ نَجِدُها في بَريقِ نَجْمٍ في السَّماءِ، عِنْدَما نَرْفَعُ أيْدِيَنا في ابْتِهالٍ إلى اللهِ، في لَحْظَةِ ضَعْفٍ أوْ حاجَةٍ أوْ خُشوعٍ وتَقَرُّبٍ مِنَ الخالِقِ عَزَّ وجَلَّ.

16– تبيّنُ الفقرةُ الأولى طبيعةَ بعضِ النّاس، أوضّحُ ذلك.

_____

17– هنالك مواطنُ كثيرةٌ نجد فيها السعادة، أذكرها.

_____

_____

18– أذكرُ الحالاتِ التي يلجأُ فيها الإنسانُ إلى الابتهالِ إلى اللّه من خلالِ النصّ.

_____

19– أفرّقُ في المعنى بينَ الكلمتينِ اللّتينِ تحت كلّ منهما خطٌّ فيما يأتي:

- نجدُ السّعادةَ في صرخة مولود يستقبل الحياة. _____
- نَجِدُ في عملِ الخيرِ إرضاءً لله. _____

أضعُ دائرةً حولَ رمزِ الإجابةِ الصّحيحةِ فيما يأتي:

20– ما الدرسُ المستفادُ من النصّ؟

أ– الحزن والتشاؤم. ب– السعادة والتفاؤل. ج– الفرحُ في الأعراس. د– مساعدةُ المحتاج.

21– أيّ الخيارات الآتية فيها ترادف؟

أ_ يُضحك، يُبكي. ب– يؤلمُ، يُسعدُ. ج– يتذكّرُ، ينسى. د– يُبهجُ، يُفرحُ.

22– ما معنى كلمةِ (نكفُّ) في عبارة (ولا نَكُفُّ عَنْ صَبِّ لَعَناتِنا عَلى حَظِّنا العاثِرِ)؟

أ– نتوقّف. ب– نصفقُ. ج– نجدُ. د– نمرّ.

انظر الصّفحةَ الآتية...

أضعُ دائرةً حولَ رمزِ الإجابةِ الصّحيحةِ فيما يأتي: (23- 28)

23- ما المعنى الذي يُفيدُه حرفُ الجرّ (الباء) في عبارةِ (كتبَ محمّدٌ بالقلمِ)؟

أ- الاستعانةُ. ب- التبعيض. ج- الاستعلاء د- الملكية.

24- ما الضّبطُ السّليمُ لكلمةِ (الصّلاة) في الحديثِ النّبويِّ: "مفتاحُ الصّلاةِ الطّهورُ"؟

أ- الصّلاةُ ب- الصّلاةَ ج- الصّلاةِ د- الصّلاةْ.

25- ما الجملةُ الصّحيحةُ ممّا يأتي؟

أ- حَسِبْتُ محمّدٌ تاجراً. ب- حَسِبْتُ محمّدٌ تاجرٌ.

ج- حَسِبْتُ محمّداً تاجرٌ. د- حَسِبْتُ محمّداً تاجراً.

26- ما نوعُ التوكيدِ اللّفظيِّ في عبارةِ (في التأنّي السّلامةُ، في التأنّي السّلامةُ)؟

أ- شبهُ جملةٍ ب- جملةٌ فعليّةٌ ج- جملةٌ اسميّةٌ د- حرفٌ.

27- ما الموقعُ الإعرابيُّ لكلمةِ (عمر) في عبارةِ (الفاروقُ عمرُ إمامٌ عادلٌ)؟

أ- خبرٌ. ب- نعتٌ. ج- بدلٌ. د_ توكيدٌ.

28- ما الكلمةُ المناسبةُ لوضعها في الفراغِ في عبارةِ (وزّعتِ المدرسةُ خمسَ عشرةَ .....)؟

أ- جائزةٌ. ب- جائزةٍ ج- جائزةُ. د- جائزةً.

29- أجعلُ الفعلَ (فَهِمَ) متعدّياً إلى مفعولين في عبارةِ (فَهِمَ الطّالبُ المسألةَ).

30- أصلُ المفهومَ في العمودِ الأوّلِ بما يُناسبُهُ في العمودِ الثّاني:

الحال		اسمٌ نكرةٌ منصوبٌ، يُزيلُ الإبهامَ عمّا قبلَه.
العطف		اسمٌ يبيّنُ الهيئةَ التي وقعَ عليها الفعلُ.
		اشتراكٌ بينَ اسمينِ في حكمٍ واحدٍ.

31- أكتبُ بالحروف الرقمَ الواردَ في عبارةِ (أصدرَتْ دارُ النّشرِ في هذا العامِ (7)..... كتبٍ).

32- أعربُ ما تحتهُ خطٌّ في الجملتين الآتيتين:

أ- يا سائقَ السّيارةِ، تمهّلْ. _____

ب- أقمنا احتفالاً للأسرى المحرّرين. _____

انظر الصّفحةَ الآتية...

33- أختار الكلمة الصحيحة إملائياً، وأضعُها في الفراغ:

أ- .....القيسِ شاعرٌ جاهليٌّ. (امرؤ، إمرؤُ، أُمرؤُ).

ج- كانَ الجنديُّ ..... في المعركةِ. (جرياً ، جريئاً، جريءاً).

34- أصوّبُ ما تحته خطٌّ في الجملة الآتية: (اشرقتِ الشّمسُ ناشرةً ضياءها على السّهولِ).

35- أضعُ علاماتِ الترقيمِ المناسبةَ في الفراغِ المخصّصِ في العبارةِ الآتيةِ:

ما أجملَ الحديقةَ__ فيها كثيرٌ من الورود__ النّرجس، والياسمين، والأقحوان.

36- أكتبُ البيتَ الشّعريَّ الآتيَ بخطِّ الرّقعة:

وبالتوحيدِ للهممِ اتّحادٌ ولن تبنوا العلا متفرّقينا

37- أكتبُ في واحدٍ من الموضوعينِ الآتيين بما لا يقلُّ عن عشرةِ أسطر:

أ- أهميّة الماء في حياتنا.

ب- حوارٌ بين طالبينِ حولَ استخدامِ الهاتفِ النقّالِ في المدرسة، أحدهما يؤيّدُ استخدامه، والآخرُ يعارضُ ذلك.

انظر الصّفحةَ الآتية...

5

38- الإملاء الاختباري:

انتهت الأسئلة.

6

ملحق رقم (7)

كتاب تسهيل مَهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Graduate Studies Programs

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

الرقم: ب د ع/15/01/112/46
التاريخ: 2015/01/06

حضرة مدير مديرية التربية والتعليم،،
جنوب الخليل،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب **خالد علي عطا سمامرة** ورقمه الجامعي (20910458)، برسالة في برنامج أساليب التدريس، يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الدكتور زياد قباجة
منسق برنامج أساليب تدريس

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإقرار	أ
الإهداء	ب
الشكر والتقدير	ج
الملخص بالعربيّة	د
الملخص بالإنجليزيّة	و
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
المقدّمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	4
فرضيات الدراسة	5
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
حدود الدراسة	6
مصطلحات الدراسة	7
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
الإطار النظري	9
التّقويم التربوي	9
تصنيف بلوم للأهداف التربوية	21
الاختبارات التحصيلية	28
الاختبار الوطني الموحّد	39
الدراسات السابقة	43
الدراسات العربية	43
الدراسات الأجنبية	46
التعقيب على الدراسات السابقة	49

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهج الدراسة	51
مجتمع الدراسة	51
أدوات الدراسة	51
صدق الأدوات	52
ثبات التحليل	52
إجراءات الدراسة	53
المعالجات الإحصائية	54
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول	56
النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني	58
النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث	60
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة	
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	68
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	70
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	70
التوصيات	72
المراجع	
المراجع العربيّة	74
المراجع الاجنبيّة	80

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1.3	قيّم معامل ثبات الباحث وزميلين آخرين لأسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة لمرحلة الصّف السّابع الأساسي	53
1.4	توزيع أسئلة الاختبار الوطني الموحّد في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي ونسبها المئويّة والرتبة على مستويات بلوم المعرفيّة خلال الأعوام (2011، 2012، 2013)	57
2.4	نتائج معادلة كا^2 لتوزيع أسئلة الاختبار على الأهداف وفقاً لمتغير العام الدّراسي	59
3.4	نتائج اختبار كا^2 لتوزيع أسئلة الاختبار على الأهداف وفقاّ لمتغير الفصل الدراسي	60
4.4	توزيع أسئلة الاختبار على المستويات المعرفيّة حسب الاختبار وحسب جدول المواصفات	61
5.4	نتائج اختبار كا^2 للفروق بين توزيع أسئلة الاختبارات الوطنيّة الموحّدة في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السّابع الأساسي على الأهداف حسب الاختبار وجدول المواصفات وفقاً لمتغير العام الدراسي	62
6.4	توزيع أسئلة الاختبار على الاهداف حسب الاختبار وحسب جدول المواصفات وفقاً للفصل الدراسي	64
7.4	نتائج اختبار كا^2 للفروق بين توزيع أسئلة الاختبارات الوطنيّة الموحّدة في كتاب لغتنا الجّميلة للصف السابع الأساسي على الأهداف حسب الاختبار وجدول المواصفات وفقاً لمتغير الفصل الدراسي	65

فهرس الأشكال

رقم الشكل	الشكل	رقم الصفحة
1.2	تصنيف بلوم للأهداف المعرفية	25

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الملحق	رقم الصفحة
1 -	بطاقة تنصيف بلوم للأهداف المعرفية	83
2 -	جدول المواصفات للفصل الدراسي الأول	89
3 -	جدول المواصفات للفصل الدراسي الثاني	90
4 -	توزيع أسئلة الاختبار حسب جدول المواصفات	91
5 -	المحكّمين	97
6 -	الاختبارات الوطنيّة الموحّدة للأعوام الدراسية (2011، 2012، 2013)	98
7 -	كتاب تسهيل المَهمة	143