

دور الاختبار اللغوي في تقويم كفايات المتعلم اللغوية

The role of Language test in evaluating Learner's Linguistic competence

د/ نجوى فيران

Nadjwa FIRANE

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

مخبر الجماليات في الدراسات الأدبية والنقدية

nadjwafirane1@yahoo.com

تاريخ الإرسال: 2023/05/02 تاريخ القبول: 2024/01/21

الملخص:

يستخدم التقويم التعليمي للحكم على مدى نجاح الفعل التربوي بمختلف عناصره المكونة له، وقد تعددت آلياته واختلفت أشكاله، سيركز البحث على نوع خاص يطلق عليه اسم الاختبارات اللغوية، والتي تهدف إلى قياس أداء المتعلم اللغوي في مهارات لغة محددة والحكم على مدى تحكمه في نظام هذه اللغة، من خلال تقويم معرفته بقواعد هذه اللغة وضوابط استخدامها، وذلك بالتركيز على سلوكه اللغوي الذي يعكس ما يملكه من كفايات لغوية. كما يهدف البحث أيضا إلى إبراز خصائص الاختبارات اللغوية المختلفة من اختبارات تحديد المستوى والاختبارات التحصيلية، وبيان أهميتها وأهداف كل من اختبارات اللغة التي تمسّ عناصرها المختلفة، واختبارات مهارات اللغة، مع محاولة الوقوف على أهم الوسائل الممارسة لهذه الأنواع وتحديد أشكالها التعليمية. ووصل البحث في نهايته إلى تكامل الاختبارات اللغوية بأنواعها المختلفة لمساعدة المعلم في تقويم مدى امتلاك المتعلم للكفاية اللغوية الضرورية للفعل التعليمي.

الكلمات المفتاحية: المهارات اللغوية؛ الاختبار اللغوي؛ الكفاية اللغوية؛ اختبار تحديد المستوى؛ الاختبار التحصيلي.

Abstract:

The educational assessment used to judge the success of the educational act in its various components. The research will focus on a special type called language tests. Which aims at measuring a language learner's performance in specific language skills and judging his control of the language system, by evaluating his knowledge of the rules of this language and the controls of its use, by focusing on his linguistic behavior that reflects his language skills.

It also aims to highlight the characteristics of different linguistic tests from the quantification tests. And attainment tests, demonstrating their relevance and the objectives of each of the language tests that affect their different elements, and language skills tests, while trying to identify and determine the most important means of practice of these types.

The research concluded that linguistic tests of different types are complementary to the single goal of a learner's achievement of a perceived linguistic outcome, and also helps the teacher to assess the learner's possession of the linguistic competence necessary for the learning act.

Key words: language skills; Language test; Linguistic competence; placement test; summative test.

مقدمة:

ترتبط الاختبارات اللغوية بتعليمية اللغات، فهي وسيلة هامة لتقييم الكفاءة اللغوية للمتعلّمين، ومدى امتلاكهم لمختلف المهارات اللغوية، إذ تعدّ وجها من وجوه تميّز اللغة حالياً، وصورة من صور الاهتمام بها والإقبال عليها، وأحد المنطلقات الرئيسة في رسم مسار تكوين المتعلّم اللغوي. يهدف البحث إلى بيان دور اختبارات اللغة في قياس أداء المتعلّم اللغوي وما يملكه من كفاءات نحوية وتواصلية، أو مهارات اللغة الأربع وعناصرها المختلفة التي اكتسبها المتعلّم وهو يمارس العملية التعليمية التعلّمية. لذلك صيغت إشكاليته الكبرى كالآتي: كيف يمارس الاختبار اللغوي إجرائياً؟ وما هي أهم القدرات اللغوية التي يقيسها؟

1- التقويم التعليمي:

1-1- تعريفه وأهميته: هو "عملية منهجية ومنظمة ومخطّطة، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك (الفكر أو الوجدان)، وذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك التي تمّ التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقّة ووضوح"¹.

إنّه عملية تقتضي وجود حكم تمّ التوصل إليه بعد جمع مجموعة من المعلومات وباستخدام أدوات للقياس الذي يقوم على "الوصف الكمي للسلوك أو الأداء فهو لا يتضمّن أحكاماً"²، بل يتحدّد بقواعد استخدام الأعداد أثناء وصف البيانات عن طرق أرقام، أو درجات، باستعمال وسائل قياسية متنوّعة، لذلك عدّه شارل حاجي: "سيرورة تتمثّل في تحديد المدى الذي بلغته وحققته هذه التغيرات في السلوك"³، لذلك فهو يميّز بأنّه:

- 1- لا يركّز على النتيجة فقط، بل على المسار المتّبع والطريقة المستعملة للحصول على هذه النتيجة.
- 2- يسعى إلى التحقق من مدى تحقيق أهداف المنهج.
- 3- وسيلة لجمع المعلومات التي تساعد على اتخاذ قرارات تعليمية وبيداغوجية.
- 4- عملية تشخيصية علاجية مستمرة، يتمّ فيها "الوصول إلى قرارات من خلال التعرف على نواحي القوّة والضعف في العملية التعليمية، على ضوء الأهداف التربوية المقبولة، بقصد تحسين عملية التعلّم والتعليم"⁴.

وبهذا المعنى فإنّ التقويم يصبح عملية مستمرة وشاملة، تمرّ بالمراحل التالية:

- 1- تحديد أهداف التقويم.
 - 2- إعداد الأدوات المناسبة للتقويم.
 - 3- الحصول على المعلومات وتفسيرها وتحليلها.
 - 4- إصدار الأحكام.
 - 5- توظيف الأحكام في اتخاذ القرارات.
- 1-2- أنواع التقويم:** ويتنوّع التقويم حسب مستوياته إلى:

- 1-2-1- تقويم تشخيصي:** هو إجراء عملي يقوم به المعلّم حتى يحصل على معلومات تتعلّق بقدرات ومعارف ومهارات ومواقف المتعلّمين السابقة، أي أنّه "مجموعة الأنشطة التي ينجزها التلميذ ليتأكّد المعلّم من استيعابه للمكتسبات القبلية واستعداداتهم لتلقّي الخبرة التعليمية الجديدة"⁵.

- والتقويم التشخيصي أداة للكشف عن:
- المكتسبات المعرفية والمنهجية للتلميذ قبل الدرس.
 - مواقف المتعلم مما سيدرسه وحوافزه للتعلم.
 - تحديد طريقة التدريس.
 - معوقات التعلم.
 - ويمارس التقويم التشخيصي في بداية الدرس بواسطة:
 - أسئلة محددة.
 - حوار أفقي مفتوح بغية تصحيح الثغرات.
 - عرض صور أو وثائق.
 - تمرين تمهيدي.
- يسمح إذن التقويم التشخيصي بمعرفة المستوى الحقيقي للمتعلم، وليس المستوى المفترض وجوده لدى الجميع، كما يسمح بالوقوف على الثغرات الموجودة أثناء اكتسابهم للمعارف والمهارات مما يستدعي من المعلم تصحيحها وتعميقها، وتحقيق على مستواه الأهداف الخاصة.
- 1-2-2- التقويم البنائي (التكويني):** "ويستخدم بهدف متابعة مدى تقدم المتعلمين أثناء دراستهم، ويرتبط بمبادئ التدعيم والتغذية الراجعة"⁶، فهو إجراء يكشف درجة مساهمة المتعلم لبناء الدرس، والصعوبات التي تعترضه، ومدى اقترابه من تحقيق الأهداف.
- ويقوم هذا النوع على العمليات التالية:
- التحقق من مدى مساهمة المتعلم للدرس ومواكبته.
 - إثارة دافعيته.
 - تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه.
 - توجيه بعض المتعلمين ومساعدتهم على تغطية النقص التي يعانون منها.
 - كما يمكن المعلم من التحكم في الفعل التعليمي، حيث لا ينتقل من مقطع إلى آخر إلا بعد تحكم المتعلم في المقطع الأول.
- وينجز هذا النوع من التقويم أثناء بناء التعلّيمات، عن طريق تكليف المتعلم بمهام عاجلة وسريعة خلال الدرس، أو في نهاية جزء منه قصد التأكد من مدى تحقق الهدف الذي حدّده، ويكون ذلك عن طريق:⁷
- نصوص تتضمن فراغات يملؤها المتعلم.
 - تمارين تطبيقية بسيطة حول الدرس.
 - الاختيار بين الأجوبة بعلامة صح أو خطأ.
 - جداول تملأ بمعطيات معينة.
 - تلخيص تحريري وسريع لأهم نقاط الدرس.
- وتجدر الإشارة إلى أنه يتم تحقق كل من الأهداف الخاصة والإجرائية على مستوى هذا النوع من التقويم، كما يتسم بعدم وجود الوسائل الإحصائية التي يستخدمها القياس، فهو تقويم دون قياس.
- 1-2-3- التقويم النهائي:** ويضمن إصدار حكم على مجموعة تعلّيمات نهائية لتحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة أي "تشخيص وتقويم تحصيل التلاميذ في نهاية فصل أو سنة أو مرحلة"⁸، إذ يستخدم لتقويم كفاءة عامة بعد الانتهاء بين مجموعة من الدروس، ويسمح بإسناد النقطة، فهو جزائي كمي قائم على

القياس الذي يعتمد على نتائجه من الدروس، لاتخاذ قرار في شأن المتعلم، ويهدف في النهاية إلى إعطاء شهادة أو درجة علمية.

ويهدف التقويم الختامي إلى:

- تقديم حصيلة لما تعلمه المتعلم.

- إسناد شهادة.

- الحكم على مدى فاعلية جهود المعلمين وطرائق التدريس.

- فحص درجة التحكم في البرنامج.

- التحقق من النتائج النهائية للتعلم.⁹

- الحكم على مدى ملائمة المناهج التربوية والسياسات التعليمية المعمول بها¹⁰.

يضمن التقويم النهائي قياس مدى تحقق الأهداف العامة النهائية المتعلقة بوضعيات معينة، ويكون في: نهاية محور (وحدة تعليمية)، نهاية فصل دراسي، نهاية السنة الدراسية، نهاية طور، لذلك، فقد تعددت وسائله كالآتي: الامتحانات والاختبارات، الفروض، سلم التقديرات.

2- تعريف الاختبار: يعد الاختبار من وسائل التقويم التعليمي التي تعمل على قياس تحصيل المتعلم، والتعرف على مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف المسطرة، والكشف عن مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية التعلمية، ومدى التقدم الذي أحرزته، ويشير الاختبار إلى "أكثر وسائل التقويم شيوعاً واستعمالاً، وتستعمل لتقويم سلوك الفرد أو أدائه بطريقة منظمة، عن طريق الإجابة عن أسئلة أو مجموعة فقرات، ثم تحويل هذه الإجابات إلى درجات أو تقديرات"¹¹، فهي وسيلة فعالة لتقويم النواتج التعليمية، أي يتم فيها قياس ما حصله المتعلمون في مستوى معين من معارف ومهارات بهدف تحديد تطوره الحاصل أثناء تلقي التعلّمات، لذلك عدّ الاختبار "عملية تستهدف التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلم"¹²، ويكون ذلك بعد مجابهة المتعلم لوضعيات تعليمية تتمتع بنوع من الاستقلالية.

ويعرف بأنه: أي محك أو عملية يمكن استخدامها بهدف تحقيق حقائق معينة، أو تحديد معايير الصواب أو الدقة أو الصحة، سواء في قضية معروضة للدراسة أو المناقشة"¹³، ويشير هذا التعريف إلى الآليات التي يمارس من خلالها الاختبار، بالإضافة إلى عناصره الضرورية من أفراد وحقائق تخضع للقياس، وهذا ما يؤكد عبد السلام فاروق بقوله "طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر"¹⁴، وهذا التعريف يتناقض مع ما تم تطويره من اختبارات حديثة قائمة على مقارنة المتعلم بنفسه لا بغيره أي الوقوف على مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف، وقياس التطور الحاصل في بنيته العقلية، اللغوية والمهارية، فأضحى مفهوم الاختبار مرتبطاً بالنواتج التعليمية، إنه "قياس وتقويم العملية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم من أجل الحكم على مستوى تحصيل الطلاب واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي درسوها"¹⁵، وعلى هذا الأساس يعد الاختبار وسيلة أساسية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، وقوة فاعلة تكشف عن نجاعة التدريس، وفعالية المناهج والكتب الدراسية، وأساليب التدريس، فصار بذلك من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المختصين في التطوير التربوي والإصلاح التعليمي، فهو لا يخلو من أي برنامج تعليمي أو تقويمي.

من التعاريف يتّضح لنا أن الاختبار:

- إجراء منظّم لقياس عينة من السلوك التعليمي.

- إجراء منظّم لقياس التغيرات الحاصلة في سلوك المتعلم بعد مروره بخبرات تعليمية محدّدة.

- طريقة منظّمة لتحديد مستوى تحصيل المتعلم لمعارف ومهارات في مادة دراسية، من خلال إجابته على مجموعة من الأسئلة التي تمسّ محتوى هذه المادة.

3- الاختبار وسيلة لتقويم نواتج التعلم: تمسّ الاختبارات تقويم المتعلم في المجالات التعليمية الثلاثة (المعرفية، الانفعالية والمهارية):

3-1- تقويم المجال المعرفي (العقلي): ويتعلّق هذا المجال "بتقويم الأهداف التي تؤكّد على نتائج التعلم ذات العلاقة بالجوانب المعرفية التي تضمنها العملية التعليمية التعلمية في التدريس، والتي تتعلّق بمدى اكتساب التلميذ للمعرفة والمعلومات، ومهارات استخدام هذه المعرفة"¹⁶، وهو أكثر الجوانب خضوعاً للتقويم في مدارسنا مقارنة بباقي المجالات، لأنّه يهتم بقياس ناتج التعلم أي بمكتسبات المتعلمين، ويقتصر هذا النوع من التقويم على المستويات الدنيا فقط (مستوى التذكر) ويكون ذلك من خلال الاختبار التحصيلي الذي سيتم الإفاضة فيه لاحقاً.

3-2- تقويم المجال الانفعالي (الوجداني): ويقوم على تقويم الميول والاتجاهات والقيم التي يكتسبها المتعلم أثناء فعل التعلم، وبيان أهمية تنميتها في تحسين مردود العملية التعليمية، ويمارس عن طريق الاختبارات والمقاييس النفسية، ولا يحظى هذا النوع من التقويم باهتمام في مدارسنا العربية.

3-3- تقويم المجال المهاري (النفسي حركي): ويمسّ هذا المجال مختلف المهارات الأدائية والحركية التي يملكها المتعلم، أمّا التقويم فيه فيكون من خلال "تقويم الأهداف التي تؤكّد على نتائج التعلم ذات العلاقة بالجوانب المهارية التي تشمل المهارات اليدوية، المهارات الأكاديمية الاجتماعية..."¹⁷، ويتم ذلك بواسطة اختبارات الأداء من: ملاحظة، استبيانات، المقابلة...

4- أهمية الاختبار في المجال التعليمي ووظائفه:

- 1- قياس تحصيل المتعلم وما اكتسبه من معارف ومعلومات.
- 2- التعرف على الفروق الفردية بين المتعلمين في جوانب شخصيتهم المختلفة، وبالتالي تحديد متطلبات كلّ فرد من التعليم¹⁸.
- 3- التقويم الذاتي للمعلم، أي معرفة مدى نجاح المعلم في مهمّة التعليم من حيث اختيار المادة، الطرائق المناسبة، الوسائل التعليمية... فالاختبارات لا تقيس تحصيل المتعلم فقط بل كفايات المعلم التدريسية أيضاً.
- 4- قياس مدى التقدّم الحاصل في سلوك المتعلم، وتشخيص العوامل التي ساهمت في حصول التعليم الجيّد¹⁹.
- 5- ضبط أساليب العمل، إعادة تنظيم الجهود في ضوء النتائج المحصّل عليها.
- ولتحقيق هذه الأهداف، تصنّف الاختبارات في أشكال ثلاثة هي: كتابية تتطلّب تحرير الإجابة، شفوية وتعتمد على النطق بالإجابة، وتطبيقية وتتأسّس على الإنجاز العلمي الوظيفي.

5- أسس الاختبار وشروطه:

- 5-1- الموضوعية:** ويقصد بها "عدم تأثير شخصية المصحّح على وضع أو تقدير علامات الطلاب في الاختبار"²⁰، ويمكن قياس موضوعية الاختبار من ناحيتين:
 - من ناحية محتواه ومضمونه: ويوصف الاختبار بالموضوعية إذا كان محتواه مستمداً من المواد والموضوعات التي تمّ تقديمها فعلياً للمتعلّمين.
 - من ناحية قياس نتائجه: وتتحقّق الموضوعية هنا إذا كانت عملية التصحيح بمنأى عن العوامل الذاتية، كانطباع المعلم عن المتعلم.

وتحقّقها مرهون بـ "إخراج رأي المصحّح أو حكمه الشخصي من عملية التصحيح"²¹، أي الابتعاد عن الذاتية والنظر إلى الاختبار على أنّه أداة تقويم، توجيه للمتعلم من أجل تحسين أدائه وتحصيله.

2-5- الصدق: أي أن يقيس الاختبار "فعلا ما أعدّ لأجله، فالاختبار الذي صمّم لقياس سلوك معين تكون جميع فقراته ترتبط بهذا السلوك"²²، فالاختبار الذي صمّم لقياس الفهم والاستيعاب أن يتضمّن أسئلة عن النحو مثلا. ويعني أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، فإذا كان الهدف هو قياس قدرة المعلم على التحليل، فإنّه يجب أن يتّجه هذا الاختبار لقياس هذه القدرة فقط. وقسم صدق الاختبار إلى ثلاثة أنواع هي:

أ- **صدق المحتوى:** ويشير إلى الصفات الداخلية للاختبار، وإلى مدى كفايته في تمثيل مجموعة من السلوكيات التي سيجري عليها التعميم بناءً على نتائج ذلك الاختبار²³، أي مدى ارتباط فقرات الاختبار بمحتوى المادة الدراسية وبالأهداف التعليمية المنشودة.

ب- **الصدق التنبؤي:** ويسمى أيضا بالصدق المرتبط بالمحك "يحاول التنبؤ به عن طريق إيجاد العلاقة بين المقياس وبين الاختبار الذي يضعه المعلم، ثم يجد معامل الارتباط بينهما"²⁴، ويتمّ فيه المقارنة بين علامات الاختبار ومستويات الأداء وفق محك مقبول، فإذا كانت العلاقة بين هذين المتغيرين عالية نستغني عن البحث عن أدلة جديدة.

ج- **صدق البناء:** ويعني "بقدر كبير من الاستنتاج من جانب الباحث، ويقوم صدق البناء بالبحث والتحقّق من الخصائص السيكولوجية التي يقيسها الاختبار"²⁵، ويعدّ هذا المعيار من أكثر النواحي تعقيداً لأنّه يهتمّ بالمعطيات المعنوية كالذكاء، والقلق وغيرها من السمات النفسية التي لا يمكن ملاحظتها وتقويمها مباشرة، بل يتم استنتاجها.

3-5- الثبات: ويقصد به أنّ الاختبار لابدّ "أن يعطي نفس النتائج لنفس المجموعة من الأفراد إذ ما طبّق في نفس الظروف"²⁶، أي أنّ نتائج الاختبار ثابتة لا تتغيّر، فالنتيجة التي حصل عليها التلميذ في الاختبار في وقت معين، وفي مكان معين، وتصحيح شخص معين، لا تتغير كثيرا عندما يخضع للاختبار ذاته في زمان ومكان آخرين، ويصحّحه شخص آخر. ويكون الاختبار ثابتا إذا "طبّق على عيّنة، ثم أعيد تطبيقه على عيّنة مماثلة للأولى في كلّ الصفات وفي نفس الظروف التي طبّق فيها المرة الأولى وتكون النتائج متقاربة"²⁷، ويقاس الثبات إحصائيا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي تحسّل عليها المتعلّمون في المرة الأولى وبين النتائج في المرة الثانية، فإذا ثبتت الدرجات في الاختبارين وتطابقت فهذا مؤشر على أنّ نسبة ثبات الاختبار كبيرة.

وعادة ما يكون الاختبار الصادق ثابتا لأنّ الصدق شرط من شروط الثبات، لأنّه عندما يقيس الاختبار الوظيفة التي خصص لقياسها سيعطي تقديرات متقاربة عنها في كلّ مرة من مرات القياس. وقد اقترحت هذه المعايير لجعل الاختبار ثابتا²⁸:

- جعل الاختبار طويلا بدرجة معقولة للتخلّص من عامل الصدفة.

- تصحيح الاختبار بطريقة موضوعية.

- كتابة فقرات الاختبار وتعليماته بوضوح حتّى لا يقع المتعلّم في أخطاء بسببها.

4-5- التمايز: ونعني به "أن يكشف الاختبار لنا عن فئات التلاميذ في القسم الواحد من: فئة المتفوّقين، المتوسطين، وفئة الضعاف"²⁹، أي أن يميّز الاختبار بين المتعلّمين ومستوياتهم الذكائية والمهارية، ويكشف عن الفروق الفردية بينهم.

5-5- الشمولية: أي أن يشمل المحتوى فيغطي الاختبار من خلال أسئلته معظم التعلّيمات والمضامين المقرّرة في المنهاج، فلا يقتصر نص سؤال الاختبار على وحدات محدّدة أو مواضيع معينة بل لا بد أن يستوعب أغلب التعلّيمات التي قدّمت للمتعلم.

5-6- سهولة التطبيق: وتعني ألا يتطلّب من المعلم بذل جهد كبير في وضع الاختبار وتنفيذه ثمّ تصحيحه، وتعني أيضاً³⁰:

- اقتصادي غير مكلف.
- لا يتطلّب إجراء الاختبار وسائل إضافية تكلف المعلم والمتعلم والمدرسة.
- سهل التطبيق بالنسبة للمتعلمين، أي أن تكون طريقة الإجابة غير معقّدة وحرّة.
- يمكن قياس نتائجه بسهولة لتوفّر الإجابة النموذجية وسلّم التنقيط.

6- مراحل بناء الاختبار:

يشتمل الاختبار على عينة من الأسئلة المشتقة من أهداف المحتوى المقرّر، ويصمّم هذا الاختبار لقياس في النهاية النتائج التعليمية بوضوح، ويمرّ في تصميمه وتنفيذه بالمرحلة التالية:

6-1- تحديد الأهداف: يرتبط الاختبار بمجموعة من الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها، ويطلّب ذلك منه معرفة عميقة بها من أجل توضيحها، وتتحدّد هذه الأهداف في قياس العمليات العقلية المتدرّجة في المستويات الستة التالية:³¹

6-1-1- المعرفة (التذكر): وقياس الاختبار قدرة المتعلم على استدعاء المعلومات السابقة أو التعرّف من بين معلومات أخرى مشابهة لها.

6-1-2- الفهم: وتقيس أسئلة الاختبار قدرة المتعلم على إدراك المحتوى المكتسب ومدى استيعابه له، وقدرته على إعادة استخدامه في موقف تعليمي آخر، ويبرز الفهم في صور هي: الشرح، التوضيح، التفسير والاختزال، الموازنة والمقارنة...

6-1-3- التطبيق: ويسعى الاختبار إلى قياس قدرة المتعلم على توظيف ما تعلّمه في مواقف جديدة.

6-1-4- التحليل: وهي قدرة قائمة على تفتيت عناصر الظاهرة المدروسة ثم تحديد العلاقات الموجودة بينها.

6-1-5- التركيب: ويعنى الاختبار بقياس قدرة المتعلم على إعادة بناء ما تمّ تحليله وهدمه في المرحلة السابقة للحصول على معرفة جديدة.

6-2- تحديد المحتوى: في ضوء الأهداف السابقة يحدّد المعلم المحتوى الذي سيغطيّه الاختبار، من خلال إعداد قائمة من موضوعات بالعودة إلى ما يسمى بالوزن النسبي، الذي يحدّد "على أساس الوقت المستغرق في تدريس كلّ موضوع، ويعتمد ذلك على خبرة المعلم في تدريسه للمادة وتحليله لمحتواها"³²، وعلى المعلم وهو يختار المحتوى أن ينوّع فيه ليتجاوز مراقبة حفظ المعلومات إلى توظيف المكتسبات في وضعيات مشكلة.

6-3- تحرير الأسئلة وصياغتها: انطلاقاً من تحديد المحتوى المراد اختباره يتمّ صياغة أسئلة الاختبار "بلغة سليمة، مفردات دقيقة وواضحة بعيدة كلّ البعد عن كلّ أمور أو تأويل"³³، ثمّ ينتقل المعلم إلى تنظيم هذه الأسئلة وترتيبها وفق اعتبارات معينة للمعلم حرية اختيارها، فله أن يرتّبها بحسب الصعوبة فيبدأ بالسهل ثمّ يتدرّج إلى الصعب، أو بحسب موضوعات المحتوى، وقد ترتّب تبعاً للأهداف التعليمية المراد قياسها.

4-6- تحديد التعليمات: وهي معايير وتوجيهات تقيد المتعلم أثناء الإجابة عن الاختبار المقترح، نمثللبعضها كالآتي³⁴:

- حدّد الغرض من الاختبار وأخبر به المتعلم مسبقاً.
- حدّد الوقت المسموح به لإجراء الاختبار.
- اقترح عدد أسطر الإجابة.
- أعط فكرة عن كيفية الإجابة عن الاختبار.
- حدّد أهمية كلّ سؤال وعدد الدرجات المخصّصة له.

6-6- إجراء الاختبار: وفي هذه المرحلة يخضع المتعلم للاختبار الذي تمّ تصميم أسئلته بناء على

الشروط سابقة الذكر، وعلى المعلم أن يسعى لتوفير البيئة المناسبة لإجراء الاختبار لاسيما التركيز على العامل النفسي للمعلم وتوفير كلّ الوسائل الكفيلة بنجاحه.

6-7- تصحيح الاختبار: وهو "العملية التي تقود إلى منح علامة لكل مهمة منجزة من التلميذ"³⁵،

وتتضمّن خمس خطوات ينبغي أن يراعيها كلّ مصحّح وهي:

- التركيز على ما أنجزه المتعلم.
- أن يضع تصوّراً في ذهنه.
- يقارن بين تصوّره مع ما قدّم كجواب في التصحيح النموذجي.
- يتمعّن في درجة التشابه بين الجواب المقترح والجواب المنتظر.
- يعود إلى سلّم التقييد ليمنح العلامة التي تبدو له الأقرب.

6-8- تفسير العلامات: بعد الانتهاء من عملية التصحيح يسجّل المعلم العلامات الموافقة لإجابات

المتعلمين، علماً أن الغاية من النقطة هي "تحديد موقع أداءات كلّ تلميذ بالنسبة للكفاءات أو الأهداف المنتظرة"³⁶.

إذاً إنّ النقطة الممنوحة للمتعلم هي مؤشر دال على مساره، ومدى تحكّمه في أهداف كلّ محتوى، وينجرّ عنها اتخاذ قرار بناء على سلّم التقدير المعتمد سواء أكان لفظياً (ضعيف، حسن، جيّد، ممتاز....)، أو عددياً (1، 2، 3، 4، ...) أو بالاعتماد على السلّم الحرفي (أ، ب، ج، د، ...)، أو السلّم البياني (غير كاف، كاف، حسن، حسن جدّاً، ممتاز...).

7- الاختبار اللغوي:**1-7- تعريفه:** يعرف الاختبار اللغوي بأنّه "مجموعة الأسئلة التي تقدّم للدارس لقياس قدراته في

مهارة لغوية ما، وما الذي يمتلك من تلك المهارة؟ وما مدى تقدّمه فيها؟ وما مستواه مقارنة ببقية الدارسين؟"³⁷، ويهدف اختبار اللغة إذن إلى قياس ما اكتسبه المتعلم من مهارات وكفايات لغوية، ليصبح في النهاية قادراً على إصدار حكم لغوي سليم، لذلك أطلق مصطلح الاختبار اللغوي على "جميع أنواع الاختبارات التي يحدّدها المعلمون لقياس مستوى التقدّم اللغوي لدى طلبتهم في المرحلة الأساسية"³⁸.

تخضع صياغة الاختبارات اللغوية إلى مجموعة من الشروط والمعايير التي تحدّد مدى قابليتها للتطبيق وقدرتها على تحقيق أهدافها، وهذا ما يؤكّده أسامة السيد بقوله: "الاختبار اللغوي هو مدخلات لغوية مفهومة، يصمّمها المعلم في صيغة أسئلة تحريرية أو شفوية توجّه للمتعلم كي يجيب عنها، بهدف قياس أداء المتعلم فيما تضمّنه الاختبار من كفاءات نحوية وكفاءات تواصلية، أو مهارات اللغة أو عناصرها التي اكتسبها المتعلم عبر الخطاب الصفي"³⁹.

بناء على السابق يمكن القول أن:

- الاختبار اللغوي وسيلة من وسائل التقويم التعليمي وترتبط بتعليمية اللغات.
- أداة قياس لغوي تتضمن أسئلة محددة، وتعدّ مثيرات بالنسبة للمتعلم.
- ترتبط بقياس كفايات المتعلم اللغوية في اللغة المدروسة ومهاراته التطبيقية فيها.
- يتم إعدادها بطريقة علمية منظّمة، ووفق مراحل وخطوات مدروسة، وتتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة.

2-7- أهداف الاختبارات اللغوية و وظائفها: يهدف إجراء الاختبارات اللغوية إلى:

- التحقق من المعارف السابقة والمكتسبات اللغوية القبلية من خلال قياس تحصيل المتعلمين في المهارات اللغوية المختلفة.
- إمداد المعلم بالتغذية الراجعة فالاختبارات اللغوية تساعد على إعادة النظر في أساليب تعليمه إذا كانت نتائج المتعلمين غير جيّدة، إذ يستطيع المعلم في ضوء النتائج المحصّلة أن يدرس كلّ المؤثرات في العملية التعليمية⁴⁰.
- تحديد المستوى اللغوي للمتعلم بناء على قدرته اللغوية، والوقوف على ما أحرزه من تقدّم لغوي بالنظر إلى أهداف المقرر اللغوي.
- "تعكس الاختبارات اللغوية أهداف المقرر اللغوي ممّا يحفّز الطلاب إلى السعي لتحقيق أهداف المقرر من خلال قراءة الكتاب المقرر، أو الاطلاع على مواد إضافية وينجم عن ذلك تقدّم الطلاب لغوياً"⁴¹.
- تساعد الاختبارات اللغوية بعدّها وسيلة تعليمية على حفظ التعلّم وترسيخه وتثبيته، لأن موقف الاختبار نفسه يعدّ موقفاً تعليمياً.
- تزيد الاختبارات اللغوية من التنافس بين المتعلمين وتحفّزهم إلى بذل مزيد من الجهد، وهذا ما يؤدّي إلى تحسين الأداء اللغوي ورفع مستوى التحصيل اللغوي.
- تستخدم الاختبارات اللغوية كمؤشر لانتقال المتعلمين من مستوى تعليمي لآخر.

3-7- مواصفات الاختبارات اللغوية الجيدة: يمكن تقسيم هذه المواصفات إلى:

- 3-7-1- مواصفات ضمنية: وتشترك الاختبارات اللغوية مع غيرها من الاختبارات في مواصفات تمّ ذكرها سابقاً، وهي:

- الصدق.

- الثبات.

- الموضوعية.

- الشمولية.

- سهولة التطبيق.

3-7-2- المواصفات الشكلية: ويلخصها محمد الفوزان في النقاط التالية⁴²:

- تنظيم ورقة الاختبار اللغوي بشكل جيّد بحيث تكون البيانات الأساسية واضحة.
- ترتيب فقرات الاختبارات اللغوية من السهل إلى الصعب.
- كتابتها ببنط مناسب للمختبرين.
- صياغة الأسئلة بلغة سليمة وواضحة خالية من الغموض.
- كتابة تعليمات واضحة.

- تجنّب تكرار الأسئلة وتداخلها.
- توزّع الدرجات (العلامات) على الأسئلة.
- إخراج الاختبار اللغوي في النهاية إخراجاً جيّداً.

4-7- أنواع الاختبارات اللغوية: تقسّم الاختبارات اللغوية إلى أنواع بالنظر إلى مجموعة من الاعتبارات نذكر أهمّها:

4-7-1- من حيث الهدف: للاختبارات اللغوية أهداف متعدّدة تحدّد أنواعها المختلفة، وتفصيلها في الآتي:

أ- اختبار الاستعداد اللغوي (تحديد المستوى): وهو عبارة عن "مقياس يفترض فيه أن يتنبأ ويفرّق بين أولئك الدارسين الذين لديهم الاستعداد لتعلّم اللغة الأجنبية، وأولئك الذين يقلّ أو يعدم لديهم هذا الاستعداد، فهو اختبار يصمّم لقياس الأداء المحتمل لدارس اللغة قبل أن يشرع في تعلّمها"⁴³.

يصمّم هذا النوع من الاختبارات اللغوية لقياس قدرات المتعلّمين في اللغة الهدف، وتستخدم نتائجه في تصنيف المتعلّمين وفقاً للمستوى اللغوي المناسب لهم، فهو اختبار قبلي تنبؤي يقوم على معايير تصف كلّ مستوى بشكل عام دون الرجوع إلى منهج معين، وقبل تنفيذ أي برنامج من البرامج التعليمية فهو يتطلّع لقياس المقرر الذي يتوقّع من المتعلّم مواجهته بعد تحديد مستواه، إذ لا يرتبط هذا الاختبار بتحديد قدرة المتعلّم اللغوية فقط، بل يتعدّى ذلك إلى قياس المقرّرات اللغوية المعدّة والمخطّطة.

لا يتعلّق اختبار الاستعداد اللغوي بقدرات عامة فقط بل يبنى على "المعلومات، أو سرد القصص، على التكاملية وذلك لأن تتنوّع بنود الاختبار مثل التثمة والإملاء والإنشاء، فضلاً عن قياس مهارة الكلام"⁴⁴، هي كلّها آليات تساعد على التنبؤ بمدى النجاح المحتمل للمتعلّم في دراسته لهذه اللغة.

ب- الاختبارات التحصيلية: وتعنى بقياس تعلّعات المتعلّم اللغوية بعد مروره بخبرة تعليمية ما، و"يجرى في نهاية برنامج تعليمي لغوي معين لمعرفة مدى إلمام الطالب بالمواد اللغوية التي يتعلّمها"⁴⁵، وقد يمتدّ هذا البرنامج التعليمي ليشمل فصلاً دراسياً أو عاملاً كاملاً بهدف اكتشاف المستوى الذي وصل إليه المتعلّم، فهو يرتبط أساساً بالمنهج والمقرر الدراسي.

وما يهمّ الاختبار اللغوي التحصيلي أكثر هو "اكتشاف مدى التقدّم في الحصيلة اللغوية كمّاً ونوعاً وأداءً، التي أحرزها الطلاب في ضوء الأهداف التعليمية الموضوعية لهذه الغاية"⁴⁶، ويتنوّع الاختبار التحصيلي إلى أنواع ثلاثة تحدّد الفترة الزمنية المطلوبة لممارسته وهي: الاختبارات اليومية، اختبارات الفصل، الاختبارات النهائية.

وحدّد صالح التنقاري ستة مبادئ أساسية لبناء اختبار لغوي تحصيلي جيّد هي⁴⁷:

- أن يقيس مخرجات تعليمية محدّدة ومرتبطة بالأهداف التعليمية العامة.
- أن يقيس عينات مختارة من المقرر.
- أن يتضمّن بنوداً مختلفة من الاختبارات (ذاتية وموضوعية).
- أن يكون مناسباً لاستعمالات معينة ومحدّدة يمكن أن تأخذ من نتائجه.
- أن يتّسم الاختبار اللغوي التحصيلي بالثبات، وأن تفسّر نتائجه بحذر.
- ينبغي أن يكون قادراً على تحسين تعلّم المتعلّم.

ج- اختبار الكفاية (الكفاءة اللغوية): وهي اختبارات تصمّم "لمعرفة مدى استطاعة الفرد في ضوء خبراته المتراكمة السابقة، القيام بأعمال يطلب منه أدائها"⁴⁸، وتسمى باختبارات قياس المقدرة اللغوية، ويستند على رؤية فلسفية ومرجعية للغة ما تصف "قدرة الشخص الفرد الكليّة الفعلية وليس الافتراضية على

استخدام عناصر اللغة ومهاراتها دون أن يكون لذلك علاقة تحصيلية دراسة أو نتيجة اختبار تحصيلي⁴⁹، ويختلف اختبار الكفاية عن الاختبار التحصيلي في كون الأول يقيس قدرة الفرد اللغوية في ضوء الخبرة المحصلة من التجارب التي خضع لها ومن الخبرات السابقة والمترجمة على القيام بأعمال مستقبلية، عكس الاختبار التحصيلي الذي يقيس المهارات المحصلة فعلاً في ضوء برنامج اللغة المقصودة أو الهدف. واختبار الكفاية اللغوية يقوم بالوصف الكلي الفعلي والواقعي لاستخدام المتعلم لعناصر اللغة ومهاراتها دون أن يرتبط ذلك بمقرر دراسي معين، ويركز على اختبارات اللغة في بنيتها الأساسية، وتشمل⁵⁰:

- اختبارات الأصوات اللغوية.
- اختبارات المفردات اللغوية.
- اختبارات التراكيب اللغوية.

7-4-2- من حيث طبيعة تفسير النتائج: ويضمّ نوعين:

أ- **الاختبارات اللغوية محكية المرجع:** ويهدف إلى "التعرّف على مستوى التحصيل، ويعدّ من وسائل التقويم التكويني، وهي تعقد عدّة مرات بمعنى أنّ نجاح الطالب أو رسوبه في اختبار لغوي ما لا يعني نجاحه بشكل نهائي"⁵¹، فالمحك للحكم في هذه الاختبارات يحدّد بناء على خبرة المعلم ومعرفة بالمتعلم وقدراته وخصائصه، والمستوى اللغوي الذي وصل إليه.

ب- **الاختبارات اللغوية معيارية المرجع:** أي هناك معايير محدّدة مسبقاً يتمّ الرجوع إليها أثناء عملية الحكم على الاعتبار اللغوي، فهي "تلك الاختبارات التي تقوم أداء الطلبة في ضوء معايير معينة تسمح بمقارنة أداء الطالب بأداء غيره من الطلبة في المستوى نفسه"⁵²، وتعدّ الاختبارات اللغوية ذات المرجع المعياري من وسائل التقويم الختامي، وتعقد مرة واحدة خلال السنة الدراسية، ويتمّ فيها الحكم على تعلّجات لغوية نهائية.

7-4-3- من حيث الأداء: وتنقسم إلى⁵³:

أ- **الاختبار التحريري:** وهو الاختبار الذي تكون إجابته مكتوبة، فالمعيار هنا هو طبيعة الإجابة بغض النظر عن الأسئلة إن كانت شفوية أم مكتوبة.

ب- **الاختبار العملي:** وهو اختبار تكون الإجابة عن الأسئلة الشفوية حركية، أي يتمّ الاستجابة للأسئلة الشفوية عن طريق حركات الجسم (استجابات جسدية كاملة).

7-4-4- من حيث طريقة التصحيح: وتنقسم إلى:

أ- **ذاتية:** وتتدخل أثناء التصحيح ذاتية المعلم، فتخضع للتقدير الذاتي له.

ب- **موضوعية:** ويمتاز هذا النوع بارتفاع معدّل الصدق والثبات، فيتمّ تقويم المتعلم بعيداً عن الأحكام الذاتية والشخصية للمتعلم، ومن أمثلة هذا النوع من الاختبار⁵⁴:

- الاختبار من متعدّد
- اختبار الصواب والخطأ.
- الربط.
- الإضافة.
- التكملة.
- التحويل.

7-4-5- من حيث موضوعها: أما الاختبارات اللغوية من حيث موضوعها فهي نوعان: اختبار عناصر اللغة، اختبار المهارات اللغوية، وسيتم تناولهما بشيء من التفصيل:

أ- اختبارات اللغة: وهو اختبار يمسّ عناصر اللغة المختلفة من أصواتها، مفرداتها، نحوها وتركيبها. أولاً: الأصوات: ويصمّم الاختبار فيها عن طريق ما يسمى بالثنائيات، وهما "كلمتان اتفقتا في أصواتها جميعاً عدا صوت واحد، ويتم الاختبار بأن يستمع الدارس من المعلم أو جهاز التسجيل إلى كلمتين ثم يطالب بالحكم عليهما أمتشابهتان أم مختلفتان"⁵⁵، مثل (سال، صال) و(صال، صال) فالأولى في حالة الاختلاف أما الثانية فتتمثل حالة التماثل.

كما نلجأ في تصميم هذا الاختبار إلى القراءة الجهرية لفقرة تضم مجموعة محدودة من الكلمات ويتم التركيز على نطقه السليم لها، وقد تستخدم أيضاً الكتابة الصوتية التي تقوم على كتابة الجمل فونيمياً. ثانياً: اختبار المفردات: ويهدف إلى قياس القدرة على الفهم والقدرة على إنتاج المفردات عند الكلام أو الكتابة"⁵⁶، وتستخدم الوسائل التالية أثناء قياسه:

- الاختيار المتعدد: ويتم فيه الانتقاء من خيارات عديدة مقدّمة، ويمارس عن طريق⁵⁷:
- اختيار كلمة تناسب الفراغ في الجملة.
- المترادفات أي إعطاء كلمة أخرى ترادف الكلمة الموجودة.
- الشرح من خلال شرح معاني الكلمات المعطاة.
- الأضداد أي البحث عن الكلمة المضادة للكلمة محل الدراسة.
- التعريف باختيار التعريف الصحيح للكلمة المعينة.
- الاشتقاق كاسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة...
- الاختبار ذو الاستجابة المحددة (القصيرة): يعتمد على الحركة الجسمية أكثر، وعلى الأسئلة القصيرة التي عادة ما تكون إجابتها بنعم أو لا، أو أسئلة اختيار أحد طرفي الجملة نحو: هل الباب مفتوح أو مغلق؟
- ثالثاً: اختبار النحو (التركيب): ويهدف على قياس قدرة المتعلم على تركيب الجمل من كلمات معينة، ويستخدم هذا النوع من الاختبار أيضاً "لقياس قدرة الدارس على معرفة التغيرات التي تحدث في أواخر الكلمات وهي داخل السياق، ويقاس أيضاً قدرته على معرفة الدور الذي تلعبه الكلمات الوظيفية في شكل ومعنى الجملة"⁵⁸، وتصمّم اختبارات النحو عن طريق الصور التالية:
- تعديل صيغة ما بين قوسين لتناسب مع جملة محدّدة.
- دمج جملتين للحصول على جملة واحدة.
- كشف الخطأ (وضع خط تحت الخطأ).
- إكمال الجملة.
- الإعراب.
- تحويل جملة من زمن إلى آخر، أو من المفرد إلى الجمع، من المذكر إلى المؤنث...⁵⁹
- الاختيار من متعدّد.
- إعادة الترتيب.

رابعاً: اختبار الإملاء: وتصمّم عن طريق:

- إملاء كلمات مختارة، أو جمل متفرقة أو فقرة كاملة.
- تقدّم للمتعلم نصوص مكتوبة بها أخطاء ويطلب منه اكتشاف الخطأ الإملائي وتصحيحه.

- الاختيار من متعدّد بين كلمات صحيحة وأخرى بها أخطاء إملائية.
- الحرف المحذوف، فيطب من المتعلم إكمال الحرف الناقص من كلّ كلمة.
- الاشتقاق، الدمج...
- خامسا: اختبار الخط:** ويطلب فيه من المتعلم كتابة نص في زمن محدّد للحكم على خطّه، ويصمّم اختبار الخط عن طريق "النسخ والإملاء"⁶⁰، فتعدّ هذه الأنواع أنماطا للاختبارات اللغوية المتعلقة بالعناصر المكوّنة للغة.
- ب- اختبارات مهارات اللغة:** وهي اختبارات تَمسّ المهارات اللغوية الأربع:
- أولا: مهارة الاستماع:** تهدف اختبارات مهارة الاستماع إلى قياس فهم المسموع، أو قياس تمييز المسموع لذلك فهي اختبارات موضوعية لا ذاتية، وتتخذ الأشكال التالية⁶¹:
- تمييز الأصوات (اختبار الثنائيات).
- الاختيار من متعدّد.
- اختبار الصور، حيث تعرض على المتعلم صورة ويسمع بعدها عبارة ثم يطلب منه تحديد إذا كانت العبارة تنطبق على الصورة.
- اختبار المحادثة.
- اختبار حفظ المسموع.
- اختبار الكلمات المتطابقة.
- ثانيا: اختبار مهارة الكلام:** ويصبو المعلم من خلال هذا الاختبار إلى "أن يصل بالمتعلم إلى مستوى معقول من الطلاقة، أي القدرة على التعبير بصورة مفهومة وسليمة دون تلثم أو تردد"⁶²، ولتحقيق هذا الهدف على المعلم أن يتدرّج في إكساب المتعلم مهارة الكلام بالانتقال من مرحلة المحاكاة المحضة إلى التعبير الفردي، ويكون ذلك من خلال: "أولا التدريب على عناصر اللغة العربية وبصورة خاصة المفردات والتركيب، ثانيا التدريب على استعمال اللغة في مواقف التعبير عن المعاني الشخصية"⁶³، وعلى هذا الأساس فإنّ الاختبارات اللغوية المتعلقة بمهارة الكلام تَمسّ المستويات التالية:
- مستوى النطق.
- مستوى تكوين الجمل.
- مستوى الكلام المتصل.
- ومن وسائل قياس القدرة الكلامية ما يلي:
- القراءة الجهرية.
- التلخيص الشفهي.
- المقابلة الحرة.
- الحوار الحر.
- عرض الصور والتعبير عنها.
- ثالثا: اختبار مهارة القراءة:** ويهدف إلى فهم المقروء والتعرّف على المفردات، وفهم معاني الجمل، التمييز بين الحروف المكتوبة وعلاقتها بالصوت الذي يدلّ عليها، وفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل وإدراك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسة. وتتخذ الأشكال التالية⁶⁴:
- أسئلة الصواب والخطأ.

- أسئلة المفردات والقواعد.
 - الاختيار من متعدّد.
 - المزاوجة والتكملة.
 - التلخيص.
- ولابدّ أثناء صياغة أسئلة اختبار مهارة القراءة من التنوع فيها حتّى تقيس المهارات العقلية العليا والدنيا لدى المتعلّمين والتمييز بينهم ومراعاة فروقهم الفردية، وتتضمّن الأسئلة ما هو مباشر موجود في النص والأسئلة الاستنتاجية التي تدفع المتعلّم إلى التفكير والتحليل والنقد.
- رابعا اختبار مهارة الكتابة:** والكتابة مهارة يتمّ فيها ترجمة الأفكار المخزّنة في الذهن إلى رموز هي الحروف المكتوبة، لذلك تعدّ الاختبارات الكتابية إنتاجية وتقاس هذه المهارة على عدّة مستويات تبدأ بالخط وكتابة الحروف، الكلمة والجملّة والفقرة. وتختبر مهارة الكتابة قدرة المتعلّم على⁶⁵:
- إتقان الكتابة وقواعدها.
 - التعرّف على الرمز الكتابي للصوت العربي وإدراك العلاقة بينهما.
 - معرفة علامات الترقيم ومواطن استخدامها.
 - التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة.
 - القدرة على كتابة جمل مسموعة.
 - التعبير عن الأفكار في شكل مقالات أو قصص.
- ومن الأشكال التي يستخدمها هذا الاختبار: الترتيب، التكملة، التلخيص، الكتابة الحرة، الكتابة المقيدة، ملأ الفراغ، التعبير التحريري الموجّه...
- خاتمة:**
- تتضمّن الاختبارات اللغوية تقويماً لأداء المتعلّم في المهارات اللغوية للغة استماعاً وكلاماً، قراءة وكتابة.
 - تحكم الاختبارات اللغوية على مدى قدرته دارس اللغة على استخدام نظامها اللغوي في مستوياته الأربعة، ويسمى هذا النوع باختبار عناصر اللغة.
 - قد تكون اختبارات اللغة قبلية تعكس ما مرّ به المتعلّم من خبرات سابقة من خلال الوقوف على مكتسباته اللغوية قبلية، أو نهائية يهدف فيها الاختبار اللغوي إلى قياس مدى تحكّم المتعلّم فيما اكتسبه من مهارات لغوية ومعارف لسانية تمكّنه من ممارسة لغوية سليمة.
 - تعدّدت المقاييس التي تستخدمها الاختبارات اللغوية بتعدّد الأهداف التي يسعى كلّ من المنهج الدراسي والمعلّم تحقيقها من خلال إجراء هذا الاختبار.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، دط، 2000.
 - 2- صالح محجوب التنقاري، قضايا في اختبار تحديد المستوى، منشورات وحدة الاختبار والقياس، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، دط، 2012.
 - 3- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، ط2، 2012.
 - 4- محمد الخولي، الاختبارات اللغوية، دار الفلاح، عمان، الأردن، ط1، 2000.
 - 5- علي راشد، كفايات الأداء التدريسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2005.
 - 6- أسامة السيد، الاختبارات اللغوية -مقاربة منهجية تطبيقية-، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط1، 2019.
 - 7- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام -نظريات وتجارب-، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000.
 - 8- عايش زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط3، 1996.
 - 9- محمد عبد الخالق، اختبارات اللغة، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، دط، 1989.
 - 10- أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2011.
 - 11- فاروق عبد السلام، مدخل إلى القياس التربوي والنفسي، دار البشائر، مكة المكرمة، ط3، 1994.
 - 12- سليمان عبيدات، أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العلمية، منشورات جمعية عمال المطابع، عمان، الأردن، دط، 1985.
 - 13- عبد الرحمان الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة لسان العرب، دط، 2008.
 - 14- قاسم أنسي محمد، الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2003.
 - 15- يوسف قطامي وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 2003.
 - 16- المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، منشورات وزارة التربية الوطنية، الجزائر، دط، 2000.
 - 17- المركز الوطني للوثائق التربوية، مقالات بيداغوجية، منشورات وزارة التربية، الجزائر، دط، 2002.
 - 18- حسن منسي، تصميم التدريس، دار الكندي، عمان، الأردن، دط، 1997.
 - 19- عبد الهادي نبيل، المدخل إلى القياس والتقويم التربوي، دار وائل، عمان، الأردن، ط2، 2002.
 - 20- حسن عايل يحيى، المنوفي سعيد، المدخل إلى التدريس الفعال، الدار الصولتية، جدة، ط3، دت.
- المجلة:**
- 20- بحر الدين أوريل، تجربة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية بأندونيسيا في إعداد اختبارات اللغة العربية الموحدة للناطقين بغيرها، مقال منشور بدليل كلية الدراسات العليا أندونيسيا.
 - 22- رخلا تول ألمياه، اختبارات اللغة العربية في مهارة الكلام (تصميم اختبار مهارة الكلام بالمقابلة)، مقال منشور في: Prosiding Konferensi Nasional Bahasa Arab, Malang, October 2018.
 - 23- رنيه، تصميم اختبار اللغة العربية كاللغة الأجنبية، مقال منشور:
 - Ihya AL-Arabyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, Vol5, N1, Juni 2019.
 - 24- نادية مصطفى العساف، أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، المجلد42، العدد1، 2014.
 - 25- محمود العليمات، درجة التزام معلمي اللغة العربية بالمعايير الوطنية في بناء الاختبارات اللغوية في ضوء الاستراتيجية الوطنية، مجلة جامعة مؤتة للبحوث، المجلد30، العدد2، 2015.
 - 26- محمد الفوزان، واقع الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك سعود، المجلة التربوية، ع76، أوت 2002.

- 27- أحلام معمري، أسس وضع اختبارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35، سبتمبر 2018.
- الأطروحات:
- 28- حسن فكري عابدين، اختبارات اللغة العربية التحصيلية في المدارس الدينية في ولاية ترنجانو، ماليزيا، أطروحة دكتوراه، 2001-2002.

الهوامش

- 1- محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط3، 2009. ص346.
- 2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 3- نقلا عن أحمد معروف: محاضرات في علوم التربية، دار العرب للنشر والتوزيع، ط2، 2006، ص94.
- 4- أنسي قاسم: الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص262.
- 5- المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي 2000، ص83.
- 6- أنسي قاسم: الفروق الفردية والتقويم، ص265.
- 7- محسن كاظم الفتلاوي: تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، دار الشروق للنشر، ط1، 2004.
- 8- جابر عبد الحميد: استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط1، 1999، ص65.
- 9- محمد زياد حمدان: تقييم التعلم -أسسه وتطبيقاته-، دار العلم للملايين، دط، دت، ص31.
- 10- نادر فهمي الزبيد: مبادئ القياس والتقويم التربوي، وزارة التربية الوطنية السورية، سوريا، 2005، ص54.
- 11- حسن منسي، تصميم التدريس، دار الكندي، عمان، الأردن، دط، 1997، ص90.
- 12- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، دط، 2000، ص167.
- 13- رنية، 2019، تصميم اختبار اللغة العربية كاللغة الأجنبية، مقال منشور:
- Ihya AL-Arabyah: Jurnal Pendiikan Bahasa Arab, Vol5, N1, Juni2019, P36
- 14- فاروق عبد السلام، مدخل إلى القياس التربوي والنفسي، دار البشائر، مكة المكرمة، ط3، ص18.
- 15- رخلا تول ألمياه، 2018، اختبارات اللغة العربية في مهارة الكلام (تصميم اختبار مهارة الكلام بالمقابلة)، مقال منشور في:
- Prosiding Konferensi Nasional Bahasa Arab, Malang, Oktober2018, P108-109.
- 16- عايش زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط3، 1996، ص8.
- 17- علي راشد، كفايات الأداء التدريسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2005، ص189.
- 18- قاسم أنسي محمد، الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص280.
- 19- ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص167.
- 20- أحلام معمري، أسس وضع اختبارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35، سبتمبر 2018، ص597.
- 21- المركز الوطني للوثائق التربوية، مقالات بيداغوجية، منشورات وزارة التربية، الجزائر، 2002، ص43.
- 22- عبد الهادي نبيل، المدخل إلى القياس والتقويم التربوي، دار وائل، عمان، الأردن، ط2، 2002، ص119.
- 23- يوسف قطامي وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 2003، ص273.
- 24- حسن منسي، تصميم التدريس، ص91.
- 25- يوسف قطامي وآخرون: أساسيات تصميم التدريس، ص273.
- 26- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام -نظريات وتجارب-، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000، ص262.

- 27- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، ط2، 2012، ص313.
- 28- ينظر حسن فكري عابدين، اختبارات اللغة العربية التحصيلية في المدارس الدينية في ولاية ترنجانو، ماليزيا، أطروحة دكتوراه، 2001-2002، ص19.
- 29- المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، منشورات وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2000، ص160.
- 30- ينظر، رنيه: تصميم اختبارات اللغة العربية كاللغة الأجنبية، ص37-38.
- 31- ينظر أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص18-20.
- 32- حسن عايل يحيى، المنوفي سعيد، المدخل إلى التدريس الفعال، الدار الصولتية، جدّة، ط3، دت، ص252.
- 33- محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص313.
- 34- ينظر، حسن عايل يحيى، المدخل إلى التدريس الفعال، ص253.
- 35- الكتاب السنوي 2000، ص177.
- 36- (م ن)، ص177.
- 37- صالح محجوب التنقاري، قضايا في اختبار تحديد المستوى، منشورات وحدة الاختبار والقياس، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، دط، 2012، ص02.
- 38- محمود العليمات، درجة التزام معلّمي اللغة العربية بالمعايير الوطنية في بناء الاختبارات اللغوية في ضوء الاستراتيجية الوطنية، مجلة جامعة مؤتة للبحوث، المجلد30، العدد2، 2015، ص206.
- 39- أسامة السيد، الاختبارات اللغوية -مقاربة منهجية تطبيقية-، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط2019، ص1، ص30.
- 40- ينظر سليمان عبيدات، أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العلمية، منشورات جمعية عمال المطابع، عمان، الأردن، دط، 1985، ص233.
- 41- التنقاري: قضايا في اختبار تحديد المستوى، ص2.
- 42- محمد الفوزان، واقع الاختبارات اللغوية لمتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك سعود، المجلة التربوية، ع76، أوت 2002، ص306.
- 43- عبد الرحمان الفوزان، إضاءات لمعلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة لسان العرب، دط، 2008، ص110.
- 44- التنقاري: قضايا في اختبار تحديد المستوى، ص07.
- 45- رنيه: تصميم اختبارات اللغة العربية كاللغة الأجنبية، ص38.
- 46- إيكواتي ديان، المدخل في الاختبار اللغوي، محاضرة مقدّمة بكلية التربية بقسم اللغة العربية، جامعة جوراي سيو الإسلامية الحكومية، أندونيسيا، 2021، ص04.
- 47- التنقاري: قضايا في اختبار تحديد المستوى، ص06.
- 48- أحلام معمري أسس وضع اختبارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص598.
- 49- بحر الدين أوريل، تجربة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية بأندونيسيا في إعداد اختبارات اللغة العربية الموحّدة للناطقين بغيرها، مقال منشور بدليل كلية الدراسات العليا أندونيسيا، دت، ص10.
- 50- أحلام معمري، ص599.
- 51- عبد الهادي نبيل، المدخل إلى القياس والتقويم التربوي، دار وائل، عمان، الأردن، ط2، 2002، ص86.
- 52- نادية مصطفى العساف، أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلّة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، المجلد42، العدد1، ص175.
- 53- ينظر رنيه: تصميم اختبارات اللغة العربية كاللغة الأجنبية، ص39.
- 54- ينظر عبد الرحمان الفوزان، إضاءات لمعلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص113.
- 55- حسن فكري عابدين، اختبارات اللغة العربية التحصيلية في المدارس الدينية في ولاية ترنجانو، ماليزيا، أطروحة دكتوراه، 2001-2002، ص5.

- ⁵⁶- (م ن) ص5.
- ⁵⁷- ينظر أحلام معمري، ص599.
- ⁵⁸- حسن فكري عابدين: اختبارات اللغة الثانية - اللغة العربية نموذجاً-، ص6.
- ⁵⁹- ينظر عبد الله بشير، اختبارات الكفاية اللغوية -نحو اختبار معياري للغة العربية للناطقين بغيرها-، مقال منشور بموقع الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 2013، ص7.
- ⁶⁰- (م س)، ص8.
- ⁶¹- ينظر محمد الخولي، الاختبارات اللغوية، دار الفلاح، عمان، الأردن، ط2000، 1، ص23.
- ⁶²- ألميا، اختبارات اللغة العربية في مهارة الكلام، ص109.
- ⁶³- محمد عبد الخالق، اختبارات اللغة، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، دط، 1989، ص127.
- ⁶⁴- ينظر نادية العساف: أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص191.
- ⁶⁵- حسن فكري عابدين: اختبارات اللغة الثانية - اللغة العربية نموذجاً-، ص08.