



قضايا في اختبارات اللغة: دراسة وصفية مقارنة بين الاختبارات الموضوعية والاختبارات المقالية

Issues In Language Testing: A Descriptive Comparative Study of Objectives And Essay Tests.

عبد السميع أولوافيمي مفتاح الدين

باحث الدكتوراة بجامعة الملك سعود، الرياض- المملكة العربية السعودية

ومدير عام أكاديمية أضواء المنان النموذجية، إبادن – نيجيريا

Abdussamee Oluwafemi Miftaudeen

A PhD student of Applied Linguistics in Arabic.

King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Founder & General Manager of Adwa'ul Manan Model Academy. Ibadan – Nigeria

DOI: <https://doi.org/10.64355/agjhss247>



مجلة خليج العرب للدراسات الإنسانية والاجتماعية © 2025 / تصدر من مركز السنايل للدراسات والتراث الشعبي
هذه المقالة مفتوحة المصدر موزعة بموجب شروط وأحكام ترخيص مؤسسة المشاع الإبداعي (CC BY-NC-SA)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

المخلص:

اهتمت الدراسة الحالية بتقصي الغايات التقييمية المرتبطة باختبارات اللغة وتطبيقاتها من خلال البحث عن مميزات كل من الاختبارات الموضوعية والاختبارات الذاتية وعيوبهما، مع إلقاء الضوء على الموضوعات الجوهرية ذات الأهمية في مجال القياس اللغوي والتقييم كقضية الاختلاف بين معايير تقييم الكتابة للغة الأولى واللغة الثانية ثم قضية العلاقة بين جودة بنود الكتابة وإجراءات التقييم لها وإلى غير ذلك. ومن أجل التوصل إلى نتائج البحث، تم استخدام المنهج الوصفي ومنهج المقارنة. ومن أبرز نتائج الدراسة: ضرورة فهم ماهية القياس اللغوي ونماذج اختباره والوعي بمجالات استخدام كل نموذج قياسي على المدى البعيد.

الكلمات المفتاحية: التقييم اللغوي، الاختبارات الموضوعية، الاختبارات الذاتية، مستويات التعلم اللغوي.

Abstract

This current study investigates the evaluative purposes associated with Language tests and their applications through exploration of the advantages and disadvantages of both objective and subjective tests includes shedding light on the essential topics of importance in the field of Language measurement and evaluation, such as, issue of the difference between the standards of evaluating writing the first and second languages, and also the issue of the relationship between the quality of writing test items and their evaluation procedures, etc.

In order to get the research results, descriptive and comparative approaches were employed. The study's notable findings include the needs to understand the nature of Linguistic measurement and its Test models, as well as the areas of long-term use of each standard model.

Keywords: Language Assessment, Objective Tests, Subjective Tests, Language competence Levels

المقدمة:

لعل القياس اللغوي - في عصرنا اليوم - يفرض النمط القشيب في الدور التعليمية ومراكز التقييم لتحديد مدى توفر الكفاءة اللغوية لدى شخص ما، وربما لأجل ذلك تختلف تطبيقات القياس باختلاف أهداف القياس والتقييم في زمن معين خلافا لما عهدته التجارب السابقة في بعض المؤسسات التعليمية. ومن التحدي في وسط المقيمين أننا نجد نوعا من الضعف المتعلق بأداء واجب التقييم الصحيح، من خلال عدم إتقان أساليب وضع الاختبارات وإجراءاتها. وإذا كانت الاختبارات الموضوعية تُجرى بهدف التخلص من الذاتية قدر الإمكان عند التصحيح (Selegi, 2019)، وتكون خيارات الإجابة عليها متوفرة في الغالب فإن الاختبارات المقالية تتطلب من الطالب إبراز طاقته وموهبته في الكتابة والصياغة، بيد أن تقييم الاختبارات المقالية يتأثر - عادة - بأمزجة المقيمين المختلفة، وتعتمد بالدرجة الأولى - على الإنتاجية اللغوية المحضة (Shikamma, 2019, 2).

وبغض النظر عن ندرة الأدوات الدقيقة التي يمكن أن تتماشى مع قياس أهداف التعلم ومخرجات تعلم الدارسين بشكل دقيق (Adah & Bunawan, 2021, 72)، إلا أن ثمت قضايا معاصرة استجدت في مجال القياس والتقييم كقضية التعامل مع حدود وظروف تطبيق الاختبارات الموضوعية ثم قضية إجراءات تطبيقها في سياقات الفصول التعليمية ومراكز القياس اللغوي بجانب قضية العلاقة بين جودة بنود الكتابة وإجراءات التقييم لها وغير ذلك من النقاط المهمة المثارة. ولذا، فقد تضمن البحث الحالي مناقشة أوجه الاتفاق والاختلاف بين اختبارات اللغة مع التعرض - بشكل مقتضب - لما توصل إليه نتائج الأبحاث السابقة حول قضايا البحث الحالي.

مشكلة البحث:

يسعى هذا البحث إلى عقد المقارنة بين الاختبارات الموضوعية والاختبارات المقالية من أجل رفع بعض الإشكالية التي تنتج عن عدم الفهم الصحيح لأصول القياس وتطبيقاته، حيث يحصل نوع من الخلط عند بعض المقيمين وهم يجرون تطبيقات الاختبارات المختلفة على الطلاب، ولا يكاد يجيد بعضهم الفرق بين نماذج اختبارات اللغة فضلا عن أن يعرفوا متى يتم تخيير نوع دون الآخر ومتى يجب أن يجمعوا بين هذا وذلك في سياق الاختبار الفعلي. جاءت هذه الورقة لسد هذه الفجوة ثم للتبصير ببعض الخلفية القياسية اللازمة في استخدام تطبيقات الاختبارات خاصة للمبتدئين من المقيمين، جنبا إلى جنب مع إثارة بعض القضايا العلمية المعاصرة في اختبارات اللغة، بما يطور من الأداء لكل من المقيمين والطلاب في محيطهم القياسي ومستقبلهم المهني.

أهمية البحث:

يعكس هذا البحث أهميته من عدة جوانب، أهمها:

1. تزويد المقيمين بأحدث المعطيات حول الاختبارات اللغوية الموضوعية والذاتية وتطبيقاتهما.
2. محاولة الإسهام في تطوير طرائق المقيمين لا سيما المبتدئين في القياس والتقييم ليكون أدأهم من أفضل ممارسات القياس والتقييم في العالم.

أهداف البحث:

1. تحديد العلاقة بين الاختبارات الموضوعية والمقالية من جهة، وبينها ومستويات الكفاءة اللغوية من جهة أخرى.
2. تسليط الضوء على مميزات كل من اختبارات اللغة الموضوعية والمقالية؟
3. كشف أبرز تطبيقات الاختبارات الموضوعية والمقالية؟

أسئلة البحث:

1. ما العلاقة بين الاختبارات الموضوعية والمقالية من جهة، وبينها ومستويات الكفاءة اللغوية من جهة أخرى؟
2. ما مميزات كل من اختبارات اللغة الموضوعية والاختبارات المقالية؟
3. ما أبرز تطبيقات الاختبارات الموضوعية والمقالية؟

الدراسات السابقة:

قام الحجوري (2019) بدراسة معنونة ب: "مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى وتصور مقترح لعلاجها" وذلك لتقصي وتحديد مظاهر الضعف اللغوي في مهارات اللغة العربية لدى متعلميها الناطقين بلغات أخرى في مختلف المستويات اللغوية. استخدم الحجوري أداة الاستبانة والمنهج الوصفي لتغطية الجوانب المدروسة، وتم التوصل إلى نتائج أهمها: أن هناك انتشاراً لمظاهر الضعف في مهارات: الاستماع، والتحدث، والكتابة، مع ظهور النسبة القليلة لانتشار الضعف في القراءة. ومن المؤكد أن نتائج الدراسة تبعث على الاهتمام بالكتابة بغض النظر عن فروعها وضروبها.

وكذلك تصدى كل من Adah، و Bunawan (2021) لدراسة معنونة ب: "تطوير الاختبارات الموضوعية للمواد المعرفية الفيزيائية في المدارس الثانوية بهدف إنماء الاختبارات الموضوعية مواد الفيزياء للحرارة والسخونة والتأكد من تحقق شروط المعيرة في المتمثلة في صدق وثبات الاختبار ثم التمييز وتأثير المشتتات. تم تطوير العديد من نماذج الاختبارات في الفيزياء وتم تصميم تلك النماذج في مراحل التحليل. أظهرت نتائج تطبيق الدراسة ومراحل التقييم أن 50 بنداً مطوراً، و39 عنصر قد حقق معايير الجودة للاختبار الجيد بناء على الصدق والثبات وقوة التمييز، ودرجات الصعوبة، وتأثير المشتتات في إجابات المجموعات الصغيرة والمجموعات الكبيرة. وبناء على ذلك أفاد البحث الحالي من دلالة نتائج الدراسة في تسليط الضوء على سمات الاختبار الجيد وتأكيد دور ذلك في بناء معايير التقييم الصحيح.

علاوة على دراسات الباب، بحث Nenotek و Tlonaen و Manubulu (2022) في الصعوبات الكتابية الخاصة بطلاب المرحلة الجامعية تحت العنوان: "اكتشاف صعوبات كتابة المقالات الأكاديمية في اللغة الإنجليزية لدى الطلاب الجامعيين" وقد كان البحث لتتبع التحديات التي يقاسيها طلاب المراحل الجامعية وهم يتعلمون ويتدربون على المقالات الأكاديمية. وبعد أن طبقت الدراسة على 30 طالباً جامعياً في المستوى الخامس في جامعة Kristen Arther Wacana، وبعد أن وظف الباحثون المنهج الكيفي لجمع بيانات دراستهم توصلوا إلى نتائج أبرزها أن الطلاب ما زالوا يعيشون صعوبات عديدة في أربع من جوانب الكتابة أو المقالات الأكاديمية وهي: المحتوى والتنظيم والتركييب والأسلوبية أو الآلية. غير أن أكثر الصعوبات انتشاراً المقدره بنسبة (97%) كانت في: (1) تحديد مشكلة البحث و(2) الأفكار ذات الصلة (3) إثراء الأفكار (4) توصيف أسباب أو الآثار أو الموازنة (5) التعريف العملي (6) صياغة بنية وجمل الموضوع (7) توثيق المراجع.

وفي سياق المقارنة بين الاختبارات في نتائجها، أجرى الدامغ والقحطاني (2023) دراستهما تحت عنوان: "مقارنة نتائج الاختبارات المحوسبة بنتائج نظيراتها الورقية في الاختبارات اللغوية للنظر في السمة المقيسة والتكافؤ في نتائجها. تم استخدام اختبار كأداة، وطبقت على المجتمع وصل عدد عينته 64 فرداً. ومن أبرز نتائج الدراسة الإشارة إلى أن هناك تكافؤاً بين الاختبارات المحوسبة ونتائج نظيراتها الورقية مع عدم وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية.

قامت السريع (2024) بدراسة الصدق الظاهري لاختبارات الكتابة العربية لدى متعلمات العربية لغة ثانية في مقرر المستوى الثالث بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ومن خلال أداة تحليل المحتوى التي اعتمدتها الدراسة، وقد دلت نتائجها على وجود اختلاف واضح بين التغطية المتوقعة والملاحظة في الاختبارات، وكان مستوى التطبيق ممثلاً في شكل تمارين الإملاء. كما دلت نتائج تحكيم الصدق الظاهري على أنَّ نسبة اتفاق (بين التغطية المتوقعة والملاحظة) بلغت 90% مما يدل على أنها تقيس مهارة الكتابة.

كان بحث Ulkayinska (2025) المعنون بـ "ممارسات التقييم لدى مدرسي اللغة الإنجليزية والفرنسية في السياقات الأوكرانية: احتياجات فهم كفاية التقييم اللغوي بين اللغتين، حول تتبع ظاهرة التقييم اللغوي وممارساته في السياقات التربوية في دولة أوكرانيا على أساس بناء المنظومة المفاهيمية LAL Constructs لتأهيل المبتدئين في فن التقييم ممن لم ينزلوا في ميدان التعليم العملي بعد. استخدم الباحث أداة الاستبانة لتغطية طريقة التقييم عند 70 مقيماً أوكرانياً. دلت نتائج البحث على إعراب عدد من مدرسي اللغة الإنجليزية عن احتياجاتهم إلى التدريب في التقييم والتعليم اللغوي. كما ظهر من نتائج البحث الاختلاف بين مدرسي اللغة الإنجليزية والفرنسية في صيغ المهام المستخدمة بجانب اختلافهم في الثقل المعطى لعناصر التقييم المختلفة.

على أن البحث الحالي يهتم بالبحث في ضرورة إبراز العلاقة التكاملية بين الاختبارات الموضوعية والاختبارات المقالية مع تسليط الضوء على أهمية اختيار أنسب تطبيقات الاختبار اللغوي لقياس مدى كفاية متعلمي اللغة في ضوء الجوانب المعرفية المراد قياسها وكذلك مستويات الكفاية اللغوية لدى الطلاب.

الإطار النظري:

لعل من المفيد في البداية أن نناقش باختصار قضية اختبارات اللغة من حيث التنوع والأغراض منها. ومما لا يعتره شك أن الاختبارات اللغوية تأخذ صوراً مختلفة وأنماطاً أربع يجب أن تكون في الصورة لدى الجميع. حيث قد تكون الاختبارات: (1) شفوية. (2) كتابية (ورقة وقلم). (3) أدائية – عملية. (4) اختبارات محوسبة. كما أنَّ الاختبار (التقييم) قد يجرى لأغراض واعتبارات متعددة (الدامغ، 2012، ص15 ومحمد فضل، 1996):

الاختبارات الموضوعية:

ربما لا يخفى هذا النوع من الاختبار على الصغار والكبار في العالم أجمع (6، Fitria, 2024، نقلاً عن Rahmawati & Huda, 2022)، نظراً لكثرة تداول هذا النوع والاعتماد عليه أكثر منه إلى قسميه الاختبار المقالي في المؤسسات التعليمية. ولا شك أن الاختبارات الموضوعية تجرى بهدف التخلص من الذاتية قدر الإمكان عند التصحيح، وتكون خيارات الإجابة متوفرة في الغالب (Selegi, 2019) ليختار منها الدارس أصح الإجابات والصواب منها. وعلى الرغم من ندرة الأدوات الدقيقة التي يمكن أن تتماشى مع قياس أهداف التعلم ومخرجات تعلم الدارسين بشكل دقيق (Adah & Bunawan, 2021, 72)، إلا أن الاختبارات الموضوعية لم تزل هي أكثر أنواع الاختبارات انتشاراً عبر العالم، ربما لسهولة تصحيحها (محمد فضل، 2007).

بنود الاختبارات الموضوعية:

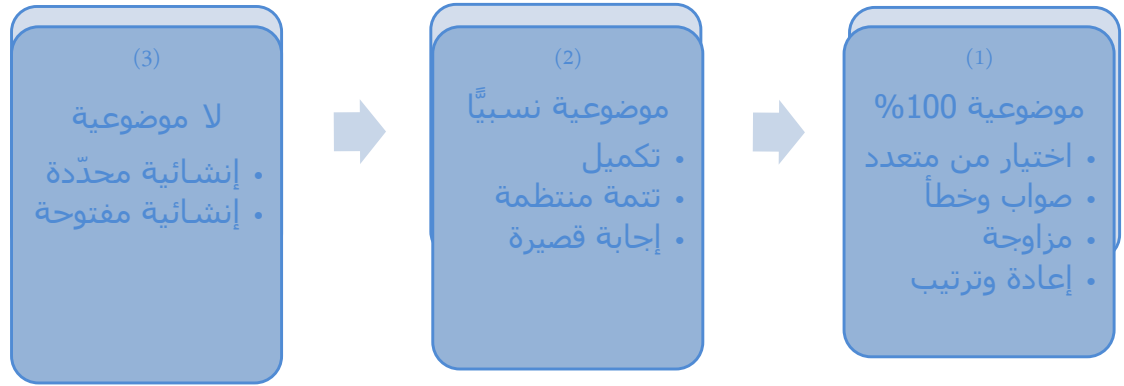
تتعدد الاختبارات حسب تصنيف الدامغ ومحمد فضل (2012م) من حيث تحقق الموضوعية من عدمه إلى أقسام، وهي موضحة في الشكل:

الشكل (1) مستويات الاختبارات¹ وأقسامها:

¹ وبجانب تصنيف الدامغ ومحمد فضل، (2012م)، يرى بعض الباحثين تصنيفاً آخر لأنواع البنود الموضوعية، وهو تصنيف رائع يؤخذ به في الباب، حيث تم تصنيف البنود إلى نوعين رئيسيين، هما:

(1) بنود العرض Supply Types: وهي التي يقوم فيها الطلاب بتقديم الإجابة على السؤال المطروح. وتشمل هذه البنود الإجابة القصيرة، والتكميل.

(2) والنوع الآخر بنود الاختيار Selection Types: وهي التي يختار الطلاب فيها الإجابة الصحيحة من مجموعة الخيارات المقدمة. يتضمن هذا النوع بنود الصواب والخطأ، وبنود الاختيار من متعدد وبنود المزاوجة. للمزيد ينظر: eGyankosh، Objective Test Items, Unt



الاختيار من متعدد:

يعد هذا النوع من أصعب الاختبارات الموضوعية من حيث البناء والتصميم والتقنين، لكن يصنف الاختبار من متعدد ضمن أسهل الاختبارات تصحيحاً وإجراءً (Monica, 2020, 442). ويتراوح عدد الخيارات التي يختار منها الدارس الإجابة الصحيحة في البند الواحد ما بين ثلاثة إلى ستة (3-6) خيارات أو بدائل (الدامغ ومحمد فضل، 2012م ص61، Asrul et al., 2015).

الصواب والخطأ:

يعرف اختبار الصواب والخطأ أيضاً بأسئلة نعم / لا (Asrul et al, 2015) وتأتي صيغة أسئلة اختبار الصواب والخطأ في شكل عبارات، بحيث تكون إجاباتها نعم أو لا، ويظهر من خلال البنود الإجابات الصحيحة من غيرها الخاطئة (Rahmawati & Huda, 2022). ومن ثم، فليس على الطالب إلا أن يحكم على أي البنود يكون صواباً وأيها يكون خطأ في ضوء ما يقرأ أو يسمع (Arikunto, 2021). ولهذا النوع من الاختبار أشكال وصور منها: الإجابة بـ "موافق" و"غير موافق" و"صحيح" و"خطأ" و"حقيقة" و"رأي" و"نعم" أو "لا".

ووفقاً لـ Fitria (2024)، يستخدم خبراء القياس بنود الصواب والخطأ لقياس جوانب المعرفة لدى الدارسين، والتي تتعلق بالحقائق والتعريفات، والمبادئ. "وعلى النقيض مما يعتقد ويشيع عند الكثيرين، فإن بنود الصواب والخطأ من أصعب البنود عند بنائها؛ فالعبرة التي تحمل المشكلة فيها، ينبغي أن تكون صواباً لا مربية فيه، أو تكون خطأ صريحاً. إلا بناء مثل هذه البنود على المستوى المنشود الذي يقيس نتائج معرفية مهمة، يتطلب كفاية ومهارة عالية من واضع الاختبار (Gronlund, 1990). ومن صور بنود الصواب والخطأ:

صحيح – غير صحيح:

وفي هذا البند يعرض على الطالب عبارة خبرية (تحتل الصد أو الكذب)، ثم يقوم الطالب بالحكم عليها بالصحة أو عدم الصحة. مثال:

الممنوع من الصرف يجر بالفتحة في كل الأحوال
ص
الإجابة الصحيحة هي (ص).
غ

نعم – لا:

نمط السؤال المطروح هنا يكون مباشراً، ليجيب عنه الطالب بـ (نعم) أو بـ (لا). مثال:

هل ينادى الاسم المبدوء بال بكلمة "أيها" للمذكر؟
نعم
لا
الإجابة الصحيحة هي (نعم).

صواب – خطأ:

وفيهما تقدم جملة نحوية أو غيرها؛ على الطالب ليحكم بأنها صواب أو خطأ.

مثال:

الصدق أرفع الفضائل شأنً. ص خ

التصويب:

هنا يطلب فقط من الطالب أن يحكم على خبر (يحتمل الصدق أو الكذب) مثل نوع (صحيح وغير صحيح)، بيد أنه لا يكتفي بالحكم على الخبر فحسب، بل لا بد له أن يقوم بتصويب الخطأ على نحو واضح.

مثال:

التعليمات: اقرأ كل عبارة فيما يلي، ووضّح ما إذا كانت صواباً أم خطأ. وصوّب الخطأ:

جاء المعلمان كليهما الصواب
ص خ

الصحيح والخطأ المتعدد:

يشبه هذا البند نوع الاختيار من متعدّد، ولكن بدلاً من أن يختار الطالب بديلاً واحداً، فإنّه يعامل كل بديل كأنّه عبارة عن صواب أو خطأ، ويدّ يوجد أكثر من خيار واحد صحيح.

مثال:

الحال وصف بيّن

- | | | |
|--------------------|---|---|
| 1- هيئة الفاعل | ص | خ |
| 2- هيئة الموصوف | ص | خ |
| 3- هيئة المفعول به | ص | خ |
| 4- هيئة الفعل | ص | خ |

نعم – لا مع طلب التوضيح:

خلال هذا البند يتم طرح سؤال مباشر، يتطلب من الطالب أن يستجيب ب(نعم) أو ب (لا). ثم يقدّم الطالب مزيد توضيح لما كان خياره صحيحاً.

مثال:

قال أحد الطلاب لزميله: "تكلم معلمنا وعيناه دامتان".

قلت له الصحيح أن تقول: "وعيني دامتان" هل ما قلته صواب؟

إذا كانت إجابتك ب (لا)، وضّح لماذا أنا على خطأ:

نعم لا

التوضيح:

المزاوجة:

يسمى بعضهم بند المزاوجة باختبار عرض المطلوب (The View Seek Test) (Asrul et al, 2015)، وهو نوع آخر من البنود الموضوعية، ويرد من مسمياته بنود المقابلة، وبنود المطابقة، وبنود المواءمة، وبنود الصواب والخطأ. تمثل بنود البنود المزاوجة شكلاً رائعاً ومناسباً من أشكال البنود الاختبارية (الدامغ ومحمد فضل، 2012، ص83)، وهي شبيهة ببنود الصواب والخطأ، ذات المستوى العالي والبنود الجيدة، اللهم إلا أن كتابتها تكلف نوعاً من الوقت والجهد، وليس إعدادها من السهولة كما يزعم البعض.

وقديماً يتكون بند المزاوجة من قائمتين (يمنى ويسرى)، تسمى القائمة اليمنى ب قائمة المقدمات المنطقية Premise، بينما تدعى القائمة اليسرى الاستجابات Response (Yuniawatika et al, 2021). يدل كل مقدمة من المقدمات المنطقية على رقم قائم بذاته، ويقابل إحدى الحروف الأبجدية التي تمثل قائمة الاستجابات، وبذلك تمثل كل مقدمة منطقية بنداً مستقلاً، يمكن تصحيحه دون ارتباطه ببقية المقدمات. ومن ثم، تتمثل مهمة الطالب في هذا النوع من البنود في ربط المقدمة بالاستجابة بناءً على المبادئ المحددة. بيد أن بند المزاوجة يعد من البنود النادرة والمستعملة في تقييم التعلم، على الرغم من مناسبة هذا البند لقياس جوانب ومسارات التعلم المتوسط وغيره، بل يمكن استخدام بند المزاوجة لقياس قدرات الإدراك لدى الطالب، استيعاب المفاهيم، والعلاقات بين المفاهيم ومهارات التفكير.

ووفقاً ل Gronlund (1990)، "إن بند المزاوجة يعني ببساطة صورة معدلة من صور الاختبار من متعدد، فبدلاً من أن توضع الاستجابات المحتملة في قائمة تحت كل ساق، فإن سلسلة من السؤا، يطلق عليها المقدمات المنطقية، توضع في قائمة أو عمود واحد، وتوضع الاستجابات في عمود آخر". والمثالي التالي يوضح تعريف Gronlund لمفهوم بند المزاوجة:

العمود (أ)	العمود (ب)
المقدمات	الاستجابات
1- بنود المزاوجة	أ- تصلح لقياس المهارات الحسابية.
2- بنود الاختبار من متعدد	4 ب- قليلة الفائدة في التشخيص التربوي.
3- بنود الصواب والخطأ	2و3 ج- تقيس أنواعاً كثيرة من نواتج التعلم.
4- بنود الإجابة القصيرة	4د- صعوبة التصحيح بطريقة موضوعية.
	1و3 هـ- تعطي فرصة عالية للتخمين.
	و- تقيس التعلم على مستوى التذكر.

وبتأمل المثال السابق، يدرك القارئ إمكانية توفير عدد كبير يصل تقريباً إلى ستة بنود منفصلة بدلاً من بند المزاوجة هذا، على أننا إذا فعلنا ذلك، فإن كل بند سيكرر البدائل الأربعة نفسها. وهكذا، فإنه يتضح من المثال، أن بنود المزاوجة تعد وسيلة موجزة ومحكمة للقياس.

إعادة الترتيب:

يتداول ممارسو القياس مسميات عديدة لهذا البند في مجال الاختبارات، يأتي منها: الترتيب، وإعادة الترتيب، وإعادة التنظيم (الدامغ ومحمد فضل، 2012، ص88). يصنف هذا النوع ضمن البنود الموضوعية؛ لأن تصحيحه لا يخضع الذاتية، وعلى الرغم من هذه الميزة، إلا أنه ليس شائعاً كبقية أنواع البنود الموضوعية، وربما يعزى ذلك إلى ضيق المجالات التي يمكن أن يستعمل فيها، أو كون الاختلاف في ترتيب العناصر – كما يرى ذلك Schuman and Duncan (1997) - يؤدي في الغالب إلى تغيير في الأنماط بين الاستجابات التي يقوم بها المشاركون في تجاوباتهم، وهو الأمر الملحوظ بكثرة، حيث يتم تجاهله في ميدان الاختبار والقياس (Sahin, 2021, 2) نقلاً عن (Schwarz, 1999).

ولا يخفى على خبراء القياس والتقييم ما يصحب ترتيب البنود أو العناصر من تأثير؛ ففي المواقف التي تختلف فيها استجابات المشاركين، وتعرض العناصر في أشكال وصور مختلفة يظهر التأثير في ترتيب البند في أوضح صورته، مما يحدث التأثير بدرجة كبيرة حتى في مخرجات الاختبارات، ولا يزال الباحثون في البحث عن أغوار تأثيرات ترتيب العناصر منذ الأربعينيات من القرن الماضي (Dillman, 2000).

يستخدم هذا النوع من البنود في اختبارات عناصر اللغة؛ مثل اختبارات المفردات أو اختبارات القواعد والتراكيب، كما تصلح في اختبارات الكتابة (التعبير) الموجهة للصفوف المبتدئة.

نذكر من ميزات هذا النوع من البنود أنّ عامل التخمين فيه يكون قليلاً جداً؛ إذ لا يتضمّن خيارات وبدائل يختار منها عشوائياً، ولكن يعاب عليه أنّه يستغرق وقتاً طويلاً في إعداده، كما أن الخطأ في جزء منه يعني تبعاً خطأ في جزئية أخرى تليه، أو كلّها أحياناً. نضرب على إعادة ترتيب الحروف المثال التالي:

التعليمات: أعد ترتيب الحروف التالية لتكوّن كلمة:

أ- ة م ل س م

ب- ز م و ة

ج- د م ر س

مثال على إعادة ترتيب الألفاظ:

التعليمات: أعد ترتيب الكلمات لتكوّن جملة مقروءة مفهومة:

أ- الأول / القرآن / المسلمين / كتاب

ب- انتهوا / من / الحجاج / أداء / الحج / فريضة.

ج- بالله / ثم / آمنت / استقم / قل.

مثال على إعادة الجمل لتصير فقرة:

التعليمات: أعد ترتيب الجمل أدناه لتكوّن فقرة واحدة مترابطة:

أ- كما تنبثق منه أخلاق الإسلام وآدابه.

ب- فإنّ الإيمان به يصبح أمراً لا مفرّ منه.

ج- القرآن الكريم هو كتاب المسلمين الأوّل.

التكميل:

يستعمل أهل الاختصاص مسميات مختلفة لهذا النوع من البنود، ومن أبرزها: التكملة، والإكمال، وملء الفراغ، اختبار الإتقان، والاستدعاء (Arifin, 2009؛ Asrul et al, 2015). يظهر على هذا البند طبيعة الازدواجية قليلاً ما، حيث يكون بند التكميل وسطاً بين الاختبارات الموضوعية والاختبارات الذاتية؛ وتعتمد أجوبته على إنتاج الدارس الذاتي وتعبيره الخاص غير المنضبط، والتي قد تختلف عن الصيغة المطلوبة مئة في المئة. وإذا أحكم إعداد تحضير هذا البند، وأعدّ بشكل حسن بحيث يكون المطلوب كلمة واحدة أو عبارة واحدة ووحيدة؛ لا يمكن أن تقوم كلمة أو عبارة أخرى مكانها بأي حال من الأحوال، فإنّها بذلك تكون موضوعية 100% (الدامغ ومحمد فضل، 2012، ص90). وعلى طرف آخر، إذا كان الفراغ يمكن أن يملأ بأي كلمة أو عبارة، حتى وإن كانت صحيحة، فإنّ التكميل هذا ينتمي إلى مجموعة بنود الاختبارات الذاتية والتي لا تحتاج في الغالب إلا إجابة قصيرة أساسها تعبير الدارس، كما ورد في أمثلة أوسترلاند وغيره من خبراء القياس (Arifin, 2009).

يشبه بند التكميل نظيره اختبار الصواب والخطأ؛ من ناحية سهولة التحضير نسبياً، والشبوع من ناحية أخرى. ولذا، يجد الواحد منا هذا النوع منتشراً في وسط المدرسين، أو في الاختبارات الصفية التي يعدها المدرس. وتتميز البنود بمواصفات عديدة تحسب لها مما يجعلها جيدة، وتكون سيئة في بعض الأحيان إذا فقدت الميزات التي تميزها.

"تقيس هذه البنود أهدافاً مهمّة من قبيل تذكر المعلومات، وتسمية أشياء معيّنة (شخصيات، مواقع، ومصطلحات ... إلخ)، ويمكن أن تستخدم لقياس القدرة على الاستدلال، كما يمكن أن استعمالها لقياس أهداف أكثر تعقيداً، مثل التطبيق، والتركيب متى ما أحسن الاستخدام (الدامغ ومحمد فضل، 2012، ص91؛ وغانم، 1997م). وكذلك فإن بنود التكميل تصلح لقياس تذكر المعلومات والحقائق، والمبادئ البسيطة، وتناسب لقياس أعلى

المستويات لقدرات الطالب مثل الاستيعاب والتطبيق شريطة أن تعد وتبنى البنود باحترافية وعناية (Fitria, 2024, 5). هناك صور مختلفة وأمثلة كثيرة لبنود التكميل، ومن أشيعها:

- 1- النوع الذي أساسه سؤال كلمة واحدة:
مثال: كم عدد أنواع البذل في اللغة العربية؟ (أربعة).
- يظهر هنا، كيف جمع المثال بين التكملة وما يسمى بالإجابة القصيرة، وهو ما يؤكد على ميول البند إلى الذاتية أكثر كما أسلفنا فيما سلف.
- 2- النوع الذي أساسه سؤال تكملة بكلمة أو عبارة قصيرة.
مثال: أعجبني خلقه. البذل الموجود في هذه الجملة يسمى بـ ... (اشتمال)
- 3- نوع الفراغات المتعددة.
مثال: للتعجب صيغتان هما:
- (أ) (وب) (ما أفعله وأفعل به).
- 4- التكملة بالتقابل والترادف.
مثال: الجد كبير والحفيد (صغير).
- مثال: المفعول فيه اسم يدل على زمان أو مكان ونوع الفعل، ويسمى أيضا (ظرف).

الأسئلة ذات الإجابات القصيرة:

البنود ذات الإجابات القصيرة هي أسئلة ترد إجاباتها داخل الفراغات المتروكة للتصحيح، يضعها مقدم الاختبار من أجل أن يكتب فيها الطالب حسب التعليمات المقدمة. وتظهر الإجابة القصيرة عادة في شكل القصص أو المقالة (Asrrul et al., 2015)، وتتطلب من الطالب الإجابة في حدود الفراغات أمامه، وقد تأتي هذه الإجابات في صورة الكلمات، أو الأرقام، أو الجمل، أو الرموز، فهي من أجوبة البنود التي يمكن الحكم عليها بالصواب أو الخطأ (Rahmawati & Huda, 2022).

تناسب صيغ البنود أكثر لقياس نواتج التعلم البسيطة مثل الطبيعة، والذاكرة، والفهم والتطبيق، بل يستخدم خبراء القياس هذه البنود لتحديد مدى قوة الحافظة لدى الطالب، ومستوى معرفته، واستيعابه، بما في ذلك قدرته للتعبير عن المصطلحات، وذكر الحقائق، والمبادئ، وترجمة البيانات اليسيرة، وحل المشكلات المرتبطة بالأرقام أو تحليل الرموز الرياضية، واستكمال المعادلات.

ووفقا للدامغ ومحمد فضل (2012)، فإن البنود ذات الإجابة القصيرة تعنى بقياس -وبشكل رئيسي - استدعاء الحقائق؛ حيث إن تصميمها وشكلها لا يسمح سوى بتذكر المعلومات أو البيانات التي يمكن كتابتها في كلمة واحدة أو كلمتين، أو في عبارة قصيرة واحدة أو كتابة عدد أو رمز. ولذا، يرى بعض الباحثين أن تطبيق مثل هذه البنود يكون أكثر تعقيدا في عدد كبير من اختبارات التحصيل، والاستعداد، أو القدرة من بنود الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ وحتى بنود المزاجية.

جدول (1) مزايا الاختبارات الموضوعية وعيوبها:

س	المزايا	العيوب
1.	إجاباتها جاهزة ومتوافرة ضمن الخيارات والتوجيهات المقدمة.	تضييق إطار الإجابة ولا تسمح عادة بمعلومات إضافية
2.	تعنى بتقوية الحافظة، من خلال التركيز على تذكر واستيعاب المعلومات	لا تهتم في الغالب بمستويات التعلم العليا من تركيب وتحليل وإبداع.
3.	تهتم بقياس البنى اللغوية والمفردات، والفهم وتمييز الأصوات	لا تقيس الأفكار، والقيم والتماسك، والإبداع
4.	سهولة التقييم (التصحيح)، ومرنة حتى بالمكائن الذكية، ولا تتطلب من المقيم قراءة الآراء المختلفة حول الإجابة.	صعبة البناء، ويتطلب إعدادها قدرا من الخبرة والخطأ والوقت والجهد.

5.	الدرجات المكتسبة منتظمة وأكثر ثباتاً وموثوقية.	السهولة المفرطة في التقييم، وكثيراً ما تتخطى مكانن التصحيح بعض إجابات الطلاب، ولا تحسب لهم الدرجات بسبب خفاء الخط أو لأسباب أخرى.
6.	مناسب لجميع الطلاب بما فيهم الضعفاء في التعبير، وذوو المهارات العالية والسريعة في الكتابة وغيرهم.	لا تناسب الطلاب من ذوي البطء والملكات المحدودة في الكتابة والإبداع.
7.	منطقية الصيغ وعالية الإقناع، لا تسمح بالتحيل ولا اللف والدوران	تشجع على ممارسة الغش والتخمين.
8.	توجد إمكانية التخزين والاحتفاظ بالبنود الجيدة في بنوك الأسئلة للاستخدامات الأخرى.	تكون درجة التخمين فيها قليلة، لكن من المستبعد أن تخلو البنود من التخمين بالكامل خاصة في بنود الصواب والخطأ وبنود الاختيار من متعدد.
9.	تشجع الطلاب على القراءة الواسعة بين السطور، بحكم أن الاختبار يغطي أوسع النطاق في المقرر.	يعد ضيق إطار التعبير والإجابة من عوامل النقص لها.

مناقشة عامة حول بنود الاختبارات الموضوعية:

وعلى الرغم من تفاوت درجات بنود الاختبارات الموضوعية المستعرضة أعلاها من حيث الشفافية وخلوها من الذاتية، وبغض الطرف عن اختلافها بين أنواعها في البناء والتصميم، إلا أن المتوقع غير المشاهد اليوم لدى مقدمي الاختبارات في مؤسساتنا التعليمية على مختلف مستوياتها، مما يستدعي التنوع واسعة النطاق وتثقيف القائمين على شؤون الاختبارات في تلك المؤسسات التعليمية بثقافة القياس وتقويم مخرجاته عبر العالم.

وسعياً في حل بعض الإشكاليات المتعلقة بالاختبارات الموضوعية موضوع الباب، نود أن نطرح عدة أسئلة جذرية، وهي:

1- ما أكثر تطبيقات الاختبارات الموضوعية انتشاراً، وهل من توافق بينها؟

يؤمن جل علماء القياس باختلاف بنود الاختبارات الموضوعية بين نظيراتها من حيث السهولة والانتشار (1, Oregon, ()، كما تقرر أن بنود الاختيار من متعدد من أكثر البنود الموضوعية شيوعاً، ثم بنود الصواب والخطأ، فبنود المزوجة على التوالي.

ووفقاً لـ Shabab Selmon (2013) يعرف بنود الاختيار من متعدد من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية شيوعاً؛ حيث توفر فرص مفيدة للتعلم والقياس في كثير من الظروف، لا سيما في المواقف المتعلقة بدراسة وقياس قواعد اللغة، والمفردات، ما عدا المجالات ذات الصلة بقدرات المتعلم في استعمال اللغة. ومن ثم، فلا تقيس بنود الاختيار من متعدد مهارة التواصل في الغالب، بقدر ما هي تقيس قدرة الطالب في التعرف على الصيغ النحوية الصحيحة.

وبمقابل، تأتي رتبة بنود الصواب والخطأ بعد الاختيار من متعدد (3, Oregon, ()، وهي شائعة في أوساط الأكاديميين من الطلبة والمدرسين. بيد أنه لا تتجاوز بدائل البنود (الصواب والخطأ) الخيارين هما: الصواب أو الخطأ، أو نعم أو غلط. يكون احتمال النجاح في هذا النوع من البنود 50 - 50 نظراً لقلة فرص تخمين في الجواب الصحيح.

يستخدم مقدمو الاختبارات نوعاً ثالثاً من أكثر البنود الموضوعية شيوعاً، وهو بنود المزوجة، التي تعتبر ممتازة وصالحة لقياس فهم الطالب للعلاقات بين الوقائع، والتعريفات، والتواريخ، إلا أنها تتطلب من المصممين العناية القصوى لكي يتحاشوا تشجيع الطلاب على الاستظهار الحرفي أو التسلسلي عند عملية الربط. وعلى الرغم من توافر المقدمات المنطقية والاستجابات لكل بند من بنود المزوجة - خلافاً لبنود الصواب والخطأ - وتشابهها إلى حد كبير ببنود الاختيار من متعدد، إلا أن ثمة عدداً من الموضوعات الفريدة، تتم بينها المزوجة بصعوبة في المجموعات المتجانسة، ويصعب أحياناً توافر وإيجاد المواد المتطابقة ضمن أسئلة الاختبار على نحو كاف ومتجانس، يمكن أن يستخدم الطالب من خلالها مجموعات مشتركة من الاستجابات، بل يتطلب البناء نوعاً من العناية كي يتجنب بعض الأدلة التي لا ترتبط بالإجابات الصحيحة.

2- هل يطبق كل البنود المذكورة في ظروف مشابهة، أم يوجد لكل بند مواقف خاصة وتطبيقات مستقلة؟

هذا السؤال له ارتباط محوري بالسؤال السابق، وهو سؤال وجيه ومهم يجب أن يدرك الجميع أهميته خصوصاً طلاب الدراسات العليا أمثالي والعاملين في التعليم والقياس والتقييم. والحقيقة أن بنود الاختبارات الموضوعية من النوع الذي لا يناسب جل مواقف القياس، وهذا لا يتعارض مع كون البنود ممتازة في أخذ العينات المعرفية والاستدلال على التعلم عند الفرد من عدمه، بل إن قدرة الاختبارات الموضوعية على تغطية النطاق الواسع من المواد الدراسية يعد من أهم مميزات البنود الموضوعية منذ زمن قديم.

علاوة على ذلك، فإن البنود الموضوعية تصمم لتستوعب مساحة كبيرة من الأسئلة حول ما تعلمه الطالب خلال المدة القصيرة، على أن الإجابة عن هذا النوع من البنود تستند كثيراً إلى قوة الحافظة، كي يتذكر الطالب المعلومات والمعارف المتعلمة ويجب عن السؤال المطلوب بشكل سريع وبدون أدنى التفكير العميق (4, 2019, White نقلا عن Clay, 2001; Thompson, 1996).

يتم استخدام بنود هذا النوع من الاختبارات بفاعلية داخل الفصول التعليمية، شريطة أن يكون المعلم محترفا ومؤهلا في بنائه وتصميمه، نظرا لأن بناء البنود الموضوعية المحترفة يعد من الصعوبة بمكان، بعكس تصحيحها وتقييمها الذي يتم بالسهولة الملحوظة. وبالإضافة، فإن جودة بنود الاختبارات الموضوعية تقدر بحسب قوة بنائها وفعاليتها في قياس المراد قياسه بموضوعية (55, 2024, Egyankosh). ولذلك، فإن مقدم الاختبار مطالب بالتأكد من مخرجات التعلم قبل بناء البنود الاختبارية ليتم اختيار الصيغ والأشكال المناسبة من أنواع الاختبارات الموجودة (إما البنود الموضوعية أو الإجابة القصيرة، أو النوع المقال)، فليس كل نوع من أنواع البنود الموضوعية مناسباً بالتساوي لقياس النوع نفسه في مخرجات التعلم؛ إذ يتغير هدف كل اختبار بتغير السياقات. ومن ثم، فاتخاذ المعلم القرار المناسب لنوع البند الذي يتمشى والهدف المرسوم من الأهمية بمكان بما في ذلك طريقة بناء ذلك باحترافية.

وتوكيدا على قضية الباب، لاحظ كل من Ipay (1982:73) و Shikamma (2019:7) أن بنود الصواب والخطأ قد تكون مناسبة عندما يوجد هناك حاجة لتقدير سطحي أو جمع المعلومات السريعة عن قدرة المتعلم. إلا أن من المقترح أن يتم استخدام بنود الصواب والخطأ في أضيق نطاق لقياس التعلم لدى الطلاب، وذلك لتفادي مجازفة التخمين الذي طالما يقدر به المتعلم كي يجيب عن بنود كل من اختبار الصواب والخطأ والاختيار من متعدد في أغلب أشكالهما، وإن كان كل ذلك محل نقد بين الباحثين من حين لآخر بسبب أن نسبة التخمين في البنود تقدر ب 50 - 50 في الغالب، (11, 2019, Shikamma).

وعلى العموم، فإن ثمت فروقا بين البنود الموضوعية، تظهر في الجوانب المتنوعة من مخرجات التعلم التي يقيسها البنود الموضوعية، وطريقة إعداد بنود الاختبار، وأخذ نماذج من المواد الدراسية، وضبط إجابات الطلاب، وتأثير التقييم على إجراءات التعلم، والموثوقية، وغيرها مما لا يسع من يهتم بقياس وتقييم البرامج التعليمية الجهل به وهو يسعى إلى الوصول إلى القمة في مجال مهنته.

3- ما رأي الباحثين في إقرار البنود الموضوعية والتعامل معها داخل الفصول الدراسية؟

لا يكاد ينكر – فيما نعلم – واحد من الباحثين أن بنود الاختبارات الموضوعية تصلح للاستخدام داخل الفصول التعليمية لا سيما إذا كان المعلم يتمتع بمستوى عال من مهارات بناء وإجراء الاختبارات الموضوعية. وبما أن المطلب من قياس تقدم الطلاب أكبر وأبعد من أن يجيد المتعلم الإجابة عن البنود الموضوعية وتحقيق الدرجات العالية فيها، ليشمل المهارات الأخرى ذات العلاقة بحل المشكلات والتفكير الناقد. على أن هذه المهارات لا بد أن يجري تقييم طلاب الجامعات عليها بشكل مستمر لضمان تعلمهم والنجاح فيه، ولهذا، فقد رأى بعض الباحثين ضمن مسؤوليات المعلم اختيار أنسب الطرائق لتقدير معارف الطالب وقدراته خصوصا في مجال تعلم اللغة (2, 2019, White; 12, 2019, Shikamma; 55, 2024).

وعطفا على ما سبق، فقد جادل Shikamma (2019:12) أن جودة البنود الموضوعية لها علاقة بل يمكن تحديدها بالمهارات الموجودة لدى من يبني ويدير الاختبارات، ولذا، فإذا أخفق مصمم الاختبار أو المراقب في عملية البناء والمراقبة اللازمة، فمن المحتمل أن يؤدي ذلك إلى فشل النتائج المتوقعة تلقائيا، وهذا يقتضي العناية الكبيرة من قبل المعلم للتأكد من أن الاختبار قد بني وروقب بشكل فاعل وموضوعي.

إن إتقان هذه البنود الموضوعية يتطلب من الطالب أن يفهم بجانب استظهاره للمعلومات، أهداف ومقاصد مقدم الاختبار ليستطيع الإجابة عن أسئلته على النحو المنشود. ولذا، فإن ضابط حفظ الطالب للمعلومات واستظهاره يحدد بما يلي:

- تذكر المصطلحات المحددة، والحقائق، والأسماء، وغيرها من المصطلحات المفاتيح التي تجعل المتعلم كفوا في برامج اللغة.
- القدرة على تمييز الأفكار، والحقائق، والنظريات، واختلاف الملحوظات بعضها عن بعض، أو تشابهها، وكذلك القدرة على تصنيف الاختلاف والتشابه على حدة.
- الإجابة عن أسئلة البنود، وحل مشكلاتها، والقدرة على إيجاد أسئلة مشابهة أو مشكلات.

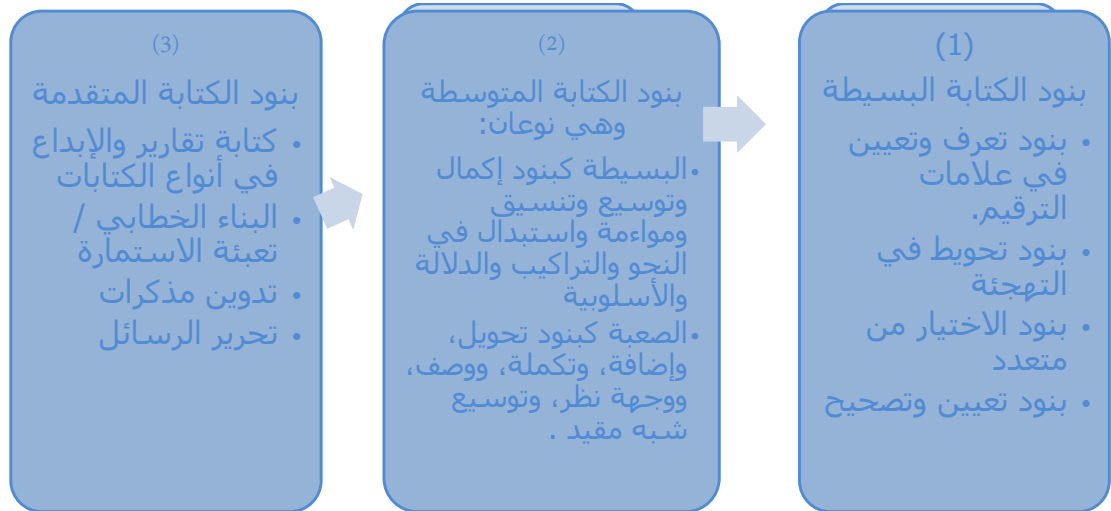
من المفيد، أن نؤكد على أهمية الاختبارات الموضوعية مرة أخرى، من واقع أنها تصلح لتنظيم المسابقات قليلة المخاطر، والاختبارات التي تقيس المعارف البسيطة عند الطالب، كما أن الاختبارات الموضوعية تغيد المدرس كمؤشرات لاكتساب الفهم عن كيفية تقدم البرنامج. إلا أن البنود نفسها، لم يكتب لها صدى وقبول واسع يليق بما لدى المدرسين بالمعاهد العليا والجامعات (5, 2019, White)، نظرا لكون البنود لا تغطي سوى المعلومات السطحية والتعلم غير العميق، في حين يفتقر طلاب الجامعات إلى تكوين ملكات الكتابة والخطابة الإبداع ليعبروا عن أفكارهم ومعارفهم، وترجمة مشاعرهم وانطباعاتهم بسهولة واقتدار.

والحاصل، أنَّ عملية القياس داخل الفصول الدراسية تظل من أجمل الممارسات الاختبارية خصوصا إذا تضمنت كلا من بنود الاختبارات الموضوعية والاختبارات المقالية (Selmon, 2013, 5). وفيما يلي سوف نجري المقارنة البسيطة بين الاختبارات الموضوعية ومزاياها مع الإشارة إلى المآخذ عليها (Siriwat, 2022, 4; Shikamma, 2019, 10; White, 2019, 3).

الاختبارات الذاتية وبنودها:

يقسم بعض الباحثين البنود الذاتية إلى أقسام متعددة؛ فترى بعضهم يقسمها - باعتبار الوسائل وأدوات الكتابة - إلى قسمين هما: بنود في المهارات الآلية وبنود في المهارات العقلية كما في تقسيم كل من محمد عبد الخالق 1990م، والدامغ ومحمد فضل 2012م. ذهب فريق آخر من الباحثين من أمثال Gronlund & Linn 1990 إلى تقسيم البنود الذاتية إلى بنود التعبير المقيد وبنود التعبير غير المقيد (الحرية)². بينما نرى إمكانية تقسيم البنود الذاتية إلى ثلاثة أصناف، باعتبار الأدوات الضرورية في عملية الكتابة، وأخذا بحرية الكاتب من عدمها، والنظر في تفاوت صعوبة الكتابة لدى المتعلمين (الكتاب). والجدول التالي يوضح بنود اختبارات الكتابة بشيء من التفصيل³:

شكل (2) جدول بأنواع اختبارات البنود الذاتية:



بنود اختبارات الكتابة البسيطة

نقصد بها البنود المقّمة للطالب بهدف فحص الخلفية الكتابية لديه، والتعرف على مدى إتقانه لجوانب أساسية في الكتابة، من التهجئة والإملاء وعلامات الترقيم. هنا قيدنا لفظ البنود بـ "البسيطة" صفة لها؛ نظراً لأن الإجابة عنها لا تكلف مجهوداً عقلياً كبيراً ولا تتطلب درجة عالية من المهارات الآلية في الكتابة، فهي تناسب المتعلمين في المستويات اللغوية المبتدئة (A2- B1) و (NM2- IM2) على التقريب. ووفقاً للدامغ ومحمد فضل (2012م) وعبد الخالق محمد (1996م)، نستعرض بنود الكتابة البسيطة على أشكال هي:

علامات الترقيم:

من السهل أن يتم إجراء الاختبارات الذاتية في علامات الترقيم في عدة من الفقرات، إلا أنه تتفرع من هذا المحور بنود أخرى مختلفة، وهي

² هذا التقسيم كما أورده Fitria في إحدى أبحاثه. وللمزيد ينظر: Fitria، Choosing Objective & Non- objective Tests as Instruments for Assessment of EFL Students' Learning Outcomes، ص14.

³ للوقوف على أمثلة وتفاصيل بنود اختبارات الكتابة يمكن الرجوع إلى: أولوافيمي، معايير تقييم إجابات اختبارات الكتابة في العربية لغة ثانية أو كتاب عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، ص231-268

كتابة العلامات المحذوفة:

يمكن أن يرد هذا النوع على صورتين حسب مستوى الدارسين، فإذا كان المتعلمون في المستوى المتوسط؛ فيشار في النصّ إلى موضع العلامات المحذوفة ليكتشفوها؛ أما إذا كان المتعلمون في مستويات أكثر تقدّمًا فيقدّم لهم النصّ نفسه دون الإشارة إلى مواضع الترقيم. والمتعلمون مطالبون في هذه الحالة بتنفيذ أمرين؛ أولهما التعرف على موضع العلامة، والآخر هو التعرف على نوع العلامة، ومن ثم رسمها.

التعرف على الترقيم الصحيح:

هذا النوع من قبيل بنود الاختيار من متعدد؛ تكتب جملة واحدة، لكن تختلف علامات ترقيمها، وعلى المتعلم (المختبر) أن يختار من الخيارات المتوفرة ما تحمل ترقيمًا صحيحًا.

مثال: ضع دائرة حول الحرف الذي يدل على الجملة الحاملة علامات ترقيم صحيحة.

أ- قال الرسول غ خيركم خيركم لجاره.

ب- "قال الرسول غ خيركم خيركم لجاره".

ج- قال الرسول: "غ خير كمخيركم لجاره"

د- قال الرسول غ: "خيركم خيركم لجاره".

بنود التهجئة: تدرج تحت هذه البنود صور مختلفة المحاور، ومن أهمها:

(أ) الإملاء:

يجري اختبار المتعلم على التهجي من خلال الإملاء، وذلك بتقديم نص يحتوي على الجوانب الإملائية التي يخطئ المتعلمون فيها كثيرًا لتحديد مستوياتهم، على أن الإملاء يقيس عناصر أخرى غير التهجي. لذا، من المفضل عند إجراء أي بند لقياس القدرة على التهجي في الإملاء، أن نغض النظر عن أخطاء المتعلمين التي لا تمتّ بصلّة للتهجئة (محمد عبد الخالق، 1996م، ص235).

(ب) الاختيار من متعدّد:

في هذا النوع يعطى المتعلم أربع أو خمس كلمات، تكون إحداها خطأ، ويتوجب على المتعلم من خلاله أن يتعرف على الكلمات المعروضة، ويكتب البديل الصحيح. والأمثلة على ذلك كما يلي:

التعليمات: ضع دائرة حول الحرف أمام الكلمة التي رسمت خطأ، واكتب الرسم الصحيح، وإذا كانت كلها صحيحة اختر رقم (ه).

1- أ. سؤال

ب. رؤوس

ج. مئة

د. مأمون

هـ. كلها صحيحة.

ب. نشأ

د. مشيئة

ج. أنشأ

هـ. كلها صحيحة.

(ج) التعرف على الخطأ:

في هذا الاختبار نعطي المتعلمين جملة واحدة تحتوي على المشكل، وعلى المتعلم أن يتعرف على الجزء الموجود به الخطأ في بقية الجملة (محمد عبد الخالق، 1996م، ص236.. ولننظر سويًا في أمثلة هذا البند.

التعليمات: ضع دائرة حول الحرف الذي يدلّ على الجزء المحتوي الكلمة التي رسمت خطأ.

1- ينبغي على المرأ / أن يتعلّم العربيّة / ليرى بعينه / وليس بعيون الآخرين.

أ ب ج د

2- هناك عدد هائل من المستشرقين / لهم ما يزيد على ثلاثمائة مجلة / يعقدون المؤتمرات / وأكثرهم متحاملون على الإسلام.

أ ب ج د

(د) التعرف على ما يوصل وما يفصل من الكلمات:

يتضمن هذا الجانب تلك الكلمات التي قد يوصل بعضها مع بعض (محمد عبد الخالق، 1996م، ص237)، نحو: ساعتئذٍ، يومئذٍ، عمّ، فيمن، عمّن، فيم، ممّ، إلام، ربّما، حينما، وقتما، حيثما، حبّذا، كيما، لئلاّ، طالما، كلّما، أينما، بينما، وكذلك تلك الكلمات التي توصل أحيانا وتوصل أحيانا أخرى مثل: كي لا، ولكيلا. إنّ ما (ما الموصولة) وإنّما (ما الكافة)، خمسمئة (500) خمس مئة (1/5 المئة).

أمثلة: عَيّن الخطأ وصحّحه.

1- فيما كان يتحدّث.

2- كونوا أمناء كيلا تحاسبوا حسابا عسيرا.

4- إنما تفعله يكتب لك أو عليك.

الجواب:

فيما (فيما)؛ 2- أين ما (أينما)؛ 3- إنّما (إنّ ما).

بنود الكتابة المتوسطة:

هذه طبعا على عكس بنود الكتابة الأساسية. ونقصد بها البنود المقدّمة للطالب بهدف فحص نمو الخلفية الكتابية لديه، والتعرف على مدى إتقانه لجوانب الكتابة المتطورة غير الأساسية بما في ذلك استعمال اللغة استعمالا صحيحا، يشمل عناصر عديدة من المفردات والنحو والتراكيب، ومهارات التنسيق بين الجمل وربطها والتوسع بينها، والقدرة على الوصف لصور مشاعر وأحداث، وإبداء النظر في القضايا، وإنشاء مقالات على نحو مقيد.

هنا قيدنا لفظ البنود بـ "بالمتوسطة" صفة لها؛ نظرا لأن الإجابة عنها تتطلب كفاية غير يسيرة في اللغة والكتابة معا، ويحتاج الدارسون فيها إلى إعمال وتشغيل عقولهم معارفهم الشخصية للإجابة عن البنود بتمكن لغوي وفكري ودلالي. وهذه البنود تناسب المتعلمين في المستويات اللغوية المتوسطة (B2 - B1) و (AM1- IM2) على التقريب.

ويمكن تقسيم هذه البنود المتوسطة إلى بنود كتابة متوسطة السهولة وبنود كتابة متوسطة صعوبة. وسوف نوضح كلا منهما فيما يلي:

بنود اختبارات الكتابة المتوسطة (السهلة):

من المفيد جدا استثمار هذه البنود لمعالجة الكثير من مشكلات تعلم اللغة خاصة ما يخص جوانب الضعف اللغوي الكتابي لدى الدارسين. وبما أن أخطاء المتعلمين النحوية من المؤثرات على الأسلوب الكتابي؛ من حيث التماسك واستعمال أدوات الربط والتوسيع والدلالة، إلا أنه قلما تعالج اختبارات النحو والتراكيب هذه الجوانب. وتتنوع بنود الكتابة المتوسطة (السهلة) إلى فروع عديدة تتراوح بين بنود إكمال وتوسيع وتنسيق في النحو والدلالة والأسلوبية.

ومن ثم، نوّكد على أن درجة صعوبة الكتابة في هذه البنود تدرج - من الأدنى فما فوق - بنفاوت المستويات اللغوية المقصودة، وهذا أمر يجب أن ينتبه إليه مقدم الاختبارات من معلمين ومسؤولين. والأمثلة التالية توضح ما يمكن أن تكون عليه أسئلة النحو الخاصة بالأسلوبية (محمد عبد الخالق، 1996م، ص239 - 250).

مثال:

تعليميات: أكمل باختيار الجواب الصحيح:

1) ألم أحذرك من محمد وأحمد و؟

أ) أمثالهم

ب) أمثاله

ج) أمثالهما

الجواب: (ج).

2) إخواني الشباب ينتظركم الوطن لترفعوا شأنه

أ) أنتم الذين

ب) أنت الذي

ج) أنتما للذان

الجواب: (أ).

(أ) الدلالة:

من الممكن تناول موضوع المطابقة في الجوانب الدلالية من خلال نماذج الأسئلة التالية:

مثال:

التعليميات: استبدل بالكلمات التي تحتها خط الكلمة الصحيحة.

أحبّ الأولاد إليّ ابني الكبير.

أ) هما

ب) هم

ج) هـ

(ج) تنمية الجملة (التوسيع) من نوع اختيار من متعدد.

مثال:

التعليميات: استبدل بالكلمات التي تحتها خط الاختيار الصحيح.

السيدة بكت شديدا لكنها لم تقنع أحدا بأنها تقول الحقيقة.

أ) إنّ شدة بكائها السيدة

ب) على الرغم من بكائها الشديد إلا أنّها

ج) هي وبكاؤها الشديد

(د) الربط

التعليميات: اختر الإجابة الأنسب التي تربط بين الجملتين الآتيتين:

استقرّ سعيد. استقرت أخت سعيد في المدينة.

(أ) استقرّ سعيد وأخته سعيد في المدينة.

(ب) استقرّ سعيد واستقرت أخت سعيد في المدينة.

(ج) استقرّ سعيد في المدينة واستقرت أخته في المدينة.

الجواب: (أ).

(هـ) تنسيق الكلمات

أعد ترتيب الكلمات الآتية مكوّنا جملا مفيدة مع التغيير إذا لزم الأمر.

1) القرآن – للتشريع الإسلامي – والسنة – الرئيسان – المصدران – هما.

(و) التنظيم

يدور الهدف من بنود التنظيم – في العادة – حول معرفة قدرة المتعلم على تنظيم المعلومات وترتيبها وتسلسلها، والبدء بما يجب البدء به كالمقدمة والانتهاه بما يجب الانتهاء به، والانتقال من التمهيد إلى صلب الموضوع ثم إلى خاتمته انتقالا يدور وفق ما يراه الكاتب مناسباً لأهدافه والشريحة المستهدفة بالكتابة.

يمكن اختبار المتعلم في هذا الجانب من خلال نصوص تقدّم له في شكل فقرات أو جمل أو حوارات غير مرتّبة ويطلب منه إعادة تنسيقها وترتيبها.

مثال:

تعليمات: أعد ترتيب الجمل أدناه لتكون فقرة واحدة مترابطة.

(أ) كما تنبثق منه أخلاق الإسلام وآدابه.

(ب) فإنّ الإيمان به يصبح امرأ لا مفرّ منه.

(ج) القرآن الكريم هو كتاب المسلمين.

الفقرة مرتّبة:

(ز) انتقاء الأسلوب وتنظيم المعلومات

يعد هذا من الجوانب التي لا يحسن تجاهلها في إجراءات القياس والتقويم؛ حيث لا بد أن يجمع القياس ما بين اختبار الأسلوب واختبار القواعد للاطمئنان على أن المتعلمين على حذق وحفظ لطرق الاستعمال الصحيح للغة المتعلمة، والحرص على تتبع تذوقه لها من خلال الاختبار. وفيما يلي أمثلة تركز على قياس درجة تذوق المتعلم للأسلوب اللغوي المستعمل.

1) اختر الأسلوب الأفضل.

(أ) زرت بستانا أخضر.

(ب) زرت حديقة غناء

(ج) زرت حديقة بها أشجار وزهور.

(2) كان البحر - ولا يزال - عاملاً مهماً لمن يقطنون سواحلهم.

(أ) نظراً لتأثيره على عملية قنص الأسماك

(ب) لأنهم يقبضون منه الأسماك.

(ج) لأن محصولهم من صيد البحر مهم

(د) لأنه مصدر رزقهم وعيشهم الرئيس.

(ح) استبدال الكلمات غير المناسبة للسياق:

(1) اقرأ النص التالي ثم استبدل بالكلمات التي تحتها خط كلمات أكثر صحّة من مجموع الثلاثين كلمة التي تحتها خط هناك خمس عشرة كلمة تحتاج إلى تغيير.

النصّ

في هيكل الكرنك في صعيد مصر تعيش العشرات من الثعابين والأفاعي تروح وتغدو تحت أعين حراس الآثار حتى اطمأنت إليهم.

نظر أحد الحراس الجدد ثعباناً بديناً فوق إحدى شرفات القصر فسدد النار إليه، فانتبه الثعبان وسرعان ما ابتعد عن النار وأخطأته الرمية. انصرف الحارس في المساء إلى بيته بجانب الهيكل وأفل عليه الباب، ولم يكن من يؤنسه في وحشته بالليل غير كلب قد ربّاه، وفي تلك الليلة نام الحارس نوماً غريباً، وسمع الكلب حركة غريبة قرب الحجرة فاتجه ببصره الحادّ فوجد الثعبان يمشي نحو الحجرة فأخذ ينادي بهدوء لإيقاظ سيّده لكن سيّده لم يسمع صوت الكلب.

دنا الثعبان من سرير الحارس يحبّ الانتقام منه فاعترض الكلب شارعه، ورفع الثعبان رأسه، ونشبت بينهما مشكلة حامية فلدغ الثعبان الكلب وأنشب الكلب أنيابه في جسد الثعبان مخافة أن يموت قبله فيغدر الثعبان بسيّده، ثم أخذ يودّع العيش و**يشاهد** إلى الحارس وهو راقد في سريرته وكأنّه يقول له: نم مطمئناً فقد انتقمتم لك وذهبت فدائك.

وبعد لحظات سقط الكلب صريعاً، وكذا الثعبان، لقد توفّي الاثنان، واستيقظ الحارس في الصباح، فوجدهما على تلك الصورة الرهيبية، ووجد عيني الكلب الفقير تتجهان نحو سريرته، وعرف أنّ هذا الثعبان هو الذي ألقي عليه الرصاص بالأمس، وتأسّف كثيراً، ولم يلبث أن قبّل رأس كلبه الوفّي المخلص الذي فضّل أن يتوفّي رضاء وحبّاً من جرّاء سيّده.

الكلمات البديلة

الكلمات التي تستبدل

رأى / شاهد

1- نظر

ضخماً

2- بديناً

عميقاً

3- غريباً

يزحف

4- يمشي

ينبح

5- ينادي

يريد

6- يحبّ

طريقه

7- شارعه

معركة

8- مشكلة

الحياة

9- العيش

ينظر

10- يشاهد

مات

11- توفّي

المسكين

12- الفقير

أطلق

13- ألقي

يموت

14- يتوفّي

أجل

15-جَزَاء

(ط) المواعمة

مثال:

وائِم بين كلمَات القَائِمَتَيْنِ أ، ب، ووضَّح مجال استعمالها.

القائمة (ب)

القائمة (أ)

(أ) جراحة

(ب) استثمار

(ج) حيزوم

(د) زكاة

(هـ) استثمار

(1) بكهنة

(2) صلاة

(3) ودائع

(4) استئصال

الجواب:

(1) بكهنة – حيزوم؛ مهجورة.

(2) صلاة – زكاة؛ عبادة.

(3) ودائع – استثمار؛ مصرفي

(4) استئصال – جراحة؛ الطب.

بنود اختبارات الكتابة المتوسطة (الصعبة):

لعل هذا النوع الآخر من بنود الكتابة الصعبة يتناسب مع متعلمي اللغة من ذوي المستوى اللغوي المتوسط؛ إذ إن الهدف من بنود هذا النوع متوجّه إلى الارتقاء بمهارة الكتابة لدى المتعلمين من ذوي الكفاية اللغوية المتوسطة، وزيادة الإنتاجية اللغوية والكتابية لديهم بما يعكس المستوى اللغوي الفعلي لهم من حيث القدرة على الوصف الدقيق لمهام كتابية مقيدة⁴، والتحكم في الخطاب – إلى حدّ ما – سواء من ناحية إضافة كلمات أو جمل أو من ناحية إبداء وجهة نظر في حدث ما. وتتنوع بنود الكتابة المتوسطة (الصعبة) إلى: بنود تحويل، وبنود إضافة، وبنود تكملة، وبنود وصف، وبنود وجهة نظر، وبنود توسيع شبه مقيد في موضوعات لغوية مختلفة.

وبالإضافة، نود التأكيد على أن درجة صعوبة الكتابة في هذه البنود تتدرج – من المستوى اللغوي المتوسط فما فوق – حسب تفاوت المستويات اللغوية المتوسطة، وهذا أمر يجب أن يّنتبه إليه مقدم الاختبارات من معلمين ومسؤولين. والأمثلة التالية توضح ما يمكن أن تكون عليه أسئلة الكتابة متوسطة الصعوبة (عبد الخالق محمد، 1996م، ص242 - 255).

(أ) التحويل

⁴ الكتابة المقيدة أو بنود الاختبار الكتابية المقيدة هي قسيم الكتابة غير المقيدة، فهي بشكل عام مرحلة وسطى من مراحل الكتابة في أي لغة حية؛ إذ يقوم الكاتب (المتعلم) بالإجابة عن أسئلة الاختبار الكتابي وفق القيود الملقاة عليه من قبل مقدم الاختبار. وبنود الكتابة المقيدة نوع من صيغ الوصف، التي تفرض على الكاتب حدوداً وقيوداً في طريقة الإجابة عن أسئلة ما. ينظر: Fitria، Choosing Objective & Non- objective Tests as Instruments for Assessment of EFL Students' Learning Outcomes، ص13-14.

وفيه يقدّم للمتعلّم النصّ ويطلب منه تحويل صيغ الأفعال، أو التحويل من المعلوم إلى المجهول أو إسناد الفعل لغير الفاعل المذكور ... إلخ. وفيما يلي بعض أمثلة على ذلك.

مثال:

تعليمات: أعد كتابة الفقرة التالية مستعملاً صيغة الفعل الماضي:

النص:

سيحضر أوّل فوج من الحجاج إلى مطار الملك عبد العزيز، ومن ثمّ سيّجّهون مباشرة إلى مدينة حجّاج الجو، وستقلّهم سيارات النقل الجماعي إلى مكّة لأداء المناسك، وبعد أن يؤدّوا المناسك سيعودون إلى بلدانهم. تتمنّى لهم حجّاً مقبولاً مبروراً.

(ب) إضافة كلمات أو شبه جمل

تعليمات: أعد كتابة الفقرة التالية مع إضافة كلمة أو شبه جملة مكان الأرقام.

الفقرة

"لقد جاء القرآن (1) بما هو أعلى وأوسع وأكمل من كل المعلومات التي كانت لدى الراهب بحيرى ولدى (2) النصارى واليهود في شتى بقاع العالم، وجاء القرآن مصدّقاً لما نزل على الرّسل قبل محمّد من حيث كون الكتب التي نزلت عليهم هي في الأصل وحي (3) كما جاء القرآن مهيمناً على هذه الكتب وحاكماً عليها، فذكر القرآن أنّ اليهود والنصارى أوتوا نصيباً (4) وأنهم نسوا حظاً مما ذكروا به، وأنهم حرّفوا الكلم (5) كما بيّن القرآن الكريم كثيراً من القضايا (6) التي كانت موضع خلاف (7) في العقائد والأحكام والأخبار".

الجواب:

الكلمات على التوالي: الكريم، كل، ومن عند الله/إلهي، من الكتاب، عن مواضعه/كثيراً، الكبرى / الأساسية، بينهم/ كبير.

(ج) التكملة

تعليمات: اقرأ الجمل وأكمل بوضع الكلمات المحذوفة ثمّ أكمل بقية القصّة من عندك.

الجمل

في يوم من _____ عادت فاطمة إلى منزل أبيها ليلاً، وهي غاضبة على كل الرجال وحاقدة عليهم بعد أن _____ مع زوجها. وحين وصلت أحسّت بلصّ _____ كسر باب محلّ تجاري لشقيقها، فأسرعت لتقبض عليه، وبدأت بعد ذلك _____ عنيفة بينها وبين اللص حتى _____ باللصّ، ووجّهت له _____ عدّة _____ لكلمات حتى _____ أرضاً

(د) وصف صور

خلال هذا البند نعطي المتعلّم عدداً من الصور، ونطلب منه وصف ما يشاهده. ويمكن أن نعطي المتعلّم مجموعة متتابعة من الصور تشكّل قصّة يكتب عنها بعباراته وأسلوبه⁵. وعندما نريد قياس القدرة على كتابة النصوص الوصفية لدى المتعلّم، ينبغي مراعاة اختلاف المستويات اللغوية في

⁵ وبعبارة أخرى، فهناك مهام مشابهة يقوم بها متعلّم اللغة ويمارس من خلالها اللغة المتعلّمة بهدف تعلم أو تقييم لغوي، وهو يسعى لإنجاز النشاط المطلوب منه وإبراز الكفاية اللغوية لديه. وهذا بلا شك ما أشار إليه كل من Ellis (2003) وآل شريدة (2018) في تأكيد أهمية توظيف المهام اللغوية في تعلم وتعليم اللغات الثانية. ووفقاً لآل شريدة (2018)، يمكن اعتماد مجموعة من الأنشطة اللغوية لقياس مستوى المهارة الكتابية لدى المتعلّم، وفيما يلي أبرز المهام المناسبة لموضوع الباب:

ذلك، حيث يتباين الوصف من حيث السهولة والتعقيد، كما أن المطالبة بوصف الصور البسيطة تختلف عن وصف الصور المركبة ودواليك. لذلك فالوصف من خلال النصوص الكتابية محل الأخطاء الكثيرة (Aidati,2020) وإحدى المجالات الخصبة التي لا يستهين بها الباحثون لاستنباط البيانات اللغوية ومناقشة القضايا العلمية في تحليل الأخطاء.

(هـ) إبداء وجهة نظر

نقصد بها الزاوية التي يرى منها الكاتب الأحداث، وتؤدي فيها رؤية الكاتب دوراً كبيراً، وكذلك الحالة النفسية أو العاطفية التي يكتب أثناءها الكاتب. فعلى سبيل المثال، ما يعبر عنه شخص بأن تلك عملية (إرهابية) يعبر عنه شخص آخر بأنها عملية "فدائية".

مثال آخر:

تعليميات: اقرأ القصة التالية ثم أجب عما يليها من أسئلة:

القصة

"في الساعة الحادية عشرة وبينما الحارس الليلي لمقبرة القاهرة القديمة يقف على باب المقبرة ويشعل سيجارة، فجأة رأى النيران تنبعث من القبور ويخرج دخان كثيف ملأ سماء المقبرة. ارتعد عبد الغفار من الخوف ولم يصدق ما رأى، فجرى مهرولاً إلى مخفر الشرطة القريب وأخبرهم بالحادث ظناً منه بأن اللصوص أحرقوا المقبرة.

وبعد عشر دقائق كان رجال المطافئ والشرطة قد وصلوا إلى مكان الحادث، وأخذوا يصارعون النيران، واستطاعوا إخمادها... لكنهم دهشوا حينما عادت النيران بعد قليل أقوى مما كانت عليه ثم توقفت فجأة دون أن يخمدها أحد.

بعد ذلك قاموا بحفر القبور للعثور على أثر لكنهم لم يجدوا سوى جماجم قديمة ولا أثر للنار داخل تلك القبور ... ولم يجدوا تفسيراً لتلك الحادثة الغريبة!"

السؤال الأول: اكتب هذه القصة كما شاهدها عبد الغفار.

السؤال الثاني: اكتب هذه القصة كما شاهدها رجال المطافئ.

(و) التوسيع شبه المقيّد

خلال هذا النوع نورد للمتعلّم عناصر للموضوع الذي يكتب عنه في شكل نقاط، ثم يطلب منه الكتابة بحيث لا يخرج عن نطاق المعلومات التي قدّمت إليه، وهو نوع من التعبير الموجّه والمقيّد في الوقت نفسه.

مثال: في ضوء العناصر المذكورة أدناه. اكتب في الموضوع دون إضافة عنصر جديد، على أن الحرية متروكة لك لتتصرّف وتتوسّع في التفاصيل. الموضوع: المستشرقون وموقفهم من الإسلام.

العناصر:

(1) أهداف المستشرقين

(2) فئات المستشرقين

(3) منهج المستشرقين.

1. مهمة التفكير النقدي: وذلك بعرض موضوعات ذات طبيعة خلافية على المتعلم، كقضية العقوبات الجنائية، ثم يطلب من المختبر (المتعلم) أن يكتب فيها وقيّمها (إيجابياتها وسلبياتها) ويوضّح رأيه فيها.
2. مهمة تركيب الأجزاء المفككة أو القطع المفرّقة: بحيث يعبر المختبر (المتعلم) تعبيراً كتابياً عن آلية ترتيبها ويصف طريقة تركيبها.
3. مهمة تحويل المعلومات: يستقبل المتعلم من خلال هذه المهمة اللغة بصيغة ما، ثم يقوم بإنتاجها بصيغة مختلفة، مثل أن يسمّوا من المقاطع المسجلة (المرفقة ضمن بنود الاختبار أو غير ذلك) وصف أنشطة يقوم بها أناس على الشاطئ، ويقوم المتعلم بأخذ ملحوظات ويحولها إلى تقرير مكتوب.
4. مهمة حل المشكلة: وفيها يحاول المختبر حل مشكلة ما، كأن يتناول مشكلة انقطاع التيار الكهربائي عن أحد مجامع التعليم.

بنود اختبارات الكتابة المتقدمة:

ولعلّ هذا النوع الأخير من بنود الكتابة الصعبة يناسب المتعلمين من ذوي المستوى اللغوي المتقدّم – في رأينا، وذلك باعتبار هدف البنود والرامي إلى الارتقاء بمهارة الكتابة لدى المتعلمين من ذوي المستوى اللغوي المتقدّم، وزيادة الإنتاجية اللغوية والكتابية لديهم بما يعكس مستواهم الحقيقي الفعلي، من حيث القدرة على الوصف الدقيق للمهام الكتابية الحرّة⁶، والتحكم بدرجة عالية في الخطابات اليومية والخطابات الرسمية.

⁶ وإجادة المهام الكتابية على الرغم من تعددها، تدل على قمة المستوى الكتابي المطلوب لدى متعلم اللغات الثانية، ومدعاة لضمان النجاح في سياقات التواصل المكتوب في الدوائر المجتمعية. يمثل تطور مهارة الكتابة في مراحل التعلم اللغوي تقدما ملحوظا، ويعكس اقتراب متعلم اللغة من المستوى المنشود في التعلم اللغوي، إلا أن الكتابة في هذه المرحلة الأخيرة (مستوى المتقدّم)، تستوجب الحرية التامة من أجل ينظّم المتعلمون أفكارهم، ويعبروا عن آرائهم أثناء الإجابة عن أسئلة الكتابة (Widoyoko 2016, Rukajat, 2018). ولذلك نجد المتعلم في ضوء هذا النوع في الكتابة المتقدمة، يكتب الإجابات بحرية حسب لغته ومعارفه الخاصة، وتتسم إجاباته بطابع المرونة والطلاقة وعدم التقيد بأي شكل من أشكال التعبير الجاهزة.

ولا بدّ من أن تحتوي أسئلة اختبار الكتابة على مشكل معين لقياس الطالب في حقائق ومعلومات معينة تعلمها، وسؤاله عن مدى تعلم تلك الحقائق (Yusuf, 2017). ومن ثمّ، لقد جادل (Kurniawan, 2021) مناسبة أسئلة اختبار الكتابة غير المقيدة في قياس مخرجات التعلم في مستوى التطبيق، والتحليل، والتقويم، والإبداع. وبالإضافة، فإن خبراء القياس يستخدمون اختبارات الكتابة غير المقيدة لتقييم مستوى القدرات التعليمية أكثر تعقيدا سواء في التعميم، أو تشكيل المفاهيم، والتعبير عن الأفكار، والتكاملية بين نتائج التعلم في العديد من ميادين الدراسة في الهندسة وتصميم التجارب، ووصف القيم والأفكار.

علاوة على سبق، يستطيع المتعلم في ضوء الكتابة غير المقيدة، أن يناقش أفكارا جديدة بحرية وتوسّع، مما يمنح للمتعمّل فرصا كثيرة للتعبير الحرّ عن آرائه وأفكاره بناء على قدر المعرفة لديه. ويستطيع الكاتب أو المتعلم (المختبر) أن يجادل في موضوع الكتابة (محل النقاش) وينتقد الآراء، وربما تعرض للكاتب قيود في الوقت والترتيب غير المنتظم للإجابات.

يعدّ اختبار الكتابة غير المقيدة صورة من صور الاختبارات الوصفية، التي تمنح الحرية للمتعمّل لينظّم أفكاره، ويعبر عن آرائه أثناء الكتابة، والإجابة عن أسئلة الاختبار. زعم Astiti (2017) أن المتعلمين في بعض الظروف يظهر لهم نوع من القيود في موضوع الوصف، كأن يقيد لهم مدة الكتابة، والإجابة عن أسئلة الاختبار وفق شروط معينة لتحديد عدد الصفحات للكتابة، وقد تكون القيود في شكل الإجابات وقلة المحتوى قدر الإمكان. وكثيرا ما يعتمد المدرسون إلى منح طلابهم فرصا كبيرة كي يتمثلوا مهاراتهم في ترتيب المعلومات وتقويمها. وربما يكمن الهدف من التحكم في البنود الذاتية في تمثيل القدرات المنشودة واستطلاعها. ولذا، تتطلب الإجابة عن اختبارات البنود الكتابية من المتعلمين أن يبرزوا قدراتهم في تذكر الحقائق والمعلومات، وتنظيم أفكارهم على نحو منطقي واضح.

وعلى حد ما قال Mehrens & Lehmann (1991) إن إجابات الكتابة غير المقيدة تسمح للمتعمّلين لأن يعكسوا مهارات متعددة نحو: (1) تذكر الحقائق المعرفية (2) تقييم الحقائق المعرفية (3) تنظيم الأفكار (4) تقديم أفكار بشكل متماسك ومنطقي.

ومن المهم أن نؤكد على إمكانية الحد من درجة الذاتية في بنود الكتابة، وذلك باتباع الخطوات اليسيرة التالية:

- تجنب أن تكون بنود الكتابة مفتوحة جدًا، بحيث يجهل الممتحن المقصود بالأسئلة فضلا عن أن يجيب عنها بشكل دقيق.
- احرص على أن يجيب المتعلمون عن جميع البنود من خلال وضوح الأسئلة وصدقها.
- دع كل متعلم يكتب رقم جلوسه على ورقة الإجابة بدلا من كتابة الهوية الخاصة.
- احرص على أن تصحح في آن واحد كل بند لجميع المتعلمين.
- لا تترك علامة كل بند مفتوحة، لئلا تؤثر في تصحيح البنود الأخرى المتبقية.
- قم بترتيب أوراق الإجابات بين يديك بشكل صحيح.
- لا تجعل مشاعرك وعواطفك تجاه المتعلمين تؤثر في علاماتهم المستحقة.
- احرص على أن تبتعد عن كل المشتتات أثناء التصحيح.
- وبوجه آخر، ذكر Fitria (2024) مجموعة من المآخذ على بنود الكتابة غير المقيدة، وهي عيوب كثيرة نختصر أبرزها فيما يلي:
- الصعوبة في تصحيح استجابات المتعلمين وعدم الموثوقية من منظور المتعلم، خاصة من ناحية المعلومات الحقيقية من جميع الجوانب
- صيغ البنود ذاتية، وهي أكثر مناسبة لميادين الدراسة في العلوم الاجتماعية.
- تصحيح منتجات هذا النوع من الاختبار ذاتي، وربما يكون أكثر موضوعية إذا توفرت ثمت إرشادات لتصحيح الإجابات ونتائجها. لذا، نقترح أن توضع علامة مفتاحية أمام كل بند لتوجيه عملية التصحيح بموضوعية.

وتتنوع بنود الكتابة المتقدمة إلى: بنود تقارير، وبنود البناء الخطاب، وبنود تدوين مذكرات، وبنود تحرير الرسائل وغير ذلك. ومن المحبذ في شأن بنود هذا المستوى أن تؤخذ بعد تحليل الحاجات والأنشطة التي يمارسها المتعلمون في الحياة الفعلية، ولا تنصح بصناعتها صنعاً – كما هو الحال في الاختبارات العادية – لنقوم على ما يسمى بالمتأثر مقابل الاستجابة، إنما تقدّم بكل حسناته وسيئاتها دون تكلف أو تعديل.

وبما أن مواقف الحياة العادية كثيرة، نشير إلى بعض الأنشطة الكتابية التي يحتاجها الناس لتحقيق التواصل بينهم، وربما يحسن النظر في المجال المهني والتخصصي للكاتب قبل تخيير أو التكليف بالأنشطة الكتابية، ومن أبرز تلك الأنشطة:

- (1) تدوين المذكرات اليومية
 - (2) تدوين المذكرات أثناء إلقاء دروس ومحاضرات بغرض إعادة صياغتها لاحقاً.
 - (3) عمل المذكرات أثناء القراءة بهدف البحث والتقصّي.
 - (4) تصنيف المعلومات وترتيبها بغرض كتابة تقارير أو مقالات.
 - (5) توسيع وشرح حقائق عن بعض النظريات
 - (6) كتابة تقييمية في شكل تقارير أو بحوث
 - (7) تدوين ملاحظات أثناء الزيارات الميدانية
 - (8) كتابة تقارير طبية
 - (9) تدوين نتائج التجارب العملية
 - (10) كتابة الرسائل بأنواعها المختلفة شخصية/ رسمية/ علمية ... إلخ.
 - (11) كتابة قسائم الفواتير ووصولات البيع والشراء والعقود
 - (12) تسجيل انطباعات أثناء الرحلات والزيارات
- علاوة على ما سبق، نؤكد على أن درجة صعوبة الكتابة في بنود هذا المستوى الكتابي تتدرج – من المستوى اللغوي المتقدم الأدنى فما فوق – حسب تفاوت المستويات اللغوية المتقدمة، وهذا أمر يجب أن ينتبه إليه مقدم الاختبارات من معلمين ومسؤولين. والأمثلة التالية توضح ما يمكن أن تكون عليه أسئلة الكتابة بشكل عام (محمد عبد الخالق، 1996م، ص 257 - 267).

كتابة تقارير:

إرشادات مهمة لبناء بنود الاختبارات الذاتية:

- أشار كل من (2024) Fitria و (2021) Kurniawang إلى بعض التعليمات التوعوية والخطوات المهمة لإعداد وتصحيح بنود الاختبارات الذاتية في الكتابة، وهي كما يلي:
- حاول أن تصوغ الهدف من الاختبار أولاً، مع تحديد العناصر المراد قياسها.
 - ادرس وحلّل المنهج التعليمي، مراعي الكفايات والمستويات الأساسية ومؤشراتها، وهذا يشمل موضوع الاختبار، ومواصفات المادة، والكتب الدراسية، الخطط التعليمية.
 - صغ أسئلة الاختبار مع وضع العلامات الخاصة بكل سؤال ومعايير التصحيح وإرشاداته.
 - راجع بنفسك الأسئلة المصوغة شخصياً، واستعن بعد ذلك بمراجعة الخبراء.
 - خصّص بنود الاختبارات الذاتية لقياس مخرجات التعلم التي يصعب قياسها بواسطة البنود الموضوعية.
 - صمّم البنود على نحو لا يمكن من خلاله غير قياس المهارات، ويمكن ذلك عن طريق تقديم الأسئلة الواضحة والمناسبة، بحيث لا تتعارض وأهداف التعلم.
 - يجب تصحيح أوراق الإجابة أمامك كما في الترتيب، دون أن تبحث عن أحسن الإجابات. وهذا سوف يساهم في تقليل نسبة الذاتية في التصحيح.
 - حدّد البنود النقاط المطلوبة بدقة، وربما يتم ذلك باستخدام عبارات الوصف لتحديد الزوايا أو الاتجاهات المطلوبة.
 - ضع تعليمات خاصة بالمدة المخصصة لكل بند، وينبغي إبراز ذلك أمام كل سؤال كي يستطيع الطالب الممتحن تحديد السرعة المناسبة للإجابة عن كل سؤال، وربما يساعده تحديد المدة على تخفيف درجة الخوف والتوتر لديه.
 - تجنّب الأسئلة متعدّدة الخيارات، مخافة ألا يؤثر ذلك في جودة نتائج الاختبار.

هذا البند لاختبار بعض أحداث وأنشطة يقوم بها المتعلم في الحياة اليومية؛ أمّا المثير فقد يكون توجيهها مختصراً.
مثال:

اكتب تقريراً عن الزيارة الميدانية التي قمنا بها أمس إلى المنطقة الصناعيّة. وقد من المتعلم قراءة مراسلات يستخرجها من الملفات الرسمية بغرض الوصول إلى حلول للمشكلات قيد البحث.

تدوين مذكرات:

ينطبق هذا النوع على العديد من أنشطة الحياة اليومية، فقد يتاح للمتعلمين أن يستمعوا إلى موضوع يتّصل بحقلهم العملي، وأثناء ذلك يقومون بتدوين ملاحظاتهم ثم يطلب منهم كتابة المذكرات في شكل موضوع متّصل. وقد يطلب من المتعلمين أن يدوّنوا ملاحظاتهم من حوارات قد استمعوا إليها وهلم جرا.
مثال:

استمع إلى المدير الذي سيحدثنا عن نشاط القسم لهذا الأسبوع، واملأ الجدول الذي أمامك أثناء حديث المدير.

يستمتع المتعلمون إلى الآتي، ويدوّنون في جداولهم:

"السلام عليكم ورحمة الله، بسم الله الرحمن الرحيم، مرحبا بكم في بداية العام الدراسي الجديد، وسوف أحدثكم عن النشاط الذي ستزاولونه خلال الفصل الدراسي الأول. أمل أن يكون لدى كل منكم جدولاً.

تحرير الرسائل:

يستطيع المتعلم ضمن أنشطة الكتابة الحرة أن يكتب الرسائل الشخصية والرسمية التي يتطلّبها نوع العمل الذي يعمل، كأن يكتب رسالة ليرسلها من البضائع، ويسأل عن أسعار السوق إذا كان دارساً في كلية التجارة، ويقدم الخطط الاستراتيجية والتشغيلية لتنفيذ مشاريع معينة إذا كان متعلماً في كلية إدارة الأعمال، وقد يطلب من المتعلم كتابة طلبات إلى مديري الأقسام بطلب إجازة اضطرارية/ سنوية أو بطلب ترفيع وترقية ... إلخ.
مثال:

اكتب رسالة إلى وكيل وزارة التعليم في أي بلد عربي تبدي فيه رغبتك في الاستزادة من علوم اللغة العربيّة وتطلب منه المساعدة لإعطائك منحة للانخراط بأي قسم من أقسام اللغة في جامعات بلده.

مزايا اختبارات البنود الذاتية:

يؤمن بعض الباحثين بأن هذا الاختبار سهل الإعداد، ومناسب لقياس الجوانب المعرفية في السلوك، والوقوف على ملكة المتعلم على التعبير وترتيب المعلومات، وسلامتها من الأخطاء، اللهم إلا أنه لا يغطي إلا جانباً محدوداً من المنهج، كما أن الاختبار الذاتي يؤخذ عليه طول الإجابات، وانعدام الدقة في وضع الدرجات؛ حيث يعتمد على الحكم الشخصي للمصحح، وخلفيته عن الموضوع؛ لأن مقدّم الاختبار أو مدرس المقرّر هو الذي يقوم عادة بتصحيح الأوراق ووضع الدرجات، وفي هذا صعوبة، وإهدار للوقت والجهد.

ومما يحسب للبنود الذاتية كونها قائمة على تطوير كفاية الكتابة لدى الطالب، وتضييق نطاق التخمين المستشري والملازم لمعظم البنود الموضوعية، حيث إن البنود الذاتية لا تشجع أبداً على ممارسة الغش في سياق أداء الاختبار، ولا تدعم - في الغالب - التخمين في سبيل الإجابة عن أسئلتها في أي لحظة من اللحظات (Selmon, 2013, p2).

عيوب اختبارات البنود الذاتية:

يوصف هذه البنود ضمن الاختبارات التي لا تناسب إلا العدد القليل من المختبرين؛ نظراً لما يترتب على تصحيحها من الوقت والجهد والروية والتتبع الاستراتيجي لتقييمها. كما أن البنود الذاتية مما يصعب تقييمها بالاعتماد على المكان والأجهزة الآلية المبرمجة، بناءً على طبيعتها وتعقيد أمرها (Selmon, 2013, p2).

وعلى الرغم من كثرة عيوب البنود الذاتية، إلا أنه يمكن تلافيها، خاصة ما إذا كانت الإجابات المطلوبة قصيرة وواضحة، وأمكن تغطية الجزء الأكبر من المنهج (العصيلي، 2002، 438). ويمكن تجاوز العيوب أيضا والاقتراب من الموضوعية إذا حددت فيها درجات كل فقرة أو جزء من الفقرة داخل السؤال الواحد بدقة، واستخدمت فيها وسائل علمية لجمع الدرجات؛ مثل الجداول التي تخصص فيها حقول ومربعات توضع فيها درجة كل فقرة أو جزء منها، ثم تجمع في نهاية الجدول، مما يجعل التصحيح موضوعيا أكثر، وقابلا لممارسة أكثر من شخص.

علاوة على ذلك، لقد وجد كل من Gronlund & Linn (1990) أن ثمة مواطن الاختلاف بين البنود الذاتية والبنود الموضوعية، ولعل معرفة هذه الفروق على الفهم الدقيق لحقيقة الاختبارين الذاتي والموضوعي، وفيما يلي نسلط الضوء على وجوه الاختلاف بين البنود الموضوعية والذاتية، ونجري المقارنة بينهما لغاية الإيضاح ونوع من التفصيل:

جدول رقم (2) المقارنة بين البنود الموضوعية والبنود الذاتية:

س	أوجه الاختلاف	البنود الذاتية	البنود الموضوعية
1.	إعداد عناصر البنود (الأسئلة)	في البنود الذاتية يتم طلب تدوين الإجابة عن بنود قليلة من الأسئلة، ولذا، فلا بد من وضع أسئلة سهلة نسبياً، وبصورة تكون أصعب مما قد ينتبأ الواحد.	تكلف وقتاً طويلاً لإعداد عناصر البنود الجيدة، فليس من السهل وضع الأسئلة الموضوعية في أي موضوع من الموضوعات.
2.	نتائج التعلم المقيسة	البنود الذاتية غير كافية لقياس المعارف والحقائق، وإنما تستطيع أن تقيس البنود الاستيعاب، ومهارات التفكير وبعض نتائج التعلم المعقدة. هذه البنود مناسبة أيضاً لاختبار وتنظيم الأفكار، ومهارات الكتابة، ومهارات حل المشكلات بشكل طبيعي.	تناسب هذه البنود في قياس نتائج التعلم على مستوى المعرفة بالحقائق، والفهم، ومهارات التفكير، ونتائج تعلم أخرى أكثر تعقيداً. لكن البنود لا تقيس القدرة على تنظيم الأفكار، ومهارات الكتابة، وأشكال أخرى من مهارات حل المشكلة.
3.	عينة من المواد الدراسية	يصعب مع تقديم البنود الذاتية، تغطية جميع المواد الدراسية، حيث لا يسع مقدم الاختبار إلا إجراء بعض الأسئلة الممكنة في البنود من واقع ظروف الاختبار ومدته والطلاب، وربما ظروف التقدير والتقييم أيضاً.	تستطيع البنود الموضوعية أن تمثل جل ما في دروس المادة التعليمية، وتغطيها أسئلة البنود بنوع من العمق
4.	السيطرة على إجابات الطلاب	تسمح البنود الذاتية بنوع من الحرية؛ إذ يجيب الطالب (المختبر) عن الأسئلة على كيفه، وحسب قدرته على الكتابة، دون أن تفسح المجال للتخمين، إلا أن الكتابة تتأثر عادة بشخصية المقيم إلا نادراً.	الطالب مخدوم ومهيأ للإجابة بشكل أولي، ولم يبق إلا أن يختار الجواب الأنسب ضمن الخيارات المتوفرة، دون أدنى تعرض لتأثيرات ضعف الكتابة، ولا الغش والتخمين.
5.	تقدير الإجابات (تقييمها)	يكون تقييمها بطيئاً وصعباً وغير ثابت، ويغلب على تقدير علاماتها طابع الذاتية.	تصحح بموضوعية، ويكون تقدير علاماتها سريعاً، وسهلاً، وثابتاً.
6.	تأثير عملية التعلم.	تفسح المجال للتركيز على جزء كبير من المقرر، وتطوير القدرة إزاء ذلك لجمع الأفكار وتقديمها بفاعلية، وربما أدت ظروف الكتابة إلى الخط السيئ وقت الاختبار.	عادة ما تدرب المشاركون فيها على آلية إثراء معارفهم حول الأفكار والقدرة على التمييز بين الحقائق. ومن ثم، ينتج عن ذلك تطوير الفهم، ومهارات التفكير، ونتائج تعلم أخرى أكثر تعقيداً.
7.	الموثوقية	تقل درجة الموثوقية فيها، بسبب انهيار ثبات الدرجات.	تتحقق الموثوقية فيها بدرجة عالية، خاصة إذا نظمت البنود بجودة.

مناقشة عامة حول بنود اختبارات الكتابة؟؟؟

وعلى الرغم من تفاوت درجات بنود اختبارات الكتابة المسرودة في الفقرات السابقة من حيث تنوع المجالات التي يجري القياس فيها وتدرج صعوباتها، وبغض الطرف عن اختلاف اختبارات الكتابة بين أنواعها في البناء والتصميم، إلا أن الأمر يستدعي التوعية واسعة النطاق وتنقيف القائمين على شؤون الاختبارات في المؤسسات التعليمية بثقافة القياس وتقويم مخرجاته عبر العالم.

وسعياً في حلّ الإشكاليات المتعلقة بالاختبارات الذاتية موضوع الباب، هنا يطرح البحث عدد من الأسئلة الجذرية ذات العلاقة، وهي:

1) هل يراعي مسؤولو القياس اختلاف البنود الذاتية في اختبارات اللغة من أجل تنمية مهارة الكتابة لدى متعلم اللغة؟
للإجابة أولاً، أتمنى أن الممعن نظره فيما سبق، يدرك كيف تفاوتت بنود اختبارات الكتابة، وكيف تدرجت تلك البنود من ناحية إعدادها، والصعوبة المحتملة للإجابة عنها لدى المتعلمين. وهذا من الأمور المهمة التي يجب مراعاتها سواء عند وضع مناهج تعليم الكتابة أو أثناء وضع وإجراء التمرينات والاختبارات الخاصة بالكتابة على المفحوصين (المتعلمين).

وعندما نعمن النظر سوياً في السؤال المطروح للمرة الأخرى، يتبين - حسب علمنا - أن نسبة قليلة من المؤسسات التعليمية في البلدان العربية والبلدان غير العربية، هي التي تعنى ببنود الكتابة في جميع اختبارات المستويات التعليمية، وربما الأمر أكثر تأكيداً في بعض المدارس العربية في البلاد الناطقة بغير العربية، حيث يقل الاهتمام باختبارات اللغة فيها، مع ندرة التخصصين في مجال القياس والتقييم. وإذا كان المتعلم أثناء تعلمه لم يتعرض لدراسة بنود الكتابة بأنواعها ولم يجزّب الكتابة -سهلها وصعبها، المقيد منها وغير المقيد، كيف له أن يتقنها، أو يجيب عن الأسئلة الموجهة إليه إجابة دقيقة وصحيحة؟!

ولسنا نقصد بكلامنا هنا سوى التأكيد على أهمية اتباع السلسلة التعليمية للمستويات اللغوية في ضوء معايير الكفاءة اللغوية، من أجل أن يتقوى المتعلم في مهاراته الكتابية، ويتمتع بكفاية لغوية مناسبة في آن واحد. علاوة على ذلك، فإن المتعلم عندما يتدرج في تعلم الكتابة من المستوى المبتدئ صعوداً إلى المهام الكتابية التي تعتبر أكثر تعقيداً في المستوى المتوسط، وانتهاءً بمحتوى التعليم الكتابي ومقرراته في المستوى المتقدم، يستطيع المتعلم ذاته أن يجيب ببراعة واقتدار عن بنود اختبارات الكتابة في مستواه التعليمي الفعلي، ويتخطى مظاهر الضعف اللغوي كما أشار إليها الحجوري (2019)، بل يجيد الكتابة في كافة مراحلها ومصادر تعلمها إجابة ملحوظة كما يزعم ذلك العشري 2020م.

2) هل يتعامل مسؤولو القياس مع بنود اختبارات الكتابة بتدرج ومهنية في ضوء مستويات الكفاءة اللغوية؟

نشير في هذا السؤال إلى طريقة بناء اختبارات الكتابة وأساليب تنسيقها وتقديمها من أجل القياس وتحديد مستويات المتعلمين، وهذا موضوع مهم يجب فهمه والتعامل معه بدرجة عالية من المهنية، خاصة في الآونة الأخيرة التي تسهم التقنية بدورها في بناء الجودة في كل مجال تقريباً. لقد أصبح من الإمكان تصميم بنود الكتابة باعتبار المستويات التعليمية بصورة متدرجة، بحيث يراعي المصمم بنود الكتابة السهلة أولاً، قبل بنود الكتابة الصعبة، وإلى أصعب منها، وربما يجمع بين البنود الموضوعية والبنود الذاتية سواء بالطريقة الورقية التقليدية أو عن طريق حوسبة الاختبارات واستخدام الأجهزة الحاسوبية.

إنّ الإلمام بمبدأ التدرج مطلب تربوي أيضاً في عملية بناء اختبارات الكتابة، يساعد كلا من المعلمين ومقدمي الاختبارات في الانتقال بالمتعلم من المستوى الصفري إلى ما هو أرفع منه كما افترض ذلك Stephen Krashen (1985) ضمن فرضياته الخمسة، وبالتحديد فرضية التدرج الطبيعي التي مفادها "أننا نحن البشر نكتسب قواعد اللغة وفق تدرج يمكن التنبؤ به، فبعض القواعد يميل إلى الظهور مبكراً وبعضها الآخر يميل إلى الظهور متأخراً، ولا يتحدّد التدرج بشكله الكامل فيما يبدو من خلال البساطة الشكلية فهناك ما يثبت أنه مستقل عن ذلك التدرج الذي تدرس به القواعد اللغوية في فصول اللغة".

ومن المهم أن ننبه على أنّ التقدّم في مسار تطوّرنا اللغوي لا سيما في مهارات الكتابة - كما في فرضية كراشن للمدخلات - يتم نتيجة لما نتلقاه من المدخلات المفهومة. فإذا كان مستوى الكفاية الحالي هو (i) أي (إتقان بنود التصريف للفعل الماضي المجرد على سبيل المثال) فإنّ المدخلات المفهومة حينئذ هي (i+1)، أي إتقان بنود التصريف للفعل الماضي المزيد فيه بحرف واحد في المستوى التالي في التدرج الطبيعي للغة - على التمثيل.

ومن المؤكد أن نتائج التدرج الطبيعي تعود بمكاسب ضخمة على أطراف عملية القياس والاختبارات من المتقدمين للاختبار (الطلاب) ومقدمين الاختبار (مدرسين) والمسؤولين (إدارات وجهات الإشراف). فالمتعلم يكسب حين يعرض عليه البنود السهلة وهو يفهمها ويستطيع الإجابة عنها بسهولة، متلوّاً بالحصول على درجات عالية في نهاية الاختبار. وبوجه آخر، يسعد مقدم الاختبار - ومن في مقامه من المدرسين وغيرهم - بإيصال المادة التعليمية بشكل ناجح بعدما يكون قد قدّم الاختبار بصورة متدرجة من السهل فما فوق، كما أنه يطرب بأن الاختبار -وبواسطة معيار التدرج- قد حقّق صفة من صفات الاختبار الجيد وهو التمييز بين الطالب المجتهد من غيره والضعيف من القوي كما هو مقرر بين خبراء

القياس. ومن ثم، فإن المسؤولين – من الإدارات والجهات المنظمة – يحسب لهم جودة الاختبار، المتسم بمبدأ التدرج في بنوده، وكثيرا ما يفرح المسؤولون بالسمعة الطيبة والنجاح المؤسسي الناتجين عن جودة برنامج القياس والتقييم.

(3) هل من علاقة بين جودة بنود الكتابة وإجراءات التقييم لها؟

هذا السؤال وجيه جدا، وله أهمية كبيرة في هذا المضمار، وإن كان الحديث عن العلاقة بين جودة بنود الكتابة وإجراءات تقييمها يطول، والحقيقة أن العلاقة وثيقة جدًا بين جودة بنود الكتابة وإجراءات التقييم من أجل ضمان النجاح في عملية القياس والتقييم. وربما لا يخفى أن جودة البنود الذاتية تحدث في الغالب نقلة ملموسة وتجلب التيسير -إلى حد كبير -كما مرّ معنا في عدد من بنود الكتابة التي صيغت على نسق الاختبارات الموضوعية، مما يدل على إمكانية تقييم تلك البنود بنفس الطريقة التي تقيم بها اختبارات البنود الموضوعية.

لذا، ووفقا ل Davies (1990) يجب أن يتوفر محتوى للاختبار، وهذا مطلب ضروري بالنسبة لعملية التقييم، فمن المهم عند بناء بنود الكتابة أو أي نوع من الاختبار، أن يحرص البناء على توفر مواصفات الاختبار الجيد، وبنائها وفق الإجراءات المهنية الدقيقة. ومن ثم، لاحظ Philips (1979) أن معظم الدراسات في اختبارات الكتابة ركز أصحابها على مقيّمها وليس على كُتّابها، مما يستدعي ضرورة الاهتمام بتحليل احتياجات المتعلمين، ومراعاة مستوياتهم اللغوية عند وضع الاختبارات لهم.

ومن المهم أن ننبه على أن المقيمين يختلفون فيما بينهم في أمور كثيرة مثل نظرهم لأسئلة الاختبار، وترجمتهم للمحتوى الملائم للاختبار، ومتطلباتهم الخاصة بسمات المقالات، والثبات في تطبيق معايير التقييم (Philips, 1979:22). وربما فضل بعض المدرسين أنواعا معينة من المقالات دون غيرها في أقسامهم التخصصية. وكثيرا ما تؤدي الأمور المذكورة إلى الاختلاف في أحكام التقييم والعلامات التي يحصل عليها المتعلمون من الاختبار، مما يجب التفتن لها وضبطها ضبطا تاما بأنظمة واضحة حاسمة وإرشادات تقييمية دقيقة.

علاوة على سبق، يأتي بعد الاختبار دور التقييم، إلا أن المقيمين لأعمال الكتابة عبر العالم يضعون بين أيديهم الإرشادات الهامة والمقاييس المعيارية لضبط تقييماتهم، وهو أمر مهني مطلوب وخطوة ذكية راقية، يجذب بهما لتفادي الضبابية في التقييم وتجاوز الذاتية التي من شأنها التأثير في العلامات المستحقة.

(4) هل من الإمكان أن يعامل بنود اختبارات الكتابة معاملة البنود الموضوعية، وهل يمكن تقييم بنود الكتابة آليا؟

هذا سؤال مهم صراحة، ولعل من المناسب أن نذكر بأهمية مهارة الكتابة، وتعدد إجراءاتها المعرفية والإنتاجية. وإذا كانت اللغة التواصلية (المنطوقة) تكتسب أو تتعلم بالمحاكاة والتقليد، فإن مهارة الكتابة أصعب من ذلك ومعقدة كما يرى ذلك Lenneberg (1967) وبعض الباحثين. الكتابة سلوك متعلم ومهارة مختصة بالثقافات، فهي تشبه مهارة السباحة التي يستحيل إتقانها فطريا، اللهم إلا عن طريق التعلم والمران. ولذلك يغلب على أعمال الكتابة – إنتاجا أو تقييما – طابع الذاتية أكثر منها من الموضوعية.

ومن المهم أيضا أن ننبه على وجود الفروق بين اختبارات بنود الكتابة واختبارات البنود الموضوعية في المهارات اللغوية الأخرى، كما سبقت الإشارة إلى ذلك في الصفحات الماضية، فإن بين القضيتين مسافة ما بين علمي النحو والصرف لا أقل ولا أكثر. أما الإجابة عن تسوية المعاملة بين بنود الكتابة وبين البنود الموضوعية فعلى قولين: أحدهما: أن يقال بالمنع والصعوبة إذا اعتبر ما يتطلبها بنود الكتابة من مستلزمات التقييم والخصائص الفريدة بالكتابة، ونظر في اختلاف وجهة نظر المقيمين في محتوى الاختبار، وسمات الكتابة (المقالة) الملائمة، والمعايير المتبعة في عملية التقييم لصنفي المقالات الحرة غير المقيدة، والكتابة المقيدة بشروط وقيود معينة. والقول الآخر أن يقال بإمكانية معاملة بنود الكتابة معاملة البنود الموضوعية أخذًا ببعض مستويات بنود الكتابة السهلة في الموضوعات اللغوية والقواعدية مثل بنود الاختيار من متعدد وبنود المزوجة وبنود التكميل وبنود التنسيق وما يشابهها. وبناء على ذلك يمكن القول بأن تقييم بنود الكتابة آليا ممكن وغير مستحيل بالاعتبار الأخير، وهو ما تستقر له عقولنا ومبلغ إدراكنا التخصصي في الوقت الراهن، وإن كان الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته – في طريقه – ولما يصل إلى مستوى أن يبرمج كي يتعامل مع النص المكتوب غير المقيد معاملة خبير القياس العاقل الذكي كما هو مشاهد في سياقات التقييم البشري لاختبارات الورقة والقلم.

(5) هل يوجد فروق بين معايير تقييم الكتابة في ل 1 ومعايير تقييمها في ل 2؟

هذا السؤال له وجهة علمية ومثير للاهتمام. وبالنظر إلى نتائج الدراسات السابقة في اللغة الأم، التي أشارت إلى وجود التشابه بين عملية إنتاج الكتابة في اللغتين الأولى والثانية (ل 1 ول 2)، قد يظن البعض بوجود التشابه في معايير التقييم لأعمال الكتابة بين اللغتين الأولى والثانية، وهو عكس ما توصل إليه Silva (1993) في نتائج دراسته المسحية والمستفيضة وقد أجراها على متعلمي الكتابة في اللغة الثانية، حيث وجدت الدراسة أن الكُتّاب في اللغة الثانية افتقروا إلى التخطيط الكافي، والطلاقة المعجمية، والدقة اللغوية، كما أنهم افتقروا إلى الدقة في تحديد الأهداف

والوسائل التنظيمية للكتابة، بجانب ما اكتشفت الدراسة من الفروقات في استخدام أنسب تقاليد للقواعد اللغوية والبلاغة والتنوع المعجمي (Brown, 2001, 339 نقلًا عن Silva 1993).

وإذا كان الهدف من تعلم وتعليم مهارة الكتابة في برامج اللغات الثانية هو إثراء تلك المهارة وصقلها، فمن باب أولى - وهو المتوقع - أن يوجد ثمة جوانب معينة يرى المدرسون أنها بحاجة إلى التركيز بالتعليم، مما يمكن اعتبارها معايير محورية أو إضافية لتقييم الكتابة أو إجاباتها في اختبارات اللغة الثانية (ل 2) كالاتساق والوصف والحجاج. ويبقى السؤال مفتوحاً للدراسات المستفيضة في المستقبل لسبر هذه القضية وتحديد القواسم المشتركة والمختلفة بين معايير تقييم الكتابة في ل 1 ومعايير تقييمها في ل 2.

إن الوعي بكل ما سبق، سوف يساعد على التعامل الحكيم مع مهارات الكتابة واختباراتها، ويدلنا في الوقت ذاته على تبني طرائق التقييم المناسبة لإجابات الكتابة في ضوء حجمها ومستوى الكاتب اللغوي لها، شمولاً المعايير الملائمة لتقدير كل إجابة أو نشاط ضمن بنود اختبار الكتابة بشكل عام.

الخاتمة والتوصيات:

بناءً على الجوانب الكثيرة الجوهرية التي تمت إلى الاختبارات الموضوعية والاختبارات الذاتية بالصلة في هذا البحث، فقد تبين من خلال العرض السابق أهمية تفعيل كل نموذج من نماذج الاختبارات اللغوية ضمن وسائل القياس اللغوي في مؤسستنا التعليمية والقياسية، كما تقرر معنا فائدة انتقاء أنسب بنود اختبار اللغة وفق ظروف وسياق الجوانب اللغوية والمعرفية المراد قياسها، مع عدم إغفال الأدوار التكاملية بين بنود الاختبارات الموضوعية وبنود الاختبارات الذاتية في تحديد مستوى المحصول المعرفي واللغوي لدى الطالب بدقة.

علاوة على ذلك، لقد ظهر من نتائج البحث حدود استخدام البنود الموضوعية في قياس الكفاية اللغوية لدى متعلم اللغة، وكذلك مستويات مهارات الكتابة التي طالما يسبب عدم إتقانها الضعف المشاهد في الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغات الثانية. لذا، فالحاصل فإن الاختبارات الموضوعية تتناسب مع قياس المعلومات والمعارف ... في حين تصلح الاختبارات الذاتية - بمختلف أنواعها - لتتبع مدى قدرة المتعلم الكتابية على الإبداع والملاحظة والإنتاج اللغوي الكتابي. ولذا نوصي إدارات المراكز والمؤسسات التي تهتم بالقياس والتقييم بأن يكثرُوا من توعية المقيمين - على نحو متكرر - بما يخص نماذج اختبارات اللغة في ثيابه العلمية القشبية من أجل ضمان فاعلية الوسائل المستخدمة لإجراء عملية القياس المنوطة بعواتق المدرسين والمسؤولين. ومن ثم نوصي بضرورة تعزيز الاهتمام بالاختبارات الذاتية في كافة المؤسسات التعليمية والإعلان بالمعايير المعتمدة لتقييمها سعياً في البناء المتكامل لشخصيات متعلمي اللغات الثانية خصوصاً ذوي الكفاية اللغوية المتوسطة والمتقدمة.

المراجع العربية:

- أولوافيمي، عبد السميع مفتاح الدين. (قيد الطباعة). معايير تقييم إجابات اختبارات الكتابة في العربية لغة ثانية. جامعة الملك سعود.
- آل شريدة، علي بن ماجد. (2018). التفاعلية في بيئة اللغة الثانية. ورقة علمية نشرت ضمن مباحث لغوية لمركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي. العدد (41). ص 13-43.
- الحجوري، صالح عباد، الحديبي، علي عبد المحسن. (2019). مظاهر الضعف لدى متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى وتصور مقترح لعلاجها. الرياض، مركز الملك عبد الله بن العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الدامغ، خالد بن عبد العزيز، القحطاني، سارة بنت عبد الله (م، مشارك). (2023). مقارنة نتائج الاختبارات المحوسبة بنتائج نظيراتها الورقية في الاختبارات اللغوية. مجلة اختبارات اللغة، مجلة الملك سلمان العالمي للغة العربية. مج 1، ع 1 ص 11-54.
- الدامغ، خالد بن عبد العزيز، ومحمد عبد الخالق. (2012). الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية، الرياض، السريع، سارة بنت محمد بن علي. (2024). الصدق في اختبارات الكتابة باللغة العربية لغة ثانية: دراسة وصفية تحليلية. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية: الرياض- المملكة العربية السعودية.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (1423هـ الموافق 2002م). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الطبعة الأولى. جامعة أم القرى.
- العشيري، محمود. (2020م). مصادر تعليم الكتابة في مؤسسات التعليم العالي - ملاحظات أولية. كلية دار العلوم - جامعة الفيوم، مركز الملك عبد الله بن العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية؛ الرياض.

محفوظ، محمد. (2020). معايير التصميم والتقييم في الاختبار الكتابي في اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة سياقات اللغة والدراسات البيئية. القاهرة. المجلد 3، ص 76-93.

محمد، محمد عبد الخالق. (1996). اختبارات اللغة. عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود: الرياض - المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

- Adah, Rizki Nursa; Bunawan, Sahyar Wawan. (2021). Development of Objective Test for High--Level Knowledge of High School Physics Materials on Temperature and Heat. Atlantis Press for social sciences, Education and Humanities Research. Series Volume Number 591.
- Arifin, Z. (2009). *Evaluasi Pembelajaran: Prinsip, Teknik, Prosedur*. Remaja Rosdakarya.
- Arifin, Z. (2009). *Evaluasi Pembelajaran: Prinsip, Teknik, Prosedur*. Remaja Rosdakarya.
- Arikunto, S. (2021). *Dasar-Dasar Evaluasi Pendidikan Edisi 3*. Bumi Aksara.
- Asrul, A., Ananda, R., & Rosnita, R. (2015). *Evaluasi Pembelajaran*. Citapustaka Media.
- Astiti, K. A. (2017). *Evaluasi Pembelajaran*. Penerbit Andi.
- Brown. H. Douglas. (2001). Teaching by Principles: An Interacts Approach to Language Pedagogy'. Second edition. New York: Addison Wesley Longman. Inc.
- Clay, B. (2001). Is This a Trick Question? A Short Guide to Writing Effective Test Questions. *Kansas Curriculum Centre*, 1-63. Retrieved from: <http://www.k-state.edu/ksde/alp/resources/Handout-Module6.pdf>
- Davies, A. (1990). *Principles of language testing*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dillman, D. A. (2000). Mail and internet surveys: The tailored design method. Vol. 2. New York, NY: Wiley.
- Egyankosh. (2024). Objective Type Test Items Purposes, Characteristics, Advantages and Disadvantages. (Unit 12, Tert. Handout).
- Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Fitria, Tira Nur. (2024). Choosing Objective and Non – objective Tests as Instruments for Assessment of EFL Students' Learning Outcome. *Globish (An English – Indonesian journal for English, Education and Culture*. Vol. 13, No.1 p2301-9913.
- Gronlund, N. E., & Linn, R. L. (1990). *Measurement and Evaluation in Teaching*. Macmillan.
- Ipaye, T. (1982). *Continuous assessment and test evaluation*. Ibadan: University of Ibadan Press.
- Knoch, Ute; Fairbairn, Judith, & Jin, yan. (2021). Scoring Second Language Spoken and Written performance. Issue, Options and Directions. Equinox Publishing Ltd. Uk: Office 415, The Workstation, 15 Paternoster Row, Sheffield, South Yorkshire, S1 2BX.
- Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Kurniawan, H. (2021). Pengantar Praktis Penyusunan Instrumen Penelitian. Deepublish.
- Lenneberg, Eric H. (1967). The biological Foundations of Language. New York: John Wiley & Son.
- Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1991). *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. Holt, Rinehart and Winston.
- Monica, Shella. (2020). The challenges in Constructing and Administering an Objective Test for Beginners' Students During the COVID-19 Pandemic. Atlantis Press for social sciences, Education and Humanities Research. Series Volume Number 532.
- Nenotek, A. Seprianus, Tlonaen, A. Zuvyati, Manubulu, A. Herry. (2020). Exploring University Students' Difficulties in Writing English Academic Essay. *Al - islah jurnal Pendidikan*. Vol. 14, 1, pp, 909 – 920.
- Oregon, University. Objective Tests Handout. Department of Education.

- Philips, David J. (1979). *The Essay Writing Skills of Undergraduate Students*, a Master's Thesis of Arts in Education. University of Canterbury.
- Rahmawati, L. E., & Huda, M. (2022). *Evaluasi Pembelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia*. Muhammadiyah University Press
- Rukajat, A. (2018). *Teknik Evaluasi Pembelajaran*. Deepublish.
- Sahin, Murat Dogan. (2021). Effect of Item Order on Certain Psychometric Properties: A Demonstration on a Cyberloafing Scale. Anadolu University, Eskisehir. Turkey, *Frontiers in Psychology*.
- Schwarz, N. (1997). Self-reports: how the questions shape the answers. *Am. Psychol.* 54, 93–105. doi: 10.1037/0003-066X.54.2.93
- Selegi, S. F. (2019). Analisis Kemampuan Berpikir Kreatif Mahasiswa PGSD Dalam Mendesain Soal Tes Bentuk Uraian Untuk Meningkatkan Soft Skills Mahasiswa. *JIKAP PGSD: Jurnal Ilmiah Ilmu Kependidikan*, 3(3), 217–224.
- Selmon shabab, Abdul Majeed. (2013). A Comparison Study between Objective test and subjective test. *Dijlah University College*, Baghdad. Pp1-5.
- Shikamma, Michael Akumjika. (2019). *Critique of Objective Test in Language Teaching and Learning*. University of Calabar: Nigeria.
- Siriwat, Patcharapan. (2022). *Subjective Assessment*. Mahidol University, Institute for innovative Learning.
- Silva, Tony. (1993). Towards an understanding of the distinct nature of L2 Writing: The ESL research and implications. *TESOL Quarterly* 27:657-77.
- Thompson, V., & Media, D. (1996). *Facts About Achievement Tests*. Retrieved from: <http://classroom.synonym.com/achievement-tests-1135.html>
- Ukrayinska, Olga. (2025). English and French Teachers' Assessment Practices in the Ukrainian Context: Understanding Language Assessment Literacy Needs Across Two Languages. *Education Sciences*. No. 15 (1), 42.
- White, Alan Robert. (2019). A Discussion and Students' Thoughts on the Assessment Methods used at the Tertiary Level. *Hal Open Science*.
- Widoyoko, E. P. (2016). *Teknik Penyusunan Istrumen Penelitian*. Pustaka Pelajar. <https://onsearch.id/Record/IOS4912.ai:slims-9028?widget=1>
- Yuniawatika, Y., Manggala, I. S. A., & Rahmasari, F. D. (2021). *Penyusunan Instrumen Tes dan Pembuatan Online Quiz Bagi Guru*. Bayfa Cendekia Indonesia.
- Yusuf, A. M. (2017). *Asesmen dan Evaluasi Pendidikan*. Prenada Media.

