



آداب

ISSN 0302- 8844  مجلة كلية الآداب جامعة الخرطوم

مجلة علمية نصف سنوية محكمة. تصدر عن كلية الآداب – جامعة الخرطوم



العدد 55

المجلد 2

يوليو 2026

هندسة الاختبارات اللغوية من معايير الصدق والثبات إلى تحديات التطبيق

(دراسة تحليلية في ضوء بطاقة تحليل)

د. سعيدة عمر محمد ثاني

أستاذ مساعد، كلية اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى تقديم إطار عملي لهندسة الاختبارات اللغوية وتطوير معايير بنائها، مع التركيز على مراعاة الفروق النفسية والاجتماعية وتحديد الاحتياجات اللغوية للدارسين لتحقيق العدالة في القياس، كما يهدف إلى رصد معايير الاختبار الجيد، وتصنيف أنواع الاختبارات اللغوية، ومقارنة مزاياها وعيوبها. ولتحقيق ذلك، اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي مدعوماً بطاقة تحليل باعتبارها أداة رئيسة لتفكيك وفحص عينة من الاختبارات اللغوية، وتقييم بنودها. وقد خلص البحث إلى أن الاختبار صالح للاستخدام بوصفه اختباراً تحصيلياً للفئة المستهدفة (متوسط)، لكنه غير معياري بدرجة كافية، كما أن الاختبار يتميز بصدق المحتوى والظاهري متحقق (يغطي القراءة، القواعد، المفردات، الكتابة). وأن الاختبار اللغوي الفعّال هو جزء لا يتجزأ من منظومة التقييم الشامل، ويعتمد نجاحه على مدى ارتباطه بالتشخيص الدقيق والتغذية الراجعة، وأن مراعاة الفروق الفردية (النفسية والاجتماعية) أثناء تحديد الاحتياجات تُسهم بشكل مباشر في زيادة دقة نتائج الاختبارات وموضوعيتها وفي ضوء ذلك، يوصي البحث بـ: إخضاع بنود الاختبارات اللغوية لبطاقات تحليل معيارية لضمان الصدق والثبات، كما يوصي بضرورة تدريب المعلمين ومعدّي الاختبارات اللغوية على مهارات هندسة الاختبارات وتطبيق معايير الصدق والثبات العلمي، والتنوع في استخدام أنواع الاختبارات اللغوية (التحصيلية، الكفاءة، التشخيصية) لتغطية كافة جوانب العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: هندسة، الاختبارات اللغوية، معايير، الصدق والثبات، تحديات التطبيق، بطاقة تحليل

Abstract

This study aims to provide a practical framework for language test engineering and the development of test construction standards, emphasizing psycho-social individual differences and determining learners' language needs to achieve measurement fairness. Additionally, it aims to identify the criteria for an effective test, classify various types of language tests, and compare their advantages and disadvantages. To achieve these objectives, the study adopted a descriptive-analytical approach, supported by an "analysis card" as a primary tool to deconstruct and examine a sample of language tests and evaluate their items. The findings revealed that the examined test is valid for use as an achievement test for the target group (intermediate level); however, it lacks sufficient standardization. Furthermore, the test demonstrates established content and face validity, covering reading, grammar, vocabulary, and writing. The study also concluded that an effective language test is an integral part of a comprehensive assessment system, and its success relies heavily on its integration with accurate diagnosis and constructive feedback. Moreover, considering individual (psycho-social) differences during needs assessment directly enhances the accuracy and objectivity of test results. In light of these findings, the study recommends subjecting language test items to standardized analysis cards to ensure validity and reliability. It also highlights the necessity of training teachers and test designers in "test engineering" skills and the application of scientific validity and reliability standards, as well as diversifying the use of language test types (achievement, proficiency, diagnostic) to cover all aspects of the educational process.

Keywords: Engineering, Language Tests, Standards/Criteria, Validity and Reliability, Implementation Challenges, Analysis Card

مقدمة

تُعَدُّ اللغة الوسيلة الأساسية للتواصل البشري ونقل المعرفة؛ ولذلك فإنَّ قياس مدى إتقانها يتطلب أدوات دقيقة وعلمية.

تأتي هندسة الاختبارات اللغوية بوصفها علماً يسعى لضبط هذه الأدوات وتوجيهها نحو تحقيق أعلى مستويات الكفاءة والعدالة.

إنَّ بناء اختبار لغوي يتجاوز مجرد صياغة الأسئلة إلى كونه منظومة متكاملة تخضع لمعايير الصدق والثبات، وتراعي الفروق الفردية والاجتماعية للمتعلمين. من هنا، تأتي هذه الدراسة لتفكيك بنية هذه الاختبارات، وتحديد ماهيتها، وأبرز المعايير التي تجعل منها أداة تقييمية فعَّالة وناجحة في الميدان التعليمي والبحثي.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في وجود فجوة واضحة بين الجانب النظري لمعايير جودة الاختبارات اللغوية (كالصدق والثبات) وبين الممارسات التطبيقية الفعلية في الميدان التعليمي.

ويظهر ذلك في ضعف مواءمة بعض الاختبارات للفروق النفسية والاجتماعية للدارسين، وافتقارها للأسس العلمية عند تحديد الاحتياجات اللغوية؛ ممَّا يؤدي إلى نتائج تقييمية غير دقيقة؛ لذا يطرح البحث السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تفعيل معايير هندسة الاختبارات اللغوية لتجاوز تحديات التطبيق وتحقيق التقييم اللغوي الفعَّال؟

أهمية البحث:

وتتمثل في:

- الأهمية العلمية: إثراء الأدبيات التربوية واللغوية بإطار نظري حديث حول هندسة الاختبارات اللغوية ومعايير بنائها؛ بالإضافة للاختبارات الرقمية وأدوات الذكاء الاصطناعي في القياس اللغوي.
- الأهمية العملية: تزويد المعلمين ومطوري المناهج بدليل تطبيقي يوضح كيفية تصميم اختبارات لغوية تتسم بالصدق والثبات، وتراعي الفروق الفردية والاجتماعية للمتعلمين.

أهداف البحث:

- ١/ توضيح مفهوم الاختبارات اللغوية، أهميتها، فوائدها، والتمييز الدقيق بين التقويم والاختبار.
- ٢/ تحديد أبعاد التشخيص والتغذية الراجعة والتصديق في سياق القياس اللغوي.
- ٣/ الكشف عن الاحتياجات والفروق النفسية والاجتماعية وتأثيرها على البحث العلمي والاختبارات.
- ٤/ رصد معايير الاختبار الجيد، وتصنيف أنواع الاختبارات اللغوية، ومقارنة مزاياها وعيوبها.

أسئلة البحث:

- ١/ ما الفرق الجوهرى بين التقويم والاختبار في تعليم اللغة؟

٢/ كيف تؤثر الفروق النفسية والاجتماعية في تحديد الاحتياجات اللغوية وتصميم الاختبارات؟

٣/ ما هي أبرز معايير جودة الاختبار اللغوي (الصدق والثبات)؟

٤/ ما هي المزايا والعيوب المرتبطة بتطبيق الأنواع المختلفة من الاختبارات اللغوية؟

منهج البحث:

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره إطاراً عاماً للدراسة، مع الاستعانة ببطاقة التحليل أداةً بحثية أساسية لرصد وتصنيف محتوى الاختبارات اللغوية؛ وذلك من خلال الآتي:

- المنهج الوصفي التحليلي: لمراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بمعايير الصدق والثبات، ووصف أنواع الاختبارات اللغوية ومزاياها وعيوبها للوصول إلى استنتاجات علمية دقيقة.
- بطاقة التحليل (أداة الدراسة) لتقييم عينة من الاختبارات اللغوية القائمة، وتحليل بنودها ومحتواها في ضوء معايير الاختبار الجيد) مثل الصدق، الثبات، والموضوعية، وتحديد مدى مراعاتها للفروق الفردية والاحتياجات اللغوية للدارسين.

الدراسات السابقة:

١. دراسة الفوزان (٢٠١٨م)، اسم الدراسة: بناء اختبارات الكفاءة اللغوية: معايير الصدق والثبات في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

محتواها: ركزت هذه الدراسة على الجانب المعياري للاختبارات؛ حيث قدمت إطاراً نظرياً

وتطبيقاً لكيفية بناء أسئلة تقيس الكفاءة اللغوية الفعلية، وشددت على ضرورة إخضاع كل اختبار لمعايير الصدق (بأنواعه) والثبات لضمان جودة المخرجات التعليمية.

٢. دراسة كساب (٢٠٢١م)، اسم الدراسة: استراتيجيات التقويم البديل والتغذية الراجعة في تنمية المهارات اللغوية.

محتواها: بحثت هذه الدراسة في التحول من الاختبارات التقليدية إلى التقويم البديل، وأكدت على أهمية التغذية الراجعة الفورية أداةً لتشخيص الصعوبات اللغوية لدى المتعلمين، مع التركيز على مواءمة الاختبارات لخصائص الدارسين النفسية لضمان عدالة القياس.

٣. دراسة الغالي (٢٠٢٤م)، اسم الدراسة: المعايير المعاصرة والتحديات التطبيقية في الاختبارات اللغوية المحوسبة.

محتواها: تناولت هذه الدراسة الحديثة التحديات التي واجهت الميدان الأكاديمي عند الانتقال للاختبارات الرقمية، وأبرزت كيف يمكن للفروق الفردية أن تؤثر على نجاح الاختبار، داعيةً إلى تبني معايير تقنية وفنية متطورة تتناسب مع هندسة الاختبار الحديثة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة في مجملها على أهمية ضبط الاختبارات اللغوية وإخضاعها للمعايير العلمية والتربوية (كالصدق والثبات)، كما تقاطعت في التأكيد على ضرورة مراعاة الفروق الفردية والاحتياجات اللغوية للدارسين. تتكامل دراسة الباحث الحالية مع الدراسات السابقة وتتفرع عنها في آنٍ واحد، نظراً لكون عنوان الدراسة يمثل إطاراً شمولياً هندسياً يجمع بين البناء الأكاديمي، والمعايير السيكمترية (الصدق والثبات) وصولاً إلى تحديات التطبيق الفعلي. ويمكن

إبراز أوجه الموازنة ومواضع التقاطع والافتراق بين الدراسات السابقة ودراسة الباحث عبر الجانب التحليلي الآتي:

أوجه الاتفاق والتقاطع:

- الاشتراك في الهدف العام: تلتقي جميع الدراسات (الفوزان، كساب، الغالي) مع دراسة الباحث في السعي نحو تطوير أدوات القياس اللغوي، والبحث عن جودة المخرجات، سواء كان ذلك من مدخل البناء المعيارى (الفوزان)، أو مدخل التقويم البديل والتشخيص (كساب)، أو مدخل المعايير الرقمية والتحديات (الغالي).

- التقاطع في تتبع التحديات: تتكامل دراسة الباحث مع "دراسة الغالي في تسليط الضوء على عتبة التحديات التطبيقية، إلا أن دراسة الباحث تتميز بوضع إطار تحليلي متكامل يربط بين الجذور (الصدق والثبات) والثمار (تحديات التطبيق).

ما تميزت به الدراسة الحالية:

تفرد هذه الدراسة عن سابقتها من الدراسات بمجموعة من الخصائص المنهجية والتطبيقية، أهمها:

- اعتمادها منهجية الهندسة اللغوية: حيث لم تتوقف الدراسة عند حدود الوصف النظرى لمعايير الجودة؛ بل تبنت رؤية هندسية متكاملة تربط بين تصميم الاختبار، وتحديات تطبيقه واقعياً؛ مما يُسد فجوة بحثية بين التنظير والممارسة الميدانية.
- ابتكار أداة تحليلية محكمة (بطاقة التحليل): تميزت الدراسة ببناء بطاقة تحليل علمية مقننة صُممت خصيصاً لتقييم الاختبارات اللغوية. وقد اكتسبت هذه الأداة قوتها العلمية من

خلال عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين (التحكيم)؛ ممّا ضمن صدق محتواها وقدرتها على قياس ما وضعت لأجله بدقة عالية، وهو ما يوفر أداة معيارية يمكن للباحثين الآخرين مستقبلاً الاعتماد عليها.

- الحداثة والمواكبة: تُعدُّ هذه الدراسة من الأبحاث الرائدة التي تجمع بين الأصالة في معايير القياس اللساني وبين المعاصرة في مواجهة التحديات التطبيقية الحديثة والخوارزميات؛ ممّا يجعلها مرجعاً تطبيقياً لمطوري المناهج ومصممي الاختبارات في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الإطار النظري:

ويتكون من خمسة محاور:

المحور الأول: مفهوم الاختبارات وأهميتها وفوائدها

١/ التقويم والاختبار

التقويم (Evaluation) مصطلح شاع استعماله في العصر الحاضر، وبخاصة في ميادين التربية والتعليم والإدارة، وهو في اللغة العربية مصدر للفعل قَوَّمَ، الذي يدل على التعديل والاستقامة وإصلاح المَعْوَجِّ، كما يعني تقدير قيمة الشيء وتحديد ثمنه. (ابن منظور، ١٤١٢هـ، مادة قوم) أمّا من الناحية الاصطلاحية التربوية فإنَّ التقويم في أبسط تعريفاته هو: جمع معلومات - كمية أو كيفية - عن برنامج من البرامج، بطريقة علمية منظمة، وتحديد ما تم إنجازه في ضوء الأهداف المرسومة له أو أهداف المتعلمين، ثم تقديمها إلى القائمين عليه أو صانعي القرار؛ لاتخاذ قرار بشأن إبقائه أو إلغائه أو تعديله. Worthen, B. and Sanders, J. Educational Evaluation, 1987, 22.

وقد يستعمل لفظ آخر للدلالة على هذا المعنى، هو: التقييم، غير أنَّ كثيراً من اللغويين يرفضون استعماله بمعنى التقويم؛ لأنَّه مصدر للفعل قَيِّمَ، أي قدر قيمة الشيء، وليس من معانيه التعديل والاستقامة والإصلاح (أحمد مختار عمر، ١٣٩٤هـ، ١٥٠)؛ بل إنَّ من اللغويين من يرفض استعماله في هذا المعنى الأخير أيضاً، فيخطئ من يقول: تقييم الكتاب، للدلالة على قيمته؛ بحجة أنَّ كلمة قيمة فعلها قَوِّمَ ومصدره تقويم. (عباس أبو السعود، ١٩٧٠م، ٨٤-٨٥) لكن مجمع اللغة العربية قد صحح استعمال الفعل قَيِّمَ. بمعنى حدد قيمة الشيء، وفرق بينه وبين الفعل قَوِّمَ بمعنى عدل وأصلح. (أحمد مختار عمر، ١٣٩٤هـ، ١٥٠).

٢/ تعريف اختبارات اللغة:

اختبارات اللغة (Language Tests) نوع من الاختبارات التي يراد لها أن تقيس ما حصله المتعلم في برنامج معين أو مستوى معين، أو تقيس كفايته العامة في اللغة، أو تقيس استعداده اللغوي (Cohen, A. Testing Language Ability in the Classroom, 1980, 1)؛ وهي مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارس المُختَبَر أن يستجيب لها، أو يجيب عنها، بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معينة وبيان مدى تقدمه فيها ومقارنته بزملائه (طعيمة، ١٤٢٠هـ، ٢٤٧).

٣/ أهمية الاختبارات وفوائدها:

يعتقد كثير من الناس أنَّ الهدف من الاختبار هو معرفة تحصيل المتعلم في برنامج أو منهج أو مقرر، قبل نقله من مستوى إلى مستوى أعلى منه، أو التأكد من كفايته قبل منحه شهادة النجاح في مرحلة من المراحل الدراسية. ولعل من أسباب هذا الاعتقاد حصر مفهوم الاختبار في نوع واحد أو نوعين من أنواعه، وبخاصة اختبارات التحصيل والاختبارات المعرفية الأكاديمية، وعدم التفريق في كثير من الأحيان بين اختبارات اللغة الأجنبية والاختبارات في الميادين الأخرى.

ولا شك أنَّ الوقوف على التحصيل العلمي للمتعلم من أهم أهداف الاختبارات؛ بيد أنَّ ثمة أهدافاً أخرى لا تقل عنه أهمية؛ منها ما يختص بالمتعلم، ومنها ما يختص بالمعلم أو الباحث، ومنها ما يهم القائمين على البرنامج، ومنها ما هو مشترك بين هؤلاء جميعاً؛ كالتشخيص والتغذية الراجعة، والتصفية والاختيار، والتصنيف، والتقويم، والبحث العلمي، ومعرفة الاتجاهات والميول لدى الطلاب، ما سوف نتحدث عنه بإيجاز في النقاط التالية:

١ - التشخيص والتغذية الراجعة (Diagnosis and Feedback):

من الأهداف العامة للاختبارات، بما فيها اختبارات اللغة، تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في قدرات المتعلم في جانب من الجوانب أو مهارة من المهارات. فقد يعجب المعلم بكفاية أحد طلابه في المهارات الشفهية في اللغة الهدف، من حيث نطق الأصوات والطلاقة في الحديث، ثم يكتشف من خلال نتائج الاختبار أنَّ الطالب يفتقر إلى القدرة على فهم المقروء. وقد يتبين من الاختبار أنَّ هذا التفاوت لدى الطالب سببه النقص في الثروة من المفردات أو الاهتمام بجانب من جوانب اللغة؛ كالجوانب التخصصية مثلاً، وإهمال الجوانب الأخرى. وقد يكون من المناسب تقديم ما يساعد المتعلم أو توجيهه نحو التوسع في المفردات ومعرفة معانيها وتعدد استعمالها (Henning, 1987, 1,2).

وسنرى فيما بعد أنَّ تحديد هذه المشكلة وغيرها من المشكلات المشابهة، ثم تقديم الحلول المناسبة لها، يعتمد على المعلومات المتوفرة عن المتعلم وخلفيته اللغوية والثقافية. ولا شك أنَّ اختبارات التشخيص من الوسائل المهمة لجمع هذه المعلومات، وربما تكون الوسيلة العلمية الدقيقة؛ لأنَّها تجمع بين التشخيص والتغذية الراجعة.

٢- التصفية والاختيار (Screening and Selecting):

من الأهداف المهمة للاختبارات اختيار عدد محدود من المتقدمين لبرنامج من برامج اللغة، سواء أكانوا من الطلاب أو من المعلمين. فقد يكون لدى هيئة تعليمية عدد محدود من المنح الدراسية للطلاب الأجانب، فيتقدم إليها عدد كبير منهم، ولا سبيل حينئذ إلى الاختيار السليم العادل إلا من خلال اختبار مقنن، يُعطى للمتقدمين، ثم يختار منهم العدد المطلوب، مِمَّن حصلوا على درجات عالية، وتوفرت فيهم الشروط المطلوبة، ولزيد من التمييز والتصفية يمكن أن يُعطى المتقدمون اختباراً مستقلاً في الاستعداد اللغوي Aptitude، أو إدخال بنود منه ضمن بنود الاختبار (Bachman, 1990, 58 (L. F.,

وقد تعلن هيئة من الهيئات التعليمية عن حاجتها إلى عدد محدود من معلمي اللغات الأجنبية، ثم يتقدم إليها عدد كبير منهم، مِمَّن تنطبق عليهم الشروط العامة للالتحاق، يفوق العدد المطلوب؛ فلا سبيل حينئذ إلى الاختيار السليم العادل إلا من خلال اختبار مقنن، تحدد فيه الأهداف العامة والخاصة، سواء أكانت لغوية أم تربوية أم ثقافية أم غيرها، ثم يُعطى للمتقدمين، فيختار منهم من حصلوا على درجات عالية، وتوفرت فيهم الشروط والمواصفات المطلوبة. (Bachman, 1990, 58) وهذا الاختبار قد يكون اختبار كفاية أو اختبار تحصيل أو اختباراً مهنيّاً وتربويّاً، وقد يكون اختباراً للاتجاهات والميول نحو اللغة الهدف وثقافة الناطقين به (Henning, 1987, 2).

٣- التصنيف (Placement):

عندما يلتحق الطلاب الأجانب في برنامج اللغة، يلاحظ تفاوتهم في الخلفيات اللغوية، ولو وضعوا جميعاً في مستوى واحد لم يستطع المعلم التعامل معهم، وربما لا يستفيد الكثير منهم ممّا يقدم من مواد لغوية، وبخاصة الضعاف والأقوياء منهم. لهذا ينبغي إعطاؤهم اختباراً من اختبارات

التصنيف (placement tests)، فيوضع كل منهم في المستوى المناسب له، وهناك أنواع من هذه الاختبارات التي بالسهولة النسبية، منها اختبارات ميتشجان (Michigan Tests)، واختبارات جامعة كاليفورنيا للتصنيف (2, Henning, UCLA Placement Tests).

٤- تقييم البرامج (Programs Evaluation):

تُعَدُّ الاختبارات من الأساليب الشائعة في تقييم البرامج التعليمية، وبخاصة اختبارات التحصيل؛ حيث تقدم للمقَّوم أو الباحث معلومات عن أثر التدريس على أداء الطلاب، ومدى استفادتهم ممَّا قدم لهم من مواد تعليمية. ولا يُنظر - في هذه الحالة - إلى درجة طالب بعينه، وإنَّما ينظر إلى المعدل العام للطلاب، وهو متوسط درجاتهم في الاختبار.

وغالباً ما يتطلب التقييم إجراء عدد من الاختبارات التي تقدم للطلاب؛ كالاختبارات القبليّة (pretests)، التي تقدم في بداية البرنامج وقُبيل عملية التدريس، والاختبارات البَعْدِيّة (posttests)، التي تلي العملية التعليمية، وهذا ما يعرف بالتقييم الختامي (summative evaluation)، في مقابل تقييم التقييم أو تقييم التصحيح (formative evaluation)، الذي يُجرى خلال العملية التعليمية في شكل اختبارات قصيرة (Quizzes)، تُعطى للطلاب بصورة مستمرة؛ لرصد تقدمهم أولاً بأول. بناء على ذلك يتخذ أصحاب الشأن قراراتهم بشأن إبقاء البرنامج أو إلغائه أو إيقافه أو تصحيحه (Bachman., 1990, 59).

٥- البحث العلمي:

قد تكون الاختبارات وسيلة مفيدة لجمع المادة في البحوث العلمية؛ بل إنَّها تُعَدُّ من أفضل وسائل البحث العلمي في ميدان اللغات الأجنبية. ولا يقتصر الاختبار على جانب محدود؛ بل يشمل جوانب عديدة من جوانب البحث العلمي في هذا الميدان؛ كالبحث في اكتساب مورفيات اللغة

وتراكيبها وعناصرها، والوقوف على التدرج الطبيعي في هذا الجانب، بالإضافة إلى البحث في فاعلية طرائق التدريس، واستراتيجيات التعلم، وإعداد المناهج والمواد اللغوية وتقنيات التعليم، ونحو ذلك واستعمال الاختبارات في البحوث العلمية موضوع واسع، يُصعب تفصيله في هذا الموضوع.

٦- تحديد الاتجاهات والفروق النفسية والاجتماعية:

ينظر اللغويون التطبيقيون إلى العوامل النفسية والاجتماعية نظرة خاصة تفوق النظرة إلى الجوانب المعرفية. فالاتجاهات الإيجابية نحو اللغة الهدف وثقافة الناطقين بها ذات علاقة وثيقة بالنجاح في تعلمها. كما أنَّ الاختلاف بين المتعلمين من النواحي المعرفية والأكاديمية يرجع - في كثير من الحالات - إلى تفاوت في خلفياتهم الثقافية والاجتماعية. ولا سبيل إلى معرفة هذا التفاوت بشكل دقيق إلا من خلال الاختبارات (Bachman, 1990, 59).

٧- ضمان الاستمرار وتحقيق الأهداف:

يحتاج معلم اللغة إلى معرفة مستوى طلابه، والتأكد من تفاعلهم معه، واستفادتهم ممَّا يقدم لهم من مواد تعليمية، وهذا لا يتم إلا باختبار الطلاب باستعمال الاختبارات اليومية القصيرة Quizzes، التي تضمن استمرار الطلاب، وتساعد المعلم على تحسين أدائه. كما يحتاج المعلم إلى التأكد من تحقق الأهداف العامة التي يرمي واضعو المنهج إلى تحقيقها، وهذا يحتاج إلى اختبار تقارن نتائجه بالأهداف المرسومة للبرنامج (Cohen Testing, 1980, 2-3).

بالإضافة إلى ذلك؛ فإنَّ اختبارات اللغة وسيلة لنقل الطالب من مستوى إلى مستوى أعلى منه، كما أنَّها وسيلة للتأكد من قدرته على النجاح في الوظيفة المتقدم إليها، وبخاصة وظائف الترجمة، والوظائف التي تتطلب الحديث والقراءة والكتابة باللغة الهدف.

المحور الثاني: معايير الاختبار الجيد ومواصفاته

من النادر أن يخلو اختبار من النقص أو يسلم من الخطأ، بيد أن الاختبار الجيد هو الذي تقل فيه الأخطاء، سواء أكانت أخطاء لغوية أم فنية أم شكلية، وتتوفر فيه المعايير والمواصفات الأساسية اللازمة لبناء الاختبارات، بالإضافة إلى مواصفات ثانوية خاصة بكل اختبار. وسوف نقتصر هنا على المواصفات الأساسية للاختبار الجيد، وهي: الصدق، والثبات، وسهولة التطبيق، والتمييز، والموضوعية.

١. الصدق (Validity):

يقصد بصدق الاختبار مدى دقته في قياس ما وضع لقياسه، ويوصف الاختبار بأنه صادق إذا اقترب من الكمال في قياس ما أُريد له أن يقيسه. فإذا كان الاختبار قد أُعدَّ لقياس حصيلة الدارس في المفردات فإنه يكون صادقاً بقدر تركيزه على المفردات ودقته في قياسها، وعدم التعرض لعناصر أخرى كالأصوات والصرف والنحو (عبد الخالق، ١٤١٧هـ، ٤٨) والصدق في الاختبار أنواع، منها:

أ- الصدق الظاهري (Face Validity): ويمكن الوصول إليه عن طريق سؤال الطلاب المتحنيين عن صعوبة الامتحان وسهولته، وطوله أو قصره، وشموله للمنهج أو المقرر، ونحو ذلك. وهذا النوع من الصدق مبدئي يعتمد على الملاحظات والآراء والانطباعات، ولا يعول عليه كثيراً إلا في اختبارات التحصيل (Henning, 94-96).

ب- صدق المحتوى (Content Validity): ويقصد به أن يعكس الاختبار ما وُضع من أجله، فإذا كان الاختبار تحصيلياً؛ فينبغي أن يركز على المحتوى الذي درسه الطلاب من الكتاب المقرر،

وأن تكون الأسئلة موزعة عليه توزيعاً عادلاً، وقد يتطلب هذا تحليلاً دقيقاً لمحتوى اللغة ومهاراتها.

ج- الصدق في صحة الاستجابة (Response Validity) وتقاس صحة الاستجابة بمدى تناسق إجابة المختبرين، وعدم اضطرابها أو تناقضها، وهذا النوع قد يحتاج إلى إجراء مقابلات مع الطلاب الممتحنين؛ لاستطلاع آرائهم في البحث عن سبب الغموض.

د- الصدق التلازمي (Concurrent Validity): وهو معياري شبه تجريبي، يعتمد على جمع المعلومات بطريقة علمية، ويمكن الحصول عليه من خلال مقارنة نتائج الاختبار بنتائج اختبار آخر ثبت صدقه وأعطى للطلاب في اليوم الذي أخذ فيه هذا الاختبار المراد فحصه، وبقدر تشابه النتيجة في معايير الارتباط يمكن الحكم على صدق الاختبار المراد فحصه؛ لهذا يسمى هذا النوع من الصدق بالصدق الإحصائي (Henning, 1987, 94-96).

هـ- الصدق في التوقع (Predictive Validity): وهذا النوع قريب من سابقه ويقصد به صدق توقع نجاح الطالب في برنامج ما كالدراسة الجامعية أو الدراسات العليا مثلاً، إذا أجاد في هذا الاختبار، ويتم التأكد من هذا الصدق من خلال الربط بين درجة الطالب في هذا الاختبار ومعدله التراكمي في الجامعة فيما بعد. فإذا ثبت أن من اجتاز هذا الاختبار اللغوي بدرجة معينة تمكن من النجاح في الدراسة الجامعية بمعدل تراكمي معين، أي كانت معايير الارتباط بينهما مرتفعة فهذا يعني توفر صدق التوقع في هذا الاختبار، وإلا فلا. وغالباً ما يصعب التأكد من هذا النوع من الصدق، وبخاصة عندما لا تتوفر في الاختبارات الجامعية مواصفات الاخبار الجيد.

و- صدق البناء (Construct Validity): ويسمى الصدق التكويني، وهذا النوع من الصدق تجريبي يعتمد على فرض الفروض، وجمع المعلومات، ثم اختبار الفروض بناء على ذلك، غير أنه لا يعتمد على اختبار أو معيار آخر يقارن به. وصدق البناء يعتمد على نظرية نفسية تسمح

لنوع من التوقع لسلوك بعض العوامل أو كيفية تأثرها ببعض العوامل الأخرى. بناء على ذلك، ينظر إلى العامل أو العوامل المتوقع تأثيرها فيه عند فرض الفروض، فإذا كانت النتيجة إيجابية كان الاختبار صادقاً من حيث البناء، وإلا فلا. وللتأكد من أن الاختبار صادق البناء لابد من فرض عدد من الفروض بطريقة منطقية ومتدرجة، وإجراء سلسلة من الاختبارات تحت ظروف مختلفة، وهذه إجراءات تحتاج إلى مهارات عالية وجهود متواصلة (Henning, 1987, 94-96).

بناء على ذلك؛ فإن أي نقص في أنواع الصدق هذه يُعدُّ عاملاً يؤثر في صدق الاختبار، ويقلل من درجة الثقة فيه. لهذا نبه المختصون بالاختبارات إلى عوامل كثيرة قد تؤثر في صدق الاختبار، منها:

- أ- تطبيق الاختبار تطبيقاً سليماً ولو كان الاختبار في أصله صادقاً. فاختبار الكفاية مثلاً لا يكون صادقاً إذا استعمل لقياس التحصيل اللغوي لبرنامج معين رسم لأهداف محددة.
- ب- اختيار محتوى غير مناسب لمستوى الطالب أو غير شامل لأهداف المادة، أو لم يقدم للطلاب أثناء العملية التعليمية، وغير ذلك مما يُعدُّ نقصاً في صدق المحتوى.
- ج- النقص في تعاون المختبرين وعدم اكترائهم بنتائجه، أو جهلهم بكيفية التعامل معه؛ مما يسبب خللاً في صدق الاستجابة.
- د- أن يُعطى الاختبار لمجتمع غير المجتمع الأصلي الذي أُعدَّ له، وهذا قريب من سابقة، فلو أُعدَّ اختبار لمتعلمي اللغة العربية بوجه عام، وتم التأكد من صدقه، ثم أعطى للناطقين بالأردية فقط فإنَّ نتائجه لن تكون صادقة مقارنة بالناطقين باليابانية مثلاً؛ لقدرتهم على القراءة السريعة؛ لأنَّ لغتهم تكتب بالحرف العربي، ولارتباطهم الوثيق بالثقافة الإسلامية؛ مما يؤثر على النتيجة العامة.

ه- النقص في اختيار المعيار الذي قيس عليه صدق الاختبار، سواء أكان الصدق المراد قياسه صدقاً تلازمياً أم صدقاً توقعياً (Henning, 1987, 94-96).

٢- الثبات (Reliability):

يقصد بثبات الاختبار: الحصول على نتائج متشابهة أو متماثلة لاختبار واحد عند تطبيقه على مجموعة واحدة أكثر من مرة في مدة قصيرة، أو على مجموعة مشابهة للمجموعة الأولى في ظروف مشابهة. فإذا كانت النتائج متقاربة أمكن الحكم على الاختبار بأنه ثابت بقدر درجة هذا التقارب بين النتائج. فالاختبار بمثابة المقياس المتري للأشياء، فإذا كان من معدن متين فإنه يقيس الأشياء آلاف المرات بدرجة واحدة مهما كان الشخص الذي يستخدمه، وإن كان من المطاط فسوف يتغير كل مرة عن الأخرى حسب الاستعمال من حيث الشد الإرخاء (عبد الخالق، ٣٩، د.ت).

وقد تختلف نتائج الاختبار أحياناً لكن بطريقة مطردة، كأن يرتفع معدل كل طالب من المجموعة في الاختبار الثاني عنه في الاختبار الأول؛ نتيجة تقدم في المستوى العام للطلاب، فهذا النوع من الاختلاف لا يؤثر في الحكم على الاختبار؛ بل يزيده ثباتاً. وهذا يعني أن ثمة ثباتاً في الاختبار لكل فرد من المجموعة المختبرة، مثل أن يحصل كل فرد على النتيجة التي حصل عليها في الاختبار الأول أو الاختبارات السابقة، أو يزيد عليها بطريقة مطردة. أمّا ثبات الاختبار في المعدل العام للمجموعات المختبرة فهذا موضع خلاف، والأولى أن يعد مؤشراً على الثبات إذا لم تتفاوت مستويات كل فرد تفاوتاً ظاهراً.

والمعروف أن أي اختبار، مهما بلغ من الصدق والثبات، تتأثر نتيجته ببعض الأخطاء، أي أن اختلاف النتائج بين اختبارين مثلاً لا يعني بالضرورة عدم ثبات الاختبار، ولا يعني اختلافاً في مستوى الطالب. فقد يكون بسبب خلل فني في سماع الصوت، أو عدم وضوح التعليمات، أو تخمين

بعض الإجابات، أو نحو ذلك. بيد أن ثمة عوامل تؤثر تأثيراً حقيقياً في ثبات الاختبار، منها:

أ- تذبذب المتعلم وتأرجح إجابته واختلافها من وقت لآخر؛ ممّا يقلل من درجة معامل الارتباط. ولهذا التأرجح عدة صور منها التغير في الإجابات الصحيحة؛ بسبب النضج العلمي أو الجسمي، والتعلم أو النسيان، ومنها التغير المؤقت لدى المتعلم من الناحية النفسية كالإرهاق والتعب والمرض، وانشغال الذهن، وكثرة التدريب على الاختبار وغير ذلك.

ب- التذبذب في علامات الاختبار نتيجة عدم الدقة في تقدير الدرجات واختلافها من مصحح لآخر؛ بسبب تفاوت في خبراتهم، أو اختلاف في نظراتهم إلى الطالب أو الموضوع أو تقدير الدرجات أو غير ذلك.

ج- التذبذب في طريقة إجراء الاختبار نفسه نتيجة مشكلة في إجراء الاختبار، ويظهر هذا التذبذب غالباً عندما يُعطى الاختبار لمجموعات متباعدة في أوقات مختلفة أو أيام متباعدة، وقد يحدث هذا التذبذب بسبب عدم وضوح التعليمات للطلاب، أو بسبب عدم السيطرة على الغش.

د- التذبذب في بيئة الاختبار؛ فتختلف النتائج بسبب اختلاف هذه البيئات. فالمجموعة التي يحدث لها انقطاع للكهرباء أو خلل في التسجيل وقت الامتحان، أو يحدث داخل القاعة شجار أو غير ذلك من المشكلات، لا شك أن أدائها سوف يختلف عن أداء المجموعة الأخرى التي لم يحدث لها شيء من ذلك.

هـ- مشكلات داخل الاختبار نفسه، كأن يكون الاختبار سهلاً جداً، أو يكون صعباً صعباً زائدة؛ ممّا يسبب تجمع درجات الطلاب في حيز متقارب، فلا يمكن التمييز بين مستوياتهم. وقد تكون المشكلة في طول الاختبار وزيادة فقراته زيادة مفرطة، أو بناء نصوصه بناء

مصطنعاً؛ ممّا قد يسبب صعوبة الاستمرار في التركيز، واللجوء إلى التخمين. كل ذلك يقلل من درجة الثقة في الاختبار (Henning, 1987, 75-77).

ثالثاً: العلاقة بين الصدق والثبات

ذكرنا من قبل أنّ الصدق يعني: أن يقيس الاختبار ما أُريد له أن يقيسه، وأنّ الثبات يعني: الحصول على نتائج متشابهة أو متماثلة لاختبار واحد عند تطبيقه على مجموعة واحدة أكثر من مرة في مدة قصيرة، أو على مجموعة مشابهة للمجموعة الأولى في ظروف مشابهة. نستنتج من هذين التعريفين وجود علاقة حميمة وتلازم وثيق بين صدق الاختبار وثباته؛ فكلاهما شرط أساس من شروط الثاني (الصدق) في معظم الحالات، بيد أنّ هذا الشرط غير كافٍ. بناءً على ذلك، فإنّ الاختبار يمكن أن يكون ثابتاً من غير أن يكون صادقاً، وذلك في حالات خاصة، لكن العكس غير ممكن؛ إذ لا يعقل أن يكون الاختبار صادقاً وهو غير ثابت، ولتوضيح هذه العلاقة بينهما نعطي الأمثلة التالية:

مثلاً لو أجرينا اختباراً في مقرر النحو ثلاث مرات لطلاب في المستوى المتوسط، وحصل الطلاب فيه على درجات متقاربة في المرات الثلاث، حوالي ٤٠٪ مثلاً، فإنّ هذا قد يُعدّ مؤشراً أو دليلاً على ثبات الاختبار، بيد أنّ هذا الثبات لا يعني بالضرورة أنّ الاختبار صادق. فقد يكون السبب في حصول الطلاب على هذه النسبة الضعيفة في المرات الثلاث وجود نسبة عالية من الأسئلة التي لا علاقة لها بمقرر النحو؛ كأن تكون أسئلة في موضوعات عامة أو خاصة، تتطلب تذكر أرقام أو معلومات محددة. وقد يكمن السبب في احتواء الاختبار على كلمات صعبة جداً لم يدرسها الطلاب من قبل؛ فأثرت على فهم الأسئلة، ومن ثم الإجابة عنها، أي أن هذا الاختبار لا يمثل المادة تمثيلاً صادقاً. (طعيمة، ١٤٢٠هـ، ٢٤٨).

٣. العملية (Practicality):

يوصف الاختبار بأنه عملي أيضاً إذا لم يتطلب من المعلم أو المعد جهداً شاقاً فوق العادة في الإعداد والتطبيق والتصحيح، ولم يحتتم على الطلاب استخدام أدوات معينة مكلفة، أي أن الاختبار العملي هو الذي يكون سهل الإعداد والتطبيق.

فمن حيث الإعداد ينبغي ألا يستغرق إعداد الاختبار وقتاً طويلاً وجهداً شاقاً في جمع المواد اللغوية واختيارها وترتيبها وتقديمها. فقد لوحظ أن كثيراً من الاختبارات الموضوعية المقننة التي استغرق إعدادها سنوات عدة، صدرت منها نسخة واحدة، أو عدد محدود من النسخ مرة واحدة، ولم تعد التجربة مرة أخرى، ولم يعد بالإمكان مراجعتها أو تقويمها فضلاً عن تعديله؛ بل أصبح الكثير منها نماذج مصورة، يحفظها الطلاب ويحيون عن أسئلتها إجابات شبيهة بالإجابات عن الاختبارات التحصيلية.

ومن حيث التطبيق، ينبغي أن يكون الاختبار سهل التطبيق والتصحيح. ونقصد بسهولة التطبيق إمكان تطبيقه في حدود الإمكانيات المادية والزمنية المتوفرة للمعلمين والطلاب، وهذا ما عبر عنه بعض الباحثين بالاعتقاد في الوقت والجهد والمال. فمن سهولة التطبيق ألا يتطلب إجراء الاختبار توفير أجهزة معقدة أو غالية الثمن تفوق قدرات الجهة المنفذة، أو توافر قاعات ومقاعد خاصة بهذا الاختبار. ومن سهولة التطبيق أيضاً ألا يستغرق إجراء الاختبار وقتاً طويلاً جداً، أو يستهلك كمية كبيرة من الأوراق، أو نوعاً خاصاً من الأقلام والأدوات الغالية الثمن.

ومن سهولة التصحيح ألا تكون الإجابات طويلة جداً، أو مكتوبة على ورقة الإجابة بحيث يصعب تصحيحها آلياً، وبخاصة مع الأعداد الكبيرة من الممتحنين. لهذا ينصح في مثل هذه الحالة أن يُعدَّ الاختبار بحيث يمكن تصحيحه باستخدام الحاسوب أو الأوراق المثقوبة. (عبد الخالق،

١٤١٧ هـ، ٥٣).

٤. التمييز (Discrimination):

صفة من صفات الاختبار الجيد، يقصد به أن يكون الاختبار مبيناً للفروق بين الطلاب، ومميزاً الأقوياء من الضعفاء والمتوسطين. وتقاس هذه الصفة بسعة المدى في درجات الطلاب؛ فكلما اتسع هذا المدى أمكن وصف الاختبار بالتمييز بقدر هذه السعة. فإذا كانت درجات الطلاب في اختبار ما تتراوح ما بين ٥٠٪ إلى ٩٠٪ فإنَّ درجة التمييز في هذا الاختبار عالية. أمّا إن كان المدى في نتائج الاختبار قليل جداً، لا يتعدى بضع درجات، كأن تتراوح درجات الطلاب فيه ما بين ٧٨٪ إلى ٨٢٪، فإنَّ هذا الاختبار لا يميز بين الطلاب، ولا فرق بين طالب حصل فيه على ٨٠٪ وطالب آخر حصل على ٨٢٪. علماً بأنَّ الحاجة إلى التمييز تختلف تبعاً للهدف الذي وُضع من أجله الاختبار؛ فاختبارات الكفاية أحوج إلى هذه السمة من اختبارات التحصيل مثلاً. كما أنَّ اختبارات الكفاية تحتاج إلى مدى أوسع مما تحتاجه اختبارات التحصيل؛ فتراوح درجات الطلاب ما بين ٨٠٪ إلى ٩٥٪ تعد كافية للتمييز في الاختبارات التحصيلية، بيد أنَّ هذه النسبة غير كافية في كثير من اختبارات الكفاية؛ بل إنَّ حصول جميع الطلاب على مثل هذه النسبة العالية تُعدُّ عيباً من عيوب اختبارات الكفاية.

ولكي يتحقق هذا الهدف ينبغي توخي الدقة قدر الإمكان في مدى سهولة الأسئلة وصعوبتها؛ بحيث لا تكون كلها صعبة يبرز فيها المتفوقون فقط، ولا متوسطة يجب عنها المتفوقون والمتوسطون دون الضعاف، ولا سهلة جداً يجب عنها الجميع بلا تمييز. لهذا ينبغي صياغة الأسئلة صياغة جيدة سليمة، بعيدة عن الغموض واللبس؛ بحيث لا يكون للسؤال إلا تفسير واحد. وتقاس درجة التمييز في السؤال بقدر قربه من النتيجة العامة للاختبار، أي أن السؤال الجيد هو السؤال المميز الذي تتفق نتيجته مع النتيجة العامة للاختبار.

وللتأكد من تحقق سمة التمييز في الاختبار؛ ينبغي تجريبه على عينة ممثلة لمجتمع الاختبار المراد تطبيقه فيه، ثم تحليل بنوده تحليلاً علمياً دقيقاً، وفي ضوء الإحصاءات المبدئية تحذف البنود السهلة جداً التي أجاب عنها كل الدارسين، وتحذف البنود الصعبة جداً التي لم يجِب عنها أحد من الدارسين أو أجاب عنها نسبة ضئيلة منهم. (عبد الخالق، ١٤١٧هـ، ٥٤).

٥. الموضوعية (Objectivity):

الموضوعية صفة أخرى من صفات الاختبار الجيد، يقصد بها وضوح الاختبار في الأهداف والتعليمات والبنود، وتوفر المناخ اللازم لأداء الاختبار، وعدم تأثير شخصية المصحح على تقدير درجات الطلاب في الاختبار (طعيمة، ١٤٢٠هـ، ٢٤٧).

فالاختبار يُعدُّ موضوعياً إذا كان واضحاً عادلاً، يعطي الدرجة نفسها، بغض النظر عن مصححه. وتحقق الموضوعية في الاختبار من ثلاث نواحٍ:

الأولى: الموضوعية في الوضع؛ بحيث يكون الاختبار واضحاً في أهدافه وتعليماته وبنوده، بغض النظر عن يقوم بتنفيذه وتطبيقه، وأن يفهم الطلاب المطلوب منهم بدقة ووضوح، وأن يكون لكل سؤال من أسئلته تفسير واحد وإجابة واحدة وإن اختلف الأسلوب؛ بحيث لا تسمح صياغة السؤال بفهم معنى آخر غير المعنى المقصود؛ لأن الاختلاف في فهم المضمون نتيجة لبس أو غموض في الصياغة يؤثر في صدق الاختبار، وقد يؤثر في ثبات نتائجه؛ فلا يكون حينئذ موضوعياً.

الثانية: الموضوعية في التصحيح ورصد الدرجات؛ بحيث لا تتأثر درجة الطالب فيه بشخصية المصحح؛ فتختلف نتائج الاختبار بحسب طبيعة المصحح أو فهمه للسؤال أو الإجابة عنه أو بحسب معرفته بالطالب.

الثالثة: العدل، والعدل في الاختبار مفهوم واسع، يشمل العدل في توفير المناخ والظروف اللازمة لأداء الاختبار بشكل عادل لجميع الطلاب، ويشمل العدل في الزمن والوضع والتصحيح ورصد الدرجات، كما يشمل العدل في الصعوبة والسهولة؛ فلا يكون صعباً جداً ولا سهلاً جداً.

وهذه الشروط لا تتوفر بشكل جيد إلا في الاختبارات الموضوعية التي تقيس الكفاية اللغوية العامة لدى المتعلم. فالاختبارات المقالية الذاتية غالباً ما تختلف الإجابات عن أسئلتها تبعاً لاختلاف في فهم السؤال واختلاف في ثقافة الطالب ومعرفته باتجاهات المعلم أو واضع الاختبار، أمّا الاختبارات الموضوعية التي لا تختلف إجاباتها؛ لأنّها محدودة، لا تتعدى الصواب والخطأ، أو ملء الفراغات، أو الاختيار من متعدد الخيارات. والاختبارات التحصيلية، المرتبطة بكتاب مقرر أو محتوى محدد، قد يتوفر فيها شرط أو شروط محدودة من شروط الموضوعية، بيد أنّها قاصرة على طلاب في فترة زمنية أو مكانية محدودة. (عبد الخالق، ١٤١٧هـ، ٥٦).

المحور الثالث: أنواع الاختبارات

الاختبارات أنواع كثيرة متنوعة، يمكن تصنيفها في مجموعات بحسب أهدافها، وطرائق بنائها، وأساليب تصحيحها، ونوع القائمين عليها. وقد تتشابه هذه الأصناف مع بعضها؛ بسبب تداخل الاختبارات نفسها وتشابهها في الأهداف، وطرائق البناء، وأساليب التصحيح، كما أنّ بعضها يشمل البعض الآخر، أو يكون جزءاً منه، بحسب النظرة إلى الاختبار، وطريقة التصنيف، من حيث الهدف، أو البناء، أو طريقة التصحيح. وسوف نتحدث في هذا الفصل عن أهم هذه الاختبارات، وأكثرها شيوعاً في الميدان، مع الإشارة إلى ما بينها من تشابه وتداخل.

١. اختبارات المقال (Essay Tests):

اختبارات المقال أو الاختبارات الذاتية، أي غير الموضوعية (Subjective Tests)، كما يطلق عليها أحياناً، من أقدم الاختبارات وأكثرها استعمالاً في معاهد تعليم اللغة العربية، واختبار المقال هو الاختبار الذي يطلب فيه من المتعلم أن يجيب عن أسئلة الاختبار إجابة موسعة تشبه المقال أو التعبير الحر. من أمثلة هذا الاختبار أن يطلب المعلم، أو معد الأسئلة، من الطالب أن يجيب عن سؤال في مقرر النحو يقول فيه مثلاً: اذكر الأسماء الخمسة مع التمثيل، أو يقول في مقرر التعبير: تحدث عن مدينة الرياض مقارناً بينها وبين عاصمة بلدك، أو: تحدث عن مشاعرك تجاه تجمع المسلمين في مكة المكرمة في موسم الحج، وهكذا.

وهذا الاختبار سهل الإعداد، ومناسب لقياس الجوانب المعرفية في السلوك، والوقوف على قدرة المتعلم على التعبير وترتيب المعلومات وسلامتها من الأخطاء. بيد أن هذا الاختبار لا يغطي إلا جانباً محدوداً من المنهج، كما يؤخذ عليه طول الإجابات، وانعدام الدقة في وضع الدرجات؛ حيث يعتمد على الحكم الشخصي للمصحح وخلفيته عن الموضوع؛ لأنَّ معدَّ الاختبار أو مدرس المقرر هو الذي يقوم بتصحيح الأوراق ووضع الدرجات، وفي هذا صعوبة، وإهدار للوقت والجهد. (1987, Henning P4)

ويمكن تلافي هذه العيوب في اختبارات المقال إذا كانت الإجابات المطلوبة قصيرة وواضحة، وأمكن تغطية الجزء الأكبر من المنهج. كما يمكن تلافي الذاتية والاقتراب من الموضوعية في هذه الاختبارات 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. وإذا توفرت هذه الأمور أمكن أن يشترك في التصحيح أكثر من شخص.

٢. الاختبارات الموضوعية (Objective Tests):

الاختبارات الموضوعية نوع من الاختبارات التي تتميز بطريقة خاصة في الإعداد وتقدير الدرجات، ويستخدم في تصحيحها مفاتيح للإجابات يمكن أن يقوم بها أي فرد من غير حاجة إلى تدريب ولا معرفة بالمادة أو بمحتوى الاختبار (Henning, 1987, P4).

والاختبارات الموضوعية أنواع نذكر منها:

- أ- الاختبار متعددة الاختيارات (Multiple Choice Test)، وفيه يقدم الطالب سؤال أو مشكلة تحتها مجموعة من البدائل، يختار منها الإجابة الصحيحة. يستعمل هذا النوع في اختبار الطلاب في أنواع من المهارات والعناصر اللغوية، كفهم المسموع، والقراءة، والقواعد، ومقررات العلوم الشرعية، والسيرة النبوية.
- ب- اختبار الصحة والخطأ (True-false Test)، وفيه يقدم للطالب عبارة أو إجابة ويطلب منه تحديد ما إذا كانت صحيحة أم خطأ. ويدخل في هذا النوع اختبار المهارات والعناصر اللغوية الواردة في الاختبار السابق.
- ج- اختبار التكملة (Completion Test)، وفيه تقدم للطالب جمل حذفت بعض كلماتها ويطلب منه كتابتها في أماكنها الصحيحة. يستفاد من هذا النوع في اختبار الكفاية اللغوية، ومن النادر أن ترتبط مواد هذا الاختبار بمقررات محددة.
- د- اختبار المزاوجة (Matching Test)، وفيه يقدم للطالب عمودان من الكلمات أو العبارات ويطلب منه ربط كل كلمة أو عبارة في العمود الأول بما يناسبها من العمود الثاني. (طعيمة، ١٤٢٠هـ، ٢٥٠).

تتميز الاختبارات الموضوعية بجميع أنواعها بارتفاع مستوى الصدق والثبات فيها،

وشمولها لمعظم أجزاء المنهج، وتحديد المهارة المراد قياسها، كما تتميز بالدقة وسهولة التصحيح، والموضوعية في تقدير الدرجات؛ بل إنَّ معظم هذه الاختبارات تصحح بواسطة الحاسوب، فتوفر كثيراً من الوقت والجهد والمال.

بيد أنَّ لهذه الاختبارات عيوباً، أهمها صعوبة الإعداد، حيث يتطلب وضع الاختبار مهارة عالية وقدرة على اختيار المفردات وتحديد البدائل وصياغتها صياغة دقيقة وواضحة، ولا شك أنَّ هذه الأمور تستغرق وقتاً طويلاً وجهداً متواصلاً، فضلاً عن عجز هذه الاختبارات عن قياس بعض المهارات والقدرات كالقدرة على التعبير والابتكار ونحو ذلك. وقد تبتعد هذه الاختبارات عن الموضوعية وتقترب من الذاتية إذا أُسيء استعمالها؛ لغموض في الأسئلة، أو تفاوت في توزيع الدرجات، أو اقتصار على جزء من المنهج، أو نحو ذلك.

٣. الاختبارات المباشرة (Directed Tests):

يقصد بالاختبارات المباشرة الاختبارات التي تقيس الظاهرة المراد قياسها بطريقة مباشرة. فاختبار القدرة على الاتصال من خلال المقابلة الشخصية يُعدُّ اختباراً مباشراً للكفاية اللغوية التي يمثلها الأداء الكلامي، واختبار القدرة على التعبير الكتابي من خلال التعبير الحر يعد اختباراً مباشراً. كما أنَّ اختبار مقررات النحو والصرف والبلاغة والأدب من خلال الأسئلة المباشرة يعد اختباراً مباشراً؛ بل إنَّ معظم الاختبارات التحصيلية تعد من الاختبارات المباشرة.

ولا شك أنَّ للاختبارات المباشرة فوائد في حالات خاصة؛ كالتشخيص، وتحديد المشكلات التعليمية وعلاجها، لكنها غالباً ما تكون محدودة الأهداف، غير مضمونة النتائج؛ لأنَّ إجابات الطالب فيها ربما لا تنم عن كفاية لغوية حقيقية (طعيمة، ١٤٢٠هـ، ٢٥١).

٤. الاختبارات غير المباشرة (Indirect Tests):

يقصد بالاختبارات غير المباشرة الاختبارات التي تقيس الظاهرة المراد قياسها بطريقة غير مباشرة. فالاختبارات الموضوعية بجميع أنواعها تُعدُّ اختبارات غير مباشرة للكفاية اللغوية، والمقابلة الشخصية قد تفيد في معرفة ثقافة المتعلم ورصيده من المفردات، والتعبير الكتابي الحر، الذي يُعدُّ اختباراً ذاتياً، قد يكون اختباراً غير مباشر للمفردات أو للصرف أو للنحو أو لموضوع فرعي من موضوعات النحو والصرف.

وهذه الاختبارات غالباً ما تكون متوفرة وسهلة الإعداد والتصحيح، لكن الاقتصار عليها قد يحول دون تحقيق الهدف المطلوب، وربما لا تقدم نتائج الاختبار صورة صادقة للمهارة المراد قياسها لدى الطالب الممتحن، إذا لم يكن موجهاً إليها توجيهها مباشراً.

٥. اختبارات النقاط المنفصلة (Discrete-Point Tests):

اختبارات النقاط المنفصلة نوع من الاختبارات التي يركز فيها على عنصر واحد من عناصر اللغة أو مهارة واحدة من مهاراتها، أو جانب من جوانب المهارة. فاختبارات القراءة والكتابة والصرف والنحو والإملاء وتمييز الأصوات مثلاً تُعدُّ اختبارات لنقاط وعناصر لغوية منفصلة، تقدم للمتعلم في شكل اختبارات موضوعية أو مقالية.

وهذه الاختبارات سهلة الإعداد، وتخدم أهدافاً محددة وواضحة، كما أنها تفيد في تشخيص مشكلات الطلاب، وتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لديهم، كما تفيد في التأكد من أثر التدريس علاجاً للمشكلة. إلا أن هذه الاختبارات لا تعطي صورة كاملة عن مستوى المتعلم وتقدمه في المهارات الأخرى، وقد يكون تقدير الدرجات فيها ذاتياً إذا قدمت في صورة اختبارات مقالية. (Henning, 1987, 5).

٦. الاختبارات التكاملية (Integrative Tests):

الاختبارات التكاملية هي الاختبارات التي لا تقتصر على اختبار الطالب في مهارة واحدة من مهارات اللغة أو عنصر واحد من عناصرها؛ بل تغطي معظم جوانب اللغة ومهاراتها، وتكون نتائجه دليلاً على تقدم المتعلم أو تخلفه في اكتساب اللغة بوجه عام. ومن أمثلة هذه الاختبارات اختبار القدرة على التعبير من خلال المقابلة، واختبار القدرة على الكتابة من خلال الاتصال، وغير ذلك من الاختبارات التي تدخل ضمن اختبارات الكفاية اللغوية، وهي في معظمها اختبارات تعبيرية أو موضوعية غير مباشرة (الفوزان، ٢٠١١م، ١٥٣).

وهذه الاختبارات تكاملية، كما يبدو من اسمها، تشمل المهارات الأساسية للغة، وغالباً ما تكون سهلة التصحيح، مع الدقة في تقدير الدرجات، بيد أن إعدادها يحتاج إلى مهارة خاصة إذا كانت من الاختبارات الموضوعية.

٧. اختبارات التحصيل (Achievement Tests):

يستعمل اختبار التحصيل أو الاختبار التحصيلي لقياس كمية ما حصله الطالب في منهج أو مقرر، أو محتوى تعليمي موصوف بصفات معينة وأهداف واضحة في فترة زمنية محددة. يستعمل هذا الاختبار غالباً في نهاية الفصل أو العام الدراسي؛ لنقل الطالب من مستوى تعليمي إلى مستوى آخر، ويقوم بإعداده معلم المادة. وعندما يركز في الأسئلة على جانب أو جوانب محددة من جوانب المحتوى لغرض معين يسمى هذا الاختبار عندئذ اختبار تشخيص. وقد يستفاد منه في تقويم البرنامج والوقوف على مدى استفادة الطلاب منه.

واختبارات التحصيل تكون على هيئة اختبارات مقالية أو اختبارات موضوعية، وقد تكون شفوية أو تحريرية، والأسئلة فيها ينبغي أن تغطي قدراً كبيراً من المنهج المقرر، ولا تخرج - في العادة -

عن إطار هذا المنهج بأسلوب مباشر ما أمكن، وحسب ما تم تدريسه بالفعل (6, Henning, 1987).

وهذه الاختبارات هي المعمول بها في معظم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتي تعتمد اعتماداً كلياً على الكتب المقررة، وهي ضرورية للتأكد من تحصيل الطالب ونقله من مرحلة إلى مرحلة أخرى، كما أنّها مهمة للتشخيص أحياناً ولتقويم بعض جوانب البرنامج أحياناً أخرى. لكن يصعب أن تغطي هذه الاختبارات جميع جوانب المنهج، وبخاصة عندما تكون اختبارات مقالية. وقد أسيء استخدامها في كثير من برامج تعليم اللغة العربية، لاعتقاد الكثير من القائمين على هذه البرامج أنّها المعيار الوحيد للوقوف على تقدم المتعلم في برامج اللغة. ولعل سبب هذا الاعتقاد هو حصر مفهوم اللغة فيما تحويه هذه المقررات، وهذه نظرة ضيقة لمفهوم اللغة، فاللغة أوسع من هذا بكثير؛ بدليل أن المتعلم قد ينجح في الاختبار التحصيلي في برنامج معين يتفوق، لكنه يرسب في اختبار الكفاية. لهذا ينبغي أن تكون الاختبارات التحصيلية جزءاً من التقويم العام للمتعلم، ومقدمة لاختبار الكفاية لا بديلة عنه.

٨. اختبارات الكفاية (Proficiency Tests):

اختبارات الكفاية هي الاختبارات التي تقيس الجوانب العامة لدى متعلم اللغة قياساً شاملاً لجميع المهارات اللغوية، ولا ترتبط بمقرر أو محتوى محدد درسه المتعلم في برنامج معين. فهي اختبارات تقيس التحصيل اللغوي العام للمتعلم، وتبين مدى استفادته مما تعلمه في الفهم والأداء لجانب اللغة؛ المنطوق والمكتوب.

ومن حيث الأهداف فإنّ اختبارات الكفاية تقابل عادة باختبارات التحصيل؛ لأنّ الأولى تنظر إلى الأمام، أي إلى كفاية الدارس في القيام بالمهام التي تطلب منه مستقبلاً، سواء أكانت أكاديمية أم كانت عملية، أمّا الثانية فتتنظر إلى الخلف، أي إلى ما درسه الطالب فعلاً وما حصله في برنامج

اللغة ضمن المواد المقررة.

وكما تكون اختبارات الكفاية شاملة لجميع المهارات اللغوية، فإنَّها قد تكون شاملة لمهارة واحدة من مهارات اللغة، كمهارة الكلام فقط، أو مهارة الكتابة فقط أو نحو ذلك، بشرط أن يتصف الاختبار بالشمول، ولا يقتصر على جانب واحد من جوانب المهارة المطلوبة. (Henning, 1987, 7).

ولأنَّ اختبارات الكفاية عادة ما تكون عامة وشاملة، وتعتد لدارسين من خلفيات متباينة؛ فإن مادتها التي تُبنى عليها الأسئلة تُؤخذ من مصادر كثيرة في تخصصات مختلفة. وهذا التنوع مهم للتأكد من أنَّ الحاصل على الدرجة المطلوبة قادر على النجاح في الجامعة التي يلتحق بها، أو الميدان الذي يتخصص فيه، أو الوظيفة التي يلتحق بها.

وغالباً ما تبنى اختبارات الكفاية في شكل اختبارات موضوعية، تشمل مهارات اللغة الأربع، ويتكون الاختبار- في العادة- من عدد الأجزاء التي تغطي هذه المهارات؛ كفهم المسموع، والقواعد، والمفردات، والقراءة، والكتابة. ومن الأمثلة على ذلك اختبارات اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية التي منها:

.Michigan Test ،Test of English as a Foreign Language (TOEFL)

ويمكن أن تقدم في شكل اختبارات مقال مطول أو تعبير حرّ، وقد تكون في شكل مقابلة أو حديث مطول، بشرط أن يكون الهدف معرفة كفاية الطالب المختبر في اللغة أو في مهارة من مهاراتها الأساسية.

واختبارات الكفاية، كما يتضح في اسمها، مهمة في تقويم الدارسين، والتأكد من تمكنهم من

اللغة الهدف؛ لأن اختباراتنا عادة ما تكون موضوعية شاملة لمهارة اللغة وعناصرها. ويستفاد منها في تصنيف الطلاب، ونقلهم من مستوى إلى مستوى آخر، كما يستفاد منها في تقويم البرامج والمناهج والمقررات، بالإضافة إلى وظيفتها الأساسية التي هي قياس الكفاية اللغوية العامة لدى متعلم اللغة.

وهذه الاختبارات سهلة التصحيح مع الدقة والموضوعية في تقدير الدرجات، لكن إعدادها لا يمكن أن يقوم به فرد؛ بل يحتاج إلى مهارات عالية ونفقات مالية باهظة، وغالباً ما تقوم به هيئات علمية لديها عدد كافٍ من الباحثين والمتخصصين في جمع مواد الاختبارات وتنظيمها وإعدادها. كما أن إجراء هذه الاختبارات يتم على نطاق واسع، ويتسم بالسرية التامة، ويصعب تداولها بين المعلمين.

٩. اختبارات التشخيص (Diagnostic Tests):

يهدف الاختبار التشخيصي إلى مساعدة كل من المعلم والمتعلم في الوقوف على معرفة نقاط الضعف ونقاط القوة لدى المتعلم، ومدى تقدمه في تعلم عناصر محددة في برنامج معين. ولهذا النوع من الاختبارات أهمية خاصة في البحث عن الصعوبات التي يُعاني منها المتعلم، والوقوف على أسبابها، تمهيداً لعلاجها بالوسائل العلمية الناجحة (مذكور، ٢٠٠٧م، ٣٤٢).

يستطيع المعلم أن يجري الاختبار التشخيصي في فترات متقاربة أثناء التدريس، أو في نهاية كل وحدة، للتأكد من مناسبة المادة المقررة وطريقة التدريس لمستوى طلابه. فقد يكتشف في المادة صعوبة شديدة أو سهولة، فيغير في محتوى المادة أو يعدل في أساليب تقديمها بما يناسب مستوى طلابه ويحقق الهدف المنشود. وقد يشعر بوجود مشكلة لدى طلابه، فيقدم لهم اختباراً في النقاط والعناصر التي يرى ضرورة التأكد منها.

ويمكن أن يُعقد الاختبار التشخيصي في نهاية الفصل الدراسي؛ فإذا رسب عدد كبير من

الدارسين، في الصف في المادة أو في جزء منها، وجب البحث عن الأسباب، وأُعيد النظر في المحتوى أو في طريقة التدريس، أو في تصنيف الطلاب.

١٠. الاختبارات ذوات المعايير الثابتة (Criterion Referenced Tests):

يقصد بالاختبارات ذوات المعايير الثابتة الاختبارات التي يتم إعدادها قبل التخطيط للتدريس، وتنسجم مع أهدافه المقررة في البرنامج، وتقرر درجة النجاح والدرجة العليا فيها قبل عملية التدريس؛ فيعرف الطالب الحد الأدنى من الدرجة التي ينبغي أن يحصل عليها ليتقل من مستوى إلى آخر، وإلا أعاد المستوى أو المادة التي رسب فيها.

يقوم أداء المتعلم في هذه الاختبارات على أساس من الدرجة التي حصل عليها، ومدى قربها أو بُعدها عن الدرجة المطلوبة لتحقيق هدف أو أهداف معينة، والهدف هنا هو حصول المتعلم على الدرجة المطلوبة للنجاح، من غير مقارنة بأداء زملائه، وهذا ما يقصد بالمعايير الثابتة. إذا رسب عدد كبير من الطلاب يُعاد النظر في طريقة التدريس أو أداء المعلم أو محتوى المقرر، وقد يُعاد النظر في الأهداف نفسها، لكن لا يُعاد النظر في درجة النجاح بهدف نجاح المجموعة الراسبة (Henning, 1987, 8).

وهذه الاختبارات شائعة الاستعمال في كثير من برامج التعليم في العالم العربي؛ بما في ذلك تعليم اللغة العربية لغة ثانية، إلا أن درجة النجاح في هذا الاختبار غالباً ما تكون مرتفعة (٨٠-٩٠). وتأتي هذه الاختبارات في صور عدة؛ فقد تُعدّ على هيئة اختبارات مقالية، أو في شكل اختبارات موضوعية، وتكون منفصلة أو تكاملية، مباشرة أو غير مباشرة.

ولهذه الاختبارات مزايا منها:

- أ. الدقة في وضع الدرجات، وسهولة التأكد من تحقق الأهداف المرسومة؛ مما يسهل على المعلم أداء مهمته التعليمية.
- ب. أنّها مهمة ومفيدة في إعادة النظر في الأهداف أو المنهج أو المحتوى أو الطريقة.
- ج. أنّها مفيدة في حالة قلة عدد الطلاب، عندما لا توجد مجموعة أخرى أو عدد كاف من الطلاب للمقارنة، كما هو الحال في الاختبارات ذات المعايير المرجعية.
- د. عادة ما يعرف الدارسون- في هذه الحالة- مهمتهم في البرنامج وما يجب عليهم دراسته في المقرر، كما أنّهم يعرفون أسلوب الاختبار من حيث درجة النجاح والرسوب.
- هـ. أنّ الوضوح في الأهداف ودرجات النجاح يُقلل من قلق الدارسين الذي قد يحدث نتيجة عدم وضوح الرؤية لدى الكثير منهم.

كما أنّ لهذه الاختبارات عيوباً منها:

- أ. أنّها قد تقود المعلمين إلى التدريس من أجل الاختبار، وقد يتعمق هذا المفهوم لدى المتعلمين أيضاً؛ مما يؤثر على تحقيق الكفاية اللغوية.
- ب. صعوبة صياغة الأهداف صياغة دقيقة وواضحة يمكن التأكد من تحقيقها بهذا الاختبار.
- ج. لا يعرف المتعلم مستواه الحقيقي في اللغة في كثير من الحالات؛ بسبب عدم مقارنة أدائه بأداء زملائه.
- د. أنّ الطلبة المتفوقين لا يجدون ما يحفزهم لمزيد من التقدم إلى مستوى أعلى ممّا وصلوا إليه في الاختبار؛ لأنّ معيار التفوق محدود بسقف معين وهو الدرجة العليا في الاختبار.
- هـ. نظراً لعدم مقارنة هذا الاختبار بغيره من الاختبارات يصعب التأكد من صدق هذا الاختبار وثباته.

١١. اختبارات المهارات اللغوية (Skill Tests):

معظم اختبارات اللغة، التي تحدثنا عنها في الصفحات السابقة، تدخل ضمن اختبارات المهارات اللغوية؛ لأنَّ اللغة مجموعة المهارات الأربع التي هي: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، وكل عنصر من عناصر اللغة، كالأصوات والمفردات والقواعد، يدخل ضمن مهارة واحدة أو أكثر من هذه المهارات. غير أنَّ ما نقصده هنا باختبارات المهارات اللغوية الاختبارات التي تُعدُّ لاختبار مهارة بعينها، كاختبار فهم المسموع، واختبار مهارة الكلام، أو مهارة القراءة، أو مهارة الكتابة. (محمود الناقة، ١٩٨٥ م، ٢٩٨).

واختبار المهارة غالباً ما يكون اختبار كفاية في المهارة المعينة إذا كان شاملاً لجميع جوانبها. فاختبار فهم المسموع مثلاً يقصد به اختبار القدرة على فهم النص أو الحوار المسموع، والإجابة عن الأسئلة حوله. واختبار الكلام يمكن أن يسمى اختبار كفاية إذا قصد به اختبار القدرة على الطلاقة في الحديث، وتوصيل الرسالة إلى السامع، بشكل صحيح لغوياً ومقبولاً اجتماعياً، وهكذا في مهارتي القراءة والكتابة. أمَّا إن كان الاختبار مقصوراً على أجزاء داخل مهارة معينة، كاختبار المعلم طلابه في نطق أصوات معينة، وقدرتهم على التمييز بين الأصوات المتشابهة، من خلال الإملاء، أو الاستجابة الجسدية لأوامر معينة داخل الفصل، فلا يُعدُّ اختباراً كافياً.

واختبار المهارات يكون موضوعياً كما يكون ذاتياً، ويكون منفصلاً كما يكون تكاملياً، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. وقد يكون الهدف من اختبارات المهارات تقويمياً لمنح المتعلم شهادة أو لنقله من مستوى إلى مستوى آخر، وقد يكون الهدف منه التصنيف أو التشخيص أو غير ذلك. فاختبارات المهارات إذن يمكن أن تدخل ضمن أنواع أخرى من الاختبارات، وتختلف باختلاف الهدف وطريقة التصحيح، غير أنَّها غالباً ما تكون اختبارات موضوعية على هيئة اختبارات كفاية بطريقة غير مباشرة.

ولا شك أنَّ هذه الاختبارات أهم أنواع اختبارات اللغة؛ لأنَّها تركز على المهارات اللغوية، وتقيس كفاية المتعلم، التي هي الهدف الأسمى من تعلم اللغة؛ لأنَّ كل ما يقدم من اختبارات وتدريبات يُعدُّ وسيلة لتحقيق هذا الهدف.

هذه هي أبرز أنواع الاختبارات المعروفة في الميدان، صنفناها في مجموعات متجانسة قدر الإمكان. ونذكر هنا أنَّ هذه الأنواع متشابهة ومتداخلة أحياناً في الأهداف والأشكال والأبنية وأساليب التصحيح، كما أنَّ بعضها يشمل البعض الآخر، أو يكون جزءاً منه؛ بحسب النظرة إلى الاختبار، وطريقة التصنيف من حيث الهدف، أو البناء، أو طريقة التصحيح (-9, 1987, Henning 10).

المحور الرابع: الاختبارات الرقمية والذكاء الاصطناعي في القياس اللغوي

شهد حقل اللسانيات التطبيقية وتقويم اللغات تحولات جذرية بفضل الثورة التكنولوجية المعاصرة، ولا سيما الإسهامات الكبرى لتقنيات الذكاء الاصطناعي والنظم الرقمية الذكية. لقد تجاوز القياس اللغوي الأساليب التقليدية المعتمدة على التقييم البشري المباشر - وما تتسم به غالباً من ذاتية وتباين في التقدير - إلى فضاءات أرحب تعتمد على الخوارزميات المتقدمة، والنماذج اللغوية الكبيرة، والتصحيح الآلي الموثوق، ويهدف هذا المبحث إلى تسليط الضوء على آليات توظيف الاختبارات الرقمية، وتقنيات الذكاء الاصطناعي في القياس اللغوي، مع التوسع في مزاياها.

أولاً: مفهوم الاختبارات الرقمية وأدوات الذكاء الاصطناعي في القياس اللغوي

تُعرف الاختبارات الرقمية الذكية بأنَّها تلك المنصات والاختبارات المعتمدة على الحاسوب وشبكة الإنترنت، والمزودة بخوارزميات التعلم العميق ومعالجة اللغات الطبيعية (NLP)، بهدف قياس كفاءة المتعلم في مهارات اللغة المختلفة (الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة) بشكل آلي

متكامل. (آل مصلح، ٢٠٢٤م، ١١٥) وتعتمد هذه الأنظمة على تقنيات مثل تحليل المشاعر، وتصنيف النصوص، وتقييم الصوت البشري وتحويله إلى نصوص مكتوبة (STT) بدقة عالية؛ مما يتيح تقييم المستويات اللغوية وفق معايير معيارية دقيقة وثابتة تتماشى مع الإطار المرجعي العالمي للغات.

ثانياً: آليات القياس اللغوي الآلي وعناصره

تتعدد الآليات التي تتبناها منصات القياس اللغوي المدعومة بالذكاء الاصطناعي لتغطية مهارات اللغة المختلفة، ومن أبرزها:

- التصحيح الآلي للمقالات حيث تعتمد النماذج على تحليل البنية النحوية، والمفردات المستخدمة، والتماسك النصي، وتقديم تقديرات تتطابق إلى حد كبير مع تقديرات المصحح البشري (الدريهم، ٢٠٢٤م، ٥٨٥).
- الاختبارات التكيفية: (CAT) تقوم هذه الأنظمة بتعديل مستوى صعوبة الأسئلة طردياً أو عكسياً بناءً على استجابة الممتحن الفورية؛ مما يوفر وقتاً كبيراً ويعطي تقييماً أكثر دقة لكفاءة الفرد (المنظومة العربية للبحوث والدراسات، ٢٠٢٥م، ١٧٨).
- التقييم الشفهي الصوتي: تحليل النطق، والتنغيم الصوتي، والطلاقة عبر تقنيات التعرف على الكلام ومعالجة الإشارات الصوتية (المساوي، ٢٠٢٤م، ٤٨).

ثالثاً: مزايا القياس اللغوي المدعوم بالذكاء الاصطناعي

يحقق دمج الذكاء الاصطناعي في الاختبارات اللغوية جملة من المكاسب الأكاديمية والعملية:

- ١/ الموضوعية والنزاهة: الحد من التحيز البشري والذاتية التي تُصاحب عادةً عمليات التصحيح اليدوي للمقالات والاختبارات الشفهية (آل مصلح، ٢٠٢٤ م، ١٢٠).
- ٢/ قابلية التوسع والسرعة: إمكانية اختبار أعداد هائلة من المتقدمين في آن واحد مع تقديم التغذية الراجعة الفورية التي تُسهم في تسريع عملية التعلم (الدريهم، ٢٠٢٤ م، ٥٩٢).
- ٣/ التكيف وقوة الاستدلال: قياس المهارة اللغوية ضمن بيئة مرنة تراعي فيها الفروق الفردية للمتعلمين عبر خوارزميات الذكاء الاصطناعي التكيفي (المنظومة العربية للبحوث والدراسات، ٢٠٢٥ م، ١٨٤).

المحور الخامس: الجانب التطبيقي

أولاً: بطاقة تحليل (استمارة تقييم اختبار لغوي)

إجراءات بطاقة التحليل والتحقق من خصائصها العلمية في البحوث اللغوية:

تُعدّ بطاقة التحليل أداة منهجية رئيسية لجمع البيانات وتحليلها في البحوث الوصفية والتطبيقية (ولا سيما المرتبطة بتحليل المضمون، وتقويم المحتوى اللغوي، وفحص الكتب والمناهج). ولضمان رصانة النتائج وموثوقيتها، تخضع هذه البطاقة لإجراءات علمية دقيقة لبنائها والتحقق من خصائصها السيكمترية أو المنهجية (الصدق والثبات).

- ١/ إجراءات بناء بطاقة التحليل وتصميمها: تُصمم بطاقة التحليل وفق خطوات منهجية متسلسلة لضمان شموليتها واستيعابها للمتغيرات:

- تحديد الأهداف: صياغة أهداف البطاقة بدقة بناءً على الأسئلة.
- تحديد وحدات التحليل: اختيار الوحدات المناسبة لموضوع الاختبار.

٢/ إجراءات التحقق من الخصائص العلمية لبطاقة التحليل: لكي تكتسب البطاقة صفة الموثوقية الأكاديمية، يتم التحقق من خاصيتين أساسيتين:

أ. التحقق من الصدق:

يُقصد بالصدق قدرة البطاقة على قياس ما وضعت من أجله بالفعل، ويتحقق غالباً عبر:

صدق المحكمين (الظاهري وصدق المحتوى): يُعرض التصميم الأولي للبطاقة على مجموعة من الخبراء والمختصين في اللسانيات التطبيقية، ومناهج البحث، وتدريس اللغات. يُطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح العبارات، وشمولية الفئات لمجتمع الدراسة، وسلامة صياغة المؤشرات، مع إجراء التعديلات والحذف والإضافة بناءً على آرائهم.

ب. التحقق من الثبات:

يُقصد بالثبات إعطاء البطاقة نفس النتائج أو نتائج متطابقة تقريباً إذا ما أُعيد استخدامها تحت نفس الظروف.

ثانياً: تطبيق عملي

تحليل اختبار لغوي وفق البطاقة

١/ البيانات الأولية للاختبار

اسم الاختبار:

الجهة المُعدة:

الفئة المستهدفة: (ناطقون بالعربية / الناطقين بغيرها / مرحلة تعليمية)

المستوى اللغوي: (مبتدئ - متوسط - متقدم)

الهدف من الاختبار: (تحصيلي - تشخيصي - كفاءة)

المهارات المستهدفة: (استماع - تحدث - قراءة - كتابة - نحو - مفردات)

زمن الاختبار:

عدد الأسئلة:

نوع الأسئلة: (اختيار من متعدد - مقالي - مزيج)

طريقة التصحيح: (آلي - يدوي - معايير)

٢/ الصدق:

أ. الصدق الظاهري

هل يبدو الاختبار مناسباً للهدف؟

☐ نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا

تعليق:

ب. صدق المحتوى

مدى تغطية الاختبار لمحتوى المنهج

☐ عالي ☐ متوسط ☐ ضعيف

هل الأسئلة تمثل المهارات المطلوبة؟

☐ نعم ☐ جزئي ☐ لا

ج. الصدق البنائي

هل يقيس الاختبار المهارة اللغوية المقصودة؟

☐ نعم ☐ جزئي ☐ لا

د. الصدق التلازمي / التنبؤي

هل تتوافق نتائجه مع اختبارات أخرى؟

☐ نعم ☐ غير واضح ☐ لا

٣/ الثبات:

أ. الاتساق الداخلي

هل الأسئلة متجانسة؟

☐ عالي ☐ متوسط ☐ ضعيف

ب. ثبات المصححين

هل النتائج تختلف باختلاف المصحح؟

☐ لا ☐ قليلاً ☐ نعم

ج. ثبات الإعادة

هل يعطي نفس النتائج عند الإعادة؟

☐ نعم ☐ تقريباً ☐ لا

٤/ جودة بنود الاختبار:

وضوح التعليمات

☐ واضحة ☐ تحتاج تحسين ☐ غير واضحة

مستوى اللغة في الأسئلة

☐ مناسب ☐ أعلى من المستوى ☐ أقل

تنوع الأسئلة

☐ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف

خلو الأسئلة من الغموض

☐ نعم ☐ جزئي ☐ لا

٥/ الجوانب التطبيقية:

ملاءمة الزمن

☐ كافٍ ☐ غير كافٍ ☐ زائد

سهولة التطبيق

☐ سهل ☐ متوسط ☐ صعب

توافر الوسائل

☐ متوفر ☐ جزئي ☐ غير متوفر

٦/ التحديات:

- صعوبة قياس مهارة التحدث
- الذاتية في التصحيح
- ضعف تدريب المصححين
- محدودية الأدوات التقنية
- اختلاف مستويات الطلاب

(يُضاف تعليق تحليلي)

٧/ الحكم العام على الاختبار والتوصيات:

التقدير: ممتاز / جيد / مقبول / ضعيف

معهد الصباح المنير بجامعة الإعمار فرع مامو جمهورية غينيا كوناكري

امتحان القراءة- تحريري المستوى: المتوسط للناطقين بغير العربية، الدور الأول

الاسم الزمن: ساعتان

التاريخ.....

السؤال الأول :

اقرأ النصَّ جيداً ثمَّ اجبْ عن الأسئلة التالية:

الموضوع: السفر والبحث عن عمل

سَامِي شَابٌ عَرَبِيٌّ أَتَمَّى دِرَاسَتَهُ الْجَامِعِيَّةَ فِي بَلَدِهِ .بَعْدَ التَّخْرُجِ، قَرَّرَ أَنْ يُسَافِرَ إِلَى دَوْلَةٍ أُخْرَى لِيَبْحَثَ عَنْ عَمَلٍ مُنَاسِبٍ .كَانَ يُرِيدُ أَنْ يُسَاعِدَ أُسْرَتَهُ وَيُحَسِّنَ دَخْلَهُ.

فِي بَدَايَةِ السَّفَرِ، شَعَرَ سَامِي بِالْحُزْنِ لِأَنَّهُ ابْتَعَدَ عَنْ أَهْلِهِ وَأَصْدِقَائِهِ .كَمَا وَاجَهَ صُعُوبَةً فِي اللُّغَةِ .لَكِنَّهُ لَمْ يَسْتَسْلِمَ، فَبَدَأَ يَخْضُرُ دَوْرَاتِ لُغَةٍ، وَأَرْسَلَ سِيرَتَهُ الذَّائِتَةَ إِلَى عِدَّةِ شَرِكَاتٍ.

بَعْدَ ثَلَاثَةِ أَشْهُرٍ، حَصَلَ سَامِي عَلَى وَظِيفَةٍ فِي شَرِكَةٍ صَغِيرَةٍ. شَعَرَ بِالسَّعَادَةِ لِأَنَّهُ حَقَّقَ هَدَفَهُ، وَتَعَلَّمَ أَشْيَاءَ كَثِيرَةً مِنْ تَجَرِبَةِ الْعُرْبَةِ.

أولاً: ضع دائرة حول حرف الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- لَمَّاذَا سَافَرَ سَامِي؟

أ. لِلسِّيَاحَةِ لِلْبَحْثِ عَنْ عَمَلٍ

ب- لِلدِّرَاسَةِ

٢- بَمَاذَا شَعَرَ فِي بَدَايَةِ السَّفَرِ؟

١. بِالْفَرَحِ

٢. بِالْحُزْنِ

٣. بِالْغَضَبِ

٣- مَاذَا فَعَلَ لِيَتَعَلَّمَ اللُّغَةَ؟

١. سَافَرَ إِلَى بَلَدٍ آخَرَ

٢. حَضَرَ دَوْرَاتِ لُغَةٍ

٣. عَادَ إِلَى بَلَدِهِ

ثانيًا: أجب إجابة قصيرة فيما يلي

١. كم شهرًا انتظر سامي حتى حصل على وظيفة؟

٢. هل استسلم سامي للصعوبات؟

ثالثًا: ضع (✓) أمام العبارة الصحيحة و (X) أمام العبارة الخطأ:

١. سافر سامي قبل أن يُنهي دراسته ()
٢. أرسل سامي سيرته الذاتية إلى شركات ()
٣. حصل سامي على وظيفة بعد أسبوع ()
٤. تعلم سامي أشياء جديدة من العربة ()

السؤال الثاني :

١. أكمل الجمل الآتية بوضع الفعل المناسب:

- _____ سامي إلى الخارج.
- _____ سامي اللغة في المعهد.
- _____ على وظيفة بعد ثلاثة أشهر.

٢. اختر الإجابة الصحيحة فيما يلي:

- سامي _____ عن عملٍ. (يبحث - يبحث - يبحث)
- هو _____ في شركة صغيرة. (يعمل - يعملون - أعمل)

٣. حَوْلَ إِلَى الْمَاضِي: يَبْحَثُ سَامِي عَنْ وَظِيفَةٍ.....

السُّؤَالُ الثَّالِثُ: الْمَفْرَدَاتُ

١. صِلِ الْكَلِمَةَ بِمَعْنَاهَا:

الكلمة	معناها
أجر	مَكَانٌ لِلْعَمَلِ
شَرِكَةٌ	راتب
الغربة	الوَظِيفَةُ
العمل	البُعْدُ عَنِ الْوَطَنِ

٢- املأ الفراغ بوضع الكلمة المناسبة:

(رَاتِب - أُسْرَتُهُ - لُغَةٌ - هَدَفٌ)

أ. يُرِيدُ سَامِي أَنْ يُسَاعِدَ.....

ب. تَعَلَّمَ سَامِي _____ جَدِيدَةً.

ج. كَانَ لَهُ _____ وَاضِحٌ.

د. حَصَلَ سَامِي عَلَى _____ جَيِّدٍ.

السؤال الرابع: التغيير

اكتب فقرة قصيرة عن: هل تُحب السفر للعمل؟ لماذا؟

السؤال الخامس :

اكتب عن سيرتك الذاتية في خمسة أسطر.

.....

.....

.....

.....

المحور الثاني: تطبيق عملي (تحليل اختبار لغوي)

مثال: اختبار لغة عربية – مستوى متوسط

أولاً: البيانات الأولية

الاسم: اختبار القراءة تحريري، الدور الأول

الفئة: طلاب غير ناطقين بالعربية (معهد المصباح المنير بجمهورية غينيا كوناكري / جامعة الإعمار

فرع مامو)

المستوى: متوسط

المهارات: قراءة + قواعد + كتابة

الزمن: ٦٠ دقيقة

عدد الأسئلة: ٥ أسئلة

المهارة المستهدفة:

الفهم القرائي أساساً

مهارات لغوية مساندة (نحو – مفردات – تعبير)

نوع الاختبار:

اختبار تحصيلي (لقياس الكفاية اللغوية)

ثانياً: تحليل محتوى الاختبار

١. نص القراءة

الموضوع: السفر والبحث عن عمل

تحليل النص:

المستوى اللغوي: مناسب للمستوى المتوسط (جمل واضحة، مفردات شائعة)

المجال: حياتي / وظيفي (واقعي ومرتبط بالمتعلمين)

الطول: متوسط (ملائم لزمن الاختبار)

التدرج: يحتوي على:

فكرة رئيسة

أحداث متسلسلة

مفردات سياقية

نقطة قوة: واقعية النص تساعد في الصدق

ملاحظة: يوجد بعض التشكيل الزائد الذي قد يشتت المتعلم المتوسط

٢. أسئلة الفهم القرائي:

أ. اختيار من متعدد

مثل:

لماذا سافر سامي؟

تحليل:

تقيس الفهم المباشر

عدد البدائل (٣) مناسب

جيد: وضوح الأسئلة

ضعف: جميعها من مستوى واحد (لا يوجد تحليل أو استنتاج)

ب. أسئلة قصيرة

مثل: كم شهراً انتظر؟

تحليل:

تقيس الفهم الدقيق

تتطلب إنتاج لغوي بسيط

ملاحظة: تحتاج إلى تحديد معيار تصحيح واضح

ج. صح وخطأ

تحليل:

تقيس الفهم العام، سهولة نسبياً، احتمال التخمين مرتفع (٥٠٪)

٣. قسم القواعد

المهام: إكمال جمل، اختيار فعل مناسب، تحويل إلى الماضي

تحليل:

يقيس: الأزمنة، تصريف الأفعال

ملاحظات:

بعض الأسئلة غير واضحة تمامًا (مثل تكرار الفعل "يبحث")

لا يوجد سياق كافٍ لبعض الفراغات

٤. قسم المفردات:

المهام: توصيل الكلمة بمعناها، ملء الفراغ

تحليل:

يقيس: الفهم الدلالي، استخدام المفردة في سياق

جيد: تنوع في نوعي الأسئلة

ملاحظة: بعض الكلمات قد تكون سهلة جدًا للمستوى المتوسط

٥. التعبير الكتابي:

المهام: فقرة عن السفر للعمل، كتابة سيرة ذاتية

تحليل:

يقيس: الإنتاج الكتابي، التنظيم، استخدام اللغة

ملاحظات مهمة: لا يوجد (سلم تصحيح)

الموضوع الثاني (السيرة الذاتية) يحتاج توجيه أكثر

ثالثاً: تحليل الاختبار وفق المعايير العلمية

١. الصدق

صدق المحتوى:

يغطي: (قراءة، مفردات، قواعد، كتابة)

إذن الصدق جيد

ملاحظة:

التركيز الأكبر على الفهم المباشر

ضعف في: (التحليل) الاستنتاج

٢. الثبات:

متوسط، بسبب: أسئلة مقالية بدون معيار تصحيح واضح، تفاوت في صعوبة الأسئلة

٣. معامل الصعوبة:

الاختبار من متعدد: سهل

الصحيح والخطأ: سهل

التعبير: متوسط إلى صعب

التوزيع غير متوازن

٤. معامل التمييز:

ضعيف نسبياً لأن: كثير من الأسئلة مباشرة، لا تفرق بين الطالب القوي والضعيف

٥. الشمول:

جيد: يشمل مهارات متعددة

لكن: القراءة هي المسيطرة

رابعاً: نقاط القوة

نص مناسب وواقعي

- تنوع في أنواع الأسئلة

- وضوح التعليمات

- مناسب للمستوى المتوسط عموماً

خامساً: نقاط الضعف

- غياب سلم تصحيح للتعبير

- ضعف التدرج في الصعوبة
- بعض الأخطاء الطباعية/ التنظيمية
- احتمالية التخمين في بعض الأسئلة

سادساً: التحديات

- إهمال مهارتي الاستماع والتحدث (استخدامها بطريق غير مباشر)
- التركيز على الحفظ لا الأداء
- ضعف الموضوعية في التصحيح

سابعاً: التوصيات

- إضافة أسئلة: تحليل، استنتاج، رأي
- إعداد سلم تقدير للتعبير (مهم جداً)
- تحسين قسم القواعد: جعله سياقياً أكثر

تقليل: الصحيح والخطأ، وزيادة أسئلة متنوعة

ضبط التوازن بين: السهولة والصعوبة

خلاصة التقييم العام:

- الاختبار جيد من حيث البناء العام
- لكنه يحتاج تطويراً ليصل إلى مستوى اختبار معياري قوي

معايير الاختبار النفسية والاجتماعية والفروق الفردية:

- مراعاة الجوانب النفسية للمتعلم: (متحقق) يخفف الاختبار من القلق الامتحاني عبر البدء بنص مألوف ومفهوم المفردات، كما أنَّ صياغة التعليمات واضحة ومباشرة، وورقة الاختبار منظمة وبها مساحات إجابة كافية، فضلاً عن أنَّ زمن الساعتين كافٍ تماماً لإبعاد التوتر عن الطالب.
- مراعاة الأبعاد الاجتماعية والثقافية: (متحقق) الموضوع المختار (السفر والبحث عن عمل لمساعدة الأسرة) يمس الاحتياجات الحياتية والواقعية للطلاب باختلاف خلفياتهم، وهو موضوع محايد ومقبول ثقافياً؛ ممَّا يُعزز دافعية المتعلمين للتفاعل معه لكونه يخدم أهدافهم الحياتية والمهنية.
- مراعاة الفروق الفردية: (متحقق) تم التدرج في بناء الأسئلة من السهل والمباشر (مثل استخراج المعلومات من النص في السؤال الأول) ليناسب الطلاب دون المتوسط، وصولاً إلى الأسئلة التي تتطلب إنتاجاً لغوياً حراً (مثل التعبير وكتابة السيرة الذاتية) والتي تميز الطلاب المتميزين وتبرز ثراءهم اللغوي.

معايير التقويم اللغوي الفَعَّال:

- الارتباط بالسياق: الاختبار مترابط موضوعياً؛ فلم تأتِ القواعد والمفردات معزولة بل جاءت مستمدة ومبنية على فكرة النص الأصلي.
- الوظيفية والتواصل: يقيس الاختبار قدرة المتعلم على توظيف اللغة في مواقف واقعية، مثل السؤال الخامس الذي يطلب كتابة سيرة ذاتية وظيفية.
- التوازن: تم الموازنة بين مهارات الاستقبال كالقراءة، ومهارات الإنتاج كالكتابة والتعبير.

التقييم النهائي للاختبار:

يُظهر الاختبار بناءً أكاديمياً رصيناً ومعداً بعناية لمستوى الطلاب المتوسط. نجح واضع الاختبار في توظيف موضوع واحد (السفر والعمل) بوصفه محوراً تدور حوله جميع الأسئلة؛ مما ساعد في تثبيت السياق الذهني للمتعلم وتقليل التشتت. كما اتسمت الأسئلة بالصدق والشمولية لغالبية المهارات اللغوية المستهدفة. اختبار صالح وصادق يقيس الكفاية اللغوية للمستوى المتوسط بكفاءة.

نتائج البحث:

- ١/ إنَّ الاختبار اللغوي الفعَّال هو جزء لا يتجزأ من منظومة التقويم الشامل، ويعتمد نجاحه على مدى ارتباطه بالتشخيص الدقيق والتغذية الراجعة.
- ٢/ مراعاة الفروق الفردية (النفسية والاجتماعية) أثناء تحديد الاحتياجات تُسهم بشكل مباشر في زيادة دقة نتائج الاختبارات وموضوعيتها.
- ٣/ الاختبار جيد (يحتاج إلى تطوير).
- ٤/ الاختبار صالح للاستخدام بوصفه اختباراً تحصيلياً للفئة المستهدفة (متوسط)، لكنه غير معياري بدرجة كافية.
- ٥/ الصدق: جيد، صدق المحتوى والظاهري متحقق (يغطي القراءة، القواعد، المفردات، الكتابة).
- ٦/ يفتقر إلى الصدق البنائي العالي؛ لأنه لا يقيس مستويات التفكير العليا (الاستنتاج، التحليل، النقد)؛ بل يركز على الفهم.
- ٧/ الثبات: متوسط (نسبة الثبات منخفضة محتملة).

- ٨/ معامل الصعوبة: غير متوازن، الأسئلة الموضوعية (اختيار من متعدد، صحيح/خطأ): سهلة جداً (يميل معظم الطلاب لحلها).
- ٩/ وحدة الموضوع (السفر والعمل) جعلت الاختبار متماسكاً وسهل الفهم للطلاب، وقللت من تشتت الذهن.
- ١٠/ مراعاة الجوانب النفسية والثقافية: الزمن (ساعتان) كافٍ جداً، والموضوع قريب من واقع الطلاب (البحث عن عمل ومساعدة الأسرة)؛ مما عزز الدافعية.
- ١١/ إهمال مهارتي الاستماع والتحدث: الاختبار يقيس نصف الكفاية اللغوية فقط (القراءة والكتابة).
- ١٢/ لا توجد أداة اختبارية كاملة؛ فكل نوع من الاختبارات اللغوية يمتلك مزايا وعيوباً تتطلب الموازنة والدمج بين أكثر من أداة لقياس المهارات اللغوية بنجاح.

التوصيات:

- ١/ إخضاع بنود الاختبارات اللغوية لبطاقات تحليل معيارية لضمان الصدق والثبات.
- ٢/ ضرورة تدريب المعلمين ومعدّي الاختبارات اللغوية على مهارات (هندسة الاختبارات) وتطبيق معايير الصدق والثبات العلمي.
- ٣/ تفعيل دور الاختبارات التشخيصية والتغذية الراجعة المستمرة بوصفها أدوات تطويرية وليس فقط أدوات لرصد الدرجات.
- ٤/ مراعاة الخصائص النفسية والبيئة الاجتماعية للمتعلمين عند صياغة وبناء بنود الاختبارات اللغوية لضمان العدالة.
- ٥/ التنوع في استخدام أنواع الاختبارات اللغوية (التحصيلية، الكفاءة، التشخيصية) لتغطية كافة جوانب العملية التعليمية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- أحمد مختار عمر، من قضايا اللغة والنحو، القاهرة، عالم الكتب، ١٣٩٤ هـ.
- الدريهم، سعد، دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة الكلمة العربية من خلال تطبيق (صحح لي) الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، مجلد ٦ عدد ٤، ٢٠٢٤ م.
- عباس أبو السعود، أزاهير الفصحى في دقائق اللغة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٠ م.
- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠١١ م.
- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٧ م.
- طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) ١٤١٠ هـ، ١٩٨٩ م.
- محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، ط ٢، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٤١٧ هـ.
- محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه مدخلاته طرق تدريسه، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٥ م.
- آل مصلح، حسن، دور الذكاء الاصطناعي في التقويم والقياس اللغوي، مجلة كلية التربية العلمية، جامعة البحرين، ٢٠٢٤ م.
- ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم. لسان العرب، ط ٢، بيروت، دار صادر، ١٤١٢ هـ.
- المنظومة العربية للبحوث والدراسات، التحول الرقمي في الدراسات اللغوية العربية، نحو منصة تكنولوجية متكاملة مدعومة بالذكاء الاصطناعي، مجلد ١٩، عدد ١، ٢٠٢٥ م.

- الميساوي، الذكاء الاصطناعي وحوسبة اللغة العربية: الواقع والآفاق، مجلة أسيج، جامعة محمد الصديق بن يحيى، الجزائر، ٢٠٢٤ م.

المراجع الأجنبية:

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. 1980. *Testing Language Ability in the Classroom*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Henning, G. 1987. *A Guide to Language Testing: Development- Evaluation- Research*. Cambridge. Mass.: Newbury House, 1987.
- Worthen, B. and Sanders, J. 1987. *Educational Evaluation: Alternative Aroaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.



آداب



ISSN 0302- 8844

مجلة كلية الآداب جامعة الخرطوم

مجلة علمية نصف سنوية محكمة. تصدر عن كلية الآداب – جامعة الخرطوم

العدد ٥٥ المجلد ٢. يوليو ٢٠٢٦

هيئة التحرير	الهيئة الاستشارية
رئيس التحرير أ.د. صديق مصطفى الريح مدير التحرير أ.د. أزهرى مصطفى صادق علي أعضاء هيئة التحرير أ.د. الصادق يحيى عبد الله د. محمد الفاتح حياتي د. عفاف محمد الحسن د. رشا البارودي د. نادرة عبد الله علي د. وليد نورالدائم د. أحمد عبد المنعم سكرتارية المجلة أ. وليد مدثر أ. سارة مأمون	أ.د. فدوى عبد الرحمن علي طه أ.د. علي عثمان محمد صالح أ.د. جلال الدين الطيب أ.د. رقية السيد الطيب العباس أ.د. حمد النيل محمد الحسن أ.د. الحسين النوريوسف أ.د. يحيى فضل طاهر أ.د. مبارك حسين نجم الدين د. يونس الأمين د. محاسن حاج الصافي د. حسن علي عيسى
تعلنون إلى رئيس التحرير: كلية الآداب جامعة الخرطوم. ص. ب ٣٢١ أو البريد الإلكتروني: Journal.art@uofk.edu أو siddig.alrattyah@uofk.edu	

المحتويات

القسم العربي

١	 أثر القرآن الكريم في اللغة العربية. د. عبد القادر محمد أحمد
٢٥	 مسائل صرفية من كتاب (مجالس العلماء) للإمام أبي القاسم الزجاجي. محي الدين محمد جبريل محمد
٣	 المعلقات السبع جدليتا الرواية والتعليق. د. أبو هداية محمد إسماعيل محمد. أ. د. يوسف محمد توتو محمد
٥٨	 علي
٩٤	 ٤. هندسة الاختبارات اللغوية من معايير الصدق والثبات إلى تحديات التطبيق (دراسة تحليلية في ضوء بطاقة تحليل). د. سعيدة عمر محمد ثاني
١٥٢	 ٥. منطقة الحلاوين في ظل الدولة السَّائِرَة ١٥٠٤ - ١٨٢١ م. د. محمد الفاتح حياتي
١٧٧	 ٦. الجذور السوسيو-اقتصادية للصراع في السودان: مراجعة تحليلية نقدية للأدبيات المعاصرة ٢٠٢٠ م - ٢٠٢٥ م
١٩٦	 د. بابكر عيسى أحمد محمد
	 ٧. الخطوط الحديدية السعودية في منتصف القرن العشرين: دراسة تحليلية لأبعادها الإدارية والاقتصادية
	 وأثرها التنموي (١٣٦٦هـ - ١٣٧٥هـ / ١٩٤٧م - ١٩٥٥م). د. حمد بن محمد صالح الصيخان

القسم الأجنبي

8. Artificial Intelligence -Assisted Translation and the Future of Professional Translators (Descriptive and analytical Study). Dr .Muntasir Mohammed Elhadi Elnor Mohammed.	244
9. Talent and Torment: The Emotional Burden of Literary Genius in Modern Sudanese Writing. Eiman Abbas El-Nour, Adil Babikir.....	285
10. Tempestuous Relations: Adaptation as Textual Movement in Césaire's Une Tempête Suha Anam	310

قواعد النشر وشروطه

آداب مجلة علمية محكمة تصدر في يناير ويوليو من كل عام عن كلية الآداب جامعة الخرطوم وتقبل البحوث في مجالات الآداب والفنون والعلوم الإنسانية باللغة العربية والإنجليزية والفرنسية مع مراعاة الآتي:

١. ألا يكون البحث المقدم للمجلة قد نشر أو قدم للنشر في مكان آخر.
٢. تخضع البحوث المنشورة في هذه المجلة للتحكيم العلمي الذي يتولاه أساتذة مختصون وفق ضوابط موضوعية.
٣. تسلم نسختان مطبوعتان من البحث على معالج نصوص (حاسوب) مع أسطوانة مدمجة تحتوي على البحث. أو ترسل على البريد الإلكتروني journal.art@uofk.edu أو prof.siddig.alrayyah@gmail.com.
٤. يراعى في البحث ألا يتجاوز ١٠,٠٠٠ كلمة، وألا يقل عن ٥٠٠٠ كلمة، ويرفق الباحث مستخلصاً باللغتين العربية والإنجليزية لبحثه بما لا يتجاوز صفحة واحدة (٢٠٠) كلمة، ويذيل هذا المستخلص بما لا يزيد على خمس كلمات مفتاحية تبرز أهم المواضيع التي يتطرق إليها البحث. ويراعى أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث واسم الباحث، والجامعة أو المؤسسة الأكاديمية وعنوان البريد والبريد الإلكتروني باللغتين العربية والإنجليزية.
٥. تنشر المجلة مراجعات الكتب بحدود (٢٠٠) كلمة، على ألا يكون قد مضى على صدور الكتاب أكثر من عامين، ويدون في أعلى الصفحة عنوان الكتاب واسم المؤلف ومكان النشر وتاريخه وعدد الصفحات. وتتألف المراجعة من عرض وتحليل ونقد، وأن تتضمن المراجعة خلاصة مركزة لمحتويات الكتاب. مع مراعاة الاهتمام بمناقشة مصداقية مصادر المؤلف وصحة استنتاجاته.
٦. أن يوثق البحث علمياً بذكر المصادر والمراجع التي اعتمدها الباحث في نهاية البحث. وترتب المراجع في نهاية البحث هجائياً على ألا تحتوي قائمة المراجع إلا على تلك التي تمت الإشارة إليها في متن البحث. يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بالطريقة التالية (اسم العائلة. سنة النشر. الصفحة أو الصفحات) مثال: (صديق، ٢٠١٤، ١٤). وتوثق في قائمة المراجع والمصادر كما يلي:
للكتب وبعث المؤتمرات:
● أحمد بدوي. أسس النقد الأدبي عند العرب. القاهرة، دار نهضة مصر، ١٩٦٤م.
للمقالات والفصول في الكتب:
● قاسم المومني. "علاقة النص بصاحبه دراسة في نقود عبد القاهر الجرجاني الشعرية". عالم الفكر. الكويت: العدد الثالث يناير/مارس ١٩٩٧م. ١١٣-١٢٨.
٧. يراعى في المراجع الأجنبية النمط نفسه
٧. تعبر البحوث التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبها، ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو أية جهة أخرى يرتبط بها صاحب البحث.
٨. لهيئة التحرير الحق في إدخال التحرير والتعديل اللازمين على الأبحاث. وتعد هيئة التحرير رأي محكم المقال نافذاً بالنسبة لنشر البحث أو عدمه أو إدخال التعديلات التي يوصي بها المحكم.
٩. لا تقبل البحوث والدراسات التي تعد لإكمال مطلوبات إجازة الرسائل الجامعية (الدكتوراه).
١٠. لهيئة التحرير الحق في رفض أي بحث مقدم لها دون إبداء الأسباب.
١١. دفع رسوم النشر المقررة على الباحثين غير السودانيين والسودانيين بالخارج أو من خارج الجامعة كل على حسب فنته.