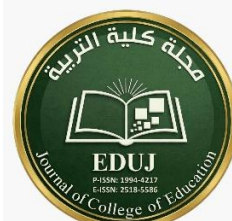




ISSN: 1994-4217 (Print) 2518-5586(online)

Journal of College of Education

Available online at: <https://eduj.uowasit.edu.iq>

**Dr. Haider Hussein Ali
AlZerkani**

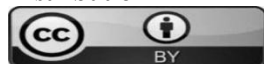
**General Directorate of
Education in Wasit**

Email:

haiderhh5445@gamil.com

Keywords:

**Educational
Assessment,
Ministerial
Examinations, Test
Analysis, Score
Distribution**



Article info

Article history:

Received 10. May 2026

Accepted 15. Jun.2026

Published 25. Aug.2026



Evaluation of the ministerial questions for the subjects of Arabic grammar for the sixth grade In light of the relative importance of grading

A B S T R A C T

The purpose of this research is to identify the extent of the distribution of grades in the ministerial questions of the subjects of Arabic grammar for the sixth grade. To achieve this goal, the researcher followed the descriptive research method. The research community includes the ministerial questions of the Arabic language for the sixth grade in all the roles (I, II and III) As well as outside Iraq and the preliminary questions and questions related to the displaced. The sample of the research was determined by the ministerial questions of the scientific branch and for twelve years (2008-2017) inside Iraq, the first and second cycles and the Arabic grammar only. The number of questions reached (20)) Of the role 1 and 10 for the second round. The researcher analyzed each version of the questions and according to the subjects and grades set for them. The researcher then prepared a standard for the distribution of grades in the form of a standard (the test map) and after verifying the validity of the analysis of the questions as well as stability. In light of the findings of this study, questions

1 - Distinguished variation in the distribution of grades on the subjects of Arabic grammar for the sixth grade scientific between the years (2006 - 2017).

2 - random distribution of grades on the subjects of the grammar of the Arabic language for the sixth grade scientific and not rely on a model that achieves a virtual distribution of grades

© 2026 EDUJ, College of Education for Human Science, Wasit University

DOI: <https://doi.org/10.31185/eduj.Vol64.Iss2.5279>

تقويم الأسئلة الوزارية لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف السادس الاعدادي في ضوء الأهمية النسبية لتوزيع الدرجات

م.د. حيدر حسين علي الزركاني
المديرية العامة لتربية واسط

الملخص

يرمي هذا البحث الكشف عن مدى اعتدالية توزيع الدرجات في الاسئلة الوزارية لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف السادس الاعدادي , ولتحقيق ذلك الهدف اتبع الباحث منهج البحث الوصفي, ومجتمع البحث يشمل الاسئلة الوزارية لمادة اللغة العربية للصف السادس العلمي في جميع الادوار (الاول والثاني والثالث) داخل العراق وكذلك خارج العراق والاسئلة التمهيدية و الاسئلة الخاصة بالنازحين, أما عينة البحث حددت بالأسئلة الوزارية للفرع العلمي ولاثني عشر عاما (٢٠٠٨ - ٢٠١٧) داخل العراق, وللدور الاول والثاني ولمادة قواعد اللغة العربية فقط , حيث بلغ عدد الاسئلة (٢٠) نسخة , منها (١٠) للدور الاول و(١٠) للدور الثاني. حل الباحث كل نسخة من الاسئلة وبحسب الموضوعات والدرجات المحددة لها ومن ثم اعد الباحث معيارا لتوزيع الدرجات بصورة اعتدالية متمثلا بجدول الموصفات (الخارطة الاختبارية) وبعد التحقق من صدق تحليل الاسئلة وكذلك الثبات, وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن استنتاج ما يأتي:

١. تباين ملحوظ في توزيع الدرجات على موضوعات قواعد اللغة العربية للصف السادس العلمي بين السنوات (٢٠٠٦ - ٢٠١٧).
 ٢. عشوائية توزيع الدرجات على موضوعات قواعد اللغة العربية للصف السادس العلمي وعدم الاعتماد على نموذج افتراضي يحقق اعتدالية توزيع الدرجات.
- الكلمات المفتاحية:** التقويم التربوي , الأسئلة الوزارية , قواعد اللغة العربية , تحليل الاختبارات , توزيع الدرجات.

١. المقدمة

مشكلة البحث

تعد الاختبارات احدى الوسائل المهمة التي تستعمل في تقويم تحصيل الطلبة، وأنها من أكثر الوسائل التقويمية شيوعا في المدارس، وذلك لبساطة اعدادها وتصحيحها وتطبيقها، مقارنة بالوسائل التقويمية الاخرى. عن طريق عمل الباحث في مجال التدريس مدة تزيد عن عشرين سنة وإطلاعه على الاختبارات التحصيلية في البحوث التربوية المختصة بطرائق التدريس المواد جميعها، وبالأخص مادة اللغة العربية , وكذلك من خلال النظر للأسئلة المعدة من قبل زملائه المدرسين لاحظ عدم خضوع أغلب أسئلة الامتحانات -سواء كانت النصفية منها أو النهائية - لمعايير وضع الأسئلة، وقد يكون مرد ذلك إلى عدم الإلمام بهذه المعايير سواء أكانت المعايير العامة للاختبارات أو المعايير الخاصة بالأسئلة , وتشير نتائج التحليل إلى وجود تباين في توزيع الدرجات على موضوعات اللغة العربية، ولا سيما موضوعات القواعد، من دون مؤشرات واضحة على اعتماد معيار محدد في هذا التوزيع. وقد يستدعي ذلك إجراء مزيد من التقصي للتأكد من مدى اتساق توزيع الدرجات مع الأهمية النسبية لموضوعات المحتوى، لما لذلك من أثر محتمل في صدق المحتوى، بوصفه أحد الخصائص السيكمترية الرئيسة للاختبارات المقننة، وبما ان الاسئلة الوزارية المعدة من اللجنة الدائمة لامتحانات العامة من اهمية في تحديد مصير الطلبة ومستقبلهم لذا ينبغي ان تتصف بموصفات

الاختبار الجيد من صدق وثبات وشمولية ووضوح , تُعدُّ الأسئلة الوزارية من أهم أدوات التقويم التربوي التي يُستند إليها في الحكم على مستوى تحصيل الطلبة ومدى تحقق الأهداف التعليمية، الأمر الذي يجعل توزيع الدرجات بين موضوعات المحتوى الدراسي قضية أساسية في بناء الاختبارات. وتشير الأدبيات التربوية إلى أن اتساق توزيع الدرجات مع الأهمية النسبية لموضوعات المحتوى يُسهم في تعزيز صدق المحتوى، بوصفه أحد أهم الخصائص السيكمترية للاختبارات التحصيلية، في حين أن عدم اتساق هذا التوزيع قد يؤدي إلى ضعف تمثيل بعض الموضوعات أو الأهداف التعليمية داخل الاختبار (Nitko & Brookhart, 2014,p.89؛ AERA, APA, & NCME, 2014,p.14).

وبالرغم من تعدد الدراسات العربية التي تناولت تحليل الأسئلة الوزارية في ضوء مستويات بلوم، أو تحليل المحتوى، أو مؤشرات الصعوبة والتمييز، أو مدى شمول الأسئلة للمحتوى الدراسي، فإنها لم تُولِ اهتماماً كافياً بتحليل اعتدالية توزيع الدرجات على موضوعات قواعد اللغة العربية ومقارنتها بخارطة اختبارية مبنية على الأسس العلمية في بناء الاختبارات. ومن هنا تبرز الفجوة البحثية التي يسعى هذا البحث إلى معالجتها.

وانطلاقاً من ذلك، يسعى الباحث إلى الكشف عن مدى اتساق توزيع الدرجات في الأسئلة الوزارية الخاصة بموضوعات قواعد اللغة العربية للصف السادس الإعدادي مع التوزيع الذي تقترحه خارطة اختبارية أعدت وفق الأسس التربوية والقياسية، بما يسهم في تقديم مؤشرات علمية يمكن الاستفادة منها في تطوير بناء الاختبارات. وتتحدد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما مدى تطابق توزيع الدرجات في الأسئلة الوزارية لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف السادس الإعدادي مع التوزيع النموذجي المقترح في ضوء الخارطة الاختبارية التي أعدها الباحث؟

أهمية البحث

إن نجاح عملية التعليم يتوقف على كثير من العوامل المتنوعة، إلا أن وجود معلم كفء يعد حجر الزاوية لهذا النجاح. فأفضل الكتب، والمقررات الدراسية، والوسائل التعليمية، والأنشطة، والمباني المدرسية. رغم أهميتها لا تحقق الأهداف التربوية المنشودة، ما لم يكن هناك معلم ذو كفايات تعليمية، وسمات شخصية متميزة، يستطيع بها اكتساب طلبته الخبرات المتنوعة (عفيفي وآخ., ٢٠١٩، ص١١٢). لذا يجب الاهتمام بإعداد عمله بفاعلية وكفاءة تجعله قادراً على إيصال المعرفة بطرائقها الصحيحة وتنمية مواهب طلبته وبناء شخصياتهم، فكلما كان الإعداد جيداً كانت الإصلاحات في مجال التعليم ذات مردود جيد كماً وكيفاً (Wulff & Jacobson, 2008,p. 44).

ويرى الباحث إن النظريات والأسس العلمية ينبغي تحويلها إلى مهارات تعليمية يظهر أثرها في أداء المدرس وعمله المهني، وهذا يعد تغذية راجعة تستخدم في تطوير الجوانب المهنية للمدرس. فقد أكدت رمزية الغريب على أن تقويم أداء المدرسين عملية تشخيصية علاجية تبين نواحي الكفاية والقصور. فبه يمكن تصحيح مسار العملية التربوي (Alnahdi, د.ت، ص٣٠). وتأتي أهمية هذا البحث في كونه يهتم بالمعايير والقواعد اللازمة للمدرسين والمدرسات عند وضع الاختبارات التحصيلية الموضوعية التي تقيس عن طريق مستوى تعلم الطلاب، ومدى توافر هذه المعايير لدى المدرس في إعداد الاختبار.

ويمكن القول: إن إعطاء صورة وصفية للإجابة عن أسئلة هذا البحث تتيح المجال إلى تحديد أهميته بما يضيفه إلى المعرفة العلمية من الناحيتين النظرية والتطبيقية لذا يمكن تحديدها على النحو الآتي:

المجال النظري: تبرز في هذا البحث بالآتي.

١. تسليط الضوء على أسئلة وزارية مهمة ومصيرية متمثلة بأسئلة الصف السادس العلمي لمادة اللغة العربية
 ٢. ندرة البحوث الدراسية العراقية والعربية التي تناولت موضوع تقويم الأسئلة الوزارية لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف السادس الاعدادي في ضوء توزيع الدرجات
 ٣. هذه الدراسة ستمهد السبيل لبحوث ودراسات أخرى في هذا المجال الذي تتنامى أهميته في البحث التربوي في المواد التعليمية الأخرى.
 ٤. توضيح أهم الأمور الواجب مراعاتها عند إعداد أسئلة الامتحانات، وهذا يتطلب من واضع الامتحان إلمامه بكيفية صياغة الأسئلة وفق جدول موصفات.
- المجال التطبيقي: تبرز في هذا البحث بالآتي.

١. تعد معرفة تصميم الاختبارات التحصيلية عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها محكاً جوهرياً في كفاية المدرسين.
٢. تبرز أهمية الدراسة في معرفة تصميم جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية) التي تسهم في جودة الاسئلة من حيث الخصائص السيكو مترية
٣. يعد المدرس من اهم العناصر الاساسية في العملية التعليمية لذا ينبغي الاهتمام في اعداده اعدادا مهنيا جيدا قبل الخدمة وفي اثائها ومن الامور الاساسية التي ينبغي ان يجيدها المدرس هو اعداد الاختبارات الجيدة بجميع انواعها.

اهداف البحث

الكشف عن مدى تطابق توزيع الدرجات في الاسئلة الوزارية لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف السادس الاعدادي مع التوزيع النموذجي الافتراضي

حدود البحث

١. الأسئلة الوزارية للفرع العلمي ولثلاثي عشر عاما (٢٠٠٨-٢٠١٧) داخل العراق، وللدور الاول والثاني
٢. كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس العلمي.

تحديد المصطلحات

التقويم: يعرفه بلوم بأنه: إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والسلوك والطرق والمواد، ويتضمن استخدام محكات ومعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون كمياً وكيفياً (علوان، ٢٠٢٥، ص٦٢٦)

الأسئلة: عرفها الغباري (٢٠٠٩، ٤٣) بأنها: " جملة استقهامية تحتاج إلى جواب ويتم التعبير عنها بلغة بسيطة وواضحة ليستطيع الطلبة فهمها".

الاختبارات التحصيلية: عرفها الزغول (٢٠٠١، ٣٢٧) بأنها: " عينة من الأسئلة أو المهام التعليمية المصاغة على نحو يمكن معه قياس مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقاً لمادة تعليمية معينة أو مهارة ما".

واجراً ثانياً هي: أداة تقيس كمية المعلومات التي اكتسبها الطالب في حقل من حقول المعرفة، كما تشير إلى قدرته على فهمها وتطبيقها وتحليلها والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة.

أسئلة الامتحان النهائي إجرائياً: هي الفقرات التي قامت اللجنة الدائمة للامتحانات العامة في الوزارة ببنائها لقياس تحصيل الطلبة في المادة اللغة العربية ومدى توافق هذه الأسئلة مع جول المواصفات (الخارطة الاختبارية) الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

تقويم أسئلة الامتحان:

يقصد بها في هذا البحث إصدار حكم على مدى تغطية أسئلة الامتحانات النهائية لمادة اللغة العربية للصف السادس لجميع موضوعاته المحددة وتوزيع الدرجات بصورة معتدلة في صدق وثبات.

٢. الخلفية النظرية

الاختبارات التحصيلية

تمثل الاختبارات التحصيلية التي يستعملها المدرس أهم أداة لقياس النتائج التعليمية التعليمية عند الطالب في المؤسسات التعليمية، وتكاد تكون الأكثر تنفيذاً من بين أدوات التقويم الأخرى، ومن هنا وجب الاهتمام بتقديم الاختبارات التحصيلية بصورة جيدة خالية من الأخطاء بحث توافق قواعد تصميم كل نوع منها. وبما أن الاختبارات التحصيلية تأخذ حيزاً كبيراً من الاهتمام عند القيام بعملية تقويم الأهداف المتوخاة تحقيقها عند الطلبة، لذا فمن الضروري الاهتمام بتمية مهارات المدرس في كيفية بنائها، ومن ثم تقنينها بحسب قواعد تصميم المحددة لوضع بناء الاختبارات التحصيلية؛ إذ إنها تعد محكاً لقياس مدى نجاح الطالب واجتيازه لمهام التعلم التي قد مرّ بها في مرحلة تعليمية محددة (الحكيم & منى، ٢٠٢٣، ص ٤).

مفهوم الاختبارات التحصيلية

تُعدُّ الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم وأساليبه شيوعاً واستعمالاً في تقويم نواتج التعلم، ولهذا تستعمل على نطاق واسع في تحديد مقدار ما تحقق من أهداف تعليمية معرفية وانفعالية ونفسحركية. ويعرف الاختبار التحصيلي بأنه موقف يطلب في أثناءه من المفحوص أن يظهر معارفه، أو مهاراته، أو اتجاهاته، أو ميوله، أو جوانب منها تتصل بموضوع معين، أو عدد من الموضوعات، ولهذا ينظر للاختبار بوصفه مجموعة من المواقف، تمثل عينات من السلوك تعرض على المفحوص، ويطلب منه أن يقوم بأداء معين، يمكن وصفها دليلاً أو مؤشراً على تعلم الطالب (عبيري، ٢٠١٩، ص ٣٧١).

ويرى عطية أن الاختبار التحصيلي هو إجراء منظم على وفق معايير محددة يرمي إلى قياس ما اكتسبه المتعلمون من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات بعد دراسة موضوع أو وحدة أو مقرر تعليمي وبه تتم مواجهة المتعلم بمجموعة من الأسئلة أو التعيينات الهادفة ويطلب منه الاستجابة معتمداً على نفسه، ثم معالجة هذا الموقف بطريقة تعكس مستوى أداء المتعلمين الذين شاركوا في الاختبار (عطية & حسين، ٢٠٢٦، ص ٣٨١).

ويرى مجيد وعيال أن الاختبار التحصيلي "هو الأداة التي تستعمل في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة مواد". (سرحان & حميد، ٢٠٢٦، ص ٢٢).

ويرى شحاتة والنجار بأنه "موقف عملي تطبيقي، يوضع فيه الطلبة للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار التي اكتسبوها خلال تعلمهم لموضوع من الموضوعات أو مهارة من المهارات مدة زمنية" (شحاتة & النجار، ٢٠٠٣، ص ٣٧٢).

ومن عرض التعريفات السابقة للاختبارات التحصيلية يمكن القول أنَّها تغذيات راجعة لما تعلمه الفرد في السابق، لذا فعلها أن تتحدد بمحتوى قد تم تدريسه أو التدريب عليه، ويفترض بتلك الاختبارات أن تقيس التحصيل الدراسي.

ويرى الباحث أيضًا أنَّ الاعتقاد السائد بأنَّ الاختبارات التحصيلية محددة بقياس ما تعلمه الطالب في المواد الدراسية اعتقاد ضيق، وإنَّ كان هذا الاعتقاد يبدو معقولاً إلى حدٍّ ما، إلَّا أنَّ أغلب الاختبارات التربوية والنفسية تقيس أيضًا ما تعلمه الفرد مع أنَّ كثيرًا منها لا يرتبط بمادة دراسية معينة.

إنَّ الاختبار التحصيلي ما هو إلَّا صورة منقحة من الاختبار الذي يستعمله المعلم في نهاية تدريسه للمقرر الدراسي، وإنَّ مثل هذه الاختبارات قد صممت لتقيس بدقة وعلى نطاق واسع ما يقيسه كلُّ معلم بانتظام، عندما يريد أن يعرف إلى أي مدى تمكن كلُّ طالب من المادة التدريسية. والهدف من تصميم الاختبارات التحصيلية هو قياس مدى استيعاب الطلاب لعددٍ من المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين أو في نهاية مدة تعليمية معينة (على & رحاب، ٢٠٢٢، ص. ٢٦٥) وهذه الاختبارات تستعمل لتشجيع المتعلمين على الدراسة من أجل التمكن المعرفي، وقياس الفهم والقدرة على تطبيق المفاهيم، ولتنظيم الأفكار وتكاملها، والتطبيقات المعرفية كحل المشكلات، وقياس القدرة على انتقاء حقائق ومفاهيم مناسبة يمكن أن تتكامل نحو حلِّ مسائل معقدة (أحمد & سناء، ٢٠١٨، ص. ٧٠٧)

مميزات قياس التحصيل

يتميز القياس العقلي (والقياس النفسي بصفة عامة) بمجموعة من الخصائص العامة، أبرزها أنه:

أ. غير تام (Incomplete) : إذ إنَّ أي اختبار لأية سمة ما هو إلَّا مؤشر أو عينة من المثيرات لمجموعة أكبر تشكل جميع المثيرات الممكنة المتعلقة بالسمة المقيسة (إبراهيم وآخ.، ٢٠٢٥، ص. ٨١).

ب. نسبي (Relative) وليس مطلقاً: وذلك لعدم وجود الصفر المطلق المعروف في القياس المادي؛ لأنَّ السمة المقيسة لا تتعدى كما هو الحال في القياس المادي، وإنما هناك صفر نسبي يحدد بشكل افتراضي يمثل الحد الأدنى للأداء على اختبار معين (Ginger وآخ.، ٢٠٢٦، ص. ١٦).

ج. غير مباشر (Indirect) : لا يمكن قياس الذكاء أو التحصيل أو أية صفة عقلية أو نفسية أخرى مباشرة، مثلما نقيس طول الأفراد أو الأوزان، وإنما يستدل عليها من خلال أداء الفرد على المثيرات (فقرات الاختبار) ذات العلاقة بالسمة المقيسة، ثم موازنة أدائه بمتوسط أداء المجموعة التي ينتمي إليها. وبذلك نستطيع أن نحدد مستواه في الصفة المقيسة (Gashir & Elmadani, 2025, p.13).

د. عرضة للأخطاء: توجد أخطاء في القياس العقلي، شأنه في ذلك شأن القياس في أي ميدان من ميادين العلوم، وهذه الأخطاء تأتي من المصادر الآتية:

١. أخطاء الملاحظة: لا يتفق شخصان اتفاقاً تاماً في حكمهما عند ملاحظة شيء معين، مهما كانت ضالة الفرق بينهما، وهذا يعني أن مقداراً من الخطأ يحدث دائماً، وكذلك تختلف تقديرات الفرد عند ملاحظة شيء معين واحد من مرة لمرة أخرى

٢. أداة القياس: الاختلافات بين أدوات القياس العقلي مهما كانت ضالّتها تنتج اختلافات في نتائج القياس للسمة نفسها.

٣. عدم الاتفاق حول ما يقاس: مصدر هذا الخطأ أنَّ الصفة المقيسة قد لا يكون هناك اتفاق تام على طبيعتها، ويبدو هذا المصدر أكثر وضوحاً وتأثيراً في القياس العقلي (حسين، ٢٠٢٤، ص. ٤٦).

ويرى الحيلة أنَّ الاختبارات التحصيلية الجيدة لا بُدَّ أن تتصف بالصفات الآتية:

١. موضوعية Objectivity: وتعني عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية أو الشخصية للمصحح، ومن ثم فإنَّ علامة المفحوص لا تتوقف على من يصحح ورقته، فلا تختلف علامته باختلاف المصححين.
٢. الصدق Validity : ويقصد به قدرة الاختبار على قياس الشيء الذي وضع لقياسه فعلاً فلا يقيس شيئاً آخر.
٣. الثبات Reliability : ويقصد به أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما كرر تطبيقه في قياس الشيء نفسه مرات متتالية، وفي ظروف متشابهة.
٤. سهولة الاستعمال وشمولية الأهداف المراد قياسها وتقويمها (السعدي وآخ., ٢٠١٦، ص.٧٨).

إجراءات تصميم الاختبار التحصيلي المدرسي

تسير عملية التقويم المدرسي على وفق إجراءات محددة ومتسلسلة تبدأ في اختيار المادة التعليمية، ووضع الأهداف التربوية، وتنتهي باتخاذ القرارات التربوية، والإجراءات الفعلية التي تتعلق بمستقبل الطالب الأكاديمي ومصيره. وهذه الإجراءات تتسلسل كالآتي:

١. اختيار المادة التعليمية التي يريد اختبار الطالب فيها. وتحديد محتواها ثم تحديد الهدف العام
٢. تحليل المحتوى التعليمي المراد اختبار الطالب فيه إلى عناصره الجزئية التي يتكون منها.
٣. صياغة الأهداف السلوكية الخاصة التي تقيس كلَّ جزء من أجزاء المحتوى التعليمي.
٤. تصميم جدول المواصفات في تعريف الاختبار ثم صياغة فقرات الاختبار.
٥. ترتيب فقرات الاختبار بنحو يتفق وتسلسل المحتوى، والتحقق من توافر شروط الاختبار الجيد من صدق وثبات وتعليمات وشمول وموضوعية ووقت كافٍ للإجابة عنها.
٦. تحديد مستوى الإثقان لكل فقرة من فقرات الاختبار وتحديد نموذج الإجابة الصحيحة.
٧. تحديد نمط التقويم اهو معياري المرجع أم محكي المرجع.
٨. تحديد الصورة التي ستظهر بها نتائج الممتحنين .
٩. تطبيق الاختبار على الطلبة المقصودين، ومن ثم تصحيح الإجابات، وجمع البيانات الناتجة جراء التطبيق، وتفسير هذه البيانات وإعطائها قيمة تربوية، واتخاذ القرار التربوي أو الإداري وتنفيذه (السعدي وآخ., ٢٠١٦، ص.٨٠)

تقويم تحصيل الطلاب

كثيراً ما يقترن تقويم الطلاب بتقويم التحصيل الدراسي، ولكن التحصيل الدراسي يُعدُّ واحدًا من المتغيرات الكثيرة إلى يتضمنها هذا التقويم، فهناك عددٌ من المتغيرات الكثيرة التي ينبغي أن يأخذها المعلم بعين الحسبان عند تقويمه لطلابه، فالتحصيل الدراسي يرتبط بمتغيرات عقلية أو معرفية أخرى، مثل: الذكاء والاستعدادات بأنواعها والأنماط المعرفية (م. د. ض. ر. ع. السيد، ٢٠٢٤)، كما يتضمن المتغيرات الوجدانية، مثل: الميول والاتجاهات والقيم والسمات المزاجية والمتغيرات الحركية المهارية. لذلك فإنَّ أدوات تقويم الطلاب لا تقتصر على الاختبارات التحصيلية بنوعها الرئيسين، أي

الاختبارات مرجعية الجماعة والاختبارات مرجعية المحك، وإنما ينبغي أن تتسع هذه الأدوات بحيث تشمل اختبارات الذكاء والاستعدادات ومقاييس الميول والاتجاهات وغيرها من الأدوات، متضمنة بطاقات ملاحظة السلوك، وموازنين التقدير، والمقابلات الشخصية، ومؤشرات الأداء وقوائم المراجعة، واختبارات المواقف (على & رحاب، ٢٠٢٢، ص. ٢٦٦) .

ويرمي التقويم في ميدان التربية والتعليم إلى تحديد ما تحقق من الأهداف التربوية المخطط لها بعد مرور الطالب في الخبرات والأنشطة التعليمية (المكصوصي، ٢٠١٩)، ولما كانت الأهداف التعليمية ترمي إلى إحداث تغيرات مرغوب فيها في الأنماط السلوكية للطلبة فإنَّ التقويم يرمي إلى تحديد الدرجة التي تحدث بها فعلاً هذه التغيرات في سلوكهم (الزغول، ٢٠٢٥، ص. ١٤٢) .

ويذكر زيتون "أنَّ التحصيل العلميَّ يُعدُّ المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه تقدم الطلبة في الدراسة، ونقلهم من صف تعليميٍّ إلى آخر وكذلك توزيعهم في تخصصات التعليم، أو قبولهم في الكليات، كما وله أهمية كبيرة في تكيف الطالب وتلائمه في الحياة ومواجهة مشكلاتها، الذي قد يتمثل في استعمال الطالب حصيلة معارفه في التفكير، وحلِّ المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، أو اتخاذ القرارات الآنية والمستقبلية، وكذلك المنافسة في الحياة للحصول على الوظائف والأعمال المهنية الأخرى المتوفرة في سوق العمل (مهنًا & زيتون، ٢٠١٥، ص. ٨٢)

ويشير الهابط إلى أنَّ التحصيل الدراسيَّ يجعل الطالب يتعرف حقيقة قدراته وإمكاناته، ووصول الطالب إلى مستوى تحصيليٍّ ملائم يبعث الثقة في نفسه، والفشل في التحصيل يؤدي إلى فقد الثقة والشعور بالنقص (احمد & احمد، ٢٠١٤، ص. ٢٧١) .

تقويم الاختبارات التحصيلية

تقيس الاختبارات التحصيلية مدى استيعاب المتعلمين لبعض المعارف والمفاهيم والمبادئ والقوانين والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية ، إذ يرتبط التحصيل بالأداء الدراسي للمتعلم بنحو مباشر لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لديه، ويقاس باختبارات التحصيل وهي أدوات قياس لمدى تحصيل المتعلم لما اكتسبه من معارف ومفاهيم معينة نتيجة التعليم (على & رحاب، ٢٠٢٢، ص. ٢٦٧) .

ولكي تكون نتائج الاختبارات صادقة وغير متحيزة لا بد من ان يركز قياس التحصيل على بعض المعايير ومنها:

١. أن يقيس الاختبار نطاقاً سلوكياً يمكن تحديده بدقة، فالاختبار التحصيليَّ سواء أعدّه المعلم أم أعدته جهات أخرى ينبغي أن يستند إلى أهداف تربوية، يمكن صياغتها صياغة سلوكية محددة بحيث يمكن قياسها.
٢. أن يقيس الاختبار الأهداف المتعلقة بالمادة الدراسية أو محتوى البرنامج التدريبيَّ، ولا تقيس أهدافاً عارضة أو غير عارضة، وهذا يعني أن يكون اختبار التحصيل صادقاً في محتواه.
٣. أن تكون المعالجة التعليمية مناسبة للأفراد الذين سيطبق عليهم الاختبار بحيث تراعى الفروق الفردية بينهم، وأن تتاح لهم الفرصة لتعلم المجال الذي يقيس الاختبار (على & رحاب، ٢٠٢٢، ص. ٢٧٠) .

ومع هذه الأهمية لبناء الاختبارات التحصيلية وتقنينها، أن هناك دراسات تربوية اشارت الى وجود نقاط ضعف عديدة في اعداد المعلمين لهذه الاختبارات، ومن أهمها:

- عدم القدرة على صياغة فقرات الاختبارات الموضوعية واللجوء الى الاختبار المقال.
 - عدم تغطية فقرات الاختبار لجوانب الكتاب المقرر الذي أعد لقياس تحصيل الطلاب المعرفي فيه.
 - عدم اهتمام المدرسين بإعداد جدول مواصفات للاختبارات التي يعدونها.
 - انخفاض المستويات المعرفية التي تستهدف فقرات الاختبارات قياسها لدى المتعلمين (أحمد وآخ., ٢٠٢٥، ص. ٢٤٤).
- ويتضح مما سبق ان المشكلات المتعلقة بالاختبارات التحصيلية وبالأخص قواعد تصميم الاختبارات الموضوعية ستسحب تلك المشكلات على التقويم؛ حيث ان الاحكام التي تصدر بشأن المستويات التحصيلية للطلاب قد لا تكون دقيقة بسبب مقدار خطأ القياس الذي يمكن الحد منه بتعريف المدرسين والمدرسات بقواعد ومعايير وضع اسئلة الاختبارات التحصيلية.

٣. دراسات سابقة

لم يستطيع الباحث على الرغم من كل الجهود التي بذلها أن يحصل على دراسات حول قواعد تصميم الاختبارات، ولكنه حصل على بعض الدراسات التي تناولت معايير الاداء المهني وتقويم الاداء للمدرس وكذلك تقويم الاختبارات التحصيلية، فارتأى الباحث ان يعرض هذه الدراسات لكونها الاقرب الى موضوع بحثه زيادة على متقدمة من الناحية المنهجية، وقد تم عرض هذه الدراسات على وفق تسلسلها الزمني، وعلى النحو الآتي:

١. دراسة العتيبي وغالب ١٩٩٦م

أجريت هذه الدراسة في مصر، ورمت تعرف: تقويم أسئلة النحو للصف الثاني الثانوي في ضوء المهارات النحوية المطلوبة. وتحددت مشكلة الدراسة في: معرفة مدى مراعاة أسئلة اختبارات النحو للصف الثاني الثانوي المهارات النحوية المطلوبة.

وكان من أبرز أهدافها ما يأتي :

١. تحديد المهارات النحوية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي.
 ٢. الكشف عن مدى مراعاة أسئلة تقويم الطلاب في مادة النحو المهارات النحوية المناسبة للطلاب.
- ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم لذلك بطاقة تحليل استخدمها في تحليل أسئلة النحو التي يضعها معلمو اللغة العربية للصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف محتوية على قائمة بالمهارات النحوية اللازمة لطلاب الصف الثاني، وقد أخذ بما حصل على نسبة (٨٠ %) من آراء المحكمين، وبعد أن تأكد الباحث من صدق الأداة شرع في تطبيقها على مجتمع الدراسة، وقد تكون العينة من (٣٤) نموذجاً من الأسئلة للفصل الدراسي الأول و(٣٤) نموذجاً من الأسئلة للفصل الدراسي الثاني؛ والتي وضعها المعلمون لاختبار مادة النحو للصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف، وقد استخدم الباحث عدداً من الأساليب، والمعالجات الإحصائية وصولاً إلى نتائج الدراسة وهي (حساب التكرارات والنسب المئوية، ومعادلة كوبر) (أ. م. د. ض. ر. ع. السيد & حبش، ٢٠٢٥) وبعد إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة توصل الباحث إلى النتائج التالية:

١ - الوصول إلى سبع وعشرين مهارة مهمة، ومطلوبة لكي يتقنها طلاب الصف الثاني الثانوي في مادة النحو وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة أوصت الدراسة بتوصيات عدة من أبرزها:

- ضرورة تضمين المهارات التي توصلت إليها الدراسة في كتب النحو المقررة على التلاميذ، وأهمية تدريب الطلاب عليها.
- إجراء تدريب مستمر لمعلمي اللغة العربية لتمكينهم من مهارة وضع الأسئلة التي تحقق أهداف المنهج.
- مراعاة طرق التدريس المناسبة ، والحديثة ، والملائمة لمادة النحو (إدريس، ٢٠٢٥، ص.٣٦٩).

٢. دراسة عبد الرحمن وحسن ٢٠٠٤م

اجريت هذه الدراسة في مصر، ورمت تعرف

إنَّ هدف هذا البحث الحالي هو: تحليل اسئلة كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في ضوء تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف التعليمية واقتصر البحث على:

١. اسئلة موضوعات كتب قواعد اللغة العربية للصف الاول المتوسط والثاني والثالث المتوسط وجاءت اجراءات البحث على وفق الآتي:

٢. يتكون مجتمع البحث من (٨٤٤) سؤالاً منها (٣٣٨) سؤالاً لموضوعات كتاب الصف الاول المتوسط وبنسبة (٤٠.١%) و(٢٧٩) سؤالاً لموضوعات كتاب الصف الثاني المتوسط وبنسبة (٣٣.١%) و(٢٢٧) سؤالاً لموضوعات الصف الثالث المتوسط وبنسبة (٢٦.٨%).

٣. اداة البحث: استعملت الباحثة اسلوب تحليل الاسئلة، وقد أعدت قائمة أولية تضم محكات مفروض ان تقيس الاسئلة انتقتها من تصنيف بلوم (Bloom) ومن الدراسات والادبيات ذات العلاقة بالموضوع. عرضت على لجنة من الخبراء والمحكمين في التربية وعلم النفس. وحصلت المحكات الآتية على اتفاق تام وبذلك تم الأخذ بها لتصبح الاداة المعتمدة عليها وهي: تم استخراج الثبات في تحليل الاسئلة باستعمال معادلة سكوت (Scott) فكان معامل الاتفاق بين الباحثة ونفسها في مدة زمنية قدرها (١٤-٢١) يوماً هو (٠.٩٤) وبين الباحثة والمحللة الاولى (٠.٨٤) وبين الباحثة والمحللة الثانية هو (٠.٨٧) واستعملت الباحثة (مربع كا ٢) لمقارنة التكرارات الملاحظة مع التكرارات المتوقعة للأسئلة واستعملت الباحثة كذلك النسبة المئوية والوسط الحسابي لحساب التكرارات.

اما أبرز ما توصلت اليه الدراسة من نتائج فهو الآتي:

١. ركزت اسئلة كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة على مستوى الاستيعاب والتطبيق والتركيب، وكان مستوى التطبيق أكثر، يليه الاستيعاب، ثم التركيب، اما مستوى التذكر، والتحليل فكانت النسبة قليلة جداً، اما مستوى التقويم فهو معدوم في الكتب الثلاثة.

٢. أغلب اسئلة موضوعات الكتب الثلاثة شاملة لمحتوى المنهج المقرر.

وفي ضوء النتائج التي خرج بها البحث، أوصت الباحثة بعده توصيات وعدة مقترحات.

٣. دراسة الراجح والثنيان ٢٠٠٧م

اجريت هذه الدراسة في السعودية، ورمت تعرف تقويم الاختبارات التحصيلية للمعلم الجامعي بكليات التربية. اسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: ان المواصفات الفنية التي تم تحديدها في معيار وضع الاختبارات التحصيلية متوافرة، وان الاختبارات الموضوعية لم تكن شائعة في صياغة الاختبارات التحصيلية للمعلم الجامعي وقد جاء توافر المعايير الخاصة بموصفات نوع الاسئلة بنسب عالية في غالبيتها تراوحت بين ١٠٠٪ و ٨٨,٨٪ (الشامي وآخ., ٢٠١١).

٤. منهج البحث واجراءاته

لتحقيق هدف البحث في تقويم أسئلة الامتحانات العامة (الوزارية) لطلبة الصف السادس العلمي في التوزيع الدرجات الاعتدالي على الموضوعات حدد الباحث منهج البحث والإجراءات الكفيلة بتحقيق أهدافه بدءاً من تحديد مجتمع البحث واختيار العينة وإعداد أدوات البحث، واختيار الأدوات والمعالجات الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات وعلى النحو الآتي:

أولاً - منهجية البحث

اتبع الباحث منهج البحث الوصفي (منهج تحليل المحتوى) وهو أحد الأساليب المسحية التي تستخدم في المنهج الوصفي والذي يبحث في ما هو كائن الآن في حياة الفرد والمجتمع من ظواهر او أحداث او قضايا معينة وتركيبها وعملياتها والظروف السائدة وتسجيل ذلك وتحليله وتفسيره (أبوعوه. & سعيد, ٢٠٢٤, ص. ٣٩٣).

ثانياً- مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من الآتي:

١ - مجتمع الكتب

ويشمل كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس العلمي ط / ٢٠ لسنة (٢٠٠٦). (والمقرر للصف السادس العلمي في جمهورية العراق. كما موضح في جدول (١).

جدول (١) موضوعات قواعد اللغة العربية للصف السادس العلمي موزعة بحسب عدد الصفحات

الموضوع	العنوان	عدد الصفحات
١	اسلوب الاستفهام	٢٣
٢	اسلوب النفي	٢٢
٣	اسلوب الاستثناء	١٠
٤	اسلوب التقديم والتأخير	١٥
٥	اسلوب التوكيد	١٤
٦	اسلوب المدح والذم	٧
٧	اسلوب التعجب	٧

٢- مجتمع الاسئلة

ويشمل اسئلة الامتحانات العامة (الوزارية) لمادة اللغة العربية للصف السادس العلمي في جمهورية العراق للأعوام الدراسية من (٢٠٠٦ - ٢٠١٧) في جميع الأدوار (الاول والثاني والثالث) داخل العراق وكذلك خارج العراق والاسئلة التمهيدية والاسئلة الخاصة بالنازحين.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (٧٣) سؤالاً رئيساً و (٢٥٨) سؤالاً فرعياً لأسئلة الامتحانات العامة (الوزارية) للدورين الاول والثاني في مادة قواعد اللغة العربية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢) وصف اسئلة الامتحانات العامة للصف السادس العلمي (الدور الاول والدور الثاني)

السنة	الدور	عدد الاسئلة الرئيسية	عدد الاسئلة الفرعية
٢٠٠٦	الأول	٣	٩
	الثاني	٣	١١
٢٠٠٧	الأول	٣	١٠
	الثاني	٣	١٠
٢٠٠٨	الأول	٣	١٠
	الثاني	٣	١٢
٢٠٠٩	الأول	٣	١٠
	الثاني	٣	١٣
٢٠١٠	الأول	٣	١١
	الثاني	٣	١٠
٢٠١١	الأول	٤	٨
	الثاني	٣	١٢
٢٠١٢	الأول	٣	٥
	الثاني	٣	١١
٢٠١٣	الأول	٣	٩
	الثاني	٣	١١
٢٠١٤	الأول	٣	١٢
	الثاني	٣	١٢
٢٠١٥	الأول	٣	١٢
	الثاني	٣	١١
٢٠١٦	الأول	٣	١١
	الثاني	٣	١٣
٢٠١٧	الأول	٣	١٣
	الثاني	٣	١٢
المجموع		٧٣	٢٥٨

رابعاً: أداة البحث

نظراً لعدم توافر معيار يحدد فيه توزيع الدرجات على الموضوعات بصورة عادلة بحسب وزنه في الكتاب، لذا ينبغي الاعتماد على معيار يتلاءم مع هذا البحث، عن طريق الاطلاع على الاختبارات المقننة في بحوث الماجستير والدكتوراه في طرائق تدريس اللغة العربية التي تعتمد على جدول الموصفات (خارطة اختبارية) لحساب اوزان محتوى الموضوعات في ضوء عدد الصفحات أو عدد الحصص الدراسية لكل موضوع أو عدد الاهداف السلوكية علماً ان جدول المواصفات يضمن لنا توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسة للمادة، والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار إلى قياسها وعلى وفق الأهمية النسبية لكل منها، زيادة على أنَّها من متطلبات صدق المحتوى (جديع & مفلح، ٢٠٢١، ص. ٦١).

وبما ان عدم توافر الاهداف السلوكية وكذلك عدم توافر جدول من قبل الوزارة يحدد فيه عدد الحصص المحتملة لكل موضوع لذا ارتأى الباحث الاعتماد على عدد صفحات كل موضوع وكما موضح في الجدول الآتي:

جدول (٣) التوزيع النموذجي الافتراضي بحسب الأهمية النسبية لكل موضوع

الموضوع	العنوان	الاهداف السلوكية	النسبة المئوية	عدد الدرجات
١	اسلوب الاستفهام	٢٣	١٩%	٨
٢	اسلوب النفي	٢٢	٢٤%	٩
٣	اسلوب الاستثناء	١٠	١٢%	٥
٤	اسلوب التقديم والتأخير	١٥	١٤%	٥
٥	اسلوب التوكيد	١٤	١٧%	٧
٦	اسلوب المدح والذم	٧	٧%	٣
٧	اسلوب التعجب	٧	٧%	٣
المجموع		٩٨	١٠٠%	٤٠

صدق الأداة

وللتحقق من صدق المعيار وجعله محققاً للأهداف التي أُعدَّ من أجلها فقد عرض الباحث معيار التوزيع النموذجي الافتراضي بحسب الأهمية النسبية لكل موضوع على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي مادة القياس والتقويم، لإبداء ملاحظاتهم في مدى صدق التوزيع الاعتدالي بحسب الأهمية النسبية وتغطيته لمحتوى الموضوعات السبعة من الكتاب المقرر، لغرض التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى، وبعد تحليل استجابات الخبراء جاءت النتيجة مطابقة.

تحليل الاسئلة الوزارية في مادة اللغة العربية(القواعد)

حلل الباحث توزيع الدرجات المحددة من قبل اللجنة الدائمة للامتحانات الوزارية العامة وبحسب الموضوعات والسنة الدراسية والدور وكما موضح في الجدولين الآتيين

الجدول (٤) الدرجات المحددة من قبل اللجنة الدائمة لامتحانات الوزارة العامة وبحسب الموضوعات والسنة الدراسية للدور الاول

١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠	١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠	١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠	١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠	١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠	١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠	١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠	١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠	١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠	١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠	١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠	١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ٠	
٧	٧	٩	١٤	٨	٤	٥	٩	٧	٩	١٤	٨	الاستفهام
%١٥	%١٥	%١٨	%١٩	%١٦	%٧	%١١	%٢١	%١٥	%٢٠	%٣١	%١٩	
١٦	١٣	١١	١٠	١٤	١٥	١٨	١٠	١٠	٥	١٠	٨	النفى
%٣٣	%٢٨	%٢٢	%١٩	%٢٩	%٢٨	%٤٢	%٢٣	%٢٢	%١١	%٢٣	%١٩	
٤	٥	٣	٣	٩	٦	٨	٣	٩	٨	٢	٣	الاستثناء
%٨	%١٠	%٦	%٦	%١٨	%١١	%١٩	%٧	%٢٠	%١٧	%٥	%٧	
٦	٧	٦	٧	٥	٦	٤	٥	٤	٤	٦	٧	التقديم والتأخير
%١٢	%١٥	%١٣	%١٤	%١٠	%١١	%٩	%١٢	%٩	%٨	%١٣	%١٦	
٦	٧	١١	٩	٧	٩	٤	٩	٩	١٣	٨	٩	التوكيد
%١٢	%١٥	%٢٢	%١٨	%١٥	%١٧	%٩	%٢١	%٢٠	%٢٩	%١٨	%٢١	
٦	٣	٦	٤	٣	٩	٢	٣	٣	٠	٢	٤	المدح والذم
%١٢	%٧	%١٣	%٨	%٦	%١٧	%٥	%٧	%٧	%٠	%٥	%٩	
٤	٥	٣	٤	٣	٥	٢	٤	٣	٧	٢	٤	التعجب
%٨	%١٠	%٦	%٨	%٦	%٩	%٥	%٨	%٧	%١٥	%٥	%٩	
٤٩	٤٧	٤٩	٥١	٤٩	٥٤	٤٣	٤٣	٤٥	٤٥	٤٤	٤٣	المجموع
٩	٧	٩	١١	٩	١٤	٣	٣	٥	٥	٤	٣	الترك

الجدول (٥) الدرجات المحددة من قبل اللجنة الدائمة لامتحانات الوزارة العامة وبحسب الموضوعات والسنة الدراسية للدور الثاني

١٢	١١	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	٠
١٢	١١	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	٠
٢٨	٢٧	٢٦	٢٥	٢٤	٢٣	٢٢	٢١	٢٠	١٩	١٨	١٧	١٦
٢٣	٢٢	٢١	٢٠	١٩	١٨	١٧	١٦	١٥	١٤	١٣	١٢	١١
٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦
١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤
٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤
٩	٩	٩	٩	٩	٩	٩	٩	٩	٩	٩	٩	٩
١٦	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤
٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥
٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥
٤٣	٤١	٤٠	٤٠	٤٠	٤٠	٤٠	٤٠	٤٠	٤٠	٤٠	٤٠	٤٠
٣	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠

ثبات التحليل

يشير الثبات الى صحة التحليل، والى امكانية الاطمئنان الى نتائجه، ويتأثر الثبات في دراسات تحليل المحتوى بعدة متغيرات منها طبيعة المحتوى المراد تحليله ودرجة كفاية المحللين ووضوح المفاهيم وقواعد التحليل (الشيراوي وآخ.، ٢٠١٨).

والثبات من مستلزمات طريقة تحليل المحتوى ويمكن الحصول عليه بأسلوبين هما:

أ. الاتفاق بين محللين أثنين: ويعنى أن يتوصل محللان أو أكثر يحلان بشكل منفرد الى النتائج نفسها عند تحليل المحتوى نفسه واستعمال التصنيف والخطوات نفسها. واستعملت معادلة (Scott) لإيجاد ثبات التحليل للمباحث مع نفسه مرة واخرى مع المحللين الآخرين، وقد طورت هذه المعادلة لاستخراج الثبات في تحليل المحتوى. ولحساب معامل الاتفاق اختيرت عينة من الاسئلة المحللة بنسبة (٥٠%) من مجموع عدد الاسئلة والجدول (١٠) يبين معاملات الاتفاق.

الجدول (٦) ثبات التحليل

نوع الاتفاق	الإجراءات	معامل الاتفاق
الاتفاق بين المحللين	بين الباحثة والمحللة الاولى	٨٤%
	بين الباحثة والمحللة الثانية	٨٧%

خامساً: الوسائل الإحصائية استعملت في هذا البحث حسبت بواسطة برنامج الحاسوب الآلي (SPSS) لتحقيق هدف البحث استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

أ. النسبة المئوية.

ب. معادلة سكوت (Scoot) لايجاد ثبات التحليل.

$$II = \frac{P_0 - P_e}{1 - p_e}$$

اذ ان:

II معامل الثبات.

P_0 = نسبة الاتفاق الفعلي بين المصححين.

P_e = نسبة الاتفاق المتوقع (الناجم عن الصدفة)

٥. النتائج

أولاً: عرض النتائج

السؤال ما مدى تطابق توزيع الدرجات في الاسئلة الوزارية لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف السادس الاعدادي مع التوزيع النموذجي الافتراضي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج الباحث النسب المئوية لكل موضوع ومقارنته مع النسبة المفترضة لتوزيع الدرجات في ضوء الاهمية النسبية لكل موضوع وعلى النحو الآتي:

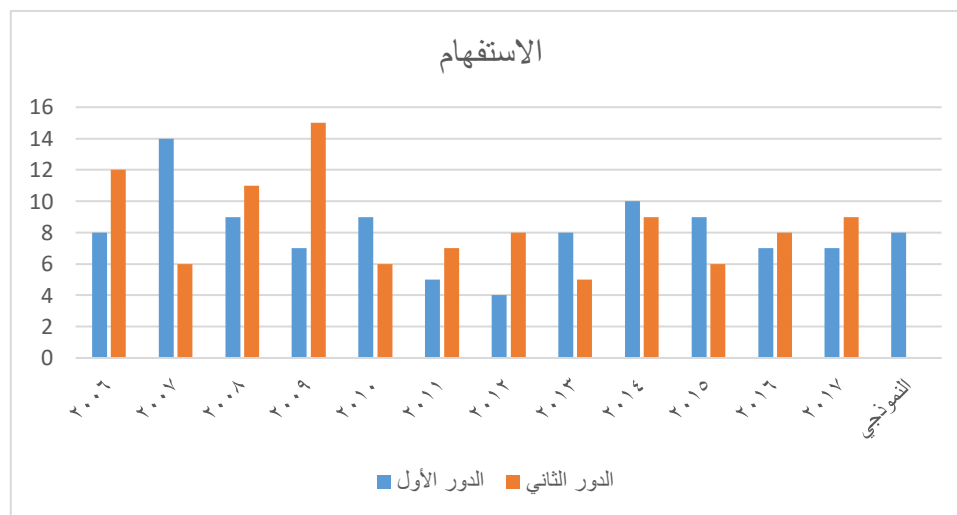
موضوع اسلوب الاستفهام

استخرج الباحث النسب المئوية لموضوع اسلوب الاستفهام ومقارنته مع النسبة المفترضة لتوزيع الدرجات في ضوء الأهمية النسبية للموضوع نفسه وللدورين الأول والثاني وعلى النحو الآتي:

الجدول (٧) للدور الأول والثاني لموضوع الاستفهام

المستوى	درجات العينة الدور الأول		درجات العينة الدور الثاني		الدرجة المفترضة	
	النسبة	الدرجات	النسبة	الدرجات	النسبة	الدرجة
٢٠٠٦	٨	١٩٪	١٢	٢٨٪	١٩٪	٨
٢٠٠٧	١٤	٣١٪	٦	١٥٪		
٢٠٠٨	٩	٢٠٪	١١	٢٧٪		
٢٠٠٩	٧	١٥٪	١٥	٢٩٪		
٢٠١٠	٩	٢١٪	٦	١٤٪		
٢٠١١	٥	١١٪	٧	١٨٪		
٢٠١٢	٤	٧٪	٨	٢٠٪		
٢٠١٣	٨	١٦٪	٥	١٢٪		
٢٠١٤	١٠	١٩٪	٩	٢٠٪		
٢٠١٥	٩	١٨٪	٦	١٢٪		
٢٠١٦	٧	١٥٪	٨	١٧٪		
٢٠١٧	٧	١٥٪	٩	١٩٪		

١. تحليل إحصائي لأسئلة أسلوب الاستفهام بين الدورين الأول والثاني



كانت النسب متباينة لموضوع أسلوب الاستفهام فأعلى نسبة والتي مقدارها (٣١٪) تحققت سنة (٢٠٠٧) للدور الأول، في حين أقل نسبة والتي مقدارها (٧٪) تحققت سنة (٢٠١٢) للدور الأول، وأن النسب المطابقة للنسبة الافتراضية قد تحققت لثلاث سنوات فقط (٢٠٠٦) و(٢٠١٤) و(٢٠١٧) من بين (٢٤) أسئلة امتحانية وزارية لهذا الموضوع.

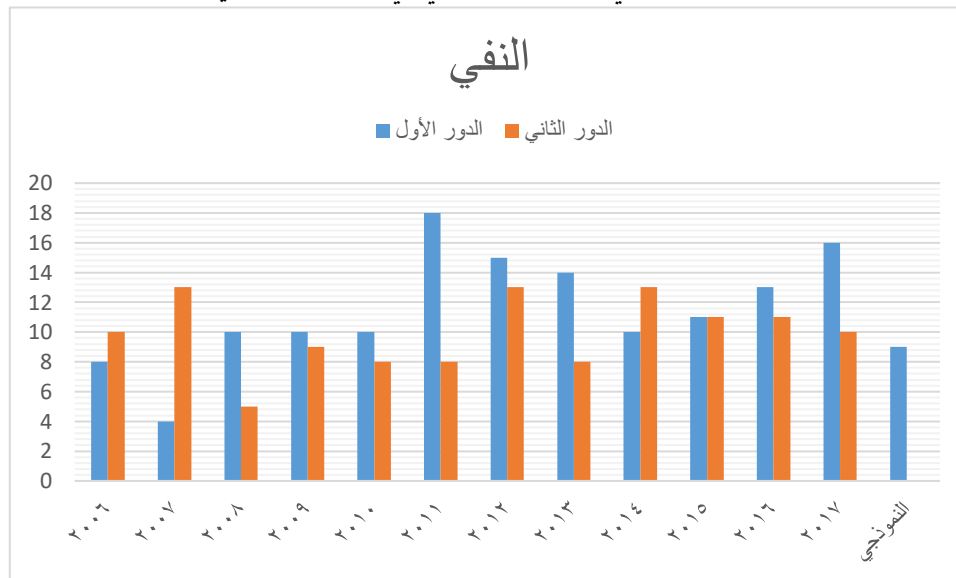
موضوع أسلوب النفي

استخرج الباحث النسب المئوية لموضوع أسلوب النفي ومقارنته مع النسبة المفترضة لتوزيع الدرجات في ضوء الأهمية النسبية للموضوع نفسه وللدورين الأول والثاني وعلى النحو الآتي:

الجدول (٨) للدور الأول والثاني لموضوع اسلوب النفي

المستوى	درجات العينة الدور الأول		درجات العينة الدور الثاني		الدرجة المفترضة	
	الدرجات	النسبة	الدرجات	النسبة	الدرجة	النسبة
٢٠٠٦	٨	%١٩	١٠	%٢٣	٩	%٢٤
٢٠٠٧	١٠	%٢٣	١٣	%٣٢		
٢٠٠٨	٥	%١١	٥	%١٢		
٢٠٠٩	١٠	%٢٢	٩	%١٧		
٢٠١٠	١٠	%٢٣	٨	%١٩		
٢٠١١	١٨	%٤٢	٨	%٢٠		
٢٠١٢	١٥	%٢٨	١٣	%٣٢		
٢٠١٣	١٤	%٢٩	٨	%١٨		
٢٠١٤	١٠	%١٩	١٣	%٢٨		
٢٠١٥	١١	%٢٢	١١	%٢١		
٢٠١٦	١٣	%٢٨	١١	%٢٤		
٢٠١٧	١٦	%٣٣	١٠	%٢١		

٢. تحليل إحصائي لأسئلة أسلوب النفي في الامتحانات الوزارية



كانت النسب متباينة لموضوع اسلوب النفي فأعلى نسبة والتي مقدارها (%٤٢) تحققت سنة (٢٠١١) للدور الأول، في حين أقل نسبة والتي مقدارها (%١١) تحققت سنة (٢٠٠٨) للدور الاول، وأن النسب المطابقة للنسبة الافتراضية قد تحققت لثلاث سنوات فقط (٢٠٠٦) و(٢٠١٠) و(٢٠١٤) من بين (٢٤) اسئلة امتحانية وزارية لهذا الموضوع.

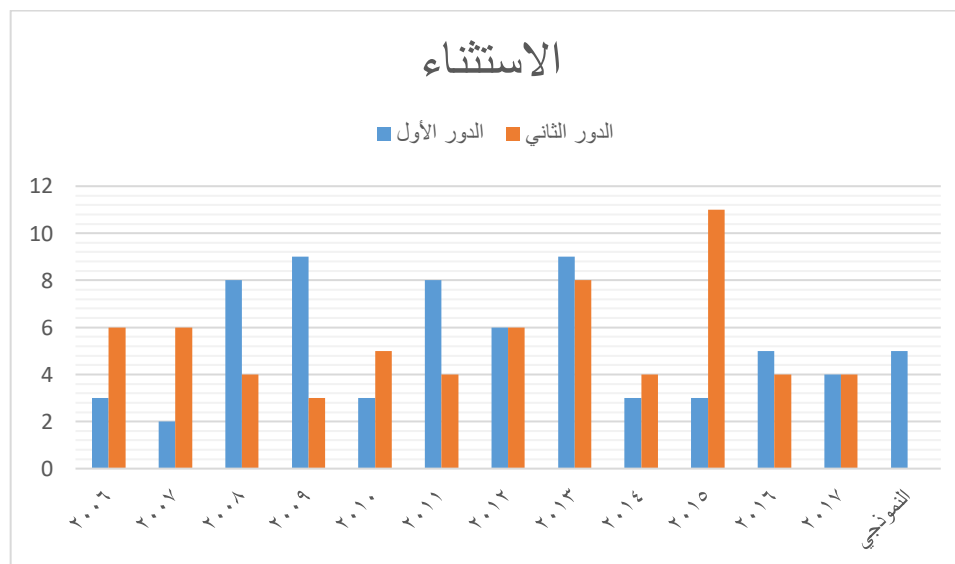
موضوع أسلوب الاستثناء

استخرج الباحث النسب المئوية لموضوع اسلوب الاستثناء ومقارنته مع النسبة المفترضة لتوزيع الدرجات في ضوء الالهمية النسبية للموضوع نفسه وللدورين الاول والثاني وعلى النحو الآتي:

الجدول (٩) للدور الأول والثاني لموضوع اسلوب الاستثناء

المستوى	درجات العينة الدور الأول		درجات العينة الدور الثاني		الدرجة المفترضة	
	النسبة	الدرجات	النسبة	الدرجات	النسبة	الدرجة
٢٠٠٦	٧٪	٣	١٤٪	٦	١٢٪	٥
٢٠٠٧	٥٪	٢	١٤٪	٦		
٢٠٠٨	١٧٪	٨	١٠٪	٤		
٢٠٠٩	٢٠٪	٩	٥٪	٣		
٢٠١٠	٧٪	٣	١١٪	٥		
٢٠١١	١٩٪	٨	١٠٪	٤		
٢٠١٢	١١٪	٦	١٥٪	٦		
٢٠١٣	١٨٪	٩	١٨٪	٨		
٢٠١٤	٦٪	٣	٩٪	٤		
٢٠١٥	٦٪	٣	٢١٪	١١		
٢٠١٦	١٠٪	٥	٩٪	٤		
٢٠١٧	٨٪	٤	٨٪	٤		

٣. تحليل إحصائي لأسئلة أسلوب الاستثناء في الامتحانات الوزارية



كانت النسب متباينة لموضوع الاستثناء فأعلى نسبة والتي مقدارها (٢١٪) تحققت سنة (٢٠١٥) للدور الثاني، في حين أقل نسبة والتي مقدارها (٥٪) تحققت سنة (٢٠٠٧) للدور الأول، ولا توجد نسب مطابقة للنسبة الافتراضية خلال (٢٤) أسئلة امتحانية وزارية لهذا الموضوع.

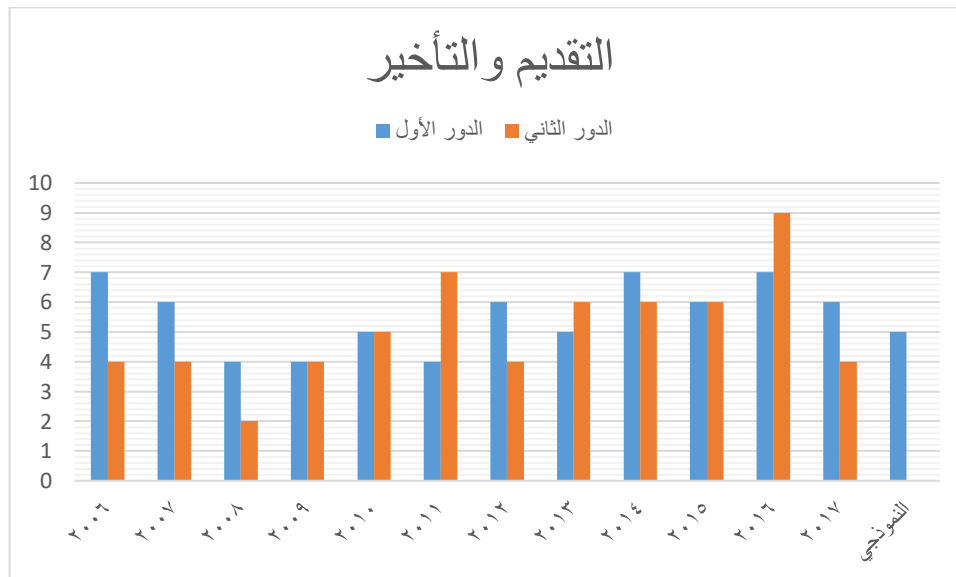
موضوع اسلوب التقديم والتأخير

استخرج الباحث النسب المئوية لموضوع اسلوب التقديم والتأخير ومقارنته مع النسبة المفترضة لتوزيع الدرجات في ضوء الأهمية النسبية للموضوع نفسه وللدورين الأول والثاني وعلى النحو الآتي:

الجدول (١٠) للدور الأول والثاني لموضوع اسلوب التقديم والتأخير

المستوى	درجات العينة الدور الأول		درجات العينة الدور الثاني		الدرجة المفترضة	
	النسبة	الدرجات	النسبة	الدرجات	النسبة	الدرجة
٢٠٠٦	١٦%	٧	٩%	٤	١٤%	٥
٢٠٠٧	١٣%	٦	١٠%	٤		
٢٠٠٨	٨%	٤	٨%	٣		
٢٠٠٩	٩%	٤	٨%	٤		
٢٠١٠	١٢%	٥	١١%	٥		
٢٠١١	٩%	٤	١٧%	٧		
٢٠١٢	١١%	٦	١٠%	٤		
٢٠١٣	١٠%	٥	١٤%	٦		
٢٠١٤	١٤%	٧	١٣%	٦		
٢٠١٥	١٣%	٦	١٢%	٦		
٢٠١٦	١٥%	٧	١٩%	٩		
٢٠١٧	١٢%	٦	٨%	٤		

٤. تحليل إحصائي لأسئلة أسلوب التقديم والتأخير في الامتحانات الوزارية



كانت النسب متباينة لموضوع اسلوب التقديم والتأخير فأعلى نسبة والتي مقدارها (١٩%) تحققت سنة (٢٠١٦) للدور الثاني، في حين أقل نسبة والتي مقدارها (٨%) تحققت سنة (٢٠١٢، ٢٠٠٨، ٢٠٠٩، ٢٠٠٧)، وأن النسب المطابقة للنسبة الافتراضية قد تحققت لثلاث سنوات فقط (٢٠١٣) و (٢٠١٤) من بين (٢٤) اسئلة امتحانية وزارية لهذا الموضوع.

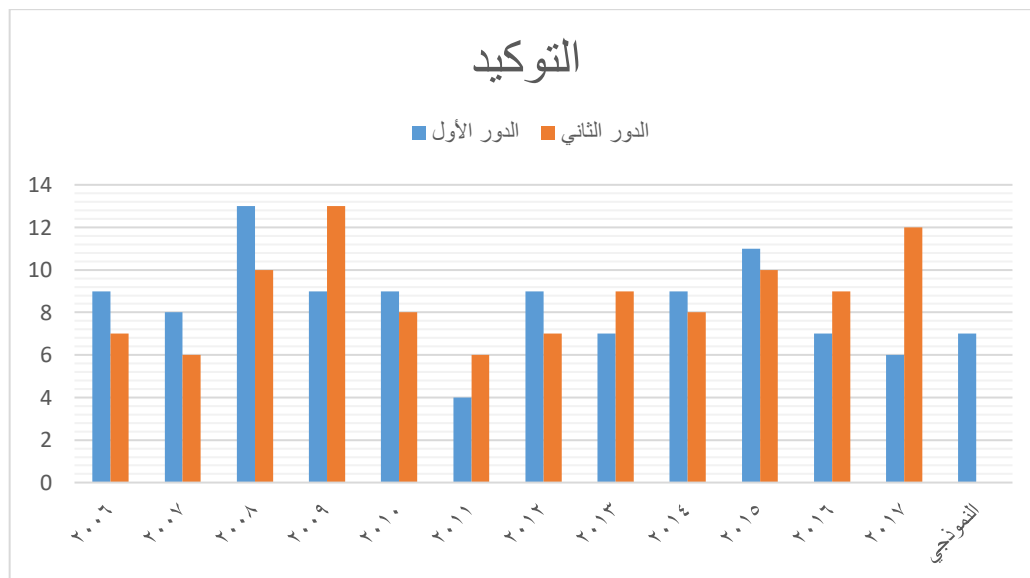
موضوع أسلوب التوكيد

استخرج الباحث النسب المئوية لموضوع اسلوب التوكيد ومقارنته مع النسبة المفترضة لتوزيع الدرجات في ضوء الأهمية النسبية للموضوع نفسه وللدورين الاول والثاني وعلى النحو الآتي:

الجدول (١١) للدور الأول والثاني لموضوع أسلوب التوكيد

المستوى	درجات العينة الدور الأول		درجات العينة الدور الثاني		الدرجة المفترضة	
	النسبة	الدرجات	النسبة	الدرجات	النسبة	الدرجة
٢٠٠٦	٩	%٢١	٧	%١٦	%١٧	٧
٢٠٠٧	٨	%١٨	٦	%١٤		
٢٠٠٨	١٣	%٢٩	١٠	%٢٥		
٢٠٠٩	٩	%٢٠	١٣	%٢٥		
٢٠١٠	٩	%٢١	٨	%١٩		
٢٠١١	٤	%٩	٦	%١٥		
٢٠١٢	٩	%١٧	٧	%١٨		
٢٠١٣	٧	%١٥	٩	%٢٠		
٢٠١٤	٩	%١٨	٨	%١٨		
٢٠١٥	١١	%٢٢	١٠	%٢٠		
٢٠١٦	٧	%١٥	٩	%١٩		
٢٠١٧	٦	%١٢	١٢	%٢٥		

٥- تحليل إحصائي لأسئلة أسلوب التوكيد في الامتحانات الوزارية



كانت النسب متباينة لموضوع التوكيد فأعلى نسبة والتي مقدارها (٢٩٪) تحققت سنة (٢٠٠٨) للدور الأول، في حين أقل نسبة والتي مقدارها (١٢٪) تحققت سنة (٢٠٠٧)، وأن النسب المطابقة للنسبة الافتراضية قد تحققت لسنة واحدة فقط (٢٠١٢) من بين (٢٤) أسئلة امتحانية وزارية لهذا الموضوع.

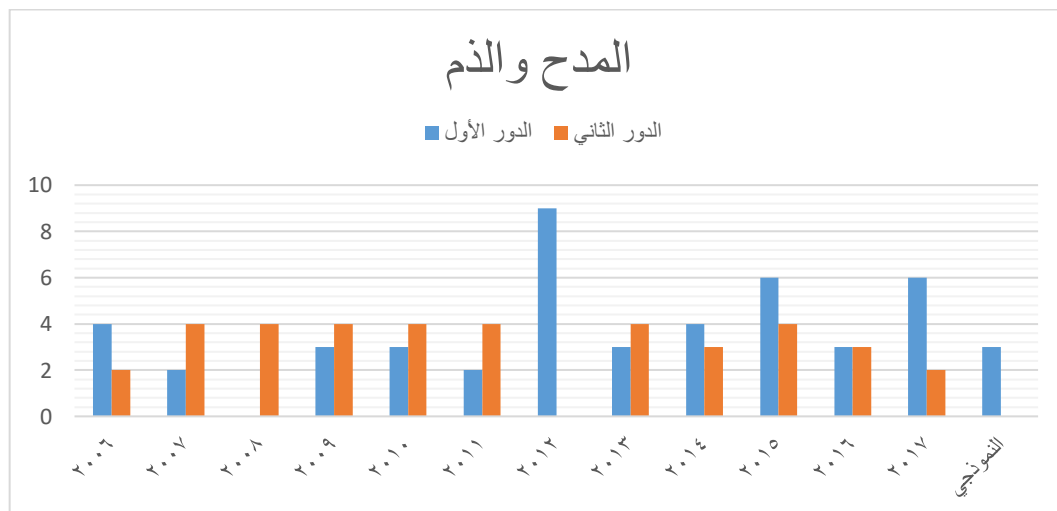
موضوع اسلوب المدح والذم

استخرج الباحث النسب المئوية لموضوع اسلوب المدح والذم ومقارنته مع النسبة المفترضة لتوزيع الدرجات في ضوء الالهمية النسبية للموضوع نفسه وللدورين الأول والثاني وعلى النحو الآتي:

الجدول (١٢) للدور الأول والثاني لموضوع اسلوب المدح والذم

المستوى	درجات العينة الدور الأول		درجات العينة الدور الثاني		الدرجة المفترضة	
	الدرجات	النسبة	الدرجات	النسبة	الدرجة	النسبة
٢٠٠٦	٤	٩٪	٢	٥٪	٣	٧٪
٢٠٠٧	٢	٥٪	٤	١٠٪		
٢٠٠٨	٠	٠٪	٤	١٠٪		
٢٠٠٩	٣	٧٪	٤	٨٪		
٢٠١٠	٣	٧٪	٤	٩٪		
٢٠١١	٢	٥٪	٤	١٠٪		
٢٠١٢	٩	١٧٪	٠	٠٪		
٢٠١٣	٣	٦٪	٤	٩٪		
٢٠١٤	٤	٨٪	٣	٦٪		
٢٠١٥	٦	١٣٪	٤	٨٪		
٢٠١٦	٣	٧٪	٣	٦٪		
٢٠١٧	٦	١٢٪	٢	٤٪		

٦- تحليل إحصائي لأسئلة أسلوب المدح والذم في الامتحانات الوزارية



كانت النسب متباينة لموضوع اسلوب امدح والذم فأعلى نسبة والتي مقدارها (١٧٪) تحققت سنة (٢٠١٢) للدور الاول، في حين أقل نسبة والتي مقدارها (٠٪) تحققت سنة (٢٠٠٨) الدور الأول و (٢٠١٢) الدور الثاني، وأن النسب المطابقة للنسبة الافتراضية قد تحققت لستين فقط (٢٠٠٩) و (٢٠١٠) من بين (٢٤) اسئلة امتحانية وزارية لهذا الموضوع.

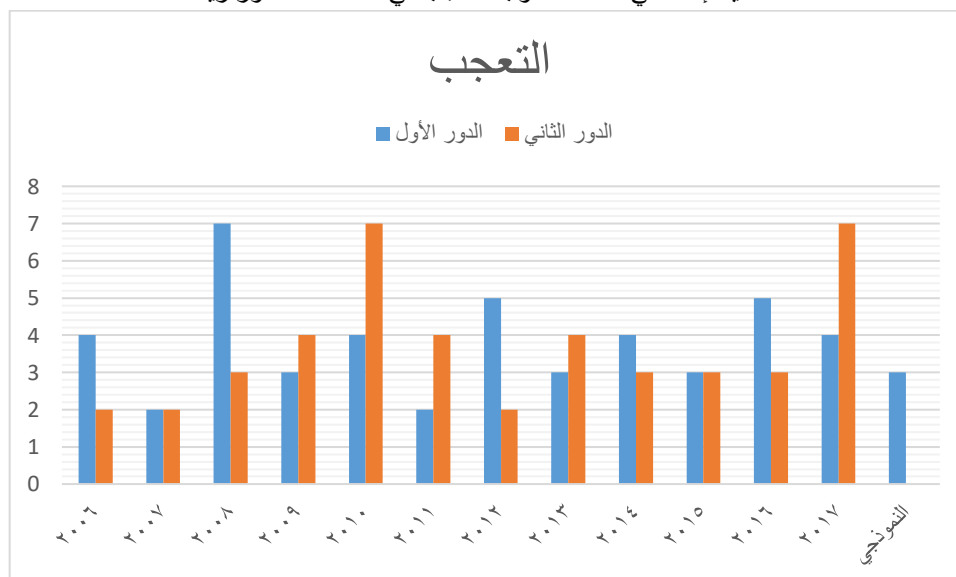
موضوع اسلوب التعجب

استخرج الباحث النسب المئوية لموضوع اسلوب التعجب ومقارنته مع النسبة المفترضة لتوزيع الدرجات في ضوء الالهمية النسبية للموضوع نفسه وللدورين الاول والثاني وعلى النحو الآتي:

الجدول (١٣) للدور الأول والثاني لموضوع اسلوب التعجب

المستوى	درجات العينة الدور الأول		درجات العينة الدور الثاني		الدرجة المفترضة	
	الدرجات	النسبة	الدرجات	النسبة	الدرجة	النسبة
٢٠٠٦	٤	٩٪	٢	٥٪	٣	٧٪
٢٠٠٧	٢	٥٪	٢	٥٪		
٢٠٠٨	٧	١٥٪	٣	٨٪		
٢٠٠٩	٣	٧٪	٤	٨٪		
٢٠١٠	٤	٨٪	٧	١٦٪		
٢٠١١	٢	٥٪	٤	١٠٪		
٢٠١٢	٥	٩٪	٢	٥٪		
٢٠١٣	٣	٦٪	٤	٩٪		
٢٠١٤	٤	٨٪	٣	٦٪		
٢٠١٥	٣	٦٪	٣	٦٪		
٢٠١٦	٥	١٠٪	٣	٦٪		
٢٠١٧	٤	٨٪	٧	١٥٪		

تحليل إحصائي لأسئلة أسلوب التعجب في الامتحانات الوزارية



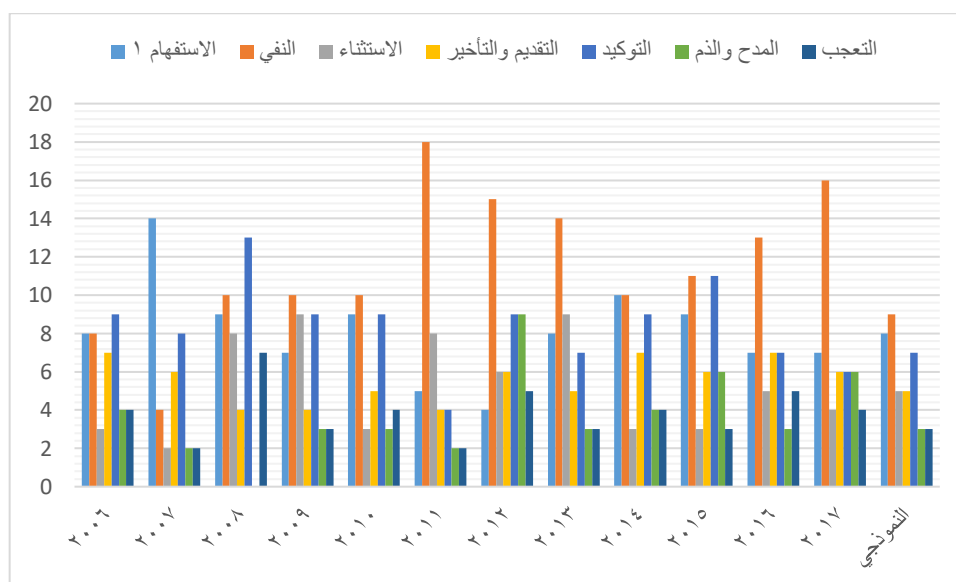
كانت النسب متباينة لموضوع التوكيد فأعلى نسبة والتي مقدارها (١٦%) تحققت سنة (٢٠١٠) للدور الثاني، في حين أقل نسبة والتي مقدارها (٥%) تحققت سنة (٢٠٠٧) و(٢٠٠٧) و(٢٠١١) و(٢٠١٢)، ولا توجد نسب مطابقة للنسبة الافتراضية خلال (٢٤) اسئلة امتحانية وزارية لهذا الموضوع.

موضوعات اللغة العربية بنحو عام

من خلال النظر الى توزيع الدرجات على موضوعات قواعد اللغة العربية في الجدول (٥) والجدول (٦) نجد ان هناك اختلاف واضح بين السنوات الدراسية المحددة في هذا البحث فبعض الموضوعات لم تذكر لها درجة وهذا الاختلاف انسحب الى درجات الترك ايضا، والشكلان الآتيان يوضحان ذلك

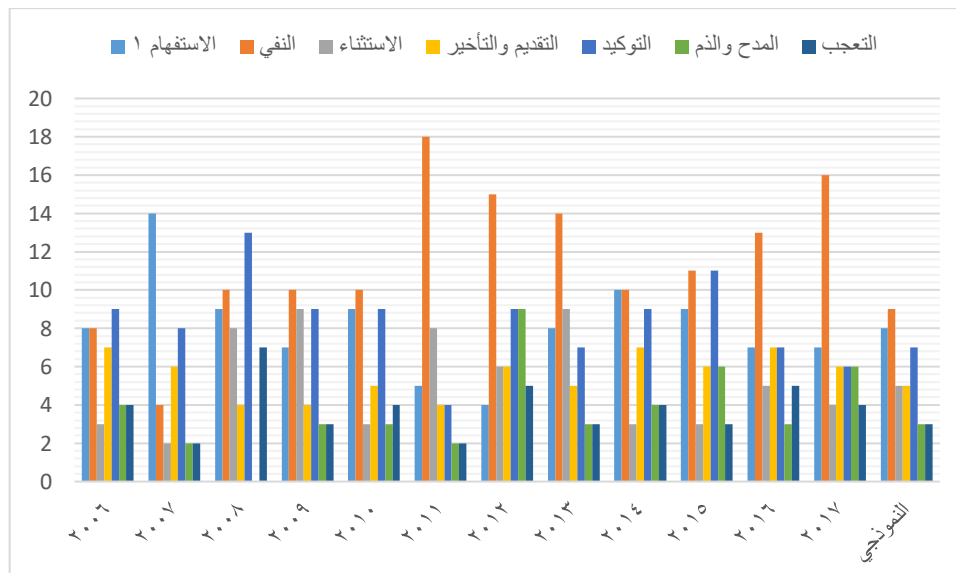
الدور الاول

٨. التحليل الإحصائي المقارن لأساليب قواعد اللغة العربية في امتحانات الدور الأول



الدور الثاني

٩. التحليل الإحصائي المقارن لأساليب قواعد اللغة العربية في امتحانات الدور الثاني



والنتائج العامة الحاصلة من هذا البحث هي:

- ١- لكل موضوع (٢٤) نسبة منها (١٢) للدور الاول و(١٢) للدور الثاني، وبما أن عدد الموضوعات لكتاب قواعد اللغة العربية للسادس العلمي (٧) مواضيع فعند الضرب النسب لكل موضوع بعدد الموضوعات تصبح النتيجة الكلية هي: $24 \times 7 = 168$ نسبة مئوية وعند مطابقة هذه النسب مع النسب الافتراضية لكل موضوع وجد ان عددها (١١) فقط والمتمثلة بنسبة (٧٪) وهذه النسبة ضئيلة جدا، ومما يدل على ان نسبة (٩٣٪) غير متطابقة

٦. الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن استنتاج ما يأتي:

- ١- تباين ملحوظ في النسب المئوية توزيع الدرجات على موضوعات قواعد اللغة العربية للصف السادس العلمي بين السنوات (٢٠٠٦ - ٢٠١٧) للدورين الأول والثاني.
- ٢- عشوائية النسب المئوية لتوزيع الدرجات على موضوعات قواعد اللغة العربية للصف السادس العلمي وعدم الاعتماد على نموذج افتراضي يحقق اعتدالية توزيع الدرجات
- ٣- ضعف شمولية الاسئلة فنرى في بعض الاحيان انعدام الاسئلة على بعض الموضوعات وهذا ما حصل لموضوع اسلوب المدح والذم عام (٢٠٠٨)
- ٤- عدم اعتماد جدول مواصفات (خارطة اختبارية) من قبل واضعي الاسئلة الوزارية أو من قبل المنظمين لها.
- ٥- التركيز على بعض الموضوعات في بعض السنين وهذا ما وصل ذروته لموضوع النفي لسنة (٢٠١١) حيث كانت النسبة (٤٢٪) أي ما يقارب نصف الاسئلة تقريبا لهذا الموضوع والنصف الآخر لبقية الموضوعات.
- ٦- التباين الواضح لنسبة الترك في الاسئلة الوزارية فكان التباين يتراوح بين (٣ - ١١) درجة ففي عام (٢٠٠٦) كان الترك (٣) درجات بينما في عام (٢٠١٤) أصبح الترك (١١) درجة

٧. التوصيات

بناءً على ما تقدم من استعراض نتائج هذه الدراسة واستنتاجاتها، يمكن تقديم التوصيات التربوية العلمية الآتية:

١. تأهيل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة وبناء برنامج خاص لذلك التأهيل قبل الخدمة من قبل كليات التربية.
٢. اعداد برامج خاصة في بناء الاختبارات لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في اثناء الخدمة من قبل الاعداد والتدريب التابعة لوزارة التربية.
٣. تشجيع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في اعداد فقرات الاختبارات الموضوعية والمقالية بجميع انواعها والابتعاد عن الاختبارات التحصيلية التقليدية.

٨. المقترحات

- استكمالاً لهذه الدراسة، يقترح الباحث إجراء دراسات وبحوث تربوية منها:
١. بناء بنك الاسئلة لقواعد اللغة العربية للصف السادس العلمي والادبي.
 ٢. الخصائص السيكومترية للأسئلة الوزارية في مادة اللغة العربية للصف السادس الاعدادي
 ٣. تقويم الاسئلة الوزارية لقواعد اللغة العربية للصف السادس العلمي والادبي في ضوء موصفات الاختبار الجيد.
 ٤. تقويم الاسئلة الوزارية لقواعد اللغة العربية للصف السادس العلمي والادبي في ضوء تصنيف بلوم

المصادر

- Alnahdi, G. H. (د.ت). مدى تطبيق قواعد وأسس عملية التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في برامج ومعاهد التربية الخاصة.
- Gashir, N. M. Ben, & Elmadani, K. (2025). انتقاء وتقنين نسخة معدلة من اختبار كاتل للذكاء المتحرر من الثقافة (المقياس الثالث) في البيئة الليبية: دراسة على تلاميذ مدينة مصراتة (*Faculty of Arts Journal*). مجلة كلية الآداب- جامعة مصراتة، ٣٢-٨.
- Ginger, M. L., Karnkowska, A., McCall, L.-I., Silber, A. M., & Michels, P. A. M. (2026). Why Euglenozoans. *Euglenozoa: Methods and Protocols, Volume 1*, 3-22.
- Wulff, D. H., & Jacobson, W. H. (2008). *Learning: Strategies for Teaching Effectiveness (JB-Anker)*. : *Aligning for* مواءمة من أجل التعلم: استراتيجيات لتحقيق فعالية التعليم للنشر.
- أبو عوه، & سعيد، أ. أ. ع. (٢٠٢٤). تحليل محتوى منهج العلوم للصف الأول متوسط في ضوء أبعاد التربية الوقائية بالمملكة العربية السعودية.. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٥٠ (٢)، ٣٩١-٤١٠.
- أحمد، م.، أمل، خليفة، م. ح.، محمد، م. ح.، & نورا. (٢٠٢٥). استخدام التعلم القائم على النشاط لتنمية المفاهيم العلمية وأثره في نمو المهارات النفس اجتماعية لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية (أسبوط)، ٤١ (١١.٢)، ٢٤١-٢٧٧.
- أحمد، م. ح.، & سناء. (٢٠١٨). مدى امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة سوهاج لمهارات التدريس المتميز من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية (أسبوط)، ٣٤ (١٢)، ٧٤٤-٧٠٥.
- إبراهيم، حسين، خليل، ت. ب.، صمويل، عمار، & محمد، أ. ع. م. (٢٠٢٥). الخصائص السيكمترية لمقياس القلق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية (أسبوط)، ٤١ (١١.٣)، ٧٨-١٠٢.
- إدريس، ت. (٢٠٢٥). أهم المصادر في طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (دراسة نظرية). مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٦ (٦)، ٣٦٦-٣٨٠.
- أحمد، د. د. ن. أ. م. ع. & أحمد، د. د. ن. أ. م. ع. (٢٠١٤). أسباب تدني التحصيل لدى طلبة المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمرشدين التربويين في مديرتي التربية والتعليم في سلفيت وجنوب نابلس. دراسات في التعليم العالي، ٧ (٧)، ٢٦٧-٣٠٨.
- الحكيم، ز. م. ع. & منى. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجية التعلم مع التعاونية لإكساب مهارات القصة الرقمية التعليمية لطلاب التعليم الأساسي بكلية التربية-جامعة أسبوط. مجلة كلية التربية (أسبوط)، ٣٩ (٢)، ٦٥-١.
- الزغول، د. م. (٢٠٢٥). واقع الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم في الصفوف الأساسية. *Journal of the Association of Arab Universities for Higher Education Research*, 45(1).
- السعدي، ل. خ.، الحيلة، م. م. & خليفة، غ. ج. (٢٠١٦). مستوى صعوبات تقييم طلبة المرحلة الأساسية في مادة تقنية المعلومات من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان. *Humanities and Social Sciences Series*, 31(2).
- السيد، أ. م. د. ض. ر. ع. & حبش، م. م. ع. أ. (٢٠٢٥). الانفصال الاخلاقي وعلاقته بالاتجاهات التعصبية لدى طلبة المرحلة الاعدادية. *Journal of Education College Wasit University*, 60(3), 399-416.
- السيد، م. د. ض. ر. ع. (٢٠٢٤). الكبح الانفعالي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. *lark*, 16(2 pt1), 478-502.

- الشامي، م. ا.، منار، الشافعي، أ. ر.، سهام، شنب، ع. ا. أ.، & مني. (٢٠١١). جودة الاختبارات التحصيلية وعلاقتها بضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة تبوك. *مجلة بحوث التربية النوعية*, ٢٠١١ (٢٣)، ١٦٧-٢٠٧.
- الشيراي، ع. مريم، جوده، & العزيز، ع. (٢٠١٨). تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على اختلاف أساليب تقديم المحتوى لتنمية التحصيل الفوري والمرجأ لدى طلاب مقرر الإرشاد الأسري بجامعة الخليج العربي. *مجلة بحوث التربية النوعية*, ٢٠١٨ (٥٢)، ١٢٣-١٥٣.
- المكصوسي، ض. ر. ع. ا. (٢٠١٩). الاخفاقات المعرفية وعلاقتها بالإدمان الرقمي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة واسط. *Journal of Education College Wasit University*, 2(2).
- جديع، ق. ب. ب. آ.، & مفلح. (٢٠٢١). مدى تطبيق معايير تصميم التعليم في المقررات الجامعية الإلكترونية وفق نموذج ADDIE MODEL من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*, ٣٧ (١٠)، ٥٦-١٠٠.
- حسين، م. ا. (٢٠٢٤). *القياس في اللغة العربية*. وكالة الصحافة العربية.
- سرحان، ر. س.، & حميد، ا. م. (٢٠١٩). اثر انموذج ايديال في تنمية التفكير التحليلي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ. *مجلة دىالى للبحوث الانسانية*, ١ (80).
- شحاتة، ح.، & والنجار، ز. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار العربية للكتاب، القاهرة*.
- عبيرى، م. ع. (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية الفصل المقلوب على تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط واتجاهاتهم نحوه. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*, ٣٥ (٧.٢)، ٣٦٦-٤٠٠.
- عطية، & حسين. (٢٠٢٦). فعالية برنامج ارشادي لتنمية المهارات الانفعالية لمواجهة التمر لدى التلاميذ المعاقين فكريا الدمجيين في المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية. بورسعيد*, ٥٤ (٥٤)، ٣٧٣-٤١٧.
- عفيفي، عفيفي، أ. د. ي.، جاد، م.، لطفي، أ. د. م.، عفيفي، محمد، د. أ.، شحادة، & محمود، ر. ي. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية خرائط العقل في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الاستدلالي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي بغزة. *المجلة المصرية للتربية العلمية*, ٢٢ (١٠)، ١٤٧-١٨٠.
- علوان، أ. م. د. ع. ح. (٢٠٢٥). معايير التقييم التربوي الفعال لمعلمات رياض الأطفال. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*, ٦ (١١)، ٦٢٦-٦٣٦.
- على، ع. م.، & رحاب. (٢٠٢٢). الخصائص السيكو مترية لمقياس المهارات الحياتية. *دراسات في التعليم الجامعي*, ٥٥ (٥٥)، ٢٦٣-٢٨٨.
- مهنا، ر. إ.، & زيتون، ع. م. (٢٠١٥). أثر طريقة تجميع طلبة المرحلة الأساسية في اكتساب المفاهيم والعمليات العلمية الأساسية في ضوء تبين مفهوم الذات. *المجلة التربوية*, ٢٩ (116).