تقـويـم الاختـبارات الشـفـوية
ببرامج اللغة العربية بجـامعة الأزهـــر
في ضـوء آراء أعضـاء هـيئة التدريس والطلاب

إعــداد

د/ محـمد السـيد إبراهـيم سـالم
أستاذ مناهـج وطـرق تدريس اللغـة العـربية المساعد
كلية التـربية بالدقهلية – جـامعـة الأزهـر

١٤٤٦هـ – ٢٠٢٤م

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تقويم الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ ولذلك تم استخدام استبانة مكونة من (٢٨) مؤشرًا لتقويم الجانبين (التنظيمي/ والأكاديمي) للاختبارات الشفوية، وتم التطبيق على عينة من (١٢٠) من أعضاء هيئة التدريس، وعينة من (٤٠٠) من طلاب برامج اللغة العربية بجامعة الأزهر. هذا وقد تبنى البحث في ذلك المنهج الوصفي التحليلي.

وبعد تطبيق الأدوات وتحليل البيانات أشارت النتائج إلى أن درجة توافر مؤشرات الجانب التنظيمي جاءت موزعة بين كبيرة ومتوسطة وقليلة؛ لدى الأساتذة والطلاب بمتوسطات تراوحت ما بين (١.٠٤٢-٢.٨٨٠). كما أن درجة توافر مؤشرات الجانب الأكاديمي جاءت موزعة بين كبيرة ومتوسطة وقليلة لدى الأساتذة والطلاب بمتوسطات تراوحت ما بين (١.١٣٢-٢.٧٩١). أما درجة توافر مؤشرات الجانبين (التنظيمي/ الأكاديمي) فجاءت موزعة بين كبيرة ومتوسطة وقليلة لدى الأساتذة والطلاب بمتوسطات تراوحت ما بين (١.٠٤٢- ٢.٨٨٠).

كما أشارت النتائج لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات الأساتذة والطلاب في توافر مؤشرات الجانب التنظيمي. بينما أشارت لوجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات الأساتذة والطلاب في توافر مؤشرات الجانب الأكاديمي. كما وُجدت فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات الأساتذة والطلاب في توافر مؤشرات الجانبين (التنظيمي/ الأكاديمي).

وأوصى البحث بضرورة الالتزام بفلسفة الاختبارات الشفوية وغايتها الأساسية، وإعادة النظر في الوزن النسبي للأداء الشفوي لبعض المقررات الدراسية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر، وعقد دورات تدريبية لموظفي شئون الدراسة حول متطلبات الجانب التنظيمي للاختبارات الشفوية، وعقد ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول طبيعة الاختبارات الشفوية، وضرورة تطبيق آلية توثيق الاختبارات الشفوية بداية من الفرقة الأولى؛ تجنبًا للقلق والرهبة عند تطبيقها بشكل مفاجيء في السنوات النهائية.

كلمات مفتاحية: التقويم؛ الاختبارات الشفوية؛ برامج اللغة العربية؛ جامعة الأزهر؛ أعضاء هيئة التدريس؛ الطلاب.

****

ABSTRACT

The current research aims to evaluate oral exams in Arabic language programs at Al-Azhar University in light of the opinions of faculty members and students. Therefore, a questionnaire consisting of (28) indicators was used to evaluate the two aspects (organizational / academic) of the oral tests, and it was applied to a sample of (120) faculty members, and a sample of (400) students of the Arabic language programs at Al-Azhar University. The research adopted the descriptive and analytical approach.

After applying the tools and analyzing the data, the results indicated that the degree of availability of organizational aspect indicators was distributed between large, medium, and few. Among professors and students, averages ranged between (1.042-2.880). The degree of availability of academic aspect indicators was distributed between great, medium, and little among professors and students, with averages ranging between (1.132-2.791). The degree of availability of indicators for both aspects was distributed between great, medium, and little among professors and students, with averages ranging between (1.042-2.880).

The results also indicated that there were no statistically significant differences between the estimates of professors and students regarding the availability of indicators of the organizational aspect. While it indicated that there are statistically significant differences between the estimates of professors and students regarding the availability of indicators of the academic aspect. There were also statistically significant differences between the estimates of professors and students regarding the availability of indicators for both aspects (organizational / academic).

The research recommended the necessity of adhering to the philosophy of oral exams and their primary purpose, reconsidering the relative weight of oral performance for some courses in the Arabic language programs at Al-Azhar University, and holding training courses for study affairs staff on the requirements of the organizational aspect of oral exams, and Holding training workshops for faculty members on the nature of oral exams, and the necessity of implementing a mechanism for documenting oral exams starting from the first year; To avoid anxiety and fear when applied suddenly in the final years.

Key Words : Evaluation; Oral exams; Arabic language programs; Al-Azhar University; Faculty members; Students.

* * * *

مقدمة:

حَظِي التقويم بقدرٍ كبيرٍ من عناية واهتمام التربويين؛ فهو جزءٌ لا يتجزأ من العملية التربوية والتعليمية، كما أنه وسيلتها لمعرفة مدى تحقيقها لأهدافها. أيضًا هو أداة رئيسة لتطوير تلك العملية من خلال تحديد جوانب قوتها وتعزيزها، وتشخيص جوانب ضعفها وعلاجها، وعليه فهو الأداة الفاعلة التي وجد فيها الاعتماد الأكاديمي بغيته.

والتقويم التربوي مَعْنيّ في الأساس بعمليات تقويم: البرامج الدراسية، وعمليات التعلم، وعمليات التعليم، والمقررات الدراسية، وكذا المؤسسات التعليمية نفسها. وكل ما يرتبط بتلك المجالات من عمليات فرعية. **(عبد الرازق، ١٩٩٦)** [١]

وتقويم مخرجات التعلم **Learning Outcomes** أحد الجوانب الأساسية لعمليات التقويم، فهو الأكثر انتشارًا بين أصحاب المصلحة؛ من المعلمين (من يدير عمليات التقويم)، والطلاب وأولياء الأمور(المستفيدين) ما يُبرز أهميتها؛ خاصة مع ما يصاحبها من ردود أفعال مرتبطة بمدى قبول نتائجها مجتمعيًا وإعلاميًا، على مستوى الأفراد والمؤسسات المعنيّة.

ومنطقي أن يتمحور الاهتمام المجتمعي بالتقويم كعملية حول فلسفته، وتوجّهاته، وأدواته، وفاعليته، ويزداد هذا الاهتمام بوضوح؛ بداية من المرحلة الثانوية وما يعقبها من مراحل التعليم الجامعي؛ على ما يشوب ذلك الاهتمام من نقدٍ على كافة المستويات من أغلب المتخصصين، وأصحاب المصلحة من الطلاب وأولياء الأمور.

والتقويم كعملية لقياس المخرجات التعليمية له تقسيمات متعددة في ضوء بعض المحكات؛ فمنه المعياري، المحكي، ومنه التمهيدي، التكويني، التجميعي، ومنه التحريري، الشفوي، و تلك الأنواع تستخدم أدوات تقويم مختلفة؛ أشهرها الاختبارات بأنواعها.

ومحور الحديث هنا هو الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية؛ بجامعة الأزهر ؛ ماهيتها، وجدواها، ومتطلباتها، وما تقيسه، وأسس بنائها، ومعايير تنظيمها، وكذلك مدى مصداقيتها في قياس جوانب الأداء الشفوي.

وإنما كان ذلك لأن جامعة الأزهر الشريف هي أشهر جامعة مَعْنيّة بالأداء الشفوي وأشكاله ومكوناته على مستوى العالم؛ نظرًا لما تتطلبه طبيعة الدراسة فيها من عناية خاصة بالأداء الشفوي للنص القرآني، وكذلك متون الحديث النبوي، ومتون علوم العقيدة، وعلوم الشريعة، وعلوم اللغة العربية، إضافة لباقي التخصصات الأخرى التي تُعنَى ببعض جوانب وأشكال الأداء الشفوي حتى في مراحل الدراسات العليا.

---

(١) التوثيق حسب قواعد الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) الإصدار السادس ٢٠١٠م.

مشكلة البحث:

تأسيسًا على مشاركة الباحث في عمليات الاختبارات الشفوية على المستويين التنظيمي والأكاديمي، على مدى أكثر من (٢٠) عامًا، وما لاحظه على واقع تطبيقها، وتوجّهات القائمين عليها، وما يعتريها من ملابسات تُفقدها أحيانًا جدواها ومصداقيتها.

وانطلاقًا من أن تلك الإشكالية شغلت الباحث منذ أن كان (مدرسًا مساعدًا) فقد تقدم حينها بطلب لتقنين الاختبارات الشفوية وتكويدها لإدارة كلية التربية بالدقهلية؛ في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م، مُرفق به تصور موجَز أشبه ما يكون بجدول مواصفات للاختبار الشفوي لمادة القرآن الكريم وبعض المواد الأخرى ببرامج الكلية الثمانية وقتها، محددًا فيه كمّ الأسئلة التي ينبغي أن يتلقاها الطالب أثناء جلسة الشفوي، ومستوى السهولة والصعوبة، وتوزيع الأسئلة على مفردات المقرر، وأسس التفاعل وتلقي الإجابات، ولكن ذلك التصور لم يلق ترحيبًا من إدارة الجامعة لأسبابٍ منها؛ ما يتعلق بتوجهات الجامعة، ومنها ما يتعلق بالامكانيات المادية للجامعة.

ونظرًا لأن الأمر لم يقف عند هذا الحد بل أصبح ما يشوب تنفيذ الاختبارات الشفوية من أخطاء أمرا واقعًا، وعرفًا تعليميًا يصعب الخروج عليه في أغلب الكليات الأصيلة والمُستحدثة؛ فالواقع يشهد بتعدد شكاوى الأساتذة والطلاب على حد سواء مما يشوب تطبيق الاختبارات الشفوية من مشكلات، حتى بعد تطبيق آلية الاختبار الشفوي الموثق (صوتًا وصورة) في الفرق النهائية ببرامج بعض كليات جامعة الأزهر.

لكل ما مر وغيره من الأسباب، وانطلاقاً من أن الاختبارات الشفوية بجامعة الأزهر (على حد علم الباحث) لم يتم تقويمها من قبل، فقد عنّت للباحث تلك الفكرة البحثية لتقويم الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر من وجهة نظر الأساتذة والطلاب؛ ما لها وما عليها، مع تقديم مقترحات تساعد في تطويرها بما يتوافق والمعايير العالمية، وبما يضمن جدواها ومصداقيتها.

أهداف البحث:

هَدَفَ البحث الحالي إلى تحديد الأهداف الآتية:

- المعايير اللازمة للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر.
- مدى توافر تلك المعايير في الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر في ضوء آراء الأساتذة والطلاب.
- مدى الاختلاف بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر هذه المعايير في الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر.
- تصورات الأساتذة والطلاب حول تطوير الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر.

أهمية البحث:

للبحث الحالي أهميةٌ كبيرةٌ من جوانب متعددة؛ وأهميته تتعاظم بتعاظم هذه الجوانب، وتداخلها مع بعضها، وتتبدى جوانب أهميته كالآتي:

- من حيث التوجّه:

تزداد أهمية البحث بما يتبنَّاه من توجه ينادي بتقويم الأداء الشفوي في ضوء معايير ثابتة، تضمن الصدق والموضوعية، خاصة مع تطور أداء هيئات ضمان جودة التعليم واعتماد مؤسساته.

- من حيث المؤسسة التعليمية:

فالبحث معنيٌ بتقويم الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؛ المؤسسة التعليمية الأولى عالميًا في الاعتداد بالأداءات الشفوية للطلاب، تمشيًا مع طبيعة نشأتها وتطورها، وما تقدمه من برامج ومقررات تتطلب ذلك؛ إذْ يستحوذ الأداء الشفوي في أغلب مقرراتها على وزن نسبي يتراوح ما بين (٢٠٪ إلى ٥٠٪) من إجمالي الوزن النسبي لتلك المقررات.

- من حيث الموضوع:

تزداد أهمية البحث بتعاظم ما يتناوله من موضوع؛ وهو (تقويم الاختبارات الشفوية)، على ما له من أهمية تتعدد بتعدد المستفيدين من ذلك الإجراء؛ أساتذةً وطلابًا.

فموضوع البحث وارتباطه بجامعة الأزهر يسهم في:

- الوقوف على إيجابيات وسلبيات عمليات تنظيم وتطبيق الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر.
- تحديد مدى استيفاء الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر لمعايير قياس الأداء الشفوي.
- علاج سلبيات عمليات تنظيم وتطبيق الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر، وتعزيز إيجابياتها.
- تقديم مقترحات تساعد في تطوير عمليات تنظيم وتطبيق الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات الآتية:

س١: ما المعايير (التنظيمية، والأكاديمية) اللازمة للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؟

س٢: ما مدى توافر معايير الجانب (التنظيمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؟

س٣: هل تختلف تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب (التنظيمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؟

س٤: ما مدى توافر معايير الجانب (الأكاديمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؟

س٥: هل تختلف تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب (الأكاديمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؟

س٦: هل تختلف تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانبين (التنظيمي/الأكاديمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؟

س٧: ما التصورات المقترحة للأساتذة لتطوير عمليات تنظيم وتطبيق الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؟

س٨: ما التصورات المقترحة للطلاب لتطوير عمليات تنظيم وتطبيق الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؟

فروض البحث:

طبيعة هذا البحث تقتضي وجود ثلاثة فروض للإجابة على الأسئلة؛ الثالث والخامس والسادس، وقد صاغ الباحث هذه الفروض على النحو الآتي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات رتب تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب (التنظيمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات رتب تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب (الأكاديمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات رتب تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانبين (التنظيمي/ الأكاديمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر.

حدود البحث:

يقتصر تطبيق هذا البحث على الآتي:

- الجانبين: التنظيمي، والأكاديمي لمعايير الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر.
- عينة من (١٢٠) من أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية بالقاهرة، والتربية بالدقهلية، واللغة العربية بالمنصورة، والدراسات الإسلامية والعربية بالزقازيق) جامعة الأزهر.
- عينة من (٤٠٠) طالب من طلاب برامج اللغة العربية بكليتي (التربية بالدقهلية، واللغة العربية

بالمنصورة) جامعة الأزهر.

مصطلحات البحث:

١- التقويم التربوي:"عملية منظمة تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، لتحديد جوانب القوة والقصور، بُغية اتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من جوانب القصور". **(Daniel & Chris,2014, p. 34)**

* ويُعـرف إجرائياً بأنـه: عـمليـة منظـمة وهـادفة تقـوم على أسـس؛ غـايتها الكشـف عـن نواحـي القـوة وجوانب القصور في العملية التعليمية؛ تمهيدًا لإصدار أحـكام واتخاذ قـرارات مرتبطة؛ تُثري نقاط القـوة وتعالج جوانب القصور.

٢- الاختبار: يُعـــرف بأنه:" أداة قياس يتمّ من خلالها فحص أداء الفرد، للتأكّد من مدى إتقانه للمادّة أو المهارة التي اكتسبها ضمن خطوات وشروط". **(Marvin, 2012, p. 114)**

* ويُعرف إجـرائياً بأنـه: مجـموعة من الأسـئلة أو المشكلات أو المواقف التي تُقدم للفرد بهدف قياس معارفه، أو مهاراته، أو قدراته، أو استعداداته وتحويلها لمؤشرات كمّية قابلة للتفسير.

٣- الاختبار الشـفـوي: هـــو أداة القـــياس المُصـمَمة خـصيصًا لقياس الأداءات والمهارات الشفوية للطلاب والأفراد. **(Carr & Sun, 2022, p. 26)**

* ويُعـرف إجـرائياً بأنّه: مجموعة الأسئلة أو المواقف التي تُقدم للفـرد لقياس أدائه الشفوي وما يعكسه من مهارات، أو قدرات، أو استعدادات وتحويلها لمؤشرات كمّية قابلة للتفسير.

المفاهيم الأساسية (الإطار النظري):

التقـــويم هـــو المكون الأخير لمنظومة المنهج، وبالرغم من تأخره في الترتيب نظريًا؛ إلا أنه يقع إجرائيًا (قبل وبعد وأثناء) أي عملية تعليمية، وهذا ما تعكســـه مســـتويات التقويم؛ (تمهيدي/ تكويني/ تجميعي)، كما أن تأثيره ينعكس على باقي مكونات المنظومة كاملة.

وقد تعددت تعريفات التقويم؛ ومع ذلك فقد دارت جميعها في إطار المفهوم العام للتقويم وهو (معرفة الشـــيء وإصـــدار الحكم عليه). ولقد حَفَلت الأدبيات التربوية بالعديد من التعريفات منها مثلًا: أن التقويم:" عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، لتحديد درجة تحقق الأهداف، واتخاذ القرارات بشـــأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم والمتكامل". **(عودة، وخليل، ١٩٩٨، ص ٢٦)**

ومن التعـريفات أيضًا أن التقـويم:"عـملية منهجية تقـوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحـكم بدقـــة وموضوعية على مدخـــلات وعمليات ومخـــرجات أي نظـــام تربـــوي، ومن ثَمّ تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهم؛ تمهيدًا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من جوانب الضعف والقصور". **(صبري، والرافعي، ٢٠٠١، ص ١٩)**

ومنها أيضا أن التقويم:" إصدار الأحكام القيميّة واتخاذ القرارات العملية". **(كاظم، ٢٠٠١، ٣٢)**

والتقويم من الأهمية بمكان على كافة المستويات؛ فهو حجر الزاوية لأي نظام تعليمي؛ فمن خلاله يتم الحكم على مدى نجاح أو فشل النظام التعليمي في تحقيق أهدافه، كما أن أهميته تزداد بزيادة أهمية ما قد يُتخذ من قرارات في ضوء نتائجه من نحو؛ استمرارية البرامج التعليمية أو تعديلها أو إلغائها واستبدالها بغيرها. **(علام، ٢٠٠٣)**

وللتقويم هدف أساسي هو الوقوف على واقع البرامج التعليمية واتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة لنجاحها، وهذا ينعكس على الأهداف الفرعية لكل عملية تقويم من نحو: تحديد مدى تحقق الأهداف المحددة لأي برنامج، والحصول على بيانات وإحصاءات ومعلومات دقيقة عن مدخلات وعمليات ومخرجات البرنامج. وكذا رفع تقارير التقويم لأصحاب القرار؛ لاتخاذ ما يرونه مناسبًا من قرارات وإجراءات مرتبطة بالبرنامج. **(كاظم، ٢٠٠١)**

والتقويم كعملية له أدوات متعددة غايتها الحصول على البيانات المطلوبة لإتمام عملية التقويم؛ مثل الاختبارات، وبطاقات الملاحظة، والمقابلات الشخصية، والوسائل الإسقاطية، ودراسات الحالة، والتقارير الذاتية.

وتُعتَبر الاختبارات بتصنيفاتها أهم أدوات التقويم، كما أنها أكثر تلك الأدوات شيوعًا وانتشارًا، ويمكن تصنيف الاختبارات وفق المجالات التي تقسيها إلى ثلاثة أقسام رئيسة:

١- الاختبارات التحصيلية:

الاختبارات التحصيلية من أهم أدوات القياس وأكثرها شيوعًا في الأوساط التعليمية، وتُعرف بأنها:" أداة القياس التي تُستخدم لقياس وتقدير مستوى تحصيل الطلاب للمعارف أو المهارات العقلية التي سبق تحديدها". **(Sahin, Yildirim & Boztunç , 2023)**

وتختلف اختبارات التحصيل وفقًا للغاية منها، وهي تقيس المستوى العام لأداء الطلاب في المحتوى المحدد أو الوضع النسبي للطالب بين أقرانه في نفس المحتوى، وتُستخدم في مختلف مراحل التقويم التمهيدي، والتكويني، والتجميعي، كما تُستخدم بشكل فردي، أو جماعي، وتتنوع أشكالها وأنماطها، ما بين مقالي أو موضوعي بأنواعه. **(Boyraz , 2018)**

وتنقسم الاختبارات التحصيلية من حيث طريقة الاستجابة لاختبارات تحريرية، واختبارات شفوية، وسوف نُفرد الأخيرة بمزيد من التوضيح، بعد إلقاء الضوء على اختبارات الأداء والاختبارات النفسية.

٢- اختبارات الأداء:

اختبارات الأداء ذات طابع عملي؛ إذْ تهدف لقياس القدرة على الأداء كالكتابة على الآلة الكاتبة، أو العزف على الآلات الموسيقية، أو قيادة السيارات،... إلخ. ولذا تتجاوز اختبارات الأداء حدود

المؤسسات التعليمية، وغالبًا ما يكون تطبيقها فرديًا، ويحتاج ضبط الموقف الاختباري فيها إلى جهد، وأحيانًا تُطبق بشكل جماعي (مجموعات صغيرة) داخل المعامل؛ وهنا ينبغي الفصل بين الممتحنين؛ تجنبًا للمحاكاة أو الغش. **(جابر، ١٩٩١)**

والواقع أن اختبارات الأداء تتطلب استجابة يدوية أو استجابة حركية ذات خصائص محددة يقوم بها الفرد المُمتَحَن. **(الغريب، ١٩٨٥)**، وقيل: هي التي تتطلب استجابة غير لفظية كتركيب الأشكال أو اختبارات قياس القدرات البدنية أو المهارية؛ حيث تكون الدرجة مؤشراً على القدرة أو الاستعداد في مجال التخصص، وعادة تطبق اختبارات الأداء تطبيقًا فرديًا وقد يُضاف لمعايير تقدير الدرجة فيها حساب زمن الأداء. **(Shohamy, 2008)**

ولاختبارات الأداء وظائف متعددة داخل وخارج المؤسسات التعليمية؛ من أهم تلك الوظائف أنها تُستخدم في تقويم مختلف البرامج التعليمية، وكذلك تُستخدم في برامج التدريب المهني للأفراد والتي تتطلب مهارات يدوية، كما تُستخدم أيضًا في تشخيص التأخر في مختلف المهارات العملية، وتُستُخدم الأنواع المقننة منها في عمليات التنبؤ بمدى النجاح المهني للأفراد في بعض القطاعات؛ وخاصة القطاعات الرياضية والعسكرية.

٣- المقاييس النفسية:

كانت البدايات الأولى للمقاييس النفسية في العقد الأول من القرن العشرين، وفي العقد الثاني أمكن قياس الذكاء بشكل موضوعي، وفي العقد الثالث أصبح من الممكن قياس بعض القدرات، وفي العقد الرابع أُضيف قياس الاتجاهات، وفي العقد الخامس أمكن قياس الشخصية، ثم تنوعت تلك المقاييس، والمقاييس النفسية في حقيقتها عبارة عن أدوات مقننة يمكن بها قياس أوجه السلوك المختلفة بصورة علمية. **(زهران، ٢٠٠٣)**

من أهم أنواع المقاييس النفسية وأكثرها انتشارًا؛ مقاييس الذكاء بأنواعها المختلفة، ومقاييس القدرات بأنواعها، ومقاييس الاستعداد، وكذلك مقاييس الشخصية، وأيضًا مقاييس الميول، ومقاييس الاتجاهات، وأيضًا مقاييس القيم، وكذا المقاييس الإسقاطية. ومن أهم مجالات استخدام المقاييس النفسية، ما يأتي:

- **المسح:** ويعني حصر القدرات والمهارات الموجودة فعلًا، وذلك بقصد التطوير والتحسين أو التعديل أو التغيير وفق خطة معينة معدة لذلك.
- **التنبؤ:** ويعني معرفة المستوى الحالي من أجل التنبؤ بالمستوى المستقبلي المُتوقَع.
- **التصنيف:** ويعني وضع الشخص في فئته وكذا وضعه في المكان المناسب لقدراته.

- **التشخيص والعلاج:** وذلك لحصر نقاط القوة والضعف، لتعزيز نقاط القوة وتطويرها وعلاج نقاط الضعف والتخلص منها. **(الزاملي، ٢٠١٧)**

الاختبارات الشفوية:

الاختبارات الشفوية من أقدم أنواع الاختبارات استخدامًا، فقد استخدمها الصينيون واليونانيون في التعليم قبل اختراع الكتابة. وهي أداة القياس المُصمَمة خصيصًا لقياس الأداءات والمهارات الشفوية للطلاب والأفراد. **(Carr & Sun, 2022)**

والاختبار الشفهي ليس عملاً بسيطًا؛ فلا يمكن لأي معلم أن يمارسه أو يوظفه بشكل ارتجالي اعتمادًا على ما أُوتي من مهارات قلّتْ تلك المهارات أو كثُرت؛ وإنما هو عمل مركب يحتاج للعديد من المهارات، ويقوم على التخطيط المُسبق من المعلم والذي يُراعي فيه الهدف من الاختبار ابتداءً، ثم طبيعة المادة وخصائصها، وطبيعة الطلاب ومستوياتهم، وكذا تَوجُه وفلسفة المؤسسة التعليمية التي يُدار الاختبار الشفوي في رحابها.

فكل تلك العوامل والمحكات السابقة هي التي تحدد الوزن النسبي للاختبار الشفوي من المجموع الكلي لدرجات التخصص الواحد، أو درجات المادة الواحدة كما تحدده اللوائح التعليمية، وهذا بدوره يعكس معايير الأسئلة الشفوية من حيث العدد والتنوع والتوزيع وأساليب الطرح واللغة المُستخدمة وأسس التفاعل وتلقي الإجابات.

مجالات القياس في الاختبارات الشفوية:

تتنوع مجالات القياس في الاختبارات الشفوية، ويزداد ذلك التنوع تمشيًا مع طبيعة وخصوصية جامعة الأزهر، ومن أشهرها المجالات التي تتطلب أو ترتبط بالمهارات الآتية:

- **مهارات الحديث وعيوب النطق:** الحديث كغيره من فنون اللغة له مهارات، كما ترتبط به أحيانًا الكثير من عيوب النطق، ولا سبيل لقياس هذه المهارات أو تشخيص تلك العيوب إلا بالاختبارات الشفوية، أو بطاقات الملاحظة.

- **مهارات القراءة الجهرية:** المعروف أن مهارات القراءة الجهرية ترتبط بالأداء الشفوي من حيث السرعة والدقة والاتساق، كما أنها ترتبط بالنصوص المقروءة، ولا يمكن الحكم عليها وتقويمها بدقة إلا من خلال الأداء الشفوي. **(Mainar & Karthiga , 2023)**

- **مهارات التعبير الشفوي:** ترتبط مهارات التعبير الشفوي بمهارات القراءة الجهرية، ومهارات الحديث، ولا توجد بينهم حدود فاصلة تمامًا، وما بينهم من فروق هي فروق نوعية تتطلبها طبيعة كل منها؛ وهي تعتمد في قياسها على الاختبارات الشفوية وبطاقات الملاحظة.

– **مهارات الحوار والمناقشة:** مهارات الحوار والمناقشة مهارات نوعية ذات طبيعة خاصة، وهي مهارات شديدة التركيب، كما يعتمد الجانب الشفوي منها على مهارات الحديث، وتُقاس تلك المهارات بالاختبارات الشفوية أو بطاقات الملاحظة. **(Carr & Sun, 2022)**

– **مهارات الإلقاء والخطابة:** الخطابة عرض شفوي يقدّمه شخص أمام جمهور معين، وجانب الأداء الشفوي فيه يُقاس أيضًا بالاختبارات الشفوية أو مقاييس التقدير المتدرجة أو بطاقات الملاحظة.

– **مهارات التلاوة والتجويد:** من متطلبات التعامل مع النص القرآني، ولا تكون لغيره من النصوص، وتعتمد على مهارات الأداء الشفوي، وما يرتبط به من مخارج الحروف وكذا أحكام التجويد، ولا سبيل لقياسها إلا بالاختبارات الشفوية وكذا مقاييس التقدير وبطاقات الملاحظة.

مميزات وعيوب الاختبارات الشفوية:

إعداد الاختبارات الشفوية لا ينفصل عن تطبيقها بحال؛ فهما وجهان لعملة واحدة، فلا يُغني أحدهما عن الآخر؛ ذلك أنه ما لم يتكامل إعداد الاختبارات الشفوية مع تطبيقها بجانبيه (التنظيمي والأكاديمي)، فإنها تفقد فاعليتها ولا تعكس الغاية منها، ولا يُوثق بنتائجها مطلقًا.

والاختبارات الشفوية تتعدد مميزاتها بتعدد ما تقيسه من مهارات، ومن مميزاتها:

– تقيس ما تعجز عن قياسه الاختبارات التحريرية.

– تُسهّل عمليات تقويم مهارات القراءة الشفوية.

– تساعد على تنمية مهارات التفاعل لدى الطلاب.

– تُمكن من رصد وتصويب عيوب النطق. **(Theobold, 2021)**

وعلى ما للاختبارات الشفوية من مميزات، إلا أنه لا يمكن الاعتماد عليها منفردة بعيدًا عن أنواع الاختبارات الأخرى؛ فالأفضل أن تتكامل أدوات القياس في تقدير المهارة أو الصفة أو الخاصية.

وقد عرضت الأدبيات والدراسات والبحوث التربوية بعض عيوب الاختبارات الشفوية؛ وهي عيوب يمكن تقليل تأثيرها إلى حد كبير من خلال الانطلاق من فلسفة تقويمية واضحة تقوم على ضبط عمليتي الإعداد والتنفيذ؛ ومن أشهر تلك العيوب بحسب ما ذكره: **(كاظم، ٢٠٠١)**، وأيضًا **(علام، ٢٠٠٣)**، وكذلك **(Carr & Sun, 2022)**، ما يلي:

– تحتاج لوقت وجهد في إعدادها وتنفيذها.

– لا تغطي كل أجزاء المقررات الدراسية المُراد قياسها.

– لا توفر فرصًا تقويمية مناسبة ومتكافئة لجميع الطلاب.

– تدفع الطلاب إلى الارتجالية في الأداء.

– تتأثر نتائجها بظروف ومكونات الموقف الاختباري.

- مؤشرات ثباتها ضعيفة قياسًا إلى الاختبارات التحريرية.
- تطغى على نتائجها توجهات الممتحِن وظروفه.
- تتأثر نتائجها بالانطباعات الشخصية وأثر الهالة.

الوزن النسبي للاختبارات الشفوية بجامعة الأزهر:

يحتل الأداء الشفوي مكانةً متميزة في أداءات طلاب جامعة الأزهر الشريف، يتساوى في ذلك طلاب الكليات الأدبية والعلمية على حدٍ سواء.

وبالرجوع إلى اللائحة المطورة لبرامج كليات جامعة الأزهر، إصدار (٢٠٢٠م) نجد أن الأداء الشفوي يستحوذ على وزن نسبي كبير في الدرجات المخصصة لمعظم مقررات برامج الكليات، فمثلًا يستحوذ على ٥٠٪ من إجمالي الدرجة لمقررات القرآن الكريم بجميع الكليات، ومقررات المحادثة بأقسام اللغات الأجنبية بكليات اللغات والترجمة، والتربية، والدراسات الإنسانية، ومقررات التدريب الميداني لشعب الخدمة الاجتماعية ورياض الأطفال بكليات التربية، ومقررات حلقات البحث بقسم الخدمة الاجتماعية، ومقررات مهارات اللغة الشفهية (الاستماع، التحدث)، ومشروع التخرج بشعبة التعليم الأساسي بكليات التربية.

كما يستحوذ الأداء الشفوي على ٤٠٪ من إجمالي الدرجة لبعض مقررات قسم الخدمة الاجتماعية، ويستحوذ على ٣٠٪ من إجمالي الدرجة لمقررات المهارات اللغوية (التحدث)، والتربية العملية بالفرقة الرابعة بشعبة التعليم الأساسي.

ويستحوذ الأداء الشفوي على ٢٠٪ من إجمالي الدرجة لمقررات طرق التدريس بكليات التربية، وبعض مقررات قسم التربية الفنية، ومقررات النحو والصرف والبلاغة بأقسام اللغة العربية بكليات اللغة العربية وكليات الدراسات الإسلامية والعربية.

أيضًا يستحوذ الأداء الشفوي على ٢٠٪ من إجمالي الدرجة لمقرر التوحيد بالفرقة الأولى بأقسام الحديث والتفسير والعقيدة والدعوة بكليات أصول الدين، وعلى ٢٠٪ من إجمالي الدرجة لمقرر التفسير بالفرقة الثانية بأقسام الحديث والتفسير والعقيدة والدعوة بكليات أصول الدين، وعلى ٢٠٪ من درجة مقرر التفسير الموضوعي للفرقة الثالثة بقسم التفسير.

ويستحوذ على ٢٠٪ من إجمالي الدرجة لمقرر الحديث التحليلي للفرقة الثالثة بقسم الحديث وعلومه، وأيضًا يستحوذ على ٢٠٪ من إجمالي الدرجة لمقرر التوحيد للفرقة الثالثة بقسم العقيدة، ويستحوذ كذلك على ٢٠٪ من درجة مقرر الخطابة للفرقة الثالثة بقسم الدعوة الإسلامية.

كما يستحوذ على٢٠٪ من إجمالي الدرجة لمقرر التفسير الموضوعي للفرقة الرابعة بقسم التفسير، ومقرر الحديث التحليلي للفرقة الرابعة بقسم الحديث، ومقرر التوحيد للفرقة الرابعة بقسم العقيدة،

ومقرر الخطابة للفرقة الرابعة بقسم الدعوة، وذلك تحت مُسمى التعيين وفيه يُخصص لكل طالب فصل أو باب من كتب التراث في التخصصات الأربعة السابقة، يُمتحن فيه الطالب شفويًا، والنهاية العظمى لشق التعيين ٢٠ درجة، وأيضًا يستحوذ الأداء الشفوي على نفس الوزن النسبي ٢٠٪ بأقسام كليات الدعوة، وكليات علوم القرآن الكريم.

وأخيرًا يستحوذ الأداء الشفوي على ١٥٪ من إجمالي الدرجة لمقررات التربية العملية بالفرقة الثالثة شعبة التعليم الأساسي بكليات التربية. **(اللائحة المطورة لبرامج كليات جامعة الأزهر: ٢٠٢٠)**

واقع الاختبارات الشفوية بجامعة الأزهر:

يُقاس الأداء الشفوي في جامعة الأزهر بنمطين لهما نفس المضمون إلى حد كبير وهما:

١- **الاختبارات الشفوية:** وفيها تُوجَه أسئلة شفوية للطالب ليجيب عليها مستدعيًا ما لديه من معارف متعلقة بمضمون الإجابة، وموظِفًا ما لديه من مهارات لفظية وأسلوبية لعرض الإجابات شفويًا بشكل مُقنع للممتحِن. وأحيانًا تكون الاستجابة استدعاءً مطلقًا كما في شفوي القرآن الكريم.

٢- **المقابلات الشخصية:** وفيها يقدِم الطالب بعض الأداءات الشفوية المرتبطة بمحتوى المقرر مستدعيًا ما لديه من معارف متعلقة بمضمون العرض، وموظِفًا ما لديه من مهارات لفظية وأسلوبية وأحيانا يتساهل الممحِتن فتتحول المقابلة لاختبار شفوي ينحصر في طرح السؤال وتلقي الاجابة.

وعليه فواقع الاختبارات الشفوية في جامعة الأزهر يحتاج لتطوير يراعي الغاية الأساسية من الأداءات الشفوية، ويلتزم بمعايير قياس تلك المهارات، وكذا معايير تطبيق الاختبارات الشفوية، وهذا يتطلب رصد أهم معوقات تطبيق الاختبارات الشفوية ببعض كليات جامعة الأزهر، وهي:

١- **خروج الاختبارات الشفوية عن غايتها:** إذْ تتحول في أوقاتٍ كثيرة لاختبارات تحصيلية تتطلب استدعاء وتذكر المفاهيم والمعارف بقصد قياسها، والأصل أنها تقيس مهارات الأداء الشفوي والتي تعجز الاختبارات التحصيلية عن قياسها؛ وليس أدل على ذلك من الاختبارات الشفوية للقرآن الكريم؛ فغايتها قياس مهارات (التلاوة، وأحكام التجويد، ومهارات النطق الصحيح، والضبط والتشكيل، ومواضع الوصل والوقف) وغيرها من المهارات التي تعجز الاختبارات التحريرية عن قياسها، لكن على خلاف المطلوب يشير الواقع إلى أنها تتحول إلى اختبارات تَذكّر واستدعاء ولا علاقة لها بالمهارات سالفة الذكر.

٢- **شيوع النمط الجماعي (المجموعات الصغيرة):** في الاختبارات الشفوية؛ لكثرة أعداد الطلاب، وضيق الوقت المخصص للاختبار، وعدم وجود آلية موضوعية لاستيعاب كثرة العدد، وعليه يُعتبر اختبار الطلاب في مجموعات من المشكلات التي تُخْرِج الاختبارات الشفوية عن غايتها الحقيقية إلى عملية معقدة يغلفها توتر الممتحِن وخوف الطلاب، وفيها يعتمد الممتحِن إلى حدٍ كبير على مقارنات الأداء بين الطلاب؛ حيث تختلط فيها انطباعاته الأولى مع أثر الهالة الذي يفرضه موقف الاختبار في تلاوة عدد

قليل جداً من الآيات، والذي يؤدي في النهاية إلى التحيز وعدم الموضوعية وبالتالي عدم مصداقية التقييم بشكل عام.

٣- **شيوع أسلوب المواجهة الشاملة:** هذا الأسلوب أصبح آلية واقعية لتنفيذ الاختبارات الشفوية داخل القسم الواحد، أو بين الأقسام المختلفة داخل الكلية الواحدة، أو بين الكليات التي تتكامل برامجها؛ وفكرته تقوم على إنجاز الاختبار في أقل وقت ممكن؛ ما يترتب عليه التحرر من التقيد بـ (تخصص الممتحن) فيتشارك في الاختبارات المتخصصون وغير المتخصصين من القسم الواحد بل حتى من الأقسام الأخرى، تحت دعاوى الانتهاء من اختبار أكبر عدد ممكن من الطلاب في أقل وقت ممكن والأمثلة على ذلك كثيرة، وكذا التحرر من (إطار الوقت) الذي تتطلبه طبيعة الاختبارات الشفوية، فقد يكون نصيب الطالب من وقت الامتحان دقيقة واحدة تتضمن أسئلة بسيطة لا تعكس الأداء ولا تبرر للدرجة؛ وتلك الدقيقة تزيد وتنقص حسب ظروف اللحظة الامتحانية التي تحددها أمور كثيرة.

٤- **توثيق الاختبارات الشفوية للقرآن الكريم في السنوات النهائية:** وهي آلية مُستحدَثة للتوثيق صوت وصورة، غايتها تحقيق الموضوعية في امتحانات طلاب الفرق النهائية (الليسانس/ البكالوريوس) وهي آلية غايتها التطوير ولكنها تفتقد للمرونة على الجانبين (التنظيمي والأكاديمي) حيث يُفاجيء بها الطالب في السنة النهائية على غير تعود سابق على هذا النمط؛ إذْ إنه يُمتحَن شفويًا في القرآن الكريم بالنمط التقليدي خلال سنوات النقل الثلاث السابقة، الفرق (الأولى/ الثانية/ الثالثة) ثم يُفاجأ في السنة النهائية بكاميرا فيديو تواجهه لتصوير أدائه الشفوي فيصيبه من التوتر والقلق والتعلثم ما يصيبه فينسى ويعجز عن الاسترجاع السليم أمام الكاميرا، والممتحِن في هذه اللحظة مُطالَب بتقييم واقع أداء الطالب؛ لأنه لم يجب إجابة مناسبة؛ لأن تقديره للدرجة مراقب كذلك، والمُحصِلة في النهاية رسوب غير مبررٍ لطلاب الفرق النهائية في الشقّ الشفوي لمادة القرآن الكريم؛ حتى إن هناك طلابًا متفوقين ومن حاملي مرتبة الشرف يرسبون في شفوي القرآن الكريم لا عن تقصيرٍ منهم، وإنما بسبب تطبيق آلية التوثيق والمراقبة التي لم يتعودوا عليها من قبل، وقد تصل نسبة الرسوب تلك إلى ٤٠٪ من إجمالي بعض شعب الفرق النهائية، وعندها تغرق إدارات الكليات في كمٍّ هائل من الشكاوى والتظلمات من مئات الطلاب، الذين تتأخر تواريخ تخرجهم لعدة شهور (دور التصفية) وهو تاريخ يكره الطلاب أن يُدوّن لهم في شهادات تخرجهم؛ لما يحمله من معانٍ سلبية تقدح في مستوياتهم العلمية.

مبررات تطوير الاختبارات الشفوية بجامعة الأزهر:

لتطوير الاختبارات الشفوية بجامعة الأزهر مبررات عديدة ذات ارتباطات متعددة، وتلك الارتباطات تقوم على التكامل، وفيما يلي عرض لأهم تلك المبررات:

أولًا: طبيعة وتوجّه جامعة الأزهر الشريف: باعتبارها أشهر جامعة مَعْنيّة بالأداء الشفوي وأشكاله ومكوناته على مستوى العالم، وما تتطلبه طبيعة الدراسة فيها من عناية خاصة بالأداء الشفوي للنص القرآني، ومُتون الحديث النبوي، ومُتون علوم العقيدة والشريعة، وكذلك مُتون علوم اللغة العربية، وغيرها من التخصصات التي تُعنى بالأداء الشفوي.

ثانيًا: التغييرات الأخيرة في آليات التقييم: التي شهدتها المؤسسات التعليمية باختلاف مراحلها في مختلف دول العالم، عقب ظهور جائحة **(Covid 19)**، والتي أظهرت الحاجة الشديدة لأنماط التقويم البديلة بأنواعها وعلى رأسها الاختبارات الشفوية والتي تُدار عن بُعد مع تطبيق بعض آليات الضبط التكنولوجية لتحقيق انضباط الطلاب مثل؛ Lock Down Browser . **(Akimov & Malin, 2020)**

ثالثًا: طبيعة الاختبارات الشفوية: ما أكدته بعض البحوث من جدوى توظيف الاختبارات الشفوية في التقويم، تأسيسًا على ما تُنمّيه من مهارات وقدرات متعددة لدى المتعلمين. من تلك الدراسات:

(Kang, et al. 2019)، (Iannone, et al. 2020) ، (Gürbüz & Cabaroglu, 2021)

الدراسات السابقة:

بعد مطالعة عدد من الدوريات والمجلات التربوية العربية والأجنبية وقفت على عدد من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، وكانت معظم تلك الدراسات أجنبية، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات مرتبَّة من الأقدم للأحدث، ومتبوعة بتعليق عام يبين موقف البحث الحالي منها:

أول تلك الدراسات: دراسة **الحارثي (٢٠١٥)** وقد هدفت لتحديد تفضيلات طلاب وأساتذة جامعة شقراء السعودية لأساليب التقويم البديلة، وأعدت الدراسة مقياسًا لذلك، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة، ومن (٨٢) عضو هيئة تدريس، وأشارت النتائج إلى أن الاختبارات الموضوعية التي يعدها الأساتذة هي الأكثر تفضيلًا، وأن الاختبارات الشفوية هي الأقل تفضيلًا للعينة بنوعيها الأساتذة والطلاب، كما جاءت الاختبارات الشفوية الأكثر خوفًا بالنسبة لطلاب الأقسام الأدبية والعلمية على حدٍ سواء.

كما هدفت دراسة **Colak & Demir (2017)** لتقييم استخدام الاختبارات الشفوية كآلية لتوظيف المعلمين في تركيا، فحللت الانعكاسات الإيجابية والسلبية للتجربة واستقصت آراء اتحاد التعليم حول جدوى استخدام الاختبارات الشفوية لذلك. وقد أشارت النتائج إلى أن نظام الاختبارات الشفوية مُطبّق في جميع أنحاء العالم كعامل مساعد في عمليات التقويم. ولذا وجهت الدراسة انتقادات واضحة لتطبيق النظام في تركيا بسبب استخدامه كمحدد أساسي في تعيينات المعلمين، كما انتقدوا كون الممتحِنين من أعضاء لجنة التعيينات.

أما دراسة **Santana (2017)** فقد قوّمت استخدام التكنولوجيا في الاختبار الشفوي المُستخدَم في برنامج اللغة البرتغالية من وجهة نظر الطلاب في ضوء بعض العوامل النفسية؛ خاصة القلق نحو

الاختبارات الشفوية المعتمد على الكمبيوتر مقابل الطريقة التقليدية؛ وتكونت العينة من (٢٧) من متعلمي اللغة البرتغالية الناطقين بالإسبانية في المستوى الجامعي تم تقسيمهم لمجموعة تجريبية تلقت الاختبار الشفوي على المنصة الإلكترونية المصاحبة للكتاب المُستخدَم في برنامج اللغة في جامعة كاليفورنيا، وأخرى ضابطة تلقت الاختبار بالنمط التقليدي، وتلقى الطلاب مقياس القلق لـــــ (Horwitz, et al. 1986)، من أجل التحقق من عوامل القلق، واستخدمت الدراسة استبيانًا قبليًا وبعديًا، لمعرفة آراء الطلاب تجاه هذين النموذجين من الاختبارات النهائية. وأشارت النتائج لوجود ميل نحو الاختبار الشفوي وأنه أقل إثارة للقلق وأكثر صعوبة من الاختبار التقليدي. ومع ذلك يميل الطلاب للطريقة التقليدية على أنها أكثر عدالة في اختبار قدراتهم الشفوية. وعليه فإن المعاملة التي تلقاها الفصل التجريبي لم تعزز قدرات الطلاب على التحدث في المتغيرات اللغوية التي تم تدريسها.

ومن نفس المنطلق هَدفَت دراسة **Kang, et al. (2019)** لفحص الآثار المترتبة على استخدام الامتحانات الشفوية في التقييم لتعزيز مشاركة الطلاب والفهم العميق ومدى توافر الالتزامات المؤسسية. فقيّمت المزايا والتحديات من خلال تحليل تعليقات الطلاب وردود أفعال المساعدين لإدارة تطبيق الاختبار؛ بغية تطوير طريقة فعالة لإدارة الاختبارات الشفوية. وأشارت النتائج أنَّ الامتحانات الشفوية أتاحت فرصًا للطلاب لتطوير مهاراتهم من خلال التفاعل والتعزيز في مناقشة إجابات الطلاب وردود أفعالهم، كما رصدت الدراسة بعض التحديات والعيوب في هذا النظام.

واختلفت دراسة **Akimov & Malin (2020)** قليلًا في التناول فقد جاءت في شكل دراسة حالة قيّمت استخدام الاختبارات الشفوية كشكل من أشكال التقييم أثناء برامج الدراسة عن بُعد في سياق الإنترنت. وأشارت النتائج إلى أن هيكل عملية التقييم يجب أن يكون متوافقًا بشكل جيد مع نتائج التعلم المقصودة. وأن الامتحان الشفوي يمكن أن يساعد في التغلب على بعض التحديات المرتبطة بالتعلم عبر الإنترنت. ومع ذلك فإن التخطيط الدقيق مطلوب لضمان استيفائه للمبادئ الأساسية لاستراتيجية التقييم الناجحة: كالصحة، والدقة، والموثوقية، والعدالة.

أما دراسة **Hazen (2020)** فقد تناولت جدوى استخدام الاختبارات الشفوية في تقييم العلوم الاجتماعية، ولذلك استخدمت استبيانًا للمعلمين والطلاب، وقد جاءت النتائج متسقة مع التوجه العام، فلم تكن الاختبارات الشفوية هي المفضلة للمعلمين والطلاب، فذكر أغلب المعلمون أنها تستغرق وقتًا طويلًا، وأن درجاتها غير موضوعية، كما أنها ترفع مستويات توتر الطلاب، وجدواها مرتبطة بالفصول قليلة العدد فقط؛ إذا تم تصميمها وإدارتها بعناية. أما الطلاب فقد كانت الأداءات الشفوية تجربة مرهقة لهم، ورأيهم أن الشكل الشفوي قد أضعف قدرتهم على الأداء؛ مع أنه سهَّل لهم تقديم إجابة محتملة أكثر اتساقًا مع مطالب المُمتحِن.

وعلى نفس الدرب حاولت دراسة **Goodman (2020)** تقييم جدوى استخدام الاختبارات الشفوية في تغيير طريقة تعامل الطلاب مع التعلم، واستخدمت الدراسة استبيانًا وبطاقة ملاحظة، وأشارت النتائج إلى أن الاختبارات الشفوية تدفع الطلاب للتواصل والتفاعل، وفيها ينتقل التعلم بينهم في اتجاه ثنائي، كما أن الاستعداد لها يدفعهم للعمل مع زملائهم لبناء فهم مشترك، كما أن ما فيها من تعليقات فورية يدعم تعلم الطلاب؛ في حين أن إعداد وإدارة الاختبارات الشفوية يُعتبر تحديًا عميقًا للأساتذة والطلاب؛ حيث يرفع درجة توتر الطلاب، وأيضًا يصْعُب من خلاله تقييم بعض جوانب الأداء، كما أنه لا يغطي إلا عددًا محدودًا من أهداف التعلم.

ومن مستوى نظري حاولت دراسة **Hazen & Hamann (2020)** تقييم جدوى استخدام الاختبارات الشفوية في المقررات الميدانية في الجغرافيا، واستخدمت الدراسة أداة لتحليل ورصد ما في الأدبيات البحثية من معلومات وخبرات وتجارب، وقدمت معلومات ذات قيمة حول آلية استخدامها، ورصدت فوائدها، واقترحت حلولًا لتحدياتها، وأشارت إلى أن الاختبارات الشفوية ما زالت في حاجة إلى أن تكون مغرية للطلاب، كما قدمت نموذجًا منهجيًا لدمج الاختبارات الشفوية في منظومة التقييم.

أما دراسة **Iannone, et al. (2020)** أرادت تحديد تأثير تقييم الأداء الشفهي على مناهج الرياضيات في التعلم في شكل دراسة حالة؛ انطلاقًا من أن الأداء الشفهي في التقييم يختلف عن الاختبارات الكتابية بسبب طبيعته الحوارية. وأشارت النتائج إلى أن التقييم الشفوي يتطلب فهمًا أكثر من التذكر، وأن استخدام استراتيجيات المراجعة تساعد على التعلم العميق عند الاستعداد لتقييم الأداء الشفهي مقارنةً بالتحضير لامتحان تحريري.

في حين قارنت دراسة **Theobold (2021)** بشكل مباشر بين الاختبارات الشفوية والكتابية من حيث قدرة كل منهما على إظهار فهم الطلاب للمعلومات والمفاهيم أو العكس واستخدمت استبيانًا تم إعداده لذلك، وبعد تحليل البيانات أشارت النتائج إلى أن الاختبارات الشفوية هي الأقدر على إظهار مدى فهم الطلاب؛ فهي تعطي صورة أكثر اكتمالًا لذلك؛ لأنها تتجاوز حدود تعامل الطلاب الصامت مع الأسئلة المكتوبة وإسقاط الإجابات على الورق، كما توفر فرصًا للطلاب لشرح أفكارهم، ما قد يساعد في بناء هوياتهم كمفكرين ومتحدثين.

أما دراسة **Gürbüz & Cabaroglu (2021)** فقد هدفت لفحص تصورات طلاب الصفوف التحضيرية للعروض التقديمية الشفوية ووظائفها في تعلم الإنجليزية كلغة أجنبية فيما يتعلق بالقدرة اللغوية، والقلق أثناء الكلام، ودافع تعلم اللغة. وقد بلغت العينة (٢٩) من الطلاب الملتحِقِين ببرنامج تحضيري إلزامي للغة الإنجليزية في إحدى الجامعات الحكومية؛ حيث قدموا ثلاثة عروض شفوية تمت ملاحظتهم. تم جمع البيانات من المقابلات شبه المنظمة، ونماذج التأمل الذاتي، ونماذج تقييم الأقران،

وكشفت النتائج أن المشاركين لديهم بالفعل تصورات إيجابية عن العروض الشفوية على الرغم مما فيها من صـــعوبات. كما أظهروا تغيرات إيجابية في أربعة متغيرات، وهي: عدم الرغبة، والخبرة، والإدراك للعروض الشفوية، والمهارات اللغوية. كما استفاد المشاركون من عروضهم الشفوية في التغلب على القلق أثناء التحدث، والمهارات اللغوية خاصة النطق والتحدث أمام الجمهور.

ومن منطلق تدريبي هدفت دراســة **Arwae & Soontornwipast (2022)** إلى تطوير كفاءة العرض الشـفوي العلمي للطلاب وكذا كفاءتهم في جلسـات الأسـئلة الشـفوية، باسـتخدام اسـتراتيجية scientific oral presentation in question and answer وقد تضـمنت اسـتراتيجية **(SPIQA)** تدريبات للتكيف مع الأسئلة الشفوية، وتدريبات للتواصل، وتدريبات للارتجال، وتقنيات للأسئلة السقراطية. وقد بلغت العينة (٣٥) من طلاب المدارس الثانوية العلمية ذوي القدرات العالية. وأشـــارت النتائج إلى أن الطلاب لديهم آراء إيجابية حول الإســتراتيجية، وأنهم أدركوا أهمية كفاءة العرض الشــفوي في جلســات الأســئلة والأجوبة فيما يتعلق باحتياجاتهم التعليمية المســتقبلية وأهدافهم المهنية. كما أوصــت الدراســة بضرورة رفع وعي الطلاب باستخدام الإستراتيجية لحل مشكلات الاتصال.

وعلى المسـتوى النظري تناولت دراسـة **Carr & Sun (2022)** آليات ضـمان الدقة والجودة في الاختبارات الشفوية، فذكرت أن الاختبارات الشفوية جزءٌ لا يتجزأ من منظومة التقويم، وأنها مكون أساسي في فحص أطروحات الدكتوراة، ويُنظر إليها على أنها فرصـــة للطالب للرد على مختلف تعليقات وأســئلة الممتحِنين. كما أنها تسـمح للممتحِنين بالتأكد من فهم الطالب للموضـوع وعملية البحث. ويُفضـل إجراء الاختبارات الشـفوية بلغة التدريس في المؤسـسـة التعليمية المانحة. ويمكن إجراء الامتحان بلغة أخرى في البلدان التي لديها أكثر من لغـــة للتدريس كما يجـــب أن تكون هناك آلية واضـحة لضـمان صـلاحية الاختبار، للتحقق من قدرة الطالب على التقييم بلغته الخاصة.

ومن مستوى تقـييمي جاءت دراسة **Akkaraju (2023)** بعـنوان الاختبار الشفوي (التعلم من أجل الإتقان)، وهدفت إلى تقييم تجربة اسـتخدام الاختبارات الشـفوية كمعيار للتقييم الختامي في مسـار تحويلي غير متزامن لتدريس مقرري علم التشـريح وعلم وظائف الأعضـاء باسـتخدام مبادئ (الممارسـة المتعمدة)، وأشـارت النتائج إلى إمكانية تحفيز الطلاب للتعلم من أجل الإتقان من خلال توظيف الاختبارات الشـفوية كإستراتيجية تقييم محورية في التعليم غير المتزامن غبر الإنترنت.

وقد جاءت دراسة **Vonen, et al. (2023)** أكثر إجرائية، فقد هدفت لمعرفة كيفية إدارة المعلمين لإجابات الطلاب غير الكافية في امتحانات الكفاءة الشـفوية **(DOCEs)** في المدرسـة الثانوية باسـتخدام نموذج تحليل المحادثة، وقد أشـــارت النتائج إلى أن المعلمين يتعاملون مع الأمر بنمطين؛ الأول: متابعة الإجابة من خلال إعادة صياغتها وتوفير مزيد من المعلومات حول الموضوع، والثاني: التخلّي عن السؤال

الأصلي والانتقال لتسلسل جديد وتجاهل الآثار السلبية. كما أن متابعة الإجابة توفر فرصًا إضافية للإجابة ولكنها لا تمكن الطلاب بالضرورة من تقديم إجابات جيدة. أما التخلي عن الإجابة فيعني أن الطلاب يفقدون فرصة الوصول للمعرفة، ولكنه يوفر فرصًا للإجابة على سؤال آخر. وقد ساهمت الدراسة في فهم المشاكل التي تظهر في محادثات الاختبار غير الموجهة وتحدد الممارسات المُستخدَمة لإدارة الاستجابات غير الكافية.

ومن منظور تجريبي هدفت دراسة **القرني (٢٠٢٤)** إلى فحص أثر استراتيجية قائمة على خرائط المفاهيم والذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الحفظ وتخفيض قلق الاختبار الشفوي لمقرر القرآن الكريم لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة بيشة، وأعدت الدراسة بطاقة ملاحظة لمهارات حفظ القرآن، ومقياسًا لقلق الاختبار الشفوي بشقيه النفسي والمعرفي. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيًا في مهارات حفظ القرآن الكريم بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح البعدي، وإلى وجود فروق دالة احصائيًا في مستوى قلق الاختبار الشفوي للقرآن الكريم بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح البعدي، كما أشارت النتائج إلى ارتفاع حجم تأثير استراتيجية التدريس حيث جاءت بدرجة كبيرة وفق درجات أداتي الدراسة باستخدام مؤشر كوهين.

التعليق على الدراسات السابقة:

بلغت الدراسات السابقة **(١٦)** خمس عشرة دراسة؛ وقد تراوح المدى الزمني لها من (٢٠١٥) إلى (٢٠٢٤)، وقد دارت جميعها حول الاختبارات الشفوية كآلية للتقييم؛ مع اختلاف فيما بينها في زاوية التناول؛ فمنها من تناول مستوى تفضيلات الأساتذة والطلاب، للاختبارات الشفوية بشكل عام كدراسة **(الحارثي، ٢٠١٥)**، ودراسة **(Santana, 2017)**.

ومن الدراسات من تناول جدوى وفاعلية استخدام وتوظيف الاختبارات الشفوية في التقويم كدارسة **(Colak & Demir, 2017)**، ودراسة **(Akimov & Malin, 2020)**، ودراسة **(Hazen, 2020)**، ودراسة **(Hazen & Hamann, 2020)**، وأيضًا دراسة **(Goodman, 2020)** ، وكذلك دراسة **(Akkaraju, 2023)**.

وبعض الدراسات تناولت تأثير الاختبارات الشفوية على بعض المتغيرات المختلفة كدراسة **(Kang, et al. 2019)**، وكذلك دراسة **(Iannone, et al. 2020)** ، وأيضا دراسة **(Gürbüz & Cabaroglu, 2021)** ، ومنها من قارنت بين الاختبارات الشفوية والاختبارات الكتابية على أداء الطلاب كدراسة **(Theobold, 2021)**.

ومن الدراسات السابقة من تناول الاختبارات الشفوية من منطلق تدريبي؛ وذلك كدراسة **(Arwae & Soontornwipast, 2022)**، ومنها من تناولها من منطلق وصفي كدراسة **(Carr &**

(Sun,2022)، ودراسة (Vonen, et al., 2023). ومنها من تناول الاختبارات الشفوية كمتغير تابع من منطلق تجريبي كدراسة (القرني، ٢٠٢٤).

وعمومًا يمكن استنتاج أهمية فكرة البحث الحالي على المستويين؛ النظري والتجريبي وتشعبها وارتباطها بمتغيرات تصنيفية كثيرة؛ وذلك بالنظر لعدد وتنوع الدراسات التي تناولت بعض جوانبها، بالإضافة إلى اتفاق كافة الدراسات والبحوث على أهمية الاختبارات الشفوية وجدواها في منظومة تقييم الطلاب في مختلف المراحل وفي مختلف التخصصات، وأن فاعليتها مرهونة بمدى توافر معايير الدقة والمصداقية والموضوعية والعدالة في تصميمها وتطبيقها، وفي مدى توافر متطلبات التصميم والتطبيق لدى القائمين عليها.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

مما لاشك فيه أن البحث الحالي قد أفاد من الدراسات السابقة؛ فقد كانت هذه الدراسات ونتائجها بمثابة منطلقات بحثية غير مباشرة له؛ وأوجه الاستفادة تمحورت في: الاستفادة من الأطر النظرية التي قامت عليها تلك الدراسات، وكذا من إجراءات تلك الدراسات.

موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

على الرغم من استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة، إلا أنَّه اختلف عنها جميعًا في التوجه، والأدوات، كما أنَّه تَميّز عنها في أنه تجاوز حد الوصف إلى التحليل الكمّي والكيفي، كما أنه تعامل مع الفئتين الأهم في عمليات تقويم الاختبارات الشفوية، وهما الأساتذة وتوجهاتهم باعتبارهم (القائمين على التنفيذ)، وأيضًا الطلاب وتفضيلاتهم باعتبارهم (المستفيدين) من الاختبارات.

إجراءات البحث:

قام الباحث بمجموعة من الخطوات، والإجراءات البحثية؛ من أجل تنفيذ هذا البحث بشكلٍ علمي يقوم على الموضوعية، وكان ذلك كالآتي:

- منهج البحث:

تَبنّى البحث المنهج الوصفي التحليلي، القائم على جمع البيانات حول المتغيرات الأساسية من أفراد العينة بشكل مباشر، ثم تحديد مستوى تلك البيانات، وتقصِي أثر بعض العوامل فيها. وعلى أساسه جاءت باقي الإجراءات.

- أدوات البحث:

قام الباحث ببناء: قائمة بمعايير الاختبارات الشفوية، واستبانة لتقويم الاختبارات الشفوية بجامعة الأزهر من وجهة نظر الأساتذة والطلاب، وتفصيل ذلك كالآتي:

١- قائمة معايير الاختبارات الشفوية:

الهدف من القائمة هو تحديد معايير الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر، وقد استفاد الباحث في بناء القائمة من الأدبيات التربوية والدراسات والبحوث في هذا المجال.

*** القائمة في صورتها المبدئية:**

قام الباحث ببناء قائمة بمعايير الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر، وقد تكونت في صورتها الأولية من (٢٨) معيارًا موزعة على جانبين هما: الجانب التنظيمي، ويخصه (١٤) معيارًا. والجانب الأكاديمي، ويخصه (١٤) معيارًا.

وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التقويم والقياس؛ لإبداء الرأي فيما يأتي:

- مدى مناسبة القائمة للهدف الذي وُضعت لأجله.
- مدى استيفاء القائمة لمعايير الاختبارات الشفوية.
- مدى مناسبة كل معيار للجانب الذي يندرج تحته.

وقد أبدى بعض المحكمين عددًا من الملاحظات، وقد أُخِذتْ جميعها بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للقائمة.

*** الصورة النهائية للقائمة: (ملحق رقم ١)**

في ضوء آراء المحكمين تم تعديل القائمة، وقد تكونت من (٢٨) معيارًا موزعة على جانبين على النحو الآتي:

- معايير الجانب التنظيمي، وتضم (١٤) معيارًا.
- معايير الجانب الأكاديمي، وتضم (١٤) معيارًا.

٢- استبانة تقويم الاختبارات الشفوية:

الهدف من الاستبانة هو تقويم الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر، وقد استفاد الباحث من الأدبيات التربوية المرتبطة، ومن الدراسات والبحوث في مجال التقويم والقياس.

*** الاستبانة في صورتها المبدئية:**

في ضوء قائمة المعايير قام الباحث ببناء استبانة لتقويم الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٢٨) مؤشرًا موزعة على جانبين:

- الجانب التنظيمي، ويخصه (١٤) مؤشرًا.
- الجانب الأكاديمي، ويخصه (١٤) مؤشرًا.

وللتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التقويم والقياس؛ لإبداء الرأي فيما يأتي:

- مدى مناسبة الاستبانة للهدف الذي وُضعت لأجله.
- مدى استيفاء جانبي الاستبانة لمتطلبات عملية التقويم.
- مدى مناسبة المؤشرات المتضمنة في كل جانب.
- مدى مناسبة مؤشرات التقويم لأفراد العينة.

وقد أبدى بعض المحكمين عددًا من الملاحظات عند التحكيم، وقد أُخِذتْ تلك الملاحظات بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للاستبانة.

*** الصورة النهائية للاستبانة: (ملحق رقم ٢)**

في ضوء آراء المحكمين تم تعديل الاستبانة، وقد تكونت من (٢٨) مؤشرًا موزعة على جانبين على النحو الآتي:

- الجانب التنظيمي، ويخصه (١٤) مؤشرًا.
- الجانب الأكاديمي، ويخصه (١٤) مؤشرًا.

*** ثبات الاستبانة:**

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية لحساب الثبات، وقد استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية Split-Half ؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي كل مجال من مجالي الاستبانة، وهو ما يشير لثبات نصف الاستبانة، ثُم عن طريق معادلة التصحيح لسبيرمان وبرون (Spearman -Brown) تم حساب معامل ثبات الاستبانة كاملة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١)
معاملات الارتباط والثبات
لكل مجال من مجالات الاستبانة، ومعامل الثبات الكلي

م	الجوانب	المؤشرات	معامل الارتباط	معامل الثبات
١	الجانب التنظيمي	١٤	0.٨٥٨	0.٨٦٤
٢	الجانب الأكاديمي	١٤	0.٨٥١	٠.٨56

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي للاستبانة بلغ (0.86) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب.

التقدير الكمي لأداء العينة:

استخدم الباحث تقديرًا كميًا بالدرجات للأداء على الاستبانة وهذا التقدير قائم على أساس وجود مستويات متعددة لمدى توافر المؤشرات في الجانبين: (التنظيمي/ والأكاديمي)، وهي كالآتي: (كبيرة- متوسطة- قليلة)؛ بحيث لو كانت درجة التوافر كبيرة، فإنها تأخذ (ثلاث درجات)، أما لو كانت متوسطة،

فإنها تأخذ (درجتين)، أما لو كانت قليلة فإنها تأخذ (درجة واحدة)، ويتحدد دور المُســـتجِيب في وضـــع علامة (✓) أمام المستوى المناسب لتوافر المؤشر.

عينة البحث:

- تم اختيار العينة بطريقة مقصودة من بين أعضاء هيئة التدريس وطلاب كليات جامعة الأزهر.
- بلغت عينة الأساتذة (١٢٠) من أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية بالقاهرة/ التربية بالدقهلية/ اللغة العربية بالمنصورة/ الدراسات الإسلامية والعربية بالزقازيق).
- بلغت عينة الطلاب (٤٠٠) من طلاب برامج اللغة العربية بكليتي (التربية بالدقهلية/ اللغة العربية بالمنصورة) جامعة الأزهر للعام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م.

تطبيق الاستبانة:

تـــــم تطبيق الاستبانة في الفصـل الدراسـي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م، وكان ذلك كالتالي: بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس تم التطبيق من خلال استبانات ورقية تم ارسالها لبعض الأصدقاء من أعضـــاء هيئة التدريس بتلك الكليات ســـالفة الذكر، أما بالنســـبة للطلاب فقد تم التطبيق من خلال استبانات ورقية أيضًا من خلال د. محمد الطيب المرسي– الأستاذ المساعد بقسم اللغـــويات بكلية اللغة العربية بالمنصـــورة، وكذلك من خلال د. أحمد محمد الصـــادق– المدرس بقســم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بالدقهلية.

الأساليب الإحصائية المستخدَمة:

استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي (SPSS –version. 8.0) لحساب:

- التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية.
- اختبار (T- test) لتحديد الفروق بين متوسطات المجموعتين.

عرض النتائج، وتفسيرها:

عرض وتفسير نتائج البحث سوف يتم في ضوء تساؤلاته بنفس الترتيب؛ وذلك كالآتي:

أولًا: النتائج المرتبطة بتحديد المعايير اللازمة للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر:

ترتبط تلك النتائج بالســـؤال الأول، ونصـــه " ما المعايير (التنظيمية، والأكاديمية) اللازمة للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؟ " وللإجابة على هذا التساؤل قدم البحث قائمة مُحكّمَة بالمعايير التنظيمية والأكاديمية للاختبارات الشفوية ببرامج اللغـــة العربية بجامعة الأزهر؛ وقـــد تكونت من جانبين؛ التنظيمي: ويتكون من (١٤) معيارًا تغطي كل المتطلبات التنظيمية؛ للاختبارات

الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر، والأكاديمي: ويتكون من (١٤) معيارًا تغطِّي كل المتطلبات الأكاديمية للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر. **(ملحق رقم ١)**

ثانيًا: النتائج المرتبطة بمدى توافر معايير الجانب التنظيمي في الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الثاني، ونصه:" ما مدى توافر معايير الجانب (التنظيمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات عينة (الأساتذة)، وعينة (الطلاب) على الاستبانة؛ وذلك لتحديد المتوسط، والانحراف المعياري، ومدى توافر كل مؤشر في الجانب التنظيمي، واستنادًا إلى ذلك يتم التعامل مع قيم المتوسطات لتفسير البيانات. وتحديد درجة التوافر تكون كالآتي: إذا كانت قيمة المتوسط ما بين(1.00-1.66) تكون درجة التوافر قليلة، وإذا كانت قيمة المتوسط ما بين (1.67-2.33) تكون درجة التوافر متوسطة، وإذا كانت قيمة المتوسط ما بين (2.34-3.00) تكون درجة التوافر كبيرة.

والجدولان (١/٢)، (٢/٢) يوضحان ذلك على الترتيب:

جدول (١/٢)
أولاً: التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة الأهمية لمؤشرات (الجانب التنظيمي) لدى الأساتذة

م	المؤشرات	الأساتذة ن = (١٢٠)					
		التكرار			المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
		ك	ك	ك			
١	يتم تحديد تاريخ الاختبار في ضوء الخطة الزمنية لتوصيف المقرر.	٤٦	٥٤	٢٠	٢,٢١٦	٠,٧١٢	متوسطة
٢	تُراعَى الرغبات المنطقية للطلاب في اختيار تاريخ الاختبار.	٣٨	٣٠	٥٢	١,٨٨٣	٠,٨٦١	متوسطة
٣	يتم تحديد تاريخ الاختبار؛ بحيث لا يتعارض مع باقي الاختبارات.	٤٣	٣٧	٤٠	٢,٠٢٥	٠,٨٣٤	متوسطة

٤	يتم الإعلان عن تاريخ الاختبار قبل موعده بمدة زمنية كافية.	٥٠	٤٦	٢٤	٢,٢١٦	٠,٧٥٧	متوسطة
٥	يتم الإعلان عن تاريخ الاختبار بشكل يضمن علم جميع الطلاب.	٥١	٤١	٢٨	٢,١٩١	٠,٧٩١	متوسطة
٦	يتم التنسيق بين الأقسام العلمية بشأن تواريخ الاختبارات.	١٥	٢٠	٨٥	١,٤١٦	٠,٧٠٥	قليلة
٧	يتم تحديد موعد بدء وانتهاء الاختبار بوضوح.	١٧	٢٢	٨١	١,٤٦٦	٠,٧٣٢	قليلة
٨	يتم عقد اختبار للطلاب المتخلفين عن الموعد الأصلي.	٧٧	٤٣	-	٢,٦٤١	٠,٤٨١	كبيرة
٩	تتوافر آلية مناسبة للتحقق من شخصية الطلاب.	٤٤	٢٨	٤٨	١,٩٦٦	٠,٨٧٨	متوسطة
١٠	تتوافر آلية مناسبة لترتيب دخول الطلاب للاختبار.	١٩	٢١	٨٠	١,٤٩١	٠,٧٥٥	قليلة
١١	يتم عقد الاختبارات في أماكن (قاعات دراسية) مناسبة.	٢٧	٢٦	٦٧	١,٦٦٦	٠,٨٢٣	قليلة
١٢	تتوافر قوائم أسماء للطلاب معدة للتوقيع وتقدير الدرجات.	١٠	٢٤	٨٦	١,٣٦٦	٠,٦٣٤	قليلة
١٣	تتوافر مقاعد وطاولات مناسبة للجلوس والكتابة.	٢٨	٢٠	٧٢	١,٦٣٣	٠,٨٣٩	قليلة
١٤	يتم امتحان الطلاب بشكل فردي وليس في مجموعات.	-	١٤	١٠٦	١,١١٦	٠,٣٢٢	قليلة

يتضح من الجدول (**١/٣**) ما يأتي:

– درجة توافر مؤشرات (الجانب التنظيمي) لدى الأساتذة؛ جاءت موزعة ما بين كبيرة، ومتوسطة، وقليلة؛ حيث جاء (١) مؤشر؛ وهو المؤشر رقم (٨) متوافرة بدرجة كبيرة؛ بمتوسط (٢,٦٤١)، وجاءت (٦) مؤشرات؛ وهي (١ ، ٢ ، ٣، ٤، ٥، ٩) متوافرة بدرجة متوسطة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين

(١.٨٨٣ – ٢.٢١٦)، وجاءت (٧) مؤشرات؛ وهي (٦ ، ٧ ، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤) متوافرة بدرجة قليلة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (١.١١٦- ١.٦٦٦).

وعليه فدرجة توافر مؤشرات (الجانب التنظيمي) لدى الأساتذة جاءت موزعة ما بين كبيرة، ومتوسطة، وقليلة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (١.١١٦-٢.٦٤١).

* ويُرجع الباحث هذا التراوح في التقدير لدى الأساتذة إلى طبيعة الجانب التنظيمي وما يرتبط به من مؤشرات تختلف نسب قابليتها للتطبيق باختلاف الظروف والإمكانيات المادية والبشرية لكل كلية، وكذلك ارتباط مؤشرات الجانب التنظيمي بإدارات الكليات وخاصة إدارة شؤون الدراسة، فهي المشرف المباشر عليها، بعيدًا عن التأثير المباشر للأساتذة.

جدول (٢/٢)
ثانياً: التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة الأهمية لمؤشرات (الجانب التنظيمي) لدى الطلاب

م	المؤشرات	الطلاب ن = (٤٠٠)					
		التكرار			المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر
		كبيرة ك	متوسطة ك	قليلة ك			
١	يتم تحديد تاريخ الاختبار في ضوء الخطة الزمنية لتوصيف المقرر.	٤٧	٧٣	٢٨٠	١,٤١٧	٠,٦٩٢	قليلة
٢	تُراعَى الرغبات المنطقية للطلاب في اختيار تاريخ الاختبار.	٢٩	٧٠	٣٠١	١,٣٢٢	٠,٦٠٢	قليلة
٣	يتم تحديد تاريخ الاختبار؛ بحيث لا يتعارض مع باقي الاختبارات.	٣٨	٥١	٣١١	١,٣١٧	٠,٦٣٨	قليلة
٤	يتم الإعلان عن تاريخ الاختبار قبل موعده بمدة زمنية كافية.	٥٩	٧٥	٢٦٦	١,٤٨٢	٠,٧٣٨	قليلة
٥	يتم الإعلان عن تاريخ الاختبار بشكل يضمن علم جميع الطلاب.	٧٧	٩٨	٢٢٥	١,٦٣٧	٠,٧٨٧	قليلة

٦	يتم التنسيق بين الأقسام العلمية بشأن تواريخ الاختبارات.	١٢	٥٣	٣٣٥	١,١٩٢	٠,٤٦٤	قليلة
٧	يتم تحديد موعد بدء وانتهاء الاختبار بوضوح.	٢٤	٣٥	٣٤١	١,٢٠٧	٠,٥٣٤	قليلة
٨	يتم عقد اختبار للطلاب المتخلفين عن الموعد الأصلي.	٣٥٢	٤٨	-	٢,٨٨	٠,٣٢	كبيرة
٩	تتوافر آلية مناسبة للتحقق من شخصية الطلاب.	٢٨٣	١١٧	-	٢,٧٠	٠,٤٥	كبيرة
١٠	تتوافر آلية مناسبة لترتيب دخول الطلاب للاختبار.	٦٠	٩٦	٢٤٤	١,٥٤	٠,٧٤	قليلة
١١	يتم عقد الاختبارات في أماكن (قاعات دراسية) مناسبة.	٥٢	٩٣	٢٥٥	١,٤٩	٠,٧١	قليلة
١٢	تتوافر قوائم أسماء للطلاب معدة للتوقيع وتقدير الدرجات.	٥٨	١٠١	٢٤١	١,٥٤	٠,٧٣	قليلة
١٣	تتوافر مقاعد وطاولات مناسبة للجلوس والكتابة.	٤٩	٧٠	٢٨١	١,٤٢٠	٠,٦٩٩	قليلة
١٤	يتم امتحان الطلاب بشكل فردي وليس في مجموعات.	-	١٧	٣٨٣	١,٠٤٢	٠,٢٠١	قليلة

يتضح من الجدول (٢/٢) ما يلي:

– درجة توافر مؤشرات (الجانب التنظيمي) لدى الطلاب جاءت موزعة ما بين كبيرة، وقليلة؛ حيث جاء (٢) مؤشر؛ وهما المؤشران (٨ ، ٩) متوافران بدرجة كبيرة؛ بمتوسط (٢,٧٠٧–٢.٨٨٠)، وجاء (١٢) مؤشر؛ وهي (١ ، ٢ ، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤) متوافرة بدرجة قليلة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (١.٠٤٢– ١.٦٣٠).

وعليه فدرجة توافر مؤشرات (الجانب التنظيمي) لدى الطلاب جاءت موزعة ما بين كبيرة، ومتوسطة، وقليلة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (١.٠٤٢–٢.٨٨٠).

* ويُرجع الباحث هذا التراوح في التقدير لدى الطلاب أيضًا إلى طبيعة الجانب التنظيمي وما يرتبط به من مؤشرات تختلف نسب قابليتها للتطبيق باختلاف الظروف والإمكانيات المادية والبشرية لكل كلية،

وكذلك ارتباط مؤشرات الجانب التنظيمي بإدارات الكليات وخاصة إدارة شؤون الدراسة، فهي المشرف المباشر عليها، بعيدًا عن أي تأثير للطلاب.

ثالثًا: عرض النتائج المرتبطة بمدى اختلاف تقديرات الأساتذة والطلاب في توافر معايير الجانب (التنظيمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر.

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الثالث، ونصه: " هل تختلف تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب (التنظيمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بالتحقق من الفرض الأول، ونصه: " لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات رتب تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب (التنظيمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر." وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (**T-test**)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٣)
المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)
لمتوسطي تقديرات الأساتذة والطلاب على الجانب (التنظيمي)
للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر.

م	الجانب	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
١	الجانب التنظيمي	أستاذ	١٢٠	١.٨٠٦	٠.٤٢٤	١.٢١١	٠.٢٣٧	غير دالة
		طالب	٤٠٠	١.٥٨٤	٠.٥٣٧			

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- أن قيمة (ت) المحسوبة في (الجانب التنظيمي) بلغت (١,٢١١)، وهي غير دالة إحصائياً، عند مستوى (٠.٠٥)، بدرجة حرية (٢٦) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مؤشرات (الجانب التنظيمي).

وعليه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات رتب تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر مؤشرات الجانب التنظيمي.

* ويُرجع الباحث عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب التنظيمي، إلى أمور منها: تشبع مؤشرات ذلك الجانب بالعمومية فيما يخص الأفراد (أساتذة/ طلاب) والمؤسسات (الكليات/ البرامج)، وأيضًا تشابه تعاطي كل من الأساتذة والطلاب مع المؤشرات دون التأثير فيها؛ فكلاهما على نفس المسافة تقريبًا من تلك المؤشرات حتى وإن اختلف الوزن النسبي لتأثر كل منهما،

وكذلك تشبع الطلاب بوجهات نظر أساتذتهم وتصوراتهم النقدية لمؤشرات هذا الجانب؛ فجاءت الأحكام التقويمية للفئتين وما يرتبط بها من تقديرات متشابهة إلى حدٍ كبيرٍ.

رابعًا: النتائج المرتبطة بمدى توافر معايير الجانب الأكاديمي في الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الرابع، ونصه: " ما مدى توافر معايير الجانب (الأكاديمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات عينة (الأساتذة)، وعينة (الطلاب) على الاستبانة؛ وذلك لتحديد المتوسط، والانحراف المعياري، وتوافر كل مؤشر في الجانب الأكاديمي، واستنادًا إلى ذلك يتم التعامل مع قيم المتوسطات لتفسير البيانات. وتحديد درجة التوافر تكون كالآتي: إذا كانت قيمة المتوسط ما بين (1.00-1.66) تكون درجة التوافر قليلة، وإذا كانت قيمة المتوسط ما بين (1.67-2.33) تكون درجة التوافر متوسطة، وإذا كانت قيمة المتوسط ما بين (2.34-3.00) تكون درجة التوافر كبيرة.

والجدولان (١/٤)، (٢/٤) يوضحان ذلك على الترتيب:

جدول (١/٤)
أولًا: التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة الأهمية لمؤشرات (الجانب الأكاديمي) لدى الأساتذة

م	الأساتذة ن = (١٢٠)						
	المؤشرات	التكرار			المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
		ك	ك	ك			
١	يتولى أكثر من أستاذ (٢ على الأقل) تقييم الطالب الواحد.	٩٥	٢٥	-	٢,٧٩	٠,٤٠٧	كبيرة
٢	يتم الاختبار الشفوي على يد أساتذة من نفس التخصص.	٦٥	٤٠	١٥	٢,٤١	٠,٧٠٩	كبيرة
٣	يتم إجراء الاختبار الشفوي لكل مقرر في جلسة مستقلة.	٢٠	٣٦	٦٤	١,٦٣	٠,٧٥٩	قليلة

٤	يتلقى كل طالب من (٥- ٧) أسئلة في محتوى المقرر.	١٥	٢٢	٨٣	١,٤٣٣	٠,٧٠٦	قليلة
٥	تتوزع الأسئلة الشفوية على أغلب مفردات المقرر.	٣٠	٣٥	٥٥	١,١٦٣	٠,٨٥٣	قليلة
٦	تقيس الأسئلة المهارات الشفوية، دون الجوانب المعرفية.	٤٠	٢٩	٥١	١,٩٠٨	٠,٨٦٩	متوسطة
٧	تتوافر معايير موضوعية لتقدير درجات كل طالب.	٧٠	٢٨	٢٢	٢,٤٠٠	٠,٧٨٢	كبيرة
٨	يتم توجيه الأسئلة بلغة واضحة ومفهومة للطلاب.	٩٢	٢٨	-	٢,٧٦٦	٠,٤٢٤	كبيرة
٩	يتم حثّ وتشجيع الطلاب على الإجابة بأسلوب هادئ.	٨٠	٢٤	١٦	٢,٥٣	٠,٧٢١	كبيرة
١٠	يوجد تفاعل إيجابي (تصويب / استدراك) بين الأستاذ والطلاب.	٤٠	٣٣	٤٧	١,٩٤١	٠,٨٥٣	متوسطة
١١	توجد فترات بينية (٣٠ ثانية) بين توجيه السؤال وتلقي الإجابة.	٤٤	٢٥	٥١	١,٩٤١	٠,٨٩١	متوسطة
١٢	يحصل الطلاب على فرصة مناسبة للإجابة بدون مقاطعة.	٨٤	٢٥	١١	٢,٦٠	٠,٦٥٢	كبيرة
١٣	يتم توزيع الأسئلة الشفوية في شكل مجموعات عشوائية.	٢٩	٢٣	٦٨	١,٦٧٥	٠,٨٤١	متوسطة
١٤	يُراعى عدم تكرار نفس الأسئلة الشفوية لكل الطلاب.	٢٤	٣١	٦٥	١,٦٥٨	٠,٧٩٣	قليلة

يتضح من الجدول (**١/٤**) ما يأتي:

– درجة توافر مؤشرات (الجانب الأكاديمي) لدى الأساتذة؛ جاءت موزعة ما بين كبيرة، ومتوسطة، وقليلة؛ حيث جاءت (٦) مؤشرات؛ وهي (١ ، ٢ ، ٧، ٨، ٩، ١٢) متوافرة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٢,٤٠٠– ٢.٧٩١)، وجاءت (٤) مؤشرات؛ وهي (٦ ، ١٠ ، ١١، ١٣) متوافرة بدرجة

متوسطة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (١.٦٧٥ – ١.٩٤١)، وجاءت (٤) مؤشرات؛ وهي (٣ ، ٤ ، ٥، ١٤) متوافرة بدرجة قليلة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (١.١٦٦– ١.٦٥٨).

وعليه فدرجة توافر مؤشرات (الجانب الأكاديمي) لدى الأساتذة جاءت موزعة ما بين كبيرة، ومتوسطة، وقليلة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (١.١٦٦–٢.٧٩١).

* ويُرجع الباحث هذا التراوح في التقدير لدى الأساتذة إلى أهمية الجانب الأكاديمي وما يرتبط به من مؤشرات تختلف آلية التعاطي معها حسب توجّه الأساتذة، وكذلك تخصصاتهم وخلفياتهم الأكاديمية، وطبيعة إعدادهم، وأنماطهم العقلية وما بينهم من فروق فردية حتى داخل التخصص الواحد.

جدول (٢/٤)

ثانيًا: التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة الأهمية لمؤشرات (الجانب الأكاديمي) لدى الطلاب

م	المؤشرات	الطلاب ن = (٤٠٠)					
		التكرار			المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
		ك	ك	ك			
١	يتولى أكثر من أستاذ (٢ على الأقل) تقييم الطالب الواحد.	٥٠	٧٠	٢٨٠	١,٤٢	٠,٧٠	قليلة
٢	يتم الاختبار الشفوي على يد أساتذة من نفس التخصص.	٥٥	٧٤	٢٧١	١,٤٦	٠,٧٢	قليلة
٣	يتم إجراء الاختبار الشفوي لكل مقرر في جلسة مستقلة.	٣٠	٤٢	٣٢٨	١,٢٥	٠,٥٨	قليلة
٤	يتلقى كل طالب من (٥- ٧) أسئلة في محتوى المقرر.	٢٠	٣٥	٣٤٥	١,١٨٧	٠,٥٠٢	قليلة
٥	تتوزع الأسئلة الشفوية على أغلب مفردات المقرر.	٣٠	٤٤	٣٢٦	١,٢٦	٠,٥٨	قليلة
٦	تقيس الأسئلة المهارات الشفوية، دون الجوانب المعرفية.	٧٩	٥٠	٢٧١	١,٥٢٠	٠,٨٠٣	قليلة

٧	تتوافر معايير موضوعية لتقدير درجات كل طالب.	٢٠	٣١	٣٤٩	١,١٧٧	٠,٤٩٦	قليلة
٨	يتم توجيه الأسئلة بلغة واضحة ومفهومة للطلاب.	٩٨	٧٦	٢٢٦	١,٦٨٠	٠,٨٤٢	متوسطة
٩	يتم حثّ وتشجيع الطلاب على الإجابة بأسلوب هادئ.	٢١	٣٤	٣٤٥	١,١٩	٠,٥٠٩	قليلة
١٠	يوجد تفاعل إيجابي (تصويب / استدراك) بين الأستاذ والطلاب.	٣٥	٤٢	٣٢٣	١,٢٨	٠,٦١٤	قليلة
١١	توجد فترات بينية (٣٠ ثانية) بين توجيه السؤال وتلقي الإجابة.	٢٦٠	٩٠	٥٠	٢,٥٢٥	٠,٧٠٧	كبيرة
١٢	يحصل الطلاب على فرصة مناسبة للإجابة بدون مقاطعة.	٦٠	٧٢	٢٦٨	١,٤٨	٠,٧٤٢	قليلة
١٣	يتم توزيع الأسئلة الشفوية في شكل مجموعات عشوائية.	٣٣	٥٠	٣١٧	١,٢٩	٠,٦٠٩	قليلة
١٤	يُراعى عدم تكرار نفس الأسئلة الشفوية لكل الطلاب.	١٠	٣٣	٣٥٧	١,١٣٢	٠,٤٠٦	قليلة

يتضح من الجدول (**٣/٤**) ما يأتي:

– درجة توافر مؤشرات (الجانب الأكاديمي) لدى الطلاب؛ جاءت موزعة ما بين كبيرة، ومتوسطة، وقليلة؛ حيث جاء (١) مؤشر؛ وهو المؤشر رقم (١١) متوافر بدرجة كبيرة؛ بمتوسط (٢,٥٢٥)، وجاء (١) مؤشر؛ وهو المؤشر رقم (٨) متوافر بدرجة متوسطة؛ بمتوسط (١,٦٨٠)، وجاء (١٢) مؤشر؛ وهي (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤) متوافرة بدرجة قليلة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (١.١٣٢– ١.٥٢٠).

وعليه فدرجة توافر مؤشرات (الجانب الأكاديمي) لدى الطلاب جاءت موزعة ما بين كبيرة، ومتوسطة، وقليلة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (١.١٣٢–٢.٥٢٥).

* ويُرجع الباحث هذا التراوح في التقدير لدى الطلاب إلى طبيعة مؤشرات الجانب الأكاديمي، وإلى اختلاف آلية تعاطي الطلاب معها في ضوء ما يوجد بينهم من فروق فردية، وكذلك تخصصاتهم سواء كانت أدبية أو علمية، وأيضًا مدى قناعتهم بأهمية وجدوى الاختبارات الشفوية، فمنهم من يصيبه التوتر من مواجهة الممتحن في الاختبارات الشفوية ويفضل النمط التحريري، ومنهم من يري أن الاختبارات

الشفوية فرصة لتحصيل الدرجات بقليل من الجهد؛ معتمدًا على الحظ ومستوى تعاطف الممتحن، ولذا وُجد بينهم اختلاف.

خامسًا: عرض النتائج المرتبطة بمدى اختلاف تقديرات الأساتذة والطلاب في توافر معايير الجانب (الأكاديمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر.

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الخامس، ونصه: " هل تختلف تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب (الأكاديمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؟ " وللإجابة عن هذا التساؤل، قام الباحث بالتحقق من الفرض الثاني، ونصه: " لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات رتب تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب (الأكاديمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر." وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T– test)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٥)
المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)
لمتوسطي تقديرات الأساتذة والطلاب على الجانب (الأكاديمي)
للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر.

م	الجانب	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
١	الجانب الأكاديمي	أستاذ	١٢٠	٢.١٣٣	٠.٤٥٣	٣.٨٢١	٠.٠٠٠	دالة
		طالب	٤٠٠	١.٤١٨	٠.٣٥٥			

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

– أن قيمة (ت) المحسوبة في (الجانب الأكاديمي) بلغت (٣,٨٢١)، وهي دالة إحصائيًا، عند مستوى (٠.٠٥)، بدرجة حرية (٢٦) ما يؤدي لرفض الفرض الصفري، والذي يعني وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مؤشرات (الجانب الأكاديمي).

وعليه فقد وُجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات رتب تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر مؤشرات الجانب الأكاديمي.

* ويُرجع الباحث وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات كل من الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانب الأكاديمي، إلى أمور منها: خصوصية مؤشرات ذلك الجانب وارتباطها بطبيعة الأداء التدريسي للأساتذة على خلاف الأداء التعليمي الطلاب، وأيضًا اختلاف تعاطي كل من الأساتذة والطلاب مع هذه المؤشرات حسب طبيعة مهام الأساتذة وواجبات الطلاب؛ وكذا اختلاف الوزن النسبي

لتأثير الأساتذة وتأثر الطلاب بتلك المؤشرات؛ وعليه فقد جاءت الأحكام التقويمية للفئتين وما يرتبط بها من تقديرات مختلفة.

سادسًا: عرض النتائج المرتبطة بمدى اختلاف تقديرات الأساتذة والطلاب في توافر معايير الجانبين (التنظيمي/ الأكاديمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر.

ترتبط تلك النتائج بالسؤال السادس، ونصه:" هل تختلف تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانبين (التنظيمي/ الأكاديمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؟" وللإجابة عن هذا التساؤل، قام الباحث بالتحقق من الفرض الثالث، ونصه:" لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطات رتب تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانبين (التنظيمي/الأكاديمي) للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر." وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T– test)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٦)
المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)
لمتوسطي تقديرات الأساتذة والطلاب على الجانبين (التنظيمي/ الأكاديمي)
للاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر.

م	الجانب	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
١	التنظيمي / الأكاديمي	أستاذ	١٢٠	١.٩٧٠	٠.٤٦٢	٣.٨٢١	٠.٠٠٠	دالة
		طالب	٤٠٠	١.٥٠١	٠.٤٥٤			

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

– أن قيمة (ت) المحسوبة في الجانبين (التنظيمي/ الأكاديمي) بلغت (٣,٨٢١)، وهي دالة إحصائياً، عند مستوى (٠.٠٥)، بدرجة حرية (٥٤) ما يؤدي لرفض الفرض الصفري، والذي يعني وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مؤشرات الجانبين (التنظيمي/ الأكاديمي).

وعليه فقد وُجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات رتب تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر مؤشرات الجانبين (التنظيمي/ الأكاديمي).

* ويُرجع الباحث وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر معايير الجانبين (التنظيمي/ الأكاديمي)، إلى أمور منها: خصوصية مؤشرات ذلك الجانب وارتباطها بطبيعة الأداء التدريسي للأساتذة دون مهام الطلاب، وأيضًا اختلاف تعاطي كل من الأساتذة والطلاب مع هذه المؤشرات

حسب طبيعة مهام الأساتذة وواجبات الطلاب؛ وكذا اختلاف الوزن النسبي لتأثير الأساتذة وتأثر الطلاب بتلك المؤشرات؛ وعليه فقد اختلفت الأحكام التقويمية للفئتين.

سابعًا: عرض النتائج المرتبطة بمقترحات الأساتذة لتطوير الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال السابع، ونصه: " ما التصورات المقترحـــة للأساتذة لتطوير الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؟ " وللإجابة عن هذا التساؤل، قام الباحث بتفريغ مقترحات الأساتذة على الاستبانة وترتيبها وتنقيحها وصياغتها، وقد جاءت كالآتي:

١- الالتزام بفلسفة الاختبارات الشفوية؛ بأن تقيس تلك الاختبارات ما وُضعت أصلًا لقياسه (مهارات الأداء الشفوي) وليس استظهار واستدعاء النصوص والمعارف من الذاكرة.

٢- ضرورة أن تُراعِي مختلف الأقسام والكليات ومن قبلها الجامعة كافة معايير تنظيم وتطبيق الاختبارات الشفوية المُضمّنة في لوائح الكليات والأقسام، والمعمول بها محليًا وعالميًا.

٣- إعادة النظر في الوزن النسبي للأداء الشفوي لمختلف المقررات الدراسية في ضوء الضوابط المعمول بها وخاصـة طبيعة المادة، ومدى وجود مهارات الأداء الشـفوي ضـمن مخرجاتها من عدمه؛ وذلك تلافيًا للتناقض الحادث أحيانًا بين الوزن النسبي للأداء الشفوي والأداء التحريري.

٤- عقد دورات تدريبية للقائمين عن تنظيم الاختبارات الشفوية بمختلف الكليات؛ موظفي (شئون الدراسة، وشئون التعليم) حول متطلبات الجانب التنظيمي للاختبارات الشفوية.

٥- ضرورة عقـد دورات وورش تدريبية للأساتذة؛ حول طبيعة الاختبارات الشفوية والغاية منها وما تقيسه من مهارات، وكذلك أسس ومعايير تقدير الدرجات فيها بشكل موضوعي.

٦- استبعاد الهيئة المعاونة من الاختبارات الشفوية، وقصر الاستفادة منهم فيها على الجوانب التنظيمية والجوانب الداعمة، تمهيدًا (لاكتساب المهارات من الأساتذة).

٧- عقـــد ورش تدريبية للطلاب أثناء العام الدراسـي؛ حول طبيعة الاختبارات الشـفوية، وأسـس الأداء الشفوي، وأسس مواجهة المُمتحِن بتلقائية دون قلق أو توتر.

٨- عـــدم قصر توثيق الاختبارات الشفوية (صوت وصورة) على السنوات النهائية فقط وتطبيقها بشكل تدريجي على الطلاب منذ الفرقة الأولى؛ حتى يتعودوا عليها ويزول عنهم القلق والتوتر الذي يعانون منه عند تطبيقهاعليهم بشكل مفاجيء في السنوات النهائية.

٩- ضـرورة التنسـيق بين الأقسـام العلمية المختلفة بشـأن تواريخ ومواعيد الاختبارات الشـفوية، وعدم ترك الأمر لرغبات وظروف أعضاء هيئة التدريس ومواعيد حضورهم.

١٠- ضرورة وجود قوائم مخصوصة للاختبارات الشفوية؛ بحيث تتضمن (أسماء الطلاب مُرتبة، أماكن لتوقيع الطلاب، أماكن لتوقيع أعضاء اللجنة، أماكن لوضع الدرجة، أماكن لتفقيط الدرجة بالحروف)، ويُفضَّل أن يكون ذلك في شكل استمارة مُعدة خصيصًا لكل طالب.

ثامنًا: عرض النتائج المرتبطة بمقترحات الطلاب لتطوير الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال السابع، ونصه:" ما التصورات المقترحة للطلاب لتطوير الاختبارات الشفوية ببرامج اللغة العربية بجامعة الأزهر؟ " وللإجابة عن هذا التساؤل، قام الباحث بتفريغ مقترحات الطلاب على الاستبانة وترتيبها وتنقيحها وصياغتها، وقد جاءت كالآتي:

١- وضع رغبات الطلاب في الاعتبار عند تحديد إدارات الكليات لتواريخ ومواعيد الاختبارات الشفوية، وعدم مفاجئة الطلاب بالتواريخ والمواعيد بشكل يرهقهم نفسيًا.

٢- تنويع أشكال الإعلان عن تواريخ ومواعيد الاختبارات الشفوية، بوضعها في كشوف مطبوعة في أماكن دخول الطلاب، وأماكن تجمع الطلاب، وكذلك وضعها على المواقع الإلكترونية للكليات والأقسام، وعلى وسائل التواصل كصفحات (Facebook) ومجموعات (WhatsApp) للكليات والأقسام.

٣- الإعلان المُسبق عن أماكن إجراء الاختبارات الشفوية، بنفس الآلية المقترحة سلفًا للإعلان عن التواريخ والمواعيد، وعدم مفاجئة الطلاب بها في صبيحة يوم الاختبار أو قُبيل بدء الاختبار بدقائق؛ ما يترتب عليه تأخر الطلاب بل وبعض الأساتذة في الوصول لقاعات الاختبار وفي ذلك عبء نفسي على الطلاب يرفع معدل توترهم ويؤثر على تركيزهم ودرجاتهم.

٤- توفير قاعات مناسبة لأداء الاختبارات الشفوية؛ من حيث توافر معدلات الإضاءة والاتساع والتهوية.

٥- ضرورة الفصل بين أماكن انتظار الطلاب للاختبار وبين أماكن الاختبار نفسه؛ لما يترتب على عدم الفصل من شيوع الفوضى والضوضاء وضعف التركيز.

٦- عدم الجمع بين أكثر من لجنة في قاعة واحدة، لما يترتب على ذلك الجمع من تداخل في ترتيب دخول الطلاب وإشاعة الفوضى، ورفع مستوى توترهم، وحدوث ضوضاء تمنع سماع الممتحن لإجابات الطلاب بشكل يساعده على حسن تقدير الدرجات.

٧- ضرورة وجود فرص تقويمية متكافئة لجميع الطلاب من حيث؛ تساوي عدد الأسئلة وكذا مستويات سهولتها وصعوبتها لكل طالب، وعدم التفريق بينهم تهاونًا أو محاباةً.

٨- تجنب الأساتذة لأثر الهالة وانطباعاتهم الشخصية عن الطلاب عند عمليات تقويمهم؛ لأن هذا يتعارض مع أسس العدالة والمساواة التي يجب الالتزام بها.

٩- التزام الأساتذة بالموضوعية في تقدير الدرجة بعيدًا عن توجهاتهم الذاتية ووقوع بعضهم في هوة الإفراط، أو هوة التشدد في تقدير وإعطاء الدرجات أثناء عمليات تقويم طلابهم.

١٠- تفعيل آلية توثيق الاختبارات الشفوية بالفيديو بداية من الفرقة الأولى؛ ليتعود عليها الطلاب ويتعاملوا معها بأريحية في باقي السنوات فلا يصطدموا بها في الفرقة الرابعة.

توصيّات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج فإنه يُوصِي بالآتي:

- الالتزام بفلسفة الاختبارات الشفوية وهدفها الأساسي وما وُضعت لقياسه وهو الأداء الشفوي وليس الحفظ والاستظهار والاستدعاء من الذاكرة.
- إعادة النظر في تحديد الوزن النسبي للأداء الشفوي لبعض المقررات الدراسية بجامعة الأزهر في ضوء ما تقتضيه مخرجات التعلم وما تتطلبه طبيعة كل مادة.
- عقد دورات تدريبية لموظفي (شئون الدراسة/ شئون التعليم) بكل كلية من كليات جامعة الأزهر حول متطلبات الجانب التنظيمي للاختبارات الشفوية.
- ضرورة عقد دورات وورش تدريبية للأساتذة؛ حول طبيعة الاختبارات الشفوية والغاية منها وما تقيسه من مهارات، وكذلك أسس ومعايير تقدير الدرجات فيها بشكل موضوعي.
- البدء في توثيق الاختبارات الشفوية (صوت وصورة) منذ الفرقة الأولى؛ حتى يتعود عليها الطلاب؛ تجنبًا للقلق والرهبة عند تطبيقها عليهم بشكل مفاجيء في السنوات النهائية.
- ضرورة التنسيق بين الأقسام العلمية المختلفة بشأن تواريخ ومواعيد الاختبارات الشفوية، وعدم ترك الأمر لرغبات وظروف أعضاء هيئة التدريس ومواعيد حضورهم.
- تنويع أشكال الإعلان عن (تواريخ ومواعيد وأماكن) الاختبارات الشفوية، بوضعها في أماكن دخول الطلاب ومداخل القاعات وأماكن تجمع الطلاب، وعلى المواقع الإلكترونية للكليات والأقسام، وعلى وسائل التواصل كصفحات الفيس بوك وجروبات الواتس آب للكليات والأقسام.
- ضرورة وجود فرص تقويمية متكافئة لجميع الطلاب من حيث؛ تساوي عدد الأسئلة وكذا مستويات سهولتها وصعوبتها لكل طالب، وعدم التفريق بينهم تهاونًا أو محاباةً.
- ضرورة التزام الممتحِنين بالموضوعية في تقدير الدرجة بعيدًا عن توجهاتهم الذاتية ووقوع بعضهم في هوة الإفراط أو التشدد في تقدير الدرجات أثناء عمليات تقويم طلابهم.

الدراسات المقترحة:

أثار البحث الحالي بعض التساؤلات التي ما زالت في حاجة للدراسة والبحث منها:

١- اتجاهات الطلاب الوافدين غير الناطقين بالعربية نحو الاختبارات الشفوية بجامعة الأزهر.

٢- تصور مقترح لتطوير الاختبارات الشفوية بجامعة الأزهر؛ جانبي (التنظيم والتطبيق).
٣- اتجاهات طلاب الكليات الأصيلة بجامعة الأزهر نحو الاختبارات الشفوية.
٤- كفايات الاختبارات الشفوية اللازمة لأساتذة الكليات الأصيلة بجامعة الأزهر.

*****

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

الحارثي، صبحي سعيد (٢٠١٥). أساليب التقويم البديل كما يراها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات بجامعة شقراء السعودية. *المجلة التربوية*. ج ٢٩، ع ١١٤.

الزاملي، علي حسين هاشم(٢٠١٧). *بناء وتقنين المقاييس*، القاهرة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٣). *التوجيه والإرشاد النفسي*، ط ٢، القاهرة، عالم الكتب للنشر.

الزوبعي، عبد الجليل، وآخرون (١٩٨١). *الإختبارات والمقاييس النفسية*، دار الكتاب للطباعة والنشر، الموصل، العراق.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٤). *مهارات التدريس"رؤية في تنفيذ التدريس"*، القاهرة، عالم الكتب.

صبري، ماهر إسماعيل، الرافعي، محب محمود (٢٠٠١). *التقويم التربوي*، مكتبة الرشد، الرياض.

عودة، أحمد سليمان، وخليل، يوسف (١٩٩٨). *القياس والتقويم في العملية التربوية*، جامعة اليرموك، الأردن.

عبد الحميد، جابر عبد الحميد (١٩٩١). *مهارات التدريس*، دار النهضة العربية، القاهرة.

عبد الرازق، طاهر (١٩٩٦). رؤية عامة للتقويم التربوي. *ورشة عمل تطوير أساليب التقويم الجامعي*، (مسقط)، جامعة السلطان قابوس.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٣). *التقويم التربوي المؤسسي*، القاهرة، دار الفكر العربي.

الغريب، رمزية (١٩٨٥). *التقويم والقياس النفسي والتربوي*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

القرني، أحمد بن معيض (٢٠٢٤). أثر استراتيجية قائمة على خرائط المفاهيم والذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الحفظ وتخفيض قلق الاختبار الشفوي لمقرر القرآن الكريم لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة بيشة. *مجلة كلية التربية– جامعة طنطا*، م ٩٠، ج ٢.

كاظم، علي مهدي (٢٠٠١). *القياس والتقويم في التعلم والتعليم*، دار الكندي للنشر، إربد، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Akimov, Alexandr; Malin, Mirela (2020).When old becomes new: A case study of oral examination as an online assessment tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v45, n8, p1205-1221.

Akkaraju, Shylaja (2023). The oral exam-learning for mastery and appreciating It. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, v6, n1, p 66-80.

Arwae, Sophia; Soontornwipast, Kittitouch (2022). Developing scientific oral presentation competence focusing on question-and-answer sessions of high-ability science students in thailand. (LEARN) *Language Education and Acquisition Research* Network, v15, n2, p 377-411.

Boyraz, C. (2018). Investigation of achievement tests used in doctoral dissertations department of primary education (2012-2017). Inonu University *Journal of the Faculty of Education*, v19, n3 , 14-28. doi: 10. 17679/ inuefd . 327321.

Carr, Sarah; Sun, Suzanne(2022). Ensuring accuracy and quality for oral examinations in translation. *assessment & evaluation in higher education*, v47, n6, p830-842.

Colak, Ismail; Demir, Selcuk Besir (2017).Oral exam system at teacher appointments in turkey. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, v6, n3, p227-232.

Daniel L. Stufflebeam, Chris L.S. Coryn (2014). *Evaluation theory, models, and applications*. jossey-bass.

Goodman, Anya L. (2020). Can group oral exams & team assignments help create a supportive student community in a biochemistry course for nonmajors? *Journal of Chemical Education*, v97, n9, p 3441-3445.

Gürbüz, Cem; Cabaroglu, Nese (2021). EFL students' perceptions of oral presentations: implications for motivation, language ability and speech anxiety. *Journal of Language and Linguistic Studies*, v17, n1, p600-614.

Hazen, Helen (2020).Use of oral examinations to assess student learning in the social sciences. *Journal of Geography in Higher Education*, v44, n4, p592-607.

Hazen, Helen; Hamann, Hillary (2020). Assessing student learning in field courses using oral exams. *Geography Teacher*, v17, n4, p 130-135.

Iannone, Paola; Czichowsky, Christoph; Ruf, Johannes (2020). The impact of high atakes oral performance assessment on students' approaches to learning: A case study. *Educational Studies in Mathematics*, v103, n3, p 313-337.

Kang, Dredge; Goico, Sara; Ghanbari, Sheena; Bennallack, Kathleen C.; Pontes, Taciana; O'Brien, Dylan H.; Hargis, Jace (2019). Providing an oral examination as an authentic assessment in a large section, undergraduate diversity class. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, v13, n2, article 10.

Marvin C. Alkin (2012). *Evaluation roots: A wider perspective of Theorists' views and influences*. SAGE publications, Inc.

Sahin, Melek Gülsah; Yildirim, Yildiz; Boztunç Öztürk, Nagihan (2023) .Examining the achievement test development process in the educational studies. *Participatory Educational Research*, v10 ,n1 ,p251-274.

Santana-Paixao, Raquel C. (2017).*The use of technology as an oral achievement testing tool: Analysis of Students' Perceptions and oral performance in a portuguese language program*. proquest LLC, Ph.D. University of California, Santa Barbara.

Theobold, Allison S. (2021). Oral exams: A more meaningful assessment of students' understanding . *Journal of Statistics and Data Science Education*, v29, n2, p156-159.

Vonen, Maria N.; Solem, Marit S.; Skovholt, Karianne (2023). Managing students' insufficient answers in oral examinations. *classroom discourse*, v14, n3, p 258-280.

Elana Shohamy (2008). *Performance assessment in language testing*. Cambridge University Press. Available on: https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of- applied- linguistics/ article/abs/ performance- assessment-in- language- testing/ 209DE0F78F6995 E6121 F47FCC3D50E79#article- tab