



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي

بناء اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية

" دراسة ميدانية على طلبة الماجستير سنة أولى في جامعة البعث "

(رسالة أعدت لنيل درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي والنفسي)

إعداد الطالب:

محسن عيسى الأحمد

مشاركة الدكتور :

هايل الطالب

الأستاذ المساعد في

المعهد العالي للغات

جامعة البعث

إشراف الدكتورة :

اعتدال عبد الله

المدرسة في قسم القياس والتقويم

التربوي والنفسي

كلية التربية - جامعة دمشق

١٤٣٨ - ١٤٣٩ هـ

٢٠١٧ - ٢٠١٨ م

الإهداء

تفتحت الكلمات في عذاب أمهاتكم وطريق خلودكم أيّها الباقون أبداً.
وأنا عالمي بخلاصة رحيقكم فأنتم الشهد في كل خطوة: أبي وأمي.
وسافرت العبر في مسافات جمعكم فأنتم الوطن الحاضر بقوة: زوجتي وأبنائي.
ولبست حياتي حل وفائم لحظة فقد الطبيب فأنتم الذهب بكل تواضع: أصدقائي.
وأينعت الثمار في كل قطرة ماء سكبت فأنتم الخير المستمر: أصحاب الفضل.
هو الحب الذي لا ينقطع من هوى الجمال الذي من علينا فيه الباري تعالى، ونحن في حضورنا وتغربنا نفتقر إليه، وفي رحى الحرب الدائرة يكون حبل النجاة الذي نتمسك به، لننهض سوية بالوطن اليباب نحيله خصباً.

الباحث

شكر وتقدير

أحمد الله رب العالمين حمداً دائماً بإكرامي لإنجاز هذا البحث المتواضع، وإعانتني على تحمّل مشاقه.

وأنتدّم بالشكر الجزيل والامتنان الخالص اعترافاً بالجميل للدكتورة الفاضلة اعتدال عبد الله على تفضلها بقبول الإشراف على الرسالة، وسعة قلبها، ورعاية صدرها في توجيهها المستمر وما بذلته من نصحٍ سدّد وتقويم جدّد، فكانت بتعاملها النبيل خير سند، فجزاها الله عني كلّ خير.

كما أنتدّم بخالص الشكر إلى الدكتور هائل الطالب الذي لم يحرص بتوجيهاته القيمة ونصائحه المستمرة، فكان له بالغ الأثر في إنجاز هذا العمل المتواضع، فجزاه الله عني كل خير.

كما أشكر السادة أعضاء لجنة التحكيم المحترمين على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، وعلى الوقت والجهد الذي بذلوه معي في تقييمها وتجويدها.

ويسعدني أن أشكر كلّ من ساهم في إنجاز هذا البحث على أكمل وجه من أساتذة في كلية التربية في جامعة دمشق وجامعة البعث، وأخصّ أساتذتي في قسم القياس والتقويم.

وأنتدّم بالشكر والتقدير الخالص إلى كلّ من قدّم لي التسهيلات لإنجاز هذا البحث من الكوادر الإدارية، وأفراد عينة البحث من طلبة الماجستير في جامعة البعث.

ولا يسعني إلّا أن أنتدّم بخالص التقدير إلى أصدقائي الأعزاء الذين وقفوا بجانبي، ولو بكلمة، وأخصّ بالشكر صديقي مصعب خدوج .

وأخيراً أنتدّم بالشكر الجزيل إلى أهلي وأفراد أسرتي لما قدّموه من مساندة ودعم كبير في إنجاز هذا البحث.

مخطط الدراسة

أولا - فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
	الشكر و التقدير
أ - ب - ت - ث	فهرس المحتويات
ث - ج	فهرس الجداول
ح	فهرس الملاحق

رقم الصفحة	الموضوع
0	الفصل الأول : الإطار العام للدراسة
2 - 1	المقدمة
4 - 2	موضوع الدراسة
5	أهمية الدراسة
6 - 5	أهداف الدراسة
6	أسئلة الدراسة وفرضياتها
7 - 6	مجتمع الدراسة
7	عينة الدراسة
7	منهج الدراسة
7	حدود الدراسة
9 - 8	مصطلحات الدراسة و التعريفات الإجرائية
10	الفصل الثاني : دراسات سابقة
11	مقدمة
11	أولا : عرض الدراسات السابقة
22 - 11	المحور الأول : دراسات تناولت اختبار القبول (سات)
27 - 22	المحور الثاني : دراسات تناولت قياس القدرات و الكفاءة
29 - 27	المحور الثالث : دراسات تناولت مهارة الكتابة
35 - 29	ثانيا : التعقيب على الدراسات السابقة
35	ثالثا : استفادة الباحث من الدراسات السابقة
36 - 35	رابعا : مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة

رقم الصفحة	الموضوع
38 - 37	الفصل الثالث: الإطار النظري
39	■ المحور الأول: (اختبار القبول)
39	١. مقدمة
40 - 39	٢. نشأة اختبارات القبول
42 - 40	٣. مفهوم اختبار القبول (SAT)
43 - 42	٤. الفرق بين اختبار SAT واختبار ACT
44 - 43	٥. اختبار القدرات العامة كنوع من اختبارات القبول
45 - 44	٦. مفهوم اختبارات الاستعدادات
45	٧. القدرة التحصيلية
46 - 45	٨. علاقة الاستعداد بالقبول
48 - 46	٩. مفهوم الاختبارات المعيارية والمحكية المرجع
50 - 48	١٠. الفرق بين الاختبار المحكي المرجع والمعياري المرجع
51 - 50	١١. بناء اختبارات القبول
51	١٢. تحليل فقرات الاختبار
52 - 51	١٣. معامل سهولة البند وصعوبته
53 - 52	١٤. معامل تمييز البند
54 - 53	١٥. الفرق بين الاستعداد والتحصيل
54	١٦. الاستعداد والتحصيل والقدرة
55 - 54	١٧. تصنيف اختبارات الاستعداد
56 - 55	١٨. أغراض اختبارات الاستعدادات الخاصة
58 - 57	١٩. أنواع اختبارات الاستعداد الخاصة
59 - 58	٢٠. أساليب بناء اختبارات الاستعداد الخاصة
60 - 59	٢١. استخدامات اختبارات الاستعداد الخاصة
60	٢٢. الفرق بين اختبارات الذكاء والقبول
61	■ المحور الثاني: (مهارات الكتابة)
63 - 61	١. مفهوم اللغة العربية
65 - 64	٢. مهارات اللغة العربية وفنونها

66 - 65	٣. المهارات اللغوية وتعلم اللغة
67 - 66	٤. أهمية الكتابة في اللغة العربية
70 - 67	٥. مفهوم الكتابة والتعبير الكتابي (طبيعة عملية الكتابة)
72 - 70	٦. اللغة ومهارات الكتابة
78 - 72	٧. مهارة الكتابة
79	الفصل الرابع : خطة الدراسة و إجراءاتها
80	مقدمة
80	أولاً: مجتمع الدراسة
82 - 80	ثانياً: عينة الدراسة
82	ثالثاً: منهج الدراسة
82	رابعاً : أداة الدراسة
100 - 82	خامساً : خطوات بناء اختبار القبول
101 - 100	سادساً : تعليمات الاختبار وتصحيحه
105 - 101	سابعاً : الدراسة الاستطلاعية
106	ثامناً : التطبيق على عينة الدراسة
107	الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة و مناقشتها
108	مقدمة
110 - 108	أولاً: عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الأول و مناقشتها
121 - 110	ثانياً: عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني و مناقشتها
124 - 122	ثالثاً: عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث و مناقشتها
127 - 124	رابعاً: عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الرابع و مناقشتها
128	فرضيات الدراسة
130 - 128	خامساً: عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها
131 - 130	سادساً: عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها
132 - 131	سابعاً: عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها
133	خلاصة نتائج الدراسة
134	مقترحات الدراسة
137 - 135	ملخص الدراسة باللغة العربية
150 - 138	المراجع

198 - 151	ملاحق الدراسة
201 - 199	ملخص الدراسة باللغة الانكليزية

ثانيا : فهرس الجداول

رقم الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
50 - 49	الفرق بين الاختبارات محكية المرجع والاختبارات معيارية المرجع	1
81 - 80	خصائص عينة الدراسة	2
91 - 83	توزع الموضوعات على القدرة اللغوية والأسلوبية والقدرة الشكلية والتنظيمية	3
95 - 93	جدول مواصفات الاختبار للقدرة اللغوية والأسلوبية والقدرة الشكلية والتنظيمية	4
99 - 96	ملخص جدول المواصفات	5
104 - 103	معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لبنود اختبار القبول	6
107	الإحصاءات الوصفية لدرجات الطلبة على اختبار القبول	7
110	تكرار درجات الطلبة على اختبار القبول	8
112 - 111	معايير القدرة على صياغة المحتوى والمضمون ونسب الاتفاق بين المحكمين	9
112	الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية (صدق التمييز)	10
117 - 113	القدرة التمييزية لبنود اختبار القبول	11
118 - 117	معاملات ارتباط بنود الاختبار مع الدرجة الفرعية على المحور الأول من محاور الاختبار	12
118	معاملات ارتباط بنود الاختبار مع الدرجة الفرعية على المحور الثاني من محاور الاختبار	13
119	معامل ارتباط درجات بنود الاختبار بالدرجة الكلية	14
120	معاملات ارتباط محاور الاختبار الثلاث مع الدرجة الكلية للاختبار	15
122	معاملات ثبات الاختبار بطريقة الإعادة	16
123	معامل ثبات التجزئة النصفية	17
123	ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ	18
124	توزع البنود على محاور الاختبار	19
126 - 125	النسبة المئوية لتحقيق الأهداف عند كل بند من القدرات	20

129-128	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث على اختبار القبول وفقاً لمتغير العمر	21
130-129	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير العمر .	22
131-130	نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة وفقاً لمتغير الجنس	23
131	نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الماجستير وفقاً لمتغير التخصص الدراسي	24

ثالثا : فهرس الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	رقم الصفحة
1	أسماء كليات جامعة البعث التي سحبت عينة الدراسة منها	151
2	استمارة تحكيم (تحليل المحتوى المعرفي للغة العربية)	152
3	أسماء محكمي استمارة تحليل المحتوى المعرفي	153
4	استمارة تحكيم معايير القدرة على صياغة المحتوى والمضمون	154-155
5	أسماء محكمي القدرة على صياغة المحتوى والمضمون.	156
6	استمارة تحكيم الأهداف السلوكية	173-157
7	أسماء محكمي استمارة تصنيف الأهداف السلوكية وفق مستويات بلوم في المجال المعرفي.	174

رقم الملحق	موضوع الملحق	رقم الصفحة
8	استمارة تحكيم الأهداف السلوكية والبنود الاختبارية المعدة كاختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة.	175-182
9	أسماء محكمي استمارة الأهداف السلوكية والبنود الاختبارية المعدة لبناء اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة.	183
10	اختبار القبول المعد لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية في صورته النهائية.	184-193
11	مفتاح الإجابة (سلم التصحيح) عن بنود اختبار القبول المعد لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية.	194-197
12	استمارة تعليمات اختبار القبول المعد لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية	198
13	موافقة رئاسة جامعة البعث على تطبيق اختبار القبول	226

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

❖ المقدمة

❖ موضوع الدراسة

❖ أهمية الدراسة

❖ أهداف الدراسة

❖ أسئلة الدراسة وفرضياتها

❖ مجتمع الدراسة

❖ عينة الدراسة

❖ منهج الدراسة

❖ حدود الدراسة

❖ مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

❖ المقدمة:

تُعدّ اللغة أداة للتواصل بين الأفراد، يعبرون بها عن أفكارهم، ويدونون بها تراثهم وثقافتهم، وفي الوطن العربي للغة العربية مكانة سامية، وشأن رفيع، فهي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، ودونت بها السنة النبوية، وقد أجلّها الله وتكفل بحفظها في محكم التنزيل.

قال تعالى: (وإنّه لتنزيل رب العالمين، نزل به الروح الأمين، على قلبك لتكون من المنذرين، بلسان عربي مبين) (سورة الشعراء، 192 - 195).

إنّ القدرة على توظيف مهارات اللغة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة تعدّ أساساً لتحقيق أهداف التواصل بأشكاله وأنواعه المختلفة.

وترتقي مهارة الكتابة بين هذه المهارات بوصفها أساس التعبير ومهذب التفكير، وليست مجرد نقوش بل مثيرات تحرر الإنسان من القيود اللفظية والنسيان والسرعة.

وبدوره يعدّ الاختبار من أهم أدوات القياس والتقويم، ولا يخلو أيّ اختبارٍ من مهارة رئيسة ألا وهي مهارة الكتابة، وكما أنّ للاختبار أنواعاً تميزه كذلك لمهارة الكتابة فروع تزيّنها، يتفنن الكاتب بإبداعها.

ويشكل التكامل الحاصل بين مهارة الكتابة والاختبار سمة مهمة، فكثيراً ما ينجز الاختبار بمواصفات قياسية جيدة دون مراعاة فنون الكتابة، وهو الأمر الذي تسعى إليه مختلف اختبارات القبول حيث تشكل مهارة الكتابة عنصراً أساسياً في إعدادها.

ويعاني الطلبة غالباً من مشكلات تتعلق بعثرات الامتحانات وميزان الدرجات فيها، وغيرها مما يتقل كاهل الطلبة، وتلعب اختبارات القبول الجامعي دوراً هاماً في تدعيم ثقة الطالب بنفسه وجعله يتنفس مجرى آخر.

غير أنّ الضعف الراهن في مهارة الكتابة يجسد حالة سلبية في مجتمعنا المحلي تستدعي اختبارات تظهر أهميتها ليست كمهارة رئيسة فقط بل كأداة إبداع في المراحل المتقدمة، ومن هنا يمكن أن تلعب اختبارات القبول دوراً بارزاً في قياس قدرة الطلاب في مهارة الكتابة كمهارة رئيسة ووسمة للإبداع.

وتسعى هذه الدراسة لإعداد اختبار قبول يقيس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة بشكل يسلط الضوء عليها كمهارة - لاغنى عنها - في المراحل الدراسية المتقدمة، ويفسح المجال نحو اختبار في القبول، متخصص بمادة دراسية بعينها، وهي اللغة العربية، تمهيداً لفتح الباب أمام دراسات تتناول اختبارات القبول بمجالها الواسع المتنوع.

❖ موضوع الدراسة :

يعدّ القياس أمراً على جانب كبير من الأهمية في أي علم من العلوم، فجميع العلوم تسعى لتطوير أساليب موضوعية دقيقة لقياس الظواهر المتعلقة بها من أجل فهم هذه الظواهر وتفسيرها، والتنبؤ بالعلاقات القائمة بين متغيراتها، ومحاولة ضبطها والتحكم فيها (علام، 2000، 13).

واستخدام أدوات القياس في جمع البيانات بطريقة منظمة يفيد في صنع القرارات المختلفة، وهذه الأدوات تشتمل على مطلب أو مجموعة من المطالب أو المهام أو المثيرات التي ترتبط بسمّة نفسية أو تربوية، واعتمدت كثير من النظريات في العلوم السلوكية في بنائها أو تطويرها على تطبيق أدوات قياس متنوعة (علام، 2000، 28).

وقد انطلقت نظرية القياس التقليدية من الاهتمام بالمقاييس معيارية المرجع، والتي تعتمد على تقدير الفروق بين أداء الأفراد والتمييز بينهم، وبذلك لا تكون لدرجة الفرد معنى ما لم تقارن بمعيار يعتمد على مستوى جماعة الأقران التي ينتمي إليها هذا الفرد.

غير أن ظهور مفهوم التعلم من أجل الإتقان جعل الهدف غير مرتكز على الفرق بين الأفراد، وظهرت المناداة بالابتعاد عن شكل الناقوس الذي يميز التوزيع الاعتدالي الذي اعتمدت عليه المقاييس معيارية المرجع في التمييز بين أداء الأفراد، فالنشاط التربوي نشاط مقصود ييذل بهدف أن يتقن الطلبة ما تعلموه، ولا ينبغي أن يخضع توزيع الأفراد لما تخضع له المثيرات الطبيعية كالوزن والطول، وبذا تركز الاهتمام على المستوى الذي يصل إليه أداء الفرد، وتقدير اكتسابه أو تحصيله، وهو الاهتمام المتعارف عليه للمقاييس محكية المرجع، وبذلك أصبحت الوسيلة مقارنة أداء الفرد بالنسبة لميزان أو محك يحدد حسب الأهداف الموضوعية للقياس وبصرف النظر عن مستوى الأفراد (كاظم، 1988، 17-18).

وقد اهتمت الجامعات العالمية عموماً والعربية على وجه الخصوص ببناء اختبارات قبول لطلبة الماجستير، وإن كانت قد اقتصرَت في بلادنا العربية على امتحانات اللغة الأجنبية، مع بعض المحاولات لاختبارات قبول معيارية تستهدف الاختصاص، وعدم الاستقرار كوسيلة ناجحة ومفيدة في قياس قدرات طلبة الماجستير، والعودة غالباً إلى المعدل الجامعي للالتحاق بدرجة الماجستير، وبوصف اللغة العربية لغةً أمّاً يبدو التركيز عليها كمنطلق يجمع الاختصاصات المتنوعة، إلا أن الإحاطة بها تبدو مهمة صعبة، غير أن الوصول إلى قياس قدرات الطلبة في مهارة منها قد يكون ناجعاً ومفيداً، وقد تلبي اختبارات القبول هذا المسعى وتتحو نحوه.

وقد أسس مركز القياس والتقويم من أجل تطوير الاختبارات وإحداث نهضة علمية في هذا المجال لذلك تزايدت الحاجة إلى اختبار يقيس المهارات أو القدرات اللغوية، وتمثلت بأربع مهارات رئيسة هي القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، والتي تنفرع إلى مهارات فرعية شتى تتطلب لجاناً مختصة بقياسها مجتمعة، وإن كانت الدراسة العلمية للمهارات اللغوية تستلزم تجزئتها مع التسليم بأشكال التداخل بينها، ومن المتوقع، كنتيجة لهذه التجزئة أن تنتهي إلى عدد من المهارات ليست بذات دلالة (طعيمة، 2004، 23).

وتعدُّ الاختبارات من وسائل القياس والتقويم، التي تدل على تطور المجتمعات ورفقيها؛ لأنها تنشأ غالباً من شعور قطاعات المجتمع ومؤسساته (الأكاديمية وغير الأكاديمية) بأهمية استقطاب العناصر المؤهلة والمناسبة.

وهذه المؤسسات عادة ما تثبت جدارتها وكفايتها من خلال قدرة أفرادها على اجتياز قياسات معينة مبنية على أسس علمية وموضوعية مُحكَّمة.

ومن المؤكد أنَّ تعليم اللغة العربية قطع شوطاً من الخبرة والنجاح؛ ولهذا ظهرت الحاجة إلى اختبار يقيس بحيادية وموضوعية القدرات التي تمثلها.

ولما كان ضم هؤلاء إلى بعض البرامج يتم عادة وفق معايير تنافسية، كان وجود آلية خاصة بقياس الجانب اللغوي ضرورياً لترشيد عمليات الانتقاء وتقنينها، لتحديد المستويات بدقة وموضوعية، ويكون صادراً من جهة علمية متخصصة في القياس؛ ومن هنا فإن وجود هذا الاختبار يعد تنويعاً لهذا التراكم المعرفي والخبرة الطويلة في مجال تعليم اللغة العربية، كما يضيف إلى مجمل العملية بُعداً جديداً وعنصراً من عناصر النضج والنجاح.

وقد هدفت اختبارات القدرات إلى التعرف على الطلاب الذين لديهم مهارات بحثية وقدرات تزيد من فرص نجاحهم في برامج الدراسات العليا، وتبصير الطالب بمستواه في القدرات الهامة للتعليم ما بعد الجامعي، وتقديم معيار يضاف إلى بقية المعايير المستخدمة لاختيار طلاب الدراسات العليا، ومن هنا فهو يُعد أكثر تماشياً مع محتويات البرامج التعليمية المستخدمة في البلدان العربية، كما يساعد على تحقيق التواصل مع المنتج الثقافي السائد في البيئات العربية ويميل عموماً إلى تغطية الجانب الأكاديمي من اللغة (المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة العربية السعودية، 2017، 1 - 8).

وقد ظهر اهتمام ملحوظ من قبل الباحثين بتنمية مهارة الكتابة في المراحل الدراسية الابتدائية بوصفها مهارة لغوية قد تكون للمتعة والتذوق، وهي قراءة الأدب الذي له دوره الفاعل في بناء الإنسان وتشكيل فكره ووجدانه، وتهذيب ميوله وتوجيهها من طريقة عرضه وفي قراءته (المجنوني، 2014، 253).

ومن جهة أخرى أداة للتعبير بأنواعه وأقسامه الذي يمثل أهم ألوان النشاط العقلي، وهو جزء حيوي في حياة الناس اليومية (المسلمي، 2014، 4).

غير أن الضعف في مهارة الكتابة ظهر جلياً في المراحل الدراسية المتقدمة، فقد وضعت مهارة الكتابة كقدرة أساسية في العديد من اختبارات القبول والقدرات في الدول الأجنبية، وكان التركيز عليها كمهارة تغني اختبارات القبول والقدرات كما هو الحال في دراسة (فيرونيكا وويلسون - Veronica and Wilson 2015) ودراسة (شاو - shaw 2015)، ولا يوجد في حدود علم الباحث اختبار قبول متخصص بقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في المراحل الدراسية المتقدمة، فقد اقتصر الاهتمام على مهارة الكتابة في المراحل الدراسية الابتدائية والثانوية كدراسة (الجشي 2015) و(الحارثي 2015).

يُضاف إلى ذلك الجهود المبذولة من قبل وزارتي التعليم والتربية لأجل رفع سوية التعليم العالي والوصول به إلى مستوى الدول المتقدمة، وانطلاقاً من القرارات التي رفعت بهذا الخصوص كقرار مجلس التعليم العالي في جلسته التاسعة للعام الدراسي (2014-2015)، الذي يحث على تطوير اختبارات قبول جامعي تركز على قدرات الطلبة، تبرز أهمية بناء اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية لطلبة الماجستير سنة أولى في جامعة البعث، وهو موضوع الدراسة الحالية.

❖ أهمية الدراسة:

- تتبلور أهمية الدراسة في تحقيق أهدافها من ناحيتين نظرية وتطبيقية كما يأتي:
- 1- تظهر أهمية البحث كونه البحث الأول - في حدود علم الباحث - الذي يتناول اختباراً لقبول طلبة الماجستير من خلال قياس قدراتهم في مهارة الكتابة.
 - 2- ندرة الدراسات المتعلقة ببناء اختبارات قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في الجامعات العربية عموماً، وفي البيئة السورية على وجه الخصوص.
 - 3- تتوافق مثل هذه الاختبارات مع ما تصبو إليه المؤسسات العلمية التربوية في الجمهورية العربية السورية مثل المركز الوطني للقياس والتقويم وجامعة دمشق وجامعة البعث وغيرهما من الجامعات الوطنية من اهتمام بإعداد مقاييس واختبارات تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وتكون ذات جدوى اقتصادية.
 - 4- يوفر هذا البحث أداة قياس تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة يمكن من خلالها التعرف على قدرات طلبة الماجستير في مهارة الكتابة في اللغة العربية.
 - 5- توجيه أنظار القائمين إلى اختبارات القبول لإعداد برامج تدريبية مكثفة للطلاب الخريجين من الجامعات - أسوة بالدول المتقدمة- لتعريفهم باختبارات سات أو اختبار القبول الجامعي لتطبيقها في إطارها السليم.
 6. أهمية مهارة الكتابة في اللغة العربية كمهارة لطالب الماجستير، وعدم الاقتصار عليها كمهارة رئيسة في المرحلة الدراسية الابتدائية والثانوية.
 7. فتح المجال أمام الباحثين وطلبة الدراسات العليا للإفادة في إجراء دراسات جديدة تتناول اختبارات القبول الجامعية.

❖ أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة الراهنة إلى :
- بناء اختبار قبول غايته الأساسية تتمثل بقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الماجستير سنة أولى في جامعة البعث في محافظة حمص يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وفعالية مقبولة للفقرات.

ويتفرع عن هذا الهدف الرئيس ما يأتي:

- دراسة مؤشرات الصدق لاختبار القبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة المستخرجة بعدة طرائق.

- دراسة مؤشرات الثبات لاختبار القبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة المستخرجة بعدة طرائق.

❖ أسئلة الدراسة وفرضياتها :

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما الصورة النهائية لاختبار القبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة لدى طلبة الماجستير في جامعة البعث؟

2- ما مؤشرات صدق اختبار القبول المعد لقياس قدرات طلبة الماجستير في مهارة الكتابة بطرائق متعددة؟

3- ما مؤشرات ثبات اختبار القبول المعد لقياس قدرات طلبة الماجستير في مهارة الكتابة بطرائق متعددة؟

4 - ما النسبة المئوية لتحقيق الأهداف عند كل قدرة من القدرات المكونة لمهارة الكتابة في اللغة العربية؟

❖ فرضيات الدراسة :

أ . لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الماجستير وفقاً لمتغير العمر .

ب . لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الماجستير وفقاً لمتغير الجنس .

ج . لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الماجستير وفقاً لمتغير التخصص الدراسي .

❖ مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من طلبة الماجستير (سنة أولى) في جامعة البعث في محافظة حمص، البالغ عددهم وفق الإحصائيات المقدّمة من قبل مديرية البحث العلمي في جامعة البعث

(2016-2017)، وهو العام الذي طبقت فيه الدراسة (1043) طالباً وطالبةً من كافة الاختصاصات باستثناء طلبة اللغة العربية، موزعين على الكليات المتواجدة في جامعة البعث.

❖ عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (321) طالباً وطالبةً من طلبة الماجستير (سنة أولى) من كليات جامعة البعث للعام الدراسي (2016-2017)، حيث بلغت نسبة تمثيل العينة بالنسبة للمجتمع الأصلي (30%)، وقد تم اختيار أفراد العينة باستخدام العينة العشوائية البسيطة، وهي "العينة التي يكون فيها لكل عنصرٍ من عناصر مجتمع الدراسة فرصة متكافئة مع بقية عناصر المجتمع للظهور في العينة" (الصيرفي، 2001، 191).

❖ منهج الدراسة:

تستوجب طبيعة الدراسة التي تتناول بناء اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة اتباع منهج يتلاءم معها، ويعد المنهج الوصفي التحليلي الأفضل للقيام بهذه المهمة، لقدرته على تزويدنا بالمعلومات الضرورية، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها بهدف الوصول إلى النتائج التي يمكن أن تحقق الأهداف التي تسعى إليها هذه الدراسة، ويعرّف المنهج الوصفي التحليلي " بأنه كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها" (العساف، 2003، 189).

❖ حدود الدراسة:

- حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة في جامعة البعث في محافظة حمص.
- حدود زمانية: تم تطبيق الدراسي في الفصل الثاني من العام الدراسي 2016/2017 م.
- حدود بشرية: يتألف مجتمع البحث في الدراسة الحالية من طلبة الماجستير سنة أولى باستثناء اختصاص لغة عربية.
- حدود موضوعية: تناولت هذه الدراسة بناء اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية، وقد اشتملت مهارة الكتابة على ثلاث قدرات رئيسة هي: (القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية، والقدرة على صياغة المحتوى والمضمون)، حيث طبق الاختبار على طلبة الماجستير - باستثناء اختصاص لغة عربية - سنة أولى في جامعة البعث في محافظة حمص.

❖ مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

تعريف القدرة : القدرة على أداء معين سواء أكونه عملاً حركياً أم عقلياً، أم إشارته إلى ما يستطيع الفرد أن ينجزه بالفعل من الأعمال، وتشمل السرعة والدقة في الأداء، وليس هناك فروق في هذا الاستعمال بين القدرات المكتسبة والقدرات الفطرية (عيسوي، 2004، 294).

وتعرف القدرة : بأنها كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أو حركية (معوض، 2007، 59).

وتعرف أيضاً: بأنها القدرة على معالجة المواقف الجديدة التي تتعرض لها الشخصية بمهارة ونجاح (المغازي، 2003، 131).

التعريف الإجرائي: هي تمكّن طالب الماجستير من تحقيق الهدف الممثل باجتياز اختبار القبول، والخاص بمهارة الكتابة.

اختبار القبول الجامعي: هو اختبار يعقد للمتقدمين لدراسة معينة لمعرفة مدى مهاراتهم واستعدادهم ومستوى إنجازهم (أبو حطب وفهمي، 1984، 81).

ويقصد باختبار القبول في الجامعات أيضاً: تلك الاختبارات التي لجأت لها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في معظم دول العالم، واعتمدتها كضوابط للقبول فيها، وفقاً لمعايير موضوعية شاملة ودقيقة، وتتمثل تلك الاختبارات في اختبارات قدرات ومهارات، واختبارات تحصيلية، وغيرها من الاختبارات.

واختبار القبول (SAT): اختبار معياري المرجع؛ حيث يشير المصطلح المعياري إلى اختبار موحد صمم لمقارنة وترتيب المتقدمين بهدف التمييز بين الطلبة المتقدمين لأغراض القبول (stickler.2007.1).

ومن أشهر اختبارات القبول:

- اختبار (SAT) (Scholastic Assessment Test)

يعدّ من أشهر اختبارات القبول للجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، ويتضمن الاختبار الذي يستغرق ثلاث ساعات وخمسة وأربعين دقيقة ثلاثة أجزاء (اللفظي، والرياضي، والكتابة): والجزء الكتابي يتكون من قسمين (الاختيار من متعدد، والكتابة الحرة).

ـ اختبار (SAT) (SAT subject Tests)

وهو اختبار موضوعي مصمم لقياس المعرفة و المهارات في مجالات مواضيع معينة، ويأخذ الطلاب هذا الاختبار في العادة لتوضيح مدى مهاراتهم في مجالات معرفية معينة مثل اللغات، التاريخ، والرياضيات، والعلوم للجامعات التي يرغبون التقدم لها. وتدور أسئلة الاختبارات حول المفاهيم العامة الموجودة في مناهج الثانوية، ولكن أنواع الأسئلة تختلف من سنة إلى سنة (موقع التوجيه الجامعي، 2014، 6-1).

التعريف الإجرائي : هو الاختبار الذي أعده الباحث، ويتكون من تسعة بنود رئيسة تتوزع على سبعة وستين بنداً فرعياً تغطي القدرات التي تتكون منها مهارة الكتابة في اللغة العربية؛ وهي القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية، والقدرة على صياغة المحتوى والمضمون، حيث تراوحت البنود بين الموضوعي والمقالي، ويستخدم هذا الاختبار لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية، وتعد الدرجة (60) حداً فاصلاً لقبول الطلبة بوصفه اختباراً معيارياً درجته الكاملة (120).

طلبة الماجستير: هم الطلبة المسجلون في السنة الأولى للماجستير في جامعة البعث، والحاصلون على إجازة جامعية من مختلف الاختصاصات باستثناء خريجي اللغة العربية. المهارة : هي أداء مهمة ما أو نشاط معين بصورة مقنعة وبأساليب والإجراءات الملائمة وبطريقة صحيحة، وهي التمكن من إنجاز مهمة معينة بكيفية محددة، وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ (حسنين، 2007، 45).

مهارة الكتابة: هي مهارة إنسانية تترجم ما يداخل الإنسان من أفكار وأحاسيس مجردة، إلى خطاب مكتوب أو بتعبير آخر هي أداة للتعبير كما يجول في العقل والنفس، وتتخذ رموزاً، نسميها حروفاً تختلف من جماعة إلى جماعة أو من أمة إلى أمة أخرى (الحاج، 1998، 82).

التعريف الإجرائي: هي إحدى مهارات اللغة العربية، التي قام الباحث بإعداد اختبار يغطي قدراتها العامة، والممثلة بثلاث قدرات رئيسة هي : القدرة اللغوية و الأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية، والقدرة على صياغة المحتوى أو المضمون.

الفصل الثاني : دراسات سابقة

❖ مقدمة.

أولاً- عرض الدراسات السابقة.

المحور الأول: دراسات تناولت اختبار القبول (سات).

المحور الثاني : دراسات تناولت قياس القدرات والكفاءة.

المحور الثالث: دراسات تناولت مهارة الكتابة.

ثانياً: التعقيب على الدراسات السابقة.

ثالثاً: استفادة الباحث من الدراسات السابقة.

رابعاً: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.

❖ مقدمة:

يعرض الفصل الحالي أهم ما توافر لدى الباحث من دراسات سابقة تتعلق بموضوع الدراسة الحالية من حيث بناء الاختبارات عموماً أو من حيث بناء اختبارات القبول (سات) بأشكالها على نحو خاص، ومن حيث قياس القدرات والكفاءات، وصولاً إلى الدراسات التي تناولت مهارة الكتابة، ونظراً لقلّة الدراسات المحلية التي تناولت اختبارات القبول، وندرة اختبارات القبول التي تناولت مهارة بعينها قام الباحث بعرضها في ثلاثة محاور؛ يعرض المحور الأول الدراسات التي تناولت اختبارات القبول (sat)، ويعرض المحور الثاني الدراسات التي تناولت القدرة والكفاءة، فيما يتصدى المحور الثالث للدراسات التي تناولت مهارة الكتابة.

أولاً: عرض الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت اختبارات القبول سات (sat):

الدراسات الأجنبية:

1. دراسة جيد (Jed، 2017): الولايات المتحدة الأمريكية

Preparing student for college admissions tests.

عنوان الدراسة: إعداد الطالب لاختبارات القبول في الكلية.

أهداف الدراسة:

1. تحقيق نتائج ناجحة في اختبار سات يمكن أن يكون لها عواقب تعليمية ومالية عميقة للطلبة الجامعيين.

عينة الدراسة: البيانات الأرشيفية، التي تم جمعها من مركز الدروس التخصصية.

أداة الدراسة: اختبار سات، الذي يتكون من قسمين أحدهما للاستدلال اللفظي والآخر للاستدلال الكمي.

إجراءات الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت البيانات الأرشيفية من مركز الدروس التخصصية، وتم التحقق من المتغيرات المفترض إسهامها في زيادة الدرجة على اختبار سات المستخدم، الذي يتكون من قسمين أحدهما للاستدلال اللفظي والآخر للاستدلال الكمي، وتمت

دراسة الفروق في الخصائص من حيث الجنس أو التعليم الاجتماعي أو الالتحاق بالمدارس العامة أو الخاصة.

نتائج الدراسة:

1. اختبارات الممارسة أكثر فعالية بزيادة كبيرة في درجات سات.
2. إن استخدام سات بشكل رسمي يحقق نتائج مرتفعة من حيث الدرجات بعكس الاستخدامات غير الرسمية.
3. لم تكن خصائص الطالب مثل الجنس أو التعليم الاجتماعي أو الالتحاق بالمدارس العامة أو الخاصة ذات أثر كبير.

2. دراسة وودس وآخرون (Woods ، 2016): الولايات المتحدة الأمريكية

Student mentor relationships and students college attitudes.

عنوان الدراسة: العلاقات بين الطلاب والمعلمين والمواقف الكلية للطلاب.

أهداف الدراسة :

1. دراسة تأثير العلاقات بين الطلاب والمعلمين في إطار برنامج سات على مواقف الطلاب في التعليم.

عينة الدراسة: بيانات الطلبة الممتحنين تقليدياً.

أداة الدراسة: اختبار القبول سات .

إجراءات الدراسة:

تم استخدام المنهج التجريبي، حيث تم تصميم العديد من برامج إعداد الكليات وسات لتحسين النجاح ما بعد الدراسة الثانوية، حيث تم الاستفادة من بيانات للطلبة الممتحنين تقليدياً، ومقارنتها بدرجاتهم على اختبار القبول (سات).

نتائج الدراسة:

1. إن العلاقات بين الطلاب والمعلمين تؤثر إيجابياً على اتجاهات الطلبة في الجامعات، وخاصة للطلبة الذين لديهم درجات أساسية أقل من سات.

3- دراسة ماريا فيرونیکا و مارك ويلسون (2015)، *Maria Veronica and Mark Wilson* : الولايات المتحدة الأمريكية

The Revised SAT Score and Its Potential Benefits for the Admission of Minority Students to Higher Education.

عنوان الدراسة: النتيجة المعدلة لاختبار القبول الجامعي (sat) و فوائدها المحتملة لقبول طلاب الأقليات في التعليم العالي.

أهداف الدراسة :

1. صحة الدرجة التنبؤية المعدلة (sat.r) للقبول الجامعي التي اقترحها فرديلي عام 2003.
 2. التأكد من مقترح فرديلي كبديل لتعويض طلاب الأقليات عن الضرر المحتمل الناجم عن العلاقة بين صعوبة البند والصيغة العرقية (dif) التي لوحظت في اختبار سات.
- عينة الدراسة: اشتملت العينة على طلاب أمريكيين بيض بلغ عددهم (19778) وطلاب إسبانيين بلغ عددهم (3922) وطلاب أمريكيين من أصل أفريقي بلغ عددهم (2234) ليكون المجموع الكلي (25934) طالباً.
- أداة الدراسة: اختبار القبول سات ، واختبار القبول سات المعدل.
- إجراءات الدراسة:

تم استخدام تحليل الانحدار لإظهار الآثار المحتملة باستخدام اختبار القبول المعدل على طلاب الأقليات، حيث تمت مقارنة نتيجة (اختبار سات - سات المعدل) على عينة من خريجي المدارس الحكومية في كاليفورنيا وعينة فرعية من الطلاب الذين التحقوا بجامعة كاليفورنيا من حيث إمكانية القبول في الجامعات للطلاب من الأقليات.

نتائج البحث :

- 1- أظهرت الدراسة قدرة اختبار سات على التنبؤ بالنتائج الأكاديمية على المدى القصير والطويل.
2. كانت نتيجة طلاب الأقليات أعلى تنبؤاً بكثير في سات المعدل منه في اختبار سات.
3. اختبار سات المعدل أعترف بانتقائية للطلاب الأقليات بنحو 10% وهو أقل بكثير مما هو متوقع .

4- لا فرق في القدرة التنبؤية في النتائج طويلة أو قصيرة الأمد في اختبار القبول الجامعي أو المعدل في الدرجة الكلية سواء، وأظهرت النماذج تنبؤاً أفضل للأفارقة الأمريكيين واللاتينيين من الطلاب البيض.

5- القوة التنبؤية الإضافية المحدودة للدرجة الكلية والدرجات اللفظية أظهرت أقل الفروق بين اختبار سات وسات المعدل.

4. دراسة شاو (Shaw،2015) : الولايات المتحدة الأمريكية

(An SAT® Validity Primer.)

عنوان الدراسة : صلاحية اختبار سات (sat) المعدل .

أهداف الدراسة :

1. تزويد القارئ بفهم أعمق لمقترح صلاحية اختبار سات المعدل.
 2. تقديم أدلة عن صحة العلاقة بين درجات سات المعدل والنتائج الكلية الهامة.
 3. فحص محتوى اختبار سات لبيان إنصاف أعداد كبيرة من الطلاب عبر هذا الاختبار.
- عينة الدراسة: تم تطبيق الاختبار على عينات متعددة تراوحت بين (110، 160) مؤسسة أكاديمية خلال أربع سنوات.
- أداة الدراسة: قام الباحث باستخدام اختبار سات المعدل الذي تضمن تعديلات أجريت على الجانب اللفظي والكمي من حيث عدد البنود.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتأكد من صلاحية الاختبار من خلال تطبيقه على عينات الدراسة، ودراسة العلاقة بين درجات الاختبار الفرعية والدرجة الكلية، وتم اختبار جدوى استخدام الاختبار في العديد من البحوث الأكاديمية.

نتائج الدراسة:

1. صلاحية اختبار سات على وجه الخصوص للكثير من البحوث الأكاديمية.
2. وجود علاقات في درجات سات الفرعية والدرجة الكلية وأهمية الاحتفاظ بها.
- 3 - نزاهة الاختبار وخصائصه السيكمترية من خلال الاستشهاد بعدد كبير من البحوث التي استخدمت اختبار سات.

- 4- إظهار أهمية الاختبار على أنه أداة تعليمية مفيدة وهامة.
5. دراسة ويلي وآخرين (2014، wiley): الولايات المتحدة الأمريكية

On the factorial structure of the sat and implications for next generation college readiness assessments.

عنوان الدراسة: تقييم الاستعدادات الكلية على الهيكل المعياري لاختبار سات والآثار المترتبة على الجيل القادم.

أهداف الدراسة:

1. دراسة الهيكل التنظيمي لاختبار سات (2010) و (2011) من حيث تشبعهما بعامل واحد هو (القدرة العامة) أو عاملين هما (الرياضيات ومحو الأمية) أو ثلاثة عوامل هي (الرياضيات والقراءة الحرجة والكتابة).

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة 7323 طالباً وطالبة.

أداة الدراسة: اختبار سات لعام 2010، واختبار سات لعام 2011.

إجراءات الدراسة:

تم إجراء التحليل العاملي لمعرفة مدى تشبع الاختبارين بعامل واحد هو (القدرة العامة) أو عاملين هما (الرياضيات ومحو الأمية) أو ثلاثة عوامل هي (الرياضيات والقراءة الحرجة والكتابة).

نتائج الدراسة:

1. ارتفاع نسبة اختبار سات الذي تشبع بعاملين مع إعادة النظر في سياق عنصر الكتابة.
2. إن الجمع بين القراءة الحرجة والكتابة من شأنه أن يوفر فرص مراجعة فريدة من نوعها من خلال اختبارات سات المستقبلية.
- 3 - قد يشكل بناء القراءة الحرجة والكتابة مجتمعة مشكلة ذات صلة مع وثائق متعددة في استخدامهما للإجابة على أسئلة (الاختبار من متعدد أو قصيرة) وكتابة مقال جدلي تحليلي على أساس الوثائق المقدمة.

6. دراسة شاو وآخرون (Shaw،2013): الولايات المتحدة الأمريكية

The sat_R essay and college performance: Understanding what essay Scores add to hsgpa and sat.

عنوان الدراسة: اختبار سات (القبول) المعدل وأداء الكلية: تحليل نتائج كل من اختبار سات وهيسغبا (متوسط).

أهداف الدراسة:

1. دراسة العلاقة بين نتائج اختبار سات والنتائج الحقيقية للطلاب بما في ذلك متوسط الصف الدراسي في السنة الأولى، ومتوسط الصف الدراسي للغة الإنكليزية في السنة الأولى، ومختلف المجموعة الفرعية للأداء الديموغرافي والأكاديمي بشكل عام. عينة الدراسة: أخذت عينة الدراسة من 10 كليات لمدة أربع سنوات حيث بلغت العينة من الطلبة (120897) طالباً.

أداة الدراسة: اعتمد اختبار سات المعدل كأداة للدراسة.

إجراءات الدراسة:

تم دراسة العلاقة بين نتائج اختبار سات والنتائج الحقيقية للطلاب فيما يتعلق بالمتوسط، وشمل التحليل حساب الانحرافات المعيارية، واستخدم أسلوب الانحدار المتعدد في الدراسة.

نتائج الدراسة:

1. إن اختبار سات لديه علاقة إيجابية مع كل من هيسغبا (متوسط سنة أولى)، وإنغبا (متوسط سنة أولى إنكليزي).
2. إن اختبار سات يقدم معلومات فريدة ومميزة في فهم كيفية أداء الطلاب عموماً، وفي عملهم في اللغة الإنكليزية خصوصاً.

7- دراسة جوناثان وجيسكا (Jonathan and Jessica، 2012): الولايات المتحدة الأمريكية

Validity of the sat_R for predicting first year grades 2012 validity

Sample.

عنوان الدراسة: صدق التنبؤ لدرجات السنة الأولى : صدق عينة اختبار القبول وصلاحياتها (2012).

أهداف الدراسة:

1. التأكد من الصدق التنبؤي لاختبار سات بمعدل السنة الجامعية في السنة الأولى.
- عينة الدراسة:** تم جمع بيانات لمجموعة طلاب المرحلة الأول من السنة الأول لعام 2012 حيث بلغت العينة المستهدفة 165 كلية بعدد طلاب بلغ (223109) طالباً، منهم لديه بيانات كاملة عن متوسط درجة الالتحاق بالدراسة الثانوية والرياضيات والكتابة.
- أداة الدراسة:** تم اعتماد اختبار سات المعدل كأداة للدراسة.

إجراءات الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وحساب معاملات الارتباط، ودراسة الصدق التفاضلي والتنبؤي.

نتائج الدراسة:

- 1- إن ارتباط درجات هيغبا وفيغبا لعام 2012 لا تزال قوية حيث بلغت معامل ارتباطها مع اختبار سات (0.61)، في حين بلغ معامل الارتباط بين هيغبا و فيغبا (0.53).
2. إن إضافة درجات قسم سات إلى هيغبا تمثل زيادة قدرها (0.08) في العلاقة مع فيغبا.
- 3- إن أنماط الصلاحية التفاضلية حسب الخصائص المؤسسية والطلابية، والتنبؤ التفاضلي لخصائص الطلاب لفئة عام 2012 تتبع أيضاً نفس الأنماط العامة، وهو يدل على صدق عينة اختبار القبول لعام 2012.

8. دراسة ماترين وآخرون (mattern ، 2011):الولايات المتحدة الأمريكية

**An alternative presentation of incremental validity discrepant sat
hsgpa performance.**

عنوان الدراسة: العرض البديل للصدق المتزايد : تفاوت الأدلة بين سات وهيغبا.

أهداف الدراسة: دراسة التباين بين متوسط درجات الصفوف الثانوية (هيغبا) وأداء اختبار سات قياساً بالفرق بين درجة سات القياسية المركبة لدى الطالب وهيغبا القياسية.

عينة الدراسة: تمّ الاعتماد على بيانات أرشيفية كعينة للدراسة.

أداة الدراسة: تم استخدام مقياس التباين (سات – هيسغا) كأداة للدراسة.

إجراءات الدراسة:

تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام مقياس التباين (سات – هيسغا)، وذلك لفحص ما إذا كان الطلاب أكثر عرضة لأداء متباين وفي أي اتجاه، من ثم فحص التباين بين مقياس التباين والمؤشرات الأكاديمية الأخرى، وفحص العلاقة بين مقياس التناقض وفق ثلاثة نماذج قبول (هيسغا فقط، وسات فقط، وهيسغا وسات).

نتائج الدراسة:

- 1- إن الإناث أكثر عرضة للحصول على درجة أعلى في هيسغا بالنسبة ل سات، وكذلك الحال بالنسبة للمتحدثين باللغة الإنجليزية غير الناطقين بها.
2. تؤكد النتائج فائدة استخدام كل من درجات هيسغا ودرجات سات في قرارات القبول الجامعي.
9. دراسة إيسبنشادي (Espenshade، 2010): برينستون

Standardized admission tests college performance and campus diversity.

عنوان الدراسة: اختبارات القبول الموحدة وآثارها المتنوعة في أداء الكلية.

أهداف الدراسة:

- 1- تقديم أدلة على قدرات اختبارات sat التنبؤية بالنتائج الأكاديمية للطلاب في الجامعات والكليات.
 2. الاهتمام بدراسة كيفية بناء سياسات اختبارات القبول الموحدة، والآثار في تجاهلها من الناحية العنصرية والاقتصادية والاجتماعية.
- عينة الدراسة:** طبق الباحث على طلبة من أربعة صفوف في جامعة برينستون بلغ عددهم 7343 كعينة للدراسة.
- أداة الدراسة:** استخدم الباحث اختبار سات الأساسي المكون من قسمين (الاستدلال اللفظي والاستدلال الكمي) كأداة للدراسة.

إجراءات الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث بالتحقق من القدرة التنبؤية للاختبار، ومدى تأثير عدة متغيرات في فرص الطالب للالتحاق باختبار القبول كالعنصرية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

نتائج الدراسة:

1- إن زيادة العنصرية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي المتنوع يمكن أن يتحقق عن طريق التحول إلى سياسات القبول الاختياري تحت حالته الأساسية (sat) ، وبالتالي قد تقلل فرص الطالب لدخول الاختبار.

2 . إن اختبارات القبول الموحدة تتمتع بقدرة تنبؤية عالية.

10. دراسة زويك (Zwick، 2007): الولايات المتحدة الأمريكية

College admission testing.

عنوان الدراسة: اختبار القبول في الكلية.

أهداف الدراسة:

1. تقييم فعالية اختبارات القبول في المدارس الثانوية.

عينة الدراسة:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة من طلبة المدارس الثانوية في ولاية كاليفورنيا بلغ عددها 1248 طالباً.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث اختباراً في القبول قام بإعداده كأداة للدراسة حيث اشتمل على القسمين اللفظي والكمي مستنداً في بنائه إلى اختبار القبول المعتمد.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والتحقق من الصدق التنبؤي للاختبار في المدارس الثانوية، وفي المرحلة الجامعية، ودراسة الفروق في درجات الطلبة الأمريكيين من حيث الصيغة العرقية.

نتائج الدراسة:

1. إن اختبارات القبول يمكن أن تكون أكثر فعالية من حيث التنبؤ في المدارس الثانوية.
 2. إن اختبارات القبول يمكن أن تكون مفيدة في التنبؤ لدرجات ما بعد السنة الأولى في الكلية.
 3. إن الطلبة من أصل إفريقي أظهروا درجات مرتفعة على اختبار القبول أكثر من غيرهم من الطلبة الأمريكيين.
- الدراسات العربية:

1. دراسة الرئيس (2015): السعودية

عنوان الدراسة : بناء اختبار قبول لقياس الاستعداد في المهارات البحثية عند الطلبة المتقدمين للالتحاق بالدراسات العليا (ماجستير) في التخصصات النظرية بجامعة أم القرى .

أهداف الدراسة:

- 1- بناء اختبار قبول لقياس الاستعداد في مهارات البحث لدى المتقدمين للالتحاق بالدراسات العليا (ماجستير) في التخصصات النظرية بجامعة أم القرى ، يتمتع بصدق وثبات مقبولين وفعالية عالية للفقرات.
 2. التعرف على مستويات إتقان المهارات البحثية لدى المتقدمين والمتقدمات للالتحاق بالدراسات العليا (ماجستير) في التخصصات النظرية بجامعة أم القرى.
- عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (95) طالباً متقدماً لدراسة الماجستير في التخصصات التربوية.

أداة الدراسة: قامت الباحثة اختبار استعداد في مهارات البحث ممثلة بمهارات التفكير لمارازانو مكون من (40) فقرة اختيار من متعدد، لكل منها أربعة بدائل على شكل مواقف حياتية اجتماعية.

إجراءات الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي للدراسة، حيث قامت بتحديد المكونات التي ينبغي توافرها عند كتابة البحث، ومن ثم تحليلها تحليلًا سلوكيًا لتحديد الأهداف السلوكية، ليصار إلى ربط الأهداف بما يقابلها من مهارات التفكير، وقامت بتطبيق الاختبار على مرحلتين: المرحلة

الأولى: التطبيق على العينة الاستطلاعية، والمرحلة الثانية: التطبيق على العينة الأساسية، ثم قامت الباحثة بتصحيح الاختبار، والتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار، وذلك باستخدام طرائق متنوعة للصدق)، واستخدام طرائق متنوعة في الثبات.

نتائج الدراسة :

1- تمتع الاختبار بمعاملات ثبات جيدة بلغت بطريقة ألفا كرونباخ (0.83)، وأظهرت توفر دلالات صدق الاختبار، حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون أعلى من (0.3) بين البنود والدرجة الكلية من جهة، وبينها وبين مجموعة الاختبارات الفرعية من جهة أخرى عند مستوى دلالة (0.01).

2- حققت فقرات الاختبار فعالية مقبولة حيث تجاوزت قيم معاملي الصعوبة والتمييز للفقرات (0.3)، وكانت قيم درجة القطع الأولى مقبولة هي (22) درجة، ودرجة القطع الثانية تحتاج إلى تطوير وهي (11) درجة مما يعني تدني واضح في توافر مهارات البحث التربوي لدى المتقدمين.

2- دراسة البستنجي (2011)، مصر

عنوان الدراسة: الخصائص السيكومترية لاختبار الاستعداد الأكاديمي لقبول الماجستير.

أهداف الدراسة:

1- بناء اختبار استعداد أكاديمي محكي المرجع في بنائه، معياري المرجع في تفسيره للنتائج لأغراض قبول طلبة الماجستير في التخصصات التربوية بجامعة الملك عبد العزيز يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة.

عينة الدراسة: اختار الباحث عينة الدراسة بأسلوب الحصر الشامل على مجتمع الدراسة، وهو جميع الطلبة الذكور المتقدمين للالتحاق ببرامج الماجستير الثلاثة (الإدارة التربوية، تقنيات التعليم، الإرشاد والتوجيه)، والبالغ عددهم (261) طالباً.

أداة الدراسة: اختبار استعداد أكاديمي لأغراض قبول الماجستير.

إجراءات الدراسة :

قام الباحث ببناء اختبار وفق الأسس العلمية، حيث تكون الاختبار من ثلاثة أبعاد رئيسة تقيس القدرات العامة لمعرفة المصطلحات والمفاهيم التربوية، ومنهجية البحث التربوي، والتفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وقام بالاعتماد على عدة محتويات، واستخدم الباحث طرائق متنوعة من الصدق كالصدق البنيوي والصدق التنبؤي وطرائق متنوعة في الثبات كالثبات بالإعادة، والثبات باستخدام طريقة الصور المتكافئة، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار.

نتائج الدراسة :

1- تمتع اختبار الاستعداد الأكاديمي المعد لأغراض قبول الماجستير بمواصفات جيدة، حيث تراوحت قيم الصدق البنائي بين (0.7- 0.83)، وصدق التنبؤ بقياس معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار والمعدل التراكمي للطلاب المقبولين بعد انتهاء العام الدراسي للاختبار ككل (0.8) وللأبعاد (0.76 - 0.89)، في حين بلغ الثبات بطريقة الصور المتكافئة للاختبار ككل (0.89)، وللأبعاد (0.84 - 0.92).

المحور الثاني : دراسات تناولت قياس القدرات والكفاءة:

الدراسات الأجنبية:

1. دراسة بات (2014، pat): الهند

عنوان الدراسة : بناء وتقويم ثبات وصدق اختبار القدرة على الاستدلال .

CONSTRUCTION AND EVALUATION OF RELIABILITY AND VALIDITY OF REASONING ABILITY TEST.

أهداف الدراسة:

1. بناء وتقويم صدق وثبات اختبار القدرة على الاستدلال لدى طلاب المدارس الثانوية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (110) طالباً من طلبة المدارس الثانوية.

أداة الدراسة: قام الباحث ببناء اختبار القدرة على الاستدلال، حيث اشتمل الاختبار على (45) وحدة لقياس ستة أنواع من التفكير كأداة للدراسة.

إجراءات الدراسة:

جرت محاولة لتقييم الخصائص السيكومترية للاختبار، وتحديد المعايير المناسبة لتفسير نتائج اختبار القدرة على الاستدلال، وتمّ التحقق من صدق المحتوى من قبل أكثر من (25) محكماً، وحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار لمعرفة صحة التمييز لكل بعد عن طريق حساب ألفا كرونباخ، وتمّ تحديد درجة القطع لتحديد الطلاب الذين يتمتعون بالكفاءة أو عدمها في النسب المئوية في اختبار القدرة على الاستدلال.

نتائج الدراسة:

1. تمتع اختبار القدرة على الاستدلال بخصائص سيكومترية جيدة.
2. جميع معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الاختبار ذات قيمة مرتفعة.

الدراسات العربية:

1. دراسة عابد وآخرون (2016): الأردن

عنوان الدراسة : تطوير اختبار القدرة العددية لطلبة التربية في الأردن: تطبيق نظرية الاستجابة للمفردة.

أهداف الدراسة:

1. تطوير اختبار لقياس القدرة العددية لطلبة كلية التربية.
- عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (504) طالباً وطالبة من (8) جامعات في الأردن.
- أداة الدراسة:** قام الباحث ببناء الاختبار كأداة للدراسة تضمن في مشروعه النهائي 45 مادة موزعة على خمسة أبعاد.

إجراءات الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ تقييم معاملات العناصر (الصعوبة والتمييز) حسب نظرية الاستجابة للمفردة، وتمّ التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار حيث استخدم طرائق متنوعة في الصدق كالصدق الوصفي والصدق المحكي والصدق البنوي (صدق الاتساق الداخلي)، وإجراء التحليل العاملي.

نتائج الدراسة:

1. إن اختبار القدرة العددية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.
- 2- يمكن استخدام الاختبار لقياس القوة والضعف في القدرة العددية لطلاب هيئة التدريس التربويين.
3. يمكن استخدام الاختبار لتصنيف الطلاب على مستويات القدرة العددية.
2. دراسة النهدي (2014): المملكة العربية السعودية

عنوان الدراسة: اختبار القدرات لطلاب كلية الناجح ،صدق تنبؤ اختبار الكفاءة العامة (gat) في المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

1. التأكد من الصحة التنبؤية لاختبار الكفاءة العامة (gat) في المملكة العربية السعودية.
 2. تنبؤ نجاح الطالب في المرحلة الجامعية.
- عينة الدراسة: حلل الباحث بيانات عن (27420) طالباً في جامعة الملك عبد العزيز كعينة للدراسة ، ومن هؤلاء الطلاب (17565) ذكوراً، و (9855) إناثاً من الطلاب.
- أداة الدراسة: قام الباحث بالاعتماد على اختبار الكفاءة العامة كأداة للدراسة.

إجراءات الدراسة:

اعتمد الباحث في دراسته على معايير مشتركة للنجاح على مستوى الجامعة: المعدل التراكمي لجميع الطلاب على مختلف المستويات، وكان الفصل الأول هو (الفصل المستهدف في هذه الدراسة)، والمعدل التراكمي للطلاب المتخرجين، والتخرج، ومن ثم قام بإجراء الانحدار اللوجستي، والمتعدد، وتحليل الارتباط إحصائياً معتمداً على اختبار الكفاءة العامة.

نتائج الدراسة:

- 1- كان أفضل مؤشر لنجاح الطالب في الجامعة مزيجاً من المدرسة الثانوية (hsgpa) والاختبار الوطني التحصيلي (nat).
- 2- قياس المعدل التراكمي للطلاب الجدد، حيث كان المعدل التراكمي أفضل مؤشر للتخرج كمعيار للنجاح.

3- كانت أعلى علاقة ما بين الثانوية والمعدل التراكمي في الجامعة هو (0.51)، وهذا هو الأعلى للمعدل التراكمي مع أي متغير في الدراسة.

3. دراسة الزيلعي (2014): المملكة العربية السعودية

عنوان الدراسة: بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة .

أهداف الدراسة :

- 1- بناء اختبار محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة.
 - 2- التعرف على مدى تمكن طلاب الدراسات العليا من هذه المهارات البحثية.
 - 3- معرفة الفروق في تمكن الطلاب في ضوء بعض المتغيرات وهي: (الجنس، التخصص، دراسة مقرر مناهج البحث، دراسة مقرر التحليل الإحصائي، دراسة مقرر الكتابة العلمية).
- عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الماجستير بكلية التربية بجامعة الباحة في الفصل الدراسي الأول الذين بلغ عددهم (476) طالباً وطالبة.
- أداة الدراسة: قام الباحث ببناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس تمكن الطلاب من مهارات البحث العلمي مروراً بثلاث مراحل وهي: (التحليل، البناء، التجريب) كأداة للدراسة.
- إجراءات الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقد بلغ متوسط معاملات سهولة فقرات الاختبار (0.33) وبمدى تراوح بين (0.07- 0.80)، وهذا دليل على أن الاختبار يحتوي على تدرج واسع في معاملات السهولة، في حين بلغ متوسط معاملات صعوبة فقرات الاختبار (0.67) وبمدى يتراوح بين (0.20- 0.93) وهذا دليل على أن الاختبار يحتوي على تدرج واسع في معاملات الصعوبة، أما متوسط معاملات التمييز للاختبار بلغت (0.83) وبمدى يتراوح بين (0.25- 1) وهذا دليل على أن الاختبار يحتوي على نسبة جيدة من الفقرات التي تتمتع بمعامل تمييز جيد. وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار من خلال التعرف على مؤشرات الصدق والثبات التي يتمتع بها، ودراسة الفروق في تمكن الطلبة في ضوء بعض المتغيرات وهي:

(الجنس، التخصص، دراسة مقرر مناهج البحث ، دراسة مقرر التحليل الإحصائي ، دراسة مقرر الكتابة العلمية).

نتائج الدراسة :

1- تمتع الاختبار بمواصفات الاختبار الجيد، حيث يتمتع بدلالات صدق جيدة، ودلالات ثبات جيدة حسب معامل لفنجستون للثبات حيث تراوحت القيم بين (0.87-0.93)، وحسب معامل سابكوفياك للثبات حيث تراوحت القيم بين (0.85 - 0.92)، كما أنه يتمتع بخصائص مفردات جيدة .

2- أظهرت الدراسة انخفاضاً واضحاً في مدى التمكن لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الباحة سواء في نتائج الاختبار الكلي أو النتائج الفرعية حيث كانت نسبة التمكن في الاختبار الكلي (11.4 %).

4. دراسة الشهري (2007): المملكة العربية السعودية

عنوان الدراسة: صدق تنبؤ اختبار القدرات العامة وامتحان الشهادة الثانوية العامة بالمعدل التراكمي الجامعي بالمملكة العربية السعودية

أهداف الدراسة:

1. معرفة الصدق التنبؤي لاختبار القدرات العامة المعمول به لدى خريجي الثانوية العامة الذي يتبناه المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية للقبول في مؤسسات التعليم العالي للمملكة، واختبار شهادة الثانوية العامة في المعدل التراكمي للطلاب الجامعيين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (620) طالباً من الذكور اختيروا من خمس كليات جامعية، وقد تمّ جمع المعلومات المطلوبة لهذه الدراسة من سجلات الطلاب وملفاتهم المتوفرة لدى قسم القبول والتسجيل في الكليات المعنية لعام (2003 - 2004).

أداة الدراسة: امتحان الشهادة الثانوية، واختبار القدرات العامة.

إجراءات الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تمّ حساب المعدل التراكمي الجامعي للطلاب، وقام الباحث بالتحقق من الصدق التنبؤي لاختبار القدرات العامة.

نتائج الدراسة:

- 1- أهمية اختبار القدرات العامة في المعدل التراكمي، وأنه يعمل كمتنبئ جيد للمعدل التراكمي الجامعي، حيث فسر اختبار القدرات العامة ما نسبته 22% من المعدل التراكمي للطالب.
- 2- أثبت اختبار شهادة الثانوية العامة أهميته كمعيار للقبول والتنبؤ بالتحصيل الجامعي، حيث فسر اختبار الثانوية العامة ما نسبته 13% من المعدل التراكمي للطالب.
- 3- تمّ التوصل أيضاً إلى أهمية الاختبارين معاً (اختبار القدرات العامة، اختبار الشهادة الثانوية العامة) في المعدل التراكمي للطالب الجامعي، فقد فسر الاختباران معاً ما نسبته 26% من المعدل التراكمي للطالب الجامعي، وأنّ في اجتماعهما معاً تنبؤاً قوياً بتحصيل الطالب في الجامعة.

المحور الثالث : دراسات تناولت مهارة الكتابة :

الدراسات الأجنبية:

- 1- دراسة بويل وهيبيرت (Powell and Hebert, 2016): الولايات المتحدة الأمريكية

عنوان الدراسة: تأثير القدرة الكتابية والحسابية على مهارة كتابة الرياضيات.

In fluence of writing ability and computation skill on mathematics writing.

أهداف الدراسة:

1. امتلاك الطلاب لمهارات الكتابة.
 2. نقل مهارة الكتابة إلى كتابة الرياضيات.
- عينة الدراسة:** بلغت عينة الدراسة 155 طالباً من الصف الرابع في منطقتين من الولايات المتحدة.

أداة الدراسة: تمّ بناء مقياس للكتابة ومقياس لمهارات الحساب في الرياضيات كأدوات للدراسة.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكمترية لكل من مقياس الكتابة، ومقياس مهارات الحساب في الرياضيات، وحساب معاملات الارتباط بين كل من المقياسين، واستخدام طرائق متنوعة من الصدق كصدق المحتوى والصدق المحكي والصدق البنوي، وطرائق متنوعة في الثبات كالثبات بالإعادة والثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والثبات بالتجزئة النصفية .

نتائج الدراسة:

1. توجد ارتباطات معتدلة بين قدرة الكتابة العامة ومهارات الحساب وكتابة الرياضيات.
 2. إن قدرة الكتابة العامة ومهارات الحساب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنتائج كتابة الرياضيات.
- 2- دراسة بريور وسوسن (prior and susan، 2012): الولايات المتحدة الأمريكية

عنوان الدراسة: استكشاف التغيرات في مهارات الكتابة لدى طلاب السنة الأولى بين المدرسة الثانوية واختتام الدورة التحضيرية .

An exploration of changes In first year college students writing skills between high school and the conclusion course.

♦ أهداف الدراسة:

- 1- استكشاف التغير في مهارات الكتابة لدى الطالب في سياق دورة واحدة باستخدام مكونات الكتابة المقبولة حالياً.
 - 2- مقارنة التغيرات في مهارة الكتابة لمجموعات فرعية من الطلبة لتحديد مدى الفعالية بالنسبة لمختلف السكان.
- عينة الدراسة: بلغت العينة 980 طالباً وطالبة في المدرسة الثانوية.
- أداة الدراسة: تمّ استخدام اختبار سات لقياس قدرة الطالب على الكتابة في المدرسة الثانوية، ومقياس آخر مصمم لتكرار اختبار سات في نهاية الدورة التحضيرية للسنة الأولى كأدوات للدراسة.

إجراءات الدراسة:

تم تحليل عينة من المناهج في الدورة التحضيرية، وذلك لتحديد مهارة الكتابة بعد التدريس، ودراسة الفروق وفقاً لبعض المتغيرات.

نتائج الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية برغم التغير الطفيف بين الاختبار القبلي و البعدي.
2. يوجد فروق في المكاسب بالنسبة إلى درجة الاختبار القبلي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لأي مجموعة فرعية على أساس العرق والجنس.
4. عدم وجود مؤشر واضح على أن الطلاب أصبحوا أكثر فعالية في مهارة الكتابة بعد نهاية الدورة التحضيرية.

ثانياً - التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد تقديم الدراسات السابقة، قام الباحث بالتعقيب عليها، وذلك من حيث الجوانب التي تم عرضها في كل دراسة، والتي تمثلت في الهدف والعينة والأدوات وطرائق حساب الصدق والثبات والنتائج التي تم التوصل إليها كما يأتي:

1. هدف الدراسات السابقة:

يمكن أن تصنف أهداف الدراسات السابقة وفق المحاور المعتمدة من قبل الباحث كالاتي:

المحور الأول: ويضم الدراسات التي تناولت اختبار القبول (sat) مثل دراسة (وودس وآخرون 2016)، والتي هدفت إلى دراسة تأثير العلاقات بين المعلمين والطلاب في إطار برنامج سات، ودراسة (شاو 2015)، والتي هدفت إلى التعرف على صلاحية اختبار سات المعدل ودراسة (فيرونیکا وديلسون 2015)، والتي هدفت إلى التأكد من صحة الدرجة التنبؤية ودراسة (ويلي وآخرون 2014)، والتي هدفت إلى دراسة الهيكل التنظيمي لاختبار سات من حيث التشبع بالعوامل، ودراسة (شاو وآخرون 2013)، والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين نتائج سات والنتائج

الحقيقية للطلاب، ودراسة (جوناثان وجيسكا 2012)، والتي هدفت إلى دراسة الصدق التنبؤي، ودراسة (إيسبنشادي 2012)، والتي هدفت إلى تقديم أدلة على قدرات اختبارات sat التنبؤية بالنتائج الأكاديمية للطلاب في الجامعات والكليات، ودراسة (زويك 2007)، وهدفت إلى تقييم فعالية اختبار القبول في الجامعات، في حين تفردت دراسة (الريس 2015) بالهدف إلى بناء اختبار قبول لقياس الاستعداد في المهارات البحثية، والتعرف على مستوى التمكن لدى الطلبة المتقدمين، ودراسة (البستجي 2011) بالهدف إلى بناء اختبار استعداد أكاديمي محكي المرجع في بنائه، معياري المرجع في تفسيره للنتائج لأغراض قبول طلبة الماجستير في التخصصات التربوية.

المحور الثاني: ويضم الدراسات التي تناولت القدرات والكفاءة مثل دراسة دراسة (عابد وآخرون 2016)، والتي هدفت إلى تطوير اختبار لقياس القدرة العددية لطلبة كلية التربية ، دراسة (بات 2014)، والتي هدفت إلى بناء وتقييم صحة اختبار القدرة على التفكير لدى طلاب المدارس الثانوية ، ودراسة (النهدي 2014)، والتي هدفت إلى التأكد من الصحة التنبؤية لاختبار الكفاءة العامة (gat) في المملكة العربية السعودية، ودراسة (الزيلي 2014)، والتي هدفت إلى بناء اختبار محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي ، ودراسة (الشهري 2007)، والتي هدفت إلى معرفة الصدق التنبؤي لاختبار القدرات العامة المعمول به لدى خريجي الثانوية العامة الذي يتبناه المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية للقبول في مؤسسات التعليم العالي للمملكة ، واختبار شهادة الثانوية العامة في المعدل التراكمي للطلاب الجامعيين.

المحور الثالث: ويضم الدراسات التي تناولت مهارة الكتابة، مثل دراسة (بويل وهويرت 2016)، والتي هدفت إلى امتلاك الطلاب لمهارات الكتابة، ونقل مهارة

الكتابة إلى كتابة الرياضيات، ودراسة (بريور وسوسن 2012)، والتي هدفت إلى استكشاف التغير في مهارات الكتابة لدى الطالب في سياق دورة واحدة باستخدام مكونات الكتابة المقبولة حالياً، ومقارنة التغيرات في مهارة الكتابة لمجموعات فرعية من الطلبة لتحديد مدى الفعالية بالنسبة لمختلف السكان.

- وحاولت الدراسة الحالية الجمع بين المحاور الثلاث حيث هدفت إلى:

- بناء اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الماجستير سنة أولى في جامعة البعث في محافظة حمص يتمتع بصدق وثبات مقبولين وفعالية عالية للفقرات.

- تحديد الخصائص الإحصائية (معامل السهولة والصعوبة لبنود الاختبار، معامل سهولة الاختبار وصعوبته ككل، معامل التمييز للبنود) لبنود اختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة.

- دراسة مؤشرات الصدق لاختبار القبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة المستخرجة بعدة طرائق.

- دراسة مؤشرات الثبات لاختبار القبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة المستخرجة بعدة طرائق.

2- عينة الدراسات السابقة:

عرضت الدراسات السابقة عينات متنوعة ومختلفة، حيث طبق بعضها على طلبة الدراسات العليا مثل دراسة (الريس 2015)، ودراسة (الزيلي 2014)، وبعضها الآخر على الطلبة الجامعيين مثل دراسة (عابد وآخرون 2015)، ودراسة (إيسبنشادي 2012)، في حين كانت عينة بعض الدراسات بيانات أرشيفية مثل (وودس وآخرون 2016).

أما حجم العينات في الدراسات فقد تراوح بين صغير مثل دراسة (بويل وهيرت2016)، وكبير مثل دراسة (جوناثان وجيسكا 2012).

– وتكونت عينة الدراسة الحالية من طلبة الماجستير سنة أولى في مرحلة الدراسات العليا، والبالغ عددهم (321) طالباً وطالبة.

3. أدوات الدراسات السابقة:

تنوعت أدوات الدراسات السابقة بين اختبارات قبول جاهزة معدة من قبل مراكز القياس والتقويم مثل دراسة (فيرونيكا وديلسون 2015)، ودراسة (شاو 2015)، واختبارات قبول معدة من قبل الباحثين مثل دراسة (الريس 2015) ودراسة (البستجي 2015)، واختبارات محكية المرجع مثل دراسة (الزيلي 2014)، واختبارات لقياس القدرات العامة مثل دراسة (النهدي 2014)، ومقاييس معدة لقياس مهارة الكتابة مثل دراسة (بريور وسوسن 2012)، واستبيانات كما هو الحال في دراسة (ويلي وآخرون 2014).

– واعتمدت الدراسة الحالية على اختبار قبول معدّ من قبل الباحث مؤلف من (9) بنود رئيسة موزعة على (67) بنداً فرعياً، حيث تنوعت البنود بين الموضوعي والمقالي.

4. من حيث صدق أداة الدراسة:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة التي استخدمت اختبار قبول يلاحظ أن معظم الدراسات استخدمت الصدق الوصفي أو صدق المحتوى من خلال العرض على محكمين أو من خلال الاستشهاد بالبحوث المقدمة في هذا الصدد، وركزت على الصدق التنبؤي كما هو الحال في دراسة (فيرونيكا وديلسون 2015) ودراسة (شاو 2015)، ودراسة (جوناثان وجيسكا 2012)، في حين ركزت دراسة (ويلي وآخرون 2014) على صدق الاتساق الداخلي من خلال التشبع بالعوامل، وتفردت دراسة

(الريس 2015) باستخدام الصدق الوصفي والصدق المحكي والصدق البنوي (صدق الاتساق الداخلي).

في حين اهتمت معظم الدراسات التي تناولت اختبارات القدرات والكفاءة باستخدام الصدق الوصفي وصدق الاتساق الداخلي والصدق المحكي كما هو الحال في (دراسة عابد وآخرون 2016) ودراسة (بات 2014).

أما الدراسات التي تناولت مهارة الكتابة فقد اهتمت باستخدام صدق المحتوى والصدق المحكي والصدق البنوي (صدق الاتساق الداخلي) كما هو الحال في دراسة (بويل وهيرت 2016).

— وقد امتازت الدراسة الحالية باستخدام صدق المحتوى ، والصدق المحكي والصدق البنوي (صدق الاتساق الداخلي).

- من حيث معامل الثبات:

يلاحظ أن معظم الدراسات التي تناولت اختبارات القبول لم تول أهمية لدراسة معامل الثبات باعتمادها على اختبارات جاهزة ومحكمة، واكتفت بالتنظير والاستشهاد بالجانب النظري، وتوجد بعض الدراسات اهتمت بمعامل الثبات كما هو الحال في دراسة (الريس 2015) باستخدام معامل ليفنجستون للتحقق من الثبات، والثبات بالإعادة والثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

أما الدراسات التي تناولت اختبارات القدرات والكفاءة فقد استخدمت طرائق متنوعة في حساب الثبات كدراسة (بات 2014) حيث استخدمت الثبات بالإعادة، والثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ودراسة (عابد وآخرون 2016) استخدمت نظرية الاستجابة للمفردة، وتميزت دراسة (الزيلي 2014) باستخدام معامل سبكوفياك ومعامل ليفنجستن.

أما الدراسات التي تناولت مهارة الكتابة فقد استخدمت طرائق متنوعة في الثبات كالثبات بالإعادة والثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والثبات بالتجزئة النصفية كدراسة (بويل وهيبيرت 2016).

— وقد تميزت الدراسة الحالية باستخدام طرائق ثبات متنوعة وهي (الثبات بالإعادة، والثبات بالتجزئة النصفية، وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ).

- من حيث النتائج:

اختلفت وتباينت نتائج الدراسات السابقة وفقاً لاختلاف وتباين أهدافها، وقد قام الباحث بعرض أهم النتائج ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية على النحو الآتي:

1. أكدت الدراسات التي تناولت اختبارات القبول أهمية اختبارات القبول، وقدرتها التنبؤية، وضرورة الاعتماد عليها كما هو الحال في دراسة (فيرونیکا وديلسون 2015)، ودراسة (شاو 2014) .

2. أكدت الدراسات أهمية مهارة الكتابة في اختبارات القبول، وضرورة جمعها مع مهارة القراءة في دراسات القبول المستقبلية كما في دراسة (ويلي وآخرون 2014).

3. ضرورة تمتع اختبارات القبول بمواصفات الاختبار الجيد من حيث الصدق والثبات، والتمتع بمعاملات صعوبة، وقدرة تمييزية جيدة كما في دراسة (الريس 2015).

4. أظهرت العديد من الدراسات وجود تدنٍ واضح في الكفايات والمهارات التي يقيسها الاختبار محكي المرجع المعد لقياس هذه المهارات والكفايات، كما هو الحال في دراسة (الزيلي 2014).

5. أكدت دراسة بويل وهيبيرت (2016) على أهمية مهارة الكتابة، وعلى الترابط القائم بينها وبين مهارة كتابة الرياضيات بشكل عام.

6. أظهرت دراسة (ماترين وآخرون 2011) أن الإناث يحصلون على درجات أعلى في اختبار القبول الجامعي (سات).
ثالثاً: استفادة الباحث من الدراسات السابقة:

لا يمكن القول إلا أن الدراسات السابقة قد غذت فكر الباحث بتصوّر واضح عن إخراج الدراسة بصورتها الحالية، وتجسيد الخطوط التي ينبغي أن تسير عليها للظهور بالشكل الأمثل، وذلك انطلاقاً من مشكلة الدراسة وتحديدها، وبيان أهميتها وأهدافها، وصولاً إلى الإطار النظري الذي أسهم بشكل جيد في إثراء الفكرة، ومحاولة إغناء الدراسة بما يلبي حاجتها بالإفادة في تحديد المجتمع المستهدف، وتحديد المنهج المعتمد في الدراسة، والعينة المقصودة، وكيفية بناء أداة الدراسة، والأساليب الإحصائية المناسبة لتحليلها والتأكد من صدقها وثباتها، وصولاً إلى الأخذ بنتائج الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة الحالية، ومناقشتها.

رابعاً: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

إنّ الدراسة الحالية تتفق في بعض جوانبها مع الدراسات السابقة، وتختلف في جوانب أخرى كما هو آتٍ:

1. اختلفت الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة في إعداد اختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة حيث استهدف مادة بعينها وهي اللغة العربية قام بجمعها وتنظيمها بما يتلاءم مع متطلبات الدراسة.
2. اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في بناء الاختبار من حيث المراحل المتبعة كما هو الحال في دراسة الرئيس (2015) ودراسة البستجي (2011)، غير أن هذه الدراسة اتبعت الاختبار معياري المرجع.
3. اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في اختيار عينة الدراسة، حيث اختار الباحث طلبة الماجستير سنة أولى باستثناء طلبة اللغة العربية.

4 - اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في التحقق من صدق وثبات اختبار القبول المعد لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة، واختلفت عن بعضها، حيث قام الباحث بالتحقق من الصدق والثبات بطرائق تلائم الاختبارات معيارية المرجع.

والحقيقة؛ إنّ هذه الدراسة استكمال للجهود المبذولة في كشف الضوء عن اختبارات القبول، ومحاولة لخلق جسر يربط اختبار القبول بثلاثة محاور من الدراسات هي: الدراسات التي اهتمت باختبار القبول الجامعي، والدراسات التي اهتمت باختبارات القدرات والكفاءة، والدراسات التي أولت اهتمامها لمهارة الكتابة.

الفصل الثالث: الإطار النظري

1. مقدمة.
2. نشأة اختبارات القبول.
3. مفهوم اختبار القبول (SAT).
4. الفرق بين اختبار SAT واختبار ACT.
5. اختبار القدرات العامة كنوع من اختبارات القبول.
6. مفهوم اختبارات الاستعدادات.
7. القدرة التحصيلية.
- 8 - علاقة الاستعداد بالقبول والقدرات.
9. مفهوم الاختبارات المعيارية والمحكية المرجع.
10. الفرق بين الاختبار المحكي المرجع والمعياري المرجع.
11. بناء اختبارات القبول.
12. تحليل فقرات الاختبار.
13. معامل سهولة البند وصعوبته.
- 14 - معامل تمييز البند.
15. الفرق بين الاستعداد والتحصيل.
16. الاستعداد والتحصيل والقدرة.

17. تصنيف اختبارات الاستعداد.

18. أغراض اختبارات الاستعدادات الخاصة.

19. أنواع اختبارات الاستعداد الخاصة.

20. أساليب بناء اختبارات الاستعداد الخاصة.

21. استخدامات اختبارات الاستعداد الخاصة.

22. الفرق بين اختبارات الذكاء والقبول.

المحور الثاني: (مهاراة الكتابة)

1. مفهوم اللغة العربية.

2. مهارات اللغة العربية وفنونها.

3. المهارات اللغوية وتعلم اللغة.

4. أهمية الكتابة في اللغة العربية.

5. مفهوم الكتابة والتعبير الكتابي (طبيعة عملية الكتابة).

6. اللغة ومهارات الكتابة.

7. مهارة الكتابة.

أولاً - المحور الأول: اختبارات القبول

1- مقدمة:

يُشير مصطلح اختبار القبول في الجامعة أو امتحان القبول في الجامعة إلى بعض المؤهلات التعليمية في العديد من الدول، وترتبط هذه الاختبارات عادةً بانتقال الطالب من مرحلة التعليم الثانوي إلى مرحلة التعليم العالي.

وقد تنوعت اختبارات القبول عبر مرّ السنين، وكانت تعدّ من قبل مراكز القياس والتقويم في البلدان العالمية بهدف تحسين معايير القبول الجامعية، والوصول إلى أسلوب أمثل لانتقاء الطلبة في مختلف الاختصاصات، وانعكس التنوع على أساليب بنائها، وما اشتملت عليه من مضامين معرفية، فقد ضمّ بعضها قياساً لمهارات متنوعة، واقتصر بعضها الآخر على مهارات أو قدرات بعينها.

2. نشأة اختبارات القبول:

تستند الجامعات في العالم إلى معيار واحد أو أكثر لقبول الطلبة، فالعديد من الجامعات الأمريكية تلجأ إلى قبول الطلبة بناءً على أدائهم في اختبارات مثل اختبار الاستعداد المدرسي (SAT) أو اختبار القبول الأمريكي (ACT) (Robert.2001.4).

وتعتمد معظم الدول العربية في قبول الطلبة على امتحان الثانوية العامة، وبعضها يضيف معايير أخرى كاختبارات القبول (درندري، 2012، 44).

وفي ظل وجود معياري القبول والتخرج في الجامعات بدأ موضوع القدرة التنبئية لمعايير القبول المستخدمة يشغل بال العديد من الباحثين.

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى توصيات حول بدائل تحسين القدرة التنبئية لمعدل الثانوية العامة بالتحصيل الجامعي تمثلت في إعادة النظر في استخدام امتحان الثانوية العامة لغايات القبول الجامعي، واستخدام معايير أخرى، كالتحصيل في الصفوف السابقة، واختبارات القدرات العامة والخاصة إلى جانب معدل الثانوية العامة أو الاستناد إلى علامة مركبة تتكون من مجموع علامات بعض مواد الثانوية العامة التي ترتبط بالتخصص بمواد دراسته في الجامعة بدلاً من معدل الثانوية العامة منفرداً (الصمادي وآخرون، 2010، 150).

وتجري اختبارات القبول في معظم أنحاء العالم لاستخدامها في تحديد الأهلية لشغل وظائف في الحكومة من الطبقة الحاكمة .

واختبار (Sat) الذي نعرفه اليوم ظهر لأول مرة عام 1926م، ويتضمن (315) سؤالاً يغطي مجالات مثل المفردات والقياس وإتقان الرياضيات .

ويوفر اختبار (SAT و ACT) الموحد للعديد من الطلبة منفذاً لحضورهم الذاتي من خلال النشاط المقدم في الاختبار، ومجالاً مناسباً لإظهار براعاتهم وقدراتهم، كما يقدم أساساً موضوعياً لمقارنة الطلبة (do standardized tests show an accurate view of students abilities.2012.3).

فالغرض الأساسي من (Sat) هو قياس إمكانات الطالب للنجاح الأكاديمي في الكلية، وعلى الرغم من أنها تقترب من المناهج الدراسية غير أنها تمتاز بقدرة تنبئية جيدة، ونظراً لتنوع نتائج أقسام الكليات في الولايات المتحدة الأمريكية وجد أن اختبار سات هو أفضل مؤشر لدرجات الطلبة في القبول الجامعي ومن ثم درجة الثانوية العامة (6. 2010. Thomasj).

ويمكن القول : إنّ للاختبارات الموحدة أثراً كبيراً في التعليم، سواء أكانت اختبارات تحصيل لقياس المعرفة أم كانت لقياس الاستعداد المدرسي، والهدف بشكل عام هو توفير مقياس لتقييم أداء الطالب في معايير الدولة.

3 - مفهوم اختبار القبول (SAT):

يعدّ اختبار القبول من الاختبارات الهامة التي تركز على قياس المهارات والمعارف التي تمّ تعلمها في المدرسة الثانوية، ويوصف بأنه اختبار الاستعداد الدراسي، وله شكلان أحدهما يتناول مهارة أو موضوعاً بعينه، والشكل الآخر أوسع بحيث يشمل الرياضيات والقراءة والكتابة.

والصورة الأساسية لاختبار القبول تتمثل في امتحان يقوم الطلبة الأمريكيون بتقديمه وهم في المرحلة الثانوية، ليتمّ قبولهم في الكلية الأمريكية، وهذا الاختبار منتشر بشكل واسع أيضاً في دول العالم العربي وبالأخص في السعودية ومصر والأردن، لكنّه محصور فقط في المدارس الخاصة، وتعدّ سات منظّمة غير ربحية في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي مملوكة من قبل مجلس الكلية، وقد عملت لجنة خدمة الاختبارات التعليميّة المشرفة على الاختبار بتطويره، ويرجع السبب وراء تطبيق هذا الاختبار في المدارس إلى مطالبة مجلس الكلية الملحة بتطبيقه؛

وذلك لأنه يجعل الطالب على استعداد لدخول الكلية، وقد تم تقديم أول اختبار في عام 1901م، مع أن الاسم والتسجيل كان قد عدل أربع مرات.

ويتم إجراء هذا الاختبار عدة مرات سنوياً، لكن حتى يستطيع الطلاب التسجيل لهذا الاختبار في الولايات المتحدة الأمريكية فإن عليهم التوجه ضمن شهور معينة، وهي: أكتوبر، ونوفمبر، وديسمبر، ويناير، ومايو، ويونيو. (الشوابكة، 2015، 2-1).

ويقسم اختبار (sat) إلى ثلاثة أقسام، وهي كالاتي:

1. الرياضيات: وهو عبارة عن ثلاثة اختبارات يتم تقديمها باللغة الإنجليزية، وهذه الاختبارات هي اختبار مدته 25 دقيقة، ويتكوّن من 20 سؤالاً من نوع الخيار المتعدّد. اختبار مدته 25 دقيقة، ويتكوّن من 8 أسئلة من نوع الاختيار المتعدّد، وعشرة أسئلة حلّ مباشر، اختبار مدته 20 دقيقة، ويتكوّن من 16 سؤالاً من نوع الاختيار المتعدد.

2- القراءة والنحو: ويشمل هذا القسم أيضاً ثلاثة اختبارات باللغة الإنجليزية؛ بحيث يكون اثنان منها مدّتهما 25 دقيقة، والاختبار الثالث مدّته 20 دقيقة، ويركّز هذا الاختبار عموماً على مصطلحات الطالب ومفرداته في اللغة، وقدرة الطالب على تركيب وفهم الجمل والقطع المقاليّة، وعلى الطالب في هذا الاختبار قراءة الفقرات، ثمّ الشروع في حل الأسئلة، وتكون طبيعة الأسئلة هنا متعدّدة ومتنوّعة.

3. الكتابة: وهنا يقسم هذا الاختبار إلى قسمين القسم الأول يتم إعطاء أسئلة فيه من نوع الاختيار المتعدد، والأسئلة من نوع (صح أم خطأ) مع تصحيح الخطأ، وهذا القسم يهدف إلى اختبار مهارات الطالب في قواعد اللغة الإنجليزية، والقسم الثاني والذي مدّته ٢٥ دقيقة، يُطلب فيه من الطالب أن يكتب فقرة باللغة الإنجليزية، ويكون موضوعها عن رأي الطالب في قضية أو أمر معيّن (green and wolf.2008.3.4).

ويمكن توضيح اختبار (SAT) بأنه: اختبار معياري المرجع؛ حيث يشير المصطلح المعياري إلى اختبار موحد صمّم لمقارنة وترتيب المتقدمين بهدف التمييز بين الطلبة المتقدمين لأغراض القبول (stickler.2007.1).

واختبار SAT للمواضيع الدراسيّة هو: اختبار معياري المرجع مُتعدّد الاختيارات يُعطى من قبل مجلس الكليات في مواضيع إفراديّة، ويُؤخذ عادة لتحسين اعتماديّة الطلاب من أجل القبول في الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، ويستعمل من قبل العديد من الجامعات من أجل

القبول وتحديد الاتجاه الدراسي وأيضاً لتقديم المشورة للطلاب حول اختيار طريقهم (عمار، 2016، 61).

والاختبار الذي يقوم بإعداده الباحث (موضوع الدراسة) هو اختبار قبول معياري المرجع، غير أنه متخصص بمهارة الكتابة في اللغة العربية.

4. الفرق بين اختبار SAT واختبار ACT:

يُعدّ كل من اختبار (Sat) و اختبار (Act) من الاختبارات الهامة التي تلعب دوراً هاماً في عملية القبول، غير أن اختبار ACT يعتمد على التحصيل الدراسي، فهو اختبار قائم على المناهج الدراسية، بمعنى أنه يتناول أفكاراً لموادٍ تعرّض لها الطالب في دراسته السابقة، ويقس ما تعلمه الطالب في المدرسة، أما اختبار SAT فيميز التفكير والقدرات، فهو لا يشبه أي اختبار آخر، إنّه اختبار نموذجي قائم على المعرفة و المهارات، صمّم تصميمًا مختلفاً عن اختبار التحصيل في المواد الدراسية، بمعنى أنه يستخلص محتواه من مجموعة واسعة من المجالات ليست مرتبطة بمناهج أو دراسة معينة، بحيث لا تتنافر العمليات الفكرية والمنطق بداخل أو خارج الدراسة، وبمعنى آخر يحاول اختبار (Sat) تذوق المهارات المعرفية الكامنة وراء الأداء على مستوى الكلية (briggs.2009.9).

واختبار ACT يتكون من خمسة أقسام هي: اللغة الأجنبية والرياضيات والقراءة والعلوم واختبار الكتابة الإجباري، أما اختبار SAT فيتكون من ثلاثة أقسام هي: التفكير النقدي (القراءة) والرياضيات واختبار الكتابة الإجباري.

والواقع ليس ثمة اختبار يمكن من خلاله قياس جميع جوانب ذكاء الشخص، واختبار SAT يقيس تلك المهارات التي تعدّ أكثر أهمية للطلاب الجديد، ويمكن القول: إنّ أيّ اختبار للقبول ليس كافياً بحد ذاته، ولكن يمكن أن يكون معززاً للقبول ومؤيداً له (SAT Test study guide.2015. 5.6).

وبعبارة أخرى : إنّ اختبار (Sat) يوصف باختبار الاستعداد الدراسي، أما اختبار (Act) فهو متصل بالاستعداد الخاص والإنجاز، وكثيراً ما وصف (Act) باختبار تحصيل غير أن الدراسات أثبتت أن الاختبارين يمكن الاعتماد عليهما من خلال معامل ثبات بلغ حسب ألفا كرونباخ حوالي (0.90) وتميل النتائج إلى أن تكون بنودهما مرتبطة ارتباطاً قوياً جداً تراوح

بين (0.80 إلى 0.90) ويمكن تحويل النتيجة لكل منهما والعكس بالعكس (briggs.2009.10).

5. اختبار القدرات العامة كنوع من اختبارات القبول:

يُعرّف اختبار القدرات العامة بأنه: اختبار القبول الموحد للكلية في الجامعات السعودية، ويقدمه الطلاب والطالبات السعوديون في المرحلة الثانوية بجانب الاختبار التحصيلي، وهو أحد اختبارات المركز الوطني للقياس والتقويم، والاختبار يقيس قدرات الطلاب في الرياضيات واللغة العربية، وهو إجباري للقبول في الجامعات والكليات وكل جامعة تشترط درجة محددة من القدرات (الموقع الإلكتروني للمركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، 2017، 1 - 10).

واختبار القدرات يقدّم باللغة العربية، وذلك في جزأين: أحدهما لفظي (لغوي) والآخر كمي (رياضي)، ويقاس القدرات التحليلية والاستدلالية، أي أنّه يركز على معرفة القابلية للتعلم بصرف النظر عن البراعة الخاصة في موضوع معين؛ وذلك من خلال قياس:

القدرة على فهم المقروء، والقدرة على إدراك العلاقات المنطقية، والقدرة على حل مسائل مبنية على مفاهيم رياضية أساسية، والقدرة على الاستنتاج، والقدرة على القياس. واختبار القدرات مكوّن من جزأين: الجزء (اللفظي)، والجزء (الكمي). أ. الجزء اللفظي: ويشتمل على أنواع الأسئلة الآتية:

1. فهم نصوص القراءة وتحليلها، من خلال الإجابة عن أسئلة تتصل بمضمون هذه النصوص.

2. فهم صيغ النصوص القصيرة الناقصة، واستنباط ما تحتاج إليه من تنمات لتكوّن جملاً مفيدة.

3. إدراك العلاقة بين زوج من الكلمات في مطلع السؤال، وقياسها على نظائر تماثلها معطاة في الاختيارات (علاقات متناظرة).

4. معرفة معاني بعض الكلمات.

ب. الجزء الكمي: يشتمل على أنواع الأسئلة الرياضية المناسبة لاختبار القدرات (وفقاً للتخصص في الثانوية العامة (علمي أو نظري) ويركز على القياس والاستنتاج وحل المسائل، ويحتاج إلى معلومات أساسية بسيطة.

ويعدّ اختبار القدرات أشهر اختبارات القبول التي تلجأ إليه بعض الدول كوسيلة مساعدة في القبول الجامعي؛ وذلك بهدف تحقيق الإنصاف وتساوي فرص القبول في الجامعات وما يمثّلها، والمساهمة في تحقيق كفاءة عُليا في هذا المستوى من التعليم؛ وذلك كله عن طريق عقد اختبارات مبنية على أسس علمية صحيحة تعزّز من دقة التنبؤ باستعداد الطالب للدراسة الجامعية (موقع التوجيه الجامعي، 2014، 1-6).

ومن منطلق ما يراه (جريو، 1990) أن سياسات القبول الناجحة لابدّ أن تتضمن انتقاء أكفأ للعناصر المؤهلة (جريو، 1990، 149).

والاختبار (موضوع الدراسة) هو اختبار قبول غير أنّه لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية، وليس لقياس القدرات العامة كما هو الحال في اختبار القدرات العامة الذي تعدّه مراكز القياس والتقويم في المملكة العربية السعودية وغيرها.

6 . مفهوم اختبارات الاستعدادات:

يعرف الاستعداد أو القابلية بأنّه: خاصية فطرية أو مكتسبة تشير إلى مقدرة الفرد على تعلم واكتساب مستوى من الإنجاز في مجال محدد، وتصنف إلى : (أ) استعداد عام: قابلية عامة للتعلم، (ب) استعداد مهني: قابلية التعلم في مجال مهني، (ج) استعداد ميكانيكي: قابلية التعامل مع العناصر الميكانيكية، (د) استعداد لفظي: قابلية استخدام الألفاظ والتعبير بها، (هـ) استعداد رقمي: قابلية التعامل مع الأرقام والتعبير بها (التميمي وآخرون، 2007، 7).

والاستعداد يمثل مجموعة الصفات الدالة على قدرة الفرد على اكتساب معرفة خاصة أو مهارة أو مجموعة من الاستجابات الخاصة (جيلفورد، 1969، 793).

وفيما يتعلق بالتوجيه أو التصنيف المهني، فإنه يتطلب اختبارات معدة بوجه خاص لقياس القدرات التي تتطلبها كل مهنة، وتدعم الدراسات التحليلية لقدرات الإنسان أهمية هذه القدرات الخاصة، وعليه فقد ظهرت اختبارات لا حصر لها للاستعدادات الخاصة لاستخدامها في التوجيه المهني (الشيخ جابر، 1964، 288).

أما أنواع اختبارات الاستعدادات الخاصة المرتبطة بالقدرات المختلفة للأفراد فتشمل ما يأتي:

- . اختبارات الاستعداد والقدرة الميكانيكية.
- . اختبارات الاستعداد والقدرة الكتابية.

. اختبارات الاستعداد والقدرة الفنية.

. اختبارات الميول.

7. القدرة التحصيلية:

وتتمثل بإظهار ما تعلمه الشخص، فمن الممكن التنبؤ بكيفية تعلمه لمواد إضافية ذات طبيعة مشابهة، أو لتوضيح ما إذا كانت لديه المهارات أو المعلومات التي يتطلبها النجاح مستقبلاً في وظيفة أو مهنة معينة.

ولو تصورنا مقياساً مدرجاً لوجدنا عند أحد نهايتيه المعلومات أو المهارات التي تعدّ نتاجاً للتعليم المنظم، ونقيس التقدم الذي أحرزه الفرد في الماضي وتسمى اختبارات التحصيل، وتقع عند النهاية الأخرى في المقياس القدرات التي تنمو خلال الخبرات العامة في الحياة منفصلة تماماً عن أيّ تعليم منظم، ولا توجد حدود واضحة تفصل بين القدرة التي تعدّ تحصيلاً منظماً دراسياً، وتلك التي لا تعدّ من هذا النوع.

كما أن اختبارات الاستعداد الخاصة تستخدم القدرات الحالية المبنية بالضرورة على التعلم السابق كشواهد تكشف عما يستطيع أن يتعلمه الفرد في المستقبل، فالاختبار يكون خاصاً بالتحصيل عندما يمثل تقدير التقدم الذي أحرزه الفرد في الماضي، ويكون اختباراً للاستعدادات الخاصة عندما يمثل تقدير إمكانية الفرد في المستقبل.

وعليه فإن القدرة التحصيلية التي سيتم قياسها لدى الطلبة المتقدمين لدراسة الماجستير ستشمل معظم المعلومات التي اكتسبها الطالب سواء من المدرسة أم من الحياة العامة اعتماداً على البيئة والخبرة والنشاطات المختلفة، فهي بمثابة معلومات للثقافة، وقد تكون إما عامة أو خاصة في هذا الخصوص (الشيخ جابر، 1964، 252 – 258).

8 . علاقة الاستعداد بالقبول والقدرات:

الذكاء ضروري للإنسان ليحقق نجاحاً في حياته، لكنّ الذكاء وحده لا يكفي لنجاح الفرد لاسيما في أعمال تتطلب استعدادات خاصة تمكّنه من النجاح، فعندما أقول أن شخصاً ما لديه استعداد لتعلم الرياضيات فهذا يعني أنّه يملك مجموعة من المهارات والقدرات والخصائص المرتبطة التي تمكّنه من تعلم الرياضيات، فهذه المهارات والقدرات والخصائص هي الاستعداد.

والاستعداد كما يعرفه (معوض): هو قدرة الفرد ومهاراته في مجال معين أو أكثر من مجال عن طريقه يصل إلى مستوى معين من الكفاية (معوض، 2007، 59).

وعرفه (علام): بأنه مدى قابلية الفرد للتعلم أو مدى قدرته على اكتساب سلوك معين أو مهارة معينة إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة (علام، 2011، 306).

وعند (جابر): هو ما يستطيع الفرد أن يصل إليه من الكفاية في مجال معين، وهو سابق على القدرة وضروري لها (جابر، 1984، 183).

وتعرفه (أماني أبو زيد): بأنه أساليب الأداء الكامنة لدى الفرد أو الطاقة التي إذا دُرِبت كان صاحبها قادراً على القيام بعمل مميز بعد التدريب عليه (أبو زيد، 2004، 147).

ويمكن القول: إنَّ الاستعداد سمة موجودة في الفرد بالقوة، وهي إمكانيات لا تخرج إلى حيز الوجود بالفعل إلا إذا وجدت العوامل المساعدة على ظهورها من ممارسة وتدريب، وتجعل الفرد مستعداً لتلقي تدريبات تتناسب ومستوى هذا الأداء، فالاستعداد هو نقطة البداية في التعلم.

9. مفهوم الاختبارات معيارية المرجع ومحكية المرجع:

يعرف الاختبار معياري المرجع بأنه: الاختبار الذي يقيس أداء الفرد بالنسبة لمتوسط أداء الجماعة التي ينتمي إليها، والهدف منه معرفة مقدار المعلومات المحصل عليها في موضوع ما، وكذلك معرفة الفروق الفردية بين التلاميذ في ما تمّ قياسه (مراد وسليمان، 2002، 88).

ويمكن أن يقيم أداء طالب في امتحان بأنه جيد على الرغم من أن علامته في هذا الامتحان هي 40 %، لأن هذه العلامة هي أعلى من متوسط علامات طلبة الصف على هذا الاختبار.

كما يمكن مقارنة علامة المتقدم لاختبار من هذا النوع مع علامة آخرين تقدموا له في أماكن وأزمنة متعددة كما هو الحال في اختبار TOEFL الذي يتمتع بدرجة عالية من التقنين.

وعادة ما يعبر عن نتائج الاختبارات المعيارية من خلال وصف خصائص التوزيع الذي نتوقع أن يكون توزيعاً طبيعياً عندما يطبق على عينة كبيرة من الطلبة.

كما يعبر عن علامة المتقدم للاختبار بعدد الانحرافات المعيارية التي تزيد فيها علامة هذا الطالب أو تنقص عن الوسط (المتوسط الحسابي).

فيقال مثلاً إنَّ علامة متقدم للاختبار تزيد عن انحرافين معياريين عن الوسط، وهذا يعني أنه تقريباً ضمن أعلى 2 % من الطلبة على هذا الاختبار، بينما توصف علامة متقدم آخر بأنها تقل بمقدار نصف انحراف معياري عن الوسط وبهذا يكون ثلثا المتقدمين أعلى تحصيلاً منه في هذا الاختبار.

كما يمكن التعبير عن علامة أي متقدم للاختبار بالنسبة المئوية لعدد الطلبة الذين تزيد علامتهم عن علامته ويسمى هذا بالترتيب المئوي (Percentile Rank).

فمثلاً العلامة التي تزيد عن الوسط بانحراف معياري واحد يكون ترتيبها المئوي 16 (المئين 16) أي أنَّ هذه العلامة أعلى من علامات ٨٤% من الطلبة (الجنادة ومسعد، 2010، 3 - 4).

ويعرّف الاختبار محكي المرجع بأنه: اختبار يعتمد معيار الأداء المقبول مرجعاً أو محكاً للحكم على أداء المتقدم للاختبار ونتيجته، ولا ينجح في الاختبار إلا من يحقق معيار الأداء المقبول (المحك)، ويهدف هذا الاختبار لقياس مدى تعلم المرء لجزء محدد من المعرفة والمهارات، مثال : اختبار الاختيار من متعدد للحصول على رخصة قيادة /سوق (التميمي وآخرون، 2007، 6).

ويرجع الفضل في ظهور مصطلح الاختبارات محكية المرجع إلى روبرت جلازر (Robert Glaser 1963) الذي قدمه في مقال في مجلة علم النفس الأمريكية، إذ توقع لها أنصارها الأوائل بأن هذه الاستراتيجية سوف تحدث ثورة في التعليم (popham. 2014. 62). فقد ميز في أحد دراساته الاختبار محكي المرجع من الاختبار معياري المرجع على أساس أن أداء الفرد في الاختبار محكي المرجع ينسب إلى محتوى الاختبار ذاته، وليس إلى أداء الأفراد الآخرين في الاختبارات معيارية المرجع، وتُعنى هذه الاختبارات بدرجة الكفاية في مهارات محددة أي إن التركيز فيها يكون على مدى وصول الفرد إلى مستوى الأداء في مهارة ما، لذا يقاس أداء الفرد هنا بالمستوى الذي يحدده الفاحص سلفاً، فإذا تمكن هذا الفرد من الوصول إلى المهارات المطلوبة سلفاً فهذا يعني أنه يمكنه أن يجتاز المرحلة التي وضع لها هذا الاختبار لذلك يندر استخدام الاختبارات محكية المرجع في المقاييس النفسية في أغلب المجالات، وعادةً ما يقتصر استخدامها على الاختبارات التحصيلية (كوافحة، 2005، 60).

ويطلق على هذه الاختبارات محكية المرجع تسميات متعددة منها اختبارات التفوق (Proficiency Test)، واختبارات الإتقان (Competency Test)، واختبار المهارات الأساسية (Best Skill Test) (ذيب، د.ت، 338).

ويشير الحموري والكحلوت إلى أن أكثر أنماط التقويم إسهاماً في التخطيط وبناء العمليات الخاصة بالتعلم والتعليم، هو التقويم محكي المرجع، فهو يهتم بقياس وتشخيص ما حققه المتعلم من معارف ومهارات، وما اكتسبه من اتجاهات وسلوكيات تتعلق بمحتوى دراسي أو تعليمي معين في ضوء محك أو أداء مطلق، وبالكشف عن صعوباته التعليمية ومواطن الضعف لديه (الحموري والكحلوت، 2009، 190).

وأشار جلازر أن الاختبار محكي المرجع هو نوع من أنواع الاختبارات المصمم لقياس تحصيل الفرد استناداً إلى محك سلوكي نوعي للكفاءة بدلاً من تعيين الموقع النسبي للفرد بين مجموعة الأفراد (مخايل، 2012، 278).

10. الفرق بين الاختبار محكي المرجع والاختبار معياري المرجع:

يرى عودة (2001) أنه ليس من السهل أن نميز بين اختبارين أحدهما معياري المرجع والآخر محكي المرجع إلا إذا عرفنا جوانب الاختلاف، وأن أوجه الشبه بينهما خاصة ربما كانت أوضح من أوجه الاختلاف، ويمكن توضيح ذلك من خلال أوجه الشبه الآتية:

1. إنَّ كلاّ منهما أعد لقياس أهداف تدريسية معينة، إلا أن بناء الاختبار محكي المرجع ربما يحتاج إلى أهداف تفصيلية وأكثر تحديداً، ويتطلب درجة عالية من الانسجام بين الهدف والسؤال الذي يقيسه.

2. إنَّ كلاّ منهما يقيس عينة من النواتج من خلال عينة من الفقرات، بمعنى أن كلاّ منهما ينطبق عليه مفهوم العينة، ولكن نسبة حجم العينة إلى العدد الكلي المحتمل من الفقرات التي تغطي مجال المادة الدراسية تكون أكبر في الاختبار محكي المرجع منها في الاختبار المعياري المرجع (الشبيتي، 2014، 25).

أما الفرق بين الاختبارات محكية المرجع والاختبارات معيارية المرجع فيمكن توضيحه وفق الجدول الآتي:

الجدول (1) الفرق بين الاختبارات محكية المرجع والاختبارات معيارية المرجع

الاختبارات معيارية المرجع	الاختبارات محكية المرجع	الفروق
الهدف الرئيس من الاختبار	المقارنة بين الأفراد في المجال الذي يقيسه الاختبار من خلال تحديد عدد الأسئلة التي أجاب عنها الفرد بشكل صحيح.	تقويم أداء الفرد في ضوء محكات أو كفايات محددة مسبقاً لمعرفة الأهداف التي حققها الفرد، والتي لم يحققها.
الاستخدامات الشائعة للاختبار	1- تحديد مستوى التمكن بالنسبة للجماعة المعيارية. 2- انتقاء الأفراد في برامج تربوية ووظائف معينة. 3- تحديد مستوى الشخص الممتحن في مجال تعليمي محدد.	1- تحديد مستوى أداء الممتحن بالنسبة لمستوى أداء محدد. 2- تشخيص صعوبات ومواطن القوة والضعف لدى المتعلمين. 3- المساعدة في تقييم البرنامج التدريسي أو التدريبي.
تخطيط الاختبار	يعتمد تخطيط الاختبار على وصف عام للمهارات والموضوعات التعليمية التي يتضمنها المحتوى الدراسي.	يتم تخطيط الاختبار في ضوء أهداف محددة ومفصلة و مصوغة سلوكياً، بصورة اشتقاق فقرة أو أكثر لكل هدف.
مجال الاختبار	مجال واسع نسبياً، وتمثيله لهذا المجال يكون ضيقاً.	مجال محدد بدقة، وعدد محدد من الأهداف التعليمية واضحة المعالم، بصورة تكون هذه العينة ممثلة تمثيلاً واسعاً لهذا المجال.
نوع البنود	يمكن استخدام جميع أنواع البنود.	يمكن استخدام جميع أنواع البنود.
مستوى صعوبة الفقرات	تكون الفقرات على مستوى متوسط من الصعوبة (0.30-0.70) أي أن 30-70% من الممتحنين يستطيعون الإجابة عنها بشكل صحيح.	تكون الفقرات على مدى واسع من الصعوبة، ولكنها تكون من نوع التمكن، أي أن معظم الممتحنين يستطيعون الإجابة عنها بعد التدريب المناسب والفعال.
إعداد البنود	تبنى البنود بهدف تعظيم (التباين	يعتمد بناء البنود على مدى

بين الممتحنين)، ويتجنب اختيار الفقرات السهلة جداً أو الصعبة جداً.	تحقيق البند للهدف السلوكي التعليمي، وتعد البنود لقياس كفاية المتعلم في مهارة محددة.	
التباين في الأداء	يهتم بالكشف عن مستوى الإنجاز أو التحصيل كافة من أدناه إلى أعلاه.	هو التمكن من الإنجاز يهتم بكشف التباين في الأداء.
مدى التعميم	تعميم درجات المتعلم قياساً بالمحتوى الذي يقيسه الاختبار، والذي يكون محدوداً.	تعميم درجات المتعلم التي اكتسبها على المجال الذي يقيسه الاختبار ضروري.
المرجع	بعدي ونسبي	قبلي ومطلق

(الحسن، 2016، 48)، (مجيد، 2007، 163)، (كوافحة، 2005، 80) (النهان، 2004، 402)، (التميمي، 1999، 51).

11. بناء اختبارات القبول :

إنّ غالبية الدول، سواء أكانت متقدمة أم نامية تتخذ اختبارات القبول كأحد المعايير المستخدمة لقبول الطلبة في الجامعات؛ لذا فإنّ هذه الاختبارات تمثل أهمية كبرى في كثير من الدول للفصل بين الطلاب، وانتقاء من لديه القدرة والاستعدادات والإمكانات التي تؤهله لمواصلة التعليم الجامعي في التخصص المناسب له.

وتتكون اختبارات القبول بالتعليم الجامعي من نوعين أحدهما يعدّ اختباراً عاماً لقبول الطلبة، ويسعى للكشف عن توافر القدرات والمهارات والاستعدادات لدى الطالب الذي يرغب في الالتحاق بالتعليم الجامعي، أي يكشف عن القدرات الأساسية اللازمة لأي طالب يودّ الالتحاق بأي مؤسسة من مؤسسات التعليم الجامعي، وتحدد كلّ كلية الحد الأدنى من الدرجة الكلية التي تتطلبها، أما النوع الآخر من اختبارات القبول؛ فهو متخصص يسعى للكشف عن المهارات والاستعدادات والاتجاهات اللازم توافرها لدى الطالب الذي يودّ الالتحاق بتخصص معين (كالتربية أو الطب أو الهندسة،.....الخ).

ولا تختلف عملية بناء اختبارات القبول عن الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع كثيراً سواء من حيث الإعداد أو التحليل أم استخراج الخصائص السيكومترية، حيث

تمرّ بإجراءات علمية صارمة تضمن موضوعيتها ودقتها (ثباتها)، وصلاحياتها (صدقها)، وتعدّ هذه الاختبارات عادةً وفقاً لأهداف واضحة ومحددة، ولا توضع الاختبارات موضع التطبيق حتى يتمّ تجربتها، والتأكد من سلامتها من الأخطاء، ومن صلاحيتها لقياس الأهداف التي أعدت من أجلها، ووضع التعليمات المناسبة، والزمن المحدد لجميع الطلبة المتقدمين (الزنفلي، د.ت، 726).

12. تحليل فقرات الاختبار:

يعرف تحليل الفقرات بأنه : العملية التي تتعلق باستقصاء الخصائص الإحصائية لاستجابات الممتحنين في كل فقرة من فقرات الاختبار، وأهم هذه الخصائص الآتي:

- صعوبة الفقرة Item Difficulty ويرمز لها بالرمز P .
 - تمييز الفقرة Item Discrimination ويرمز لها بالرمز D.
 - جاذبية المموهات (المشتتات) Distractor Attractiveness ويرمز لها بالرمز DA.
 - بعض الخصائص الكمية والنوعية كمتوسط الفقرة، وتباينها، وصدقها، وثباتها.
- وتختلف عملية تحليل المفردات باختلاف نوع الاختبار، معياري المرجع أو محكي المرجع، وباختلاف نظرية القياس، النظرية الكلاسيكية أو نظرية الاستجابة للمفردة (النبهان، 2004، 188).
- إن انتقاء الفقرة في الاختبارات محكية المرجع لا يتم وفق المحكات المستخدمة في الاختبارات معيارية المرجع، فقد تكون فقرة مناسبة لأغراض اختبارات التمكن أو الإتقان إذا كان معامل الصعوبة لها 0.90، فيما يكون معامل الصعوبة 0.50 أكثر ملاءمة في إطار الاختبارات معيارية المرجع (عبانة، 2009، 94).

13. معامل سهولة البند وصعوبته:

يتمّ استخراج معامل سهولة البند أو السؤال عادة وفق الصيغة الآتية:

$$\text{معامل سهولة البند} = \text{ص/ص} + \text{خ} \times 100$$

إذ يشير الرمز ص إلى عدد الإجابات الصحيحة، ويشير الرمز خ إلى عدد الإجابات الخاطئة، وتستبعد الأسئلة التي لم يجب عنها المتعلم (مخايل، 2005، 75).

وهذا يعني أنّ معامل سهولة البند هو النسبة المئوية للإجابات الصحيحة عن هذا البند، مع الإشارة أنه يمكن استخدام النسبة العشرية بدلاً من النسبة المئوية لاستخراج هذا المعامل، وفق

$$\text{الصيغة الآتية: معامل سهولة البند} = \text{ص/ص} + \text{خ}$$

أما بالنسبة لمعامل صعوبة البند فيمكن استخراجه وفق الصيغة الآتية :

$$\text{معامل صعوبة البند} = \text{خ/ص} + 100 \times \text{خ}$$

وهذا يعني أنّ معامل صعوبة البند هو النسبة المئوية للإجابات الخاطئة عن هذا البند، مع الإشارة إلى أنه يمكن استخدام النسبة العشرية بدلاً من النسبة المئوية لاستخراج هذا المعامل، وفق الصيغة الآتية: **معامل صعوبة البند = خ/ص + 100** (الفتلاوي، 2004، 251).

إنّ العلاقة بين معامل السهولة و معامل الصعوبة علاقة عكسية و مباشرة، وللحصول على معامل الصعوبة يطرح معامل السهولة من واحد صحيح إذا استخدمت النسبة العشرية، ومن مئة إذا استخدمت النسبة المئوية (مخايل ، 2005 ، 75).

ولا يختلف حساب معامل صعوبة مفردات الاختبارات محكية المرجع عنه في حالة مفردات الاختبارات معيارية المرجع، ولا يعدّ معامل السهولة أو الصعوبة مؤشراً أساسياً يستخدم لتقويم الفقرة، إذ يتوقع أن تكون المفردات محكية المرجع أسهل عموماً من المفردات معيارية المرجع، فالفقرة التي معامل صعوبتها (0.50) ربما تصنف على أنّها متوسطة الصعوبة في الاختبار معياري المرجع، وتكون صعبة جداً في الاختبار محكي المرجع شريطة تطبيقها على الأفراد أنفسهم (النهبان، 2004، 205).

إنّ المفردات ذات الفاعلية في الاختبارات محكية المرجع هي المفردات التي تكون صعبة جداً على المتعلمين قبل التدريس، وسهلة جداً بعد الانتهاء من المقرر، ومثل هذه المفردات لا تناسب الاختبارات معيارية المرجع إذ إن مؤشرات التمييز في هذه الحالة تكون منخفضة (أبو علام، 2005، 348).

14- معامل تمييز البند :

ويعني معامل التمييز قدرة السؤال على التمييز ما بين الأفراد، وهو دليل على أن السؤال صادق فيما يقيسه بدلالة قدرته على التمييز.

ويمكن تعريف **معامل التمييز** أيضاً بأنّه: النسبة المئوية لعدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا مطروحاً منها النسبة المئوية لعدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا (ربيع، 2006، 210).

ومعامل التمييز هو مفهوم كمي إحصائي يعبر بلغة العدد عن درجة تلك الحساسية، ومدى قدرة البند على التمييز بين الأفراد في ذلك الجانب أو المظهر من السمة التي يتصدى لقياسه (مخائيل، 2005، 86).

15. الفرق بين الاستعداد والتحصيل:

يعرف (علام) التحصيل: أنه درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين (علام، 2011، 305).
ويفرق (أبو حطب) بين الاستعداد والتحصيل بما يأتي :

أولاً: إن الفرق بين التحصيل والاستعداد هو فرق في درجة تماثل الخبرة السابقة، فيرتبط التحصيل بآثار مجموعة من الخبرات يمكن وصفها بأنها مقننة أو موحدة ومقصودة، و يمكن التحكم فيها مثل برنامج معين للتعلم أو التدريب، أما الاستعداد فيرتبط بالآثار التراكمية لخبرات متعددة غير مقننة وغير مقصودة.

ولذلك نجد (علام) اعتبر كلاً من الاستعداد والتحصيل يقعان على متصل واحد، ويتحدد موقع كل منهما على هذا المتصل وفقاً لنوعية وشمول الخبرات التي يفترض وجودها.

وقد نقد (أبو حطب) هذا الفرق بقوله : بعض الاستعدادات قد تعتمد على بعض التدريب الفعلي النوعي المقنن أو الموحد مثل: إتقان التلميذ للمهارات الأساسية في الحساب يعدّ استعداداً لتعلم الجبر، ومن ناحية أخرى بعض مظاهر التحصيل، وخاصة في الجانب النظري الوجداني ترتبط بخبرات تربوية شاملة نوعاً ما أو غير مقننة (أبو حطب، 2011، 799).

ثانياً: اختبارات الاستعداد تفيد لأغراض التنبؤ بالأداء اللاحق في المستقبل أي أنها تستخدم في تقدير المدى الذي يمكن للمفحوص أن يتدرب فيه، أما اختبارات التحصيل تفيد في أغراض تقويم آثار برنامج التعلم أو التدريب الحالي.

ونقد (أبو حطب) هذا الفرق أيضاً بأن اختبارات الاستعداد في الوقت الحاضر تقوم بوظائف تشخيصية تقويمية تترتب عليها برامج علاجية مثل: استخدامات اختبارات الذكاء في أغراض التربية التعويضية، وكذلك بعض اختبارات التحصيل تستخدم في أغراض التنبؤ اللاحق كأن تستخدم درجات التلاميذ في اختبار تحصيل في الحساب للتنبؤ بمدى نجاحهم اللاحق في مادة الجبر (أبو حطب، 2011، 800).

وهناك بعض الفروق بين اختبارات التحصيل والاستعداد:

– إن اختبارات الاستعداد العام ذات تغطية أوسع من اختبارات التحصيل في الظروف النموذجية.

– إن اختبارات التحصيل أكثر ارتباطاً بمواضيع دراسية معينة.

– إن فقرات اختبار الاستعداد أكثر اعتماداً على مستوى النضج من فقرات اختبار التحصيل.

– إن درجات اختبار الاستعداد عصية على الجهود التي تسعى لتسريع نموها على المدى

القصير (ليهمن ومهرنز، 2003، 418).

16. الاستعداد والتحصيل والقدرة:

نتيجة الفروق السابقة اقترح (أبو حطب) أن يحل مفهوم (القدرة المستثمرة) محل مفهومي الاستعداد والتحصيل التقليدي كما استخدمته أنستازي، فالاختبارات عامة التي تقيس الاستعداد أو التحصيل تقيس بالفعل مستوى النمو والتنمية الذي وصل إليه الفرد في قدرة واحدة أو أكثر، ولا يستطيع الاختبار أن يكشف لنا عن كيفية وصول المرء إلى هذا المستوى، بمعنى أن القدرة من المفاهيم الوصفية وليست من المفاهيم التفسيرية، وبذلك يكون التمييز بين الاستعداد والتحصيل تمييزاً نسبياً وليس مطلقاً، ويتم في ضوء مدى عمومية أو خصوصية إطار الخبرة الذي يقاس فيه الاستعداد، فكلما ازداد هذا الإطار عمومية واتساعاً كان أقرب إلى نقطة الاستعداد، أما إذا ازداد تخصيصاً وضيقاً كان أقرب إلى قطب التحصيل.

وتعرف القدرة: بأنها كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أو حركية.

والاستعداد قوة كامنة لدى الفرد، وهو سابق على القدرة وضروري لها، ويتحول الاستعداد بالخبرة والنضج والتدريب والتعلم إلى قدرة فعلية، فالطفل لديه استعداد للكلام منذ أن يولد ويتحول هذا الاستعداد للنطق إلى قدرة على الكلام بالنضج والتدريب والتعلم، فيصبح الاستعداد قدرة فعلية (معوض، 2007، 59).

17. تصنيف اختبارات الاستعداد:

قسمها (ليهمن ومهرنز) إلى أربعة أنواع:

1. الاختبارات التي تجري فردياً، و توفر قياساً عاماً للذكاء.

2. الاختبارات التي تجري جماعياً، وتوفر قياساً عاماً للاستعداد.
 3. الاختبارات التي توفر مقياساً للاستعدادات المتعددة.
 4. الاختبارات التي تكون قياساً لبعض أنواع الاستعداد الخاصة.
- ويعدّ اختبار القبول موضوع الدراسة الحالية من نوع اختبارات الاستعدادات الخاصة (اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة)، حيث تعرف الاستعدادات الخاصة بأنها : قدرة الفرد الكامنة أو قابليته لاكتساب الكفاءة في نوع معين من الأنشطة (ليهمن ومهرنز، 2003، 419).
- ومن أمثلة اختبارات الاستعداد الخاصة : اختبار الاستعداد الميكانيكي ، واختبارات الاستعداد للهندسة ، والاستعداد الكتابي ، والاستعداد الموسيقي.
- 18. أغراض اختبارات الاستعدادات الخاصة :**

قد تستخدم هذه الاختبارات كأدوات وصفية أو أدوات تنبئية ، فعندما تستخدم في الإرشاد والتوجيه فهي تهدف لوصف القدرات الخاصة للفرد، أما التنبؤ فهي تقدم للمسؤولين معلومات تفيدهم في انتقاء الأفراد للالتحاق بالكليات أو المهن أو الأعمال المختلفة.

1. أغراض تتعلق بالقبول:

مع أن مبدأ القبول المفتوح أمام جميع خريجي المدارس الثانوية يعمل به في بعض الجامعات إلا أن بعض المؤسسات التعليمية تكون انتقائية، وهذا التوجه أصبح معمولاً به في أغلب المؤسسات التعليمية.

وهنا فإن نوعاً من اختبارات الاستعداد الأكاديمية غالباً ما يحتاج إليه كمصدر من مصادر المعلومات التي تأخذ بها المدرسة أو الكلية بعين الاعتبار للوصول إلى قرار بشأن القبول، وهذا ما يقدمه مركز القياس والتقويم في بعض الدول العربية ، وفي معظم الدول الغربية، حيث تستخدم نوعين من الاختبارات نوعاً تحصيلياً وآخر في القدرات العامة يقيس الاستعداد لدخول الجامعة، كما تستخدم اختباراتاً للقدرات للجامعيين يؤهلهم لإكمال دراستهم العليا.

ويذكر (ثورندايك وهيجن ، 1986) أنه عندما ينظر إلى اختبار التحصيل جنباً إلى جنب مع اختبار الاستعداد الأكاديمي، فإن الناتج يكون مجموعة أكثر تجانساً من الطلبة خاصة إذا أوكلت هذه الاختبارات إلى أشخاص متخصصين في هذا المجال مما يؤدي إلى ثبات في

المعايير والمقاييس أكثر مما هو عليه الحال في مجال الاختبارات التي تعطى على مستوى مركزي (الريس، 2015، 33).

2. أغراض تتعلق بوضع الأفراد في الأمكنة المناسبة لقدراتهم داخل المؤسسة التعليمية:

وتكثر مثل هذه القرارات عندما يكون هناك بدائل للمواد التي يتم التسجيل فيها مثل (الجبر أو الحساب التجاري) أو يكون هناك بدائل للمعدل الزمني الذي يمكن أن ينهي به الطالب دراسته مثل (دراسة الجبر في سنة واحدة أو سنتين)، وفي هذه الحالة يذكر (ثورندايك وهيجن، 1986) أن ذلك يعتمد على التحصيل السابق للطالب أو على الأداء في اختبار تشخيصي إلا أن ذلك لا بد أن يكون مقترناً باختبار استعداد.

3. أغراض تتعلق بتصنيف الطلبة إلى مجموعات:

عندما يوجد عدد كبير من الطلبة في المدارس، تكون هناك حاجة لتوزيعهم إلى مجموعات متجانسة من أجل العناية بهم، وذلك بتطبيق اختبارات استعداد خاصة، ولكن يذكر (ثورندايك وهيجن، 1986) أن نتائج هذه الاختبارات يجب أن تضع جزءاً من البيانات بجانب بيانات أخرى.

4. أغراض تشخيصية:

تقدم لنا درجات اختبارات (الاستعداد) مؤشراً عن الإجراءات العلاجية المناسبة، ويكون الفرد فيها بحاجة إلى رعاية متخصصة.

5. أغراض إرشادية:

تعد اختبارات الاستعداد مصدراً للمعلومات التي تهتم الأشخاص المسؤولين للتعرف على وجود صعوبات معينة، وذلك لاقتراح خطة للعلاج، كما تهدف إلى وصف قدرات الفرد وتعريفه بجوانب القوة والضعف لديه ما يساعد على اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبله الدراسي والمهني (علام، 2011).

6. أغراض توظيفية:

جاء عند (ليهمن ومهرنز، 2003) أن اختبارات الاستعداد المتخصصة هي متنبئات صادقة لأداء الوظائف والتدريب على الوظائف.

19. أنواع اختبارات الاستعداد الخاصة:

توجد أنواع متعددة من اختبارات الاستعداد الخاصة في المجالات الأكاديمية والمهنية بعضها يقيس قدرة واحدة، وبعضها يقيس عدة قدرات تشكل في مجملها استعداداً خاصاً أو أكثر، منها ما يقيس أداءاً عملياً أو حركياً، وبعضها عينات من المهام المتعلقة بعمل معين.

وحسب (علام، 2011) تصنف اختبارات الاستعداد الخاصة وفق أربعة أنواع رئيسية هي:

(اختبارات استعدادات نوعية ، وبطاريات استعداد، ومحاكاة، وموقفية)

1. اختبارات استعداد نوعية:

يقيس كل منها قدرة خاصة، أو استعداداً خاصاً واحداً مثل: الاستعداد الحسي، أو مثل التهيؤ للقراءة، أو الاستعداد للغات الأجنبية أو الهندسة أو القانون وغيرها.

وتعتمد هذه الاختبارات في أغراض الانتقاء والتسكين، حيث تتمتع الاختبارات التي تقيس استعداداً واحداً بنطاق ضيق وأمانة أعلى في القياس من الاختبارات التي تقيس عدة استعدادات (ايكين، 2007، 117).

2. بطاريات اختبارات الاستعدادات:

تشمل عدداً من الاختبارات المنفصلة التي تقيس مجموعة من القدرات الخاصة التي ينطوي عليها استعداد أو أكثر، ويمكن أن تكون فارقة أو عامة.

والهدف من القياس في بطاريات الاستعدادات المتعددة إعطاء المفحوص عدداً من الدرجات المنفصلة للتمييز بين القدرات العديدة التي يختلف فيها الفرد الواحد، ومن الأمثلة على اختبارات الاستعدادات الفارقة: بطارية الاستعدادات الفارقة وبطارية الاستعدادات الحسية الحركية، اختبار الاستعداد الأكاديمي (SAT) واختبار سجل الدراسات العليا (GRE)، أما البطاريات العامة مثل: اختبار الاستعدادات العامة والبطارية المسحية للاستعدادات وبطارية فلانجان لتصنيف الاستعدادات.

ويعدّ كل من اختبار (SAT) واختبار (GRE) من أهم اختبارات الاستعداد المدرسي والجامعي على التوالي، وأكثرها استخداماً في الإرشاد والتوجيه المدرسي والقبول.

3. اختبارات محاكاة:

يشمل الأنشطة الضرورية المتعلقة بعمل معين إما بتضمين الاختبار مواقف مصغرة لأنماط العمل العقلي، أو بمحاكاة العمل دون مواقف فعلية، وتستند هذه الاختبارات إلى فكرة أن العمل

ينبغي أن يؤدي كوحدة متكاملة ترتبط مكوناتها فيما بينها، وهذا الارتباط بين المكونات لا يقل أهمية عن المكونات ذاتها ومن أمثلتها: اختبار محاكاة الاستعداد المتعلق بتشغيل المخارط، واختبار محاكاة مكبس تنقيب المعادن وغيرها (علام، 2011).

4. اختبارات موقفية:

تستخدم هذه الاختبارات في تقييم أداء الفرد المتعلق بعمل معين في ظروف اختبارية مقننة، مثل أن يطلب من الفرد المختبر اكتشاف عطل معين في جهاز ثم إصلاحه، والاختبارات الموقفية لا تعد صرعة تقييم الأفراد فقط، بل تفيد أيضاً في أغراض التدريس (علام، 2011).

20. أساليب بناء اختبارات الاستعداد الخاصة:

تختلف أساليب بناء اختبارات الاستعداد الخاصة باختلاف نوع الاختبار وتكوينه والغرض منه، ومن هذه الأساليب: أساليب تستند إلى التحليل النظري لمكونات الاستعداد، وأساليب تستند إلى التحليل العاملي، وأساليب تستند إلى نتائج تحليل العمل، وأساليب إمبيريقية (ميدانية).

1. أساليب تستند إلى التحليل النظري لمكونات الاستعداد:

ويتم ذلك بتحديد الخصائص أو القدرات الأساسية التي تسهم في الأداء الفاعل في هذه المجالات، فعند بناء مقياس الاستعداد للقراءة، تكون القدرات الأساسية التي يتكون منها الاختبار تتعلق بتهجئة الحروف منفردة، وتمييزها من بعضها ومعرفة مخارجها.

2. أساليب إمبيريقية (ميدانية):

يراعى في بناء هذا النوع أن ترتبط درجاتها بمحك مناسب ليكون الصدق التنبؤي مرتفعاً، فإذا اشتمل الاختبار على عدة اختبارات فرعية، فإنه ينبغي أن يكون الارتباط بين هذه الدرجات منخفضاً أو صفرياً، بينما يكون ارتباطها بالمحك مرتفعاً، ويتم اختيار مفرداته على أساس (إمبيرقي أو تجريبي).

3. أساليب تستند إلى التحليل العاملي:

حيث تعتمد كثير من بطاريات الاستعدادات الخاصة في بنائها وتكوينها على نتائج التحليل العاملي، وذلك عندما يكون الاختبار مكوناً من عدد محدود من الاختبارات الفرعية التي يمكن باستخدامها التنبؤ بدرجة أفضل بالنجاح في تخصصات معينة.

4 . أساليب تستند إلى نتائج العمل :

عندما تصمم اختبارات الاستعداد الخاصة بقياس مهارات محددة ومعارف تتعلق بمجال معين مثل المجال الفني أو المجال الكتابي فهي تقيس المكونات السلوكية التي تتضمنها هذه الاستعدادات، ولذلك فإن هذه الاختبارات تتطلب تحديداً دقيقاً لما تشتمل عليه هذه المكونات من مهارات ومعارف استناداً إلى تحليل العمل، وذلك بغرض انتقاء الأفراد على أسس علمية، واختبار الدراسة يندرج تحت هذا الأسلوب، لذا قام الباحث بتحديد القدرات المكوّنة لمهارة الكتابة في اللغة العربية تحديداً دقيقاً، ثم قام بربطها، والمزاوجة بينها وبين الموضوعات التي تلائمها من عدة محتويات في اللغة العربية، ثم وضع البنود وفقاً لما يلازم ذلك (الريس، 2015، 38).

21 . استخدامات اختبارات الاستعداد الخاصة:

إن كثيراً من الاختبارات السيكولوجية التي تستخدم في أغراض التنبؤ لا تفترض حصول الفرد على تدريب مناسب، كما أن بعضاً منها لا يقيس الجوانب المعرفية، أما اختبار الاستعداد فينبغي أن يقيس مهارة معرفية، ويستخدم أساساً في التنبؤ أو الانتقاء أو التسكين. فاختبارات الذكاء العام ربما تكون مناسبة لتقييم القدرات العقلية العامة للطلاب التي تمكنه من النجاح في كثير من البرامج الأكاديمية، أما اختبارات الاستعدادات الخاصة فإنها تستخدم في التنبؤ بالنجاح في تخصص أكاديمي أو مهني معين، مثل الهندسة أو الفنون أو الأدوات العلمية المتنوعة حيث يعد انتقاء الأفراد من أهم استخدامات اختبارات الاستعدادات (علام، 2000، 419).

وتستخدم اختبارات الاستعدادات الأكاديمية (Scholastic Aptitudes Tests) بكثرة في أغراض الإرشاد والتوجيه التربوي، فالمرشد التربوي في المدرسة يهتم بمعرفة التلميذ الذي لديه صعوبات في القراءة أو الرياضيات أو اللغة الأجنبية، وهذا التشخيص يساعد المعلم في اقتراح خطة العلاج.

فمثلاً في المرحلة الابتدائية يمكن استخدام اختبارات التأهب للتعرف على الأطفال الذين لديهم صعوبات في تعلم مواد دراسية معينة، وبخاصة في القراءة والحساب.

وفي المرحلة الثانوية يمكن استخدام اختبارات الاستعداد لتعلم اللغات الأجنبية في التعرف على الطلاب الذين لديهم المهارات الضرورية لتعلم هذه اللغات، وتحليل أخطاء الإجابات في هذه الاختبارات يمكن أن يساعد في تحديد أفضل الأساليب العلاجية.

كما أنه يمكن باستخدام هذه الاختبارات التعرف على الطلاب الذين يتميزون باستعدادات مرتفعة في المجالات العلمية والفنية والموسيقية مثلاً، بحيث يمكن تصميم برامج إثرائية لهؤلاء في هذه المجالات.

أما اختبارات الاستعدادات المهنية فتستخدم في التنبؤ بالنجاح في مهن أو أعمال معينة أو في برامج تدريب على هذه الأعمال دون أن يتركز الاهتمام على الذكاء أو الاستعدادات الأكاديمية، وباستخدام هذه الاختبارات يمكن للمرشد أو المسؤول عن التسكين أن يقدم معلومات للأفراد عن المهن أو برامج التدريب المناسبة لهم، أو أن يتخذ قرارات تسكينهم في هذه المهن أو البرامج.

وكذلك تفيد هذه الاختبارات في إرشاد الطلاب، وبخاصة في مرحلة التعليم الثانوي إلى نوع البرامج المناسبة لاستعداداتهم التي يمكنهم الالتحاق بها بعد انتهائهم من هذه المرحلة مثل البرامج الأكاديمية، والبرامج التطبيقية وغير ذلك، وتوجيههم التوجيه المهني المناسب، ومن هنا يتضح أن بعض اختبارات الاستعدادات الخاصة يستخدم كأدوات وصفية وبعضها كأدوات تنبئية (علام، مرجع سابق، 2000، 420).

22. الفرق بين اختبارات الذكاء والقبول:

إن اختبار الاستعداد يستهدف تقرير مدى استعداد الفرد وقابليته لأن يتعلم أو يطور مهارات معينة في مجال معين إذا ما حصل على التدريب المناسب .

واختبارات الاستعداد تغطي القدرات الخاصة كالقدرة الميكانيكية والقدرة اللغوية، فهناك اختبارات تقيس مدى استعداد الفرد للتعلم، وأخرى تقيس كلاً من القدرة الحالية والتعلم السابق، وذلك بغرض التنبؤ بالأداء المستقبلي في مجالات محددة.

وتعدّ اختبارات الذكاء نوعاً من اختبارات الاستعداد (أي الاستعداد للتعلم)، إلا أن اختبارات الاستعداد تختلف عن اختبارات الذكاء في كون الأولى تتضمن محتوى أكثر تحديداً مثلاً لتحديد مرشحين لبرنامج ما أو لدراسة ما (بطرس، 2010، 7).

المحور الثاني : (مهارة الكتابة)

1. مفهوم اللغة العربية:

تُعدّ اللغة أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد، ومن المتفق عليه الآن أن الإنسان وحده دون غيره في المملكة الحيوانية يستخدم الأصوات المنطوقة في نظام محدد لتحقيق الاتصال بأبناء جنسه، فاللغة وحدها هي التي تميز هذا الكائن من غيره من مخلوقات الله، ونسب إلى أرسطو قديماً قوله: (إن الإنسان حيوان ناطق) ولعل المقصود من هذا الوصف أن الإنسان وحده القادر على ترجمة أفكاره ومشاعره إلى ألفاظ وعبارات مفهومة لدى أبناء مجتمعه وعشيرته (يوسف، 1997، 13).

وعرّف موريس (Morris) اللغة بأنها: مجموعة من علاقات ذات دلالة جمعية مشتركة ممكنة النطق بين أفراد المجتمع المتكلم بها كافة، وهي ذات ثبات نسبي في كل موقف تظهر فيه، ويكون لها نظام محدد تتألف بموجبه حسب أصول معينة، وذلك لتركيب علامات أكثر تعقيداً (السيد، 1988، 13).

أما حامد زهران فيعرّف اللغة بأنها : مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة، وهي مهارة اختص بها الإنسان، واللغة نوعان لفظية وغير لفظية، وهي وسيلة الاتصال الاجتماعي والعقلي، وهي إحدى وسائل النمو العقلي والتنشئة الاجتماعية والتوافق الانفعالي، ومظهر قوي من مظاهر النمو العقلي والحسي والحركي (زهران، 1990، 170).

وعرفها ابن جني بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، فاللغة نظام من العلامات، يتخذها الفرد عادة وسيلة للتعبير عن أغراضه، ولتحقيق الاتصال مع الآخرين وذلك بواسطة الكلام والكتابة.

أما عن تعريف اللغة العربية فهي لغة الضاد لسان أمتنا العربية الممتدة في أعماق التاريخ، واللغة ليست وسيلة للتعبير عن الأفكار أو مجرد رموز لما يدور في الأذهان، إنما اللغة هي المتكلمون بها عقلاً وفكراً وشعوراً (سويد وآخرون، د.ت، 9).

وأجمع معظم العلماء والمفكرين، على أن اللغة بصفة عامة، هي نظام صوتي رمزي تواصل دلالتي، تستخدمه الجماعة في التفكير، والتعبير عن أغراض أفرادها وما يدور في عقولهم ونفوسهم من فكر ومشاعر، كما توظفه الجماعة في الاتصال والتفاعل بين أفرادها.

إنّ اللغة نظام له قواعده وأسس، وهو نظام مركب يتكون من فنون متنوعة عرفتها كلّ اللغات، قراءة وكتابة وتحدثاً واستماعاً ، وكلّ فن منها يؤثّر في الآخر ويتأثر به، كما أن لكلّ منها قواعد وضوابط ناظمة في البناء والاستخدام.

واللغة في بنيتها وطبيعتها جملة من الأصوات المنطوقة والرموز ذات المعنى، تشكل في تألفها مع بعضها كلاماً مفهوماً له دلالات متعارف عليها لدى أبنائها نطقاً وكتابة.

واللغة - كذلك - تواصلية دلالية؛ لأن الغاية الأساسية منها تكمن في وظيفتها، المتمثلة في تحقيق الاتصال الناجح والفاعل بين أبنائها، بما يخدم أغراضهم وغاياتهم في الحياة.

ولا تقف وظيفتها التواصلية عند هذا الحد، بل تتعدى ذلك؛ لتصبح أساس الاتصال بين الإنسان والحياة بكل معانيها وجوانبها، في تواصله مع نفسه ومع غيره، فكرياً وعملياً وثقافياً واجتماعياً، كما أنها حاضن الفكر، ومدخل الفرد إلى العالم بكلّ ما فيه (مدكور، 2002، 23).

وتقوم اللغة على نشاط الفرد، في إطار تفاعلي، يعتمد فيه الحدث اللغوي على ثلاثة عناصر أساسية هي: المرسل والرسالة والمتلقي، ولما كانت الرسالة هي اللغة، فإنّها تمثّل حلقة الوصل بين المرسل والمتلقي، ومن دونها لن يكون هناك أي شكل من أشكال التواصل الإنساني، كما أن ضعفها والخلل في توظيفها، سوف يؤثّر سلباً في عملية الاتّصال، وفي طرفيه المرسل والمتلقي، فلا تؤدي وظيفتها التفاعلية على نحو جيد، وقد يفقدها هذا الخلل وظيفتها تماماً.

وبما أن اللغة تفاعل، فهي نشاط يقوم به الإنسان باستخدام مهاراتها وفنونها خلال عملية التواصل ، وتتحدد هذه المهارات في فنون أربعة، هي: الاستماع والتحدث، والتكامل بين هذه الفنون ينتج اللغة الكلية، التي يستخدمها الفرد في حياته وفي تعلّمه.

وتحتلّ اللغة في التعليم مكانة متميزة، لا تقتصر على تعلّمها واكتساب مهاراتها، وإنّما على دورها في العملية التعليمية التعلّمية برمتها، فهي بوابة استقبال المتعلم للمعرفة الجديدة في كلّ العلوم والمعارف التي يتلقاها أو يتعامل معها، وبهذا المعنى تعدّ اللغة مكوناً أساسياً من مكونات عملية التعليم الكلية؛ لاعتمادها على اللغة في صياغة محتوى علومها، وفي عملية التواصل الأكاديمي بين أطرافه، فالمعلّم طرف رئيس في هذا التواصل، وضعفه اللغوي عامل مؤثّر في نجاح العملية التعليمية أو فشلها، كما أن ضعف المتعلّم في مهارات اللغة فهماً وتوظيفاً، سوف ينعكس على تعلّمه ومستوى تحصيله العلمي (البصيص، 2011، 13-14).

وإذا كانت اللغة العربية تشترك مع اللغات الأخرى، في فنونها ومهارتها الأساسية، إلا أنها تمتاز بخصائص كثيرة، تتمثل في التمايز الصوتي، والاشتقاق، والدلالات، وما إلى ذلك، وتمتاز - كذلك - بثراء واسع في الصيغ والتراكيب والمفردات والقواعد، وهي لغة متجددة، تنمو وتتطور باستمرار لتواكب مستحدثات العصر ومتطلبات الحياة، وما زالت لغة حية؛ لأنها خالدة مشرقة، في حين تلاشت لغات كثيرة و انقرضت، حفظها الله لغة القرآن الكريم؛ استناداً إلى قوله تعالى:

﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ (سورة الحجر، 9).

ونتيجة هذا التطور والتجدد، تنوعت مناهجها وأساليب تدريسها، وقسمت إلى فروع مستقلة كي تحيط ولو بجزء من هذا الثراء، وعد كل فرع منها علم قائم بذاته، له مكوناته ومناهجه وأساليب تدريسه، وهذه الفروع تزيد أو تنقص؛ لتناسب المراحل النمائية المختلفة للمتعلمين، فما يقدم للمراحل الأولى من التعليم، يختلف عما يقدم للمراحل المتقدمة، كما أو نوعاً؛ لأن اكتسابها يستلزم توفر مجموعة من القدرات اللازمة لاستقبال هذه المهارات، من قبل المتعلمين بدءاً بمرحلة الرياض (التهيئة اللغوية)، وانتهاء بأعلى مراحل التعليم التي قد يصل إليها الفرد.

وهذه القدرات تستند إلى مراحل تعلمها النمائية، وهي مراحل بنائية؛ تكمل بعضها بعضاً؛ فكل مرحلة مهارات تنبثق عن احتياجات المتعلم فيها، وتحتاج إلى قدرات خاصة منه في استقبالها والتعامل معها، كقاعدة ينطلق منها في اكتساب مهارات المرحلة اللاحقة، وتتحدد هذه القدرات استناداً إلى المراحل الآتية:

-مرحلة استقبال اللغة : سماع، رؤية، إحساس.

-مرحلة إدراك اللغة : وعي، تفسير.

-مرحلة استيعاب اللغة : تعرف، فهم، تفكير، صياغة.

-مرحلة إظهار اللغة : تفاعل النفس، تكوين الصوت، النطق.

وهكذا فاللغة مهارة مركبة ومعقدة، وتحتاج إلى مراحل بنائية ضرورية لتكوينها وامتلاك المتعلم لمهاراتها المتشعبة والمتنامية، الأمر الذي جعل من تعليمها أمراً معقداً، يحتاج إلى تضافر الجهود، وتوفير الإمكانيات اللازمة لإكسابها للمتعلمين بصورة صحيحة، وقبل هذا وذاك إدراك القائمين عليها لمفهومها وطبيعة مكوناتها ومهاراتها، والوعي بأهميتها والحاجة إليها كمطلب تعليمي، ليس كمادة دراسية فحسب، وإنما كتشكيلة من المهارات تمثل أدوات التفكير وتحصيل العلوم والمعارف الأخرى على اختلافها (طعيمة والشعبي، 2006، 26).

2. مهارات اللغة العربية وفنونها:

أصبح معلوماً أن فنون اللغة أربعة، هي القراءة والكتابة، والتحدث والاستماع، وقبل التفصيل فيها، ينبغي تحديد معنى "المهارة" أولاً، ثم تحديد علاقتها باللغة ثانياً؛ لبيان مقدار النمو الذي طرأ على الفنون اللغوية؛ وإن النمو والتطور سمة المهارة، ومفهوم الكتابة أو غيرها من الفنون الأخرى، متطور متجدد، بمقدار ما أضيف إليه من مهارات.

ويذهب أهل العربية إلى أن المهارة بالفتح: الحِذْقُ في الشيء، وقد مهّرتُ الشيء أمهره بالفتح أيضاً، ومنها الماهر: الحاذق بكلّ عمل (الرازي، 1995، 266).

والمهارة اصطلاحاً، لا تبتعد كثيراً عما أورده علماء اللغة، ولكنها تقوم على أسس وإجراءات عملية، يمكن ملاحظتها وقياسها، وثمة اتجاهات مختلفة في النظر إلى مفهوم المهارة، فهناك فريق من العلماء والباحثين ينظر إليها على أنها: (القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية أو انفعالية أو حركية)، وفريق آخر يرى أنها: (أداء الفرد لعمل ما، ويتسم هذا الأداء بالسرعة والدقة والإتقان والفاعلية)، وفريق ثالث ينظر إليها على أنها: (نشاط يقوم به الفرد يستهدف تحقيق هدف معين) (أبو هاشم، 2002، 15).

وهكذا فالمهارة عموماً هي "قدرة أو أداء أو نشاط، يتطلب خصائص وشروطاً معينة تميزه من غيره من السلوكات الأخرى الملاحظة، وهي نامية متطورة، تسعى إلى تحقيق هدف ما أو تنفيذ مهمة معينة بسرعة ودقة وإتقان، وتتم بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركبة؛ من خلال التدريب والمران والممارسة، ولهذا فإن اكتساب المهارة بشكل سليم، يحتاج أمرين رئيسيين هما:

1 - معرفة نظرية: وتشتمل على الأسس النظرية، التي يجب أن يعرفها المتعلم، والتي يقاس عليها النجاح في الأداء.

2 - تدريب عملي: فلا يمكن اكتساب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، ويجب أن يمتد التدريب حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التعليمية، وعلى هذا يتوقف طول أو قصر مدة تنفيذ البرنامج التعليمي لاكتساب المهارات اللغوية.

إنّ واقع استخدام الفرد للغة في حياته، يبين مقدار ما يوظف ويطبق من مهارات لغوية، اكتسبها عبر سني حياته، وإن اختلفت طريقة اكتسابه لها، من حيث الجودة والإتقان، فهناك عوامل كثيرة تؤثر فيها، كالبينة الاجتماعية والثقافية، وعوامل النمو المختلفة، والخبرة وغيرها.

فالفرد يصرف معظم وقته في الاستماع، وأقلّ منه في التحدث، ولا يستخدم القراءة إلا في مواقف خاصة وقليلة مقارنة بسابقاتها، في حين أن استخدامه للكتابة نادر وعلى نطاق ضيق، ولكنه حين يستخدم أياً من هذه المهارات، فإنه يوظف الأخرى، بشكل مباشر أو غير مباشر؛ لأنها مرتبطة بالرسالة اللغوية، التي ورد ذكرها سابقاً؛ حيث لا بد من تكامل طرفيها؛ لتبلغ الرسالة مرادها وظيفياً (مصطفى، 2002، 43).

ويؤكد الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة تكامل مهاراتها، وإبراز وحدتها، والاستفادة من علاقة مهاراتها وارتباطها، وتوظيف ما اكتسبه المتعلم في المراحل التعليمية من تنمية مهاراته اللغوية الأخرى؛ وصولاً إلى تحقيق الغاية المنشودة من تعليمها، وهي استخدام اللغة بفاعلية قراءة وكتابة، تحدثاً واستماعاً.

ولما كانت اللغة متكاملة وظيفياً، فإن مهاراتها مترابطة متداخلة، وقد تكون مشتركة في كثير من الأحيان، ترتبط فيما بينها بعلاقة تأثر وتأثير متبادل، فلا تحدث دون استماع، ولا قراءة دون استماع أو تحدث أو كتابة، ولا كتابة دون قراءة أو استماع أو تحدث (البصيص، 2011، 20).

3. المهارات اللغوية وتعلم اللغة:

من المعروف أن تعلم اللغة عن طريق ممارسة مهاراتها المختلفة الأسلوب الأمثل للوصول إلى نتائج إيجابية، فمعرفة اللغة شيء والتمرس بمهاراتها شيء آخر، فكم من متعلم يعرف قواعد النحو والصرف ولا يجيد القراءة الجهرية، ذلك لأنه لم يتدرب عملياً على تطبيق هذه القواعد عن طريق ممارسة القراءة الجهرية (حسنين، 2007، 45).

ومهارات اللغة الأساسية هي الاستماع والتحدث و القراءة والكتابة وتندرج تحتها بطبيعة الحال مهارات فرعية متعددة كمهارة القراءة الناقدة ، ومهارات القراءة الخاطفة ..الخ. ومهارة الكتابة أيضاً تندرج تحتها الكتابة الوظيفية ككتابة التقارير، وكتابة البحث، والتلخيص، وإعادة الصياغة، كما تندرج تحتها أيضاً مهارات الكتابة الإبداعية ككتابة المقال والقصة وغير ذلك من الإبداعات الأدبية، أما المهارات الفرعية للتحدث والاستماع، فتتمثل في الإلقاء، والحوار، والمناقشات الجماعية، والمناظرات وما شاكل ذلك، ويلاحظ أن هناك تزاوجاً واضحاً بين مهارتي القراءة والكتابة، فالذي يستطيع القراءة عادة يستطيع الكتابة إلا إذا عاقه عائق خلقي يحول دون ذلك والعكس صحيح.

كما نجد تزواجاً ملحوظاً بين مهارتي التحدث والاستماع، فالذي يتحدث لغة ما بطلاقة يستطيع أن يفهم ما يسمع من هذه اللغة، وخاصةً إذا كان الكلام باللهجة التي يتحدث بها.

4. أهمية الكتابة في اللغة العربية :

للكتابة أهمية كبيرة في حياة المتعلم؛ فهي وسيلته للتعبير عن فكره ومشاعره، وهي مكون أساسي من مكونات المعرفة التكاملية الوظيفية للقراءة والكتابة في النظام المعاصر، ومن جوانب الوظيفية؛ أنها اعتبرت مظهراً من مظاهر النمو السليم، وأداة مهمة للصحة العقلية.

ولهذا اتخذ منها علم النفس وسيلة للعلاج النفسي؛ فحين تفصح الذات عن مكوناتها ومشكلاتها النفسية؛ تنمو وتحسن الصحة العقلية، وحتى الجسمية، والتعبير عن هذه المشكلات يخرجها من نطاق الكبت، ويسهم في تنمية القدرة على التحمل، ومواجهة مشكلات نفسية أخرى (أبو مغلي، 1999، 16).

وللكتابة قيمة تربوية في تعلم التلميذ؛ حيث لأنها تثير قدراته العقلية وتنميها، وتعطي التلاميذ المجال للتفكير، والتدبر، ومن ثم اختيار التراكيب، وانتقاء الألفاظ، وترتيب الفكر، إضافة إلى تنسيق الأسلوب، وجودة الصياغة، وغير ذلك من المهارات والقدرات، التي يسهم التعبير في إبرازها، وتعد دافعاً ومثيراً لها، إضافة إلى قيمتها الفنية، المتمثلة في تمكين التلميذ من إنشاء المقالات، وكتابة الرسائل، وتدوين فكر الكاتب، وخواطره، وملاحظاته، حيثما فرضت عليه أي مناسبة، وذلك بأسلوب صحيح واضح مؤثر، ينتج عنه مساهمة القارئ في كتاباته، ومتابعتها بشوق، ومن ثم التأثر بعواطفه، والشعور بالقيمة الفنية لهذه الكتابات، ويمكن إجمال أبرز وظائف الكتابة أو التعبير الكتابي في النقاط الآتية:

-التعبير طريقة اتصال الفرد بغيره، وأداة فاعلة لتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الأفراد والجماعات، كما أنه أداة للتعلم والتعليم.

-هو الغاية في دراسة اللغات، في حين أن فروع اللغة الأخرى كالقراءة، والخط، والإملاء، والنصوص، والمحفوظات، والقواعد، كلها وسائل تسهم في تمكين الطالب من التعبير الواضح.

- يساعد على حلّ المشكلات الفردية والاجتماعية؛ عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها.

- الفشل فيه يؤدي إلى الاضطراب، وفقدان الثقة بالنفس، وتأخر النمو الاجتماعي والفكري.

- عدم الدقة في التعبير؛ يؤدي إلى الإخفاق في تحقيق الأهداف، وقد يوصل إلى عكس المطلوب، وكثيراً ما يكون لدقة التعبير علاقة بمقاييس الكفاءة والنجاح في العمل (السيد، 1996، 231).

5 . مفهوم الكتابة والتعبير الكتابي (طبيعة عملية الكتابة):

لم يعد ينظر إلى الكتابة على أنها مجرد معرفة نقش الحروف على الورق، ولكنها أصبحت عملية معقدة ومتعددة الجوانب، تتمثل في " إعادة ترميز اللغة المنطوقة، في شكل خطي على الورق؛ من خلال أشكال يرتبط بعضها ببعض، وفق نظام معروف، اصطلاح عليه أهل اللغة؛ بحيث يعد كل شكل من هذه الأشكال، مقابلاً لصوت لغوي يدلّ عليه؛ وذلك بغرض نقل الأفكار، والآراء، والمشاعر، من كاتب إلى قراء، بوصفهم مستقبلين (الناقعة، 2002، 11).

ويدخل في تكوين فعل الكتابة جوانب متعددة، تتمثل في الجانب العقلي، والوجداني، واليدوي، فأما الجانب العقلي فيرتبط بعمليات التفكير المختلفة التي تعمل على إنتاج الفكر والتعبير عنها، والجانب الوجداني يرتبط بالدافعية والرغبة في الكتابة، إضافة إلى التعبير عن مكنونات النفس وما يعتل فيهما من مشاعر وأحاسيس، والجانب اليدوي (الشكلي) مرتبط برسم الحروف ونقشها على الورق بشكل واضح وصحيح.

وحين تُذكر الكتابة، فإنما يقصد بها " التعبير"، ولكنه تعبير تحريري لا شفاهة فيه، ولعلّ ما يميز التعبير الكتابي من الشفوي، هو ارتباط هذا أو ذاك بأحد فنون اللغة الأخرى، فإذا ارتبط التعبير بالحديث، فهو المحادثة أو التعبير الشفوي، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة، فهو التعبير الكتابي (شحاته، 2000، 243).

ويعرّف التعبير الكتابي عموماً، بأنّه : استخدام الرموز الكتابية في صوغ ما يجول في خاطر من أفكار، ومشاعر، وأحاسيس، وانفعالات (جاد، 2005، 34)، كما يعرف على نحو أكثر دقة، بأنه :إقدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم، بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط؛ بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب، على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها (البجة، 1999، 313).

وهكذا فالكتابة هي التعبير التحريري، الذي يشمل مهارات تتصل بعناصر ثلاثة، هي:

- الانفعال بموضوع أو قضية ما والرغبة في التعبير عنها.
- تكوين الفكر أو إبداعها، وتشمل مهارات القراءة والرجوع إلى المراجع ومصادر المعلومات، والاستماع الجيد، وغيرها.
- صياغة الموضوع أو القضية من خلال تجربة لفظية موحية، وكتابتها على الصفحة البيضاء بطريقة سليمة، ومنظمة، وجميلة (مذكور، مرجع سابق، 2007، 230).
- ومما سبق، يمكن تحديد مهارة الكتابة إجرائياً بأنها: اكتساب المتعلم القدرة على التعبير عن فكره وعواطفه تعبيراً واضحاً، يعتمد على سلامة الكتابة من حيث: المحتوى أو المضمون، واللغة أو الأسلوب، والشكل أو التنظيم، ويمكن قياس هذه المهارة أو القدرة من خلال اختبار الأداء الكتابي المعد لهذا الغرض.
- والكتابة من حيث هي عملية، تشترك في تكوينها عناصر كثيرة، فيها مكونات عديدة تدخل في عملية إنتاج المكتوب، منها ما يرتبط بالجانب النفسي الإدراكي، ومنها ما يرتبط بالجانب اللغوي، ولها أبعاد اجتماعية وعاطفية مختلفة، فالكتابة نشاط معقد جداً؛ لأنها نتيجة لتضافر عدد من العمليات التي تحدث في نفس الوقت، كإصدار الأحكام على المعلومات، وبناء المعنى، وتعديل المنتج، والمراقبة المستمرة للعملية
- (Silliman and Jimerson and Wilkinson.2000. 45.64).
- وثمة مكونات أساسية، على درجة كبيرة من الأهمية، تدخل في عملية إنتاج المكتوب، ومن هذه المكونات ما يرتبط بخبرات المتعلم السابقة، والمهارات المعرفية، وما وراء المعرفية، ومنها ما يتصل بجوانب الدافعية والميل.
- فمن حيث ارتباطها بالعمليات المعرفية، تتضمن عملية الكتابة، جانبين رئيسيين، هما :
 - أ - عمليات معرفية وما وراء معرفية، تتمثل بالآتي:
 - ربط المتعلم بين مهارات ما وراء المعرفة، بما تشتمل عليه من خبرات.
 - ربط المعلم بين مهارات ما وراء المعرفة ومهارات الكتابة المعرفية لدى التلميذ.
 - ب - عمليات التناسق في الربط:
 - وتتمثل في قدرة التلميذ على إحداث التناسق والانسجام أثناء عملية الربط، بما يضمن إنتاج تعبير جيد وصحيح.

وهذه العمليات في جوهرها، عمليات معقدة تتطلب اكتساب التلميذ لمهارات كثيرة، أبرزها الخبرات السابقة المرتبطة بقواعد النحو، والهجاء والرسم الإملائي؛ إذ لابد أن يمتلك التلميذ مهارات النحو الصحيحة؛ من حيث القدرة على تعرف مكونات الجملة والقواعد الناجمة لها، وتعرف علامات الإعراب، وغير ذلك من المهارات المرتبطة بالقواعد النحوية، وقواعد الهجاء؛ من حيث القدرة على نطق الحروف، وكتابتها منفردة ومتتابعة في كلمات وجمل، والربط بين المنطوق والمكتوب، وكذلك المهارات المرتبطة بالرسم الإملائي؛ من حيث سلامة الخط، وجودة الرسم.

وأما العمليات الأخرى المرتبطة بعملية الكتابة؛ فتتمثل في الدافعية أو الحافز، ومنها الميل، فالميل مكون أساسي؛ لابد من توفره لدى التلميذ؛ لممارسة عملية الكتابة بصفة عامة، وليشعر بالارتباط مع المكتوب (Walker and et.al. 2005. 175) مما يدفعه إلى أداء كتابي أفضل؛ فالكتابة حركة تدور داخل النفس، تنمو مع الوجدان، وتحكمها العاطفة، ويقف معها العقل منظماً وموجهاً، وثمة إستراتيجيات أربع، تعمل مجتمعة متكاملة فيما بينها؛ لإنتاج اللغة المكتوبة، هي:

1- إستراتيجيات معرفية:

ترتبط بالفرد، وتلائم التعلم الفردي من ناحية، والمهمة الكتابية المتداولة من ناحية أخرى، وتتضمن معالجة المهمة؛ عن طريق استخدام اللغة، والأنشطة الطبيعية" كاستخدام القاموس، والتلخيص، والتنظيم، والقراءة الجهرية"، والوظائف العقلية كالتهليل، وتطبيق البناء الذهني، وعزو المعرفة الجديدة إلى الحالية، والتقييم، والتحليل والاستنتاج.

2- إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

تشتمل هذه الإستراتيجيات على المهارات العامة، التي تهدف إلى تنمية الوعي بالذات، فيما يتعلق بمستوى الفهم والدافعية، ومعالجة المهارات المختلفة.

3 - إستراتيجيات اجتماعية:

وتتضمن التفاعل بين المعلم والتلاميذ، الذين يقومون بالكتابة؛ عن طريق طلب المساعدة، وطرح الأسئلة، والتصحيح، وتنمية الوعي بفكر الآخرين ومشاعرهم.

4 - إستراتيجيات عاطفية:

وقد تكون ذات طبيعة سلبية أو إيجابية، سلبية كالتجنب، والانفعالية، وصعوبة التركيز، والقلق، يمكن أن تؤدي في النهاية إلى ترك المهمة، وأما الإيجابية؛ فتتمثل في الميل نحو

الكتابة بجد وحماس، ومكافأة الذات، والقدرة على ملاحظتها؛ للنجاح في إتمام المهمة، والهدف من هذه الإستراتيجيات، اجتثاث الجوانب السلبية، وتقوية الإيجابية (أبو زيدة، 1992، 13). وعلى العموم، فإن هذه العمليات ترتبط بطريقة المعالجة؛ من حيث استخدام المعلم لإستراتيجيات تدريسية مناسبة، تتصف بالشمول، وتراعي هذه العمليات مجتمعة، وتكون قادرة على الربط بينها، في تفاعل التلميذ مع الكتابة؛ للحصول على أداء كتابي جيد، وعلى درجة من الإتيان، ولن يحقق أي برنامج تعليمي غايته الأساسية في تنمية الكتابة، ما لم يراع الجوانب المختلفة لعملية الكتابة؛ فلا يكتفي بالجوانب المعرفية، وإنما هناك جوانب أخرى، على قدر كبير من الأهمية، كتوظيف المعرفة السابقة للتلميذ في كتابته الحالية؛ تحقيقاً لمبدأ تواصل الخبرات، وكذلك تنمية التفاعل الاجتماعي من عملية الكتابة؛ فتؤدي الكتابة بذلك الوظيفة الاجتماعية، وربط التعلم بالمجتمع، وكذلك تنمية جوانب الدافعية والميل، والارتباط بالكتابة عاطفياً؛ تحقيقاً للمبدأ القائل: إذا أحببت عملاً أجدت فيه.

6 . اللغة ومهارات الكتابة:

تعتمد الكتابة والحصيلة اللغوية التي تثري الكتابة وتغنيها، على مهارات الاستقبال اللغوي المتمثل بالقراءة والاستماع، فإذا كان اعتمادها على الاستماع محدوداً؛ فإن اعتمادها على القراءة أساساً لتكوين الثقافة اللغوية التي يستمد منها الكاتب عباراته وتراكيبه وصوره، وقد يكون الاستماع الهادف الموجه للغة الشفوية المتسقة مع الاستخدام اللغوي الصحيح، مصدراً لثروة الكاتب وحصيلته اللغوية والمعرفية.

ولما كانت اللغة جملة من المهارات المتكاملة، فإن طبيعتها التكاملية تلعب دوراً مهماً في استخدامها وتوظيفها، ومن هنا فالكاتب الجيد يجب أن يكون مستمعاً جيداً، قادراً على تركيز انتباهه وناقداً واعياً بجوانب التلقي المختلفة، وهذا بدوره ينعكس على المعرفة السابقة للمستمع الذي يوظف هذا التلقي في كتابته على نحو جيد، كما يقتضي أن يكون قارئاً جيداً فاهماً ما يقرأ، وفاعلاً فيه نقداً وتذوقاً وإبداعاً؛ لتكوين الخلفية المعرفية الصحيحة التي لا تتأتى للكاتب بغير القراءة الواسعة والهادفة.

وفي ضوء ما سبق، فإن الكتابة هي اللغة ذاتها (اللغة المكتوبة)، وهي مرتبطة بفنون اللغة جميعها ارتباطاً أساسه خدمة النص المكتوب (المنتج)، الذي تصب فيه مختلف المهارات اللغوية،

كقاعدة لهذا الإنتاج ومصدر له، وما يهمننا في هذا السياق هو المهارات الأساسية للغة بما تشتمل عليه من دلالات وجوانب.

فالتعبير الكتابي بوصفه تعبيراً لغوياً مضبوطاً بجملة من القواعد النازمة له، يوجب على الكاتب أن يكون على دراية جيدة بهذه القواعد، ليس على الصعيد المعرفي فحسب، وإنما على الصعيد الوظيفي، فيوظف هذه القواعد نحوياً وصرفياً وإملائياً وبلاغياً في تعبيره بصورة صحيحة، مع ضرورة إلمام الكاتب بعلم الدلالة المرتبط بهذا التوظيف، الذي يعطي تعبيره اتساعاً وعمقاً وثراء في القراءة والتفسير، وبشكل خاص في مجالات الكتابة الإبداعية كالشعر و القصة وغيرها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن حسن توظيف القواعد السابقة يمثل مهارة مهمة، ينبغي العمل على تنميتها لدى متعلم اللغة العربية، دون إغراق فيها أو ابتعاد عن الجانب الوظيفي منها؛ لأنها تعد أساس اللغة التعبيرية بما تحمل من مضامين وقرائن ودلالات، وكلما تمكن المتعلم من هذه القواعد ارتقى تعبيره وضوحاً ودقة وجمالاً.

فالقواعد النحوية تلعب دوراً كبيراً في وضوح المعنى، بل وفي صحته أيضاً، فقد يتغير المعنى التعبيري بشكل كامل ما بين نصبٍ ورفعٍ، كما في قوله تعالى :

(وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَأَلْأَنْعَامِ مَخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ) (سورة فاطر، 28).

يضاف إلى ما سبق، الحساسية اللغوية والبلاغية المرتبطة بظاهرة التقديم والتأخير، وما تتضمنه من دلالات تجعل المعنى قريباً من النفس، وعميقاً في التفسير، كما أن القواعد الصرفية لها تأثيرها في تركيز المعنى، وتحمله بمعانٍ إضافية تضيف على اللغة التعبيرية جمالاً وعمقاً وثراء، باختلاف المبنى يتبعه اختلاف في المعنى، وظاهرة الاشتقاق مثلاً تنثري الفروق الدلالية بين الصيغ، وتزيد الدقة في التعبير مع الإيجاز، وتجعل المعنى أبلغ وأفصح في التعبير عما يريده الكاتب.

والقواعد الإملائية مسؤولة أيضاً عن سلامة الكتابة والتعبير الكتابي، وتأثيرها مباشر في مقروئية النص المكتوب ووضوح معناه؛ فالكتابة التي تفتقد إلى صحة الإملاء، تجعل معاني بعض الكلمات غامضاً ومشوشاً، وتجعل القارئ عرضة للتخمين والتفسير بعيداً عن المعاني التي

يقصدها الكاتب؛ ما ينعكس على مقروئية النص عموماً، وقد تكون هذه الأخطاء مدعاة لصرف انتباه القارئ وتركيزه عن متابعة القراءة.

والقواعد البلاغية عامل مؤثر في الكتابة وجمالها وتذوق معانيها؛ لأنها تمد التعبير اللغوي بعناصر التأثير في القارئ وجذب اهتمامه، وتزيد من فاعلية الكتابة في الإقناع، واستخدام التعبيرات البلاغية الجميلة، يطور الكتابة وينقلها إلى عوالم أوسع في القراءة والتفسير والتذوق. وأخيراً، فإن القواعد الشكلية لا تقل أهمية عما سبق، وخاصة ما يرتبط منها بوضوح الخط وجماله، وما لذلك من تأثير في وضوح المعنى وسهولة النفاذ من النص والإحاطة به، إضافة إلى بعض الفنيات المرتبطة بشكل الكتابة وتنظيمها؛ من حيث الهوامش واستخدام علامات الترقيم ونظافة الورقة، وغير ذلك من أمور تحتاجها الكتابة لتكون أجلى صورة وأجملها (البصيص، 2011، 74- 75).

7. مهارة الكتابة:

إن مهارة الكتابة في اللغة العربية تنطوي على أهمية كبيرة، وتشتمل على مهارات ذات قيمة عالية، وبنفس الوقت تعاني مهارة الكتابة شأنها شأن أي مهارة من مشكلات تهدد تقدمها وسيرها المنتظم، لذلك قام الباحث بالحديث عن هذه النقاط وفق ما يأتي:

أ - أهمية مهارة الكتابة:

إن مهارة الكتابة من المهارات العليا، وهي من أهم المهارات اللغوية لما تنطوي عليه من حقائق كبيرة ذات دلالات بالغة لتقدم المتعلم أو تخلفه في علم اللغة، فالكتابة من المهارات العليا التي تتجاوز استخدام استراتيجيات معينة للحفظ والتكرار إلى مهارة التفكير واستخدام منهجية سليمة في عرض الأفكار وتوصيلها للقارئ، كما أن مهارة الكتابة دليل نمو وتطور ليس فقط في القدرة على التعبير بل أيضاً على التفكير المنطقي السليم.

وقد تطلق الكتابة على العلم ، ومنه قوله تعالى (أَمْ عِنْدَهُمُ الْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ) (سورة القلم، 47) أي يعلمون.

فالكتابة هي مهارة إنسانية تترجم ما يداخل الإنسان من أفكار وأحاسيس مجردة، إلى خطاب مكتوب أو بتعبير آخر هي أداة للتعبير كما يجول في العقل والنفس، وتتخذ رموزاً، نسميها حروفاً تختلف من جماعة إلى جماعة أو من أمة إلى أمة أخرى.

ولولا هذه المهارة التي وهبها الله للإنسان لما استطاع أن يعبر عن نفسه، فيسطر أفكاره وخواطره، ويسجل ملاحظاته ومذكراته، ويدون معارفه وتراثه، ولولاها أيضاً، ما تمكن من تكوين الدواوين في الدولة وإنشاء المؤسسات المختلفة للمجتمع، وما تمكن كذلك من حفظ ثقافته وعلومه ونقلها من جيل إلى جيل، الأمر الذي أدى إلى تطور البشرية ووصولها إلى ما هي عليه الآن، وما ستكون عليه في المستقبل القريب أو البعيد من تقدم وازدهار وفهم لأسرار الحياة والكون (الحاج، 1998، 82).

ويمكن إجمال أهمية مهارة الكتابة بما يأتي:

1. تعويد المتعلم الدقة والنظام وقوة الملاحظة والترتيب والنظافة.
2. تدريب المتعلمين على كتابة الكلمات الصحيحة، وتثبيت صورها في أذهانهم بأن يعبروا كتابتها من الذاكرة.
3. تمرس الحواس للكتابة على الإجابة والإتقان، وهذه الحواس هي الأذن التي تسمع ما يُملَى، واليد التي تكتبه، والعين التي تلاحظ أشكال الحروف وتميز بينها.
4. توسيع خبرات المتعلمين اللغوية، وإكسابهم مهارات جديدة باستعمال علامات الترقيم في مواضعها.
5. تمرينهم على الكتابة بسرعة ووضوح وإتقان.
6. اختبار مهارة المتعلمين في الكتابة، والوقوف على مواضع الضعف لمعالجتها.
7. تعويد المتعلمين الإنصات وحسن الاستماع، والجلوس الصحيحة أثناء الكتابة، والدقة في إمساك القلم.
8. إن إجابة مهارات الكتابة تكسب المتعلم احترام وتقدير الآخرين.
9. إن حصول المتعلم على مهارات الكتابة تكسبه قيماً أخلاقية مرغوبة.
10. اكتساب المتعلمين عادات حسنة كالنظام والنظافة والمثابرة والمحاكاة والقدرة على أداء أنشطة ممتعة نافعة مما يزيد من تزودهم بالثقافة والتذوق الفني، وحسن التعبير وحسن الأداء للكتابات الخطية.
11. تدريب المتعلمين على الكتابة يتحقق فيها الجمال والجودة والسرعة مع التميز بين الحروف الرقعة والحروف النسخ وعدم الخلط بينهما عند الكتابة (عامر، 1992، 21).

وإدراكاً من الإسلام ودين العلم والعقل لما للكتابة من دور في الحياة تضمنت أول سورة منه عند البداية الأولى لنزول الوحي من السماء ، تضمنت دعوة صريحة إلى القرآن والتعلم الذي هو وسيلتها الإحيائية ، فقال تعالى: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ، عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ) (سورة العلق ، 1. 5).

ويمكن القول: إن الكتابة ليست خياراً يختاره الناس فقط، بل هي ضرورية لهم؛ فمهاراة الكتابة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقراءة فهي بمثابة متنبئ للنجاح الأكاديمي، ومتطلب أساسي للمشاركة في الحياة المدنية، كما أن معظم جوانب الحياة (المدرسة، أماكن العمل، المجتمع) تحتاج لمستوى معين من المهارة، وكل جانب من هذه الجوانب يتداخل مع بعضه البعض، وبالإضافة إلى ذلك فإن الكتابة مهارة حياتية مهمة للتواصل بين الأشخاص والتعلم والتكيف لدى الراشدين.

ب - مهارات الكتابة العامة:

تعد تنمية مهارات الكتابة الأساسية مطلباً تعليمياً مهماً لدى جميع المتعلمين، وفي المراحل الدراسية الأولى على وجه الخصوص، إلى جانب المهارات الأساسية الأخرى في القراءة والتحدث وغيرها؛ لأن إهمالها أو الضعف فيها سوف يستمر مع المتعلم في المراحل المتقدمة، ولأنها مهارات بنائية تُكتسب على نحو تدريجي، فإذا ما حصل خلل في اكتساب هذه المهارات فإنّ الضعف - لا بدّ - مصيب ما سيأتي من مهارات أكثر تقدماً و نوعية، وربما تكون مظاهر ضعف الأداء الكتابي التي نراها اليوم لدى تلاميذنا وطلابنا، وحتى في المراحل المتقدمة من التعليم تعود إلى نقص الاهتمام بتمكين المتعلم من أساسيات الكتابة، أو عدم التركيز عليها على نحو تفصيلي وبتدرج منطقي، سيما وأنّ الكتابة أو التعبير الكتابي لا يلقي الاهتمام الكافي سواء في تعليمه أم في تقييمه.

وعلى صعيد آخر، فإنّ التعبير الكتابي والاهتمام بمهاراته يرتبط بشخصية المتعلم واحتياجاته النفسية، والعمل على تنمية هذه المهارات بصورة صحيحة من شأنه أن يدعم قدرة المتعلم على التعبير عن شخصيته، ويعزز بنيته المعرفية والنفسية؛ ليكون فرداً متوازناً قادراً على التواصل نفسياً واجتماعياً؛ ولذلك فإن العناية بإكساب المتعلم مهارات التعبير الكتابي تساعد على تلبية احتياجات كثيرة لديه، أبرزها:

- الحاجات الأكاديمية المتنامية، المتصلة بالتعلم والدراسة، وما يحتاجه المتعلم من مهارات كتابية، تعينه على النجاح في المواد الدراسية واجتياز اختبارات الكتابية.

-الحاجات المتنامية إلى التعبير عن الفكر، وعن مكونات النفس والمشاعر والعواطف، فقد يجد متنفساً في كتابة مذكراته ويوميته، أو في ممارسة هواية كتابية ما.

-الحاجات المتنامية إلى التواصل الاجتماعي، والتعامل مع المجتمع على نحو توافقي، سيما وأن الكثير من الأنشطة الكتابية الوظيفية مرتبطة بالتواصل، إضافة إلى اتساع دائرة علاقات الفرد وتعاملاته مع الآخرين بمرور الوقت، وما يتطلب ذلك من مهارات تساعد على نمو لغته التعبيرية.

ولهذه الاعتبارات وغيرها، مع التوصيات والدعوات التربوية المتكررة للاهتمام بهذه المهارات، كثرت الدراسات والبحوث التي حاولت التفصيل في مهارات الكتابة العامة، واقتراح برامج خاصة لتنميتها لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية.

مع الأخذ بعين الاعتبار، أن طبيعة عملية الكتابة المركبة والمعقدة، فرضت تنوعاً وثراء في تصنيف مهاراتها الفرعية وتقسيمها؛ وهناك جوانب تتصل بالفكر والمعاني، وأخرى تتصل بالقواعد النحوية، والصرفية، والإملائية، والشكلية.

وهكذا جاء تناول هذه المهارات متنوعاً متبايناً في بعض الأحيان، ما بين إجمال وتفصيل أو توزيع على محاور ومجالات رئيسة، فيشير البعض إلى أن أبرز مهارات التعبير الكتابي يتمثل في: مراعاة القواعد الهجائية، وقواعد بناء الجمل، وقواعد الشكل، إضافة إلى مهارات التنظيم (يونس، 2000، 243).

وتبعاً لأهداف تعليم الكتابة، فقد تم تصنيفها على نحو أكثر تفصيلاً إلى مستويين رئيسين: مستوى مهارات التعبير التحريري، وتشير إلى الكتابة على نحو يتصف بالأهمية، والاقتصادية، والجمال، ومناسبتها لمقتضى الحال، ومستوى مهارات التحرير العربي، وتشتمل على المهارات اليدوية لعملية الكتابة، التي تتضمن الكتابة السليمة من حيث الهجاء، وعلامات الترقيم، والمشكلات الكتابية الأخرى، كالهمزات وغيرها، والكتابة بخط واضح جميل (مدكور، مرجع سابق، 2002، 231).

وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بهذا المجال، تبين أنها حاولت الإحاطة بأكبر قدر ممكن من المهارات التفصيلية الثانوية، في مختلف المراحل التعليمية، وقد مالت - بصفة عامة - إلى توزيعها في محاور رئيسة؛ بحيث تغطي جوانب عملية الكتابة، المتمثلة في المهارات الفكرية، والمهارات الأسلوبية، والمهارات الشكلية.

وتهدف هذه التقسيمات إلى التفصيل في مهارات الكتابة العامة، والدقة في تناولها لأغراض الدراسة والبحث، ومع ذلك فإنها تظل مرتبطة ومتداخلة فيما بينها، كما أن المتأمل في هذه المحاور، يجد أنها تصب في ثلاثة مجالات رئيسة هي: المضمون، والأسلوب، والشكل، ويمكن بيان ما تشتمل عليه هذه المجالات من مهارات فرعية، على النحو الآتي:

أ -مهارات المحتوى والمضمون:

- كتابة مقدمة مناسبة، تشير إلى أبرز الفكر المتضمنة في الموضوع؛ بحيث تتميز بالجاذبية، وتتناول صلب الموضوع بدقة، وتسلسل منطقي.
- كتابة الجملة الرئيسية، والمدعمة، والختامية لكل فقرة.
- تحديد الفكر الرئيسية والفرعية بوضوح.
- تنظيم الفكر، وعرضها في ترتيب منطقي.
- تأييد الفكر بالأدلة والشواهد؛ لإقناع القارئ.
- كتابة كل فكرة رئيسة في فقرة.
- تقديم معلومات صحيحة ودقيقة ومناسبة.
- عرض فكر الموضوع بشكل واضح وبلا غموض.
- كتابة عدد من الفكر ذات الصلة بالموضوع.
- كتابة خاتمة للموضوع تلخص أبرز فكره، وما يستفاد منه.

ب -مهارات اللغة والأسلوب:

- استخدام أدوات الربط المناسبة استخداماً صحيحاً أثناء الكتابة.
- اتباع قواعد النحو الصحيحة في الكتابة.
- اختيار مفردات صحيحة تعبر عن المعنى.
- استخدام كلمات عربية فصيحة.
- مراعاة صحة تركيب الجملة، واكتمال أركانها.

ج -مهارات الشكل والتنظيم:

- استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح.
- اتباع قواعد الهجاء الصحيحة في الكتابة.
- الكتابة بخط واضح وجميل مع مراعاة صفات رسم الحرف داخل الكلمة.

-مراعاة الشكل التنظيمي للفقرة) ترك فراغ في بدايتها، ومراعاة الهوامش، ونظافة الورقة.

-مراعاة الطول المناسب للموضوع.

-دقة الرسومات والتوضيحات.

ومهما يكن من أمر، فإن الأهمية الأكبر ينبغي أن تُولى لطريقة عرض هذه المهارات وتناولها، بحيث يتم تناول ما يناسب مستوى المتعلمين منها، ووفق تدرج منطقي في التدريب عليها والعمل على إكسابها، وعدم إهمال المهارات التي يحتاجها المتعلم في سني حياته التعليمية الأولى، وعدم الانتقال إلى المهارات أو المستويات الأعلى من المهارة، قبل التأكد من توفرها لدى المتعلم بدرجة مقبولة، مع اعتماد أساليب التشخيص والكشف المستمر لنقاط القوة والضعف في اكتساب هذه المهارات، والانطلاق من النقطة التي وصل إليها المتعلم في تمكنه من هذه المهارة أو تلك.

وللمعلم وطريقة تدريسه الأثر الكبير في اكتساب هذه المهارات، وأتباع الطرائق الحديثة والاتجاهات المعاصرة في تعليم الكتابة، من شأنه أن يرتقي بمستوى المتعلمين في الكتابة، مع ضرورة الاهتمام بفردية المتعلم وشخصيته وإعطائه الدور الأكبر في العملية التعليمية؛ لأن الكتابة إنتاج فردي، يعتمد على ذاتية المتعلم وقدراته ومهاراته (البصيص، 2011، 79-80).

ج . مشكلات الكتابة وعسرها:

إنّ الطلبة الذين يعانون من مشكلات في اللغة الشفهية أو القراءة من الممكن أن يعانون من مشكلات في الكتابة أيضاً، ويرى الزيات أن عسر الكتابة هي: صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، وتناسق العضلات لإنتاج الحركات الدقيقة لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات والجمل، أو الصياغة المعبرة عن الأفكار والمعاني من خلال التعبير الكتابي (زهير، 2014، 45).

وهناك مشكلات في الكتابة ناتجة عن صعوبات في التعلم؛ حيث يعاني العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من نقص في المهارات الكتابية، حيث يظهر هؤلاء الطلبة مشكلات في مكونات الكتابة الثلاثة، وهي: التعبير الكتابي، والإملاء، والكتابة اليدوية (الخط اليدوي).

ولقد أوضحت الدراسات أن الطلبة ذوي المشكلات التعليمية في المستوى الأساسي والثانوي غير قادرين على أن يعبروا عن ذواتهم بنجاح في جوانب التواصل الكتابي.

ولقد وجد جرام وزملاؤه أن الطلبة ذوي المشكلات التعليمية يتوجهون نحو الاعتماد على الآخرين للحصول على مساعدة في حل المشكلات الكتابية أكثر من الاعتماد على معرفتهم في عملية الكتابة.

فهؤلاء الطلبة لديهم تدني في ثقتهم وقدراتهم للقيام بعملية الكتابة، ويبحثون عن المساعدة من معلمهم على الأغلب أكثر من بحثهم عنها لدى زملائهم الذين يملكون بشكل أكثر تطوراً مهارات كتابية كافية.

وهناك مشكلات في الكتابة تتعلق بتدني القدرات أو ضعف المتابعة أو ضعف التحصيل؛ وتجدر الإشارة إلى ما توصل إليه كل من جرام وبيرن في تقريرهما من أنه "في كل عام في الولايات المتحدة يوجد عدد كبير من الطلبة المراهقين الذين يتخرجون من المدرسة الثانوية لا يستطيعون الكتابة ضمن المستويات الأساسية المطلوبة لدى الكليات ومؤسسات التوظيف. بالإضافة إلى ذلك، فإن سبعة آلاف طالب ينسحبون أو يتركون المدرسة الثانوية بسبب محدودية معرفتهم بالمهارات القرائية والكتابية الأساسية لمواكبة متطلبات التطور في منهاج المدرسة الثانوية (يونس، 2012، 825).

ويمكن القول : إن الكتابة من أصعب مهارات الاتصال اللغوي، فهي تجعلنا مسؤولين عن إنتاجاتنا اللغوية، وتجعلنا أكثر عمقاً في التفكير، والتفكير الواضح يقودنا إلى الكتابة الواضحة والصحيحة.

الفصل الرابع : خطة الدراسة وإجراءاتها

مقدمة

أولاً : مجتمع الدراسة.

ثانياً : عينة الدراسة.

ثالثاً : منهج الدراسة.

رابعاً : أداة الدراسة.

خامساً : خطوات بناء اختبار القبول.

سادساً : تعليمات الاختبار وتصحيحه.

سابعاً : الدراسة الاستطلاعية لاختبار القبول.

ثامناً : التطبيق على عينة الدراسة.

مقدمة:

يتناول الفصل الحالي مجتمع الدراسة وعينته، والمنهج المتبع في الدراسة بما يتناسب مع المعطيات المتوفرة، والإجراء البارز في الفصل الحالي هو الخطوات التي اتبعتها الباحثة في بناء اختبار القبول لموضوع الدراسة، ووضع تعليماته ومفاتيح تصحيحه، والدراسة الاستطلاعية له وصولاً إلى تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية، والإجراءات الإحصائية المستخدمة.

أولاً- مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من طلبة الماجستير (سنة أولى) لكل الاختصاصات ما عدا طلبة اللغة العربية في جامعة البعث في محافظة حمص، البالغ عددهم (1043) طالباً وطالبة، وذلك وفق الإحصائيات المقدمة من قبل مديرية البحث العلمي في جامعة البعث للعام الدراسي (2016-2017)، وهو العام الذي طبقت فيه الدراسة.

ثانياً. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (321) طالباً وطالبة من طلبة الماجستير (سنة أولى) لكافة الاختصاصات باستثناء طلبة اللغة العربية من كليات جامعة البعث للعام الدراسي (2016-2017)، حيث بلغت نسبة تمثيل العينة بالنسبة للمجتمع الأصلي (30%)، وقد تم اختيار أفراد العينة باستخدام العينة العشوائية البسيطة، وهي "العينة التي يكون فيها لكل عنصر من عناصر مجتمع الدراسة فرصة متكافئة مع بقية عناصر المجتمع للظهور في العينة" (الصيرفي، 2001، 191)، والجدول رقم (2) يبين خصائص عينة الدراسة.

الجدول (2) خصائص عينة الدراسة:

المتغير	العدد	نسبة الفئة إلى عينة الدراسة	المجموع
الجنس	ذكر	121	321
	أنثى	200	
التخصص	تربية	41	321
	هندسة	133	
	علوم	62	

	آداب	57	17.75 %
	صيدلة	14	4.36 %
	لغات	14	4.36 %
العمر	من 26 إلى 28	123	38.31 %
	من 29 إلى 31	139	43.3 %
	فوق 31 عاماً	59	18.38 %
321			

ومن مبررات استخدام العينة العشوائية البسيطة في الدراسة الحالية ما يأتي:

- يعدّ مجتمع الدراسة الحالية من النوع المحدد، حيث استطاع الباحث حصر جميع عناصره.
- تعدّ العينة العشوائية البسيطة من العينات المناسبة التي يمكن من خلالها تعميم نتائج الدراسة الحالية على جميع أفراد المجتمع الأصلي.
- ينتشر المجتمع الأصلي للدراسة الحالية في مساحة جغرافية صغيرة، وهي الكليات الموجودة في حرم جامعة البعث في محافظة حمص، وبالتالي هناك - نوعاً ما - تقارب أو تجانس في شروط الموقف الاختباري.

- خطوات اختيار عينة الدراسة الحالية:

- قام الباحث بتحديد المجتمع الأصلي للدراسة وحجمه، وهو طلبة الماجستير (سنة أولى) في جامعة البعث، وذلك عن طريق مديرية البحث العلمي في جامعة البعث، والبالغ عددهم (1043) طالباً وطالبة للعام الدراسي (2016-2017).
- حدد حجم عينة الدراسة ب(321) طالباً وطالبة من الكليات المتواجدة في حرم جامعة البعث للعام الدراسي (2016-2017)، وذلك بناءً على الطلبة الذين أجابوا على بنود اختبار القبول المقدم إليهم، والذين يمثلون (30%) من حجم المجتمع الأصلي للدراسي، ولا يوجد شرط أساسي في اختيار العينة الممثلة، غير أنّ المتعارف عليه أن تكون عينة الدراسة (20%) أو أكثر في تمثيلها للمجتمع الأصلي.
- قام الباحث باختيار الطلبة من الكليات بشكل عشوائي، وذلك بمراعاة عدد الطلبة المتواجدين في كل كلية، ومراعاة الطلبة الذين قبلوا الإجابة على بنود الاختبار.

ويبين (الملحق 1) أسماء الكليات في جامعة البعث، التي قام الباحث بسحب العينة منها.

ثالثاً - منهج الدراسة:

تستوجب طبيعة الدراسة التي تتناول بناء اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة اتباع منهج يتلاءم معها، ويعد المنهج الوصفي التحليلي الأفضل للقيام بهذه المهمة، لقدرته على تزويدنا بالمعلومات الضرورية، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها بهدف الوصول إلى النتائج التي يمكن أن تحقق الأهداف التي تسعى إليها هذه الدراسة.

ويعرّف المنهج الوصفي التحليلي " هو كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها" (العصف، 2003، 189).

رابعاً - أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة بنوع من أنواع اختبارات القبول التي قام الباحث بإعدادها وفق خطوات محددة (سيرد ذكرها فيما يأتي)، وذلك لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية، حيث اشتمل الاختبار على تسعة بنود رئيسة تفرعت إلى سبعة وستين بنوداً فرعياً تغطي القدرات التي تشكلها مهارة الكتابة في اللغة العربية؛ وهي القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية، والقدرة على صياغة المحتوى والمضمون، وفيما يأتي شرح مفصل لخطوات بناء اختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية.

خامساً - خطوات بناء اختبار القبول:

- 1- تحديد الغرض من الاختبار: وهو قياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية.
- 2- تحديد المحتوى وتحليله إلى عناصره: قام الباحث بتحديد القدرات المكوّنة لمهارة الكتابة في اللغة العربية، والمتمثلة بالقدرة اللغوية والأسلوبية والقدرة الشكلية والتنظيمية، والقدرة على صياغة المحتوى والمضمون، ثم اختار - بالاعتماد على عدة محتويات في اللغة العربية (كتاب اللغة العربية لغير المختصين وكتاب النحو والصرف المقرر في جامعة البعث، وكتاب اللغة العربية في المناهج المدرسية في المرحلة الأساسية والثانوية) - موضوعات تلائم كلّ قدرة من قدرات الكتابة العامة، ومن ثم قام بإجراء المطابقة بين القدرات والموضوعات الملائمة لها، ووفقاً لذلك اشتملت القدرة اللغوية والأسلوبية على (26) موضوعاً رئيساً وهي:

(الإعراب والبناء، اللازم والمتعدي، المبني للمعلوم والمبني للمجهول، الجامد والمتصرف، صيغتا التعجب، المدح والذم، الماضي والمضارع والأمر، المعرب والمبني من الأسماء، الفاعل، نائب

الفاعل، المبتدأ والخبر، الأفعال الناقصة وما يلحق بها، الأحرف المشبهة وما يلحق بها، الأفعال المتعدية، المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول فيه، الحال، التمييز، المنادى، الاستثناء، حروف الجر، الإضافة، التوابع، الجمل وأنواعها وإعرابها).

في حين اشتملت القدرة الشكلية والتنظيمية على (5) موضوعات رئيسية وهي: (الصحيح والمعتل، المقصور والممدود والمنقوص، الجامد والمشتق، قواعد الإملاء، الأخطاء الشائعة).

ثم قام الباحث بتحليل محتوى الموضوعات الرئيسية وعرض الموضوعات الفرعية والمفاهيم وتنظيمها في الجدول (3)، وعرض الباحث استمارة تحكيم (الملحق 2)، وتحليل المحتوى على مجموعة من المحكمين المختصين بالقياس والتقويم، والمناهج وطرائق التدريس، واللغة العربية (الملحق 3)، أما القدرة على صياغة المحتوى والمضمون فاشتملت على موضوع تعبير يغطي معاييرها المحددة (الملحق 4)، وعرضها على مجموعة محكمين (الملحق 5) اختصاص لغة عربية.

الجدول (3) توزع الموضوعات على القدرة اللغوية والأسلوبية والقدرة الشكلية والتنظيمية

الموضوعات الرئيسية	الموضوعات الفرعية	المفاهيم
القدرة اللغوية والأسلوبية	(١) الإعراب والبناء	١. المعربات من الأسماء والأفعال. ٢. علامات الإعراب. ٣. الفعل والاسم المعرب ٤. علامات الإعراب: أ. علامات الرفع. ب. علامات النصب ج. علامات الجز. د. علامات الجزم. ٥. المعرب بالحركة والمعرب بالحرف: أ. المعرب بالحركات. ب. المعرب بالحروف. ٦. أنواع المبنيات في العربية. ٧. الأسماء المبنية.
	(٢) اللازم والمتعدي	١. أشكال الفعل اللازم. ٢. أقسام الفعل المتعدي.

أفعال القلوب	٣. ما ينصب مفعولين أصلهما مبتدأ أو خبر.	
أفعال التحويل	٤. تحويل الفعل اللازم إلى متعدّ.	
المبني للمعلوم	١. بناء الفعل المبني للمجهول.	(٣) المبني للمعلوم
المبني للمجهول	٢. ما ينوب عن الفاعل بعد حذفه.	والمبني للمجهول
الجامد	١. تشابه الجامد مع الحروف والأفعال.	(٤) الجامد والمتصرف
المتصرف	٢. أقسام الفعل المتصرف.	

التعجب	١. التعجب سماعي وقياسي. ٢. شروط اشتقاق صيغتي التعجب. ٣. المتعجب منه يجب أن يكون معرفة أو نكرة مختصة. ٤. صيغتا التعجب فعلاّن جامدان لا يتقدم عليهما معمولهما. ٥. إعراب صيغتي التعجب.	(٥) صيغتا التعجب
المدح الذم المخصوص	١. أفعال المدح والذم. ٢. أحكام فاعل أفعال المدح والذم. ٣. وجوب تأخير تمييز فعل المدح والذم. ٤. وجوب مطابقة المخصوص بالمدح والذم. ٥. لا يحق حذف التمييز إذا كان الفاعل ضميرا يعود عليه. ٦. أحكام المخصوص بالمدح والذم. ٧. جواز حذف التمييز.	(٦) المدح والذم
الفعل الماضي الفعل المضارع الفعل الأمر الأفعال الخمسة أسلوب الشرط	١. علامة بناء الفعل الماضي. ٢. بناء الفعل الماضي: أ. بناء الفعل الماضي على الفتح ب. بناء الفعل الماضي على السكون. ج. بناء الفعل الماضي على الضم ٣. بناء الفعل الأمر أ. بناء الفعل الأمر على السكون. ب. بناء الفعل الأمر على الفتح ج. بناء الفعل الأمر على حذف النون. ٤. بناء الفعل على حذف حرف العلة. ٥. الفعل المضارع معرب غالبا تشبيها باسم الفاعل. ٦. رفع الفعل المضارع.	(٧) الماضي والأمر المضارع

	٧. نصب الفعل المضارع. ٨. الأحرف الناصبة للفعل المضارع. ٩. نصب الفعل المضارع بأن المضمره وجوبا. ١٠. معاني حتى. ١١. نصب الفعل المضارع جوازاً بعد لام التعليل و واو العطف وفاء العطف.	
--	---	--

	١٢. لنصب الفعل المضارع علامتان أصلية وفرعية. ١٣. جزم الفعل المضارع. ١٤. الأحرف الجازمة. ١٥. أدوات الشرط الجازمة. ١٦. تكون (أي) معربة لملازمتها الإضافة. ١٧. أحوال جملتي الشرط و الجواب. ١٨. اقتران جواب الشرط بالفاء. ١٩. علامات جزم الفعل المضارع. ٢٠. بناء الفعل المضارع. ٢١. إعراب أدوات الشرط الجازمة.		القدرة اللغوية والأسلوبية
الضمير المتصل الضمير المنفصل البارز المستتر أسماء الإشارة الأسماء الموصولة أسماء الاستفهام	١. بناء الأسماء. ٢. أنواع الضمائر. ٣. رفع ونصب الضمائر المنفصلة ٤. الضمائر مستترة وجوباً أو جوازاً. ٥. أسماء الإشارة في اللغة العربية. ٦. (ذان) و (تان) بينيان ولا يعربا كالمثنى. ٧. الأسماء الموصولة. ٨. أسماء الاستفهام في العربية. ٩. إعراب أسماء الاستفهام.	(٨) المعرب والمبني من الأسماء	
الفاعل	١. أنواع الفاعل في اللغة العربية. ٢. أحكام الفاعل في اللغة العربية. ٣. إعراب الفاعل.	(٩) الفاعل	
نائب الفاعل	١. أسباب حذف الفاعل. ٢. ما ينوب عن الفاعل في اللغة العربية. ٣. أنواع نائب الفاعل.	(١٠) نائب الفاعل	

المبتدأ الخبر	١ . مكونات الجملة الاسمية. ٢ . أحكام المبتدأ. ٣ . أنواع المبتدأ. ٤ . الابتداء بنكرة. ٥ . أحكام الخبر. ٦ . أنواع الخبر. ٧ . إعراب المبتدأ والخبر.	(١١) المبتدأ والخبر	القدرة اللغوية والسلوكية
الفعل الناقص أفعال المقاربة أفعال الرجاء أفعال الشروع	١ . وجه الشبه بين الفعل الناقص والفعل التام. ٢ . أقسام الأفعال الناقصة. ٣ . ما يلحق بالأفعال الناقصة. ٤ . كان وأخواتها. ٥ . شروط عمل كان وأخواتها. ٦ . أقسام كان وأخواتها. ٧ . بعض الأفعال الناقصة تأتي تامةً. ٨ . كاد وأخواتها. ٩ . أقسام كاد وأخواتها. ١٠ . شروط خبر كاد وأخواتها. ١١ . الأحرف العاملة عمل ليس ١٢ . شروط عمل ما عمل ليس. ١٣ . شروط عمل لا عمل ليس. ١٤ . شروط عمل إن عمل ليس. ١٥ . إعراب الأفعال الناقصة وما يلحق بها.	(١٢) الأفعال الناقصة وما يلحق بها	
الأحرف المشبهة بالفعل	١ . إنَّ وأخواتها. ٢ . أوجه الشبه بين (إنَّ وأخواتها) والفعل. ٣ . أحوال خبر إنَّ وأخواتها. ٤ . شروط تقدّم خبر إنَّ وأخواتها على اسمها. ٥ . مواضع كسر همزة (إنَّ).	(١٣) الأحرف المشبهة بالفعل وما يلحق بها	

الأحرف المشبهة بالفعل	٦ . فتح همزة (إنَّ). ٧ . لا النافية للجنس العاملة عمل إنَّ.	(١٣) الأحرف المشبهة بالفعل وما	اللغوية
-----------------------	--	-----------------------------------	---------

		يلحق بها ٨. شروط إعمال لا عمل (إنّ). ٩. أحوال اسم لا النافية للجنس. ١٠. أنواع خبر لا النافية للجنس. ١١. إعراب إنّ وأخواتها.
الفعل المتعدي أفعال القلوب أفعال اليقين أفعال الظنّ أفعال التحويل	١. أقسام الأفعال المتعدية. ٢. أنواع أفعال القلوب. أ. أفعال اليقين. ب. أفعال الظنّ. ٣. أفعال التحويل.	(١٤) الأفعال المتعدية
المفعول به	١. أشكال المفعول به. ٢. أحكام المفعول به.	(١٥) المفعول به
المفعول المطلق	١. أشكال المفعول المطلق. ٢. ما ينوب عن المفعول المطلق.	(١٦) المفعول المطلق
المفعول لأجله.	١. شروط نصب المفعول لأجله. ٢. وجوب جر المصدر بحرف جر يفيد التعليل بمخالفة الشروط. ٣. صور نصب وجر المفعول لأجله.	(١٧) المفعول لأجله.
المفعول فيه شبه الجملة ظرف المكان ظرف الزمان المبهم المختص	١. أقسام المفعول فيه. ٢. أشكال غير المتصرف. ٣. ما ينوب عن الظرف. ٤. المعرب والمبني من الظروف. ٥. بيان الظروف المبنية.	(١٨) المفعول فيه
الحال صاحب الحال	١. أنواع الحال. ٢. صاحب الحال . ٣. شروط نصب الحال. ٤. أحوال (واو) الحال. ٥. إعراب الحال. ٦. تعدد الحال .	(١٩) الحال

التمييز تمييز الذات تمييز النسبة	١. أنواع التمييز. ٢. أنواع الاسم المميز. ٣. تمييز النسبة يكون من عدة أشياء محوّل. ٤. إعراب التمييز.	(٢٠) التمييز	القدرة اللغوية والأسلوبية
---	---	---------------------	---

المنادى	١. أحرف النداء في اللغة العربية. ٢. أنواع المنادى في اللغة العربية. ٣. أنواع المنادى المبني على الضم. ٤. أنواع المنادى المعرب المنصوب. ٥. نداء المحلى بأل. ٦. اختصاص لفظ الجلالة بجواز مناداته .	(٢١) المنادى	
الاستثناء الاستثناء المتصل الاستثناء المنقطع الاستثناء المفرغ	١. أركان الاستثناء. ٢ أدوات الاستثناء. ٣. أنواع الاستثناء وفقاً لجنس المستثنى. ٤. أنواع الاستثناء وفقاً لأركانه. ٥. أحوال المستثنى منه. ٦. إعراب المستثنى. ٧. الاستثناء ب (غير وسوى). ٨. الاستثناء ب (خلا وعدا وحاشا).	(٢٢) الاستثناء	
حرف الجر الزائد حرف الجر الشبيه بالزائد التعليق	١. أنواع حروف الجر. ٢. أقسام حروف الجر. ٣. حروف الجر الزائدة. ٤. مواضع زيادة (من). ٥. مواضع زيادة الباء. ٦. ما يزداد سماعياً من حروف الجر. ٧. حروف الجر الشبيهة بالزائدة. ٨. مواضع مجرور ربّ من الإعراب. ٩. (خلا ، عدا ، حاشا) حروف جر شبيهة بالزائدة. ١٠. لعلّ حرف جر في لغة عقيل.	(٢٣) حروف الجر	

	١١. لولا يأتي حرف جر شبيه بالزائد. ١٢. تعليق شبه الجملة (الظرف . الجار والمجرور). ١٣. التعليق بالفعل التام. ١٤. التعليق بشبه الفعل التام.		القدرة اللغوية والأسلوبية
المضاف المضاف إليه	١. أنواع الإضافة. ٢. الفرق بين الإضافة الحقيقية والإضافة غير الحقيقية. ٣. أنواع المضاف إليه.	(٢٤) الإضافة	

		٤. الأسماء الملازمة للإضافة. ٥. إعراب المضاف والمضاف إليه.	
التوابع	١. الفرق بين النعت الحقيقي والنعت السببي. ٢. أنواع النعت. ٣. أوجه المطابقة بين النعت والمنعوت. ٤. إعراب النعت. ٥. أقسام التوكيد. ٦. أنواع التوكيد اللفظي. ٧. الألفاظ المخصصة بالتوكيد المعنوي. ٨. أقسام البدل. ٩. البدل من اسم الإشارة. ١٠. فوائد حروف العطف.	(٢٥) التوابع	
البدل			
المعطوف بالحرف			
الجملة الابتدائية	١. أنواع الجمل من حيث تركيبها. ٢. الفرق بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية. ٣. أنواع الجمل من حيث إعرابها. ٤. الجمل التي لها محل من الإعراب. ٥. جملة الخبر محلها الرفع أو النصب. ٦. جملة المفعول به تأتي بعد قول أو أفعال الظن واليقين والتحويل. ٧. جملة الحال تأتي بعد المعارف أو واو الحال. ٨. جملة المضاف إليه تأتي بعد الظرف. ٩. جملة جواب الشرط الجازم التي يشترط اقتران جوابها بالفاء. ١٠. الجملة المعطوفة تتبع الجملة المعطوف عليها في المحل الإعرابي. ١١. الجمل التي ليس لها محل من الإعراب.	(٢٦) الجمل أنواعها وإعرابها	
الجملة الاستئنافية			
جملة جواب الشرط			
جملة المفعول به			
الجملة المعطوفة			
جملة الحال			
جملة المضاف إليه			
جملة الخبر			
جملة الاعتراض			

الموصول الاسمي	١٢. أنواع جملة جواب الشرط. ١٣. أنواع جملة صلة الموصول. ١٤. إعراب الجمل حسب موقعها في سياق الكلام.		
الموصول الحرفي			
المفاهيم	الموضوعات الفرعية	الموضوعات الرئيسية	
الصحيح	١. الفعل الصحيح والمعتل. ٢. الفعل الصحيح السالم والمهموز والمضعف. ٣. حروف العلة. ٤. المعتل المثال والأجوف والناقص واللفيف.	(١) الصحيح والمعتل	القدرة الشكائية والتنظيمية
المعتل			
اللفيف			

	٥. أشكال المعنل اللفيف.	
المقصور	١. أقسام الاسم في الكلام العربي.	(٢) المقصور والممدود والمنقوص
	٢. الألف في الاسم المقصور تكون منقلبة أو مزيدة.	
المنقوص	٣. رسم الألف في الاسم المقصور.	
	٤. حذف ألف المقصور المنون.	
	٥. همزة الاسم الممدود أصلية أو مبدلة أو مزيدة.	
الممدود	٦. الفرق بين الاسم المنقوص وغير المنقوص من حيث البناء.	
	٧. تحذف ياء الاسم المنقوص النكرة في حالتي الرفع والجر وتثبت في حالة النصب.	
	٨. تثنية الاسم المنقوص والمقصور والممدود وجمعه.	(٣) الجامد والمشتق
الجامد	١. الاسم يكون جامداً أو مشتقاً.	
	٢. أنواع الاسم الجامد.	
المشتق	٣. أنواع المصادر.	
	٤. أشهر أوزان المصادر الثلاثية.	
السماعي	٥. أوزان المصادر الرباعية والخماسية والسداسية وأمثلتها.	
القياسي	٦. أنواع المشتقات.	
	٧. صوغ اسم الفاعل.	
اسم الفاعل	٨. أشهر أوزان مبالغة اسم الفاعل.	
مبالغة اسم الفاعل	٩. عمل اسم الفاعل ومبالغته عمل الفعل المبني للمعلوم.	
اسم المفعول	١٠. عمل اسم المفعول عمل الفعل المبني للمجهول.	
الصفة المشبهة	١١. أوزان الصفة المشبهة.	
اسم التفضيل	١٢. عمل الصفة المشبهة عمل فعلها المبني للمعلوم.	

اسما الزمان والمكان	١٣. الفرق بين الصفة المشبهة ومبالغة اسم الفاعل في صيغتي (فعل، فعيل).	القدرة الشكلية والتنظيمية
اسم الآلة	١٤. شروط صوغ اسم التفضيل.	
	١٥. صوغ اسمي الزمان والمكان.	
	١٦. أشهر أوزان اسم الآلة.	
همزة الوصل	١. أنواع الهمزة الأولية.	(٤) قواعد الإملاء
همزة القطع	٢. مواضع رسم همزة الوصل في الأسماء والأفعال.	
التاء المربوطة	٣. مواضع رسم همزة القطع في الأسماء والأفعال.	
	٤. رسم الهمزة المتوسطة.	
التاء المبسوطة	٥. رسم الهمزة المتطرفة.	

الفاصلة	٦. قاعدة المد في الاسم والفعل. ٧. أنواع التاء. ٨. مواضع رسم التاء المبسوطة ٩. مواضع رسم التاء المربوطة. ١٠. كتابة الألف اللينة في الأسماء والأفعال. ١١. أشكال الألف اللينة. ١٢. كتابة تنوين النصب. ١٣. من الأسماء ما ينتهي بألف لينة ولا ينون. ١٤. رسم الألف من دون لفظها ١٥. لفظ الألف من دون رسمها ١٦. الفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية. ١٧. مواضع علامات الترقيم. ١٨. رسم علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.	
النقطتان		
النقطة		
إشارة الحذف		
القوسان		
إشارة التفصيل		
إشارة الاعتراض		
علامة التأثر		
علامة التعجب		
الاستفهامي		
الخطأ الشائع	١. الأخطاء الشائعة والأخطاء اللغوية. ٢. تصحيح تراكيب وقعت في خطأ شائع ما. ٣. كتابة نص خال من أخطاء شائعة.	(٥) الأخطاء الشائعة

3- إعداد قائمة من الأهداف التعليمية المصاغة صياغة سلوكية، وذلك في ضوء تحليل المحتوى والمفاهيم الأساسية التي تمّ تحديدها، وعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين بالقياس والتقويم، والمناهج وطرائق التدريس، واللغة العربية (الملحق 6)، للتأكد من صحتها ووضوحها وشموليتها، ومستويات الأهداف التعليمية وفق تصنيف بلوم (الملحق 7).

ومن ثمّ الأخذ بملاحظات المحكمين، ليصار إلى تعديل الأهداف بالشكل المناسب، حيث بلغ عدد الأهداف (375) هدفاً، توزّعت وفق مستويات بلوم المعرفية كما يأتي: (141) هدفاً في مستوى التذكر، و(68) هدفاً في مستوى الفهم، و(101) هدفاً في مستوى التطبيق، و(62) هدفاً في مستوى التحليل، و(3) أهداف في مستوى التقويم، ولم يتوافر أي هدف في مستوى التركيب، مع العلم أن هذه الأهداف تناولت المحتويات المحلّلة، وغطّت القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية، أضيف إليها بند غطّى القدرة على صياغة المحتوى والمضمون، وذلك بناءً على عدة معايير تلائم هذه القدرة.

4. وبالاعتماد على الخطوات السابقة تم إعداد جدول المواصفات، وذلك من خلال الفحص الدقيق للقدرات المتضمنة في مهارة الكتابة، وللمحتويات المراد قياسها (من خلال تحليل الموضوعات الملائمة لكل من القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية إلى عناصرها الأساسية من ناحية، وتحديد مستويات الأهداف السلوكية من ناحية أخرى)، وذلك وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد الوزن النسبي عند كل موضوع وفق المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي لأهداف الموضوع} = (\text{عدد أهداف الموضوع} / \text{عدد أهداف المحتوى كاملاً}) \times 100$$

2. تحديد الوزن النسبي للأهداف السلوكية بمستوياتها المختلفة، وفق المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي لأهداف المستوى} = (\text{عدد أهداف المستوى} / \text{عدد أهداف المحتوى كاملاً}) \times 100$$

3. تحديد الأهمية النسبية لكل موضوع من الموضوعات وفق المعادلة الآتية:

$$\text{الأهمية النسبية للموضوع} = (\text{عدد المحاضرات المقدره لكل موضوع} / \text{العدد الكلي للمحاضرات المقدره}) \times 100$$

4. تحديد الوزن النسبي للقدرات المستهدفة وفق المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي للقدرة المستهدفة} = (\text{عدد المحاضرات المقدره لكل قدرة} / \text{العدد الكلي للمحاضرات المقدره}) \times 100$$

5. تحديد عدد الأسئلة وفق المعادلة الآتية:

$$\text{عدد الأسئلة عند كل موضوع} = (\text{الوزن النسبي للأهداف عند كل موضوع} \times \text{العدد المقترح للأسئلة}) / 100$$

6. تحديد عدد الدرجات وفق المعادلة الآتية:

$$\text{عدد الدرجات} = (\text{الوزن النسبي للموضوع} \times \text{مجموع الدرجات المقترح}) / 100$$

(مراد وسليمان، 2002، 148).

حيث توصل الباحث إلى جدول المواصفات، كما هو مبين في الجداول الآتية:

الجدول (4) جدول مواصفات الاختبار للقدرة اللغوية والأسلوبية والقدرة الشكلية والتنظيمية

القدرة	الموضوعات	الأسئلة والدرجات	الأهداف السلوكية					مجموع الأسئلة	عدد أهداف الموضوع	الوزن النسبي للأهداف	مجموع الدرجات	الأهمية النسبية للموضوعات
			التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقويم					
			141	68	101	62	3					
القدرة اللغوية والأسلوبية	الإعراب والبناء عدد المحاضرات المقدرة (٢)	الأسئلة	1	0	1	0	0	2	12	%3.20	4	%2.70
		الدرجة	2	0	2	0	0	2				
	اللازم والمتعدي عدد المحاضرات المقدرة (٢)	الأسئلة	1	0	1	0	0	2	7	%1.86	3	%2.70
		الدرجة	2	0	1	0	0	2				
	المبني للمعلوم والمبني للمجهول عدد المحاضرات المقدرة (٢)	الأسئلة	1	0	0	0	0	1	11	%2.93	2	%2.70
		الدرجة	2	0	0	0	0	1				
	الجامد والمتصرف عدد المحاضرات المقدرة (٢)	الأسئلة	0	0	0	0	0	0	7	%1.86	0	%2.70
		الدرجة	0	0	0	0	0	0				
	صيغتا التعجب عدد المحاضرات المقدرة (٢)	الأسئلة	1	0	0	0	0	1	10	%2.66	2	%2.70
		الدرجة	2	0	0	0	0	1				
	المدح والذم عدد المحاضرات المقدرة (٢)	الأسئلة	1	0	0	0	0	1	11	%2.93	2	%2.70
		الدرجة	2	0	0	0	0	1				
	الماضي والمضارع والأمر عدد المحاضرات المقدرة (٦)	الأسئلة	3	1	1	1	0	6	32	%8.53	11	%8.10
		الدرجة	4	2	2	3	0	6				
	المعرب والمبني من الأسماء عدد المحاضرات المقدرة (٤)	الأسئلة	2	1	1	0	0	4	19	%5.06	6	%5.40
		الدرجة	3	1	2	0	0	4				
	الفاعل عدد المحاضرات المقدرة (٢)	الأسئلة	0	0	0	0	0	0	5	%1.33	0	%2.70
		الدرجة	0	0	0	0	0	0				

الأسئلة	1	0	0	0	0	1	نائب الفاعل عدد المحاضرات المقدرة (١)
	2	0	0	0	0	2	
الأسئلة	2	0	0	0	0	2	المبتدأ والخبر عدد المحاضرات المقدرة (٣)
	2	0	0	0	0	2	
الأسئلة	3	0	0	1	0	2	الأفعال الناقصة وما يلحق بها عدد المحاضرات المقدرة (٢)
	2	0	0	2	0	2	
الأسئلة	1	0	0	0	0	1	الأحرف المشبهة وما يلحق بها عدد المحاضرات المقدرة (٢)
	2	0	0	0	0	2	
الأسئلة	2	0	0	1	0	1	الأفعال المتعدية عدد المحاضرات المقدرة (٢)
	2	0	0	2	0	2	
الأسئلة	1	0	0	0	0	1	المفعول به عدد المحاضرات المقدرة (١)
	2	0	0	0	0	2	
الأسئلة	0	0	0	0	0	0	المفعول المطلق عدد المحاضرات المقدرة (١)
	0	0	0	0	0	0	
الأسئلة	0	0	0	0	0	0	المفعول لأجله عدد المحاضرات المقدرة (١)
	0	0	0	0	0	0	
الأسئلة	2	0	0	1	0	1	المفعول فيه عدد المحاضرات المقدرة (٢)
	2	0	0	2	0	2	
الأسئلة	2	0	0	0	0	2	الحال عدد المحاضرات المقدرة (٢)
	2	0	0	0	0	2	
الأسئلة	2	0	0	1	0	1	التمييز عدد المحاضرات المقدرة (٢)
	2	0	0	2	0	2	
الأسئلة	2	0	0	1	0	1	المنادى عدد المحاضرات المقدرة (٢)
	2	0	0	1	0	2	

القدرة اللغوية والأسلوبية

الاستثناء	الأسئلة	1	0	1	0	0	2	3	%2.70
	الدرجة	2	0	1	0	0	0	11	%2.93
حروف الجر	الأسئلة	2	0	1	0	0	0	5	%4.05
	الدرجة	3	0	2	0	0	0	16	%4.26
الإضافة	الأسئلة	2	0	1	0	0	0	3	%2.70
	الدرجة	2	0	1	0	0	0	8	%2.14
التوابع	الأسئلة	2	0	1	0	0	0	3	%5.40
	الدرجة	2	0	2	0	0	0	22	%5.86
الجمال (أنواعها وإعرابها)	الأسئلة	3	1	2	0	0	0	6	%5.40
	الدرجة	3	1	2	0	0	0	11	%2.93
الصحيح والمعتل	الأسئلة	1	0	0	0	0	0	1	%2.70
	الدرجة	2	0	0	0	0	0	6	%1.60
المقصود والممدود والمنقوص	الأسئلة	1	0	0	0	0	0	1	%2.70
	الدرجة	2	0	0	0	0	0	9	%2.4
الجامد والمشتق	الأسئلة	2	0	2	0	0	0	4	%4.05
	الدرجة	3	0	2	0	0	0	23	%6.13
قواعد الإملاء	الأسئلة	3	1	2	0	0	0	6	%5.40
	الدرجة	4	1	2	0	0	0	30	%8
الأخطاء الشائعة	الأسئلة	1	0	1	0	0	0	2	%4.05
	الدرجة	2	0	2	0	0	0	4	%1.06
مجموع الأسئلة		41	4	20	1	0	66		
مجموع الدرجات		62	5	30	3	0	100		
الأوزان النسبية للأهداف في كل مستوى		%37.60	%18.13	%26.93	%16.53	%0.80			100%
الأوزان النسبية للقدرات		القدرة اللغوية والأسلوبية							%81.08
		القدرة الشكلية والتنظيمية							%18.91

الجدول (5) ملخص جدول المواصفات

عنوان الموضوع	الأهداف السلوكية ومستوياتها المعرفية							مجموع الأهداف	عدد الأسئلة لكل موضوع	عدد الدرجات لكل موضوع
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم				
الإعراب والبناء	3	2	6	1	0	0	12	2	4	
الالزام والمتعدي	3	1	2	1	0	0	7	2	3	
المبني للمعلوم والمبني للمجهول	4	3	3	1	0	0	11	1	2	
الجامد والمتصرف	4	0	2	1	0	0	7	0	0	
صيغتنا التعجب	3	4	2	1	0	0	10	1	2	
المدح والذم	6	2	1	2	0	0	11	1	2	
الماضي والمضارع والأمر	11	9	7	3	0	2	32	6	11	
المعرب والمبني	5	3	5	5	0	1	19	4	6	

من الأسماء									
الفاعل	2	1	2	0	0	0	5	0	0
نائب الفاعل	2	1	1	1	3	0	7	0	2
المبتدأ والخبر	6	2	5	2	0	0	15	2	2
الأفعال الناقصة وما يلحق بها	6	4	7	3	0	0	20	3	4
الأحرف المشبهة وما يلحق بها	7	4	4	1	0	0	16	1	2
الأفعال المتعدية	3	2	5	3	0	0	13	2	4
المفعول به	3	1	2	0	0	0	7	1	2
المفعول المطلق	2	1	1	1	1	0	5	0	0
المفعول لأجله	4	0	2	0	0	0	6	0	0
المفعول فيه	2	1	3	1	0	0	7	2	4

2	2	8	0	0	1	2	1	4	الحال
4	2	7	0	0	0	3	2	2	التمييز
3	2	10	0	0	1	3	2	4	المنادى
3	2	11	0	0	5	3	0	3	الاستثناء
5	3	16	0	0	5	3	2	6	حروف الجر
3	3	8	0	0	2	2	1	3	الإضافة
4	3	22	0	0	4	6	1	11	التوابع
6	6	11	0	0	1	4	1	5	الجميل (أنواعها وإعرابها)
2	1	6	0	0	2	1	0	3	الصحيح والمعتل
2	1	9	0	0	0	4	3	2	المقصود والممدود والمنفقو ص
5	4	23	0	0	4	5	1	13	الجامد والمشتق
7	6	30	0	0	7	3	11	9	قواعد الإملاء
4	2	4	1	0	0	1	1	1	الأخطاء الشائعة

المجموع	141	68	101	62	0	4	375	66	100
النسبة عند الباحث	%37,6	%18.13	%26.93	%16.53	%0	%1.06	%100		
النسبة عند بلوم	%45	%10	%20	%10	%10	%5	%100		

يظهر من الجدول السابق أن النسب المئوية للمستويات المعرفية التي توصل إليها الباحث كانت متقاربة من النسبة المئوية للمستويات المعرفية عند بلوم، غير أن النسبة المئوية لمستوى الفهم كانت مرتفعة بعض الشيء عن النسبة في مستوى الفهم عند بلوم، وكذلك الأمر بالنسبة لمستوى التحليل، في حين انخفضت قليلاً النسبة المئوية لمستوى التقويم، وقد يفسر ذلك بأن اختبار القبول يركز على التذكر والفهم والتطبيق والتحليل أكثر من تركيزه على التركيب والتقويم، وربما يتدارك اختبار القبول هذه الفجوة من خلال سؤال الموضوع المقترح، والذي يغطي مستوى التركيب والتقويم بشكل فعال، ويكمل نمط الاختبار في تغطيته لقدرات الطلبة في مهارة الكتابة.

كما يلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الأهداف في المستويات الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق) حسب تصنيف بلوم قد بلغت نسبتها (82.66) من الأهداف السلوكية، ونسبة الأهداف في المستويات العليا (التحليل والتركيب والتقويم) بلغت نسبتها (17.59) من الأهداف السلوكية، وهذه النسب تتقارب نوعاً ما مع النسب المقررة في التوزيع المعياري الذي وضعه بلوم، والذي خصص فيه (75%) للمستويات الدنيا، و(25%) للمستويات العليا.

5. تحديد عدد بنود اختبار القبول ب (66) بنداً اختبارياً، وكل بند يقيس هدفاً سلوكياً مختلفاً، وبدرجة قدرها (100) حيث توزعت درجات البنود بين (1، 2، 3، 4)، أضيف إليها بند الموضوع بعد ذلك وبدرجة قدرها (20)، ليصبح عدد بنود الاختبار النهائي (67) بنداً تغطي اختبار القبول المعد لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية، وبالتالي تصبح درجة الاختبار النهائية (120) درجة.

ويساعد جدول المواصفات السابق في تأمين صدق محتوى الاختبار ورفعته، والانتقال إلى الخطوة اللاحقة، وهي إعداد وصياغة البنود الاختبارية (عبد الله، 2000، 129).

6. تحديد شكل البنود المضمنة في الاختبار، وهي بنود متنوعة بين المقالي والموضوعي،
ويعدّ الاختبار المتنوع في البنود من الاختبارات الجيدة التي ينصح بها المختصين في بناء الاختبارات، من حيث شموليتها وتغطيتها مستويات متعددة من ناحية، ومناسبتها لاختبارات القبول من ناحية أخرى.

7- إعداد وصياغة بنود الاختبار: قام الباحث بكتابة بنود اختبار القبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية، حيث تكون الاختبار من (66) بنوداً متنوعاً بين المقالي والموضوعي، راعى الباحث فيها الشروط الفنية في الصياغة، ومدى مطابقتها للأهداف السلوكية التي تقيسها من حيث المحتوى والمستوى المعرفي وقبل ذلك مطابقتها للقدرات المتضمنة في مهارة الكتابة، وبعد اختيار الأهداف السلوكية والبنود التي تقيسها بشكل منتظم من حيث مراعاة الأهمية النسبية للموضوع والوزن النسبي للأهداف في كل موضوع وفي كل مستوى، قام الباحث بإضافة بند اختباري يقيس القدرة على صياغة المحتوى والمضمون؛ وهو عبارة عن موضوع يمثل القدرة على صياغة المحتوى والمضمون، حيث أصبحت بنود الاختبار (67) بنوداً تقيس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية مجتمعة، ومن ثمّ عرض الباحث (الملحق 8) الأهداف السلوكية والبنود الاختبارية المقابلة لها على مجموعة من المحكمين (الملحق 9) من ذوي التخصص والخبرة، وذلك لإجابته عن الأسئلة الآتية:

1. مدى مناسبة البنود للأهداف السلوكية الموضوعية.

2. مدى مناسبة البنود للقدرات المذكورة.

3. مدى صحة الصياغة اللغوية والتعبيرية، ودقتها.

8- إخراج البنود الاختبارية التي تمثل اختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية بصورته النهائية (الملحق 10)، بعد القيام بتعديلات المحكمين، والتأكد من صلاحيتها وتمثيلها للأهداف التي وضعت من أجلها، بمعنى التحقق من صدق الاختبار، ومن ثمّ وضع مفتاح الإجابة عن البنود الاختبارية (الملحق 11)، وبذلك يصبح اختبار القبول جاهزاً للتطبيق والتجريب على أفراد عينة الدراسة.

سادساً - تعليمات الاختبار وتصحيحه:

قام الباحث بإعداد مجموعة من التعليمات المرتبطة بالاختبار، (الملحق 12)، كتحديد الهدف من اختبار القبول وهو قياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية، ومن حيث

مكوناته فقد تألف الاختبار من (67) بنداً تتوزع بين الموضوعي والمفالي، تغطي مهارة الكتابة بقدراتها الثلاث وهي: القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية، والقدرة على صياغة المحتوى والمضمون، وضرورة قراءة الاختبار بشكل واضح، والإجابة عن بنوده بغض النظر عن الوقت المخصص على الرغم من أهميته.

أما فيما يتعلق بتصحيح الاختبار، فقد كان المجموع الكلي للاختبار (١٢٠) درجة، حيث تراوحت الدرجات بين (1، 2، 3، 4)، وإعطاء درجة (0) في حال عدم الإجابة عن البنود، وتخصيص درجة (20) للبند (67)، وهو البند الذي يتناول الموضوع، ودرجة هذا السؤال تتفاوت وفق الالتزام بمعايير كتابة الموضوع.

سابعاً - الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من (33) طالباً وطالبة من طلبة الماجستير في جامعة البعث، والهدف من ذلك التأكد من وضوح تعليمات الاختبار، ووضوح بنوده، وسهولة فهمها من قبل الطلبة، وتعديل البنود غير الواضحة، ومعرفة الزمن المخصص للاختبار، والذي يستغرقه الطلبة في التطبيق، ومعرفة المعوقات التي قد تواجه الطلبة أثناء التطبيق بغية تلافيها أثناء التطبيق اللاحق للاختبار.

وتمّ حساب الزمن المستغرق لتطبيق الاختبار من قبل الباحث، وذلك بجمع الزمن الذي استغرقه أول طالب في الإجابة عن بنود الاختبار مع الزمن الذي استغرقه آخر طالب في الإجابة عن بنود الاختبار، وقسمة المجموع على اثنين، حيث بلغ الزمن المخصص للاختبار حوالي (2) ساعتين، وهو وقت قد يعدّ طويلاً، ولذلك أثر الباحث عدم عرضه في تعليمات الاختبار على الرغم من أهميته حرصاً على عدم ضجر الطالب، وتخليه عن الإجابة عن البنود، وأملاً من الباحث في التطبيق على نسبة جيدة من المجتمع المستهدف بالدراسة.

والغاية الأساسية من الدراسة الاستطلاعية دراسة معاملات السهولة والصعوبة والتمييز، لذلك قام الباحث بدراسة معاملات السهولة والصعوبة والتمييز وفق ما يأتي:

أ - معاملات السهولة والصعوبة لبنود اختبار القبول:

قام الباحث باستخراج معاملات السهولة والصعوبة لبنود اختبار القبول (الموضوعية) باستخدام المعادلات الآتية:

$$\text{معامل سهولة البند} = (\text{ص} / \text{ص} + \text{خ}) \times 100$$

ومعامل صعوبة البند = 1 - معامل سهولة البند

حيث يشير الرمز (ص) إلى عدد الإجابات الصحيحة، ويشير الرمز (خ) إلى عدد الإجابات الخاطئة.

وقام الباحث باستخراج معاملات السهولة والصعوبة لبنود اختبار القبول (المقالية) باستخدام المعادلات الآتية:

معامل صعوبة البند المقالي = (مجموع درجات المجموعة العليا + مجموع درجات المجموعة الدنيا) - (عدد أفراد المجموعتين × أدنى درجة) / عدد أفراد المجموعتين × (أعلى درجة - أدنى درجة).

معامل سهولة البند المقالي = 100 - معامل الصعوبة للبند المقالي

ب - معامل سهولة وصعوبة الاختبار ككل:

حيث تمّ حساب معامل سهولة وصعوبة الاختبار ككل وفق القوانين الآتية:

معامل سهولة الاختبار = مجموع درجات المفحوصين / (النهاية العظمى للدرجات × عدد المفحوصين).

معامل صعوبة الاختبار = 1 - معامل سهولة الاختبار.

حيث بلغ مجموع درجات المفحوصين على بنود اختبار القبول كافة (21209)، والذي حسب من درجات المفحوصين على الاختبار.

والنهاية العظمى للدرجات هي (120)، في حين بلغ عدد المفحوصين (321) طالباً و طالبةً، ولحساب معامل سهولة الاختبار ككل نعوض بالمعادلة السابقة، وبذلك نجد أن:

$$\text{معامل سهولة الاختبار} = 21209 / (321 \times 120) = 0.55$$

ومنه يتمّ حساب معامل صعوبة الاختبار ككل = 1 - 0.55 = 0.45

ج - معامل التمييز لبنود اختبار القبول:

معامل التمييز للبند الموضوعي = (عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا) / عدد الطلاب في إحدى المجموعتين × 100.

معامل التمييز للبند المقالي = (مجموع درجات الفئة العليا – مجموع درجات الفئة الدنيا) /
عدد أفراد إحدى المجموعتين × (أعلى درجة للسؤال – أدنى درجة للسؤال) (مراد
وسليمان، 2002، 58).

والجدول (6) يوضح معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لبنود اختبار القبول كما يأتي:

الجدول (6) معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لبنود اختبار القبول

البند	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	البند	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.64	0.36	0.55	35	0.18	0.82	0.37
2	0.60	0.40	0.64	36	0.31	0.69	0.45
3	0.73	0.27	0.46	37	0.59	0.41	0.82
4	0.49	0.51	0.72	38	0.63	0.37	0.73
5	0.61	0.39	0.56	39	0.68	0.32	0.64
6	0.45	0.55	0.78	40	0.55	0.45	0.91
7	0.30	0.70	0.61	41	0.59	0.41	0.82
8	0.36	0.64	0.84	42	0.68	0.32	0.65
9	0.73	0.27	0.46	43	0.50	0.50	1
10	0.50	0.50	1	44	0.57	0.43	0.85
11	0.67	0.33	0.56	45	0.61	0.39	0.79
12	0.58	0.42	0.73	46	0.54	0.46	0.91
13	0.51	0.49	0.83	47	0.64	0.36	0.73
14	0.64	0.36	0.53	48	0.50	0.50	1
15	0.70	0.30	0.65	49	0.67	0.33	0.66
16	0.64	0.36	0.77	50	0.50	0.50	1
17	0.54	0.46	0.94	51	0.50	0.50	1
18	0.49	0.51	0.82	52	0.50	0.50	1

1	0.50	0.50	53	1	0.50	0.50	19
1	0.50	0.50	54	0.55	0.73	0.27	20
1	0.50	0.50	55	0.91	0.55	0.45	21
1	0.50	0.50	56	1	0.50	0.50	22
0.61	0.30	0.70	57	0.82	0.40	0.60	23
0.68	0.34	0.66	58	0.73	0.45	0.55	24
0.94	0.47	0.53	59	1	0.50	0.50	25
0.94	0.49	0.51	60	1	0.50	0.50	26
1	0.50	0.50	61	1	0.50	0.50	27
1	0.50	0.50	62	0.45	0.68	0.32	28
0.68	0.34	0.66	63	0.36	0.72	0.28	29
1	0.50	0.50	64	0.45	0.68	0.32	30
1	0.50	0.50	65	0.54	0.73	0.27	31
0.90	0.54	0.46	66	0.91	0.55	0.45	32
0.47	0.52	0.48	67	0.45	0.68	0.32	33
				0.73	0.45	0.55	34
		0.45	معامل صعوبة الاختبار ككل		0.55	معامل سهولة الاختبار ككل	

يلاحظ من الجدول السابق أن:

- متوسط معاملات سهولة بنود الاختبار بلغ (0.55)، ويمدى يتراوح بين (0.18 - 0.73)،
كما أن عدد الفقرات التي تزيد معاملات سهولتها عن (0.60) بلغ (17) فقرة، وعدد الفقرات
التي تراوحت معاملات سهولتها بين (0.40 - 0.60) بلغ (40) فقرة، في حين أن عدد الفقرات
التي تقلّ معاملات سهولتها عن (40) بلغ (10) فقرات، وهي تعدّ نسب جيدة.

– متوسط معاملات صعوبة بنود الاختبار بلغ (0.45)، وبمدى يتراوح بين (0.27 – 0.82)، كما أن عدد الفقرات التي تزيد معاملات صعوبتها عن (0.50) بلغ (17) فقرة، وعدد الفقرات التي تراوحت معاملات صعوبتها بين (0.30 – 0.50) قد بلغ (48) فقرة في حين أن عدد الفقرات التي تقل معاملات صعوبتها عن (0.30) بلغ (2) فقرة، وهي أيضاً نسب جيدة.

– معاملات التمييز لبنود الاختبار كانت مرتفعة ونسبة تراوحت بين (0.36 – 1) وهذا أمر طبيعي في الاختبارات المعيارية المرجع التي تهتم بإبراز الفروق الفردية بين الطلبة، حيث تكون معاملات التمييز مرتفعة بشكل ملحوظ، وهذا ما ظهر من خلال الجدول حيث بلغ تمييز (19) فقرة (1) طبيعي، وهي نسبة مرتفعة تدل على تمييز عالٍ لتلك الفقرات، في حين تراوح تمييز (48) فقرة بين (0.36 – 0.94) وهي نسبة مرتفعة نوعاً ما أيضاً، غير أنه بالنظر إلى بنود الاختبار ككل كانت تحظى بنسب تمييز مرتفعة بما يتلاءم مع اختبار القبول الذي نهج الباحث فيه نهج الاختبارات المعيارية المرجع، والتي تهتم بإبراز الفروق الفردية بين الطلبة.

ويتضح مما تقدم أن قيمة معاملات السهولة في اختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في هذه الدراسة قد تراوحت بين (0.18 – 0.73)، كما أن قيم معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (0.27 – 0.82)، وهذا يدل على نسب جيدة في معاملات السهولة والصعوبة لاختبار القبول، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الزيلعي (2014)، حيث تراوحت قيم معاملات السهولة في دراسة الزيلعي بين (0.07 – 0.80)، وتراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (0.20 – 0.93)، حيث نهج فيها الباحث نهج الاختبار محكي المرجع.

وقد بلغ معامل سهولة الاختبار ككل (0.55)، ومعامل صعوبة الاختبار ككل (0.45) وهو أمر طبيعي في الاختبار الذي ينهج نهج الاختبار المعياري المرجع، حيث تقلّ البنود الشديدة السهولة والصعوبة، ويكون التركيز غالباً على البنود المتوسطة السهولة والصعوبة، وهذا ما سعت إليه هذه الدراسة، إذ تمثل الهدف بإبراز أكبر قدر من التمايز بين الطلبة، ومقارنة درجة الطالب مع درجات أقرانه من الطلبة، وليس وصول معظم الطلبة إلى مستوى الإتقان كما هو الحال في الاختبارات محكية المرجع.

لذلك نجد أن معاملات التمييز لبنود اختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة كانت مرتفعة غالباً، وتمتعت البنود بقدرة تمييزية عالية في هذه الدراسة.

ثامناً- التطبيق على عينة الدراسة:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة من طلبة الماجستير (سنة أولى) باستثناء طلبة اللغة العربية مؤلفة من (321) طالباً وطالبة في جامعة البعث في محافظة حمص، وذلك من أجل إجراء الدراسة السيكومترية (الصدق والثبات) للاختبار، حيث تم أخذ موافقة رئاسة جامعة البعث على تطبيق الاختبار في كلياتها (الملحق 13).

وبالنسبة للوقت المخصص للاختبار أعطي الطلبة الوقت الكافي للإجابة على بنوده حرصاً على أخذ عينة مناسبة للدراسة السيكومترية، وقد استغرق تطبيق الاختبار من أجل الدراسة السيكومترية مدة شهرين تقريباً بدءاً من (2017/6/1 ولغاية 2017/7/27)، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

مقدمة

أولاً - عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الأول ومناقشتها.

ثانياً - عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني ومناقشتها.

ثالثاً - عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث ومناقشتها.

رابعاً - عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الرابع ومناقشتها.

فرضيات الدراسة:

خامساً - عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.

سادساً - عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.

سابعاً - عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.

الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها

مقدمة :

يعرض الباحث في الفصل الحالي النتائج المرتبطة بالإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، حيث تمّ تحديد الصورة النهائية لاختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية، وكذلك المؤشرات السيكمترية لاختبار القبول، ومن ثمّ التحقق من فرضيات الدراسة ومناقشة ذلك.

وفيما يأتي عرض مفصّل للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، ومناقشتها:

أولاً- عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ما الصورة النهائية لاختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية؟

قام الباحث بتحديد القدرات المكونة لمهارة الكتابة، وتوزيع الموضوعات الرئيسة على كل من القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية، وتخصيص القدرة على صياغة المحتوى والمضمون ببند تناول موضوعاً تعبيرياً، ومن ثمّ عرض الأهداف السلوكية والبنود الاختبارية المقابلة لها على مجموعة من السادة المحكّمين، والأخذ بملاحظاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة، حيث تمّ إخراج الاختبار بصورته النهائية مكوّناً من ثلاث قدراتٍ أساسية تتكون منها مهارة الكتابة في اللغة العربية، وهي: القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية، والقدرة على صياغة المحتوى والمضمون، حيث تألّف الاختبار من تسعة بنودٍ رئيسة تتفرّع إلى سبعة وستين بنداً فرعياً تغطي تلك القدرات المكونة لمهارة الكتابة في اللغة العربية، يقيس كل بند هدفاً سلوكياً مختلفاً، وهذه البنود تراوحت بين الموضوعي والمقالي بوصف الاختبار معدّاً لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة، كما هو موضح في (الملحق 10).

ولا تختلف الخطوات المتبعة من قبل الباحث مع الخطوات التي اتبعت في بناء الاختبارات بشكل عام، واختبارات القبول بشكل خاص كما في دراسة الريس (2015)، ودراسة الزيلعي (2014)، ودراسة البستجي (2011).

ويمكن تلخيص الخطوات المتبعة في بناء اختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية على النحو الآتي:

١. تحديد الغرض من الاختبار.
٢. تحديد المحتوى وتحليله إلى عناصره الرئيسية.
٣. صياغة الأهداف السلوكية.
٤. إعداد جدول المواصفات.
٥. إعداد بنود الاختبار.
٦. إخراج الاختبار ووضع تعليماته.
٧. الدراسة الاستطلاعية (تحليل البنود).
٨. تطبيق الاختبار وتصحيحه.
٩. التحقق من صدق الاختبار وثباته.

وفيما يأتي عرض للإحصاءات الوصفية لدرجات الطلبة على اختبار القبول المعد لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (7) الإحصاءات الوصفية لدرجات الطلبة على اختبار القبول

الإحصاءات الوصفية					
القيمة	المعامل	القيمة	المعامل	القيمة	المعامل
2.792	التفطح	16.293	الانحراف المعياري	66.07	المتوسط
0.271	الخطأ المعياري للتفطح	265.476	التباين	0.909	الخطأ المعياري للمتوسط
2	أدنى قيمة	0.980	الالتواء	68	الوسيط
102	أعلى قيمة	0.136	الخطأ المعياري للالتواء	68	المنوال
				100	المدى

يلاحظ من الجدول (7) أن قيمة متوسط درجات الطلبة على اختبار القبول بلغت (66.07)، وكانت قيمة الوسيط (68)، بينما كانت الدرجة الأكثر تكراراً هي (68)، وكان المدى الذي تراوحت بينه درجات الطلبة على اختبار القبول هو (100).

ويلاحظ أيضاً أن قيمة الالتواء في الجدول السابق بلغت (-0.980)، وهذا يعكس أن التواء الدرجات كان طبيعياً لأن قيمته وقعت بين (-1، +1)، وقد كان هذا الالتواء سالباً، وقد يعود ذلك إلى صعوبة بعض البنود، وهذا ما أدى إلى اعتدالية توزيع الدرجات، وقد بلغت قيمة التفطح (2.792)، ويفسر ذلك بأن التفطح كان طبيعياً إذ وقع ضمن التوزيع الطبيعي، والذي يتراوح بين (-3، +3).

والجدول الآتي يوضح درجات الطلبة في اختبار القبول وتكرار كل منها:

الجدول (8) تكرار درجات الطلبة على اختبار القبول

الدرجة	التكرار	الدرجة	التكرار	الدرجة	التكرار	الدرجة	التكرار	الدرجة	التكرار
2	1	38	2	57	6	71	10	85	2
5	2	42	1	58	9	72	10	86	3
7	1	43	1	59	8	73	14	87	2
8	1	45	2	60	7	74	11	88	5
9	1	47	2	61	10	75	3	89	3
15	2	48	2	62	12	76	8	90	2
16	1	49	1	63	7	77	7	91	1
22	1	50	4	64	10	78	4	92	1
23	1	51	1	65	11	79	4	94	3
25	1	52	8	66	5	80	8	95	2
30	2	53	8	67	12	81	5	96	1
32	1	54	4	68	15	82	10	97	1
33	1	55	4	69	8	83	5	99	1
37	1	56	4	70	9	84	4	102	1

ويمكن ملاحظة أن القيمة الأكثر تكراراً (المنوال) في الجدول السابق هي : (68).

ثانياً - عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينصّ على ما يأتي:

ما مؤشرات الصدق لاختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة ؟

تمّ التحقق من صدق اختبار القبول بالاعتماد على ثلاث طرائق وهي :

1- صدق المحتوى:

قام الباحث بالتحقق من صدق المحتوى، وذلك بعرض بنود الاختبار والأهداف السلوكية على مجموعة من المحكمين المختصين للتأكد من ملائمة البنود للأهداف، وتمثيلها لها، وكذلك تمّ التحقق من صدق المحتوى من خلال جدول مواصفات الاختبار، والذي تمّ عرضه في الفصل الرابع، فعندما تبني البنود الاختبارية وفق جدول المواصفات فمن المتوقع أن تشير درجات الممتحنين بصورة صادقة إلى مستوى تحصيلهم في الاختبار (عبابنة، 2009، 154).

ومن خلال عملية المطابقة بين محتوى الاختبار وجدول المواصفات التي قام بها مجموعة من المحكمين تمّ التأكد من أن محتوى الاختبار يعكس الأهمية النسبية للأهداف ويعبر عنها تعبيراً صحيحاً.

وبالنسبة للقدرة على صياغة المحتوى والمضمون قام الباحث بعرض معايير كتابة الموضوع - واشتملت على عشرة معايير تغطي القدرة على صياغة المحتوى والمضمون - على مجموعة محكمين من اختصاص لغة عربية (الملحق 5)، وقام بحساب نسبة الاتفاق بينهم على مدى صحتها وتغطيتها للقدرة على صياغة المحتوى والمضمون، حيث أبدى المحكمون موافقتهم على المعايير مع إجراء بعض التعديلات تمّ الأخذ بها من قبل الباحث، والجدول (9) يبين معايير القدرة على صياغة المحتوى والمضمون ونسبة الاتفاق بين المحكمين على كل منها على النحو الآتي:

الجدول (9) معايير القدرة على صياغة المحتوى والمضمون ونسب الاتفاق بين المحكمين

النسبة المئوية للتوافق	التوافق	المعايير	القدرة على صياغة المحتوى والمضمون
100%	10	1. أن يكتب مقدمة مناسبة للموضوع.	
90%	9	2. أن يكتب الجملة الرئيسة والمدعمة لكل فكرة يسوقها في سياقها	
70%	7	3. أن يحدد الأفكار الرئيسة والفرعية بوضوح.	
90%	9	4. أن ينظم فكره في ترتيب منطقي.	
90%	9	5. أن يستخدم أدوات الربط المناسبة.	
80%	8	6. أن يراعي صحة تركيب الجملة واكتمال أركانها .	
100%	10	7. أن يربط أفكاره بما يلاءم وحدة الموضوع.	
80%	8	8. أن يستخدم علامات الترقيم المناسبة.	

80%	8	9. أن يقدم شواهد وأدلة لإقناع القارئ.	
100%	10	10. أن يكتب خاتمة مناسبة للموضوع .	
88%			نسبة الاتفاق الكلي على المعايير

يلاحظ من الجدول (9) أن نسبة الاتفاق بين المحكمين على القدرة على صياغة المحتوى والمضمون كانت مرتفعة نوعاً ما، إذ تراوحت نسبة الاتفاق بين المعايير (70% - 100%)، في حين بلغت نسبة الاتفاق الكلي على المعايير (88%)، وجميع هذه النسب مرتفعة مما قد يعكس صدق المحتوى بالنسبة للقدرة على صياغة المحتوى والمضمون.

٢- الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية :

قام الباحث بالتحقق من الصدق المحكي لاختبار القبول بدلالة محك المجموعات الطرفية أو ما يعرف بصدق التمييز (حساسية المقياس) لدى عينة الدراسة المؤلفة من (321) طالباً وطالبة من طلبة الماجستير (سنة أولى) في جامعة البعث في محافظة حمص، حيث قسّم الطلبة الذين طبّق عليهم الاختبار إلى مجموعتين (مجموعة عليا) وتضم الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات في اختبار القبول، وذلك بنسبة (25%) من عينة الدراسة المستهدفة، و(مجموعة دنيا) وتضم الطلبة الذين حصلوا على أقل الدرجات في اختبار القبول، وذلك بنسبة (25%) أيضاً من عينة الدراسة المستهدفة كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول (10) الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية (صدق التمييز)

الفئة	العدد	المتوسط	الخطأ المعياري للمتوسط	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الاحتمالية (sig)	القرار
عليا	80	83.43	0.64	158	20.167-	0.000	دال
دنيا	80	45.58	1.76				

نلاحظ من بيانات الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا لأفراد عينة الدراسة، إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة العليا مما يؤكد الصدق بدلالة محك المجموعات الطرفية أو صدق التمييز أو حساسية الاختبار للتمييز بين أفراد عينة الدراسة.

وقام الباحث بحساب القدرة التمييزية لبنود الاختبار، والتي تؤكد التمييز في الفروق الفردية بين الطلبة كما هو موضح في الجدول (11).

الجدول (11) القدرة التمييزية لبنود الاختبار

البند	الفئة	العدد	المتوسط	الخطأ المعياري للمتوسط	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الاحتمالية (sig)	القرار
1	عليا	80	1.33	0.106	158	1.457-	.009	دال
	دنيا	80	1.10	0.112				
2	عليا	80	1.23	0.110	158	.480-	.022	دال
	دنيا	80	1.15	0.111				
3	عليا	80	0.69	0.055	158	1.518-	.012	دال
	دنيا	80	0.56	0.066				
4	عليا	80	0.69	0.052	158	1.476-	.006	دال
	دنيا	80	0.58	0.055				
5	عليا	80	0.66	0.053	158	1.137-	.032	دال
	دنيا	80	0.58	0.056				
6	عليا	80	0.64	0.054	158	1.443-	.017	دال
	دنيا	80	0.53	0.056				
7	عليا	80	0.71	0.051	158	2.636-	.000	دال
	دنيا	80	0.51	0.056				
8	عليا	80	0.70	0.056	158	1.648-	.002	دال
	دنيا	80	0.58	0.052				
9	عليا	80	0.68	0.053	158	3.263-	.015	دال
	دنيا	80	0.43	0.056				
10	عليا	80	0.51	0.056	158	.790-	.008	دال
	دنيا	80	0.58	0.056				
11	عليا	80	0.61	0.055	158	.321-	.046	دال
	دنيا	80	0.59	0.055				
12	عليا	80	0.61	0.055	158	.161-	.019	دال
	دنيا	80	0.60	0.055				
13	عليا	80	0.69	0.052	158	1.797-	.002	دال
	دنيا	80	0.55	0.056				
14	عليا	80	0.66	0.053	158	1.457-	.009	دال

				0.056	0.55	80	دنيا	
15	دال	.007	158	0.054	0.65	80	عليا	
				0.055	0.59	80	دنيا	
16	دال	.032	158	0.055	0.61	80	عليا	
				0.053	0.66	80	دنيا	
17	دال	.020	158	0.054	0.65	80	عليا	
				0.056	0.55	80	دنيا	
18	دال	.029	158	0.053	0.68	80	عليا	
				0.055	0.59	80	دنيا	
19	دال	.001	158	0.053	0.68	80	عليا	
				0.056	0.50	80	دنيا	
20	دال	.001	158	0.052	0.69	80	عليا	
				0.056	0.48	80	دنيا	
21	دال	.000	158	0.052	0.69	80	عليا	
				0.056	0.51	80	دنيا	
22	دال	.018	158	0.056	0.55	80	عليا	
				0.056	0.51	80	دنيا	
23	دال	.028	158	0.054	0.63	80	عليا	
				0.056	0.56	80	دنيا	
24	غير دال	.346	158	0.055	0.61	80	عليا	
				0.056	0.58	80	دنيا	
25	دال	.448	158	0.056	0.58	80	عليا	
				0.056	0.54	80	دنيا	
26	دال	.006	158	0.055	0.61	80	عليا	
				0.056	0.46	80	دنيا	
27	دال	.000	158	0.051	0.71	80	عليا	
				0.056	0.51	80	دنيا	
28	دال	.000	158	0.050	0.74	80	عليا	
				0.056	0.54	80	دنيا	
29	دال	.025	158	0.054	0.63	80	عليا	
				0.056	0.51	80	دنيا	
30	دال	.017	158	0.053	0.66	80	عليا	
				0.056	0.56	80	دنيا	
31	دال	.039	158	0.055	0.59	80	عليا	

				0.056	0.46	80	دنيا	
دال	.001	1.958-	158	0.052	0.69	80	عليا	32
				0.056	0.54	80	دنيا	
دال	.003	3.273-	158	0.052	0.69	80	عليا	33
				0.056	0.44	80	دنيا	
دال	.037	1.449-	158	0.088	0.99	80	عليا	34
				0.095	0.80	80	دنيا	
دال	.013	1.315-	158	0.052	0.69	80	عليا	35
				0.055	0.59	80	دنيا	
دال	.002	1.947-	158	0.053	0.68	80	عليا	36
				0.056	0.53	80	دنيا	
دال	.000	2.654-	158	0.050	0.73	80	عليا	37
				0.056	0.53	80	دنيا	
دال	.002	1.947-	158	0.053	0.68	80	عليا	38
				0.056	0.53	80	دنيا	
دال	.050	2.659-	158	0.062	0.76	80	عليا	39
				0.064	0.53	80	دنيا	
دال	.013	1.922-	158	0.054	0.64	80	عليا	40
				0.056	0.49	80	دنيا	
دال	.003	1.938-	158	0.053	0.66	80	عليا	41
				0.056	0.51	80	دنيا	
دال	.046	4.257-	158	0.120	1.58	80	عليا	42
				0.116	0.86	80	دنيا	
دال	.019	3.620-	158	0.107	1.15	80	عليا	43
				0.098	0.63	80	دنيا	
غير دال	.200	3.815-	158	0.124	1.36	80	عليا	44
				0.112	0.73	80	دنيا	
دال	.021	2.819-	158	0.115	1.15	80	عليا	45
				0.110	0.70	80	دنيا	
غير دال	.451	2.334-	158	0.084	0.85	80	عليا	46
				0.083	0.58	80	دنيا	
دال	.025	1.756-	158	0.054	0.63	80	عليا	47
				0.056	0.49	80	دنيا	
دال	.038	3.141-	158	0.098	1.15	80	عليا	48

				0.099	0.71	80	دنيا	
49	دال	2.700-	158	0.104	1.13	80	عليها	
				0.105	0.73	80	دنيا	
50	دال	1.600-	158	0.101	0.88	80	عليها	
				0.098	0.65	80	دنيا	
51	غير دال	1.532-	158	0.110	1.05	80	عليها	
				0.110	0.81	80	دنيا	
52	دال	2.040-	158	0.110	1.03	80	عليها	
				0.107	0.71	80	دنيا	
53	دال	3.042-	158	0.108	1.08	80	عليها	
				0.101	0.63	80	دنيا	
54	دال	2.888-	158	0.102	1.00	80	عليها	
				0.093	0.60	80	دنيا	
55	غير دال	3.247-	158	0.054	0.64	80	عليها	
				0.055	0.39	80	دنيا	
56	دال	2.524-	158	0.092	0.90	80	عليها	
				0.090	0.58	80	دنيا	
57	دال	2.415-	158	0.054	0.65	80	عليها	
				0.056	0.46	80	دنيا	
58	دال	3.072-	158	0.098	0.85	80	عليها	
				0.073	0.48	80	دنيا	
59	دال	3.398-	158	0.085	0.95	80	عليها	
				0.081	0.55	80	دنيا	
60	غير دال	4.068-	158	0.086	0.90	80	عليها	
				0.064	0.46	80	دنيا	
61	دال	1.100-	158	0.094	0.89	80	عليها	
				0.099	0.74	80	دنيا	
62	دال	3.286-	158	0.102	1.05	80	عليها	
				0.097	0.59	80	دنيا	
63	غير دال	3.305-	158	0.101	1.19	80	عليها	
				0.102	0.71	80	دنيا	
64	دال	2.620-	158	0.107	1.06	80	عليها	
				0.102	0.68	80	دنيا	
65	دال	2.032-	158	0.104	1.09	80	عليها	

				0.105	0.79	80	دنيا	
66	دال	.003	158	0.101	1.38	80	عليا	
				0.110	1.01	80	دنيا	
67	دال	.040	158	0.393	9.30	80	عليا	
				0.376	5.98	80	دنيا	

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معظم البنود حيث استطاعت أن تنتج أكبر قدر من التمايز بين درجات الطلبة، وتكون حساسة للفروق الدقيقة بينهم، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض البنود، وقد يعود ذلك إلى طبيعة الاختبار حيث يعدّ اختبار القبول معياري المرجع الذي تنوعت بنوده بين الموضوعي والمقالي حدثاً جديداً بالنسبة للطلّاب الأمر الذي أدى بطبيعة الحال إلى تفاوت الإجابة على بعض البنود، غير أن معظم البنود تميزت بقدرة تمييزية جيدة، وتمثل صدق التمييز بشكل جيّ سواءً على مستوى الدرجة الكلية أو على مستوى البنود.

3 - الصدق البنوي structural validity:

قام الباحث بالتأكد من صدق البناء الخاص باختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة من خلال دراسة الاتساق الداخلي للاختبار:

أ - من خلال حساب معاملات الارتباط (معامل بيرسون) بين درجات كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الفرعية لكل محور من محاور الاختبار الثلاثة المكوّنة للاختبار، وذلك لدى عينة الدراسة المكوّنة من (321) طالباً وطالبة من طلبة الماجستير (سنة أولى) في جامعة البعث، كما هو موضح في الجدول (12):

الجدول (12) معاملات ارتباط بنود الاختبار مع الدرجة الفرعية على المحور الأول من محاور الاختبار

المحور الأول : القدرة اللغوية والأسلوبية								
رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار
1	.336**	دال	22	.443**	دال	45	.384**	دال
2	.422**	دال	23	.648**	دال	46	.391**	دال
3	.374**	دال	24	.398**	دال	47	.232**	دال
4	.509**	دال	25	.480**	دال	48	.393**	دال
5	.317**	دال	26	.399**	دال	49	.282**	دال
6	.393**	دال	27	.438**	دال	50	.487**	دال

7	.252**	دال	28	.551**	دال	51	.558**	دال
8	.225**	دال	29	.498**	دال	52	.422**	دال
9	.549**	دال	30	.501**	دال	53	.362**	دال
10	.314**	دال	31	.520**	دال	54	.494**	دال
11	.449**	دال	32	.537**	دال	55	.442**	دال
12	.457**	دال	33	.293**	دال	56	.377**	دال
13	.382**	دال	34	.393**	دال	57	.451**	دال
14	.313**	دال	35	.302**	دال	58	.515**	دال
15	.407**	دال	39	.429**	دال	59	.224**	دال
16	.177**	دال	40	.580**	دال	62	.562**	دال
18	.588**	دال	41	.374**	دال	63	.509**	دال
19	.422**	دال	42	.310**	دال	64	.381**	دال
20	.240**	دال	44	.467**	دال			

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

ويلاحظ من الجدول (12) أنَّ معاملات ارتباط درجات بنود المحور الأول مع الدرجة الفرعية على المحور كانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.177 - 0.684) لدى أفراد عينة الدراسة.

الجدول (13) معاملات ارتباط بنود الاختبار مع الدرجة الفرعية على المحور الثاني من محاور الاختبار

المحور الثاني : القدرة الشكلية والتنظيمية							
رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط
17	.161*	دال	38	.145**	دال	65	.563**
21	.374**	دال	43	.370**	دال	66	.611**
36	.394**	دال	60	.303**	دال		
37	.427**	دال	61	.158**	دال		

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01 (*) دال عند مستوى الدلالة 0.05

يلاحظ من الجدول (13) أنَّ معاملات ارتباط درجات بنود المحور الثاني مع الدرجة الفرعية على المحور كانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05)، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.145 - 0.611) لدى أفراد عينة الدراسة، وإن كانت معاملات الارتباط دالة إلا أنها ليست مرتفعة، وقد يفسر ذلك ارتفاع عدد أفراد العينة.

ب - كما قام الباحث بحساب معاملات ارتباط درجات كل بند من بنود الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار، والجدول (14) يبين قيمة هذه المعاملات.

الجدول (14) معامل ارتباط درجات بنود الاختبار بالدرجة الكلية

رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار
1	.311**	دال	24	.398**	دال	47	.232**	دال
2	.399**	دال	25	.480**	دال	48	.393**	دال
3	.445**	دال	26	.399**	دال	49	.282**	دال
4	.492**	دال	27	.438**	دال	50	.487**	دال
5	.432**	دال	28	.551**	دال	51	.558**	دال
6	.393**	دال	29	.498**	دال	52	.422**	دال
7	.233**	دال	30	.501**	دال	53	.362**	دال
8	.549**	دال	31	.520**	دال	54	.494**	دال
9	.378**	دال	32	.537**	دال	55	.442**	دال
10	.314**	دال	33	.293**	دال	56	.377**	دال
11	.449**	دال	34	.393**	دال	57	.451**	دال
12	.457**	دال	35	.505**	دال	58	.515**	دال
13	.382**	دال	36	.394**	دال	59	.483**	دال
14	.313**	دال	37	.427**	دال	60	.303**	دال
15	.407**	دال	38	.437**	دال	61	.570**	دال
16	.334**	دال	39	.429**	دال	62	.562**	دال
17	.437**	دال	40	.580**	دال	63	.509**	دال
18	.588**	دال	41	.374**	دال	64	.339**	دال
19	.422**	دال	42	.250**	دال	65	.563**	دال
20	.504**	دال	43	.412**	دال	66	.241**	دال
21	.433**	دال	44	.467**	دال	67	.423**	دال
22	.443**	دال	45	.384**	دال			
23	.648**	دال	46	.391**	دال			

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

وبلاحظ من الجدول (14) أنَّ معاملات ارتباط درجات كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد تراوحت قيمة هذه

المعاملات بين (0.232 – 0.648) لدى أفراد عينة الدراسة، وكانت معاملات الارتباط المحسوبة جيدة نسبياً، وإن لم تكن مرتفعة بشكل ملحوظ في بعض البنود، وقد يفسر ذلك تنوع درجات البنود، واختلاف طبيعة البنود التي تمثل القدرات في مهارة الكتابة، وتفاوت عدد البنود بين القدرة اللغوية والأسلوبية والقدرة الشكلية والتنظيمية والقدرة على صياغة المحتوى والمضمون، وبالتالي يمكن القول أنّ الاختبار يتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، ويحقق مؤشرات مقبولة للصدق البنوي للاختبار.

ج - وقام الباحث بحساب معاملات ارتباط درجات كل محور من محاور الاختبار الثلاثة مع الدرجة الكلية للاختبار، والجدول (15) يوضح قيمة هذه المعاملات.

الجدول (15) معاملات ارتباط محاور الاختبار الثلاث مع الدرجة الكلية للاختبار

المحور	معامل الارتباط	القرار
القدرة اللغوية والأسلوبية	.596**	دال
القدرة الشكلية والتنظيمية	.437**	دال
القدرة على صياغة المحتوى والمضمون	.640**	دال

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

ويتضح من الجدول (15) أن معاملات ارتباط درجات كل محور من محاور الاختبار الثلاث مع الدرجة الكلية للاختبار كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.437 – 0.640) لدى أفراد عينة الدراسة.

وكانت أدنى الارتباطات بين المحور الثاني (القدرة الشكلية والتنظيمية) والدرجة الكلية للاختبار حيث بلغت قيمته (0.437)، في حين بلغت أعلى الارتباطات بين المحور الثالث (القدرة على صياغة المحتوى والمضمون) والدرجة الكلية للاختبار حيث بلغت قيمته (0.640)، وهي نتيجة طبيعية حيث إن القدرة على صياغة المحتوى والمضمون اشتملت على بند واحد بخلاف القدرة اللغوية والأسلوبية والقدرة الشكلية والتنظيمية.

ويتبين مما تقدّم أنّه تمّ التحقق من صدق اختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة بثلاث طرائق وهي: (صدق المحتوى، والصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية، والصدق البنوي)، وقد أظهرت النتائج التي تمّ عرضها توافر دلالات كافية لصدق الاختبار، ويمكن القول أنّه يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

حيث تمّ التحقق من صدق المحتوى بعرض معايير القدرة على صياغة المحتوى والمضمون (بند الموضوع) وحساب نسبة الاتفاق بينهم، إذ بلغت نسبة الاتفاق الكلية بين المحكمين (88%)، مما يعكس صدق المحتوى للقدرة على صياغة المحتوى والمضمون. كما أنّه تمّ التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، ومن خلال جدول المواصفات كما هو الحال في دراسة الرئيس (2015)، ودراسة الزيلعي (2014)، ودراسة بات (2014)، ويؤكد ما تقدّم؛ تمتّع الاختبار بالصدق الظاهري. وتمّ التحقق من صدق التمييز أو الصدق بدلالة محك المجموعات الطرفية حيث تبين وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، حيث بلغت قيمة ت ستيودنت (-20.167) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.000)، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة عابد وآخرون (2016)، ودراسة الرئيس (2015)، ودراسة بات (2014)، وتمّ التحقق من القدرة التمييزية لبنود الاختبار حيث تبين وجود فروق دالة إحصائية في معظم البنود، وقد تميزت الدراسة بهذا الإجراء عن غيرها من الدراسات السابقة.

وتمّ التحقق من الصدق البنوي للاختبار من خلال دراسة الاتساق الداخلي، وإيجاد قيمة معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على كل بند من بنود الاختبار، والدرجة الفرعية على كل محور من محاور الاختبار، وقد كانت جميع هذه الارتباطات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05)، وكذلك تمّ إيجاد قيمة معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على كل بند والدرجة الكلية للاختبار، حيث تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.232 - 0.648)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05) الأمر الذي يحقق مؤشرات مرضية للصدق البنوي للاختبار، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزيلعي (2014) حيث تراوحت معاملات الارتباط فيها بين (0.45 - 0.52) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، وتمّ أيضاً إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على كل محور فرعي والدرجة الكلية للاختبار، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.437 - 0.640) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة الرئيس (2015) حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة على كل محور فرعي فيها والدرجة الكلية (0.431 - 0.711)، وجميع هذه المعاملات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

ثالثاً - عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الخامس والذي ينصّ على ما يأتي:

ما مؤشرات ثبات اختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة المستخرجة بعدة طرائق؟

تمّ التحقق من ثبات اختبار القبول بالاعتماد على عدة طرائق تخصّ الاختبارات المعيارية المرجع، وهذه الطرائق هي كالآتي:

1 - الثبات بالإعادة repetition reliability:

قام الباحث باستخراج معاملات الثبات بطريقة الإعادة، وذلك بتطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من (37) طالباً وطالبة من طلبة الماجستير (سنة أولى) في جامعة البعث في محافظة حمص، ثمّ أعيد تطبيق الاختبار على العينة ذاتها بعد مضي (17) يوماً من التطبيق الأول، وجرى بعد ذلك استخراج معاملات الثبات عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني، والجدول (16) يبيّن هذه المعاملات.

الجدول (16) معاملات ثبات الاختبار بطريقة الإعادة

عدد الطلبة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار
37	0.934**	0.000	دال

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يظهر من الجدول (16) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني كانت مرتفعة، حيث بلغت قيمته (0.934) لدى عينة الدراسة، وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وهو معامل ثبات مرتفع نوعاً ما.

2 - ثبات التجزئة النصفية reliability of split half method:

قام الباحث باستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لأفراد عينة الدراسة المؤلفة من (321) طالباً وطالبة من طلبة الماجستير (سنة أولى) باستخدام معادلة سبيرمان - براون، والجدول (17) يوضح قيمة هذا المعامل.

الجدول (17) معامل ثبات التجزئة النصفية

اختبار القبول	عدد بنود الاختبار	معامل ثبات التجزئة النصفية
	67	0.888**

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يظهر من الجدول (17) أن معامل ثبات التجزئة النصفية المحسوب لدى عينة الدراسة بلغت قيمته (0.888)، وهو معامل ثبات مرتفع أيضاً نوعاً ما.

3- ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ internal consistency reliability:

تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي لدرجات أفراد عينة الدراسة المؤلفة من (321) طالباً وطالبة من طلبة الماجستير (سنة أولى)، وذلك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (18) يبين معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات أفراد عينة الدراسة.

الجدول (18) ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ

اختبار القبول	عدد بنود الاختبار	معامل ألفا كرونباخ
	67	0.829**

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يظهر من الجدول (18) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة، حيث بلغت قيمته (0.829) لدرجات أفراد عينة الدراسة.

بعد عرض الطرائق السابقة يظهر أنه تمّ التحقق من ثبات اختبار القبول المعد لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة بثلاثة طرائق تناسب الاختبارات المعيارية المرجع وهي: (الثبات بالإعادة، وثبات التجزئة النصفية، وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ).

وقد أظهرت النتائج التي تمّ عرضها تمتع اختبار القبول المعد لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة بدرجة مرتفعة من الثبات، إذ بلغت قيمة معامل الثبات بالإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (0.934)، وهي قيمة مرتفعة نوعاً ما، حيث تقترب من قيمة المعامل المحسوب في دراسة عابد وآخرون (2016)، والذي بلغت قيمته (0.933)، ودراسة بات (2014)، والذي بلغت قيمته (0.912).

وكانت النتائج المتعلقة بثبات الاختبار باستخدام التجزئة النصفية مرتفعة أيضاً حيث بلغت قيمة معامل الثبات بالتجزئة النصفية لاختبار القبول (0.888)، وهي تقترب من قيمة معامل الثبات بالتجزئة النصفية في دراسة الحارثي (2015) حيث بلغت قيمته (0.893). في حين كانت قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (0.829) وهي قيمة مرتفعة أيضاً، وهي تقترب من قيمة معامل الثبات المحسوب بالطريقة ذاتها في دراسة الرئيس (2015) حيث بلغت قيمتها (0.838).

واختلفت الدراسة الحالية عن العديد من الدراسات السابقة في طرائق الثبات المحسوبة، حيث استخدم بعضها طرائق توافق الاختبارات المحكية المرجع كما هو الحال في دراسة الزيلعي (2014)، باستخدام معامل لفنجسون ومعامل هاريس ومعامل سابكوفياك .

رابعاً – عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينصّ على ما يأتي:

ما النسبة المئوية لتحقيق الأهداف عند كلّ قدرة من القدرات المكونة لمهارة الكتابة؟

قام الباحث بتحديد البنود المتعلقة بكل قدرة من القدرات المكونة لمهارة الكتابة و هي: (القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية، والقدرة على صياغة المحتوى والمضمون)، والجدول (19) يوضح أرقام بنود الاختبار في كل محور من المحاور الثلاثة.

الجدول (19) توزع البنود على محاور الاختبار

القدرات	عدد بنود المحور	أرقام البنود
الأول: القدرة اللغوية والأسلوبية	56	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 18، 19، 20، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 39، 40، 41، 42، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59، 62، 63، 64.
الثاني: القدرة الشكلية والتنظيمية	10	17، 21، 36، 37، 38، 43، 60، 61، 65، 66.
الثالث: القدرة على صياغة المحتوى والمضمون	1	67

ثم قام الباحث بحساب النسبة المئوية لتحقيق الأهداف عند كل بند في كل قدرة من القدرات الكتابية المكونة للاختبار، وذلك اعتماداً على قانون النسبة المئوية، وهو:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{الجزء}}{\text{الكل}} \times 100$$

والجدول رقم (20) يوضح النسبة المئوية لتحقيق الأهداف عند كل بند في كل قدرة من القدرات المكونة لمهارة الكتابة.

الجدول (20) النسبة المئوية لتحقيق الأهداف عند كل بند من القدرات

القدرات	البند	النسبة المئوية	القدرات	البند	النسبة المئوية
القدرة اللغوية والأسلوبية	1	%69	القدرة اللغوية والأسلوبية	15	%68
	2	%62		16	%67
	3	%61		18	%68
	4	%70		19	%67
	5	%70		20	%68
	6	%64		22	%70
	7	%62		23	%68
	8	%66		24	%69
	9	%55		25	%60
	10	%70		26	%59
	11	%66		27	%66
	12	%68		28	%68
	13	%63		29	%64
	14	%66		30	%67
القدرة اللغوية والأسلوبية	البند	النسبة المئوية	القدرة اللغوية والأسلوبية	البند	النسبة المئوية
	31	%62		49	%56
	32	%68		50	%57
	33	%63		51	%62
	34	%69		52	%58
	35	%74		53	%63
	39	%70		54	%63
	40	%69		55	%65

%62	56		%72	41	
%68	57		%73	42	
%63	58		%63	44	
%66	59		%63	45	
%66	62		%65	46	
%67	63		%61	47	
%66	64		%62	48	
النسبة المئوية	البند	القدرات	النسبة المئوية	البند	القدرات
%62	43	القدرة الشكلية والتنظيمية	%69	17	القدرة الشكلية والتنظيمية
%68	60		%63	21	
%64	61		%68	36	
%60	65		%73	37	
%72	66		%72	38	
النسبة المئوية				البند	القدرة على صياغة
%50				67	المحتوى والمضمون

يظهر من الجدول (20) أن النسبة المئوية لتحقيق الأهداف في البنود الممثلة للقدرات تراوحت في القدرة اللغوية والأسلوبية بين (50 - 74 %) ، وتراوحت في القدرة الشكلية والتنظيمية بين (60 - 72%) وهي نسب جيدة أيضاً، في حين بلغت النسبة المئوية في القدرة على صياغة المحتوى والمضمون (50%)، وذلك لأن القدرة على صياغة المحتوى والمضمون قد اشتملت على بند واحد، وهو الموضوع التعبيري.

واستناداً إلى النسبة المئوية لتحقيق الأهداف عند كل بند، قام الباحث بحساب النسبة المئوية لتحقيق الأهداف عند كل قدرة من القدرات المكونة لمهارة الكتابة في اللغة العربية، وذلك وفق ما يأتي:

$$\begin{aligned} \text{النسبة المئوية لتحقيق الأهداف عند القدرة اللغوية والأسلوبية} &= 56 \div 3675 = 65.3 \\ \text{النسبة المئوية لتحقيق الأهداف عند القدرة الشكلية والتنظيمية} &= 10 \div 671 = 67.1 \\ \text{النسبة المئوية لتحقيق الأهداف عند القدرة على صياغة المحتوى والمضمون} &= 1 \div 50 = 50 \end{aligned}$$

يظهر ممّا تقدّم أن النسبة المئوية لتحقيق الأهداف عند كل قدرة من القدرات المكونة لمهارة الكتابة في اللغة العربية بلغت (67.1 - 65.3 - 50%) في كلّ من القدرة الشكلية والتنظيمية والقدرة اللغوية والأسلوبية والقدرة على صياغة المحتوى والمضمون، وهي تعد نسباً مقبولة، وقد يفسر ذلك أنّ الطالب منذ المرحلة الابتدائية يتلقى تقنيات تتعلق بالقدرة اللغوية والأسلوبية والقدرة الشكلية والتنظيمية مثل تكوين الجملة وضبط الكلمات بالإضافة إلى قواعد اللغة البسيطة وتنمو فنيات الطالب وقدراته الكتابية مع نموه العقلي ونضجه في المرحلة الثانوية من خلال تكريس هاتين القدرتين بشكل منظم و مترابط، وذلك بتعزيز الربط بين هاتين القدرتين بحيث تغدو القواعد اللغوية والصرفية شيئاً ثابتاً في مقرر اللغة العربية، وينعكس ذلك في الاختبارات المعدة لهذا الغرض في هذه المرحلة، وبالانتقال إلى المرحلة الجامعية يبقى الاهتمام بهاتين القدرتين ماثلاً في المقررات، وغالباً ما يكون موجهاً ومعزراً لما تمّ اكتسابه في المراحل السابقة؛ وبناءً على ما تقدّم يمكن القول: إنّ الطلبة قد تعرضوا للقدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية في مراحل الدراسة السابقة بشكل أساسي بوصف مهارة الكتابة مهارة أساسية ينبغي للطلاب أن يمتلك زمامها بشكل دائم، وقد يعدّ ذلك نقطة قوة لديهم مما قد يعلل التقارب بين النسبتين في مدى تحقيق الأهداف في كلّ منهما.

أما فيما يتعلق بالقدرة على صياغة المحتوى والمضمون قد تبدو النسبة المئوية لتحقيق الأهداف فيها مقبولة غير أنها منخفضة نوعاً ما، وقد يفسر ذلك بأنّ المرحلة الابتدائية تقتصر فنيات الصياغة على بعض المواضيع الموجزة المعدة غالباً بشكل جاهز دون توجيه الطالب إلى التركيز عليها بوصف القدرة على صياغة المحتوى والمضمون لا تقل أهمية عن غيرها من مهارات الكتابة الأساسية، ويتعزز الأمر في المرحلة الثانوية رغم الاهتمام البسيط بتلك المهارة في مقررات اللغة العربية، مع افتقار بعض المدرسين إلى الخبرات اللازمة لتوظيف هذه القدرة بشكل يعزز ترابطها مع غيرها من القدرات ممّا ينعكس سلباً على أداء الطلبة بشكل عام، يضاف إلى ذلك غياب هذه القدرة غالباً في المقررات الجامعية ممّا يزيد الفجوة بين القدرات المكونة لمهارة الكتابة في اللغة العربية، وبذلك يمكن القول: إنّ الطلبة أهملوا الاهتمام بتلك القدرة في المرحلة الجامعية، رغم علاقتها الوثيقة بباقي القدرات المكونة لمهارة الكتابة، وأهميتها في مختلف التخصصات العلمية والأدبية في المرحلة الجامعية، وهذا ما أكدته دراسة بويل وهيبيرت (2016)، ودراسة بريور وسوسن (2012).

فرضيات الدراسة:

خامساً - عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة، والتي تنص:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الماجستير وفقاً لمتغير العمر.

قام الباحث بإجراء تحليل التباين (ONWAY ANOVA)، وذلك لمقارنة متوسطات درجات

طلبة الماجستير وفقاً لمتغير العمر، والذي اشتمل على ثلاث فئات عمرية وهي:

الفئة الأولى: (من 26 - 28) والفئة الثانية: (من 29 - 31) والفئة الثالثة: (فوق 31).

وذلك باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث على اختبار القبول

وفقاً لمتغير العمر، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (21)

الجدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث على اختبار القبول وفقاً

لمتغير العمر

قدرات الكتابة	الفئات العمرية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
القدرة اللغوية والأسلوبية	(من 26 - 28)	123	46.76	11.242
	من (29 - 31)	114	47.05	11.890
	(فوق 31)	84	48.70	13.445
	العمر	321	47.37	12.086
القدرة الشكلية والتنظيمية	(من 26 - 28)	123	9.23	3.024
	من (29 - 31)	114	9.34	3.139
	(فوق 31)	84	8.86	3.148
	العمر	321	9.17	3.094
القدرة على صياغة المحتوى والمضمون	(من 26 - 28)	123	10.22	3.991
	من (29 - 31)	114	9.30	4.061
	(فوق 31)	84	8.92	4.238
	العمر	321	9.55	4.105

15.223	66.17	123	(من 26 - 28)	الدرجة الكلية
16.450	65.58	114	من (29 - 31)	
17.715	66.60	84	(فوق 31)	
16.293	66.07	321	العمر	

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات لمستويات متغير العمر في قدرات الكتابة ، قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي (ONWAY ANOVA) ، والجدول (22) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير العمر .

الجدول (22) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير العمر .

ANOVA							
القرار عند 0.05	قيمة الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	قدرات الكتابة
غير دال	0.495	0.705	102.867	2	205.734	بين المجموعات	القدرة اللغوية
			145.904	318	46397.41	داخل المجموعات	والأسلوبية
				320	46603.14	المجموع	
غير دال	0.543	0.613	5.877	2	11.755	بين المجموعات	القدرة الشكلية
			9.593	318	3041.133	داخل المجموعات	والتنظيمية
				320	3052.888	المجموع	
غير دال	0.057	2.883	48.026	2	96,052	بين المجموعات	القدرة على صياغة المحتوى والمضمون
			16.658	318	5297.349	داخل المجموعات	
				320	5393.402	المجموع	

الدرجة الكلية	بين المجموعات	51.910	2	25.955	0.097	0.907	غير دال
	داخل المجموعات	84897.44	318	266.973			
	المجموع	84949.35	320				

يظهر من الجدول (22) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الماجستير وفقاً لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة التباين (F) في كل من القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية، والقدرة على صياغة المحتوى والمضمون، والدرجة الكلية للاختبار (0.705، 0.613، 2.883، 0.097) على التوالي، وجميع هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وقد يفسر ذلك بأن طلبة الماجستير، وقد تنوعت أفكارهم واهتماماتهم، انخفض اهتمامهم بمهارة الكتابة في اللغة العربية، ولا سيما تفاوت الأعمار بين طلبة الماجستير، وانقطاع الكثير من الطلبة لفترة طويلة عن الكتابة مما انعكس سلباً على قدراتهم الكتابية، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة فرج (2015)، ودراسة بريور وسوسن (2012).

سادساً - عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة، والتي تنص:

. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الماجستير وفقاً لمتغير الجنس.

قام الباحث باستخدام قانون (ت ستيودنت) للعينات المستقلة، وذلك لمقارنة متوسطات درجات طلبة الماجستير وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث كانت النتائج وفق الجدول الآتي (23):

الجدول (23) نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة وفقاً لمتغير الجنس

القرار	مستوى الدلالة	درجة الحرية	ت ستيودنت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجنس	قدرات الكتابة
غير دال	0.644	319	-0.493	11.437	47.80	121	ذكر	القدرة اللغوية والأسلوبية
				12.455	47.12	200	أنثى	
غير دال	0.350	319	0.313	2.821	9.10	121	ذكر	القدرة الشكلية والتنظيمية
				3.254	9.21	200	أنثى	

القدرة على صياغة المحتوى والمضمون	ذكر	121	9.43	4.254	0.412	319	0.493	غير دال
		200	9.63	3.862				

يظهر من الجدول (23) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الماجستير وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث بلغت قيمة (ت ستيودنت) المحسوبة في كل من قدرات الطلبة في مهارة الكتابة (-0.493)، (0.313)، (0.412) على التوالي، وجميع هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه كل من دراسة خليلي وآخرون (2015)، والتي أكدت أنه لا دور للجنس في القدرة على الكتابة، ودراسة بريور وسوسن (2012)، ودراسة الجشي (2010).

سابعاً - عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة، والتي تنص:

— لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الماجستير وفقاً لمتغير

التخصص الدراسي.

وللإجابة عن الفرضية السابقة:

قام الباحث باستخدام قانون (ت ستيودنت) للعينات المستقلة، وذلك لمقارنة متوسطات درجات طلبة الماجستير وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، حيث كانت النتائج وفق الجدول الآتي (24):

الجدول (24) نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الماجستير وفقاً لمتغير

التخصص الدراسي

القرار	مستوى الدلالة	درجة الحرية	ت ستيودنت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	التخصص الدراسي	قدرات الكتابة
غير دال	0.615	319	-0.503	15.247	46.91	112	أدبي	القدرة اللغوية والأسلوبية
				9.991	47.62	209	علمي	
غير دال	0.712	319	-0.369	3.446	9.08	112	أدبي	القدرة الشكلية والتنظيمية
				2.897	9.22	209	علمي	
دال	0.000	319	-3.595	4.093	8.45	112	أدبي	القدرة على صياغة المحتوى والمضمون
				3.997	10.14	209	علمي	

يلاحظ من الجدول (24) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الماجستير وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي) في كل من القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية، حيث بلغت قيمة (ت ستودنت) المحسوبة في كل منهما (0.503-)، (0.369) على التوالي، في حين توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في القدرة على صياغة المحتوى والمضمون لصالح التخصص العلمي حيث بلغت قيمة (ت ستودنت) (-3.595)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد يفسر ذلك بأن الطلبة ذوو التخصص العلمي لديهم ميول إبداعية قد تتجلى في الكتابة بشكل أو بآخر مما انعكس بصورة إيجابية في الاختبار، بخلاف الطلبة من التخصص الأدبي الذين يمارسون مهارة الكتابة بشكل أكبر من ذوي التخصص العلمي، حيث تصب القدرة على صياغة المحتوى والمضمون بشكل أساسي في مقرراتهم الجامعية، ومعظم اختباراتهم تشتمل على الجانب المقالي بعكس ذوي التخصص العلمي، غير أن ذلك لم ينعكس في القدرة على صياغة المحتوى والمضمون التي اشتمل عليها الاختبار، وقد يعدّ ذلك نقطة ضعف لذوي التخصص الأدبي، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحارثي (2015)، ودراسة الجشي (2010)، في حين تختلف هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة فرج (2015)، والتي أكدت الضعف الحاصل في مهارة الكتابة، ولاسيما الضعف في قواعد اللغة بشكل عام.

خلاصة نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

- 1- بناء اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية وفق الخطوات المعتمدة في بناء الاختبارات المشار إليها في الدراسات السابقة، ويحاكي اختبارات القبول التي تتناول مادة بعينها.
- 2- تراوحت معاملات سهولة بنود الاختبار بين (0.18، 0.73)، على حين تراوحت معاملات صعوبة بنود الاختبار بين (0.27، 0.82)، وبلغ معامل سهولة الاختبار ككل (0.55)، في حين بلغ معامل صعوبة الاختبار ككل (0.45)، وتضمن الاختبار معاملات تمييز مرتفعة للبنود بشكل عام حيث تراوحت معاملات تمييز البنود بين (0.36، 1).
- 3- تمّ حساب الصدق وفقاً لثلاث طرائق وهي: (صدق المحتوى ، والصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية ، والصدق البنوي)، حيث جميعها على مؤشرات صدق مرتفعة للاختبار.
- 4- تمّ حساب الثبات وفقاً لثلاث طرائق وهي: (الثبات بالإعادة، والثبات بالتجزئة النصفية، وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ)، وقد دلّت جميعها على مؤشرات ثبات مرتفعة للاختبار.
- 5- ظهور نسب مقبولة لتحقيق الأهداف في القدرات المكونة لقدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية وفقاً لدرجاتهم في الاختبار.
- 6- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الماجستير وفقاً لمتغير العمر.
- 7- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الماجستير وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- 8- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الماجستير في كل من القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، في حين توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الماجستير في القدرة على صياغة المحتوى والمضمون وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي ، أدبي) عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح الفرع العلمي .

مقترحات الدراسة:

- ١- الإعداد الجيد لبناء اختبارات القبول من خلال ورش العمل التي تقام في كليات التربية في الجامعات، والتدريب على أسس بنائها على النحو الأمثل.
- ٢- قيام مركز القياس والتقويم في الجمهورية العربية السورية بإعداد خطة جيدة، وتجهيز كوادر من جميع التخصصات النظرية والتطبيقية لبناء اختبارات قبول شاملة تحاكي الاختبارات في الدول المتقدمة، والتي يقوم بإعدادها مراكز القياس والتقويم في تلك الدول.
- ٣- ضرورة الاهتمام بشكل أكبر بمهارات اللغة العربية، ولاسيما مهارة الكتابة بوصفها مهارة لاغنى عنها في جميع المراحل التعليمية.
- ٤- وجوب إضافة سؤال الموضوع إلى اختبارات اللغة العربية لغير المختصين، وذلك لتنمية القدرة على صياغة المحتوى و المضمون بشكل جيد.
- ٥- تكليف الطلاب بإجراء بحوث علمية حول اختبارات القبول بشكل عام في المراحل الجامعية.
- ٦- إجراء دراسات جديدة ذات صلة بالدراسة الحالية ومن أهمها ما يأتي:
 - بناء اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارات اللغة العربية لدى الطلبة الجامعيين أو طلبة الدراسات العليا.
 - إجراء دراسات لمعرفة الضعف الحاصل في مهارات اللغة العربية بشكل عام.

ملخص الدراسة باللغة العربية

عنوان الدراسة:

- بناء اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية
- "دراسة ميدانية على طلبة الماجستير سنة أولى في جامعة البعث".

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الراهنة إلى :

- بناء اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الماجستير سنة أولى في جامعة البعث في محافظة حمص يتمتع بصدق وثبات مقبولين وفعالية عالية للفقرات.

ويتفرع عن هذا الهدف الرئيس ما يأتي:

- دراسة مؤشرات الصدق لاختبار القبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة المستخرجة بعدة طرائق.
- دراسة مؤشرات الثبات لاختبار القبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة المستخرجة بعدة طرائق.

منهج الدراسة:

تقتضي طبيعة الدراسة الحالية الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي.

أداة الدراسة:

- اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية، ويتألف من (9) بنود رئيسة تتوزع إلى (67) بنداً فرعياً، تتراوح بنوده بين الموضوعي والمقالي.

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من طلبة الماجستير (سنة أولى) في جامعة البعث في محافظة حمص، والبالغ عددهم وفق الإحصائيات المقدّمة من قبل مديرية البحث العلمي في جامعة البعث (2016-2017)، وهو العام اذي طبقت فيه الدراسة (1043) طالباً وطالبة من كافة الاختصاصات باستثناء طلبة اللغة العربية، موزعين على الكليات المتواجدة في جامعة البعث.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (321) طالباً وطالبة من طلبة الماجستير (سنة أولى) من الكليات المتواجدة في جامعة البعث من العام الدراسي (2016-2017)، حيث بلغت نسبة تمثيل العينة بالنسبة للمجتمع الأصلي (30%)، وقد تم اختيار أفراد العينة باستخدام العينة العشوائية البسيطة.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

1- بناء اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية وفق الخطوات المعتمدة في بناء الاختبارات المشار إليها في الدراسات السابقة، ويحاكي اختبارات القبول التي تتناول مادة بعينها.

2- تمّ عرض الإحصاءات الوصفية لدرجات الطلبة على اختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية، وكان التواء الدرجات طبيعياً، وكذلك كان التفلطح ضمن الحدود الطبيعية.

3- تراوحت معاملات سهولة بنود الاختبار بين (0.18، 0.73)، على حين تراوحت معاملات صعوبة بنود الاختبار بين (0.27، 0.82)، وبلغ معامل سهولة الاختبار ككل (0.55)، في حين بلغ معامل صعوبة الاختبار ككل (0.45)، وتضمن الاختبار معاملات تمييز مرتفعة للبنود بشكل عام حيث تراوحت معاملات تمييز البنود بين (0.36، 1).

4- تمّ حساب الصدق وفقاً لثلاث طرائق وهي: (صدق المحتوى ، والصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية، والصدق البنيوي)، حيث دلّت جميعها على مؤشرات صدق مرتفعة للاختبار.

5- تمّ حساب الثبات وفقاً لثلاث طرائق وهي: (الثبات بالإعادة، والثبات بالتجزئة النصفية، وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ)، وقد دلّت جميعها على مؤشرات ثبات مرتفعة للاختبار.

6- تم حساب النسبة المئوية لتحقيق الأهداف عند كل قدرة من القدرات المكونة لمهارة الكتابة، وتعدّ النسب المتحصلة نسباً مقبولة نوعاً ما.

7- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الماجستير وفقاً لمتغير العمر.

8- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

9- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في كل من القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، في حين توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في القدرة على صياغة المحتوى والمضمون وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي ، أدبي) عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح الفرع العلمي.

قائمة المراجع

- المراجع العربية:

الكتب والرسائل الجامعية :

1- القرآن الكريم.

2 - أيكين، لويس (2007). الاختبارات والامتحانات: قياس القدرات والأداء. ترجمة: فرح السراج، الرياض: شركة العبيكات للإعلان والتطوير (العمل الأصلي نشر عام 1998).

3 - البجة، عبد الفتاح حسن (1999). أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق (المرحلة الأساسية العليا). الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

4 - البصيص، حاتم حسين (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم). وزارة الثقافة، دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

5 - بطرس، حافظ بطرس (2010). محاضرات في التقويم والتشخيص في التربية الخاصة. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

6 - التيمي، خالد بن حسن شيبان (1999). أثر كل من نوع المحكم وطول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع يقيس الكفايات الرياضية في العمليات الحسابية على الأعداد بالصف السادس الابتدائي بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية.

7- التيمي، صلاح الزرو، وآخرون (2007). مسرد مصطلحات مناهج التعليم والتدريب المهني والتقني. مجموعة دول: مؤسسة التعاون الفني الألماني (GTZ).

- 8 - الثبتي، ضيف الله (2005). مدى توفر وممارسات الكفايات التعليمية في إعداد وتصحيح وتحليل الاختبار لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- 9- ثورنديل، روبرت، هيجن، اليزابيث (1986). القياس والتقويم في علم النفس والتربية. ترجمة: عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن العدسي. ط4، الأردن: مركز الكتاب الأردني (العمل الأصلي نشر عام 1986).
- 10- جابر، جابر عبد الحميد (1984). التقويم التربوي والقياس النفسي. ط4، القاهرة: دار النهضة العربية.
- 11 - الجنادرة، أحمد، ومسعدة، قطين (2010). دليل القياس والتقويم.
- 12- الحاج ، محمد مصطفى(1998). مذكرة في الكتابة العربية. ليبيا، طرابلس: مركز البحوث التربوية.
- 13- الحارثي، سامية معيض خميس(2015). استخدام مذكرات الكتابة التأملية في تنمية مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- 14- الحسن، أسماء أحمد(2016). بناء اختبار محكي المرجع لقياس درجة إتقان المعلمين لقواعد وبناء الاختبارات التحصيلية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- 15- حسنين، أحمد طاهر(2007). اللغة العربية. مصر، القاهرة : المكتبة العالمية للنشر والتوزيع.
- 16- أبو حطب، فؤاد(2011). القدرات العقلية. ط 6. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- 17 - أبو حطب، فؤاد، فهمي، محمد سيف الدين (1984). معجم علم النفس والتربية. ج1، القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأمريكية.
- 18- حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد (٢٠١٢). الاختبارات والقياس والتقويم (حقيبة تدريبية). وزارة التعليم العالي، مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر، كلية المعلمين بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- 19- درندري، إقبال زين العابدين (2012). اختبارات القبول بالجامعات السعودية في ضوء التوجهات الحديثة في صدق الاختبار، المؤتمر الدولي الأول للقياس والتقويم "معايير القبول في التعليم العالي". ج(2). الرياض: المملكة العربية السعودية.
- 20 - الرازي، محمد بن أبي بكر (1995). مختار الصحاح. تحقيق: محمود خاطر. ج 1. لبنان، بيروت: مكتبة لبنان - ناشرون.
- 21- راينولد، سيسيل، لفنجستون، رونالد (2013). إتقان القياس النفسي الحديث: النظريات والطرق. ترجمة: صلاح الدين محمود علام، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون (العمل الأصلي نشر في عام 2012).
- 22- ربيع، هادي مشعان (2006). القياس والتقويم في التربية والتعليم. ط(1). الأردن، عمان: دار زهران.
- 23- الرئيس، غادة نعمان (2015). بناء اختبار قبول لقياس الاستعداد في المهارات البحثية عند الطلبة المتقدمين للالتحاق بالدراسات العليا (ماجستير) في التخصصات التربوية بجامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- 24 - أبو زائدة، عبد الفتاح أحمد (1992). الكتابة والإبداع. طرابلس: الدار الأندلسية للطباعة والنشر.
- 25 - الزنفلي، أحمد محمود (د.ت). التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي (دورة في تلبية متطلبات التنمية المستدامة). جامعة الزقازيق، كلية التربية.

- 26 - زهران، حامد (1990). علم النفس النمو الطفولة والمراهقة. ط (4). القاهرة: عالم الكتب.
- 27 - أبو زيد، أماني سعيدة (2004). القياس والتقويم، لماذا وكيف؟. بدون (..).
- 28 - الزيلعي، محمد بن علي بن عمر (2014). بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- 29 - أبو سل، محمد (2002). قياس وتقويم تعلم الطلبة. الأردن، عمان: دار الفرقان.
- 30 - السلمي، محمد بن عبد الجبار (2011). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالعاصمة المقدسة. المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- 31 - السيد، محمود أحمد (1996). في طرائق تدريس اللغة العربية. الجمهورية العربية السورية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- 32 - السيد، محمود (1988). اللغة تدريساً واكتساباً. ط (1). الرياض: دار الفیصل الثقافية.
- 33 - سوید وآخرون، عبد الله (د. ت). اللغة العربية لطلبة الجامعات والمعاهد العليا. ليبيا، الزاوية: مطابع الوحدة العربية.
- 34 - شحاته، يونس (2000). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط (4). الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- 35 - الشوابكة، يحيى محمد (2015). اختبار القبول في الجامعات. مصر، القاهرة.

- 36 - الشيخ جابر، أحمد (1964). سيكولوجية الفروق الفردية، مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 37 - الصيرفي، محمد عبد الفتاح (2001). البحث العلمي : الدليل التطبيقي للباحثين. ط1. الأردن، عمان : دار وائل للنشر.
- 38 - طعيمة، رشدي، والشعبي، محمد (2006). تعليم القراءة والأدب (استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع). مصر، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- 39 . طعيمة، رشدي أحمد (2004). المهارات اللغوية (مستوياتها تدريسها صعوبتها). القاهرة : دار الفكر العربي.
- 40 - عابنة، عماد غصاب (2009). الاختبارات محكية المرجع: فلسفتها وأسس تطويرها. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 41 - عبد الله، اعتدال غازي (2000). القياس محكي المرجع لأحد مقررات علم النفس التعليمي "دراسة ميدانية". رسالة ماجستير، قسم علم نفس، كلية البنات للآداب والعلوم و التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- 42 - العساف، صالح محمد (2003). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط3. السعودية، الرياض: مكتبة العبيكان.
- 43 - أبو علام، رجاء محمود (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- 44 - علام ، صلاح الدين (2011). القياس والتقويم التربوي والنفسى: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. ط5 (مزيدة ومنقحة). القاهرة : دار الفكر العربي.
- 45 - علام ، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسى (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة). ط1. مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.

- 46 - عمار، بشر (2016). اختبارات الذكاء ماهيتها واستخداماتها (استخدامها في رفع سوية الأداء في الجامعة). ط2. برمانه المشايخ : هيئة البحث العلمي في جامعة الأندلس.
- 47 - عودة، أحمد سليمان (2001). القياس والتقويم في العملية التدريسية، إريد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- 48 - عيسوي، عبد الرحمن (2004). معالم علم النفس. مصر: دار الفكر الجامعي.
- 49 - الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004). تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم (نموذج في القياس والتقويم التربوي). ط(1). الأردن، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 50 - كاظم، أمينة محمد (1988). دراسة نظرية نقدية حول القياس الموضوعي للسلوك (نموذج راش). ط1. الكويت، جامعة عين شمس، كلية البنات.
- 51 - كوافحة، تيسير مفلح (2005). القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص. ط 2، الأردن، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 52 - ليهمن، إيرمين، مهرنر، وليام (2003). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ترجمة: هيثم الزبيدي و ماهر أبو هلاله. العين : دار الكتاب الجامعي.
- 53 - المجنوني، نايف بن هنيدي (2014). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- 54 - مجيد، سوسن شاكر (2013). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. عمان: ديبونو للنشر والتوزيع.
- 55 - مخايل، امطانيوس (2005). القياس النفسي. ج1، ط(2) منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

- 56 – مخائيل، امطانيوس (2012). القياس والتقويم في التربية الحديثة. ط(6)، منشورات جامعة دمشق، دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- 57 – مدكور، علي أحمد (2002). تدريس فنون اللغة العربية. مصر، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- 58 – مراد، صلاح، أحمد وسليمان، أمين علي (2002). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها. الكويت، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- 59 – المسلمي، محمد بن سعيد بدر (2014). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- 60 – مصطفى، عبد الله علي (2002). مهارات اللغة العربية. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 61 – معوض، خليل ميخائيل (2007). الذكاء والقدرات (اختبارات في مجال التطبيق). مصر، الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
- 62 – المغازي، إبراهيم محمد (2003). الذكاء الاجتماعي الوجداني. مصر: مكتبة الإيمان.
- 63 – أبو مغلي، سميح (1999). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. الأردن، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- 64 – ملحم، سامي (2009). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط(4). الأردن، عمان: دار المسيرة.
- 65 – ابن منظور، جمال الدين محمد (1375). لسان العرب. المجلد (5)، بيروت : دار صادر للطباعة والنشر.

66 – الناقة، محمود كامل، وحافظ، وحيد السيد (2002). تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخله وفنياته). ج(١)، القاهرة.

67 – النبهان، موسى (2004). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

68 – أبو هاشم، السيد محمد (2002). سيكولوجية المهارات. مصر، القاهرة: مكتبة زهراء للنشر والتوزيع.

69 – يوسف، جمعة (1997). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. ط (2). القاهرة: دار غريب.

70 – يونس، فتحي (2000). استراتيجيات تعليم اللغة في المرحلة الحديثة. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

الدوريات والمقالات:

1- جاد، محمد لطفي محمد (2005). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، العدد 2، جامعة القاهرة.

2- جريو، داخل حسن (1990). قبول الطلبة في الجامعات بين الرغبة والمؤهلات، الأرين: مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع(25)، 144-149.

3- الجشي، سناء الخطيب (2010). استخدام طلبة الصف الأول الثانوي لمهارات عمليات التعبير الكتابي في مادة اللغة الإنكليزية (دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية). م (26) ملحق، 323 - 352.

4 . الحموري، هند والكحلوت، أحمد (2009). استراتيجية مقترحة لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع10(2)، 185 - 214.

5 - ذيب، إيمان عبد الكريم (د.ت). أثر طول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبار تحصيلي مجكي المرجع في مادة علم نفس الشخصية. مجلة مداد الآداب، المجلد(6)، 330 - 408.

6 - زهير، عمراني(2012). ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية(دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بولاية الوادي.مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،ع(16)، 43 - 58.

7- الصمادي، عيسى وظاظا، حيدر وغرابية، عايش واليونس (2010). معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي بصفتهما متنبئين بمستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية في امتحان الكفاءة الجامعية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م6(ع2)، 147- 159.

8 - عيسوي، حافظ حفني (2008). فاعلية منهج قائم على التكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، م5(ع 10)، 237 - 258.

9- فريحات، حسين عبد النبي، والقيسي، أيمن محمد(2011). القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة بالمعدل التراكمي للطلاب في الجامعات الخاصة.مجلة دراسات في التعليم العالي. (67 - 85).

10 — المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة العربية السعودية(2017). اختبار القدرات للجامعيين (رؤية).

<http://www.qiyas.sa/Tests/LearningTests/Pages/AcademicAbilitiesTest.aspx>.

11- يونس، محمد حسن اسماعيل (2012). فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.المجلة الدولية التربوية المتخصصة، م1(ع11)، 820 - 845.

1. Aabed.mohamad.and abd alkader. Yosef.and mostafa. Mohamad (2016). **Peveloping an umerical ability test for students of education in Jordan ; an application of item response theory**.international education studies.v9. n1.p161-174.
2. Alnahdi.Ghaleb Hamad(2014): **Aptitude Tests and Successful College Students; thePredictive Validity of the General Aptitude Test (GAT) in Saudi Arabia**.International Education Studies; Vol. 8, No. 4; 2015.
3. Bhat. Mehraj a. (2014).**construction and evaluation of reliability and validity of resoning ability test. International Journal of Educational Studies.** Department of Education, Aligarh Muslim University, U.P. India.
4. Briggs.derekc(2009).**preparation for college admission exams University of Colorado at boulder.**
5. Curcic. Swjet l.and Johnston. Robin s(2016). **The effects of an intervention with digital interactive books.comuters in the school**.v33.n2.p71-88.
6. Espensshade. Thomas j(2010). **Standardized admission tests college performance and campus piversity**. by: <http://eric.ed.gove>.
- 7.Espensshade.thomas j(2010).**princeton university,by: www.Naccac.com. standardized admission tests colleg?**
- 8.Faraj.Avan Kamal Aziz(.2015).**Scaffolding EFL Students' Writing through the Writing ProcessApproach**. University of Sulaimani.Sulaimani - Kurdistan region – Iraq.
- 9.Foster, J. (2012). **Writing Skills for Public Relations: style and technique for mainstream and social media**. (5th ed.).India: Replika Press.

- 10.Green.sharon Weiner.And wolf.Ira k(2008).**barron's how to prepare for the sat** ®. Merritt College .Oakland, California.
- 11.Jed.appelroith.(2017). **Preparing student for college admissions tests. Assessment in education: principles policy practice** . v24. N1. P78-95.
12. Jounathan. beard. And Jessica p. marini (2012). **Validity of the sat_R for predicting first year grades 2012 validity Sample.college board**. Newyork.p1-16.by: [http:// research.colleg.board.org](http://research.colleg.board.org).
13. Kalali. Nazanin naderi.and dishkar.kiaan(2015). **Genre analysis and writing skill ;improving ranian (EFL) learners writing performance through the tenets of genre analysis**. Advances in language and literary students. V6.n6. p119-130.
- 14.Mattern. Krista d. and shaw. Emily j.and kobrin. Jennifer l(2011). **An alternative presentation of incremental validity discrepantal sat hsgpa performance**. Iducational and psychological measurement . v71. N 4. P638-662.
15. popham.w.james (2014). **Criterion-Referenced Measurement: Half aCentury Wasted?**. Educational Leadership, 7(6), 62-66.
16. Powell. Sarah r.and Hebert.michel a(2016). **In fluence of writing ability and computation skill on mathematics writing**.elementary school journal.v117.n2. p310-335.
- 17.Prior.and susan. Vivenne(2012). **An exploration of changes In first year college students writing skills between high school and the conclusion course**. University of south Carolina.by: <http://www.proquest.com>.
- 18.Rswan.uinjk(2015). **The university acceptance test**. Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, 2. (1).98-111.
19. Sat test study guide. p1,8. By: **www. study guide zon. Com**.

- 20.shaw.emily.j(2015) : **An SAT® Validity Primer.college board research.united state.**
21. shaw. Emily j.and kobriw. Jennifer I (2013). **The sat_R essay and college performance:Understanding what essay Scores add to hsgpa and sat.** by: <http://eric.ed.gove>.
- 22.Silliman and Jimerson and Wilkinson. Elaine R. Tiffany L Louise C (2000). **A dynamic Systems Approach to Writing Assessment in Students with Language Learning Problems.** Topics in Language Disorders, Vol.20, No.4, Pp45- 64.
- 23.stickler. lesli (2007).**acrritical reviw of the sat; meracor mild-mannered measure?.**
24. **the real roal of tests in your college application.**p1,67. By: www.bigfuture.com.
- 25.Walker and et.al. Barbara(2005). **Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Students with Learning Disabilities, Learning Disabilities Research and Practice,** Vol20, No3.
26. Wiley.edward w. and shavelson. Chard j.and kurpiys.amy a (2014). **On the factorial structure of the sat and implications for next generation college readiness assessments.**educational and psychological measurement . v74. N 5. P859- 874.
- 27.Woods.chenoas .and preciado.mariana(2016).**Student mentor relationships and students college attitudes.** Journal of education for students placed at risk. V21. N2.p90-103.
28. WWW.**do standardized tests show an accurate view of students abilities**(2012).concordia university.pp1,5.
29. Veronica Santelices. Maria. Wilson Mark(2015): **The Revised SAT Score and Its Potential Benefits for the Admission of Minority Students to Higher Education.**Arizona State University. Volume. 23 Number113. united State.

30.Zwick. Rebecca (2007). **College admission testing.national association for college admission counseling**. University of California.

ملاحق الدراسة

الملاحق

(الملحق 1)

أسماء كليات جامعة البعث التي سحبت عينة الدراسة منها:

كلية التربية	جامعة البعث
كلية العلوم	
كلية الآداب	
كلية الهندسة	
المعهد العالي للغات	
كلية الصيدلة	

(الملحق 2)

استمارة تحكيم (تحليل المحتوى المعرفي للغة العربية):

السيد الدكتور:

يقوم الباحث بإعداد اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية (دراسة ميدانية على طلبة الماجستير سنة أولى في جامعة البعث)، ويتطلب ذلك تحليل المحتوى كجزء من خطوات بناء الاختبار، لذلك قام الباحث بتحديد القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية بوصفهما من القدرات المكونة لمهارة الكتابة في اللغة العربية، وربطهما بالموضوعات التي تلائم كلاً منهما بحيث تتحدد الموضوعات الرئيسة والفرعية والمفاهيم بشكل صحيح استناداً إلى آراء المحكمين.

وبناءً على ذلك يرجو الباحث التفضل بتحكيم عمله في تحليل المحتوى المعرفي للغة العربية، مما يساعده في إنجاز عمله على النحو الصحيح، شاكراً جهودكم وحسن تعاونكم في إنجاز هذا البحث العلمي.

الباحث: محسن الأحمد

(الملحق 3)

أسماء محكمي استمارة تحليل المحتوى المعرفي :

الاسم	المرتبة العلمية	الاختصاص العلمي
د زياد الخولي	أستاذ مساعد في كلية التربية - جامعة البعث	قياس وتقويم
د حاتم البصيص	أستاذ مساعد في كلية التربية الثانية. جامعة البعث	طرائق تدريس اللغة العربية
د صبحي القصاب	أستاذ مساعد في المعهد العالي للغات . جامعة البعث	اللغة العربية
د هائل الطالب	أستاذ مساعد في المعهد العالي للغات . جامعة البعث	اللسانيات التطبيقية
د فريال عاقل	أستاذ مساعد في المعهد العالي للغات . جامعة البعث	طرائق تدريس اللغة العربية
د عصام الكوسى	أستاذ مساعد في كلية الآداب. جامعة البعث	النحو والصرف
د. رندة العمري	مدرس في كلية التربية - جامعة دمشق	النحو والصرف
د. ياسر جاموس	مدرس في كلية التربية - جامعة دمشق	قياس وتقويم
د. نزار عبشي	مدرس في كلية الآداب - جامعة البعث	اللغة العربية
د. رنا قوشحة	مدرس في كلية التربية - جامعة دمشق	قياس قدرات عقلية

(الملحق 4)

استمارة تحكيم معايير القدرة على صياغة المحتوى والمضمون
تحية طيبة وبعد.....
السيد الدكتور المحترم.....

قام الباحث بتحليل المحتوى المعرفي للغة العربية؛ وذلك من خلال المزاوجة بين القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية، والموضوعات التي تلائم كلاً منهما بحيث غطّى المحتوى المحلل القدرة اللغوية والأسلوبية والقدرة الشكلية والتنظيمية في مهارة الكتابة، وبناءً على مقترحاتكم بتغطية القدرة على صياغة المحتوى والمضمون تمّ تقديم مجموعة من المعايير بما يتناسب مع هذه القدرة، يرجى الباحث من حضرتكم التفضل بمدى مناسبة هذه المعايير لهذه القدرة.

الباحث

الموضوع التعبيري	المعايير المحددة	مدى مناسبة المعيار	التعديل المناسب
القدرة على صياغة المحتوى والمضمون	١. أن يكتب مقدمة مناسبة للموضوع.		
	٢. أن يكتب الجملة الرئيسة والمدعمة لكل فكرة يسوقها في سياقها.		
	٣. أن يحدد الأفكار بوضوح.		
	٤. أن ينظم الأفكار فكره في ترتيب منطقي.		
	٥. أن يستخدم أدوات الربط المناسبة.		
	٦. أن يراعي صحة تركيب الجملة واكتمال أركانها.		
	٧. أن يربط أفكاره بما يلائم وحدة الموضوع.		
	٨. أن يستخدم علامات الترقيم المناسبة.		
	٩. أن يقدم شواهد وأدلة لإقناع القارئ.		
	١٠. أن يكتب خاتمة مناسبة للموضوع.		

أسماء محكمي القدرة على صياغة المحتوى والمضمون

د حاتم البصيص	أستاذ مساعد في كلية التربية الثانية. جامعة البعث	طرائق تدريس اللغة العربية
د صبحي القصاب	أستاذ مساعد في المعهد العالي للغات . جامعة البعث	اللغة العربية
د هائل الطالب	أستاذ مساعد في المعهد العالي للغات . جامعة البعث	اللسانيات التطبيقية
د فريال عاقل	أستاذ مساعد في المعهد العالي للغات . جامعة البعث	طرائق تدريس اللغة العربية
د عصام الكوسى	أستاذ مساعد في كلية الآداب . جامعة البعث	النحو والصرف
د. فيصل أصلان	أستاذ مساعد في كلية الآداب . جامعة البعث	الأدب المملوكي
د. نزار عبشي	مدرس في كلية الآداب - جامعة البعث	اللغة العربية
د. خالد زغريت	مدرس في كلية الآداب - جامعة البعث	اللغة العربية
د. عبد الكريم الحبيب	قائم بالأعمال في قسم اللغة العربية - جامعة البعث	الأدب العباسي
د. رشا الخضور	قائم بالأعمال في كلية التربية - جامعة البعث	طرائق تدريس اللغة العربية
أ. نزار بدور	موجه أخصائي في مديرية التربية في محافظة حمص	اللغة العربية

(الملحق 6)

استمارة تحكيم الأهداف السلوكية

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بإعداد بحث لنيل درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي والنفسي تحت عنوان:

بناء اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية

" دراسة ميدانية على طلبة الماجستير في جامعة البعث سنة أولى "

ومن متطلبات الدراسة قام الباحث بتحليل المحتوى المعرفي للغة العربية؛ حيث قام بتحديد القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية بوصفهما من القدرات المكونة لمهارة الكتابة، وربطهما بالموضوعات الملائمة، ويتطلب ذلك وضع قائمة بالأهداف التي تقيس المحتوى الذي تمّ تحليله وفقاً لمستويات بلوم المعرفية.

ونظراً لخبرتكم الواسعة في مجال العمل التربوي يأمل الباحث منكم الإفادة بأرائكم ومقترحاتكم حول أداة البحث، من حيث:

١. مدى مناسبة الأهداف للمحتوى.

٢. انتماء الهدف للمستوى المعرفي (مستويات بلوم).

٣ - وضوح الصياغة اللغوية للأهداف والمستويات.

شاكرين لكم تعاونكم

الباحث : محسن الأحمد

ملاحق الدراسة

رقم المبحث	اسم المبحث	الموضوعات	المفاهيم	الأهداف السلوكية	مستويات بلوم	مناسبة الأهداف للمحتوى	مناسبة الهدف للمستوى
				تطبيق، فهم، تذكر	تقويم، تركيب تحليل	غير مناسبة مناسبة	غير مناسبة مناسبة
١	الإعراب والبناء	١. المعربات من الأسماء والأفعال. ٢. علامات الإعراب. ٣. الفعل والاسم المعرب ٤. علامات الرفع. ٥. علامات النصب ٦. علامات الجر. ٧. علامات الجزم. ٨. المعرب بالحركة والمعرب بالحرف. ٩. المعرب بالحركات. ١٠. المعرب بالحروف. ١١. أنواع المبنيات في العربية. ١٢. الأسماء المبنية.	الإعراب الحذف البناء المركب المَرْجِي المقطوع من الإضافة. الصحيح المعتل	يتوقع من الطالب في نهاية المحاضرة أن: ١. أن يميّز المعرب من المبني من حيث المعنى. ٢. أن يمثل بجملة مفيدة لكل من المعرب والمبني. ٣. أن يعدد علامات الإعراب الأصلية والفرعية. ٤. أن يعلل حذف علامة الإعراب في السياق. ٥. أن يستنتج علامات الرفع والنصب والجر والجزم. ٦. أن يحدد الاسم المركب مزجياً في الأمثلة. ٧. أن يميّز بمثال المعرب بالحركات من المعرب بالحروف. ٨. أن يستخرج الاسم المقطوع عن الإضافة من الأمثلة. ٩. أن يعدد الأسماء المبنية في اللغة العربية. ١٠. أن يفرق بين أنواع الأسماء المبنية في اللغة العربية من حيث البناء. ١١. أن يمثل بمثال للاسم الملائم للبناء وللأسماء المبنية في بعض الأحوال. ١٢. أن يبين نوع الأسماء من حيث بنائها وإعرابها.	تحليل تطبيق تذكر تطبيق فهم تذكر تطبيق تطبيق تذكر فهم تطبيق تطبيق		
٢	اللازم والمتعدي	١. أشكال الفعل اللازم. ٢. أقسام الفعل المتعدي. ٣. ما ينصب مفعولين أصلهما مبتدأ أو خبر. ٤. تحويل الفعل اللازم إلى متعد.	اللازم المتعدي أفعال القلوب أفعال التحويل	يتوقع من الطالب في نهاية المحاضرة أن: ١. أن يعرف الفعل اللازم والمتعدي. ٢. أن يميّز الفعل اللازم من الفعل المتعدي في السياق. ٣. أن يعدد بعض الأشكال التي يتخذها الفعل اللازم. ٤. أن يعدد أقسام الفعل المتعدي. ٥. أن يمثل بمثال لكل قسم من أقسام الفعل. ٦. أن يميز بين أفعال القلوب وأفعال التحويل. ٧. أن يحول الفعل اللازم إلى متعد بإحدى طرائقه.	تذكر فهم تذكر تذكر تطبيق تحليل تطبيق		

٣	المبني للمعلوم والمبني للمجهول	١. بناء الفعل المبني للمجهول. ٢. ما ينوب عن الفاعل بعد حذفه.	المبني للمعلوم المبني للمجهول الفاعل نائب الفاعل	١. أن يعرف الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول. ٢. أن يميّز بين المبني للمعلوم والمبني للمجهول. ٣. أن يمثل بمثال عن الفعل المبني للمعلوم وآخر للمبني للمجهول. ٤. أن يعدد بعض حالات بناء الفعل للمجهول. ٥. أن يستنتج أن المجهول هو الفعل المتعدي غالبا. ٦. أن يمثل لفعل متعدّ بنفسه وآخر بغيره. ٧. أن يستنتج أن المصدر قد ينوب عن الفاعل. ٨. أن يمثل لنائب فاعل جاء مصدرا وآخر جاء ظرفا. ٩. أن يحدد علامة إعراب الفعل المبني للمجهول ونائبه. ١٠. أن يستنتج التغيير الطارئ على بنية الفعل عند بئانه للمجهول. ١١. أن يعدد ما ينوب عن الفاعل بعد حذفه.	تذكر تحليل تطبيق تذكر فهم تطبيق فهم تطبيق تذكر فهم تذكر	
٤	الجامد والمتصرف	١. تشابه الجامد مع الحروف والأفعال. ٢. أقسام الفعل المتصرف.	الجامد المتصرف	١. أن يعرف الفعل الجامد والمتصرف. ٢. أن يميّز الفعل الجامد من الفعل المتصرف من خلال الأمثلة. ٣. أن يعدد بعض الأفعال الجامدة. ٤. أن يحدد وجه الشبه بين الأفعال الجامدة والحروف. ٥. أن يمثل لفعل جامد في سياق مفيد. ٦. أن يعدد أقسام الفعل المتصرف. ٧. أن يمثل لكل قسم من أقسام الفعل المتصرف بسياق جملة مفيدة.	تذكر تحليل تذكر تذكر تطبيق تذكر تطبيق	
٥	صيغتا التعجب	١. التّعجب سماعي وقياسي. ٢. شروط اشتقاق صيغتي التعجب. ٣. المتعجب منه يجب أن يكون معرفة أو نكرة مختصة. ٤. صيغتا التعجب فعلان جامدان لا يتقدم عليهما معمولهما. ٥. إعراب صيغتي التعجب.	التعجب السماع القياس	١. أن يعرف أسلوب التعجب. ٢. أن يعدد أساليب التعجب. ٣. أن يحلل أسلوب التعجب القياسي إلى أركانه في كلتا صيغتيه. ٤. أن يمثل للتعجب السماعي وآخر للتعجب القياسي. ٥. أن يستنتج بعض أساليب التعجب. ٦. أن يعدد شروط اشتقاق صيغتي التعجب. ٧. أن يمثل بمثال لكل شرط من شروط الاشتقاق لصيغتي التعجب. ٨. أن يعرب صيغتي التعجب. ٩. أن يستنتج أن المتعجب منه يكون معرفة أو نكرة مختصة.	تذكر تذكر تحليل تطبيق فهم تذكر تطبيق فهم فهم	

ملاحق الدراسة

			١٠. أن يستنتج أن فعلي التعجب جامدان لا يتقدم عليهما معمولهما. فهم			
--	--	--	---	--	--	--

			٦	المدح والذم	١. أفعال المدح والذم. ٢. أحكام فاعل أفعال المدح والذم. ٣. وجوب تأخير تمييز فعل المدح والذم. ٤. وجوب مطابقة المخصوص بالمدح والذم. ٥. لا يحق حذف التمييز إذا كان الفاعل ضميرا يعود عليه. ٦. أحكام المخصوص بالمدح والذم. ٧. جواز حذف التمييز.	المدح الذم المخصوص التمييز	١. أن يعرف أسلوب المدح والذم. ٢. أن يعدد أشهر أفعال المدح والذم. ٣. أن يحدد المخصوص بالمدح أو بالذم في السياق. ٤. أن يحلل أسلوب المدح والذم إلى عناصره. ٥. أن يميز نوعي فاعل فعل المدح والذم. ٦. أن يحدد أنواع الفاعل الذي يأتي اسما ظاهرا. ٧. أن يحدد أشكال التمييز للفاعل الذي يأتي ضميرا مستترا مقسرا. ٨. أن يمثل لحالات فاعل فعل المدح والذم. ٩. أن يستنتج مواضع جواز حذف تمييز الفاعل وامتناع حذفه. ١٠. أن يعدد أحكام المخصوص بالمدح والذم. ١١. أن يعرب أسلوب المدح والذم.	تذكر تذكر تذكر تحليل تحليل تذكر تذكر تطبيق فهم تذكر فهم تذكر
			٧	الماضي والأمر والمضارع	١. علامة بناء الفعل الماضي. ٢. بناء الفعل الماضي على الفتح ٣. بناء الفعل الماضي على السكون. ٤. بناء الفعل الماضي على الضم ٥. بناء الفعل الأمر على السكون. ٦. بناء الفعل الأمر على الفتح ٧. بناء الفعل الأمر على حذف النون. ٨. بناء الفعل على حذف حرف العلة. ٩. الفعل المضارع معرب غالبا تشبيها باسم الفاعل. ١٠. رفع الفعل المضارع. ١١. نصب الفعل المضارع.	الفعل الماضي الفعل المضارع الفعل الأمر الأفعال الخمسة أسلوب الشرط علامات الإعراب الأصلية والفرعية الفعل المعرب	١. أن يعدد أنواع الفعل في اللغة العربية. ٢. أن يستنتج أن الفعل الماضي يأتي مبنيا دائما. ٣. أن يستنتج أن الفعل الماضي تكون علامته ظاهرة أو مقدرة. ٤. أن يكتب فعلا ماضيا مضبوطا بالشكل في السياق. ٥. أن يمثل بمثال عن فعل ماض مبنى على السكون أو على الضم لاتصاله بالضمائر. ٦. أن يعلل حذف لام الفعل الناقص إذا جاء بعده ساكن. ٧. أن يستنتج أن الفعل الأمر يأتي مبنيا دائما ٨. أن يعدد حالات بناء فعل الأمر. ٩. أن يمثل بمثال مضبوط عن كل حالة من حالات بناء فعل الأمر. ١٠. أن يحلل القاعدة الإملائية في حذف حرف العلة من آخر فعل الأمر. ١١. أن يعرب فعل الأمر و الفعل الماضي في حالات بنائهما.	فهم فهم تطبيق تطبيق فهم فهم تذكر تطبيق تحليل تطبيق فهم

		١٢. الأحرف الناصبة للفعل المضارع.	١٢. أن يستنتج معنى الفعل المضارع لغة.	فهم	
٧	الماضي والأمر والمضارع	١٣. نصب الفعل المضارع بأن المضمره وجوبا.	١٣. أن يستنتج أن الفعل المضارع يبنى إذا طرأ عليه تغير يجعله مبنيا.	تذكر	
		١٤. معاني حتى.	١٤. أن يحدد علامة إعراب الفعل المضارع إذا لم يسبق بناصب ولا بجازم.	تذكر	
		١٥. نصب الفعل المضارع جوازا بعد لام التعليل و واو العطف وفاء العطف.	١٥. أن يحدد علامة إعراب الفعل المضارع إذا سبق بناصب أو بجازم.	تذكر	
		١٦. لنصب الفعل المضارع علامتان أصلية وفعرية.	١٦. أن يحدد الأحرف التي ينصب المضارع بعدها بأن مضمره وجوبا.	فهم	
		١٧. جزم الفعل المضارع.	١٧. أن يستنتج الحالات التي ينصب فيها المضارع بأن مضمره جوازا.	تذكر	
		١٨. الأحرف الجازمة.	١٨. أن يكتب فعلا مضارعا منصوبا في سياق مفيد.	فهم	
		١٩. أدوات الشرط الجازمة.	١٩. أن يستنتج أن الفعل المضارع المنصوب لا يطرأ عليه تغيير إذا كان معتل الآخر.	تحليل	
		٢٠. تكون (أي) معربة لملازمتها الإضافة.	٢٠. أن يحلل القاعدة الإملائية في حذف حرف العلة في حالة ثبوت النون في الفعل المضارع.	تذكر	
		٢١. أحوال جملتي الشرط و الجواب.	٢١. أن يعدد الأدوات التي يجزم بها الفعل المضارع.	تذكر	
		٢٢. اقتران جواب الشرط بالفاء.	٢٢. أن يحدد العوامل التي تجزم فعلا واحدا والعوامل التي تجزم فعلين.	تقويم	
		٢٣. علامات جزم الفعل المضارع.	٢٣. أن يقارن بين عمل أدوات الشرط الجازمة في جزم الفعل المضارع.	فهم	
		٢٤. بناء الفعل المضارع.	٢٤. أن يستنتج أن أدوات الشرط الجازمة (أحرف وأسماء) تعمل الجزم في الفعل المضارع.	تطبيق	
		٢٥. إعراب أدوات الشرط الجازمة.	٢٥. أن يكتب مثالا مضبوطا بالشكل لفعل مضارع مجزوم.	تذكر	
			٢٦. أن يعدد أحوال جملتي الشرط والجواب.	تحليل	
			٢٧. أن يستنبط القاعدة اللغوية في أحوال جملتي الشرط والجزم.	تذكر	
			٢٨. أن يعدد الحالات التي يقترن جواب الشرط فيها بالفاء وجوبا.	تطبيق	
			٢٩. أن يكتب مثالا مضبوطا بالشكل لكل حالة من وجوب اقتران جواب الشرط بالفاء.	تذكر	

ملاحق الدراسة

فهم	٣٠. أن يعدد علامات جزم الفعل المضارع.				
تطبيق	٣١. أن يستنتج أن الفعل المضارع يأتي مبنيًا في حالتين.				
تحليل	٣٢. أن يعرب أدوات الشرط الجازمة.				

تقديم	١. أن يميّز الأسماء المعربة من الأسماء المبنية في سياقها الكلامي.	العامل	١. بناء الأسماء.	المعرب والمبني من الأسماء	
تذكر	٢. أن يقارن بين نوعي الأسماء المبنية من حيث مفهوم الضمير .	الشرط	٢. أنواع الضمائر .		
تحليل	٣. أن يعدد بعض الأسماء المبنية في الكلام العربي.	الضمير المتصل	٣. رفع ونصب الضمائر المنفصلة		
تذكر	٤. أن يميّز ضمائر الرفع و النصب و الجرّ .	الضمير المنفصل	٤. الضمائر مستترة وجوباً أو جوازاً.		
تطبيق	٥. أن يعدد أنواع الضمائر من متصل و منفصل ومستتر .	البارز	٥. أسماء الإشارة في اللغة العربية.		
تحليل	٦. أن يكتب مثالا توضيحيا لكل نوع من أنواع الضمائر .	المستتر	٦. (ذان) و (تان) بينان ولا يعربا كالمثني.		
فهم	٧. أن يميّز بين الضمائر المستترة وجوبا من المستترة جوازا.	أسماء الإشارة	٧. الأسماء الموصولة.		
تذكر	٨. أن يعرب الضمير حسب موقعه في السياق	الأسماء الموصولة	٨. أسماء الاستفهام في العربية.		
تذكر	٩. أن يعدد أشهر أسماء الإشارة.	أسماء الاستفهام	٩. إعراب أسماء الاستفهام.		٨
تطبيق	١٠. أن يحدد دلالات كل اسم من أسماء الإشارة.				
تطبيق	١١. أن يكتب مثالا لاسم الإشارة في سياق مفيد.				
تحليل	١٢. أن يعرب اسم الإشارة حسب موقعه في السياق.				
تذكر	١٣. أن يميّز نوعي الأسماء الموصولة.				
تطبيق	١٤. أن يعدد الأسماء الموصولة الخاصة والمشاركة.				
فهم	١٥. أن يعرب الأسماء الموصولة بحسب موقعها في السياق.				
تحليل	١٦. أن يعلل سبب بناء أسماء الاستفهام.				
فهم	١٧. أن يحدد دلالات أسماء الاستفهام وفوائدها.				
تطبيق	١٨. أن يعرب أسماء الاستفهام حسب موقعها في السياق.				
تطبيق	١٩. أن يستخرج الأسماء المعربة والمبنية من سياق تطبيقي.				

٩	الفاعل	١. أنواع الفاعل في اللغة العربية. ٢. أحكام الفاعل في اللغة العربية. ٣. إعراب الفاعل.	الفاعل	١. أن يعرف معنى الفاعل في اللغة العربية. ٢. أن يعدد أنواع الفاعل في اللغة العربية. ٣. أن يستنتج أحكام الفاعل في الكلام العربي. ٤. أن يمثل للفاعل في سياق مفيد. ٥. أن يعرب الفاعل حسب موقعه في السياق.	تذكر تذكر فهم تطبيق تطبيق		

	نائب الفاعل	١. أسباب حذف الفاعل. ٢. ما ينوب عن الفاعل في اللغة العربية. ٣. أنواع نائب الفاعل. ٤. إعراب نائب الفاعل.	نائب الفاعل	١. أن يعرف نائب الفاعل في اللغة العربية. ٢. أن يميز بين الفاعل ونائب الفاعل. ٣. أن يحدد أسباب حذف الفاعل من خلال السياق. ٤. أن يحدد ما ينوب عن الفاعل من (مفعول به، شبه جملة، مصدر صريح) ٥. أن يعدد أنواع نائب الفاعل. ٦. أن يمثل بمثال مضبوط لكل نوع من أنواع نائب الفاعل. ٧. أن يعرب نائب الفاعل في سياق مفيد.	تذكر تحليل تحليل تحليل تذكر تطبيق فهم		
١١	المبتدأ والخبر	١. مكونات الجملة الاسمية. ٢. أحكام المبتدأ. ٣. أنواع المبتدأ. ٤. الابتداء بنكرة. ٥. أحكام الخبر. ٦. أنواع الخبر. ٧. إعراب المبتدأ والخبر.	المبتدأ الخبر الجملة الاسم	١. أن يحدد أركان الجملة الاسمية. ٢. أن يعرف المبتدأ والخبر في الكلام العربي. ٣. أن يميز المبتدأ من الخبر في السياق. ٤. أن يستنتج بعض أحكام المبتدأ. ٥. أن يمثل بمثال تطبيقي لكل حالة من حالات المبتدأ. ٦. أن يستنتج مواضع الابتداء بنكرة. ٧. أن يعدد أنواع المبتدأ. ٨. أن يعطي مثالا لكل نوع من أنواع المبتدأ. ٩. أن يعدد بعض أحكام الخبر. ١٠. أن يستنتج مواضع حذف الخبر. ١١. أن يعدد الحالات التي يتقدم فيها الخبر على المبتدأ.	تذكر تذكر تحليل تحليل تطبيق فهم تذكر تطبيق تذكر فهم تذكر		

ملاحق الدراسة

			١٢ . أن يمثّل بمثال مفيد لكل حالة من حالات تقدّم على الخبر .	تطبيق
			١٣ . أن يعدد أنواع الخبر .	تذكر
			١٤ . أن يمثّل بمثال لكل نوع من أنواع الخبر .	تطبيق
			١٥ . أن يعرب المبتدأ والخبر في السياق .	تطبيق

[illegible]

ملاحق الدراسة

		١٥. إعراب الأفعال الناقصة وما يلحق بها.	
تذكر	١٧. أن يعدد شروط عمل الأحرف العاملة عمل /ليس/.		
فهم	١٨. أن يصنف الأحرف العاملة عمل ليس والأحرف المهملة غير العاملة من خلال السياق.		
تطبيق	١٩. أن يمثل بمثال تطبيقي لكل حرف من الأحرف العاملة عمل ليس.		
تطبيق	٢٠. أن يعرب الأفعال الناقصة وما يلحق بها في السياق ومعمولاتها.		

		الأحرف المشبهة بالفعل وما يلحق بها	١٣
تحليل	١. أن يحدد وجه الشبه بين الأحرف المشبهة بالفعل والفعل.	١. إنَّ وأخواتها.	
تذكر	٢. أن يعدد الأحرف المشبهة بالفعل.	٢. أوجه الشبه بين (إنَّ وأخواتها) والفعل.	
تذكر	٣. أن يذكر دلالات الأحرف المشبهة بالفعل.	٣. أحوال خبر إنَّ وأخواتها.	
تذكر	٤. أن يعدد أنواع خبر إنَّ وأخواتها.	٤. شروط تقدّم خبر إنَّ وأخواتها على اسمها.	
تذكر	٥. أن يذكر الحالات التي يتقدّم فيها خبر إنَّ على اسمها.	٥. مواضع كسر همزة (إنَّ).	
فهم	٦. أن يستنتج أثر ما الزائدة في إبطال عمل إنَّ بمثال تطبيقي.	٦. فتح همزة (إنَّ).	
تطبيق	٧. أن يمثل بمثال مضبوط بالشكل لعمل إنَّ وأخواتها.	٧. لا النافية للجنس العاملة عمل إنَّ.	
فهم	٨. أن يعلل سبب فتح همزة إنَّ.	٨. شروط إعمال لا عمل (إنَّ).	
فهم	٩. أن يعلل سبب كسر همزة إنَّ.	٩. أحوال اسم لا النافية للجنس.	
فهم	١٠. أن يعلل تسمية لا/ النافية للجنس بهذه التسمية.	١٠. أنواع خبر لا النافية للجنس.	
تذكر	١١. أن يعدد الشروط التي تعمل بها لا/ النافية للجنس عمل إنَّ.	١١. إعراب إنَّ وأخواتها.	
تذكر	١٢. أن يعدد أحوال اسم لا/ النافية للجنس.		
تطبيق	١٣. أن يمثل بمثال تطبيقي عن عمل لا/ النافية للجنس.		
تذكر	١٤. أن يعدد أنواع خبر لا/ النافية للجنس.		
تطبيق	١٥. أن يمثل بمثال تطبيقي لكل نوع من أنواع خبر لا/ النافية للجنس.		
تطبيق	١٦. أن يعرب الأحرف المشبهة في السياق ومعمولاتها.		
		الأحرف المشبهة بالفعل	
		الأفعال المتعدية	١٤
تذكر	١. أن يعدد أقسام الأفعال المتعدية.	١. أقسام الأفعال المتعدية.	
فهم	٢. أن يعلل سبب تسمية أفعال القلوب بهذه التسمية.	٢. أنواع أفعال القلوب.	
تحليل	٣. أن يستنتج أنواع أفعال القلوب من السياق.	٣. أفعال اليقين.	
تطبيق	٤. أن يمثل بمثال لبعض أفعال اليقين في سياق مفيد.	٤. أنواع أفعال الظن.	
تطبيق	٥. أن يستخرج أفعال اليقين التي تتعدى إلى مفعول واحد أو إلى مفعولين من مثال تطبيقي.	٥. أفعال التحويل.	
تذكر	٦. أن يعدد أنواع أفعال الظن.		
تطبيق	٧. أن يمثل بمثال مضبوط بالشكل لأفعال الظن.		

			٨. أن يستخرج أفعال الظن التي تتعدى إلى مفعول واحد أو مفعولين بمثال تطبيقي.			تطبيق
			٩. أن يستنتج أن الأفعال المتعدية منها ما ينصب ثلاثة مفاعيل ومنها ما ينصب مفعولين.			فهم
			١٠. أن يحدد عمل أفعال التحويل من خلال مثال تطبيقي.			تحليل
			١١. أن يعدد بعض أفعال التحويل.			تذكر
			١٢. أن يميز أفعال التحويل من أفعال القلوب			تحليل
			١٣. أن يعطي مثالا مضبوطا بالشكل لأفعال التحويل في سياق مفيد.			تطبيق

١٥	المفعول به	١. أنواع المفعول به. ٢. أحكام المفعول به.	المفعول به	١. أن يعرف المفعول به. ٢. أن يعلل تسميته بالمفعول به. ٣. أن يعدد أنواع المفعول به. ٤. أن يعدد المواضع التي يتقدم فيها المفعول به وجوبا. ٥. أن يمثل بمثال تطبيقي عن المفعول به في سياق مفيد. ٦. أن يعرب المفعول به في السياق.	تذكر فهم تذكر تذكر تطبيق تطبيق	
١٦	المفعول المطلق	١. أشكال المفعول المطلق. ٢. ما ينوب عن المفعول المطلق.	المفعول المطلق	١. أن يعرف المفعول المطلق. ٢. أن يصنف المفعول المطلق بحسب نوعه. ٣. أن يعدد ما ينوب عن المفعول المطلق. ٤. أن يمثل بمثال تطبيقي مضبوط الشكل للمفعول المطلق. ٥. أن يعرب المفعول المطلق في السياق.	تذكر تحليل تذكر تطبيق فهم	
١٧	المفعول لأجله	١. شروط نصب المفعول لأجله. ٢. وجوب جر المصدر بحرف جر يعيد التعليل بمخالفة الشروط. ٣. صور نصب وجر المفعول لأجله.	المفعول لأجله	١. أن يعرف المفعول لأجله. ٢. أن يعدد شروط نصب المفعول لأجله. ٣. أن يعدد الشروط التي يجز بها المفعول لأجله بحرف الجر. ٤. أن يعدد الحالات التي يجوز فيها نصبه وجره. ٥. أن يمثل بمثال تطبيقي مضبوط بالشكل للمفعول لأجله. ٦. أن يعرب المفعول لأجله في السياق.	تذكر تذكر تذكر تذكر تطبيق تطبيق	
١٨	المفعول فيه	١. أقسام المفعول فيه. ٢. أنواع غير المتصرف. ٣. ما ينوب عن الظرف. ٤. المعرب والمبني من الظروف. ٥. بيان الظروف المبنية.	المفعول فيه شبه الجملة ظرف المكان ظرف الزمان المبهم المختص المتصرف	١. أن يعلل سبب تسميته ظرفا. ٢. أن يعدد أقسام المفعول فيه. ٣. أن يحدد ظرفي الزمان والمكان بحسب السياق. ٤. أن يعدد الأشياء التي تنوب عن الظرف. ٥. أن يستخرج الظروف من مثال تطبيقي. ٦. أن يميز الظروف المبنية من المعربة. ٧. أن يمثل بمثال تطبيقي مضبوط بالشكل لكل نوع من أنواع المفعول فيه. ٨. أن يعرب المفعول فيه في السياق.	فهم تذكر تحليل تذكر تطبيق تحليل تطبيق تذكر	

ملاحق الدراسة

١٩	الحال	١. أنواع الحال. ٢. صاحب الحال. ٣. شروط نصب الحال. ٤. اقتران جملة الحال بالواو. ٥. إعراب الحال. ٦. تعدد الحال.	الحال صاحب الحال	١. أن يعرف الحال. ٢. أن يعدد أنواع الحال. ٣. أن يستنبط مشتقات الحال. ٤. أن يعدد شروط نصب الحال. ٥. أن يعدد شروط اقتران الواو الحالية بالجملة الاسمية والفعلية. ٦. أن يستنتج حكم تعدد الحال. ٧. أن يمثل بمثال تطبيقي مضبوط بالشكل للحال. ٨. أن يعرب الحال في السياق.	تذكر تحليل تذكر تذكر فهم تطبيق تطبيق تذكر
----	-------	--	---------------------	--	--

٢٠	التمييز	١. أنواع التمييز. ٢. أنواع الاسم المبهم. ٣. تمييز النسبة يكون من عدة أشياء محوّل. ٤. إعراب التمييز.	التمييز تمييز الذات تمييز النسبة	١. أن يعرف التمييز. ٢. أن يعدد أنواع التمييز. ٣. أن يحدد الاسم المبهم الذي يأتي مميّزاً. ٤. أن يمثل بمثال عن تمييز محول مضبوط بالشكل. ٥. أن يستنتج اشتقاق تمييز النسبة. ٦. أن يعرب التمييز في السياق. ٧. أن يصنف تمييز الذات وتمييز النسبة في مثال تطبيقي.	تذكر فهم تطبيق فهم تطبيق تطبيق تذكر
٢١	المنادى	١. أحرف النداء في اللغة العربية. ٢. أنواع المنادى في اللغة العربية. ٣. أنواع المنادى المبني على الضم. ٤. أنواع المنادى المعرب المنصوب. ٥. نداء المحلى بأل. ٦. اختصاص لفظ الجلالة بجواز مناداته من دون لفظة أي.	المنادى	١. أن يعرف أسلوب النداء. ٢. أن يعدد أحرف النداء. ٣. أن يعدد أنواع المنادى. ٤. أن يميّز المنادى المعرب من المبني. ٥. أن يستنتج حكم نداء المحلى بأل. ٦. أن يذكر فائدة أي وأية في أسلوب النداء. ٧. أن يستنتج جواز منادة لفظ الجلالة فقط مع التعريف. ٨. أن يمثل بمثال تطبيقي مضبوط بالشكل لكل نوع من أنواع المنادى. ٩. أن يستخدم أحرف النداء في سياق مفيد. ١٠. أن يعرب المنادى في السياق.	تذكر تذكر تحليل فهم تذكر فهم تطبيق تطبيق تطبيق تذكر
٢٢	الاستثناء	١. أركان الاستثناء. ٢. أدوات الاستثناء. ٣. أنواع الاستثناء وفقاً لجنس المستثنى.	الاستثناء الاستثناء المتصل	١. أن يعرف أسلوب الاستثناء. ٢. أن يعدد أركان الاستثناء. ٣. أن يميّز أدوات الاستثناء من حروف وأسماء وأفعال.	تذكر تحليل تطبيق

ملاحق الدراسة

		٤. أنواع الاستثناء وفقاً لأركانه.		٤. أن يستخرج أقسام الاستثناء من مثال تطبيقي.	تحليل
		٥. أحوال المستثنى منه.	الاستثناء المنقطع	٥. أن يقارن بين أقسام الاستثناء تبعاً لجنس المستثنى ولأركانه.	تذكر
		٦. إعراب المستثنى.		٦. أن يعدد أحوال المستثنى منه.	تطبيق
		٧. الاستثناء ب (غير وسوى).	الاستثناء المفرغ	٧. أن يعرب المستثنى في أحواله الثلاثة في السياق	تحليل
		٨. الاستثناء ب (خلا وعدا وحاشا).		٨. أن يستنتج المواضع التي تأتي فيها/إلا/ أداة حصر.	تحليل
				٩. أن يقارن بالأمثلة الاستثناء ب (غير) و (سوى).	تحليل
				١٠. أن يحدد مواضع الاستثناء ب (خلا) و (عدا) و (حاشا).	تطبيق
				١١. أن يمثل بمثال تطبيقي لأسلوب الاستثناء مضبوط بالشكل.	تذكر

	حروف الجر	١. أنواع حروف الجر.	حرف الجر الزائد	١. أن يعدد أشهر حروف الجر في اللغة العربية.	تحليل
		٢. أقسام حروف الجر.		٢. أن يميز الحروف التي تجرّ الأسماء من الحروف التي تجرّ الأسماء والضمائر.	تذكر
		٣. حروف الجر الزائدة.		٣. أن يعدد أقسام حروف الجر.	تطبيق
		٤. مواضع زيادة (من).	حرف الجر الشبيه بالزائد	٤. أن يمثل بمثال لكل قسم من أقسام حروف الجر.	تحليل
		٥. مواضع زيادة الباء.		٥. أن يحدد المواضع التي تزداد فيها (من).	تطبيق
		٦. ما يزداد سماعياً من حروف الجر.		٦. أن يعرب المجرور ب (من) في السياق.	تذكر
		٧. حروف الجر الشبيهة بالزائدة.		٧. أن يحدد المواضع التي يزداد بها حرف الجر (الباء).	تحليل
٢٣		٨. مواضع مجرور ربّ من الإعراب.	التعليق	٨. أن يميّز الزيادة السماعية من الزيادة القياسية في اللغة العربية.	فهم
		٩. (خلا ، عدا ، حاشا) حروف جر شبيهة بالزائدة.		٩. أن يذكر معاني حرف الجرّ (ربّ).	فهم
		١٠. لعلّ حرف جر في لغة عقيل.		١٠. أن يستنتج أن مجرورها يأتي نكرة موصوفة.	تحليل
		١١. لولا يأتي حرف جر شبيه بالزائد.		١١. أن يحدد المواضع الإعرابية لمجرور (ربّ).	تحليل
		١٢. تعليق شبه الجملة (الظرف . الجار والمجرور).		١٢. أن يحدد ما ينوب عن (ربّ) من حروف في حالة حذفها.	تذكر
		١٣. التعليق بالفعل التام.		١٣. أن يعدد حالات مجيء (خلا، عدا، حاشا) حروف جر شبيهة بالزائدة.	تذكر
		١٤. التعليق بشبه الفعل التام.		١٤. أن يعرف التعليق ،	تذكر

ملاحق الدراسة

			١٥ . أن يعدد الأشياء التي تتعلق بها شبه الجملة. ١٦ . أن يعلّق شبه الجملة بما يناسبها في السياق.	تطبيق تذكر	
٢٤	الإضافة (المضاف إليه)	١ . أنواع الإضافة. ٢ . الفرق بين الإضافة الحقيقية والإضافة غير الحقيقية. ٣ . أنواع المضاف إليه. ٤ . الأسماء الملازمة للإضافة. ٥ . إعراب المضاف والمضاف إليه.	الإضافة المضاف إليه	١ . أن يعرف الإضافة. ٢ . أن يميّز الإضافة المحضة من غير المحضة. ٣ . أن يستنتج حكم الفصل بين المتضايقين. ٤ . أن يعدد الأسماء الملازمة للإضافة. ٥ . أن يميّز ما يلزم الإضافة إلى مفرد مما يلزم الإضافة إلى جملة. ٦ . أن يستخرج المضاف والمضاف إليه من مثال تطبيقي مضبوط بالشكل. ٧ . أن يعدد أنواع المضاف إليه. ٨ . أن يعرب المضاف والمضاف إليه حسب موقعهما الإعرابي.	تحليل فهم تذكر تحليل تطبيق تذكر تطبيق تذكر

٢٥	التوابع	١. الفرق بين النعت الحقيقي والنعت السببي.	التوابع	١. أن يعدد أنواع التوابع في اللغة العربية.	فهم
		٢. أنواع النعت.		٢. أن يعلل سبب تسميتها بالتوابع	تذكر
		٣. أوجه المطابقة بين النعت والمنعوت.	النعت	٣. أن يعرف النعت والمنعوت.	تذكر
		٤. إعراب النعت.		٤. أن يعدد أنواع النعت في اللغة العربية.	تحليل
		٥. أقسام التوكيد.	التوكيد	٥. أن يستنتج أوجه المطابقة بين النعت والمنعوت.	تطبيق
		٦. أنواع التوكيد اللفظي.		٦. أن يمثل للنعت في مثال تطبيقي مضبوط بالشكل.	تحليل
		٧. الألفاظ المخصوصة بالتوكيد المعنوي.		٧. أن يميز النعت الحقيقي من النعت السببي.	تطبيق
		٨. أقسام البذل.	البذل	٨. أن يعرب النعت والمنعوت في السياق.	تذكر
		٩. البذل من اسم الإشارة.		٩. أن يعرف التوكيد.	تحليل
		١٠. فوائد حروف العطف.		١٠. أن يميز التوكيد اللفظي من التوكيد المعنوي.	تذكر
				١١. أن يعدد أنواع التوكيد اللفظي.	تذكر
				١٢. أن يعدد الألفاظ المخصوصة التي تستخدم في التوكيد المعنوي.	تحليل
			المعطوف بالحرف	١٣. أن يستنتج بعض أحكام التوكيد.	تطبيق
				١٤. أن يمثل لأسلوب التوكيد بمثال مضبوط بالشكل.	تذكر
				١٥. أن يعرف البذل.	تذكر
				١٦. أن يعدد أقسام البذل في اللغة العربية.	تطبيق
				١٧. أن يمثل بمثال تطبيقي للبذل مضبوط بالشكل.	تذكر
				١٨. أن يعرف الاسم المعطوف والمعطوف عليه.	تذكر
				١٩. أن يعدد أشهر حروف العطف في اللغة العربية.	تذكر
				٢٠. أن يذكر الفوائد البلاغية لحروف العطف في الكلام العربي.	تطبيق
		٢١. أن يمثل للعطف بمثال تطبيقي مضبوط بالشكل.	تطبيق		

		تذكر	٢٢. أن يعرب التوابع في السياق.			
		فهم	١. أن يعدد أنواع الجملة من حيث تركيبها في اللغة العربية.	الجملة	١. أنواع الجمل من حيث تركيبها.	الجملة (أنواعها وإعرابها)
		تحليل	٢. أن يميز الجملة الاسمية من الجملة الفعلية في السياق.	الابتدائية	٢. الفرق بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية.	
		تذكر	٣. أن يميز الجمل التي لها محل من الإعراب من الجمل التي ليس لها محل من الإعراب.		٣. أنواع الجمل من حيث إعرابها.	
		تطبيق	٤. أن يعدد الجمل التي لها محل من الإعراب في الكلام العربي.		٤. الجمل التي لها محل من الإعراب.	
		تذكر	٥. أن يمثل بمثال لكل جملة لها محل من الإعراب.		٥. جملة الخبر محلها الرفع أو النصب.	
		تطبيق	٦. أن يعدد الجمل التي ليس لها محل من الإعراب في الكلام العربي.		٦. جملة المفعول به تأتي بعد قول أو أفعال الظن واليقين والتحويل.	
		تذكر	٧. أن يمثل بمثال لكل جملة ليس لها محل من الإعراب.		٧. جملة الحال تأتي بعد المعارف أو واو الحال.	
		تذكر	٨. أن يعرف الجملة الاستئنافية.	الجملة	٨. جملة المضاف إليه تأتي بعد الظرف.	
		تطبيق	٩. أن يعرف الجملة الاعتراضية.	الاستئنافية	٩. جملة الشرط الجازم التي يشترط اقتران جوابها بالفاء.	
		تطبيق	١٠. أن يعرب الجمل بحسب موقعها في الكلام العربي.		١٠. الجملة المعطوفة تتبع الجملة المعطوفة عليها في المحل الإعرابي.	
		تذكر	١١. أن يعرب الجمل في مثال تطبيقي.	جملة الاعتراض	١١. الجمل التي ليس لها محل من الإعراب.	
					١٢. أنواع جملة جواب الشرط.	
					١٣. أنواع جملة صلة الموصول.	
					١٤. إعراب الجمل حسب موقعها في سياق الكلام.	

		تذكر	١. أن يعدد أقسام الفعل في اللغة العربية.	الصحيح	١. الفعل يقسم إل صحيح ومعتل.	الصحيح والمعتل
		تذكر	٢. أن يعرف الفعل الصحيح والفعل المعتل.	المعتل	٢. الفرق بين الفعل الصحيح السالم والمهموز والمضعف.	
		تحليل	٣. أن يعدد حروف العلة في اللغة العربية.		٣. حروف العلة.	
		تحليل	٤. أن يصنّف السالم والمهموز والمضعف في الفعل الصحيح.		٤. الفرق بين المعتل المثال والأجوف والناقص واللفيف.	
		تطبيق	٥. أن يصنّف الأفعال المعتلة.		٥. أنواع المعتل اللفيف.	
		تذكر	٦. أن يمثل بمثال لفعل صحيح وآخر معتل مضبوط بالشكل.			
		تذكر	١. أن يعدد أقسام الاسم في الكلام العربي.	المقصود	١. أقسام الاسم في الكلام العربي.	المقصود والممدود

والمنقوص	٢. الألف في الاسم المقصور تكون منقلبة أو مزيدة.	الممدود	٢. أن يعرف الاسم المقصور والممدود والمنقوص في الكلام العربي.	فهم
	٣. رسم الألف في الاسم المقصور.	المنقوص	٣. أن يميّز الألف المنقلبة من الألف المزيدة.	تطبيق
	٤. تحذف الألف نطقاً إذا نون الاسم المقصور.		٤. أن يمثل لألف منقلبة عن واو أو ياء وأخرى مزيدة بمثال مضبوط بالشكل.	تطبيق
	٥. همزة الاسم الممدود إما أن تكون أصلية أو مبدلة أو مزيدة.		٥. أن يرسم الاسم المقصور والممدود مراعيًا قواعد الإملاء.	فهم
	٦. الفرق بين الاسم المنقوص وغير المنقوص من حيث البناء.		٦. أن يميّز الاسم المقصور من الاسم الممدود في الكلام العربي.	فهم
	٧. تحذف ياء الاسم المنقوص النكرة في حالتي الرفع والجر وتثبت في حالة النصب.		٧. أن يستنتج الحالات التي تحذف فيها ياء الاسم المنقوص.	تطبيق
	٨. تثنية الاسم المنقوص والمقصور والممدود وجمعه.		٨. أن يثني الاسم المنقوص وجمعه في مثال تطبيقي.	تطبيق
			٩. أن يصنّف الأسماء المنقوصة والممدودة والمقصورة من مثال تطبيقي.	تذكر

الجامد والمشتق	١. الاسم يكون جامداً أو مشتقاً. ٢. أنواع الاسم الجامد. ٣. أنواع المصادر. ٤. أشهر أوزان المصادر الثلاثية. ٥. أوزان المصادر الرباعية والخماسية والسداسية وأمثلتها. ٦. أنواع المشتقات. ٧. صوغ اسم الفاعل. ٨. أشهر أوزان مبالغة اسم الفاعل. ٩. يعمل اسم الفاعل ومبالغته عمل الفعل المبني للمعلوم. ١٠. يعمل اسم المفعول عمل الفعل المبني للمجهول. ١١. أوزان الصفة المشبهة. ١٢. عمل الصفة المشبهة عمل فعلها المبني للمعلوم. ١٣. الفرق بين الصفة المشبهة ومبالغة اسم الفاعل في صيغتي (فعل، فعيل). ١٤. شروط صوغ اسم التفضيل.	الجامد المشتق السماعي القياسي الميزان الصرفي اسم الفاعل مبالغة اسم الفاعل اسم المفعول الصفة المشبهة اسم التفضيل اسما الزمان والمكان	١. أن يعدد تقسيمات الاسم من حيث الجمود والاشتقاق. ٢. أن يعرف الاسم الجامد. ٣. أن يعدد أنواع الاسم الجامد في الكلام العربي. ٤. أن يميّز المصادر السماعية من القياسية. ٥. أن يذكر أوزان مصادر الأفعال الثلاثية والرباعية والخماسية. ٦. أن يزن بعض الأسماء وفق الميزان الصرفي. ٧. أن يصنّف المصادر السماعية والقياسية في مثال تطبيقي. ٨. أن يعرف الاسم المشتق في اللغة العربية. ٩. أن يعدد أشهر المشتقات في اللغة العربية. ١٠. أن يعرف اسم الفاعل ومبالغته. ١١. أن يميّز اسم الفاعل من مبالغته من خلال الأوزان. ١٢. أن يعرف اسم المفعول. ٢. أن يعرف الصفة المشبهة. ١٤. أن يعدد أشهر أوزان الصفة المشبهة.	تذكر تذكر تحليل تذكر تطبيق تطبيق تذكر تذكر تحليل تذكر تذكر تحليل تذكر تحليل
----------------	---	---	--	--

ملاحق الدراسة

			١٥. صوغ اسمي الزمان والمكان.	اسم الآلة	١٥. أن يميّز الصفة المشبهة من مبالغة اسم الفاعل من خلال الأمثلة.	فهم
			١٦. أشهر أوزان اسم الآلة.		١٦. أن يستنبط عمل المشتقات من خلال القاعدة.	تطبيق
					١٧. أن يمثل لمشتق عامل عمل فعله في مثال . مضبوط بالشكل.	تذكر
					١٨. أن يعرف اسم التفضيل.	تذكر
					١٩. أن يعدد شروط صوغ اسم التفضيل.	تطبيق
					٢٠. أن يحدد أوزان بعض المشتقات من خلال الأمثلة	تذكر
					٢١. أن يعرف اسمي الزمان والمكان.	تذكر
					٢٢. أن يميّز اسم المكان من الزمان من حيث الصياغة.	تحليل
					٢٣. أن يصنّف المصادر والمشتقات في مثال تطبيقي.	تطبيق

			١. أنواع الهمزة الابتدائية.	همزة الوصل	١. أن يعدد أنواع الهمزة.	تذكر
			٢. مواضع رسم همزة الوصل في الأسماء والأفعال.		٢. أن يميّز همزة الوصل من همزة القطع.	فهم
			٣. مواضع رسم همزة القطع في الأسماء والأفعال.	همزة القطع	٣. أن يعدد مواضع همزة الوصل.	تذكر
			٤. رسم الهمزة المتوسطة.	التاء المربوطة	٤. أن يعلل رسم همزة الوصل على صورتها في بعض الأسماء والأفعال.	تحليل
			٥. أقوى الحركات ومناسبتها لرسم الهمزة المتوسطة.		٥. أن يعدد مواضع همزة قطع.	تذكر
			٦. رسم الهمزة المتطرفة.	التاء المبسوطة	٦. أن يعلل رسم همزة القطع على صورتها في بعض الأسماء والأفعال.	تذكر
			٧. قاعدة المد في الاسم والفعل.		٧. أن يميّز الهمزة المتوسطة من الهمزة المتطرفة.	تحليل
			٨. أنواع التاء.	الفاصلة	٨. أن يستنتج قاعدة رسم الهمزة المتوسطة من خلال كلمة مضبوطة.	تحليل
			٩. مواضع رسم التاء المبسوطة		٩. أن يرسم الهمزة المتوسطة وفق القاعدة.	فهم
			١٠. مواضع رسم التاء المربوطة.	النقطتان	١٠. أن يرسم الهمزة المتطرفة وفق القاعدة.	تطبيق
			١١. كتابة الألف اللينة في الأسماء والأفعال.	النقطة	١١. أن يعلل رسم المدة في الكلمة الممثلة.	تطبيق
			١٢. أشكال الألف اللينة.	إشارة الحذف	١٢. أن يعلل عدم إدغام الألف والهمزة المتطرفة في الفعل.	فهم
			١٣. كتابة تنوين النصب.	القوسان	١٣. أن يميّز التاء المبسوطة من التاء المربوطة.	فهم
			١٤. من الأسماء ما ينتهي بألف لينة ولا ينون.		١٤. أن يعدد مواضع التاء مبسوطة.	فهم
			١٥. رسم الألف من دون لفظها.	إشارة التفصيل	١٥. أن يعدد مواضع التاء مربوطة.	تذكر

			١٦. لفظ الألف من دون رسمها.	إشارة الاعتراض	١٦. أن يعلل رسم التاء المربوطة والتاء المبسوطة في الكلمات الممثلة.	تذكر
			١٧. الفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية.	علامة التأثر	١٧. أن يستنتج رسم التاء المربوطة والمبسوطة في مثال تطبيقي.	فهم
			١٨. مواضع علامات الترقيم.	علامة التعجب	١٨. أن يميّز الألف اللينة الممدودة والمقصورة.	فهم
			١٩. رسم علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.	الاستفهامي	١٩. أن يعدد مواضع كتابة الألف اللينة ممدودة أو مقصورة.	فهم
					٢٠. أن يعلل رسم الألف اللينة مقصورة أو ممدودة في مثال تطبيقي.	تذكر
					٢١. أن يعدد المواضع التي يرسم فيها تنوين النصب.	فهم
					٢٢. أن يعلل رسم تنوين النصب في مثال مضبوط بالشكل.	تذكر
					٢٣. أن يستنتج مواضع زيادة الألف دون لفظها.	تحليل
					٢٤. أن يستنتج مواضع حذف الألف.	تحليل
					٢٥. يعلل حذف الألف من بعض الأسماء والحروف.	تحليل
					٢٦. أن يميّز اللام القمرية من اللام الشمسية.	تحليل
					٢٧. أن يعدد المواضع التي تأتي بها الفاصلة.	فهم
					٢٨. أن يستنتج مواضع رسم الفاصلة المنقوطة في الكلام العربي.	تذكر
					٢٩. أن يحدد المواضع التي توضع بها النقطة والنقطتان والفاصلة المنقوطة.	فهم
					٣٠. أن يكتب بخط الرقعة مثالا تطبيقيا مراعيًا علامات الترقيم	تذكر
٣١	الأخطاء الشائعة (عدد الصفحات ٥)	١. الأخطاء الشائعة والأخطاء اللغوية. ٢. تصحيح تراكيب وقعت في خطأ شائع ما. ٣. كتابة نص خال من أخطاء شائعة.	الخطأ الشائع	١. أن يعرف الخطأ الشائع في اللغة العربية. ٢. أن يستخرج الأخطاء الشائعة من السياق. ٣. أن يميز الجملة السليمة من الجملة المشتملة على خطأ شائع. ٤. أن يرسم نصا خاليا من الأخطاء الشائعة.	تذكر فهم تقويم تطبيق	

(الملحق 7)

أسماء محكمي استمارة تصنيف الأهداف السلوكية وفق مستويات بلوم في المجال المعرفي.

الاسم	المرتبة العلمية	الاختصاص العلمي
أ.د محمد اسماعيل	أستاذ في كلية التربية - جامعة البعث	المناهج وطرائق التدريس
د زياد الخولي	أستاذ مساعد في كلية التربية - جامعة البعث	قياس وتقويم
د حاتم البصيص	أستاذ مساعد في كلية التربية الثانية. جامعة البعث	طرائق تدريس اللغة العربية
د صبحي القصاب	أستاذ مساعد في المعهد العالي للغات - جامعة البعث	اللغة العربية
د هائل الطالب	أستاذ مساعد في المعهد العالي للغات - جامعة البعث	اللسانيات التطبيقية
د فريال عاقل	أستاذ مساعد في المعهد العالي للغات - جامعة البعث	طرائق تدريس اللغة العربية
د عصام الكوسى	أستاذ مساعد في كلية الآداب. جامعة البعث	النحو والصرف
د. رندة العمري	مدرس في كلية التربية - جامعة دمشق	النحو والصرف
د. ياسر جاموس	مدرس في كلية التربية - جامعة دمشق	قياس وتقويم
د. نزار عبشي	مدرس في كلية الآداب - جامعة البعث	اللغة العربية
د. رنا قوشحة	مدرس في كلية التربية - جامعة دمشق	قياس قدرات عقلية
د. رنيم أيوب	مدرسة في كلية التربية - جامعة دمشق	قياس وتقويم
د. ريم قصاب باشي	مدرسة في كلية التربية - جامعة البعث	قياس وتقويم
د. نوال المطلق	مدير أعمال في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي - جامعة دمشق	قياس وتقويم

(الملحق 8)

استمارة تحكيم الأهداف السلوكية والبنود الاختبارية المعدة كاختبار قبول لقياس

قدرات الطلبة في مهارة الكتابة.

تحية طيبة وبعد.....

قام الباحث بإعداد اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية، وذلك بعد أن قام بتحديد القدرة اللغوية والأسلوبية، والقدرة الشكلية والتنظيمية بوصفهما من القدرات المكونة لمهارة الكتابة، وربطهما بالموضوعات الملائمة في إطار تحليل المحتوى المعرفي، حيث تمّ تحكيم المحتوى المعرفي للغة العربية من قبل عدد من الدكاترة الأفاضل، والأخذ بتوجيهاتهم وملاحظاتهم حيث تمّ اختيار البنود وفق جدول مواصفات الاختبار المعدّ من قبل الباحث، وتمّ إضافة نص موضوع وفق المعايير المحكمة من قبل محكمين مختصين في اللغة العربية، وذلك لتغطية القدرة على صياغة المحتوى والمضمون بوصفها من القدرات المكونة لمهارة الكتابة أيضاً، ليخرج الاختبار بصيغته النهائية مكوناً من ثلاث قدرات أساسية تتكون منها مهارة الكتابة هي : القدرة اللغوية والأسلوبية ، والقدرة الشكلية والتنظيمية ، والقدرة على صياغة المحتوى والمضمون .

وبناء على ذلك، يرجو الباحث من الدكاترة الأفاضل مشكورين تحكيم ما قام به في الاختبار والإدلاء بنصائحهم حول ما يأتي:

١. مدى مناسبة البنود للأهداف.
٢. مدى مناسبة البنود للقدرات المذكورة.
٣. مدى صحة الصياغة اللغوية والتعبيرية، ودقتها.

الباحث: محسن الأحمد

جدول بناء اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية

القدرات الأساسية في مهارة الكتابة	البنود	مدى مناسبة البنود للقدرة		مدى مناسبة البنود للأهداف		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
القدرة اللغوية والأسلوبية	١ - اختر الإجابة الصحيحة علماً أنها قد تتعدد:					
١- أن يعرف الفعل المتعدي.	- الفعل المتعدي هو الفعل: أ. الذي يتعدى أثره فاعله، ولا يتجاوزه إلى المفعول به. ب. الذي لا يتعدى أثره فاعله، ولا يتجاوزه إلى المفعول به. ج. الذي يتعدى أثره فاعله، ويتجاوزه إلى المفعول به.					
٢- أن يحدد ما ينوب عن الفاعل.	- ينوب عن الفاعل بعد حذفه: أ. المفعول به والظرف. ب. المفعول به فقط. ج. المفعول به والظرف والمصدر.					
٣- أن يعدد أشكال التمييز للفاعل.	- من أشكال التمييز للفاعل الذي يأتي ضميراً مستتراً مفسراً: أ. أن يكون التمييز نكرة منصوبة. ب. أن يكون التمييز كلمة (ما). ج. أن يكون التمييز معرفاً بأل.					
٤- أن يحدد مواضع الابتداء بنكرة.	- يبتدأ بنكرة إذا أفادت: أ. إضافة ب. وصفاً ج. طلباً					
٥- أن يعدد المواضع التي يتقدم بها الخبر على المبتدأ.	- يتقدم الخبر على المبتدأ إذا كان: أ. من أسماء الصدارة. ب. نكرة. ج. جملة اسمية.					
٦- أن يعدد شروط نصب الحال.	- من شروط نصب الحال أن تكون: أ. صفة متقلبة لا ثابتة. ب. نكرة لا معرفة. ج. جامدة لا مشتقة.					
٧- أن يعدد شروط اقتران الواو الحالية بالجملة.	- من شروط اقتران واو الحال بالجملة أن تكون الحال: أ. جملة اسمية مجردة من ضمير					

					يصاحبها. ب. جملة فعلية فعلها مضارع. ج. ظرفاً.	
					٨- أن يعدد أنواع المضاف إليه. - من أنواع المضاف إليه: أ. الاسم الظاهر ب. الجملة ج. كل ما سبق صحيح	
					٩. أن يعدد الأسماء الملازمة للإضافة. - من الأسماء الملازمة للإضافة : أ. اسم الفاعل ب. المصدر ج. (كلا وكلتا)	
					١٠. أن يحدد أنواع النعت في السياق. - يأتي النعت أحياناً شبه جملة (ظرفاً أو جاراً ومجروراً) كقولنا: أ. في الدار رجل أمام الباب. ب. جاء الرجل المجتهد. ج. رأيت شهاباً في السماء.	
					١١. أن يعدد الألفاظ المخصصة التي تستخدم في التوكيد المعنوي. - التوكيد المعنوي يكون بألفاظ مخصصة تلي المؤكد منها: أ. اثنان واثنان ب. ليل وقمر ج. عين وجميع	
					١٢. أن يحدد الجمل التي لها محل من الإعراب. - من الجمل التي لها محل من الإعراب: أ. جملة الحال ب. الاستئنافية ج. جواب الشرط غير الجازم	
					١٣. أن يعرف الجملة الاعتراضية. - الجملة الاعتراضية هي: أ. الجملة التي تعترض الكلام لمجرد البلاغة. ب. الجملة التي تأتي في بداية الكلام. ج. الجملة التي تعترض بين شيئين متلازمين لتوكيد المعنى وتوضيحه.	
					١٤. أن يستنتج جملة المفعول في السياق. - من أمثلة جملة المفعول به: أ. حسبت السماء (تمطر) ب. جئت (أضحك) ج. قال : (إني عبد الله)	
					١٥. أن يعدد أنواع الاسم الجامد. - الجامد نوعان: أ. اسم ذات واسم جنس ب. اسم ذات واسم معنى ج. اسم معنى واسم جنس معنوي	
					١٦. أن يميز المصادر السماعية من القياسية. - من المصادر السماعية: أ. قاتل ب. إقبال ج. اضطراب	
					١٧. أن يعدد شروط اشتقاق صيغتي التعجب. ٢. أكمل ما يأتي: - من شروط اشتقاق صيغتي التعجب أن يكون الفعل ثلاثياً وتاماً ومتصرفاً و.....ومبنياً للمعلوم و..... وصفته المشبهة على غير وزن أفعل.	

					١٨. أن يعدد حالات بناء الفعل الماضي على الفتح. إذا..... بينى الفعل المضارع على الفتح
					١٩. أن يمثل لفعل ماض علامته مقدرة في مثال مضبوط. مثل لفعل ماض علامته مقدرة في مثال مضبوط.
					٢٠. أن يحلل القاعدة الإملائية في حذف حرف العلة من الإملائية في حذف حرف العلة من آخر الفعل الأمر (ارم). بين القاعدة الإملائية في حذف حرف العلة من آخر الفعل الأمر (ارم).
					٢١. أن يعدد بعض أنواع ضمائرالنصب المنفصلة. من الضمانر المنفصلة المنصوبة و
					٢٢. أن يميز بين أنواع أسماء الإشارة (ذا) للمفرد المذكر و..... للمثنى المؤنث. من أسماء الإشارة (ذا) للمفرد المذكر و..... للمثنى المؤنث.
					٢٣. أن يحدد أسباب حذف الفاعل. من أسباب حذف الفاعل
					٢٤. أن يصنف أقسام / كان وأخواتها/ من حيث التصرف والجمود. كان وأخواتها أقسام منها لا يتصرف أبدا ومنها ما يأتي
					٢٥. أن يستنتج حالات خبر كاد. خبر كاد يكون جملة فعلية فعلها
					٢٦. أن يعدد أنواع أفعال القلوب. أفعال القلوب نوعان ما يفيد اليقين وما يفيد
					٢٧. أن يعرف الظرف في السياق. الظرف هو ينتصب على تقدير في، وينوب عنه عدة أشياء منها
					٢٨. أن يعدد ما ينوب عن الظرف. الظرف هو ينتصب على تقدير في، وينوب عنه عدة أشياء منها
					٢٩. أن يعدد أنواع المنادى. من أنواع المنادى: والمبني، والمعرب له ثلاثة أنواع هي: الشبيه بالمضاف، والنكرة غير المقصودة و.....
					٣٠. أن يحدد شروط زيادة حرف الجر (من). يزاد حرف الجر (من) بشروط منها و.....
					٣١. أن يعدد أقسام حروف الجر. من أقسام حروف الجر: الأصلية والزائدة و
					٣٢. أن يعرف الفعل المعتل الناقص. الفعل المعتل الناقص هو
					٣٣. أن يعرف الفعل المعتل اللفيف المفروق. والفعل المعتل اللفيف المفروق هو

				٣. ميز المعربات والمبينات في البيت الشعري. قال أبو العتاهية: وأَيَ امرئ في غاية ليس نفسه إلى غاية أخرى سواها تطلُع	٣٤. أن يميز المعربات والمبينات في البيت الشعري.
				٤. علل التغير الطارئ في علامة الفعل المضارع فيما يأتي: قال تعالى: (وما كان الله ليظلمهم) قال الشاعر: متى يأت يوماً وارثي يبتغي الغنى يجد جمع كف غير ملء ولا صغر	٣٥. أن يعلل التغير في علامة إعراب الفعل المضارع.
				٥. أعرب أسلوب الشرط الجازم في قوله تعالى: (من يهد الله فهو المهتدي)	٣٦. أن يعرب أسلوب الشرط الجازم في السياق.
				٦. استنبط القاعدة اللغوية في قوله تعالى: (إن كنتم تحبون الله فاتبعوني يحبكم الله)	٣٧. أن يستنبط القاعدة اللغوية في السياق.
				٧. حدد استخدامات اسم الاستفهام في قوله تعالى: (يا مريم أنى لك هذا)	٣٨. أن يحدد استخدامات اسم الاستفهام في السياق.
				٨. استخرج الأسماء المبنية في قول الشاعر جميل بثينة: خليلي ما ألقى من الوجد باطن ودمعي بما أخفي الغداة شهيد	٣٩. أن يستخرج الأسماء المبنية من السياق.
				٩. عدد شرطين من شروط إعمال لا النافية للجنس العاملة عمل إن.	٤٠. أن يعدد شروط إعمال لا النافية للجنس عمل إن.
				١٠. استخرج الأفعال المتعدية في قول الشاعر: تعلم شفاء النفس قهر عدوها فبالغ بلطف في التحيل والمكر	٤١. أن يستخرج الأفعال المتعدية من السياق .
				١١. عدد نوعين من أنواع المفعول به.	٤٢. أن يعدد أنواع المفعول به.
				١٢. أعرب المفعول فيه فيما يأتي: قال تعالى: (وعلمناه من لدنا علما) قال الشاعر: تعسفتها والليل ملق جرانه وجوزأوه في الأفق حين استلقت	٤٣. أن يعرب المفعول فيه في السياق.
				١٣. عدد اثنين من أنواع التمييز.	٤٤. أن يعدد أنواع التمييز.

٤٥. أن يستخرج التمييز من السياق.	١٤. استخرج التمييز مبيناً نوعه فيما يأتي: قال تعالى: (أنا أكثر منك مالاً) قال تعالى: (يا أبت إني رأيت أحد عشر كوكباً)				
٤٦. أن يعرب أسلوب النداء في السياق.	١٥. أعرب أسلوب النداء في قوله تعالى: (يا أيتها النفس المطمئنة)				
٤٧. أن يحدد أركان الاستثناء في السياق.	١٦. حدد أركان الاستثناء فيما يأتي: (جاء القوم إلا زيدا)				
٤٨. أن يمثل لمستثنى بـ (إلا ناقصاً منفياً (مفرغاً) في مثال مضبوط بالشكل.	١٧. مثل لمستثنى بـ (إلا ناقصاً منفياً (مفرغاً) في مثال مضبوط بالشكل.				
٤٩. أن يعلق الجار والمجرور بما يناسبهما في السياق.	١٨. علق الجار والمجرور بما يناسبهما فيما يأتي: قال تعالى: (وإذا أخذنا من النبيين ميثاقهم) قال تعالى: (وهو الذي في السماء إله وفي الأرض إله)				
٥٠. أن يعرب المتضايقين في السياق.	١٩. أعرب المضاف والمضاف إليه في قول الشاعر الأعشى: قالت هريرة لما جئت زائرهما ويلي عليك، وويلي منك يا رجل				
٥١. أن يقرن حرف العطف بفائدته الباغية في السياق.	٢٠. اقرن حرف العطف بفائدته الباغية. قال تعالى: (هل يستوي الأعمى والبصير أم هل تستوي الظلمات والنور أم جعلوا الملائكة شركاء)				
٥٢. أن يعرب الجمل في السياق.	٢١. أعرب الجمل في قول الشاعر العباس بن الأحنف: أبكي الذين أذاقوني مودتهم حتى إذا أيقظوني للهوى رقدوا واستهضوني فلما جئت منتصباً بثقل ما حملوا من ودهم قعدوا				
٥٣. أن يمثل لفعل من أفعال الشروع مضبوط بالشكل.	٢٢. مثل لفعل من أفعال الشروع مضبوط بالشكل.				

					١. اختر الإجابة الصحيحة علماً أنها قد تتعدد:	القدرة الشكلية والتنظيمية
					. الهمزة المتوسطة تكتب بما يناسب: أ . حركة الحرف الأضعف . ب . حركة الحرف الأقوى . ج . الحرفين معاً.	١. أن يختار ما يناسب كتابة الهمزة المتوسطة.
					٢. أيهما أصح في رأيك مع التعليل: أقول: (فلان كثير الظرف) أو (فلان كثير الظرف) (علية القوم) أو (علية القوم) شائع.	٢. أن يميز الجملة السليمة من الجملة المشتملة على خطأ
					٣. أكمل ما يأتي: . كتبت التاء مبسوطة في كلمة (مات) لأنها	٣. أن يعلل كتابة التاء المبسوطة على صورتها.
					. الألف اللينة في كلمة (دنيا) طويلة لأنها	٤. أن يعلل كتابة الألف اللينة على صورتها.
					. الهمزة في كلمة (ابنة) وصل لأنها	٥. أن يعلل رسم همزة الوصل على صورتها.
					. حذفت الألف في كلمة (رمت).....	٦. أن يعلل حذف الألف في كلمة مضبوطة.
					٤ . زن الكلمات الآتية واضبطها بالشكل: (إقامة . تسوية . اطمئنان)	٧. أن يزن الكلمات وفق القاعدة مضبوطة بالشكل.
					٥. علل المد على صورته فيما يأتي: (قرأ . ملجآن)	٨. أن يعلل رسم المد في الكلمات المحددة.
					٦. ارسم علامات الترقيم المناسبة فيما يأتي: . محمد رسول الله خاتم النبيين. . إن الناس لا ينظرون إلى زمن العمل وإنما ينظرون إلى مقدار جودته وانتهائه. . أتكفر بالله وهو خلقك.	٩. أن يرسم علامات الترقيم في مواضعها المناسبة.

					٧ . استخرج الأخطاء الشائعة من النص الآتي وضع ما يناسبه: (من الآن أثر على شخص فأوقعني في مأزق، وهذا مما يؤسف له في حياتي، فضربيته مرة، الأمر الذي حملنا على نقله إلى المستشفى، وكان الرجل ذي أنانية.)	١٠. أن يصحح الأخطاء الشائعة في السياق.
--	--	--	--	--	---	--

					موضوع تعبيرى:	القدرة على صياغة المحتوى والمضمون.
					(ينتاب الوطن موجة ألم بما حل به من أفكار تخريبية، حيث بات الإنسان العربي في صراع فكري حول السلوك الذي يتخذه حيال ذلك) اكتب مقالاً بما لا يتجاوز عشرة أسطر حول موقفك من هذه القضية مدعماً كلامك بأمثلة وشواهد ملموسة.	١- أن يكتب مقدمة مناسبة للموضوع. ٢- أن يكتب الجملة الرئيسية والمدعمة لكل فكرة يسوقها في سياقه. ٣- أن يحدد الأفكار الرئيسية والفرعية بوضوح. ٤- أن ينظم فكره في ترتيب منطقي. ٥- أن يستخدم أدوات الربط المناسبة. ٦- أن يراعي صحة تركيب الجملة واكتمال أركانها . ٧. أن يربط أفكاره بما يلائم وحدة الموضوع. ٨- أن يستخدم علامات الترقيم المناسبة. ٩- أن يقدم شواهد وأدلة لإقناع القارئ. ١٠- أن يكتب خاتمة مناسبة للموضوع.

(الملحق 9)

أسماء محكمي استمارة الأهداف السلوكية والبنود الاختبارية المعدة لبناء اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة.

الاسم	المرتبة العلمية	الاختصاص العلمي
أ.د محمد اسماعيل	أستاذ في كلية التربية - جامعة البعث	المناهج وطرائق التدريس
د زياد الخولي	أستاذ مساعد في كلية التربية - جامعة البعث	قياس وتقويم
د حاتم البصيص	أستاذ مساعد في كلية التربية الثانية. جامعة البعث	طرائق تدريس اللغة العربية
د هائل الطالب	أستاذ مساعد في المعهد العالي للغات . جامعة البعث	اللسانيات التطبيقية
د فريال عاقل	أستاذ مساعد في المعهد العالي للغات . جامعة البعث	طرائق تدريس اللغة العربية
د. وائل البوفاي	مدرس في كلية التربية - جامعة البعث	القياس النفسي
د. رنا قوشحة	مدرس في كلية التربية - جامعة دمشق	قياس قدرات عقلية
د. ريم قصاب باشي	مدرسة في كلية التربية . جامعة البعث	القياس والتقويم التربوي والنفسي
د. نوال المطلق	مدير أعمال في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي - جامعة دمشق	قياس وتقويم
د. وليم العباس	قائم بالأعمال في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي - جامعة دمشق	القياس والتقويم التربوي والنفسي

(الملحق 10)

اختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية في صورته النهائية.

اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة

الاسم: الجنس: الدرجة: 120

العمر : الاختصاص:

أجب عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول : . اختر الإجابة الصحيحة علماً أنها قد تتعدد (الإجابات الصحيحة) :

١. الفعل المتعدي هو الفعل: (2) درجة

أ. الذي يتعدى أثره فاعله، ولا يتجاوز به إلى المفعول به.

ب. الذي لا يتعدى أثره فاعله، ولا يتجاوز به إلى المفعول به.

ج. الذي يتعدى أثره فاعله، ويتجاوز به إلى المفعول به.

٢ . ينوب عن الفاعل بعد حذفه ما يأتي : (2) درجة

أ. المفعول به والظرف.

ب . المفعول به فقط.

ج . المفعول به والظرف والمصدر .

٣. من أشكال التمييز للفاعل الذي يأتي ضميراً مستتراً مفسراً أن يكون التمييز : (2) درجة

أ. نكرة منصوبة.

ب . كلمة (ما).

ج . معرفا بآل .

٤. يبتدأ بنكرة إذا أفادت : (1) درجة

أ. إضافة ب . وصفا ج . طلبا

٥. يتقدم الخبر على المبتدأ إذا كان الخبر: (1) درجة

أ. من أسماء الصدارة .

ب . نكرة .

ج . جملة اسمية .

٦. من شروط نصب الحال أن تكون : (1) درجة

أ. صفة متقلة لا ثابتة.

ب . نكرة لا معرفة .

ج . جامدة لا مشتقة .

٧. من شروط اقتران واو الحال بالجملة أن تكون الحال : (1) درجة

أ. جملة اسمية مجردة من ضمير صاحبها.

ب . جملة فعلية فعلها مضارع.

ج . ظرفا .

٨. من أنواع المضاف إليه : (1) درجة

أ. الاسم الظاهر ب . الجملة ج . كل ما سبق صحيح

٩. من الأسماء ما يلزم الإضافة : (1) درجة

أ. اسم الفاعل ب . المصدر ج . (كلا وكلتا)

١٠. يأتي النعت أحيانا شبه جملة (ظرفا أو جارا ومجرورا) كقولنا : (1) درجة

أ. في الدار رجل أمام الباب.

ب . جاء الرجل المجتهد.

ج . رأيت شهابا في السماء.

١١. التوكيد المعنوي يكون بألفاظ مخصوصة تلي المؤكد منها : (1) درجة

أ. اثنان واثنان ب . ليل وقمر ج . عين وجميع

١٢. من الجمل التي لها محل من الإعراب : (1) درجة

أ . جملة الحال ب . الاستئنافية ج جواب الشرط غير الجازم

١٣. الجملة الاعتراضية هي : (1) درجة

أ . الجملة التي تعترض الكلام لمجرد البلاغة .

ب . الجملة التي تأتي في بداية الكلام .

ج . الجملة التي تعترض بين شيئين متلازمين لتوكيد المعنى وتوضيحه .

١٤. من أمثلة جملة المفعول به ما يأتي : (1) درجة

أ . حسببت السماء (تمطر) ب . جئت (أضحك) ج . قال : (إني عبد الله)

١٥. الجامد نوعان : (1) درجة

أ. اسم ذات واسم جنس ب . اسم ذات واسم معنى ج . اسم معنى واسم جنس معنوي

١٦. من المصادر السماعية : (1) درجة

أ. قتال ب . إقبال ج . اضطراب

١٧. الهمزة المتوسطة تكتب على حرف علة يناسب : (1) درجة

أ . الحرف الأضعف ب . الحرف الأقوى ج . الحرفين معا

السؤال الثاني :أكمل ما يأتي بما يناسب:

١. من علامات الإعراب الأصلية.....و..... (1) درجة
٢. من علامات الإعراب الفرعية.....و..... (1) درجة
٣. من شروط اشتقاق صيغتي التعجب أن يكون الفعل ثلاثيا وتاما ومتصرفا و.....ومبنيا للمعلوم و..... وصفته المشبهة عل غير وزن أفعل . (2) درجة
- ٤ . حذفت الألف في كلمة (رمت) (1) درجة
٥. يبنى الفعل المضارع على الفتح إذا..... (1) درجة
- ٦ . من الضمائر المنفصلة المنصوبة و..... (1) درجة
٧. من أسماء الإشارة (ذا) للمفرد المذكر و.....للمثنى المؤنث. (1) درجة
- ٨ . من أسباب حذف الفاعل (1) درجة
٩. كان وأخواتها أقسام منها لا يتصرف أبدا ومنها ما يأتي (1) درجة
١٠. خبر كاد يكون جملة فعلية فعلها (1) درجة
١١. أفعال القلوب نوعان ما يفيد اليقين وما يفيد (1) درجة
١٢. الظرف هو ينتصب على تقدير في، وينوب عنه عدة أشياء منها (1) درجة
١٣. من أنواع المنادى: والمبني، والمعرب له ثلاثة أنواع هي: الشبيه بالمضاف، والنكرة غير المقصودة و..... (1) درجة
١٤. يزداد حرف الجر (من) بشروط منها (1) درجة
١٥. من أقسام حروف الجر: الأصلية والزائدة و (1) درجة

١٦. الفعل المعتل الناقص هو، والفعل المعتل اللفيف
المفروق هو..... (2) درجة

١٧. الاسم المقصور هو اسم معرب آخره ألف ثابتة نحو، والاسم المنقوص هو
اسم معرب آخره ياء ثابتة مكسور ما قبلها نحو (2) درجة

١٨. الصفة المشبهة تدل عل صفة ثابتة في الموصوف ومن أوزانها (1) درجة

١٩. كتبت التاء مبسوطه في كلمة (مات) لأنها (1) درجة

٢٠. الألف اللينة في كلمة (دنيا) ممدودة لأنها (1) درجة

٢١. الهمزة في كلمة (ابنة) وصل لأنها (1) درجة

السؤال الثالث: ميز ما يأتي:

أ . المعربات والمبينات في البيت الشعري: (2) درجة

قال أبو العتاهية:

وأي امرئ في غاية ليس نفسه إلى غاية أخرى سواها تطلُعُ

.....

ب . الجملة التي لها محل من الإعراب من الجملة التي ليس لها محل من الإعراب (1) درجة

رأيت زيدا (يكتب الوظيفة).

محمد (عليه الصلاة والسلام) خاتم النبيين.

ج . الجملة الاسمية من الجملة الفعلية (1) درجة

أ . (يا زيد) ب . (إن زيدا قائم)

السؤال الرابع: علل ما يأتي:

أ . التغير الطارئ في علامة الفعل المضارع (النصب أو الجزم) فيما يأتي: (4) درجة

قال تعالى : (وما كان الله ليظلمهم)

.....

قال الشاعر:

متى يأت يوماً وارثي يبتغي الغنى يجد جمع كف غير ملء ولا صغر

.....

ب . المد على صورته فيما يأتي : (1) درجة

(قرأ . ملجآن)

.....

السؤال الخامس: أعرب ما يأتي: (3) درجة

أ. أسلوب الشرط الجازم في قوله تعالى :

(من يهد الله فهو المهتد)

.....

.....

ب . المفعول فيه فيما يأتي: (3) درجة

قال تعالى : (وعلمناه من لدنا علماً)

.....

قال الشاعر :

تعسفتها والليل ملقٍ جرانه وجوزأؤه في الأفق حين استلقت

.....

ج . أسلوب النداء في قوله تعالى : (يا أيتها النفس المطمئنة) (2) درجة

.....

د . المضاف والمضاف إليه في قول الشاعر الأعشى : (1) درجة

قالت هريرة لما جئت زائرها ويلي عليك ، ويلي منك يا رجلُ

.....

هـ . الجمل في قول الشاعر العباس بن الأحنف : (2) درجة

أبكي الذين أذاقوني مودتهم حتى إذا أيقظوني للهوى رقدوا

واستهضوني فلما جئت منتصباً بثقل ما حملوا من ودهم قعدوا

.....

.....

السؤال السادس: أجب عما يأتي:

١. استنبط القاعدة النحوية في قوله تعالى : (2) درجة

(إن كنتم تحبون الله فاتبعوني يحببكم الله)

.....

٢. حدد استخدامات اسم الاستفهام في قوله تعالى : (2) درجة

(يا مريم أني لك هذا)

.....

٣. مثل لفعل من أفعال الشروع مضبوطاً بالشكل. (2) درجة

.....

٤. عدد شرطيين من شروط إعمال لا النافية للجنس العاملة عمل إنَّ. (2) درجة

.....

٥. عدد نوعين من أنواع المفعول به. (2) درجة

.....

٦. عدد اثنين من أنواع التمييز. (2) درجة

.....

٧. حدد أركان الاستثناء فيما يأتي: (1) درجة

(جاء القوم إلا زيداً)

.....

٨. مثل لمستثنى بإلا ناقصاً منفياً (مفرغاً) في مثال مضبوط بالشكل. (2) درجة

.....

٩. مثل لفعل ماضٍ علامته مقدرة في مثال مضبوط بالشكل. (1) درجة

.....

١٠. علق الجار والمجرور بما يناسبهما فيما يأتي: (3) درجة

قال تعالى: (وإذا أخذنا من النبيين ميثاقهم)

.....

قال تعالى: (وهو الذي في السماء إله وفي الأرض إله)

.....
١١. حدد فائدة حرف العطف فيما يأتي: (2) درجة

قال تعالى: (هل يستوي الأعمى والبصير أم هل تستوي الظلمات والنور أم جعلوا الملائكة شركاء)

.....
١٢. زن الكلمات الآتية واضبطها بالشكل: (2) درجة
(إقامة . تسوية . اطمئنان)

.....
١٣. أيهما أصح في رأيك مع التعليل: (2) درجة
أقول: (فلان كثير الظرف) أو (فلان كثير الظرف)
(عُلِيَّة القوم) أو (عِلِيَّة القوم)

.....
السؤال السابع: استخراج ما يأتي:

أ . الأسماء المبنية في قول الشاعر جميل بثينة: (2) درجة
خليلي ما ألقى من الوجد باطن ودمني بما أخفي الغداة شهيدُ

.....
ب . الأفعال المتعدية في قول الشاعر: (3) درجة

تعلّم شفاء النفس قهر عدوها فبالغ بلطف في التحيل والمكر

ج . التمييز فيما يأتي : (2) درجة

قال تعالى : (أنا أكثر منك مالاً)

.....

قال تعالى : (يا أبتِ إني رأيت أحد عشر كوكباً)

.....

د . الأخطاء الشائعة من النص الآتي وضع ما يناسبه: (2) درجة

(من الآن أثر علي شخص فأوقعني في مأزق ، وهذا مما يؤسف له في حياتي ، فضربته مرة ،
الأمر الذي حملنا على نقله إلى المستشفى ، وكان الرجل ذي أنانية .)

.....

.....

السؤال الثامن: ارسم علامات الترقيم المناسبة فيما يأتي: (2) درجة

. محمد رسول الله خاتم النبيين

. إن الناس لا ينظرون إلى زمن العمل وإنما ينظرون إلى مقدار جودته وانتهائه

. أتكفر بالله وهو خلقك

السؤال التاسع: (20) درجة

(ينتاب الوطن موجة ألم بما حل به من أفكار تخريبية، حيث بات الإنسان العربي في صراع
فكري حول السلوك الذي يتخذه حيال ذلك)

اكتب مقالاً بما لا يتجاوز عشرة أسطر حول موقفك من هذه القضية مدعماً كلامك بأمثلة
وشواهد ملموسة.

- انتهت الأسئلة -

(الملحق 11)

مفتاح الإجابة (سلم التصحيح) عن بنود اختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية.

مفتاح الإجابة (سلم التصحيح) عن بنود اختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية					
١. (ج) درجة (٢)	٥. (أ) درجة (١)	٩. (ج) درجة (١)	١٣. (ج) درجة (١)	١٧. (ب) درجة (١)	السؤال الأول (٢٠) درجة
٢. (ج) درجة (٢)	٦. (أ) ، (ب) درجة (١)	١٠. (أ) ، (ج) درجة (١)	١٤. (أ) ، (ج) درجة (١)		
٣. (أ) ، (ب) درجة (٢)	٧. (أ) ، (ب) درجة (١)	١١. (ج) درجة (١)	١٥. (ب) درجة (١)		
٤. (ب) (١) درجة (١)	٨. (ج) درجة (١)	١٢. (أ) درجة (١)	١٦. (أ) درجة (١)		
١. الفتحة والضمة والكسرة والسكون. (١) درجة					
٢. الألف والنون والياء والنون والواو والنون، الفتحة نيابة عن الكسرة، الكسرة نيابة عن الفتحة . (يكتفى باثنين فقط) (١) درجة					
٣. قابلاً للتفاوت ، مثبتاً. (٢) درجة					
٤. منعاً لالتقاء الساكنين. (١) درجة					
٥. إذا لم يتصل به شيء أو اتصلت به تاء التأنيث أو ألف الاثنين. (١) درجة					
٦. إياي، إياك ، إيانا، إياهم، إياكما. (١) درجة					
٧. تان. (١) درجة					
٨. العلم به، التعظيم، التشريف، الخوف عليه، الخوف منه، الجهل به، التحقير، الإيهام على السامع. (١) درجة					
٩. يأتي متصرفاً أو ناقص التصرف. (١) درجة					
١٠. مضارع. (١) درجة					
١١. الظن. (١) درجة					
١٢. اسم، ينوب عنه : المضاف إليه، صفته، اسم الإشارة، العدد، المصدر. (١) درجة					
١٣. المعرب، المنادى المضاف. (١) درجة					

١٤. إذا سبق بنفي أو بنهي أو استفهام أو بشرط، أن يكون مجرورها نكرة. (١) درجة ١٥. الشبيهة بالزائدة. (١) درجة ١٦. الفعل الذي لامه حرف علة، الفعل الذي فاؤه ولامه حرفا علة. (٢) درجة ١٧. مستثنى أو أي اسم ينتهي بألف مقصورة، قاضي أو اسم ينتهي بياء أصلية قبلها كسر . (٢) درجة	
١٨. فعيل مؤنثه فعيلة، أفعل مؤنثه فعلاء، فعلان مؤنثه فعلى، فعل مؤنثه فعلة، فعال، فعول، فعال. (يكتفى بإجابة صحيحة) (١) درجة ١٩. من أصل الفعل. (١) درجة ٢٠. ممدودة، لأنها في الاسم فوق الثلاثي مسبوقه بياء. (١) درجة ٢١. من الأسماء العشرة. (١) درجة	
أ. المعربات: أي، غاية، امرئ ، نفسه ، سوى ، تطلع المبنيات: إلى ، ليس، في . (٢) درجة ب. لها محل من الإعراب، لا محل لها من الإعراب. (١) درجة ج. أ. فعلية، ب. اسمية. (١) درجة	السؤال الثالث (٤) درجة
أ. لام الجحود مسبوقه بكون ناقص منفي، نصب المضارع بأن وجوباً. (٤) درجة جزم الفعل المضارع، فعل الشرط وجوابه. ب. قرأ: لم تدغم الألف مع الهمزة في الفعل. (١) درجة ملجأ: اجتمعت الألف مع الهمزة في الاسم فأدغمتا مدة في الاسم.	السؤال الرابع (٥) درجة
أ. من : اسم شرط جازم مبني على السكون في محل نصب مفعول به . (٣) درجة يهد: فعل مضارع مجزوم لأنه فعل الشرط وعلامة جزمه حذف حرف العلة. (فهو المهتد): جملة جواب الشرط الجازم المقترن بالفاء في محل جزم. ب. لدن: اسم مبني على السكون، في محل جر بحرف الجر. (٣) درجة حين: مفعول فيه ظرف زمان منصوب بالفتحة الظاهرة. ج. يا: أداة نداء. (٢) درجة أيتها: منادى نكرة مقصودة مبني على الضم في محل نصب على النداء، وها للتببيه. النفس: بدل من (أي) مرفوع بالضممة الظاهرة على آخره. د. زائرهما: حال منصوب بالفتحة وهو مضاف، والهاء ضمير متصل في محل جر بالإضافة. (١) درجة هـ. (أبكي): ابتدائية لا محل لها من الإعراب. (٢) درجة	السؤال الخامس (١١) درجة

(أذاقوني)، (أيقظوني)، (جئت): فعلية في محل جر بالإضافة. (رقدوا)، (قعدوا): فعلية جواب الشرط غي الجازم لا محل لها من الإعراب. (استهضوني): فعلية معطوفة على جملة (رقدوا) لا محل لها مثلها. (حملوا): فعلية صلة الموصول الاسمي لا محل لها من الإعراب.	
١. وجوب اقتران جواب الشرط بالفاء، إذا وقع فعل الجواب أمر. (٢) درجة ٢. أنى: للظرفية المكانية. (٢) درجة ٣. بدأ المطر يهطل. (٢) درجة ٤. أن تكون نافية للجنس نصاً لا احتمالاً، أن يكون اسمها وخبرها نكرتين، ألا يفصل بينها وبين اسمها فاصل، ألا يدخل عليها حرف جر. (٢) درجة ٥. الضمير، الاسم الظاهر، الجملة. (٢) درجة ٦. تمييز النسبة، تمييز الذات. (٢) درجة ٧. القوم: المستثنى منه، إلا: أداة استثناء، زيدا: المستثنى. (١) درجة ٨. ما جاء إلا زيد. (٢) درجة ٩. اشترت الفتاة الخضار. (١) درجة ١٠. من النبيين: متعلقان بالفعل أخذ. في السماء: متعلقان بخبر المبتدأ المحذوف. (٣) درجة ١١. الواو تفيد الجمع والمشاركة بين المتعاطفين، أم: تفيد التعيين والمعادلة. (٢) درجة ١٢. إقامة: إقالة، تسوية: تفعلة، اطمئنان: افعّل. (٢) درجة ١٣. (فلان كثير الظرف): (عليه القوم): لأن المتروك ليس صحيحاً ضبطه. (٢) درجة	السؤال السادس (٢٥) درجة
أ. ما. (٢) درجة ب. تعلم. (٣) درجة ج. مالا، كوكباً. (٢) درجة د. من الآن، أثر في، يؤسف عليه، ما حملنا، أناثية. (٢) درجة	السؤال السابع (٩) درجة
محمد - رسول الله - خاتم النبيين. إن الناس لا ينظرون إلى زمن العمل، وإنما ينظرون إلى مقدار جودته وانتهائه. أتكفر بالله وهو خالقك؟!	السؤال الثامن (٢) درجة
يراعى في هذا البند التزام الطالب بالمعايير المحددة لكتابة الموضوع بحيث توزعت الدرجات بشكل يحصل الطالب على درجتين لكل معيار، قابلة للتجزئة وفقاً لأسلوب	السؤال التاسع

الطالب.	(٢٠) درجة
---------	-----------

(الملحق 12)

استمارة تعليمات اختبار القبول المعدّ لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية

زميلي الطالب – زميلتي الطالبة

أمامك اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة، يتضمن تسع أسئلة رئيسة تتفرع إلى بنودٍ متنوعة تتراوح بين الاختيار من متعدد، والأسئلة المقالية، وأسئلة الإكمال، يرجى الباحث منك الإجابة عليها مراعيًا مهارة الكتابة علماً أن الإجابة تدون على ورقة الاختبار ذاتها، وعدم تجاهل الإجابة بغض النظر عن الوقت المخصص للاختبار، حيث لا توجد درجات قطعية للاختبار، وإنما الاختبار مخصص لأغراض البحث العلمي.

وأشكر تعاونك.....

الباحث: محسن الأحمد

(الملحق 13)

استمارة موافقة رئاسة جامعة البعث على تطبيق الاختبار

Syrian Arab Republic Al-Baath University Homs		مهورية العربية السورية جامعة البعث حمص
No. :		رقم : ٤٩٢ / ص.م.م
Date :		تاريخ : ١٨ / ٥ / ٢٠١٧
President Office		مكتب الرئيس
السادة عمداء الكليات		
يرجى تسهيل مهمة الطالب محسن عيسى الأحمد المعيد في قسم تعليم اللغة العربية في المعهد العالي للغات وذلك من أجل تطبيق بحثه اختبار قبول لقياس قدرات الطلبة في مهارة الكتابة في اللغة العربية على طلبة الماجستير سنة أولى في كليتكم.		
رئيس جامعة البعث الأستاذ الدكتور أحمد مفيد صبح		
P.O.Box : 77 Tel. (031) 2131847 - Fax : 2126716	E-Mail: baath-univ@net.sy www.albaath-univ.edu.sy	ص.ب : ٧٧ هاتف : ٢١٣١٨٤٧ - فاكس : ٢١٢٦٧١٦

summary

Study Title:

Constructig Acceptance Test to Measure Students ' Abilities in The Writing Skill in The Arabic Language.

(Field Study on The Master's Students in The First Year of The Baath University).

Objectives of the study:

. Constructig Acceptance Test to Measure Students ' Abilities in The Writing Skill in The Arabic Language, enjoy the validity and reliability acceptable and high effectiveness of paragraphs.

- The main objective of this objective is:

- . Studying the validity indicators for the acceptance test to measure the abilities of students in the skill of writing extracted in several ways.

- . Studying reliability indicators for the acceptance test to measure students' abilities in writing skills extracted in several ways.

The Study Methodology:

It requires the nature of the study based on descriptive analytical method.

Study tool:

Acceptance test to measure the abilities of students in the skill of writing in Arabic, consisting of (9) main items are divided into (67) sub-items, .ranging items between substantive and pans.

The Study Society:

The current study population consists of the first year students at Al-Baath University in Homs Governorate, according to statistics provided by the Directorate of Scientific Research at Al-Baath University (2016 2017) This year, the study included 1043 students from all disciplines With the exception of Arabic language students, distributed to colleges located at Al-Baath University.

The study sample:

The sample of the study consisted of (321) male and female students of the master's degree (first year) of the colleges located at Al-Baath University in the academic year (2016 2017).

The sample representation for the original community was 30% Simple randomization.

Results:

The present study found the following results:

- 1.To construct an acceptance test to measure the abilities of students in the skill of writing in Arabic according to the steps adopted in the construction of tests referred to in previous studies, and simulates acceptance tests that deal with a specific subject.
2. The descriptive statistics of the students' grades were presented on the acceptance test, which was designed to measure the abilities of the students in the writing skill in the Arabic language.

The torsion was natural, and the flattening was within normal limits.

3. Coefficients ease of test items ranged between (0,18– 0,73), While coefficients of the difficulty of the test items ranged between (0,27– 0,82) , The total ease of testing as a whole (0.55), and was the difficulty coefficient of the test as a whole (0.45).

. A high distinction for items in general, where the coefficients of distinguishing items ranged between (0.36, 1).

4 . validity has been calculated according to three methods: (content validity, verifiable truth in terms of peripheral groups discrediting validity (Functional validity), and structural validity), all of which indicated high validity indicators for testing .

5. reliability was calculated according to three methods: (reliability repatriation, reliability of split half method, and the internal consistency reliability. using Alpha Cronbach equation), all of which showed high stability indicators for testing.

6. There are no statistically significant differences between the average grades of students in the abilities of writing skills in Arabic according to the variable age

7. There are no statistically significant differences between the averages of the master's degree according to the age variable.

8. There are no statistically significant differences between the average grades of students according to the gender variable (males, females).

There are statistically significant differences between the average grades of students in the ability to formulate content and content according to the variable of study specialization (Scientific, literary) at the level of significance (0.01) for the benefit of the scientific branch.

Damascus University
Faculty of Education
Educational and Psychological
Measurement and Evaluation Department



Constructing Acceptance Test to Measure Students ' Abilities in The Writing Skill in The Arabic Language

(Field Study on The Master's Students in The First Year of The Baath University)

A thesis submitted in partial fulfillment of requirements for the Master's Degree in Educational and Psychological Measurement and Evaluation

Prepared by

Mohsen Essa Al – ahmad

Supervisor

Dr. Eitedal Abdullah

A Professor in Educational and Psychological Measurement and Evaluation Department

Participation

Dr. Hael Al– Taleb

A Professor in the Higher Institute of Language

1438-1439 H.A
2017- 2018 D.A