معايير التصميم والتقييم في الاختبار الكتابي في اللغة العربية لغير الناطقين بها

د. محمد رضا عوض محفوظ

أستاذ العلوم اللغوية المساعد، جامعة الجوف - السعودية (حاليًا)

مدرس العلوم اللغوية، جامعة دمنهور - مصر

البريد الجامعي: mrawad@ju.edu.sa

البريد الشخصي: mz99_2004@yahoo.com

تليفون: 00966551090828

الاستلام	٢٠٢٠/٢/٦	المراجعة	٢٠٢٠/٣/١٠	النشر	٢٠٢٠/٤/٣٠

الملخص:

اختص البحث بمحاولة الكشف عن المعايير التي يقوم عليها اختبار الكتابة لغير الناطقين بالعربية؛ سواء أكان من ناحية تصميمه، أم من ناحية تقييمه. وعرض في المبحث الأول لمعايير التصميم، فتناول المعايير العامة للاختبار، فالمعايير الخاصة للاختبار الكتابي، ثم وضع مقياس تحديد صعوبة الموضوع، وطريق قياسها. وفي المبحث الثاني كان الحديث عن معايير التقييم الكتابي للطلاب، وهو على قسمين؛ الأول: في الجانب الشكلي، والآخر: في (جانب المحتوى)، ويتضمن نوعين: الأول في المحتوى الفكري. والآخر: في المحتوى اللغوي، وقدم في النهاية تصورًا لنموذج مقترح للتقييم.

الكلمات المفتاحية:

الاختبار، الكتابة، غير الناطقين بالعربية، مقياس، التصميم، التقييم، المعايير.

Design and evaluation criteria for written test in the Arabic language For non-native speakers

Dr. Mohamed Reda Awad Mahfouz

Assistant Professor of Linguistics

Al-Jouf University - KSA (Present)

Linguistics teacher, Damanhur University - Egypt

Academic mail: mrawad@ju.edu.sa

Personal mail: mz99_2004@yahoo.com

Phone: 00966551090828

Received	6/2/2020	Revised	10/3/2020	Published	30/4/2020

Abstract:

This research presents the criteria upon which the writing test is based for non-Arabic speakers, whether it is in terms of its design, or in terms of its evaluation. In the first topic, the design criteria were presented, and it dealt with the general criteria for the test. The special criteria for the written test, then presented a scale to determine the difficulty of the topic and the way to measure it. In the second topic, the discussion was about the criteria for written assessment of students, which is in two parts; the first: on the formal side, and the other: on the content side, and it includes two types: the first in the intellectual content. And the other: in linguistic content, it finally provided a visualization of a proposed evaluation model.

Key words:

Test, Writing, Scale, Non-Arabic speakers, design, evaluation, criteria.

منهج البحث:

لما كان هذا البحث يجمع في معالجة موضوعه بين الاتجاهين التربوي واللغوي -التربوي في جانبٍ من المعايير الشكلية، واللغوي في معايير المحتوى- فإنه في التناول المنهجي قد اختار المنهج التحليلي بوصفه قاسمًا مشتركًا بين الاتجاهين، ولا يكاد ينفصل عن أي درس علمي. فاتجه إلى تحليل معايير اختبار الكفاءة اللغوية –خاصة في اختبارات اللغة التي أثبتت توافر المعايير وفاعليتها، مثل الإنجليزية- مع ترسيم هذه المعايير على اختبار العربية. ووفق هذا التحليل خلص البحث في النهاية إلى تقديم تصور لنموذج قياس مدى صعوبة الموضوع، ونموذج التقييم المعياري لاختبار الكتابة في صوره المختلفة.

لما كان هذا البحث يعالج موضوع الاختبار الكتابي في العربية، وقد استعان في ذلك أيضًا بجانب تطبيقي على طلاب من غير الناطقين بالعربية، فإنه لزم أن نحدد سمات هؤلاء الطلاب، وهي:

- اللغة الأم للطلاب متعددة، ولم يكن سبيل ذلك البحث تحديد أثر اللغة الأم في الكتابة؛ إذ إن هذا الأمر يحتاج إلى بحث مستقل، حتى يفرق ويجمع بين اللغات التي تشترك أو تختلف في نظامها اللغوي مع العربية، وبيان أثر ذلك في الكتابة في العربية. أما المعايير التي حددها البحث فكانت في سبيل اختبار الكفاءة اللغوية في الكتابة العربية[١].

- أن الطلاب في مستويات مختلفة؛ إذ كان الهدف -كما ذكرنا- قياس القدرة على مهارة الكتابة، وليس قياس تحصيل منهاج دراسي معين.

المبحث الأول: معايير التصميم:

مفهوم الاختبارات المعيارية:

تنقسم الاختبارات بحسب نوعية المعايير في التحليل والتفسير إلى اختبارات معيارية المرجع، وأخرى محكية المرجع. وبحثنا هذا يدخل ضمن النوع الأول، وهو معياري المرجع، وهي اختبارات معايير المستوى النسبي أو المعدل العام. ومن سماتها أنها تضمن ثباتًا عند تنوع الاختبار، وأنها صالحة للتطبيق في نطاق واسع من القدرات التي -غالبًا- لا تكون محصورة في منهاج دراسي معين.[٢]

القسم الأول:

- **أنواع الاختبارات:**

يقسم خبراء التربية والقياس الاختبارات بصفة عامة إلى عدة أنواع:

الأول: اختبارات الاستعداد. الثاني: اختبارات التحصيل. الثالث: اختبارات التشخيص. الرابع: اختبارات التمكن[٣]. وهذا التقسيم يكون بحسب الأهداف المرجوة من الاختبار، وهي الأصل في بناء الاختبارات. أما التقسيمات الأخرى للاختبارات، فتتعلق بضوابط أخرى حسب طريقة تصحيح الاختبار، أو وقته الذي يعقد فيه، أو المدى الذي يغطيه، أو الجهة التي تصدره، أو عدد الطلاب الذين يجري عليهم الاختبار[٤]. والقسمة الأهم من هذه الأنواع التي يتعامل معها البحث أن يصنف الاختبار وفق المعايير، فنجد الاختبار معياريَّ المرجع، وآخر محكيَّ المرجع.

- **المعايير العامة التي تخص الاختبار بصفة عامة:**

حدد الباحثون معايير الاختبار الجيد في ثلاثة معايير رئيسية، وهي: سهولة التطبيق، والصدق، والثبات[٥]. وزاد بعضهم التمييز[٦]، والموضوعية والتمثيل[٧]. وتسمى هذه المعايير بأدوات تقنين الاختبار.

١. سهولة التطبيق: وسهولة التطبيق تعني السهولة في إجرائه، وملاءمته لكل الظروف الداخلية والخارجية المتعلقة به، مثل: أن يكون الوقت المحدد مناسبًا لكلٍ من الطالب، والمحتوى، والمقيِّم. وأن يلتزم بالتعليمات بصفة

عامة حتى يتيسر تطبيقه، ويسهل على الطلاب أداؤه دون لبس أو إشكال، والتعليمات التي يصح تطبيقها بصفة خاصة. ومن الواضح أن هذا المعيار مرتبط مع غيره من المعايير مثل الوضوح والموضوعية والصدق...

٢. الصدق: كما يقولون أنْ يقيس الاختبار فعلاً ما أُعد من أجله، أو مطابقة الاختبار الفعلي للهدف الذي وُضع من أجله، وكذلك مطابقة درجات الطلاب لمستواهم الفعلي. لذا كان من الواجب أن نعين الأهدافَ قبل البدء في الاختبار.

٣. الثبات: تعني هذه الأداة في الأساس بناء الاختبار على قواعد مطردة، ويتحكم في هذا المعيار عاملان؛ الأول: صياغة الاختبار نفسه وظروفه، والآخر: نتيجة تقدير الدرجات. فالاختبار الجيد هو الذي يصاغ في ظروف وملابسات واحدة، وهو كذلك الذي يتيح للمقيّمين أن يعطوا الدرجات نفسها للاختبار الواحد في حال تعددهم.

وهذه المعايير يمكن أن نخصصها على الاختبار الكتابي، فتكون معايير خاصة به.

- **صور المكتوب[٨]:**

كتابة الحرف/ كتابة المقطع/ كتابة الكلمة المفردة دون سوابق أو لواحق تركيبية/ كتابة الكلمة المفردة مع السوابق أو اللواحق التركيبية/ كتابة الجملة البسيطة/ كتابة الجملة المركبة/ كتابة الجملة المعقدة/ كتابة الفقرة/ كتابة المقال/ كتابة البحث.

فهذه عشر صور للمكتوب بالنظر إلى المكتوب نفسه، وقد تتفرع بعضها إلى فروع أخرى بالنظر إلى نوع المكتوب، مثل: المقال العلمي والأدبي والتاريخي...، وهذه الأنواع نفسها تُدخلنا في سمات لغوية تخص كل نوع منها.

نلحظ أيضًا أن هذه الأنواع كلها تكون في النوع الأخير، أو أن كل نوع منها يضم الأنواع التي قبله، وليس العكس.

وقد يتوسعون في هذه الصور -خاصة عند الغربيين- فنجد من الأنواع:

الببليوجرافيا، ومراجعات الكتب، ودراسة الحالة، والمراجعات النقدية، والأطروحات، والملصقات،والتقارير...[٩]

- **السؤال الكتابي:**

من خلال عرض صور الكتابة فإنه يمكن لنا أن نسأل الطالب عن كل صورة من هذه الصور، فتتنوع صور السؤال الكتابي بتنوع صور المادة المكتوبة نفسها، ويبقى الاختلاف في طريقة السؤال نفسه التي تقيس أحد هذه الأنواع الكتابية.

ولقد عهدنا في اختبار الكفاية اللغوية للغة الإنجليزية أن يتضمن قسم الكتابة فيه إنجاز مهمتين:

الأولى: أن يصف– أو يعرض، أو يحلل - صورة أو شكلًا، أو مخططًا، أو رسمًا بيانيًّا،....

الثانية: أن يكتب مقالًا عن موضوع يحدده واضع الاختبار، يتناول فيه -في الغالب- وجهتي نظرٍ في قضيةٍ ما، يعرض لهما، ويناقشهما، ويثبت وجهة نظره في هذه القضية، مع دعمه بالأدلة والحجج ما استطاع.

أما العربية فإن أسئلة اختبارات الكتابة التي عرضها الباحثون في هذا الباب تكون أكثر اتساعًا، وربما كان ذلك لأنهم جعلوا هذه الصور باعتبارات نوع المكتوب، أو المثير الكتابي، أو طريقة الكتابة، وصورها[١٠]:

- سؤال المقال/ سؤال وصف الصورة / سؤال وصف الرسم البياني/ سؤال تطوير المخطط/ وصف الجدول/ وصف الخريطة.

- الإملاء، وله أنواع كثيرة/ التلخيص/ التكملة/ الشرح...

على أن المجموعة الأولى تمثل صورة الأسئلة، أما الثانية فيمكن أن نسميها: طريقة السؤال ومحدداته. ولكن ما الطريقة التي ينبغي أن يُقدَّم بها السؤال الكتابي بوصفه جزءًا من اختبار معياري للعربية؟

إن النظر في الأنواع السابقة وطرق معالجتها يؤدي بنا إلى أن أنواعًا منها لا تصلح أن تقيِّم قدرات الطالب الكتابية لتحديد درجة كفايته اللغوية في مهارة الكتابة، ومن ذلك الإملاء الذي يكون بالتلقي، فنفقد عنصرًا مهمًّا من عناصر القدرة على الكتابة، وهو الفكر؛ لأن الإملاء لا يزيد عن المحاكاة. ومثل ذلك يقال في التلخيص والشرح؛ إذ إن الأول تضييق في نطاق الجمل والتراكيب وفي نطاق المعنى بالاقتصار على ما هو ضروري، والثاني عكسه من كونه توسيعًا في الجمل والتراكيب، فيقيس مهارة أخرى وهي التمكن من المفردات والمترادفات، وهو كذلك تفريع في المعنى بالألفاظ المناسبة له، فيكون هذان النوعان مثل الإملاء في كونهما نوعًا من المحاكاة أيضًا.

وإذا كانت الكتابة لا بد ألا تفقد عنصر الفكر؛ لأنه أساس التعبير، لزم من ذلك أن يكون السؤال الكتابي مناسبًا لهذا الهدف؛ إذ إن قدرة الكتابة والتعبير هي قدرة على التفكير والتخطيط والتنظيم. وما يناسب هذه الأمور يكون مما يُطلب من الكاتب أن ينشئ فكرة خاصة لفكرة عامة موجودة، أو يعرض للأفكار المطروحة بأسلوب لغوي جذاب سليم. وصور السؤال التي تناسب هذا الغرض هي سؤال المقال، أو الرسالة، أو وصف الشكل (بأنواعه)؛ مع اختلاف درجات هذه الأنواع في تحديد المثيرات الكتابية.

وهذه الأنماط تختلف من ناحية تعلقها بالمهارات الأخرى، فمنها ما يتعلق بالمقروء، ومنها ما يتعلق بالمسموع، ومنها ما يتعلق بالمرئي. فأما السؤال الذي يعرض في صورة مكتوبة، ويَطلب العرض، أو الحجة، أو المقارنة، فالمثير فيه يتعلق بفهم المقروء، وما يُطلب فيه أن يصف أو يعرض لصورة أو شكل، أو مخطط، أو ما شابه ذلك من الأشكال، فهو يتعلق بفهم المرئي. وأما ما يختص بالإملاء فهو يتعلق بفهم المسموع؛ سواء أكان هذا المسموع حيًّا ملموسًا، من شخص يُملي، أم كان من جهاز جامد كأجهزة التسجيل المختلفة. ومن ثَمّ فإنه يمكن أن نقسم المثير الكتابي إلى أنواع:

الأول: ما يتعلق بفهم المقروء.

الثاني: ما يتعلق بفهم المسموع.

الثالث: ما يتعلق بفهم المرئي.

اعتماد السؤال الكتابي على غيره من مهارات اللغة:

السؤال الذي يطرح نفسه هنا: هل ينبغي أن يقدَّم السؤال الكتابي منفصلاً عن غيره من مهارات اللغة من الاستماع والحديث والقراءة، لاسيما أن هذه المهارات مرتبطة مع بعضها البعض ارتباطًا شديدًا، أو يجوز لنا أن نقدمه مرتبطًا مع غيره من هذه المهارات؟

الإجابة عن هذا السؤال تقتضي أن ننظر في الهدف المرجو من الاختبار الكتابي، هل المراد من اختبار الكتابة قياس التمكن الكتابي للطالب بغض النظر عن غيره من المهارات، إذ كانت للمهارات الأخرى طرق قياس أخرى أدق، أو أن المراد أن نقيس أكثر من مهارة مجتمعة؟

فإذا كان عندي من مواد الدرس مادة الاستماع والمحادثة فإن الحوار يحقق هذا الغرض، فالطرف الأول من المادة، وهو الاستماع من المهارات الاستقبالية، والطرف الآخر من المهارات الإنتاجية، ويستطيع المعلم من خلال حوار مع تلامذته أن يقيس مدى فهم المستقبِل عن طريق سلامة المنتج، فالمستمع الجيد الذي حقق القدر السليم من فهم المسموع، إذا استطاع أن يعبر عن هذا المفهوم فإنه ينتج حديثًا جيدًا من ناحية الفكرة، مع الأخذ في الاعتبار لمقومات أخرى في الحديث من الصحة اللغوية، وسلامة النطق، وغيرها من مهارات التعبير الكلامي كالنبر والتنغيم.

لكن لما كان تقييم الحديث يعتمد على فهم المسموع؛ لذا كان من الضروري أن يخلو المثير الحديثي من المعوقات -وأبرزها عدم فهم المسموع نفسه- حتى يؤدي المثير وظيفته المثلى في تحقيق الاستجابة الكلامية. ومن ثم فلا ينبغي التركيز في اختبار إحدى المهارات على مهارة أخرى تعتمد عليها، فقد يكون المتعلم مجيدًا إحدى المهارات دون الأخرى[١١]. وحل هذا الإشكال -إن دعتنا الدواعي لمثله- أن نلتزم بمنهاج معين، يكون الهدف فيه قياس المهارتين مجتمعتين. ومثل

هذا يقال في الاستماع والكتابة، فإذا كان الاستماع مثيرًا للكتابة، فإن تحديد معدل ما للكتابة سوف يتوقف على إتقان مهارة الاستماع، ودقة فهمه.

إن قياس أكثر من مهارة من مهارات اللغة لا ينبغي إلا أن يكون في الفصل الدراسي، أو لقياس مستوىً ما للطلاب، مع ارتباطه بمنهاج دراسي، أو مادة علمية تكون مرجعًا للسؤال والتقييم. ومن ثم ضبط حدود السؤال الكتابي وفق المادة المحددة من المهارات الأخرى. والأجدى في اختبار الكفاية اللغوية أن نقيس كل مهارة منفصلة عن الأخرى ما أمكن لنا ذلك؛ لذا فإننا نرفض أنواعًا من الأسئلة الكتابية التي تعتمد على غيرها من المهارات.

مواصفات المهمة الكتابية، وأبعادها:

من المعايير العامة التي وضعت في مواصفات تصميم المهمة الكتابية وضوح المهمة، وجاذبيتها، وموثوقيتها[١٢]. وبعضهم يجعل لها خطوتين في تصميمها؛ الأولى: أن نقرأ عنها: (كيف نكتب وحدات عالية الجودة؟) والثانية: تكون من خلال محددات الوحدة، ومنها نستخلص السمات المحددة للمهمة المطلوبة"[١٣]. غير أن هاتين الخطوتين تفيدنا في الاختبار الكتابي بصفة عامة، والثانية تفيد في فصول الدرس.

هناك عدد من المعايير التي يختص بها السؤال الكتابي، وهي نوعان: خارجية، لا تتعلق بالمضمون، وهي التعليمات التي يضمها الاختبار الكتابي. وداخلية تهتم بالمضمون.

أولاً: المعايير الخارجية للسؤال الكتابي:

- **تعليمات السؤال:**

لا بد أن يحتوي أي سؤال من أسئلة الاختبار على تعليمات هذا السؤال، يوضح فيها زمن السؤال، ودرجته، وتحديد الكم والكيف في الإجابة، بأن نحدد عدد الكلمات المطلوبة[١٤]، ونحدد كذلك طريقة الإجابة.

ومن الأسئلة أن يسأل الطالب عن كتابة وصف للصورة أو الشكل أو المخطط، وأن هذا الوصف يحقق عددًا من الكلمات يجاوز المطلوب، بحيث يكون وصف محور واحد من محاور الصورة يلزم فيه أن يفرغ الطالب العدد المطلوب من الكلمات، ومن ثم يلزم تحديد السؤال:

- أن يطلب من المُمتحِن أن يلخص ما تدل عليه الصورة أو الشكل.
- أو أن يطلب منه أن يصف محاور معينة، أو عملية معينة.

ومن المواصفات التي حددوها أن يحدد من يضع الاختبار مواصفات دقيقة للمهمة المطلوب إنجازها فيما يتعلق بالجمهور (إلى من يكتب)، والغرض، والوظيفة التواصلية، والنوع الأدبي، ومصدر المعلومات. وأن يقدم معلومات محددة عن العنوان أو الصورة التي تخدم المحتوى[١٥].

- **درجة السؤال:**

يجب أن يُوضع معيار ما لتحديد درجة السؤال الكتابي من بين عناصر الاختبار الأخرى المراد قياسها من الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والقواعد... والسؤال الكتابي في اختبار (IELTS) يتكون من مهمتين كتابيتين، فإذا حصل الطالب في المهمة الأولى على خمس درجات، وفي الثانية على ست درجات، تكون درجة السؤال الكتابي هي متوسط درجتي المهمتين الأولى والثانية.

- **زمن السؤال:**

ينبغي تحديد زمن كل سؤال، بل زمن كل مهمة يتضمنها السؤال، والمعروف في اختبار (IELTS) تحديد زمن قسم الكتابة بستين دقيقة، وهو يتناول مهمتين: الأولى قد حُدد لها عشرون دقيقة، والأخرى أربعون دقيقة. ولا ينبغي أن يكون هذا التحديد الزمني مقياسًا عامًا لاختبار الكتابة في العربية، بل إن لكل لغة خصائصها، ومتطلبات قياسها التي

تكثر أو تقل بين اللغات، فقياس عنصر الرسم الإملائي في الإنجليزية مثلاً يقتصر على التهجي الصحيح للكلمات، أما العربية فإن قياس هذا العنصر يتناول التهجي، والهمزات بمواقعها المختلفة، والتمييز بين الحروف المتشابهة، وغيرها مما قد يؤثر فيه قواعد النحو.

- **طول الموضوع وقصره:**

عند قياس طول الموضوع في النص المكتوب، فإنه يراعى في ذلك تعليمات السؤال بالعدد المطلوب كتابته من الكلمات بما يتوافق مع زمن السؤال. ويوجد في نظري مقترحان لهذا القياس:

الأول: يمكن تجريبه واختباره عن طريق اختبار عدد من الموضوعات الكتابية لمجموعات من الطلاب من غير الناطقين بالعربية يحددهم المعلم، مع تنوع مستوياتهم اللغوية، من المستوى المتوسط الأول (B1) وحتى المستوى المتقدم الثاني (C2)، وحساب متوسط الزمن الذي تقتضيه الإجابة عن هذا السؤال في كل مجموعة من هذه المجموعات، ومن ثم حساب متوسط الزمن للمجموعات كلها في المستويات جميعها.

بمعنى أن الطلاب في المجموعة الأولى في مستوى (B1) أنجزوا المهمة الكتابية بالعدد المطلوب من الكلمات في مُدد: ١٧، ٢٤، ٣٠، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٤٠، ٤٠، ٤٥، ٤٥ دقيقة، فإننا بحساب المتوسط لهذه الدرجات أمكن لنا تحديد الزمن القياسي لاختبار هذه المجموعة.

متوسط حساب الزمن= مجموع الأزمنة المختلفة للطلاب / عدد الطلاب في المجموعة

المتوسط = ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٣٥، ٣٩، ٤٠، ٤٥، ٤٥ / ١٠ = ٣٤٠ / ١٠ = ٣٤

تجرى العملية نفسها في مجموعات كل مستوى من المستويات لنحصل على متوسط زمن كل مجموعة، ومن ثم يمكن احتساب المتوسط الزمني للمجموعات ككل من خلال جمع متوسط كل مجموعة وقسمتها على عدد المستويات المحددة، وهو هنا أربعة مستويات (B1, B2, C1, C2) لنحصل في النهاية على المتوسط الزمنى للموضوع.

فإذا كان متوسط المستوى (B1) هو ٣٤ دقيقة، ومتوسط المستوى (B2) هو ٣٠ دقيقة، ومتوسط المستوى (C1) ٢٧,٥ دقيقة، ومتوسط المستوى (C2) ٢٥ دقيقة، فإن المتوسط الزمني للمستويات جميعًا يكون [٣٤+ ٣٠+ ٢٧,٥+ ٢٥ / ٤ = ٢٩,١٢٥ دقيقة].

الاقتراح الثاني:

أن نجري هذا الاختبار مفتوح الزمن على مجموعة من الطلاب من أبناء اللغة، ونحسب بعد ذلك المتوسط الزمني لهذه المجموعة، ونجري الاختبار نفسه على العدد نفسه من الطلاب غير الناطقين باللغة، ونحسب المتوسط الزمني لهم، ومن ثم نقيس النسبة بين المتوسطين، وليس حساب المتوسط لهما، بمعنى أنه إذا كان متوسط الزمن للطلاب العرب عشر دقائق في موضوع ما، ومتوسط الزمن للطلاب غير العرب ثلاثون دقيقة، فإن نسبة الزمن بينهما ١٠ إلى ٣٠، بما يعني أن الطالب العربي يستغرق في إجابة السؤال الكتابي في موضوع ما ثُلث ما يستغرقه الطالب غير العربي. وهذه الطريقة يمكن أن تكون عامة في كل النصوص المكتوبة بمعنى توحيد النسبة، لكن يلزمها أن نطبق على مجموعات كبيرة من الطلاب العرب وغير العرب، وعلى موضوعات كثيرة متغايرة، تتنوع فيها المهام المطلوبة، والأفكار، والمجالات التي تنتمي لها، وغير ذلك مما يؤثر في اختيار الموضوع.

ثانيًا: المعايير الداخلية:

هي معايير تخص المحتوى الكتابي نفسه، سواء أكان موضوعًا أو صورة، أو رسمًا، أو مخططًا. وقبل تناول هذه المعايير نعرض أولا لأنواع الموضوعات الكتابية باعتبار أن الموضوع أهم عناصر المحتوى الكتابي.

الموضوعات الكتابية

* أنواع الموضوعات الإنشائية:

يعد الموضوع وحدة المهمة الكتابية التي يدور حولها الإجراء الكتابي، لذا كان من الضروري قبل الخوض في مواصفات السؤال الكتابي (من ناحية المضمون) أن نتعرف على أنواع الموضوعات[١٦]. وقد أمكن لي أن أقسمها باعتبارين: الأول من ناحية المجال الموضوعي، والثاني من ناحية الإجراء الكتابي.

وبالاعتبار الأول تُقسم إلى نوعين: موضوعات عامة، وأخرى خاصة.

- **الموضوع العام: General Topic**

الموضوع العام هو الذي يتيح لكل المتعلمين أن يكتبوا فيه دون حاجة إلى خلفية معرفية متخصصة في علم من العلوم.

- **الموضوع الخاص: Special Topic**

ما يقتصر التعبير فيه على طائفة معينة من المتعلمين، بحيث لا يستطيع الكتابة فيه إلا من كان ذا معرفة متخصصة بفن من الفنون التي يصدر عنها هذا الموضوع. ومثاله أن يكون الموضوع في مجال الطب، أو الهندسة، أو الكيمياء، فهذا لا يستطيع أن يتناوله بالكتابة إلا المتخصصون من أصحاب هذه المجالات. ولا يمكن الكتابة فيه إلا من خلال أسلوب المحاكاة التي تكون ببناء النظير، بحيث تكون الكتابة ممثلة تمثيلاً حرفيًّا لمخططٍ ما يعرض البيانات المطلوبة للكتابة تفصيلاً.

أما تقسيم الموضوعات من ناحية الإجراء الكتابي فيه، فنوعان:

- **الموضوع الوصفي (المحاكاة)Descriptive Topic**

ذلك الموضوع الذي يعتمد في كتابته على أسلوب الوصف، أو ما يمكن أن نسميه بالهيكل الموازي، بحيث يكون المكتوب موازيًا للمرئي، وهذا النوع يكون في وصف صورة، أو مخطط، أو رسم بياني، أو غيرها من الأشكال...

- **الموضوع الحجاجي. Argumentative Topic**

يعتمد هذا النوع من الموضوعات على الإبداع في عرض مشكلة ما (وحدة المهمة الكتابية المطلوبة: Writing Item، والتفكير التأملي في حلّها، وقوة الحجة في ترجيح أحد الحلول عن غيره.

من خلال ما تم عرضه سابقا لأنواع الموضوعات، والتركيز على أن الموضوع يمثل وحدة المهمة الكتابية؛ لذا كانت عملية التعرف على المعايير الداخلية للسؤال الكتابي لا تتم إلا بتحديد عناصر الموضوع، بهدف وضع معايير قياسية للموضوعات.

القسم الثاني:

- عوامل صعوبة الموضوع أو سهولته:

مما يحدد صعوبة المهمة الكتابية بشكل عام "النطاق الموضوعي، والمهام البلاغية من طرق العرض كالسرد، والوصف، والمقارنة،... وطول المهمة. وقد بحث "ليم" أيًّا من أبعاد المهمة الكتابية أكثر صعوبة، فوجد أن البعد الوحيد الذي ينتج فارقًا في معدل الدرجات، هو النطاق الموضوعي، وتوصل أيضًا إلى أن مهمات الموضوعات الاجتماعية تكون

أكثر صعوبة من مهمات الموضوعات التعليمية. وعند التطبيق فإن صعوبة موضوع ما تُرصد من خلال مهمة محددة تحديدًا دقيقًا، ومجموعة من الحُكَّام ذوي الخبرة، وإعادة الاختبار بحذر"[١٧].

كيفية رصد صعوبة الموضوع:

هناك طريقة أخرى لبيان صعوبة الكتابة، ولكنها تعتمد على عينة كبيرة من اختبارات جامعة ميتشجان، تمثلت في ٤٩٧ مهمة كتابية، مقسمة على ٣٢ مجموعة موضوعية، وتقسيم الموضوعات إلى خمس فئات: العرْضي العام، والعرْضي الخاص، والحجاجي العام، والحجاجي الخاص، والجامع بين هذه الأنواع. وتمّ تصميم مقياس بسيط من ١ إلى ٣، حيث يمثل (١) الموضوع السهل، (٢) للمتوسط الصعوبة، و(٣) للصعب. وعُرضت الموضوعات على اثنين من القراء المدرّبين، واثنين من خبراء الكتابة في الإنجليزية بوصفها لغة ثانية[١٨].

وقد حاولت أن أصمم استبيانًا وفق هذه المعلومات مع تطبيقه على مجموعة من معلمي العربية لغير الناطقين بها، في موضوعات محددة، غير أنني أجزم بعدم قبول كامل نتائجه لحاجتنا إلى عينة ضخمة من اختبارات الكتابة التي أجريت بالفعل، وزيادة معيار درجات الطلاب، حتى يكون أساسًا آخر من أسس قياس صعوبة الموضوع[١٩].

وقد رأيت أن العناصر التي تؤدي إلى صعوبة الموضوع تنحصر في:

- **العنوان [الكلمة المفتاحية في السؤال (Key Words)]**

يقصد به مجموع الوحدات التي تصاغ في صورة خبرية أو طلبية عن موضوع ما، وتشمل: المثير الكتابي، والجمهور الموجه له الكتابة، وفكرة الموضوع الرئيسية بما تتناوله من أفكار فرعية.

إن كل موضوع من الموضوعات يمثله عنوان ما يدل عليه، هذا العنوان يتمثل في صياغة الموضوع نفسه في صورة السؤال الكتابي. ومن أهم المحددات التي يضمها العنوان الكلمات المفتاحية المكتوبة في صياغة السؤال. وكلما أمكن للطالب أن يحدد الكلمات المفتاحية في موضوعه سهل عليه بعد ذلك أن يحدد الخطوط العريضة لهذا الموضوع.

- **وضوح العنوان:**

يعد حسن الصياغة ودقتها المؤشر الأول على الوضوح، فالعنوان المصوغ بدقة وعناية متحريًا اللفظ والمعنى بشقيه الرئيسي والفرعي له الأثر الإيجابي على الممتحن من الناحية العملية والنفسية، فيسهل عليه تنظيم أفكاره وضبطها، مما يزيد من استجابته لمثيرات الكتابة.

كذلك يمكن القول بوضوح العنوان إذا توافر فيه معيار أمن اللبس، وهو معيار يتعلق بكل مكون من مكونات العنوان. أمن اللبس المفرداتي، وأمن اللبس التركيبي.

- **التعبير والشمولية:**

أن يكون العنوان معبرًا عن الأفكار الرئيسية للموضوع، وكذلك الأفكار الفرعية إن أمكن ذلك.

- **وجود المثير الكتابي في العنوان وتعدده:**

يعرف المثير الكتابي (Stimulus) بأنه مجموع العناصر التي تولد المحتوى الكتابي الأساسي، مثل: المخطط، والصورة، والشكل،...[٢٠] ويكون في سؤال المقال متمثلاً في الكلمات الدالة، أو الكلمات المفتاحية. وكلما كان العنوان يضم كلمات مفتاحية دالة ومعبرة عزّز ذلك من الدعم الفكري للطالب في الإنتاج الكتابي، وكذلك كلما كانت الصورة أو الشكل معبرة تعبيرًا صادقًا عن كل الأفكار الرئيسية أو الفرعية زادت القدرة التعبيرية للطالب.

- **معايير تقديم الموضوع:**

- أن يكون الموضوع عامًّا:

من المعايير في تقديم الموضوع للاختبار -خاصة في الكتابة الإنشائية- أن يكون الموضوع عامًا، بمعنى أن يصلح الموضوع لأن يَكتب فيه الطلاب جميعهم مهما تنوعت ثقافاتهم، بحيث لا يختص الموضوع بفئة من الطلاب ذوي خلفية معرفية متخصصة، فلا يكون الموضوع مختصًا بمجال علمي دون غيره؛ لأن الأفكار هي التي تمد الطلاب بما يكتبون، فحين تتقلص الفكرة أو تنحصر، إما أن يتقلص التعبير بناء على تقلُّص الأفكار، وإما أن يلجأ الطلاب -في حالة الطالب ذي القدرة اللغوية العالية- إلى أن ينشئ تعبيره من الخيال، فيؤلف نصًا غير مترابط المعاني، وإن كان في صنف الصحيح اللغوي.

- **الموضوع يتعلق بأكثر من مجال:**

يتعلق بالكلام السابق أن يكون عموم الموضوع محدودًا، بحيث لا يتوزع على أكثر من مجال فالموضوع المرتبط بأكثر من حقل دلالي يعدد الإجابات بين الطلاب، فلا نستطيع أن نصف الاختبار حينها بالصدق، ونفقد الموضوعية في التقييم.

- **ارتباط الموضوع بالواقع المعاصر للطلاب:**

فلا يحبذ في ذلك أن يكون الموضوع من موضوعات التاريخ، لأن هذا يجعل من الطالب الذي يطلب منه أن يدلي برأيه شخصًا من شخوص التاريخ، أو حَكمًا في مسألة قد لا تدعمه حجته فيها.

- **اعتبارات خاصة في تصميم المهام الكتابية[٢١]:**

١. الوضوح (Clarity): ينبغي أن تدل المهمة على المراد منها، بما يمكن الطالب من فهمها سريعًا بسهولة.

٢. الصحة (اللصوق بالواقع) (Validity): فإذا كان الواقع يقتضي أن يكتب الطالب المتمكن لغويًّا أفضل من الطالب الضعيف لغويًّا، فإن المهمة التي ينطبق عليها هذا المعيار هي التي تسمح للطالب الضعيف كتابيًا أن يكتب فيها في حدود مستواه، وأن يتعامل معها الطالب المتميز التعامل الأمثل.

٣. المصداقية (Reliability): وتعني أن يصح تطبيق المعايير جميعها على كل الاستجابات الكتابية، وهي تجعل كل من يقرأ الموضوع من المقيمين أن يقيّموا التقييم ذاته، لأن الأفكار واحدة.

٤. الجاذبية والتشويق(Interesting): ينبغي أن يكون الموضوع شيقًا لكل المرشحين للاختبار، فلا يجذب فئة دون غيرها، بل يستطيع الكل أن يتعامل معه.

- **نظرة عامة على المعايير:**

من خلال ما سبق ظهر أن هذه المعايير يمكن ردها إلى أخرى خاصة بالاختبار الكتابي، وهي:

- معيار الملاءمة:

يقصد به ملاءمة كل عنصر من عناصر الاختبار مع غيره من العناصر الأخرى خاصة المتعلقة به تعلقًا شديدًا، كأن يلائم الاختبار بشكل عام الهدف المحدد، وأن يلائم طول السؤال الزمن الموضوع له، وأن يناسب صوغ السؤال موضوعه، وأن يناسب الموضوع -بالمواصفات التي ذكرناها له- قياس القدرة اللغوية، وليس القدرة العلمية أو المتخصصة.

- معيار التدرج:

ينبغي في توزيع الموضوعات على الأسئلة الكتابية أن يتدرج فيها من السهل إلى الصعب فالأصعب.

- معيار التنظيم:

كما يطلب ممن يؤدون الاختبار أن يراعوا التنظيم في الكتابة، فإن هذا الأمر كذلك مطلوب من مصمم الاختبار، والتنظيم في السؤال الكتابي يكون من ناحية الشكل، ومن ناحية مواصفات كل سؤال، وكل سؤال فرعي تحته. ومن التنظيم أن تكون المهام الكتابية موضع الأسئلة محددة تحديدًا واضحًا لقياس عناصر القدرة اللغوية.

- معيار الدقة:

يجب أن تُختار الموضوعات بعناية فائقة، وكذلك أن تُحدد المطالب فيها بالعناية نفسها، فمن تحديد المهمات أن يدقق واضع الاختبار في الموضوع المطروح لقياس مهارة بعينها، فإذا أردنا قياس قدرة الطالب على العرض والوصف فلا بد اختيار موضوعات دالة على ذلك، سواء أكانت صورة السؤال في مجموعة من المعلومات التي يقدمها مصمم الاختبار، ويطلب من الطالب أن يركبها ويؤلفها ليقدم عرضًا لها أو تحليلًا، أم كانت في صورة مخطط، أو جدول، أو رسم بياني، أو غيره. ويستلزم هذا أن يدقق واضع الاختبار في صوغ السؤال، واختيار الكلمات المفتاحية فيه.

- معيار التوزيع:

من المفترض أننا نقيس مهارات الكتابة بصفة عامة، فإذا وجدنا اختبارًا كتابيًّا يسأل أولاً عن وصف صورة، وثانيًا عن تحليل رسم بياني، فإن هذا الاختبار يعد قاصرًا من ناحية قياس القدرات اللغوية؛ إذ إنه يقيس جانبًا واحدًا من مهارات الكتابة، وهي القدرة على الكتابة الواصفة؛ لذا لا بد من توزيع موضوعات الاختبار على الجوانب المختلفة من الواقعي، والخيالي، والحجاجي.

إجراءات تصميم مقياس صعوبة الموضوع:

- تناول المقياس العناصر السابقة مما يخص العنوان، والموضوع،...
- جعلت محاور المقياس في اتجاه إيجابي، بحيث يكون تحقق كامل العنصر دالاً على سهولة الموضوع.
- جعلت درجات المقياس بين (١-٣) لتمثل (١) الموضوع الصعب، و(٢) للموضوع المتوسط، (٣) للموضوع السهل.
- اخترت الموضوعات العشر الأوَل من كتاب "الإنشاء الواضح" لعلي رضا.
- تم عرضه على مجموعة من معلمي العربية لغير الناطقين بها[٢٢] مع إرفاق إجابات مجموعة من طلاب العربية غير الناطقين بها في مستويات مختلفة عن هذه الموضوعات المختارة، ليثبت صحة كون هذه العناصر مؤشرات صعوبة.
- تم تجريب هذا المقياس من ناحية الطلاب على نحو ثلاثين طالبًا من مستويات مختلفة[٢٣] في وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الجوف في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩- ٢٠٢٠م / ١٤٤٠- ١٤٤١هـ.

ومع ذلك فإننا نحتاج إلى عينة ضخمة من الموضوعات التي توضع بعناية وفق هذه العناصر حتى نصل إلى نتائج دقيقة.

المبحث الثاني: معايير التقييم:

• **عناصر التقييم:** إذا أردنا أن نتعرف على عناصر التقييم في الاختبار المكتوب، فلا بد أن نعرف أن عملية التقييم يحددها عدد من العناصر التي تشترك فيها، فأولها: من يُقيَّم وهو الطالب، وثانيها: من يقيِّم وهو المصحِّح، وثالثها: مادة الاختبار ذاتها، وهي موضع التقييم الفعلي.

والذين اهتموا باختبار اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية قد وضعوا لنا جدولاً يوضح أبعاد مهام التقييم الكتابي دارت محاوره حول: الموضوع، والمثير الكتابي، والنوع الأدبي للمكتوب، وطريقة التعبير ويسمونها المهمة البلاغية، وقوالبه، والمطالب المعرفية، ومواصفات عامة للتقييم[٢٤].

المحاور		الأمثلة
الموضوع		شخصي، العائلة، المدرسة، التكنولوجيا، إلخ.
المثير		نص، مخطط، جدول،...
النوع الأدبي		المقال، الرسالة، مذكرة غير رسمية، إعلان،...
طريقة التعبير		السرد، الوصف، الحجاج والإقناع.
قوالب التعبير		طريقة المعالجة من مقارنة، وتناقض، وسبب، ونتيجة، وتصنيف...
المطالب المعرفية		إعادة إنتاج الأفكار والحقائق، التنظيم، وإعادة تنظيم المعلومات، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم...
المواصفات		
	الجمهور	شخصي/ المعلم/ جمهور عام/ الفصل...
	الدور	ذاتي/ مراقب مستقل/ شخصية مفترضة
	الأسلوب	رسمي/ غير رسمي
	طول المهمة	أقل من نصف صفحة/ من نصف صفحة إلى صفحة/ من ٢-٥ صفحات
	الوقت المسموح	أقل من ٣٠ دقيقة/ من ٣٠ إلى ٥٠/ من ساعة إلى ساعتين...
	كلمات المهمة	صريح / ضمني/...
	نظام الكتابة	يدوي/ آلي
	معايير التقييم	محتوى أساسي منظم/ صحيح لغويًّا/ غير محدد المعيار "ذاتي"

أولاً: فيما يتعلق بالطالب:

- **العوامل المؤثرة في اختلاف قدرات الطلاب على الكتابة:**

السؤال هنا: ما السبب في اختلاف قدرات الطلاب اللغوية؟

السبب في ذلك عاملان؛ الأول: الخلفيات الثقافية، والآخر: الخلفيات الخبراتية والتدريب[٢٥].

- الخلفيات الثقافية:

إن مفهوم الثقافة يشمل المفهوم العام للحياة، أو كما يراها "إليوت": طريقة الحياة[٢٦]، والناظر في تعريفات الثقافة يجد التنوع الكبير في التعريف نفسه، بل فيما تضمه من عناصر. وأهم الأفكار التي ركز عليها إليوت فيما يخص الثقافة: فكرة الوحدة والتعدد في الأنماط الثقافية، أو العالمية والمحلية. وفكرة الارتباط الثقافة والدين، وفكرة أن الثقافة تحمل جانبًا كبيرًا غير واع[٢٧]. أي أن الفرد يحمل من الثقافة ما لا يشعر به، يتوارثه ويعايشه أكثر من أن يكتسبه.

وعناصر الثقافة الأساسية لا تخرج عن (اللغة) بوصفها أحد مكونات المجتمع، ووسيلة تعبيره وتواصله. و(الدين)-أو أن نقول الجانب الفكري للإنسان-، و(العادات والتقاليد)، و(الخرافات والأساطير)... وكل هذه العناصر مؤثرة في اللغة عند الإنسان فيما نسميه الثقافة اللغوية، وهذه الثقافة اللغوية إما أن تكون متوارثة كما هي الحال في اللغة الأم، أو أن تكون مكتسبة كما في اللغة الثانية. ومتعلم اللغة الأجنبية يقع في إشكاليات التطابق والمخالفة بين هذين النوعين المتوارث والمكتسب، وكلما زادت أوجه التطابق بين هذين النوعين، فإن اكتساب اللغة يسهل على متعلم اللغة الثانية.

- المعارف الخبراتية:

وهي المعارف المكتسبة بالتدريب والتعليم، أما ما يخص التعلم فهي المهارات اللغوية التي يكتسبها الطلاب من قاعات الدرس، ومن التعلم الذاتي في مهارات اللغة المختلفة. وتزيد قدرة الطلاب اللغوية بالتدريب على هذه المهارات التي حصلوها، وممارستها. والخبرة اللغوية أحد العوامل المؤثرة في تعليم اللغات اتصاليًّا، ويقصد بها "الموقف اللغوي التعليمي الذي يهيأ ويعد لكي يعايشه الطالب، ويمارس من خلاله استعمال اللغة، ويحتك بمحتواه وينفعل به، ليخرج منه وقد اكتسب مجموعة من المعارف والمهارات عن اللغة واستخداماتها"[٢٨] والكتابة بوصفها أحد المهارات اللغوية فإنها تمثل موقفًا لغويًّا، نستطيع أن نهيئ الطلاب له معايشة وممارسة، ومن ثم اكتساب الخبرة اللغوية والتدريبية لإتقان هذه المهارة.

ومن الممارسات التي يحاول الطلاب أن يدربوا أنفسهم عليها في الكتابة استخدام ألفاظ محددة تصح لنوع من الكتابة، كأن يستخدموا أفعالًا مثل: "يزيد، وينقص، ويقل، يتضمن، يحتوي، يعكس، يشير،..." في نوع الكتابة الواصفة. أو أن يستخدموا روابط تركيبية بعينها، نحو: في الوقت نفسه، وفي المقابل، وعلى النقيض من كذا،...

ثانيًا: فيما يتعلق بالمقيم:

- الموضوعية:

الموضوعية عكس الذاتية، وهما من سمات الأحكام التي يصدرها المقيِّم في الحكم على قضية ما. والحُكم الموضوعي هو الذي لا يختلف عليه اثنان من المقيمين، ويتوافر أكثر ما يمكن في الأسئلة التي لا تحتمل إلا إجابة واحدة، بمعنى أن يفرض الجواب نفسه على أن يختص له حكم منهما، وتكون في نوع أسئلة الاختيار من متعدد، أو الصواب والخطأ، أو التوصيل... ومما يفرضه السؤال الكتابي على الاختصاص بأحد هذين الحكمين سؤال الإملاء، أو سؤال التكملة -فيما لا يصح غيره من الوحدة المراد كتابتها لتستقيم العبارة-. أما في حال سؤال الكتابة الواصفة أو الكتابة الإنشائية، فإن الأمر يختلف لاختلاف المكتوب بين كل طالب.

- الالتزام بمقياس واضح ومحدد سابقًا لكل المقيمين.

إن التزام المصحح بمقياس ثابت يحقق المعيار السابق وهو الموضوعية؛ ولا سيما إذا تعدد المقيمون لأوراق إجابة الاختبار، فالتحديد هدف أساسي في التقييم الموضوعي، لأن التقييم الذي لا يعتمد على معايير واضحة يؤدي بنا إلى اختلاف التقديرات للمصححين، فالأول قد يجعل لمعيار المحتوى الجانب الأكبر من الدرجات، والثاني قد يجعل من التنظيم الدرجة الأعلى، والثالث يهتم ببناء الجمل والتراكيب، فيجعل لها من الدرجات ما يفوق غيرها من المعايير، ومن ثم تختلف درجات المصححين للورقة الواحدة. إذن ينبغي أن يلتزم المصححون بمقياس موحد يخصص معدلاً للدرجات من كذا إلى كذا في كل معيار.

ثالثًا: فيما يتعلق بالتقييم:

- أنواع التقييم:

يقسم خبراء القياس مقياس التقييم إلى نوعين: الأول: المقياس الشامل، والآخر: المقياس التحليلي. والمقياس الشامل هو الذي يصححه المقيم انطباعيًّا، فالانطباع عن الورقة المكتوبة ككل هو المعيار التقييمي في هذا النوع. فـ"حين يسجل المصحح انطباعًا واحدًا عن الأداء ككل"[٢٩] يسمى حينها بالتقييم الشامل. ولكن كيف نجعل التقييم الشامل للمكتوب محققًا للموضوعية؟ يمكن التغلب على هذه المشكلة بأن يصحح الورقة الامتحانية أكثر من مصحح، وبعدها يتم حساب متوسط الدرجات التي قدروها.

أما التقييم التحليلي فهو الذي يحلل الورقة الكتابية إلى عدد من العناصر، هي نفسها معايير الكتابة، ويعطي كل عنصر منها مجموع من الدرجات بين كذا وكذا، فيحدد بذلك النهاية العظمى والنهاية الصغرى لكل عنصر[٣٠].

ومن المقاييس ما يسمى بمقياس السمة الأولية، وهدفه ينحصر في الجواب عن السؤال: كيف يكون أداء المرشحين ملتقيًا مع متطلبات المهام الخاصة؟ وهو يركز على قدرات الطلاب، وبينما يكون تركيزه بصورة أعمق على قدرات الطلاب إلا أنه نادرًا ما يستخدم؛ لأنه يستهلك وقتًا أكبر[٣١].

مناهج قياس القدرة الكتابية:

"إن قياس القدرة على الكتابة تكون عادة باستخدام المهام المفتوحة التي يمكن أن تثير مجموعة من الاستجابات المكتوبة. وهذه الاستجابات يتم تسجيلها بشكل عام من قبل المدربين باستخدام مقياس التصنيف الذي يغطي عدة نطاقات أو مستويات من الكفاءة. وهذا المنهج يمكن أن نطلق عليه المنهج متعدد المستويات. أما إذا كان المرء بحاجة إلى تحديد ما إذا كان الطالب قد بلغ مستوى معينًا، فمن الجدير استكشاف المنهج الذي تستخدم فيه المهام التي تستهدف كل مستوى بعينه؛ ثم يتم تقييم المواد التي كتبها الطلاب من خلال مستويات التدريب المعينة مع استخدام أدوات تقييم المستوى المعين (فشل / نجاح). وهذه الطريقة تسمى منهج المستوى المعين"[٣٢].

معايير التقييم الأمثل:

نقصد بها تحقيق الحد الأقصى في محاور التقييم التي بتمامها يحصل الطالب على النهاية العظمى في هذا الاختبار، وهذه المعايير كما ذكرها غير واحد ممن كتبوا في تقييم الكتابة في الإنجليزية تتمثل في:

المحتوى، والتنظيم، والمفردات، واستعمال اللغة، والتقنيات أو الإجراءات[٣٣]. ويندرج تحت كل معيار من هذه المعايير عددًا من العناصر التي بتحقيقها يُوفَّى المعيار حقه. وفي قسم الكتابة في اختبار "IELTS" يجعلون هذه المعايير الأربعة ممثلة في: إنجاز المهمة، والتماسك والترابط، والمصادر المعجمية، والمجال النحوي ودقته[٣٤]. ويجعلون لكل مهمة من المهمتين المطلوبتين نموذجًا معياريًّا يقيمون من خلاله. أما "الدامغ" فقد جعلها في ثلاثة معايير؛ الأول: المحتوى، والثاني: التنظيم، والثالث: اللغة. ولنعرض لهذه المعايير من خلال بعض نماذج المعايير في اللغة الإنجليزية.

* معايير التقييم في نموذج (Jacobs, 1981)

أولاً: المحتوى، وهو يركز هذا المعيار على الموضوع والأفكار.

ثانيًا: التنظيم، ويشتمل على عناصر من الشكل والمحتوى.

ثالثًا: المفردات.

رابعًا: استعمال اللغة، ويضم هذا المعيار المعايير النحوية، والصرفية.

خامسًا: التقنيات والإجراءات، وتضم عناصر الرسم الإملائي والشكل العام للمكتوب.

* معايير التقييم في نموذج اختبار (IELTS)

أولاً: إنجاز المهمة، (وتتضمن: نظرة عامة، والسمات المفتاحية، والمعلومات)

- يوفي كل متطلبات المهمة المطلوبة.
- يعرض بوضوح في طريقة متنامية كاملة.

ثانيًا: التماسك والترابط (ويشمل الأفكار، وتطورها، والنتائج)

- يجعل من التماسك طريقة جذابة لغير المتنبهين.
- يدير الفقرة بمهارة.

ثالثًا: المصادر المعجمية، وتشمل المفردات، والإملاء.

- يستخدم مجموعة واسعة من المفردات في صورة طبيعية ومتطورة.
- السيطرة على السمات المعجمية، مع ندرة الأخطاء.

رابعًا: المجال النحوي ودقته، ويشمل: قواعد النحو، والزمن، والعدد.

- يستخدم مجموعة واسعة من التراكيب مع الدقة الكاملة، والمرونة في استخدامها.
- ندرة الأخطاء النحوية التي تكون في التركيب، والزمن، والعدد، والترقيم.

* معايير التقييم في العربية عند خالد الدامغ:

جعلها الدامغ في ثلاثة عناصر رئيسية، وهي: المحتوى، والتنظيم، واللغة، وهي لا تخرج عن عناصر النموذجين السابقين، وقد عرضته تفصيلًا في الملحق رقم (٢) في نهاية البحث.

* معايير التقييم من وجهة نظر البحث:

يمكن تقسيم المعايير التي تخص التقييم إلى معايير الشكل، ومعايير المحتوى، مع الأخذ في الاعتبار أن معيار المحتوى ينقسم إلى نوعين باعتبار المضمون نفسه، وهما: المحتوى الفكري أو الموضوعي، والمحتوى اللغوي، مع التسليم بأن المحتوى الفكري ينعكس على المحتوى اللغوي فيما أسميه بالأدوات الكتابية. ثم إن المقاييس التي عرضتُ لها من قبل قد تناولت معيار التنظيم، ولكنه في نظري يتعلق بسائر المعايير في المقياس؛ لذا لم أعرض له مستقلاً، بل عرضت لكل معيار ما يخصه منه.

والمحتوى الشكلي بذلك يتضمن كل ما اختص بالشكل المكتوب دون الخوض في المعنى، ولكن المعنى قد يضطرنا إلى ذلك فيما يخص الرسم الإملائي، في بعض الرسم مثل رسم الهمزة في آخر الكلمة إذا اتصل بها الضمير، أهي على الواو، أو الألف، أو الياء؟ بحسب الإعراب... وغيرها.

ومما يخص بناء المقال أن يقسم إلى فقرات، والفقرة لا بد لها مما يسمى مؤشر الفقرة، وهو الفراغ بين الهامش وبداية الفقرة، ليكون مؤشرًا على بداية الفقرة الجديدة.

وجودة الفقرة تتوقف على عوامل، منها[٣٥]:

- الوحدة: بأن تدور جميعها حول فكرة مركزية واحدة.
- التماسك: بمعنى أن ترتبط جمل الفقرة بروابط لفظية تدل على نوعية العلاقات بين هذه الجمل، ومنها: (يضاف إلى هذا أن...) للاستطراد، (والسبب في ذلك...) لبيان السبب، (والنتيجة هي...) لبيان الأثر...
- التوكيد: ويقصد به طريقة الترتيب سواء أكان زمنيًا، أو مكانيًا، أو سببيًا، أو استقرائيًا،....
- الوضوح: وذلك بتعريف المصطلحات الرئيسية، وتجنب المفردات والتراكيب التي تحمل أكثر من معنى...
- الصحة: باتباع أصول النحو والصرف والرسم.

وهذه العناصر عندي موزعة في المقياس على المعايير التي حددتها؛ لأن منها ما يتعلق بالشكل، ومنها ما يتعلق بالمحتوى الفكري، ومنها ما يتعلق بالمحتوى اللغوي.

وأما الخط فقد يكون جيدًا واضحًا، يجعل تركيز القارئ منصبًا على كل ما يحويه النص من فكرة، وألفاظ، وإعراب... لا أن يركز فقط في استبيان حروف الكلمة.

وأما علامات الترقيم فهي علامات توازي الوصل والوقف والتنغيم والتعجب، وغيرها من المعاني التعبيرية التي تكون في الكلام.

والمحتوى الفكري من أهم العناصر في الكتابة، وذلك لأن الفكر مورد التعبير، وفقًا لما قرره فلاسفة اللغة[٣٦]. وأهم من ذلك أن الفكر قد يتحد للإنسان واللغة نفسها تتغير، فالمرء الذي يجيد أكثر من لغة يستطيع أن يعبر عن فكرته بحسب كل لغة، فيتعدد تعبيره وفقًا للغة، وقد يتعدد التعبير في اللغة الواحدة، وفقًا لما يريده المتكلم، وهو باب واسع عند النحويين من العرب قديمًا وحديثًا، والمثال الأشهر في الدلالة على التنوع التعبيري في اللغة الواحدة، قول صاحب الكتاب في التقديم والتأخير "فإنهم يقدمون ما هُم ببيانه أهمّ وأعنى" فلما كان تفكيرهم محصورًا فيمن فعل، أو فُعل به، وغيره... غلب ذلك على كلامهم فظهر فيه.

"وفكرة الموضوع نفسها لا تتضح إلا مع اللغة، وفي الإطار اللغوي نفسه"[٣٧] لذا كان الإطار اللغوي بما يتضمنه من دقة ونظام، أو عشوائية وفوضى، دليلاً على الفكرة، فكلما حسن التعبير وسلم، وأُحسن توظيف عناصره، كان دليلاً على الفكرة كاملة في تناسقها، وتناغمها، وانسيابيتها، وتطورها،...

ولما كانت الفكرة تمثل وحدة الموضوع "Topic Item" وكانت الأساس في دوران الموضوع عليها، كان لابد من استبيان عناصر الفكرة، بغية تكامل التقييم، بوصفها أحد أهم العناصر في الموضوع الكتابي. وقد قسمت الفكرة بحسب اعتبارات كثيرة تتناولها الموضوعات، من الأصالة، والصحة، أو المقبولية، والتدرج الكيفي، والتدرج الكمي، والتواصل، والإقناع.

• **من حيث الأصالة:** تنقسم إلى فكرة أساسية، تمثل نواة الموضوع، وأخرى فرعية، وهي متنوعة تدخل تحت الفكرة الرئيسية.

• **من حيث الصحة:** قد تكون الفكرة مقبولة يرتضيها العقل والواقع، وقد لا تكون مقبولة، فيرفضها العقل، لعدم مطابقتها الواقع؛ كأن تكون فكرة الموضوع الرئيسية عن التلوث الإشعاعي في نهر النيل، مع العلم أن أيًّا من دول حوض النيل لا تمتلك مفاعلات نووية، سواء كانت حربية، أو سلمية.

- **التدرج الكيفي:** بمعنى أن الفكرة تكون متتابعة متدرجة وفق ترتيب ما، زمني أو حدثي أو...، فإذا ما بدأت الأحداث في الماضي، فإن المنطقي أن تتابع الأحداث بعد ذلك في الحال، ثم الاستقبال، لا العكس، إلا إذا كانت الكتابة من نوع الكتابة الإبداعية التي يمارسها الأدباء، وحينها لا أظن أن الذي يكتب هذا النوع من الكتابة يحتاج إلى تقييم في اختبار كتابي.

- **التدرج الكمي:** ويختص بالفكرة ذاتها، فالفكرة التي تتطور ويصحب هذا التطور تناميًا وتوسعًا في عرضها تحقق هذا المبدأ، وإلا تكون الفكرة جامدة.

- **التواصل:** الأفكار إما أن تكون مترابطة فيما بينها، أو أن يكون بعضها شاذًّا نابيًا، يقطع هذا الترابط.

- **الإقناع:** من ناحية قد تكون الفكرة مدعمة بالحجج والأدلة، والشواهد من المعارف والحياة الواقعية للكاتب، وقد تكون مسرودة دون أي دليل عليها. وهذا الدعم يحول الفكرة من الذاتية إلى الموضوعية عند الكاتب نفسه.

معيار المحتوى اللغوي:

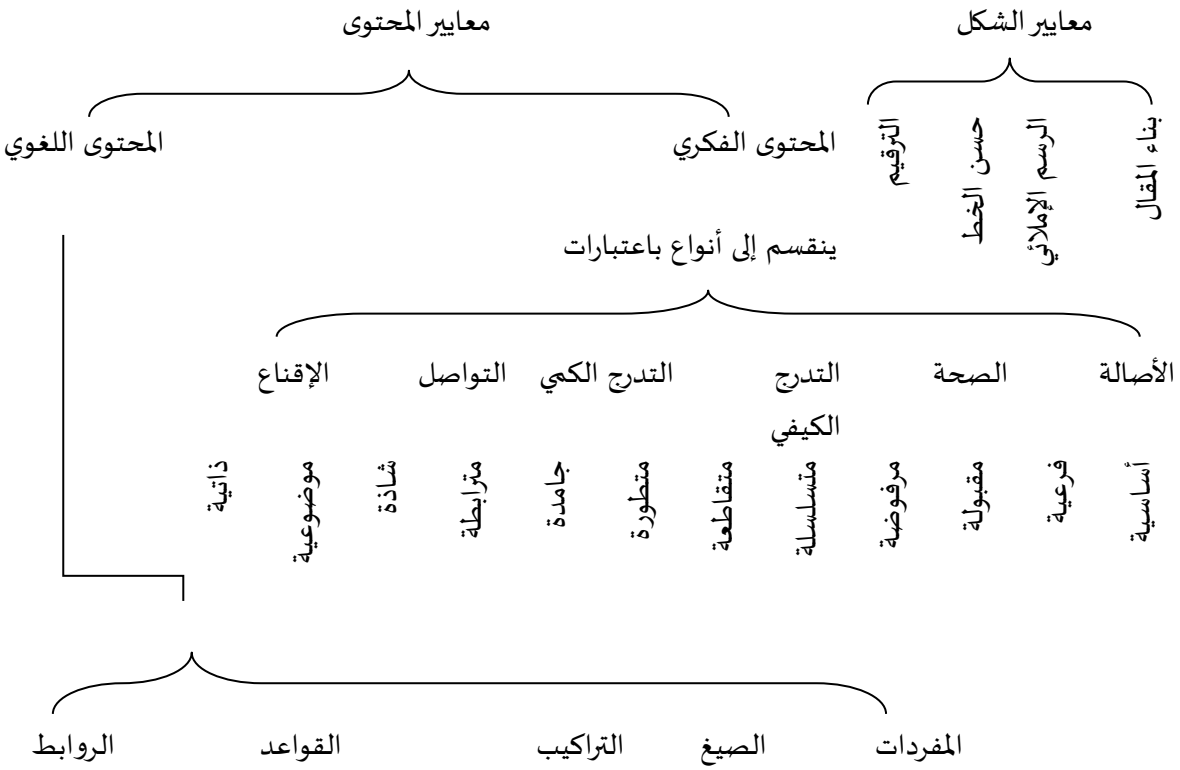
- **المفردات:** نتناول في هذا القسم المفردة ومعناها، فلابد أن تعبر اللفظة عن المعنى المقصود بوضعها، ولا بد من حسن اختيار اللفظ، لأن المترادفات تحمل فروقًا دلالية فيما بينها. وأن تكون الكلمة مؤثرة فعالة بحيث لو وضعت غيرها مكانها لما أدت المعنى نفسه.

- **الصيغ:** تتعدد الصيغ في العربية تعددًا ملحوظًا، بما يتيح لنا في العربية سعة تعبيرية باستخدام الألفاظ، التي قد لا تتيحها اللغات الأخرى إلا بالتراكيب. ومن ثم فإن إظهار القدرة على الكتابة يظهر بإظهار التمكن من تنويع الصيغ، كذلك يجب أن توافق الكلمة المباني الصرفية الصحيحة في اللغة، وأن توافق الصيغة ما وضعت له من معنى.

- **التراكيب:** ينبغي أن يراعي الكاتب نظام بناء الجملة من التقديم والتأخير، وأن يستخدم التركيب بأنواعه البسيط، والمركب والمعقد. وأن ينوع الأسلوب بين الخبر والإنشاء.

- **القواعد:** إن التزام القواعد النحوية من أهم الأمور التي تظهر صحة البناء اللغوي، وتكون بمراعاة المطابقة في النوع والعدد، وتنويع الزمن مع عدم الإخلال بالمعنى، مع تخير القرينة اللفظية المناسبة لأداء المعنى الزمني الذي يريده، واختيار المناسب للأفعال من حروف الجر التي تتعدى بها، فضلاً عن الخلو من الأخطاء الإعرابية.

- **الروابط:** ومهمة الطالب أن يحسن اختيار الرابط المناسب للتعبير عن المعنى المراد، وأن ينوع بين الروابط المستخدمة، وأن تكون الفقرات مترابطة فيما بينها.



تصور المعايير في مقياس تقييم الكتابة

الخاتمة:

توصل البحث إلى عدد من النتائج، أهمها:

* أن المعايير العامة لتصميم الاختبار لا بد أن تنطبق على الاختبار الكتابي، وتوصل البحث إلى أن ما يخص الاختبار الكتابي يتنوع بين الملاءمة، والتدرج، والتنظيم، والدقة، والتوزيع.
* أن تقديم اختبار كتابي لا بد ألا يعتمد قدر الإمكان على غيره من المهارات.
* أن معايير صوغ السؤال الكتابي تكون خارجية تتعلق بتعليمات السؤال، وما يندرج تحتها، وداخلية تتعلق بالعنوان والموضوع.
* توصل البحث إلى كيفية الحكم على ما ينبغي أن يقدم إلى الطالب في الاختبار الكتابي من خلال وضعه لمقياس يحدد صعوبة الموضوع، وأن العوامل التي تحدد صعوبة الموضوع تتوزع على العنوان، وما تحته من مثير كتابي، والموضوع ووضوحه، ودقة صياغته، وعمومه.
* توصل البحث كذلك إلى أن وضع نموذج معياري للتقييم يجب أن يراعَى فيه أطراف عملية التقييم جميعهم من الطالب، والمقيم، ومادة الاختبار، بمعنى أن نبدأ من التصميم السليم حتى نصل إلى التقييم المنضبط، فنخرج بالنموذج الأمثل لتحقيق الموضوعية.
* النماذج الثلاثة لمقياس التقييم التي عرض لها البحث فيمن سبق تكاد تكون واحدة، والنموذج العربي الوحيد الذي قدمه خالد الدامغ قد أهمل المحتوى الفكري، ومن قدم هذا المحتوى في الإنجليزية لم يتناول أكثر من عنصرين، وهما المعرفة بالموضوع، وتطور الفكرة، في حين أن النموذج الذي قدمه البحث قد وضع ثمانية عناصر لتقييم المحتوى الفكري باعتبارات متعددة. وما جاء في عنصر التنظيم عند الدامغ فإنه يتفرع إلى ثلاثة عناصر، نستطيع أن نرد كل واحد منها إلى غير التنظيم، فواحد للشكل، وآخر للمحتوى الفكري، وثالث للمحتوى اللغوي.
* معايير التقييم التي قدمها البحث تتعلق بالشكل والمحتوى، والمحتوى قد يكون فكريًّا أو لغويًّا، ولما كانت اللغة نتاج الفكر وجب علينا أن ندخل إلى التقييم من هذين المدخلين.

ملحق رقم (١)

جدول معايير التقييم في نموذج (Jacobs. 19981)[٣٨]:

المحاور	المستوى بالدرجات/ التقدير	المعيار	الدرجة
المحتوى	٣٠- ٢٧ (ممتاز إلى جيد جدًّا)	معرفة تامة بالموضوع/ موضوعي/ تطوير شامل للفكرة/ مرتبط بموضوع المهمة.	
	٢٦- ٢٢ (جيد إلى مقبول)	بعض المعرفة بالموضوع/ المادة كافية/ تطور محدود للفكرة/ مرتبط بموضوع المهمة مع قلة التفاصيل.	
	٢١- ١٧ (مقبول إلى حد ما - ضعيف)	معرفة محدودة بالموضوع/ قلة المادة/ تطور الموضوع غير كاف أو غير ملائم	
	١٦- ١٣ (ضعيف جدًّا)	يظهر عدم معرفة بالموضوع/ غير موضوعي/ غير ذي صلة/ لا يكفي لتقييمه	
التنظيم	٢٠- ١٨ (ممتاز إلى جيد جدًّا)	طلاقة التعبير/ وضوح الفكرة ودعمها/ الإيجاز/ تنظيم جيد/ تسلسل منطقي/ الترابط.	
	١٧- ١٤ (جيد إلى مقبول)	انسيابية التعبير أقل/ يفتقد التنظيم لكن لا يفقد الفكرة الأساسية/ دعمه قليل/ تسلسل منطقي لكنه غير تام.	
	١٣- ١٠ (مقبول إلى حد ما إلى ضعيف)	يفتقد الطلاقة/ الأفكار مرفوضة أو غير متصلة/ يفتقر إلى التسلسل المنطقي	
	٩- ٧ (ضعيف جدًّا)	يفتقد التواصل/ يفتقد التنظيم/ لا يكفي لتقييمه.	
المفردات	٢٠- ١٨ (ممتاز- جيد جدًّا)	حسن اختيار الكلمة/ الكلمة مؤثرة/ الاختيار الجيد للتعبيرات الاصطلاحية/ التمكن من استخدام الكلمات/ الكلمات الكافية.	
	١٧- ١٤ (جيد - مقبول)	نطاق ملائم من الكلمات/ أخطاء عرضية في الكلمات واختيارها، والصيغ، والاستعمال، ولكن المعنى غير غامض.	
	١٣- ١٠ (مقبول إلى حدٍّ ما - ضعيف)	نطاق الكلمات محدود/ أخطاء متكررة في الكلمات والصيغ والاستعمال، والمعنى غامض.	
	٩- ٧ (ضعيف جدًّا)	يعتمد الترجمة الحرفية/ معرفة قليلة من الكلمات والتعبيرات والصيغ/ لا يكفي لتقييمه.	

استعمال اللغة	٢٥- ٢٢ (ممتاز - جيد جدًّا)	تراكيب معقدة وفعالة/ أخطاء قليلة في المطابقة، والزمن، والأعداد، وترتيب الكلمات ووظائفها، والأدوات، والضمائر، وحروف الجر.	
	٢١- ١٨ (جيد إلى مقبول)	التركيب فعال لكنه بسيط، مشكلات عديدة في المطابقة، والزمن، والأعداد، وترتيب الكلمات ووظائفها، والأدوات، والضمائر، وحروف الجر؛ لكن المعنى نادرًا ما يلتبس.	
	١٧- ١١ (مقبول إلى حد ما - ضعيف)	مشكلات رئيسية في التراكيب البسيطة والمعقدة/ أخطاء متكررة في النفي والمطابقة، والزمن، والأعداد، وترتيب الكلمات ووظائفها، والأدوات، والضمائر، وحروف الجر أو أشباه الجمل/ الإسهاب دون داعي/ المعنى مرفوض أو غامض.	
	١٠- ٥ (ضعيف جدًّا)	غير متمكن من قواعد بناء الجملة/ تغلب عليه الأخطاء/ لا يحقق التواصل/ لا يكفي لتقييمه.	
التقنيات	٥ (ممتاز إلى جيد جدًّا)	يظهر تمكنًا من المفاهيم/ أخطاء قليلة في الإملاء والترقيم، وكتابة الحروف الاستهلالية، وبناء الفقرة.	
	٤ (جيد إلى مقبول)	أخطاء عرضية في الإملاء والترقيم، وكتابة الحروف الاستهلالية، وبناء الفقرة؛ ولكن المعنى غير غامض.	
	٣ (مقبول إلى حد ما إلى ضعيف)	أخطاء متكررة في الإملاء والترقيم، وكتابة الحروف الاستهلالية، وبناء الفقرة/ خطه سيء/ المعنى مرفوض أو غامض.	
	٢ (ضعيف جدًّا)	غير متمكن من المفاهيم/ الأخطاء في الإملاء والترقيم، وكتابة الحروف الاستهلالية، وبناء الفقرة مسيطرة عليه/ الخط غير مقروء/ غير كاف لتقييمه.	

ملحق رقم (٢)

نموذج التقييم في العربية عند خالد الدامغ[٣٩]:

	المحتوى	٠	١	٢	٣
١.	يمكن تتبع الرسالة في كامل النص				
٢.	الموضوع مغطى بصلة وثيقة				
٣.	الموضوع مغطى تغطية كافية				
٤.	هناك دليل على التأليف والاستعمال المتماسك للمعلومات من النصوص المصدرية، بما يضمن إعادة الصياغة والاستعمال الصحيح للاقتباس المباشر، مع الإشارة إلى المصادر.				
٥.	تكامل أفكار الكاتب الخاصة، أو آراؤه، أو معرفته، أو قصصه.				
	التنظيم				
٦.	المقالة منظمة بوضوح في أربع فقرات أو أكثر، المقدمة، والعرض، والخاتمة.				
٧.	هناك دليل على تطور الفكرة الرئيسية.				
٨.	استعمال عدد كبير من أدوات الربط البسيطة والمعقدة، بدرجة معقولة من الدقة.				
	اللغة				
٩.	الجمل البسيطة والمركبة مسيطر عليها بدقة نحويًا، والجمل المعقدة مسيطر عليها بدقة في أغلب الأحيان. قد يكون هناك دليل على جمل معقدة مركبة.				
١٠.	استخدمت صيغ كثيرة من متنوعة من الأزمنة، وبعض الأفعال المساعدة، بدرجة معقولة من الدقة، إلى حد ملائم للمهمة الكتابية والنمط البلاغي.				
١١.	هناك دليل على السيطرة الجيدة على عناصر القواعد، مثل: الفعل، والفاعل، والعدد، وأشكال الكلمة، وحروف الجر، بالرغم من إمكانية وجود بضعة أخطاء في هذه المجالات، إلا أنها لا تؤثر على المعنى.				
١٢.	يوجد دليل على أن المفردات الأكاديمية والاختصاصية مناسبة للمهمة والنمط البلاغي.				
١٣.	الرسم الإملائي الدقيق للكلمات الشائعة، ولكن قد يكون هناك أخطاء إملائية للكلمات الأقل شيوعًا، ولكنها لا تؤثر في الفهم.				
١٤.	علامات الترقيم مسيطر عليها جيدًا، على الرغم من أن هناك أخطاء.				
	المجموع				

ملحق رقم (٣)

مقياس المقال المكتوب من وجهة نظر البحث[٤٠]

المعايير		المحاور	درجات التقييم					
			٠	١	٢	٣	٤	٥
المحتوى الفكري		١. الفكرة الأساسية واضحة، ولها أثر في سائر النص.						
		٢. الأفكار الفرعية واضحة ومستوفاة.						
		٣. الأفكار المعروضة مقبولة.						
		٤. الأفكار متسلسلة غير متقاطعة.						
		٥. الأفكار متطورة ومتنامية غير شاذة.						
		٦. الأفكار مدعمة، ويوجد تكامل بين التدعيم.						
		٧. الحجج والآراء موضوعية.						
		٨. الفقرة ملتزمة بفكرة واحدة.						
المحتوى اللغوي	المفردات	٩. حسن اختيار الكلمة بأن تكون وافية بالمعنى المقصود						
		١٠. الكلمة مؤثرة وفعالة، بحيث لو وضعت غيرها مكانها لما أدت						
		١١. التمكن من استخدام الكلمة بحيث تظهر سهولتها على الكاتب.						
		١٢. الاختيار السليم للمتصاحبات والمتلازمات اللغوية.						
		١٣. الألفاظ تتنوع بين الحقيقي والمجازي.						
	الصيغ	١٤. التنويع بين الصيغ في المجال الموضوعي الواحد.						
		١٥. الصيغة توافق ما وضعت له من حيث المعنى.						
		١٦. الصيغة توافق مباني الصيغ في العربية.						
	التركيب	١٧. يراعي نظام بناء الجملة من التقديم والتأخير.						
		١٨. يستخدم التركيب البسيط استخدامًا صحيحًا						
		١٩. يستخدم التركيب المركب استخدامًا صحيحًا						
		٢٠. يستخدم التركيب المعقد استخدامًا صحيحًا						
		٢١. الأسلوب يتنوع بين الخبر والإنشاء						
	القواعد	٢٢. يراعي المطابقة في النوع والعدد						
		٢٣. ينوع الزمن مع عدم الإخلال بالمعنى، مع تخير القرينة اللفظية المناسبة لأداء المعنى الزمني الذي يريده.						
		٢٤. يختار المناسب للأفعال من حروف الجر التي تتعدى بها.						
		٢٥. تخلو تراكيبه من الأخطاء الإعرابية						
	الروابط	٢٦. يحسن اختيار الرابط المناسب للتعبير عن المعنى المراد						
		٢٧. ينوع بين الروابط المستخدمة.						
		٢٨. الفقرات مترابطة فيما بينها.						
المحتوى الشكلي		٢٩. يبني المقال من فقرات، ويتبع الصحيح في بناء الفقرة						
		٣٠. الخط مقروء حسن.						
		٣١. يلتزم بقواعد الرسم الإملائي						
		٣٢. يلتزم بعلامات الترقيم.						

ملحق (٤)

مقياس درجة صعوبة الموضوع الكتابي في اختبار الكتابة الأكاديمية

الموضوع:

.....

م	المحاور	١	٢	٣
١.	تعليمات السؤال واضحة			
٢.	تعليمات السؤال كاملة			
٣.	العنوان يتضمن حافزًا			
٤.	العنوان يتضمن كلمات دالة			
٥.	العنوان مخصص لجمهور معين			
٦.	ألفاظ العنوان حقيقية غير مجازية			
٧.	صياغة العنوان لا تؤدي إلى اللبس المفرداتي			
٨.	صياغة العنوان لا تؤدي إلى اللبس التركيبي			
٩.	العنوان يعبر عن الأفكار الرئيسية			
١٠.	العنوان يعبر عن الأفكار الفرعية			
١١.	قراءة العنوان تحتاج إلى طالب مبتدئ المستوى			
١٢.	يستطيع الطالب أن يحدد الكلمات المفتاحية في العنوان			
١٣.	الموضوع عام بحيث يكتب فيه الطلاب جميعهم			
١٤.	الموضوع خاص بأكثر من فئة.			
١٥.	الموضوع يتوزع على أكثر من مجال			
١٦.	يتيح الموضوع أن يكتب الطالب كتابة إبداعية			
١٧.	الموضوع يتعلق بالحقيقة أكثر من الخيال			
١٨.	يسهل على الطالب أن يدعم الموضوع بالرأي والحجج			
١٩.	المشكلة التي يقدمها الموضوع مشكلة من الواقع المعاصر			
٢٠.	عدد الكلمات التي توفي الموضوع بالنسبة للطالب الأجنبي تقل عن ٢٥٠ كلمة.			

مراجع البحث:

- المراجع العربية:

١. ت. س. إليوت: ملاحظات نحو تعريف الثقافة، ترجمة شكري عياد، دار التنوير الأولى، ٢٠١٤م.

٢. خالد الدامغ، ومحمد عبد الخالق: الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية، الرياض، ٢٠١٢.

٣. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي علي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٤.

٤. رشدي طعيمة، محمود كامل الناقة: تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٦م.

٥. رضا الطيب الكشو: توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، منشورات مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة المكرمة، ١٤٣٦هـ.

٦. سامية جباري: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، بحث منشور ضمن مجلة الممارسات اللغوية، الصادرة عن مخبر الممارسات اللغوية بجامعة مولود معمري، المجلد الخامس، العدد ٢١، الجزائر، ٢٠١٤م.

٧. عثمان أمين: في اللغة والفكر، معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٦٧م.

٨. محمد عبد الرؤوف الشيخ: الاختبارات في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، ع٨، ١٩٩٠م.

٩. محمد علي الخولي: أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح، الأردن، ١٩٩٨.

١٠. محمد علي الخولي: الاختبارات اللغوية، دار الفلاح، الأردن، ٢٠٠٠م.

- المراجع الأجنبية:

11. H. Douglas Brown, A. Priyanvada: Language assessment: principles and classroom practices, Longman,2nd Edition, Pearson Education ESL, 2010.

12. Hinkel. Eli (editor): Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, , Routledg, New york & London, volume 3, 2017.

13. Sarinee. Anivan, (Ed) Current Developments in Language Testing. Anthology Series 25, published by SEAMEO Regional Language Centre, 1991.

14. TSAGARI, D, BANERJEE, J (editors): Handbook of second language assessment, Walter de Gruyter, 2016.

15. Weigle, Sara Cushing: Assessing Writing, Cambridge university press, 2009.

- المراجع من "الإنترنت"

16. H. Claudia & A. André: Designing and Scaling Level-Specific Writing Tasksin Alignment With the CEFR: A Test-CenteredApproach.

http://www.tandfonline.com/loi/hlaq20

17. IELTS guide for teachers.

http://www.idpielts.me/wp-content/uploads/2013/10/Guide_Teachers_2013.pdf.

18. P. Steve:Assessing Writing.
https://www.ttms.org/PDFs/09%20Writing%20Assessment%20v001%20(Full).pdf

الهوامش:

١ يمكن درس هذه الفكرة من خلال منهج تقابلي بين اللغة الأم للطالب واللغة العربية، أو تحليل الأخطاء في الكتابة العربية؛ إذ إن منهج التحليل التقابلي كان أحد أهم إسهامات اللسانيات في مجال تعليم اللغات. انظر: (رضا الطيب الكشو: توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، منشورات مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة المكرمة، ١٤٣٦هـ، ص٢٩٩- ٣٠٠) مع مراعاة الفارق بين هذه الدراسة التقابلية في التطبيق على اللغة الأم، وبين وجود اللغة الأم بوصفها وسيطًا في تعليم اللغة الثانية، وذلك أن الدراسات اللسانية التطبيقية تؤمن بمبدأ الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني، بحيث لا يولون للغة الأم أي دور في تعليم اللغات، ومن ثم في اختباراتها. انظر: (سامية جباري: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، بحث منشور ضمن مجلة الممارسات اللغوية، الصادرة عن مخبر الممارسات اللغوية بجامعة مولود معمري،م ٥، ع٢١، الجزائر، ٢٠١٤م، ص١٠١).

٢ انظر في ذلك: خالد الدامغ، ومحمد عبد الخالق: الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية، الرياض، ٢٠١٢، ص١٧.
H. Douglas Brown. Language Assessment: principles and classroom practices, Longman, p.67.

٣ خالد الدامغ، ومحمد عبد الخالق: الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية، الرياض، ٢٠١٢، ص١٥ وما بعدها. محمد عبد الرؤوف الشيخ: الاختبارات في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، ع٨، ١٩٩٠م، ص٢١٤.

٤ خالد الدامغ، ومحمد عبد الخالق: الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية، ص١٥ وما بعدها.

٥ انظر: دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي علي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٤، ص٢٦٧.

٦ خالد الدامغ، ومحمد عبد الخالق: الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية، الرياض، ٢٠١٢، ص٢٥.

٧محمد علي الخولي: الاختبارات اللغوية، دار الفلاح، الأردن، ٢٠٠٠م، ص١٨-١٩

٨ تعرض الخولي لهذه الصور في عرضه أنواع اختبارات الكتابة. انظر: محمد علي الخولي: الاختبارات اللغوية، دار الفلاح، الأردن، ٢٠٠٠م، ص١٣٣.

[9]Peha. Steve:Assessing Writing,
https://www.ttms.org/PDFs/09%20Writing%20Assessment%20v001%20(Full).pdf, p.5

١٠ محمد علي الخولي: الاختبارات اللغوية، ص١٦١-١٦٢.

١١ اعتماد الاختبار الذي يقيس مهارة من المهارات على مهارة أخرى يفقد الاختبار صدقه. (انظر: الخولي: الاختبارات اللغوية، ص١٣١)

[12]- T. Dina, B. Jayanti (editors): Handbook of second language assessment, p.154.

- Weigle. Sara Cushing: Assessing Writing, Cambridge university press, 2009, p.90- 91

[13] Hinkle .Eli (editor): Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume 3, p. 495.

١٤ من صور الأسئلة في اختبارات اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها سؤال التكملة الذي يلزم فيه الطالب بأن يكمل الفراغ بكلمة واحدة لا أكثر.

[15]Assessing Writing, p.٨٤

١٦ حدد الخولي أنواع الموضوعات في: الموضوع القصصي، والوصفي، والعرضي، والجدلي، والتلخيص. (محمد علي الخولي: أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح، الأردن، ١٩٩٨، ص١٤١-١٤٢)

[17]Handbook of second language assessment: p. 153

[18] Sarinee. Anivan, (Ed) Current Developments in Language Testing. Anthology Series 25, published by SEAMEO Regional Language Centre, 1991, p. 59-60

١٩ انظر هذا المقياس في الملحق رقم (٤) وقد عرضته على مجموعة من أساتذة القياس في كلية التربية جامعة دمنهور- مصر.

[20]Assessing Writing, p. ٦٢.

[21]Assessing Writing, p.90- 91

[٢٢] عرض المقياس على عدد من المعلمين في وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الجوف-السعودية، أثناء الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩- ٢٠٢٠م / ١٤٤٠- ١٤٤١هـ

٢٣ طرحت الكتابة في الموضوعات المختارة على طلاب تختلف لغاتهم الأم، وهم في مستويات مختلفة؛ إذ كان الهدف كما ذكرنا في أول البحث هو قياس القدرة على مهارة الكتابة، وليس قياس تحصيل منهاج دراسي معين..

[24]Assessing Writing, p. 63.

[25]Handbook of second language assessment: p. 148

[٢٦] ت. س. إليوت: ملاحظات نحو تعريف الثقافة، ترجمة شكري عياد، دار التنوير الأولى، ٢٠١٤م، ص١١.

[٢٧] السابق نفسه: ص٢٥ وما بعدها.

[٢٨] رشدي طعيمة، محمود كامل الناقة: تعليم اللغة اتصاليًّا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٦م، ص٩٣.

[٢٩] الميسر في إعداد اختبارات اللغة، ص١٧٥

[٣٠] السابق نفسه، ص١٧٥

[31]Handbook of second language assessment: p. 154

[32]Designing and Scaling Level-Specific Writing Tasksin Alignment with the CEFR: A Test-Centered Approach, p.2.

[33]Assessing Writing, p.١١٦

[34]IELTS guide for teachers, p20

[٣٥] محمد علي الخولي: أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح، الأردن، ١٩٩٨، ص١٤ذ٣-١٤٤

[٣٦] عثمان أمين: في اللغة والفكر، معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٦٧م، ص٣٢.

[٣٧] السابق نفسه، ص٤٦

[38]Assessing Writing, p.١١٦

[٣٩] الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية، ص١٨٠-١٨١

[٤٠] يمكن حساب الدرجات في هذا المقياس بأن يجعل لكل معيار معدل للدرجات، فتكون النهاية العظمى –على سبيل المثال- لمعيار المحتوى الفكري ٤٠ درجة، واللغوي ٥٠ درجة، عشر درجات لكل عنصر فيه، والشكلي ١٠ درجات.