بناء اختبار مِحَكِّي المرجع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمَان

رحمة بنت عبدالله بن سلطان الهاشمية

رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص: القياس والتقويم

قسم علم النفس

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة الشرقية

سلطنة عُمان

2024م / 1445هـ

بناء اختبار مِحَكِّي المرجع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمَان

رسالــة مقدمــة استكمالاً لمتطلبــات الحصــول على درجــة الماجستير في التربية

تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبة

رحمة بنت عبدالله بن سلطان الهاشمية

لجنة الإشراف

الدكتور/ إبراهيـــم بن سعيد بن حميد الوهيبـــي مشرفًا رئيسًا

الدكتورة/ أمينة بن قويدر مشرفًا ثانيًا

الدكتورة/ فاطمة بنت ناصر بن سعيد المخينية مشرفًا ثالثا

2024م / 1445هـ

قـــــرار لجنـــــة المناقشـــــة

بناء إختبار محكي المرجع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان

أعدتها الطالبة:

رحمه بنت عبدالله بن سلطان الهاشمية

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2024/5/14م

المشرف الرئيس	المشرف الثاني
إبراهيم الوهيبي	أمينة بن قويدر

أعضاء لجنة المناقشة

م	صفته في اللجنة	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	الكلية/ المؤسسة	التوقيع
1	رئيس اللجنة	أحمد بن محمد الخروصي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس رياضيات	جامعة الشرقية	
2	المناقش الخارجي	خليفة بن أحمد القصابي	أستاذ مشارك	القياس والتقويم	جامعة نزوى	
3	المناقش الداخلي	شريف السعودي	أستاذ مساعد	القياس والتقويم	جامعة الشرقية	
4	المشرف الرئيس	إبراهيم بن سعيد الوهيبي	أستاذ مساعد	القياس والتقويم	جامعة الشرقية	

إِقْـــــرَار الباحـــــثة

أُقِــرُّ بـــأنَّ المـــادة العلميـــة المـــذكورة فـــي هـــذه الرســـالة قـــد تـــمَّ تحديـــد مصـــادرها العلميـــة بدقـــة، وأنَّ محتـــوى هـــذه الرســـالة لـــم يُقـــدَّم ســـابقًا لنيـــل أي درجـــة علميـــة أخـــرى، وأفيـــدُ بـــأنَّ مضـــمون هـــذه الرســـالة يعبِّـــر عـــن آراء الباحثـــة الشخصية، ولا تُعبر بالضرورة عن الآراء التي تتبنّاها الجهة المانحة.

الباحثة: رحمة بنت عبدالله بن سلطان الهاشمية

التوقيـــع:

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

قَالَ تَعَالَىٰ:

﴿وَقُلِ ٱعْمَلُوا۟ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿١٠٥﴾﴾

صَدَقَ اللهُ العَظِيمْ

سـورة التوبة الآية ﴿١٠٥﴾

إهداء

إلـــــــــــى:

روح والدي الغالي الذي طالَما كان يوصيني بالإيمان والعلم؛

والدتي الغالية التي كانت وما زالت شمعةً تضيء دربي؛

زوجي العزيز الذي كان لي سندًا في إتمام هذا العمل؛

أخي وإخوتي العزيزات؛

الباحثين والمُهْتَمِّين بالعلم والمعرفة جميعهم؛

الموهوبين والمُتمَيِّزين في مجالات الحياة المختلفة جميعهم؛

مَنْ أَحَبَّ اللهَ ورسولَهُ كلهم؛

أُهْدِي هذا الجهد المتواضع،

الباحثة

أشكرُ الله سبحانه وأحمَدُه حمدًا كثيرًا على ما أنعمَ به من نِعَمٍ، وأحمَدُهُ على توفيقِهِ لي لإنجاز الدراسة الحالية.

وأتقدَّم بالشكر الجزيل إلى الدكتور إبراهيم الوهيبي الذي ساعدني في هذا العمل، ولِمَا قدَّمَهُ لي من توجيهات ونصائح وإرشادات.

وأتقدَّم بالشكر الجزيل إلى مَنْ أسهمَ في إنجاز هذا العمل من قريب أم بعيد.

وأتوجَّهُ بالشكر إلى كلية الدراسات العليا في جامعة الشرقية لتيسير الإجراءات كافة، وتوفير المساقات والبحوث والدراسات التي أسهمت في إكمال هذا العمل بكل سهولة ويُسْر.

ولا أنسى مَنْ ساعدني في إعداد الدراسة الحالية وإخراجها في الصورة النهائية،

الباحثة

بناء اختبار مِحَكِّي المرجع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمَان

إعداد: رحمة بنت عبدالله بن سلطان الهاشمية

إشراف الدكتور: إبراهيم بن سعيد الوهيبي

ملخص الدراسة

هدفتِ الدراســـة الحالية إلى بناء اختبار مِحَكِّي المرجع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمَان، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة مُمَثِّلَة لمجتمع الدراسة الحالية بلغت (542) طالبًا وطالبةً، أَيْ ما نسـبتُهُ (15%) من إجماليّ مجتمع الدراســة الحالية، ولتحقيق هدف الدراســة الحالية؛ اسـتخدمتِ الباحثة المنهج الوصـفي التحليلي من خلال بناء اختبار مِحَكِّي المرجع، تكوَّن من (40) سؤالًا، وبعد التحقق من صدقها وثباتها؛ أظهرت نتائج الدراسة الحالية الآتي:

1. **إنَّ الاختبار التشـخيصـي مِحَكِّي المرجع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأسـاسـي بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمَان يتمتع بدلالات صدق وثبات عالية.**
2. **تجاوزت نســـبة الطلبة المُتْقِنين للكفايات اللغوية درجة القطع المُحدَّدة للاختبار الكلي البالغة (37.5%)، بنســـبة مئوية بلغت (52.03%)، في حين قُدِّرَت نســـبة عدد الطلبة غير المُتْقِنين (47.97%)، أَيْ أنَّ الطلبة يُتقِنُون الاختبار التشخيصي لقياس الكفايات اللغوية بدرجة متوسطة.**
3. **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة الكفايات اللغوية بناءً إلى الاختبار التشخيصي مِحَكِّي المرجع تُعْزَى لمتغير النوع الاجتماعي؛ لصالح الإناث.**

وفي ضـــوء نتائج الدراســـة الحالية أوصـــتِ الباحثة بتنمية مهارات مُعَلِّمِي اللغة العربية بطرائق التدريس الحديثة في تدريس الكفايات اللغوية، وتدريبهم على كيفية إعداد اختبارات التَّمكُّن أمِ اختبارات الإتقان، ومراجعة السياسات التربوية المتعلقة بتأليف مناهج اللغة العربية، والاستفادة من الاختبارات اللغوية العالمية مِحَكِّيَّة المرجع في تقييم الكفايات اللغوية لدى طلبة المدارس في ســـلطنة عُمَان، وتهيئة البيئة الصفية، وجَعْلها بيئة حاضنة جاذبة، وتوفير التِّقنيات الحديثة المستندة على الذكاء الاصطناعي في تعليم مناهج اللغة العربية، وعَقْد مزيدٍ من الملتقيات والندوات المتخصصة لمُعَلِّمِي اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: *اختبار مِحَكِّي المرجع، الكفايات اللغوية.*

Building benchmark testing to measure the linguistic competencies of post-basic students in public schools in the Sultanate of Oman.

Prepared by: Rahma Abdullah Al-Hashemi

Supervised by Dr. Ibrahim Said Al-Wahaibi

This study aimed to build a benchmark testing to measure the linguistic competencies of post-basic students in government schools in the Sultanate of Oman. A simple random sample representative of the study population was selected, amounting to (542) male and female students, i.e. (15%) of the total study population, and to achieve the goal the study; The researcher used the descriptive analytical method by constructing a test based on the reference, consisting of (40) questions. After verifying its validity and reliability, the results of the study showed the following:

1. The diagnostic test used to measure the linguistic competencies of post-basic students in public schools in the Sultanate of Oman has high validity and reliability.
2. The percentage of students who are proficient in linguistic competencies exceeded the cut-off point set for the overall test of (37.5%), by a percentage of (52.03%), while the percentage of students who are not proficient was estimated at (47.97%), meaning that the students mastered the diagnostic test to measure linguistic competencies to a degree. Medium.
3. There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) in the degree of linguistic competencies based on the benchmark testing diagnostic test due to the gender variable, and in favor of females.

In light of the results of the study, the researcher recommended developing the skills of Arabic language teachers using modern teaching methods in teaching linguistic competencies, training them on how to prepare proficiency tests or mastery tests, reviewing educational policies related to writing Arabic language curricula, and benefiting from international linguistic tests of reference in assessing language competencies among students. School students in the Sultanate, preparing the classroom environment, making it a nurturing and attractive environment, providing modern technologies based on artificial intelligence in teaching the Arabic language curricula, and holding more specialized forums and seminars for Arabic language teachers.

Keywords: *benchmark testing, linguistic competencies.*

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قـرار لجنــة المناقشـة	أ
إِقْــرَار الباحـثة	ب
الآية القرآنية	ج
الإهـــــــداء	د
الشكر والتقدير	هـ
المُلخَّص	و
Abstract	ز
قائمة المحتويات	ح – ط
قائمة الجداول	ي
الملاحق	ك
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**9-1**
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
مُحدِّدات الدراسة	8
فرضيات الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**65-10**
أولًا: الإطـــار النظـــري	11
المقدمة	11
المحور الأول: مفهوم الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع	13
استخدامات الاختبارات مرجعية المِحَك	19
خصائص الاختبارات مرجعية المِحَكِّ	21
أنواع الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع	23
خطوات بناء الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع لقياس الجانب المعرفي بخمسِ خطوات	24
المحور الثاني: الكفاية اللغوية	25
أهمية تقنين تعليم اللغة للمعلمين	29

الموضوع	الصفحة
مفهوم الكفايات اللغوية	31
أنواع الكفايات اللغوية	42
خصائص الكفايات	36
أهمية الكفايات في العملية التعليمية	37
خصائص النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المتأخرة	40
ثانيًا: الدراسات السابقـــة	41
دراسات التي تناولت اختبارات مِحَكِّيَّة المرجع	41
الدراسات التي تناولتِ الكفايات اللغوية للطلبة في المراحل التعليمية المختلفة	55
التعقيب على الدراسات السابقة	64
أَوْجُهُ الاستفادة للباحثة	65
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	**77-66**
منهجية الدراسة	67
مجتمع الدراسة	68
عينة الدراسة	68
توصيف المقياس	69
موثوقية الاختبار وثباتُهُ	70
الخطوات الميدانية لتطبيق الدراسة	75
متغيرات الدراسة	75
الأساليب الإحصائية للبيانات	76
الفصل الرابع: نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتوصياتها	**89-78**
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	79
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	81
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	86
التوصيات	89
المقترحات البحثية	89
قائمة المراجع	**97-90**
أولًا: المراجع العربية	90
ثانيًا: المراجع الأجنبية	97
الملاحق	**105-98**

قائمة الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع عينة الدراسة حسب متغير النوع الاجتماعي	68
2	معيار الحكم لتفسير معامل الصعوبة	71
3	معامل الصعوبة لفقرات اختبار الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي	72
4	معيار الحكم لتفسير معامل التمييز	73
5	قوة تمييز فقرات اختبار الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي	75
6	صدق الأداة بالمقارنات الطرفية لاختبار الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي	80
7	معامل ثبات كودر ريتشاردسون لاختبار الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي	80
8	التكرارات والنسب المئوية لطلبة المتقنين وغير المتقنين لقياس الكفايات اللغوية بناءً إلى الاختبار التشخيصي مرجعي المِحَك	81
9	اختبار (t–test) لمتوسط درجات افراد العينة للاختبار التشخيصي مرجعي المِحَك لقياس الكفايات اللغوية، ودرجة القطع، ن=542	82
10	اختبار (T–Test) لمعرفة دلالة الفروق تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي	86

قائمة الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	الصورة النهائية للاختبار محكي المرجع ذات (40) مفردة	99-103
2	قائمة أسماء الدكاترة والأساتذة المحكمين للاختبار	104
3	قائمة المحكمين لتحديد درجة القطع	105

الفصل الأول

الإطـــــار العـــــام للدراســـــة

المقدمـــــــــــــــــــــــة

مشـــــــــكلة الدراســـــــــة

أهميـــــــــة الدراســـــــــة

أهـــــــــداف الدراســـــــــة

مُحـــــــــدِّدات الدراســـــــــة

فرضـــــــــيات الدراســـــــــة

مصـــــــــطلحات الدراســـــــــة

الفصل الأول

الإطـــــار العـــــام للدراســـــة

المقدمـــــــــة

تُعَدُّ الاختباراتُ اللغوية وقياس مهارات اللغة العربية أداةً مُهِمَّة لقياس الثروة اللغوية المتراكمة لدى الطلبة على مدى التقدم في المستويات اللغوية وسنوات الدراسة الحالية؛ وذلك لأنَّ عملية القياس التربوي والنفسي تعتمد إلى أدوات ومقاييس تُقَدِّمُ بياناتٍ كمية تُتيح للتربويّين فَهْمَ الظاهرة التربوية بشكل دقيق، وتُعَدُّ الاختبارات التحصـــيلية جزءًا من هذه الأدوات فمن خلالها يمكن الحكم على مدى تحقُّق الأهداف التعليمية وتفيد في التعرف إلى مستوى الطالب وتحصيلِهِ الدراسي.

واختبارات الكفاءة اللغوية تقيس القدرة على اســتخدام اللغة الأغراض حياتية حقيقية بصــرف النظر عنِ الطريقة التي اكتسبت بها؛ ولذلك فإنَّ تعليم اللغة العربية يحتاج إلى دعمٍ لغوي كبير، وإدراكٍ حقيقي لأهمية تطوير اختبارات الكفاءة اللغوية المعيارية التي يقوم إليها خبراء من ذوي الاختصاصات المختلفة ويتم تفريغهم لهذا الغرض، ويكون ذلك بالتنسيق مع المؤسسات التي تعمل في هذا المجال؛ وهو أمرٌ مُغَيَّبٌ إلى حدٍّ كبير. (عبيدات، 2016، ص357).

ونظرًا لِمَا للكفايات اللغوية من أهمية بالغة في إكســاب الطالب القدرة على التواصــل اللغوي السـليم؛ لِيُصْـبِحَ مُسْـتَمِعًا واعِيًا، ومتَحَدِّثًا بليغًا، وقارئًا وكاتبًا مجيدًا، فإذا تمكَّن متعلم اللغة العربية من تحقيق ما سبق؛ فإنَّه سيصبح من مهارات اللغة الأربع (الاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة)، الأمرُ الذي أكَّده البعض أنَّه ينبغي أَنْ تكون كل محاولة لتعليم اللغة العربية هي الســعي لتحقيق هذا الهدف وصولًا إلى التمكن من مهاراتِهِ (العسيري، 2020، ص181).

ونظرًا لِمَا للكفايات اللغوية من أهمية بالغة في إكســاب الطالب القدرة على التواصــل اللغوي السـليم؛ لِيُصـبِحَ مُسْـتَمِعًا واعِيًا، ومُتحَدِّثًا بليغًا، وقارئًا وكاتبًا مجيدًا، فإذا تمكن متعلم اللغة العربية من تحقيق ما سبق؛ فإنَّه سيصبح مُتمَكِّنًا من مهارات اللغة الأربع (الاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة)،

الأمرُ الذي أكَّده (مدكور، 2011) في أنَّه ينبغي أَنْ تكون كل محاولة لتعليم اللغة العربية هي السعي لتحقيق هذا الهدف وصولًا إلى التمكن من مهاراتها من خلال اختبارات متنوعة.

ومن أنواع الاختبارات المِحَكِّيَّة الاختبارات التشخيصية التي تهدُف إلى التَّحقُّق من اكتساب المتعلم الكفايات اللغوية أمِ المهارات الأساسية تُعَبِّرُ عن نواتج تعليمية محدودة مُحدَّدة، وتشخيص الصعوبات التي تُصَادِفُهُ أثناء تعلُّمِهِ أم تَدَرُّبِهِ. والتعرف إلى مصادر الأخطاء سواءً أكانت ناجمةً عن سوءِ فهمٍ أم عن عدم التمكن من الإجراءات أو العمليات التي تنطوي عليها هذه الكفايات أمِ المهارات؛ وبذلك تساعد في تصميم أساليب تعليمية علاجية مناسبة تُسهم في تصحيح هذه الأخطاء ومتابعة التَّعلُّم من أجل تحقيق الكفايات أوِ المهارات المرجوة (علام، 2011، ص65).

وتُعَدُّ الاختباراتُ مِحكِّيَّة المرجع من الاتجاهات الحديثة في عملية القياس النفسي والتربوي التي تركز على مقارنة أداء الفرد بِمِحَكٍّ مُعَيَّنٍ (درجة قطع)؛ فتُصَنَّفُ هذه الاختبارات كل طالب إلى مُتْقِنٍ وغير مُتْقِنٍ للمهارة أمِ السِّمَة المَقِيسَة فقط من دون الرجوع الى جماعتِهِ أمِ الصف الذي يُدَرِّسُ فيه. ما أدَّى أيضًا إلى ظهور هذا النوع من الاختبارات هو القصور الحاصل في الاختبارات معيارية المرجع التي تهتم بالفروق الفردية بين الطلبة من دون النظر إلى مدى إتقان الطالب للمهارات والمعلومات المراد قياسها وذلك لتأهيلِهِ لبرامج تدريبية وتعليمية جديدة؛ فهي لا تساعد في تقويم وتشخيص كل من كفاية الطالب وبعض البرامج التدريبية القائمة إلى الكفايات بالقدر المطلوب، أَيْ أنَّها لا تُزَوِّدُ المعلم بمعلومات دقيقة تساعد في اتخاذ القرارات التربوية المناسبة في مستوى كفاية الطالب والمنهج الدراسي" (سليمان والصالح، 2016).

وتَنْبُعُ أهمية الاختبارات المرجعية من حاجة المؤسسة التعليمية والتدريبية في تحقيق أهداف وغايات التربية التي تَصُبُّ اهتمامَها كله في التعرف إلى قدرات المتدربين واتجاهاتهم، ومُيُولهم من أجل تحسين تلك المهارات والاتجاهات، وتمكين المتدربين من استثمار تلك الطاقات والمعارف التي اكتسبوها لأقصى حدٍّ مُمْكِن (Khairuddin,2019, p167).

وقد أدى إلى ظهور الاختبارات مِحَكِّية المرجع هو ظهور التَّعلُّم بالإتقان الذي يعتمد في تفسير الدرجة إلى اكتساب الفرد للسلوك الذي يَنْتُجُ عن تحقيقِهِ لهدفٍ أو نطاق من المهارات المُحدَّدة. فأخذ هذا النوع من الاختبارات اهتمامًا كبيرًا من علماء القياس ما أدَّى إلى تفاوُت في مفهومِهِ لدى الكثيرين؛ فقد عَرَّفَهُ النبهان (2013، ص97) أنَّه طريقة للتحقق من اكتساب المتعلم الكفايات أوِ المهارات الأساسية التي تُعَبِّرُ عن نواتج تعليمية مُحدَّدة. وعَرَّفَهُ ثورندايك أنَّه "الاختبار الذي يغطي نطاقًا ضيِّقًا ويُستخدَم لأجل اتخاذ قرارات التَّمكُّن" (سليمان والصالح، 2016، ص180).

وما يُمَيِّزُ الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع أنَّها لا تقتصر على تقويم أداء الطالب بشكل فردي؛ بل تستعمل لأغراض التقويم التربوي عند تقويم أداء المدرسة ككل حتى في اختيار الطلبة للدراسات العليا، وإنَّها تعتمد أساسًا في تحديد مجموعة من المخرجات التعليمية المرغوب فيها ومستويات إنجازها المُحدَّدة؛ لذا فإنَّ هذا النوع من الاختبارات يكون مفيدًا عندما تختلف المؤسسات التربوية في تقديم محتويات مختلفة لطلبتها لأنَّها ستفرِض على هذه المؤسسات وجوب أَنْ يبلغ الطلبة مستويات إتقان مُحدَّدة في اكتساب معلومات ومهارات مُحدَّدة.(Wikstrom, 2005, p125) وقدِ ارتبط هذا النوع من الاختبارات بمدخل معاصر من مداخل القياس والتقويم التربوي وهو نظرية الاستجابة للمفردة (Item Response Theory)؛ إِذْ تُعَدُّ هذه النَّظريَّةُ ثورةً في مجال القياس والتقويم التربوي والنفسي فقد تغلَّبت على قصور نظرية القياس الكلاسيكية، وقدَّمت أساليب موثوق فيها لمعالجة مِحَكِّيَّة المرجع (بني ياسين، 2012).

وإذا قُورِنت نظرية الاستجابة الفقرة بالنظرية الكلاسيكية؛ فإنَّ النظرية الكلاسيكية تعتمد إلى عينة الأفراد التي يجري عليها الاختبار، وبذلك تختلف الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار (منها معالم الصعوبة، ومعالم التمييز) باختلاف العينة المُستخدَمة، وأيضًا لا نستطيع في النظرية الكلاسيكية الموازنة بين مستويات القدرة إذا أجاب الأفراد على فقرات مختلفة متباينة في صعوبتها، ولا تُقدِّمُ النظرية تفسيرًا سيكولوجيًّا يوضح كيف يحاول الفرد إجابة إحدى فقرات الاختبار، وتفترض هذه النظرية تَسَاوِي تَبَايُن أخطاء القياس للمُختَبِرِين؛ غير أنَّهُ يُلاحَظُ أحيانًا أنَّ بعض الأفراد تكون أداءاتُهم في الاختبار أكثر اتِّسَاقًا من غيرهم من الأفراد.

وبشـأن الاختبارات التي تُبْنَى وفق نظرية اسـتجابة الفقرة فتَتَّصِـفُ بدرجة عالية من الموضـوعية، ومن الممكن تعميم نتائجها، فضـلًا عن أنَّها تُتيح الفرصـة للمقارنة بين مجموعات متباينة من الأفراد؛ لِيُمْكِنَ تقدير قدرة الفرد الذي يُطَبَّقُ عليه الاختبار بدقة ومقارنتِهِ بغيرِهِ من الأفراد (العطوي، 2018، ص3).

وبناءً إلى ما سبق ستقوم الباحثة ببناء اختبار تحصيلي مِحَكِّي المرجع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأســاســي في المدارس الحكومية بسـلطنة عُمَان، وسـتتبنَّى في ذلك الخطوات العلمية المتعارف عليها عند مُتَخَصِّصِي القياس النفسي والتربوي في بناء هذا الاختبار التشخيصي، ثم القيام بتحليل نتائجِهِ وتفسيرها بهدفِ التوصـل إلى خصـائصِـهِ السيكومترية؛ وذلك في ضـوء فلسـفة القياس مِحَكِّي المرجع.

مشكلة الدراسة

اســتشــعرتِ الباحثة بحكم عملها معلمةً لِلُّغَة العربية مشــكلة بحثها من خلال ما لاحظتْهُ من مشـاهدتها لمستوى طلبة ما بعد التعليم الأساسـي في سلطنة عُمَان، التي ظَهَرَ فيها قصـور شـديد في مســتوى الكفايات اللغوية لهم بما ينعكس على المواد الدراســية الأخرى؛ تأكدت ملحوظات الباحثة من خلال اطِّلاعها على الدراســات والبحوث الســابقة المتعلقة بالدراســة الحالية التي أكدت وجود هذا القصـور؛ منها دراسـات: العنزي (2021)؛ الشـريف والتميمي (2017)، الخزاعلة (2012)، وقد تُعْزَى أسباب الضـعف فيه إلى عوامل تكمُن في الكلام كالتفكك في التراكيب وعدم الدقة في التنظيم وغموض المصطلحات، أو عدم قدرة المستمع ذاته على الاستماع الجيد، أمِ التفسير الخاطئ والغامض للكلمات، وقصـور ترجمتها منطوقة أم فهمها في غير سياقها المناسب، وأمَّا في التحدث فيرجع الضـعف فيه إلى عدم القدرة على استخدام الكلمات المعبرة عن الأفكار الذاتية، أمِ اختيارها وتنظيمها، أم توصـيل الفكرة، والحالة النفســية التي يُعَبَّر عنها، وفي القراءة يرجع الضــعف فيها إلى عوامل متعددة قد يكون منها: عدم مناسبة الكتب المدرسية لمستويات الطلبة، أم لطرائق التدريس غير المناسبة، أم لقصـور في إعداد المعلم، أم لعوامل اقتصـادية واجتماعية منها تَوَفُّر أم عدم تَوَفُّر إمكانات شراء الكتب والمجلات.

وقد تُعْزَى أسباب الضعف في الكتابة إلى: ضعف السمع أمِ البصر، وعدم قوة العضلات الدقيقة لليد والأصابع، أم طريقة التدريس، أمِ المعلم، وقلة التدريبات الكتابية، وفقدان أساسات تعلُّمها في المرحلة التأسيسية؛ وهذا ينطبق على مهارات اللغة كلها.

وبما أنَّ نجاح العملية التعليمية في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي تحتاج إلى توظيف واستخدام الاختبارات المِحَكِّيَّة بفاعلية التي تُبَيِّنُ مدى التقدم والتحسن لدى الطلبة؛ فهذا ما دعا الباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية التي عنونتها: بناء اختبار مِحَكِّي المرجع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمَان؛ لذا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عنِ الأسئلة التالية:

1. ما دلالات الصدق والثبات للاختبار التشخيصي مِحَكِّي المرجع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمَان؟
2. ما مدى تمكُّن الطلبة من المهارات اللغوية بناءً على الاختبار التشخيصي مِحَكِّي المرجع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمَان؟
3. هل تُوجَدُ فروق دلالة إحصائية في درجة الكفايات اللغوية تُعْزَى لمتغير النوع الاجتماعي؟

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية من أهمية بناء الاختبارات التشخيصية مِحَكِّيَّة المرجع وذلك لكونِها تسعى إلى تقويم الطلبة ما بعد التعليم الأساسي تقويما تشخيصيًّا يُحدِّد جوانب القوة والتَّميُّز ومواطن الضعف؛ للتغلب عليها من أجل تحسين نواتج العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة منها لدى الطلبة فيما يتعلق بالكفايات اللغوية، ومن هنا فللدراسة الحالية أهميتان هُمَا:

الأهمية النظرية:

توفير إطار نظري يتناول الاختبارات التشخيصية مِحَكِّيَّة المرجع في خطوات بناء الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع وأنواع صدق الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع وثبات الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع، كذلك التعرف إلى مستوى الحد الأدنى من الكفاية والمعروف بـــ (درجة القطع) في الكفايات اللغوية الواجب توفُّرها عند طلبة ما بعد التعليم الأساسي، وأيضًا التعرف إلى مفهوم "الكفايات اللغوية".

الأهمية التطبيقية:

1. توفير مقياس تشخيصي مِحَكِّيّ المرجع لتتبُّع درجة الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمَان.
2. التعرف إلى جوانب القصور لدى طلبة ما بعد التعليم الأساسي في الكفايات اللغوية، ومحاولة تفادي تلك الجوانب.
3. تزويد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بتصوُّر موضوعي متكامل عن مستوى الكفايات اللغوية لدى طلبة ما بعد الأساسي.
4. مساعدة المعلمين في معرفة الكفايات اللغوية الواجب تَوَفُّرها لدى طلبة ما بعد الأساسي، ويمكنهم استخدام هذا الاختبار في التقويم الختامي للطلبة، والعمل على تطوير أداءاتهم من خلال معرفتهم لجوانب القصور لدى الطلبة.
5. إيجاد طرائق واستراتيجيات مُحَدَّدَة مُنَظَّمَة تكفُل للمتعلم التمكن من تلك المهارات والوصول للمستوى المنشود في استخدام اللغة وتوظيفها في الحياة بما يُحقِّق أغراضَهُ وأهدافَهُ لعدم تَوَفُّر أمثال هذه الطرائق والاستراتيجيات في المدارس.

أهداف الدراسة

1. الكشف عن دلالات الصدق والثبات للاختبار التشخيصي مِحَكِّيّ المرجع؛ لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمَان.
2. الكشف عن مَدَيَات تمكُّن الطلبة من المهارات اللغوية بناءً إلى الاختبار التشخيصي مِحَكِّيّ المرجع؛ لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمَان.
3. الكشف عن الفروق في درجة الكفايات اللغوية التي تُعْزَى لمتغير النوع الاجتماعي.

مُحدِّدات الدراسة

يقتصر نشرُ نتائج الدراسة الحالية على المُحدِّدات الآتية:

- **المُحدِّدات الموضـوعية:** تتناول الدراسـة الحالية بناء اختبار تشـخيصـي مِحَكِّيٍ المرجع لقياس الكفايات اللغوية لدى طلبة ما بعد الأسـاسـي في المدارس الحكومية بسـلطنة عُمَان من خلال المقياس المُعَدِّ لذلك من قبل الباحثة.
- **المُحدِّدات المكانية:** المدارس الحكومية في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية.
- **المُحدِّدات الزمانية:** العام الدراسي 2022م – 1443هـ.
- **المُحدِّدات البشرية:** طلبة التعليم ما بعد الأساسي من الجنسين (ذكور وإناث) في محافظة شمال الشرقية.

مصطلحات الدراسة

الآتي تحديدٌ للمصطلحات الأساسية في الدراسة الحالية:

الاختبـــار:

عَرَّفَهُ عودة(2008): "أنَّه أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من خطوات عدة تتضـمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد مُحدَّدة؛ بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لِسِمَة أو قدرة مُعَيَّنة من خلال إجاباتِه عن عينة من المثيرات التي تُمثِّل السـمة أو القدرة المرغوب قياسـها" (ص62).

أمَّا التعريف الاختبار الإجرائي في الدراسـة الحالية فهو أنَّه مجموعة من الإجراءات التي تثير الفرد للوصـول إلى السـمة المَقِيسـة للتَّمكُّن من المهارات اللغوية الرئيسـة مُمَثَّلَةً في القراءة والكتابة والتحدث والاستماع؛ التي تُتيح للمتعلم فهمَ طبيعة اللغة، والتفوق في دراسة فروعها المختلفة.

الاختبار مِحَكِّيّ المرجع:

عَرَّفَه جمس بابام J.Popham أنَّه "ذلك الاختبار الذي يُستخدَم في تقدير أداء الفرد في نطاق سلوكي مُحَدَّد تحديدًا دقيقًا" (علام، 2007م، ص27).

وقد تم تعريفُهُ إجرائيًّا أنَّها الاختبارات التي تُقوِّم أداء الطالب في الكفايات اللغوية بمقارنتِهِ بِمِحَكٍّ مُعَيَّنٍ، وإصدار الحكم بإتقانِهِ أم عدم إتقانِهِ للسمة المَقِيسة.

الكفايات اللغوية:

يُعَرِّفُ معجم (Longman) لتعليم اللغة واللسانيات التطبيقية الكفاءة اللغوية أنَّها "مستوى المهارة أو الجودة لشخص ما في القراءة والكتابة والكلام أو فهم اللغة، وهذا المستوى يمكن أَنْ يتباين تبعًا لمستوى التحصيل اللغوي".

أمَّا ريشل فيرى أنَّ الكفاءة اللغوية هي (القدرة اللغوية للشخص التي تكمُن وراء كل نشاطات هذا الأخير في تعامُلِهِ مع اللغة. وطبيعيٌ – والحالُ هذه – أَنْ يستحيل النفاذ إلى الكفاية بصورة مباشرة؛ إذْ لا يمكن إلَّا استنتاجها انطلاقًا من أفعال الأداء اللغوي، وبهذا المعنى تُمثِّل الكفاية بناءً فرضيًّا، وتقوم المشكلة كلها على البَتِّ في الوقائع التي يتعين أخذَها بالاعتبار لتحديد الكفاية وفي الوقائع التي يتعين استبعادها بوصفِها وقائع غير مناسبة (ريشي، 2008م، ص32).

ويُقْصَدُ بالكفاءة اللغوية في الدراسة الحالية إجرائيًّا: إنَّها درجة المهارة التي يتمكن بها طلبة الصفوف ما بعد التعليم الأساسي من ممارسة مهارات الأداء اللغوية ممارسة صحيحة في مجالات: الفهم القرائي، والقواعد الصوتية والصرفية والنحوية، والأداء الكتابي.

طلبة ما بعد الأساسي:

تُعَرِّفُها الباحثة هذا المصطلح أنَّه نظام موجود في مدارس سلطنة عُمَان يَضُمُّ صفوف الحادي عشر والثاني عشر.

الفصل الثاني

الإطـار النظــري والدراسات السابقة

أولًا: الإطـــــار النظـــــري

المحور الأول: مفهوم الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع

المحور الثاني: الكفاية اللغوية

ثانيًا: الدراسات السابقـــــة

دراسات التي تناولت اختبارات مِحَكِّيَّة المرجع

الدراسات التي تناولتِ الكفايات اللغوية للطلبة في المراحل التعليمية المختلفة

التعقيب على الدراسات السابقة

أَوْجُهُ الاستفادة للباحثة

الفصل الثاني

الإطـار النظــري والدراسات السابقة

أولًا: الإطـــــار النظـــــري

المقـدمـــــة

يُعَدُّ القياس والتقويم من الموضـــوعات المُهِمَّة في العملية التربوية، ويُعَدُّ مجال القياس والتقويم التربوي من المجالات الحيوية الأســاســية التي لا يمكن الاســتغناء عنها للدارســين والباحثين جميعهم خاصَّــةً الدارســين والباحثين في العلوم الســلوكية، والمســؤولين عن اتخاذ القرارات المتعلقة بالمتعلمين وكذلك المعلمين في الميادين التربوية المختلفة. ولقد حَظِيَ هذا المجال بتركيز كبير من جانب علماء التربية في الآونة الأخيرة خاصَّــةً في أســاليب التقويم وكيفية تطويرها بما يتواكب مع التقدم التكنولوجي السريع والنهوض بمستويات العملية التعليمية.

تُعَدُّ عمليَّةُ التقويم من العمليات الأســاســية في حيوات الشــعوب؛ فما من محتوى إلَّا يُصَــاحِبُهُ تقويم، غير أنَّ التقويم في العملية التربوية أكبر فهو يزيد تتبُّع عناصــر القوة ومواطن الضــعف إلى أيِّ هدفٍ وَصَـــــلَ العمل التربوي في تحقيق الأهداف؛ لأنَّه يُعَدُّ نقطة البدء للتطوير والتقدم في المجال التربوي التعليمي، وتســتمد العملية التربوية أهميتها من خلال قدرتِها على اســتخدام أســاليب وطرائق تربوية وأدوات لمعرفة ما وصــل إليه الطلبة في رفع مســتوياتهم وقدراتهم ومعرفة الفروق بين كلٍّ منهم (خولة، 2014، ص33).

واســـــتنادًا إلى درجات الطلبة في الامتحانات وأســـــاليب التقويم المختلفة التي يتَّبعها معظم المعلمين؛ فإنَّهم يتَّبعون نظامًا مُعَيَّنًا يترتب عليه اتخاذ قرارات مُهِمَّة تتصـــــل بنواحي العملية التربوية المختلفة، منها نجاح الطلبة، والتعديل في أسلوب تعلُّمهم، وتقسيم الطلبة في مجموعات إلى غير ذلك من الأمور التربوية؛ ذلك لأنَّ مفهوم "التقويم" يهدُف إلى الوصـــــول إلى أحكام بالفاعلية عن الأفراد أوِ

الأنشطة المختلفة أوِ البرامج، وحتى تكون هذه الأحكام دقيقة وموضوعية؛ فإنَّنا نعتمد إلى بيانات كمية تُجْمَع بواسطة أدوات القياس المختلفة (عوده، 2010).

يُعَدُّ نظامُ التقويم التربوي ركنًا أساسًا ضروريًّا في العملية التربوية، وهو حجر الأساس لعمل أيِّ تطوير أم تحديث تربوي يهدُف إلى تحسين العملية التعليمية، وإنَّ التقويم التربوي يسهم في معرفة مدى درجة تحقُّق الأهداف خاصة المرتبطة بعمليتَيِ التعليم والتعلم، ويسهم في الحكم على الإجراءات التي تسير عليها عمليتا التعليم والتعلم، ويساعد التقويم التربوي في التخطيط للأنشطة التربوية وأساليبها، ومن خلالِه يطَّلع الأشخاص على علاقتهم بالمؤسسة التعليمية بفضل جهود تلك المؤسسة ودورها في تنمية معظم الأهداف التربوية العامة للدولة، وإنَّ التقويم التربوي له دورٌ حافزٌ ودافعٌ لكلٍّ من الطلبة والمعلمين وكذلك التربويّين لتحقيق الجهد المطلوب للوصول إلى الأهداف المنشودة من العملية التعليمية من خلال حثِّ العاملين في المجال التربوي على تحقيق مزيد من العمل لتحسين الطرائق الصفية التدريسية، وحثِّ الطلبة على تحقيق مزيد من العمل بالإضافة إلى التعاون مع المعلمين جميعهم والقائمين على البرامج والأساليب التربوية المختلفة، والتقويم يسهم في معرفة مدى فاعلية الأساليب والطرائق التي تحدُث ضمن المؤسسة التربوية، وتأكيد مدى فاعليتها من كونها توضح مدى الأعمال التي تم تحقيقها والأوضاع الحالية لها، وما تتَّصِف به من مواضع ضعف ونقاط قوة، وما تتطلبه من أساليب تطويرية للوضع القائم، أمِ اتِّباع أنظمة تربوية حديثة (عفانة، 2011، ص32).

ومن أنواع الاختبارات المِحَكِّيَّة: الاختبارات التشخيصية التي تهدُف إلى التَّحقُّق من اكتساب المتعلم الكفايات اللغوية أمِ المهارات الأساسية التي تُعَبِّرُ عن نواتج تعليمية محدودة مُحدَّدة، وتشخيص الصعوبات التي تصادفُهُ أثناء تعلُّمه أم تدرُّبه. والتعرف إلى مصادر الأخطاء سواءً أكانت ناجمةً عن سوءِ فهمٍ أم عن عدم التمكن من الإجراءات أمِ العمليات التي تنطوي عليها هذه الكفايات أمِ المهارات؛ وبذلك تساعد في تصميم أساليب تعليمية علاجية مناسبة تسهم في تصحيح هذه الأخطاء ومتابعة التعلم من أجل تحقيق الكفايات أمِ المهارات المرجوة (علام، 2011، ص65).

ومع الأهمية البالغة التي تُقدِّمها الاختبارات التحصـــيلية معيارية المرجع إلَّا أنَّها تعرضـــت لمجموعة من الانتقادات؛ فقد أشـــار أبو علام وســـليمان (2010، ص235) إلى العديد من مواضـــع ضـــعف الاختبارات معيارية المرجع التي كان من أهمها أنَّ تحديد موقع الفرد مقارنةً بأقرانِهِ ليس دليلًا على تفوُّقه، ثم إنَّ هذه الاختبارات لا تقيس الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها في حجرة الدراسة إنَّما لتحديد مقدار المعلومات التي سبقت دراستها.

المحور الثاني: مفهوم الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع

ومع ذلك تعاني الاختبارات التحصيلية من قصور في نَوَاحٍ عدة سواءٌ في الإعداد أمِ الغموض أم عدم قدرتها على التمييز بين المتعلمين، وعدم اشـتمالها على معايير السـؤال الجيد، وعدم اسـتنادها إلى معايير مكتوبة مُحدَّدة؛ فنتيجتها تكون شكلية لا تُوضِّـح طبيعة الأداء المُقوَّم، فلا يمكن الوثوق في نتائجها للحكم على مدى تطوُّر أداء المتعلم أمِ المعلم؛ وهذا ما أكدته العديد من المؤتمرات التربوية والدراســـات العلمية في بعض الدول العربية (المجاهد، 2013، ص236). وتُعَدُّ الاختباراتُ اللغوية وقياس مهارات اللغة العربية أداةً مُهِمَّةً لقياس الثروة اللغوية المتراكمة لدى المتعلمين على مدى التقدم في المسـتويات اللغوية وسـنوات الدراسـة؛ وذلك لأنَّ عملية القياس التربوي النفسـي تعتمد بدرجة كبيرة إلى العديد من الأدوات والمقاييس التي تُقدِّم بيانات كمية تُتيح للتربويّين فهمَ الظاهرة التربوية بشـــكل دقيق، وتُعَدُّ الاختباراتُ التحصـــيلية جزءًا من هذه الأدوات فمن خلالها يمكن الحكم على مدى تحقُّق الأهداف التعليمية، وتفيد في التعرف إلى مستوى الطالب وتحصيلِه الدراسي.

ووجهات نظر وخبرات علماء القياس النفســـي التربوي متعددة؛ فيُوْجَدُ عدد كبير من التعريفات للاختبار مِحَكِّيّ المرجع تتمحور التعريفات جميعها في النقاط الرئيسة الآتي:

- تحديد النطاق السـلوكي من أجل قياس الاختبار وتوضـيحه بشـكل دقيق؛ الأمرُ الذي يسـهم في تحديد فقرات تمثل ذلك النطاق السلوكي.
- توظيف نتائج الاختبار المِحَكِّيّ في اتخاذ قرارات تتعلق بالتصـنيف، والتشـخيص وبتحديد جوانب القوة ومواضع الضعف في أداء الطالب على الاختبار.

- تحديد معيار (نقطة قطع) مُسَـبَّقًا يقارن أداء الطالب بها للحكم على مستوى أدائه. يُقْصَدُ بالاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع (CRTS) التي يُقْصَدُ بها أنَّ مستوى المفحوص عند نقطة ما متصل التحصيل، أو هو أنواع السلوك التي يقوم بها خلال أدائه الاختبار، أو هي الدرجة التحصيلية لأداء مرغوب فيه عند أيّ مستوى مُحدَّد، وبذلك أصبحت لها تسميات عدة؛ منها اختبارات التفوق (proficiency (Test، أو اختبارات الاتقان (Test Competency)، أو اختبارات المهارات الأساسية (Test Skills Best) (مجيد، 2014).

يُقْصَدُ بالاختبار مِحَكِّيّ المرجع (CRT) هو الاختبار الذي يقيس أداة الفرد بالنسبة إلى مستوى مُطْلَق للأداء من دون الرجوع للآخرين، وفي هذه الحال يمكن أَنْ نحصل على الفروق الفردية في أداء الفرد بما حَقَّقَهُ وما لم يُحَقِّقْهُ من الاختبار؛ أيِ الفروق بين الفرد ونفسه (صلاح مراد، أمين سليمان، 2012، 86).

أشار جالزر أنَّ الاختبار مِحَكِّيّ المرجع: هو نوع من أنواع الاختبارات المُصَمَّم لقياس تحصيل الفرد ما أدى إلى معرفة الاختبار مِحَكِّيّ المرجع هو معرفة التَّعلُّم بالإتقان، وهذا النوع يستند في تسويغ الدرجة على أَنْ يكتسب الفرد السلوك الذي يَنْجُمُ من خلال إنجازِهِ لهدف أم نطاق من المهارات. وهذا النوع من الاختبارات يهتم به الكثير من علماء القياس والتقويم ما أدى إلى اختلاف تعريفِهِ لدى الكثيرين، ووضَّحَهُ النبهان (2013، ص97) أنَّه أسلوب لاكتساب المتعلم عدد من الكفايات أمِ المهارات الضرورية التي من خلال يتم التعبير عن نواتج تعلُّم مُحدَّدة. وعرَّفَهُ العالم ثورندايك أنَّه "ذلك الاختبار الذي يغطي نوعًا من النطاق الضيق ويستعمل من أجل اتخاذ عددٍ من قرارات التَّمكُّن" (سليمان والصالح، 2016، ص180).

- هو الاختبار الذي يُحدِّد وضع الفرد في مجال سلوكي مُعَيَّن؛ فالاختبارات مِحَكِّية المرجع تتطلب تحديد سلوك المتعلم أم مستويات الأداء المقبول قبل بناء الاختبار، وهذه المستويات تُحدِّد في ضوء الأهداف التي يجب على الطلبة تحقيقها (محمود عمر وآخرون، 2010، ص102).

يُعَرِّفُهُ صـلاح (2011، ص86) أنَّه "ذلك الاختبار الذي يقيس أداء الفرد بالنسبة إلى مستوى مُطْلَق للأداء دون الرجوع للآخرين، وفي هذه الحالة يمكن أَنْ نحصـــل على الفروق الفردية في أداء الفرد بما حَقَّقَهُ وما لم يُحَقِّقْهُ.

في حين ترى مجيد (2014) أنَّ مفهوم الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع تختلف وفقًا لاختلاف وجهات نظر علماء القياس النفســـي والتربوي؛ فَنَجِدُ في أدبيات ونظريات القياس التربوي أكثر من خمسين مفهومًا تَصِفُ الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع، وتركز تلك المفاهيم في النقاط الأساسية الآتية:

- توضيح النطاق السلوكي الذي وُضِعَ لقياس الاختبار وتحديد مفهومٍ واضحٍ له، ويسهم ذلك في اختيار المفردات التي تُمثِّل هذا النطاق.
- اسـتعمال ما توصَّـلت إليه الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع لاتخاذ عدد من القرارات التي تهتم بتحديد مستوى ورفع الكفاءة للطالب ما يساعد في تشخيص مواضع ضعفِهِ، ونقاط قوَّتِهِ.
- مقارنة أداء الطالب بمسـتويات أداء مُحدَّدة مُسَـبَّقًا يُتَّخَذُ في ضـوئها قرارات تربوية تتعلق بمدى إتقان الطالب أم عدم إتقانِهِ للمهارات المراد قياسها.

أمَّا شـيباردا (Shepard) فتُعَرِّفُ درجة القطع أنَّها "الدرجة التي تُفَرِّقُ بين الشـخص المُتمكِّن وغير المتمكن في القياس المِحَكِّيّ المرجع أو الدرجة التي تُفَرِّق بين الجيد وغير الجيد وفق تعريف إجرائي مُعَيَّن (عودة والشريم، 2010، ص192).

طرائق تحديد درجة القطع

طريقة أنجوف: هي أحد إجراءات تحديد المعايير المُعْتَمِدة إلى تحكيم مجموعـــة مـــن الخبراء لمفردات الاختبار، ويمكن تفصـيل هذا الإجراء على النحو التالي: • تُكْتَبُ مفردات الاختبار في قائمة. • يتم اختيار مجموعة من الخبراء في مجال الاختبار للقيام بعملية التحكيم ويُطْلَـبُ مـن كـل مُحَكِّـم أَنْ يقـرأ كـل مفـردة بعنايـة ويُحَـدِّد قيمـة احتماليـة لهـا، وهذا الاحتمال يُمثِّل تقدير أنَّ الممت ن ذو أقل مستوى مقبول من الكفاية سيجيـب عنِ المفـردة إجابـة صـحيحة، أو أَنْ يتخيـل المُحَكِّـم مجموعـة

كبيـرة مـن الأفـراد ذوي المسـتوى الأقل المقبـول مـن الكفايـة، ثـم يحـدد النسـبة التـي يمكـن أَنْ تجيب عنِ المفردة من هذه المجموعة إجابة صحيحة [, 1984 , 176 – 175 .pp] .Shepard

منذ أَنِ اقْتُرِحَت طريقة أنجوف مرَّت بتعديلات عدة؛ يتضمن بعضُها تغييرًا في التعليم عطى للمُحَكِّمِين، والتعديل الرئيس في السنوات الحالية هو إمدادات التي ت المُحَكِّمِين بتوزيع درجات المُمْتَحِنِين على الاختبار بعد أَنْ يضعوا تقديراتهم بشكل أوَّلي؛ بهدفِ أَنْ تمنع هذه البيانات المُحَكِّمِين من إعطاء تقديرات غير مُسَوَّغة، غير أنَّ هذه البيانات قد تُمَثِّل مصدرَ قلقٍ للمُحَكِّمِين وتَصَرُّفهم عنِ الانتباه لمحتوى الاختبار. [Goodwin , 1999 , p. 14]

وفي هذه الصورة المُعدَّلة لطريقة أنجوف يقوم المُحَكِّمُون بتقدير معاملات الصعوبة المُتوقَّعَة للمفردات، وكذلك إجراء تقدير أنجوف الأصلي، وبعد تطبيق الاختبار وحساب معاملات الصعوبة الفعلية للمفردات يتم حساب الفرق بين متوسط معاملات الصعوبة المُتوقَّعَة values P Expected ومعامل الصعوبة الفعلي على متوسط تقدير جبريًّا للمفردة value P Actual، ويتم جمعُ هذا الفرق جمعًا جبريًّا على مستوى تقدير أنجوف الأصلي للمفردة. [Goodwin , 1999 , p. 17]

أمَّا الطرائق المُستخدَمة في الدراسة الحالية؛ فهي:

طريقة نيد لسكاي: Nedlesky's – Method

أشار نيدلسكاي (Nedlesky,1954) إلى أنَّ هذه الطريقة تُستخدَم مع الاختبار من نوع الاختبار من متعدد، وتتطلب من كل مُحَكِّم فحصَ كل مفردة من مفردات الاختبار ثم يُحدِّد من البدائل الخاطئة لكل مفردة تلك التي من الممكن أَنْ يتجنَّب اختيارها الطالب ذو الحدِّ الأدنى من الكفاية، ويكون الحدُّ الأدنى لاحتمال الإجابة الصحيحة عن المفردة هو مقلوب عدد البدائل الباقية.(Meskanska,1976,135) علام، وبيرك، وجايقر (Jaeger;1986,Berk,1989; ;علام، 1995)، ومن هذه الطرائق الآتي:

طريقة إيبل Ebel's Method

اقترح إيبل Ebel طريقة لتحديد درجة القطع تعتمد إلى تعليقات المُحَكِّمِين على مفردات الاختبار وذلك من خلال عَدِّ مواصفات المفردات لها بُعْدَان هُمَا: بُعد الصلة Relevance، وبُعد الصعوبة difficulty، ويشتمل بُعد الصعوبة على ثلاثة مستويات (سهلة؛ متوسطة؛ صعبة)، ويشتمل بُعد الصلة على أربعة مستويات (أساسية؛ مُهِمَّة؛ مقبولة؛ غير مُهِمَّة)؛ وبذلك يستخدم المُحَكِّم أعدادًا مختلفة من تصنيفات الصعوبة والصلة، ثم يُطْلَبُ من كل مُحَكِّم التالي: أ–تحديد الخلية المناسبة لكل مفردة من المفردات بناءً إلى توافُق محتواها مع تصنيفات البُعدَيْن. ب–تحديد النسبة المئوية لعدد الطلبة مِمَّنْ لديهم الحدُّ الأدنى من الكفاية الذين يجب أَنْ يجيبوا عن كل مفردة بصورة صحيحة وذلك لكل خلية من الخلايا، ثم يُضْرَبُ عدد مفردات كل خلية في النسبة المئوية، ثم يُقَسَّمُ مجموع نواتج الخلايا جميعها على عدد المفردات؛ فنحصل على درجة القطع (Jeager,1989). (يُحَدِّد تصنيف معامل صعوبة البند بالاستعانة ببيانات الأداء، وتُضْرَبُ في كِلَا البُعدَيْن ما يُسَهِّلُ عمل المُحَكِّم. وتناولَ بيرك (Berk,1986) عيوب هذه الطريقة فقد ذَكَرَ أَنَّ إيبل لم يلتزم بالمواصفات التي تُستخدَمُ في كُلٍّ من البُعدَيْن والتمييز بينهما؛ كَيْ يسترشد بها المُحَكِّمُون في عملية التحكيم، لذلك رُبَّما يعتمد كل مُحَكِّم على مواصفات يُحدِّدها لنفسِهِ ما يُؤثِّر لا شَكَّ في دقة التصنيف واتِّساقِهِ، وإنَّ هذه الطريقة اعتمدت إلى تحكيم المفردة ككل ولم تأخذ في الحُسبان بدائل الإجابات التي تشتمل عليها مفردة الاختبار من متعدد.

طريقة أنجوف 1976

ذَكَرَ (Angoff, 1976) أَنَّ هذه الطريقة تُستخدَم أيضًا مع الاختبار من نوع الاختيار متعدد، وتتطلب من كل مُحَكِّم التنبؤ بمستوى صعوبة كل مفردة في الاختيار من خلال فحص كل مُحَكِّم لمفردات الاختبار، ثم يُطلَب منهم تصوُّر مجموعة من الطلبة من ذوي الحدِّ الأدنى من الكفاية، ثم يُقَدَّر احتمال أَنْ يُعَرِّفَ الطالب ذو الحدِّ الأدنى من الكفاية المناسبة إجابة المفردة بصورة صحيحة من دون أَنْ يلجأ إلى التخمين، ثم يضع دائرة حول الرقم الذي يُمثِّل مقدار الاحتمال المُبَيَّن في ميزان

فترى، ثم تُجْمَعُ القِيَمُ الاحتمالية المُقدَّرة لكل مفردة، ويُمَثِّل متوسط مجموع هذه الاحتمالات درجة القطع (Angoff,9,1971.

طريقة المجموعات المتضادة

أشار هامبلتون (Hambleton, 1982) أنَّه يتعين على المُحَكِّمِين في هذه الطريقة تحديد مجموعتين من الطلبة الأولى مُتْقِنَة والثانية غير مُتْقِنَة للمهارات التي يقيسها الاختبار، وبعد تطبيق الاختبار يتم رسمُ منحنيَيْن يُمثِّلان التوزيع التكراري لدرجات الطلبة، وتُمَثِّل نقطة تقاطع المنحنيَيْن درجة قطع الاختبار، ويمكن تعديل الدرجة للتقليل من خطأ التصنيف الأول (α (وخطأ التصنيف. (Berk,1984,178-179)،

ذَكَرَ هامبلتون (Hambleton, 1982) أنَّ هدفَ هذه الطريقة هو تحجيم أخطاء التصنيفات الخاطئة وزيادة التصنيفات الصحيحة، وتَشَابُه هذه الطريقة إلى حدٍّ ما طريقة المجموعات المتضادة إلَّا أنَّها تتطلب إيجاد التصنيفات الثنائية للاحتمالات التالية (طلبة مُتْقِنِين فعلًا – طلبة غير مُتْقِنِين فعلًا – طلبة مُتْقِنِين غير حقيقيّين – طلبة غير مُتْقِنِين غير حقيقيّين)، يلي ذلك تحديد معامل صدق درجات القطع المُحْتَمَلة، ثم حساب المنفعة والضَّرَر النِّسبيّين لأخطاء التصنيف (Berk,183,1984).

طريقة بوكمارك

أشار كُلٌّ من ميتزل ولويس وباتز وجرين 2001 إلى أنَّ تصميم طريقة بوكمارك للمرة الأولى كان عام 1996 التي تعتمد أيضًا على آراء المُحَكِّمِين في فحص فقرات الاختبار وتقدير كيف يكون أداء المفحوص الذي يقع بين الحدِّ الفاصل بين المُتَمَكِّنِين وغير المُتَمَكِّنِين؛ على كل فقرة من فقرات الاختبار وتهدُف هذه الطريقة إلى تقييم الاختبارات التي تحتوي على مزيج من الفقرات المتنوعة المقالية والاختيار من متعدد، وكذلك تبسيط مَهَمَّة المُحَكِّمِين وتبسيط العمليات الحسابية واستخدام برامج الحاسب الآلي.

كيفية تحديد درجة القطع في طريقة بوكمارك:

1. ترتيب درجات الاختبار حسب درجة الصعوبة من السهل إلى الصعب التي يتم تجميعها في كُتَيِّب خاص بها يَضُمُّ فقرات الاختبار بعد الترتيب ويُسَمَّى كُتَيِّب الفقرات المرتبة، ويساعد هذا الترتيب على تركيز انتباه أعضاء لجنة التحكيم على أشكال الفقرات التي من المُرَجَّح أَنْ يجيب عنها الطلبة الذين يُحَقِّقُون الحدَّ الأدنى المطلوب من الكفاية.
2. تعريف الأفراد ذوي الحدِّ الأدنى من الكفاية أنَّهم هُمُ الذين ينحصرون على الحدِّ الفاصل بين المُتَمَكِّنِين وغير المُتَمَكِّنِين.
3. تم في هذه الطريقة تحديد نسبة 0.67 بِعَدِّهِ مستوًى مُلائِم لقوة الاحتمال أَنْ يجيب المفحوص ذُو الحدِّ الأدنى من الكفاية على الفقرة بشكل صحيح.
4. يقوم كل مُحَكِّم بوضع علامة إشارة بين فقرتين ضمن الكُتَيِّب؛ فيُتَوَقَّع من الطالب ذي الحدِّ الأدنى من الكفاية أَنْ يجتاز الفقرات كلها فوق العلامة، ويفشل في اجتياز الفقرات كلها تحتها.

استخدامات الاختبارات مرجعية المِحَك

- تركز على عددٍ من الأهداف من النوع السلوكي أمِ الإجرائية الأكثر تفصيلًا وتحديدًا من التي تتطلبها الاختبارات مرجعية المعيار.
- يتم تصميمُها بصورة تكون على درجة عالية من صدق المحتوى بفضل ارتكازها مباشرة إلى الأهداف.
- يستند أداؤُها إلى مِحَكٍّ مُحدَّد من قبل ويوضح الحدُّ الأدنى المقبول للأداء مستوى الإتقان أم أقرب مستوى له، لِيَقِيسَ أداء الفرد بناءً إلى مستويات مُطْلَقَة من التحصيل ولا تعتمد إلى نوعية المعايير النسبية التي تُمَثِّلُ الأداء المتوسط (ميخائيل، 2012، ص279).
- رمزُها ناجح (Pass)، أوِ أَعِدْ (Recycle) حتى يكون سهلَ التوصل إلى مستوى الإتقان.
- يقوم إلى افتراض بلوم الذي يذهب إلى قدرة المتعلمين جميعهم على بلوغ الدرجة القصوى من النجاح.
- يُفترَض كذلك أَنْ يستطيع 95% من المتعلمين أَنْ يتعلموا المادة بطريقة مُتْقَنَة من أجل الوصول إلى الدرجة القصوى من الإتقان إذا ظهرت لهم الفرصة لِأَنْ يتعلَّموا بسرعة تناسبهم بطريقة مُعَيَّنة.

- يُبْنَى الحكم إلى أساس أنماط السلوك جميعها الذي تَعَلَّمَهُ؛ وليس إلى أساس عينة من السلوك.

تُستخدَمُ الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع في:

- تصنيف المتعلمين وفَرْزُهم إلى مُتَمَكِّنين وغير مُتَمَكِّنِين وفق مِحَكَّات أداء يتم تحديدها مُسَبَّقًا؛ ما أدى إلى استخدام ذلك النوع من الاختبارات في معرفة الاستراتيجية المُستخدَمة للتعليم المُتْقَن التي اقترحها العالم كارول وبلوم، وكذلك التعليم المُبرمَج والتعليم الآلي والتعليم التفريدي؛ التي تَرَكَّزَ الاهتمام فيها بقياس الإتقان، أو أقرب مستوى له استنادًا إلى مِحَكٍّ سلوكيٍّ يُمَثِّلُ هذا المستوى (ميخائيل، 2012، ص285).
- تحديد الأهداف التي حَقَّقَها كل متعلم على حِدَةٍ.
- تقدير أو تقويم المهارات الأساسية للمتعلم لتحديد أدائِهِ في مجال تعليمي ما.
- تقويم أسلوب التعليم الذي يسلكُهُ المعلم ومعرفة مدى فاعلية المواد التعليمية التي يستعملها (الحيلة، 2003، ص147).
- تقويم المناهج والبرامج التدريبية والتعليمية، ومعرفة مدى فاعليتها.
- معالجة الصعوبات التعلمية ونواحي القصور في التحصيل (الثبيتي، 2014، ص25-26).

ومن استخدامات الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع أيضًا الآتي:

- معرفة المتقدمين الذين اكتسبوا القدرات والمهارات التي من المُتوقَّع اكتسبها بعد عملية التعليم.
- تحديد موضع المتعلم في ضوء مستويات أداء مُحدَّدة.
- تقويم العديد من المهارات الأساسية للمتعلم لمعرفة مستوى أدائِهِ في مجال تعليمي ما.
- تقويم العديد من برامج المناهج وطرائق التدريس.
- توضيح إذا كان المتلقي للتعلم قد حصل على الحدِّ الأدنى أم لا في المحتوى المقاس.
- تحديد الأهداف التي حصل عليها كل متعلم على حِدَة.
- تشخيص نواحي القصور في التحصيل.

خصائص الاختبارات مرجعية المِحَكِّ:

تتمتع الاختبارات مرجعية المِحَكِّ بعددٍ من الخصائص، وهي وفقًا لِمَا يراها مجيد (2014) الآتية:

- تُقَدِّمُ الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع أسلوبًا لتشخيص صعوبات التَّعلُّم.
- تُعَدُّ الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع ذات أهمية كبيرة في مراحل التعليم الأساسية لِعَدِّها أداةً لقياس درجة إتقان الأطفال لبعض المهارات المعرفية.
- تتمتَّع الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع بدرجة عالية من الدقة في تفسير مستوى أداء الفرد وذلك بدلالة المِحَكَّات.
- تُقَدِّمُ الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع أفكارًا مفيدة في تقويم عملية التَّعلُّم.
- الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع ذات استعمالات متكاملة؛ فهي تُستعمَل في تقويم التَّعلُّم الإتقاني، والتقويم النهائي.
- الخصائص السيكومترية للاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع.
- صدق الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع.

هناك ثلاث طرائق أساسية لمعرفة تقدير أصدق الاختبارات مرجعية المِحَكِّ تتشابَهُ إلى حدٍّ كبير مع الطرائق المُتَّبَعَة في التأكد من صدق الاختبارات مرجعية المعيار لكنها قد تختلف في تسمياتها بما يتلاءَم مع هذا النوع من الاختبارات وطرائق استخدامها، وهذه الطرائق هي (الصدق الوظيفي؛ الصدق الوصفي؛ الصدق الانتقائي للمجال السلوكي (وهي تناظر الطرائق المُتَّبَعَة في التَّحقُّق من أصدق الاختبارات معيارية المرجع، أم هي على الترتيب: (صدق المحتوى؛ الصدق التجريبي أمِ الصدق المرتبط بالمِحَكِّ؛ صدق التكوين الفرضي أم صدق المفهوم الوصفي).

يُعَدُّ الاختبار مِحَكِّيّ المرجع صادقًا إذا استطعنا باستخدامِهِ وَصْفَ أداء الفرد بالنسبة للنطاق السلوكي الذي وُضِعَ لقياس الاختبار ويكون مُحدَّدًا بطريقة دقيقة، وهذا يستند إلى نوع من الصدق يُعَدُّ عنصرًا أساسًا لأنواع الصدق المختلفة. فالاختبار الذي يفتقر الصدق الوصفي لا يَصْلُحُ للغرض المشار إليه، ولا تكون هناك ثقة في نتائجِهِ (علام، 2001، ص281)؛ يُسَمَّى هذا الصدق أيضًا مثلما

هو في الاختبارات معيارية المرجع بصدق المحتوى، أوِ الصدق المتعلق بعملية التعليم. ويُفضِّل العديد من العلماء تسمية هذا النوع من الصدق بالصدق الوصفي لأنَّ القائمين إلى التقويم اليوم كثيرًا يهتمُّون بالجوانب العاطفية والحركية إلى جانب اهتمامهم بالاستجابات المعرفية، ولذلك فإنَّ لَفْظَ الصدق الوصفي أكثر مُلاءَمةً وفائدة من مصطلح صدقِ المحتوى لأنَّه يشمل الجوانب المختلفة كلها لموضع القياس، وتقدير الصدق الوصفي للاختبار مِحَكِّيّ المرجع أسهل من تقديرِهِ للاختبار معياريّ المرجع كَوْنُ المجال مُحَدَّدًا بدقة والطريقة المُستخدَمة في تقدير الصدق الوصفي للاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع هي الطريقة المُستخدَمة نفسها في تقدير صدق المحتوي للاختبارات معيارية المرجع؛ من خلالِ عرضِ بنود الاختبار على مجموعة من المُحَكِّمِين أمِ الخبراء لمراجعتها والحكم على مدى مطابقتِها للأهداف والمواصفات أم لمواصفات المجال. هذا يشير إلى أنَّ الصدق الوصفي يَدُلُّ على درجة التطابق أمِ التوافق بين بنود الاختبار والأهداف أم محتوى جدول المواصفات (عبد الله، 2000، ص58).

الصدق الوظيفي Functional Validity

إذا اقتصر استخدام الدرجات المُستمَدَّة من الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع على وصفِ أداء الفرد؛ فإنَّه لا يُمكِنُنا من التنبؤ بنجاحِهِ في عمل مُعَيَّن، أو تحقيقِهِ لأهداف وحدة تعليمية متتالية، إذْ إنَّ التنبؤ يتطلب التَّحقُّق من نوع آخر من الصدق يُسَمَّى "الصدق الوظيفي"، ويُقْصَدُ بهذا النوع من الصدق أَنْ يؤدِّيَ الاختبار مِحَكِّيَّ المرجع الوظيفة التي صُمِّمَ من أجل تحقيقها، أمِ الغرض الذي بُنِيَ من أجلِهِ، ولا يقتصر على الاختبار فقط، وهذا النوع من الصدق يُنَاظِرُ ما يُعْرَفُ بالصدق التجريبي أمِ الصدق المرتبط بالمِحَكِّ في الاختبارات معيارية المرجع (الثبيتي،2014، ص32)، ويُفَضَّلُ استخدام مصطلح الصدق الوظيفي بدلًا من مصطلح الصدق المرتبط بالمِحَكِّ لأنَّ كُلًّا من الوظائف التي يرغب القائمون بوضع مقاييس مِحَكِّيَّة المرجع لتحقيقِها التي يتضمَّنُ بعضها مِحَكَّات وبعضها الآخر لا يتضمَّن محكات (عبد الله،2000، ص60).

صدق انتقاء النطاق السلوكي

إنَّ الخطوة الأساسية في بناء الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع هي تحديد النطاق السلوكي لمفردات الاختبار وصياغة القواعد المُنظِّمَة لهذا النطاق؛ اللَّذَيْنِ يرتبطانِ بمفهوم "إمكانية التعميم" الذي نادَى به كرونباك Cronbach1973.

أنواع الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع:

- **الاختبارات ذات الهدف المرجعي:** هي ذلك النوع من الاختبارات التي تُبْنَى إلى عددٍ من الأهداف التعليمية المَصُوغَة بطريقة سلوكية، وتكون هناك ازدواج بين مفردات الاختبار، إلَّا أنَّ النطاق السلوكي الذي تُركِّز عليه هذه الأهداف لا يكون واضحًا مُحدَّدًا، فعددُ المفردات التي يشتمل عليها الاختبار تكون قليلة العدد نسبيًّا؛ لأنَّها لا تُمَثِّلُ النطاق الشامل للمفردات المُمْكِنَة التي تقيس مجموعة الأهداف وتُطَبَّقُ هذه الاختبارات عند الانتهاء من تدريس وحدة نَسَقِيَّة أو وحدة تعليمية بهدفِ تصنيف عدد المُختبِرين في مجموعتين إحداهما أنجزتِ الأهداف بالفعل، والأخرى لم تُنْجِزْهَا؛ وذلك في ضوء نسبة المفردات المطلوب الإجابة عنها إجابة صحيحة، وكذلك التعرف إلى نوعية الأهداف التي لم يستطع كُلٌّ منهم إنجازُها (مجيد، 2014).
- **اختبارات التَّمكُّن أمِ الإتقان:** تُصَمَّمُ هذه الاختبارات لمعرفة تحديد إذا كان الفردُ قدِ اكتسب السلوك الذي يهدُف برنامج تدريبي أم تعليمي تعلُّمي إلى تنميتِهِ لديه، فاختباراتُ التَّمكُّن أوِ الإتقان تساعد في اتخاذ العديد من القرارات التي تساعد في إتقان الشخص لكلٍّ من الأهداف التعليمية أوِ المهارات المُعِينَة، وكذلك نطاق من المهارات التي يتم تحديدها؛ وهنا يمكن تحديد إذا كان هذا الاختبار ذا هدفٍ مرجعي أم مرجعي النطاق وذلك وفقا للدرجة التي يتم تحديدها واكتمال النطاق السلوكي للأداء الذي وُضِعَ لقياس الاختبار (مجيد، 2014).
- **اختبارات مِحَكِّيَّة المرجع تعتمد إلى عددٍ من النطاقات المُرَتَّبَة:** يستند هذا النوع إلى مِحَكَّات تساعد في ترتيب عدد من النطاقات السلوكية، وتلك النطاقات تعتمد إلى: تحكيم المعايير الاجتماعية، ومدى صعوبة أم تعقيد المُقرَّر الدراسي، ومستوى الكفاءة المطلوبة للمهارة المركبة،

ومتطلبات معرفة كُلٍّ من المهارات الحركية والعقلية، ومعرفة الموقع الخاص بالسِّـــمَات الكامنة (مجيد، 2014).

- **اختبارات مرجعية المِحَك تعتمد إلى عددٍ من النطاقات غير المُرَتَّبَة:** تحتوي على أربعة أنواع مُوْجَزَة على النحو الآتي: خصائص مثيرات النطاق وخصائص مفردات الاختبار، ونطاقات تهتمُّ بالخصـائص اللفظية للمثيرات والاسـتجابات، ونطاقات تعتمد إلى تشـخيص تصـنيفات الأداء، ونطاقات تعتمد إلى التَّجريد والسِّمات الكامنة. (مجيد، 2014، ص186-187).

خطوات بناء الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع لقياس الجانب المعرفي بخمسِ خطوات:

- **الخطوة الأولى:** المقصـود بهذه الخطوة وفقًا لما أوردتها مجيد (2010) تحديد الغاية الأسـاسـية من الاختبار الذي سَـــيُطَبِّقُهُ، مع أنَّ الهدف العام هو قياس التحصـــيل إلَّا أنَّ هناك أغراضًـــا أخرى كتشخيص مسار التَّعلُّم، وتحديد صعوبات التَّعلُّم، وغيرها.
- **الخطوة الثانية:** ترتبط هذه الخطوة بالنواتج التعليمية التي يقيسها الاختبار التي يتم تحديدُها بواسطة أهداف سلوكية تعكس بدقة المطلوب تحقيقُهُ (مجيد، 2014، ص263).
- **الخطوة الثالثة:** تحليل الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية (سلوكية) ونعني بذلك إعادة صياغة الأهداف العامة من خلالِ وَصْفِ عينة من الأهداف السلوكية التي تكون مُؤشِّرًا لِتَحقُّق الأهداف العامة.
- **الخطوة الرابعة:** تحديد خصـائص النطاق السلوكي الذي يقيسُهُ الاختبار لِيُمْكِنَ سحبُ عينات مُمَثِّلَة من الفقرات للمجال السلوكي؛ وذلك بناءً إلى جدول مواصفات للاختبار.
- **الخطوة الخامسة:** تطوير فقرات الاختبار

1. طريقة معامل حساسية الفقرة (Sensitivity Item)(IS): تُسَمَّى أيضًا طريقـــة معامل التمييز القبلي –البعدي لكوكس (Cox (وفرجـــاس (Vargas)؛ إذْ يمكـــن عَدُّ مفهوم "حساسية الفقرة" مقياسًـا للكشـف عن تمييز الفقرة بين طلبة تَلَقَّوا التعليم وطلبة لم يتلقَّوْهُ، من قبـــل، ويُعَدُّ من الطَّرائق الرئيسة في تحليل فقرات الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع (مجيد، 2014).

2. طريقة مُؤشّــر الاتفاق: تتطلب هذه الطريقة تطبيق الاختبار مرة واحدة على مجموعة واحدة من الطلبة، ثم يتم تصـنيف الطلبة إلى مجموعتين: مجموعة ناجحين، ومجموعة غير ناجحين؛ بناءً إلى مدى تحقيقهم للمستوى المُحدَّد بنقطة القطع. وقد طَوَّرَ كُلٌّ من هارس (Harris) وسبكوفياك (Subkoviak).

3. معادلة كابا: فيُقَسَّــمُ الطلبة عند نقطة القطع إلى ناجحين وغير ناجحين، ثم يتم حســاب عدد الطلبة الذين حصلوا على إجابة صحيحة أم خاطئة على الفقرة.

4. طريقة معامل فاي () تتطلب هذه الطريقة تطبيق الاختبار مرة واحدة على مجموعة واحدة الأفراد؛ بعدما يتم تحديد درجة القطع التي تُمَثِّلُ مســتوى الإتقان، ويتم حســاب معامل فاي من خلال مصفوفة ثنائية (مجيد، 2014).

5. تحديد نَمَطِ الأسئلة وبنود **الاختبار**: لا شَكَّ أنَّ اختيار النوع أو الشكل المُلائِم للبنود يعتمد إلى حدٍّ كبير إلى الهدف أمِ الأهداف التعليمية التي سيتناولها الاختبار، ويتعين على المعلم نفسه أَنْ يُحَدِّدَ هذا الشكل بما يتواءَم مع الهدف من جهة وطبيعة محتوى المادة الدراسية من جهة أخرى؛ فإذا كان الهدف أَنْ يصبح المتعلم قادرًا على تنظيم الأفكار وعرضها وصياغتها بصورة منطقية فإنَّ النَّمَط المناسب هو أسئلة المقال، أمَّا إذا ارتبط بكيفية استدعاء المعلومات فإنَّ الاختبارات الموضـوعية سـتكون الأنفع، وإنَّ طبيعة المادة الدراسـية تُحَدِّدُ للمعلم نَمَطًا مُعَيَّنًا من الاختبار. (ميخائيل، 2015، ص137).

ثانيًا: المبحث الثاني: الكفاية اللغوية

إنَّ اللغة العربية من أغنى اللغات في العالم، وكانت في العصــور الوســطي تقود لُغَاتِ العالم بكونها لغة عالمية تســتخدم في شَــتَّى بقاع الأرض مثلما تمتَّعت به الإنجليزية في الوقت الحالي، وإنَّ لها آثارًا في لُغَاتٍ أوروبية عدة، خاصَّـــةً في الأمور الكيميائية والفيزيائية والفلكية واللغة العربية؛ لها أربع مهارات لغوية منها الاســـتماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والكتابة من أهم مهارات التواصـــل

اللغوي، وهي من أعقدِ المهارات اللغوية لأنَّها تتطلب قدرات أكثر مِمَّا تتطلَّبُهُ مهارات اللغة الأخرى من استماع وحديث وقراءة (شحاتة، 2010، ص57).

إنَّ اللغة ليست مجرد أداة اتصال أم نظامٍ من الرموز، يتم التفاهم بواسطتها بين أبناء القبيل الواحد أم بين البشر عمومًا؛ بل هي أبعد وأشمل من ذلك، فهي "وعيُ الإنسان بكينونتِهِ الوجودية، وبصيرورتِهِ التاريخية، وبِهُوِيَّتِهِ الذاتية والاجتماعية والقومية وكُلِّيَّتِهِ الإنسانية؛ إنَّها السجل الناطق بهذه الأبعاد جميعها"، وإنَّها تُعَبِّرُ عن إنجازات أصحابها الحضارية (علام، 2011، ص9).

إنَّ من أسباب تَدَنِّي مستوى تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية تلك الأسباب التي مَرَدُّها إلى المعلم؛ فنحن نَحْصِي من الأسباب المتعلقة به ما يلي: استعمال المعلم اللغة العامية أثناء تواصُلِهِ مع المتعلم، فنَجِدُ أنَّ المعلم وأثناء تواصُلِهِ مع الطالب؛ فإنَّه يستعمل العامية، وهنا تتشكل نظرة خاطئة لدى الطالب مفادُها أنَّ العربية الفصحى متحجِّرة قاصرة عن التعبير، ونلاحظ غياب اللغة الفصحى بشكلٍ شِبْهِ كامل؛ إذْ لا يشعر الطالب بوجود اللغة العربية الفصحى إلَّا أثناء الكتابة أمِ القراءة، وهذا من شأنِهِ أَنْ يَحْدُثَ خَلَلًا في النُّمُو اللغوي للطالب أثناء هذه المرحلة؛ وذلك راجع إلى أنَّ المهارات اللغوية الأربعة هي: الاستماع، والقراءة، والكتابة، والمحادثة، ولم تُستعمَلْ كاملة؛ إنَّمَا اسْتُعْمِلَت منها مهاراتَي القراءة والكتابة فقط، أمَّا مَهَارَتَا الاستماع والمحادثة فلم يتم استعمالُهُمَا إلَّا في مجال ضيق جدًّا، وهذا من شأنِهِ أَنْ يجعل لُغَةَ الطالب فقيرة جافة؛ فاللغة لا تحصل إلَّا بالممارسة الكاملة لهذه المهارات كلها بشكل متكامل. ونَجِدُ أنَّ مُعَلِّمِي اللغة العربية في الطَّور الابتدائي خاصَّةً لا يجيدون استغلال المواقف التعليمية وفق ما تُنَصُّ عليه المقاربات الحديثة للتعليم منها بيداغوجيا الكفايات؛ فنَجِدُهُم يستخدمون استراتيجيات قديمة تعتمد إلى الحفظ والاسترجاع الآلي للمعلومات، وَهُمْ بهذا قد أهمَلُوا ثقافة الابتكار والتحفيز على الإبداع، فيبقى الطالب مجرَّد مُتلقِّي للمعرفة لا صانعًا لها واعتماد بعض المعلمين أساليب التخويف والترهيب، ومع أنَّ القصدَ من ورائِهِ نبيل هو التحكم في مجريات الحصة، والمحافظة على النظام وتعليم الطلبة الطاعة والأدب؛ إلَّا أنَّ ذلك يؤدي إلى ابتعاد الطلبة عن تعلُّم اللغة العربية، بل عنِ المدرسة ككل وافتقار بعض مُعَلِّمِي اللغة العربية إلى أسلوب التشويق في تقديم دروس اللغة؛ الذي يُنَمِّي الرغبة فيهم لتعلُّم اللغة العربية عن قناعة. وتخلِّي بعض مُعَلِّمي اللغة

العربية عن المبدأ الأسـمى لعملية التعليم؛ الذي هو تنمية روح الإسـلام والعروبة والمواطنة والأخذ بِيَدِ المتعلم إلى بَرِّ المعرفة بِلُغَتِهِ لُغَةَ العلم والحضـارة؛ فقد غَدَا الأستاذ في يومنا هذا – مع الأسف الشديد – يتوجه للتعليم لا حُبًّا وشـغفًا به كونُها أشـرفَ مِهْنَةٍ مثلما "يرى أبو حامد الغزالي أنَّ صـناعة التعليم هي أشرف الصناعات التي يستطيع الإنسان أَنْ يَحترِفَها، وإنَّ أغراض التربية هي الفضيلة والتقرب إلى الله. (قايد، 2010، ص33)

أصـبح المعلم يَمْتَهِنُ التعليم لمجرَّد العمل وتحصـيل القُوت، وهذا المعلم الذي يعمل ليحصـل على قُوتِ يومِهِ؛ يُعَدُّ عملُهُ كالأعمال الأخرى. عملُهُ يجلب له راتبًا وهو جاهز للقيام بالعديد من الأعمال إذا كانت مردوديتها المادية جذابة. فوضـعُهُ المادي هو الأسـاس بالنسـبة له، وأمَّا وضـعُهُ العلمي التربوي فليس له أيُّ نوع من الاهتمام (الشامي، 2013).

اسـتسـلام معلم اللغة العربية لتأثيرات الظروف والعوامل الناتجة عن الضـغوط المهنية؛ التي من بينها: كثرة المواد الدراسية، والضغوطات الناجمة عن الإدارة ونظام المدرسة ومتطلبات المناهج، وسلوكات الطلبة المختلفة، وغيرها من الضـغوطات التي تَحُولُ دون قيام المعلم بواجبِهِ التعليمي على أكمل وجه وعدم اهتمام مُعَلِّمِي اللغة العربية وغيرهم من مُعَلِّمِي المواد الأخرى باسـتخدام لغتِنا العربية الصـحيحة؛ وذلك ناتج عن نقص وتَدَنِّي مستوياتهم المعرفي، إضافةً إلى افتقار غالبيتهم إلى الخبرة المهنية.

الكتابة هي أداء مُنَظَّم يُعَبِّرُ به الإنسـان عن أفكارِهِ وآرائِهِ ورغباتِهِ، واسـتعمل الإنسـان الكتابة ليَكُونَ دليلًا على فكرِهِ ورُؤيتِهِ وأحاسـيسِـهِ الذي يجري في الحياة. تُعَدُّ الكتابةُ إحدى المهارات الحياتية التي تؤدي دورًا مُهِمًّا في حياة الانسـان والمجتمع، وهي من أهم وسـائل اتصـال الإنسـان بغيرِهِ، وأداةٌ لتقويةِ روابطِهِ الفكرية والاجتماعية، والحفاظ على ثقافتِهِ، وتراثِهِ، ونقلِهِ وتطوُّرِهِ، وإنَّها من أهم أنماط النشاط اللغوي على الإطلاق، وهي أحد عناصر النجاح التي يحتاجها الإنسان في حياتِهِ خدمة لنفسِهِ ومجتمعِهِ. (الجعافرة، 2010، ص29).

من هذا المنطلق وَجَبَ الاهتمام بقضـايا اللغة العربية وتعليمها فى بلادِنا العربية؛ وذلك برصـدِ الأخطار التي يمكن أَنْ تُهَدِّدَها. فاللغة اليوم تُواجِهُ على مستوى تعليمِها واكتساب كفاياتها الأساسية،

بالتعليم الجامعي– مشـــكلات كثيرة لدى المتعلمين والمعلمين وذلك بســـبب بعد بيئاتِنا الاجتماعية والتواصـلية عنِ اسـتعمال اللغة العربية على مسـتوى الفصـاحة والطلاقة والسـلامة اللغوية من المِحَنِ، وليست جامعاتنا إلَّا صورة مُصَغَّرَة عن الضعف اللغوي المنتشر بمستويات تعليمِنا جميعها من المرحلة الابتدائية مرورًا بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.

ولأنَّ المُعلم دائمًا يكون أمين على ما يحملُهُ من علمٍ كان لا بُدَّ لـه أَنْ يحرص على كرامتِهِ ووقارِهِ، ولا يجعلُ نفسَـهُ رخيصـةً، فذلك من شـأنِهِ أَنْ يحافظ على مكانتِهِ بين الناس، ولا يقتصـر أَثَرُ المعلم في طلبتِهِ في المادة التي يقوم بتدريسـها؛ إنَّما بقيمتِهِ ومهاراتِهِ وسـلوكاتِهِ، وينعكس أَثَرُ ذلك كله على أفعالِهِ وتصـرُّفاتِهِ التي تنتقل بسـرعة إلى طلبتِهِ بِعَدِّهِ النموذج الذي يقتدي به. فوظيفة المعلم لها دستورُها الأخلاقي الذي يَنْتُجُ من الحيِّز الأخلاقي العام فى المجتمعات، ويتضمَّن عددًا من المسؤوليات الأخلاقية التي يُبْنَى إليها ممارسـة المهنة التي يرتبط بها المعلمون كلهم ويتمسـكون بها ويُطبِّقُون القِيَمَ والمبادئ على أنواع سُلُوكاتهم المختلفة، ومن هذا المنطلق يتَّضِـحُ أنَّ مهنة التعليم لها قُدسيَّتُها الخاصـة بها، كذلك هي مهنة راقية لأنَّها تتطلب أَنْ تَنْتُجَ من الشعور الداخلي والوصول بالمسؤولية نحو المتعلم، ولتحقيق أهداف المجتمعات، فالمعلم يُعَدُّ القدوةَ الحسـنة لطلبتِهِ في القيم والتحصـيل العلمي؛ لذلك لا بُدَّ أَنْ يكون الفرد الذي يعمل بها يتَّصِـفُ بالأخلاق والأفق الواسـع والخلق القويم، وهي وظيفة تتطلب من أصحابها علمًا ومهارةً وشعورًا بالأمانة، والتزامًا بالمسؤولية تِجَاهَ المتعلم.

يُعَدُّ الهدفُ الرئيسُ لوضـعِ الإطار العالمي كَيْ يتعلم الفرد اللُّغَات هو ضـبط وجودة عملية تعلُّم اللغات وذلك للناطقين بغيرها؛ إذْ إنَّ جودة تعليم اللغات الأجنبية لا بُدَّ له من عَدٍّ من المعـــايير تدخُل ضِـمْنَ إطار واضح مُحَدَّد، يَضمِن التقدم في تعليمها وازدهار مخرجاتها. ويظهر ذلك في تبـادُل الكثير من الخبـرات بـين المُتخصِّصـين كلهم وكذلك العاملين في تخصُّص تدريس تلك اللغات الأجنبية من خلال التعاون بين الفريق، وإتاحة الفرص للإبـــداع وروح التنافس لإنجاز أفضل المخرجات في ميدان تعليم تلك اللغات الأجنبية، والبحث عن معظم المشكلات التي تُوَاجِـــهُ المعلمين ومُتَلَقِّي اللغة ومحاولة الوصـول إلى حلول لها. فضـلًا عن نقلِ معظم الخبرات التعليمية وتنظيم وترتيب وضـبط عملية تعليم اللغات وسهولة تعلُّمهـــا؛ مـــا يُسَـــهِّلُ عملية تبادُل المعلومات المتعلقة بالبرنامج اللغوي بين جموع

المعلمين والمتعلمين، ومعرفة الأهداف الواجب تحقيقها فـي نواحي العمليـة التعليميـة المختلفة وكذلك المحتوى المطلوب لإنجازها. ثم معرفة الأسـاليب الفعالة لعملية التَّعلُّم والأُسُـس المشـتركة بينها، والخطوط الأساسية لوضع المناهج وضبط جودتها. إلى جانب وضع برامج مناسبة لتعلُّم اللغات لتوحيد مستويات مخرجات التعليم اللغويـة بين العديد من اللغات العالمية، ومعرفة متطلبات المتعلمين ليكونوا قادرين على استخدام اللغة تَوَاصُلًا، والزمن الذي يحتاجُهُ لتعلُّم اللغة، والمستويات الرئيسة والفرعية التي يَمُرُّ بها المتعلمون، ومعرفة المطلوب تطويرُهُ كَيْ يكتسـب السـلوك اللغوي المناسـب، وكذلك وضـع المعايير الأسـاسـية لعملية التقويم، وتَظهَر العديد من النتائج الإيجابية التي يُحقِّقها المتعلم بدلًا من الإشـارة إلى معرفة مواضـع الضـعف فقط؛ وذلك لتحقيق الأهداف المطلوبة للعملية التعليمية على مُكوِّناتها الثلاثة الرئيسـة المختلفة هي: المنهج، والطالب، والمعلم؛ يَظهَر ذلك من خلال ضـرورة تقنين عملية تعليم اللغة في إعداد وتطوير وضبط المناهج اللغوية وتصميمها.

إنَّ عملية ضـبط تعليم اللغة يسـاعد في إنتاج منهج متكامل للعديد من المهارات والمعارف اللغوية؛ لِيَكُونَ مترابطًا مُرَتَّبًا متسلسلًا يسير وفق الاحتياجات التعليمية الواضـحة، وكذلك يتماشَـى مع أهداف مُتَعَلِّمِي اللغـة ومسـتوياتهم ومع أحدث نظريات تعليم اللغات الأجنبية وطرائق تعليمها؛ وبذلك يكون المنهج مَرِنًا قـابلًا للتطوير والتعديل والجودة والقياس والتقييم والتقويم، ومتوافقًا مع الاختبارات اللغوية العالمية.

أهمية تقنين تعليم اللغة للمعلمين:

إنَّ تقنين تعليم اللغة يجب على المتعلمين اكتسـابُهُ حتى يتمكنوا من اسـتخدام اللغة في تحقيق كفاءة التواصـل في أقل وقت بأسـهل الطَّرائق والأسـاليب المُسـتعمَلة، وكذلك تقديم العديد من الوسـائل والأدوات التي تساعد الكثيرين من مُـؤَلِّفِي الكتـب التربوية والتعليميـة والقـائمين بالتدريس ومُعِدِّي الاختبارات، وتقديم مقاييس لتقييم وتقويم شـتَّى المهارات اللغوية للطلبة ما يسـاعد في إعداد وتجهيز الكتب اللغويـة المتميزة، ويُوَجِّهُ بعمل المعلمين وفق حاجات المتعلمين ودوافعهم وأذواقهم وأولوياتهم وحسب الأساليب المتاحة أمامهم لتعلُّم اللغة من خلال تبادُل المعلومات بين المعلمين والمتعلمين.

- **أهمية تقنين تعليم اللغة للمتعلمين:** إنَّ تقنين تعليم اللغة يســـاعد المتعلمين في معرفة الكثير من المعارف والكفايات اللغوية، ويســـاعدهم في تحديد الأهداف التي يُمكِنُهم تحقيقها؛ من خلال إعداد تقييم ذاتي لأنفسهم من خلال مقارنة معارفهم وأفكارهم بالعديد من المستويات المرجعية الثابتة التي يُحَدِّدُها الإطار العام، ويســـاعد في تعزيز أهداف ودوافع المتعلمين نحو تعلُّم اللغة من خلال المشاركة في العملية التعليمية، ودرايتِهِ بالأهداف الإجرائية التي سيُحقِّقها في تعلُّمِهِ.
- **أهمية تقنين تعليم اللغة في اختبارات اللغة:** إنَّ تقنين تعليم اللغة يُزَوِّد مُعِدِّي ومُطَوِّري الاختبارات ومُنَفِّذِيها بأُسُس بناء ووضع وضبط الاختبارات التي تتناسب مع التقسيمات المختلفة. ويُقدِّم لهم الأُسُس المشتركة، والخطوط الأساسية، وإعدادُهُ لتطوير وسائل القياس والتقييم والتقويم المختلفة. ويستفيد من المعايير المرجعية التي يَضَعُها الإطار العام في كل مستوى في عملية تقييم متعلم اللغة؛ وذلك لأنَّ الاختبارات هي الأداة الوحيدة التي يتم من خلالها تحديد مستوى الكفاية اللغوية عند الفرد المتعلم، وأَحَدُ المنطلقات الأساسية في تخطيط المسار اللغوي المناسب له، ومدى قدرتِهِ على تقويم المادة المدروسة، وطرائق وأساليب تعلُّمها وتدريسها. (فضل، 2016، ص7)

لقد بات الاهتمام تطوير وإعداد معلم اللغة العربية ضرورة مُلِحَّة؛ فكفاية التعليم وإنجاز إسهامِهِ يرتبط دائمًا بكفاية القائمين على إرشادِهِ، وكذلك توفير الأجهزة والبرامج والوسائل والمعامل والعديد من البرامج والنظريات والفلسفات؛ هذا كله لا يكفي للارتقاء بنواحي العملية التعليمية، إذا لم يتوفُّرِ المعلمُ الكُفْءُ المُؤهَّل لتوظيف ذلك في تطوير القدرات الإبداعية للطلاب وتكوين شخصياتهم "يُعَدُّ المعلم أساسَ الارتكاز في إنجاز الأهداف التعليمية والتربوية التي يَتْبَعُها النظام التعليمي، وعليه تقع مسؤولية نقل الأفكار والرُّؤى التجديدية التي يُوفِّرها القائمون على النظام، وواضِعُو خُطَطِهِ وبرامجِهِ وأهدافِهِ، ورَاسِمُو سياساتِهِ إلى نواتج تعليمية تتمحور في شكل معارف، ومهارات؛ فلا جَدْوَى تربوية تُرْجَى من المُقرَّرات الدراسية إذا لم يتم تدريسُها بطريقة فعالة كُفْئة قادرة على تحقيق الأهداف من دراسة المناهج.

ومن مزايا اللغة أَنْ ذَكَرَ علماء اللغة كثيرًا أنَّ اللغة صوتية، ونظامها الصوتي دائمًا يقوم إلى دعامتَيْن: الأولى هي الأصوات الساكنة، والأخرى الصامتة، والثانية هي النظام النُّطقي الذي يتكون من

الفواصل والنَّبر والتَّنغيم، وإنَّ اللغة تكون توافقية، واللغة توافقية أمِ اختيارية تتواضَعُ على دلالتها الناطقون بها، وبهذا يتم التعبير عن المعنى الواحد في اللغات المتباينة بأصوات مختلفة: تُعَدُّ اللغة نظامية فهي نظام بكل مُقوّماتها الاتِّساق والكمال، وإنَّ نظامية اللغة هذه تساعد الناطقين بها على فهمِ وتركيب عبارات لم يَسبق لهم أَنْ سَمِعُوها أم قَرَؤُوها؛ وذلك لاستيعابهم للأُسُس التي يقوم إليها نظام لُغَتِهم نتيجةَ الممارسة الطويلة، وإنَّ اللغة رمزية بمعنى أنَّ الأصوات التي تتكون منها اللغة لا تُعَدُّ أصواتًا منطوقةً فقط؛ بل تُعَدُّ رموزًا لها معنًى، والرموز من العلاقات، والعلاقات هي أشياء وحوادث تُوَجِّهُ النظر إلى حوادث أخرى وتشير لها، لكنها تختلف عنِ الرموز والعلامات الأخرى من ناحيتين: الأولى هي الرموز اللغوية التي تُبْنَى إلى تواضُعٍ توافُقيٍّ مَحْضٍ، والثانية كَوْنُ اللغة قادرةً على وَصْلِ رموزها بشتَّى خبرات الإنسان وتصوُّراته، ومكوِّنات الكون ومحتوياتِه، وإنَّ اللغة كاملة: اللغات جميعها تُزَوِّد الناطقين بها بالتراكيب والمفردات التي تساعدهم في التَّمكُّن من نواحي الحياة في بيئاتهم، وكفاءة اللغة يعني قدرتها على مسايرة التطور الحضاري بما يستحدثُهُ من رموز تساعد وجوه ذلك التطور الاقتصادي كافة منها والتكنولوجية والاجتماعية والفنية (محمد والحاوري، 2016).

تُعَدُّ اللغةُ أساسَ وحدة الأمة وتماسُك حضارتها؛ فهي تُعَدُّ بمنزلة نشاط الفكر وصَدَاهُ الذي يتردَّد في الأفق وفي داخل النفس البشرية، وهي تُعَدُّ حلقةَ وصلٍ بين الحياة والنفسية وأبناء المجتمع الواحد في إطارِهِ ليتمَّ التفاعل وتبادُل الأفكار، وفي نظام ونَسَق رموزها يمكن التعبير عن التنظيم الكامل لحياة الأُمَم وأنماط تفكيرها. واللغة ذات صلة وثيقة بالمجتمع؛ فتتم ممارسة أدوارها ووظائفها تتقدم وتزدهر بازدهارها وتتغير بتغيير مناخها وتتأثر بحياتِهِ الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وتؤثر في سلوكات أفرادِهِ وطرائق تفكيرِهِ (القامسي، 2014).

مفهوم "الكفاية اللغوية"

تُعَدُّ الكفايةُ اللغوية من وجهة نظر تشومسكي هي عملية إنتاج الحديث من الكلمات والجمل والعبارات بالاعتماد إلى عددٍ مُحدَّد من الأَحْرُف وإنتاج الأنماط الجديدة المختلفة. وتشومسكي هو مَنْ جَعَلَ اللغة من وظائف العقل البشري وإنتاجِهِ ولم يفصل اللغة عن المجتمع الذي يعيش فيه الكائن البشري بل يرى أنَّ اللغة هي تتكون من مجموعة من الجمل التي تتكون من الكثير من العناصر

المُحدَّدة، وإنَّها عملية توليدية مؤثرة في الذهن البشـــري قادرة على الخلق والابتكار اللغوي المُنظَّم من خلال قانون لغوي شامل في اللغات البشرية المختلفة عامة (ياقوت، 2015، ص21).

الكفاية اللغوية: يُقْصَـدُ به القدرة على الأداء اللغوي أداءً صـوتيًّا مناسـبًا، وغير صـوتي يتَّسِـم بالسرعة، والدقة؛ مع الالتزام بالقواعد اللغوية عامة سواءٌ المنطوقة أمِ المكتوبة، وتُعَبِّرُ هذه القدرات عن امتلاك المتعلم للمهارات اللغوية.

ويرى مدكور (2015، 150) أنَّ الكفاية اللغوية "مدى معرفة الشـــخص ودرايتِهِ النظام الذي يتحكم في اللغة، ويُطَبِّقُهُ دون انتباه أو تفكير واعٍ به، كما أنَّ لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة".

تُعَدُّ الكفاءةُ اللغوية لا بُدَّ منها لكل العملية التعليمية؛ فاللغةُ تُعَدُّ الأداة الفُضـلى للتواصـل بين بني البشر، وإحدى الوسائل الفعالة الأساسية لنقل وتبادُل الأفكار والمشاعر والرغبات للآخرين؛ فلا يمكن للمعلم أَنْ ينقل ما لديه من معلومات إلى طالبِهِ إلَّا من خلال اللغة، سـواءٌ الشـفهية أمِ الكتابية، وكذلك الطلبة لا يمكن أَنْ يفهموا ما يتلقَّوْنَ إلَّا إذا كان لديهم حصيلة من الكفاية اللغوية (يونُس، 2015).

أمَّا تشـومسـكي فإنَّه يُعَدُّ الكفاية القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الجمل من عدد محدود من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم بصواب الجمل التي يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية، ثم معرفة القدرة على الربط بين الأصـــوات المُنْتِجَة وتجميعها في مورفيمات تنتظم في جمل منظمة، والقدرة على ربطها بمفهوم لغوي مُحدَّد.

أنواع الكفايات اللغوية:

من أنواع الكفايات اللغوية:

1. الكفاية المعجمية:

التي تُقاسُ بمقدار الحصـول من ألفاظ اللغة، وتعبيراتها الجاهزة، وإدراك دلالاتها الحقيقية والمجازية. ثم كانت الكفاية القواعدية هي وتُقَاس بمقدار التمكن من أنظمة اللغة الصـوتية والنحوية والدلالية والكتابة. وأيضًـــا، الكفاية الاجتماعية: التي تُقَاس بمدى مراعاة الأعراف الاجتماعية والثقافية والسـياقية للحدث

اللغوي. والكفاية الأسلوبية: التي تُقَاس بدرجة التَّمكُّن من إنتاج خطاب لغوي ذي معنًى بأسلوب مُتدرِّج متصل متماسك، قادر على الإقناع والتوصيل والتأثير. والكفاية الاستراتيجية: التي تُقَاس بمدى القدرة على استخدام الأساليب والوسائل اللفظية وغير اللفظية لِسَدِّ فجوات الاتصال والتغلب على مشكلات تَعَثُّر الرسالة وصعوبة بنائها أمِ استقبالها (الخولي، 2010، ص84).

2. الكفايات المعرفية:

لا تقتصر الكفايات المعرفية على المعلومات والأفكار والحقائق بل تصل إلى امتلاك كفايات التعليم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة المختلفة، ومعرفة أسلوب استعمال هذه المعرفة في شتَّى الميادين العملية، وقد أوضحت حركة تربية المعلمين القائمة إلى الكفايات أنَّ الكفايات المعرفية ضرورة لا غِنًى عنها للمعلم على أَنْ تُشَكَّلَ بكفايات أدائية تُمكِّن المعلم من أداء متطلبات العمل.

3. كفايات الأداء:

تتضمن هذه الكفايات مقدرة المعلم على إظهار السلوك الواضح في المواقف الصفية التدريبية والحقيقية المختلفة؛ منها:

- مقدرة المعلم على استخدام أدوات التقويم المختلفة.
- ضرورة وضع خطة يومية مُحدَّد فيها أهدافٌ متنوعة.
- مقدرة المعلم على كتابة الأهداف في شكل صِيَغ سلوكية مُحدَّدة مُرتَّبة.

إنَّ أمثال هذه الكفايات ترتبط بأداء المعلم ومعيار إنجاز الكفاية هنا هو في القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

4. كفايات الإنجاز:

إنَّ امتلاك المعلم للكفايات اللغوية المعرفية يُقْصَدُ به امتلاك قدرٍ كافٍ من المعرفة المناسبة لأداء العمل من دون أَنْ يملك القدرة على إنجاز العمل، وأمَّا معرفتُهُ للكفايات الأدائية يُقْصَدُ به إظهارُهُ براعتَهُ على أداء الكثير من قدرات التَّعلُّم؛ ما يعني أنَّ هذا المعلم يمتلك كفاية إذا كان يمتلك المهارة

على إحداث التغييرات في ســـلوكات الأفراد المتعلمين، وقد يكون لدى المعلم الكثير من المعلومات والمعارف، ويســـتطيع ممارســـة الكثير من مهارات التعليم ولا يكون مُؤثِّرًا في إحداث توقُّع للنتائج أو إنجازها؛ من أمثلتها:

- قدرة المعلم على إكساب الاتجاهات العلمية في تحليل المشكلات.
- قدرة المعلم على زيادة ســرعة الطلبة في عملية القراءة بمقدار 100 كلمة في الدقيقة الذي يكون ذلك في المرحلة الثانوية.

تصنيف الكفاية اللغوية

- **الكفاية النحوية:** تُعَدُّ من أصـــعب الكفايات اللغوية التي يمكن للمتعلم أَنْ يكتســـب هذه الكفاية بســـهولة لأنَّ اكتســـاب هذه الكفاية يعتمد إلى قواعدَ كثيرة، ولأنَّ معرفة هذه القواعد تُمَكِّنُ المتعلم من ضبط أواخر الكلمات ونظام تأليف الجُمَل لِيَسْلَمَ اللسان من الخطأ في النطق ويَسْلَمَ القلم من الخطأ في الكتابة (الصويركي، 2014، ص255).

ليمتلك المتعلم القدرة على اسـتعمال الكلمات في سـياقات مختلفة مع تغيير آخرها لأنَّ المعنى يختلف تبعًا لضـبط الكلمة بالشـكل الصـحيح؛ مثالُ ذلك قولُهُ تعالى: "وَأَذَانٌ مِّنَ اللَّهِ وَرَسُـولِهِ إِلَى النَّاسِ يَوْمَ الْحَجِّ الْأَكْبَرِ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ ۙ وَرَسُولُهُ ۚ "(التوبة: 3)، إلَّا أنَّ القراءة بكسر اللَّام سيكون اللهُ بريئًا من الرسول أيضًـا وحاشَـا الله تعالى أَنْ يكون كذلك؛ فالمعنى المُراد بِضَـمِّ اللام أنَّ الله ورسوله كلاهما بريئان من المشركين.

- **الكفاية الصـــوتية:** هي تمكُّن المتعلم من بناء الكلمات وفق القواعد الصـــوتية لِلُّغَة ليتمكَّنَ من استخدام اللغة، بواسطة الكفاية الصـوتية يُعَبِّرُ الفرد من خلالها عن محتواها المعرفي ويستعملها أداةً لتبادل الخبرات والمعلومات والأفكار مع الآخرين، وهي أيضًـــا أداة فعالة في التعامل مع مثيرات البيئة بشكل عام.

إنَّ التَّمكُّن من الكفاية اللغوية الصوتية يتوجب معرفة خبايا الصوت وخصائصه والتَّمتُّع بجهازِ نُطْقِ سليم. (مثقال،2000، ص95).

- **الكفاية الدلالية:** علم الدلالة هو علمٌ يتناول المعنى بالشـــرح والتفســـير ويهتم بمســـائل الدلالة وقضـــاياها ويدخل فيه كل رمزٍ يؤدي معنى ســـواءً أكان الرمز لغويًّا أم غير لُغَوِيٍّ (عكاشـــة، 2005، ص9).

وبواســـطة الكفاية الدلالية يتمكن المتعلم من فهمِ الألفاظ ودلالتها الظاهرة والعميقة أَيِ البعيدة فهي تهتم الكفاية الدلالية بجوهر الكلمات في أوضـــاعها المختلفة في التصـــريف المعجمي أمِ التركيب السياقي. فتمكُّن المتعلم من معرفة مراد الكلمة داخل التراكيب وفي السياق ثم تَغَيُّرَ مراد هذه الكلمة في سياق آخر. مثالُ ذلك: كلمة "عَيْن" تدلُّ على عين الإنسان التي يُبْصِرُ بها وفي سياق آخر تدلُّ على نبعِ الماء، وفي آخر تدلُّ على الجاسوس، وعلى السياق اللغوي كله يُحَدِّدُ المعنى المراد.

- **الكفاية اللغوية الصـــرفية:** علمُ الصـــرف هو العلم الذي يدرس قواعد تركيب الكلمة وهي تَمكُّن المتعلم من بنية الكلمة ليستطيع الإنتاج والتواصـل والتطبيق اللغوي والكفاية الصـرفية تكمُن في مدى تحويل بنية الكلمة في اللغة إلى أبنية متعددة لعددٍ كبير من المعاني. فيســـتطيع المتعلم تصـــريف الأفعال وتقصِّـــي فهمَ المتعلم على الأحكام والقواعد الصـــرفية والقدرة على توظيفها أم معرفة الحروف الزائدة، والتعرف إلى بنية الكلمة ومفرداتها من دون الوقوع في الخطأ.
- **الكفاية التواصلية:** التي تُمَكِّنُ المتعلم من استخدام اللغة في المجتمع ومراعاة القواعد الاجتماعية والنفسية. ولكفاية التواصلية يؤكدها اللساني الاجتماعي ديل هايمز، وإنَّه كي نتواصل لا يكفينا أَنْ نَعْرِفَ اللغة ونظامها اللساني بل علينا أَنْ نَعْرِفَ بالموازاة مع ذلك كيف نستخدمها في مقامها الاجتماعي؛ فالكفاية التواصـــلية تســـتوجب معرفة نظام اللغة والقدرة على التواصـــل الســـليم مع الآخرين مع مراعاة النمط الاجتماعي الذي يستدعيه استخدام اللغة. (رايص، 2014، ص153)

مفهوم "الكفاية التواصـــلية" يُمَكِّنُ المتعلم من اســـتخدام اللغة والقدرة على التواصـــل وتوصـــيل عباراتِهِ وأفكارِهِ بوضـــوح والتأثير في الآخر مع فهمِ الرســـالة اللغوية في عمليه التواصـــل ضـــمن بيئة تعليمية مُهَيَّأَة لتعليم اللغة العربية. أَيْ أنَّ اســـتخدام اللغة عند المتعلم لا يقتصـــر فقط على معرفتِهِ للأنظمة: الصوتي، والصرفي، والنحوي؛ بل يتعدَّاه إلى المواقف والسياقات النفسية والاجتماعية والثقافية

التي تُسْتَعمَل فيها اللغة. وحقيقة الكفاية الاتصالية تشير إلى القدرة على تبادل رسالة أم محاولة توصيل معنًى مُعَيَّن والجمع بين معرفة قواعد اللغة والقواعد الاجتماعية في عملية الاندماج بين الأفراد واستعمال اللغة وتفسيرها بشكل مُلائِم أثناء عملية التفاعل، وفي ضوء النمط الاجتماعي (رايص، 2014، ص172).

- **الكفاية الخطابية:** هي التي تجعل متعلم اللغة العربية مُؤَهَّلًا لتأليف النصوص الصحيحة المُنسجِمَة التي تجعلُهُ يملك القدرة على رَبْطِ الجمل لتكوين خطاب وتشكيل تراكيب ذات معنًى في سلسلة متتابعة والخطاب يشتمل على أيّ شيء يتدرج من الحوار البسيط المنطوق إلى النصوص الطويلة المكتوبة؛ التي تكون ذات دلالات مُنسجِمَة في المحتوى والأفكار، وهذه المَلَكَة تتم من خلال تدريب المتعلم على التحدث والمشاركة في الحوارات المختلفة والتواصل في سياقات متعددة، ومن علامات النجاح في هذه الكفاية أَنْ يتمكن المتعلم من إنشاء خطابات مُتَّسِقَة في اختيار المفردات والتراكيب المناسبة للسياق والروابط المعجمية والتقديم والتأخير لتتمَّ عملية التكامل المعرفي بأشكالِهِ كافة. (براون، 1994، ص254).
- **الكفاية الاستراتيجية:** هي مجموعة من الخُطَط والاستراتيجيات التي تهتم باللغة خاصَّةً عند وجود نقصٍ ما في اللغة التي نستعملها والكفاية الاستراتيجية هي استراتيجية من بين الاستعمالات التي تُعَوِّضُ النقص الحاصل في المعرفة بالقواعد أم وجود بعض العوامل المُحدَّدة أثناء الكلام (منها: الاشتغال، أمِ اللَّهو، أمِ التغافل. (تعزاوي، 2015، ص9).

خصائص الكفايات

تُمَثِّلُ الكفاية في القدرة على تحصيلِ المتعلم لمادة ما أم إتقانِهِ لمهاراتٍ من المهارات الأساسية في عملية التَّعلُّم؛ استنادًا إلى عددٍ من المعايير والإجراءات اللازمة لتقويم تحصيلِهِ ومستوى تَمَكُّنِهِ من استيعاب المادة أمِ النشاط المطلوب.

والكفاية عند لوبلاط أربعُ خصائص:

- الكفايات غائية: إنَّنَا أَكْفَاءٌ لأجل؛ إنَّ الكفايات تُعَدُّ معارفَ إجرائية ووظيفية تسـير نحو العمل والغرض منها التطبيق، بقصدِ الاستفادة منها لإنجاز الهدف.
- الكفايات المُكتسَبة: كَيْ نصيرَ أَكْفَاءً؛ تُكتسَب الكفايات بالتَّعلُّم داخل المدرسة أم في مَقَرّ العمل وغيرِهِ.
- الكفايات المُنتظِمَة: تكُون في وحدات مُرَتَّبَةً مُنْسَجِمَةً حسب تصنيفات أم سلالم وأنماط.
- الكفايات بمفهومِها الافتراضـي المُجَرَّد: إنَّ الكفايات الداخلية يَصْعُبُ تَتَبُّعُها إلَّا من خلال النتائج الخاصة بها وتجلِّياتها؛ أَيْ من خلال ما يُحَقِّقُهُ الفرد الذي يتميز بها.

أهمية الكفايات في العملية التعليمية

تأتي أهمية التَّعلُّم بالكفايات من أنَّها تُعَرِّفُ المعارف السـابقة والمعطيات الجديدة، التي يتم من خلالها طرحُ التَّعلُّم بِعَدِّها مَهَمَّاتٍ وظيفية للمتعلم، ويَسـتدعي هذا التَّعلُّم منه تفعيل قدراتِهِ وإمكاناتِهِ كلها؛ فالأهمية الكبرى تُمْنَحُ لعملية التَّعلُّم لا إلى عملية التعليم. ولذلك تُعَدُّ برامجُ إعداد المُعلم على أسـاس الكفايات من أهم الفلسـفات التي ظهرت في مجال التربية؛ فالمعلمون الذين لديهم معرفة أكثر وضوحًا وتنظيمًا بتخصُّصاتهم ينزعون إلى تدريس يتَّصِفُ بترابط الأفكار والمعارف ووضوحها، ليكُونَ أسـلوبُ المناقشـة والحوار الذي يؤديه المعلمون يتَّصِـفُ بالحيوية وجذب الانتباه عند الطلبة بشـتَّى مسـتوياتهم، وقد لُوحِظَ أنَّ المعلمين ذوي المعرفة غير المُنتظِمَة يُظهِرُون تعليمًا غيرَ مُؤثِّر في معظم الأوقات. ونظرًا لِمَا للكفايات اللغوية من أهمية بالغة في إكسـاب الطالب القدرة على التواصـل اللغوي السـليم؛ لِيُصـبِحَ مُسْـتَمِعًا واعِيًا، ومُتحَدِّثًا بليغًا، وقارئًا وكاتبًا مُجِيدًا، فإذا تَمَكَّنَ متعلم اللغة العربية من تحقيق ما سبق؛ فإنَّه سـيُصـبِحُ مُتمَكِّنًا من قدرات اللغة الأربع (الاسـتماع، القراءة، والتحدث، الكتابة)؛ الأمرُ الذي أكَّده البعض أنَّه ينبغي أَنْ تكون كل محاولة لتعليم اللغة العربية هي السَّـعي لتحقيق هذا الهدف وصولًا إلى التمكن من مهاراتِهِ (العسيري، 2020، ص181).

واختبارات الكفاءة اللغوية تقيس القدرة على اسـتخدام اللغة لأغراض حياتية حقيقية بصـرف النظر عنِ الطريقة التي اكتسبت بها؛ ولذلك فإنَّ تعليم اللغة العربية يحتاج إلى دعمٍ لُغَوِيٍّ كبير، وإدراك

حقيقي لأهمية تطوير اختبارات الكفاءة اللغوية المعيارية التي يقوم إليها خبراء من ذوي الاختصاصات المختلفة ويتم تفريغهم لهذا الغرض، يكون ذلك بالتنسيق مع المؤسسات التي تعمل في هذا المجال؛ وهو أمرٌ مُغَيَّبٌ إلى حدٍّ كبير. (عبيدات، 2016، ص357).

لقد تعدَّدت طرائق التدريس والكيفيات التي يُنَظِّمُ المعلم بها الدرس لتحقيق الأهداف المُسَطَّرَة، وأنجعُ الطَّرائق هي التي تراعي طبيعة الطالب في المرحلة الابتدائية ونُمُوِّهِ اللغوي؛ فيؤثر كُلٌّ من المنهج وطريقة التدريس في نُمُوِّ الطالب اللغوي، فبقدرِ اهتمامِنا بطبيعة النُّمُو وخصائصِهِ، ومراعاتنا لهذه الطبيعة وتلك الخصائص أثناء بناء المنهج، ومن خلال الإجراءات العملية في الفصل الدراسي؛ فإنَّ ذلك أيضًا يساعدُ الطالبَ في حُبِّ اللغة بِعَدِّها مادَّةً دراسية، وتكوين أُسُس إيجابية نحوها، ويُسهم كذلك ذلك في النُّمُوِّ اللغوي (إسماعيل، 2005).

إنَّ معرفة المُعلمين بالمادة الدراسية معرفةً جيدة لا يحقق تعلُّمًا مفيدًا لدى الطلبة؛ فلا بُدَّ من تَوَفُّر الخبرة لدى المعلم على تبديلِ المحتوى المعرفي ونقلِهِ إلى أشكالٍ تُسَهِّلُ فَهْمَ الطلبة له الذي يتحقق بامتلاك المعلم للكفايات التعليمية.

وأيُّ تغييرٍ تربوي هادف أم تطوير في المناهج وطرائق التَّعلُّم لا يتحقَّقُ من دون وجود معلم على معرفة بالكفاية التي تُمَكِّنُهُ من إحداث هذا التطوير، فالمعلم لا يزال مصدرًا أساسًا في العملية التربوية؛ إذْ يكُون عليه إنجاز الأهداف، وكَيْ يؤدِّي المعلم دورَهُ في العملية التربوية فإنَّه يحتاج إلى أَنْ يمتلك مجموعة من المهارات التدريسية الأساسية؛ فأصبح من الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم تحديد القدرات التدريسية أمِ الكفايات التربوية اللازمة له وجَعْلِها محورًا لإعدادِهِ وعند تدريبِهِ.

قياس الكفاية اللغوية

وَرَدَ تعريف قياس الكفاية اللغوية في معجم (Longman) على النحو الآتي:

هو الامتحان الذي يقيس كمية اللغة التي تَعَلَّمَها شخص ما، وثمَّة فرقٌ بين اختبار الكفاية واختبار التحصيل يتمثَّل في أنَّ اختبار التحصيل يُصَمَّمُ لقياس كمية اللغة التي تَعَلَّمَها المتعلم في مُقَرَّرٍ مُحَدَّدٍ أو برنامج مُحَدَّدٍ في حين لا يرتبط اختبار الكفاية بمُقرَّر تعليمي؛ لكنَّه يقيس المستوى

اللغوي العام للمُمْتَحِنين، وقدِ اكتسبت بعض امتحانات الكفاية اللغوية شُهرةً واسعة حتى وصلت إلى العالمية كامتحان (Toefl) الذي يُستخدَم خاصَّةً لقياس الكفاية اللغوية للطلبة الراغبين في الدراسة في الجامعات الأمريكية.

وقد تَبَيَّنَ أنَّ امتحان التحصيل يختلف عن امتحان الكتابة اللغوية، وهذا ما وَرَدَ أيضًا في معجم الكفايات اللغوية الذي نَصَّ على أنَّ امتحان الكفاية هو الذي يقيس المستوى اللغوي الذي اكتسبَهُ المتعلم، ولا يُبْنَى إلى أساسِ مُقَرَّرٍ ما أم برنامجٍ تعليمي مُعَيَّن؛ إنَّه يَقِيسُ ما تَعَلَّمَهُ المُمْتَحِنُ من معلومات تتَّصِل بالعالم الحقيقي والحياة العادية اتِّصالًا كافيًا. Alan،Davies (2002,p 154)

وقد وُضِعَت شروط لحصول الكفاية اللغوية في استعمال اللغة الثانية؛ فيُقَال عن شخصٍ ما أنَّه يَعْرِفُ هذه اللغة إذا كان قد أَلَمَّ أو حَقَّقَ واحدًا أم أكثرَ من المعايير أو الشروط الآتية:

- اكتساب المهارات اللغوية معرفةً وأُسُسًا.
- الوقوف على ما يُقَاسُ وما لا يُقَاسُ.
- الأداء على المستويات المختلفة (الحقيقة، والمجاز).
- سلامة الإنتاج اللغوي (أصواتًا، وقواعدَ، واستعمالًا).
- إنتاج لغوي بأساليب متنوعة.
- أداء المهارات اللغوية الوظيفية.
- إنجاز أهداف لغوية مُحدَّدة.
- الإنتاج اللغوي بكفاية عامة شاملة.
- القدرة على الإرسال والاستقبال.
- الإنتاج بدرجة مُحدَّدة من الطلاقة.
- الإنتاج بأشكال وأنواع لغوية متنوعة. Brian North- Peter , 2000 , P42

النُّمُو اللغوي في مرحلة الطفولة المتأخرة

يُوْلَدُ الطفل ويصـــبح عضـــوًا فى الأســـرة وفاعلًا في المجتمع مُؤثِّرًا فيه ويُدرِكُ الظروف البيئية المحيطة به؛ التي تتَّسِـــعُ الدائرة فيها. والطفل يُدرِكُ دائمًا المؤثرات الخارجية، وقوتها من زاوية؛ وما يمتلك من مهـارات ودوافع وميول فطريـة من زاويـة أخرى. ونُمُوُّ اللغـة عنـد الطفـل كَنُمُوِّهِ العقلي والاجتمـاعي والانفعالي الذي يتأثر بعوامل الوراثة والبيئة، ويرتبط النُّمُوُّ اللغوي ارتباطًا قويًّا بأنواع النُّمُوِّ المختلفة.

النُّمُـــو اللغـــوي

تَكْثُرُ المفردات ويَكْثُرُ فهمُها، ويُدرِكُ الطفل التشـــابه والاختلاف بين الكلمات، ويُدرِكُ التماثل والتشـابه اللغوي. ويتَّضِـح إدراك المعاني المُجرَّدة التي منها: الأمانة؛ الصـدق؛ الكذب؛ العدل؛ الحرية؛ الموت والحياة. وتنمو مهارة القراءة ويُحِبُّ الطفل في هذه المرحلة القراءة بصفة عامة؛ فيستطيع الطفل قراءة الجرائد ذات الخط الصغير، ويُظهِرُ الفهم والاستماع الفني والتذوق الأدبي لِمَا يقرأ، ويُلاحَظُ زيادة إتقان الطفل للخبرات والمهارات اللغوية، إضافةً لطلاقة التعبير والجدل المنطقي. وينتقل الطفل في تعلُّم الكتابة من خَطِّ النسخ إلى خَطِّ الرقعة، وفي عُمُر العاشرة يتمكَّنُ الطفل من نطق جملة من 26 كلمة، ويُعِيدُ لَفْظَ 6 أرقام، ويضع 3 كلمات في جملتين.

تُعَدُّ هذه المرحلة مرحلةَ الاســتقرار والثبات الانفعالي ولذلك يُطْلِقُ عليها بعض الباحثين اسْـمَ "مرحلة الطفولة الهادفة". وينمو الذكاء الانفعالي الذي يتضـمن عددًا من القدرات؛ منها: ضـبط النفس والحماس، والصـبر ودافعية الذات. ويتعلم الطفل كيف يضـبط انفعالاتِهِ ويملك انفعالاتِهِ عند الغضـب، وكيف يَحُلُّ الصِّـراعات، وكيف يتعاون مع الآخرين. ويُلاحَظُ التحكم في الانفعالات ومحاولة السـيطرة على الذات وعدم التخلي عن الانفعالات؛ فمثالًا: إذا غَضِبَ فإنَّه لن يعتديَ مادِّيًّا بل لفظيًّا أم في شكل مقاطعة. ويُظْهِرُ الطفلُ المَيْلَ للمرح، ويفهم النكتة ويَطْرَبُ لها وتنمُو الاتجاهات الوجدانية وتَقِلُّ مظاهر الثورة الخارجية، وأَنْ يتعلم الطفل كيف يُضَـــحِّي عن احتياجاتِهِ المطلوبة التي تُغْضِـــبُ والدَيْهِ ويكون التعبير عن الغضب بالمقاومة السلبية مع التحدث ببعض الألفاظ، ومن هنا تَظْهَرُ تعبيرات الوجه، ويتم التعبير عن مشـاعر الغيرة بالوشـاية والإيقاع بالشـخص الذي يَغَارُ منه. ويُحَاطُ الطفل ببعض مصـادر القلق والصِّراع ويستغرق في أحلام اليقظة. كريمان بدير (2010).

ثانيًا: الدراسات السابقة

أ. الدراسات التي تناولتِ الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع

دراسة أبو عواد (2006)

هدفت لتطوير اختبار تشخيصي مِحَكِّيّ المرجع للكشف عن الأخطاء التي يقع بها طلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع في الأردن، ومعرفة إذا كانتِ الأخطاء تختلف تبعًا لعددٍ من المتغيرات: جنس الطالب؛ السُّلطة المُشرِفة على المدرسة؛ فقد قامتِ الباحثة ببناء ثلاثة اختبارات مِحَكِّيَّة المرجع لكل صف. وبلغ حجم العينة (1501) طالبٍ وطالبةٍ مُوزَّعين على ثلاثة أقسام (505) طلبة وطالبات للصف الخامس (506) طلبة وطالبة للصف السادس، و(490) طالبًا وطالبةً للصف السابع. وتم التَّحقُّق من صدق الاختبار من خلال مؤشرات صدق المحتوى وصدق القرار وصدق المِحَكِّ؛ فقد بلغ المِحَكُّ (64.0، 53.0، 54.0) للاختبارات الثلاثة على التوالي والتَّحقُّق من ثبات الاختبار تم استخدام ثبات اتِّساق القرار والاتِّساق الداخلي للفقرات الاختبارية التي كانت (83.0، 75.0، 85.0) للاختبارات الثلاثة على التوالي، وأظهرتِ الدراسة عن وجود ضعف لدى الطلبة في الرياضيات.

دراسة مختار (2009)

التي كانت بعنوان تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية لطلبة اللُّغَتَيْن الإنجليزية والفرنسية ومعرفة مستوى إلمام معلِّمَيْهِما بمفاهيم وأُسُس بنائها بالجامعات في السودان، وهدفتِ الدراسة إلى تحليل الاختبارات التحصيلية لطالب اللُّغتَيْن الفرنسية والإنجليزية، وتقويم ومدى إلمام معلِّمَيْهِما بمفاهيم وأُسُس إعدادها في الجامعات السودانية، وتبنَّتِ الدراسة المنهج الوصفي، أمَّا عينة البحث الأول؛ فَتُعَدُّ بمنزلة اختبارات اللغتين الإنجليزية والفرنسية، ومجتمع الدراسة الثاني شَمِلَ أساتذة اللغتين الفرنسية والإنجليزية في الجامعات السودانية في ولاية الخرطوم للأعوام. أمَّا مجتمع الدراسة الأوَّلِي (159) اختبارًا، للسنوات 2002/ 2003 –2003/ 2004. أمَّا مجتمع البحث الثاني فقد بلغ (41) معلِّمًا ومعلِّمةً، واشتملت أداة الدراسة على الاستبانة وتحليل استمارة الاختبارات التحصيلية أدواتٍ لجمع البيانات؛ أمَّا الطرائق الإحصائية التي اسْتُخْدِمَت للتحليل فكانت النسبة المئوية واختبار كا، 2، وكانت أهم النتائج التي توصَّل إليها الباحث هي: اختبارات في اللغتين الفرنسية والإنجليزية في الجامعات

السـودانية تركز على قياس المسـتويات الدُّنيا بهَرَمِ بلوم (التذكر؛ الفهم؛ التطبيق)، بينما تهمل أسـئلة المسـتويات العُليا (التحليل، التركيب والتقويم). إنَّ إلمام المعلمين اللغتين بالاختبارات المُسـتعمَلة الفرنسـية والإنجليزية بمصـطلحات القياس والتقويم ومفهومات كُلٍّ منها جاء مُحَدَّدًا؛ تتَّصِـف في قياس تحصيل طالب اللغتين الفرنسية والإنجليزية في الجامعات السودانية ببعض صفات الاختبارات الجيدة، إذْ لا يلتزم أساتذة اللغتين الفرنسية والإنجليزية في الجامعات السودانية بشروط بناء اختبارات التحصيل كلها؛ إذْ يركز مُعَلِّمُو اللغتين الفرنسـية والإنجليزية في الجامعات السـودانية على الأسـئلة المقالية القصـيرة، وأسـئلة إكمال الفراغات وملء الفراغ، بينما تُهْمَلُ الأسـئلة الأخرى، ويلتزم مُعَلِّمُو اللغتين الفرنسية والإنجليزية في الجامعات السودانية بتصحيح اختبارات اللغتين بشروط بناء الاختبارات كلها، وأوَّلُ ما يقوم به مُعَلِّمُو اللغتين الفرنسـية والإنجليزية لمعرفة سـبب تَدَنِّي نتائج التحصـيل على التَّتَالِي؛ التي تتمثَّل في مراجعة طرائق وأسـاليب التدريس، والمنهج المُسـتخدَم، والرجوع إلى نتائج المُقرَّرات الأخرى من التخصـص نفسـه، والتأكد من خبرات الطالب السـابقة عن المُقرَّر، والوسـائل التعليمية المُستخدَمة، ومعاملة الطلبة، وأخيرًا الحالة الاقتصادية للطلبة.

دراسة رزق (2010)

هدفت إلى إعداد اختبارٍ مرجعيّ المِحَكِّ في المفاهيم الأسـاسـية لعلمِ النفس التربوي وتكونت عينة البحث من مجوعتين وفقًا لإجراءات هذا النوع من الاختبارات: مجموعة تدرُس تخصُّـص علم النفس التربوي التي كان عددها (34) طالبًا وطالبةً، ومجموعة درست مُقَرَّر علم النفس التربوي تكونت من (34) طالبًا وطالبةً، وتم اختيار العينة بأسلوب المعاينة القصدية، وتوصَّلتِ الدراسة إلى النتائج التالية: تحديد نقطة القطع باسـتخدام طريقة انجوف التي كانت تسـاوي 60نسـبة % طبقًا لخمسـة مُحَكِّمِين من مُعَلِّمي القياس النفسـي والتقويم التربوي وعلم النفس التربوي في كلية التربية بصـنعاء، وكذلك تم حسـاب ثبات الاختبار بطريقة كودر–ريتشـادسـون –20، وبلغ المعامل (76.0)، وكذلك (96.0) وفقًا لمعامل ليفنجستون للمجموعة التي لم تَدْرُسِ المسـاق؛ في حين كانت قيمة معامل ثبات كودر–ريتشادسون –20(78.0) و(85.0) لمعامل ليفنسجتون للمجموعة التي دَرَسَتِ المساق.

دراسة أديدوين (Adedoyin ,2010)

هدفتِ الدراســة إلى التأكد من ثبات تقدير خصــائص الأشــخاص في النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة؛ تم تطبيق الورقة الأولى من امتحان شهادة الثانوية العامة في الرياضيات في بوتسوانا، التي تشـــمل (40) فقرة من نوعية الاختيار من متعدد، على عينة يبلغ عددها (5000) طالبٍ وطالبةٍ. وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في ثبات تقدير خصائص الأشخاص لصالح النموذج ثنائي المعلمة، وتُوصِي هذه الدراسة لاستخدام نظرية الاستجابة للفقرة في بناء اختبارات ومقاييس القدرة والإنجاز.

دراسة ناجي (2010)

عنوانها "بناء اختبار تشخيصي مِحَكِّيّ المرجع في المفاهيم الأساسية لتخصُّص علم النفس التربوي؛ التي هدفتِ إلى إعداد اختبار تشخيصي مِحَكِّيَّة المرجع في المفاهيم الأساسية لعلمِ النفس التربوي، وتألفت عينة الدراســـة من مجموعتين من الطلبة وفقًا لإجراءات هذا النوع من الاختبارات: مجموعة لم تتلقَّ تعليمًا في تخصُّـــص علم النفس التربوي؛ تألفت من (34) طالبًا وطالبةً من طلبة تخصُّـــص الجغرافيا والتاريخ، ومجموعة تلقَّت تعليمًا في هذا المُقرَّر تألفت من (34) طالبًا وطالبةً من قســم اللغة الإنجليزية– كلية التربية – صــنعاء، وتم اختيار العينة بالطريقة القصــدية. وتم اســتخدام اختبار مِحَكِّيّ المرجع مكوَّن من (70) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل؛ تقيس كل فقرة هدفًا سلوكيًّا من أهداف المادة. إذْ تكوَّنَ النطاق السلوكي للمفهومات الأساسية للمُقرَّر من (70) هدفًا سلوكيًّا، وفق أربعة مستويات من تصنيف بلوم للمجال المعرفي هي (التذكر؛ الفهم؛ التطبيق؛ التحليل). وقد ركَّزَ الباحث في بناء الاختبار على المنهج الســيكومتري؛ بوصــفِهِ الأفضــل في إعداد الاختبارات والمقاييس، واســـتخدمَ الباحث في المرحلة الأولى من مراحل إعداد الاختبار (منهج تحليل المحتوى) وذلك من أجل تحليل المفاهيم الأســاســية لتخصُّــص علم النفس التربوي، وقام الباحث بإعداد اختبار مِحَكِّيّ المرجع مرورًا بخطوات عدة هي: مرحلة تحديد المحتوى: التي تم فيها تحليل محتوى مُقرَّر علم النفس التربوي، ومرحلة البناء: التي تم فيها إعداد مواصفات الأسئلة وذلك بصياغة الأهداف السلوكية ثم بناء مفردات لقياس تلك الأهداف، ومرحلة التجريب: التي تم فيها التأكد من صــدق فقرات الاختبار

ومطابقة كل فقرة للهدف الذي وُضِـــعَت لقياسِـــهِ. وتَحقَّقَ الباحث من ثبات الاختبار بطريقة التجانس باستخدام معادلة كودر–ريتشاردسون (20 ,)، وقد كان معامل الثبات (0,76) من خلال تطبيقِهِ على المجموعة التي لم تتلقَّ التعليم، أمَّا بشـــأن المجموعة التي لم تتلقَّ التعليم فقد بلغ (78,)، وبلغت قيمة معامل الثبات وفق معامل لفنجســـتون (0,96) وذلك بشـــأن المجموعة التي لم تتلقَّ التعليم، أمَّا المجموعة التي تلقَّتِ التعليم فقد بلغ معامل لفنجســتون (85 ,)، ومن نتائج الدارســة مرورًا بالخطوات الســابقة تم إعداد الاختبار التشــخيصــي مرجعية المِحَكِّ في المفاهيم الأســاســية لعلم النفس التربوي، وتوصَّــلتِ النتائج إلى تمتُّع الاختبار بدلالات صــدق وثبات جيدة، بالإضــافة إلى أنَّ هناك تدنِّيًا في مستوى إتقان طلبة كلية التربية بصنعاء للمفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي.

دراسة علام (2010م)

هدفت إلى مقارنة بين بعض طرائق تحديد مســـتويات الأداء في اختبار مِحَكِّيّ المرجع، والموازنة بين أربعة أســاليب لتحديد مســتويات الإنجاز في الاختبار الذي قام به الباحث؛ اثنتين منهما تُعَدَّانِ من الطَّرائق المُطْلَقَة، التي تعتمد إلى تقييم محتوى الاختبار ومفرداتِهِ، هُمَا: طريقة أنجـــــوف وندلسكاي، والطريقتان الأُخريَان تُعَدَّانِ من الطَّرائق النسبية؛ أَيْ التي تعتمد إلى تحكيم أداء المُختبِرين وجمع البيانات التجريبية الفعلية التي تتعلق بالأداء، وهُمَا طريقتان: المجموعة الحَدِّيَّة، والمجموعة المتناقضة. تألَّفت عينة المُحكِّمين من (٢٦) مُحَكِّمًا من ثلاث مجموعات مختلفة في مستوى تمكُّنهـــا فـــي تخصُّص القياس النفسي والتقويم التربوي؛ تكوَّنتِ المجموعة الأولى من (١٤) مُعَلِّمًا من معلمـــي المدارس الثانوية العامة الحاصـــلين على درجة الدبلوم الخاص في التربية أمِ الحاصـــلين على دورة تدريبية في تخصُّـــص القياس والتقويم، وتكوَّنتِ المجموعة الثانية على ســـتة معلمين مُســـاعِدِين من الحاصلين علـى درجـة الدكتوراه في علم النفس التربوي ولديهم خبرة لا تَقِلُّ عن ثلاثة أعوام في تدريس مُقَرَّر الاختبارات والمقاييس، وتكوَّنتِ المجموعة الثالثة من ســـتة من مُعَلِّمي علم النفس الربوي، أمَّا بشأن عينـــة الطلبة الذين أَجْرَى تحكيم أداءاتهم على الاختبار فاشتملت على (٣٨٢) طالبًا من طلبة كلية التربية مِمَّـــنْ يدرسون مُقَرَّرًا سيكولوجيًّا في الفروق الفردية، ويقوم بتدريسهم عددٌ من المُحَكِّمِـــين المُكوَّنـــة مـــن المعلِّمين والمعلمين المُساعِدِين التي اخْتِيرَت في الدراسة، وتوصَّلت نتائج الدراسة أنَّ

استخدام الطَّرائق الأربع المختلفة المُستخدَمة في الدراسة إلى الحصول على درجات قطع مختلفة نسبيًّا، فقد كانت متوسطاتها ٤٠ ،٤٤، ٤٣، ٤١؛ لكلٍّ من طريقة ندلسكاي والمجموعة الحَدِّيَّة، وأنجوف والمجموعات المتناقضة على الترتيب.

دراسة ادواردز والكوك (Edwards& alcock, 2010).

هدفت إلى تحليل نتائج اختبار الرياضيات تكوَّن من (77) فقرة في بريطانيا، وتكونت عينة الدراسة من714 طالبًا وطالبةً من طلبة السنة الأولى في المرحلة الجامعية؛ طُلِبَ منهم ترتيب فقرات الاختبار وفق مستوى صعوبة كل فقرة، وتم تحميل نتائج الدراسة وفق نموذج راش لتقييم مدى مطابقة الفقرات لنموذج راش آحادي المعلمة، ودلَّتِ النتائج على مطابقة فقرات الاختبار لستة أشخاص فقط من عينة الدراسة بعد إعادة ترتيب فقرات الاختبار وفق نموذج راش.

دراسة أبو جراد (2011)

التي جاءت بعنوان "مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها". وهدفتِ الدراسة إلى معرفة مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقتِهِ باتجاهاتهم نحوها. وتكونت عينة الدراسة من 249 مُعَلِّمًا ومُعلِّمَةً من مُعَلِّمِي المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لمديرية التربية والتعليم في غزة، واشتملت أداة الدراسة: أ- مقياس اتجاهات المعلمين نحو الامتحانات المدرسية الذي أَعَدَّهُ عودة (1990)، ويتكون من (31) فقرة، وأمام كل فقرة تدريج خماسي وتم التَّحقُّق من صدق المقياس من خلالِ عرضِهِ على مجموعة من المُحَكِّمِين والأخذ بآرائهم، ومن خلال حساب معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس التي تراوحت قيمتُها بين (,38 - ,66)، وأُجْرِيَ التحليل العاملي للمقياس بَيْنَهُ وتَشَبُّع المقياس بعامل واحد. وتم التَّحقُّق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل ثبات الإعادة الذي بلغت قيمتُهُ (84)، وطريقة ألفا كرونباخ إِذْ بلغت قيمة هذا المعامل (0,96.) ومقياس الممارسات الإحصائية اللازمة عند تحليل نتائج الاختبارات المكوَّن من (23) عبارةً، وأمام كل عبارة تدريج خماسي (موافق بشدة- معارض بشدة (وتُعْطَى قِيَمًا عددية من (1-8). وتم التَّحقُّق من صدق محتوى المقياس، أمَّا الثبات فقد حُسِبَ من خلال الإعادة؛ إِذْ بلغت قيمتُهُ (,84)، وتم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمتُهُ (,96). نتائج الدراسة: أشارتِ النتائج

المتعلقة بالتزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصـــيلية التي يَعْزُونَها إلى ضـــعف واضـــح في ممارساتهم لها؛ فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات المعلمين على مقياس الاتجاهات ودرجاتهم على مقياس الممارسات الإحصائية 42,.

دراسة الطراونة وآخرون (2011)

التي كانت بعنوان "تقييم الاختبارات التحصيلية في مديرية التربية والتعليم/ لِلِوَاء المزار الجنوبي وفق معايير الاختبار الجيد: دراسة تحليلية لنتائج الطلبة للفصل الدراسي الأول للعام 2010/ 2011 في مباحث اللغة العربية/ الرياضـــيات/ اللغة الإنجليزية. وهدفتِ الدراســـة للتعرف إلى مدى توافُق الاختبارات التحصيلية التي يُعِدُّها المعلمون في مديرية التربية والتعليم الاختبار التحصيلي لِلِوَاء المزار الجنوبي مع معايير وتصميم الاختبار الجيد، وكذلك التعرف إلى الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة في الاختبارات التحصيلية التي يُعِدُّها المعلمون. وتم تطبيق الدراسة على الفصل الدراسي الأول من العام 2010–2011 في كُلٍّ من البحوث الآتية: الرياضـــيات، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية. أداة الدراسة: اعتمد الباحثون إلى الاستبانة في جمعِ بيانات الدراسة، وقد تم بناء أداة الدراسة الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا الموضوع؛ إذِ اشتملت على (32) فقرة، مُوَزَّعَةً في أربعة مجالات: مدى توفُّر المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصـــيلي الجيد، ومدى تَوَفُّر المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصـــيلي الجيد، ومدى تَوَفُّر المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار التحصـيلي وإخراجه. وقد تم التَّحقُّق من صـدق الأداة من خلال عرضِـها على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصـــاص من المشـــرفين التربويّين، وطُلِبَ إليهم إبداء آرائهم وملحوظاتهم على فقرات الأداة والمجالات التي تندرج تحتَهُ والأخذ بملحوظاتهم. وتم التَّحقُّق من معامل الثبات للأداة من خلال ثبات الإعادة؛ إذْ بلغت قيمتُهُ (83, 3)، وتوصَّلتِ الدراسة إلى النتائج الآتية: إنَّ الاختبارات التحصيلية في مديرية التربية والتعليم/ لِلِوَاء المزار الجنوبي تتوافق مع معايير الاختبار الجيد بنســـبة 60%، وإنَّ النسـبة العُليا في الأهمية كانت للأسـئلة المقالية 51 %، في حين كانتِ النسـبة الدُّنيا أهمية لأسـئلة المطابقة وأسئلة الاختيار من متعدِّد بنسبة مئوية 12%. ووجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوســـطات درجة توافق الاختبارات التحصـــيلية في مديرية التربية والتعليم/ لِلِوَاء المزار

الجنوبي مع معايير بناء وتصـــميم وإخراج الاختبار التحصـــيلي الجيد باختلاف النوع الاجتماعي لِمُعِدِّ الاختبار التحصيلي (ذكور – إناث)؛ لصالح الإناث.

دراسة سالم (2011)

هدفت إلى الكشف عن معرفة التوافق بين النموذج ثنائي المعلمة والنظرية الكلاسيكية في بناء وتصميم اختبار تحصيلي في تخصُّص العلوم العامة للصف السادس الأساسي، وبلغت أداة الدراسة (50) فقرة اختبارية من نوعية الاختيار من متعدد، وتمثلت عينة الدراسة في (567) طالبًا وطالبةً من طلبة الصـــف الســـادس في مدارس محافظة جرش في العام الدراســـي (2010/ 2011)، وتم تحميل البيانات من خلال برنامج (MG4–Bilog)، وأشـــارتِ النتائج إلى انجاز فروض نظرية الاســـتجابة للفقرة، ومطابقة (36) فقرة للنظرية الكلاســـيكية، ومطابقة العدد نفســـه من الفقرات للنموذج ثنائي المعلمة. وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (,5) بين مُعَامِلَيِ الثبات للنظريتين من جهة لصـالح نظرية الاسـتجابة للفقرة؛ ومُعَامِلَيِ الصـدق المِحَكِّيّ لصـالح نظرية الاستجابة للفقرة من جهة أخرى.

دراسة الجبوري (2012)

هدفت إلى إعداد اختبار تحصيلي لمُقرَّر الإدارة والإشراف التربوي تبعًا لنظرية السِّمَات الكامنة لطلبة معاهد إعداد المعلمين، ولتحقيق الهدف من الدراســـة تمَّت صـــياغة (189) عبارة اختبارية من نوعية الاختيار من بدائل، وطبقًا لآراء المُحكِّمين تم حذفُ بعض الفقرات ليتكوَّن الاختبار من (153) فقرة، ثم نُفِّذَ الاختبار على (310) طالبًا وطالبةً تم اختيارهم بالأسـلوب الطبقي العشـوائي من تسـعة معاهد في بغداد. واعتمد الباحث إلى نموذج راش في تحميل فقرات الاختبار والتَّحقُّق من افتراضـــات وليتكوَّن الاختبار بصـــيغتِهِ النهائية من (111) فقرة اختيارية؛ فقدِ اسْـــتُبْعِدَ منها 18 فقرة لعدم تحقيقها استقلالية القياس، وتم استبعاد 14 فقرة؛ وذلك لأنَّ قيمتها كانت أكبر من قيمة مربع كاي عند مستوى (,05) لأنَّ قيمتَها كانت أكبر من مربع كاي وتم حذفُ (21) فقرات اختبارية؛ لأنَّ حســـاب تشـــبُّع الفقرات بالعامل العام كان أقل من المعيار المُعتَمَد في تشـــبُّع الفقرات، وتم احتســـاب معامل الثبات لفقرات فبلغ (,954).

دراســـــة علي (2012)

التي كانت بعنوان "فاعلية استخدام نموذج راش في بناء اختبارٍ تحصيلي مِحَكِّيّ المرجع لمُقرَّر القياس والتقويم في التربية، وهدفتِ الدراســـة إلى تحديد مدى مطابقة البيانات المُســـتمَدَّة من مفردات اختبارٍ مِحَكِّيّ المرجع لمُقرَّر القياس والتقويم في التربية على نموذج ارش، والتأكد من تحقيق الاختبار المُدْرَج وفق نموذج راش وافتراضــات نظرية الاســتجابة للمفردة، وكذلك حســاب معامل ثبات الاختبار عند تدريجِهِ بنموذج راش، وتحديد العلاقة بين الدرجة الكلية ومســـتويات القدرة على الاختبار مِحَكِّيّ المرجع، وتحديد دالة المعلومات التي يُقَدِّمُها الاختبارُ التحصــيلي مِحَكِّيُّ المرجع عند مســتويات القدرة المختلفة، وتكونت عينة الدراســـة من (420) طالبًا وطالبةً من طلبة كلية التربية/ قســـم معلم صـــف جامعة دمشــق، واشــتملت أداة الدراســة على اختبار مِحَكِّيّ المرجع لمُقرَّر القياس والتقويم في التربية، مكوَّن من (111) مفردة اختبارية من نوع الاختيار من متعدِّد، بأربعة بدائل؛ أحدُها يُمَثِّلُ الإجابة الصحيحة. وقد تم بناء الاختبارِ مِحَكِّيّ المرجع وفق الخطوات الآتية:

- تحديد النطاق السلوكي الذي يقيسُهُ الاختبار وتحليلُهُ إلى مكوِّناته من معارف ومهارات.
- إعداد قائمة مُفَصَّلة من الأهداف السلوكية المَصُوغَة صياغةً سلوكية بدرجة قصوى من التحديد والتخصيص للفصول الدراسية المُحدَّدة.
- تحديد مِحَكِّ الأداء؛ إذْ تعدَّدتِ الدرجة (60) بمنزلة درجة القطع. 4
- تحديد شــكل البنود التي ســيتضــمَّنُها الاختبار وهي بنود اختيار من متعدد بأربعة بدائل، وإعداد قائمة من الأسئلة المقابلة للأهداف السلوكية.
- انتقاء مفردات الاختبار مِحَكِّيّ المرجع لمُقرَّر القياس والتقويم في التربية، وهو اختبار مكوَّن من مئة بندٍ.
- إخراج البنود الاختبارية التي تُمَثِّلُ الاختبارَ مِحَكِّيَ المرجع بالصــورة النهائية بعد إجراء تعديلات المُحَكِّمِين والتَّحقُّق من صــدقِهِ وثباتِهِ؛ إذْ تم التَّحقُّق من صــدقِ الاختبار من خلالِ عرضِــهِ على مجموعة من المُحكِّمِين بصــورة يكون الاختبار شــاملًا لعناصــر المحتوى الدراســي جميعها. وتم

التَّحقُّق من ثبات وإجراء التعديلات اللازمة للاختبار من خلال تطبيق الاختبار على عينة مكوَّنة من (88) طالبًا وطالبةً من طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف وذلك لمرَّتين متتاليتين في أقل من أسبوعين، وبلغ معامل ثبات الاختبار بيرسون (,93) الذي هو معامل ثبات عالٍ وقيمتُهُ جيدة. ومن نتائج الدراسة تم حذفُ عشر مفردات من الاختبار بسبب وقوعها خارج حدود المطابقة التي حُدِّدَت بـ(1,3) لِيُصبِحَ العدد النهائي لمفردات الاختبار (89) مفردة؛ جميعها تقع ضمن حدود المطابقة الداخلية والخارجية. وبيَّنتِ النتائج أنَّ معامل ثبات المفردات قد بلغ (0.98) ومعامل ثبات الأفراد بلغ (0.94)، وكُلٌّ منهما معامل ثبات مرتفع. وبيَّنتِ النتائج أنَّ تدريج الاختبار مِحَكِّيّ المرجع لمُقرَّر القياس والتقويم في التربية وفق نموذج راش يُحقِّق افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة. ولحساب معدل ثبات الاختبار مِحَكِّيّ المرجع عند تدريجِهِ بنموذج راش تم حساب معامل الثبات المتعلق بالأفراد والثبات المتعلق بمفردات الاختبار من خلال معامل الفصل لكلٍّ من الأفراد والمفردات، وقد بلغ معامل الفصل المتعلق بالأفراد (0.94) ومعامل الثبات للأفراد(4,17) ؛ في حين وصل معامل الفصل المتعلق بالمفردات (6,49)، ومعامل الثبات للمفردات (0.98).

دراسة (Pester M,2013)

- التي هدفت إلى معرفة آثار تدخُّل المهارات اللغوية على اختبار معياري المرجع واختبار مِحَكِّيّ المرجع، والتَّحقُّق من وجود الاختلاف بين اختبار معياريّ المرجع أداةً لقياس قبلي؛ مقابل اختبار مِحَكِّيّ المرجع أداةً لقياس بعدي، وتكونت عينة الدراسة من (18) طفلًا متأخِّرًا دراسيًّا في لغة التخاطب، في جنوب غرب أوهايو؛ تراوحت أعمارهم بين 25 شهرًا و(54) شهرًا، واستخدم الباحث اختبارين من إعداد الاختصاصيِّين في أمراض التخاطب: أحدُهما مِحَكِّيٌّ، والآخَرُ معياريٌّ؛ تغطي كل واحدة عددًا من الموضوعات في التخاطب، وتوصَّلتِ الدراسة إلى نتائج عدة؛ أهمُّها: إنَّ الاختبارَ مِحَكِّيَّ المرجع أكثر دقة في تحديد أَوْجُه القصور في التخاطب لدى الأطفال لاسِيَّما عند استخدامِهِ أداةً للقياس البعدي، وإنَّ مهارات اللغة

المبكرة والكلية كانت مختلفة بشـــكل ملحوظ بعد (5) أشـــهر من التدخل العلاجي؛ لوجود مستويات عجز قبل التدخل.

دراسة أون (Onn, 2013)

هدفت هذه الدراســـة إلى مقارنةٍ بين النظرية التقليدية ونظرية الاســـتجابة للفقرة؛ منها الأخيرة النموذج ثنائي للمعلمة، وذلك في عدد الفقرات المختارة ومعامل الثبات. ولتحقيق الهدف من الدراســـة قام الباحث ببناء اختبار في مادة الفيزياء مُكوَّن من(50) فقرة من نوعية الاختيار من متعدد؛ الذي طُبِّقَ على عينة مكوَّنة من (69) طالبًا وطالبةً من طلبة المدارس في نيجيريا. ثم حُلِّلَت فقرات الاختبار من خلال برنامج (SPSS) للنظرية التقليدية، وبرنامج لنظرية calibreprograme – X الاســتجابة للفقرة. وأســـفرت نتائج الدراســـة عن مطابقة (29) فقرة للنظرية التقليدية، و(38) فقرة لنموذج ثنائي المُعَمَّمَة، وبيَّنتِ النتائج تَدَنِّي معامل الثبات في النظريَّتين كلتيهما، وإنَّ معامل الثبات المُعَدَّ للنموذج ثنائي المعلمة أعلى من معامل الثبات في النظرية التقليدية.

دراســـــة الزيلعي (2014)

التي كانت بعنوان "بناء اختبار تشـخيصـي مِحَكِّي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسـات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة، وهدفت الدراسـة إلى بناء اختبار تشـخيصـي مِحَكِّي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طالب الدراســـات العليا بكلية التربية في جامعة الباحة. واســـتخدام هذا الاختبار للتعرف إلى مدى تَمَكُّن هؤلاء الطالب من هذه المهارات، ومعرفة الفروق في مدى تمكُّنهم في ضـوء بعض المتغيرات هي (الجنس؛ التخصـص؛ دراسـة مُقرَّر مناهج البحث؛ دراسـة مُقرَّر التحليل الإحصائي؛ دراسة مُقرَّر الكتابة العلمية، وتكوَّنت عينة الدراسة من (211) طالبًا وطالبةً من طلبة الماجستير بكلية التربية في جامعة الباحة. تكونت عينة الدراسة تقريبًا من حجم مجتمع بنسبة (44%) طالبًا من حجم مجتمع الدراســـة البالغ عددُهُ 476 طالبًا وطالبةً. وتم اختيار العينة بالطريقة العشـوائية التقليدية البالغ عددُها (0,4) طالبًا بالطريقة العشـوائية الطبقية بواقع (126) طالبًا و(84) طالبةً، وكانت أداةُ الدراســـة اختبارًا مِحَكِّيَّ المرجع مكوَّن من (40) مفردةً من نوع الاختيار من متعدِّد خماســي البدائل. يقيس عشــر مهارات فرعية للبحث العلمي؛ إذْ قام الباحث ببناء هذا الاختبار لقياس

مهارات البحث العلمي مَرُّوا بثلاث مراحل هي (مرحلة التحليل؛ مرحلة البناء؛ مرحلة التجريب). واستخدم المنهج الوصفي المَسْحِي. وتتضمن مرحلة التحليل خطوات عدة هي: 1-تحديد النطاق السلوكي أم تحديد المحتوى الذي يقيسُهُ الاختبار. 2 -تحليل النطاق السلوكي أم تحديد المهارات. 3 – صياغة الأهداف السلوكية الرئيسة والفرعية وفق تسلسلها الهَرَمِي. مرحلة البناء التي تَضُمُّ الخطوات الآتية: تكوين المواصفات التفصيلية للاختبار، وصياغة مفردات الاختبار، وتحكيم المفردات. مرحلة التجريب التي تَضُمُّ الخطوات الآتية: تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية – تحليل مفردات الاختبار – تقدير صدق الاختبار وثباتُهُ – تحديد درجة القطع.

دراسة البقاعين (2014)

المعنونة بـــ "بناء اختبار مِحَكِّيٍّ هدفيٍّ المرجع في الرياضيات للصف العاشر أساسي"؛ هدفت إلى بناء اختبارٍ مِحَكِّيٍّ هدفيٍّ المرجع في مُقرَّر الرياضيات وتحديد درجة القطع للصف العاشر أساسي، وتم تطبيق الاختبار بصورتِهِ النهائية على عينة مُؤلَّفة من (400) طالبٍ بمحافظة الكرك تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية. تكوَّنَ الاختبار بصورتِهِ النهائية من (29) فقرة؛ تم عرضُهُ على المُحَكِّمِين البالغ عددهم (7) لتحديد درجة القطع باستخدام طريقة أنجوف؛ فقد قُدِّرَت بـــ(15) أَيْ ما يُعَادِلُ (52,2,%).

وقد قُدِّرَ معامل الثبات باستخدام معامل كيودر-ريتشاردسون20 ب (0.84) لاستخدامِهِ في تقدير الثبات عبر معادلة Livingston عند درجة القطع، وبلغ معامل الثبات (88،)، وأظهرتِ النتائج ضعفًا واضحًا في أداء الطلبة؛ فقد بلغت نسبة الطلبة الذين وصلوا إلى درجة الإتقان عند درجة القطع بـ (43 %).

دراسة عثمان وآخرون (2014)

هدفت إلى قياس استيعاب طالب الصف السادس للمفاهيم الهندسية من خلال بناء اختبار تشخيصي مكوَّن من (55) مفيوم، ولتقدير معتقدات المعلمين في مدى استيعاب طلبتهم للمفاهيم ذاتها من خلال استبانة، وتكوَّنتِ العينة من (1411) طالبًا وطالبةً بثلاث إدارات تعليمية بالمملكة العربية

السعودية، وتوصَّلت نتائج الدراسة أنَّ المتوسط العام لاستيعاب الطالب للمفاهيم الهندسية (56%)، وبلغ نسبة المفاهيم التي يستوعبها الطالب بصورة عالية (9 %)، ونسبة المفاهيم بصورة متوسطة (57 %)، وبصورة منخفضة (34%)، وأشارتِ النتائج إلى وجود تبايُن بين نتائج استيعاب الطالب ومعتقدات المعلمين.

دراسة الزبيدي (2018)

التي كانت بعنوان "بناء اختبار تحصيلي مِحَكِّيّ المرجع في مُقرَّر الاختبارات والمقاييس باستخدام النموذج الأحادي المعلم لطلبة الدبلوم التربوي بجامعة الطائف"؛ هدفت إلى بناء اختبار تحصيلي مِحَكِّيّ المرجع باستخدام نموذج راش في مُقرَّر الاختبارات والمقاييس لطلبة الدبلوم التربوي في جامعة الطائف، ومن أجل هذا الهدف تم بناء اختبار مكوَّن من (37) فقرة من نوع الاختيار من متعدد طُبِّقَ على عينة مكوَّنة من 147 طالبًا، وأشارتِ النتائج إلى مُلاءَمة الاستجابات لافتراضات نموذج راش؛ فقد بلغ معامل ثبات الأفراد (90)، وثبات الاختبار (79).

دراسة سيف هللا (2020)

هدفت للكشف عن العلاقة بين الأداء اللغوي والكفاية اللغوية لطلبة مادة اللغة العربية في الصف الثاني لمدرسة نور الصالحات المتوسطة الإسلامية سربونج، والكشف عن مدى كفاية الطلبة اللغوية على الجملة الاسمية والفعلية، ومديات أداءات الطلبة اللغوية على التعبير الكتابي، ومدى العلاقة بين الكفاية اللغوية والأداء اللغوي لدى طلبة اللغة العربية في المدرسة. وهذه الدراسة كَمِّيَّة؛ والمنهج الذي يتَّبِعُه الباحث هو المنهج الارتباطي. والعينة المأخوذة لهذه الدراسة هي 30 طالبًا من الصف الثاني من مدرسة نور الثانوية الإسلامية للعام الدراسي 2019/ 2020. أمَّا أساليب جمع البيانات الذي استخدمها الباحث في هذه الدراسة فهي الملاحظة المباشرة في الفصل، والمقابلة الشخصية مع المعلم ومدير المدرسة، والاختبارات التي تتضمن من الأسئلة المتعلقة بكفايات الطلبة اللغوية في استيعاب الجملتين وأداءات الطلبة اللغوية على التعبير الكتابي بناءً إلى تحليل البيانات الذي قام به الباحث بقاعدة المتوسط. وتوصَّلتِ هذه الدراسة إلى نتيجة هي أنَّ درجة كفايات الطلبة اللغوية في استيعاب الجملتين حصلت على تقدير "جيد". وأداءات الطلبة اللغوية على التعبير الكتابي

حصلت على تقدير "مقبول". والعلاقة بين كفايات الطلبة اللغوية في استيعاب الجملتين وأداءات الطلبة اللغوية على التعبير الكتابي بدرجة (,578) التي تدلُّ على توسُّـــط العلاقة أَيِ العلاقة المتوســـطة. وَوُجِدَت علاقة متوسطة بين الكفاية اللغوية والأداء اللغوي لدى طلبة الصف الثاني.

دراسة العسيري (2020)

التي هدفت إلى إعداد اختبار مِحَكِّيّ المرجع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة المرحلة الثانوية وذلك في مدينة الرياض، والتأكد من خصائصِهِ السيكومترية. وتم استعمال المنهج الوصفي المَسْحِي؛ كونُهُ المناسب لتحقيق أهداف الدراسة، وتكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من طلبة المرحلة الثانوية جميعهم في مدينة الرياض للعام الدراسي 1440/ 1439هـ؛ البالغ عددهم (50769) حسب الإحصاءات التي تحصَّلَ عليها الباحث، وتكونت عينة الدراسة من (983) طالبًا من المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وقد قام الباحث ببناء الاختبار مرورًا بأربع مراحل هي (مرحلة التحليل – مرحلة البناء – مرحلة التجريب – مرحلة الإخراج)، وبعد المرور بهذه الخطوات لبناء الاختبار أَنْتَجَتِ الدراســة اختبارًا مِحَكِّيَّ المرجع لقياس الكفايات اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية يقيس كفايتين لغويَّتين هُمَا (الكفاية النحوية، والكفاية الإملائية)، وتوصَّلتِ الدراسة إلى أنَّ هذا الاختبار يتمتع بصدقٍ جيّدٍ، وتَبَيَّنَ أنَّ الاختبار يتمتع بثبات جيد تبعًا لمعامل ليفنجستون وصل إلى درجة (85%)، وبناءً إلى هذه النتائج أوصتِ الدراسة بتطبيق الاختبار الذي تم بناؤُهُ في الدراســة الحالية على الطلبة؛ لتشــخيص مدى تمكُّنهم في الكفايات اللغوية، وتوصـــية خبراء القياس والتقويم بإيجاد طرائق جديدة لبناء الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع في موضوعات التربية كافة.

دراسة العطوي والمسعودي (2020)

التي هدفت إلى بناء اختبار مِحَكِّيّ المرجع لقياس كفايات الإحصاء لدى طلبة الدراسات العليا وفق نموذج راش، ولتحقيق أهداف الدراســة اعتمدتِ الباحثة المنهج الوصــفي التحليلي، وتم بناء الأداة على أربع مراحل (مرحلة التحليل – مرحلة البناء – مرحلة التجريب – مرحلة الإخراج)؛ فقد تم بناء اختبار مِحَكِّيّ المرجع مكوَّن من (47) فقرة، تغطي الكفايات الضرورية للإحصاء، وللتأكد من صدق وثبات الاختبار تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية عددها (30)، وتم التَّحقُّق من صدق المحتوى

وصدق البناء، وأشارت نتائج الدراسة بعد تطبيقِهِ على عينة الدراسة المكوَّنة من (200) فردْ باستخدام برنامج (Bilog–mg3) – إلى مطابقة (47) فقرة لنموذج راش، ومطابقة بيانات (200) فردٍ للنموذج، وتم تحديد درجة القطع بطريقة أنجوف التحكيمية، وكان الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الدقة والموضوعية، ومن شأنِهِ التمييز بين المُتْقِنِين وغير المُتْقِنِين لكفايات الإحصاء من طلبة الدراسات العليا، وخرجتِ الدراسة بمجموعة من التوصيات؛ منها: استخدام الاختبار الذي تم بناؤُهُ لقياس كفايات الإحصاء لدى طلبة الدراسات العليا، وإجراء دراسات في الخصائص السيكومترية للاختبار الذي تم بناؤُهُ باستخدام نماذج أخرى لنظرية استجابة الفقرة؛ يُستفَاد من فقرات الاختبار في اختبار قَبُول مرحلة الماجستير في جامعة تبوك.

دراسة الشريم (2021).

هدفت إلى "إعداد اختبار مرجعية المِحَكِّ لقياس الكفايات الوظيفية لدى الأخصَّائيِّين النَّفسيِّين في مدينة الرياض"، والتَّحقُّق من صدق درجات الاختبار (الصدق الوصفي، وصدق انتقاء النطاق السلوكي)، وكذلك التَّحقُّق من ثبات درجات الاختبار وفقًا لمعامل ليفنجستون، بالإضافة إلى تحديد درجة القطع المناسبة لكل كفاية مهنية، وتم استخدام المنهج المَسْحِي (الوصفي)؛ كونُهُ المنهجَ المُلائِمَ لإنجاز أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (134) أخصَّائيًّا نفسيًّا ذكورًا – وإناثًا، وقد قامتِ الباحثة بإعداد الاختبار مرورًا بأربع مراحل هي (مرحلة التحليل – مرحلة البناء – مرحلة الإخراج – مرحلة التجريب)، وبعد المرور بهذه الخطوات لبناء الاختبار تم بناء اختبارٍ مِحَكِّيّ المرجع لقياس الكفايات المهنية لدى الأخصَّائيِّين النَّفسيِّين في مدينة الرياض، وتوصَّلتِ الدراسة إلى تمتُّع الاختبار بصدقٍ وصفيٍّ وصدقٍ نطاق سلوكي جيد، وتوصَّل أنَّ الاختبار يتمتع بثبات مرتفع جدًّا، واتَّضَحَ أنَّ هناك تدنِّيًا واضحًا في الكفايات المهنية لدى الأخصَّائيِّين النَّفسيِّين في مدينة الرياض.

ثانيًا: الدراسات التي تناولتِ الكفايات اللغوية للطلبة في المراحل التعليمية المختلفة:

دراســـــة الهاشمي (2005)

عنوانها فاعلية برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية في تحصـــيل الطلبة الناطقين بغيرها واتجاهاتهم نحوَها في سلطنة عُمَان، وهدفت إلى إعداد برنامج لتعليم اللغة العربية لطلبة صفوف المرحلة الابتدائية من الناطقين بِلُغَاتٍ أخرى في سلطنة عُمَان، وذلك في المستوى الابتدائي في ضوء الأُسُس المعرفية والاجتماعية والنفسية واللغوية، ومعرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح في تحصيل الطلبة الناطقين باللغات الأخرى، وكذلك معرفة مستوى فعالية البرنامج المقترح في اتجاهات الطلبة الناطقين باللغات الأخرى نحو اللغة العربية، وقدِ استعملتِ الباحثة المنهج الوصفي عند بنائها للبرنامج المقترح، وإعداد أدوات الدراسة المختلفة وتحليل البيانات، والمنهج التجريبي عند تطبيق البرنامج المُقتَرَح على أفراد العينة. ولتحقيق هذه الأهداف قامتِ الباحثة بإعداد أدوات البحث المُتَمَثِّلَـــة في اختبـــار تحصيلي في ضوء أهداف البرنامج المقترح؛ للتأكيد من مدى تحقُّق الأهداف، ومقياس اتجاه الطلبة الناطقين بِلُغَات غير العربية نحو اللغة العربية وتطبيقِهِ قبل تدريس البرنامج المقترح وبَعْدَهُ؛ بهدفِ تَعَرُّف مدى فعالية البرنامج في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى طلبة تَعَلُّم اللغة العربية. وبعد تطبيق البرنامج المقترح؛ توصَّلت إلى نتائج أهمِّها: إعداد برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى الابتدائي لطلبة صفوف المرحلة الابتدائية العليا. وأيضًا جـــود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل في: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والتراكيب النحوية، والكتابة بعد تطبيق البرنامج المقترح؛ لصالح طلبة المجموعة التجريبية. وإنَّ البرنامج موضوع الدراسة اتَّصف بالكفـــاءة في تنميـــة مهـــارات الطلبة في: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والتراكيب النحوية، والكتابة. واتَّصَفَ البرنامج موضوع الدراسة أيضًا بالفعالية في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة وَوُجِدَت علاقة إيجابية بين تَعَلُّم الطلبة الناطقين باللغات الأخرى؛ واتجاهاتهم نحو اللغة العربية.

دراســـــة العلوان والمحاسنة (2011)

هدفتِ الدراسـة إلى بحثِ علاقة الكفاية الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشـمية بمدينة الزرقاء في الأردن باسـتخدام اسـتراتيجيات القراءة في المواد المختلفة، وأشـارت نتائج الدراسـة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية وذلك بين الكفاية الذاتية في القراءة واستخدام مهارات القراءة.

دراســـــة سالم (2011)

عنوانها "برنامج مقترح قائم على الثقافة الإسـلامية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدولة تنزانيا للمستوى المبتدئ"، وهدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج قائم إلى الثقافة الإسلامية لتعليم اللغــة العربيــة للناطقين بغيرها في دولة تنزانيا في المسـتوى المُبْتَدِئ، وللقيام بذلك قام الباحث باسـتخدام المنهج الوصـفي في تحليل الأدبيات السابقة وبناء البرنامج المقترح، وقد أَعَدَّ الباحث قائمـة بمهارات اللغة العربية المناسبة للناطقين بغيرها في المستوى المُبْتَدِئ بدولـة تنزانيـا، واشـتملتِ القائمـة علـى مهـارات الاسـتماع، والتحـدث، والقـــراءة، والكتابة، والقواعد، وجوانب الثقافة، ثم قام بوضـع البرنامج المقترح في ضـوء هذه المهارات. وقد قَدَّمَ الباحث مجوعة من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة؛ من أهمِّها: الاهتمام بتعليم العربية في أفريقيا، وإعداد برامج تعليم العربية خاصة لكل دولة من الدول الناطقة بغير العربية، وإعداد مسابقات بمسـتويات مختلفـة خاصـة للنـاطقين بغـير العربيـة وتخصـيص جوائز ماليـة قيمـة؛ من أمثلتها: تذكرة سفر إلى دولـة عربيـة لأنَّ هـذا يُشَـجِّعُ لتَعَلُّم اللغة، والاهتمام بالثقافة العربية الإسلامية في إعداد برامج تعليم اللغة العربية والاهتمـام بتأهيـل وإعـداد مُعَلِّمِـي اللغـة العربيـة للنـاطقين بغيرهـا في الـدول غـير العربية الاهتمام بإعداد مُعَلِّمِي العربية المُوفَدِين إلى الدول غير العربية.

دراســـــة البناء (2011)

عنوانها بناء اختبار مِحَكِّيّ المرجع لقياس الكفايات الإحصـائية لدى طلبة الدراسـات العليا في كليات التربية في الجامعات اليمنية المختلفة؛ إذْ هدفت إلى بناء اختبار مرجعيّ المِحَكِّ لقياس الكفايات الإحصـائية لدى طلبة الدراسـات العليا بكليات التربية في الجامعات اليمنية، والتحقق من خصـائصِـهِ السـيكومترية، وتحديد درجة القطع المناسـبة لكل كفاية إحصـائية. والتعرف إلى مسـتوى تَمَكُّن طلبة الدراسـات العليا بكليات التربية في الجامعات اليمنية المختلفة من الكفايات الإحصـائية التي تضـمَّنها

الاختبار الذي تم بناؤُهُ، وتكوَّنت عينة الدراســـة من (136) طالبًا وطالبةً فقد تم اختيارُهم من أربع جامعات فيها برنامج للماجســتير في كلية التربية، وقام الباحث بإعداد اختبار مِحَكِّيّ المرجع من إعداد الباحث، وتم التَّحقُّق من صــدقِهِ باســتخدام الصــدق الوصــفي، وصــدق انتقاء المجال الســلوكي. وتم التَّحقُّق من الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ومعامل لفنجستون، وقام الباحث بتحديد درجة القطع لكل كفاية باســتخدام طريقة ندلســكي. وجاء من نتائج هذه الدراســة: بيَّنتِ نتائج الدراســة أنَّ القياس مِحَكِّيّ المرجع أكثر تشــخيصًــا وتوضــيحًا لمدى تَمَكُّن الطلبة من الكفايات الإحصــائية، وإنَّ الاختبار مِحَكِّيّ المرجع الذي تم بناؤُهُ في هذه الدراســة لقياس الكفايات الإحصــائية لدى طلبة الدراســات العليا بكلية التربية في الجامعات اليمنية أكثر شـمولًا للكفايات الإحصـائية من الاختبارات المعيارية، وإنَّ هذا الاختبار مِحَكِّيّ المرجع الذي تم بناؤُهُ في هذه الدراسة يتمتع بدرجة جيدة من الصدق الوصفي وصدق الانتقاء السلوكي وكذلك الثبات.

دراســـــة النجـار (2012)

عنوانُهـا "تقـويم محتـوى مهـارة النطـق ومستوى كفايـة المعلم لتدريس المهارة بمنهـاج اللغـة الإنجليزيـة الفلسطيني للصف العاشر في ضوء التوجيهات التعليمية الحديثة"؛ التي استهدفت إلى تقويم تعليم مهارة نُطْقِ اللغة الإنجليزية كونُها لُغَةً أجنبية بمنهاج اللغة الإنجليزية متعدد المهارات الفلسطيني للصف العاشر، وقد هَدَفَ التقويم إلى تحديد مدى مُلاءَمـة المحتـوى التعليمـي لمهـارة النطـق بـذلك المنهـاج ومسـتوى كفايـة المعلـم لتدريسـها للتَّوجُّهات التعليمية الحديثة في مجال تعليم المهارة؛ اشتمل التقـويم علـى تحليـل المحتـوى الخـاص بتعليم مهارة النطـق في كتـابَيِ الطالـب والمعلـم، فضلًا عن ملاحظـة مسـتوى كفايـة عينـة مـن مُعَلِّمِي اللغة الإنجليزية للصف العاشر لتدريس المهارة. ولتحقيــق أهـداف الدراسـة؛ قامـتِ الباحثـة بمراجعـة عينـة مـن الأدب ذي العلاقـة، وتمكَّنـت مـن تحديـد قائمـة بالتَّوجُّهـات التعليميــة الحديثــة في مجــال تعلــيم مهــارة نُطْـِق اللغــة الإنجليزيــة، ثم قامــتِ الباحثــة بمناقشـة واسـتعراض كيفيـة تَوَافُـق عمليـة تعلـيم المهـارة مـع تلـك التَّوجُّهات، وفي ضـوء ذلك، قامت بتطـوير قائمـة مقترحـة بمواصـفات محتوى المـادة التعليميـة الخاصـة بمهـارة النطـق وقائمـة مقترحـة أخــرى بكفايــات المعلــم الــلازم إكسـابها لتــدريس ذلــك المحتوى، وتمكَّنت من تطوير أداتَيِ الدراسة

التاليتين: أداة تحليل محتوى التي هي مُوجَّهة لتحليـل محتوَيَيْ كتابَيِ الطالب والمعلم، وبطاقة ملاحظة التي هي مُوجَّهة لتحديد مستوى كفاية ١٢ مُعَلِّمًـــا لِلُّغَة الإنجليزية للصف العاشر في محافظة خان يونُس باستخدام المنهج الوصفي في ذلك كلِّه، وبتطبيق الأداتَيْن والاعتماد إلـى البيانـات الناتجـة مـن عمليَّتَيِ التحليـل والملاحظـة؛ تم التوصل إلى نتائج عدة التالية أبرزُهـا: تتـوفَّرُ المواصـفات المقترحـة لمحتوى مهارة النطق في ضوء التَّوجُّهات التعليمية الحديثة في منهاج اللغة الإنجليزية للصف العاشر بدرجـة ضـعيفة، ويمتلك مُعَلِّمُو اللغة الإنجليزية مستوًى ضعيفًا من الكفايات المقترحة لتدريس مهـارة نطق اللغة الإنجليزية. وفي ضوء التَّوجُّهات التعليمية الحديثة واستنادًا للنتـائج السابقة؛ قدَّمتِ الباحثـة عـددًا مـن التوصـيات الخاصـة بإنتـاج مـادة تعليمية مُسَانِدَة لتحسين وتعديل المحتوى الخاص بتعليم مهارة نُطْقِ اللغة الإنجليزيـة الفلسطيني من الصف الأول حتى الثاني عشر، وقدَّمتِ الباحثة أيضًا توصيات خاصـة بإعداد دورات تدريبية لكلٍّ من المعلمين الحـاليِّين والطلبـة المعلمين في مجـال تعلـيم نُطْقِ اللغة الإنجليزية بمنهاج اللغة الإنجليزيـة الفلسطيني من الصف الأول حتى الثاني عشر؛ في ضـوء التَّوجُّهـات التعليمية الحديثة. وقـدِ استفـاد الباحـث مـن هـذه الدراسـة في جانبِهـا البحثـي مـن الأدوات البحثيـــة الـــتي استعانت بها الباحثة وتطبيقها والتوصل إلى النتائج واستخدام الإحصـاءات، واستخدمتِ الباحثة أيضًا أدواتٍ؛ منها: أداة تحليل محتوى، وبطاقة ملاحظة.

دراســـــة عبد اللطيف (2013)

عنوانها دراسـة تقويمية لتطبيقِ مِلَفِّ الإنجاز في المدارس الابتدائية المصـرية، وهـــــدفت إلى تقويم تنفيذ مِلَفِّ الإنجـاز لمـادة اللغـة الإنجليزيـة في المـدارس الابتدائيـة المصـرية، وقـد قـام الباحـث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ووُضِعَ استطلاعُ رأيٍ لمُعَلِّمِـي اللغـة الإنجليزيـة، بالإضـافة لملاحظـــة الباحـــث لطلبة فصـــلَيْنِ ومُعَلِّمِـــيهم في مدرستين ابتدائيتين مختلفتين في محافظة سوهاج بمصر. وقد تضمَّنت عينة هذه الدراسة عشرين مُعَلِّمًا لِلُّغَـة الإنجليزيـة في مـدارس محافظـة سـوهاج الابتدائية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة توصَّلتِ الدراسة إلى نتـائج معظمهـا إيجابيـة التي تعني أنَّهُ تم تفضـيل اسـتخدام مِلَفِّ الإنجاز اللغة الإنجليزية. وأوضـحتِ الدراسـة أنَّ مُعَلِّمِي اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية كان لديهم مرجعية جيدة بشأن مفاهيم مِلَفِّ الإنجاز لِلُّغَة الإنجليزية،

وبنـاءً إلـيه أيَّـدُوا اسـتخدام مِلَـفِّ الإنجاز لِلُّغَة الإنجليزية في المدارس. وفي ضوء هذه النتائج خَلُصَتِ الدراسة إلى مجموعة من التوصيات؛ أهمُّها: إنَّ مِلَفَّ الإنجاز يجب أَنْ يكون متكاملًا في تدريس اللغة الإنجليزية لبعضهم. وإنَّ مِلَفَّ الإنجاز والطريقة التقليدية للتقويم يجب أَنْ يـتمَّ تشـجيع مُعَلِّمِـي اللُّغَـة الإنجليزيـة لاستخدام مِلَفِّ الإنجـاز في التدريس. ويجـب أَنْ يكـون مِلَفُّ الإنجـاز أداةً لإثـارة واكتشـاف الإبداعيـة والإنتـاج الحُـرِّ للطلبة. وتستفيد الدراسـة الحاليـة مـن هـذه الدراسـة في كيفيـة بنـاء الاسـتبانة وبطاقة ملاحظة، وطريقة تطبيقهما واستخلاص النتائج وتحليلها.

دراســـــة الطراونة (2013)

التي كانت بعنوان "بناء اختبار مِحَكِّيّ المرجع في الرياضـــيات لقياس النتاجات التراكمية من تعلُّم قواعد الأسس في المرحلة الأساسية"، وهدفتِ الدراسة إلى بناء أداة قياس مِحَكِّيَّة المرجع في مادة الرياضيات لِتُحَدِّدَ نقاط القوة ومواضع الضعف والتَّمَيُّز لدى طلبة المرحلة الأساسية في إتقان نتاجات التَّعلُّم التراكمية لقواعد الأُسُـــس وتحديد درجة القطع للاختبار؛ فقد كانتِ العينة مكوَّنة من 383 طالبًا وطالبةً، وكانت نتائج هذه الدراســة أنَّ هناك تدنِّيًا واضــحًا في أداءات الطلبة؛ فقد كانت نسـبة الطلبة الذين تجاوَزُوا درجة القطع علامة النجاح 39%. وهدفت دراسة الدرويش (2014) للتعرف إلى العلاقة بين التحصيل العلمي والكفاءة اللغوية العربية بوصفِها لُغَةً ثانيةً. وتوصَّلتِ النتائج إلى وجود علاقة بين مستوى الكفاءة اللغوية والتحصيل العلمي لدى الطالب عينة الدراسة.

دراســـــة الفليت والزيان (2014)

هدفتِ هذه الدراســـة إلى تحديد الكفايات اللغوية اللازمة للطلبة المعلمين تخصُّـــص التعليم الأساسي في جامعة الأزهر في ضوء مدخل التواصل اللغوي، وتحديد درجات امتلاكهم لهذه الكفايات ببطاقة ملاحظة، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى ضعف مستوى عيناتها في الكفاية اللغوية بمهارات اللغة العربية بصورة عامة، وفي المهارات الجزئية للكفاية اللغوية، ومن خلال تَتَبُّعِ الدراسات السابقة يتضح أنَّ هناك حاجةً إلى إجراء مزيد من الدراســـات في قياس الكفاية اللغوية في مهارات اللغة العربية الأساسية العامة بشكل خاص؛ لاسِيَّما المتقدمين للدراسة الجامعية.

دراســـــة الحباشة (2015)

التي كانت بعنوان بناء اختبار مِحَكِّيّ المرجع لقياس الكفايات البحثية والإحصـــــائية لطلبة الدراســـات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية التي هدفت إلى إعداد اختبار مرجعيّ المِحَكِّ لقياس الكفايات البحثية والإحصـــــائية لطلبة الدراســـات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية، وقد تكوَّنَ الاختبار بصـــورتِهِ الأولية من (50) فقرة من نوعية الاختيار من متعدد، ثم تم عرضُـــهُ على (5) مُحَكِّمِين من ذوي الاختصـــاص لتحديد درجة القطع باســـتخدام طريقة أنجوف بلغت (,69)، ثم طُبِّقَ على عينة تجريبية مكوَّنة من (80) طالبًا من الجامعة الإســـلامية العالمية للتَّحقُّق من معاملات الصعوبة والتمييز، وبناءً إليها تم حذفُ (5) فقرات من الاختبار، ثم طُبِّقَ بصورتِهِ النهائية المُكوَّن من (45) فقرة على عينة مُؤلَّفة من (275) طالبًا تم اختيارهم بطريقة عشـــوائية عنقودية من الجامعات الأردنية الحكومية، وقد قُدِّرَ معامل الثبات باستخدام معامل كيودر – ريتشاردسون 20 بـــــ (,83) لاســـتخدامِهِ في التحقق من الثبات عبر معادلة Livingston عند درجة القطع؛ فقد بلغ معامل الثبات (,87)، وتوصَّلتِ النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في درجة امتلاك الكفايات تُعْزَى للنوع الاجتماعي، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة امتلاك الكفايات تُعْزَى للدرجة العلمية لصالح طلبة الدكتوراه، بينما لم يكن هناك أَثَرٌ للتفاعل بين المتغيرين (الجنس؛ الدرجة العلمية) على معرفة الكفايات البحثية والإحصائية. في حين أكَّدتِ النتائج وجود تَدَنٍّ واضحٍ في إتقان طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية للكفايات البحثية والإحصـــائية؛ إذْ بلغت نســـبة الطلبة الذين تمكَّنوا من تحقيق مستوى الإتقان عند درجة القطع بـ (.057.0).

دراســـــة مزهر (2015)

أظهـــرت هذه الدراسة نتـــائجها وجودَ مُعَوِّقات لاستخدام التعلـيم الإلكتروني في تدريس مُقرَّر مادة اللغة العربية مـن وجهـة نظـر مُعَلِّمِيها في مملكة الأردن، وتمثَّلت في ضـعف الاتـصال، وقلـة تـدريب المعلمـين علـى اسـتخدام منظومـة التعلـيم الإلكتروني في المدارس، وأظهرت وجود فروق ذات دلالـة إحـصائية في تقـديرات المعلمـين المتعلقـة بمُعَوِّقَـات التعلـيم الإلكـتروني تُعْـزَى إلـى متغيـرات: المُؤَهِّل العلمي؛ الجنس؛ سنوات الخبرة.

دراســـــة الحميدي (2017)

هدفتِ الدراسةُ إلى معرفة درجات امتلاك مُعَلِّمِي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت للكفايات الإلكترونية من وجهة نظرهم، وتوصَّلت نتائجها إلى أنَّ درجة امتلاك مُعَلِّمِي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لكفايات التَّعلُّم الإلكترونية كانت بمستوى مرتفع في محور كفايات قيادة الإنترنت والشبكات، ومتوسط في محور كفايات ثقافة التَّعلُّم الإلكتروني ومحور كفايات تصميم البرمجيات.

دراســـــة أحمد جالو (2017)

التي هدفت للكشف عن دور استخدام أجهزة الاتصال في تعليم اللغة العربية وذلك للناطقين بغيرها بقسم اللغة العربية بجامعة داكار (مهارتَا الاستماع والكلام نموذجًا (2017م)، وتتلخَّص مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما دور استخدام أجهزة الاتصال في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بقسم اللغة العربية بجامعة داكار في السنغال؟ وتمثلت أهمية الدراسة في أَنْ يتوقع الدارس أَنْ يفيد بدارستِهِ المؤسسات التي تُعْنَى بمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومُتعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومُعَلِّمِي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومُعَدِّي المواد التعليمية. وهدفتِ الدراسة إلى معرفة دور استخدام أجهزة الاتصال التعليمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بِقِسْمَيِ اللغة العربية بجامعة داكار في السنغال. استخدمتِ الدراسة أداة المقابلة واعتمدتِ الدراسة منهج المنهج الوصفي، وتوصَّلتِ الدراسة إلى النتائج التالية: أهمية أجهزة الاتصال عمومًا، والاتصال التعليمي؛ إذا استخدمتِ الاستخدام والاتصال، والعلاقة بينها علاقة تكامُل لا تفاضُل. وإنَّ هناك جهودًا في استخدام أجهزة الاتصال التعليمي محلِّيًّا وإقليميًّا معظمها لا تَرْقَى للمستوى المطلوب. وإنَّ تعليم المهارات اللغوية الخمس الضرورية؛ منها في هذا الحقل أربعٌ هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة؛ التي هي الشهيرة. علاوةً على المهارة الخامسة التي هي إتقان مهارة التعامل مع التقنية الحديثة.

دراســـــة الغفيص والتميمي (2017)

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى أَثَرِ التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة اللغة العربية (الكفايات اللغوية) عند مستويات المعرفة الستة (التذكر؛ الفهم؛ التطبيق؛ التركيب؛ التحليل؛ التقويم)، ولإنجاز أهداف الدراسة استخدمتِ الباحثة المنهج شِبْهَ التجريبي ذَا التصميم

شِبْهِ التجريبي، وأَعَدَّ لهذا الغرض اختبارًا تحصيليًّا تم بناؤُهُ في ضوء أهداف وحدة الكفاية الإملائية؛ بلغ عدد مفرداتِهِ (52)، وتم إعداد دليل معلمة للاسترشاد به في شرحِ دروس الوحدة حسب طريقة التدريس بالفريق، كذلك تم تدريب المعلمة المشـــاركة بالفريق التدريســـي على تدريس هذه الوحدة وفقًا لطريقة التدريس بالفريق التي تقوم إلى التعاون التام بين الأعضـــاء كافة في مراحل التدريس المختلفة. وتم اختيار العينة من طالبات الصـــف الثاني الثانوي بإحدى مدارس مدينة الرياض، ثم قُسِّـــمَت إلى مجموعتين متســـاويتين: إحداهُمَا تجريبية تم التدريس لها بالفريق، والأخرى ضـــابطة، وتم التدريس لها بالطريقة التقليدية (المعلم الواحد). وطُبِّقَت أداة الدراســـة على المجموعتين قبليًّا وبعديًّا، وبمعالجة البيانات إحصائيًّا تَبَيَّنَ عدم وجود أيّ فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي؛ ما يشير إلى عدم تأثير التدريس بالفريق في تنمية التحصيل لطالبات الصف الثاني الثانوي.

دراســـة البشير (2019)

التي هدفت للتعـرف إلـى مُعَوِّقَـات توظيـف مناهج اللغة العربية الإلكترونية لصفوف مراحل التعليم العام في المدارس الحكومية بمحافظة الجهـراء في دولـة الكويت من وجهة نظر مُعَلِّمِي اللغة العربية ومُعَلِّمَاتها، وأظهـرتِ النتـائج أنَّ المُعَوِّقَـات في جانـب الإدارة المدرسية حـازتِ المتوسّطات العُليا، تَلَتْهَا المُعَوِّقَات المرتبطة بالمعلم، ثم تأتي بعد هذه الأخيرة المُعَوِّقَات المرتبطة بالطلبة، ولم تُشِرِ النتائج إلى وجودِ أَثَرٍ دالٍّ إحصائيًّا لمُتغيِّرَيِ الجنس والمرحلة التعليمية.

دراســـة شرابي (2019)

تناولت هذه الدراســـة تحليل اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورَبْطَ المادة الاختبارية بالكفايات التواصـــلية التي يحتاجها مُتَعَلِّمُو اللغة العربية الناطقون بغيرها، واعتمد الباحث إلى المنهج الوصـفي التحليلي القائم إلى جمعِ المعلومات، ووَصْـفِ الظاهرة، وتحديد مشكلتها، وتحليل بياناتها؛ لتحقيق أهداف الدراسـة ووصـولًا للنتائج والاسـتفادة منها، وأفرزَتِ الدراسـة العديد من النتائج كان من أبرزِها أنَّها خَلُصَـت إلى (22) كفاية من الكفايات التواصـلية المناسبة لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها مُقَسَّـــمَة على أربعة مجالات؛ منها (5) كفايات تتعلق بالكفايات التواصـــلية اللغوية، و(7) كفايات تتعلق بمجال الموقف التواصلي، و(6) كفايات تتعلق بمجال الكفايات التواصلية

الاستكشافية، و(4) كفايات تتعلق بمجال الكفايات التواصلية الاستراتيجية. ما يشير إلى التباين في تمثيل هذه الكفايات وضرورة مراجعة اختبار اللغة العربية المُقَنَّن في مركز قياس؛ لأنَّ منهجية تصميم الاختبارات تفتقر إلى البناء المُحْكَم المتوازن فتارةً تُمَثِّلُ الكفاية بتكرار ونسبة متوازنَيْن، وتارةً بتكرار ونسبة منخفضين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ الكفايات التواصلية المُتَّصِلَة بالكفايات التواصلية الاستكشافية كانت أقلَّ تمثيلًا في اختبار اللغة العربية المُقَنَّن للناطقين بغيرها؛ بنسبة 23.8% للاهتمام باكتشاف الأخطاء المنطقية أوِ الأخطاء اللغوية والأسلوبية في النص، وتحديد المعلومات المرتبطة بالنص أم بالموضوع والمعلومات الخارجة عنه، وغيرها.

دراسة الفقيه (2020)

دراسة استهدفت الكشف عن درجة امتلاك طالبات تخصُّص رياض الأطفال للكفايات اللغوية اللازمة لتدريس الخبرات اللغوية في الروضة، ولتحقيق هذا الهدف اسْتُخْدِم المنهج الوصفي الاستكشافي، وصُمِّمَتِ استبانة تضمَّنت ثلاثة مجالات: مجال نُمُوِّ الطفل اللغوي والتدريس، ومجال مهارتَيِ الاستماع والتحدث، ومجال مهارتَيِ القراءة والكتابة، وقدِ احتوت تلك المجالات (16) كفاية لغوية لازمة لتدريس الخبرات اللغوية في الروضة، وشارك في الدراسة (86) طالبةً من مرحلة البكالوريوس في تخصُّص رياض الأطفال بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية، وبعد تحليل استجابة العينة تَبَيَّنَ أنَّ درجة امتلاكهِنَّ لتلك الكفايات اللغوية كانت بدرجة كبيرة للمجالات الثلاثة المُستهدَفة وما تضمَّنتْهُ من كفايات لغوية، وفي ضوء تلك النتائج قدمت مجموعة من التوصيات أبرزُها: مراجعة وتطوير برامج إعداد مُعلِّمات الروضة قبل الخدمة وأثناء الخدمة؛ للتَّحقُّق من مراعاتها للكفايات اللغوية اللازمة لتدريس الخبرات اللغوية في الروضة، إضافة إلى توجيه المشرفات التربويات لمُعَلِّمَات الروضة إلى تقييمِهِنَّ وتوجيهِهِنَّ بالاعتماد إلى الكفايات اللغوية اللازمة لتدريس الخبرات اللغوية. ومن جانب آخر، قدمت مجموعة من المقترحات التي قد تفيد المتخصِّصين والباحثين في مجال الكفايات اللغوية اللازمة لتدريس الخبرات اللغوية في الروضة.

دراســـــة العنزي (2020)

التي اسـتهدفتِ التعرف إلى واقع اسـتخدام تطبيقات الحوسـبة السـحابية في تدريس الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض ومُعَوِّقَاتِه من وجهة نظر المُعلِّمات؛ مع بيان تأثير متغيرات المُؤهِّل العلمي، وسنوات الخبرة في ذلك، واعتمدتِ الدراسة إلى المنهج الوصفي المَسْحِي، واستخدمتِ الاســـتبانةَ أداةً لها، وطُبِّقَت على عينة عشـــوائية مكوَّنة من (304) من مُعَلِّمَات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وتوصَّـلتِ الدراسـة إلى عددٍ من النتائج التالية حصـل محور واقع اسـتخدام تطبيقات الحوسـبة السـحابية في تدريس الكفايات اللغوية على درجة (منخفضـة) في بُعْدِ تخطيط الدرس، ودرجة (منخفضـة) في بُعْدِ تنفيذ الدرس، ودرجة (منخفضـة) في بُعْدِ تقويم الدرس، وأوصـتِ الدراسـة بضـرورة تقديم دورات تدريبية لمُعلِّمَات الكفايات اللغوية في كيفية تفعيل تطبيقات الحوسـبة السـحابية في العملية التعليمية؛ حتى يطَّلِعْنَ على كل ما يُسْـــتَجَدُّ بالتطورات التي تحدَّثَ لها، وتقديم التعزيز بنوعَيْهِ المادي والمعنوي لمُعَلِّمَات الكفايات اللغوية التي يَسْتَخْدمْنَ تطبيقات الحوسـبة السـحابية؛ لتشـجيعِهِنَّ للاستخدام والاستفادة من تلك الخِدْمَات.

التعقيب على الدراسات السابقة

تتَّفِقُ أهداف الدراسة الحالية مع أهداف الدراسات السابقة جميعها فيما يختصُّ بمعرفة الكفايات التعليمية اللازمة للأفراد؛ غير أنَّه مع اختلاف الدراسـة الحالية مع الدراسـات السـابقة في طبيعة الأفراد التي ترغب الدراســـة الحالية في التعرف إلى كفاياتها اللازمة الذين هُمُ الطلبة في المرحلة الثانوية، أمَّا بشـأن منهج الدراسـة وأداتها فأيضًـا تتَّفق الدراسـة الحالية مع منهجية وأداة الدراسـات السـابقة من خلال اعتماد كُلٍّ من المنهج الوصفي والاستبانة أداةً للدراسة الحالية، وفيما يتعلق بعينتها فإنَّ الدراسة الحالية اتَّفقت مع دراســات: (العسـيري، 2020)؛ (الغفيص والتميمي، 2017)؛ (العنزي 2020)؛ من خلال اعتمادهم إلى المرحلة الثانوية كونُها عيِّنةً للدراســة الحالية، أمَّا الدراســات الأخرى فإنَّها تتَّفِق معهم من خلال تركيزهم على أحد عناصر العملية التعليمية لكنْ بتفاوُت طبيعة هؤلاء العناصر.

وتتَّفق الدراسة الحالية بشكل غير مباشر مع الدراسات التي هدفت إلى تنمية الكفايات اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية أم رَصْدها وتحليلها ومعرفة مدى مناسبتها؛ كدراسة (العنزي، 2020).

كذلك من أهمِّ ما يُمَيِّزُ الدراســـة الحالية عن غيرها أنَّها تتناول بناءَ اختبار مِحَكِّيِّ المرجع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة مدارس التعليم ما بعد الأسـاسـي في محافظة مسـقط؛ التي تُعَدُّ الدراسـةَ الأولى التي تتناول هذا الموضوع في سلطنة عُمَان خاصَّةً في مادة اللغة العربية.

وتمَّتِ الاستفادة من الدراسات السابقة في التعرف إلى مشكلة الدراسة الحالية، والأساليب التي يمكن اتِّبَاعُها لإنجاز أهداف الدراسة الحالية مع تحديد المنهج المُستخدَم في تنفيذ الدراسة الحالية.

أَوْجُهُ الاستفادة للباحثة

استفادتِ الباحثةُ في الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أمور كثيرة؛ منها:

1. تحديد فكرة الدراسـة الحالية ومعرفة أبعاد جودة حياة العمل المُتَّبَعَة؛ سـواءً أكانت محلية، أم عربية، أم أجنبية.
2. إثراء الجانب النظري من الدراسة الحالية.
3. ساعدتِ الباحثةُ في تجنُّب دراسة قضايا سَبَقَ أَنْ دَرَسَها غيرها من الباحثين.
4. توضيح مشكلة الدراسة الحالية بشكل واضح وبيان أهمية وأهداف الدراسة الحالية.
5. تحديد المنهج الذي سَيُتَّبَعُ في استكمال الدراسة الحالية.
6. تحديد المتغيرات المناسبة للدراسة الحالية التي سيتم تناوُلُها أثناء استكمالها.
7. عرضُ النتائج، ومناقشتها، والتعقيب عليها، وربطها بالدراسات السابقة.
8. استفادتِ الباحثةُ من الدراسات السابقة أيضًا في تعزيز الدراسة الحالية من خلال التعرف إلى عددٍ من الجوانب؛ منها: المنهج العلمي، والأدوات المُسـتخدَمة فيها، والأسـاليب والطَّرائق الإحصـائية، وطرائق معالجة المعلومات، والمراجع الأصلية في هذا المجال.

الفصل الثالث

منهجيـــة الدراســـة وإجراءاتهـــا

منهجيـــــــــة الدراســـــــــة

مجتمـــــــــع الدراســـــــــة

عينـــــــــة الدراســـــــــة

توصـــــــــيف المقيـــــــــاس

موثوقيـــــة الاختبـــــار وثباتُـــــهُ

الخطـوات الميدانيــة لتطبيــق الدراســة

متغيـــــــــرات الدراســـــــــة

الأســـاليب الإحصـــائية للبيانـــات

الفصل الثالث

منهجيـــة الدراســـة وإجراءاتهـــا

المقدمـــــــــة

تُعَدُّ منهجية الدراسة الحالية وإجراءاتها رُكْنًا أساسًا في الجانب التطبيقي من الدراسة الحالية؛ فتتم الإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية البحثية من خلال البيانات التي يتحصل عليها الباحث ميدانًا، ثم إجراء التحليل الإحصائي لها وصولًا إلى نتائج دقيقة موضوعية يتم تفسيرها في ضوء أدبيات الدراسة الحالية، ويتضمن هذا الفصلُ أبرزَ تلك الإجراءات الميدانية، ومنهجية الدراسة الحالية، ومجتمعها، وعينتها، والأداة المُستخدَمة، والمعالجات الإحصائية التي تمَّتِ الاستعانة بها في تحليل البيانات.

منهجية الدراسة

تَتْبَعُ الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ كونُهُ يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية، والهدف الذي تسعى لتحقيقِهِ؛ هو التأكد من مدى قدرة الاختبار التشخيصي مِحَكِّيّ المرجع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمَان، إِذْ تم جمعُ المعلومات عن موضوع الدراسة الحالية من خلال مصدرَيْن أساسَيْن؛ أوَّلُهُمَا: **مصادر المعلومات الثانوية**؛ التي هي الكتب والمراجع، والدراسات السابقة، والأبحاث والتقارير المنشورة في الدوريات والمجلات المُحَكَّمَة، والموضوعات والمقالات كافة في مواقع البحث العلمي بالشبكة العالمية الإنترنت، وقدِ اسْتُخْدِمَت هذه المصادر في معالجة الإطار العام وأدبيات الدراسة الحالية، وثانيهُمَا: **مصادر المعلومات الأولية**؛ التي هي إعداد اختبار تشخيصي مِحَكِّيّ المرجع، وتم استخدامُهُ لقياس الكفايات اللغوية لدى طلبة ما بعد الأساسي في المدارس الحكومية، وتمَّتِ الاستعانة ببرنامج التحليل الإحصائي (spss)؛ لتحليل إجابات الطلبة على الاختبار، والإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة

تكوَّنَ مجتمع الدراسة الحالية من طلبة ما بعد الأساسي جميعهم في المدارس الحكومية في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية؛ البالغ عددهم (3719) طالبًا وطالبةً، المُقَيَّدِين في العام الدراسي الحالي 2024/2023م؛ منهم (1915) طالبًا، و(1804) طالبات، وذلك وفق إحصاءات دائرة التخطيط التربوي بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية.

عينة الدراسة

يعتمد الاختيار السليم للعينة المناسبة للدراسة الحالية إلى طبيعة المجتمع الأصلي؛ فتم اختيار عينة الدراسة الحالية من طلبة ما بعد الأساسي في المدارس الحكومية في تعليمية شمال الشرقية، التي بلغ إجماليُّ عددها (542) طالبًا وطالبةً؛ تم إخضاعهم لاختبار تشخيصي مِحَكِّيّ المرجع لقياس كفاياتهم اللغوية، وتُمَثِّلُ هذه العينة ما نسبتُهُ (15%) من إجماليّ المجتمع الأصلي للدراسة الحالية؛ وهي نسبة مُمَثِّلَة لمجتمع الدراسة الحالية وفق جدول مورجان وكريسبي (Krejcie & Morgan)، الذي يُبَيِّنُ حجم العينة المطلوب بمستوى دلالة (0.95)، ونسبة خطأ (0.05)، (الطائي، 2012)، والتالي عرضٌ لتوزيع عينة الدراسة الحالية وفقًا لمتغير الدراسة الحالية.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير النوع الاجتماعي

نوع المتغير	المستويات	التكرارات	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	54	%10
	أنثى	488	%90
	المجموع	542	%100

يوضح الجدول 1 المتقدِّم التكرارات والنِّسَب المئوية حَسَبَ متغير النوع الاجتماعي؛ إذْ بلغت عينة الدراسة الحالية (542) فردًا، كانت أغلبهم من الإناث؛ فقد بلغت نِسَبُ مشاركاتهم (90%)، في حين بلغت نسبة مشاركة الذكور (10%).

توصيف المقياس

مصادر إعداد الاختبار

قامتِ الباحثة ببناء اختبار تشخيصي مِحَكِّيٍ المرجع لقياس الكفايات اللغوية لدى طلبة ما بعد الأساسي من خلال المنهج الدراسي الخاص بالطلبة، واستنادًا إلى عددٍ من الاختبارات التي اطَّلعت عليها فى بعض الدراسات؛ منها:

دراسة (الضمور، 2006)؛ هدفت إلى بناء اختبار تشخيصي يقيس مدى تمكُّن طلبة الصف السابع الأساسي من مهارات اللغة العربية الأساسية، ويقيس مهارات (الاستيعاب والإملاء والقواعد).

ودراسة العسيري (2020) التي هدفت إلى بناء اختبار مِحَكِّيّ المرجع لقياس الكفايات اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض يقيس كفايتَيْن لغويَّتَيْن هُمَا (الكفاية النحوية، والكفاية الإملائية).

ودراسة الفقيه (2020) هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك طالبات تخصُّص رياض الأطفال للكفايات اللغوية اللازمة لتدريس الخبرات اللغوية في الروضة، وصُمِّمَتِ استبانة تضمَّنت ثلاثة مجالات: (مجال نُمُو الطفل اللغوي والتدريس، ومجال مهارَتَيِ الاستماع والتحدث، ومجال مهارَتَيِ القراءة والكتابة).

ودراسة شرابي (2019) التي هدفت إلى تحليل اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ مُقَسَّمة على أربعة مجالات هي (كفايات تتعلق بالكفايات التواصلية اللغوية، وكفايات تتعلق بمجال الموقف التواصلي، وكفايات تتعلق بمجال الكفايات التواصلية الاستكشافية، وكفايات تتعلق بمجال الكفايات التواصلية الاستراتيجية).

ودراسة الغفيص والتميمي (2017) هدفت للتعرف إلى أَثَرِ التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة اللغة العربية (الكفايات اللغوية) عند مستويات المعرفة السِّتَّة (التذكر؛ الفهم؛ التطبيق؛ التركيب؛ التحليل؛ التقويم).

ومن خلال تلك الدراسات، وأدبيات الدراسة الحالية؛ تكوَّنَ الاختبار من خمسة أبعاد تقيس مهارات الأداء اللغوي لدى الطلبة، على النحو الآتي:

1. الفهم القرائي.
2. القواعد الصوتية.
3. القواعد الصرفية.
4. القواعد النحوية.
5. الأداء الكتابي.

موثوقية الاختبار وثباتُهُ

أوَّلًا: تحليل مفردات الاختبار

يعتمد تحليل مفردات الاختبارات التشخيصية مرجعيَّة المِحَكِّ إلى إيجاد معامل الصعوبة والتمييز لكل مفردة؛ فهذان المعاملان هُمَا بارا مترا المفردة، ونظرًا لاطِّلاع الباحثة على الطرائق المُعْتَمَدة في تحديد هذَيْنِ المعاملين بالنسبة للاختبارات التشخيصية مرجعيَّة المِحَكِّ؛ توصلت إلى أنَّ الطريقة المُعْتَمَدة في تحديدِهما تختلف اختلافًا ملحوظًا عن نظيرتِها في الاختبارات مرجعيَّة المِحَكِّ. ولاستخراج معامل صعوبة المفردة بالاعتماد إلى المعادلة المُوَضَّحة في الهامش*، ولاستخراج معامل تمييز المفردة هناك العديد من المعاملات ونظرًا لمتطلبات الدراسة الحالية تم الاعتماد إلى معيار ايبل (Eble 1972) معامل حسَّاسيَّة المفردات (التمييز)؛ فهو يعتمد إلى تصنيف المفردات إلى مجموعتين يُصَنَّفُون إلى مُتَمَكِّنِين وغير مُتَمَكِّنِين، وقد رَتَّبَتِ الباحثة درجات أفراد العينة بعد تصحيحها ترتيبًا تنازليًّا من الدرجة العُليا إلى الدرجة الأقل وكان عدد الأوراق (542) ورقة، ثم حلَّلت إجابات المجموعتين العُليا والدُّنيا وفق الإجراءات الآتية، وتم اختيار (27%) من الأوراق الحاصلة على الدرجات العُليا التي تُمَثِّلُ (المجموعة العُليا)، وكذلك اخْتِيرَت (27%) من الأوراق الحاصلة على الدرجات الدُّنيا التي تُمَثِّلُ (المجموعة الدنيا)، وكان عدد أفراد كل مجموعة 146 طالبًا. وقُبِلَتِ الفقرات على الشروط الآتية (علام، صلاح الدين،2000، ص126).

1. معامل صعوبتها يقع بين (20%–80%).

2. قوة تمييزها لا يَقِلُّ عن (0.30) (الزوبعي، 1981، ص80).

ثانيًا: معامل صعوبة الفقرة

إنَّ تحديد مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار يُعَدُّ ضرورةً لأنَّه يُبَيِّنُ لنا كيفية أداء الطالب في المَهَمَّة التي تقيسها الفقرة، وكذلك المستوى العام لأداء الطلبة في كل فقرة من فقرات الاختبار؛ وبذلك تستطيع تحديد مدى تحقيق الأهداف السلوكية التي تقيسها هذه الفقرات (علام، صلاح الدين، 2006، ص113).

حُسِبَت صعوبة كل فقرة باستعمال معادلة الصعوبة (*)، وَوُجِدَ أنَّها كانت تُرَاوِحُ بين (0.22–0.63)، ويرى بلوم (Bloom) أنَّ الاختبارات تُعَدُّ جيدة أَيْ أنَّها ليست صعبة جدًّا ولا سهلة جدًّا إذا كانتِ الفقرات في مستوى صعوبتها بين (0.20–0.80) (Bloom 1971: P. 66)؛ حسب معيار الحكم التالي:

جدول (2)

معيار الحكم لتفسير معامل الصعوبة

المدى	مستوى الصعوبة
0.20 وأقل	صعب جدًّا
من 0.21 إلى 0.40	صعب
من 0.41 إلى 0.60	متوسط
من 0.61 إلى 0.80	سهل
0.81 فأكثر	سهل جدًّا

والجدول الآتي يوضح صعوبة فقرات اختبار الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي:

جدول (3)

معامل الصعوبة لفقرات اختبار الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي

الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة
1	0.45	21	0.39
2	0.43	22	0.41
3	0.36	23	0.28
4	0.22	24	0.41
5	0.41	25	0.63
6	0.22	26	0.39
7	0.54	27	0.59
8	0.51	28	0.37
9	0.23	29	0.31
10	0.61	30	0.60
11	0.50	31	0.46
12	0.44	32	0.47
13	0.42	33	0.55
14	0.43	34	0.40
15	0.39	35	0.40
16	0.40	36	0.61
17	0.52	37	0.45
18	0.46	38	0.45
19	0.37	39	0.59
20	0.41	40	0.55

يتضح من خلال الجدول 3 أنَّه وفق معيار بلوم (Bloom) أنَّ الفقرات جميعها تتمتع بصعوبة جيدة؛ أَيْ أنَّها ليست صعبة جدًّا ولا سهلة جدًّا حسب معيار الحكم. (Bloom 1971: P. 66)

ثالثًا: معامل تمييز الفقرة

يُقْصَدُ بقوة بتميُّز الفقرة مدى قدراتها على التمييز بين ذوي المستويات العُليا وذوي المستويات الدُّنيا من الأفراد بالنسبة لِلسِّمَة التي تقيسها الفقرة. (الزوبعي وآخرون، 1981، ص37)، وعند حساب القوة التميزية **لفقرات الاختبار اعتمدتِ الباحثة معيار ايبل (Eble 1972) التالي:

جدول (4)

معيار الحكم لتفسير معامل التمييز

معامل التمييز	تقيم الفقرة
الفقرة ذات التمييز السالب	تُحْذَفُ
من صفر إلى 0.18	ضعيفة يُنْصَحُ بحذفِها أو يتم التحسين
من0.19 إلى 0.30	مقبولة يُنْصَحُ بتحسينها
أكثر من 0.30	جيدة يُنْصَحُ بالاحتفاظ بها

والجدول الآتي يوضح قوة تمييز فقرات اختبار الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي:

جدول (5)

قوة تمييز فقرات اختبار الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي

الفقرة	قوة تمييزية	الفقرة	قوة تمييزية
1	0.32	21	0.47
2	0.55	22	0.36
3	0.39	23	0.31
4	0.31	24	0.63
5	0.31	25	0.74
6	0.31	26	0.36
7	0.47	27	0.73
8	0.58	28	0.48
9	0.31	29	0.38
10	0.50	30	0.63
11	0.36	31	0.68
12	0.33	32	0.76
13	0.37	33	0.76
14	0.38	34	0.49
15	0.37	35	0.58
16	0.49	36	0.56
17	0.61	37	0.35
18	0.38	38	0.44
19	0.60	39	0.59
20	0.39	40	0.53

يتضـــح من خلال الجدول 5 أنَّ معيار ايبل (Eble) لتفســير معامل تمييز الفقرة الجيدة التي تكون قوتها التمييزية ٠,30 فأكثر، وبعد حســاب القوة التمييزية لفقرات الاختبار وُجِدَ أنَّها كانت تتراوح بين (0.31-0.76)؛ وهي معاملات تمييز جيدة حسب معيار الحكم (Eble, 1972 :399).

رابعًا: درجة القطع (Cut-Score).

يُعَرِّفُها علام (2007) أنَّها: "الدرجة التي ينبغي أَنْ يحصـــل عليها الفرد في النطاق الشـــامل لمفردات الاختبار لكي يُعَدَّ مُتْقِنًا لمحتوى أو مهارة مُعَيَّنة، وأحيانًا تشـــير درجة القطع إلى الحدِّ الأدنى المقبول لِكَيْ يتمكَّنَ الفرد من أداء مهام تالية". (علام، 2007، ص24). وتُعَرَّفُ أنَّها: "مقارنة أداء الفرد بمستويات أداء مُحدَّدة مُسَبَّقًا (أهداف سلوكية مُحدَّدة؛ يُتَّخَذُ في ضوئها قرارات تربوية تتعلق بمدى إتقان الفرد أم عدم إتقانِهِ للمهارات المراد قياسها.)

وتُعَرِّفُهُ الباحثة إجرائيًّا: الدرجة التي يتم تحديدها بطريقة العلامة الفارقة (Bookmark Method) حدًّا فاصـــلًا بين الطلبة المُتَمَكِّنِين وغير المُتَمَكِّنِين؛ لِتَكُونَ درجة القطع للاختبار 15 من 40 بنسبة 37.5%.

خامسًا: درجة الإتقان

يُعَرِّفُهُ علام (1995) أنَّه: قدرة الطالب في الحصـول على درجة أعلى أم تَسَـاوِي درجة القطع المُحدَّدة مُسَـبَّقًا للاختبار؛ فإذا كانت درجة الطالب في الاختبار أعلى من أم تَسَـاوِي درجة القطع اعْتُبِرَ مُتْقِنًا، وإذا كانت أقلَّ اعْتُبِرَ غيرَ مُتْقِنًا» (علام، 1995، ص122).

وتُعَرِّفُها الباحثة إجرائيًّا: قدرة الطلبة على الحصـــول على درجة قطع أعلى أم تُســـاوِي درجة القطع التي قامتِ الباحثة بتحديدها انطلاقًا من الاختبار الذي تم تطبيقُهُ على عينة الدراســـة الحالية بهدفِ قياس درجة إتقانهم لاختبار الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي.

الخطوات الميدانية لتطبيق الدراسة

اتَّبَعَتِ الباحثة الخطوات الميدانية التالية في تنفيذ الدراسة الحالية:

1. البحث في أُمَّات الكتب والمراجع العربية والأجنبية التي تناولتِ الكفايات اللغوية لدى الطلبة.
2. تحديد مشكلة الدراسة الحالية؛ من خلال نتائج بعض الدراسات السابقة، وخبرة الباحثة كونُها مُعَلِّمةً لِلُّغَةِ العربية وما لاحظتْهُ من تَدَنِّي في مستوى الكفايات اللغوية لدى طلبة ما بعد التعليم الأساسي.
3. بناء اختبار تشخيصي مِحَكِّيّ المرجع لقياس الكفايات اللغوية لدى الطلبة ما بعد الأساسي من خلال الاستفادة من بعض الاختبارات مِحَكِّيَّةِ المرجع الواردة في بعض الدراسات السابقة.
4. تصميم الاختبار في موقع إلكتروني خاص ضمن خدمة (google drive)؛ لضمان الوصول إلى أفراد عينة الدراسة الحالية جميعها.
5. الحصول على إِذْنٍ خَطِّيٍّ من قِبَل مكتب الدراسات والتطوير التابع لوزارة التربية والتعليم العُمَانيَّة؛ ونشر تسهيل مَهَمَّة باحثة (مرفق) على إدارات المدارس، ونَشْر رابط الاختبار الإلكتروني للمعلمين المتعاونين في تنفيذ الاختبار على طلبتهم.
6. تصدير إجابات الطلبة كافة على الاختبار إلى برنامج الرُّزَم الإحصائية في العلوم الإنسانية (spss)؛ لمعالجتها إحصائيًّا، واستخراج نتائج الاختبار.
7. مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ووضع التوصيات والمقترحات.

مُتغيِّرات الدراسة

شملتِ الدراسة الحالية المتغيرات التالية:

- **المتغيرات المستقلة:** النوع الاجتماعي الذي له فئتان؛ (ذكر/ أنثى).
- **المتغير التابع:** قياس الكفايات اللغوية لدى طلبة ما بعد الأساسي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمَان.

الأساليب الإحصائية للبيانات

استخدمتِ الباحثة المعالجات الإحصائية والوصفية والتحليلية المناسبة في الدراسة الحالية على النحو الآتي:

1.*معامل الصعوبة: اسْتُعْمِلَتْ لحساب معامل الصعوبة فقرات اختبار التدوير العقلي:

مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العُليا + مجموعة الإجابات الصحيحة في المجموعة الدُّنيا

المجموع الكلي

2.**معامل التمييز: اسْتُعْمِلَتْ لحساب معامل التمييز فقرات اختبار التدوير العقلي حسب المعادلة الآتية:

ت= مج ص ع – مج ص د

2/1 (ع + د)

حيث إنَّ:

ت = تمييز الفقرة

مج ص ع =إجابات صحيحة للمجموعة العُليا على الفقرات.

مج ص د = إجابات صحيحة للمجموعة الدُّنيا على الفقرة.

2/1 (ع + د) = نصف عدد أفراد المجموعتين العُليا والدُّنيا، أو عدد أفراد إحدى المجوعتين (لأنَّهما متساوية).

3. اختبار "(T–Test) " للعينة المستقلة ومستوى معنويتِهِ لقياس الصدق التمييزي.

4. ***معامل الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون

$$\mathbf{KR20} == \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{\sum p_i q_i}{\sigma_x^2}\right)$$

k: عدد بنود الاختبار.

$\sum p_i q_i$: مجموع نِسَب ضَرْبِ معامل الصعوبة في معامل السهولة.

σ_x^2: تباين الاختبار الكلي.

5. التكرارات والنِّسَب المئوية: استخدمَ الباحث هذا الأسلوب لأنَّه يُمكِّن من وصفِ مكانة الإجابة عنِ المفردة النسبية ويعطي وصفًا كمِّيًّا دقيقًا، وتم استخدام هذا المقياس للتعرف إلى الخصائص الشخصية والديموغرافية لأفراد عينة الدراسة الحالية.

6.اختبار ت لعينة واحدة (One Sample T-Test) لاختبار دلالة الفروق بين كُلٍّ من متوسط درجات أفراد العينة للاختبار التشخيصي مرجعيّ المِحَكِّ لقياس الكفايات اللغوية، ودرجة القطع.

7.**مربع ايتا (η2)** لمعرفة حجم تأثير.

8. اختبار "ت" لعيِّنتين مستقلَّتين (Independent Samples T-Test) للإجابة عنِ السؤال الثاني.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها

النتـــائج المتعلقـــة بالســـؤال الأول

النتـــائج المتعلقـــة بالســـؤال الثـــاني

النتـــائج المتعلقـــة بالســـؤال الثالـــث

التوصـــــــــــــــــــــــــيات

المقترحـــــــــــات البحثيـــــــــــة

الفصـــل الرابـــع

نتائـج الدراسـة ومناقشتها وتوصياتها

المقدمـــــة

هدفتِ الدراسـة الحالية بشـكلٍ رئيسٍ للكشـف عن درجة تمكُّن الطلبة من المهارات اللغوية بناءً إلى الاختبار التشـخيصـي مِحَكِّيّ المرجع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأسـاسـي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمَان، ولتحقيق هذا الهدف صـاغتِ الباحثة مجموعة من التسـاؤلات؛ والتالي عرضٌ لنتائج الدراسة الحالية مُرَتَّبَةً حسب تسلسل الأسئلة:

أوَّلًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول؛ الذي نَصُّهُ: "ما دلالات الصدق والثبات للاختبار التشخيصي مِحَكِّيّ المرجع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمَان؟

للإجابة عن هذا السـؤال؛ قامتِ الباحثة بالتَّأكُّد من دلالات الصـدق والثبات للاختبار التشـخيصـي مِحَكِّيّ المرجـع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأسـاسـي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمَان، من خلال طريقتين؛ هُمَا:

1. طريقة اختبار الصدق التمييزي (Discriminant Validity)

إنَّ المقارنة الطرفية (الصـدق التمييزي) هي من مواصـفات المقياس الجيد؛ إِذْ يتم فيه إجراء عملية التحليل الإحصـائي لفقراتِهِ لمعرفة "قدرة الاختبار المقترح على التفريق بين الأفراد الذين يتمتعون بدرجة مرتفعة من السـمة أوِ القدرة من ناحية، وبين الأفراد الذين يتمتعون بدرجة منخفضـة من نفسِ السِّمَة أوِ القدرة من ناحية أخرى" (رضـوان، 2006، ص244)، ولاختبار صـدق المقياس تم اسـتخدام طريقة المقارنة الطرفية (الصـدق التمييزي)، ويُحْسَـبُ باسـتعمال اختبار (T–test) لعيِّنتين مسـتقلَّتين لمعرفة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين؛ فالقيمة التائية المحسـوبة لدلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية تُمَثِّلُ الصـدق التمييزي للمقياس، ولتحقيق ذلك تم اختيار المجموعتين المتطرفتين؛ البالغ عددُهُمَا (146) من الطلبة في كل مجموعة من المجموعتين: العُليا والدُّنيا، وذلك

بعد تقسيم العينة إلى قسمَيْن متساويَيْن (عُلوي وسُفلي)، وتم بعد ذلك استخراج قيمة (ت) المحسوبة لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المجموعتين: العُليا والدُّنيا، لكل فقرة من فقرات المقياس؛ وذلك على النحو الآتي:

جدول (6)

صدق الأداة بالمقارنات الطرفية لاختبار الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي

القياس	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T-test	الدلالة الإحصائية
اختبار الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي	أدنى	146	9.59	1.30	53.746	.000
	أعلى	146	28.2	3.98		

يتضح من خلال الجدول السابق أنَّ معاملات T-test كلها لاختبار الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي دالة إحصائيًّا، ويتضح وجود فرق جوهري بين الوسَطَيْن الحسابيَّيْن للاختبار يُعْزَى للفئة (عُليا ودُنيا)؛ لصالح العليا مقارنةً بالدنيا؛ ما يَدُلُّ على قدرة المقياس على التمييز بين طرفَيِ الخاصية، أَيْ أنَّ المقياس يمتاز بصدق تمييزي وله قدرة تمييزية عالية وقابلة للتطبيق، وإنَّ عينة الدراسة الحالية أدركت وميَّزتِ المقصود من عبارات المقياس على خبراتهم ومهاراتهم المختلفة.

2. طريقة معامل ثبات كودر ريتشاردسون (Kuder- Richardson Procedure)

يُقْصَدُ بثبات الاختبار درجة الاتِّساق في النتائج التي تعطيها أداة التقويم إذا طُبِّقَت على عينة من المُمْتَحِنِين أكثر من مرة في ظروف تطبيقية متشابهة (زيتون، 1999: 630) للتحقق من ثبات المقياس تم استخراج معامل الثبات تم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون 20 (KR-20)؛ لأنَّها أكثر شيوعًا في تقدير الثبات، وقياس مدى الاتِّساق الداخلي للفقرات، وتُستخدَم في الاختبارات التي تعطي فيها درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة. والمعادلة المُستخدَمة في هذه الطريقة هي***؛ وذلك على النحو الآتي:

جدول (7)

معامل ثبات كودر ريتشاردسون لاختبار الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي

عدد الفقرات	ثبات كودر ريتشاردسون
40	0.870

تَبَيَّنَ من خلال جدول أنَّ معامل الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون بلغ (0.870)؛ وهو معامل ثبات مرتفع، وما سَبَقَ يَدُلُّ على أنَّ المقياس يتصف بالثبات.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسـؤال الثاني؛ الذي نَصُّـهُ: "ما مدى تمكُّن الطلبة من المهارات اللغوية بناءً إلى الاختبار التشخيصي مِحَكِّيّ المرجع لقياس الكفايات اللغوية لطلبة ما بعد الأساسي بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمَان؟

وللإجابة عن هذا التساؤل طَبَّقَتِ الباحثة الاختبار التشخيصي مرجعيّ المِحَكِّ لقياس الكفايات اللغوية بعد ضبطِ مُؤشِّراتِهِ الإحصائية على عينة الدراسة الحالية المُتَمَثِّلَة في 542 طالبًا من طلبة ما بعد الأساسي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمَان؛ فقد طلبت منهم الإجابة عن أسئلة الاختبار بصدق وأمانة، وأكدت ضرورة أَنْ يتقيَّدُوا بتعليمات الاختبار والإجابة عن مفرداتِهِ جميعها، وبعد رَصْدِ إجابات عينة الطلبة للاختبار، وتصديرها إلى برنامج (spss) وتصحيحها بناءً إلى مفتاح التصحيح؛ تم تصنيف الطلبة استنادًا إلى درجة القطع التي تم تحديدها إلى مُتْقِنِين وغير مُتْقِنِين. والجدول الآتي يوضح التكرارات والنِّسَب المئوية لأفراد عينة الدراسة: مُتْقِنِين، وغير مُتْقِنِين؛ بناءً إلى الاختبار التشخيصي مرجعيّ المِحَكِّ.

جدول (8)

التكرارات والنِّسَب المئوية للطلبة المُتْقِنِين وغير المُتْقِنِين لقياس الكفايات اللغوية بناءً إلى الاختبار التشخيصي مرجعيّ المِحَكِّ

الكفاية	عدد الطلبة	درجة القطع	عدد الطلبة المُتْقِنِين	النسبة المئوية	عدد الطلبة غير المُتْقِنِين	النسبة المئوية
الكفايات اللغوية	542	%37.5	282	%52.03	260	%47.97

من خلال معطيات الجدول (8) المتقدم نُلاحِظُ أنَّ عدد الطلبة المُتْقِنِين لكفاية الاختبار التشخيصي مرجعيّ المِحَكِّ لقياس الكفايات اللغوية قُدِّرَ بـــ 282 طالبًا وطالبةً بنسبة مئوية قُدِّرَت بـ (52.03%)، في حين قُدِّرَ عدد الطلبة غير المُتْقِنِين بـ 260 طالبًا وطالبةً؛ أَيْ بنسبة مئوية قُدِّرَت بـ (47.97%)، ويتضح أنَّ الطلبة يُتْقِنُون الاختبار التشخيصي لقياس الكفايات اللغوية بدرجة متوسطة، وللتَّحقُّق أكثر من دقة البيانات المُتَحَصَّل عليها بواسطة أساليب الإحصاء الوصفي تم الاعتماد إلى

أساليب الإحصاء الاستدلالي من خلال حساب اختبار (ت) للعينة الواحدة؛ لمقارنة متوسط درجات إتقان أفراد العينة في الاختبار التشخيصي مرجعيّ المِحَكِّ بدرجة القطع المُحدَّدة، إذْ قُدِّرَت درجة قطع الاختبار الكلي الخاص بكفاية الاختبار التشخيصي مرجعيّ المِحَكِّ لقياس الكفايات اللغوية بـ (37.5%) التي تُقابِل (تُعادِل) الدرجة الخامَّ المُقدَّرة بـ (15) درجة، وعليه تم حساب قيمة (ت) للعينة الواحدة باستخدام الحزمة الإحصائية (*SPSS*)، وتم حساب مربع ايتا؛ لتحديد حجم الفرق، مربع معامل ايتا(η^2)= حجم الأثر= ت²/ (ت²+ درجات الحرية)، على النحو الآتي:

ت = قيمة "ت" المحسوبة تَدُلُّ (ت²) على تربيع قيمة "ت"، *df*= درجات الحرية (*df=n1 + n2–2*)، ويتم الحجم على الأثر على النحو الآتي:

- إذا كانت قيمة *0.01 = (η^2)* إلى أقل من *0.06*؛ كان حجم الأثر ضعيفًا.
- إذا كانت قيمة *0.06 = (η^2)* إلى أقل من *0.14*؛ كان حجم الأثر متوسطًا.
- إذا كانت قيمة *0.14 = (η^2)* فأكثر؛ كان حجم الأثر كبيرًا.

وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار ومربع ايتا عن البيانات التالية:

جدول (9)

اختبار (t–test) لمتوسط درجات أفراد العينة للاختبار التشخيصي مرجعيّ المِحَكِّ لقياس الكفايات اللغوية، ودرجة القطع، ن=542

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الخام	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	قيمة (η^2)	حجم الأثر
17.60	7.89	15	7.679	541	.000	2.60	0.09	متوسط

يتضح من خلال معطيات الجدول (9) المتقدم أنَّه تُوْجَدُ فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الحالية في الاختبار التشخيصي مرجعيّ المِحَكِّ الخاص بالكفايات اللغوية ودرجة القطع المُحدَّدة للاختبار الكلي المُقدَّرة بـ (37.5%) والمقابلة للدرجة الخام (15) درجة، وإنَّ متوسط الفرق قُدِّرَ بـ (2.60)؛ فقُدِّرَ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة الحالية بـ (17.60)، بانحراف معياري يساوي (7.89)، وبلغت قيمة (ت) بـ(7.679) عند درجة حرية (541)؛ وهي قيمة

دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.000) لدلالة الطرف الواحد. وقد بلغ حجم الفرق من خلال حساب مربع معامل ايتا (0.09) وهو حجم فرق متوسط، وتؤكد هذه النتيجة أنَّ هناك فرقًا متوسِّطًا بين متوسِّطَيْ درجات الطلبة ودرجة القطع المُحدَّدة لإتقان الكفايات اللغوية لصالح عينة المُتْقِنِين من الطلبة. وهذه النتيجة إذن تؤكد ارتفاع نسبة المُتْقِنِين من الطلبة لهذه الكفاية التي يقيسها الاختبار التشخيصي مرجعيِّ المِحَكِّ؛ وهذا يتوافق مع النتيجة المُتَحَصَّل عليها من خلال معطيات الجدول رقم (1) السابق الذي تم التوصل فيه إلى أنَّ نسبة الطلبة الذين حَقَّقُوا وتجاوَزُوا درجة القطع نسبة كبيرة قُدِّرَت بـ (52.03%)، وفي المقابل نَجِدُ أنَّ نسبة الطلبة غير المُتْقِنِين قُدِّرَت بـ (47.97%)؛ وهذا يَدُلُّ على أنَّ درجة إتقان الطلبة للكفايات اللغوية متوسطة.

وتَعْزُو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ تصميم الاختبار مِحَكِّيِّ المرجع كان مُلائِمًا لقياس المهارات اللغوية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في المدارس الحكومية، وإنَّه راعَى الفروق الفردية نحو إتقان الطلبة للأهداف التربوية المنشودة في تنمية الكفايات اللغوية لديهم، ويمكن القول: إنَّ الاختبار مِحَكِّيِّ المرجع مقياسًا للدراسة الحالية هو ضمن اختبارات التَّمكُّن أوِ اختبارات الإتقان التي تساعد المعلم في تحديد المهارة اللغوية التي اكتسبها الطالب؛ فيؤكد مجيد (2014) أنَّ الاختبارات ذات الهدف المرجعي تُبْنَى إلى عددٍ من الأهداف التعليمية المَصُوغة بطريقة سلوكية، وإنَّ النطاق السلوكي الذي تركز عليه هذه الأهداف لا يكون واضحًا مُحَدَّدًا؛ إذْ إنَّ عدد المفردات التي يشتمل عليها الاختبار تكون قليلة العدد نسبيًّا؛ لأنَّها لا تُمَثِّلُ النطاق الشامل للمفردات المُمْكِنَة التي تقيس مجموعة الأهداف، وتُطَبَّقُ هذه الاختبارات عند الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية؛ بهدفِ تصنيف عدد المختبرين في مجموعتين: إحداهما أنجزتِ الأهداف بالفعل، والأخرى لم تُنْجِزْها. ويمكن أَنْ تُعْزَى نتيجةَ ظهور مجموعتين بين مُتْقِنٍ وغير مُتْقِنٍ أيضًا إلى اتِّباع الخطوات العلمية الصحيحة في بناء الاختبار مِحَكِّيِّ المرجع – مقياس الدراسة الحالية؛ إذْ راعتِ الباحثة عند بنائِهِ الغاية الأساسية من تطبيق الاختبار، والهدف العام الذي وُضِعَ لأجلِهِ، وهو قياس الكفايات اللغوي لدى الطلبة في الفهم القرائي، والقواعد الصوتية، والقواعد الصرفية، والقواعد النحوية، والأداء الكتابي، وتمت مراعاة الفئة المُستهدَفة، والمرحلة التعليمية، ورَبْط الاختبار بنواتج تعلُّمهم، ومستوى تقدُّمهم في المهارات اللغوية؛ ما يَدُلُّ ذلك على أنَّ القوة التمييزية

لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.31–0.76)، وهي معاملات تمييز جيدة حسب معيار الحكم لـ (Eble, 1972 :399)، وإنَّ المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لمواصفات الاختبار التي أَجْرَتْها الباحثة كان جيّدًا؛ وهو ما يَدُلُّ كذلك على قدرة الاختبار على التمييز بين طرفَيِ الخاصية، أَيْ أنَّه امتاز بصدق تمييزي، وله قدرة تمييزية عالية قابلة للتطبيق، وإنَّ عينة الطلبة الذين تم إخضاعهم للاختبار أدركُوا ومَيَّزُوا المقصود من أسئلة الاختبار على اختلاف الفروق الفردية بينهم، وإلى جانب ذلك فإنَّ معادلة الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون أثبتت تمتُّع الاختبار بثباتٍ عالٍ بَلَغَ (0.870).

ويُعْزَى سببُ النتيجة في تجاوُز نسبة عينة الدراسة الحالية المُتْقِنِين التي بلغت 52.03% درجة القطع البالغة 37.5%؛ إلى ما يمتلكُهُ الطلبة من كفايات ومهارات لغوية، ورُبَّمَا يعود الفضل فيها إلى المعلم بوصفِهِ معلم خبير تربوي في تقنين تعليم اللغة العربية؛ إِذْ ترى الباحثة أنَّ امتلاك المعلم للمعلومات والمعارف بشأن الكفايات اللغوية وحدَهُ لا يكفي ما لم تكن لديه الخبرة التربوية الكافية في تقديم المادة العلمية للطلبة بأساليب متنوعة مُشَوِّقَة، وأَنْ يُقَدِّمَها بأسلوب مترابط متسلسل مُرَتَّب، ويسير وفق الاحتياجات التعليمية الواضحة، وتتماشَى مع أهداف منهاج اللغة العربية.

في حين قد يُعْزَى سببُ النتيجة في ظهور أكثر من ثلث عدد الطلبة غير مُتْقِنِين بنسبة بلغت 47.97% مقارنةً بنسبة درجة القطع 37.5%؛ أيضًا إلى مستوى الإجادة لدى معلم اللغة العربية نفسه في مدى إلمامِهِ بالكفايات اللغوية، وفي طريقة تدريسِهِ، وتقديمِهِ الحصة للطلبة، لاسِيَّما أنَّ الكثير من المعلمين ما زالوا يمارسون اللغة العامة عند تقديمهم لدروس اللغة العربية، وقد لا يُحْسِنُون الأساليب التربوية الناجعة في تنمية المهارات اللغوية لدى طلبتِهم خاصَّةً؛ فالمُعلمون الذين لديهم معرفة أكثر وضوحًا وتنظيمًا بالمادة العلمية، فإنَّ تدريسهم يتَّصِف بترابط الأفكار والمعارف ووضوحها، وجَذْب الانتباه عند الطلبة بشتَّى مستوياتهم، وقد لُوحِظَ أنَّ المعلمين ذوي المعرفة غير المُنتظِمَة يُظهِرُون تدريسًا غير مُؤثِّر في معظم الأوقات (العسيري، 2020).

ويؤكد عبيدات (2016) أنَّ تعليم اللغة العربية يحتاج إلى دعمٍ لُغَوِيّ كبيرٍ، وإدراكٍ حقيقيٍّ لأهمية تطوير اختبارات الكفاءة اللغوية المعيارية، ويؤكد العسيري (2020) أنَّ الكفايات اللغوية لها

أهمية بالغة في إكساب الطالب القدرة على التواصل اللغوي السليم؛ ليُصبِحَ مُستمِعًا واعِيًا، ومُتحدِّثًا بليغًا، وقارئًا وكاتبًا مُجِيدًا، فإذا تَمكَّنَ متعلم اللغة العربية من تحقيق ما سبق؛ فإنَّه سيصبح مُتَمَكِّنًا من قدرات اللغة الأربع (الاستماع، والقراءة، والتحدث، والكتابة).

وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة الشريم (2021) التي هدفت إلى بناء اختبار مِحَكِّيّ المرجع لقياس الكفايات المِهْنِيَّة لدى الأخصَّائيِّين النفسيِّين في مدينة الرياض؛ التي توصلت نتائجها إلى أنَّ الاختبار الذي تم بناؤُهُ لأغراض الدراسة الحالية يتمتع بصدق وصفي وصدق نطاق سلوكي جيد، وتَبَيَّنَ أنَّ الاختبار يتمتع بثباتٍ عالٍ جدًّا، واتَّضَحَ أنَّ هناك تدنِّيًا في الكفايات المِهْنِيَّة لدى الأخصَّائيِّين النفسيِّين في مدينة الرياض، وتتَّفق مع دراسة العسيري (2020) التي هدفت إلى إعداد اختبار مرجعيّ المِحَكِّ لقياس الكفايات اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والتحقق من خصائصِهِ السيكومترية، وقد توصَّلت نتائجها إلى أنَّ الاختبار يتمتع بصدق جيد وثبات جيد أيضًا وفقًا لمعامل ليفنجستون وَصَلَ إلى درجة (85%)، وتتَّفِق مع دراسة البناء (2011) التي هدفت إلى بناء اختبار مِحَكِّيّ المرجع لقياس الكفايات الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية في الجامعات اليمنية المختلفة؛ إذْ بيَّنت نتائج الدارسة أنَّ القياس مِحَكِّيَّ المرجع أكثر تشخيصًا وتوضيحًا لمدى تمكُّن الطلبة من الكفايات الإحصائية، وإنَّ الاختبارَ مِحَكِّيَّ المرجع الذي تم بناؤُهُ أكثر شمولًا للكفايات الإحصائية من الاختبارات المعيارية، وإنَّه يتمتع بدرجة جيدة من الصدق الوصفي وصدق الانتقاء السلوكي وكذلك الثبات.

بينما تختلف نتائج السؤال مع دراسة الغفيص والتميمي (2017) التي هدفت إلى الكشف عن أثرِ التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة اللغة العربية (الكفايات اللغوية) عند مستويات المعرفة الستة (التذكر؛ الفهم؛ التطبيق؛ التركيب؛ التحليل؛ التقويم)، وقدِ استخدمتِ الباحثة المنهج شِبْهَ التجريبي الذي بَيَّنَ عدم وجود أيِّ فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البَعدي؛ ما أشار إلى عدم تأثير التدريس بالفريق في تنمية التحصيل لطالبات الصف الثاني الثانوي، وتختلف مع دراسة الفليت والزيان (2014) التي هدفت إلى تحديد الكفايات اللغوية اللازمة للطلبة المعلمين تخصُّص التعليم الأساسي في جامعة الأزهر في ضوء مدخل التواصل

اللغوي؛ فقد توصلت نتائج الدراسة إلى ضعف مستوى عيّناتها في الكفاية اللغوية بمهارات اللغة العربية بصورة عامة، وفي المهارات الجزئية للكفاية اللغوية، وتختلف مع دراسة الطراونة (2013) التي هدفت إلى بناء أداة قياس مِحَكِّيَّة المرجع في مادة الرياضيات لِتُحَدِّدَ نقاط القوة ومواضع الضعف والتَّمَيُّز لدى طلبة المرحلة الأساسية في إتقان نتاجات التَّعلُّم التراكمية لقواعد الأسس وتحديد درجة القطع للاختبار؛ فقد توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أنَّ هناك تَدَنِّيًا واضحًا في أداء الطلبة، فكانت نسبة الطلبة الذين تجاوَزُوا درجة القطع علامة النجاح 39% فقط.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث؛ الذي نَصُّهُ: "هل تُوْجَدُ فروق دلالة إحصائية درجة الكفايات اللغوية تُعْزَى لمتغير الدراسة (النوع الاجتماعي).

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام تحليل البيانات واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة، ومقارنة هذه المتوسطات باستخدام اختبار (T-Test)، لعيّنتين مستقلَّتين؛ للتحقق من دلالة الفروق التي تُعْزَى لمتغير الدراسة الحالية، على النحو الآتي:

متغير "النوع الاجتماعي"

لمعرفة دلالة الفروق تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى) تم استخدام اختبار (ت) لعيّنتين مستقلَّتين (Independent Samples t-Test)، ونظرًا لِصِغَر حجم عينة الذكور البالغ عددهم (54) طالبًا فقط مقارنة بالإناث البالغ عددُهُنَّ (488)؛ ما يتسبَّب بوجود فجوة كبيرة بينهم عند تطبيق اختبار الفروق، وقد لا يعطي نتائج دقيقة؛ عليه، أخذتِ الباحثة عينة مماثلة للفئتين كليهما، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (10)

اختبار (T-Test) لمعرفة دلالة الفروق تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي

الكفاية	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الكفايات اللغوية	ذكر	54	14.80	8.27	6.363	0.000
	أنثى	54	24.78	8.03		

يُلاحَظ من الجدول (10) أنَّ مستوى الدلالة في الاختبار التشخيصي مرجعي المِحَكِّ لقياس الكفايات اللغوية؛ كان أقل من مستوى الدلالة المعنوية المعتمدة (0.05)، التي تؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي؛ جاءت الفروق لصالح عينة الإناث.

وتَعْزُو الباحثة النتيجة إلى أنَّ الإناث بطبيعتِهِنَّ البيولوجية يتفوَّقْنَ عن الذكور في الكفايات والمهارات اللغوية المختلفة؛ إذْ ترى الباحثة – وفق خبرتها الطويلة في الميدان التربوي – أنَّ هذا الفارق بين الذكور والإناث كان ملحوظًا ظاهرًا خاصة في مدارس التعليم الأساسي، فيستطعْنَ الطالبات تصريف الأفعال، وتقصِّي فهمِهِنَّ على الأحكام والقواعد الصرفية، ولديهُنَّ القدرة على توظيفها، ومعرفة الحروف الزائدة، والتعرف إلى بنية الكلمة، ومفرداتها، وتراكيب الجمل ونحوها، والدليل على ذلك فوزُهُنَّ في المسابقات التربوية، والأنشطة غير الصفية الخاصة بالخطابة والفصاحة.

ويؤكد المقال المنشور في (https://2u.pw/c2lLJPsR)، التي اطَّلعت عليه الباحثة في 18 أبريل 2024 أنَّ صحيفة "ديلي ميل" البريطانية ذكرت أنَّ الإناث يُظْهِرْنَ تفوُّقًا ملحوظًا فيما يتعلق بمهارات القراءة والكتابة وتعلُّم اللغات؛ ما جعلَها تَصِفُ تلك المهارات بـ"الأنثوية". وإنَّ العلماء توصلوا إلى تلك النتائج بعد أَنْ أَجْرَوْا دراسة شملت 4 ملايين طالب أمريكي في المدارس العليا، واستمرت نحو ثلاثة عقود؛ فقد تَبَيَّنَ للباحثين أنَّ التفوق الأنثوي يَظهَر بوضوح في عُمُر يتراوح بين 10–18 عامًا، إلَّا أنَّ الفجوة بين الجنسين تَقِلُّ بشكل كبير بعد عُمُر الـ18 عامًا، وقد فسَّر العلماء السبب إلى أنَّ الذكور بوجهٍ عام أكثر عُرْضَةً للإصابة بالإعاقات المتعلقة بالتَّعلُّم مقارنةً بنسبة إصابة الإناث بالمشكلة ذاتها، فضلًا عن أنَّ لدى الذكور مشكلات سلوكية منها ضعف الانتباه، وأضافوا إلى أنَّ الطريق التي يستخدم بها كُلٌّ من الإناث والذكور أدمغتهم عند العملية التعليمية؛ إذْ تستخدم الإناث كُلّاً من نِصْفَيِ الدماغ عند القراءة والكتابة، بينما يعتمد الذكور على نصف واحد فقط.

وتؤكد دراسة البادري والكندي (2019) تفوُّق الإناث علمًا بطبيعة الحال عن الذكور؛ إذْ هدفت للتعرف إلى أسباب تفوُّق الإناث على الذكور في الصفوف (1–5) في محافظة جنوب الباطنة من

وجهة نظر المَعْنِيّين في الحقل التربوي وأولياء أمور الطلبة، وقد أسفرت نتائجها عن أنَّ أسباب التفوق يكمُن في أنَّ الإناث اكثر انضباطًا في حُسْنِ الإصغاء والتَّقيُّد بالتعليمات، وارتفاع مُعدَّلات التَّسرُّب لدى الذكور، وإنَّ مستوى ثقافة الأسرة ومكانتها الاجتماعية تساعد في تفوُّق الإناث، ووجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث في التحصيل العلمي لصالح الإناث.

وتتَّفق نتائج السؤال مع دراسة ميكائيل وآخرون (2020) التي هدفت إلى دراسة العلاقات الارتباطية بين التَّوَجُّه نحو الهدف والانخراط في العملية التعلُّميَّة، وعلاقتهما باكتساب مهارات اللغة العربية بوصفِها لُغَةً ثانية بين طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية والجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا؛ فقد أظهرت نتيجة التحليل أنَّ الإناث أكثرُ تمكُّنًا من الذكور في اكتساب مهارات اللغة العربية.

وتتَّفق نتائج السؤال مع دراسة الطراونة وآخرون (2011) التي هدفت للتعرف إلى مدى توافق الاختبارات التحصيلية التي يُعِدُّها المعلمون في مديرية التربية والتعليم (الاختبار التحصيلي لِلِوَاءِ المزار الجنوبي) مع معايير وتصميم الاختبار الجيد؛ إذْ أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجة توافق الاختبارات التحصيلية في مديرية التربية والتعليم لِلِوَاء المزار الجنوبي مع معايير بناء وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد باختلاف النوع الاجتماعي لِمُعِدِّ الاختبار التحصيلي (ذكور، إناث) لصالح الإناث.

التوصيـــــات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية؛ تُوصِي الباحثة بالتالي:

1. تنمية مهارات مُعَلِّمِي اللغة العربية بطرائق التدريس الحديثة في تدريس الكفايات اللغوية؛ من خلال إقامة ورش تأهيلية وتدريبية متخصِّصة.
2. تدريب مُعَلِّمِي اللغة العربية على كيفية إعداد اختبارات التَّمكُّن أوِ اختبارات الإتقان التي تساعدهم في تحديد المهارات اللغوية لدى طلبتهم.
3. مراجعة السياسات التربوية المتعلقة بتأليف مناهج اللغة العربية؛ لتكُون متكاملة للعديد من المهارات والمعارف اللغوية، وتكون مترابطة مُرتَّبَةً متسلسلةً، قابلةً للتطوير والتعديل والقياس.
4. الاستفادة من الاختبارات اللغوية العالمية مِحَكِّيَّة المرجع في تقييم الكفايات اللغوية لدى طلبة المدارس في سلطنة عُمَان.
5. تهيئة البيئة الصفية، وجَعْلها بيئةً حاضنةً جاذبةً؛ في توفير التِّقنيات الحديثة المُستنِدة إلى الذكاء الاصطناعي في تعليم مناهج اللغة العربية عامَّةً، والكفايات اللغوية خاصَّةً.
6. توجيه مُعَلِّمِي اللغة العربية، وإرشادهم نحو تَغَيُّر نَمَطِ التدريس القائم إلى التلقين، واستخدام اللغة العامة إلى تدريس يَتَّسِمُ بالإشراف والتوجيه، واستخدام لُغَةٍ فصحى سليمة.
7. عَقْد ملتقيات وندوات ومؤتمرات متخصِّصة لِمُعَلِّمِي اللغة العربية؛ بهدفِ تبادل الخبرات، والاطِّلاع على المُستجَدَّات التربوية الحديثة في تعليم اللغة العربية، وكفاياتها اللغوية.

المقترحـــات البحثيـــة:

1. تعميم الاختبار التشخيصي مِحَكِّي المرجع لقياس الكفايات اللغوية لدى الطلبة – مقياس الدراسة الحالية – على مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمَان.
2. إجراء دراسة مقارنة بتطبيق مقياس الدراسة الحالية بين المدارس الحكومية والخاصة في سلطنة عُمَان.
3. إجراء دراسة بالاختبار التشخيصي ذاتِهِ مَحْكِي المرجع يشمل متغيرات ديموغرافية؛ كالصف الدراسي، والمحافظة التعليمية.

المصادر والمراجع

أوَّلًا: المراجع العربية

إبراهيم، ميكائيل؛ الحاجب، زين العابدين؛ محمد، يوسلينا؛ أحمد، عصام الدين؛ الحراصي، سيف. (2020). علاقة الدافعية بتحسين الكفايات اللغوية لمُتَعَلِّمِي اللغة العربية كَلُغَةٍ ثانيةٍ وانخراطهم في العملية التَّعلُّمية – دراسة ميدانية على طلبة جامعتَيِ العلوم الإسلامية الماليزية والإسلامية العالمية الماليزيتين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(13)، 122– 140.

أبو جراد، حمدي يونس (2012). مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين 21(1)، 98 – 211،.

أبو حطب، فؤاد؛ عثمان، سيد أحمد؛ صادق، آمال (2011). التقويم النفسي. الأردن، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو علام رجاء، سليمان أمين علي (2010). القياس والتقويم في العلوم الإنسانية: أُسُسُهُ – أدواتُهُ – تطبيقاتُهُ، القاهرة – مصر، دار الكتاب الحديث.

براون، دوجالس: أسس تعلُّم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م، ص245، تغزاوي، يوسف: استراتيجيات تدريس التواصل باللغة: مقاربة لسانية تطبيقية، جدارا للكتاب العالمي، بيروت.

البشير، أكرم؛ السعيد، صالح (2019). توظيف مُعَلِّمِي ومُعَلِّمَات اللغة العربية والدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية لخِدْمَات أجهزة التَّعلُّم النقالة في عمليَّتَيِ التَّعلُّم والتعليم بدولة الكويت. مجلة دراسات الجامعة الأردنية 305 (1). 46– 322.

البناء، مأمون علي ناجي (2011). بناء اختبار مِحَكِّي المرجع لقياس الكفايات الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

جالو، جيرنو أحمد (2017). دور اســـتخدام أجهزة الاتصـــال في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بقســـم اللغة العربية بجامعة داكار (مهارتا الاســـتماع والكلام نموذجًا. بحث مقدَّم لنيل درجة الدكتوراه في علم اللغة التطبيقي، جامعة أفريقيا العالمية. 2017م.

الجبوري، رشـيد (2013). بناء اختبار تحصـيلي لمادة الإدارة والإشـراف التربوي وفق نظرية السـمات الكامنة لطلبة معاهد إعداد المعلمين. مجلة الأستاذ – 203

الجعافرة، عبد السالم يوسف (2010). الكتابة الوظيفية في اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عَمَّان: الطريق النشر والتوزيع.

الحباشـــة، ماهر حســـين. (2015). بناء اختبار مِحَكِّي المرجع لقياس الكفايات البحثية والإحصـــائية لطلبة الدراســـات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية. رســـالة ماجســـتير منشـــورة. جامعة الأردن. مؤتة.

الحميـدي، حامـد (2017). درجة امتلاك مُعَلِّمِي اللغة العربية بالمرحلـــة الثانويـــة في دولـــة الكويـــت لكفايـــات الـــتَّعلُّم الإلكـتروني مـن وجهـة نظـرهم وعلاقتـه بكـل مـن الجـنس والمُؤهِّل العلمـي والخبرة التدريسية. جامعة الإمارات: المجلة الدولية للبحوث التربوية 41(3)، 10–48.

خولة، عناب (2014). أسـاليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصـيل الدراسـي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأسـاتذة: دراسـة ميدانية بالمدارس الابتدائية لمدينة عين فكرون. رسـالة ماجسـتير. جامعة العربي بن مهدي أم البواقي. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. الجزائر.

رايص، نور الدين (2014). اللسانيات المعاصرة في ضوء نظرية التواصل. عالم الكتب الحديث. الأردن.

رضـــوان، محمد نصـــر الدين (2006). المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضـــة، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم؛ الغنام، محمد (1981). مناهج البحث في التربية، ج1 مطبعة جامعة بغداد.

زيتون، حسن (1999). *تصميم التدريس: رؤية منظومية*. القاهرة: عالم الكتب.

الزيلعي، محمد بن علي بن عمر (2014). بناء اختبار تشـــخيصـــي مِحَكِّي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طالب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

ســالم، علي (2011). التوافق بين النموذجين: المعلمة، ونظرية الاختبار الكلاســيكي؛ في بناء العلوم الصف السادس. العلوم والتكنولوجيا.

سالم، عمر جمعة (2011). برنامج مقترح قائم على الثقافة الإسلامية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدولة تنزانيا للمستوى المبتدئ، رسالة ماجستير غير منشورة.

سليمان، شاهر خالد؛ الصالح، علي محمد (2016). بناء اختبار تحصيلي مِحَكِّي المرجع في القياس والتقويم باستخدام النموذج اللوغاريتمي ثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (1)168، 201-175.

ســيف الله، محمد (2020). العلاقة بين الكفاية اللغوية والأداء اللغوي لدي دارسِـــي اللغة العربية في مدرســة نور الصــالحات المتوسـطة سـربونج. بحث منشـور بمجلة جامعة شـريف هداية الله الإسلامية الحكومية. جاكرتا.

الشامي، موسى. أسباب ضعف اللغة العربية عند التلاميذ. موقع جريدة هسبريس. تاريخ التسجيل:4 يناير 2013.

شحاتة، حسن (2010). المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المُبدِع. القاهرة: دار العالم العربي.

شـــرابي، محمود على. (2019). تحليل اختبار الكفاءة اللغوية فى اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات التواصلية. تعليم العربية لُغَةً ثانية، 1(1). 129 – 159.

الشريم، نوف بنت عبد الرحمن بن عبدالله (2021). بناء اختبار مِحَكِّي المرجع لقياس الكفايات المهنية لدى الأخصَّائيِّين النفسيِّين في مدينة الرياض. مجلة القراءة والمعرفة، 231، 147 – 183.

الصويركي، محمد علي حسن، (2014). مدى فعالية مقرَّر المهارات اللغوية في إكساب الطلبة الجدد المهارات اللغوية– المجلة الدَّولية التربوية المتخصِّصة، 3(12).

الطراونة، عمر. (2013). بناء اختبار مِحَكّي المرجع في القياسات لقياس النتاجات التراكمية من تعلُّم قواعد الأسس في المرحلة الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الأردن.

عباينة، عماد غصـــاب، (2009). الاختبارات مِحَكّيَّة المرجع فلســفتها وأُسُــس تطويرها. عَمَّان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبيدات، حسـين علي (2016). اختبار الكفاءة في اللغة العربية – دراسـة تحليلية وصـفية– الأعمال الكاملة للمؤتمر الدولي الثاني – اتجاهات حديثة في تعليم العربية كَلُغَة ثانية، معهد اللغويات العربية– جامعة الملك سعود 23–24 ربيع الآخِر 1437هـــ، الموافق 2–3 فبراير 2016م، المملكة العربية السعودية.

عثمان وآخرون (2014). المفاهيم الهندســـية بين واقع اســـتيعاب طالب المرحلة الابتدائية ومعتقدات المعلمين نحو هذا الاستيعاب"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، قابل للنشر.

العسيري، إبراهيم زايد؛ الزهراني، محمد رزق الله (2020). بناء اختبار تحصيلي مِحَكّي المرجع لقياس الكفايات اللغوية: دراسـة وصـفية مَسْـحِيَّة على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 40(4)، 179–194.

عفانة، محمد عطية أحمد (2011). واقع اسـتخدام مُعَلِّمِي اللغة العربية لأسـاليب التقويم في المرحلة الإعدادية من مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

علام، صـلاح الدين (2011). الاختبارات التشـخيصـية مرجعية المِحَك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صـلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسـي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

العلوان، أحمد؛ المحاسنة، زبدة (2011). الكفاية الذاتية في القراءة وعلاقتها باستراتيجيات القراءة لدي طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 7(4).

علي، نداء بهاء الدين (2012). فاعلية استخدام نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي مِحَكِّي المرجع لمُقرَّر القياس والتقويم في التربية. رسالة دكتوراه. قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي. كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

العنزي، سلطان (2020). تطوير نظام إعداد معلم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة من وجهة نظر مُعَلِّمِي اللغة العربية في المدارس الحكومية بدولة الكويت. بحث منشور في المجلة العربية للنشر العلمي، (16).

عودة، أحمد (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية ط (٤) إرْبِد: دار الأمل.

عودة، أحمد؛ الشريم، أحمد (2010). تطوير أسلوب قائم على الأهداف السلوكية لتحديد درجة القطع: دراسة مقارنة مع أسلوب أنجوف. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(3)، 191 –202.

عوده، أحمد؛ الشريم، أحمد (2010). تطوير أسلوب قائم على الأهداف السلوكية لتحديد درجة القطع: دراسة مقارنة مع أسلوب أنجوف. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(3)، 191 –202.

الغفيص، ماجدة بنت ناصر؛ التميمي، غادة بنت ناصر بن حمود. (2017). أَثَرُ التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مُقرَّر الكفايات اللغوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (90)، 298–350 .

القاسمي، حمد أمجل (2014). عوملية اللغة العربية وتحدياتها وإنجازاتها". جملة الداعي الشهرية الصادرة عن دار العلوم ديوبند. يونيو 2014. (8).

قايد، نور الدين أحمد، حكيمة سبيعي (2010). العملية التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، د ط، العدد 8.

كريمان بدير (2010). الأسس النفسية لنمو الطفل. دار المسيرة. عَمَّان. الأردن. ط2.

لفقيه، أحمد حسن أحمد (2020). الكفايات اللغوية اللازمة لتدريس الخبرات اللغوية في مرحلة الروضة لدى طالبات تخصُّص رياض الأطفال بجامعة الباحة. المجلة الدَّولية للعلوم التربوية والنفسية، (37)، 11 – 40.

المجاهد، ســـالم محمد (2013). نحو رُؤية جديدة لإصـــلاح نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا. المجلة الجامعة، 2(13)، اتحاد المغرب العربي، طرابلس، ليبيا، 233-260.

مجيد، سوسن شاكر (2014). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. عَمَّان. دار ديبونو للنشر.

محمد عبد الخالق، فضـــل وآخرون . اختبارات اللغة العربية: تجارب وآفاق. الرياض. مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدَّولي لخدمة اللغة العربية.

محمد، محمد الخليفة؛ الحاورى، أمين عبدالله (2016). قصـور الكفاءة اللغوية: آثارُهُ وأسـبابُهُ ومظاهرُهُ علـــى طـــالب قســـم اللغـــة العربيـــة بكلية التربية. المهرة. اليمن. مجلة دراسات حوض النيل. ع(01).052-522.

محمود، عمر أحمد؛ عمر عبد الرحمن فخرو، تركي الســـبيعي (2010). القياس والتقويم في العلوم الإنسانية: أُسُسُهُ وأدواتُهُ وتطبيقاتُهُ. القاهرة. دار الكتاب الحديث.

مخائيل، أمطانيوس (2012). القياس والتقويم في التربية الحديثة، جامعة دمشـــق، منشـــورات جامعة دمشق، سوريا.

مدكور، عمرو محمد (2015). مهارات الإصـــدار في اختبار العين للكفاءة اللغوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة.

مزهر، كاظم. (2015). مُعوِّقات استخدام التعليم الإلكتروني في تـدريس مـادة اللغـة العربيـة مـن وجهـة نظـر مُعلِّميهـا في الأردن. رسالة ماجستير منشورة. كليـة العلـوم التربويـة. جامعة آل البيت بالأردنن.

مزهر، كاظم. (2015). مُعوِّقات استخدام التعليم الإلكتروني في تـدريس مـادة اللغـة العربيـة مـن وجهـة نظـر مُعَلِّميهـا في الأردن. رسالة ماجستير منشورة. كليـة العلـوم التربويـة. جامعة آل البيت في الأردن.

ميخائيل، أميطوسن نايف (2015). القياس والتقويم التربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصـة، ط1، عَمَّان- الأردن، دار الإعصار العلمي.

ناجي، حازم يحيى رزق (2010). بناء اختبار تشخيصي مِحَكِّي المرجع في المفهومات الأساسية لعلم النفس التربوي. رسالة ماجستير، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن.

النبهان، موسى. (2013). أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، جامعة مؤتة، عَمَّان. دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

هريدي، إيمان أحمد (2007). تصوُّر لبرنامج تعليم اللغة العربية وتعلُّمها للناطقين بغيرها عن بُعْدٍ في ضوء الكفاءة اللغوية، مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم.

ياقوت، محمود سليمان (2015). أُسُس اللغة العربية لطالب الجامعات، دار المعرفة لجامعة الإسكندرية، ص2.

يونس، فتحي على؛ عبدالله، ريهام؛ ورسالن، مصطفى (2015). علاقة الكفاءة اللغوية فى القراءة والكتابة بالقراءة الحرة لدى طالب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. 39(4)، 587-611.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Adedoyin, O. (2010). Investigating the Invariance of Person Parameter 15/10/2011 from International Journal of Mathematical Education in Estimates Based on Classical Test and Item Response Theories.

Berk (1986). Consumers Guide To Setting Performance Standard on Criterion Referenced Test.Review of Educational Research.56:137-172

Berk (1984). Aguide to criterion –referenced test construction baltimmmmore london johns hopppkins university press the

Bloom, B.S., Hastings, J.T and Madaus, G.F. (1971), "Hand book one for motive and Summative evaluation of student learning", New York; McGraw – Hill

Eble, K,L. (1972) Essentials of Education Measurement, 2nd Erylood: California .

Edwards. H & alcock. L. (2010). Using Rasch analysis to identify to uncharacteristic responses to undergraduate assessment Teaching Mathematics and Its Applications, 29, 165- 175.

Goodwin , L. , (1999). Relations Between Observed Item Difficulty Levels and Angoff Minimum Passing Levels For A Group Of Borderline Examinees , Applied Measurement in Education , Vol. 12 , Issue 1 , 13 – 28.

Mitzel, H.C., Lewis, D.M., Patz, R.J., & Green, D.R. (2001). The bookmark procedure: Psychological perspectives. In G.J. Cizek (Ed), Setting performance standards: Concepts, methods and perspectives (249- 281). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Onn D, (2013, May). Classical test theory versus item response theory: An evaluation of the comparability of item analysis results. Joint Admissions and Matriculation

Pester. M.(2013). Language Intervention Effects on Norm referenced. Criterion referenced test Scores. Master Degree. Department of Speech Pathology and Audiology.

Shepard , L. , (1984) : Setting Performance Standards , in : Berk , R. (Ed.) : A Guide To Criterion – Referenced Test Construction , The Johns Hopkins University Press , London , 169 – 198. Board, 2-34.

Subkoviak, M, J., (1980). Decision Consistency approaches. In R. A. Berk. (ed). Criterion referenced measurement. The state of art. Baltimore: johns hoprins university press.The Development of Common Framework Scale of language proficiency.Brian North- Peter Lang publishing- NY 2000 P42

الملاحـــــــــــــق

ملحق رقم (1)

الصورة النهائية للاختبار محكي المرجع ذات (40) مفردة

اختبار الكفايات اللغوية العربية لطلبة الصف الحادي عشر:

اختر الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة:

1. **عند وصل ما الموصول بحروف الجر:**
   - **أ.** تبقى ألفها. **ب.** تحذف ما.
   - **ج.** تحذف ألفها. **د.** تزاد ألف أخرى.
2. **(عمَّ تتساءل؟) كلمة (عمَّ) تتكون من:**
   - **أ.** عم + ما. **ب.** عم + من.
   - **ج.** عن + من. **د.** عن + ما.
3. **الأصل في (لئلا تتأخر) هو:**
   - **أ.** أن لا تتأخر. **ب.** لأن لا تتأخر.
   - **ج.** لا أن تتأخر. **د.** لئن تتأخر.
4. **رسمت الألف في (عيسى) على هذه الصورة لأنها:**
   - **أ.** ثلاثية أصلها ياء. **ب.** رابعة فأكثر.
   - **ج.** علم أعجمي. **د.** اسم مبني.
5. **قراء فهد ..... :**
   - **أ.** خمس مئة ورقة. **ب.** خمسمائة ورقة.
   - **ج.** خمس مائة ورقة. **د.** خمسئة ورقة.
6. **كلمة (رأسمالية) مكونة من:**
   - **أ.** رأس + ما + لية. **ب.** رأس + مالية.
   - **ج.** رأسما + لية. **د.** رأس + مال + ية.
7. **تحذف الألف من (لكن):**
   - **أ.** خطا ولفظا. **ب.** حطا لا لفظا.
   - **ج.** لفظا لا خطا. **د.** لفظا فقط.
8. **يحذف حرف العلة من آخر الفعل المضارع في حالة:**
   - **أ.** الجزم. **ب.** الرفع.
   - **ج.** النصب. **د.** الجر.

9. **الحرف الزائد في كملة (أولاء):**

أ. الألف. ب. الهمزة.

ج. اللام. د. الواو.

10. **بقيت ألف (ما) ولم تحذف في قولك: (تأملت فيما حولي) لأنها:**

أ. استفهامية. ب. نافية.

ج. موصولة. د. شرطية.

11. **حضر الطلاب غير طالب. الاسم الواقع بعد غير يعرب:**

أ. مضافًا إليه. ب. بدلًا.

ج. مستثنى منصوبًا. د. فاعلاً.

12. **أعرب ما تحته خط (ما فاز إلا خالد):**

أ. مفعول به منصوبًا. ب. فاعل مرفوعًا.

ج. مستثنى واجب النصب. د. مضاف إليه مجرورًا.

13. **(سجل الاعب الماهر الهدف) ما تحته خط يعرب:**

أ. مفعولًا به منصوبًا. ب. نعتا مرفوعًا

ج. بدلًا مطابقًا. د. نعتا منصوبًا.

14. **(يا طالبًا العلم اجتهد) نوع المناجي في الجملة:**

أ. شبيه بالمصاف. ب. نكرة غير مقصودة.

ج. نكرة مقصودة. د. مضاف.

15. **الجملة المشتملة على بدل هي:**

أ. حضر الطلاب كلهم. ب. نجح عصام وخالد.

ج. اشتريت الكتاب الجديد. د. بلغ النبي محمد الرسالة.

16. **(أعجبني فهد صوته) ما تحته خط بدل نوعه:**

أ. مطابق. ب. بعض من كل.

ج. اشتمال. د. خطأ ونسيان.

17. **المجموعة المشتملة على حروف عطف هي:**

أ. حتى، إلى، أو. ب. الواو، الفاء، ثم.

ج. الفاء، إنّ، الواو. د. الألف، الواو، الياء.

18. **الجملة المشتملة على توكيد معنوي هي:**

أ. حضر كل الطلاب. ب. حضر الطلاب كلهم.

ج. حضر الطلاب الطلاب مبكرين. د. حضر بعض الطلاب.

19. **المجموعة المشتملة على حروف استثناء هي:**

أ. غير، إلا، ما عدا. ب. إلا، سوى، خلا.

ج. خلا، عدا، إلا. د. إلا، سوى، غير.

20. **قرأت ..... قصائد:**

أ. ثلاثة. ب. ثلاث وعشرون.

ج. ثلاث. د. ثلاثمائة.

21. **نوع من الفم فيه يحكم القارئ على المعلومات ويصنفها هو:**

أ. الفهم الإبداعي. ب. الفهم المعرفي.

ج. الفهم الناقد. د. الفهم الحرفي.

22. **لكي تتخلص من المشكلات القرائية فعليك باستخدام:**

أ. منظم القراءة. ب. القراءة السريعة.

ج. استراتيجيات التعلم. د. الفهم الحرفي.

23. **أي نوع من أنواع الفهم الآتية يكون بفهم ظاهر النص ومنطوقة:**

أ. الفهم الحرفي. ب. الفهم التفسيري.

ج. الفهم الإبداعي. د. الفهم الناقد.

24. **عندما تكون موظفا أو رجل أعمال ستحاصر بعدد كبير من التقارير التي تحتاج عند ذلك إلى قراءة:**

أ. تنشيطية. ب. التصفح.

ج. انتقائية. د. وظيفية.

25. **جميع ما يأتي من صفات القارئ الذكي ما عدا أنه:**

أ. يركز في المعلومات. ب. يقرأ بدون فهم.

ج. يوظف معارفه القرائية. د. يتخذ إجراءات صحيحة.

26. **تصل سرعة القاري المتوسط في الدقيقة إلى:**

أ. 450 ك د. ب. 250 ك د.

ج. 550 ك د. د. 350 ك د.

27. **القراءة الذكية عبارة عن حاصل جمع سرعة أكبر + ... :**

أ. وقت أطول. ب. حجم أكبر.

ج. فهم أعمق د. خط أجمل.

28. **لقراءة نص قراءة وظيفية عليك التقاط الإجابة من الأسئلة ما عدا:**

أ. من؟. ب. كيف؟.

ج. أين؟. د. ماذا؟.

29. **جميع العوامل الآتية تتحكم في سرعة القراءة ما عدا:**

أ. نوع الخط المكتوب. ب. عمق المعنى.

ج. أهمية المقروء. د. حجم المعلومات.

30. **القراءة الذكية تبحث عن:**

أ. جوهر المعنى. ب. العبارات.

ج. علامات الاستفهام. د. التنوين.

31. **عند إثبات صحة أو خطأ مقولة ما فإننا نستخدم:**

أ. الكتابة والقراءة. ب. الحجج والبراهين.

ج. البحث. د. التخيل.

32. **من سمات التفكير العلمي المحايد أنه يركز على:**

أ. المشاعر. ب. الأخطار.

ج. الإبداع. د. جميع الحقائق والمعلومات.

33. **البرهنة هي:**

أ. استخدام الدليل والحجج. ب. التفكير المنظم.

ج. تحليل السؤال. د. تطبيق القاعدة.

34. **من عناصر الموقف التواصلي:**

أ. المواصلات اللاسلكية. ب. تحقيق الهدف.

ج. الرسالة اللفظية. د. الإرشاد.

35. **جميع ما يأتي من أنواع البرهنة ما عدا:**

أ. الدليل الشرعي. ب. التجربة.

ج. الإحصاء. د. لغة الجسد.

36. **من مواصفات بناء الخاتمة أن تكون:**

أ. ممهدة للموضوع وملمة به. ب. ملخصة الموضوع وملمة به.

ج. مشوقة. د. مثيرة.

37. **جميع ما يأتي من موضوعات الكتابة العلمية ما عدا:**

أ. وصف المجتمع. ب. وصف الظواهر.

ج. وصف التجارب. د. تعريف المجال العلمي.

38. **واحدة مما يأتي ليست من إجراءات وصف الظاهرة:**

أ. أصنف الظاهرة وأعرفها. ب. أبين الأسباب والعوامل التي أدت لحدوثها.

ج. أذكر الأقسام وفورع كل قسم. د. أبين المنافع والأضرار وعلاقتها بالإنسان.

39. الكاتب يسمى:

أ. المستمع. **ب.** المستقبل.

ج. قناة الاتصال. **د.** المرسل.

40. الالتزام بعلامات الترقيم وقواعد الإملاء يسمى النظام:

أ. القرائي **ب.** الفهمي

ج. الحسابي **د.** الكتابي

انتهت الاسئلة مع تمنياتنا لكم بالتوفيق،،،

ملاحق (2)

قائمة أسماء الدكاترة والأساتذة المحكمين للاختبار

م	الاسم	الدرجة العلمية/ التخصص	الجامعة/ المؤسسة
1	د. أمجد جمعة	أستاذ مشارك في علم النفس التربوي	جامعة الشرقية
2	د. فاطمة المخيني	أستاذ مساعد في اللغة العربية	جامعة الشرقية
3	د. أحمد الرمحي	أستاذ مساعد في اللغة العربية	جامعة الشرقية
4	د. يوسف المعمري	أستاذ مساعد في اللغة العربية	جامعة الشرقية
5	د. محمد بن سالم الحارثي	تخصصي أول بحوث/ مدير مجلة	مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم
6	أ. إبراهيم بن حمد الشبيبي	محاضر في اللغة العربية	جامعة الشرقية
7	أ. جميلة الحارثي	مشرفة لغة عربية/ شمال الشرقية	وزارة التربية والتعليم
8	أ. أحمد الحجري	مشرف لغة عربية/ شمال الشرقية	وزارة التربية والتعليم

ملحق (3)

قائمة المحكمين لتحديد درجة القطع

م	الاسم	التخصص	الدرجة العلمية
1	أ. ابتسام الحجري	مشرفة لغة عربية/ شمال الشرقية	بكالوريوس
2	أ. ليلى الحارثي	مشرفة لغة عربية/ شمال الشرقية	بكالوريوس
3	أ. رابعة النعماني	مشرفة لغة عربية/ شمال الشرقية	بكالوريوس
4	أ. زمزم بنت خميس الراشدي	معلم أولى لغة عربية/ شمال الشرقية	بكالوريوس
5	أ. بدرية بنت مسلم الربيعي	معلم أولى تربية إسلامية/ شمال الشرقية	بكالوريوس