

جامعة البحرين
كلية التربية
برنامج الماجستير في التربية

بناء نموذج تقدير لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين في التعبير الكتابي

رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
(التعليم الابتدائي)

مقدمة من الطالبة
صغرى أحمد عبد الوهاب ربيع

إشراف الدكتور
نعمان محمد صالح الموسوي
أستاذ القياس والتقويم التربوي المشارك

أبريل ٢٠٠١م
صفر ١٤٢١هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إهداء

إلى روح والدي الغالي
إلى أُمي الغالية
عرفانا وتقديرا

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين ، وأفضل الصلاة والسلام على النبي الكريم وعلى آله الطيبين الطاهرين . سبحانك يا رب لا أحصي ثناء عليك .

وبعد ... فيسرني ويطيب لي وقد أكملت هذا البحث ، أن أذكر بكل اعتزاز وفخر لكل ذي فضل فضله ، فأقدم عميق شكري وتقديري لكل فرد شارك في هذا البحث حتى بنيت هياكله، واتضحت معالمه.

فأوجه شكري إلى أستاذي الفاضل الدكتور نعمان محمد صالح الموسوي أستاذ القياس والتقويم التربوي المشارك الذي تحلى برفق الوالد وعطاء العالم ونصح الحكيم ، علم وعلم ، فكان نعم العالم ونعم المعلم . والذي تفضل وشرفني بتلمنتي على يديه ، فكانت لتوجيهاته السديدة ، وتشجيعه المستمر حافزا لي على إتمام البحث ، فله مني موفور الشكر وعظيم الامتنان .

و أقدم شكرا خاصا إلى الأستاذ الفاضل الدكتور نزار محمد سعيد العاني مدير مركز القياس والتقويم بجامعة البحرين حيث تعهد البحث في بدايته ، فكانت لتوجيهاته دور في تحديد الإجراءات البحثية المناسبة .

و أتقدم بخالص الشكر إلى الأستاذ الفاضل الدكتور حسن جعفر الناصر الذي لم يبخل بوقته في سبيل الإجابة عما التبتت عليّ من أمور ، ولم يتوان جهدا في توفير المراجع ، والدراسات التي كان لها دور في تيسير كتابة البحث .

وإلى أفراد أسرتي الأعزاء أسجل تقديري ، ولأسيما زوجي العزيز الذي وقف بجاني وتحمل عني الأعباء الجمة ، فأسهم ذلك في مساعدتي على إنجاز البحث ، فجزاه الله عني أفضل الجزاء .

و أسجل تقديري إلى مديرتي الفاضلة الأستاذة بهيجة محمد الديلمي مديرة مدرسة سترة الابتدائية للبنات ، التي لم تأل جهدا في تشجيعي ، و كان لتعاونها وحنها المستمر دور تشكر عليه.

ولا أنسى بالشكر المعلمات المصححات مدرسات اللغة العربية : الأستاذة مريم حسين بمدرسة الجزيرة الابتدائية للبنين ، والأستاذة بتول السيد حسن السيد علي بمدرسة القادسية الابتدائية للبنات ، والأستاذة بدرية محمد علي يوسف المزعل بمدرسة غر ناطة الابتدائية للبنات ، والأستاذة فاطمة عبدالله علي مدرسة الرياضيات بمدرسة سعد بن أبي وقاص الابتدائية للبنين ، للمبادرة الكريمة التي أظهرتها لتصحيح أوراق اختبار الدراسة ، وبما أبدينه من سعة الصدر وتقبل التدريب مما كان له الأثر الكبير في إكمال البحث .

وشكري موصول إلى الأساتذة الأفاضل من المحكمين الذين أثروا البحث بملاحظاتهم القيمة ، وساهموا معي في وضع البنات الأولى لأدوات الدراسة، وإلى زميلاتي المدرسات في المدرسة ، ولكل من ساهم من قريب ، أو بعيد في إنجاز هذا العمل المتواضع .

ملخص الرسالة

بناء نموذج لتقويم أداء طلبة الصف السادس الابتدائي في التعبير الكتابي بدولة البحرين

يستهدف البحث الحالي بناء نموذج لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في التعبير الكتابي بدولة البحرين .

وقد تم صياغة مشكلة البحث في السؤالين التاليين :

- ١- ما مجالات ومكونات نموذج تقويم الأداء الكتابي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟
- ٢- هل يحقق هذا النموذج درجات مقبولة من الصدق والثبات عند استخدامه من قبل ثلاثة مصححين؟

وللإجابة عن هذين السؤالين حصرت الباحثة مجالات التعبير الكتابي ومكوناته من خلال مراجعة الألب التربوي المتصل بموضوع البحث ، ومناهج اللغة العربية الخاصة بالتعبير الكتابي ، وكذلك النماذج العالمية المستخدمة في تقويم الأداء الكتابي التعبيري . ومن ثم تصميم قائمة حددت فيها ثلاثة مجالات للتعبير بصورة أولية وصنف أسفل كل مجال مجموعة من المكونات بلغت في مجملها ٥٠ مكونا.

وقد عُرِضَت القائمة على مجموعة من الأساتذة من جامعة البحرين قسَمي المناهج والأصول التربوية بكلية التربية ، وقسم اللغة العربية بكلية الآداب . ومن إدارتي المناهج ، و التعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم .

وعُدلت الباحثة مكونات القائمة حسب توصيات وملاحظات السادة المحكمين ، وخلصت إلى بناء نموذج يتكون من ثلاثة مجالات هي : منهجية العرض ، ويضم أربعة مكونات ، ومنهجية البناء ويضم اثني عشر مكوناً ، والجوانب الشكلية وتضم خمسة مكونات ، حيث بلغت في مجملها واحداً وعشرين مكوناً

وبناءً على ذلك صُمم اختبار التعبير الكتابي ، وتم التحقق من صدقه وثباته بالطرق المناسبة . ومن ثم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية قوامها ٦٤ تلميذاً بالصف السادس الابتدائي اختيروا من مدارس البنين والبنات التي تطبق نظام التقويم الحقيقي .

وبعد تطبيق الاختبار قُدمت جميع أوراق التلاميذ لثلاث معلمات من نوات الخبرة والكفاءة في مادة اللغة العربية ، وطلب منهن تصحيحه ، الواحدة تلو الأخرى ، بطريقة التصحيح الكلي ، ثم بطريقة التصحيح التحليلي ، بعد أن دربتهم الباحثة على استخدام نموذج التقويم المقترح ، والالتزام بمحكات التصحيح المتفق عليها .

وقد بينت نتائج الدراسة الميدانية أن نموذج التقويم المقترح يستند إلى مكونات محددة المعالم ، ويتمتع بسمتيّ الصدق والثبات ، ويمكن اعتباره مقياساً موضوعياً قابلاً للتطبيق في الموقف التعليمي – التعليمي الصفي . كما يوفر للباحثين والموجهين والمعلمين أداة موثوقة فيها لتقويم الأداء الكتابي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي .

وبناءً على ما تقدّم توصي الباحثة بتبني النموذج المقترح في تقويم الأداء الكتابي لطلبة صفوف السادس الابتدائي بالمدارس الابتدائية في دولة البحرين ، وبناء منهجية واضحة لتدريس مجالات ومكونات التعبير الكتابي في ضوء نتائج الدراسة الحالية ، وإعادة النظر في ترتيب مكونات التعبير من حيث درجة أهميتها بحيث يُعطى مزيد من الاهتمام للمكونات الأساسية التي تتحكم في جودة التعبير الكتابي .

قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	إهداء	ب
	شكر وتقدير	ج
	ملخص الرسالة باللغة العربية	هـ
	قائمة المحتويات	ز
	قائمة ملاحق الدراسة	ك
	قائمة جداول الدراسة	ل
	قائمة أشكال الدراسة	ن
الفصل الأول :	مشكلة الدراسة و أسئلتها ، أهميتها وأهدافها وحدودها ومصطلحاتها وإجراءاتها.	٢
١-١	المقدمة	٢
٢-١	مشكلة الدراسة	٦
٣-١	أهداف الدراسة	٩
٤-١	حدود الدراسة	١٠
٥-١	مصطلحات الدراسة	١٠
٦-١	أهمية الدراسة	١٣
٧-١	إجراءات الدراسة	١٤
٨-١	خطوات إجراء الدراسة	١٥
الفصل الثاني:	الدراسات السابقة	١٨
	(١) الدراسات الخاصة بتقويم واقع التعبير الكتابي .	١٩
	(٢) الدراسات المتعلقة بالمعايير المتبعة في تصحيح التعبير الكتابي	٢٠
	(٣) الدراسات الخاصة بصدق معايير تصحيح التعبير الكتابي وثباتها .	٢٥
الفصل الثالث:	الخلفية النظرية	٣٣
١-٣	تمهيد	٣٥
٢-٣	مفهوم التعبير	٣٥
٣-٣	أغراض التعبير .	٣٩

تابع قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
٤-٣	تفسير بنية الكتابة التعبيرية	٣٩
٥-٣	تقويم الأداء	٤٣
٦-٣	تقويم التعبير	٤٦
١-٦-٣	تقويم التعبير من خلال الاختبارات الموضوعية	٤٧
٢-٦-٣	تقويم التعبير من خلال ملفات الأعمال ، أو الحقيبة التقويمية	٤٨
٢-٦-٣	أنواع الملفات المستخدمة في التعبير	٥٠
	١- ملفات أحسن الأعمال	٥٠
	٢- ملفات النمو والتقدم	٥١
٣-٦-٣	تقويم التعبير من خلال الاختبارات المقالية	٥٢
١- ٣-٦-٣	تصميم اختبارات التعبير المقالية	٥٥
٢- ٣-٦-٣	طرق التقويم الكلي للكتابة التعبيرية	٥٦
٢- ٣-٦-٣	١- الطريقة البسيطة في تقويم التعبير الكتابي	٥٨
٢- ٣-٦-٣	٢- المقياس الثنائي	٦٠
٢- ٣-٦-٣	٣- الطريقة التحليلية	٦١
٢- ٣-٦-٣	٣- ١- تطوير نموذج تحليلي	٦٣
٢- ٣-٦-٣	٣- ٢- نظرة على بعض النماذج أو الطرق التحليلية في تقويم التعبير .	٧٤
٢- ٣-٦-٣	٤ - طريقة التقدير على أساس السمة الأساسية (المفتاحية) (Primary Trait Scoring)	٧٦
٢ - ٣-٦-٣	٥ - الطريقة الانطباعية أو وضع الدرجات بناء على الانطباع العام (General impression marking)	٧٨
٢ - ٣-٦-٣	٦- نموذج مركز الثقل النوعي (Center of gravity Response)	

تابع قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
٣-٦-٣	الصدق الثبات في التقويم الكلي للتعبير الكتابي .	٨٠
	طرق تقدير الثبات	٨٩
	معاملات الثبات	٩١
٧-٣	أهداف تدريس التعبير الكتابي .	٩٤
١-٧-٣	أهداف الكتابة في دولة البحرين.	٩٥
٨-٣	كفايات التعبير الكتابي	٩٧
الفصل الرابع:	الدراسة الميدانية	١٠٠
١-٤	مجتمع الدراسة.	١٠٢
٢-٤	عينة الدراسة .	١٠٢
٣-٤	بناء أدوات البحث .	١٠٣
٣-٤	بناء قائمة مجالات ومكونات التعبير الكتابي .	١٠٣
	الخطوة الأولى:حصر مجالات التعبير.	١٠٣
	الخطوة الثانية : تحديد مكونات التعبير.	١٠٥
٣-٤	إعداد قائمة مجالات ومكونات التعبير الكتابي .	١٠٦
٣-٤	تحكيم النموذج .	١٠٧
٣-٤	إعداد نموذج تقدير التعبير.	١٠٩
٣-٤	بناء سلم التقدير.	١١٠
٣-٤	الشكل النهائي لنموذج التعبير.	١١١
٤-٤	تحديد موضوع التعبير وصياغة اختبار التعبير الكتابي .	١١٣
١-٤-٤	إجراءات تطبيق الاختبار على عينة الدراسة .	١١٤
٥-٤	التصحيح الكلي	١١٥
٦-٤	التصحيح التحليلي	١١٦
٧-٤	معالجة البيانات.	١١٧
٨-٤	عرض النتائج في ضوء أسئلة البحث	١١٧
٩-٤	مناقشة نتائج الدراسة الميدانية	١٢٤

تابع قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
١٢٨	الخلاصة والتوصيات .
١٣٢	قائمة المراجع العربية .
١٣٦	قائمة المراجع الأجنبية .
١٤٦	الملاحق .
١٩٩	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية .

قائمة الملاحق

الرقم	الموضوع	الصفحة
الملحق رقم ١	نموذج تقدير التعبير الكتابي (الاستخدام العملي)	١٤٧
الملحق رقم ٢	نموذج تقدير التعبير الكتابي (الإجراءات)	١٥١
الملحق رقم ٣	اختبار التعبير الكتابي .	١٥٨
الملحق رقم ٤	- تعليمات التصحيح للطريقة الكلية . - بطاقة تصنيف الدرجات . - بطاقة رصد الدرجات .	١٦٣
الملحق رقم ٥	بطاقة التصحيح بالطريقة التحليلية	١٦٧
الملحق رقم ٦	استبانة اختيار موضوع التعبير	١٧١
الملحق رقم ٧	استطلاع أولي حول كيفية تقويم الأداء الكتابي.	١٧٦
الملحق رقم ٨	قائمة مجالات ومكونات التعبير الكتابي (للتحكيم)	١٧٩
الملحق رقم ٩	الدرجات الكلية وفقا للتصحيح بالطريقة التحليلية بين المصححين الثلاثة.	١٨٤
الملحق رقم ١٠	درجات التلاميذ (التصحيح بالطريقة الكلية)	١٨٩
الملحق رقم ١١	قائمة أسماء السادة المحكمين	١٩٣
الملحق رقم ١٢	كفايات الكتابة الخاصة بالصف السادس الابتدائي .	١٩٦

قائمة جداول الدراسة

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
جدول رقم ١	نموذج كوهن الثنائي	٥٩
جدول رقم ٢	نموذج تحليلي (القواعد الأساسية لتقويم الكتابة التعبيرية)	٦٤
جدول رقم ٣	معايير مركز القراءة (التطوير التربوي)	٦٦
جدول رقم ٤	معيار تقويم الكتابة	٦٦
جدول رقم ٥	النموذج التحليلي للتقويم المباشر لعام ١٩٩٧ (الولايات المتحدة الأمريكية)	٦٧
جدول رقم ٦	المعايير التحليلية لنوفاك وهيرمان .	٦٩
جدول رقم ٧	المعايير التحليلية لتقويم التعبير .	٧٠
جدول رقم ٨	دليل تقويم التعبير الكتابي لولاية جورجيا الأمريكية .	٧٣
جدول رقم ٩	تفسير قيم معامل الارتباط .	٩٢
جدول رقم ١٠	توزيع عينة الدراسة على المدارس والمناطق .	١٠٣
جدول رقم ١١	الشكل النهائي لنموذج التعبير	١١١
جدول رقم ١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لأفراد العينة في التعبير الكتابي وفقا للطريقة الكلية في التصحيح	١١٨
جدول رقم ١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في مجالات التعبير الفرعية وفقا للطريقة التحليلية في التصحيح.	١١٩
جدول رقم ١٤	معاملات الارتباط الصدق التلازمي لدرجات التلاميذ في التعبير الكتابي .	١٢٠
جدول رقم ١٥	معاملات ثبات درجات التلاميذ التعبير الكتابي.	١٢٢

قائمة أشكال الدراسة

رقم الصفحة	الموضوع
٧٥	مخطط لايونز للتقويم على أساس السمة الأساسية
٧٧	مخطط لتقويم كلي انطباعي (Lyons,1992)

الفصل الأول

مشكلة الدراسة و أسئلتها ، أهميتها وأهدافها وحدودها

ومصطلحاتها وإجراءاتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة و أسئلتها ، أهميتها وأهدافها وحدودها

ومصطلحاتها وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل مقدمة الدراسة ، ويشرح مشكلتها ، ثم يذكر أهميتها وحدودها ومصطلحاتها ، ثم يعرض باختصار إجراءاتها وخطواتها .

١-١ المقدمة

يرى المتأمل تاريخ التربية المعاصر التطورات الجلية المتلاحقة في جميع المجالات ، ومن بينها مجال التقويم التربوي ، لأن التقويم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية، وبعدها مهماً في عمل الإدارات والقيادات التربوية (عبد الرزاق ، ١٩٩٦) ؛ فمن شأن الإدراك الواضح لعمليات التقويم أن يؤثر في نوعية التعليم . وعلى العكس يمكن أن تؤدي العمليات العشوائية ، وغير الهادفة للتقويم إلى انتقاص حتمي من جودته .

لقد انعكس تطوّر وسائل التقويم التربوي في تحول القائمين على التقويم من المدرسة السلوكية، التي تعنى بتقويم الأهداف التعليمية المحددة ، والقابلة للملاحظة والقياس بصورة مباشرة ، إلى التركيز

في تقويم الأهداف على نتائج التعلم الأساسية التي تتخذ شكل أداء ، أو إنجاز ، يتوصل إليها المتعلم نتيجة عملية التعلم (Nitco, 1996 ;Thorndike, 1997) .

هكذا ظهر مصطلح تقويم الأداء ، وهو إجراء يستخدم مهمات الأداء للحصول على معلومات عن درجة جودة تعلم الطالب . ويعرف ويجنس (Wiggins,1993) الأداء بأنه البرهنة الفعلية الواقعية على حدوث التعلم بالنوع المنشود بالطريقة التكاملية الحقيقية ، والمطلوبة في شؤون الحياة ، أو الإنتاج . فالاختبارات الموضوعية ، ومن ضمنها الاختبارات المقننة التي تعتمد على الإجابات القصيرة ، وأسئلة الاختيار من متعدد ، لا تنل على مفهوم المهمة الأدائية ، حيث إن المهمة الأدائية تتطلب من التلميذ إبراز تحقيقه الهدف التعليمي بصورة مباشرة ، وذلك عن طريق " إنتاج استجابة مطولة ، مكتوبة كانت ، أو منطوقة ، أو عبر الانخراط في نشاط جماعي ، أو فردي " (Nitco, 1996, p. 204) .

وقد أفسح هذا التوجه المعاصر في التقويم المجال لأسئلة المقال مفتوحة الإجابة ، وأسلوب الملاحظة والتدقيق في إنجازات الطالب وأفضى إلى تعدد أدوات التقويم لتشمل الملاحظة ، والمناقشة ، والمقابلة الفردية ، والسجلات ، وملفات الأعمال (Portfolios) ، ومختلف أشكال الاختبارات ، وكل هذه البدائل تستخدم في إطار تقويم الأداء لتقود إلى تقويم قدرات التلميذ وإنجازه تقويما حقيقيا موثوقا فيه .

ويكون تقويم أداء الطالب تقويما حقيقيا عندما يتم في ظروف تماثل إلى حد كبير الظروف الواقعية الفعلية . ومن المهم أن نفرق بين مصطلحي تقويم الأداء والتقويم الحقيقي : فمصطلح تقويم الأداء يشير إلى نوع الاستجابة التي يقدمها الطالب (كتابة قصة ، حل مسألة لفظية ، تنفيذ مشروع جماعي ، أو عروض عملية ...الخ) في حين يعبر مصطلح التقويم الحقيقي عن الإطار أو السياق الذي تجري فيه عملية التقويم ، أي إلى درجة تحاكي أساليب التقويم المتبعة في الظروف الطبيعية الحياتية

التي يعيشها الطالب. وفي هذا الصدد قد لا يكون كل أنواع التقويم الأدائي حقيقيةً ، في حين لا يخرج التقويم الحقيقي عن كونه أدائياً (Meyer,1992) .

ويركز التقويم الحقيقي بالدرجة الأولى على ممارسة مهارات التفكير ، والمواءمة بين مدى واسع من المعارف . كما أنه يمنح الطالب الفرصة لإبراز قدراته في ظروف واقعية ، وينمي لديه مهارات النقصي ، والاستكشاف بعيداً عن الحفظ ، والاسترجاع ، فضلاً عن اتخاذ القرارات وحل المشكلات الحياتية الحقيقية (Marzano,1994) ، ولهذه الأسباب مجتمعة تبنت وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين أسلوب واتجاه التقويم الحقيقي الأدائي في تقويمها تلاميذ الحلقة الأولى ، والثانية من التعليم الأساسي .

إن المهام الأدائية التي يقدّمها التقويم الحقيقي تحتاج بدرجة كبيرة إلى أن يكون المتعلم عنصراً نشطاً في عملية التقويم ، وغالباً ما تحتاج هذه المهام أن يبرز الطالب معارفه ، وقدراته بصورة مكتوبة ، فالأداء الكتابي لا يقتصر على مادة اللغة فحسب ، وإنما يتعدى ذلك إلى إخضاع الطالب إلى مهام أداء تتطلب استجابة مكتوبة غالباً في المواد الدراسية الأخرى كالعلوم، والرياضيات ، والاجتماعيات وغيرها .

ويمثل تقويم الأداء الكتابي لطلبة الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي أهمية خاصة بالنظر إلى أن الطالب يفترض أن يكون ملماً بالمهارات المطلوبة للتعبير الكتابي ، ومنها الكتابة الآلية الإملائية ، والتنظيم ، والتسلسل المنطقي ، ورسم علامات الترقيم ، هذا من جهة ؛ ومن جهة أخرى فإنه بالكتابة يمكن تقويم نطاق واسع من المهارات اللغوية بجانب اعتماد المواد الأخرى عليها بدرجة كبيرة ، ناهيك عن إمكانية استخدام الأداء الكتابي لتقويم مهارات التفكير العليا (White ,1991) .

ومن جانب آخر تؤدي اللغة دورًا لا يستهان به في نوع التحصيل المدرسي من حيث الأداء ، والإنجاز ، والكفاءة في جميع المواد الدراسية . وعملية التحصيل ذاتها لا يمكن قياسها ، ولا ضبطها ، ولا التنبؤ بها إذا لم يعبر المتعلم عن نفسه لفظاً أو كتابةً (إسماعيل ، ١٩٩٠) .

ولا يمكن اكتساب مهارة التعبير ما لم يمارس المتعلم كثيراً من مناشط الكتابة، ولا بد للمعلم من أن يتابع إنجازات طلبته وأعمالهم بالاستناد إلى مجموعة من المعايير بغية التأكد من بلوغهم الدرجة المنشودة من الإتقان (محمود ١٩٩٣) .

إن توظيف المبادئ والأسس التي يقوم عليها تقويم الأداء يعود بمنافع جمة على عملية التعبير الكتابي ؛ حيث أفادت دراسة أجريت في ولاية كاليفورنيا في نهاية الثمانينيات (Hart,1994) حول قرار إلغاء تقويم مهارات التعبير الكتابي باختبارات من نوع الاختيار من متعدد ، ودعوة المعلمين إلى تقويمها من خلال الكتابات الفعلية للتلاميذ ؛ بأن هذا التحول كان مثمراً ؛ حيث أشار ٩٤% من المعلمين أنهم كانوا يكلفون تلاميذهم بكتابات متنوعة أكثر من السابق ، وذكر ٧٤% منهم أن تلاميذهم صاروا يكتبون أكثر من ذي قبل . فعند ممارسة التعبير الكتابي يجب على الطالب أن يعبر تعبيراً مركباً معقداً متغيراً ، ليس من نوع الأسئلة الموضوعية ، كأن يكون اختياراً من متعدد أو الإكمال القصير ، وإنما يجب أن يقدّم المتعلم إنتاجاً منظماً في شمول وتكامل (صيداوي ، ١٩٩٥) .

غير أن المعلم يواجه عدداً من الصعوبات في أثناء تقويم الأداء الكتابي للطالب ، ومنها صعوبة تحقيق المعايير المطلوبة في وسيلة التقويم الجيدة ، و صعوبة صياغة قواعد تصحيح ذات مستوى مرتفع لتحديد درجة تمكن الطالب من مهمة الأداء ؛ حيث يتطلب من المقوم وصفاً مدققاً لعناصر الأداء الجيد ، مع توضيح المعايير التي سيتم في ضوءها الحكم على مدى جودة النتائج التعليمي (الموسوي ، ١٩٩٨ ؛ Dived& Jacquelyn ,1992) .

و يلمس المشتغلون في الميدان التربوي تلك الصعوبات في بعض امتحانات المدارس الابتدائية التي تصحح من قبل أكثر من مصحّح ، فكثيرا ما يحدث عدم التطابق في تقدير درجة الطالب في الأسئلة ذات الطابع الإنشائي إما بسبب عدم دقة معايير التقدير ؛ أو بسبب تباين ظروف التصحيح ، ونوع المقال ، أو اختلاف المصحح نفسه ، أو خلفيته الثقافية والفكرية ، لدرجة أن المعلم الواحد قد تختلف درجة تقديره عندما يعاود تصحيح السؤال ذاته في وقت لاحق مما يقود إلى نتائج غير صادقة ، وبالتالي غير ثابتة (عودة ، ١٩٩٨) .

وهذا يعني أن التربويين يستشعرون ضرورة الاتكاء على معايير موضوعية في صورة نماذج تقدير شاملة ودقيقة لأداء الطالب في التعبير الكتابي يمكن أن يقلل توظيفها السليم من حجم الأضرار التربوية المحتملة سواء على مستوى التقويم الصفي ، أو على مستوى أشمل ؛ كأن تكون المسألة متعلقة باتخاذ قرارات إدارية ، كالحكم على جودة برنامج ، أو إبقاء الطالب ، أو نقله من صف إلى صف أعلى . غير أن هذه النماذج لا تزال غائبة في المدارس الابتدائية وكذلك الإعدادية والثانوية برغم وعي المعلمين بضرورة توافرها الأمر الذي حفّز الباحثة لصياغة مشكلة البحث الحالي .

٢-١ مشكلة الدراسة :

الكتابة هي إحدى الدعامات التي تعتمد عليها المواد الأخرى في التعليم والتقويم على حد سواء ، و من بين فروع اللغة العربية يحتل التعبير الكتابي مكانة بارزة في المرحلة الابتدائية بشكل عام ، وفي نهايتها بشكل أخص ؛ حيث يعكس أداء الطالب الكتابي محصلة الجهود اللغوية على مدى ست سنوات متتالية للوصول بالمتعلم إلى لغة يستطيع التعامل بها مع المواد الدراسية المختلفة في المراحل اللاحقة من التعليم أخذًا وعطاء . كما أن التعبير الكتابي هو " فرصة من فرص تجويد الكتابة ، إذ يفسح

المجال أمام التلاميذ لتخيار الألفاظ ، وانتقاء التراكيب ، وترتيب الأفكار ، وحسن الصياغة ، وتجويد الأسلوب بأناة وروية " (خميسة ، ١٩٨٨ ، ص: ٣) .

ومن شأن تقويم أداء الطالب الكتابي أن يبرز مدى إلمام الطالب بمهارات التعبير الكتابي ، ورصد مستوى قدراته في الكتابة ؛ لذا ينبغي أن يحاط هذا الجانب من التحصيل اللغوي بالدقة والموضوعية ؛ ضماناً لصحة القرار الذي سيتخذ بشأن هذا الطالب . وفي المقابل يجب الابتعاد عن الجوانب السلبية التي يمكن أن تؤدي إلى عدم التدقيق في عمليات التقويم .

واستناداً إلى المسوغات التي عرضت في المقدمة ، ومن خلال رصد أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في مجال التعبير الكتابي ، ومعايشة الأساليب الفعلية المتبعة في تقويم الأداء الكتابي ، وجدت الباحثة أن معظم المدرسين لا ينطلقون من معايير موضوعية دقيقة في الحكم على جودة الأداء الكتابي . فقد تبين من خلال مجموعة اللقاءات التي أجرتها الباحثة مع عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية أن بعضهم يلجأ إلى توظيف الطريقة التحليلية في التصحيح (Analytic Scoring Method) عن طريق اعتماد عدة معايير لا يتم بناؤها بطريقة علمية ، وإنما استناداً إلى اجتهادات شخصية من قبل المعلم . في حين أشار بعضهم إلى استرشادهم بالطريقة الكلية في التصحيح (Holistic Scoring Method) ورصد الدرجات وأبرزوا حاجتهم الماسة إلى نموذج تقدير شامل يمكن أن يساعدهم في تقويم الكتابة التعبيرية بصورة أكثر دقة وموضوعية . ولهذا الغرض وزعت الباحثة استطلاع رأى على عينة من معلمي ومعلمات الصف السادس الابتدائي بلغت ٧٨ فرداً في ٣٢ مدرسة ابتدائية ، ووجهت إليهم الأسئلة التالية :

١- أي الطرق التالية تستخدمها لتقويم كتابات التلاميذ الإنشائية : الطريقة الكلية القائمة حسب

الانطباع العام أم الطريقة التحليلية ؟ إذا كنت تستخدم طرقاً أخرى انكرها رجاءً.

٢- هل هناك معايير محددة وثابتة يستخدمها المعلمون لتصحيح اختبارات التعبير الكتابي

لتلاميذ المرحلة الابتدائية العليا ؟

٣- إذا كانت الإجابة بنعم ، فاذكر المعايير التي تستخدمها سواء كانت ثابتة ، أم غير ثابتة بين

المعلمين .

٤- هل تحتاج إلى معيار محدد وثابت لتقويم التعبير الكتابي ؟

وقد أوضحت نتائج الاستطلاع أن ٨٦% من المعلمين يستخدمون الطريقة الكلية في تقويم

التعبير الكتابي في حين لم يبين ١٤% منهم الطرق التي يستخدمونها لهذا الغرض وقد كانت بعض

إجاباتهم (الرصد المستمر ، تصحيح أخطاء الطالب مباشرة حسب الكفايات الخ) ونكر ٧١% من

المعلمين أن المعايير التي يستخدمونها غير ثابتة ، فيما أشار ١٨% منهم إلى أنهم يوظفون معايير ثابتة

في حين لم يحدد ١١% من المعلمين ثبات المعايير المستخدمة .

وقد اختلفت المعايير التي حددها المعلمون في معرض إجاباتهم عن السؤال الثالث من حيث

عددها ، وطبيعتها ، حيث نال معيار مراعاة النحو والصرف أعلى درجة من حيث التكرار (٧٢%)،

تلاه مراعاة تسلسل الأفكار (٦٢%) ، ثم الأخطاء الإملائية ، وتوظيف علامات الترقيم (٤٥%) . أما

بالنسبة للمعايير الأخرى فقد تراوحت نسب تكرارها بين ٢٧% و ٣% ، برغم أهمية بعضها في الحكم

على جودة التعبير الكتابي . ويمكن ترتيب هذه المعايير حسب تكرارها كما يلي: الأسلوب (من حيث

المتانة ، والقوة ، والجمال، والوضوح)- ٢٧% ، مراعاة استخدام التراكيب اللغوية (١٩%) ، التنظيم

والنظافة (٢٠%) ، سلامة اللغة والمكونات البنائية للموضوع (١٣%) ، تنوع الأفكار وعدم تكرار

المضامين (١٠%) ، الاستشهاد بآيات قرآنية وأحاديث شريفة (٨%) ، استخدام التعبيرات الجميلة ، أو

الغريبة (٣%) . وفي سياق إجاباتهم عن السؤال الرابع أبرز ٧٩% من أفراد العينة حاجتهم لمعيار

محدد لتقويم التعبير الكتابي .

لذا ترى الباحثة أننا بحاجة فعلية إلى محاولات علمية جادة لبلورة نماذج أو معايير تصحيح شاملة تتسم بالصدق والثبات والموضوعية ، يستفيد منها كل من له صلة بتقويم التحصيل اللغوي ، سواء في مجال التربية والتعليم ، أو إدارة المناهج من مخططين ، أو مصممين ، أو موجهين ، أو باحثين في مجال التقويم ، فضلا عن المعلمين .

ومما سبق فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل في السؤال التالي : كيف يمكن بناء نموذج تقدير لتقويم أداء طلبة الصف السادس الابتدائي في التعبير الكتابي بدولة البحرين .

ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤالين التاليين :

- ١- ما هي مجالات ومكونات نموذج تقويم الأداء الكتابي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟
- ٢- هل يحقق النموذج المقترح درجات مقبولة من الصدق و الثبات عند استخدامه من قبل ثلاثة مصحّحين ؟

٣-١ أهداف الدراسة :

- (١) تقديم أداة تصحيح يمكن للمعلمين والباحثين في مجال تقويم التعبير الكتابي من استخدامها وتوظيفها .
- (٢) التعرف على فاعلية النموذج المقترح بالمقارنة مع الطريقة الكلية في تقدير الأداء الكتابي للتميز (أي بدون استخدام النموذج) .
- (٣) التأكد من استيفاء نموذج التصحيح المقترح لشروط الصدق والثبات .

٤ - ١ حدود الدراسة :

تحدد الدراسة بالجوانب التالية :

- (١) يتناول البحث تقويم التعبير الكتابي الإنشائي ، لذا فإن نتائجه تقتصر على تقويم هذا النوع من الكتابة ، ولا يمكن تعميم النتائج على الأساليب الأخرى لتقويم الكتابة كتلك التي تستخدم الأسئلة الموضوعية ، أو أسئلة الإكمال القصير مثلا .
- (٢) يتعلق البحث بتقويم الأداء الكتابي ضمن توجه وزارة التربية والتعليم الخاص بتطبيق نظام التقويم الحقيقي في المدارس الابتدائية في دولة البحرين ، وعليه لا يمكن تعميم النتائج على المدارس التي لا يُطبّق فيها هذا النظام ، بالنظر إلى اختلاف الظروف الخاصة بهذه المدارس.
- (٣) لن تقوم الباحثة بتقويم أداء التلاميذ وإنما ستكتفي ببناء نموذج وفق الخطوات العملية المتفق عليها عالميا لبناء النماذج ، أي أن البحث لا يتعلق بتقويم مستوى التلاميذ في التعبير الكتابي.

٥ - ١ مصطلحات الدراسة :

(١) تقويم الأداء :

يعرف الأداء على أنه تنفيذ مهمة ، أو عملية ، وتعني عملية التنفيذ هنا الإنجاز ، أي إكمال العمل (Weggins,1993) أما تقويم الأداء فهي العملية التي يقدر فيها أداء الطالب من خلال أداء ، أو إنجاز مجموعة من المهام ، وغالبا ما تكون مطولة ، بناء على مجموعة من المعايير المتفق عليها بين خبراء التقدير (المقومين) ، أو المدرسين ، ويتلقى الطالب تدريبا كافيا مشابها لما سيقوم به من معايير ، ويستخدم على نطاق واسع في تقويم القدرة الكتابية مباشرة ، المعتمدة على تعليمات خاصة مدرجة في الاختبار (Dived & Jacquelyn, 1992) ويعرفه نيكو (Nitco,1996) بأنه إجراء يستخدم أنشطة ، أو مهمات أداء للحصول على

معلومات حول درجة جودة تعلم الطالب ، ويتطلب توظيف معارف ، ومهارات في عدة مجالات .

ويعرف تقويم الأداء في هذا البحث بأنه إجراء يتطلب إنجازاً أو أداء مهمة خاصة بالتعبير الكتابي مرفق بها مجموعة من المعايير المتفق عليها بين خبراء التقدير ، والاختصاصيين ، والتي تستخدم للحكم على جودة الأداء الكتابي للطالب .

(٢) التعبير الكتابي :

تعرف الكتابة التعبيرية بأنها العمليات الذهنية الأدائية التي تمكن التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية من إنشاء ، وكتابة عدد من الجمل ، والتراكيب اللغوية المترابطة والتي تترجم جملة من الأفكار والمعاني الذهنية . (نصر ، ١٩٩٥) .

كما يعرفها جابر (١٩٩١) بأنها الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره ، وحاجاته ، وما يطلب إليه بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون .

ويعرفها خميسة (١٩٨٨) بأنها استعداد خاص يتمتع به التلميذ ويمكنه من الإجابة في كتابة موضوع التعبير في أي مجال من المجالات التعبيرية ، وبه يسيطر على مجموعة من المهارات الفرعية ، وتآلف هذه المهارات يساعد على امتلاك القدرة التعبيرية .

وتعرف الكتابة التعبيرية في هذا البحث بأنها قدرة الطالب على التعبير بجمل مترابطة خالية من الأخطاء الشائعة عند الكتابة من خلال مشاهداته وخبراته وآرائه فيما يطلب إليه في موضوع التعبير، بطريقة سليمة ومتسلسلة فيما لا يقل عن ست فقرات ولا يزيد عن سبع فقرات .

(٣) نموذج التقدير:

يعرف النموذج بفتح النون في اللغة بأنه مثال الشيء والأنموذج لحن (الفيروز آبادي، ١٩٩١، ص ٤٣١) ويعرف في التربية بأنه قواعد تنظيم واسعة تتضمن مجموعة من الفقرات الوصفية ، تميز بين أداء المبتدئ وأداء المتقدم والخبير .(Taylor, 1994,p246). ويتشابه هذا التعريف مع ما ذكره الخليلي (١٩٩٨) عن نموذج التقدير بأنه وصف للأداء المتوقع (وصف للأداء المنجز بوصفه منتجا) في مستويات متدرجة أناها الإتقان وأعلاها مستوى الممتاز لهذا الإتقان تعطى درجة واحدة للمستوى الأدنى ، ودرجتان لمستوى الجيد ، وثلاث للجيد جدا ، أو هو " مجموعة متماسكة من القواعد تستخدم للحكم على جودة أداء الطالب للمهمة ، ويقوم جانبان هما: عمليات الأداء، ونواتج الأداء ، وفي العادة يتخذ المعيار شكل نموذج تقدير أو قائمة شطب " (Nitco,1996,p240) .

ويعرف نموذج التقدير في هذا البحث بأنه مجموعة متماسكة من المعايير المترتبة الشاملة يمثّل كل منها معياراً فرعياً يصف أو يقدر أداء التلميذ المتوقع يرفق بكل معيار أربعة مستويات يعطى للمستوى الأول أعلى درجة (٤ درجات) والثاني (٣ درجات) ...الخ. وتستخدم الدرجة الكلية للحكم على جودة التعبير الكتابي للتلميذ.

(٤) الطريقة الكلية :

طريقة من طرق تصحيح التعبير الكتابي ، يقوم المقدر بأحد الإجراءات التالية ضمن نفس الطريقة : (١) قراءة النص ، وربطه بما عداه من نصوص أخرى ضمن عينة التصحيح لها نفس الدرجة لغرض إعطاء درجة مماثلة أو مقارنة لهذه النصوص. (٢) تصحيح النص بناء على مجموعة من المميزات البارزة فيه (٣) تحديد الدرجة حسب انطباع المقوم العام (Copper& Odell,1977).

وتعرف الطريقة الكلية في هذا البحث بأنها: إحدى طرق تصحيح اختبار التعبير الكتابي المألوفة والمستخدمه على نطاق واسع . وتقوم هذه الطريقة على تصحيح الاختبار بناءً على انطباعات المصحح الشخصية عن مضمون التعبير ، والأسلوب المتبع في الكتابة ، بعد القيام بمجموعة من إرشادات خاصة متبعة في التصحيح الكلي ، وبدون الرجوع إلى معايير واضحة ومحددة.

٥) الطريقة التحليلية :

هي إحدى طرق تصحيح التعبير الكتابي ، تعتمد على وجود قائمة بالمستويات الفرعية البارزة ، أو التفاصيل الدقيقة التي تتكون منها موضوعات التعبير المراد تقييمها ، غالباً ما توضع قائمة بتفصيلات أو مميزات الكتابة ، وتقسم كل ميزة إلى درجات ، وقد يرفق بكل مستوى من المستويات نماذج فعلية من إنجاز التلاميذ كأمثلة لهذه المستويات (Copper & Odell, 1977) . ويعتبرها هارت (Hart, 1994) مدخلا من المداخل تستخدم طريقة مفصلة في عملية التصحيح، وتتضمن تخيلاً بمجموعة من الصفات المميزة ، والمتوقعة حسب مستويات متدرجة ، وتختلف عن الطريقة الكلية بتحديد تفصيلات دقيقة ، وواضحة . وقد تبني البحث التعريف الأول إجرائياً .

١-٦ أهمية الدراسة :

١- تعتبر هذه الدراسة مساهمة عملية للتغلب على بعض مشكلات تقويم الأداء الكتابي لتلاميذ المرحلة الابتدائية سواء في عمليات الإعداد ، أو في إجراءات التصحيح ، من خلال الرجوع إلى نموذج تقدير .

٢- توفر هذه الدراسة أداة تقويم موضوعية عملية يمكن أن يستعين بها المعلم في تقويم أداء التلميذ في التعبير الكتابي ، وتطوير التحصيل اللغوي .

٧ - ١ إجراءات الدراسة :

١ - منهج الدراسة :اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي - التحليلي لما تفرضه إجراءات البحث، وأدواته .

٢- مجتمع الدراسة : يمثل المجتمع الأصلي لهذه الدراسة جميع تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم ، والتي تطبق نظام التقويم التربوي ، ويبلغ عددهم في العام ١٩٩٩ / ٢٠٠٠ (٢٣٢١) تلميذا وتلميذة ، منهم (١٣١١) تلميذة (١٠١٠) تلاميذ موزعون على ٢٦ مدرسة وصلت في تطبيق نظام التقويم إلى الصف السادس (قسم الإحصاء التربوي، ٢٠٠٠)

٣ - عينة الدراسة : تم تنفيذ الدراسة في ست مدارس ابتدائية من أصل ٢٦ مدرسة تطبق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي ، بعد أخذ توزيعها الجغرافي بعين الحسبان . كما اشترك في الدراسة ٦٤ تلميذاً تم انتقاؤهم بطريقة عشوائية من المدارس المذكورة .

٤ - أدوات الدراسة :

تم استخدام أدوات الدراسة التالية ، وجميعها من إعداد الباحثة :

١-٤ استطلاع أولي حول كيفية تقويم الأداء الكتابي : قامت الباحثة بإعداد استطلاع يهدف للتعرف

عن كُتب على ممارسات المدرسين ، والمدارس في تقويم التعبير الكتابي ، ودراسة المعايير التي يعتمدها هؤلاء في التقويم (ملحق رقم ٧) .

٢-٤ استبانة اختيار موضوع التعبير : قامت الباحثة بإعداد استبانة تتضمن مجموعة من موضوعات

التعبير التي تعكس واقع التلميذ ، وطلبت من مجموعة المدرسين والمدارس اختيار أفضل هذه الموضوعات ، وأكثرها ملاءمة لتلميذ الصف السادس (ملحق رقم ٦).

٣-٤ اختبار التعبير الكتابي : وتم إعداده بناءً على ما تم حصره من مجالات التعبير، ثم عرضه على المحكمين للتأكد من صدقه . وكان عبارة عن موضوع إنشائي حر تم اختياره من بين مواضيع التعبير التي تعكس مواقف فعلية من واقع حياة التلميذ تجسيداََ لمتطلبات التقويم الحقيقي ، وبناءً على ما تم التوصل إليه من استبانة تحديد موضوع التعبير السابقة .

(ملحق رقم ٣)

٤-٤ قائمة مجالات ومكونات التعبير : وهي قائمة موجهة لأساتذة الجامعة والأخصائيين التربويين، لغرض الحكم على مجالات و مكونات التعبير التي تم حصرها من حيث صياغتها ، وملاءمتها لمستوى الصف السادس (ملحق رقم ٨) .

٥-٤ نموذج التقدير : وهو عبارة عن نموذج تصحيح شامل يتضمن المعايير التي سيتم الحكم بواسطتها على الأداء الكتابي للتلميذ تنقسم إلى ثلاثة مجالات هي: منهجية العرض ؛ ومنهجية البناء ؛ والجوانب الشكلية . و لتحديد صدقه تم عرضه على مجموعة من المحكمين. (الملحق رقم ١ ، والملحق رقم ٢)

٨-١ خطوات إجراء الدراسة :

- ١- حصر مجالات ومكونات التعبير الكتابي للحلقة الثانية من التعليم الأساسي .
- ٢- بناء نموذج التقدير استناداً إلى مجالات التعبير ومكونات التعبير التي تم حصرها .
- ٣- عرض نموذج التقدير على مجموعة من الأساتذة المختصين في مجال اللغة العربية للتحقق من صدقه ، وتعديله في ضوء ملاحظاتهم.
- ٤- إعداد استبانة اختيار موضوع التعبير الكتابي، وتوزيعها على عينة من مدرسي ومدرسات الصف السادس لتحديد موضوع التعبير المراد تقويم أداء الطلبة فيه .

- ٥- إعداد اختبار التعبير الكتابي ضمن موضوع التعبير الذي وقع الاختيار عليه من قبل المدرسين .
- ٦- تطبيق اختبار التعبير الكتابي على أفراد العينة البحثية مع مراعاة مبادئ التطبيق ذات الصلة .
- ٧- إعطاء كتابات التلاميذ لثلاثة مصحّحين يُختارون من معلّمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، ويُطلب منهم تصحيحها باستخدام الطريقة الكلية في التصحيح من خلال الرجوع إلى تعليمات التصحيح الكلي(ملحق رقم ٤) .
- ٨- تقديم الكتابات مجدداً للمصحّحين أنفسهم لتصحيحها باستخدام نموذج التقدير الذي أُعتمد ، وذلك بعد تدريب المعلمين - المصحّحين - على كيفية استخدامه .
- ٩- حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ الناتجة عن التصحيح بالطريقة الكلية ، ودرجاتهم الناتجة عن التصحيح بالطريقة التحليلية أي باستخدام نموذج التقدير ، وكذلك المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات في كلتا الحالتين .
- ١٠- مقارنة معاملات ارتباط الطريقة الكلية ، والطريقة التحليلية .
- ١١- تحديد درجة جودة نموذج التقدير المعتمد في تقييم الأداء الكتابي لتلميذ الصف السادس.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

التعبير الكتابي نماذجه ومشكلات تقويمه

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة ، المتعلقة بالتعبير الكتابي بشكل عام ، والنماذج المستخدمة في تقويمه ، وبعض مشكلات هذه النماذج.

تناول الباحثون قضية تقويم التعبير الكتابي من زوايا متعددة . فقد توجهت بعض الدراسات إلى دراسة واقع تقويم التعبير الكتابي . في حين بحثت دراسات أخرى معايير التصحيح أو التقدير الخاصة بتقويم التعبير ، ومقارنة الطرق المستخدمة ضمن هذه المعايير . على حين اهتمت المجموعة الثالثة بدراسة قضيتي ثبات وصدق درجات الطلبة في التعبير الكتابي وفقا لطريقة التصحيح المتبعة ، و تقصي الطرق المناسبة لتحديد معاملات الثبات .

وبناء على ذلك فإنه يمكن أن نصنف الدراسات التي تناولت موضوع تقويم التعبير الكتابي إلى

ثلاثة محاور ، وهي :

- ١) الدراسات الخاصة بتقويم واقع التعبير الكتابي .
- ٢) الدراسات المتعلقة بالمعايير المتبعة في تصحيح التعبير الكتابي .
- ٣) الدراسات الخاصة بصدق معايير تصحيح التعبير الكتابي وثباتها .

١) الدراسات الخاصة بتقويم واقع التعبير الكتابي :

شكلت قضية تقويم التعبير مجالا خصبا للباحثين المهتمين ، وارتبطت دراستها أحيانا بتقويم تدريس التعبير فضلا عن تقويمه ، فقد استنارت هذه القضية اهتمام المشتغلين في ميدان التقويم التربوي أو اللغة العربية على وجه الخصوص، رغبة في الوقوف على أهم المشكلات ذات الصلة بتدريس التعبير أو تقويمه وقد وجد ذلك صداه في الكثير من الدراسات.

فقد خرجت الدراسة التقييمية التي أجراها حسن (١٩٨٧) لبحث واقع تدريس و تقويم موضوعات التعبير في مدارس البصرة،الثانوية والتي استخدم فيها استفتاء وجه إلى أربعين طالبا ومدرسا ، خرجت بتوصيات عدة منها التنبيه إلى ضرورة الاهتمام بتصحيح موضوعات التعبير من خلال القراءة المتأنية والرجوع إلى معايير محددة تساعد المدرس على عملية التقويم ، وتوضّح للطالب أخطائه .

كما دعت الدراسة التي قام فيها أبو عمر (١٩٩٠) بتحليل (٢١٨) موضوعا مكتوبا من كتابات طلبة الشهادة الثانوية العامة في التعبير الكتابي بدولة الإمارات العربية المتحدة ، إلى تطوير عملية التقويم من خلال معايير ثابتة يلتزم بها المصحّحون ، فقد وجد الباحث من خلال دراسته أن المعايير التي استخدمت وكذلك أوزانها كانت غير ثابتة. وتوصل إلى وجود اختلاف كبير بين المراجعين الثلاثة الذين يقومون بعملية التدقيق ، واتضح ذلك في زيادة وإنقاص الدرجات دون سبب واضح . وعزا ذلك إلى عدم دقة المعايير الموضوعية ، وأوصى بأن يصحّح الموضوع الواحد ثلاثة مصحّحين ، وتكون الدرجة النهائية متوسط تقديراتهم.

وتوصلت دراسة الغول (١٩٨٩) إلى نتيجة مشابهة في طور حصرها لمشكلات تدريس التعبير وتقويمه في مدارس الأردن الإعدادية من خلال استبانة موجهة إلى ١٥٢ معلما، إلى أن من

هذه المشكلات هي الكيفية التي تقوم موضوعات التعبير بها ، وأرجع ذلك إلى غياب قواعد التصحيح ؛ مما يؤدي إلى صعوبة التقويم والتدريس معا ، كما يؤدي إلى اختلاف عملية التقويم ، وأوصى ببناء أدوات قياس موضوعية تساعد على تلافي هذه المشكلات .

وبالمثل هدفت دراسة المناصرة (١٩٩١) إلى الكشف عن الأسس والممارسات المشتركة عند معلمي الصف العاشر بالأردن التي يتم اعتمادها في اختيار، وتصحيح موضوعات التعبير ، وذلك من خلال استبانتين موجهتين إلى ١١٥ معلما ومعلمة . أظهرت النتائج ممارسات عدة بعضها صنفت بوصفها ممارسة سلبية والأخرى إيجابية و يهمنها منها في الجانب السلبي :عدم تركيز المعلمين في عملية التصحيح على الأخطاء النحوية والإملائية عند التصحيح ، وعدم معالجة ، أو متابعة هذه الأخطاء ، وعدم وجود معايير مشتركة بين المعلمين في تصحيح موضوعات التعبير ، وأوصت بضرورة العناية بتصحيح التعبير، والتركيز على التغذية الراجعة ، وتتفق بعض نتائج هذه الدراسة مع ما يدعو إليه السيد (١٩٨٥) من الأضرار التربوية التي يمكن أن تتجم عن النظرة الجزئية في تقويم التعبير الكتابي ، وعدم اعتماد المدرسين على معايير ثابتة للتقويم ، ودعا إلى صياغة هذه المعايير بصورة متوازنة حسب أهميتها وفق نظرة شمولية متكاملة.

٢) الدراسات المتعلقة باختبارات التعبير الكتابي و المعايير المتبعة في تصحيحها :

تطرقت مجموعة من الدراسات إلى المعايير التي تعتمد في عملية تصحيح موضوعات التعبير أو تقديرها، ولم يكن هدف جميع هذه الدراسات هي عملية بناء المعايير بعينها كما هو الحال في الدراسة الحالية ، وإنما استخدمت المعايير كوسيلة لتصحيح اختبارات تلك الدراسات .

ففي محاولة للوقوف على الطرق والنماذج التي اعتمدت في الدراسات المتعلقة بتقويم التعبير باللغة العربية نجد محاولات متفرقة ، لا تلتقي ضمن أسس واضحة ، ولا يرتقي بعضها إلى مستوى

المعايير لدى بعض الدراسات الأجنبية فقلما نجد - في حدود علم الباحثة و اطلاعها - الأسس العملية الموجودة لدى المعايير التي تستخدم لتقويم التعبير في اللغة الإنجليزية .

ففي دراستي كل من وهبة ، والمطوع ، والمناعي ، وهلال ، والخياط (١٩٩٣، ١٩٩٢) اللتين أجريتا في مجال تقويم التعبير الكتابي في إطار تقويمهم مردود التعليم في دولة البحرين في مادتي اللغة العربية ، والرياضيات على عيّنتين كانتا (٣٤٦) للصف الثالث و(٣٧١) للصف السادس ؛ استخدم الباحثون مدخلين لتصحيح التعبير الكتابي هما : المنظور البنوي التركيبي ، والمنظور الوصفي التحليلي ، يقضي المدخل الأول بتقصي العلاقات التي تسود البنى التحتية للنص ، ويتطلب المدخل الآخر تفتيت النص إلى عناصره الأولية بقصد معرفة طبيعة العلاقات الأدوات التي يستخدمها الطالب للوقوف على مدى التقانة التي وصلت إليها لغته ، ولم يستخدم الباحثون معايير خاصة ، وإنما اعتمدوا على الحساب التقني ، والذي تمثل في حساب الأفعال ، والصفات ، والنعوت ... إلخ ، في حين استخدموا ضمن المدخل الأول المعايير التالية : الفكرة ومدى الوفاء بها ، واحترام التعليمات ، وبنية الجملة ، والفصاحة ، والإملاء ، واتساق العدد والجنس (الصف الثالث فقط) ، ولم يوضح الوزن النسبي لكل معيار ، أو كيفية الاستخدام العملي له ، وإنما بني لغرض الدراسة ، كما لم يوضح كيفية انتقاء هذه المعايير .

وبالمثل اعتمد مذكور (١٩٨٥) (١٩٨٥ب) المعايير ذاتها في دراستيه التجريبيتين بالرياض بالمملكة العربية السعودية حيث دارت الأولى حول تدريس الموضوعات الوظيفية ، وحاولت الثانية دراسة طريقة تحقيق الذات في تدريس التعبير الكتابي ، واستخدمت كلتاها المعيار نفسه الذي يعتمد على إحصاء الأخطاء في كل مائة كلمة ، وتلخصت المعايير في : سلامة المعاني (عدم تجاوز الأخطاء عن عشرة) و تكامل الموضوع (مناقشة العناصر العشرة التي وضعت للموضوع)، منطقية العرض (١٠ درجات لكل فكرة منطقية) ، سلامة التهجي (نقصان درجة لكل عشرة أخطاء) جمال المعنى

والمبنى (تعطى لكل فكرة عشر درجات) وبملاحظة ، معيار مذكور نرى تشابهه بدرجة كبيرة مع المدخل التقني الذي استخدمته دراسة وهبة وزملائه .

وأدرج (يوسف ١٩٨٧) تسع مجالات أو فئات كما أطلق عليها في دراسته التجريبية الهادفة لتنمية بعض مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي من محافظة الشرقية بجمهورية مصر العربية . وكانت عينة الدراسة عبارة عن صفين للمجموعة التجريبية ومثلها للمجموعة الضابطة ، واستخدم مجالات التعبير في تصحيح اختبارات الدراسة وكانت هذه المجالات : مهارات الشكل ؛ مهارات الأسلوب ؛ مهارات الفقرة ؛ مهارات الجملة ؛ مهارات الكلمة ؛ مهارات عامة ؛ مهارات خاصة ؛ مهارات إضافية يتفرع من كل مجال مجموعة من المهارات بلغت في مجملها خمس وثلاثين مهارة .

وفي السياق ذاته نجد محاولة لعلها المحاولة الأكثر تنظيما ووضوحا في الدراسات العربية من حيث تصنيف مجالات تقويم التعبير ، وتحديد وزن لكل مجال ومكون على حدة، وتقديم المعايير إلى ثلاثة مصححين عند بناء المعايير ، وبعد القيام بالتصحيح وحساب المتوسطات بينهم ، وهي ما قام به خميسة (١٩٨٨) ضمن دراسته التجريبية التي هدفت إلى معرفة أثر تزويد تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بالأردن بمهارات التعبير الكتابية على قدراتهم التعبيرية لعينة بلغت (٥٤) تلميذا لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة ، حيث حدد ثلاثة مجالات ، ووضع لكل مجال وزن خاص توصل إليه من خلال استطلاع الخبراء في هذا المجال ، وهي المحتوى أو المضمون (٣٩%) والتنظيم أو الأسلوب (٤٠%) وآليات التعبير (٢١%) وأدرج أسفل كل مجال مجموعة من المهارات التي تتضمنها حسب دراسته .

وفي إطار دراسة أحيو (١٩٨٣) لواقع المعايير التي على ضوءها يتم تقويم التعبير الكتابي اهتم بمعايير التقويم في بحثه الهادف إلى دراسة واقع تدريس الإنشاء بالمرحلة الابتدائية في المغرب ،

واعتمد في دراسته على مجموعة من الأدوات منها تحليل صفحات التعبير للمراحل من السنة الثانية ، وحتى السادسة (١٠٩) صفحات ، واستطلاع آراء المدرسين والتلاميذ، وتحليل تقارير الموجهين في هذا المجال ، واستخلصت دراسته اعتماد التقويم في المرحلة الابتدائية على مجموعة من المعايير إحداها أكثر تفضيلا من الأخرى من حيث الاستخدام وهي مرتبة حسب واقع استخدامها كما يلي: الأفكار والمعلومات العامة ؛ سلامة اللغة ؛ والإحاطة بالموضوع ؛ وجدة الأفكار وتميزها ؛ والإملاء ؛ واستخدام علامات الترقيم ؛ والصياغة ؛ والأسلوب والمنهجية ؛ والتصميم ؛ والثروة المعجمية ، ونبه في توصياته إلى العناية بشكل أكبر بالتقويم ، ووضوح المعايير ، وعدم الاهتمام فقط بالأخطاء الشائعة، وإنما التوجه نحو تقويم الأمور الجوهرية ، وأوصى بعدم الاعتماد على اجتهادات المدرسين في تقويم التعبير .

ومن المحاولات التي بحثت تقويم التعبير بشكل خاص ؛ ما قام به مؤخر إبراهيم (١٩٩٥) في دراسته التجريبية التي بحثت أثر خمس طرق من طرق التصحيح على أداء طلبة وطالبات الصف الثالث الإعدادي بمصر لعينة بلغت (١٣٢) للتجريبية ومثلها للضابطة نصفها للطالبات والنصف الآخر للطلبة ، ولم تعبر الطرق عن نوع المعايير المستخدمة ضمن نموذج معين للتقويم ، وإنما اقتصرت بالإجراء الذي يتبعه المعلم في تصحيح التعبير الكتابي ، وتلخصت الطرق في : (١) التصحيح باستخدام الرموز ، (٢) التصحيح بكتابة الصواب فوق ، (٣) التلاميذ يصححون لبعضهم البعض ، (٤) التصحيح الذاتي ، (٥) تصحيح الأخطاء فرديا بصورة فورية . وخرجت الدراسة بأفضلية التصحيح للطريقة الخامسة ، تليها الطريقة الثانية وجاءت الطريقة الأولى في آخر القائمة تسبقها الطريقة الرابعة ، وأوصت الدراسة بالاهتمام أكثر بتقويم التعبير ، وتدريب المعلمين على الطرق السليمة لتصحيحه .

كما أن الحاجة إلى اعتماد معايير موضوعية ومدققة لتقدير أداء الطالب في الأسئلة المقالية عموماً ، وبخاصة التعبير الكتابي خصوصاً ، قد أبرزها الباحثون الأجانب منذ أكثر من عشرين عاماً؛ فقد كشف إدوارد (Edward,1979) عن العوامل التي تؤدي إلى التباين بين تقديرات المصححين للأنشطة الكتابية للطلبة الجامعيين وبالتالي تقليص درجة ثباتها. أجرى إدوارد دراسته في الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة لعينة من الكتابات وصلت إلى ٥٧٦ كتابة . ومن بين العوامل التي توصل إليها: جهل الفاحص بالمعايير التي يتم على يقوم محتوى النشاط ؛ وظهور أفكار أو نقاط غير متوقعة في النشاط ، أي أنها لم تُحدّد أصلاً في متطلبات تنفيذ النشاط ؛ وعدم اتفاق المصححين على ما ينبغي عمله في حالة عدم التزام الطالب بمتطلبات النشاط ؛ والتوقعات غير الواقعية للمصححين من الطلبة بأن يكتبوا ما لم يتعلموه ، وغيرها . ودعا الباحث إلى تحسين نوع الأنشطة المكتوبة ، وحفز المصححين على تدوين ملاحظات دقيقة أثناء التصحيح.

وفي محاولة لتحديد المجالات والمكونات التي يمكن على أساسها تقدير أداء الطالب في الاختبار الكتابي أجرت روسيكوف (Russikoff, 1996) مقارنةً بين نوعين من الطرق : الطريقة الكلية، والطريقة التحليلية التي استخلصت من خلال التحليل العاملي لنتائج استبانة وُزعت على ٣٩٢ من أعضاء هيئة التدريس بجامعة كاليفورنيا الحكومية ، وهي : المحتوى (ووزنه النسبي ٢٥%) ، والمفردات اللغوية (١٥%) ، والتنظيم ، استخدام اللغة (القواعد النحوية) ، والآليات (ووزن كل منها ٢٠%) . وبمقارنة هذه المعايير تبين أن استخدام المعايير التحليلية ، وأهمها معيار المحتوى ، قد أفضى إلى زيادة أعداد الطلبة الناجحين في الاختبار ، كما وجدت أن استخدام اللغة هو أهم المعايير الكلية لتصحيح الاختبار .

وفي سياق دراسة فهم المصححين معايير التصحيح ، وعلى أثر التحليل العاملي للمعايير التي اتبعها المصححون أثناء تصحيح اختبار التقويم الكتابي المباشر للصفوف الخامس والتاسع والحادي

عشر للعام ١٩٩٢ في ولاية أركانساس الأمريكية ، وجد بوتر (Potter,1997) أن هؤلاء المصححين غير قادرين على التمييز بين مجالات التعبير الكتابي الخمسة التي جسّتها نماذج التصحيح ، وإعطاء كل مجال منها درجة مستقلة عن الآخر . حيث إنهم لم يميزوا إلا مجالين فقط : الأول أطلق عليه اسم " الشكل " ، ويضم استخدام اللغة ، والآليات ، وتكوين الجُمْل ، ويعكس المظاهر السطحية لفعل الكتابة؛ والثاني أطلق عليه اسم " الجوهر " ؛ لأنه جمع بين المحتوى والأسلوب ، وركّز على النوعية وعرض الأفكار في عملية الكتابة.

و اعتمدت المعايير التحليلية المؤلفة من المجالات التالية لتصحيح الاختبار الإنشائي المباشر الذي طُبّق على عينة من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بالولايات المتحدة الأمريكية بلغ عددها ١٦٧٩٢ تلميذاً : المحتوى والتنظيم ، الأسلوب والشخصيات ، والآليات واستخدام اللغة والتمكّن من بناء الجمل ، وكانت هذه المعايير مشفوعة بمستويات متدرجة (وصف الأداء) بجانب عينات (أمثلة) من كتابات التلاميذ في كل مستوى ، وذلك لاستخدامها في عملية التقويم . (Performance Summary Department,1999)

(٣) الدراسات الخاصة بصدق معايير تصحيح التعبير الكتابي وثباتها .:

عنيت كثير من الدراسات الأجنبية باختبار صدق و الطرق والنماذج التي توضع لتقويم الكتابة التعبيرية ثباتها ، واختلفت هذه الدراسات من حيث الهدف فقد تناول بعض منها العوامل التي تؤثر على صدق وثبات درجات التعبير الكتابي ، وتناول بعضها الآخر ثبات طريقة التصحيح أو ثبات المصحح ضمن إحدى الطريقتين الكلية أو التحليلية أو كليهما ، وبحثت أخرى ثبات درجات التعبير

باختلاف موضوعات التعبير قصصية كانت ، أو سردية ، وتحليلية ، أو مقارنة ثبات معايير ما
بأخرى حسب صدقها وثباتها.

ففي دراسة بيل (Bell, 1980) للمشكلات المتصلة بثبات علامات الطلبة في الأسئلة المقالية
عزى عدم دقة تقديرات الطلبة إلى عدم اتفاق المصححين على المعايير الواجب الاستناد إليها أثناء
التصحيح . واقترح الباحث حصر قائمة المواضيع المطروحة للاختيار ، وإعطاء المصححين أوراقاً
متساوية العدد لتصحيحها ، والطلب من المصحح إعادة تصحيح أسئلة الطالب ضماناً لرفع زيادة
درجته . وأوصى الباحث باتباع الطريقة الشاملة في التصحيح ، وتقليل أوزان أسئلة المقال في
الاختبار.

واختار كولير (Collier, 1986) سؤالين مأخوذتين من عينة بلغت ١٢٠ كتابة لامتحان طلبة
الشهادة الإلكترونية في هونج كونج قدمها لأستاذ المادة ، ثم لمصحح خارجي للقيام بعملية التصحيح .
وكان أحد السؤالين يتطلب كتابة وصفية ، في حين يقتضي الآخر إجراء عمليات حسابية . وطلب منهم
تصحيح الكتابة الوصفية عن طريق المعايير: القواعد النحوية ؛ القواعد الإملائية ، وضوح التخطيط ؛
شرح التفاصيل ؛ الأسلوب . وجد الباحث ثباتاً أكبر في علامات الطلبة المستحقة في المسألة الرياضية
الناجم عن تشتتها بسبب أن الأخطاء التي يرتكبها الطالب في بداية حل المسألة الرياضية تستتبعها
بالضرورة إجابة خاطئة عنها . أما فسي السؤال الوصفي فيميل الفاحص إلى إعطاء درجة وسطية ،
على اعتبار أن قلة من الطلبة سوف تجيب إجابة كاملة عن السؤال ، أو تعيد الورقة بدون إجابة نهائياً.
بالنظر إلى أن التركيز في التصحيح يتم على أساس النقاط الهامة في الإجابة ، أما الأسلوب ، والقواعد
النحوية ، وفصاحة الكلمات ، وتفصيلات الشروح ، فهي معايير تخضع لتقدير الفاحص بالدرجة
الأولى . وبناءً عليه اقترح الباحث القيام بتصحيح السؤال في كل أوراق الإجابة ، وعدم إخضاع

درجات الطلبة إلى المتوسط العام لأداء المجموعة لأن ذلك يقلل من قيمة معامل الثبات . ونستنتج من ذلك أن نوع النص المكتوب يوجب معايير خاصة .

وبالمقابل اهتمت دراسات أجنبية عديدة ببحث طرق حساب ثبات درجات اختبارات الكتابة ، والعوامل المؤثرة عليها ، وإمكانية تعميم الدرجات . فقد أبرز بوسنر وزملاؤه (Posner& Sampson & Capland & Ward & Cheny, 1990) طريقتين لحساب ثبات التقديرات منها معامل كبا لثبات المصحح، ومعامل الاتفاق بين المصحح وبقية زملائه المصححين.

و في دراسة ليهمان (Lehmann,1990) للعوامل التي تتحكم في ثبات درجات التعبير على عينة من موضوعات التعبير الإنشائية مختارة من الاختبار الوطني للتحصيل مجملها ١٤٨٧ كتابة إنشائية موزعة على تسعة أنواع من المهام (كتابة رسالة، قصة ، نصائح ، تلخيص ، مقال...الخ) للصف الحادي عشر من مدارس هامبرج بجنوب ألمانيا ، أوضح أن ثبات درجات التعبير الكتابي يتوقف على ما إذا اعتُبر التباين في أداءات الطلبة تبايناً حقيقياً أم مجرد خطأ ، وأن تعميم نتائج الطلبة يتوقف على عدة عوامل منها العوامل المتعلقة بالمصححين ، ومهام التقويم ، وبالفروق بين أفراد عينة المفحوصين أنفسهم .

وفي دراسة لاحقة لنيل درجة الدكتوراه في التربية أرجع بيرز (Peers, 1996) ارتفاع معامل الاتفاق بين المصححين إلى المران والتدريب الذي حصل عليه المصححون ، وإلى التفاعل بينهم أثناء عملية التصحيح .

وتوصلت الباحثة ويغل (Weigle, 1994) إلى نتيجة مختلفة ، فقد اختارت الباحثة ستة عشر مصححا نصفهم من المدرسين الخبراء ونصفهم الآخر من غير الخبراء، وأعطوا مجموعتين من الموضوعات تضم كل مجموعة ٣٠ موضوعا مكتوبا ، و بعد القيام بتدريبيهم قُمت لهم ٣٢ كتابة

أخرى في إطار الموضوعين السابقين نفسيهما . استخدمت المعايير التالية في دليل تصحيح معطى :
المحتوى؛ استخدام اللغة؛ البلاغة في الألفاظ . وجدت الباحثة أن أثر التدريب في تقليل التشدد أثناء
التصحيح لدى المعلم يظل محدوداً .

في الآونة الأخيرة تحولت عناية الباحثين الأجانب إلى نماذج تصحيح الاختبارات التي تبنى
في إطار تقويم الأداء ، والذي أصبح محط أنظار المشتغلين في التقويم التربوي منذ منتصف التسعينات
على وجه التقريب . وفي هذا الإطار وجد مارزانو (Marzano, 1994) أن ثبات المهام
الأدائية المبنية لغرض تقويم المخرجات يتوقف على طبيعة المعيار (النموذج) المعد لتصحيحها .
فالمهام الأدائية ذات النموذج الأكثر تحديداً ووضوحاً يبلغ متوسط معامل ثباتها ٠,٨٠ ، في حين لا
يتعدى متوسط معامل ثبات المهام الأدائية ذات النماذج العامة ، أي الأقل تحديداً ، سقف ٠,٤٠ ، أما
المهام التي يمكن تصنيفها بين هذين النوعين فلا يزيد متوسط معامل ثباتها ٠,٥٨ . وهذا يعني أنه كلما
أمكن صياغة مهام أدائية تتوافق مع الكفايات المراد تقييمها ، كلما أمكن الحصول على معاملات ثبات
عالية . ويتفق ذلك مع ما يدعو إليه الباحثان هيرمان وونتر (Harman & Winter, 1994) على أنه يمكن
الوصول إلى درجات ثبات مقبولة في تقويم الأداء الكتابي إذا ما قدر باستخدام نموذج تصحيح تحليلي
وباتفاق ثلاثة مقدرين .

و بحثت دراسة الدكتوراه التي أجراها كوبيلاند (Copeland) اختلاف معاملات الثبات باختلاف
الطريقة الإحصائية المستخدمة في اختبار التعبير الكتابي لطلبة الصف السادس الابتدائي في إطار تقويم
الأداء ، وقد اختار الباحث نوعين من موضوعات التعبير منتقاة من الاختبار الوطني ، وكانت عينة
الكتابات مختلفة من مصحح إلى آخر حيث تراوح عددها بين ١٥ و ٣٦ موضوعاً مكتوباً يصحح كل
مجموعة مصححان اثنان و الذين وصل عددهم إلى ٨٨ مصححاً ، حيث استخدم دليل تصحيح
صارم للتأكيد على الدقة في التصحيح مكون من خمسة مجالات ، كما استخدمت سبع طرق لقياس

الثبات ، وعند حساب متوسطات معامل الثبات وجد أفضلية معامل التوافق (Intraclass Correlation Coefficients) ومعامل التعميم (G- Coefficients) وتوصل الباحث إلى وجود فارق بين قيم معاملات الثبات .

و أجريت عدة دراسات لفحص ثبات المصحح بالطريقة الكلية . فقد فحص شوارتز و ويتني (Swartz & Whitney,1985) العلاقة بين درجات الطلبة في اختبار مهارات الكتابة (Test of Writing Skills) وهو اختبار فرعي غير مباشر ضمن اختبار النمو التعليمي العام (Test of General Educational Development – GED tests) ، ودرجاتهم في اختبارات التعبير الكتابي المصححة بالطريقة الكلية . وقد اختيرت الطريقة الكلية في التصحيح بالنظر إلى أنها توفر الأسلوب المتاح لبلوغ المستوى العالي من ثبات المصحح . وقد تبين أن معامل الارتباط بين درجات المصحح (القارئ) الأول والثاني تراوح بين ٠,٦٩ و ٠,٧٦ . كما وجد الباحثان ارتباطاً دالاً إحصائياً بين درجات الطلبة في اختبار التعبير الكتابي من جهة ، ودرجاتهم في اختبار الاختيار من متعدد من جهة أخرى ، برغم أن المقياسين يقيسان مهارات مختلفة ، وتعليقاً على هذه النتيجة يفيدنا أن نورد ما ذكره لايونز (Lyons,1992) أن قيمة الدرجات المحصلة من التقويم المباشر (الاختبارات المقالية) تفوق من حيث أهميتها وتأثيراتها القيمة نفسها التي نحصل عليها من الاختبارات غير المباشرة .

وضمن هذا النطاق البحثي ، وجد نوافك وهيرمان (Novak& Herman , 1996) أن نموذج التصحيح القائم على اعتماد تقويم الأداء الكتابي أساساً منهجياً لاستخدام الطريقة الكلية في تصحيح أداء تلميذ المرحلة الابتدائية يعطي نتائج أكثر صدقاً وثباتاً من الاحتكام إلى الطرق التقليدية في تقويم التعبير، حتى مع استخدام الطريقة ذاتها في عملية التصحيح .

وبالمقابل تناولت الدراسة التي أجراها وولف (Wolfe, 1995) الفروق بين العمليات المعرفية التي يستخدمها المصحح الخبير ، والعادي ، والمستجد في تصحيح اختبار الأداء الكتابي . استخدم لذلك اثنتي عشر مادة من كل من : مشاريع التصحيح ؛ محاضر جلسات التصحيح ؛ استخدامات مسبقة لأدلة تصحيح ؛ تسجيلات صوتية لجلسات التصحيح. تشير الدراسة إلى أن مصحح اختبار التعبير الكتابي يعتمد على نوعين من البنى المعرفية : معيار التصحيح التي يقارن على أساسه استجابات التلاميذ ، والعمليات المستخدمة لإجراء المقارنة والوصول إلى القرار بشأن التقدير . وقد توصل الباحث إلى استنتاج مفاده أن المصحح الخبير أكثر ثباتاً في من المصحح غير الخبير في طريقة تناوله مهمة التصحيح ، كما أن تصحيحه الاختبار يمرّ بمرحلتين : تفسير وتقويم ، في حين يعتمد المصحح غير الخبير إلى تكرار تفسير النص وتقويمه مرات عديدة . لكن الباحث لم يجد صلة تذكر بين محتوى النص الذي يركّز عليه المصححون وكفاءة المصحح .

وأجرى روشتاين دراسة (Rothstein, 1986) لتقصي العلاقة بين زمن التقدير و قيم معاملات الثبات ، فوجد أن درجة استقرار معامل ثبات المصحح مرهونة بعامل الزمن ، وأن معامل الاتفاق يكون أعلى في حالة استخدام طريقة التصحيح الكلية القائمة على الانطباع العام لدى المصحح عن أداء الطالب ، وليس على تحليله . وتعكس هذه النتيجة ممارسة خاطئة قد يقع فيها المصحح في أثناء تصحيحه .

وفي هذا الجانب هدفت دراسة سينسر و فترزجولد (Spencer & Fitzgerald, 1993) إلى بحث صدق ثلاثة مكونات تستخدم لتقويم الكتابة التعبيرية (الترابط المنطقي ، والجودة ، والبنية) ، على عينة بلغت ستة وثلاثين طالبا من الصف السادس الابتدائي ، حيث طلب من كل طالب كتابة قصتين ثم

صححت من قبل مقدرين اثنين اعتمادا على مدخلين لتقدير موضوعات التعبير ، أحدهما الارتكاز على النص (Text-based) ، والآخر الارتكاز على القارئ (Reader-based) . دعمت الدراسة صدق مقاييس البنية (Structure) أولا يليها الترابط (Coherence)، ولم تدعم صدق مقاييس الجودة (Quality) ، كما ميزت بين الأنواع الثلاثة لتقويم التعبير ، وأثبتت صدق الطريقة المرتكزة على القارئ في التقويم.

نلاحظ من العرض السابق للدراسات في مجال إعداد نماذج التقدير لاختبار التعبير الكتابي ضمن سياق تقويم الأداء اختلاف الأسس العملية في بناء هذه النماذج كما يجري انتقاء معايير التصحيح التي تشكل محتوى هذه النماذج من منطلقات غير واضحة أحيانا .

كما نجد توجه نحو دراسة العوامل التي تؤثر على تقويم التعبير الكتابي ، حيث ظهر ذلك من خلال كم الدراسات الأجنبية التي عالجت هذه العوامل ، كما اتضحت ناحية مهمة وهي اختلاف النماذج من دراسة إلى أخرى سواء من حيث نوع المعايير أو كمها ، وهذا يدل على عدم وجود صورة واضحة للمعايير المناسبة لتقويم التعبير الكتابي .

غير أن الدراسات العربية التي تناولت جانب تقويم التعبير ما زالت في بداية عهدها سواء من حيث الاتفاق على أسس بناء معايير أو ما يتعلق بصدق هذه المعايير وثباتها ، مقارنة بالدراسات الأجنبية التي قطعت شوطا كبيرا .

وقد يرجع القصور الذي تعاني منه الدراسات العربية إلى غياب نظرية واضحة في مجال التعبير الكتابي ، رغم أن لغتنا العربية غنية بالمفردات اللغوية كما تفوق كثير من اللغات في أصالتها وثبات

قواعدها ، إلا أن هذا المجال يستلزم وجود تجارب ومحاولات جادة من قبل أصحاب اللغة أنفسهم في هذا المجال لسد هذه الثغرات .

ومن شأن ذلك أن يستدعي إعادة النظر في أسلوب بناء هذه النماذج ، وإعدادها في ضوء تحليل مكونات الأداء التلميذ نفسه ، والعمليات المعرفية المهيئة لوجوده ، ومن ثمّ تحديد مجالات التعبير الكتابي التي ينهض عليها نموذج التصحيح ، والتأكد من درجة صدقه وثباته . كما ينبغي التحقّق من فاعلية نموذج التقدير عند مقارنته بالطريقة الكلية في التصحيح التي تعتمد كلياً على اجتهادات الفاحص ، وآرائه الانطباعية الشخصية ، في موضوع التعبير الكتابي .

الفصل الثالث

التعبير الكتابي: طبيعته وأساليبه تقويمه

الفصل الثالث

التعبير الكتابي طبيعته وأساليبه تقويمه

يتناول هذا الفصل مفهوم التعبير ، وأنواعه ومكوناته ، وتقويم الأداء ، مع شرح الطرق المختلفة لتقويمه ، وعرض مجموعة من النماذج العالمية لتقويم التعبير، ومناقشة أهم مشكلات تقويم التعبير .

١-٣ تمهيد

تمثل اللغة العنصر الأساسي في حياة المجتمعات الإنسانية باعتبارها الأداة التي نتحدث ، وتتعلم وتفكر بها هذه المجتمعات ، كما تعتبر أداة التواصل بين الأفراد ، فمن خلالها يمكن للفرد نقل أفكاره ، وما يجيش في صدره من أحاسيس ، ومشاعر ، ويمكنه الاستفادة من أفكار الآخرين والتواصل معهم قراءة وكتابة وتحدثا ، واستماعا .

ويعد التعبير أحد الفنون الرئيسية اللغوية الأربعة ، ينقل المتعلم بوساطته أفكاره إلى الآخرين نقلا مباشرا عن طريق المشافهة ، أو نقلا خطيا عن طريق الكتابة ، وإجادة هذا الفن هدف كبير تسعى إليه دروس اللغة ، وتنتهي إليه سائر فروعها ، وتصب فيه (يوسف ، ١٩٨٧ ، مقلد ، ١٩٨٩)

٢-٣ مفهوم التعبير :

(أ) في اللغة :

لم يرد عن العرب مصطلح التعبير بمعنى الإفصاح والبيان ، وإنما أشير إليه في المعاجم بمعنى التفسير ، فقد جاء في معجم (لسان العرب) :

"عَبَّرَ الرَّؤْيَا يَعْبُرُهَا عَبْرًا . وَعِبَارَةٌ ، وَعَبَّرَهَا : فَسَّرَهَا ، وَأَخْبَرَ بِمَا يؤولُ إِلَيْهِ أَمْرُهَا ، وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزِ : إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ "

ولم يبتعد الفيروز آبادي في القاموس المحيط عما جاء آنفا فقد أورد في مادة عبر قوله "عَبَّرَ الرَّؤْيَا عِبَارَةً فَسَّرَهَا ، وَأَخْبَرَ مَا يؤولُ إِلَيْهِ أَمْرُهَا وَاسْتَعْبَرَهُ إِيَّاهَا سَأَلَهُ عِبْرَهَا ، وَعَبَّرَ عَمَّا فِي نَفْسِهِ أَعْرَبَ وَعَبَّرَ عَنْهُ غَيْرَهُ ، فَأَعْرَبَ عَنْهُ . وَالاسْمُ الْعِبْرَةُ بَفَتْحِ الْعَيْنِ وَالرَّاءِ "ص ١١٨

ب) في الاصطلاح :

وهو بشكل موجز إفصاح المرء بالحديث، أو الكتابة عن أحاسيسه الداخلية ومشاعره، وأفكاره ، ومعانيه بعبارات سليمة تتوافق مع مستويات الطلاب المختلفة ، ويعد التعبير وسيلة من وسائل التفاهم بين الناس وطريقة من طرق عرض أفكارهم ، ومقاصدهم ، وهو عملية تنفيس عن الأفكار والمشاعر وتصوير لما يحس به ، ويرغب في إيصاله إلى السامع ، أو القارئ. (البجة ، ١٩٩٩).

وتكمن أهمية التعبير من خلال الفوائد الجمّة التي يحققها الفرد من خلاله فهو وسيلة الفرد في الاتصال بغيره ، وتبادل المصالح ، وتقوية الروابط الفكرية ، والاجتماعية ، بجانب كونه الوسيلة الأساسية في التنفيس عن المشاعر ، والتعبير عن الأفكار ، وما يجول في الخواطر ، وبه يتمكن الكاتب أو السامع من فهم المسموع ، أو المقروء (مذكور ، ١٩٨٥).

ويقسم التعبير من حيث الأداء إلى قسمين هما : التعبير الشفوي ، والتعبير الكتابي ، أما التعبير الشفوي فهو إفصاح الإنسان بلسانه عن أفكاره ومشاعره ، في حين أن التعبير الكتابي هو إفصاح الفرد بقلمه . كما يقسم كل منهما حسب مقاصد التعبير في الحياة ، ووفاء بمطالب المجتمع إلى التعبير الوظيفي و التعبير الإبداعي (يوسف ، ١٩٨٧ ؛ المرزوق ، ١٩٩٨ ومقلد ، ١٩٨٩) .

والتعبير الوظيفي هو ذلك النوع من التعبير الذي يجري بين الناس في حياتهم العامة ومعاملاتهم، ويؤدي خدمة للإنسان في مجتمعه ، فيقضي حاجاته ، وينفذ متطلباته بالتفاهم مع بني جنسه ، شفويًا أو كتابيًا وتتجلى صورته في المحادثة ، والمناقشة ، ونقل الأخبار ، وإلقاء الكلمات ، وكتابة المذكرات ، الرسائل الخ

أما التعبير الإبداعي فهو لون من ألوان التعبير الذاتي الذي ينقل الكاتب به ما يدور في ذهنه إلى أذهان الآخرين بأسلوب أدبي متميز يفصح عن خبراته ، مشاعره ، وأحاسيسه ، باختيار الكلمات الموحية ، والصور والأخيلة وإثارة العواطف ، ويشير المرزوق (١٩٩٨) إلى أن ما يميز التعبير الإبداعي هو أن شخصية الكاتب تظهر على نحو أكبر ، كما تتضح عاطفته من خلال الانفعال أو الخيال ، ويعزّز ذلك العناية بالأسلوب بشكل يوازي ، أو يزيد عن العناية بالمضمون وترى كل من الملا والمطاوعة (١٩٩٧) أن هذا النوع من التعبير هو صورة من صور التفكير الابتكاري .

ويتناول السيد (١٩٨٥) لونا آخر من ألوان التعبير الكتابي هو التعبير الابتكاري ، ويقصد به ذلك النوع من التعبير الذي يحمل بين دفتيه نوعا من الابتكار ، إما أن يكون في المعنى ، أو في الأسلوب ، أو ثمة شيء جديد لم يُشرَ إليه من قبل ، أو كان معروفًا وصوغًا صوغًا جديدًا ، أو إخراج الصورة المعروفة إخراجًا جديدًا فيه شيء من الأصالة والابتكار ، وقد لا يكون ثمة فرق بين مفهومي الإبداع والابتكار ، حيث يستخدمه البعض للدلالة على معنى واحد ، فالابتكار هو ذلك النوع من التفكير الذي يتطلب إنتاج أفكار جديدة غير معروفة (سمك، ١٩٧٩) ويعرف الإبداع - بنفس المفهوم تقريبًا- بأنه استعداد وقدرة بل عملية يتحقق الإنتاج من خلالها، ويكون هذا الإنتاج متميزًا . لذا فإن كلاً من التعبير الإبداعي ، والتعبير الابتكاري قد يحملان نفس الدلالة، وقد يكونان مختلفين حسب تحديد مفهوم كل منهما ، فكثير من الموضوعات تصنف على أنها من الموضوعات الإبداعية ولكنها

ليست في الإبداع من شيء ، إن المعيار الذي يتم الحكم على الإبداع أو الابتكار في الكتابة التعبيرية يعتمد على نوع النتائج المقدم و الجدة والأصالة فيه (الملا والمطاوعة ، ١٩٩٧) .

وبغض النظر عن نوع التعبير إبداعيا كان أو وظيفيا فإن أنواع التعبير بشكل عام لا تخلو من الإبداع والتخيل ، كما يشير كل من فيشر وتيري (Fisher & Terry ، 1977) أنه قد يفكر البعض أن الشعر والقصص وحدهما يملكان عنصر الخيال والإبداع ؛ أما الأغراض الكتابية الأخرى كالرسائل ، والسجلات والتقارير والمذكرات فهي خالية منه ، والواقع أن هذا قد لا يكون صحيحا . فهناك من الأشعار والقصص ما هو ركيك ساذج وخال من الخيال ، كما أن هناك صورا من التعبير الوظيفي كالرسائل ، والمذكرات جيدة العرض والفكر ، جميلة الأسلوب والعبارة ، ومن هنا قد يتخلل الإبداع التعبير الوظيفي ، وقد يؤدي التعبير الإبداعي دورا وظيفيا .

واختلفت النظرة حول مدى الاهتمام بأنواع التعبير فمنهم من يطلق على التعبير الإبداعي لفظ التعبير التقليدي بحجة أنه النوع السائد في المدارس منذ فترة طويلة (يوسف ، ١٩٨٧) ، وهذا يرجع إلى عدم وجود الصورة الواضحة حول مفهوم هذا النوع من التعبير ، ومنهم من يعتبر التعبير الوظيفي هو ما يجب أن تركز عليه الأهداف التربوية ، ومنهم من يدعو إلى الموازنة بين الأنواع المختلفة بنفس الدرجة (مذكور ، ١٩٨٥) وتدعو كل من الملا والمطاوعة (١٩٩٧) إلى الاهتمام بشكل أكبر بمهارات التعبير الإبداعي الحقيقي المتصف بالجدة والأصالة ، والترتيب المنطقي ، وليس كل ما يكتبه التلاميذ يمكن أن نطلق عليه لفظ الإبداع فكثير من الموضوعات تصنف تحت التعبير الإبداعي ، ولكنها ليست من الإبداع في شيء وتضيفان : إن الانحدار في قدرات التلاميذ ومهاراتهم اللغوية يؤكد قلة العناية بتعليم مهارات التعبير الإبداعي ، وإن أقلام التلاميذ لا يمكن أن تستقيم إلا بوجود هذا النوع من التعبير .

٣-٣ أغراض التعبير :

وبغض النظر عن نوع التعبير المقدم للتلاميذ فإنّ هناك مجموعة من الأغراض التي يؤدي إليها تعليم التعبير ، ومن هذه الأغراض تكوين عادة التفكير الواضح ، والمنظم للأشياء ، كما يؤدي بالتلميذ للنظر ببصيرة ووعي في الخبرات الشخصية والتعبير عنها ، والاستفادة منها ، و يهيئ التعبير للتلميذ الإفصاح عن المشاعر ، والأفكار بصدق وفاعلية للآخرين .

ولا يقتصر دور التعبير على النواحي الوجدانية فحسب ، وإنما يرقى للنواحي الفكرية العقلية من تنمية قوة الملاحظة والفهم كأساسين لإثراء الفكر وتعميق الثقافة (Kellogg,1994)، وتدعو معظم الدراسات الحديثة إلى تحويل أغراض التعبير من عملية روتينية إلى عملية تحتاج لإعمال العقل ، وتنظيم المعلومات وتنسيقها في موضوعات تعبير تؤدي أغراضا عدة منها صقل الذهن ، والارتقاء بالتلميذ أثناء تعبيره إلى عمليات التفكير العليا (White, 1991)

ويبقى الدور ، أو الغرض الأساسي من التعبير وهو الغرض اللغوي الذي يتمثل في السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة ، وعلى ضوابط التعبير الكتابي ، ومكوناته كسلامة الجملة ، وتقسيم الموضوع إلى فقرات ، والتهجي الصحيح ، واستخدام علامات الترقيم بجانب المهارات الأساسية في الأسلوب من دقة التعبير وحسن التصوير واختيار المفردات ، بما يؤدي إلى الارتقاء بأسلوب المتعلمين ، وإنتاجهم المكتوب من حيث الاستخدام اللغوي ، وسعة الأفق الفكري والابتكار الذهني .

٣-٤ تفسير بنية الكتابة التعبيرية :

وعندما يأتي الحديث عن بنية الكتابة التعبيرية ، فإن الناظر بقرب يرى صعوبة تحليلها ، برغم إن كثير من المحللين لهذه العملية يرى أنها عبارة عن عمليات ذهنية ، أدائية (Kellogg,1994) إلا أنه هناك شبه اتفاق على أنها بنية معقدة تتكون من تجمع من عدة سمات تتحكم فيها عوامل فكرية ؛

ونفسية ؛ واجتماعية؛ومعرفية (Greenberg,1992) وقد اهتم علماء اللغة بتفسير هذه البنية . واختلفت النظرة إلى الكتابة التعبيرية من حيث مكوناتها، وحسب الأغراض التي تقوم عليها ، فقد وصفها وايت (White,1995) بأنها معالجة للمعلومات، والأداء الكتابي المبني على هذه النظرة يرى أن التعبير يختلف باختلاف معالجته.

ويرجع الفضل في تفسير أنواع المعالجات الكتابية إلى ريتشارد (Richard , in Copper and Odell,1977) حيث حلل عينة من الاختبارات التابعة لمركز التقويم التربوي الوطني بولاية كاليفورنيا (National Assessment of Educational) واستخدم لهذا الغرض نموذجي التقويم اللذين أعدهما كل من (Britton In Cooper & Odell ,1977) كنيفي Kinneavy في Cooper & Odell (1977) عامي ١٩٧٠ و١٩٧١، وتوصل إلى وجود ثلاثة أنواع من المعالجات الموجهة : توضيحية ، أو تعبيرية ، أو إقناعية . وذكر إن اختلاف النشاطات التعليمية والتقويمية الموجهة للعملية الكتابية هي التي تتحكم في تفسير بنية الكتابة .

ويقدم كيلوج (Kellogg,1994) تفسيرًا متكاملًا مع النظرة السابقة ، فيقسم الكتابة التعبيرية إلى عدة مكونات هي المعرفة (Knowledge) وعمليات التفكير المستخدمة (Types of Thinking) ، وتكوين المعاني ، وتوليدها (Making meaning). فيرى أن التعبير ما هو في حقيقته إلا بناء متكامل من معرفة ، وفكر ، وتحويل المعاني الذهنية إلى رموز خطية ، كما أن التعبير والتفكير أمران متلازمان ، ونمو التعبير مرتبط بنمو التفكير ، وكلاهما مرتبط باكتساب الخبرات ، والمعلومات .

ومن جهة أخرى تعددت المداخل في النظر إلى بنية الكتابة من حيث تعلمها وتعليمها، باعتبارها ناتجًا ، أو ناتجًا وعمليةً معا ، فمنهم من يرى أن الكتابة التعبيرية ما هي إلا تعبير فردي صادق ، أو هي فكر شخصي ، ويتبنى أصحاب الحركة التعبيرية التي تعتمد على التجربة الشخصية اتجاهين ، فالأول يرى أن الكتابة فنٌ ، وعملٌ يداعي يتحقق عبر العملية والطريقة التي يتناول

بها الكاتب موضوع الكتابة ، فتصبح المنهجية التي يتم بها اكتشاف الذات بكل ما تشتمل عليه من أفكار ، ورؤى ، وتصورات ذهنية، وترى أهمية للمنتج الكتابي الذي يعبر عن هذه الذات ، أي إعطاء أهمية للناتج والعملية معا. (Kellogg,1994). ويسلك أصحاب الاتجاه الثاني من أنصار الحركة التعبيرية منحى آخر وهو الأخذ بجانب العملية في معالجة التعبير ، وهم أصحاب النظرة المعرفية الذهنية ، الذين يرون أن التعبير ما هو إلا أسلوب من أساليب حل المشكلات ، ويؤكدون التقاء التفكير، والعملية معا في موقف التعبير الكتابي. (White,1995)

ومن الباحثين من ينظر إلى الكتابة التعبيرية ضمن سياق اجتماعي ، حيث تذهب هذه النظرية إلى أن الواقع والمعرفة ، والحقائق ، والنصوص وغيرها من العوامل اللغوية المرتبطة بإنشاء اللغة هي بناءٌ تولّده جماعات الأنداد المتفقين في الرأي ، أي أن جمهور القراء هو الذي يحدد طبيعة المعرفة ، مستوى اللغة ، وآلية معالجة الكتابة (Kellogg,1994) ، وبرغم من أن هذه النظرة لقيت قبولاً في السبعينات ، فإن وايت (White,1995) يصفها بأنها نظرية هزيلة تفترض التأثير على الأشخاص من خلال تغيير مستوى لغتهم .

وقد يتضح التأثير بصورة أكبر لهذا المنحى إذا ما تبناه المعلم في تدريسه ، فيدفع تلاميذه إلى الأخذ بقواعد الكتابة التعبيرية ، والفهم المتعارف عليه بين الجماعة التي سيكتب لها ، ومن هنا قد ينزل من المستوى الراقي المطلوب ، ليس بوصفه كاتباً وإنما بوصفه تابعا لمستوى المجتمع ، ويمليه عليه (Kellogg,1994)

وتعد النظرية التوليدية التحويلية الأوسع انتشاراً والأكثر ديناميكية في مجال اللغة وبخاصة في مجال التعبير الكتابي ، وتتصّ هذه النظرية على أن كلّ إنسان يتكلم لغة معينة قادر في كل آن وبصورة عفوية ، على صياغة عدد لا متناه من هذه اللغة ، لم يسبق له التعبير عنها من قبل ، وهذا الإنسان بموجب ترعرعه في بيئته يستطيع أن يعبر بهذه اللغة باتباعه قواعد معينة ، وهو قادر على

أن يفهم أو يكتب ، أو يعبر أو يقرأ لأول مرة عددًا لا متناهياً من الجمل أيضا بالعودة إلى هذه القواعد.(زكريا،١٩٨٥).

ويؤكد أصحاب النظرية التحويلية وعلى رأسهم نوام تشومسكي (Chomsky,1975) المشار إليه في الناصر، وأحمد (١٩٩٣) أن فهم اللغة والتعبير عنها يتم من خلال استراتيجيات يمكن تلخيصها في الفرضيات وهو ما يتصوره الإنسان عن اللغة ، والكليات اللغوية وهي ناتجة عن اكتساب الطفل لغته المحدودة ضمن اللغة الكلية بأنظمتها وقواعدها والكفاية اللغوية.

وتسمى مقدره الإنسان الذاتية على إنتاج جمل اللغة بالكفاية اللغوية، وهي ملكة بديهية لا شعورية تجسد عملية تنظيم القوانين التي تربط المعاني بالرموز المكتوبة ، أو المنطوقة ويعتبر الأداء الكلامي- الاستعمال الآني للغة-الانعكاس المباشر للكفاية اللغوية (Yule,1993)

ويفسر أصحاب هذه النظرية عملية التعبير بانتمائها إلى جانبين أساسيين هما :الجانب التحليلي ، والجانب التركيبي ، أما الجانب التحليلي فهي التي يميز بها العقل عددًا معينًا من العناصر ، بأن يعود الفرد إلى رصيده اللغوي من المفردات والألفاظ فيستعرضها ويبحث فيها عن الألفاظ ، أو الوحدات التي تسعفه في هذا المقام ، والتي تمكنه من التعبير عن المعاني التي ظهرت في ذهنه . أما التركيب فهو إما أن يؤلف من هذه المفردات أو من الوحدات جملة، أو عبارة تشكل رصينا متكاملًا ، وفي هذه العملية فإن الفرد يمارس عملية الانتقاء والحذف والتبديل حتى تأنس نفسه إلى الوضع الذي استقر عليه، والجمل في تركيبها (ما يطلق عليه التوالد) أو تحويلها تتم من خلال العلاقة الوثيقة بين الكلمة والمعنى سواء تم بطريقة سطحية (Surface Structure) وهي البنية الظاهرة عبر تتابع الكلام الذي يعبر به ، أو عميقة (Deep Structure) وهي القواعد التي أوجنت هذا التتابع (Yule,1993)

ولعل تبلور النظرة إلى الكتابة التعبيرية الإنشائية كان نتيجة لاجتماع كل هذه المداخل والنظريات ، حيث تبلورت مجالات التعبير وأغراضه بصورة أوضح ، وما لبثت أن تغلغلت في بعض

المناهج الدراسية اللغوية ، ومن هذه الأغراض السرد ، والوصف ، والحوار ، وأسلوب كتابة الرسائل
... إلخ .وتسعى النظرة الحديثة إلى تكامل المعالجة الإنشائية ضمن كل هذه الأغراض في الموضوع
الواحد ، وعدم التركيز على منحى واحد في التعليم والتقويم ، لذا فإن أية محاولة لبناء معايير ينبغي أن
لا يتم فصل أغراض التعبير وإلا لن تكون هذه المعايير مناسبة للنظرة التكاملية في تقويم التعبير .

و تعتبر عملية التقويم من أهم مراحل التدريس ، وأشقها على المدرسين ، والتربويين؛ ذلك أن
تدخل عوامل كثيرة في تقويم التعبير قد يؤثر سلباً على صدق وثبات هذا التقويم ومنها ظهرت عدة
اتجاهات ترى بعضها تجزيء مكونات التعبير في عملية التقويم من خلال الاختبارات الموضوعية
تلافياً لهذه السلبيات ، وبعضها الآخر يرى أهمية تكامل هذه المكونات، من خلال اتجاه ، أو فلسفة
تقويم الأداء .

٣-٥ تقويم الأداء:

تسعى كثير من الدول إلى ضبط جودة الأداء التربوي وتحديد مستويات هذا الأداء بانتظام ،
وتعريف جوانب الضعف فيه وتشخيصه ومعالجته ، والإفادة من ذلك في تحديد نوعية المناهج المدرسية
والممارسات التربوية ، لذلك ينادي المسؤولون في المجال التربوي بتقويم نواتج العملية التعليمية في
ضوء مدى تحقيقها للأهداف التربوية المجتمعية. (علام، ١٩٩٩)

و تبرهن الأدلة التي يقدمها المعلم والتربويون على تحقيق الأهداف، وتستمد هذه الأدلة من
نتائج تطبيق مجموعة من وسائل التقويم . و الاختبارات الملائمة لهذا الغرض لها خصائص معينة من
أهمها قياس الأهداف قياساً مباشراً في ضوء مستوى محدد من الأداء. (Hart,1994)

ويستند التقويم المرتكز على الأداء على مجموعة من الاستراتيجيات تهدف إلى معرفة مدى
اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات واتجاهات العمل... إلخ .

ويعرف الأداء على أنه تنفيذ مهمة ، أو عملية ، والسير بها حتى إكمالها ، أي أنه عملية من خلالها يقدم الدليل و البرهان على حدوث التعلم (Weggins,1993) أما تقويم الأداء فهو عملية يفحص فيها الأداء من جوانبه المختلفة مشكله ومحتواه ونتائجه وفقا لمعايير محددة لتلك الجوانب وتقدر من خلال إنجاز أو أداء مجموعة من المهام ، تكون على الأغلب مطوّلة ، ويتمّ تقدير أداء الطالب كميا وتفسر كيفيا بناء على مجموعة المعايير المتفق عليها بين خبراء التقدير ، أو المدرسين، ويستخدم على نطاق واسع لتقويم القدرة الكتابية مباشرة ، المعتمدة على النصّ المقدم من الطلاب بناء على تعليمات خاصة مدرجة في الاختبار (Dived &Jacquelyn, 1992).

ويعرفه نيتكو (Nitco, 1996) بأنه إجراء يستخدم أنشطة ، أو مهمات أدائية للحصول على معلومات حول درجة جودة تعلم الطالب ، ويتطلب توظيف معارف ، ومهارات في عدة مجالات .

وعملية التقويم القائم على الأداء تركز بشكل أكبر على الإنتاج الشامل والمتكامل في عمليتي التقويم والتعليم معا (Hart,1994) ، وتقوم على القياس المرجعي المحك ، أي : أن تعود أدوات التقويم بأجمعها إلى مجال معرفي أو مهاري أو قيمي محدّد معروف من قبل المتعلمين والمعلمين، و ينظر إلى التحصيل على أنه تقويم لكفايات معينة (Competence Assessment) أي تقويم الكفاية على تنفيذ مهام محددة بنجاح (Gusky المشار إليه في عام ١٩٩٩) و تتضمن منهجية التقويم القائم على الكفايات توسيع نطاق المعرفة والفهم وتنمية مهارات متعددة ومتكاملة ، وهذا يجعلنا نفسر التحصيل بأنه أداء، أو قدرة على إنجاز شيء ما.

و يتبنى هذا التوجّه الفلسفة التربوية القائمة على التعلم من أجل الإتقان ، وهي أن كل طالب مهما كانت قدرته يستطيع أن يتعلم تعلّمًا فاعلاً ، ويتقن الأهداف والكفايات المحددة ، إذا أُتيح له الوقت الكافي والأسلوب التعليمي الذي يناسب مستوى قدرته (Hart,1994) لذا فهو يتطلب تنوّعا في أساليب

التقويم وتقنياتها

ومن المهم أن نتطرق لمفهوم المهام التقييمية التي يعتمد تقويم الأداء عليها بدرجة كبيرة، فالمهمة تعدّ جزءاً مهماً من التقويم التكويني المستمر الذي يرافق تقويم الأداء، والتي تعقب الخطوة الأولى من عملية التقويم وهي تحديد نتائج التعلم ، ومن ثم اشتقاق هذه المهام منها، وتعرف المهمة بأنها نشاط تقويمي يرتبط بالهدف التعليمي ارتباطاً مباشراً ، ويتطلب هذا النشاط من الطالب القيام بأعمال تماثل إلى درجة كبيرة ما يقوم في واقع الحياة ، بحيث تتطلب من المتعلم إبراز قدراته بشكل متكامل (Miller & Crocker,1990) ، و يضيف نتكو (Nitco, 1996) بأن كل مهمة تتألف من عنصرين أساسيين هما : الفعل والذي يتطلب من المتعلم القيام بعمل معين بشكل يبرز تحقيق المتعلم للهدف التعليمي بصورة مباشرة، ونموذج واضح ومحدد لتصحيحها (تقويمها) وهو إجراء يسمح بمعرفة درجة جودة تنفيذ الأداء .

وقد أسهم الملتقى القومي حول التقويم (National Forum on Assessment) والذي انعقد عام ١٩٩١م ، في وضع الأسس التي ينبغي توافرها في المحكات الخاصة بأي برنامج تعليمي، والتي يُشتق في ضوءها مهام التقويم ، وهي كما يلي (Hart,1994):

- يجب أن تحدّد ما يجب على الطالب معرفته ، وما يجب أن يقوم به بكل وضوح قبل أن توضع الإجراءات أو المهام التقييمية ، ولا تكون المعلومات التقييمية صالحة إلا إذا بنيت على اتفاق يعرف بجلاء ما يتوقع من الطالب تعلمه ، وتصور مستويات الأداء في مراحل تطور التعلم المختلفة بالتعاون مع أطراف مختلفة كالمعلمين والمربين ، وصانعي القرار .
- أن تكون معايير التقويم وإجراءاته عادلة بالنسبة للطلبة ، أي أن تضع بعين الاعتبار الفروق في الثقافة والجنس ، و المستوى الاجتماعي ، وذلك بتوفير فرص عديدة لتلبية حاجات هذه المعايير ، أو المحكات بطرق مختلفة .

- أن تعكس مهام التقويم في معاييرها ما يتوقع من الطلبة تحقيقه ، فأسلوب التقويم الصحيح ينبغي أن يوفر معلومات عن جملة من المعارف والقدرات التي تعد قيمة وهامة ليتعلمها الطلبة.
 - أن تكون المعلومات التي توفرها هذه المعايير ، أو المحكات والمتعلقة بأداء الطالب جزءا من نظام يتألف من مؤشرات تدلّ على قيمة التعليم ، لمساعدة صنّاع القرار على التعرف على العلاقات بين أجزاء النظام التعليمي .
 - يجب أن تكون إجراءات التقويم ونتائجه مفهومة لمختلف الفئات المعنية .
 - يجب أن يتدخل المدرسون في عمليتي وضع المعايير ، و تطبيقها ومن ضمنها إدارة وتصحيح مهام تقويم .وأن تخضع هذه المحكات للتقويم المستمر والمراجعة والتحسين .
- وتتبلور إجراءات تقويم الأداء بصورة أكثر وضوحا عندما ننظر بقرب إلى الوسائل المختلفة لتقويم الأداء الكتابي التعبيري ، وتعتمد الطرق ضمن بعض هذه الوسائل .

٦-٣ تقويم التعبير:

تعد عملية تقويم التعبير من المراحل المهمة في عملية تدريس التعبير حيث تستهدف التعرف على مدى تحقق المهارات اللغوية المختلفة في كافة المجالات الكتابية للغة العربية الكتابية ، كما تسهم في الكشف عن الصعوبات التي اعترضت سبيل بعض التلاميذ في اكتساب هذه المهارات ، ومساعدتهم على تخطي هذه الصعوبات وإتقانها لاحقا(White,1995)

و قبل مناقشة الكيفية التي بها يقوم التعبير الكتابي يجب أن نميز ، أو أن نشير إلى مصطلحين مهمين يؤثران في الطريقة ، أو الوسيلة التي تختار لهذا التقويم هما القياس المرجعي المحك الذي يعتمد على وضع محكات ، أو معايير يتم من خلالها الحكم على جودة الأداء ، والقياس المرجعي المعيار الذي يعتمد على معرفة رتبة الطالب في الجماعة التي ينتمي إليها دون الرجوع إلى معايير ،

وكلاهما يقوم على فلسفة تربوية خاصة تختلف عن مثيلتها حيث سنرى اعتماد بعض الطرق على هذين المصطلحين .

وبصدد الحديث عن الوسائل التي تُستخدَم في عملية التقويم ، يمكن القول أن كل عملية تقويم هي بمثابة تجربة موجّهة للتحقق من فرضية نظرية هي أن التعلم ينتج عنه تغيّر في أداء التلاميذ بناء على مجموعة من الإجراءات التدريسية ، و لقيام البرهان على هذا التغير نلجأ إلى وسائل بواسطتها تجمع المعلومات والأدلة ، ولكي تكون المعلومات المنبثقة عن هذه الوسيلة سليمة ينبغي اختيار الوسيلة المناسبة الصالحة للتعبير عن الأداء الحقيقي للتلميذ .

وتختلف الوسائل التي يتمّ بها تقويم التعبير الكتابي فأحيانا تكون وسيلة التقويم هي :

الاختبارات الموضوعية (Objective Test) ، وقد تكون من نوع الاختبارات المقالية (Essay Tests) أو نوع آخر انتشر في السنوات الأخيرة وهو التقويم من خلال ملفات الأعمال ، أو حقيبة التقويم (Portfolio Assessment) في سياق التقويم الحقيقي.(White,1991).

٣-٦-١ الاختبارات الموضوعية (Objective Test)

ويطلق لفظ الاختبارات الموضوعية على ذلك النوع من الاختبارات الذي يقوم على عملية فصل عناصر القدرة الكتابية ؛ فعند تقويم التعبير يوضع لكل عنصر من عناصره سؤالاً موضوعياً ، كأن يكون هناك سؤالاً للتسلسل المنطقي مثلاً كترتيب أحداث ، أو إكمال ، أو اختيار من متعدد ، وكذلك الحال بالنسبة لمكونات التعبير الأخرى كاستخدام التراكيب في جمل، أو تمييز المقدّمة والخاتمة في الموضوع ، فتكون استجابة المتعلم غير مباشرة ، أي ليس له دور أساسي في إبراز قدراته في الموقف التقويمي (Lyons,1992).

كان هذا النوع من الاختبارات سائدا منذ فترة في تقويم القدرة الكتابية وخصوصا في الاختبارات المقننة ، واختبارات تحديد المستوى ، وكذلك في الاختبارات المدرسية لتقويم التعبير الكتابي نتيجة للموضوعية التي كانت تتصف بها ، وسهولة تصحيحها وثبات النتائج (Kellogg,1994 ؛)
White,1995.

وأحدثت الاختبارات الموضوعية مجموعة من الآثار السلبية على عملية التدريس فيما يختص بعملية تقويم الكتابة التعبيرية ، وقد تمثلت هذه الآثار فيما يلي :

- تجزئة المعارف والمكونات الخاصة بالتعبير مما جعل المتعلم يتلقاها بصورة مفككة ، مما قد يؤثر سلبا على طريقة استعمال هذه المعارف في الواقع .
 - عدم ممارسة القدرات التعبيرية بصورة فعلية كما هي مطلوبة في واقع الحياة والانتاج.
 - تأثير الاختبارات الموضوعية على عملية التدريس بشكل غير مباشر من خلال تغيير المدرسين لواقع ممارستهم التدريسية ، حيث إن المدرسين والطلاب يميلون إلى تدريس ما يتوقع تقويمه .
 - عدم تكليف المدرسين التلاميذ بأنشطة كتابية تساعد على تنمية هذه القدرة بصورة فعلية .
- هذه الأحداث السلبية التي سببتها هذه الاختبارات على التعليم المدرسي جعلت التربويين يبحثون عن بدائل أخرى في تقويم التعبير الكتابي ، أضف إلى ذلك، وكما يقول وايت (White,1995) أن هذا النوع من الاختبارات لا يتناسب مع عملية الكتابة في حد ذاتها حتى وإن كانت النتائج التي يمكن الحصول عليها من هذه الاختبارات ثابتة ، إلا أن صدقها يكون محدودا ، كما أن تكلفة إعدادها عالية جدًا .

٣-٦-٢ ملفات الأعمال ، أو الحقيبة التقويمية (Portfolio Assessment)

وعندما يأتي الحديث عن أسلوب التقويم باستخدام صحائف الأعمال ، فإنه لا يمكن مقارنته بنفس الأساليب الأخرى في التقويم ، لأن هذا الأسلوب لا يمكن ممارسته منفردا عن بقية أدوات التقويم الأخرى كالملاحظة المنظمة ، وغير المنظمة ، والسجلات والمقابلات والاختبارات بأنواعها وإنما

يكون ضمن توجه و إطار عام هو ما يدعى بتقويم الأداء ، أو التقويم الحقيقي ، ويعتبر أسلوب الاختبارات الانشائية من أهم الأساليب التي يتبعها في تقويم التعبير الكتابي

وملف الأعمال ، أو الحقيقية التقويمية ، أو صحائف الأعمال جميعها مصطلحات تشير إلى تجميع لأعمال الطالب لعرض أفضل أعماله ، أو إبراز نموه خلال فترة معينة (Nitco, 1996)، أو بعبارة أخرى خزانة عرض عمل الطالب تجمع فيها أعماله المختلفة ، وتستخدم لتقويم المتعلم في شتى الجوانب (الخياط وقنديل ، ١٩٩٦).

ويعتبر أسلوب الحقائق أو ملفات الأعمال أفضل الأساليب لتقويم التعبير الكتابي لأنها تحقق درجات عالية من الصدق ، لا تتوافر في وسائل التقويم الأخرى بنفس الدرجة ، فالكتابات الموجودة في الملف تكون حقيقية (واقعية) حدثت في ظروف طبيعية ، بعيدة عن عواقب الاختبارات وتبعاتها ، ويشبه وايت (White,1991) الصورة التي نحصل عليها من التقويم بواسطة الحقيقية بالفيلم المتحرك ، بينما لا تعطينا الاختبارات المقالية إلا لقطة قصيرة من هذا الفيلم كناية عن شمول التقويم بواسطة الملف المحقّب .

وتتمثل عملية تقويم التعبير الكتابي في إجرائين هما : تجميع المواد لغرض التقويم في المرحلة الأولى ، وتتم في فترة محدّدة يعتمد طولها على الغرض الأساسي من التقويم، فقد تطول أو تقصر تبعاً للظروف الخاصة بالتقويم ، والثاني هو تقبّل الأعمال في المرحلة الثانية ، وتكون هذه المرحلة حساسة جداً نتيجة تأثير اختيار الأعمال على نوع الحكم الذي سيحصل عليه الطالب (White,1991)

و تصنف الملفات التقويمية الخاصة بالتعبير حسب الأهداف التي تحققها كما يلي :

٣-٦-٢ ١- ملفات أحسن الأعمال (Best –Work Portfolios):

ويضع فيها المتعلم أفضل إنتاجه باختياره ، أو بالتفاوض مع المعلم ، وهي إما أن تكون ملفات لغرض التقويم (Evaluation Portfolios) يركز محتواها على أدلة تفيد بمدى تحقق أهداف التعلم الأساسية ، أو ملفات الاتصال (Communication Portfolios) والتي يركز محتواها على تقديم أمثلة نمطية ، وغير نمطية للإنجازات التي حققها الطالب .

٣-٦-٢ ٢- ملفات النمو والتقدم (Growth and Learning –Progress Portfolios):

وهي إما أن تكون ملفات مراقبة للتقدم (Monitoring Progress Portfolios) والتي يركز محتواها على النواتج التي تظهر في المراحل الوسطى للتعلم ، كأن يكون ملف لتقدم الطالب في الكتابة، أو القراءة . وإما أن تكون ملفات خاصة بالتدريس اليومي (Daily Instruction) ويركز محتواها على آخر الأعمال الصحيحة والخاطئة للطالب كان يكون عبارة عن تسجيل التغيرات التي حدثت في تفكير الطالب ، او في مفاهيمه من خلال مهام أدائية قام بها الطالب. أو قد تكون ملفات للتوجيه الذاتي (Self-reflection and Self – Guidance) ويركز محتواها على أعمال الطالب التي تم تنفيذها في أوقات مختلفة ، كأن يكون الملف عبارة عن تسجيل أنماط تفكير الطالب المفاهيمي ماضياً وحاضراً من خلال وصف الطالب لتقدمه (Nitco,1996).

يستخدم هذا النوع من التقويم في السنوات الأخيرة لإضفاء نوع من الصدق والاعتمادية على تقويم التعبير الكتابي ، وقد بدأ تطبيقه في الجامعات الأمريكية في نهاية الثمانينات ، بإعادة التقويم للإنتاج الكتابي لغرض دراسة صدق وثبات وسائل تقويم التعبير الكتابي الأخرى وخصوصا الاختبارات المقالية ، والتي كانت معاملات ثباتها تعاني من مشاكل عدة ، ومن خلال الدراسات التي أجريت تبين أن حصول الاختبارات المقالية ، وأسلوب ملفات الأعمال على درجة من الصدق ، و عدم

وجود تأثيرات ضارة على عملية التعليم ، في حين كانت تأثيرات الاختبارات الموضوعية أكبر على التدريس ، مع حصولها على درجات عالية من الثبات (White,1991) .

وبرغم المميزات الكبيرة التي يتمتع بها هذا النوع من التقويم فإن كلفة تطبيقه عالية جداً ، كما يحتاج إلى إمكانات بشرية لتطبيقه ، كما يتطلب كلفة عالية لتصحيحه ، تتمثل في إعداد أدلة لتصحيح الملف ، وتدريب المقومين على استخدام الدليل ، كما يحتاج إلى وقت وجهد كبير للوصول إلى درجة الصدق المطلوبة مما يجعل من عملية تعميمه صعبة (White,1995).

٣-٦-٣ تقويم التعبير من خلال اختبارات المقال (Essay Tests) :

يشير مصطلح التقويم الكلي للكتابة التعبيرية (Holistic Writing Assessment) إلى كل طريقة أو أداة تستخدم الاختبارات المقالية في عملية تقويم التعبير الكتابي ، التقويم الكلي هو نوع من التقويم يستخدم الاختبارات المقالية التي تتطلب الكتابة الفعلية من قبل التلميذ أو ما يطلق عليه التقويم المباشر تمييزاً له عن التقويم غير المباشر الذي يعتمد الأسئلة الموضوعية في تقويم التعبير (Cooper &Odell,1977).

وتتصّل نظرية التقدير الكلي على أنه يجري تقويم التعبير الكتابي على أساس قيمته الكلية نظراً لعدم معرفتنا التامة بالمهارات الفرعية المراد فحصها ، وبما أن الكل يكون دائماً أكبر وأهم من مجموع أجزائه - على حدّ تصور هذه النظرية- فإن التقويم وفق هذه النظرية ينظر للكتابة التعبيرية من منظور كلي ، فتسند درجة واحدة بناءً على اختبار مقالي ، وترتب النتائج حسب هذه الدرجة ، دون إعطاء تفاصيل (White,1995) .

و قد تستخدم بعض أنواع التقويم الكلي التي سيأتي الحديث عنها بعض المعايير ، أو التفاصيل ، ولكن كدليل عام يُستَرشدُ به في عملية التصحيح أو التقدير أي بلا درجات ، وإنما يجري استخدام طرق تصحيح كلية، عدا بعض المعايير كالتحليلية مثلا ، كما تدخل العملية الانطباعية في إجراء التقويم ، وقد يجري التقويم على أساس مقارنة قطع الكتابة بقطع غيرها لها نفس المستوى أو الدرجة، ويعتمد هذا الأسلوب في التقويم على مطابقة الحكم القيمي مع مقدرين آخرين لتحصيل أعلى درجات الموافقة . (Greenberg,1992 ; Cooper &Odell,1977) .

إن كل عملية تقويم كلي للتعبير تتضمن ركنين أساسيين هما : القارئ (المقتر) ، وموضوع التعبير ، والحكم القيمي على موضوع التعبير يكون نتيجة للتفاعل بين هذين الركنين ، من هذا المنطلق ميّز سبنسر و فيتزجيرالد (Spencer & Fitzgerald ,1993) بين مدخلين لتقويم التعبير الكتابي: التقويم المرتكز على القارئ (المصحح) (Reader-Based Measures)، والتقويم المرتكز على النص (Text-Based Measures)، هذا التفاعل يقف على طرفي نقيض ، فإما أن يستحوذ القارئ على هذا التفاعل وتكون له مساهمة في تفسير أجزاء النص فيكون التقدير حينئذٍ مرتكزاً على القارئ ، وإما أن يكون للقارئ دور هامشي - في إنكار أهمية إسهام القارئ - فيكون تقويم النص مستقلاً عنه ، ويظهر النص كمعنى مستقل بغض النظر عن تفسير القارئ له وتستخدم لذلك تقنيات خاصة لاختبار أجزاء النص التي تظهر بصورة أفضل ويتم التنبؤ بجودة التقويم من خلال ذلك ويستخدم لهذا الغرض معايير خاصة استخدمت في بعض الدراسات كمعيار ارمسترونج لقياس الجودة (See Armstrong in Spencer & Fitzgerald ,1993) ومعيار التماسك والترابط المنطقي الكلي في النص (See Hasan in Spencer & Fitzgerald ,1993) حسب طرق وحسابات خاصة ضمن التصحيح التقني أو الآلي للكتابة (Mecanic Scoring) ليست محلّ دراستنا.

٣-٦-٣ - تصميم اختبارات التعبير المقالية :

ينظر الكثير من المعلمين ، أو الباحثين إلى أن إعداد موضوع التعبير عملية بسيطة، ويجهل الكثير منهم إلى أنه لا يمكن الشروع في إعداد ، أو تصميم إي اختبار تعبير إلا بعد فهم العمليات ، والمهارات ، والمراحل التي يمرّ بها الطالب لتنفيذ الموضوع ، فأولاً يجب أن يفهم الطالب ما وراء الموضوع بحيث تكون لديه خلفية واضحة مشتركة مع معظم الطلاب حول الموضوع اكتسبها من تعلّمه للمواد المختلفة ، كما يجب أن يكون السؤال واضحاً ومحدداً ، بحيث يدرك الطالب لغة الخطاب الموجهة في الموضوع ، كما أن الموضوع ينبغي أن يستثير الطالب لبحث في مخزون ذاكرته ، وخبرته المباشرة عن تفاصيل أوسع ، ويفكر في الاستجابة ونمط تنظيمها ، مستثمرا الوقت المعطى له ، ويحتاج الطالب أخيراً إلى تنفيذ مسودة للموضوع ، وتبويض ما كتبه ليعد الأخطاء المختلفة سواء في الصياغة ، أو الإملاء ، أو النحو ، والتي تظهر في المسودة الأولى لكل كاتب . (Kellogg,1994)

إن تخطى الأمور السالفة الذكر لدى أي طالب يعني تحقيق إنجاز عال في كتابة الموضوع ، وفي المقابل بقاء بعضها أو أحد منها يؤدي إلى ظهور الأخطاء ، أو تقديم مستوى غير مناسب .

وتلخص الأمور التي يجب مراعاتها، أو أخذها في عين الحسبان عند تصميم أي موضوع

لغرض الاختبار فيما يلي :

- مراعاة اختيار الموضوع بحيث يتلاءم مع المستوى العمري ، والخلفية الثقافية ، والاجتماعية.
- اتساع الخبرة الكافية للتلميذ حول الموضوع .
- دراسة الزمن المخصص للكتابة في الموضوع بحيث يستطيع الطالب التحكم في الوقت المتاح، ليشمل زمن التخطيط ، والمسودة ، وكتابة الموضوع .

- إدراج التعليمات الخاصة بالاختبار إما بصورة مكتوبة ، أو بصورة شفوية تلافيا لقلق الاختبار الذي قد تحدثه التعليمات الكتابية ، أو الجمع بين النوعين من التعليمات حسب طبيعة ومستوى الطلبة .

- مراعاة مستوى عمليات التفكير اللازمة للكتابة في الموضوع بحيث تكون من التي اعتاد عليها الطلاب ، والبعد عن التعقيد والغموض في الصياغة . (McKendy,1992)

إن ضبط العوامل التي تتحكم في مستوى الكتابة ومخرجاتها بالنسبة لأي تلميذ سيؤدي إلى الحصول على نتيجة حقيقية لمستوى التلميذ في التعبير، ويؤكد القائمون على تقويم الأداء ضرورة مراعاة الأمور السالفة الذكر في أي اختبار لقياس التعبير الكتابي بصورة مباشرة ، كما يؤكد بالدرجة الأولى على الظروف التي يجري فيها الاختبار بحيث تتناغم مع الظروف الواقعية التي يحدث فيها التعلم ، كما أن دور التدريب مهم لتحسين المهارات التي يتضمنها الاختبار كالمهارات التقويمية أو التحليلية ، أو النقدية مثلا .

ومن المفيد أن نرفق خصائص الاختبار الجيد كما أوضحها وايت (Whit,1995)

أ) الوضوح : ويعرف الوضوح بأنه البيان أي عدم الاختلاف على فهم تعليمات ، ويرتبط بمدى فهم الطلاب للعنوان (السؤال الخاص بالتعبير) ، أي لن يضيع وقت الطلبة في محاولة لتصور المطلوب في الموضوع ، ومفهوم الوضوح غالبا ما يتضمن الإيجاز ، فالوقت الضائع في محاولة قراءة السؤال وفهمه لا يدخل ضمن وقت الامتحان ، وهذا ما يؤدي إلى تقليص الزمن الممنوح للطلاب عند إعطائه سؤالا غامضا ، مما يؤثر على درجة أدائه في الكتابة ، فما يجب أن يدرج ضمن العنوان هو التعليمات الأساسية، والبعد عما هو غامض ومبهم ، و يضيف برولدي (Brualdi,1998) أنه إذا أنتج الطلاب المتميزون قصصا شخصية بشكل عام بدلا من مقال تحليلي في اختبار للتعبير الكتابي فإن هذه تعد نتيجة شائعة لسؤال غير واضح ، وتعليماته تحتاج إلى مراجعة .

ب) الصدق : ويقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه ، ويدخل في هذا السياق مراعاة الخلفية الثقافية والدينية للطلبة بحيث لا تؤثر الثقافة العرقية ، أو الدينية في الكتابة التعبيرية ، وإلا كان السؤال خاصا بمادة الدين ، أو الثقافة مثلا ، وليس التعبير الكتابي .

ث) الثبات : ويشير الثبات إلى حصول موافقة بين القراء (المصححين) على الدرجات الخاصة بالاختبار، ويمكن زيادة معاملات الثبات إذا ضبطت العوامل التي تؤثر في الثبات ، كخلفية المصححين ، وخبرتهم ، والتدريب الذي يحصلون عليه . (سيناقش ذلك بالتفصيل في الصفحات التالية)

ج) الاهتمام : ويشير إلى مدى الاستثارة التي يمنحها السؤال للطلبة ليكتبوا بعناية ، برغم من أن الحصول على موضوع ممتع ، كافٍ لجذب الاهتمام يعدُّ أمراً صعباً ، ولكن ينبغي أن يراعى ذلك قدر الامكان بالبحث عن عناوين لموضوعات ترتبط بالغالبية الكبيرة من الشريحة التي سيطبق عليها اختبار التعبير .

٣-٦-٣ طرق التقويم الكلي للكتابة التعبيرية:

ليس هناك اتفاق على الأنواع الخاصة بطرق التقويم الكلي للكتابة التعبيرية إلا إنه يمكن

حصرها في ستة نماذج وطرق نوردتها فيما يلي :

- الطريقة البسيطة في تقويم التعبير (Essay Scale)

__ المقياس الثنائي (Dichotomous Scale)

__ الطريقة التحليلية (Analytic Scale)

- طريقة التقدير على أساس السمة الأساسية (المفتاحية) (Primary Trait Scoring)

__ الطريقة الانطباعية (General Impression Marking)

__ التقويم على أساس مركز الثقل النوعي (Center of Gravity Response)

وسأقوم في الصفحات التالية بتركيز الضوء على ماهية هذه النماذج ، والطرق مع شرح الطريقة التحليلية ، والطريقة الكلية الانطباعية بشيء من التفصيل لما لها أهمية في بحثنا هذا.

٣-٦-٣ ٢- ١- الطريقة البسيطة في تقويم التعبير الكتابي :

وهي عبارة عن قطع من كتابات متكاملة للتلاميذ ، منتقاة من اختبارات تحتوي على مجموعة هائلة من نفس هذه الكتابات ، إلا أن تحديد هذه الكتابات بالذات ، لتمثل كل كتابة نموذجاً ، أو مثالا لمستوى متدرج من الأداء ، أو بعبارة أخرى القطع الكتابية التي تصنع المعيار تؤخذ من مستويات عدة من مجموعة كبيرة من قطع أجريت لتلاميذ لهم نفس خصائص العمر (مستوى الصف) ، أو اللغة.

نستخدم هذه القطع كمقياس شامل (Large Scale) لتقدير اختبارات التعبير المختلفة، وتتلخص عملية التقويم في الاجراءات التالية :

- يقرأ المقوم موضوع التعبير .
- يطابق بين هذا الموضوع ، وموضوع آخر يتساوى معه تقريبا من حيث الأفكار ، والصياغة .
- يربط المقدر أو المقوم القطعة التي هو بصدد تصحيحها ، أو تقديرها بقطعة من المعيار الشامل .
- يضع للموضوع درجة خاصة هي نفس درجة ذلك الموضوع ، الذي قام بمطابقته به.
- يتطلب هذا النوع من التقدير وجود أمثلة لعدد لا متناهٍ من الموضوعات (أسرتي / مدرستي / حيواني المفضل) ويكون لكل موضوع أمثلة متدرجة (مأخوذة من اختبارات وطنية أو مدرسية) من حيث المستوى قد يبلغ أربعة مستويات ، أو خمسة وقد يصل إلى ثمانية مستويات ، ولكل مستوى درجة خاصة .

استخدم هذا المعيار وطوّر من قبل لجنة اتحاد المعلمين بكاليفورنيا (Committee of the California Association of Teachers) وقد طور من خلال تحليل ٥٦١ موضوعًا من موضوعات التعبير لاثني عشر صفًا لكلّ عنوان مثل (نشاطي المدرسي المفضل، مدرستي ، انحراف الأحداث ، الحياة في الريف) وقد احتوى بعض العناوين على تعليقات هامشية ، أو انتقادات مشتركة لتعين المصححين على سهولة تصنيفها مع القطع التي هم بصدد تقديرها . (Cooper & Odell, 1977).

وفي المقابل استخدم المقياس الذي عرف باسم (تقويم الإنشاء Assessing Writing) في بريطانيا على غرار معيار كاليفورنيا ، حيث طوّر من قبل لجنة اتحاد معلمي اللغة الإنجليزية بلندن (Committee of the London Association of Teachers) وكان من أفضل المقاييس الموجودة حينئذ، وقد اختص بوجود الأسئلة الاسترشادية التي يستخدمها المصحح لتكوين انطباع خاص يبنى في ضوءه الحكم على مستوى الموضوع ومن هذه الأسئلة:

- هل يبدو التعبير واقعيًا ؟ هل هناك تنوع في المعلومات أثناء تقديم التفاصيل ، وهل هذه المعلومات ذات علاقة بالموضوع التعبيري ؟
- هل بنيت المادة التعبيرية بحيث تكون ذات معنى للقارئ والكاتب (التلميذ) ؟ هل يبدو العمل متقنًا ، وهل يسير بخطوات ثابتة ، ومنظمة ، هل هناك وعي لتطوير درجات السرد وتتبع التأثيرات في الموضوع ؟
- هل المفردات المستخدمة ضرورية ، وهل تتميز بالثراء اللغوي ، والدقة في الاختيار والعمق ؟ هل هناك تنوع كافٍ في بنية الجمل تسمح بمزيد من الفهم العميق ؟ هل اللغة المستخدمة تتميز بالإبداع ؟ أم هناك تكرار في الأفكار مما يجعل التعبير والإحساس مبتذلين ؟

- هل هناك سيطرة على ضوابط اللغة من إملاء ، ونحو ، وعلامات الترقيم بحيث لا يؤثر على

التواصل مع القارئ أثناء قراءة الموضوع ؟

شكل هذا المعيار نقلة نوعية في تقويم التعبير الكتابي ، من خلال توضيح معايير الجودة التي يعتمد عليها التعبير ، وإضفاء تحديد أكبر على مكونات التعبير ، إلا أن هذا المعيار ظل يعاني من قصور من حيث عدم قدرته على إعطاء معلومات مفيدة للمعلمين والباحثين تفيدهم في التغذية الراجعة، بجانب مشكلات الثبات التي يعاني منها (Charney, 1984) فالتقويم الكلي لكل تلميذ لا يسلط الضوء على نواحي الضعف لدى هذا التلميذ لأن التقويم يجري بطريقة كلية ، ولا يعني بالتفاصيل ، كما أن صعوبة السيطرة على كم الموضوعات المستجدة والتي تسير التغيرات الحادثة ، وإيجادها ضمن معايير شاملة كانت السلبية الأخرى التي يعاني منها هذا النوع من التقويم .

كان هذا النوع من التقويم منتشرًا في الفترة من ١٩٢٠-١٩٣٠م ، وكان يستخدم من قبل الباحثين، والمعلمين على حد سواء (Cooper & Odell, 1977). إلا أن السلبات التي كان يعاني منها ، وظهور أنواع أخرى لتقويم التعبير قللت من استخدامه وجعلته مقتصرًا على بعض البحوث التجريبية.

٣-٦-٣ -٢ -٢ المقياس الثنائي (Dichotomous Scale)

تُفسَّرُ كلمة (Dichotomous) على أنها فصل بين شيئين متضادين ، أو مختلفين (الخولي ، ١٩٩٤) وهو يطلق على طريقة من طرق تقويم التعبير تعتمد على وجود مقياس يحتوي على قائمة من العبارات تكون كل عبارة بمثابة معيار من معايير الحكم على جودة التعبير أو عدمه ، وتحتاج هذه العبارات للإجابة عنها بالنفي ، أو الإيجاب ، والذي يقابل تدرج التقديرات تتراوح بين ٤-١٠ تقديرات في المعيار التحليلي (Cooper & Odell, 1977).

وتفسير نتائج الدراسة التي طُوِّرت فيها هذه الطريقة أن استخدام النموذج الثنائي كان مؤثراً في أداء التلميذ في التعبير، ومفيداً في تصنيف التلاميذ في البرامج التشخيصية العلاجية، والصفوف العادية. ويرجع سبب ذلك إلى احتواء هذا النوع على مجموعة من التفاصيل تساعد على تقصي نقاط الضعف والقوة في تعبير التلميذ. ويوضح الجدول التالي مثالا له:

جدول رقم ١
نموذج كوهن الثنائي

المجال	الفقرات	نعم	لا
المحتوى	(١) فهم متعمق للأفكار . (٢) تنظيم الأفكار ، والإبتكار فيها . (٣) منطقية الأفكار ، ومعقوليتها . (٤) وضوح الأفكار .		
التنظيم	(٥) معالجة واضحة للآراء . (٦) تطوير الآراء بطريقة مناسبة . (٧) متابعة تنظيم الآراء والأفكار في جميع أجزاء الموضوع . (٨) اتصال الآراء ، والأفكار بالموضوع . (٩) معالجة معظم الفقرات لفكرة مركزية . (١٠) استخدام تفاصيل ، وآراء واقعية أثناء المعالجة . (١١) التفاصيل التي تحتويها الفقرات مطلوبة .		
آليات التعبير	(١٢) هناك كثير من الأخطاء الاملائية . (١٣) هناك أخطاء في وضع علامات الترقيم . (١٤) استخدام مفرط لعلامات الترقيم . (١٥) أخطاء في استخدام الأفعال . (١٦) أخطاء في استخدام الضمائر . (١٧) أخطاء في تصريف الأفعال والصفات . (١٨) استخدام خاطئ للغة (الفصاحة)		

(Cooper & Odell,1977)

إلا أن المقياس الثنائي كان يعاني من مشكلات في الثبات ، فحسب الدراسة التي أجراها كوهن (Cohen,1963 in Cooper & Odell,1977) باستخدام هذا النوع من التقويم تمَّ حساب الثبات

بعمل مقارنات بعدية وقبلية بين أداء المجموعات و بحساب النسبة المئوية تم الحصول على معامل ثبات بلغ ٠,٣

وبتأمل المقياس نلاحظ أن الاستفادة منه محدودة بالنسبة للمعلمين في تشخيص مستوى التلميذ في التعبير المكتوب ، فالمعلومات التي يتم الحصول عليها بواسطة المقياس الثنائي لا توضح مستوى التلميذ في كل جزء من أجزاء التعبير المقيسة في النموذج ، وإنما توضح وجود السمة ، أو عدمها فقط ، لذا فهو يفيد للتمييز بين القدرات الكتابية العامة في الفصل الواحد ، أو المجموعة الواحدة .

٣-٦-٣-٢ الطريقة التحليلية (Analytic Scale)

و يقصد بها نوع من أنواع التقويم الكلي للكتابات الفعلية للتلاميذ يعتمد على وجود أداة للتقويم تتضمن قائمة بالميزات البارزة أو التفاصيل الدقيقة للكتابة التعبيرية ، كما تحتوي على تفصيل لمستوى الإنجاز في كل مهارة من المهارات الفرعية للتلميذ وتشتق هذه المهارات من محكات التدريس (Criteria) الخاصة بالتعبير ، وتكون هذه التفاصيل متدرجة بحيث تصف خصائص المستوى العالي والمتوسط والمنخفض بشكل دقيق (Hart,1994 ؛ White,1995 ؛ Novak & Herman,1996).

جاءت هذه الطريقة لتلافي الصعوبة الرئيسية بالنسبة للتقدير وفق الطريقة الكلية الانطباعية ، وطرق التقويم الكلي الأخرى التي تعتمد على إسناد درجة واحدة ترتبُ النتائج عليها ترتيباً مهماً وحقيقياً بدون إعطاء تفاصيل ، في حين أن المدرس يهتم بمعرفة مدى مهارة الطالب في كل جزء من مكونات الكتابة ، أكثر من معرفة رتبته بالمقارنة مع أفراد مجموعته ، كما يريد أيضا الوقوف على معلومات تشخيصية تساعده على علاج جوانب القصور لدى الطالب . وبإمكان المدرس أن يقوم التلميذ وفق الطريقة الكلية ، ولكن من غير الممكن أن يطبقها أثناء التدريس لأنه يدرس مكونات التعبير حسب خطة متسلسلة بخطوات منهجية مدروسة ، وليست كلها في ذات الوقت .

إن التقويم التحليلي لا يتفق مع التقويم الكلي القائل بأن الكل أكبر من مجموع أجزائه (Lyons,1992) لأن التقويم التحليلي يملئ على المصحح ضرورة إسناد الدرجات على المكونات الفرعية للتعبير كالتسلسل المنطقي ، والترابط ، والمحتوى ، والنحو والإملاء.. الخ، وتُجمَع هذه الدرجات الفرعية المختلفة للخروج بعلامة كلية واحدة للطالب في العمل التعبيري، وتحصل كل مهارة على نسبة أو وزن معين فيكون للإملاء درجة واحدة مثلا ، ولتركيب الجمل ثلاث درجات حيث إن المكونات الفرعية قد لا تعامل وفق هذه النظرية بصفة متساوية.

يستخدم التقويم التحليلي على نطاق واسع لجميع أنواع الكتابة سواء السردية التعبيرية والشخصية (السرد الذاتي) والقصصية ، والتحليلية ، والإقناعية ... الخ ، كما أنه مفيد للتوصل إلى المعلومات التشخيصية الشاملة التي تعجز عنها أنواع التصحيح الأخرى ، ويستخدم لأغراض التقويم الذاتي الصفي ، كما يعتبر مفيدا لأهداف التصنيف والتشعيب ، ويستخدم على نطاق واسع لتقويم برامج الكتابة، لذا فهو مفيد في صنع أو اتخاذ القرارات. إنَّ شمول هذا النوع من التقويم لجميع أنواع الكتابة التعبيرية يؤدي إلى تدفق المعلومات بصفة مستمرة عن تقدم التلميذ والصعوبات التي يعاني منها هذا التلميذ في شتى أنواع الكتابة.

(Hart,1994 and White,1995) .

٣-٦-٣-٢ - ٣-١-٣ تطوير نموذج تحليلي :

يجب التنويه بأن معايير الطريقة التحليلية في تقويم التعبير يتم تطويرها من نوع واحد من الكتابة التعبيرية، كما أن التفاصيل ، أو المميزات التي توضع في النموذج المعد للتقويم يتم وضعها بطريقتين، فهي (أ) إما أن تستق من قطع أو موضوعات تعبير، بحيث تتنوع بين كتابات على

مستوى عال من الكفاءة (مهنية أصلية ، أو منشورة) ، وكتابات على مستوى أقل لاشتقاق التدرج في الأداء ، ب) أو أن تشتق من البحوث التربوية ، والنقدية والتحليلية (Cooper & Odell, 1977) .

بالنسبة للطريقة الأولى التي تعتمد على كتابات التلاميذ فإنه يجري جمع قطع من كتابات التلاميذ من مرحلة واحدة حدثت في ظروف واقعية كأن تكون مذكرات يومية ، أو قطع قصيرة مأخوذة من أعمال التلاميذ اليومية ، أو من الاختبارات، أما بالنسبة للطريقة الثانية فيتم رصد نتائج البحوث ، وتتبع النماذج التحليلية المختلفة التي استخدمت في هذه البحوث ، ومن ثم تقرأ هذه القطع أو البحوث لغرض النقد والتحليل ، وتوضع الخصائص الهامة في قائمة ، وتتم مناقشة الخصائص من قبل فريق المشروع في حالة تواجده ، ثم يتم تجريبه على قطع من كتابات الطلبة لنفس الموضوع ، وتفحص النتائج ليُستنبطَ منها قائمة من الخصائص بحيث تكون شاملة .

تصاغ الخصائص أو المميزات بلغة غير فنية (أي يمكن لولي الأمر أو المدرسين فهمها)، كما يتم توصيف معايير الجودة بحيث تشمل المستويات منخفضة الجودة ، وعالي الجودة والمتوسط لكل خاصية ، أو جزء من القائمة . تساعد هذه الموصفات على إرساء قواعد التصحيح .

إن عملية تدريب المصححين هي إحدى الخطوات المهمة في تطوير المعايير التحليلية ، وذلك لتحصيل درجة عالية من الموافقة والتطابق في التصحيح ، وتحدث عملية التدريب على مرحلتين الأولى قبل الشروع في التصحيح وتنفذ على مجموعة قطع لا تنتمي إلى عينة الدراسة ، والمرحلة الثانية تتم كعملية فحص المصححين لأنفسهم بعد تصحيح عدد معين من الأوراق للتأكد من تحصيل الاتفاق بينهم ، ولكن بالرغم من ذلك إن بعض الدراسات حصلت نتائجها على معاملات اتفاق عالية بين المصححين من دون إجراء عملية تدريب لهم (See Cooper & Odell, 1977 and Peers, 1996) ، ولكن تظل عملية التدريب والمران أثناء التصحيح ضرورية لتقليل التشدد في التصحيح والتي يمكن أن تؤثر في النتائج (White, 1995).

يمكن القول بأن التصحيح التحليلي يمثل القاعدة الأساسية التي يقوم عليها تقويم التعبير، وإن معظم النماذج والطرق الأخرى تنطلق من نفس القاعدة مع اختلاف في نوع وكم المهارات الفرعية التي تقوم عليها، ولهذا يعدّ من أشمل الطرق في التصحيح، وهو مفيد للمدرسين والباحثين لتحصيل معلومات شاملة ومفصلة عن تعبير التلاميذ، كما يمكن تكييفه حسب الأغراض المبتغاة منه وجعله أكثر شمولاً، وتعقيداً أو بالعكس.

أما من الناحية العملية فإن التصحيح التحليلي قد أفضى إلى ثلاث مشاكل كما يلخصها وايت (White,1995) قيبت استعماله في دائرة المشاريع الصغيرة التي يقبل عليها مصححون قليلون، وذلك من حيث: عدم وجود اتفاق على وجود مهارات فرعية في الكتابة؛ أضف إلى ذلك صعوبة الحصول على تصحيح تحليلي معتمد في الكتابة لعدم الاتفاق والإيمان بأهمية هذه المهارات أو المكونات الفرعية؛ كما أن المصححين يتوقفون عند كل ورقة لاتخاذ قرارات بشأن تصحيحها مما يجعل عملية التصحيح بطيئة ومكلفة.

٢-٣-٦-٣ نظرة على بعض النماذج أو الطرق التحليلية في تقويم التعبير:

عند تفحص النماذج التي تعتمد الطريقة التحليلية في تقويم التعبير فإنه يمكن تقسيمها إلى قسمين: نوع منها يعرض التفاصيل أو المميزات دون أن تكون مندرجة أو مصنفة ضمن مجال معين مما قد يطلق عليها النماذج العامة، أو أن تحتوي على مجموعة من المجالات تصل إلى خمسة أو ستة مجالات يتكون كل مجال من مجموعة من المكونات مما قد يطلق عليه النماذج التفصيلية. ولتوضيح ذلك نعرضهما كل على حده مع إلحاق كل نوع بمجموعة أمثلة:

أولاً: الطرق أو المعايير التحليلية العامة :

وتعتمد على إدراج مكونات التعبير بصورة تحليلية متدرجة في المستوى دون تصنيفها إلى مجالات . وما يميز هذه النماذج أو المعايير وهو وجود وصف للأداء المتوقع من التلاميذ ويعتمد عليه في تحديد مستوى التلميذ في كل مكون.

(أ) القواعد الأساسية لتقويم الكتابة التعبيرية :

يستخدم هذا النموذج في تقويم التعبير الكتابي لتلاميذ الصف السادس ولم توضّح المعايير انتماء مكوناتها الفرعية إلى مجال معين وإنما احتوى على تدرج في الأداء من أربع مستويات ، واحتوى على ست مكونات لكل مستوى .

جدول رقم ٢

القواعد الأساسية لتقويم التعبير للصف السادس (الولايات المتحدة الأمريكية)

المكونات	المستوى
١. الكتابة مركزة ببراعة نحو الموضوع مع توسعه وتدعيم الأفكار والأمثلة (مع بنية منطقية) . ٢. الموضوع يصل إلى درجة الإحساس بدرجة كبيرة . ٣. يسيطر على اللغة بإعطاء أمثلة توضيحية ناضجة. ٤. يختار ويستخدم المفردات بدقة استخدمًا فذاً في جميع أجزاء الموضوع وجميع الجمل مكتملة . ٥. تناسب الأفعال والانسجام بين الصفات والأسماء والضمائر. ٦. استخدام علامات الترقيم والقواعد الإملائية النحوية المتعارف عليها .	ممتاز (٤)
١. الكتابة عموماً متصلة بالعنوان ودعم كاف للأفكار والأمثلة ، وتبدو توسعة الأفكار غير منظمة نوعاً ما . ٢. التسلسل المنطقي ظاهر إلا إنه تظهر بعض الهفوات البسيطة. ٣. يغلب على الموضوع إظهار الأمثلة والأحاسيس والمشاعر. ٤. الدقة في استخدام اختيار المفردات بدرجة مناسبة والجمل مكتملة. ٥. هناك أخطاء عرضية في استخدام الأفعال والصفات والأسماء والضمائر ولكنها لا تعوق الفهم. ٦. اتباع علامات الترقيم واستخدام القواعد النحوية والإملائية (أخطاء عرضية لا تعوق الفهم) .	جيد جداً (٣)

جدول رقم ٢

القواعد الأساسية لتقويم التعبير للصف السادس (الولايات المتحدة الأمريكية)

المستوى	المكونات
جيد (٢)	١. الكتابة تتطلع نحو الوضوح مع وجود بعض العبارات الرخوة الغير دقيقة التي لا تتصل ولا تدعم أفكار الموضوع. ٢. يعرض الأفكار والأمثلة ولكن من غير تطوير. ٣. يستخدم النمط التنظيمي ولكن لا وجود للوعي والإحساس في تمام أجزاء الموضوع. ٤. استخدام المفردات المناسبة ولكنها محدودة ومألوفة وبعضها مبهم. ٥. محدودية القراءة بسبب الأخطاء الموجودة في بنية الجمل وتناسق وانسجام الأفعال والأسماء. ٦. استخدام علامات الترقيم والقواعد النحوية والإملائية باستثناء بسيط.
المستوى المنخفض (١)	١. الكتابة تتصل اتصالا قليلا بالعنوان ، الأمثلة قليلة ودعم قليل لأفكار الموضوع. ٢. البنية المنطقية أو التسلسل المنطقي بسيط أو معدوم. ٣. تطوير أفكار الموضوع شاذ وغير كاف وغير منطقي. ٤. عدم كفاية أو محدودية المفردات (قلة التحديد) أو غموض المعنى. ٥. أخطاء فادحة في بنية الجمل تعوق فهم الموضوع. ٦. وجود أخطاء كثيرة في الإملاء وصعوبة في فهم المقروء.

(Essential Books Grading Rubrics, 2000)

عند تأمل المعايير المعروضة نجد أنها تعالج مجموعة من المجالات فالعنصر الأول من كل مستوى يعالج الأفكار، بينما يعالج العنصر الثالث التسلسل المنطقي، يعالج السادس آليات الكتابة ، إلا إن ذلك لم يظهر في مجالات محددة وهذا يرجع إلى طبيعة هذا النوع من النماذج أو المعايير التحليلية و التي تكون عامة أي بدون إدراج أية مجالات.

(ب) معايير مركز القراءة (التطوير التربوي) :

لم توضح هذه المعايير مستوى الصف الموضوع له ، إلا إنها تصلح لتقويم أنواع متعددة من الكتابة تعبيرية أو قصصية أو سردية وتتيح هذه المعايير فرصة للمقوم لتسجيل ملاحظات حول كل معيار يقوم بتقويمه.

جدول رقم ٣

معايير مركز القراءة (التطوير التربوي)

سَلَمُ التقدير				المعايير
مبتدى	ناشئ	بارع	حاذق	
				- ينظم أفكاره في تسلسل منطقي - يربط أفكار الموضوع ببعضها. - يستخدم القواعد النحوية المتعارف عليها. - يظهر قدرة على الكتابة بألوان متعددة (حوارية قصصية) في موضوع التعبير . - تتميز كتابته بالجدة والتميز . - يطور الموضوع بشكل واضح. - يستخدم تقنية ما قبل الكتابة.

(Reading Center 1997)

ج) معيار تقويم الكتابة:

هذا المعيار المكون من ١٢ فقرة تعتبر كل منها معيارا للحكم على جودة الكتابة وهو بالرغم من تناوله عدة مجالات في التقويم إلا أنه يظهر هذه المعايير بصورة عامة أي بدون إدراجها أسفل مجالات معينة. ويحتوي على سَلَمُ تقدير يبدأ بالمتماز وينتهي بالضعيف ، و يوضع هذا المعيار لمستوى تلاميذ الصف الخامس حتى الثامن . ويوضح الجدول التالي بعض هذه المعايير:

جدول رقم ٤

معيار تقويم الكتابة

الرقم	المعايير	سَلَمُ التقدير				
		ممتاز	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف
١.	موضوع التعبير يظهر فهمه التام للمهمة.					
٢.	يعرض جليا موقع العنوان محدد القضية الأساسية وعلاقتها به.					
٣.	يظهر تفكيرا نقديا واضحا.					
٤.	وضوح الهدف والإقناع طوال الموضوع.					
٥.	يستشهد ويستخدم حقائق توضيحية واقعية.					
٦.	يدعم أفكاره بالأسباب والشواهد والأمثلة والأدلة.					
٧.	ينظم أفكاره ويوحد تسلسلها.					
٨.	يستخدم لغة مباشرة يستولي بها على القاريء.					
٩.	يقتبس من المصادر المناسبة ويشير إلى الاقتباس.					
١٠.	الموضوع خال من الأخطاء الإملائية والنحوية وعلامات الترقيم واختيار المفردات وأخطاء المسح.					

(Southern Illinois Unevercity,2000)

ثانياً (النماذج أو المعايير التحليلية المفصلة:

وتعتمد هذه المعايير أو النماذج على إدراج مجموعة من المجالات تختلف من معيار إلى آخر حسب الهدف ، والمستوى التي وضعت من أجله ، حيث قد تكون المجالات التي تعالجها ثلاثة أو أربعة أو قد تصل إلى سبعة أو ثمانية كما في بعض المعايير أو النماذج .

ويندرج أسفل كل مجال مجموعة من المكونات تختلف من نموذج إلى آخر .

(أ) التقويم المباشر لعام ١٩٩٧ (الولايات المتحدة الأمريكية):

استخدمت هذه المعايير لتقويم ١٦٧٩٢ تلميذا وتلميذة للصف الرابع والخامس والسادس، وتتكون هذه المعايير من ثلاثة مجالات هي المحتوي (التنظيم)، ويتكون كل مجال من مجموعة من العناصر تختلف من مجال إلى آخر. وتعرض هذه المعايير في الجداول التالية:

جدول رقم ٥

النموذج التحليلي للتقويم المباشر لعام ١٩٩٧ (الولايات المتحدة الأمريكية)

أولا المحتوى :

المستوى العالي (٤) الطالب الحائق	المستوى الثالث (٣) الطالب البار	المستوى الثاني (٢) الطالب الناشئ	مستوى الأول (١) الطالب المبتدئ
١. يطور الموضوع بشكل فريد. ٢. الأفكار تعبر عن العنوان بدرجة عالية. ٣. الموضوع ممتع للغاية. ٤. مستوى معرفة عال للموضوع. ٥. مقدمة وخاتمة مؤثرتان. ٦. يدعم الموضوع بأمثلة وتفاصيل عديدة. ٧. الهدف واضح في الكتابة.	١. يطور ويشرح الموضوع. ٢. الأفكار تعبر بوضوح عن العنوان. ٣. سهل القراءة والمتابعة بالنسبة للقارئ. ٤. مستوى معرفة واضح بالموضوع. ٥. يبدأ بمقدمه وينتهي بخاتمة. ٦. يدعم الموضوع بالأمثلة الواضحة والمختصرة. ٧. الهدف واضح .	١. تنظيم وتطوير الموضوع محدودة. ٢. صعوبة في تتبع المعاني. ٣. معرفة محدودة للموضوع. ٤. البداية والنهاية ضعيفتان. ٥. يحتاج الموضوع إلى تدعيم وتطوير أثناء عرض الأمثلة والتفاصيل.	١. لا وجود للتطوير أو التنظيم. ٢. صعوبة في قراءة الموضوع. ٣. عدم وضوح العنوان. ٤. لا وجود للمقدمة أو الخاتمة. ٥. الهدف غير واضح أثناء عرض الأمثلة. ٦. لا تطوير أو دعم للأمثلة أو التفاصيل.

تابع جدول رقم ٥

النموذج التحليلي للتقويم المباشر لعام ١٩٩٧ (الولايات المتحدة الأمريكية)

المجال الثاني: الأسلوب

المستوى العالي (٤) الحاذق	المستوى الثالث (٣) البارع	المستوى الثاني (٢) الناشئ	المستوى الأول (١) المبتدئ
١. استخدام مفردات لغوية فريدة وممتعة.	١. يوظف المفردات بطريقة صحيحة.	١. تكرار كبير في معظم المفردات.	١. فقر كبير في استخدام المفردات.
٢. الموضوع يشد القارئ.	٢. الموضوع يجذب القارئ.	٢. اللغة الوصفية قليلة أو غائبة.	٢. صعوبة وضعف في تتبع القراءة.
٣. استخدام لغة مجازية أو رمزية وتشبيهات بلاغية.	٣. يستخدم لغة وصفية بدرجة قليلة.	٣. محدودة القراءة للموضوع.	٣. ضعف في لغة التعبير بشكل عام.

المجال الثالث: آليات الكتابة.

المستوى العالي (٤) الحاذق	المستوى الثالث (٣) البارع	المستوى الثاني (٢) الناشئ	المستوى الأول (١) المبتدئ
١. أخطاء سطحية في الإملاء أو الترقيم أو النحو.	١. أخطاء قليلة في الترقيم أو الإملاء أو النحو.	١. أخطاء قليلة في النحو أو الإملاء أو الترقيم تعوق فهم المعنى.	١. أخطاء في النحو وعلامات الترقيم وعدم فهم الموضوع.
٢. استخدام سليم للغة (فصاحة الجمل والعبارات).	٢. مشكلات بسيطة في استخدام الأفعال والأسماء.	٢. صعوبة في تتبع الجمل نتيجة لعدم تنبذها.	٢. فهم قليل للعلاقات بين الجمل والكلمات.
٣. يقسم الموضوع إلى فقرات.	٣. بداية موجهة لمعظم الجمل. تكامل الموضوع ككل.	٣. مشكلات في الأفعال والأسماء والصفات.	٣. ضعف في بنية الجمل.

(Performance Summary Department of Education, 2000)

ولتكويّن صورة للقارئ (المصحح) حول كل مستوى يرفق بكل مستوى موضوع تعبير يتماثل

بدرجة كبيرة مع مستوى التقويم بحيث يكون هناك مثالا للمستوى العالي ومثالا للمستوى الثالث والثاني وهكذا.

ب) معايير دراسة نوفاك و وهيرمان : (Novak & Herman, 1996):

توضح معايير نوافك وزملائه ثلاثة مجالات هي التنظيم والتطوير والتقنيات ، حيث أنشأها لغرض الدراسة التي تهدف إلى مقارنة صدق وثبات هذ النموذج الجديد بنموذجين آخرين موضوعين مسبقا.

جدول رقم ٦
المعايير التحليلية لنوفاك وهيرمان

المجال / المستوى	التنظيم	التطوير	التقنيات (الآليات)
٦-الممتاز (الكاتب الممتاز)	- وضوح الموضوع . - منطقية الأحداث . - الجمل مكتملة ولا وجود لاستطراد يؤدي إلى تشويش القارئ. - السلاسة والمنطقية عند الانتقال بين الفقرات. - البداية والنهاية لها معنى واضح .	- عناصر السرد موضحة جيدا (العقدة والزمان والمكان والشخصيات) - توضيح التفاصيل مناسب. - تنوع وتعقد عناصر الجملة.	- لا توجد أخطاء أساسية عدا خطأ أو خطاين ثانويين .
٥- الكاتب الجدير بالثناء	- الموضوع واضح - الأحداث منطقية - يوجد استطراد بسيط في بعض الجمل إلا أنه لا يشتت القارئ معنوياً - يوجد انتقال سلس ومنطقي بين الفقرات و داخل الفقرات. - معنى واضح للبداية والنهاية.	- عناصر السرد موضحة جيدا - استخدام بعض الجمل المنوعة واختيار المفردات المناسبة . - قد ينقص الموضوع بعض التحديد .	- القليل من الأخطاء الثانوية . - خطأ أو خطاين ثانويين (لا يوجد أكثر من خمسة أخطاء مدمجة) لا تسبب الأخطاء تشوش القارئ.
٤-الإنجاز الملائم (الكاتب المقتدر)	- الموضوع واضح ، والأحداث معظمها منطقية . - استطراد في بعض الجمل يؤدي إلى تشويش القارئ . - معنى واضح للمقدمة والخاتمة .	- معظم عناصر السرد موجودة . - قد يكون بعض التوضيح أقل استطرادا ، أو نقصاً في العمق . - هناك بعض التفاصيل الحية والواضحة على الرغم أنه ينقص أحدها الصلة المباشرة .	- القليل من الأخطاء الثانوية (خطأ ، أو خطاين رئيسيين) - لا توجد أكثر من خمسة أخطاء مدمجة . - لا تسبب الأخطاء تشويشا كبيرا للقارئ .

(Novak & Herman,1996)

وهكذا تعرض الدراسة مستويات الأداء حتى ستة مستويات يتدرج فيها الأداء حتى يصل إلى المستوى الضعيف (الكاتب غير المقتدر كما أسمته الدراسة) ، وبملاحظة مكونات النموذج نجد التدرج في الأداء ، كما نلاحظ اعتماد الجانب التقني القائم على حساب الأخطاء في الإملاء والنحو .

ج) المعايير التحليلية لتقويم التعبير :

تستخدم هذه الاداة لتقويم التعبير الكتابي ، وهي واحدة من خمسة أدوات مترجمة حسب مستويات الصفوف ، وتستخدم هذه المعايير لتقويم الطالب من (٩-١١ سنة) أي من الصف الرابع وحتى السادس ، وتتكون من ثلاثة مجالات هي : الأسلوب ، والبناء والتنظيم ، واستخدام اللغة .

يجرى التقويم بطريقة كلية من خلال قراءة المقوم جميع التفاصيل أو المكونات واستنتاج أيها أكثر اتصالاً بمستوى الطالب في الموضوع الذي هو بصدد تصحيحه . وقد لا يحصل الطالب على الدرجة نفسها في جميع المجالات الثلاثة . ويوضح الجدول التالي تفاصيل ومكونات الأداة .

جدول رقم ٧ المعايير التحليلية لتقويم التعبير

المجال الأول : الأسلوب .

المستوى	المكونات
العالى (٤)	▪ جانبية الأسلوب . ▪ تنوع الجمل من حيث الطول والصياغة . ▪ استخدام الأمثلة والفكر الداعمة ، وغالباً ما يبدأ الفقرة بمقدمات تهئى القارئ للفكرة العامة ▪ الدقة في استخدام المفردات ، أو اضافة الخيال . ▪ إدراك الهدف وفهم لغة الخطاب .
المستوى الجيد (٣)	▪ الأسلوب يؤدي الدور الوظيفي المراد ، والموضوع سهل القراءة والمتابعة . ▪ تنوع الجمل من حيث الطول والصياغة ، ووجود بعض الجمل النمطية العادية (جملتين إلى ٣ جمل) ▪ استخدم بعض الأمثلة والفكر الداعمة . ▪ استخدم بعض المفردات الغير دقيقة ، ولا وجود للخيال . ▪ لغة الخطاب غير واضحة تماماً (يمكن استنتاجها من السياق ضمناً) وعدم ادراك الهدف تماماً .

المستوى	المكونات
المستوى المتوسط (٢)	- الأسلوب يؤدي وظيفته ، ولكنه حافل بالتكرار . - يمكن متابعة الموضوع ، إلا أنه تجد بعض الهفوات . - تنوع الجمل قليل جدا (الاعتماد بشكل أكبر على الجمل البسيطة النمطية) - المفردات عامة (غير دقيقة) و حافلة بالتكرار . - عدم وضوح مدى فهم الكاتب للغة الخطاب أو الهدف من الموضوع .
المستوى الضعيف (١)	- صعوبة في تتبع الموضوع وقراءته . - صعوبة في تحديد طول الجمل ونمطها بسبب كثرة الأخطاء (في بعض الحالات هناك استخدام الجمل ساذجة وبسيطة جدا ، أو ركيكة مع بعض الأخطاء) . - عدم النضج في اختيار المفردات في جميع أو معظم الفقرات . - لا يمكن تمييز لغة الخطاب ، أو إدراك الهدف .

المجال الثاني : البناء والتنظيم :

المستوى	المكونات
المستوى العالي (٤)	- المقدمة ممتعة . - الموضوع مطور بشكل جيد . - الخاتمة محددة توضح خلاصة للموضوع . - يقسم الموضوع إلى فقرات (في بعض الحالات التقسيم يكون ضمنيا) . - نمط التنظيم واضح جدا . - تكامل الفقرات معظمها من خلال فعالية استخدام المقاطع الانتقالية بين الفقرات .
المستوى الجيد (٣)	- وجود مقدمة و خاتمة واضحتان ، ولكن تأثيرهما غير فعال . - هناك تنظيم في الموضوع ولكنه غير واضح تماما . - الثروة اللغوية متصلة بالموضوع . - هناك استخدام للمقاطع الانتقالية ولكنها حافلة بالتكرار مما نقص من تكامل الموضوع .
المستوى المتوسط (٢)	- هناك محاولة لخلق بداية ونهاية (في بعض الحالات تكون بحاجة للتحديد) . - تنظيم محدود جدا . - تقسيم الموضوع إلى فقرات معدوم إلى حد كبير . - الثروة اللغوية (المواد : كالأفعال والصفات والأسماء والتراكيب) غير ذات اتصال بالموضوع . - استخدام ضئيل للمقاطع الانتقالية ، أو استخدام متكرر .
المستوى الضعيف (١)	- الصياغة ذات قالب نمطي ركيك غير متصل بالموضوع . - لا وضوح للبداية والنهاية ، أو الوسط . - وعي ضعيف بتنظيم الموضوع ، وتقسيمه إلى فقرات . - صعوبة في تتبع الموضوع .

المجال الثالث :استعمال اللغة Conventions of Standard Written English

المستوى	المكونات
المستوى العالي (٤)	- أخطاء قليلة ، أو لا وجود للأخطاء في تحرير الموضوع . - الجملة مكتملة ووظيفية . - التوافق بين الأفعال والصفات ، والضمائر . - أخطاء قليلة في اسناد الضمائر ، وإملاء المفردات (تعتمد على مستوى الكلمات) - صحة المصطلحات من الناحية العلمية . - استخدام جيد لعلامات الترقيم .
المستوى الجيد (٣)	- هناك بعض الأخطاء الطفيفة ، ولكن يمكن التواصل بشكل عام في الموضوع . - أخطاء طفيفة في تحرير الموضوع . - أخطاء طفيفة في إسناد الضمائر ، أو في استخدام الأفعال والصفات و الأسماء .
المستوى المتوسط (٢)	- أخطاء متكررة تؤدي إلى فقدان التواصل مع الموضوع ، وعدم الوضوح . - مشكلات في تركيب الجملة . - استخدام خاطئ لعلامات الترقيم . - أخطاء فاحشة في استخدام الأفعال والصفات وتوافقهما . - أخطاء في إملاء معظم الكلمات . - قد تكون هناك مشكلات في صحة المصطلحات .
الضعيف	-

(Electronic Busing Program, 2000)

(د) دليل تقويم التعبير الكتابي (ولاية جورجيا الأمريكية)

ويضم هذا الدليل مجموعة من تعليمات كيفية تقويم التعبير الكتابي ومجموعة من الطرق المستخدمة لتقويمه ومن بينها الطريقة التحليلية والدليل مخصص للمرحلة المتوسطة (أي من الصف الخامس وحتى الثامن)، و يستعرض طريقة التصحيح التحليلي تتكون من خمسة مجالات هي :

المجال الأول : المحتوى والتنظيم (الكاتب يؤسس الفكرة المركزية من خلال الأمثلة التوضيحية والحقائق ، والتفاصيل المختلفة ، هناك وعي بالمطلوب يتضح من خلال اتصال الموضوع به).

المجال الثاني : الأسلوب (وعي وتحكم بلغة الخطاب لجمهور القراء المقدم لهم الموضوع)

المجال الثالث :تنسيق الجملة (ينوع الكاتب بين الجملة الفعالة) .

المجال الرابع :استعمال اللغة (الكاتب يستخدم لغة انجليزية صحيحة) .

المجال الخامس :آليات الكتابة (يوظف الكاتب آليات الكتابة الضرورية) .

ويندرج أسفل كل مجال مجموعة من المكونات تختلف من مجال إلى آخر ، ويصف كل مكون مستويات للأداء (أربعة مستويات) كما ويعرض هذه المستويات في رسوم تخطيطية توضح طبيعة كل مستوى على حدة ، وسأعرض هنا المجالات و مكونات كل مجال ، و الوزن النسبي له (تصل صفحات هذا الدليل إلى ١٨ صفحة مما يصعب عرضه بالتفصيل) .

جدول رقم ٨

دليل تقويم التعبير الكتابي لولاية جورجيا الأمريكية (جورجيا الوسطى)

المجال	الوزن النسبي	المكونات
(١) المحتوى والتنظيم	٣	- المركزية . - وضوح الفكرة العامة . - وضع الفكرة الرئيسية. - اتصال الفكر المساندة للتفاصيل . - التطوير (الفصاحة ، الطلاقة ، العمق في التعبير ، الموازنة بين استنتاج المطلوب والشرح) - التنظيم (يميز المطلوب وينظم الفكر المساندة الداعمة والفكر الرئيسية) - انجاز المطلوب . (يندرج أسفل كل جزء من المكونات أربعة مستويات تبدأ من العالي وتنتهي بالضعيف)
(٢) الأسلوب	٢	- إحساس الكاتب بلغة الخطاب (مخاطبة الجمهور) . - الدقة في اختيار الألفاظ من الناحية الفنية (الصرفية ، والنحوية) ومن الناحية الوصفية (المجازية ، والحوارية ، الخيالية). - التدرج في اختيار المفردات . - توجيه لغة الخطاب حسب الغرض من الموضوع ، ونوع لمخاطبين ، والهدف (الفاعلية ، الاندفاع ، إثارة الفكاهاة ، التعليقات) -تمكن من الموضوع والهدف منه (التنظيم ، الأصالة ، الجودة ، تقنيات الكتابة ، الانفعال والاحساس) - المقاطع الانتقالية(السلاسة في تتابع وترابط الأفكار بين أجزاء الموضوع الواحد) (يندرج أسفل كل جزء من المكونات أربعة مستويات تبدأ من العالي وتنتهي بالضعيف)
(٣) تنسيق الجمل	١	- وضوح المعاني للجملة الواحدة . - الجمل تامة وتؤدي دورها الوظيفي . - تنوع الجمل واختلافها(الطول ، النوع ، بدايات الجمل ، التنسيق ، الجمل التابعة) - أنوات الربط . (يندرج أسفل كل جزء من المكونات أربعة مستويات تبدأ من العالي وتنتهي بالضعيف)

المجال	الوزن النسبي	المكونات
٤) استعمال اللغة	١	- المواد والأفعال . - أنواع الأسماء . - صحة المفردات (الأرقام ، الصفات ، الضمائر ، الجنس ، النعوت ، الحال) - التعامل مع اللغة (العامية ، المصطلحات ، الاقتباس)
٥) آليات الكتابة	١	- تنسيق علامات الترقيم لدخل الموضوع . - الإملاء . - التنسيق (تقسيم الموضوع إلى فقرات ، الحوار ، الهوامش ، المسافات بين الكلمات . - الحروف الكبيرة في مستهل الفقرات والأعلام... إلخ)

(Georgia Department of Education, 2000)

٣-٦-٣-٢ - ٤ طريقة التقدير على أساس السمة الأساسية (المفتاحية)

Primary Trait) (Scoring

ظهرت هذه الطريقة تلبية لأهداف خاصة لبعض الدراسات التي ترى ضرورة بناء تقدير الورقة على ميزة أو سمة أساسية محددة ، أو أكثر من سمة (Multiple Trait Scoring) تحدد مسبقا وتوضع في دليل خاص للتصحيح أو التقدير وتشبه التصحيح الكلي من ناحية إسناد درجة واحدة أساسية على الموضوع كله غير أن دليل التقدير الخاص بهذا النوع من التقويم لا ينظر إلى القيمة الكلية بل يأخذ بعين الاعتبار الفرق المتعلق بتلك الميزة الوحيدة التي تعد مركز الاهتمام مثل الترابط المعنوي ، أو تركيب الجمل ، أو نسبة الخيال . وبموجب هذه الطريقة يركز المصحح على هذه الميزة ويهمل النواحي الأخرى عدا الميزة الثانوية- إن وجدت (في حالة طريقة السمات المتعددة)- فإذا كان الترابط المعنوي هو الميزة الأساسية المراد التركيز عليها فإن الورقة التي تكون فيها المادة مترابطة ترابطا محكما تحصل على أعلى الدرجات ، رغم احتوائها على مشاكل عدة في النحو مثلا ، أو الإملاء ، أو استخدام المفردات وقد تنعكس الصورة إذا كانت الميزة الأساسية هي الالتزام بالقواعد النحوية . ويوضح المخطط الآتي مثالا لهذا النوع من التقويم :

مخطط رقم ١

مخطط لايونز للتقويم على أساس السمة الأساسية

المهمة (المادة الاختبارية) :

لقد أصبح من الواجب علينا إدراك حماية مصادر البيئة المدرسية .

اكتب رسالة إلى مدير مدرستك ترفق بها مجموعة من الاقتراحات التي توضح الأمور التي يجب فيها على طلاب الصف ، أو المدرسة عمله لحماية البيئة المدرسية وما حولها .

القواعد : (التعليمات) :

عندما تكتب الرسالة تذكر أن المساعدة التي ستقدمها للبيئة لا تأتي من الشكوى فقط ، وإنما إلى

وصف مجموعة من الاقتراحات الخ

مواصفات السمة (Trait Specifications)

السمة الأساسية : اقتراح مجموعة حلول لحل مشكلة .

وصف السمة : تتطلب السمة مطابقة واقع المدرسة من خلال تقدير الأنشطة التي تتلاءم مع المحافظة على

البيئة (رمي المخلفات ، العبث بالأشجار ... الخ) ، ويتطلب تحديد الحلول والاقتراحات المناسبة لحلها بلغة

واضحة ومحددة (استخدام المخلفات لتسميد الأرض ، إعادة التصنيع ... إلخ) كما تحتاج إلى اقتراحات

واضحة . تحتاج أيضا إلى اقتراحات واضحة لكل ظاهرة على حدة ، وربط كل ظاهرة بالاقتراح الخاص بها .

طريقة التصحيح :

المستوى	وصف الأداء
المستوى العالي (٦)	الكتاب حدد حجم المشكلة في بيئة المدرسة ، كما خصص لكل ظاهرة تسمية خاصة ، محددا الأسباب التي أدت إلى هذه المشكلة ، وأوضح إمكانية استخدام المصادر المتوفرة للعمل ضمن هذه المصادر ، كما ووضح العمل مع وجود أقل هذه المصادر .
المستوى الجيد (٥)	يوضح الأداء كما في المستوى السابق .
المستوى الفوق متوسط (٤)	يوضح الأداء كما في المستوى السابق .
المستوى المتوسط (٤)	يوضح الأداء كما في المستوى السابق .
المستوى الضعيف (٢)	ضعف واضح في تحديد المشكلة ، ووضع الحلول لها ، لا توجد محاولة لعرض الاقتراحات اللازمة للعمل .
الضعيف جدا (١)	يوضح الأداء كما في المستوى السابق .

(Lyons,1992)

يقضي هذا النوع من التقويم تدريبا كبيرا للمصحح وخصوصا للسمة التي يراد التركيز

عليها ، ويعد مفيدا في تشخيص حالات معينة تقتضيها بعض البحوث ، أو بعض الظروف المدرسية

كأن يختبر المدرس أو الباحث نتائج تدريب التلاميذ على مهارة معينة خاصة بالتعبير ، إلى أنه لا يفيد المدرسين أو الباحثين في الحالات العادية لعدم شموليته بل يقتصر على حالات خاصة .

(Hart ,1994 ؛ Lyons,1992 ؛ Novak & Herman,1996)

٢-٣-٦-٣ ٥- الطريقة الانطباعية أو وضع الدرجات بناء على الانطباع العام (General impression marking)

تعتبر هذه الطريقة من أسهل الخطوات في تقييم الموضوعات التعبيرية الكتابية حيث لا تتطلب مناقشة التفاصيل ، أو تلخيص الدرجات ، فالمقوم هنا يسجل ببساطة درجة الموضوع من خلال تقدير مكان هذا الموضوع (ورقة التعبير) بين الموضوعات ضمن العينة، ولا يستغرق في قراءة الورقة وقتاً طويلاً ، أي أن التقويم يكون معياري المرجع ، ولتحسين درجات ثبات هذا النوع من التقويم يصحح الموضوع ثلاثة من القراء (المصححين)، ولتحقيق درجات عالية من الاتفاق بينهم يجب أن يمرن المقيمون أنفسهم بحيث يصلوا إلى درجة مناسبة من الاتفاق على الدرجة .

وتجرى خطوات التقويم بحيث يعطى المقومون إرشادات خاصة بعملية التقدير الكلي يوضح فيها كيفية تصنيف الأوراق إلى مستويات بعد قراءتها ، ويستخدم معيار كلي قد يكون أربعة مستويات، وقد يصل إلى ثمانية أو عشرة مستويات ، ويوضع لكل مستوى توصيف خاص كلي قد يتبعه توصيف بسيط للأداء المتوقع (مثال : ممتاز للمستوى العالي ، وضعيف للمستوى المنخفض) . ويشير المثال الآتي إلى نوع من أنواع التقويم الكلي وهو التقويم الانطباعي ، إلا أن ليست جميع أنواع التقويم الكلي انطباعية ، فهناك ما يعتمد منها على معايير ، ولكنها عامة بحيث لا تقدم لكل مستوى غير توصيف بسيط جداً للأداء .

مخطط رقم ٢

مخطط لتقويم كلى انطباعي

المهمة : يجب أن نبدأ في التفكير بأهمية الحفاظ على البيئة .
ما الذي يمكنك عمله مع تلاميذ فصلك ، أو مدرستك للحفاظ على البيئة المدرسية وما حولها ؟
التعليمات : لا توجد .
طريقة التصحيح :
(٦) المستوى العالي .
(٥) المستوى الجيد .
(٤) فوق المتوسط .
(٣) المستوى المتوسط .
(٢) المستوى الضعيف .
(١) المستوى الضعيف جدا .

(Lyons,1992)

قد يخضع هذا النوع من التقدير إلى الذاتية والتحيز في وضع الدرجة وعدم الوقوف على معلومات تشخيصية تعين الباحث ، أو المعلم في عملية التدريس ، وخصوصًا مع اختلاف المصححين وخلفياتهم ونسبة التشدد لديهم ، لذا فإنّ استخدامه يجب أن يعتمد على التدريب والمناقشة بين المصححين ومدى احترام التعليمات الخاصة بالتصحيح في حالة وجودها . (Lyons,1992)

وبرغم أن هذا النوع من التقويم قد يعد غير مفيد لاحتفال وقوعه في عقبة الذاتية وما يتبعها من مشكلات في الثبات ، غير أنّ هناك حالات وصلت فيها درجات الثبات و التي تعتمد على الاتفاق بين المقدرين إلى(٨٢)، كما في دراسة بريتون و مارتن و روسن (Britton & Martinand and Rosen , in McKendy,1992) بالاعتماد على تعليمات الاختبار فقط أي دون تدريب أو مناقشة بين المصححين ، وتعتبر هذه الدرجة عالية مع النظر إلى المشكلات التي يعاني منها الثبات في تقويم التعبير .

ويستعمل التقويم الانطباعي في قراءة ملفات الأعمال الخاصة بالتعبير (Portfolio) على نطاق واسع خصوصا مع تطبيق تقويم الأداء الذي أدى إلى الدمج بين النظريات المعتمدة على القياس ، والنظريات المعتمدة على المقاييس .

٣-٦-٣ - نموذج مركز الثقل النوعي (Center of Gravity Response)

صمم هذا النوع من التقويم بينر ألبو (Peter Elbow) ليس لغرض التقويم فحسب ، وإنما لأغراض التغذية الراجعة، والتقويم التكويني المستمر ، ونقتضي هذه الطريقة مجموعة من الخطوات هي :

- يخبر المقوم بسرعة ما يجده نقطة هامة ، أو أساسية في موضوع التعبير ، أو كما يسميه مركز الجذب النوعي ويعرفه بأنه شعور رئيسي يتبادر إلى العقل أو يخطر في الذهن خلال ١٥ ثانية .

- يتم تلخيص هذا الشعور في عبارة واحدة .

- يتم اختيار كلمة واحدة من الموضوع بحيث تقوم مقام الموضوع ككل (تلخصه بأفضل شكل) .

- اختيار مفردة ليست موجودة في الموضوع وتلخصه بشكل أفضل ويتم ذلك بشكل غير

رسمي ، أي من دون تخطيط أو تمعن في التفكير، فالهدف هو إشارة الكاتب وماذا يريد أن يخبر

عنه ؟ أو ما هي الأشياء التي صنعها الكاتب في كتابته وجعلته ينقل خبرته إلى القارئ ؟ وما شكل

الأفكار التي تلقاها القارئ في شعور اللاوعي لديه ؟ إنه ليس اختبارا لمدى إصابة الكاتب

للكلمة بصورة صحيحة ، وإنما هل الكلمات هي التي تصيبه أم لا ؟

هذا النوع من التقويم كما أورده ألبو يمكن أن يتنوع ليشمل طرقا متعددة ، كما يمكن أن

يستخدمه المدرسون في المستويات الدراسية المختلفة ، ويختلف عن نموذج السمة الواحدة، أو السمات

المتعددة إن السمة التي يقوم عليها تقدير الدرجة في نموذج ألبو تحدد من قبل المصحح في حينها

وليس مسبقا من قبل معدّي الاختبار ، كما أن هناك اختلافا في الاتفاق على هذه السمة فقد يجذب المصحح شيء معين في الموضوع في حين يجذب مصححا آخر شيء مغاير تماما ، لأن الاستجابة هنا غير واضحة لجميع المصححين مما يؤثر على معاملات الاتفاق بين هؤلاء المصححين في حالة حساب ثبات، إلا أن هذا النوع من التقويم له استخدامات خاصة وهي التنبؤ بالنجاح في مقرر اللغة مثلا ، مقدار التقدم الذي حققه التلميذ في التعبير ، وخاصة للتلاميذ الصغار الذين يتقدمون تباعا في تعلم اللغة، كما يفيد في توضيح أسباب التقويم الكلي المعتمد على الانطباع العام (Cooper & Odell,1977)

تناولنا فيما سبق أنواعا من التقويم الكلي للتعبير الكتابي ، وكما أوضحنا أن بعضها تعاني من نواقص، وقد تمخضت هذه الأنواع من سلسلة من البحوث التربوية وجاءت المحاولات تباعا لاختبار فعالية كل نوع من الأنواع التقويم .

وبلاحظ المتأمل تنوع الطرق المختلفة في تقويم التعبير المكتوب ، إلا أن لكل طريقة استخدامات خاصة تعتمد على الهدف من التقويم (تشخيصي ، تكويني ، نهائي) ومستوى الطلبة ، وطبيعة الموضوع .ويمكن القول إن اختلاف مداخل ونظريات تقويم التعبير أسهم في تبلور هذه النماذج والطرق ، إلا أن الدراسات مازالت قائمة ومستمرة لاختبار فعاليتها .

٣-٦-٣ الصدق والثبات في معايير تقويم التعبير الكتابي :

يعد الصدق أحد المعايير الهامة في تقويم التعبير الكتابي . وقد أشار ماكندي (McKendy,1992) إلى أن تحقيق صدق أداة التقويم يستوجب اهتماماً متأنياً لبناء الأداة ، وتطبيقها ، و تصور مراحل للتصحيح .

وقد اقترح ميلر و كروكر (Miller & Crocker,1990) اتباع المعايير التالية عند التأكد من

صدق محتوى اختبار التعبير الكتابي :

١- المواضيع المطروحة في الاختبار ينبغي أن تستحث الطلبة على التعبير وتستفزهم للإفصاح عن مشاعرهم .

٢- يجب تحديد موضوعات الاختبار بما يكفي من الوضوح بحيث يستجيب الممتحنون لنفس الجذع المشترك في المحتوى .

٣- يجب أن تكون الموضوعات ذات بنية تساعد الممتحنين على معرفة ما هو متوقع في استجاباتهم ، لذلك يجب أن تحتوي الموضوعات تعليمات محددة (بتقديم أمثلة) .

٤- ينبغي أن يتم الاتفاق بين الفاحصين على نوع الخطاب المتضمن في الموضوعات المطروحة وطبيعة الفئة المستهدفة .

٥- يجب أن يكون محتوى الموضوعات ضمن نطاق الخبرة العامة لكافة الطلبة الممتحنين ولا يجب ألا يشكل ميزة لمجموعة فرعية من الطلبة سواء كان معيار الانتقاء على أساس الثقافة أو الجنس أو العرق .

٦- يجب أن تتحاشى الموضوعات الاختبارية المواضيع الجدلية على الصعيد الاجتماعي أو السياسي بغية تقليص احتمال تحيز المصححين ضد المواضيع الإنشائية التي تعبر عن آراء مخالفة لآرائهم .

٧- ينبغي توضيح توقعات الفاحص بالنسبة لطول الموضوع ، والمدة الزمنية لكتابته ، ومعايير

التصحيح (ص ٢٨٧ - ٢٨٨) .

وهناك نوع آخر من الصدق مرتبط بالتصحيح الكلي وصفته شارني (Charney,1984) بالصدق

العملي (Practical Validity) . ويتعلق الأمر بطريقة تصحيح اختبار التعبير . وقد ذكرت شارني

بهذا الخصوص قائلة : " يتضمن التقويم الصادق للقدرة على الكتابة استجابة الإنسان الطبيعية

للعيينة المكتوبة . وإذا أمكن تدريب القراء على الاستجابة بطريقة متسقة ومقبولة فسوف تكون

التقديرات صادقة وثابتة . إن مستلزمات تحقيق هذه الشروط معقدة للغاية .

ويضع أصحاب الطريقة الكلية في التقويم من الباحثين مجموعة من الشروط التي تؤدي

إلى صدق وثبات تلك الطريقة وهي :

- أن تصمم جلسات التدريب والتصحيح بحيث تأخذ في الحسبان العوامل اللازمة لضمان الثبات .
- أن يكون القراء مؤهلين وينتمون إلى بيئات ثقافية متماثلة .
- أن يدرّب القراء المصححون على الالتزام بمعايير الحكم المتفق عليها .
- أن يتفق مجموعة القراء على المعيار الذي يزوّنون به على شكل دليل تقدير .
- أن يعمل القراء بهمة وتحت الإشراف في العادة (ص ٦٩)

وتضيف شارني بخصوص مدى ملائمة معيار التصحيح قائلة :

" وحيث إنه من الصعوبة بمكان في الظروف العادية ضمان الاتفاق حول النوعية ، فإن الطريقة التي

تختار ببساطة معياراً واحداً من المحتمل أن تقابل بالرفض من جانب هؤلاء الذين يدافعون عن تعدد

المعايير . وبالنتيجة يتوقف الصدق الظاهري لاختبار التعبير الكتابي المعطى على ما إذا كان الشخص

يتفق مع معايير الحكم المتفق عليها في التقدير "

(ص . ٧٣) .

الصدق المرتبط بمحك (الصدق الخارجي) :

أشارت شارني (Charney,1984) إلى وجود مشكلات متأصلة في الارتباطات التي يفترض أنها وجدت لقياس الصدق التلازمي أو التنبؤي لتقويم التعبير الكتابي . فقد تعرضت الارتباطات مع المقاييس غير المباشرة للنقد بسبب أن هذه المقاييس " تم رفضها كمقاييس صادقة للقدرة الكتابية " (ص . ٧٦) . فارتباط درجات الطالب في التعبير الكتابي مع تقديراته الصفية أو تقديراته في المواد المختلفة (معدله التراكمي الكلي مثلاً) رُفضت لأنها تمثل قدرات أخرى إلى جانب القدرة الكتابية . كما أن الارتباط بين قدرة الطالب الكتابية وقدراته الكتابية في موضع آخر هي الأخرى لقيت الرفض لأن هذه المقاييس الأخيرة هي ذاتها مشكوك في صدقها . ومع أن المواضيع التي طرقتها شارني لا تخلو من الحسنات فإن هذه المقاييس تبدو المقاييس الوحيدة التي تقيس الصدق المرتبط بمحك (O'Neal,1992) .

وعليه يمكن إيجاد الصدق المرتبط بمحك للاختبار الكتابي من خلال تحديد معامل الارتباط بين متوسطات درجات الطلبة في الاختبار المحسوبة بالطريقة الكلية من جهة ، ودرجاتهم في مادة اللغة . غير أنه ينبغي تصحيح قيمة معامل الارتباط باستخدام معادلة التصحيح التي اقترحها فيرجوسون (Ferguson,1981) .

وثمة طريقة أخرى اقترحها ماكندي (McKendy,1992) للصدق المرتبط بمحك تتمثل في فحص العلاقة بين الاختبار الكتابي والعينات الكتابية الأخرى . وكان جودشالك ، و سواينفورد ، و وكوفمان (Godshalk, Swineford, & Coffman, in Glowacki,1992) قد اقترحوا استخدام هذه الطريقة في الستينات . وفي وقت لاحق استُخدمت هذه الطريقة في دراسة أونيل (O'Neal,1992) .

وهناك أساليب أخرى للتحقق من الصدق الخارجي للتعبير الكتابي؛ فقد عمد بوشنر وزملاؤه (Bochner, Albertini, Samar, & Metz,1992) إلى تحديد الصدق الخارجي للاختبار الكتابي عن

طريق إيجاد العلاقة بين تقديرات المحكمين المختصين وتقديرات الأشخاص غير المختصين الذين يفتقرون إلى الخبرة . أما الصدق التشخيصي في رأي بوشنر وزملائه فيرمز إلى " مدى قدرة المحكم أو الفاحص على إعطاء تقدير منفصل أو مستقل للأبعاد المختلفة لمهارة الكتابة كالتنظيم والمحتوى واستخدام اللغة والمفردات " (ص . ٢٩٩) .

صدق المفهوم :

صدق المفهوم هو المدى الذي تقيس به درجة الاختبار المفهوم النفسي أو المعرفي الذي صُمم الاختبار أصلاً لقياسه . ولتحديد صدق المفهوم لاختبار التعبير الكتابي يجب استجلاء العوامل التي ينهض عليها أداء الأفراد في الاختبار . وهذا يعني أن الحديث يدور عن النظريات والفرضيات التي يتأسس عليها التعبير الكتابي . وبالنظر إلى تعدد نظريات التعبير الكتابي فإن صدق المفهوم بالنسبة للعديد من اختبارات الكتابة يعتبر موضع تساؤل بسبب صعوبة بناء نموذج نظري واحد متماسك للقدرة الكتابية . (Brenald; Camp ; Jones;Morris & Rock, 1987).

ومع ذلك فقد حاول بعض معدي الاختبارات تحليل مجال القدرات ، والمهارات ، والجوانب الإدراكية والاستيعابية التي تشكل مفهوم القدرة الكتابية (أنظر مثلاً : Purves,1984) . غير أن نتائج هذه الأعمال جاءت متواضعة حيث لم يتجاوز التحليل نطاق تصنيفات مجال الكتابة . وبهذا الخصوص يعلق جرينبرج (Greenberg,1992) قائلاً : " لا يوجد تصنيف مقبول على نطاق واسع لأنماط الكتابة ، وبالتأكيد لا يوجد تصنيف واحد قابل للفحص التجريبي لأنواع المهام التي يتوقع أن يكون أداء الطلبة فيها جيداً أو سيئاً بصورة متماثلة (ص . ٧) .

إن إحدى طرق التحقق من صدق المفهوم تتضمن دراسة الصدق التقاربي (Convergent Validity) والصدق التباعدي (Divergent Validity) . ويعبر الصدق التقاربي عن

مدى قوة الارتباط بين نتائج الاختبار الكتابي مع نتائج الاختبارات التي يفترض أن يرتبط بها نظرياً ،
بينما يعبر الصدق التباعدي عن عدم ارتباط بين نتائج الاختبار الكتابي ونتائج الاختبارات التي تختلف
عنه من الناحية النظرية (Anastasi & Urbina,1997) .

وقد استخدم سبنسر و فيتزجيرالد (Spenser & Fitzgerald,1993) هذه الطريقة للتحقق من
صدق المفهوم بالنسبة لثلاثة مكونات للكتابة الإنشائية (البنية والتماسك والجودة) . ولهذا الغرض
طُلب من كل طالب من مجموعة طلبة الصف السادس الابتدائي ، وتضم ٣٦ فرداً ، أن يكتب قصتين .
بعدها صحت القصة على أساس المكونات الثلاثة المذكورة وذلك باستخدام مقياس يتعلق بالقارئ
(Reader-Based) ومقياس آخر يتصل بالنص (Text-Based). وفي الخطوة التالية حسب الباحث
الصدق التقاربي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات الطلبة في أحد المكونات على مقياس
القارئ ، ودرجاتهم في نفس المكون على مقياس النص . أما الصدق التباعدي فقد تم قياسه عن
طريق معامل الارتباط بين درجات الطلبة في مكونين مختلفين على المقياسين . ووجد الباحث أن
مكون البنية يتميز بارتفاع الصدق التقاربي قياساً لمكوني التماسك والجودة ، وأن طريقة التقويم القائمة
على أساس النص تتسم بقدر معين من التحيز وتناثر بالهالة .

ومن ناحية أخرى فإن صدق المفهوم للاختبار التعبيري يتصل بجمع البيانات والأدلة الثبوتية
التي تدعم المعنى والتفسير المقصود لدرجة الاختبار . ويؤدي نموذج التصحيح دوراً مركزياً في
ضمان هذا النوع من الصدق في إطار تقويم الأداء . وقد أشار كل من بومبلن و وكابز وسنباي
(Pomplun ; Capps & Sun bye) إلى أن التحقق من صدق نموذج التصحيح يستوجب المزاوجة بين
نموذج التصحيح والمفهوم المستهدف (قيد القياس) ، أي القدرة التعبيرية ، وكذلك التأكد من مدى
تمثيل درجة الاختبار لمكونات النموذج (أبعاده) .

ويستأثر صدق اختبار التعبير الكتابي بعدة عوامل ، من أهمها :مدى دقة تحديد مفهوم التعبير الكتابي (Spenser, & Fitzgerald, 1993) ؛ و ظروف تطبيق الاختبار ؛ وطريقة التصحيح ؛ وعدد الكلمات المطلوبة . فقد بينت دراسة بومبلان و كابس وسندباي (Pomplun, Capps, & Sundbye, 1998) أن عدد كلمات موضوع التعبير يمكن أن ينبئ بقوة عن تباين درجة التصحيح بالطريقة الكلية حتى في ظل ضبط المتغيرات الأخرى كطريقة التصحيح عن طريق تدريب المصححين . كما أن " عدد الكلمات المراد من الطالب كتابتها في الموضوع الإنشائي قد يؤثر في التصحيح لأن رؤية المعلمين للموضوع تختلف تماماً عن منظور المختصين في القياس والتقويم " (ص ١٠٨) .

النتائج :

يشير النتائج إلى مدى الاتساق في درجات الطالب عند تطبيق الاختبار نفسه عليه عدة مرات ، وبالتالي إلى مدى الاتفاق بين المصححين المستقلين على إعطائه نفس الدرجة . ويتم قياس معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بين درجات الطلبة في المرة الأولى لتطبيق الاختبار ودرجاتهم في المرة الثانية للتطبيق . وتتراوح قيم معامل الارتباط بين +١ و -١ . وتعبر القيمة +١ عن وجود ارتباط موجب تام بين درجات الطلبة في مرتبي التطبيق بينما تعبر القيمة -١ عن وجود ارتباط سلبي تام بين الدرجات . أما معامل الارتباط الصفري فيكشف عن غياب الارتباط بينها .

وتعد قيمة معامل ثبات الاختبار عالية كلما اقتربت من الواحد الصحيح ، وبالنسبة لاختبارات التعبير الكتابي فإن قيم معاملات الثبات المقبولة تتراوح بين ٠,٥٠ - ٠,٧٠ (Copeland, 1996) .

وباعتبار اختبارات التعبير الكتابي من أنواع اختبارات الأداء فإنه ينبغي استخدام نوعين من الثبات : ثبات المصحح (Inter-Rater Reliability) ، وهو مقياس يبين مدى اتساق درجة الطالب في حالة تصحيح ورقته من قبل مصححين اثنين أو أكثر ، ويطلق عليه أحياناً ثبات القراءة (Swartz, 1985). أما النوع الثاني فهو ثبات الاستقرار للمصحح الواحد (Intra-Rater

Reliability) الذي يعبر عن مدى استقرار الدرجة التي يضعها المصحح لورقة الطالب عند تصحيحها في أوقات مختلفة ، أو باستخدام طرق تصحيح متعددة، ويطلق على هذا أحياناً ثبات الدرجة (Dunbar, Korte, & Hoover,1991) . ويرتبط هذا المقياس بمدى تماثل الدرجات التي يحصل عليها الطالب في موضوعين متماثلين ، ومتساويين في درجة الصعوبة.

إن مشكلة الثبات في تقدير التعبير الكتابي حقيقة يمكن التوصل إليها بصورة تجريبية عند إعطاء موضوع تعبير لأكثر من مصحح ، أو للمصحح نفسه بعد مدة من القيام بالتصحيح الأول . لقد كانت هذه الحقيقة مثار جدال التربويين القائمين على تقويم التعبير باعتبارها مصدراً من مصادر الأخطاء في القياس ، ويمكن اعتبار إحلال الاختبارات الموضوعية كوسيلة لتقويم الكتابة التعبيرية حلاً لمشكلة الدقة في القياس ، إلا أنه بتفانم تأثير هذه الاختبارات على العملية التعليمية بات من الواجب التفكير في الرجوع إلى التقويم باستخدام الكتابات الفعلية للتلاميذ ، مع التفكير في إيجاد حل لمشكلة الثبات في تقويم التعبير . (Lyons, 1992)

و هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في درجة ثبات تقويم التعبير الكتابي منها ما يتعلق بمادة الاختبار وما تتطلبها من معرفة وعمليات تفكير وهي التي تحدد نوع الموضوع المستخدم (White, 1990) ؛ ومنها ما يتعلق بظروف الاختبار نفسه والحالة الصحية والنفسية التي يكون عليها التلميذ (White, 1994) ؛ ومنها ما يتعلق بظروف التصحيح كالمصحح وخلفيته الفكرية والثقافية (Bers & Smith, 1990) ، ودرجة التشدد لديه ، والتدريب الذي يتلقاه قبل التصحيح ، والخبرة التعليمية التي يتمتع بها (Weigle, 1994) ، وبجانب ذلك كله دقة تعليمات الاختبار والمعايير التي تستخدم في التقويم. (Peers, 1996)

وبناء على ذلك فإن جهود الباحثين تضاعفت لبحث تأثير هذه العوامل مجتمعة ، أو بعضها لتحسين ثبات تقويم التعبير الكتابي إلى مستوى مقبول .

ويشير وايت (White,1994) إلى أنه لا يوجد ثمة مقياس ثابت تماماً بسبب تغيّر أداء الطلبة كأفراد . ويضيف قائلاً : " إن الطريقة الكلية في التصحيح يمكن أن تحقق قدرأً عالياً من الثبات عن طريق إضافة سلسلة من المعوقات للممارسة العملية للتصحيح القائم على الانطباع والذي أثبت كفاعته الاقتصادية " (ص . ٢٣) . فطريقة التصحيح القائمة على الانطباع كانت الطريقة المبكرة الأقل ثباتاً ، والتي استخدمها دايدريش (Diederich,1974) بدون موجّهات أو ضوابط .

وخلال الخمسينات والستينات اكتُشف أنه إذا ما درب القراء على طرق التصحيح الكلية فإنه يمكن استخلاص نتائج ثابتة ، وبالتالي شرع الباحثون والأفراد المنخرطون في البحث العلمي في استخدام التصحيح الكلي . وكانت مصلحة الاختبارات التربوية (Educational Testing Service) مسئولةً بدرجة كبيرة عن تطوير أساليب أنت إلى ثبات التصحيح الكلي (White,1994)، وهي تستخدم التصحيح الكلي بصورة روتينية لتقويم العينات الكتابية . كما أن التصحيح الكلي هو الأسلوب الأكثر شيوعاً في تقويم التعبير الكتابي بالمدارس الابتدائية. (Charney, 1984) .

ويحدد وايت ست خطوات (White, 1994) لتحقيق الثبات ، وهي :

- ١- القراءة المتزامنة للأوراق : تُقرأ جميع الأوراق في نفس الوقت ونفس المكان .
- ٢- إيجاد دليل لمعيار التصحيح : يوفر دليل التصحيح الأوصاف للأوراق في مواضع مختلفة على مقياس التصحيح .
- ٣- استخدام العينات : وهي أوراق غير مصححة تُقدّم للقراء لتصحيحها أثناء التدريب . والهدف منها هو مساعدة القراء على استيعاب مفتاح التصحيح .
- ٤- فحص مدى سرعة قراءة الأوراق : يقوم القراء الخبراء بدور القادة حيث يتولون فحص الدرجات لتقرير استمرار القراء في عملية التصحيح بنفس الزخم .

٥- التصحيح المستقل من قبل عدة مصححين : يقوم قارئان بقراءة كل ورقة أو موضوع بشكل

مستقل . وإذا كان هناك فارق بأكثر من نقطة واحدة (أي مستوى) بينهما فإن القارئ الثالث

يقرأ الموضوع نفسه ثم يُحسب متوسط الدرجات .

٦- التقويم وحفظ السجلات : ينبغي الاحتفاظ بسجلات الدرجات التي يدونها القراء وتحديد

الدرجات الأكثر ثباتاً للتصحيح اللاحق .

وقد ناقش كوبر و أوديل (Cooper & Odell,1977) مسألة عدم ثبات تقديرات التعبير الكتابي

لكنهما استدركا بالقول بأن الثبات " يمكن تحسينه إلى مستوى مقبول عندما يتم تدريب المصححين

نوي الخلفيات الفكرية المختلفة بعناية " (ص . ١٨) . وشرحا هذه النقطة قائلين : " عندما تكون

خلفيات المصححين متماثلة ، وعندما يجري تدريبهم على استخدام دليل التصحيح بالطريقة الكلية ،

فإن بإمكانهم التوصل إلى توافق تام تقريباً في اختبار المقال الكتابي الأفضل من بين مقالين ؛

وبإمكانهم التوصل إلى قيم لثبات المصحح تقع في نهاية العشر الثامن وبداية العشر التاسع بالنسبة

للدرجات المستخرجة من كتابات الطلبة " (ص . ١٩) .

وحيث إنه لا توجد درجة ثابتة تماماً- لأن كل حالة اختبار هي حالة قائمة بذاتها- فإن الثبات

يتأثر بمجموعة من العوامل تحدد مصادرها أخطاء القياس . ومن ضمن هذه الأخطاء عدم

اتساق سلوك الطالب قيد الفحص (المرض ، قلة النوم) ، والتغيرات المصاحبة لظروف

التطبيق (قلة الإضاءة ومكان الفحص) ، والاختلاف في سلوكيات المصححين (التشدد /

الليونة) . لقد كان هذا المصدر الأخير محط اهتمام جميع برامج تقويم الكتابة لأنه قابل

للضبط الشديد بسبب إمكانية تدريب المصححين على توظيف محكات التصحيح المعتمدة

بصورة أكثر اتساقاً

وقد سرد جاكوبز وزملاؤه (Jacobs; Zingraf, ; Wormuth, Hughey, 1981) خمس سمات للمصححين يمكن أن تهدد ثبات مقاييس التعبير الكتابي . فالمصححون قد يمتلكون مستويات مختلفة من سمة التشدد ، ويوزعون الدرجات بصورة مختلفة على طول المقياس ، ويفتقرون إلى الاتساق في تطبيق معايير التقويم ، ويستجيبون بصورة مختلفة لعناصر محددة في التقويم أو في الأوراق ، وقيمون نواحي مختلفة من التعبير .

طرق تقدير الثبات :

إن الطريقة الأكثر شيوعاً لتقدير ثبات المصحح هي حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي يعطيها قراء مختلفون لنفس ورقة التعبير . غير أن بريلاند وزملاؤه (Breland; Camp ; Jones; Morris & Rock, 1987) أكدوا على أن هذا النوع من التقدير يعطي قيمةً مبالغاً فيها ، لأنه يعتبر القراء المصدر الوحيد للخطأ في القياس.

واهتم الباحثون بإجراء دراسات للتحقق من ثبات طرق التقويم الكلية مقارنة مع الطرق غير المباشرة والتي تعتمد على الاختبارات الموضوعية كما في دراسة شوارتز و ويتني (Swartz & Whitney, 1985) وقد وجد الباحثان ارتباطاً دالاً إحصائياً بين درجات الطلبة في اختبار التعبير الكتابي من جهة ، ودرجاتهم في اختبار الاختيار من متعدد من جهة أخرى ، برغم أن المقياسين يقيسان مهارات مختلفة . وتعليقاً على هذه النتيجة ينبغي التنويه بملاحظة كوبر المهمة (Cooper & Odell, 1977) الذي شدد على أنه " طالما أن الطريقة الكلية يمكن أن تمتلك قدرًا من الثبات يضاهي ثبات أسئلة الاختيار من متعدد ، وطالما أنها يمكن أن تكون أكثر صدقاً ، فإنها يجب أن تكون مئّارَ انتباهنا بالدرجة الأولى حينما نحتاج الدرجات لترتيب مجموعة الطلبة وفقاً لمراتب الاستحقاق " (ص . ٤) .

غير أن كيلباتريك (Kilpatrick,1986) أشار إلى أنَّ أحد عيوب التصحيح الكلي يكمن في احتمال عدم اتساق أفكار القارئ . فالقراء قد يكون لديهم أفكارٌ متباينةٌ بشأن التقويم ، ولا مناص من موافقتهم على مفتاح التصحيح وتعلُّم طريقة تطبيقه بدقة واتساق . وحتى القراء الذين بلغوا مستوىً عاليًا من التوافق سوف يُبرزون أحيانًا اتفاقًا بدرجة أقل عندما يقومون بتصحيح كمٍ هائلٍ من الأوراق . وبالإمكان ، كما بيّن فولمان وأندرسون (Follman & Anderson,1967) ، أن يساعد التدريب المصحَّح على تنظيم إدراكه لطبيعة تقويم المادة الكتابية قيد التصحيح ، ويوجهه نحو الاتجاهات والقيم المراد ترسيخها ، وبالتالي يدلّه على ما ينبغي البحث عنه عند إصدار الحكم . وعمومًا فإن المعلمين ، على حدّ قول كوفمان (Coffman, 1971) " يميلون إلى تحريك تقديراتهم في اتجاه التقديرات الوسطية لمجموعة المصحّحين . وبمرور الوقت تصبح تقديرات أفراد الفريق المصحح كمجموعة واحدة أكثر ثباتًا " (ص . ٣٦) .

كما نُفّذت عدة دراسات لمقارنة الطريقة الكلية والطريقة التحليلية في التصحيح . فقد طورت وزارة التعليم بولاية كاليفورنيا أنشطة كتابية وأدلة تصحيح لغرض تقويم كتابات طلبة المرحلة الابتدائية باستخدام أنماط الكتابة التعبيرية والوصفية والإقناعية (Prater & Padia,1980). وطور مقياس تصحيح كلي من ٤ نقاط ، وكذلك مفتاح تصحيح تحليلي . وقد تبيّن أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية والتحليلية لأنماط الكتابة الثلاثة تساوي ٠,٧٥ ، ٠,٧٦ ، ٠,٧٦ ، على التوالي .

معاملات الثبات :

هناك معاملات عديدة لتقدير ثبات التعبير الكتابي عن طريق تحديد درجة الاتفاق بين المصححين المختلفين . وسوف نكتفي بذكر أكثر هذه المعاملات شيوعاً ، وهي نسبة الاتفاق ، ومعامل كابا ، ومؤشر التوافق بين المصححين ، ومعامل ويليامز .

١- نسبة الاتفاق (Percentage Agreement) : ويمثل هذا المؤشر عدد المرات التي يعطي فيها المصححون المختلفون (مصححان أو أكثر) نفس النتيجة لورقة التعبير الكتابي قيد التصحيح .

غير أن إحدى المشاكل المتصلة بهذا المؤشر هي ميله للتضخم بسبب الصدفة وحدها حيث إن المصححين سوف يعطون أحياناً الدرجة نفسها للمفحوص بمحض الصدفة . ولتفادي ذلك يمكن استخدام معامل كابا .

٢- معامل كابا (Kappa Coefficient) : يستخدم معامل كابا (Cohen,1960) أيضاً لقياس مدى التوافق في اتخاذ القرار بشأن درجة المفحوص في التعبير الكتابي بين المصححين . ويمكن تفسير هذا المعامل بأنه يشكل " نسبة القرارات المتوافقة بمعزل عن نسبة القرارات المتخذة بمحض الصدفة " (Novak, Herman, & Gerhart,1996) . وعلى غرار معامل الارتباط يتراوح معامل كابا بين +١ و -١ ، حيث تمثل +١ التوافق الكامل بين المصححين ، بينما تمثل القيمة -١ مستويات التوافق التي تقل عن مستويات التوافق المتوقع حصولها بالصدفة وحدها .

والصيغة الرياضية لمعامل كابا كالتالي:

$$Kappa = \frac{Po - Pc}{1 - pc}$$

حيث (Po) هي نسبة التوافق ، وهي تساوي مجموع نسب أعداد الأفراد الذين صنفوا في المجموعة نفسها في مرتبي التقدير (التطبيق) .

و (Pc) ترمز إلى نسبة التوافق العشوائي ، أو الاتفاق المتوقع عن طريق الصدفة .

و من ثمّ تفسر قيمة معامل الارتباط، كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم ٩
تفسير قيمة معامل الارتباط

معامل كابا	وصف القيمة
صفر <	ضعيف
صفر - ٠,٢	متدنٍ
٠,٢١ - ٠,٤٠	مقبول
٠,٤١ - ٠,٦٠	متوسط
٠,٦١ - ٠,٨٠	قوي/جوهري
٠,٨١ - ١,٠	تام تقريبا

(Posner and els,1990)

٣- مؤشر التوافق بين المصححين (Intraclass Correlation Coefficient): يستخدم هذا

المعامل لتحديد مدى التوافق بين مصحّح ومصحّح آخر من جانب ، ولتحديد مدى الاتّساق في

درجات المصحّح الواحد من جانب آخر . وقد ابتكرَ هذا المؤشر لغرض تقادي المشكلات

المتصلة بمعامل الارتباط القائم على أساس ترتيب درجات المفحوصين ، وليس قيمها الفعلية .

حيث إن أيّ مصححين اثنين يمكن أن يعطيا درجات مختلفة ، ولكن مرتبة بنفس الترتيب ، وبالتالي فإن معامل الارتباط الكلاسيكي بين هذه الدرجات يساوي +١ رغم أن قيمها تختلف جوهرياً من المصحح الأول إلى المصحح الثاني . ويحسب مؤشر التوافق بين المصححين عن طريق قسمة تباين الأفراد على مجموع تباين الأفراد وتباين الخطأ (Copeland,1996).

٤ - مؤشر توافق ويليامز (Williams Index of Agreement) : طور ويليامز (Williams, 1976) مؤشراً للتوافق يفيد في قياس ثبات المصحح الفرد قياساً لبقية المصححين ضمن المجموعة الواحدة . ويوفر هذا المعامل مقياساً لثبات درجات المصحح الواحد بالمقارنة مع مجموعة المصححين في حالة عدم اعتبار تقدير المصحح تقديراً خاطئاً أو معيارياً (يحتذي به الآخرون) .

ويحسب مؤشر ويليامز عن طريق قسمة نسبة الاتفاق بين المصحح الواحد وبقية المصححين في المجموعة على متوسط نسبة الاتفاق بين جميع أزواج بقية المصححين في المجموعة ، أي أن الصيغة الرياضية لمعامل ويليامز هي :

$$I_n = \frac{P_w}{P_n}$$

حيث (Pw) هي نفسها (Po) في معادلة كابا وهي متوسط اتفاق المصحح وبقية المصححين الذين يشتركون معه في التصحيح) .

و (Pn) متوسط الاتفاق الملاحظ بين كل زوج من بقية المصححين

ويستخدم نفس الوصف المستخدم لتفسير قيم معامل كابا.

ر قضية الثبات ظلت ومازالت من القضايا المهمة التي تواجه القائمين على التقويم باستخدام الاختبارات المقالية ، وهي منذ بروزها في بداية العشرينات ، تزداد أهميتها وخصوصا مع التوجه نحو زيادة التركيز على تقويم الأداء ، والتقويم باستخدام الملفات (White,1995).

٧-٣ أهداف تدريس التعبير الكتابي :

سبق و أن أشرنا إلى أن الغاية من التعبير هو الإفصاح عن النفس كتابة أو حديثا لذا يمكن اعتبار التعبير خلاصة نهائية لما يتعلمه الطالب من فروع اللغة الأخرى ، وبعبارة أخرى إن الغاية من القراءة ، والنحو والصرف هو رفد الإنسان بما يحتاج إليه من ألفاظ ، وعبارات سليمة البنية والتركيب؛ ليعبر بسلاسة ووضوح عما في داخله ، ومن ثم يتوقع من خلال تدريس فروع اللغة أو تتحقق أهدافا خاصة تسائر المرحلة الثانية من التعليم الابتدائي ، ومن ضمن هذه الأهداف أهداف التعبير الكتابي .

والأهداف العامة كما ذكرها كل من البجة (١٩٩٩) وجابر (١٩٩١) وخمايسة

(١٩٨٨) و الملاو والمطاوعة (١٩٩٧) هي :

- تعايش الطلاب مع الكتابة الصحيحة واعتيادها ، الأمر الذي من شأنه أن يساعدهم على اكتساب اللغة وإتقان التعامل معها وفق قواعدها وأنظمتها .
- تدريب الطالب على دقة الملاحظة ، والقدرة على الانطلاق منها في وصف المشاهد والحوادث ، والمواقف بشكل سليم .
- انتقاء اللفظ والتراكيب المناسبة للمعنى المراد بشكل يؤدي إلى وضوح المعنى وعدم اللبس فيه.

- القدرة على استخدام اللغة بصورة صحيحة ، وإتقان ضوابط التعبير الكتابي ومكوناته كسلامة الجملة ، ونقسيم الموضوع إلى فقرات ، والهجاء الصحيح ، واستخدام علامات الترقيم .
- أما بالنسبة للأهداف الخاصة بالصف السادس الابتدائي فإنه يتوقع من تلميذ هذه المرحلة من التعليم أن يكون قادرا على :
- توظيف بعض الكلمات والتراكيب مما تعلمه في جمل ، توظيفا صحيحا .
- ربط الجمل بعضها ببعض لتكوين فقرة ذات معنى واضح ومحدد .
- القدرة على إنشاء موضوع يتألف من ثلاث إلى سبع فقرات بحيث تتكون كل فقرة من خمس إلى سبع جمل متسلسلة ومتناسقة .
- مراعاة السلامة النحوية والصرفية في كتابته .
- إثراء الحصيلة اللغوية والفكرية وتوظيفها في كتابته .
- الإجابة عما يوجه إليه من أسئلة بلغة سليمة واضحة ، من خلال أسئلة الدروس ، ومن خلال الإجابة عن أسئلة الامتحانات .
- تنمية القدرة على تنظيم الأفكار ، والمشاعر ، والتعبير عنها في كتابته بوضوح .

٣-٧-١ أهداف تعليم الكتابة في دولة البحرين

جاء في وثائق المناهج منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية (إدارة المناهج ، ١٩٨٨م ص ١١) في محاولة لتحديد الأهداف الخاصة بالكتابة والتعبير الكتابي معا ، أنه يُتَوَقَّع من خريج المرحلة الابتدائية (الصف السادس) ما يلي :

- يكتب الكلمات بصورة واضحة لا مجال فيها للبس والغموض .
- يكتسب مهارات القواعد الإملائية في الكتابة .
- يكتسب العادات الكتابية الصحيحة من حيث بداية الفقرات ، ومراعاة الهوامش ، واستخدام علامات الترقيم في مواضعها .
- يقدر على التعبير عما في نفسه ، وعما يقع تحت حسه كتابة بألفاظ سليمة ، وعبارات سهلة وتركيبات صحيحة .
- يعبر عما يطلب إليه حول مواقف مختلفة من حياته ، ومجمعه .
- يرتب الأفكار ويحسن عرضها .
- يعبر بدقة ووضوح عن مشاعره ، وأفكاره .
- أن يوظف ما اكتسبه من خلال دراساته المختلفة في اللغة ، وغيرها في تعبيره .

و بالنظر إلى الأهداف التي كانت تدرس في حينها نجد افتقار هذه المهارات ، أو الأهداف إن صح التعبير إلى معايير ضابطة تيسر التحقق من مستوى إتقان المهارات ، وقد تبنت وزارة التربية والتعليم أسلوبا في التقويم يعتمد على تعدد أدوات التقويم ، وتلازم التقويم والتعليم في المواقف التعليمية، وتحديد محكات يتم من خلالها تعليم وتقويم التلاميذ ؛ وذلك لتلافي السلبيات التي كانت تشوب الأهداف التعليمية (إدارة المناهج ، ١٩٩٥) ، وقد تمثل ذلك في تطبيق وزارة التربية والتعليم لنظام التقويم التربوي عام ١٩٩٥م في الحلقة الأولى أولا ، وتتابع تطبيقه في الصف السادس عام ١٩٩٨ .

وجاءت هذه المحاولة كخطوة لتحسين أساليب التعليم والتقويم في هذه المرحلة والمراحل السابقة لها في جميع المواد والمجالات ومن ضمنها مجال التعبير الكتابي حيث تم على ضوء ذلك تحديد

مكونات التعبير الكتابي ، و جاءت هذه الخطوة تقاديا للنقص الذي كان يعترى الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية بصورة عامة والتعبير الكتابي بصفة خاصة . وقد أكد وهبة وزملاؤه (١٩٩١) (١٩٩٢) على أن أهداف اللغة العربية تدل على قصور اللوائح المعيارية للغة العربية في مجال التعبير الكتابي ، واقتصارها على بعض الأهداف العامة جدا ، أو الكفايات الضبابية التي تفلت من ضوابط التحديد والمراقبة " ص ١٦٩

٢-٧-٣ كفايات التعبير الكتابي في ضوء نظام التقويم :

وعلى ضوء تطبيق هذا النظام تم وضع مجموعة من الكفايات التعليمية يقوم المدرس باتباعها في عمليتي التعليم والتقويم معا ، وجاءت هذه الكفايات في صورة كفايات أساسية يتفرع من كل كفاية مجموعة من الكفايات الفرعية ، وقد عرفت إدارة المناهج (١٩٩٥) الكفاية بأنها القيام بعمل معين ، أو إحداث نتائج مطلوب بكفاءة وفاعلية على مستوى محدد من الإتقان ، حددته وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين بنسبة لا تقل عن ٦٠% من الأداء ، وتنقسم إلى كفايات أساسية ، وكفايات فرعية تنفرع من الكفاية الأساسية باختلاف المواد ، ومستويات الصفوف . وتعرف الكفايات الفرعية بأنها مجموعة الكفايات المؤلفة المتكاملة التي يستوجب إتقانها بنفس مستوى إتقان الكفاية الأساسية ، كما يؤدي عدم إتقانها في مادتي اللغة العربية والرياضيات إلى إلحاق التلميذ ببرنامج علاجي ، أو إيقائه في صفه حسب نظام وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين .

وبالنظر إلى كفايات الكتابة ، فإنها بلغت أربع كفايات ، ولم يوضح موقع كفايات التعبير الكتابي منها ، إلا أنه يمكن استنتاجها من خلال الكفايات الفرعية المندرجة تحتها ، حيث وردت كفايتان تتعلق

بالتعبير الكتابي هي الكفاية رقم (٨) ورقم (٩) ، كما هو موضح في الملحق رقم (١٢) ، أما القسم الآخر من الكفايات فقد وضع للكتابة الإملائية ، والخط .

إن وضع الكفايات التعليمية كأساس تقوم عليه عمليتا التعليم والتقويم أوجد تحدياً لدى المعلمين ، والتربويين ، والباحثين لابتكار نماذج يستعينون بها في عملية التصحيح ، وخاصة عند تحديد التدرج في مستويات أداء كل تلميذ ، بناء على دراسات تنبثق من الواقع الفعلي لطبيعة المهام التقويمية التي تعطى للمتعلم .

إن المغزى الأساسي الذي يكمن وراء العرض السابق للإطار النظري ، ليس في تكوين رؤية شاملة حول تقويم التعبير فحسب ، وإنما لخلق رؤية واضحة لمن يرغب في وضع أية معايير يستخدمها في تقويم الكتابة التعبيرية ، لقد اتضح للباحثة من خلال مراجعة الكم الكبير من الدراسات التربوية التي عالجت هذا المجال افتقاد الوطن العربي بشكل خاص إلى نظرية واضحة في تقويم التعبير الكتابي ، وفي اعتقاد الباحثة أنه ليست المشكلة في ذلك وإنما في غياب الأسس النظرية والعملية في تدريس التعبير ومن ثم تقويمه .

و المتأمل للتطور التاريخي لبناء معايير التعبير الكتابي يرى تدرج نموها لدى الغرب بشكل واضح ، كما يلاحظ زيادة تبلورها يوما بعد يوم ، و يرجع ذلك - في اعتقاد الباحثة - إلى وجود كادر بحث متطور يرصد الواقع الميداني باستمرار ويسجل ممارسات المدرسين ليخرج بنظريات مختلفة وطرق متعددة لتقويم التعبير كما لاحظنا في عرض الإطار النظري .

ولقد استفادت الباحثة بشكل كبير من هذا الجانب النظري وارتأت تقديم أمثلة لنماذج عالمية في تقويم التعبير لتسهيل للباحثة بناء النموذج ، وأكثر ما استخلصته الباحثة من هذا العرض المختصر ، اعتماد معايير التعبير الكتابي على مجالات أساسية بجانب مكونات فرعية ، فضلا عن تعدد أشكال سلم التقدير المعتمد والذي لم تشاهده في أية دراسة عربية .

إلا أن الأمر لا ينتهي عند تفحص هذه النماذج ، وإنما يتبعه تطوير جنري يبدأ بتبني فلسفة لغوية واضحة تليها الخطوات العملية من وضع قاموس لغوي للطفل في كل مرحلة ، و تغيير طرق التدريس و التقويم .

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

يعالج هذا الفصل طريقة اختيار عينة البحث وكيفية بناء أدوات البحث واختيار العينة وتطبيق الأدوات ، ونتائج التطبيق ومن ثم مناقشة وتحليل نتائج التطبيق.

استنادا إلى الدراسات والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت مكونات موضوع التعبير ، وحصرت معالجاته ، فقد استطاعت الباحثة أن تستخلص مجالات التعبير ، وما يندرج أسفل كل مجال، وذلك انطلاقاً من الدراسة الميدانية التي بنت عليها الباحثة دراستها أولاً ، وحسب قناعة الباحثة وما استخلصته من لقاءات مع المعلمين والتربويين ثانياً . ومن ثم قامت الباحثة بتطبيق اختبار للتعبير الكتابي ، وطبقت النموذج المقترح بموجب أسئلة البحث.

فقد اتبعت الباحثة الإجراءات التالية للدراسة الميدانية :

١. اختيار عينة البحث
٢. بناء أدوات البحث
٣. تحديد موضوع التعبير
٤. تطبيق الاختبار
٥. تصحيح الاختبار بالطريقة الكلية
٦. تصحيح الاختبار بالطريقة التحليلية (باستخدام النموذج) .
٧. عرض نتائج التطبيق ومناقشتها.

١-٤ مجتمع الدراسة :

يمثل المجتمع الأصلي لهذه الدراسة جميع التلاميذ والتلميذات من الصف السادس الابتدائي في ٢٦ مدرسة من المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم ، والتي تطبق نظام التقويم التربوي، ويبلغ عددهم في العام ١٩٩٩ / ٢٠٠٠ (٢٣٢١) تلميذا وتلميذة ، منهم (١٣١١) تلميذة ، و (١٠١٠) تلاميذ (قسم الإحصاء التربوي ٢٠٠٠) .

٢-٤ عينة الدراسة :

نفذت الباحثة الدراسة في ست مدارس ابتدائية من أصل ٢٦ مدرسة تطبق نظام التقويم التربوي في التعليم الابتدائي في العام ١٩٩٩/٢٠٠٠م . وقد أخذت التوزيع الجغرافي في الحسبان . وقد اشترك في الدراسة ٦٤ تلميذاً منهم ٣٢ تلميذة و ٣٢ تلميذاً ، وتم انتقاؤهم بطريقة عشوائية من المدارس المختارة.

وتعلّل الباحثة سبب عدم تناسب هذه عينة التلاميذ مع النسبة المفروضة للبحث الوصفي بسبب الطبيعة الخاصة التي ينفرد بها البحث . حيث يتطلب مرحلتين من التصحيح يتعذر معه الحصول على ٣ مصححين في حالة زيادة عدد أفراد العينة وقد تؤثر في نتائج الدراسة عند إعطاء المصحح عدد كبير من أوراق التعبير ، و يوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة :

جدول رقم (١٠)

توزيع عينة الدراسة على المدارس والمناطق

المدرسة	المنطقة	عدد الطلاب
مدرسة سترّة الابتدائية للبنات.	سترّة	١ تلميذة
مدرسة العلاء الحضرمي الابتدائية للبنين.	المنامة	١ تلميذا
مدرسة الإمام مالك الابتدائية للبنين.	الرفاع	١١ تلميذا
مدرسة أمانة بنت وهب الابتدائية للبنات.	المحرق	١٠ تلميذات
مدرسة الصفا الابتدائية للبنات.	عالي	١١ تلميذات
مدرسة مدينة عيسى الابتدائية للبنين.	مدينة عيسى	١٠ تلاميذ
المجموع		٦٤ تلميذا وتلميذة

٣-٤ بناء أدوات البحث:

٣-٤ ١- بناء قائمة مجالات ومكونات التعبير الكتابي :

بعد تفحص المعايير ذات الصلة بتقويم التعبير وأنواعها ، واختلاف طرقها قامت الباحثة ببناء قائمة موجّهة للاختصاصيين التربويين قريبي الصلة بتقويم التعبير خاصة أو باللغة العربية على نحو أعمّ ، وتستقي هذه القائمة مكوناتها من مختلف معايير تقويم التعبير الكتابي الخاصة باللغة العربية ، وباللغة الإنجليزية.

وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية لبناء هذه قائمة مجالات ومكونات التعبير بصورة أولية :

١-٣-٤ الخطوة الأولى: حصر مجالات التعبير

استندت الباحثة في تحديدها الأولى لمجالات التعبير الخاصة إلى معايير تقويم التعبير التي اطلعت عليها في بعض الدراسات ، وقد اصطدمت الباحثة بفقر هذه المعايير فيما يتعلق باللغة العربية. لذا فقد لجأت إلى معايير ونماذج تقويم التعبير فيما يتعلق باللغة الإنجليزية لتكاملها ووضوح بعض

أسس بنائها. بينما لم تعثر الباحثة على نموذج متكامل لتقويم التعبير باللغة العربية تتضح أسس بنائه
عدا بعض المعايير أو النماذج المتفرقة في بعض الدراسات .

واستفادت الباحثة من اطلاعها على كفايات اللغة العربية الخاصة بالصف السادس
(الملحق رقم ١٢) ، فقد قامت الباحثة بتفحص الكفايات ، وحددت أهم مكونات التعبير الكتابي التي
تعالجها.

وقد كان للمعايير المتعلقة بتقويم اللغة الإنجليزية دور كبير في الاسترشاد بأهم مجالات التعبير
ومكوناته ، للتشابه الكبير بينها وبين اللغة العربية فيما يتعلق بعناصر التعبير الكتابي، ولوجود تشابه
أيضا بين القواعد والبنى والتراكيب اللغوية بين هاتين اللغتين .

وقد لاحظت الباحثة تعدد مجالات التعبير باختلاف الدراسات والهدف المستخدم ، ويمكن سرد
بعضها فيما يلي :

- الأسلوب ، المحتوى ، آليات التعبير في بعض النماذج
(Performance Summary Department of Education, 1999 ؛ خميسة ، ١٩٨٨)
- استعمال اللغة ، التنظيم ، الأسلوب . (Electronic Busing Program, 2000)
- الأسلوب ، البناء والتنظيم ، تنسيق الجمل ، استعمال اللغة ، الآليات
(Georgia Department of Education, 2000)
- التركيب (البناء) والترابط المنطقي، الجودة في بعض النماذج (Posner, 1990).
- التنظيم ، والتطوير ، والجانب التقني (Novak & Herman, 1996).
- مهارات الكلمة ، مهارات الجملة ، مهارات الفقرة الخ (يوسف ١٩٨٧) .

واستفادت الباحثة من ملاحظات المحكمين حول مجالات التعبير في القائمة الموجهة لهم في
تحديد هذه المجالات بصورة أولية (الملحق رقم ٨)، و لاحظت الباحثة اختلاف هذه المجالات
باختلاف مرحلة التعليم ، حيث انعدمت هذه المجالات في بعض النماذج أو الطرق الخاصة بتقويم
التعبير ، وتراوحت بين الأسلوب والمحتوى وآليات التعبير لدى طرق أو نماذج أخرى ، واتسعت

رقعتها لتشمل بنية الجمل والكلمات والتنظيم والاسلوب، وعرض الموضوع في الطرق أو النماذج الأخرى .

كما استفادت الباحثة من اللقاءات التي أجرتها مع بعض أساتذة الجامعة بقسم المناهج وطرق التدريس ، والإختصاصيين التربويين في إدارة المناهج في تكوين الصورة الأولية للنموذج . وقد كانت مجالات التعبير التي قدمت في القائمة الموجهة للمحكمين هي :

— المحتوى

— الاسلوب

— آليات التعبير

١-٣-٤ الخطوة الثانية : تحديد مكونات التعبير :

اتضح للباحثة أثناء مراجعتها للأدبيات العربية بعض مكونات التعبير ، ولم تحدّد بعض هذه الدراسات المغازي التي على أساسها وضعت مكونات التعبير ، أو أسباب انتقائها، وحاولت الباحثة القيام بمجموعة من الخطوات لتكوين صورة أولية لهذه المكونات، بدأت بتحليل كفايات التعبير والكتابة الخاصة بالصف السادس الابتدائي . ولاحظت الباحثة تركيز بعضها على عناصر الموضوع البنائية الخاصة بموضوع التعبير، فكان نصيبها ثلاث كفايات من مجموع ثماني كفايات(الملحق رقم ١٢) ، كما لاحظت الباحثة تركيز كفايات الكتابة على تنظيم موضوع التعبير من حيث تنسيق الفقرات وفصل العناصر البنائية وترك هامش ومسافة بداية الفقرة، واستنتجت الباحثة بعض المكونات من كفايات القراءة ، ولجأت إلى ذلك بحكم التكامل والارتباط بين فروع اللغة العربية لمعالجة الفكر الرئيسية ، وتوظيف التراكيب اللغوية، و السخ .

ولم يكن التركيز على هذه العناصر في كفايات منهج دولة البحرين فحسب ، وإنما تجلّى ذلك في معظم النماذج العالمية الخاصة بتقويم التعبير الكتابي (للمزيد أنظر الخلفية النظرية) لذا فقد استفادت الباحثة منها في تكوين صورة أولية لهذه المكونات ، كما كان للاستطلاع الذي أجرته الباحثة

في بداية دراستها) والذي أشير إليه في الفصل الأول من هذه الدراسة) على مجموعة من مدرسي ومدرسات الصف السادس دور في تحديد بعض معايير التقويم التي يستخدمها المدرسون (الملحق رقم ٧) .

أما ما يتعلق بمطالعة الأدبيات فقد كانت عنصرا أساسيا في بلورة المكونات ، وخصوصا تلك الأدبيات التي تتعلق بمستوى الصف السادس ، ووجدت الباحثة أن هذه المكونات يمكن تصنيفها إلى نوعين : إما أن تكون عناصر أو مكونات تنتمي إلى مجال من مجالات التعبير الموضحة في المعيار أو النماذج ؛ وإما أن تكون مكونات عامة لا تندرج ضمن مجال معين أي لا وجود للمجالات .

وقد لاحظت الباحثة عدم ثبات تصنيف مكونات التعبير على المجالات فقد وضعت بعض الدراسات مثلا استخدام علامات الترقيم ضمن مجال (استعمال اللغة) بينما وضعت دراسات أخرى ضمن (آليات الكتابة) ((Electronic Busing Program, 2000) ، أو التسلسل المنطقي ضمن مجال المحتوى ، بينما وضعت دراسات أخرى ضمن التنظيم أو الأسلوب .

وقد تأكد ذلك من خلال اللقاءات الخاصة التي أشير إليها في بداية هذا الفصل حول تصنيف هذه المجالات أنه ليست هناك صورة جازمة لتصنيف هذه المكونات على المجالات .

٣-٤ ٢- إعداد قائمة مجالات و مكونات التعبير الكتابي:

لذا وبناء على ذلك فقد شرعت الباحثة في إعداد نموذج التعبير في صورته الأولية في صورة قائمة تضم مجالات و مكونات للتعبير موجهة للمحكمين (الملحق رقم ٨) .

واحتوت القائمة على ثلاثة مجالات هي المحتوى (المضمون) والأسلوب (التنظيم) وآليات التعبير ، واندرجت أسفل كل مجال مجموعة من المكونات بلغت في مجال المحتوى (١٨) مكونا . والأسلوب (٢٢) وآليات التعبير (١٠) مكونات ، وكانت في مجملها ٥٠ مكونا.

وقد حاولت الباحثة توخي الدقة في عرض العبارات المدرجة بالقائمة، والحققت بكل عبارة

سلما رباعيا، يقيس كل سلم موافقة المحكم على هذه المكونات وفق التسلسل التالي :

- مهمة بدرجة عالية.
- مهمة بدرجة متوسطة.
- مهمة بدرجة قليلة.
- غير مهمة.

٤- ٣- ٣ تحكيم نموذج التقدير:

ولغرض معرفة مدى مناسبة مجالات التعبير واتصال كل مكون منها بمجاله ، ودرجة الوضوح ، وعدم تكرار بعض المكونات ، تم عرض القائمة على مجموعة محكمين من جامعة البحرين قسم المناهج والأصول التربوية ، وكلية الآداب فرع اللغة العربية ، و إدارة المناهج والتعليم الابتدائي المختصين منهم في مجال اللغة العربية بشكل عام والتعبير بشكل خاص .
(أنظر ملحق رقم ١١ قائمة المحكمين).

وقد طلب من السادة المحكمين إبراز وجهات نظرهم بشأن مكونات التعبير ، ومدى ملائمتها لتلميذ الصف السادس ، وسلامتها اللغوية ، ووضوحها ، ودقة المفاهيم والمصطلحات.

وقد وزعت الباحثة القائمة بنفسها ، وشرحت المطلوب للمحكمين ، كما عقدت لقاءات مع بعض المحكمين لاستيضاح بعض وجهات نظرهم .

وتلخصت ملاحظات المحكمين على الاستبانة فيما يلي :

(١) إعادة النظر في تسمية مجالات التعبير لما لبعضها من مضامين أخرى قد تصرف الذهن إلى

مدلولات قد تخرج عن نطاق البحث ، واقترح المحكمون بعض المجالات مثل المظاهر الفنية

أو المظاهر الشكلية ، أو مهارات الشكل بدلا من آليات التعبير ، ومهارات العرض ، أو منهجية العرض والمنهجية البنائية ، أو الجوانب المنهجية بدلا من الأسلوب والمحتوى.

(٢) تحسين صياغة بعض المكونات لتعبر بشكل أكثر وضوحا عن المفهوم، كإعادة صياغة وضوح الجمل (مكون رقم ٥) إلى صياغة أخرى كوضوح الجمل والعبارات وبساطتها. وإعادة صياغة المكون رقم (٣١) ربط الأفكار. و مكون رقم (٢٤) بحيث يكون الإقناع في التعبير.

(٣) أما ما يتعلق بتصنيف المكونات نحو المجالات الثلاثة (الأسلوب ، آليات التعبير ، المحتوى) فقد كان للمحكمين وجهة نظر في إعادة تصنيف بعضها لتفادي ما قد ينشأ من خلط بين العناصر المتعلقة بالأسلوب والمحتوى .

(٤) حذف بعض المكونات ، بالنظر لعدم ملائمتها لمستوى تلميز الصف السادس ، وحدد لذلك مجموعة من المكونات هي :

أ) وضع المقنّمات الصحيحة التي تقود إلى النتائج الصحيحة (١٨) .

ب) بحث العلل والتدرج في النتائج (٢٥).

ج) الالتزام بفكرة رئيسية وعدم الخروج عنها (١٧).

٥) التحفظ على إدراج بعض المكونات لاختلافها من موضوع تعبير إلى آخر أو قد يتطلب توضيحها في التعليمات الخاصة بالاختبار ، وهي :

أ) تكوين رأي خاص في بعض الفقرات والدفاع عنه.

ب) محاكاة الأساليب الأدبية الرقيقة (رقم ١٩) .

ج) تعزيز الموضوع بذكر أمثال وأشعار (رقم ٢١).

د) الاقتباس السليم.

(٦) إضافة بعض المكونات المناسبة لمستوى الصف السادس ، واقترح السادة المحكمون :

أ) التدرّج من الكل إلى الجزء.

ب) الدقّة في تحديد المفردات ، والعبارات .

ج) تحديد المطلوب وفهمه وترجمته في الكتابة.

د) ترتيب العناصر الواجب الكتابة فيها وترتيبها ترتيباً منطقياً.

٧) تجزيء بعض المكونات كالمكون رقم (١) و (٢) و (٣) إلى عناصر يسهل تقويمها.

٨) ترتيب المكونات بشكل متسلسل بحيث تدرج من العام إلى الخاص مع مراعاة التصنيف الجيد.

وقد أخذت الباحثة بمعظم الملاحظات عند بناء النموذج .

٤-٣-٤ إعداد نموذج التقدير في الصورة النهائية :

حاولت الباحثة تقصي الأسس التي ينبغي اتخاذها عند تحديد مجالات التعبير، وأسفرت مجموعة اللقاءات التي عقدها الباحثة مع السادة المحكمين ، والاطلاع على الدراسات السابقة ، عن ترجيح نوعين من المجالات، إما الفصل بين الأسلوب والمحتوى، أو الجمع بينهما بالنظر إلى أنّ تلاميذ هذه المرحلة لا يتضح لديهم الأسلوب الأكاديمي لذا فقد أرادت الباحثة الجمع بين هذين المجالين في مجال واحد أطلقت عليه (منهجية البناء)، وإفراد مجال خاص يختص بتقويم طريقة عرض الموضوع أطلق عليه :منهجية العرض. وخصّص مجال ثالث للجوانب الفنية أو الشكلية .

وقد أجرت الباحثة تعديلات على بعض الفقرات إثر مقترحات المحكمين السابقة وأصبح

النموذج يضمّ ثلاثة مجالات هي (الملحق رقم ١):

(١) منهجية العرض:

ويقصد بها الطريقة الكلية التي يتم بها عرض العمل (دون الدخول في التفاصيل الفرعية للعمل الكتابي التعبيري) ويتكون هذا المجال من ٤ مكونات .

(٢) منهجية البناء :

يقصد بها الطريقة التي يتم بها بناء الموضوع ويضم أصغر وحدة في الكتابة التعبيرية ، وهي الكلمة والحرف ، إلى أكبر وحدة وهي العبارة والجمل المؤلفة منها ، كما يدخل في هذا الجانب المحتوى أو المضمون الخاص بالنص بجانب الأسلوب ، أو الطريقة التي يسير عليها الكاتب في كتابته. ويتكون هذا المجال من ١٢ مكوناً

(٣) الجوانب الشكلية (مهارات الشكل) :

ويقصد بها الجوانب التي لا تتدخل تدخلا مباشرا في بنية الكتابة ، وإنما تظهر الموضوع التعبيري بصورة أوضح للقارئ ويضم هذا المجال (٥) مكونات .

٣-٤ - ٥ بناء سلم التقدير :

بقصد بسلم التقدير العبارات التي يسترشد بها المقوم عند وضع الدرجة ويطلق عليه وصف التدرج أو وصف الأداء، و هو تحديد انجاز المتعلم حسب ما يتوقع منه، و يبدأ من المستوى الأعلى وينتهي بالمستوى الأدنى .

و بعد مطالعة الأدبيات فيما يتعلق بسلم التقديرات وتدرج الأداء في معايير تقدير التعبير الكتابي، وجدت الباحثة اختلاف هذا التدرج حسب نوع النماذج أو المعايير الموضوعية.

حيث اختلف سلم التقدير من حيث الدرجات فبلغ في بعض النماذج ثمانية مستويات للمكون الواحد . وقد أرأت الباحثة وضع أربع درجات لكل مكون، ينفرد كل مكون بوصف خاص متدرج من المستوى العالي إلى المنخفض ، لسهولة التقويم في ذلك وابتغاء الدقة ، والتي قد لا يصل إليها المقوم عند محاولة إنقاص درجات السلم ، وقد بلغ مجموع العبارات الخاصة بالسلم ٨٤ عبارة موزعة على مكونات التعبير (الملحق رقم ٢)

٤-٣-٦ الشكل النهائي لنموذج التقدير :

بعد حصر المكونات وترتيبها في مجالات ثلاثة وبناء سلم التقدير ، أصبح الشكل النهائي للنموذج كما هو موضح في الجدول التالي ، وقد احتوى بجانب المكونات وسلم التقدير توضيحا للإجراء الذي ينبغي على المقوم اتباعه عند تصحيح موضوع التعبير ، ويوضح الجدول التالي نموذج التقدير { للمزيد أنظر ملحق رقم (١) و (٢) }

جدول رقم ١١

الشكل النهائي لنموذج التقدير

أولاً: منهجية العرض :

التقدير				المكونات
لا يراعي	يراعي بدرجة منخفضة	يراعي بدرجة متوسطة	يراعي بدرجة عالية	
				(١) مراعاة المكونات البنائية للموضوع (المقدمة - العرض - الخاتمة)
				(٢) مراعاة أسس كتابة المقدمة من حيث : - توفر عنصر الإثارة والتشويق - التهئية المناسبة للموضوع . - الصلة المباشرة بالموضوع . - الطول المناسب .
				(٣) مراعاة عرض الموضوع (بسط أو جسم الموضوع) - فهم المطلوب واحترام التعليمات والإرشادات المتعلقة بالموضوع . - الطول المناسب مقارنة بالمقدمة والخاتمة .
				(٤) مراعاة أسس كتابة الخاتمة من حيث : - الصلة المباشرة بالموضوع . - الطول المناسب . - استيفاء الفكرة النهائية .
				المجموع

تابع جدول رقم ١١
الشكل النهائي لنموذج التقدير

ثانيا : منهجية البناء :

سلم التقدير				المكونات
لا يراعي ولا يلتزم	يراعي ويلتزم بدرجة منخفضة	يراعي ويلتزم بدرجة متوسطة	يراعي ويلتزم بدرجة عالية	
				١) مراعاة الدقة في اختيار الكلمة من خلال السياق المناسب لها و التمييز بين المترادفات ، والمتضادات.
				٢) الالتزام بالدقة في تحديد الكلمات (استخدام الألفاظ المحددة البعيدة عن العمومية)
				٣) مراعاة سلامة الألفاظ إملائيًا ونحويًا ، ولغويًا .
				٤) حسن توظيف التراكيب التي تمت دراستها .
				٥) وضوح صياغة العبارات من خلال : - الطول المناسب للعبارات . - حسن استخدام أدوات الربط . - حسن استخدام علامات الترقيم .
				٦) وجود المقومات الأساسية لسلامة بناء الفقرة الداخلي: - أن تكون الفقرة محددة (تعبير الفقرة عن الفكرة بوضوح) - أن تكون مترابطة (الوحدة الفكرية وهي: اتصال كل لفظة وجملتها بفكرتها الأساسية) - أن تكون الفقرة سلسلة (تشتمل على حركة منظمة، و منطقية تظهر تسلسل الأفكار)
				٧) إبراز الأساليب الأدبية والمجازية .
				٨) الاستدلال المناسب بأشعار ، أو آيات قرآنية ، أو أحاديث شريفة ، أو عبارات في المكان المناسب .
				٩) الجودة والتميز في استخدام العبارات والمفردات .
				١٠) الصحة العلمية أو الأدبية للحقائق والأفكار .
				١١) الإقناع في التعبير عن الأفكار (إيراد الشواهد والأدلة)
				١٢) تتابع وتكامل الفقرات مجتمعة .
				المجموع

ثالثًا : المظاهر الشكلية :

سلم التقدير				المكونات
لا يراعي	يراعي بدرجة منخفضة	يراعي بدرجة متوسطة	يراعي بدرجة عالية	
				١) تقسيم الموضوع إلى فقرات .
				٢) تنسيق الفقرة بترك مسافة بدايتها
				٣) فصل كل مكون من المكونات البنائية ببياض كاف .
				٤) وضوح الخط ، وترتيبه .
				٥) نظافة الورقة وترتيبها .
				المجموع

٤-٤ تحديد موضوع التعبير وصياغة اختبار التعبير الكتابي :

في ضوء خصائص الموضوع الجيد والتي تمّ عرضها في الإطار النظري الفصل الثالث ص ٥٤-٥٥ ، استفادت الباحثة من معرفتها عن الفروق التي تُحدثها بعض الموضوعات في الأداء الكتابي في التعبير .

ولغرض مناسبة الموضوع لمستوى التلاميذ و إيماننا منها أن إختيار موضوع التعبير يشكل أهمية كبرى في الدراسة ، لذا فقد تفحصت الباحثة مناهج اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى للوقوف على الموضوعات قريبة الصلة بالتلاميذ ، ذلك أنه اتضح في كثير من الدراسات التي عالجت هذا الجانب أن أداء التلاميذ يتجلى بصورة حقيقية في الموضوعات التي يمتلكون معارفاً أكثر فيها ، ويكونون قادرين على تنظيم أفكارهم بصورة أفضل.

ومن أجل ذلك فقد صممت الباحثة استبانة تتكون من ١٠ موضوعات تهدف إلى استطلاع آراء مدرسي و مدرسات اللغة العربية في الموضوعات المناسبة لتلاميذ الصف السادس.

وقد وُزعت هذه الاستبانة على (٥٤) معلماً ومعلمة وأخصائي تربوي من إدارة التعليم الابتدائي ممن درسوا أو يدرسون هذه المرحلة. وطلب منهم إختيار ثلاثة موضوعات يرونها أكثر ملائمة من بقية الموضوعات بحيث يتم إختيار ثلاثة موضوعات فقط وترتيبها ضمن تقدير من (١ - ٣) .

وقد تمّ التأكّد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على لجنة التحكيم والأخذ بآرائهم حول الموضوعات من حيث صياغتها.

وقد اعتمدت الباحثة موضوع التعبير الحائز على الدرجة الأولى ، وهو: الموضوع رقم (٢) . بناء على ذلك تمّت صياغة موضوع الاختبار وتعليمات الاختبار وعرضهما على بعض المحكمين وتم تعديلهما وفقاً لملاحظاتهم (الملحق رقم ٣ ص ١٦١) .
ويبين ملحق رقم (٦) عناوين هذه الموضوعات .

١-٤-٤ إجراءات تطبيق الاختبار على عينة الدراسة :

تقتضي ظروف الدراسة مراعاة فلسفة تقويم الأداء ، لذا فقد راعت الباحثة تطبيق هذه الفلسفة في إجراءات تطبيق الاختبار. وارتكزت على مجموعة الاقتراحات التي وضعها روث ومورفي (Ruth&Murphy,1988) لتصميم المهمّات حيث تولت الباحثة بنفسها تنفيذ هذه المهمة في المدارس الست ، وقد ضبّطت الباحثة المتغيرات الدخيلة و التعليمات الاختبارية للطلبة الممتحنين، كما قامت بقراءتها بصورة جهرية ولم تكتف الباحثة بالتعليمات المدرجة في الاختبار وإنما حاولت توضيح هذه التعليمات بصورة شفوية ؛ حيث إن إعطاء التعليمات بصورة غير رسمية تساعد على التقليل من قلق الاختبار الذي يؤثر على صدق النتائج. (Spencer and fitzgerald, 1993)

و خصص المعلمون المتعاونون حصة دراسية كاملة ، كما اشتركوا مع الباحثة قبل تقديم الاختبار في تحفيز الطلبة على الكتابة المنسّقة حسبما تقتضيه التعليمات من خلال الكتابة في نفس الجذع المشترك لعناصر الموضوع وعدم الخروج عنه ، ومراعاة التنسيق والتنظيم في الكتابة من تفكير واستخدام علامات الترقيم إلخ ، وذلك للحصول على درجة عالية في الموضوع .

وطلبت الباحثة إلى التلاميذ تنفيذ مسودة أولى للموضوع ومن ثم تبويبها ، و تسند الباحثة قيامها بهذه الخطوة إلى الاتجاه الذي يهتم بجانب العملية والنتاج فيما يتعلق بالكتابة ، واعتبارها

خطوة من خطوات الكتابة التعبيرية ، ولو أن الباحثة ليست بصدد دراسة هذه الخطوة ، إلا أن عملية التخطيط هذه تهدف إلى إبعاد الأخطاء الإملائية والصرفية الأخرى التي قد تظهر في المسودة الأولى لكل كاتب (Greenbner, 1992) وقد حسب وقت المسودة ضمن وقت الإمتحان . كما ردت الباحثة على تساؤلات التلاميذ ، وراعت الالتزام بالوقت المخصص (٥٠ دقيقة) ، ولم يدخل زمن شرح التعليمات ضمن وقت الاختبار ، وعمدت الباحثة إلى جمع الأوراق بعد مرور الوقت .

٤-٥ التصحيح الكلي :

بعد اختبار عينة التلاميذ أُعطِيَ لكل ورقة رقم خاص بها ، منعا لحفظ أسماء التلاميذ من قبل المصححين ، وقُسمَت الموضوعات إلى ثلاث مصححات من نوات الخبرة، تم اخترن من بين مدرسي ومدرسات اللغة العربية للصف السادس وروعي في اختيارهن أن تدرس إحداهن في مدارس البنين (الملحق رقم ١٠)

حيث أُعطيت أوراق الاختبار مدعمة بتعليمات التصحيح الكلي ، وقد دربت المصححات على عملية التصحيح الكلي الانطباعي حسب الخطوات التالية :

- قراءة جميع أوراق الاختبار .
- تصنيفها إلى خمسة أقسام كل حسب المستوى الكلي .
- تصحيح كل ورقة على حدة وإعطاؤها درجة كلية بدءًا من المستوى الأعلى فالأدنى على أن تكون الدرجة العظمى ١٠٠ درجة .

و وضحت هذه الإجراءات للمصححات بطريقة عملية من خلال عينة أوراق تعبير خارج نطاق عينة البحث ، وقد طلب إليهنّ عدم وضع أية علامة على الورقة وإنما تسجيل نتيجة الطالب في بطاقة التصحيح الخاصة المدرجة في ملحق رقم (٤) ص ١٦٥ .

وبعد انتهاء المصحح الأول من التصحيح الكلي أعطيت الأوراق للمصحح الثاني

فالثالث تبعاً (انظر درجات التلاميذ ، ملحق رقم ١٠).

٦-٤ التصحيح التحليلي:

بعد الانتهاء من التصحيح الكليّ قُمت الأوراق مجدداً للمصححة الأولى لتصحيحها

استرشاداً بنموذج التقدير المقترح ، وقد شرحت الباحثة أبعاد النموذج ، وكيفية استخدامه ، ولتحقيق أقصى درجة من المصادقية في الاستخدام، فقد تمّ تجريب النموذج على مجموعة من موضوعات تعبير - لنفس موضوع الاختبار - من خارج نطاق عينة البحث ،

وشرحت جميع المكونات مع تقديم صورة عملية لكيفية وضع الدرجات من خلال سلّم التقدير، كما أكد على عدم التأثير بطول الموضوع عند وضع الدرجة ، واتفق على الطول المناسب للفقرة من خلال إعطاء أمثلة .

وبعد انتهاء المصححة الأولى من التصحيح التحليلي باستخدام النموذج أعطيت الموضوعات (أوراق التعبير) للمصححة الثانية ، والثالثة مع تكرار نفس الاجراءات والخطوات التي عملت مع المصححة الأولى ، وقد كانت الدرجة الكلية للنموذج ٨٤ درجة موزعة على مجالات التعبير كما يلي : منهجية العرض (١٦ درجة أي ١٩ %) ومنهجية البناء (٤٨ أي ٥٧ %) والجوانب الشكلية (٢٠ أي ٢٤ %) . (ملحق رقم ٥)

٧-٤ معالجة البيانات :

وبعد توظيف بعض المقاييس الاحصائية المناسبة لتحليل البيانات باستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم الحصول على النتائج الموضحة في الصفحات التالية .

٨-٤ عرض النتائج في ضوء أسئلة البحث :

لقد صوغت مشكلة البحث في السؤالين التاليين:

- ١- ما المجالات والمكونات التي سيبنى نموذج تقدير الأداء الكتابي في ضوءها ؟
 - ٢- هل حقق هذا النموذج درجات مقبولة من الثبات عند استخدامه من قبل ثلاثة مصحّحين ؟
- وقد أفردت الصفحات السابقة من هذا الفصل للإجابة عن السؤال الأول .

و فيما يتعلق بالسؤال الثاني نلاحظ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لأفراد العينة وفقا للطريقتين الكلية والتحليلية الموضّحة بجدول رقم (١٢) إن المتوسطات للطريقة الكلية تراوحت بين (٢٥,٧٨ و ٦٥,٨٨) بينما تراوحت المتوسطات للطريقة التحليلية بين (٥٧,٨٦ و ٦٩,٣).

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لأفراد العينة في التعبير الكتابي
وفقا للطريقة الكلية في التصحيح

الطريقة	المصحح	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطريقة الكلية	الأول	٢٥,٧٨	١٥,٢
	الثاني	٦٥,٨٨	٢١,٢٦
	الثالث	٤٣,٦٩	٢٦,٨٨
المتوسط		٦٢,٦٢	-
الطريقة التحليلية	الأول	٥٧,٨٦	١٤,٥٤
	الثاني	٦٩,٣	١١,١٢
	الثالث	٦٢,٧٢	١٢,٨٧
المتوسط		٦٣,٣	-

ويشير الجدول رقم (١٢) إلى أن:

(١) هناك تفاوت كبير بين متوسطات الدرجات للمصحح الأول والثالث في الطريقة الكلية ، كما

تتفاوت درجة المصحح الثاني بدرجة أقل ضمن نفس الطريقة (ثبات الدرجة) .

(٢) هناك تقارب كبير بين متوسطات الدرجات في الطريقة التحليلية بالنسبة لجميع

المصححين (ثبات المصحح) .

(٣) كما يتبين ارتفاع المتوسطات الحسابية نسبيا في الطريقة التحليلية عن الطريقة الكلية، بينما

كانت الانحرافات المعيارية أقل في الطريقة التحليلية عنها في الطريقة الكلية وهذا يدل على

تقارب الدرجات بشكل اكبر في الطريقة التحليلية عنها في الطريقة الكلية .

ويتعلق الجدول التالي بالدرجات الفرعية لمجالات التعبير الخاصة بالطريقة التحليلية والتي استخدم فيها نموذج التقدير ، حيث كان سلم التقدير رباعيا وكانت الدرجة الكلية ٨٤ موزعة على المجالات الثلاثة كما هو موضح بالجدول .

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في مجالات التعبير الفرعية وفقا للطريقة التحليلية في التصحيح

المجال	المصحح	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منهجية العرض الدرجة الكلية ١٦ (١٩%)	الأول	١٢,٥	٣,٤٦
	الثاني	١٣,٥	٣,٣٣
	الثالث	١١	٣,٠٠
المتوسط		١١,٨	—
منهجية البناء الدرجة الكلية ٤٨ (٥٧%)	الأول	٢٩	٨,٨
	الثاني	٣٩	٧,٠٠
	الثالث	٣٥	٧,٩
المتوسط		٣٤,٣	—
المظاهر الشكلية (مهارات الشكل) الدرجة الكلية ٢٠ (٢٤%)	الأول	١٥,٧	٤,٦
	الثاني	١٦,٧	٣,٣١
	الثالث	١٥,٨	٣,٦
المتوسط		١٦	—

وعند حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مجالات التعبير الفرعية الخاصة بالطريقة التحليلية ، كانت النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (١٣) فقد تقاربت درجات منهجية العرض بشكل كبير وتراوح بين (١١ و ١٣,٥) بينما كانت متوسطات درجات منهجية البناء بين (٢٩ و ٣٩) ، وتقاربت درجات الجوانب الشكلية بشكل أكبر حيث تراوحت بين (١٥,٧ و ١٦,٧).

ولتقسي صدق النموذج ، لجأت الباحثة لحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ المحصلة من التصحيح بالطريقتين الكلية والتحليلية ، وبين درجات معلمهم في التعبير الكتابي واللغة العربية ، ومجموعهم العام .

جدول رقم (١٤)

معاملات الصدق التلازمي لدرجات التلاميذ في التعبير الكتابي

المعدل العام	تقديرات المعلم غير المختص		درجات اللغة العربية	درجات التعبير الكتابي	المصحح		
	الطريقة التحليلية	الطريقة الكلية					
٠,٦٠	٠,٥٩	٠,٥٦	٠,٥٢	٠,٥٨	الأول	الطريقة الكلية	
٠,٥٦	٠,٥٦	٠,٦٩	٠,٤٨	٠,٥٢	الثاني		
٠,٦١	٠,٧١	٠,٧٣	٠,٥٠	٠,٥٢	الثالث		
٠,٥٥	٠,٥٩	٠,٥١	٠,٤٠	٠,٥٠	الأول	الطريقة التحليلية	
٠,٦٢	٠,٧٣	٠,٦٢	٠,٥٧	٠,٦٥	الثاني		
٠,٦٧	٠,٧٦	٠,٧٢	٠,٥٧	٠,٦٣	الثالث		
٠,٥٥	٠,٦١	٠,٥٢	٠,٣٧	٠,٤١	الأول	منهجية العرض	مجالات التعبير
٠,٤٢	٠,٦١	٠,٥٥	٠,٤٤	٠,٤٨	الثاني		
٠,٤٥	٠,٥٤	٠,٥١	٠,٤٧	٠,٤٧	الثالث		
٠,٥٧	٠,٦٠	٠,٥٣	٠,٤١	٠,٥٠	الأول	منهجية البناء	
٠,٦٢	٠,٦٣	٠,٥٢	٠,٥٦	٠,٦٦	الثاني		
٠,٦٧	٠,٦٩	٠,٧٠	٠,٥٧	٠,٦٣	الثالث		
٠,٣١	٠,٣٣	٠,٢٣	٠,٣٠	٠,٣١	الأول	الجوانب الشكلية	
٠,٤١	٠,٥٦	٠,٤٠	٠,٣٢	٠,٣٤	الثاني		
٠,٤٣	٠,٦٠	٠,٤٦	٠,٣٤	٠,٤١	الثالث		

جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

كما أعطيت الموضوعات لمعلم غير مختص - معلمة رياضيات - قامت بتصحيح الاختبار بالطريقة الكلية ، ثم بالطريقة التحليلية ، وقدمت إليها نفس التعليمات والإيضاحات التي تلقتها مصححات اللغة العربية اللاتي اشتركن في التصحيح ، وتأتي هذه الخطوة كوسيلة للتأكد من صدق غير المختص .

وبملاحظة معاملات الصدق التلازمي المعروضة بالجدول ، نرى أنها تتراوح بين (٠,٣١ و ٠,٦٦) في التعبير الكتابي ، و (٠,٣٠ و ٠,٥٧) بالنسبة للغة العربية ، كما كانت بين (٠,٣١ و ٠,٦٧) للمعدل العام .

وفيما يتعلق بمعاملات الارتباط بين المصححين وبين تقديرات المعلم غير المختص فقد تراوحت بين (٠,٢٣ و ٠,٧٣) بالنسبة للطريقة الكلية في التصحيح ، وبين (٠,٣٣ و ٠,٧٦) فيما يختص بالطريقة التحليلية .

ويمكن التعليق على هذه النتائج بما يلي :

(١) الصدق التلازمي قوي في معظم معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ المحتسبة من التصحيح الكلي وكذلك التحليلي فيما يختص بالتعبير الكتابي واللغة العربية ما عدا بعض القيم الخاصة بالجوانب الشكلية .

(٢) ارتفاع معاملات الصدق بالنسبة لقيم الطريقة التحليلية عن الطريقة الكلية فيما يتعلق بمعاملات الارتباط بين المصححين وبين درجات التعبير الكتابي واللغة العربية والمعدل العام، ما عدا المصحح الأول .

(٣) تقارب قيم معاملات الارتباط بين تقديرات المعلم غير المختص ، وبين المصححين بالنسبة للطريقة الكلية في حين نلاحظ زيادتها نسبيا في الطريقة التحليلية .

ولغرض الوقوف على ثبات التصحيح أو التقدير ، استخدمت الباحثة ثلاثة طرق لحساب الثبات

هي :

(١) معامل كبا (Kappa Coefficient)

(٢) مؤشر ويليامز (Williams Index of Agreement)

(٣) معامل التوافق بين المصححين (Intraclass Correlation Coefficient)
ويوضح الجدول التالي قيم هذه المعاملات :

جدول رقم (١٥)

معاملات ثبات درجات التلاميذ في التعبير الكتابي

طرق حساب الثبات			المصححون	الطريقة
معامل التوافق بين المصححين	مؤشر ويليامز	معامل كبا		
٠,٥٢	-	٠,١٤	الأول و الثاني	الطريقة الكدية
٠,٣٤	-	٠,٠٧	الأول والثالث	
٠,٦٨	-	٠,١٦	الثاني و الثالث	
-	٠,٨٥	-	الأول	
-	١,٤	-	الثاني	
-	٠,٦٠	-	الثالث	
٠,٦٣	-	٠,٣٨	الأول و الثاني	الطريقة التحليلية
٠,٧٣	-	٠,٥٧	الأول والثالث	
٠,٧٩	-	٠,٤٤	الثاني و الثالث	
-	١,١	-	الأول	
-	١,٢٣	-	الثاني	
-	١,٢	-	الثالث	
٠,٥٦	١,٣	٠,٠٤	الأول	الطريقة الكلية X التحليلية
٠,٦٩	١,٤	٠,١٠	الثاني	
٠,٧٨	١,١	٠,٠٢٥	الثالث	

* جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

ويعد معامل ثبات كابا من المعاملات الإحصائية المستخدمة في ثبات التقدير ، أو الاتفاق بين المقدرين ، أو المصححين ، (عودة ، ١٩٩٨) ، حيث يحدد نسب اتساق التصنيف وفقا لدرجة قطع معينة ، وتصحيح هذه النسب من أخطاء التصنيف التي تعزى إلى العشوائية. إذ ربما يكون قد تم تصنيف درجات العينة عن طريق الصدفة .

ويعد معامل كابا مؤشرا على درجة التوافق غير العشوائي بين تقديرات المصححين (المقدرين) أي ذلك التوافق الذي يتم بعيدا عن مفعول الصدفة ، أو العشوائية لأداء الفرد . (Bloch & Kroemer, 1989)

ويوضح الجدول رقم (١٥) قيم معاملات ارتباط كابا و التي تراوحت في الطريقة الكلية بين (٠,٠٧ و ٠,١٦) والتي يمكن وصفها بالمتدنية ، بينما ارتفعت معاملات الارتباط نسبيا فيما يتعلق بالطريقة التحليلية فتراوحت بين (٠,٣٨ و ٠,٥٧) . أي بين المتوسط و المقبول. وتراوحت قيم كابا بين (٠,٠٤ و ٠,٢٥) بالنسبة لمعاملات الارتباط بين الكلية والتحليلية (ثبات الدرجة)

ولتعزيز هذه النتيجة حسب مؤشر ويليامز ، حيث يهدف حسابه للتعرف على متوسط ثبات المصحح مقارنة بالمصححين الباقين ، والوقوف على مدى اتساق ثبات المصحح مع متوسط ثبات زملائه المصححين ، ويكون معامل الثبات المحصل هو معامل ثبات كل مصصح بعينه ، وليس بين كل مصححين .

وبالنظر إلى مؤشرات ويليامز فقد تراوحت بين (٠,٥٨ و ١,٤٢) أي بين المتوسط والقوي، بينما تراوحت معاملات الثبات بالنسبة للطريقة التحليلية بين (١,١٠ و ١,٢٣) والتي يمكن وصفها بالتامة ، وبين (١,١ و ١,٤) للطريقة الكلية والتحليلية .

وقد لوحظ حصول بعض المصححات على معامل ثبات أكبر من الواحد الصحيح ويذكر بوسنر و (Posner and els, 1990 p1108) بهذا الصدد أن وصول مؤشر ويليامز إلى الواحد الصحيح يدل على وجود مؤشر لثبات المقدر ، ولا تمثل إشكالية ، أو بعبارة أخرى أن المصحح يتفق مع زملائه من أفراد المجموعة في أحيان أكثر مما يتفق هؤلاء مع بعضهم البعض .

أما بالنسبة لمعامل التوافق بين المصححين (Intraclass Correlation Coefficients) فقد حسب للتحقق من وجود درجة مقبولة من التوافق ، واستخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) وقد جاءت النتائج كما هي موضحة بنفس الجدول السابق (٠,٥٢ - ٠,٣٤ - ٠,٦٨) للطريقة الكلية ، و (٠,٦٣ - ٠,٧٣ - ٠,٧٩) للطريقة التحليلية، و (٠,٥٦ - ٠,٧٨ - ٠,٦٩) بين الطريقتين الكلية والتحليلية

٩-٤ مناقشة نتائج الدراسة الميدانية :

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن النموذج المقترح لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في التعبير الكتابي يتسم بالفاعلية من جهة تهيئة الأرضية اللازمة لاستخدام الطريقة التحليلية في تصحيح موضوعات التعبير الكتابي ، كما يتمتع بدرجات جيدة من الصدق والثبات . ويتجسد ذلك في التقارب الملحوظ في متوسطات الدرجات الكلية والفرعية المحسوبة بالطريقة التحليلية في التصحيح لجميع المصححين قياساً للطريقة الكلية في التصحيح . وهذا في حد ذاته مؤشر لارتفاع درجة ثبات المصحح التي أمكن تحقيقها في هذا البحث . وعموماً تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات في التعبير الكتابي ، ومن بينها دراسة سبنسر وفيتزجيرالد (Spencer & Fitzgerald, 1993) ، ودراسة كوبيلاند (Copeland, 1976) .

وفضلاً عن ذلك فقد أبرز النموذج صدقاً عالياً حيث جاءت جميع معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ في التعبير الكتابي المحتسبة بطريقة التصحيح الكلية والتحليلية من جهة ، ودرجاتهم في اللغة العربية والتعبير ومعدلاتهم العامة ، من جهة أخرى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ .

كما أن نتائج تطبيق النموذج بينت وجود صدق تلازمي مقبول بين درجات الطلبة في اختبار التعبير الكتابي من جانب ، وتقديرات المعلم غير المختص ، من جانب آخر . ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخلفية المهنية ممثلة في الدراية والخبرة ، على حد تعبير شيشتمان (Shechtman, 1992)، " لا تشكّل ميزةً في سياق التقويم العام لأداء الطالب طالما أن القواعد العامة التي يتم التقويم في ضوءها واضحة ومحددة " (ص ٣٧) . كما أن الركون إلى ثبات تقديرات المصححين غير المختصين أمر ممكن طالما أن الانطباع العام حول نوعية أداء الطالب في التعبير الكتابي ، ومواءمة النوعية لمفتاح التصحيح المعتمد ، هما المحكان الأساسيان في اتخاذ القرار بشأن قيمة درجته الفعلية في الاختبار (Wolfe, Kao, & Ranney, 1998) .

أما بالنسبة لمعاملات الثبات فقد جاءت قيم مؤشر ويليامز ومعامل التوافق بين المصححات مرتفعةً بينما كانت بعض قيم معامل كابا متدنية نسبياً ، ويعود السبب في ذلك إلى أن معامل كابا يأخذ في الحسبان اتفاق المصححين الناجم بفعل عوامل الصدفة وبالتالي يعطي قيمة أقل من معاملات الثبات الأخرى (Copeland, 1996) . ولكن يلاحظ هنا أن جميع قيم معاملات الثبات قد حققت ازدياداً ملحوظاً عند اتباع الطريقة التحليلية في التصحيح التي يفرضها نموذج التقويم المقترح في هذه الدراسة .

ويمكن أن نعزو سبب ذلك إلى تدريب الباحثة للمعلمات المصححات على الالتزام بتعليمات التصحيح ، ومراقبتها المستمرة لهن أثناء عملية التصحيح ، بالإضافة إلى التوافق التام في الخلفية

الفكرية والثقافية بين المصححات . كما قد يعود السبب أيضاً إلى قيام الباحثة بضبط العوامل التي يمكن أن تُقضي إلى انخفاض معاملات الثبات ، ومن بينها جهل الفاحص بالمعايير التي تُبنى على أساسها درجة الطالب ، وعدم اتفاق المصححين على ما ينبغي عمله في حال عدم التزام الطالب الممتحن بمتطلبات الموضوع أو النشاط التعبيري (Edward, 1979) .

وبمعنى آخر فإن إعادة هيكلة مهمة التصحيح (أو وضع الدرجات) بواسطة بروتوكولات التصحيح المفصلة التي ترسمها مجالات التعبير الكتابي المحددة التي يركز عليها نموذج التقويم المقترح في هذه الدراسة ، واسترشاد المصححات أيضاً بنماذج كتابات التلاميذ المصححة قبل البدء في عملية التصحيح ، وتدريبهن على عملية التصحيح ، كل هذه العوامل قد أدت مجتمعةً إلى تقليص الأخطاء المصاحبة في العادة لعمليات التصحيح الروتينية اليومية التي تقوم بها المعلمات في دروس التعبير ، وبالتالي إلى ارتفاع قيم معاملات الثبات (Hieronymus & Hoover, 1987) .

وتشير معاملات الارتباط إلى صدق و ثبات مجالات النموذج الفرعية فقد كانت لمنهجية البناء (أحد مجالات النموذج الفرعية) أعلى معاملات للارتباط ، والذي قد يكون مؤشراً على صدق النموذج وقوته بدرجة أكبر في هذا الجانب ، وقد يرجع إلى مستوى التلاميذ في هذا الجانب ، بينما لم تظهر المظاهر الشكلية (المجال الثالث للنموذج) نفس الدرجة لمعاملات الارتباط ، وقد تبدو هذه النتيجة غريبة بأن يظهر التلاميذ مستوى جيداً في منهجية البناء بينما لا يتفوقون في الجوانب الشكلية وقد ترجع هذه النتيجة إلى قلة تدريب التلاميذ في هذا المجال . وتشارك هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من سينسر و فترزجولد (Spencer & Fitzgerald, 1993) والتي توصلت ببياناتها الإحصائية إلى حصول مجال البنية المرتكز على تقويم القارئ على أعلى درجات من الارتباط مقارنةً بالمجالين الآخرين فقد تراوحت قيم الارتباط في البنية بين (٠,٩٦ و ٠,٨٧) بينما لم يحصل المجالان الآخران : (الترابط والشكل) على نفس القيم و التي تراوحت بين (٠,٣- و ٠,٤٨) .

وبرغم ذلك فلا يمكن التغاضي عن بعض معاملات الثبات التي أظهرتها الطريقة الكلية ،
بحصول إحدى المصححات على معاملات ثبات تقترب نسبيا من معاملات الثبات الخاصة بالطريقة
التحليلية أي إن نتائج البحث الحالي لا تلغي أهمية اتباع الطريقة الكلية في تصحيح كتابات التلاميذ
في مادة التعبير . فهذه الطريقة ، كما أثبتت بعض الدراسات الأجنبية ذات الصلة
(McKendy, 1992; Rothstein, 1990) ، هي طريقة عملية مفيدة لأغراض قبول الطلبة وتصنيفهم
حسب مراتب الاستحقاق ، خصوصا إذا تمت الاستفادة من درجات الطلبة السابقة لجعل هذه العملية
أكثر دقة وفاعلية . غير أن استرشاد معلمي اللغة العربية بنموذج تقدير مفصل في التعبير الكتابي
يستند إلى مكونات محددة المعالم من شأنه أن يساعد المدرسين على توفير أداة تصحيح عملية و يحل
العديد من الإشكاليات الملازمة لأدوات قياس القدرة الكتابية لدى الطلبة ، ويوفر للباحثين والموجهين
أداة صادقة وثابتة لقياس التعبير الكتابي ، وهذا ما أوضحته نتائج الدراسة الميدانية لتوظيف نموذج
تقويم أداء الطالب في التعبير الكتابي المقترح في البحث الحالي .

الخلاصة والتوصيات

استهدف البحث الحالي بناء نموذج تقدير لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في التعبير الكتابي بدولة البحرين .

وقد صاغت الباحثة مشكلة البحث في السؤالين التاليين :

- ١- ما هي المجالات والمكونات التي سيبنى نموذج تقدير الأداء الكتابي في ضوءها ؟
- ٢- هل يحقق نموذج التقدير درجات مقبولة من الثبات عند استخدامه من قبل ثلاثة مصحّحين؟

وللإجابة عن هذين السؤالين اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

(١) عرض الإطار النظري الخاص بتقويم الأداء الكتابي التعبيري ، واستعراض أهم الطرق العالمية لتقويمه ، وأدرجت مجموعة من المقاييس والنماذج المستخدمة في التقويم ، ووضّحت أهمّ مشكلات الثبات .

(٢) مراجعة الأدبيات المتصلة بموضوع البحث من حيث الأهداف ، أو أنواع النماذج والطرق، بجانب مراجعة مناهج اللغة العربية .

(٣) مراجعة مناهج اللغة العربية فيما يختص بمجالات ومكونات التعبير الكتابي .

(٤) حصر مجالات ومكونات التعبير من خلال الاطلاع على أهم النماذج العالمية ، وموافقتها ببعض النماذج التي اعتُمدت في الدراسات العربية .

وقد أعدت الباحثة بإعداد النموذج بصورة أولية في ثلاثة مجالات ، تدرج أسفل كل مجال مجموعة من المكونات بلغت في مجملها ٥٠ مكوناً ، ثم عرضته على سبعة عشر محكماً من جامعة

البحرين، وإدارة المناهج ، وإدارة التعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين ، ومن ثمّ عدل في ضوء ملاحظاتهم ، ثم عرض مجدداً على خمسة محكمين.

وصممت الباحثة اختباراً للتعبير الكتابي من خلال استبانة موجّهة للمعلمين تحتوي عشرة موضوعات ، وصمم الاختبار على ضوء اختيارهم ، ثم تحقق من صدقه من خلال عرضه على خمسة من المحكمين .

وطبق الاختبار على عينة عشوائية اختيرت من مدارس للبنات والبنين التي تطبق نظام التقويم الحقيقي القائم على تقويم الأداء ، وروعي أن تمثل العينة مستويات مختلفة من التحصيل . وقد قدمت أوراق الاختبار جميعها لمصححات من ذوي الخبرة الواحدة تلو الأخرى ، لغرض التصحيح الكلي .وقدمت مجدداً لغرض التصحيح التحليلي مع تدريبهن على استخدام النموذج .

وقد أدى تحليل النتائج للتوصل إلى أن نموذج التقويم المقترح يتضمن مكونات محددة المعالم ، ويتمتع بسميّة الصدق والثبات ، وأنه يمكن اعتباره مقياساً موضوعياً قابلاً للتطبيق في الموقف التعليمي - التعليمي الصفي . كما أن هذا النموذج يوفرّ للباحثين والموجهين والمعلمين أداة موثوقة فيها لتقويم الأداء الكتابي لطلبة الصف السادس الابتدائي .

وبناءً على ما تقدّم توصي الباحثة بما يلي :

(١) تبني النموذج لتقويم الأداء التعبيري الكتابي لطلبة الصف السادس الابتدائي بالمدارس

الابتدائية في دولة البحرين .

- (٢) بناء منهجية واضحة لتدريس مجالات ومكونات التعبير الكتابي في ضوء نتائج الدراسة الحالية وإدخالها بصورة عملية في التعليم والتعلم .
- (٣) إعادة النظر في ترتيب مكونات التعبير من حيث درجة أهميتها، بحيث يُعطى مزيد من الاهتمام للمكونات الجوهرية الأساسية التي تتحكم في جودة التعبير الكتابي .
- (٤) الاتكاء على تعليمات واضحة في تقويم التعبير عند استخدام الطريقة الكلية للوصول إلى نتائج أكثر ثباتاً .
- (٥) إرشاد المدرسين وتدريبهم على كيفية تقويم الأداء التعبيري الكتابي وفق مجالات و النموذج المقترح ومكوناته كما هو مقترح في هذه الدراسة بـوكيفية تدريسها وفقاً لخطة مرحلية .
- (٦) دراسة العوامل التي تؤثر في التصحيح كزمن التصحيح ، وعدد سنوات الخبرة للمصحح ...الخ .
- (٧) تطوير نماذج تقويم تخدم مراحل تعليمية أخرى من المرحلة الابتدائية استرشاداً بمكونات التعبير المقترحة في النموذج .
- (٨) إجراء دراسات تجريبية للتعرف على أثر توظيف مجالات ومكونات النموذج في التدريس على الأداء التعبيري الكتابي للتلاميذ .

(٩) إجراء دراسات تقييمية لمعرفة مستوى التلاميذ في مكونات التعبير الكتابي الذي استخلصتها الدراسة الحالية .

(١٠) مقارنة نموذج التقدير قيد الدراسة الحالية مع نماذج عالمية لتقييم التعبير لتحري صدقه وثباته مقارنة مع صدق وثبات تلك النماذج .

قائمة المراجع

أولا - المراجع العربية :

إبراهيم ، أحمد سيد محمد . (١٩٩٥) . أثر طريقة التصحيح في الأداء التعبيري الكتابي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي . دراسات تربوية . (١٠) ٧١ ، ٩٧-١٢٢ .

أبو عمر ، أحمد . (١٩٩٠) . تعبير الطلاب في امتحان شهادة الدراسة الثانوية . دراسات تربوية (١٢) ، ١٣٥-١٤٢ .

أحمد ، محمد عبد القادر و الناصر حسن جعفر . (١٩٩٣) . اتجاهات جديدة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية . البحرين : دار المسيرة للطباعة والنشر .

أحيو ، ديلور . (١٩٩٣) . سبل تطوير المناهج التعليمية (واقع تدريس التعبير والإنشاء بالمرحلة الابتدائية) . الدار البيضاء : دار الآفاق للنشر والتوزيع .

إدارة المناهج (١٩٨٨) . منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية . البحرين : وزارة التربية والتعليم .

إدارة المناهج (١٩٩٥) . نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي . البحرين : وزارة التربية والتعليم ، إدارة المناهج .

إسماعيل ، زكريا . (١٩٩٠) . التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة تقويمية) . المجلة العربية للبحوث التربوية ، ١٠ (١) ، ٣٢-٤٩ .

البجة ، عبد الفتاح حسن . (١٩٩٩) . أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة . عمان . دار الفكر للطباعة والنشر .

جابر ، وليد (١٩٩١) . أساليب تدريس اللغة العربية . عمان : الأردن . دار الفكر للنشر والتوزيع .

حسن ، منعم حميد (١٩٨٤) . واقع درس التعبير في المدارس الثانوية في البصرة . المعلم الجديد (١-٢) ، ٥٢-٦٣ .

خميسة ، محمد (١٩٨٨) . أثر تزويد تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمهارات التعبير الكتابية في قدراتهم التعبيرية الكتابية . رسالة ماجستير غير منشورة . المملكة الأردنية الهاشمية : جامعة اليرموك .

الخولي ، محمد علي . (١٩٩٤) . قاموس التربية ط ٣ . بيروت : دار العلم للملايين .

الخياط ، ناهدة و قنديل ، محمد راضي . (١٩٩٦) . التقويم باستخدام ملفات أعمال الطلاب الأساس التربوي له وتجربة ميدانية لتطبيقه (مواد مترجمة) . ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي السنوي الحادي عشر لوزارة التربية والتعليم (البحرين ، ١٨ - ٢٠ سبتمبر ١٩٩٥ م)

زكريا، ميشال . (١٩٨٥). مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة . بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع .

سمك ، محمد صالح . (١٩٧٩) . فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية . القاهرة : المطبعة الفنية الحديثة .

السيد ، محمود أحمد . (١٩٨٥). التعبير وتطوير تدريسه . المعلم العربي ، (٦) ، ٢٢ - ٣١ .

صيداوي ، أحمد (١٩٩٥) . نحو التقويم التربوي الحقيقي . ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي السنوي الحادي عشر لوزارة التربية والتعليم (البحرين ، ١٨ - ٢٠ سبتمبر ١٩٩٥ م) .

عبد الرزاق ، طاهر (١٩٩٦) . رؤية عامة للتقويم التربوي . مستقبل التربية العربية ، ٢ (٨) ١٥٣ - ١٧٥ .

علام ، صلاح الدين محمود . (١٩٩٩) . القياس والتقويم التربوي والنفسي : أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة . القاهرة : دار الفكر العربي .

عودة ، أحمد (١٩٩٨) . القياس والتقويم في العملية التدريسية (الطبعة الثانية) . عمان : دار الأمل .

الغول ، حسن منصور . (١٩٨٩) . أهم مشكلات تدريس التعبير في مدارس الأردن الثانوية كما يراها معلمو اللغة العربية . رسالة ماجستير غير منشورة . الأردن : جامعة اليرموك .

الفيروز آبادي ، مجد الدين محمد يعقوب . (١٩٩١) . القاموس المحيط . بيروت : دار إحياء التراث العربي .

قسم الإحصاء التربوي . (٢٠٠٠) . الإحصائية الاستقرارية للعام الدراسي ١٩٩٩ / ٢٠٠٠ م . البحرين : وزارة التربية والتعليم .

محمود ، لطيفة (١٩٩٣) . دراسة تقويمية لواقع تعليم التعبير الكتابي في الصف الثالث الإعدادي بدولة البحرين . رسالة ماجستير غير منشورة . البحرين : جامعة البحرين .

مدكور ، علي أحمد . (١٩٨٥ أ) . تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية .
المجلة العربية للبحوث التربوية ، ٢ (٨) ٣٤-٦٥ .

مدكور ، علي أحمد . (١٩٨٥ ب) . طريقة تحقيق الذات في تدريس التعبير . القاهرة : مكتبة
الانجلو المصرية .

المرزوق ، أحمد . (١٩٩٨) . تقويم التعبير الكتابي وتدريبه (محاضرة غير منشورة أقيمت
في مدرسة الحورة الثانوية للبنات بتاريخ ٢٨ مارس . المنامة : البحرين .

الملا ، بدرية سعيد و المطاوعة ، فاطمة محمد . (١٩٩٧) . دراسة لمجموعة من العوامل
التي تعوق تعليم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية . مجلة البحوث
التربوية بجامعة قطر . (١٢) ٢ ، ٢١-٦٦ .

مقلد ، محمد محمود . (١٩٨٩) . مشكلات ضعف التلاميذ في التعبير (تشخيص وعلاج) .
رسالة التربية (عمان) ٧ ، ١٢٢-١٤٧ .

المناصرة ، مي حسين . (١٩٩١) . أسس اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصنيفها عند
معلمي الصف العاشر في مدارس الأردن الحكومية . رسالة ماجستير غير منشورة .
عمان : جامعة اليرموك .

الموسوي ، نعمان (١٩٩٨) . نحو تطوير أداء المدرسة الثانوية وتحسين مخرجاتها :
رؤية مستقبلية . ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الثالث عشر لوزارة التربية والتعليم
(البحرين ، ١٥-١٦ سبتمبر ١٩٩٨) .

نصر ، حمدان (١٩٩٥) . تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن . مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر (٧) .

وهبة، نخلة والمطوع ، عبد الله وهلال ، علي والخياط ، ناهدة . (١٩٩٢) . مردود التعليم في المرحلة الابتدائية في مادتي اللغة العربية الرياضيات . وزارة التربية والتعليم : دولة البحرين : مركز البحرين للدراسات والبحوث .

وهبة، نخلة والمطوع ، عبد الله وهلال ، علي والخياط ، ناهدة . (١٩٩٣) . مردود التعليم في المرحلة الابتدائية في مادتي اللغة العربية الرياضيات . وزارة التربية والتعليم : دولة البحرين : مركز البحرين للدراسات والبحوث .

يوسف ، عيطة عبد المقصود . (١٩٨٧) . تنمية بعض مهارات التعبير التحريري الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الزقازيق : جمهورية مصر العربية .

ثانيا - المراجع الأجنبية :

Anastasi,A .& Urbina ,S. (1997). Psychological testing ,(7th ed) . Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Bauer,B. A.(1981) . Astudy of the reliabilities and the cost – efficiencies of three motheds of assessment for writing ability. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 216 357)

Bell, R. (1980). Problems in improving the reliability of essay marks. Assessment in Higher Education, 5 (3), 254-262.

Bers, T. H., & Smith, K. E. (1991). Assessing assessment programs:
The theory and practice of examining reliability and validity of a
writing placement test. Community College Review, **18**(3), 17-

Bochner ,J. H., Albertini ,J.A., Samar ,V.J .& Metz ,D .E .(1992).External
and Diagnostic Validity of the NTID Writing Test : An Investigation
Using Direct Magnitude Estimtion and Principal Components.
Analysis. Research in the Teaching of English , 26 (3),299-315.

Breland , H. M., Camp , R., Jones, R. J. , Morris , M.M., & Rock ,D. A
(1987). Assessing writing skill .Research Monograph No 11. New
York : College Entrance Examination Board .

Charney, D .(1984). The validity of using holistic scoring to evalute
writing : A critical overview. Research in the Teaching of English
,18 ,65-81.

Coffman , W. E.(1971). On the relibility of ratings of essay examinations
in English. Research in the Teaching of English ,5,24-36.

Cohen, J.(1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales.
Educational and Psychological Measurement ,(1) 37-46.

Collier, M. (1986). A specific investigation of relative performance of
examination markers. Assessment and Evaluation in Higher
Education, 11 (2), 130-136.

Cooper, C. R., and Odell, L.(1977).Evaluating Writing .New York : National Council of Teacher of English.

Copeland ,.H.L .(1996).Consistency of Seven Different Mothed of Estimating Reliability for a Writing Asseessmnt .Upublished Doctoral Dssertation.Virginia : Univirsity of Virginia .

Collier, M. (1986). A specific investigation of relative performance of examination markers. Assessment and Evaluation in Higher Education, 11 (2), 130-136.

Diederich, P.(1974). Measuring growth in English . Urbana,IL: National Council of Teachers of English.

Dived, S., and Jacquelyn, Z. (1992). Performance Assessment, ED. Office of Educational Research and Improvement , Washington. (ERIC Document Reproduction Service No 353329).

Dunbar, S., B.(1991). Quality control in the development and use of performance assessment . Applied Measurement in Education ,4(4),289-303.

Edwards, D. (1979). A study of the reliability of tutor marked assignments at the open university. Assessment in Higher Education, 5 (1), 16-44.

Essential Books Grading Rubrics .(2000). [On site 3/11/2000 < [http
www . linworth . org / essential / rubrics.html](http://www.linworth.org/essential/rubrics.html) >.

Electronic Busing Program .(2000). Writing Scale for Samples Expressing Opinions or Arguments. On site 29 /9 /2001,< http: www. E – bus . com / assess/ write / analytic . htm .

Ferguson , G.A.(1981).Statistical analysis in psychology and Education (5th ed) . New York : McGraw – Hill .

Fisher.J & Terry . c .(1977) . Children's language and language Art . New york , Mc Graw – Hill .

Follman , J .C, . & Anderson , J. A. (1967). An investigation of reliability of five procedures for grading English themes . Research in the Teaching of English (1),190-200.

Glowacki,M .L .(1992). Reliability of the Holistic Scoring Procedures . A Symposium Presented at the Annual Meeting of the Mid – south Educational Research Association . Knoxville , Tennessee ,Nov 11-13. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 353 327)

Greenberg,K. L .(1992) . Validity and Relibilty Issues In the Direct Assessment of Writing . Writing Program Administration , (16)1-2, P 7-22 .

Georgia Department of Education .(1999). Georgia middle Grades Writing Assessment and Instructional Guide . on site

Harman, J. L., and Winter, L. (1994). Portfolio research: A slim collection. Educational Leadership, 52(2), 48- 55.

Hart, D. (1994). Authentic assessment: A handbook for educators.
New York: Addison-Wesley Publishing Company.

Hieronimus, A., N & Hoover, H., D.(1987). I owa Tests of basic skills:
Writing supplement teacher's guide . Chicago: Riverside.

Humes,B.(1990). Amothed for evaluating writing samples. Southwest
Regional Laboratory Technical Note .(ERIC Document
Reproduction Service No. ED 193 631)

Jacobs, H .L ., Zingraf, S . A ., Wormuth, D .R . , & Hughey,J. B.
(1981).Testing ESL composition: Apractical approach .
Rowley,Massachusetts: Newbury House P ublishers .

Kellogg ,. R.T .(1994). The Psychology of Writing . New York : Oxford
University .

Kilpatrick,N. G .(1986). A study comparing holistic rating of writing
samples and spelling and language standardized test scores of sixth
grade students .(Doctoral dissertation , the University of Alabama)
Dissertation Abstracts International ,48, 03 A

Lehmann, R. H. (1990). Reliability and generalizability of ratings of
Compositions. Studies in Educational Evaluation, 16, 501-512.

Lyons, L.H.(1992).Holistic Writing Assessment for LEP Students .
Proceeding of the second National Research Symposium on
Limited English Proficient ,on site 25 / 4/2000
<[http://www.ncbe. Gwu.edu/ncbe- pubs/symposia /second/ vol2/](http://www.ncbe.Gwu.edu/ncbe-pubs/symposia/second/vol2/Holistic.Htm)
Holistic. Htm

Marzano, R. J. (1994). Lessons from the field about outcome-based
performance assessments. Educational Leadership, 52(), 44-50.

Mckendy, T.(1992). Locally developed writing test and the validity of
holistic scoring .Research in the Teaching of English , 26(2),149-
166.

Meyer, C. (1992). What is the difference between authentic and
performance assessment ?. Educational Leadership, 49(8),
39-40.

Miller ,M.D., & Crocker , L .(1990). Validation methods for direct
writing assessment . Applied Measurement in Education , (3),285-
296.

Nitco, A. J. (1996). Educational Assessment of student (Second
edition). Englewood Cliffs,NJ: Merrill.

Novak, J. R. , & Herman, J. L . (1996). Establishing validity for
performance-based assessment: an illustration of collections of
student writing. Journal of Educational Research, 89 (4), 220-233.

O'Neal ,M.R.(1992) Validity of the Writing Assessment . A Symposium Presented at the Annual Meeting of the Mid – south Educational Research Association . Knoxville , Tennessee ,Nov 11-13 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 353 327)

Peers, M. G. (1996). An analysis of issues related to performance-based Assessment and exploration of performance of college-freshmen standard test (College Students). Dissertation Abstracts International, 57 (07), 2987A. (University Microfilms No. AAC 96- 37537)

Performance Summary Department of Education .(1999). 1997 Direct Writing Assessment . [on – line] . 28 July 1999<[http :
//www.sde . state . id . us/ dept](http://www.sde.state.id.us/dept)>

Pomplun ,M ., Capps, L ., & Sunbye ,N .(1998). Criteria teachers use to Score performance Items. Educational Assessment ,5(2),95-110 .

Posner, K.L., Samplun , J.M,Campland,G., Ward,J.H,&Cheny,L.(1990). Measuring interrater reliability among multiple raters: An example of methods for nominal data. Statistics in Medicine, 9, 1103-1115.

Potter, G. P. (1997). Factor analysis of the domain scoring rubric for the Arkansas Writing Assessment. Dissertation Abstracts International, 57 (08), 3469A. (University Microfilms No. AAC 97- 00356)

Prater, D., & Padia, W. (1980). Developing Parallel holistic and analytic scoring guides for assessing elementary writing samples .paper presented at the Annual Meeting of the Mid – south Educational Research Association . San Antonio , Texas ,for the California State Department of Education .(ERIC Document Reproduction Service No. ED 353 327)

Purves ,A.(1984). Towards a Domain- Referenced System For Classifying Composition Assignments. Research in the Teaching of English (18) , 417-438 .

Reading center.(1997). Writing Anecdotal (Writing Rubric). on Site on 28/4/2000 <Staff Development[Education Place] Site Index , Coprite c1997 Houghton Mifflin Company > .

Roth , L . , & Muphy, S .(1988) . Designing writing task for the assessment of writing . Norwood , NJ: Ablex.

Rothstein, H. R. (1986). Interrater reliability of job performance ratings: Groth to asymptote level with increasing opportunity to observe. Journal of Applied Psychology, 75 (3), 322-327.

Russikoff, K. A. (1996). A comparison of selected writing criteria used To evaluate non-native speakers of English at California State University. Dissertation Abstracts International, 56 (09), 3476A. (University Microfilms No. AAC 96- 01051)

Shechtman , Z .(1992).Inter rater Reliability of a single group assessment procedure administered in several Educational setting . Journal of Personnel Evaluation in Education ,6 31-39.

Southern Illinois University Edwards Ville.(2000). Writing Assessment and evaluation . Grading Standards Rubric .[on site 13/1/2000] < [Http : //www.siu. edu / ~ deder / grub . html](http://www.siu.edu/~deder/grub.html) >

Spencer,S.L & Fitzgerald, J . (1993) . Validity and Structure , Coherence, and Quality , Measures in Writing . Journal of Reading Behavior .(25) 2 , 209-0231.

Swartz, R.,& Whitney, D. R.(1985). The relationship between scores on the GED writing Skills test and on direct measures of writing . Washington , D.c : American Council on Education .

Taylor,C. (1994). Assessment for measurement or standards: The peril and promise of large scale assessment reform. American Educational Research Journal, 31(2), 231-262.

Thorndike, R. M. (1997). Measurement and evaluation in psychology and Education (Sixth edition). Merrill: Prentice Hall.

Vacc, N.N.(1989). Writing evaluation : Examining four teacher's holistic and analytic scores. The Elementary School Journal , 90,(1),87-95.

Veal, L.R., & Hudson, S.A.(1983).Direct and indirect measures for large-scale evaluation of writing . Research in the Teaching of English ,17(3),290-296.

Weigle, S. C. (1994). Effects of training on raters of English as a second language compositions: Quantitative and qualitative approaches (Writing assessment) . Dissertation Abstracts International, 55 (05), 1250A. (University Microfilms No. AAC 94- 24085)

White, E. M. (1995). Teaching and Assessing Writing, 2 ed .San Francisco: Jossey – Bass Publishers.

White, E. M. (1991) (Ed.) . Assessing higher order thinking and communication skills in college graduates through writing. National Center for Education Statistics, Washington (018). (ERIC Document Reproduction Service No 340 767).

Wiggins,G.(1993). Assessment authenticity, content and validity. Phi Delta Kappan, 15(3), 200-214.

Williams , G.W.(1976). Comparing the joint agreement of several raters with another rater . Biometrics , 32,619-627

Wolfe, E. W. (1996). A study of expertise in essay scoring (Performance Assessment). Dissertation Abstracts International, 57 (03), 1023A. (University Microfilms No. AAC 96- 21424)

Wolfe ,w.w . , WenKao , C ., Ranney , M. (1998). Cognitive differences in proficient and non proficient essay scorers . Written Communication ,15 (4) ,465-492.

Yule. G. (1993). The study of language. Cambridge: Great Britain at the University Press.

الملاحق

الملحق رقم (١)
نموذج تقدير التعبير الكتابي (الاستخدام العملي)

الملحق رقم (١)

نموذج تقدير التعبير الكتابي

أولاً: منهجية العرض :

التقدير				المكونات
لا يراعي	يراعي بدرجة منخفضة	يراعي بدرجة متوسطة	يراعي بدرجة عالية	
				١) مراعاة المكونات البنائية للموضوع (المقدمة - العرض - الخاتمة)
				٢) مراعاة أسس كتابة المقدمة من حيث : ▪ توفر عنصر الإثارة والتشويق ▪ التهيئة المناسبة للموضوع . ▪ الصلة المباشرة بالموضوع . ▪ الطول المناسب .
				٣) مراعاة عرض الموضوع (بسط أو جسم الموضوع) ▪ فهم المطلوب واحترام التعليمات والإرشادات المتعلقة بالموضوع . ▪ الطول المناسب مقارنة بالمقدمة والخاتمة .
				٤) مراعاة أسس كتابة الخاتمة من حيث : ▪ الصلة المباشرة بالموضوع . ▪ الطول المناسب . ▪ استيفاء الفكرة النهائية .
				المجموع

ثانيا :منهجية البناء :

التقدير				المكونات
لا يراعي ولا يلتزم	يراعي ويلتزم بدرجة منخفضة	يراعي ويلتزم بدرجة متوسطة	يراعي ويلتزم بدرجة عالية	
				١) مراعاة الدقة في اختيار الكلمة من خلال السياق المناسب لها و التمييز بين المترادفات ، والمتضادات.
				٢)الالتزام بالدقة في تحديد الكلمات (استخدام الألفاظ المحددة البعيدة عن العمومية)
				٣)مراعاة سلامة الألفاظ إملائيا ونحويا ، ولغويا .
				٤)حسن توظيف التراكيب التي تمت دراستها .
				٥)وضوح صياغة العبارات من خلال : ▪ الطول المناسب للعبارات . ▪ حسن استخدام أدوات الربط . ▪ حسن استخدام علامات الترقيم .
				٦) وجود المقومات الأساسية لسلامة بناء الفقرة الداخلي: ▪ أن تكون الفقرة محددة (تعبير الفقرة عن الفكرة بوضوح) ▪ أن تكون مترابطة (الوحدة الفكرية وهي:اتصال كل لفظة وجملة بفكرتها الأساسية) ▪ أن تكون الفقرة سلسلة (تتضمن على حركة منظمة، و منطقية تظهر تسلسل الأفكار)
				٧) إبراز الأساليب الأدبية والمجازية .
				٨)الاستدلال المناسب بأشعار ، أو آيات قرآنية ، أو أحاديث شريفة ، أو عبارات في المكان المناسب .
				٩)الجدة والتميز في استخدام العبارات والمفردات .
				١٠)الصحة العلمية أو الأدبية للحقائق والأفكار .
				١١) الإقناع في التعبير عن الأفكار (إيراد الشواهد والأدلة) .
				١٢)تتابع وتكامل الفقرات مجتمعة .
				المجموع

تابع ملحق رقم (١)

ثالثا : المظاهر الشكلية :

التقدير				المكونات
لا يراعي	يراعي بدرجة منخفضة	يراعي بدرجة متوسطة	يراعي بدرجة عالية	
				١) تقسيم الموضوع إلى فقرات .
				٢) تنسيق الفقرة بترك مسافة بدايتها.
				٣) فصل كل مكون من المكونات البنائية ببياض كاف.
				٤) وضوح الخط ، وترتيبه .
				٥) نظافة الورقة وترتيبها .
				المجموع
				المجموع الكلي

شرح مجالات النموذج

١) المقصود بمنهجية العرض :

يقصد بمنهجية العرض الطريقة الكلية التي يتم بها عرض العمل (دون الدخول في التفاصيل الفرعية للعمل الكتابي التعبيري) .

٢) منهجية البناء :

يقصد بها الطريقة التي يتم بها بناء الموضوع ويضم أصغر وحدة في الكتابة التعبيرية ، وهي الكلمة والحرف ، إلى أكبر وحدة وهي العبارة والجمل المؤلفة منها ، كما يدخل في هذا الجانب المحتوى أو المضمون الخاص بالنص بجانب الأسلوب ، أو الطريقة التي يسير عليها الكاتب في كتابته .

٣) الجوانب الشكلية :

ويقصد بها الجوانب التي لا تتدخل ت دخلا مباشرا في بنية الكتابة ، وإنما تظهر الموضوع التعبيري بصورة أوضح للقارئ .

ملحق رقم (٢)
نموذج التقدير (إجراءات التقويم)

ملحق رقم (٢) نموذج تقدير التعبير الكتابي (خاص بالمقوم)

أولا : منهجية العرض :

المكونات	الإجراءات المستخدمة لتقويم المكونات	سلم التقدير
(١) مراعاة المكونات البنائية للموضوع (المقدمة - العرض - الخاتمة)	يهتم المقوم بمدى وجود العناصر الثلاثة (المقدمة - العرض - الخاتمة) ، ويحاول المقيم البحث عنها حتى وإن لم يتم التلمذ بفصلها عن بعضها البعض .	(٤) يبرز المكونات البنائية بشكل واضح . (٣) يراعي وجود المقدمة وجسم الموضوع دون الخاتمة ، أو جسم الموضوع والخاتمة فقط . (٢) يكتب جسم الموضوع . (١) يبتز من جسم الموضوع .
(٢) مراعاة أسس كتابة المقدمة .	يهتم المقوم بتحليل المقدمة فقط ، من حيث احتوائها على أسئلة افتتاحية ، أو عبارات متميزة تحقق الإثارة لها ، بجانب صلتها بالموضوع ، وذات طول مقارنة بجسم الموضوع .	(٤) المقدمة مثيرة ومشوقة بدرجة عالية وتتهي للموضوع ، ومتصلة به ، وطولها مناسب . (٣) المقدمة تهيئ للموضوع ، وتتصل به ، والطول مناسب . (٢) المقدمة غير مهيئة للموضوع ؛ طولها مناسب ، ولكنها غير متصلة بالموضوع . (١) لا وجود للمقدمة .
(٣) مراعاة عرض الموضوع (بسط أو جسم الموضوع)	يهتم المقوم بالدرجة التي توجد بها خاصيتان في جسم الموضوع هما : (أ) فهم المطلوب من السؤال ، ومدى احترام العناصر المعطاة في نص السؤال وقدر ذلك بعدم وجود أفكار بعيدة عن الموضوع المعطى (ب) طول جسم الموضوع بحيث لا يكون أقصر من المقدمة ، أو الخاتمة .	(٤) يظهر فيها عاليا للمطلوب في جسم الموضوع ، ومعالجة عميقة لجميع أفكار الموضوع بطول مناسب . (٣) يظهر فيها متوسطا للمطلوب في جسم الموضوع ، مع وجود بعض الأفكار التي لا تتصل بالموضوع ، ومعالجة عادية لأفكار الموضوع بطول مناسب . (٢) يظهر فيها منخفضا لأفكار للمطلوب مع وجود أفكار كثيرة غير متصلة بالموضوع بطول مناسب . (١) يظهر فيها منخفضا جدا للمطلوب ومعالجة سطحية لأفكار الموضوع ومعظم الأفكار لا تتصل بالموضوع .
(٤) مراعاة أسس كتابة الخاتمة .	يهتم المقوم بثلاثة أبعاد لتقويم الخاتمة ، وهي مدى صلتها بالموضوع ، وتقدير بعد احتوائها على أفكار لا تتصل بالموضوع ، والطول المناسب ، وقدر مقارنة بالمقدمة وجسم الموضوع ، واستيفاء الفكرة النهائية وتقدير بمدى احتواء الخاتمة على فكرة ما تستخلص شيئا من الموضوع .	(٤) الخاتمة مؤثرة ومتصلة بالموضوع اتصالا كبيرا ، كما تضع استخلاصا لفكرة الموضوع الأساسية . (٣) الخاتمة متصلة بالموضوع اتصالا بسيطا ، ولا يتضح فيها المغزى ، وطولها مناسب . (٢) الخاتمة لا تتصل بالموضوع ، ولا يتضح فيها المغزى (غير ذات هدف)

ملحق رقم (٢) نموذج تقدير التعبير الكتابي

ثانياً : منهجية البناء

المكونات	الإجراءات المستخدمة لتقويم المكونات	سلم التقدير								
١) مراعاة الدقة في اختيار الكلمة من خلال السياق المناسب لها والتمييز بين المترادفات.	يهتم المقوم بعملية اختيار الألفاظ ويلاحظ أمرين رئيسيين أولهما : التمييز بين المترادفات ، ويقدر بملاحظة عدد الاختيارات الخاطئة للمفردات ، وثانيهما سياق الكلمة الصحيح ويقدر بحساب الأخطاء في استخدام الكلمات ضمن السياق الخاطئ (مثال : قدمت لصديقتي حزمة ورد- كان عيد ميلادي رخيصاً)	٤) يراعي الدقة العالية في اختيار الألفاظ ويضعها ضمن السياق المناسب. ٣) يراعي الدقة في اختيار الألفاظ بدرجة متوسطة ، مع أخطاء بسيطة في وضع الكلمات ضمن السياق المناسب . ٢) أخطاء كبيرة في اختيار بعض الألفاظ ووضعها ضمن سياقها المناسب. ١) لا يراعي الدقة في اختيار معظم الألفاظ ، وأخطاء فادحة في وضع المفردات ضمن السياق المناسب .								
٢) الالتزام بالدقة في تحديد الكلمات (استخدام الألفاظ المحددة البعيدة عن العمومية)	يهتم المقوم بدرجة تحديد الألفاظ ، ويراعي هدف العبارة بالدرجة الأولى ومدى حاجتها للتحديد ؛ إذ إن هناك من المهارات لا يحتاج إلى عملية تحديد ، كما أن درجة العمومية في الألفاظ قد تؤثر على وضوح الفكرة ، وقد تؤدي إلى سوء فهم في فهم لغة الكاتب ويمكن توضيح درجة تحديد الألفاظ كما في المثال التالي : <table><tr><td>كلمة عامة</td><td>أقل عمومية</td><td>محددة</td><td>أكثر تحديدا</td></tr><tr><td>مثال: نبت</td><td>مثال: شجرة</td><td>مثال: شجرة العود</td><td>مثال: شجرة العود في الحديقة</td></tr></table>	كلمة عامة	أقل عمومية	محددة	أكثر تحديدا	مثال: نبت	مثال: شجرة	مثال: شجرة العود	مثال: شجرة العود في الحديقة	٤) الألفاظ في معظمها محددة تحديدا كبيرا حسب هدف الجمل وحاجتها للتحديد. ٣) الألفاظ في معظمها محددة حسب طبيعة وهدف الجمل . ٢) تميل معظم الجمل إلى الألفاظ الأقل عمومية . ١) معظم الجمل والألفاظ عامة بعيدة عن التحديد .
كلمة عامة	أقل عمومية	محددة	أكثر تحديدا							
مثال: نبت	مثال: شجرة	مثال: شجرة العود	مثال: شجرة العود في الحديقة							
٣) مراعاة سلامة الألفاظ من حيث الإملاء اللغة والنحو والصرف .	يهتم المقوم بالألفاظ الخاطئة نحويًا ولغويًا (اللغة الفصحى) وإملائيًا وصرفيًا ، تجمع الأخطاء مع تجاهل الأخطاء الشائعة وهي الظواهر التي تتعلق بمواقع الهمزة في وسط الكلمة . يتم حساب الأخطاء لكل مائة كلمة .	٤) يراعي بدرجة عالية تحاشي الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية (الأخطاء أقل من ١٥%) ٣ يراعي بدرجة متوسطة تحاشي الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية (الأخطاء من ١٥%-٢٥%) ٢) يراعي بدرجة منخفضة تحاشي الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية (أكثر من ٢٥% إلى ٤٠%) ١) أخطاء فادحة في الإملاء والنحو والصرف (أكثر من ٤٠%)								

تابع ملحق رقم (٢) نموذج تقدير التعبير الكتابي

تابع منهجية البناء

المكونات	الإجراءات المستخدمة لتقويم المكونات	سلم التقدير
(٤) حسن توظيف التراكيب التي تمت دراستها .	يهتم المقوم بتقدير الأخطاء في توظيف التراكيب التي تم استخدامها في موضوع التعبير .	(٤) يستخدم التراكيب اللغوية بشكل صحيح . (٣) أخطاء بسيطة في استخدام التراكيب . (٢) أخطاء كبيرة في استخدام التراكيب . (١) أخطاء فادحة في استخدام التراكيب .
(٥) وضوح صياغة العبارات من خلال : - الطول المناسب للعبارات (إيجاز العبارات) - حسن استخدام أدوات الربط . - حسن استخدام أدوات الترقيم .	يهتم المقوم بثلاثة عناصر لتقصي وضوح صياغة الجمل : أولهما طول العبارات ويقدر بمدى اعتماد التلميذ في موضوع التعبير على الجمل الطويلة (التي تشتت القارئ) في طرح الفكرة ، وعدم وجود عبارات وجمل لا تخدم المعنى . وثانيهما : استخدام أدوات الربط ، و علامات الترقيم بصورة صحيحة في المكان المناسب ، ويقدر ذلك بحساب الاستخدامات الخاطئة .	(٤) الجمل في معظمها واضحة نتيجة الطول المناسب للعبارات ، ووعي واضح لاستخدام أدوات الربط ، والتنظيم باستخدام علامات الترقيم . (٣) الجمل واضحة وذات طول مناسب ، إلا أن هناك بعض الأخطاء الطفيفة في استخدام أدوات الربط ، أو علامات الترقيم ، أو كليهما . (٢) بعض العبارات غير واضحة نتيجة لسوء استخدام أدوات الربط وعلامات الترقيم . (١) معظم العبارات غير واضحة نتيجة للأخطاء الجسيمة في استخدام أدوات الربط ، وعلامات الترقيم .
(٦) وجود المقومات الأساسية لسلامة بناء الفقرة الداخلي : - أن تكون الفقرة محددة (تعبير الفقرة عن الفكرة بوضوح) - أن تكون مترابطة (الوحدة الفكرية وهي: اتصال كل لفظة وجمله بفكرتها الأساسية) - أن تكون الفقرة سلسلة (تتصل على حركة منظمة، و منطقية تظهر تسلسل	يهتم المقوم بتوافر العناصر الثلاثة التالية لسلامة بناء الفقرة الداخلي : أولا : أن تكون محددة ويقدر بتتبع الحشو في كل فقرة (مدى وجود عبارات لا ترتبط بالفقرة) ثانيا : الترابط وهو الوحدة الفكرية ويقاس باتصال الجمل بالفكرة / الأفكار العامة للفقرة . ثالثا : التسلسل المنطقي ويقاس بالفتحات التي تحدث في الفقرات مما يؤدي إلى تشتيت القارئ ، والصعوبة في الفهم .	(٤) الفقرات في مجملها محددة ، وكل جملة تتصل بالفكرة الرئيسية ، والأفكار تتدفق بسلاسة ومنطقية . (٣) الفقرات في معظمها محددة ، إلا أن هناك بعض الجمل التي لا تتصل بمحتوى الفقرات وتتسلل الأفكار يظهر في معظم الفقرات . (٢) معظم الفقرات غير محددة ، وتحتوي على جمل كثيرة لا تتصل بمحتوى الفقرة ، وتتسلل الأفكار لا يظهر بوضوح . (١) معظم الفقرات مفككة ، غير محددة والجمل تخرج عن الفكرة الأساسية ، وكل جملة مستقلة عن الأخرى ومنقطعة عنها ، وتتسلل الأفكار يكاد يكون

تابع ملحق رقم (٢) نموذج تقدير التعبير الكتابي

تابع المجال الثاني : منهجية البناء

سلم التقدير	الإجراءات المستخدمة لتقويم المكونات	المكونات
٤) استخدام أساليب رمزية ، ومجازية بدرجة مناسبة ترتقي بمستوى الكتابة ولا تغطي على المعنى . ٣) استخدام بعض الأساليب بدرجة طفيفة ، أو استخدام غير مناسب . ٢) استخدام للغة سطحية تخلو من الأساليب الرمزية . ١) مشكلات كبيرة في اللغة والمعاني غير مفهومة .	يهتم المقوم بمدى محاكاة الأساليب الأدبية في حدود مستوى التلميذ كاستخدام المحسنات البديعية ، والاستعارات، والتشبيهات ، بشرط أن لا تغطي على الموضوع .	٧) إبراز الأساليب الأدبية والمجازية .
٤) يستدل بعبارات ، أو أمثال ، أو أشعار، أو آيات قرآنية بطريقة متميزة من حيث ملاعمتها وأصالتها . ٣) يستدل بعبارات ، أو أمثال ، أو أشعار، أو آيات قرآنية بدرجة مناسبة في المقام الملائم . ٢) يكاد الموضوع يخلو من الاستدلال (استدلال بسيط) ١) لا يستدل ، أو يستدل في مواضع غير مناسبة لطبيعة المستدل به.	يهتم المقوم بدرجة الاستدلال وسلامته ، بحيث يكون في موقعه المناسب حسب مناسبة المقام ، ويقدر الاستدلال بالاستخدام الخاطئ أو لا . وبدرجته ثانيا أي لا يكون معدوما ، ولا يكون طاغيا على الموضوع .	٨) الاستدلال المناسب بأشعار ، أو آيات قرآنية ، أو أحاديث شريفة ، أو عبارات في المكان المناسب .
٤) استخدام متميز وفريد للثروة اللغوية، الموضوع يشد القارئ) ٣) استخدام بسيط لبعض المفردات المتميزة ٣) استخدام مفردات مألوفة، الموضوع يخلو من الجدة والتميز في استخدام الجمل والمفردات . ١) أخطاء كبيرة في اللغة والإملاء تعوق تفهم استخدام المفردات .	يهتم بدرجة الابتكار ، وهو ما يتميز به الموضوع من أصالة، أي وجود أفكار أو ألفاظ فريدة ومتميزة .	٩) الجدة والتميز في استخدام العبارات والمفردات .

تابع ملحق رقم (٢) نموذج تقدير التعبير الكتابي

تابع المجال الثاني : منهجية البناء

المكونات	الإجراءات المستخدمة لتقويم المكونات	سلم التقدير
(١٠) الصحة العلمية أو الأدبية للحقائق والأفكار .	يهتم المقوم بدرجة وجود الحقائق المغلوطة من الناحية العلمية، و يستثنى من ذلك ما يتعلق بالخيال.	(٤) الموضوع يخلو من الحقائق المغلوطة . (٣) الموضوع يحتوي على نسبة بسيطة من الحقائق المغلوطة. (٢) هناك بعض الأخطاء العلمية بنسبة متوسطة في الموضوع. (١) يشوب الموضوع كثير من الأخطاء العلمية .
(١١) الإنفاخ (إيراد الشواهد والأدلة) ، في التعبير عن الأفكار	يهتم المقوم بحجم الأدلة التي ترد في الموضوع ، ويقصد بالدليل حقيقة تدلل على الفكرة هدفها إقناع القارئ ، كما يمكن أن يكون الدليل موقفا حياتيا حدث للتلמיד ، أو إحصاءات رياضية ، أو مواقف تاريخية .	(٤) يندفع في التعبير عن الفكرة بإيراد دليل مناسب لها (٣) يندفع في التعبير عن الفكرة ، ويورد دليل ، أو أكثر ولكن لا يكون مناسباً . (٢) يظهر الاندفاع في التعبير عن الفكرة بدون إيراد دليل. (١) لا يندفع في التعبير عن الفكرة ، ولا يورد أية أدلة .
(١٢) التتابع والتكامل في الفقرات مجتمعة .	يهتم المقوم بعملية تتابع الفقرات بالمقاطع الانتقالية ، ويقصد بها: الأفكار أو الجمل التي تربط بين الفقرة والأخرى ، ويقوم بتقدير الانتقال الطبيعي السلس بين الفقرات بمدى وجود فكرة تربط بين فقرة وأخرى في بداية ونهاية كل فقرة.	(٤) انتقال سلس بين جميع الفقرات بجانب تكامل الفقرات ككل بدرجة عالية . (٣) انتقال سلس بين بعض الفقرات و تكامل الفقرات ككل بدرجة متوسطة . (٢) انتقال متذبذب بين الفقرات ، بجانب تكامل بسيط للفقرات ككل. (١) صعوبة في تتبع الفقرات ، وعدم وجود تكامل بينها.

تابع ملحق رقم (٢) نموذج تقدير التعبير الكتابي

المجال الثالث الجوانب الشكائية

المكونات	الإجراءات المستخدمة لتقويم المكونات	سلم التقدير
(١) تقسيم الموضوع إلى فقرات .	يهتم المقوم بالشكل الخارجي لتقسيم الموضوع .	(٤) يقسم كل الموضوع إلى فقراته المطلوبة . (٣) يقسم بعض الموضوع إلى فقرات . أي يدمج بين فقرات الموضوع فيجعل الفقرة فقرتين ، (مجموع الفقرات أقل من المطلوب) . (٢) يكتلي بفقرتين فقط (بدمج الفقرات ككل) . (١) لا يقسم الموضوع إلى فقرات .
(٢) تنسيق الفقرة بترك مسافة بدايتها .	يلاحظ المقوم بمدى وجود فراغ (بياض) بداية كل فقرة .	(٤) يترك مسافة في بداية كل فقرة . (٣) يترك مسافة في بداية بعض الفقرات دون غيرها . (٢) يترك مسافة بسيطة غير واضحة . (١) لا يترك مسافة بداية الفقرات .
(٣) فصل كل مكون من المكونات البنائية بياض كاف .	يهتم المقوم بالشكل الخارجي لتقسيم الموضوع بحيث يلاحظ مدى فصل المكونات البنائية عن بعضها البعض ، ويقدر ذلك باختلاف الفصل بين الفقرات ككل بحيث يتضح الفرق بين المقدمة والوسط والخاتمة .	(٤) يفصل بين المقدمة وجسم الموضوع ، والخاتمة بترك سطرين (مسافة تميز بينها) . (٣) يفصل بين المقدمة وجسم الموضوع ، ولا يفصل بينها وبين الخاتمة ، أو يفصل بين جسم الموضوع والخاتمة ولا يفصل المقدمة عنها . (٢) يفصل بين المكونات البنائية فصلا غير واضح . (١) لا يفصل بين المكونات البنائية للموضوع .
(٤) توضوح الخط ، وترتيبه .	يهتم المقوم بمدى ترتيب الخط ، والكثابة على السطر بجانب وضوح الرسم للحروف .	(٤) يكتب بخط واضح ومرتب على السطر ، ورسم صحيح للحروف . (٣) يكتب بخط واضح ولكنه غير مرتب ، ورسم صحيح للحروف . (٢) يكتب بخط ردي وغير مرتب ، ورسم غير واضح للحروف وصعوبة في قراءة بعض أجزاء الموضوع . (١) صعوبة كبيرة في قراءة الموضوع نتيجة لسوء ترتيب الخط أو الخطأ في رسم الحرف .
(٥) نظافة الورقة وترتيبها .	يهتم المقوم بنظافة الورقة ، ويقدر ذلك بعد احتوائها على أخطاء المسح (وهي تظليل الحروف الخاطئة لكتابة حروف غيرها ، أو استخدام سائل المسح .	(٤) الورقة نظيفة خالية من أخطاء المسح (الشخبة) . (٣) الورقة خالية من أخطاء المسح ، إلا أنها غير مرتبة . (٢) الورقة مرتبة قليلا ، وأخطاء المسح قليلة . (١) الورقة غير نظيفة تكثر فيها أخطاء المسح ، وغير مرتبة .

الملحق رقم (٣)
اختبار التعبير الكتابي
قبل التعديل وبعده

ملحق رقم (٣)

الأستاذ المحكم:.....المحترم .

تحية طيبة وبعد ؛

الاختبار الذي بين يديك هو جزء من دراسة تقوم بها الباحثة لنيل درجة الماجستير في التعليم الابتدائي ، وتهدف إلى بناء نموذج لتقدير أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في موضوعات التعبير .

الرجاء قراءة فقراته بدقة ، وتعديل ما ينبغي تعديله ، واقتراح فقرات خاصة بتعليمات الاختبار يعتقد بأهميتها وذلك من واقع الخبرة والممارسة التي تتمتع بها في هذا المجال .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة

صغرى أحمد عبد الوهاب ربيع

تابع ملحق رقم (٣)

دولة البحرين
جامعة البحرين
كلية التربية

اختبار التعبير الكتابي للصف السادس الابتدائي

اسم التلميذ/ التلميذة :
الصف : السادس /
تاريخ إجراء الاختبار :
المدرسة :
رقم التلميذ / التلميذة (لاستخدام الباحثة فقط) :

تابع ملحق رقم (٣)

الاختبار قبل التعديل

تخيل نفسك عضوا في لجنة حماية البيئة ، وساءك ما يحدث لبيئة من تلوث الماء والهواء ، اللذين يعتبران من أهم مصادر الحياة لجميع المخلوقات ، وطلب منك كتابة موضوع حول أهمية محافظة المواطن الصالح عليهما من التلوث .

تناول هذا الموضوع في المحاور التالية :

- ❖ أهمية الماء والهواء لحياة المخلوقات .
- ❖ العوامل التي تؤدي إلى تلوثهما ، وأثر ذلك على الكائنات الحية .وما رأيك في ذلك ؟
- ❖ كيفية تفادي حدوث التلوث ، أو التقليل منه ، وما دور المواطنين في هذه الظاهرة التي تهدد خطر البيئة.

تعليمات الاختبار :

الزمن المخصص للكتابة ٥٠ دقيقة.

الدرجة الكلية ١٠٠ درجة توزع حسب التزام التلميذ بتعليمات السؤال .

الكلمات المطلوبة ١٠٠ كلمة .

سيتم الحكم على جودة التعبير من خلال ما يلي :

- الالتزام بمعالجة أفكار الموضوع الرئيسية ، بحيث تعالج فكرة رئيسية واحدة في كل فقرة تتدرج أسفلها أفكار جزئية .
- تنظيم الموضوع في فقرات مع ترك مسافة بداية كل فقرة .
- استخدام علامات الترقيم في مكانها المناسب .
- إثراء الموضوع بآيات قرآنية ، وأحاديث شريفة ، وتوظيف ما تمت دراسته .
- الابتعاد عن تكرار المضامين التي تخل بالمعنى .

تابع ملحق رقم (٣)

الاختبار بعد التعديل

تخيل نفسك عضوا في لجنة حماية البيئة ، وسأعك ما يحدث للبيئة من تلوث أهم مصدرين من مصادر الحياة للمخلوقات ، ألا وهما الماء والهواء ، وأردت كتابة موضوع حول أهمية محافظة المواطن عليهما من هذا الخطر ، من أجل خلق وعي بيئي أفضل .

تناول هذا الموضوع في المحاور التالية :

أهمية الماء والهواء لحياة المخلوقات .

العوامل التي تؤدي إلى تلوثهما ، وأثر ذلك على الكائنات الحية . ورأيك في ذلك كيفية تفادي حدوث التلوث ، أو التقليل منه ، ودور المواطنين في ذلك .

تعليمات الاختبار :

- الزمن المخصص للكتابة ٥٠ دقيقة يشمل كتابة المسودة الأولى .
- الدرجة الكلية ١٠٠ درجة توزع حسب مراعاة التلميذ للتعليمات .
- الكتابة في سبع فقرات .

سيتم الحكم على جودة التعبير من خلال ما يلي :

- معالجة أفكار الموضوع بوضوح .
- تنظيم الموضوع في فقرات مع ترك مسافة بداية كل فقرة .
- استخدام علامات الترقيم في مكانها المناسب .
- إثراء الموضوع بآيات قرآنية ، وأحاديث شريفة ، أو أشعار أو أقوال مأثورة .
- توظيف ما تمت دراسته من تراكيب لغوية بجانب استخدام مفردات وتراكيب جديدة .
- الابتعاد عن تكرار المضامين التي تخل بالمعنى .
- تحاشي الوقوع في أخطاء نحوية ، أو لغوية ، أو إملائية .

الملحق رقم (٤)
تعليمات التصحيح للطريقة الكلية
بطاقة تصنيف الدرجات
بطاقة رصد الدرجات

ملحق رقم (٤)
تعليمات التصحيح للطريقة الكلية

الأستاذ المصحح :

أشكرك على المبادرة التي أبديتها للتصحيح ، وهذا إن دلَّ على شيء فإنه يدل على إخلاصك وتفانيك في العمل ، كما يدلُّ على تعاونك مع الآخرين ، وخدمة البحث العلمي ، أشكرك ثانياً ، وأوجه إليك هذه التعليمات ، الرجاء الالتزام بها أثناء القيام بعملية التصحيح .

تعليمات التصحيح بالطريقة الكلية :

- يتم قراءة جميع الأوراق قراءة كلية .
- تصنف الموضوعات (الأوراق) إلى خمسة مستويات تبدأ بالمستوى العالي ، وتنتهي بالمستوى الأدنى .
- يصحح كل مستوى على حدة بحيث تصحح المستويات العليا ، فالأقل .
- توضع درجة كلية لكل تلميذ انطباعيا .
- لا يتم وضع أية درجة على الورقة ، أو أي علامة أخرى ، وإنما تُملأ البطاقة الخاصة بالتصحيح الكلي استرشادا برقم التلميذ .
- الدرجة الكلية مائة درجة .

مع تحيات الباحثة

صغرى أحمد عبد الوهاب

لمزيد من الاستفسار يمكن الاتصال على هاتف رقم ٩٨٥٦٩٨٤

تابع ملحق رقم (٤)
بطاقة التصحيح الكلي

أولا : بطاقة التصنيف :

رقم التلميذ	التصنيف	رقم التلميذ	التصنيف	رقم التلميذ	التصنيف	رقم التلميذ	التصنيف
١		١٧		٣٣		٤٩	
٢		١٨		٣٤		٥٠	
٣		١٩		٣٥		٥١	
٤		٢٠		٣٦		٥٢	
٥		٢١		٣٧		٥٣	
٦		٢٢		٣٨		٥٤	
٧		٢٣		٣٩		٥٥	
٨		٢٤		٤٠		٥٦	
٩		٢٥		٤١		٥٧	
١٠		٢٦		٤٢		٥٨	
١١		٢٧		٤٣		٥٩	
١٢		٢٨		٤٤		٦٠	
١٣		٢٩		٤٥		٦١	
١٤		٣٠		٤٦		٦٢	
١٥		٣١		٤٧		٦٣	
١٦		٣٢		٤٨		٦٤	

المستويات :

الخامس (٥) من ١٠٠ - ٨١

الرابع (٤) من ٨٠ - ٦١

الثالث (٣) من ٦٠ - ٤١

الثاني (٢) من ٤٠ - ٢١

الأول (١) من ٢٠ - صفر

تابع ملحق رقم (٤)

ثانيا: بطاقة الدرجات

رقم التلميذ	الدرجة	رقم التلميذ	الدرجة	رقم التلميذ	الدرجة	رقم التلميذ	الدرجة
١		١٧		٣٣		٤٩	
٢		١٨		٣٤		٥٠	
٣		١٩		٣٥		٥١	
٤		٢٠		٣٦		٥٢	
٥		٢١		٣٧		٥٣	
٦		٢٢		٣٨		٥٤	
٧		٢٣		٣٩		٥٥	
٨		٢٤		٤٠		٥٦	
٩		٢٥		٤١		٥٧	
١٠		٢٦		٤٢		٥٨	
١١		٢٧		٤٣		٥٩	
١٢		٢٨		٤٤		٦٠	
١٣		٢٩		٤٥		٦١	
١٤		٣٠		٤٦		٦٢	
١٥		٣١		٤٧		٦٣	
١٦		٣٢		٤٨		٦٤	

المستويات :

الخامس (٥) من ١٠٠ - ٨١

الرابع (٤) من ٨٠ - ٦١

الثالث (٣) من ٦٠ - ٤١

الثاني (٢) من ٤٠ - ٢١

الأول (١) من ٢٠ - صفر

الملحق رقم (٥)

بطاقة التصحيح بالطريقة التحليلية

ملحق رقم (٥)

بطاقة التصحيح بالطريقة التحليلية

أولاً: منهجية العرض :

درجات التلاميذ														أرقام التلاميذ
مكونات التعبير														
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	
														(١) مراعاة المكونات البنائية للموضوع (المقدمة - العرض - الخاتمة)
														(٢) مراعاة أسس كتابة المقدمة من حيث: توفر عنصر الإثارة والتشويق ▪ التهيئة المناسبة للموضوع . ▪ الصلة المباشرة بالموضوع . ▪ الطول المناسب .
														(٣) مراعاة عرض الموضوع (بسط أو جسم الموضوع) ▪ فهم المطلوب واحترام التعليمات والإرشادات المتعلقة بالموضوع . ▪ الطول المناسب مقارنة بالمقدمة والخاتمة .
														(٤) مراعاة أسس كتابة الخاتمة من حيث : ▪ الصلة المباشرة بالموضوع . ▪ الطول المناسب . ▪ استيفاء الفكرة النهائية .
														المجموع

تابع ملحق رقم (٥)

بطاقة التصحيح بالطريقة التحليلية

ثانيا : منهجية البناء :

درجات التلاميذ															أرقام التلاميذ														
مكونات التعبير															١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	
(١) مراعاة الدقة في اختيار الكلمة من خلال السياق المناسب لها و التمييز بين المترادفات ، والمتضادات.																													
(٢)الالتزام بالدقة في تحديد الكلمات (استخدام الألفاظ المحددة البعيدة عن العمومية)																													
(٣)مراعاة سلامة الألفاظ إملايا ونحويا، ولغويا.																													
(٤)حسن توظيف التراكيب التي تمت دراستها .																													
(٥)وضوح صياغة العبارات من خلال : ▪ الطول المناسب للعبارات . ▪ حسن استخدام أدوات الربط . ▪ حسن استخدام علامات الترقيم .																													
(٦) وجود المقومات الأساسية لسلامة بناء الفقرة الداخلي : ▪ أن تكون الفقرة محددة (تعبير الفقرة عن الفكرة بوضوح) ▪ أن تكون مترابطة (الوحدة الفكرية وهي:اتصال كل لفظة وجملة بفكرتها الأساسية) ▪ أن تكون الفقرة سلسلة (تشتمل على حركة منظمة، و منطقية تظهر تسلسل الأفكار)																													
(٧) إبراز الأساليب الأدبية والمجازية .																													
(٨)الاستدلال المناسب بأشعار ، أو آيات قرآنية ، أو أحاديث شريفة ، أو عبارات في المكان المناسب .																													
(٩)الجدة والتميز في استخدام العبارات والمفردات .																													
(١٠)الصحة العلمية أو الأدبية للحقائق والأفكار .																													
(١١) الإقناع في التعبير عن الأفكار(إيراد الشواهد والأدلة)																													
(١٢)تتابع وتكامل الفقرات مجتمعة .																													
المجموع																													

ملحق رقم (٥)

بطاقة التصحيح بالطريقة التحليلية

ثالثا :المظاهر الشكلية :

أرقام التلاميذ														درجات التلاميذ
١٤	١٣	١٢	١١	١٠	٩	٨	٤	٦	٥	٤	٣	٢	١	
														مكونات التعبير
														١) تقسيم الموضوع إلى فقرات .
														٢) تنسيق الفقرة بترك مسافة بدايتها.
														٣) فصل كل مكون من المكونات البنائية ببياض كاف .
														٤) وضوح الخط ، وترتيبه.
														٥) نظافة الورقة وترتيبها .
														المجموع

اسم المصحح:

التاريخ :

الملحق رقم (٦)

استبانة اختيار موضوع التعبير

ملحق رقم (٦)
استبانة اختيار موضوع التعبير

دولة البحرين
جامعة البحرين
كلية التربية

أخي المعلم / أختي المعلمة :

تحية طيبة وبعد ؛

الاستبانة التي بين يديك هي جزء من دراسة تقوم بها الباحثة لنيل درجة الماجستير في التعليم الابتدائي ، وتتضمن بعض الموضوعات المختارة في التعبير الكتابي ، الرجاء قراءة الموضوعات بعناية واختيار ثلاثة موضوعات من بينها ترى أنها أكثر ملاءمة من غيرها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ، بحيث يكونون قادرين على الكتابة فيه ، وذلك من واقع الخبرة والممارسة التي تتمتع بها. ستستخدم نتائج الاختيار هذه في تقرير نوع الموضوع الذي سيقدم لعينة الدراسة ، الرجاء ترتيب الموضوعات الثلاثة حسب أهميتها من (١-٣) .

نشكركم على حسن تعاونكم معنا
الباحثة

بيانات أولية

المدرسة : -----

عدد سنوات الخبرة : -----

تابع ملحق رقم (٦)

الرقم	الموضوع	درجة التقدير			الملاحظات
		١	٢	٣	
الأول	العمل وسيلة لاكتساب الرزق الحلال ، للعيش بعزة وكرامة وفضل العمل الشريف لا يختلف عليه اثنان . اكتب موضوعا تتناول فيه : - أهمية الأعمال وتنوعها . - شرف العمل والحث عليه . - العمل الذي تفكر أنت به في المستقبل ، ولماذا؟				
الثاني	الماء والهواء من أهم مصادر الحياة لجميع المخلوقات ، والمواطن الصالح من يحافظ عليهما من التلوث . اكتب موضوعا تتناول فيه : - أهمية الماء والهواء لحياة المخلوقات . - العوامل التي تؤدي إلى تلوثهما . - كيفية تفادي حدوث التلوث ، أو التقليل منه ، ودورك في ذلك .				
الثالث	لكل كائن على ظهر الأرض وطن ، وبدونه لا يمكن العيش حياة هائلة اكتب موضوعا توضح فيه: - مفهوم الوطن وحاجة كل كائن إليه . - فضل الوطن على الإنسان . - المشاعر والأحاسيس التي يشعر بها الفرد تجاه وطنه / دال على ذلك .				
الرابع	الأم أصل الحياة وسر وجودها ، برضاها ، وحنوها تكون السعادة حتى قيل (الجنة تحت أقدام الأمهات) اكتب موضوعا تتحدث فيه عن مكانة الأم .				

تابع ملحق رقم (٦)

الرقم	الموضوع	درجة التقدير ٣ ٢ ١	
الخامس	هذه الشمس التي تثير أرضنا ، وتمنحها الدفء ، هل فكرت يوما بوصفها ؟ اكتب موضوعا تصف فيه الشمس من حيث : ▪ الشكل الظاهري ، وملامح الجمال بها . ▪ الأسباب التي تجعل الإنسان يفقدها إذا غابت .		
السادس	أصبت أنت ، أو أحد أفراد أسرتك بوعكة صحية ، اضطررت إلى مراجعة الطبيب صف ما جرى لك في موضوع تعبير تدور في المحاور التالية : ▪ تاريخ حدوث الوعكة ، والأسباب التي أدت لها ▪ تصرف أفراد الأسرة تجاه ما حدث (يتضمن المشاعر والمواقف إزاء ذلك) .		
السابع	بينما كنت في السيارة شاهدت حادثا مروعا على الطريق بين سيارتين ، وقد تجمهر الناس حشودًا . اكتب موضوعا تصف ما حدث في المحاور التالية : ▪ وقع منظر الحادث على نفسك . ▪ وقائع الحادث والمصابين . ▪ رأيك في بعض الظواهر السلبية المرورية التي تسبب الحوادث للآخرين .		

تابع ملحق رقم (٦)

الرقم	الموضوع	درجة التقدير		
		١	٢	٣
التاسع	الحياة تبدو قاتمة بدون صديق ، وأثنى ما يملكه الإنسان هو الصديق الحق . اكتب موضوعا حول أحد أصدقائك المقربين تبين فيه : ■ التعريف بالصديق . و ذكرياتك الجميلة معه ، والمشاعر القوية التي تربط بينكما . ■ موقف أثبت عمق الصداقة بينكما ، وشعورك عند الابتعاد عنه .			
العاشر	الحاسوب تلك الآلة الصماء ، التي دخلت حياتنا ، وهيمنت عليها ، وأصبحت الحاضر والمستقبل . اكتب موضوعا تتناول فيه الأفكار التالية : ■ أهمية الحاسوب . ■ كيف سيكون العالم بدون الحاسوب ؟ ■ نظرة إلى المستقبل في ظل عصر الحاسوب .			

ملحوظة : الاختيار يجب أن ينحصر في ثلاثة مواضيع ، وترقيمتها حسب أهميتها ، وملاءمتها لمستوى تلاميذ الصف السادس .

الملحق رقم (٧)
استطلاعٌ أوليٌّ حول كيفية تقويم الأداء الكتابي

ملحق رقم (٧)

دولة البحرين
جامعة البحرين
كلية التربية

المعلم المحترم / المعلمة المحترمة :

تحية طيبة و بعد ؛

تقوم الباحثة بإجراء استطلاع أولي حول كيفية تقويم الأداء الكتابي الإنشائي ،
، الرجاء قراءة أسئلة الاستطلاع ، والإجابة عنها من واقع ممارستك التقويمية للتعبير
الكتابي ، علماً بأن المعلومات ستستخدم لغرض الدراسة فقط .

نشكركم على حسن تعاونكم
الباحثة

بيانات أولية

-----: المدرسة

-----: عدد سنوات الخبرة

تابع ملحق رقم (٧)

(١) كيف يتم تقويم كتابات التلاميذ الإنشائية ؟ هل تستخدم الطريقة الكلية (القائمة على الانطباع العام) في التقويم ، أو طريقة أخرى ، اذكرها .

.....

.....

.....

.....

(٢) هل تستخدم معايير محددة وثابتة بين جميع المدرسين لتصحيح اختبارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الابتدائية العليا؟ الرجاء وضع إشارة على ما يتفق مع ممارستك .

- ☐ نعم أستخدام معايير ثابتة .
- ☐ نعم استخدم معايير لكنها غير ثابتة (تعتمد على اجتهادي الخاص)
- ☐ لا أستخدام معايير .

إذا كانت الإجابة بنعم اذكر المعايير سواء كانت ثابتة أم غير ثابتة بين المدرسين ؟

- (١)
- (٢)
- (٣)
- (٤)
- (٥)
- (٦)
- (٧)

(٣) هل تحتاج إلى معيار محدد وثابت لتقويم التعبير الكتابي ؟

.....

انتهى مع تحيات الباحثة

الملحق رقم (٨)

قائمة مجالات و مكونات النموذج في الصورة الأولى (التحكيم)

ملحق رقم (٨) قائمة مجالات ومكونات نموذج التقدير

الأستاذ المحكم / الأستاذة المحكمة :.....المحترم

تحية طيبة وبعد ؛

الاستبانة التي بين يديك هي جزء من دراسة تقوم بها الباحثة لنيل درجة الماجستير في التعليم الابتدائي ، وتهدف إلى بناء نموذج لتقدير أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في موضوعات التعبير الكتابي .

وتتضمن ثلاثة مجالات يندرج أسفل كل مجال مجموعة من مكونات مقترحة لتقويم أداء التلاميذ في التعبير الكتابي ، الرجاء قراءة المكونات بدقة وتحديد درجة أهميتها لتلميذ الصف السادس الابتدائي مع تعديل ما يتطلب ، وذكر المتكرر ، أو إضافة أي مكون تعتقد بأهميته لتلميذ هذه المرحلة وذلك من واقع الخبرة والممارسة التي تتمتع بها في هذا المجال . علما بأن الإجابات لن تستخدم لأي غرض آخر خارج نطاق البحث وغاياته ، شاكرين لكم حسن تعاونكم .

الباحثة

صغرى أحمد عبد الوهاب ربيع

هاتف : ٩٨٥٦٩٨٤

تابع ملحق رقم (٨)

المجال الأول : المحتوى

الرقم	المكونات	مهمة عالية	مهمة متوسطة	مهمة بدرجة قليلة	مهمة بدرجة غير مهمة	الملاحظات
١	مراعاة كتابة أساسيات الموضوع (المكونات البنائية للموضوع) من مقدمة وعرض وخاتمة.					
٢	مراعاة أسس كتابة المقدمة (توفر عنصر الإثارة والتشويق ، تهيئتها للموضوع ، صلتها به الطول المناسب لها)					
٣	تسلسل الأفكار وترابطها .					
٤	مراعاة أسس كتابة الخاتمة (وصلتها بالموضوع ، الطول المناسب ، استخدامها لغلق الفكرة).					
٥	وضوح الجمل ، وبساطتها .					
٦	الترتيب والتنسيق والتنظيم بين الفقرات .					
٧	التنوع بين الجمل الإنشائية والخبرية.					
٨	دقة التصوير والتعبير .					
٩	استخدام أدوات الربط استخداما سليما.					
١٠	تقديم التفاصيل على نحو فعال .					
١١	استخدام التضاد ، والترادف ، (المشابهة والاختلاف).					
١٢	قصر الجمل واكتمال بنيتها.					
١٣	تنوع الألفاظ (عدم تكرارها) .					
١٤	استخدام ألفاظ هادفة ، تؤدي إلى ترسيخ الفكرة					
١٥	عدم تكرار المضامين ، بشكل ملفت يؤدي إلى إضعاف هيكل النص.					
١٦	وضوح الفكرة ، وتلاؤمها.					
١٧	الالتزام بالفكرة الرئيسية للموضوع وعدم الخروج عنها .					
١٨	وضوح المقدمات الصحيحة التي تقود إلى النتائج الصحيحة.					

تابع ملحق رقم (٨)

المجال الثاني : الأسلوب (التنظيم)

الرقم	المكونات	مهمة عالية	مهمة متوسطة	مهمة قليلة	مهمة غير مهمة	الملاحظات
١٩	محاكاة الأساليب الأدبية الرقيقة.					
٢٠	احترام التعليمات والإرشادات المتعلقة بالنص.					
٢١	تعزيز الموضوع بذكر أمثال أو أشعار ، أو أقوال أو الاستشهاد بآيات قرآنية أو أحاديث شريفة.					
٢٢	الاقتباس السليم والاستدلال به في مكانه المناسب.					
٢٣	مناقشة الأفكار بشكل سليم.					
٢٤	الإقناع والصدق والحرارة في التعبير .					
٢٥	بحث العلة والتدرج في النتائج أثناء العرض.					
٢٦	دقة اختيار المفردات والجمل (اختيار اللفظ المناسب للمعنى المناسب).					
٢٧	صحة المعلومات ، والحقائق ، وجديتها.					
٢٨	استخدام الجميل من التعبيرات ، والعميق من الأفكار التي يقرأها ، أو يسمعها.					
٢٩	إضفاء الخيال على بعض الألفاظ ، التعبيرات، الجمل (النزعة الخيالية).					
٣٠	استخدام أسلوب المقارنة بين التعبيرات.					
٣١	العمل على توسيع الأفكار.					
٣٢	ربط الأفكار ببعضها البعض.					
٣٣	صحة ودرجة استخدام الروابط اللفظية.					
٣٤	اتجاه الكتابة نحو هدف النص.					
٣٥	انتماء معظم الأفكار الجزئية للموضوع.					
٣٦	إدراك العلاقة بين العنوان والنص (فهم المطلوب).					
٣٧	إعطاء فكرة النص الأساسية حقها من الكتابة.					

تابع ملحق رقم (٨)

تابع المجال الثاني : الأسلوب (التنظيم)

الرقم	المكونات	مهمة عالية	مهمة متوسطة	مهمة بدرجة قليلة	مهمة غير مهمة	الملاحظات
٣٨	اختيار المفردات الهادفة ، وتجنب صف الكلمات التي لا فائدة منها.					
٣٩	تكوين رأي خاص في بعض الفقرات والدفاع عنه.					
٤٠	استخدام جمل أو مفردات ، أو أساليب مبتكرة، أو جديدة.					

المجال الثالث : آليات التعبير :

الرقم	المكونات	مهمة عالية	مهمة بدرجة متوسطة	مهمة بدرجة قليلة	مهمة غير مهمة	الملاحظات
٤١	سلامة الجمل لغوياً (استخدام اللغة العربية الفصحى).					
٤٢	وضوح الخط وترتيبه.					
٤٣	تطبيق القواعد النحوية ، والتراكيب في معظم أجزاء الموضوع.					
٤٤	صحة الظواهر النحوية					
٤٥	صحة الظواهر الإملائية.					
٤٦	توظيف التراكيب اللغوية توظيفا سليما.					
٤٧	توظيف علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة .					
٤٨	تنسيق الفقرات (ترك مسافة بداية كل فقرة).					
٤٩	هندسة الورقة بشكل ملفت لجلب الانتباه .					
٥٠	كتابة الأرقام بشكل صحيح .					

الملحق رقم (٩)

الدرجات الكلية وفقا للتصحيح بالطريقة التحليلية
بين المصححين الثلاثة

درجات التلاميذ الفرعية وفقا للتصحيح بالطريقة التحليلية
المصحح الأول

درجات التلاميذ الفرعية وفقا للتصحيح بالطريقة التحليلية
المصحح الثاني

درجات التلاميذ الفرعية وفقا للتصحيح بالطريقة التحليلية
المصحح الثالث

ملحق رقم (٩)
الدرجات الكلية وفقا للتصحيح بالطريقة التحليلية
بين المصححين الثلاثة

المصحح الرقم التميز	المصحح الرقم التميز	المصحح الرقم التميز	المصحح الرقم التميز	المصحح الرقم التميز	المصحح الرقم التميز	المصحح الرقم التميز	المصحح الرقم التميز	المصحح الرقم التميز	المصحح الرقم التميز	المصحح الرقم التميز	المصحح الرقم التميز
٧١	٣٣	٧٦	١	٦٣	٣٣	٨٠	١	٦٠	٣٣	٧٥	١
٥٧	٣٤	٨٠	٢	٧١	٣٤	٨٥	٢	٧٢	٣٤	٩٠	٢
٧٦	٣٥	٨٦	٣	٨١	٣٥	٩٥	٣	٧٦	٣٥	٨١	٣
٥٢	٣٦	٥١	٤	٦٩	٣٦	٦٠	٤	٥١	٣٦	٦١	٤
٦٦	٣٧	٣٩	٥	٦٩	٣٧	٤٩	٥	٦٦	٣٧	٤٠	٥
٧٩	٣٨	٦٧	٦	٧٣	٣٨	٧٢	٦	٧١	٣٨	٧٢	٦
٦٣	٣٩	٦٩	٧	٧٩	٣٩	٧٧	٧	٦٩	٣٩	٧٣	٧
٥٦	٤٠	٦٩	٨	٧١	٤٠	٦٩	٨	٥٠	٤٠	٧٣	٨
٥٧	٤١	٦٨	٩	٦٦	٤١	٧٧	٩	٦١	٤١	٦٨	٩
٣٩	٤٢	٩٤	١٠	٤٤	٤٢	٩٨	١٠	٤٩	٤٢	٩٤	١٠
٥٣	٤٣	٨٨	١١	٥٧	٤٣	٨١	١١	٥٥	٤٣	٨١	١١
٨٠	٤٤	٤٢	١٢	٨٥	٤٤	٥٨	١٢	٨٠	٤٤	٤٤	١٢
٦٧	٤٥	٦٦	١٣	٧٤	٤٥	٦٣	١٣	٨٠	٤٥	٦٦	١٣
٤٩	٤٦	٥١	١٤	٧٣	٤٦	٥٠	١٤	٤٢	٤٦	٤٣	١٤
٤٨	٤٧	٦٦	١٥	٧٤	٤٧	٥٥	١٥	٥٨	٤٧	٥٥	١٥
٧٣	٤٨	٥٢	١٦	٧٧	٤٨	٦١	١٦	٦٦	٤٨	٦٠	١٦
٧٣	٤٩	٥٨	١٧	٨١	٤٩	٦٢	١٧	٧٩	٤٩	٥٥	١٧
٦٠	٥٠	٨٠	١٨	٦٢	٥٠	٧٧	١٨	٥٩	٥٠	٧٦	١٨
٥٥	٥١	٤٨	١٩	٧٣	٥١	٧٠	١٩	٦١	٥١	٦٧	١٩
٥٧	٥٢	٥٥	٢٠	٥٢	٥٢	٦٢	٢٠	٤٥	٥٢	٥٥	٢٠
٧٤	٥٣	٧٩	٢١	٧١	٥٣	٧٩	٢١	٧٠	٥٣	٧٠	٢١
٦٢	٥٤	٤٤	٢٢	٥٥	٥٤	٥٥	٢٢	٤٥	٥٤	٤٠	٢٢
٧٣	٥٥	٧٧	٢٣	٧٩	٥٥	٧٥	٢٣	٧٣	٥٥	٥٥	٢٣
٤٦	٥٦	٧٢	٢٤	٦٢	٥٦	٧٠	٢٤	٤٨	٥٦	٥٠	٢٤
٥٢	٥٧	٨٣	٢٥	٥١	٥٧	٧٥	٢٥	٤٩	٥٧	٧٠	٢٥
٥٦	٥٨	٥٧	٢٦	٥٧	٥٨	٥٨	٢٦	٥٠	٥٨	٤٦	٢٦
٤٢	٥٩	٦١	٢٧	٦٧	٥٩	٦٢	٢٧	٥٨	٥٩	٦٠	٢٧
٥٧	٦٠	٧٧	٢٨	٦٧	٦٠	٦٩	٢٨	٦٢	٦٠	٦٨	٢٨
٥٨	٦١	٥٧	٢٩	٧٤	٦١	٦٢	٢٩	٤٦	٦١	٦٤	٢٩
٥٤	٦٢	٦٠	٣٠	٦٢	٦٢	٦٦	٣٠	٤١	٦٢	٤٤	٣٠
٧٤	٦٣	٦٨	٣١	٩٢	٦٣	٦٧	٣١	٧٤	٦٣	٦٩	٣١
٥٦	٦٤	٤٤	٣٢	٧٠	٦٤	٤٣	٣٢	٥٢	٦٤	٤٤	٣٢

تابع ملحق رقم (٩)
درجات التلاميذ وفقا للتصحيح بالطريقة التحليلية
المصحح الأول

المجموع	مجالات التعبير			الدرجات	المجموع	مجالات التعبير			الدرجات
	الجوانب الشكلية	منهجية البناء	منهجية العرض			الجوانب الشكلية	منهجية البناء	منهجية العرض	
١٠٠	٢٤	٥٧	١٩	الرقم	١٠٠	٢٤	٥٧	١٩	الرقم
٦٠	١٣	٣٨	٩	٣٣	٧٥	١٨	٤٠	١٧	١
٧٢	١٩	٣٧	١٦	٣٤	٩٠	٢٠	٤٣	١٧	٢
٧٦	٢١	٣٧	١٨	٣٥	٨١	٢٤	٣٨	١٩	٣
٥١	١٨	٢٦	٧	٣٦	٦١	١٦	٣١	١٤	٤
٦٦	١٧	٣٢	١٧	٣٧	٤٠	٩	١٨	١٣	٥
٧١	٢٠	٣٦	١٥	٣٨	٧٢	٢٠	٣٤	١٨	٦
٦٩	٢١	٣٥	١٥	٣٩	٧٣	٢٠	٣٨	١٥	٧
٥٠	١٨	٢٠	١٢	٤٠	٧٣	٢٤	٣٤	١٥	٨
٦١	٢٠	٢٦	١٥	٤١	٦٨	٢٤	٥٠	١٤	٩
٤٩	١٧	٢٣	٩	٤٢	٩٤	٢٤	٥١	١٩	١٠
٥٥	١٧	٢٦	١٢	٤٣	٨١	٢٣	٣٩	١٩	١١
٨٠	٢١	٤١	١٨	٤٤	٤٤	١٥	١٨	١١	١٢
٨٠	٢١	٤٣	١٦	٤٥	٦٦	١٧	٣٢	١٧	١٣
٤٢	١٦	١٧	٩	٤٦	٤٣	١٤	٢٠	٩	١٤
٥٨	٢١	٢٦	١١	٤٧	٥٥	٩	٢٥	١١	١٥
٦٦	١٩	٣٣	١٤	٤٨	٦٠	١٧	٣٠	١٣	١٦
٧٩	٢١	٤٣	١٥	٤٩	٥٥	١٢	٢٤	٩	١٧
٥٩	١٥	٢٨	١٥	٥٠	٧٦	٢٠	٤١	١٥	١٨
٦١	١٨	٣٠	١٣	٥١	٦٧	١٤	٤١	١٢	١٩
٤٥	١٢	٢١	١٢	٥٢	٥٥	١٠	٢٣	١٢	٢٠
٧٠	٢١	٣٥	١٦	٥٣	٧٠	١٠	٤٣	١٧	٢١
٤٥	١١	٢٣	١١	٥٤	٤٠	١١	٢٠	٩	٢٢
٧٣	١٦	٣٨	١٩	٥٥	٥٥	١١	٣٥	٩	٢٣
٤٨	١٤	٢٣	١١	٥٦	٥٠	٦	٣٣	١١	٢٤
٤٩	١٥	٢٢	١٢	٥٧	٧٠	٢٠	٣٤	١٦	٢٥
٥٠	١١	٢٥	١٤	٥٨	٤٦	١٢	٢١	١٣	٢٦
٥٨	١٧	٢٩	١٢	٥٩	٦٠	١٣	٣٧	١٠	٢٧
٦٢	١٧	٣٠	١٥	٦٠	٦٨	١٩	٣٣	١٦	٢٨
٤٦	١٥	١٩	١٢	٦١	٦٤	١٩	٣٣	١٢	٢٩
٤١	١٧	١٨	٦	٦٢	٤٤	١٧	٢٠	٧	٣٠
٧٤	٢١	٣٦	١٧	٦٣	٦٩	٢١	٣٣	١٦	٣١
٥٢	١٧	٢٣	١٢	٦٤	٤٤	١٣	٢٠	١١	٣٢

تابع ملحق رقم (٩)
درجات التلاميذ وفقا للتصحيح بالطريقة التحليلية
المصحح الثاني

المجموع	مجالات التعبير			الدرجات	المجموع	مجالات التعبير			الدرجات
	الجوانب الشكلية	منهجية البناء	منهجية العرض			الجوانب الشكلية	منهجية البناء	منهجية العرض	
١٠٠	٢٤	٥٧	١٩	الرقم	١٠٠	٢٤	٥٧	١٩	الرقم
٦٣	١١	٤٥	٧	٣٣	٨٠	٢٣	٤٣	١٤	١
٧١	١٦	٤١	١٤	٣٤	٨٥	٢٤	٤٥	١٦	٢
٨١	٢٠	٤٥	١٦	٣٥	٩٥	٢٤	٥٢	١٩	٣
٦٩	١٤	٤١	١١	٣٦	٦٠	١٤	٣٥	١١	٤
٦٩	١٦	٤١	١٢	٣٧	٤٩	١٥	٢٤	١٠	٥
٧٣	٢٠	٣٧	١٦	٣٨	٧٢	٢٢	٣٨	١٣	٦
٧٩	١٩	٤٦	١٤	٣٩	٧٧	١٩	٤٦	١٢	٧
٧١	١٣	٣٥	١٢	٤٠	٦٩	١٩	٣٧	١٣	٨
٦٦	١٧	٣٥	١٤	٤١	٧٧	١٧	٤٤	١٦	٩
٤٤	١٥	٢١	٨	٤٢	٩٨	٢٤	٥٥	١٩	١٠
٥٧	١٥	٣١	١١	٤٣	٨١	١٩	٤٦	١٦	١١
٨٥	٢٣	٤٤	١٨	٤٤	٥٨	١٤	٣٣	١١	١٢
٧٤	٢١	٤١	١٢	٤٥	٦٣	٢٠	٣١	١٢	١٣
٧٣	١٦	٤١	١٦	٤٦	٥٠	١٤	٢٩	٧	١٤
٧٤	٢٠	٣٨	١٦	٤٧	٥٥	١٤	٣٢	٩	١٥
٧٧	١٩	٤٢	١٦	٤٨	٦١	١٧	٣٢	١٢	١٦
٨١	١٦	٤٨	١٧	٤٩	٦٢	١٥	٣٥	١٢	١٧
٦٢	١٦	٣٦	١٠	٥٠	٧٧	١٩	٤٢	١٦	١٨
٧٣	١٩	٣٨	١٦	٥١	٧٠	١٤	٣٩	١٧	١٩
٥٢	١٢	٢٦	١٤	٥٢	٦٢	١٣	٣٣	١٦	٢٠
٧١	١٧	٣٨	١٦	٥٣	٧٩	١٧	٤٤	١٨	٢١
٥٥	١٢	٣١	١٢	٥٤	٥٥	١١	٣٦	٨	٢٢
٧٩	١٧	٤٦	١٦	٥٥	٧٥	١٦	٤٢	١٧	٢٣
٦٢	١٤	٣٦	١٢	٥٦	٧٠	١٥	٤١	١٤	٢٤
٥١	١٢	٢٦	١٣	٥٧	٧٥	١٣	٤٢	١٩	٢٥
٥٧	١٦	٣٠	١١	٥٨	٥٨	١٣	٣١	١٤	٢٦
٦٧	١٦	٣٩	١٢	٥٩	٦٢	١٢	٤٢	٨	٢٧
٦٧	١٦	٣٩	١٢	٦٠	٦٩	١٥	٣٨	١٦	٢٨
٧٤	١٩	٢٩	١٦	٦١	٦٢	١٤	٣٨	١٠	٢٩
٦٢	١٥	٣٦	١١	٦٢	٦٦	١٧	٣٨	١١	٣٠
٩٢	٢٠	٥٥	١٧	٦٣	٦٧	١٥	٤٤	٨	٣١
٧٠	١٧	٣٧	١٦	٦٤	٤٣	١١	٢٧	٥	٣٢

تابع ملحق رقم (٩)

درجات التلاميذ وفقا للتصحيح بالطريقة التحليلية
المصحح الثالث

المجموع ١٠٠	مجالات التعبير			الدرجات الرقم	المجموع ١٠٠	مجالات التعبير			الدرجات الرقم
	الجوانب الشكلية	منهجية البناء	منهجية العرض			الجوانب الشكلية	منهجية البناء	منهجية العرض	
	٢٤	٥٧	١٩			٢٤	٥٧	١٩	
٧١	١٦	٤٤	١١	٣٣	٧٦	٢١	٣٩	١٦	١
٥٧	١٣	٣١	١٣	٣٤	٨٠	٢٢	٤٢	١٦	٢
٧٦	١٤	٤٦	١٦	٣٥	٨٦	٢١	٤٨	١٧	٣
٥٢	١٨	٢٧	٧	٣٦	٥١	١١	٢٩	١١	٤
٦٦	١٧	٣٨	١١	٣٧	٣٩	١١	٢١	٧	٥
٧٩	٢٣	٣٩	١٧	٣٨	٦٧	١٨	٣٧	١٣	٦
٦٣	١٤	٣٧	١٢	٣٩	٦٩	٢٠	٣٧	١٢	٧
٥٦	١٧	٢٩	١٠	٤٠	٦٩	١٤	٣٩	١٦	٨
٥٧	١٤	٣٠	١٣	٤١	٦٨	١٨	٣٧	١٣	٩
٣٩	١٢	٢١	٦	٤٢	٩٤	٢٤	٥٢	١٨	١٠
٥٣	١٥	٢٧	١١	٤٣	٨٨	٢٣	٤٨	١٧	١١
٨٠	١٨	٤٣	١٨	٤٤	٤٢	٨	٢٧	٧	١٢
٦٧	٢١	٣٩	٧	٤٥	٦٦	١٩	٣٥	١٢	١٣
٤٩	١٥	٢٤	١٠	٤٦	٥١	١٤	٣٠	٧	١٤
٤٨	١٧	٢٣	٨	٤٧	٦٦	١٩	٣٥	١٢	١٥
٧٣	١٦	٤٥	١٢	٤٨	٥٢	١٥	٢٧	١٠	١٦
٧٣	١٥	٤٢	١٦	٤٩	٥٨	١٥	٢٧	١٦	١٧
٦٠	١٦	٣٢	١٢	٥٠	٨٠	٢٤	٤٢	١٦	١٨
٥٥	١٧	٢٦	١٢	٥١	٦٨	١٩	٣٧	١٦	١٩
٥٧	١٤	٣٦	٧	٥٢	٥٥	١٢	٣٦	٧	٢٠
٧٤	١٨	٤٥	١١	٥٣	٧٩	١٤	٤٩	١٦	٢١
٦٢	١٣	٣٧	١٢	٥٤	٤٤	١٢	٢٤	٨	٢٢
٧٣	١٥	٤٤	١٤	٥٥	٧٧	١٧	٤٤	١٦	٢٣
٤٦	١٠	٢٥	١١	٥٦	٧٢	٢١	٣٩	١٢	٢٤
٥٢	١٤	٢٧	١١	٥٧	٨٣	١٥	٤٩	١٩	٢٥
٥٦	١١	٣٣	١٢	٥٨	٥٧	١٤	٢٩	١٤	٢٦
٤٢	٩	٢٥	٨	٥٩	٦١	١٨	٣٠	١٣	٢٧
٥٧	١٧	٣٢	٨	٦٠	٧٧	١٦	٤٣	١٨	٢٨
٥٨	١٤	٣٢	١٢	٦١	٥٧	١٣	٣٢	١٢	٢٩
٥٤	١٣	٣٠	١١	٦٢	٦٠	١٦	٣٣	١١	٣٠
٧٤	١٦	٤٢	١٦	٦٣	٦٨	١٧	٤٣	٨	٣١
٥٦	١٢	٣٣	١١	٦٤	٤٤	١٣	٢٣	٨	٣٢

الملحق رقم (١٠)

درجات التلاميذ (التصحيح بالطريقة الكلية)

☐ المصحح الأول

☐ المصحح الثاني

☐ المصحح الثالث

ملحق رقم (١٠)
درجات التلاميذ (التصحيح بالطريقة الكلية)
المصحح الأول

الدرجة	رقم التلميذ	الدرجة	رقم التلميذ	الدرجة	رقم التلميذ	الدرجة	رقم التلميذ
٨٥	٤٩	٨٠	٣٣	٧٣	١٧	٩٦	١
٦٥	٥٠	٥٤	٣٤	٨٨	١٨	٧٨	٢
٧٩	٥١	٩٢	٣٥	٩٤	١٩	٩٨	٣
٧٣	٥٢	٨١	٣٦	٩٠	٢٠	٥٩	٤
٩٨	٥٣	٨٠	٣٧	٩٣	٢١	٥٣	٥
٩١	٥٤	٨٢	٣٨	٧٠	٢٢	٧٤	٦
٩٨	٥٥	٩٠	٣٩	٩٣	٢٣	٧٧	٧
٨٩	٥٦	٨٩	٤٠	٩٢	٢٤	٥٥	٨
٨٠	٥٧	٤٣	٤١	٧٩	٢٥	٩٦	٩
٧٥	٥٨	٣٩	٤٢	٨٠	٢٦	٨١	١٠
٧٨	٥٩	٧٨	٤٣	٧٩	٢٧	٧٩	١١
٩٤	٦٠	٩٠	٤٤	٩٠	٢٨	٤٩	١٢
٩٢	٦١	٩٢	٤٥	٥٨	٢٩	٨٩	١٣
٦٩	٦٢	٤٩	٤٦	٧٩	٣٠	٥٠	١٤
٩٣	٦٣	٥٩	٤٧	٨٧	٣١	٦٠	١٥
٦٥	٦٤	٧٩	٤٨	٦٩	٣٢	٩٥	١٦

اسم المصحح : مريم حسين

المدرسة: ابن طفيل الابتدائية للبنين .

التاريخ : ٢٠٠٠/٦/١٨

سنوات الخبرة : ٧ سنوات

تابع ملحق رقم (١٠)
درجات التلاميذ (التصحيح بالطريقة الكلية)

المصحح الثاني

الدرجة	رقم التلميذ	الدرجة	رقم التلميذ	الدرجة	رقم التلميذ	الدرجة	رقم التلميذ
٨٠	٤٩	٩٦	٣٣	٨٦	١٧	٧٣	١
٥٠	٥٠	٤٠	٣٤	٥٥	١٨	٩٨	٢
٤٧	٥١	٧٦	٣٥	٣٨	١٩	٨٦	٣
٥٨	٥٢	٧٢	٣٦	٣٩	٢٠	٢٥	٤
٨٩	٥٣	٦٣	٣٧	٩٦	٢١	٢٠	٥
٦٥	٥٤	٦٢	٣٨	٥٨	٢٢	٧٩	٦
٩٨	٥٥	٥٥	٣٩	٥٨	٢٣	٨٨	٧
٦٠	٥٦	٦٠	٤٠	٩٠	٢٤	٥٨	٨
٣٩	٥٧	٥٦	٤١	٩٥	٢٥	٩٥	٩
٤٨	٥٨	٢٠	٤٢	٦٩	٢٦	٩٨	١٠
٥٦	٥٩	٦٠	٤٣	٣٩	٢٧	٧٩	١١
٥٥	٦٠	٩٤	٤٤	٧٠	٢٨	٥٥	١٢
٧٩	٦١	٥٩	٤٥	٥٩	٢٩	٦٤	١٣
٥٠	٦٢	٧٨	٤٦	٣٨	٣٠	٧٧	١٤
٩٦	٦٣	٥٧	٤٧	٨٤	٣١	٥٦	١٥
٥٩	٦٤	٨٠	٤٨	٢٠	٣٢	٥٧	١٦

اسم المصحح : بتول السيد حسن .

المدرسة: القادسية الابتدائية للبنات .

التاريخ : ٢٧ / ٦ / ٢٠٠٠م

سنوات الخبرة : ١٥ سنة.

تابع ملحق رقم (١٠)

درجات التلاميذ (التصحيح بالطريقة الكلية)

المصحح الثالث

الدرجة	رقم التلميذ	الدرجة	رقم التلميذ	الدرجة	رقم التلميذ	الدرجة	رقم التلميذ
٧٣	٤٩	٥٢	٣٣	١٢	١٧	٦٩	١
١٦	٥٠	٩	٣٤	٧١	١٨	٦٥	٢
٦٢	٥١	٥٨	٣٥	٣	١٩	٨٣	٣
٣٨	٥٢	٢٣	٣٦	٣٥	٢٠	٩	٤
٨٨	٥٣	٦٤	٣٧	٩١	٢١	٨	٥
٤٩	٥٤	٤٠	٣٨	٥	٢٢	٦٨	٦
٦٩	٥٥	٤٥	٣٩	٧٩	٢٣	٧٣	٧
١٥	٥٦	٤٨	٤٠	٩٠	٢٤	٤٥	٨
٧	٥٧	٢٢	٤١	٧٤	٢٥	٦٢	٩
٢٠	٥٨	٨	٤٢	٥٥	٢٦	٩١	١٠
٢٠	٥٩	٢٥	٤٣	١٠	٢٧	٧٩	١١
٥٠	٦٠	٨٢	٤٤	٧٣	٢٨	١٤	١٢
٤١	٦١	٥٠	٤٥	٤٠	٢٩	٢٠	١٣
١٦	٦٢	٢٠	٤٦	١٠	٣٠	١٨	١٤
٧٨	٦٣	٤٠	٤٧	٤٣	٣١	٤٥	١٥
٥٠	٦٤	٤٠	٤٨	٣	٣٢	٣٥	١٦

اسم المصحح : بدرية محمد علي مزعل

مدرسة غرناطة الابتدائية للبنات

التاريخ : ٢٠٠٠/٧/١٩

سنوات الخبرة ٩ سنوات

الملحق رقم (١١)
أسماء السادة المحـكمين

ملحق رقم (١١)

أسماء المحكمين

أولا : جامعة البحرين :

- (١) الدكتور حسن جعفر الناصر الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية .
- (٢) الدكتورة رفيقة رجب الأستاذة المساعدة في قسم اللغة العربية بكلية الآداب.
- (٣) الدكتورة فائقة الصادقي الأستاذة المساعدة في قسم اللغة العربية بكلية الآداب.
- (٤) الدكتور محمد عبد الله الأستاذ المساعد في قسم اللغة العربية بكلية الآداب.
- (٥) الأستاذ علي إبراهيم إسماعيل المحاضر في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية .

ثانيا : إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين :

- (١) الأستاذ أحمد علي مرزوق أخصائي مناهج اللغة العربية .
- (٢) الأستاذة أنيسة مهدي المحروس أخصائية مناهج اللغة العربية .
- (٣) الأستاذ بحري صادق البحري أخصائي مناهج اللغة العربية .
- (٤) الأستاذ حسين علي يحيى أخصائي مناهج اللغة العربية .
- (٥) الأستاذة شريفة القلداري أخصائية مناهج اللغة العربية .
- (٦) الأستاذ علي رحمانى أخصائي مناهج اللغة العربية .
- (٧) الأستاذة لطيفة محمد محمود أخصائية مناهج اللغة العربية .
- (٨) الأستاذة نادية العلوي أخصائية مناهج اللغة العربية
- (٩) الأستاذ يوسف بن عثمان أخصائي مناهج اللغة العربية والدراسات الإسلامية.

ثالثاً : إدارة التعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين :

- ١) الأستاذ عبد الحسن جاسم علي موجه اللغة العربية بإدارة التعليم الابتدائي.
- ٢) الأستاذ فهد حسين موجه اللغة العربية بإدارة التعليم الابتدائي .
- ٣) الأستاذ منصور عبد الله صياح موجه اللغة العربية بإدارة التعليم الابتدائي.

الملحق رقم (١٢)

كفايات الكتابة الخاصة بالصف السادس الابتدائي بدولة البحرين

جال	الكفاية الأساسية	الكفاية الفرعية
		٥-٨ يصف المشاهدات والأحداث والشخصيات في لغة معبرة صحيحة . ٦-٨ يصوغ مقدمة أو خاتمة ملائمة لقصة أو لموضوع أو لحوار بعبارات سليمة واضحة . ٧-٨ يحول مجموعة بيانات إلى فقرة متكاملة مراعي الترتيب المنطقي بين عناصرها . ٨-٨ يلخص القصص والموضوعات التي يقرأها أو يستمع إليها مراعي المحافظة على عناصرها الأساسية . ٩-٨ يؤلف قصة قصيرة متضمنة العناصر الأساسية (الزمان ، المكان ، الشخصيات ، المشكلة ، الحل) .
أية تعبير	٩) يكتب أنواعا من الفنون الكتابية في حدود مستواه.	١) يملأ استمارة بيانات لاستخراج وثيقة رسمية ؛ جواز سفر ، شهادة ميلاد ، بطاقة سكانية ، بطاقة عضوية . ٢) يكتب بطاقات وبرقيات لمناسبات مختلفة : دعوة ، اعتذار ، شكر ، تهنئة . ٣) يكتب تعليمات وإرشادات وإعلانات لأغراض مختلفة . ٤) يكتب رسائل إلى الجهات الرسمية حول مشكلة ما (البلدية ، الإسكان) مراعي مكوناتها البنائية التصدير المطلوب (المقدمة ، المضمون ، الخاتمة) . ٥) يكتب مذكرات يومية حول نشاطاته المختلفة . ٦) يعد أسئلة لإجراء حوار أو مقابلة مع شخص ما .

ملحق رقم (١٢)

الكفايات الأساسية و الفرعية المتعلقة بالكتابة للصف السادس الابتدائي (إدارة المناهج ، ٢٠٠٠)

الكفاية الأساسية	الكفاية الفرعية	مجال
٦) يكتب ما يملئ عليه من فقرات في حدود (٢٠) متضمنة القواعد والظواهر الإملائية التي درسها كتابة صحيحة بسرعة مناسبة .	٦-١ يكتب كتابة صحيحة مطبقا القواعد والظواهر الإملائية الآتية : - ما الاستفهامية المتصلة بحروف الجر (عمَّ إلَامَ ممَّ علام). - اتصال حروف الجر بالاسمين الموصولين (من ، ما) ، (ممن،مما)،(عمن،عما) - حذف ألف ابن ، وابنة إذا وقعت بين علمين ، ولم تقع في أول السطر . - حذف الألف من كلمة (بسم الله) - الهمزة المتوسطة إذا وقعت بعد ياء ساكنة ، أو ياء مد . - الهمزة المتطرفة على واو إذا كان الحرف الذي قبلها مضموما . ٦-٢ يوظف علامات الترقيم التي درسها توظيفاً سليماً (النقطة ، الفاصلة ، النقطتان ، علامة التعجب ، علامة الاستفهام ، علامة التنصيص) ٦-٣ يميز الخطأ الإملائي في حدود ما اكتسبه من قواعد إملائية .	أبجدية (ملائية)
٧) يكتب بخط واضح منسق مراعي قواعد الكتابة الصحيحة.	٧-١ يكتب بخط الرقعة كتابة صحيحة واضحة . ٧-٢ ينسق ما يكتبه مراعيًا : - الكتابة على السطر . - ترك هامش مناسب على يمين الصفحة و يسارها . - بدء الفقرات ونهايتها . - التناسق بين حجم الحروف في الكلمة ، وحجم الكلمات في الجملة النظافة والنظام .	ح تأدية (خط)
٨) يعبر كتابة بجملة صحيحة مترابطة عن مشاهداته وخبراته ومشاعره وآرائه وما يطلب إليه في حدود (٧) فقرات قصيرة .	٨-١ يعبر عما يريد وعما يطلب بعبارة صحيحة مترابطة موزونة التركيبات اللغوية ، والقواعد النحوية والإملائية توظيفاً سليماً . ٨-٢ يخطط لما يكتب (تحديد الفكر والعناصر ، جمع المعلومات ، الاقتباس ، التوثيق ، التلخيص ، إعادة الصياغة) ٨-٣ يعيد بناء الفكر والأحداث في المادة المقروءة أو المادة المسموعة وفق تسلسلها المنطقي من وجهة نظره . ٨-٤ يسجل ملاحظات حول نشاطاته ومشاهداته وما يعرض له من مواقف ويعلق عليها.	ح تأدية (لتعبير)

***THE CONSTRUCTION OF A SCORING RUBRIC FOR THE
PERFORMANCE ASSESSMENT OF WRITING EXPRESSION OF
SIXTH GRADE STUDENTS
IN BAHRAIN ELEMENTARY SCHOOLS***

Abstract

The purpose of this study is to develop a scoring rubric for the performance assessment of writing expression of sixth grade students in Bahrain elementary schools.

Based on the areas and components of writing expression, the researcher constructed a test of writing expression and adequately determined its validity and reliability. The test was administered to a sample of 64 students randomly selected from the sixth grades in those Bahrain elementary schools, in which performance assessment is taking place.

The holistic and the analytic methods were used to score the students' test papers. Three competent Arabic language teachers, guided and trained by the researcher, performed the scoring process in accordance with the agreed scoring criteria.

The results of the field study showed that the developed scoring rubric is a well-defined, valid and reliable instrument. Researchers, supervisors, and teachers have the opportunity to apply this instrument objectively in an instructional classroom setting for evaluating the writing expression of students.

In the light of these findings, the researcher recommends adopting the scoring rubric for assessing writing expression of sixth grade students, developing a clear methodology for teaching writing expression in Bahrain elementary schools, and reconsidering the hierarchical structure of writing expression components according to their relative importance.