المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
معهد تعليم اللغة العربية
قسم تأهيل المعلمين

قياس قدرة الدارسين

في المستوى الرابع (غير الناطقين بالعربية) من قسم الإعداد اللغوي
على معرفة القواعد النحوية وتطبيقها في كتاباتهم

دراسة في علم اللغة التطبيقي

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير

إعداد

محمد بن سليمان بن عبد الكريم الصبيح

إشراف

د. أحمد رفعت عيسوي د. عبد الحميد عبد الله عبد الحميد

١٤١١هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

أعوذ بالله من الشيطان الرجيم

"إنا أنزلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون"

«الآية ٢ من سورة يوسف»

الإهداء

إلى الذين كرسوا أنفسهم لنشر الإسلام والدعوة إليه.
إلى الذين جعلوا من العربية لغة لهم في كل مقام.
إلى الذين يتعلمون العربية برغبة صادقة
إلى لغتنا العربية..

أهدي هذا البحث المتواضع

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ..

أما بعد

يحسن بي وقد أنهيت هذا البحث المتواضع أن أقدم شكري وتقديري لمن أسهم في إخراجه منذ أن كان فكرة صغيرة إلى أن أصبح واقعاً ملموساً.

وأخص بالشكر والتقدير أستاذي الفاضل

الدكتور أحمد مرعي عيسوي

الذي كان يحثني دائماً على البذل والعطاء دون أن يبخل بشيء من علمه وخبرته توجيهاً وإرشاداً.

وأشكر أستاذي

الدكتور عبد الحميد عبد الله عبد الحميد

الذي أسهم في التخطيط للبحث وبلورة أفكاره، فله مني جزيل الشكر والتقدير.

ولا يفوتني أن أسجل الشكر والتقدير إلى القائمين على معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة .. فقد سهلوا لي مهمة تطبيق اختبارات البحث.

أشكر الجميع على ما بذلوه .. وأدعو الله سبحانه وتعالى أن يجعله في ميزان أعمالهم إنه جواد كريم.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد

الباحث

تقديـــم :

الحمـد لله الـذي أنزل القرآن الكريم بلسان عربي مبين والصلاة والسلام على الصادق الأمين، الذي جاء رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد:

فإن تعليم اللغة العربية لغير أبنائها غاية سامية، ومسلك نبيل، وعمل صالح إذا خلصت النية وصدق التوجه، لأنها لغة الإسلام، وطريق الدعوة إليه.

وهو بهذا الشرف والسمو يزيد من مسؤولية القائمين عليه، فيدعوهم إلى بذل المزيد من الجهد والوقت، حتى تقوم مناهج التعليم وبرامجه على أسس علمية وعملية، وتفيد من كل جديد ومفيد في عالم اليوم.

ففي مجال تعليم اللغات الأجنبية ظهرت مجموعة من النظريات والعلوم الحديثة التي تحاول أن تربط بين أمرين:

الأول: تحليل اللغة وتوصيفها نظريًا.

الثاني: التعرف على ظروف الدارسين ورغباتهم واحتياجاتهم لاختيار المناهج والمقررات التعليمية التي تناسبهم، وهي تهدف من هذا كله إلى تسهيل عملية التعلم دون أن يكون ذلك على حساب طرف من أطراف العملية التعليمية.

وفي هذا الإطار نشأ علم جديد يهتم بتعليم اللغات لأبنائها ولغير أبنائها سمي بعلم اللغة التطبيقي.

والنحو العربي أحد النظم الرئيسة في تشكيل اللغة العربية ولا يمكن للمتعلم أن يجيد اللغة دون أن يلم به ويعرف قواعده التي تساعده على التعامل مع اللغة في [illegible]

وفي واقعنا المعاصر نلحظ شكوى الكثيرين من أبناء اللغة وغير الناطقين بها من النحو العربي ووصفه بالتعقيد والصعوبة على الرغم من أن الصعوبة - في رأي الباحث - لا تكمن في مادته ومضمونه بل ترجع إلى عوامل عديدة، لعل من أبرزها النظر إلى النحو على أنه غاية في حد ذاته مما جعل القائمين على بناء مقرراته وتعليمه يدخلون في أعماقه النظرية ذات الطابع التجريدي بعيدًا عن التدريب والتطبيق، فلجأ الدارسون إلى الحفظ دون الفهم.

كما أن من الملاحظ عدم اهتمام القائمين على تدريس النحو بتقويم الدارسين من وقت إلى آخر ومعالجة المشكلات التي قد تواجههم في وقتها من خلال مقاييس لغوية دقيقة تحدد نقاط الضعف والقوة، ومستوى النمو لدى دارسي اللغة بشكل صحيح.

من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة محاولة للتعرف على العلاقة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي للقواعد النحوية من خلال مقاييس أعدت لهذا الغرض.

ومن أبرز العقبات التي واجهت الباحث أثناء معالجة هذه المشكلة قلة المراجع والأبحاث والمقاييس التي تطرقت لهذا الموضوع، بل إنها قد لا توجد، خاصة تلك التي تتناول مجال تعليم اللغة العربية لغير أهلها الأمر الذي جعل إعداد هذا البحث يحتاج إلى كثير من الوقت والجهد.

وقد جاء هذا البحث مشتملاً على تمهيد وثلاثة فصول. تضمن التمهيد عرضًا لأهمية اللغة العربية لغير العرب وأهدافهم من تعلمها، وموقع النحو من اللغة وأهميته، بعدها حدد الباحث مشكلة البحث وما سبقها من دراسات مشابهة تلاها أهمية الدراسة وأهدافها وحدودها، وخُتم التمهيد بالتعريف بمصطلحات الدراسة.

وأما الفصل الأول فقد تضمن الحديث عن أداة تحديد المشكلة في جانبها النظري حيث كان الحديث فيها عن:

- القياس والتقويم في ميدان تعليم اللغات الأجنبية
- التقويم: تعريفه وخصائصه
- أنواع التقويم
- القياس: تعريفه وخصائصه
- أنواع القياس
- الفرق بين التقويم والقياس
- أهداف القياس
- القياس الجيد
- القياس والقدرات

أما الفصل الثاني فهو مخصص للحديث عن خطوات إعداد المقاييس وكيفية استعمالها حيث تضمن:

- خطوات إعداد المقاييس
- نماذج المقاييس التي استعملت في البحث

وفي الفصل الثالث جاء الحديث عن نتائج الاختبارات وتحليلها حيث اشتمل على:

- التصحيح
- متوسط الدرجات
- الأخطاء الشائعة
- العلاقة بين أخطاء التحصيل وأخطاء التطبيق
- نتائج التحليل.

وختم الباحث دراسته بتحديد نتائج البحث التي ظهرت في نتائج التحليل للاختبارين النظري والتطبيقي حيث أبرزت هذه النتائج إيجابيات دراسة النحو في المستويين الثاني والثالث في قسم الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما أبرزت الجوانب السلبية فيها.

وقد كانت النواحي الإيجابية كثيرة فلم يرسب طالب واحد في الاختبارين النظري والتطبيقي، ومع أن النسبة العامة لمجموع الدرجات في الاختبار النظري كانت ٨٣,٦٪ وفي الاختبار التطبيقي كانت ٨٧,٣٨٪ مما يدل على إفادة هؤلاء الدارسين من دراستهم نظريًّا وتطبيقيًّا، إلا أنه بقيت هناك بعض السلبيات القليلة التي تم حصرها ووضعها بين أيدي أساتذة المعهد عامة ومدرسي النحو خاصة للوقوف عليها ودراسة أسبابها ووضع الحلول لعلاجها ما استطاعوا إلى ذلك سبيلاً.

والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل

الباحث

تمهيد

أهمية اللغة العربية لغير العرب

النحو واللغة

المشكلة

الدراسات السابقة

أهمية الدراسة وأهدافها

حدود الدراسة

تحديد المصطلحات

أهمية اللغة العربية لغير العرب:

لغتنا العربية كرمها الله بقرآنه وجعلها لغة الإسلام الذي يتميز بعالميته، فهو موجه إلى البشرية جمعاء، والطريق الصحيح إلى اعتناقه ونشره إنما يكون من مصدره الأصلي وهو اللغة العربية. ويمكن تحديد هذه الأهمية من خلال أبعاد أربعة:

البعد الديني:

ويأتي هذا البعد في مقدمة الأبعاد الأربعة لأنه سبب بقاء اللغة العربية حية عبر العصور السابقة وإلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، وذلك لأن الإسلام اتخذ «من العربية لسانًا له منذ نزول القرآن الكريم بها، فقامت بينهما صلات لا تدفع، وتوثقت أواصر لا تقطع، وأصبحت العربية لغة تعبدية للمسلمين يفرضها الدين أينما حل، ويجعلها معه أينما انتشر، حتى لقد أصبح تعلُّمها وتعليمها واجبين لا يسقطان عن مسلم». (١)

البعد التاريخي:

لقد أسهمت اللغة العربية في هذا المجال إسهامًا كبيرًا فهي وعاء الفكر والحضارة، وسجلٌ حافلٌ بالعلوم والمعارف ممتدٌ عبر التاريخ، إذ سجلت كمًا كبيرًا من العلوم المختلفة التي قامت عليها حضارة الإسلام، ونقلت هذه الحضارة من جيل إلى جيل «واللغة بهذا أداة لرقي البشرية عن طريق الرجوع إلى ما سجلته، والفحص عنه، واختيار أجوده مادة للتربية والتعليم والثقافة، وعن طريق البحث وبناء الجديد على القديم». (٢)

---

(١) فتحي يونس وآخرون، تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته (١٩٨٧م) ص١٤٧.

(٢) محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية (الرياض: دار المريخ، ١٤٠٤هـ) ص٢٤.

البعد السياسي:

تحتل اللغة العربية مكانة بارزة على مستوى العالم فهي لغة العرب الذين يصل عددهم قرابة (١٢٠)[١] مليون عربي بالإضافة إلى الدول الإسلامية الأخرى التي اعتمدت اللغة العربية لغة تدرس في مدارسها لتصبح لغتها الثانية، مما أعطى اللغة العربية وزنًا سياسيًّا واقتصاديًا مرموقًا، كما أدركت هذه الأهمية منظمة الأمم المتحدة فأقرت اللغة العربية في دورتها الثامنة والعشرين لتكون اللغة السادسة من بين اللغات الرسمية التي تتعامل بها الأمم المتحدة.[٢]

البعد اللغوي:

تمتلك لغتنا العربية مجموعة من الخصائص والمميزات التي جعلت منها لغة عالمية في دقة التعبير وسهولة الاستخدام. ومن أهم خصائصها أنها «لغة اشتقاقية، وهذا الاشتقاق أكسبها مرونة ومناعة في وقت واحد، فسمح لها باصطناع ألفاظ جديدة، وحافظ على ثروتها، وحماها من الزيغ والشطط»[٣] كما أنها لغة التقديم والتأخير، ولغة التوافق والتطابق في العدد والتذكير والتأنيث وغير ذلك من الخصائص من صيغ وأوزان وإسناد، الأمر الذي جعل الجميع يشيدون بالبعد اللغوي المميز حتى من غير أبنائها «يقول رفائيل بتي في كتابة The Arab mind (إنني أشهد من خلال خبرتي الذاتية أنه ليس هناك من بين اللغات التي عرفتها لغة تكاد تنافس اللغة العربية سواء في طاقتها البيانية

---

(١) محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة (ط٤، ١٩٨٩م) ص٣٥١.

(٢) المرجع نفسه ص٣٥١ (قرار الأمم المتحدة رقم ٣١٩٠ (د - ٢٨) في الجلسة العامة رقم ٢٢٠٦ ديسمبر ١٩٧٣م).

(٣) فتحي يونس ومحمود الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية (القاهرة: دار الثقافة، ١٩٧٧م) ص١٤.

أو قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفذ بشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس تاركة أعمق الأثر فيها)». [1]

إن اللغة العربية بهذه الأبعاد الأربعة وفي مقدمتها البعد الإسلامي تحتم علينا رعايتها والاهتمام بها من منطلق علمي دقيق، حتى يتسنى لنا تقديم لغتنا العربية بالشكل الذي يتناسب مع عظمتها ومكانتها في نفوسنا «وعلى مدرّسي اللغة العربية أن يشعروا باعتزازهم بلغتهم وأن يغرسوا هذا الاعتزاز في أذهان الناشئة، لأن محبة لغتنا العربية دليل على احترام شخصيتنا العربية وكياننا القومي كما أن من شعائر الإسلام إتقان لغة القرآن لغة الفصحى، ويستدعي ذلك أن تكون مسؤولية تعليم اللغة مسؤولية جماعية». [2]

من هنا جاءت هذه الدراسة العلمية محاولة متواضعة تُضم إلى غيرها من الدراسات في مجال تعليم اللغة العربية للتعرف على مدى نجاح تدريس مادة النحو بين الطلاب الوافدين على معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وقياس درجات هذا النجاح بمقاييس دقيقة تبرز أثر هذه الدراسة في إكساب الدارسين القدرة على إدراك القواعد واستعمالها استعمالاً واعيًا في التعبير العربي الصحيح.

وبذلك يكون هذا البحث بمثابة دراسة لهذا العمل كما أنه إسهام في دفع عجلة تعليم اللغة العربية لغير أهلها على أساس علمي يعتمد على البحث العلمي والقياس والتجريب.

---

(١) محمود الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ١٤٠٥هـ) ص١٤، ١٥.

(٢) محمود أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية (بيروت: دار العودة) ص١٤.

النحو واللغة :

اللغة في أي مجتمع من المجتمعات إحدى حلقات الوصل بين أفراده، فمن خلالها يتم التعبير عن حاجات الناس ورغباتهم من أفكار وآراء لغيرهم.

وقد نظر علماء اللغة والاجتماع إلى اللغة من منطلقين:

فأما علماء اللغة فقد نظروا إليها على أنها «مجموعة منظمة من العادات الصوتية بواسطتها يتبادل أفراد المجتمع الواحد الأفكار والمعارف».[1]

بينما نظر علماء الاجتماع إليها على أنها «مجموعة منظمة من العادات الصوتية يتم بواسطتها تسهيل عملية الاتصال بين أفراد المجتمع».[2]

ويتضح من خلال هذين المنطلقين أن اللغة ظاهرة سلوكية تعبر عن أفكار المجتمع وحاجاته، وتسهم في إيجاد التواصل بين أفراده، وهي فضلاً عن ذلك «عامل مهم في حفظ التراث الثقافي والحضاري».[3]

واللغة في مادتها «نظام تركيبي، ومجموعة من العلاقات والصلات المتبادلة».[4] وهذا النظام التركيبي للغة يتفرع إلى مجموعة من النظم التي تتكامل فيما بينها لتؤدي

---

(١) فتحي يونس، اللغة العربية والدين الإسلامي، (القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٤م) ص١٥.

(٢) المرجع السابق ص١٥.

(٣) جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، (دمشق: دار الفكر) ص١٠.

(٤) أحمد عبده عوض، مستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغية وعلاقتها بالتمكن من العلاقات النحوية البلاغية، (جامعة طنطا: كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، ١٩٨٩م) ص٤٤.

أغـراضهـا، فهنـاك النـظام الصوتي والنظام الاشتقاقي، والنظام المعجمي، والنظام الدلالي، والنظام النحوي، ومعنى هذا أن النحو يشكل نظامًا أساسيًّا للعلاقات بين عناصر اللغة فهو يسهم في تركيبها تركيبًا سليمًا، فيعصم اللسـان من الوقوع في الزلل، والقلم من الوقوع في الخطأ.

وتعد معرفة هذا العلم واتباع قوانينه ضرورة لكل متعلم لا يمكن الاستغناء عنها، لأن إهمال مراعاة القواعد في التراكيب المنطوقة أو المكتوبة يترتب عليه خلل كبير في تحديد المعنى المقصود.

والنحو العربي لا يقتصر في مجاله على الإعراب كما كان شائعًا عند بعض المؤلفين الـذين كانـوا يعرفونه على أنه: «علم تعرف به أحوال أواخر الكلمات إعرابًا وبناءً»[1] وهم بذلـك قد قصروا مفهـوم النحو على الإعراب، ويدل على قصر علم النحو على الإعـراب ما قاله الزمخشري في المفصل «ويرون الكلام في معظم أبواب أصول الفقه ومسائلها مبنيًّا على علم الإعراب، والتفاسير مشحونة بالروايات عن سيبويه والأخفش والكسـائي والفراء وغيرهم من النحويين البصريين والكوفيين». [2]

والحق أن النحو له آثار على المفردات والتراكيب فهو في حقيقته أوسع من قصره على جانب الإعراب فقط، وإذا كان ابن جني في الخصائص قد عرفه بأنه «انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير والإضافة

(١) محمد عبدالقادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية ط٤، ١٩٨٥م) ص١٦٦.

(٢) جار الله أبـو القـاسم الخـوارزمي الـزمخشري، المفصـل في علم العربية (بيروت: دار الجيل للنشر والتوزيع، ط٢، بدون تاريخ) ص٣.

والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها»[1] فهو قد عرف النحو بمفهومه الرحب، فالنحو العربي لا يقتصر على دراسة ومعرفة الإعراب ـ رغم أهمية دوره في بناء اللغة العربية ـ بل قد يتعدى ذلك إلى نظام التراكيب ونظم الكلمات والصيغ داخل الجملة العربية كما يفهم من تعريف ابن جني السابق، وكما يعرفه علماء النحو بصورته الحديثة على أنه «مجموعة القواعد والأنظمة التي تتحكم في وضع الكلمات وترتيبها وصورة النطق بها، عن طريق ما يطرأ على أواخرها من أشكال إعرابية مختلفة، وفقًا لما ورد منها في شرح المعاني والأفكار الدائرة في ذهن المتكلم، شريطة أن يكون هذا المتكلم واعيًا ومدركًا للقوالب اللغوية المتعارف عليها، وعلى مدلولاتها بين الناطقين بها».[2]

وقد أشار إلى هذا المفهوم علي فودة عندما عرَّف النحو على أنه «علم العربية في بناء كلماتها، وصياغة تراكيبها وضبط أجزائها».[3]

والنحو العربي بهذا المفهوم الشامل «يعمل على تقنين القواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال كما يعمل على تقنين القواعد والتعميمات التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات».[4] وهو بذلك يركز على جانبين مهمين:
الأول: قوانين وقواعد ونظم معرفية محددة المفاهيم تتميز بالتجريد والوصف النظري.

---

(١) أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد النجار (بيروت: دار الكتاب العربي)ج١، ص٣٤.

(٢) حسن عون، دراسات في اللغة والنحو العربي (القاهرة: معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٦٩م) ص٤٤، ٤٥.

(٣) علي فودة نيل، أساسيات النحو العربي لغير العرب، السجل العلمي لتعليم العربية لغير الناطقين بها (الرياض: جامعة الملك سعود، ١٣٩٨هـ) ص١٢٦.

(٤) حسن شحاته وآخرون، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية (ط٦، ١٩٨٨م) ص١٧٥.

الثاني: تطبيق عملي لهذه القوانين والنظم المجردة من خلال الاستخدام الفعلي للغة في كل فروع الحياة.

لقد اهتم علماء العرب بالنحو اهتمامًا بالغًا، انطلاقًا من معرفتهم بالحاجة إليه، لأن نشأته ارتبطت بوقوع بعض الناطقين بالعربية في اللحن في القول أو في الكتابة لأن «أي قصور في دراسة النحو وتطبيقه سيتبعه قصور في اللغة»،[1] لكن هذا الاهتمام انصب على الجانب النظري لقواعد اللغة في شكلها المجرد، وهم إن لم يولوا الاهتمام إلى الجانب التطبيقي الذي يمثل الاستخدام الفعلي للغة فذلك لأن مجالس العلماء وكتبهم كانت بمثابة التطبيق العملي لهذه القواعد، ولكن الهوة بين النحو واللغة لم تلبث أن اتسعت «فبدأت أبحاث النحو ودراساته تبعد شيئًا فشيئًا عن الغرض الذي تخدمه، وهكذا حدث الفراق بين النحو واللغة فدارت معظم الدراسات النحوية حول نفسها تستقي مادتها من الذهن لا من اللغة، ومن الفلسفة لا من الواقع، ومن الشواهد المتجمدة لا من بحوث ميدانية قوامها الاستقراء والمتابعة».[2]

ونتيجة لهذا البعد بين النحو في صورته المجردة والنحو في صورته التطبيقية ظهر اتجاه حديث تبناه علم اللغة التطبيقي الذي يمثل «حلقة الوصل بين علم اللغة النظري بما يتضمنه من شروح ومناهج وتحاليل ومقابلات ودراسات لغوية - والنحو جزء منها - وبين المناهج والكتب المدرسية ووسائل التعليم التي وضعت لتساعد الطالب على اكتساب اللغة وتعلمها، معتمدًا في ذلك على الدراسات الاجتماعية والنفسية التي تمثل

---

(١) إبراهيم عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٦م) ص٦٧.

(٢) علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية (الرياض: مكتبة الفلاح) ص٢٥١.

حجر الزاوية الآن في عملية تعلم واكتساب اللغة»[1] ليفرق هذا الاتجاه الحديث بين النحو العلمي والنحو التعليمي، على أن النحو العلمي «يهتم بوصف وتحديد الخواص الشكلية في اللغة، أي أنه يهتم بالرمز أكثر من اهتمامه باستخدام الرمز»[2] ثم يأتي النحو التعليمي «ليستفيد من هذه التوصيفات في شكل يدرك واضع النحو التعليمي من خبرته أنه أكثر الاشكال قابلية لتحقيق التعليم الكفء والسريع»[3] فالنحو العلمي يجب أن لا يُدرس إلا لمن يريد التعمق في اللغة ليتعلم عن اللغة وليس ليتعلم اللغة، أما النحو التعليمي بصورته الوظيفية فهو وسيلة إلى إجادة التعبير اللغوي دون الدخول إلى أعماقه المجردة.

وفي مجال تعليم اللغة العربية لغير أبنائها أرى أن دراسة النحو بالطريقة التحصيلية للتعريفات والتخريجات لا تكفي للحكم بحيث نرى الدارس عندما يسأل مثلاً عن الفاعل يستطيع أن يعرفه تعريفًا منطقيًا ويعرف حكمه الإعرابي، ولكنه عندما يطلب منه تطبيق ذلك في الاستعمال قد لا يتمكن من ذلك، ولهذا فقد كرست هذا البحث لدراسة المشكلة بشكل مختلف عما قامت عليه الدراسات السابقة في هذا المجال أو في مجال تعليم اللغة لأبنائها والتي كانت تنحصر في دراسة الجانب التحصيلي دون أن تربطه بالجانب التطبيقي فجاءت هذه الدراسة محاولة للكشف عن مدى الارتباط بين النظرية والتطبيق لدى الدارسين.

---

(١) علي شعبان، محاضرات في علم اللغة التطبيقي، تم إلقاؤها على طلبة السنة الثانية ماجستير بالمعهد عام ١٤١٠هـ.

(٢) المرجع السابق.

(٣) المرجع السابق.

بمعنى:

هل الطالب المتمكن من الجانب النظري يكفيه ذلك لتكون لديه القدرة على التطبيق؟

وكيف نقيس مدى قدرة الدارس على الاستعمال الصحيح لقواعد اللغة التي درسها في تعبيره؟

المشكلة :

يشكو الكثيرون من أن هناك ضعفًا عامًا في معرفة قواعد اللغة العربية والقدرة على تطبيقها، سواء بالنسبة لأبنائها أم لغير الناطقين بها : فما السبب الحقيقي لهذا الضعف؟ هل يرجع ضعف الطلاب إلى وجود فجوة بين الجانب النظري والتطبيق؟ بمعنى أن الطالب عندما يسأل عن القواعد وحفظها نراه يجيب، وعندما يطبقها في تعبيره وقراءته قد لا يستطيع ذلك. أم هل يرجع سبب الضعف في قواعد اللغة إلى فجوة تربوية في إعداد المعلمين أو إلى اختيار المادة وكيفية عرضها ووضع الوسائل الصحيحة لتمكين الدارسين من المعرفة والتطبيق؟

أم يكون سبب ذلك افتقار ميدان تعليم اللغة العربية إلى وجود المقاييس الموضوعية التي تشخص أماكن الضعف لدى الدارسين بدقة علمية وموضوعية، ووضع الأسس الصحيحة الكفيلة بمعالجة المشكلة من كل الجوانب.

إننا لا نستطيع أن نجزم بالإجابة عن السبب الحقيقي لهذا الضعف لأن ما يصلح لأن يكون سببًا حقيقيًا في معهد دارسي قد لا يكون سببًا حقيقيًا في معهد دارسي آخر، وقد تجتمع الأسباب في معهد دارسي وتفترق في معاهد دراسية أخرى، ولقد جاءت هذه الدراسة محاولة لمعرفة الإجابة عن التساؤل الآتي في معهد دراسي معين : هل استطاع الدارس التمكن من الجانب المعرفي لقواعد اللغة العربية؟ وهل صارت لديه القدرة على التطبيق؟ وما مدى الارتباط بين فهم الدارس في هذا المعهد للقواعد والقدرة على استعمالها وتطبيقها في كتاباته. وذلك من خلال وجود مقياس علمي موضوعي؟

الدراسات السابقة :

من خلال اطلاع الباحث على ما كُتب في مجال تعليم قواعد اللغة العربية لم يعثر على دراسات تتناول تعليم قواعد اللغة العربية لغير أهلها، بل كانت الدراسات والأبحاث التي اطلع عليها الباحث مقتصرة على ميدان تعليم اللغة العربية لأبنائها، كما أنها في مجملها تتناول الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية واختيار موضوعات النحو ومستوى التحصيل دون التعرف على العلاقة بين المعرفة النظرية لهذه القواعد وتطبيقها في الاستخدام اليومي الذي هو الهدف الخاص من تعليم أية لغة .

ولأن هناك اختلافًا كبيرًا بين دارسي اللغة العربية من أهلها وبين دارسيها من غير أهلها فقد أدى ذلك إلى قلة الإفادة من هذه الدراسات ، خاصة في مجال التقويم والقياس والذي يتطلب عند تدريس اللغة العربية للأجانب نوعًا من العناية والحرص حتى يتمكن المعلم من تحديد مستوى الدارسين وقدراتهم على استيعاب ما يقدم إليهم، ومن ثم الإسهام في حل ما يواجههم من مشكلات تعليمية .

ومع هذا فقد أفاد الباحث من هذه الدراسات من حيث المنهج العلمي وطريقة التناول في شكلها العام، كما أفاد من نتائج هذه الدراسات في تحديد مشكلة البحث حيث أثبتت بعض الدراسات وجود ضعف عام في مستوى تعليم قواعد اللغة العربية .
ومن أبرز هذه الدراسات مايلي :

١ ـ قدم هشام عامر عليان عام ١٩٧٨م دراسة للحصول على درجة الماجستير بعنوان «مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن» .

وتهدف الدراسة إلى معرفة مستوى التحصيل لدى طلبة وطالبات معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن، وأيضًا التعرف على مدى العلاقة بين مستوى التحصيل في قواعد اللغة العربية وبين مستوى التحصيل العام للطلاب في امتحان الشهادة الثانوية، وعلاقة ذلك باختلاف الجنس.

ومن أهم الأهداف التي توصل الباحث إليها من خلال هذه الدراسة أن تدريس النحو في هذه المعاهد لا يحقق الأهداف المرجوة، كما أظهرت الدراسة تفوق الطالبات في مستوى التحصيل على الطلاب.[1]

٢ ـ دراسة قامت بها نظيرة جعفر مصري للحصول على درجة الماجستير عام ١٩٨٠م بعنوان «دراسة تحليلية لنتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثماني سنوات في المدارس الرسمية العامة لمدينة دمشق».

وتهدف الدراسة إلى معرفة أمرين:

أحدهما: الوقوف على نتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثماني سنوات في صفوف المراحل الثلاث وفق منهج عام ١٩٦٧م في المدارس الرسمية العامة بدمشق.

الثاني: محاولة الكشف عن العوامل المؤثرة في هذه النتائج.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الباحثة مايلي:

أ) أن مستوى تحصيل الطلبة والطالبات لا يحقق الهدف المنشود لتدريس القواعد.

---

(١) هذه الدراسة وما بعدها اطلعت عليها من خلال البحث الذي قام به علي مدكور وزميله محمد موسى عقيلان، المباحث النحوية التي يشيع استعمالها ويشيع الخطأ فيها لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة المتوسطة (الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، بحث غير منشور، ١٤٠٧هـ).

ب) تفوق الطالبات على الطلبة في مستوى التحصيل وكان من أبرز العوامل المؤثرة على الطلاب في مستوى التحصيل لموضوعات النحو مايلي :

١ ـ نظام الامتحانات .

٢ ـ ضعف التلميذ منذ انتقاله من المرحلة الابتدائية .

٣ ـ شيوع اللهجات العامية في المجتمع .

٤ ـ طرائق التدريس التقليدية .

٣ ـ قدم سمير استيتية عام ١٩٧٥م دراسة للحصول على درجة الماجستير بعنوان «التعرف على الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية» .

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة الأخطاء الشائعة لدى الطلاب في نهاية المرحلة الثانوية بالأردن من خلال حصر الأخطاء الشائعة لديهم وتحليل عينة ممثلة من أوراق كتابة تلاميذ العينة . وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة مايلي :

أ) أن هناك ضعفًا ظاهرًا لدى الطلاب في القواعد النحوية عمومًا .

ب) أن مستوى الضعف متفاوت بين الطلبة والطالبات ونسبة الخطأ لدى الذكور أعلى .

٤ ـ قامت إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٨٣م بدراسة بعنوان «تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير» وقد أعد هذه الدراسة للمنظمة د . محمود السيد أحمد .[1]

وتهدف هذه الدراسة إلى حصر الأخطاء النحوية الشائعة في أساليب الناشئة في

---

(١) محمود السيد أحمد ، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير (ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم العام ما قبل الجامعي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة التربية ، الرياض : في الفترة من ٩ ـ ١٣/٧/١٤٠٥هـ ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، مركز البحوث) .

مراحل التعليم العام في الوطن العربي في التعبير الشفوي والكتابي، والعمل على تحليل القوالب اللغوية الواردة في أساليب الكتاب المعاصرين والقدماء بحثًا عن المباحث النحوية الوظيفية المستعملة فيها، وذلك من أجل بناء منهج لدراسة قواعد النحو على أسس موضوعية ووظيفية سليمة.

ومن أبرز توصيات هذه الدراسة التي تعد ذات أهمية خاصة والتي فتحت المجال لدراسة منهج النحو على أسس عملية مايلي:

أ) تعميم المفهوم الواسع للنحو، أصواتًا وبنية وضبطًا للأواخر وتراكيب ومعاني.

ب) وضوح أهداف تدريس النحو وتمثلها في أذهان القائمين على تدريس اللغة.

جـ) توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في الوطن العربي.

د) الاقتصار على تدريس المباحث النحوية الفرعية على ما يستخدم في الحياة، واستبعاد مالا يستعمل.

هـ) التركيز على المباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل بكثرة في الحياة في أساليب الكتّاب المعاصرين والقدماء.

و) اتباع طريقة التعليم المبرمج بغية إكساب الناشئة مهارات التعلم الذاتي.

أهمية الدراسة وأهدافها:

تهدف مناهج تعليم اللغة العربية وبرامجها إلى تخريج طلاب يجيدون اللغة العربية تحدثًا وكتابةً. وإجادة النحو بشقيه المعرفي والتطبيقي هي إحدى الوسائل الفعالة لسلامة اللغة ودقتها وعصمة اللسان والقلم من الزلل.

ولكي يتمكن واضعو المناهج والمقررات من معرفة مدى تحقق أهدافهم التي رسموها، يلجأون إلى التقويم والقياس، لأن القياس الجيد يساعد في تحديد نواحي القوة أو الضعف سواء في عمل الدارسين ومجالات نموهم أو في المنهج خطة ومادة وكتابًا وطريقة ووسيلة ونشاطًا، وبذلك يتم تحديد العوامل المؤثرة على سير خطة التعليم، وتحديد الوسائل وأساليب العلاج لما يعين على حل المشكلات وبلوغ الهدف المنشود، كما يساعد القياس الجيد في تحديد قدرات الدارسين واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم حتى يأخذ المعلم بأيديهم ويوفر لهم الإمكانات التي تساعدهم على الوصول إلى أفضل المستويات.

وقد شاهدنا في الدراسات السابقة التي أجريت على العرب مدى التفاوت بين الدراسة النظرية والتطبيقية في مجال دراسة النحو العربي للعرب، وفي مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها تكاد تخلو الساحة من بحث أو دراسة علمية قاست مستوى الطلاب في الفهم والتطبيق لقواعد اللغة العربية باعتباره الهدف الذي يصبو إليه واضعو برامج ومناهج التعليم عند تأليف الكتب.

من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى وضع مقياس يتميز بالموضوعية

والـدقـة، يتم من خلالـه تحديد العـلاقة أولاً بين مفردات المقرر وقدرة الطلاب على استيعابها ثم بعد ذلك يأتي مقياس القدرة على تطبيقها لدى الدارسين غير الناطقين بها.
ومن أبرز الأهداف التي تحاول الدراسة تحقيقها:

١ ـ التوصل إلى وضع مقياس موضوعي يعتمد على مفردات المقرر المدروس يمكننا أن نتعرف به على مدى قدرة الدارسين على استيعابه من خلال العرض الجيد واتباع وسائل التوصيل الفعالة التي تساعد الدارس على الاستيعاب والإدراك والقدرة على الأداء، وبهـذا نستـطيع أن نقيس مستوى الدارسين التحصيلي للقواعد العربية ومعرفة نواحي القوة والضعف فيهم.

٢ ـ تحديد العلاقة بين معرفة القواعد النحوية للغة العربية والقدرة على تطبيقها من خلال أعمال الطلاب التطبيقية وقدرتهم على التعبير السليم في وقت قياسي يتحول معه ما درسوه من قواعد اللغة إلى سليقة وقدرة.

٣ ـ الإفادة من الطرائق المتبعة في هذه الدراسة لتطبيقها مستقبلاً على دراسات أوسع ومجالات أكثر في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ورصد نتائج الدراسة إيجابًا وسلبًا.

٤ ـ الإفادة من نتائج هذه الدراسة إيجابًا وسلبًا في وضع الحلول لتطوير كتب تعليم قواعد اللغة العربية لغير الناطقين بها.

حدود الدراسة:

تم إجراء الدراسة في إطار الحدود التالية:

١ - تم تطبيق هذا البحث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لارتباط هذا البحث بالمعهد، ولأن خدمته جزء من واجب الباحث.

٢ - اقتصر البحث على موضوعات النحو المقررة على المستويين الثاني والثالث بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة لأن طلاب المستوى الرابع الذين سيجرى البحث عليهم قد درسوا هذه الموضوعات واستوعبوها، وهم بوصفهم في المستوى الرابع لا يزالون يدرسون مقرر هذا المستوى.

٣ - اقتصر البحث على طلاب المستوى الرابع من طلاب المعهد لأنه من المأمل فيهم القدرة على التطبيق الصحيح حيث درسوا قدرًا غير قليل من موضوعات قواعد اللغة يمكنهم - إن استوعبوه - من القدرة على التعبير السليم.

٤ - شمل التحليل المفردات النحوية في كل من المستويين الثاني والثالث من الجانب التحصيلي والجانب التطبيقي من خلال التعرف على ذلك من إجابات الدارسين، دون التعرض إلى المهارات اللغوية الأخرى لأنها ليست موضوع هذه الدراسة.

تحديد المصطلحات:

١ ـ القيـــاس:

الاختبار القياسي في هذه الدراسة جاء وفقًا لتعريف K. Ben الذي قال عنه «مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس، بطريقة كمية أو كيفية، بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية». (١)

وموضوع القياس هنا هو ما درسه الدارس من القواعد النحوية في المستويين الثاني والثالث وما يتعلق بهذه الدراسة من عدد ووصف وتطابق وضبط بالشكل، أو استعمال ما ينوب عنه. ومثيرات المقياس في هذه الدراسة اقتصرت على الأسئلة المكتوبة بطريقة موضوعية مقننة تشمل مفردات المقرر المدروس.

٢ ـ القـــدرة:

القدرة هي أداء استجابة لموقف معين، وهي تعني «كل ما يستطيع الطالب أداءه في اللحظة من أعمال عقلية أو حركية». (٢) والقدرة التي تهدف الدراسة إلى قياسها هي أداء ما استوعبه الطالب وعرفه من معلومات تتعلق بقواعد اللغة العربية المقررة عليه في المستويين الثاني والثالث بقسم الإعداد اللغوي في المعهد، ومدى استعمال هذه المعارف في التعبير اللغوي.

---

(١) محمد عبدالسلام أحمد، القياس النفسي والتربوي (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية) ص١٢.

(٢) عبدالحميد عبدالله عبدالحميد، محاضرات في أسس تصميم الكتاب المدرسي، تم إلقاؤها على طلبة السنة الثانية ماجستير في المعهد عام ١٤١٠هـ.

٣ ـ المعرفة النظرية :

هي المعلومات والمعارف التي استوعبها الدارس نتيجة دراسته لمقرر ما في فترة زمنية محددة . وفي هذه الدراسة نعني التحصيل المعرفي في الجانب النظري لقواعد اللغة العربية المقررة على الطلاب في المستويين الثاني والثالث .

٤ ـ التطبيـق :

ويقصد به الممارسة العملية للمكتسبات المعرفية في مجالات التعبير العامة ، ونعني في هذه الدراسة مدى قدرة دارسي المستوى الرابع في قسم الإعداد اللغوي في المعهد على الاستخدام الفعلي لقواعد اللغة العربية التي درسوها في المستويين الثاني والثالث في تعبيرهم اللغوي .

الفصـــل الأول

القياس والتقويم في ميدان تعليم اللغات الأجنبية

التقويم: تعريفه وخصائصه

أنواع التقويم

القياس: تعريفه وخصائصه

أنواع القياس

الفرق بين التقويم والقياس

أهداف القياس

القياس الجيد

القياس والقدرات

القياس والتقويم في ميدان تعليم اللغات الأجنبية :

تبدأ الخطة التعليمية بتحديد أهدافها، التي في ضوئها يتحدد المحتوى، وتنتهي بما يسمى بالقياس والتقويم اللذين يهدفان إلى معرفة مدى نجاح هذه الخطة، كما يتم من خلالهما تأكيد الاستمرارية أو التعديل فيها بما يحقق الوصول إلى الأهداف المنشودة.

ولكي يطمئن المدرس على نجاحه في عمله لابد أن تكون لديه وسائل تمكنه من قياس قدرات تلاميذه وتقويمها في جوانبها المختلفة المعرفية منها والتطبيقية.

ومن هنا فإن القياس والتقويم يحتلان مكانًا بارزًا في مجال التربية والتعليم بصفة عامة، وفي مجال تعليم اللغات بصفة خاصة حيث «يرمي القياس والتقويم إلى معرفة نواحي القوة والضعف في العملية التربوية كلها من أجل تحسينها وتطويرها كمًا وكيفًا.. ومن ثم عني المربون والمهتمون بإعداد المعلمين والمعلمات بتدريب وتمرين الطلبة في المعاهد المتخصصة».[1]

ويعد القياس والتقويم فرعًا من فروع علم أصول التدريس الذي يعد جزءًا هامًا من علوم التربية الحديثة التي يعنى بها علم اللغة التطبيقي. ويأتي اهتمام علم اللغة التطبيقي بالقياس والتقويم لأنهما من وسائل ربط نظرياته بالواقع، من خلال قياس أثرها ورد فعلها على المستفيدين منها، سواء بالنسبة للدارسين الذي يمثلون الهدف الأول من الخطة التعليمية أم باقي عناصرها من منهج وكتاب وطريقة ومعلم.

---

(١) غانم سعيد العبيدي وحنا الجبوري، أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم (الرياض: دار العلوم، ١٤٠١هـ) ص ١٣.

وبهـذا يتمكن المربون من التوصل إلى ما يتناسب مع الواقع بعيدًا عن التنظير المفرط في الخيال أو في المثالية.

ولكي تتضح أهمية القياس والتقويم يحسن بنا أن نجيب عن هذا السؤال:
ماذا يعني كل من القياس والتقويم، وما خصائص كل نوع؟

قد يقول قائل لماذا التعرض للتقويم؟ مادام البحث يناقش القياس؟

فنقول كيف نتحدث عن الابن بمعزل عن الأم؟ أي أننا لا نستطيع أن نتحدث عن القياس بمعـزل عن التقـويم لأن القياس مرتبط بالتقويم ارتباط وظيفة، وارتباط وسيلة لمن يستفيد منها.

لهذا كان الحديث عنهما معًا أمرًا ضروريًا.

التقويـم : (تعريفه وخصائصه)

التقويم لغة : من قوَّم بمعنى عدّل المعوجَّ فهو قويم ومستقيم،[1] ويعني أيضًا قوَّم السلعة : سعَّرها، وثمنَّها، وتقوَّم : تعدل واستوى، وتقوَّم الشيء : تبينت قيمته، والقويم : المعتدل، أو الحسن القامة.[2]

«واستقمت في لغة أهل مكة، تعني : قومت. فيقولون : استقمت المتاع إذا قومته».[3]

والتقويم الذي يعني في عرف اللغة تبيُّن قيمة الشيء هو الأقرب إلى المعنى الاصطلاحي في ميدان التربية، والذي عرفه علماء التربية عدة تعريفات نذكر منها مايلي :

يعرف حلمى الوكيل التقويم بأنه «العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة».[4]

ويعرفه سعيد با مشموس بأنه «معرفة القيمة، أي تحديد قيمة الشيء، أو المعنى، أو العمل، أو أي وجه من أوجه النشاط وذلك بالنسبة لهدف معين معلوم ومحدد من قبل».[5]

---

(١) الفيروزبادي، القاموس المحيط (بيروت : دار الفكر، ١٣٩٨هـ) باب الميم فصل القاف.

(٢) إبراهيم مصطفى ورفاقه، المعجم الوسيط (طهران : المكتبة العلمية) الجزء الثاني ص ٧٧٣.

(٣) سليمان عبيدات، القياس والتقويم التربوي (الأردن : الجامعة الأردنية، كلية التربية، ١٤٠٨هـ) ص ٦٢.

(٤) حلمي الوكيل ومحمد المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها (القاهرة : مطبعة حسان، ١٩٨١م) ص ١٨٦.

(٥) سعيد محمد بامشموس، التقويم التربوي (الرياض : دار الفيصل الثقافية، ط٢، ١٤٠٥هـ) ص ١٥.

كما يعرفه عزت جرادات وآخرون بأنه «عملية تشير إلى تحديد مدى تحقق أهداف تربوية محددة في العملية التربوية، أو تلك العملية التي تهدف إلى تقدير التغيرات السلوكية لدى المتعلمين والبحث عن العلاقة بين هذه المتغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها». (١)

ويعرف الدمرداش سرحان التقويم بأنه «تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونًا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات، بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها». (٢)

ويقول عنه فوزي طه وزميله رجب الكلزة: إنه «مجموعة من الأحكام التي يوزن بها أي شيء، أو أي جانب من جوانب التعلم أو التعليم، وتحديد نقاط القوة والضعف منه، وصولاً إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار». (٣)

ويعرف عزت عبدالموجود وآخرون التقويم بأنه «عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو القرار». (٤)

---

(١) عزت جرادات وآخرون، مبادىء القياس والتقويم (عمان: المكتبة التربوية المعاصرة، رقم ٣، بدون تاريخ) ص ١٥.

(٢) الدمرداش سرحان، المناهج المعاصرة (دار النهضة العربية، ١٩٨٨م) ص ١٢٥.

(٣) فوزي طه ورجب الكلزة، المناهج المعاصرة (الرياض: مكتبة الطالب الجامعي، ١٤٠٦هـ، ط٢) ص ١٢٢.

(٤) عزت عبدالموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م) ص ١٥٩.

ويقول عنه رشدي خاطر وآخرون بأنه «الوسيلة التي تمكننا من الحكم على فعالية عملية التعليم بعناصرها ومقوماتها المختلفة: هدفًا ومقررًا وكتابًا وطريقة وما وضع لهذا كله من فلسفة، وما رسم له من أهداف لنعرف مدى ملاءمته لمستويات نمو المتعلمين، ولطبيعة المادة، وخصائص المجتمع وقيمه ومثله».[1]

يتضح لنا من خلال التعريفات السابقة لمفهوم التقويم أنه عمل مستمر يصاحب العملية التعليمية في جميع جوانبها، لنحدد من خلال أدوات التقويم المختلفة مستوى كل جانب وكل عنصر من عناصر العملية التعليمية.

هذا كله أرى أن التقويم عملية ترمي إلى التحقق من مستوى النجاح لعناصر العملية التعليمية ومدى ارتباطها بالأهداف المرسومة ومدى مناسبة هذه العناصر لمستويات الدارسين.

ولكي يحدث التقويم أثرًا فعّالاً يسهم في تطوير العملية التربوية لابد أن يتميز بمجموعة من الخصائص من أبرزها كونه عملية مستمرة تُتابع العملية التربوية في جميع مراحلها ولا تتوقف عند حد معين، وهو أيضًا عملية شاملة متنوعة الأدوات متناسقة مع أهداف العمل التربوي، تعاوني بين جميع الأطراف، قائمة على أسس علمية واضحة، وهو بذلك يصبح عملية لا تقف عند حد تحديد الخطأ والصواب ولكنها تهتم إلى جانب ذلك بالتشخيص والعلاج.

---

(١) محمود رشدي خاطر وآخرون، مرجع سابق، ص ٤٤٧.

أنـواع التقويـم:

الاتجاه الحديث لمفهوم التقويم التربوي يقضي بضرورة استمراره منذ بداية العام الدراسي إلى نهايته، ليكون الحكم على نتائج التدريس بعيدًا عن الذاتية والتقديرات الشخصية ولكي يحقق الهدف المنشود منه في التشخيص والعلاج.

ومن هذا المنطلق «يميز المختصون في التقويم بين أنماط أو أنواع من التقويم هي التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم التجميعي أو النهائي أو الشامل». [1] فالمعلم في بداية العام يحاول التعرف على مستوى طلابه المستجدين، ليتمكن من إيصال رسالته التعليمية بطريقة ناجحة وفعّالة، وذلك من خلال التقويم التشخيصي. وهو يحتاج إلى هذا النوع من التقويم لمساعدته «على تحديد وسائله وأساليبه التعليمية من جهة، وإلى تصنيف تلاميذه وتحديد نقطة البداية أو ما يمكن أن نسميه بالمستوى المدخلي للتعلم عند التلاميذ من جهة أخرى». [2]

أما النوع الثاني من أنواع التقويم فيعرف بالتقويم التكويني Fromative Evaluation أو كما يسميه بعض المؤلفين التقويم التطويري أو البنائي، وهو الذي «يتضمن جمع البيانات بغرض التعديل في مسار العملية التعليمية، وهذا أكثر فائدة لأنه يقوم على جمع البيانات وتسجيلها وتحليلها، وتفسيرها للبحث عن أفضل الطرق لتحسين عملية التعليم». [3]

---

(١) عزت جرادات وآخرون، مرجع سابق ص ٢١.
(٢) المرجع نفسه، ص ٢١.
(٣) فوزي طه ورجب الكلزة، مرجع سابق ص ١٢٣.

والتقويم التكويني يتم إجراؤه في أوقات متعددة وبشكل مستمر، بعكس غيره من أنواع التقويم التي تنفذ في وقت محدد ولهدف محدد مما يجعل له أثرًا أكبر في عملية التطوير والبناء، الأمر الذي جعل بعض المؤلفين يطلق عليه هذه التسمية.

أما النوع الثالث من أنواع التقويم فهو التقويم التجميعي أو النهائي والذي يكون «أكثر عمومية عن مدى الوصول إلى مخرجات أكبر للمقرر بأكمله أو لجزء مهم منه».[1]

وهذا يعني أن التقويم النهائي يحدد «مستوى التقويم والتحصيل النهائي الذي حققه المتعلمون، إما في نهاية موقف تعليمي محدد أو نهاية تعلم وحدة دراسية أو فصل دراسي، أو سنة دراسية، أو مرحلة تعليمية».[2]

---

(١) جورج ف. مادوس وآخرون، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد المفتي وآخرون (الرياض: دار المريخ) ص ٩٩.

(٢) عزت جرادات وآخرون، مرجع سابق، ص ٢٢.

القيـــاس: (تعريفه وخصائصه)

القياس لغة: «من قاسه بغيره وعليه يقيسه قيسًا وقياسًا واقتاسه قدَّره على مثاله فانقاس»[1] والقياس في شكله العام كما يعرفه استفنس «مقارنة شيء معين بوحدة، أو مقدار معياري منه، بهدف معرفة عدد الوحدات المعيارية التي توجد فيه».[2]

ويعني ذلك وجود معيار محدد يمكن من خلاله تحديد مستوى ما نريد قياسه وفقًا لما يحصل عليه من درجات، مقارنة بالمعيار المحدد، وتختلف أداة القياس تبعًا لموضوع القياس. ويعرف دولاند شير القياس بقوله: «القياس عبارة عن عملية نطابق بها: بين معطيات تحدد كيفًا، وتعبيرات تمثل عدد الوحدات التي تنطوي عليها».[3]

أما في مجال التربية فيعد القياس وسيلة من وسائل التقويم التي يستعان بها في تحديد مستوى أحد جوانب العملية التربوية، وهو بذلك جزء من عملية التقويم.

ويمكن تعريف القياس «في مجال التربية كما يقول بين (K. Bean): (مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية)، والمثيرات هنا قد تكون أسئلة شفوية أو أسئلة تحريرية مكتوبة وقد تكون سلسلة من الأعداد أو بعض الأشكال الهندسية».[4]

---

(١) مجدالدين الفيروزبادي، مرجع سابق، باب السين فصل القاف.

(٢) فؤاد أبو حطب وزميله سيد أحمد عثمان، التقويم النفسي (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ط٣، ١٩٧٩م) ص ١٠.

(٣) سليمان عبيدات، مرجع سابق، ص ١٧.

(٤) محمد عبدالسلام أحمد، مرجع سابق، ص ١٢.

والقياس عند الأستاذ عزت جرادات هو: «إصدار أحكام كمية أو عددية للشيء الذي يراد تقديره وذلك باستخدام مقاييس أو أدوات معينة».[1]

ويعرف نزار مهدي القياس إجرائيًا بأنه «تقدير الأشياء والمستويات تقديرًا كميًا وفق إطار معين من المقاييس المدرجة».[2] وتعرفه رمزية الغريب على أنه «جمع معلومات وملاحظات كمية عن موضوع القياس».[3]

يتضح من خلال التعريفات السابقة للقياس بأنه أداة يمكن من خلالها تحديد مقدار الشيء لأنه «إذا وجد شيء فإنه يوجد بمقدار، فإذا كان موجودًا بمقدار، فإنه يمكن قياسه».[4]

وهو أيضًا أداة يتم خلالها جمع معلومات كمية عن موضوع بمعيار معين. وفي ضوء ما تم عرضه من تعريفات يمكن أن أقول: إن القياس يتلخص في كونه نتائج كمية لمجموعة من الاختبارات أعدت لتقيس مستوى معينًا من خلال معايير حددت وفقًا للأهداف المرتبطة بالموضوع المراد قياسه.

والقياس التربوي الذي أقصد إليه في هذه الدراسة يختلف عن غيره من المقاييس،

---

(١) عزت جرادات وآخرون، المرجع السابق، ص ١٦.

(٢) نزار مهدي الطائي، القياس وعلاقته بالتقويم التربوي، محاضرات في التقويم التربوي (مكتب التربية العربي لدول الخليج) ص ٥٣.

(٣) رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨١م) ص ٩.

(٤) محمد عبدالسلام أحمد، مرجع سابق، ص ١٣.

الأمر الذي يدعو إلى تحديده بمجموعة من الخصائص والمميزات من أبرزها:[1]

١ ـ القياس التربوي لا يمكن أن يكون دقيقًا بدرجة ١٠٠٪ إذ لا يخلو من وجود أخطاء نسبية، لأن مجال التربية لا يمكن تحديده بشكل دقيق كما في العلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء التي لا تسمح بوجود خطأ. وهذا يحتم ضرورة اكتشاف الأخطاء قبل تفسير النتائج.

٢ ـ في مجال التربية القياس غير مباشر، إذ لا يمكن قياس الصفة أو الخاصية كما تقاس المسافات وإنما يتم قياس نتائج الصفة لنستدل عليها.

٣ ـ الصفر في المقاييس التربوية صفر افتراضي إذ قد يحصل الطالب في أحد الاختبارات على صفر ولكن لا يعني ذلك أنه لا يعرف شيئًا عن المادة التي اختبر فيها وإنما أخذ صفرًا في الاختبار نفسه.

٤ ـ القياس التربوي نسبي النتيجة غير مطلق، لأن مجالات التربية غير متساوية، فالعلامة التي يأخذها الطالب لا تعني أن لها قيمة متشابهة في كل الامتحانات.[2]

---

(١) سبع أبو لبدة، مبادىء القياس النفسي (الأردن: عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية، ط ٢، ١٩٨٢م) ص ١٥.

(٢) سليمان عبيدات، مرجع سابق، ص ٢٦.

أنـواع القيـاس:

القياس عملية مرتبطة بما يقع تحتها من المقيسات، وهو يشمل الجوانب المتعددة بحيث لا يمكن قصره على جانب دون آخـر، وهـذا الارتباط أدى إلى تنوع المقاييس واختلافها وفقًا لوسيلة القياس أو طبيعة الشيء المراد قياسه أو الهدف من القياس.

وبشكل عام يمكن تصنيف القياس إلى نوعين رئيسين:

الأول: قياس طبيعي مباشر.

الثاني: قياس نفسي تربوي غير مباشر.

ويمكن التفريق بين هذين النوعين من القياس في كون الأول يقيس «الخواص الفيزيائية كالطول والوزن واللمعان، وهي حقائق مادية يمكن ملاحظتها بالحواس الإدراكية».[1] أمـا النـوع الثاني فيقيس الخواص النفسية والتربوية التي تعد «بنيات معنوية مجردة لا نستطيع رؤيتها أو سماعها أو لمسها مباشرة بل يستدل عليها من خلال السلوك الدّال عليها والناتج عنها».[2]

وفي مجال التربية «هناك مئات المقاييس التي استخدمت في قياس الجوانب المختلفة للعملية التعليمية، وهذه المقاييس صنفت بطرق متعددة، منها ما صنف حسب غرض

---

(١) كابور أهلاوات وآخرون، القياس والتقويم (سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب. الكليات المتوسطة، ط ١، ١٤٠٦هـ) ص ١٣.

(٢) المرجع السابق، ص ١٤.

القياس وأخرى حسب طبيعة الاستجابة وثالثة حسب طريقة التطبيق ورابعة وفقًا لزمن الأداء». [1]

ومن أبرز أنواع المقاييس في مجال التربية مايلي:

١ ـ مقاييس التحصيل الدراسي.

٢ ـ مقاييس القدرات العقلية.

٣ ـ مقاييس الرتب.

٤ ـ مقاييس المسافة.

أولاً: مقاييس التحصيل الدراسي:

وهذا النوع من المقاييس يحدد أثر التعليم الذي اكتسبه الدارس من خلال مجموعة من الاختبارات تقيس مستوى تحصيل الطالب مما درسه أثناء فترة محددة.

ومن بين هذه الاختبارات، الاختبارات الموضوعية بأنواعها والاختبارات التفسيرية، واختبارات المقال، والاختبارات العملية، والاختبارات الشفوية. [2] كما أن هناك نوعًا من الاختبارات لا تهدف إلى تحديد مستوى تحصيل الطالب بقدر ما تهدف إلى مساعدته على الفهم والتعلم والتدريب وذلك من خلال الأسئلة التي يطرحها الأستاذ على طلابه بقصد لفت أنظارهم إلى أمور معينة وترسيخها في أذهانهم.

ثانيًا: مقاييس القدرات العقلية:

هناك مجموعة من الاختبارات تقيس القدرات العقلية حيث تستخدم البحوث في

---

(١) نزار مهدي الطائي، مرجع سابق، ص ٥٧.

(٢) فؤاد أبو حطب وآمال صادق، علم النفس التربوي (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ط ١، ١٩٧٧م) ص ٤٠٧.

هذا المجال «مسارين في قياس قدرة الأفراد، الأولى : وتهتم بقياس القدرة العقلية العامة كما تقدر الذكاء العام.

والثانية : تهتم بقياس عدد من القدرات العقلية العامة ويعد ثرستون Thurston من الرواد في هذا المجال حيث أسفرت دراساته في تحديد القدرات العقلية التالية :

١ ـ القدرة العددية	Number Ability
٣ ـ فهم معاني الألفاظ	Verbal Meaning
٤ ـ قوة الذاكرة [١]	Memory

ثالثًا: مقاييس الرتب:

يعتمد هذا النوع من القياس على المقارنة في تحديد الرتبة لشخص ما مع مجموعة من المشتركين لأنه «يدل على أن الشخص يمتلك من السمة المقيسة أكثر أو أقل مما يمتلكه آخر أو آخرون، ولكنه لا يدل على مدى أو مقدار ما يمتلكه كل منهم». [٢]

رابعًا: مقاييس المسافة:

مقاييس أدق من مقاييس الرتب لأن لها وحدات متساوية لا تقتصر على تحديد أن شخصًا ما أكبر أو أصغر ولكنها «تحدد ما إذا كان شيء يساوي شيئًا آخر أو أكبر أو أصغر منه ومدى الكبر أو الصغر، أي بكم يزيد أو يقل عنه في السمة المقيسة». [٣]

---

(١) نزار مهدي الطائي، مرجع سابق، ص ٦١.

(٢) سبع أبو لبدة، مبادىء القياس النفسي والتقويم التربوي (الأردن: الجامعة الأردنية، كلية التربية، ١٣٩٩هـ) ص ١٨.

(٣) المرجع نفسه، ص ١٩.

الفرق بين التقويم والقياس :

تتضح من خلال التعريفات السابقة حدود كل من التقويم والقياس ويمكن تحديد الفرق بينهما في النقاط التالية :

١ - القياس وسيلة تتم في ضوء نتائجها عملية التقويم، أي أن القياس وسيلة من وسائل التقويم وليس هو التقويم كما يرى البعض.[١]

٢ - القياس يزودنا بفكرة جزئية ومحددة عن الشيء المراد قياسه بينما يتميز التقويم بأنه عملية شاملة.[٢]

٣ - يركز القياس على تقديم مقادير كمية بينما التقويم يتميز بالحكم العام.[٣]

٤ - يكتفي القياس بتقديم المعلومات عن الموضوع المراد قياسه، بينما يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج وهو بذلك يساهم في التحسين أو الدعوة إلى التطور.[٤]

٥ - يكتفي القياس بتقديم نتائج وصفية للشيء دون ربطه بغيره، بينما يقوم التقويم على المقارنة، فهو يمتد إلى العلاقات المتعددة بين الموضوعات أو الأفراد.[٥]

---

(١)، (٢) عزت جرادات، مرجع سابق، ص ١٦.

(٣) حلمي الوكيل ومحمد المفتي، مرجع سابق، ص ١٨٨.

(٤)، (٥) حلمي الوكيل، مرجع سابق، ص ١٨٨.

ولكي تتضح صورة العلاقة بين التقويم والقياس يحسن بنا أن نرصد مواطن الفرق في نقاط محددة كما في الجدول التالي:

التقويـــم	القيـاس
١ ـ الشمـول	١ ـ الجزئيـة
٢ ـ الحكم العام	٢ ـ الحكـم الكمـي
٣ ـ التشخيص والعلاج	٣ ـ المعلومات الوصفية
٤ ـ المقارنـــة	٤ ـ لا يعتمد على المقارنة
٥ ـ يعتمد على القياس في الوصول إلى نتائجه	٥ ـ وسيلة من وسائل التقويم

أهـداف القيـاس :

بعد عرضنا لمفهوم التقويم والقياس ومعرفة الفروق بينهما، يجدر بنا أن نجيب عن سؤال هو:

ما مدى حاجتنا إلى القياس؟

القياس متشعب ومتـداخـل في مجالات متنوعة، فالتاجر محتاج إلى القياس في عمله، والمهندس لا يستطيع القيام بعمله إلا من خلال القياس، والعملية التعليمية في شتى جوانبها لا يمكن معرفة نجاحها أو فشلها إلا من خلال استخدام وسائل قياس.

فالمـدرس مثـلاً كيف يعرف مستوى تلاميذه بدون استخدام القياس؟! وكيف يعرف مدى تمكنهم من استيعاب المعلومات المقدمة لهم بدون قياس؟ والموجه كيف يعرف مستوى المعلم إلا من خلال قياسه لأداء المعلم؟ وكذلك الأهداف التعليمية لا نتمكن من معرفة مدى تحققها إلا من خلال القياس.

إذًا.. القياس مهم في حياتنـا اليومية بشكل عام وهو في مجال التربية أهم، لما يسهم به من كشف الفروق بأنواعها المختلفة التي يمكن أن تصنف كما مايلي:[1]

١ ـ الاختلاف بين الأفراد.

٢ ـ الاختلاف في الإنـسان نفسه.

٣ ـ الاختلاف بين الجماعات.

٤ ـ الاختلاف بين المهن المختلفة.

---

(١) غانم سعيد العبيدي وحنا الجبوري، مرجع سابق، ص ١٧.

وحينما تحدد الفروق والاختلافات من خلال القياس يمكن تصنيفها وفقًا لهذه الفروق، وتوجه الرسالة المرغوب في إيصالها وفقًا لخصائص كل صنف ومستلزماته. وبما أن علم اللغة التطبيقي يهتم بالدارس باعتباره أحد أركان العملية التعليمية، فقد اهتم علم اللغة التطبيقي بالقياس ضمن اهتمامه بفروع علومه المتكاملة ومحاولة التعرف على حاجات الدارس ورغباته، ومستوى ذكائه وقدراته العقلية ليضعه ضمن برنامج محدد يحقق له النجاح في تعلم لغة ما.

وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يمثل القياس أهمية خاصة وذلك لما يأتي:

١ - شيوع اللهجات العامية في المجتمعات العربية، وهي لا تراعي النحو كما لا تراعي النطق الصحيح للمفردات والتراكيب الصحيحة للغة.

٢ - حاجة الدارس غير الناطق بالعربية إلى اكتساب النطق الصحيح.

٣ - حاجة الدارس غير الناطق بالعربية إلى اكتساب المفردات ومعرفة كيفية استعمالها استعمالًا صحيحًا.

٤ - حاجة الدارس غير الناطق بالعربية إلى معرفة الأنماط التركيبية العربية الصحيحة ومعرفة وضع الكلمة في موضعها المناسب من كل نمط.

٥ - حاجة الدارس غير الناطق بالعربية إلى التمييز بين ما تحتاجه كل كلمة في موضعها المناسب من علامات الإعراب.

٦ - الاختيار الدقيق للكلمة الصحيحة من بين أخواتها لتتناسب مع السياق ولتؤدي المعنى الصحيح المراد.

٧ - إدراك الفروق بين لغته الأم واللغة العربية في استعمال المفردات والتراكيب.

٨ - اكتساب القدرة على التعبير الحر الصحيح.

كل هذا يجعل المعلم بحاجة ماسة إلى قياس مستوى الدارسين ومتابعة تحصيلهم لجوانب اللغة المختلفة أولاً بأول حتى لا يكون ما درسوه في طي النسيان.

ثم إن الخاصية التي تتميز بها لغتنا العربية من اعتماد المعنى في جانب كبير منه على الشكل والضبط الصحيح، يؤكد حاجة الدارس إلى كثير من التدريبات والمتابعة ليتمكن من إجادته، ولا نستطيع معرفة تمكنه من ذلك إلا من خلال قياس مستوى تذكره وفهمه وتطبيقه في فترات متكررة حتى لا يفقد حلقة من حلقات التعلم المتواصلة.

ومن جهة أخرى فإن عملية القياس في إطار العملية التربوية ترمي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي ذكرها أكثر من باحث منها:

ذكر محمد الشيخ أن عملية القياس تحقق الأغراض الآتية:[1]

١ - تفيد واضعي المناهج ومصممي البرامج التعليمية، حيث توقفهم على المشكلات التعليمية المختلفة، ومن ثم يقررون نوع البرنامج التعليمي المناسب لنوع معين من الدارسين، كما تفيد بوجه خاص في تقويم الدارسين في المستويات التحصيلية المختلفة، أو في اختيار طرق التدريس المناسبة وفقًا لاتجاهاتهم.

٢ - تساعد المدرسين والباحثين في تحديد الطرق التي يكتسب بها الدارسون اللغة ومجالات الاستخدام اللغوي ودرجة السيطرة على اللغة واكتساب مهاراتها.

٣ - تساعد في تقويم كفاءة النظام المدرسي وإبراز نقاط القوة والضعف في الخطط التعليمية بصفة عامة.

٤ - تعد مصدرًا من مصادر وضع الأهداف التربوية والمهنية.

٥ - تمدنا بمواد جيدة للبحث.

---

(١) محمد عبدالرؤوف الشيخ، بناء مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية (جامعة طنطا، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ١٩٨٨م) ص ٨٠، ٨١.

ويضيف غانم العبيدي وحنان الجبوري إلى الأهداف السابقة :[1]

١ ـ دراسة التخلف الدراسي وأسبابه حيث يسهم في إعطاء صورة كاملة عن جوانب حياته النفسية فيما يعوق نموه وتعلمه .

٢ ـ استخدام القياس في مجال القراءة العلاجية لتحديد الأخطاء الخاصة التي يقع فيها الدارس ، ومن ثم الكشف عن أسباب هذا الخطأ .

٣ ـ التوجيه والإرشاد التربوي وفقًا لنتائج القياس .

٤ ـ حفز المتعلم وتقدمه ، أي إثارته لبذل جهود أكبر وتكوين عادات طيبة في المتعلم من خلال المنافسات والحوافز المختلفة والمناسبة .

٥ ـ توفير الاطمئنان النفسي للمعلمين والدارسين وذلك بالحصول على دلائل عن نمو الدارسين وتكاملهم .

---

(١) غانم العبيدي وحنا الجبوري ، مرجع سابق ، ص ١٨ ، ١٩ ، ٥٥ ، ٥٨ .

القيـاس الجيـد:

لكي تؤدي وسائل القياس نتائج دقيقة يعتمد عليها الباحثون والمربون في وضع خططهم العلمية وفي أبحـاثهم ومناهجهم التعليمية، لابـد أن تتميز هذه المقـاييس بأوصاف تجعلها دقيقة وبعيدة عن الثغرات اللغوية والفنية. وهذه الأوصاف قننها وعرَّفها خبراء ومختصون في هذا المجال وذكرت في أكثر من مرجع وبحث، ومن أهمها:

١ ـ الموضوعيـة: Objectivity

يوصف المقياس بأنه موضوعي عندما لا يكون هناك مجال لتتأثر نتائجه بالعوامل الذاتية للمقوِّم.

فالقياس الموضوعي «يعطي نتيجة معينة مهما اختلف مصححو هذا الاختبار، لأنه مكوَّن من وحدات وأسئلة محددة لها إجابات صحيحة محددة ليس فيها خلاف».[1] وبهذا تتجنب نتائج القياس أثر الحالة النفسية أو المزاجية أو الاجتماعية للمقوِّم أو تقديره النسبي.

ولكي يكون القياس موضوعيًّا لابد من تحقق أمرين:

الأول: هو فهم أهداف الاختبار والتعليمات والتوجيهات فهمًا واحدًا كما يريدها واضع الاختبار.

والثاني: أن يكون هناك تفسير واحد للأسئلة وللإجابات المطلوبة منه، فلا تسمح صياغة السؤال بفهم معنى آخر غير المقصود به.[2]

---

(١) عزت جرادات وآخرون، مرجع سابق، ص ٤٦.

(٢) محمد عبدالخالق محمد، اختبارات اللغة (الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، ١٤١٠هـ) ص ٥٥، ٥٦.

٢ ـ الصـــدق: Validity

الصدق مطلب أساسي عند إعداد المقاييس، وهو يعني مراعاة الهدف الذي من أجله وضع هذا المقياس والصدق يتعلق بسؤالين هامين هما:

١ ـ ماذا يقيس الاختبار؟

٢ ـ ما درجة الدقة التي يقيس بها الاختبار ما يدَّعي قياسه؟[١]

ويمكن تحليل هذين السؤالين في كون الأول يحدد علاقة الاختبار بالمضمون الذي يراد قياسه، فإذا أعددنا اختبارًا لقياس المفردات مثلاً علينا أن نسأل أنفسنا ماذا يقيس هذا الاختبـار؟ فإذا تحقق أن المقياس يقيس حصيلة الدارس من المفردات وهو الذي كان هدفنا، يكون بذلك قد تحقق جزء كبير من الصدق. أما السؤال الثاني فإنه يختص بمعرفة درجة هذا الصدق في قياسه للموضوع المراد.

والصدق يرتبط بوضوح الأهداف والدقة في وصفها، والتحديد الدقيق لما نريد قياسه «فكلما كان الاختبار قائمًا على تحليل دقيق للمهارات أو العناصر التي نحن بصدد اختبارها، وكلما كانت درجاته ترتبط ارتباطًا عاليًا بالقدرات التي نود قياسها، كان ذلك مؤشرًا على أن الاختبار صادق، وأنه يؤدي إلى الهدف المطلوب».[٢]

ويقسم الصدق إلى أنواع يمكن من خلالها التحقق من صدق المقياس منها مايلي:

أ ـ صـدق المحتـوى:

يعتمد صدق المحتوى على مدى مطابقة أسئلة الاختبار لمضمون المادة التي نريد

---

(١) محمد عبدالعزيز عيد، مفاهيم التقويم وأسسه ووظائفه، محاضرات في التقويم التربوي (مكتب التربية العربي لدول الخليج، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت) ص ١٥.

(٢) محمد عبدالخالق محمد، مرجع سابق، ص ٤٨.

أن يقيسها، وهذا يتطلب منه فحص المادة وتحليها ومعرفة أهدافها والمهارات التي تتضمنها، «وترتبط طريقة حساب صدق المضمون أو صدق المحتوي بطريقة وضع الاختبار، وهذا يعني أن يقوم الباحث بتحليل فقرات الاختبار وتحديد السلوك الذي تضمنته كل فقرة، ثم يوازن بين هذا السلوك وبين جوانب المادة الدراسية التي درسها الطلبة، فإذا كانت المادة الدراسية ممثلة بدقة، كان الاختبار صادقًا من حيث المحتوي أو المضمون». (١)

ب ـ الصدق الظاهري:

ويعني أن نتأكد من صدق الأداة أو المقياس عن طريق معرفة آراء المحكمين والخبراء عن المقياس ومدى اتفاقهم أو اختلافهم على بنود الأداة. ويعني الصدق الظاهر أيضًا أن يكون اسمه يدل على السلوك الذي يقيسه، بأن يعبر مضمون الاختبار وما اشتمل عليه من أسئلة عن عنوان الاختبار الذي أُعد من أجله، «ومن الأهمية بمكان أن يبدو الاختبار صادقًا من الناحية الظاهرية أو الشكلية، لأن المفحوص الذي يدرك غرض الاختبار ويشعر أن الاختبار مرتبط بالوظيفة التي يقيسها فإن ذلك يشجعه على الاستجابة للاختبار والحماسة في إجابة فقراته المختلفة». (٢)

جـ ـ الصدق التطابقي:

من الباحثين من يسميه الصدق التلازمي أو الصدق التجريبي، ويعتمد قياس هذا النوع من الصدق على مقارنة نتائج المقياس المعد بمقياس سابق ثبت صدقه، وهو

---

(١) عزت جرادات وآخرون، مرجع سابق، ص ٥٠.

(٢) المرجع السابق، ص ٤٩.

مشابه للمقياس الجديد في أهدافه وفي المجال الذي يقيسه «ويكون ذلك بتطبيق الاختبارين على العينة نفسها على الدارسين ومقارنة النتائج التي تحصل عليها وبحساب معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين». (١)

ويكون الاختبار الجديد صادقًا إذا كان هناك ارتباطٌ علميٌّ مع الاختبار السابق، لكن هذا الصدق يتوقف تطبيقه على وجود مقياس سابق مماثل للمقياس الجديد حتى تتم المطابقة بينهما.

وعلى وجه العموم فإن الاختبار إذا كان صادقًا في التعبير عن مفردات الموضوع الذي يراد قياسه وتميز بالصدق الظاهر من خلال عرضه على الخبراء والمختصين وتمت مقارنته مع غيره من الاختبارات المماثلة في الغرض والهدف - إن وجدت - أمكن أن يوصف بأنه اختبار صادق.

٣ - الثبـــات : Reliability

يهتم الباحثون في مجال القياس التربوي بدرجة دقته في إعطاء نتائج تتميز بالثبات لأن «توفر مقاييس دقيقة وثابتة هو من الأمور الضرورية جدًّا في مجالات العمل التربوي المختلفة، لأن المقياس غير الثابت لا يعطي صورة عن الوضع الراهن موضوع الاهتمام». (٢)

وثبات المقياس يعني «أن يكون الفحص على وفاق مع ذاته في كل مرة يطبق فيها

---

(١) سعيد بامشموس وآخرون، مرجع سابق، ص ١٤٣.

(٢) عبدالمجيد نشواتي، علم النفس التربوي (عمان: دار الفرقان، ط ١، ١٤٠٤هـ) ص ٦٠٨.

على الجماعة نفسها من المفحوصين». [1] بحيث يعطي الاختبار نتائج متشابهة للمجموعة نفسها إذا ما طبق عليهم مرة أخرى دون أن يتلقوا تعلمًا أو تدريبًا خلال الفترة ما بين الاختبارين، إذ لا يمكن في المجال التربوي أن يصل ثبات الاختبار إلى التطابق المطلق «ويكتفى في الغالب بدرجة معقولة من الثبات تتراوح غالبًا بين ٧, ، ٩, ». [2] ولكي يتمكن مصمم المقياس من الحكم على اختباره بالثبات هناك طرق مختلفة يمكن اتباعها لهذا الغرض، منها:

أ - طريقة إعادة الاختبار: Test-Retest

حيث يقوم مصمم الاختبار بإعادة تطبيق الاختبار على أفراد العينة مرة ثانية «ويقارن بين نتائج الاختبارين في كل مرة بحساب معامل الارتباط بينهما، فإذا كان معامل الارتباط عاليًا وموجبًا، دل ذلك على ثبات الاختبار». [3]

طريقة الصورتين المتكافئتين: The Two Equivalent Forms

لقياس ثبات الاختبار بهذه الطريقة يقوم الفاحص بإعداد اختبارين مستقلين لغرض واحد، «بحيث تتوافر فيهما المواصفات نفسها، وتحتوي على عدد الأسئلة نفسه، بحيث تكون صياغة كل سؤال مماثلة لنظيره في الاختبار الآخر، وتتضمن الأسئلة موضوعات واحدة، وتتعادل الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة، كما يتفق أيضًا الاختبار من حيث الزمن المحدد للإجابة». [4]

---

(١) سيع محمد أبو لبده، مبادىء القياس النفسي والتقييم التربوي، مرجع سابق، ص ٢٢٥.

(٢) عبدالرحمن محمد عيسوي، القياس والتجريب في علم النفس والتربية (بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٧٤م) ص ٥٨.

(٣) سعيد بامشموس، مرجع سابق، ص ١٤٦.

(٤) المرجع نفسه، ص ١٤٧.

بعـد ذلك يتم تطبيق الاختبارين على العينة بصورة منفصلة ثم يحسب معامل الارتباط بين الدرجتين.

جـ - طريقة التجزئة النصفية: Split Half

يتم من خلال هذه الطريقة تقسيم الاختبار إلى نصفين متكافئين بحيث يعامل كل جزء بعد التقسيم على أنه اختبار مستقل وذلك بشكل نظري، وبعد تطبيق الاختبار بكامله يعود الفاحص إلى تقسيمه النظري بحيث يتم التصحيح وفقًا لهذا التقسيم وتحدد الدرجات لكل قسم ليتم في ضوئها مقارنة النتائج على اعتبار أن تشابه الإجابتين دليل على ثبات الاختبار.[1]

٤ - التمييـز: Discrimation

من الأمور التي ينبغي لمصمم القياس التنبه لها وأخذها بعين الاعتبار، أن يكون مقياسه مميزًا للفروق الفردية بين أفراد العينة المفحوصة «وهذا يتطلب أن يكون هناك مدى واسع بين السهل والصعب من الأسئلة، بحيث يؤدي هذا إلى توزيع معتدل بين أعلى وأقل الدرجات»[2] مع مراعاة الاعتدال في تصنيف الأسئلة بين السهولة والصعوبة لأن «الاختبار الصعب جدًا لا يجيب عليه أحد والاختبار السهل جدًا يجيب عليه جميع الأفراد، وفي كلتا الحالتين لا يمكن التمييز بين الأفراد ولا يمكن تصنيفهم إلى فئات أو مجموعات متجانسة. ومن شأن الاختبار المعتدل في مستوى الصعوبة أن يعطينا توزيعًا اعتداليًا للدرجات»[3] وبهذا فإن اتصاف المقياس بالقدرة على التمييز يؤدي إلى دقته

(١) عبدالرحمن محمد عيسوي، مرجع سابق، ص ٦٠.
(٢) سعيد باشموس، مرجع سابق، ص ١٥٠.
(٣) عبدالرحمن محمد عيسوي، مرجع سابق، ص ٦١.

والاطمئنان إلى نتائجه في التعرف على مستوى المفحوصين مهما كان الاختلاف في مستوياتهم.

٥ ـ سهولة التطبيق : Ease of Application

يُقصد بسهولة تطبيق المقياس وضوح تعليماته وسهولتها بحيث لا تعطي فرصة للفهم الخاطئ أو الخلط الذي يعوق المفحوص ويؤثر على إجابته لأن «صعوبة التطبيق قد تكون عائقًا يمنع تحقيق الموضوعية والثبات والصدق»[1] مما قد يجعله يخطئ في الإجابة رغم معرفته للإجابة الصحيحة. كما أن من دواعي سهولة التطبيق مراعاة الظروف العامة أثناء تطبيق المقياس بأن يكون وقت تطبيق المقياس مناسبًا، والمفحوص ليس مرهقًا، أو مكان التطبيق غير لائق، كما ينبغي مراعاة وقت الإجابة بحيث يتناسب مع عدد الأسئلة ومستوى صعوبتها.

٦ ـ سهولة التصحيح :

يعد التصحيح أمرًا غاية في الأهمية لأنه تبنى عليه نتائج القياس، مما يستدعي التفكير في طريقة تصحيح سهلة وواضحة، لأن «طريقة التصحيح إذا كانت معقدة أو غير دقيقة أو تسمح بالذاتية كان الفحص أقل قيمة مما لو كانت طريقة تصحيحه سهلة وواضحة وموضوعية، كما أن طريقة التصحيح المعقدة قد تؤدي إلى الأخطاء فضلاً عن الوقت والجهد اللذين تتطلبهما»[2]

---

(١) سيع محمد أبو لبده، مبادىء القياس النفسي والتقويم التربوي، مرجع سابق، ص ٢٢٦.
(٢) المرجع السابق، ص ٢٢٧.

القياس والقدرات :

يعد تصنيف بلوم Bloom للأهداف التعليمية محاولة لتنظيم الظواهر التي تؤثر في النمو العقلي والوجداني والمهاري للفرد.

وهـو تصنيف يقصد إلى «التعرف على مظاهر السلوك الملاحظ للمتعلم وطرق الأداء والتفكير والشعور، نتيجة انخراطه في عملية التعلم من خلال وحدات دراسية متضمنة في المنهج التعليمي».[1]

وقد جاء تصنيف بلوم في ستة مستويات :[2]

١ ـ المعرفـة	Knowledge
٢ ـ الفهـم	Comprehension
٣ ـ التطبيق	Application
٤ ـ التحليـل	Analysis
٥ ـ التركيب	Synthesis
٦ ـ التقويم	Evaluation

والفاحص لهذه المستويات يلاحظ أن القدرات العقلية جاءت فيها مرتبة فيما يشبه الهرم المتدرج من التعرف إلى التقويم، وهذا التدرج قد جاء من البسيط إلى المعقد؛ فالتحليل مثلاً يتطلب مستوى من الفهم أعلى مما يتطلبه التطبيق وهكذا.

---

(١) رمزية الغريب، مرجع سابق، ص ٥٩٧.

(٢) صالح عبدالعزيز، التربية الحديثة مادتها ـ مبادئها، تطبيقاتها، (القاهرة: دار المعارف، ط ٦، ١٩٧٥م) ص ٣٩٥.

ويقتصر الباحث في بحثه هذا على قياس المستويات الثلاثة الأولى وهي المعرفة والفهم والتطبيق، نظرًا إلى ارتباطها الشديد بالدراسة، ولكون عينة الدراسة تقوّم بعض الطلاب الأجانب الذين لا يزالون في دور الإعداد اللغوي ولا يملكون القدرة على التمكن والتعامل مع بقية المستويات، ولأن المستويات الثلاثة الأولى كافية لمعرفة قدرة الدارس العلمية في مجال هذا البحث؛ إذ لا يطلب من الدارس في مجال تعلم القواعد النحوية في مرحلة الإعداد اللغوي أكثر من القدرة على السيطرة على هذه المستويات الثلاثة.

ونحاول فيمايلي التعريف بكل مستوى من هذه المستويات الثلاثة التي تم اختيارها عند تصميم الاختبار وهي:

١ ـ المعرفة: Knowledge

يتطلب هذا المستوى من المتعلم قدرة على تذكر واسترجاع معلومات معينة سبق أن تعلمها واكتسبها، سواء أكانت حقائق أو مبادئ أو قواعد أو رموزًا أو مصطلحات.

٢ ـ الفهم: Comprehension

وهذا المستوى أعلى من مستوى المعرفة حيث يتطلب أن يكون المتعلم قادرًا على التعبير عن المعرفة بكلمات وألفاظ جديدة كما في الترجمة أو التمييز أو الاستنتاج، وسيقتصر الباحث في قياسه مستوى الفهم على قياس التمييز الذي هو أحد صور الفهم، لأن التمييز أكثر ارتباطًا واحتياجًا للدارس خاصة في مادة القواعد، إذ هو بحاجة إلى تمييز القاعدة الصحيحة في جملتها من بين عدة قواعد تعرض عليه.[1]

---

(١) أحمد عبده عوض، مرجع سابق.

ويتطلب هذا المستوى من المتعلم قدرة على تطبيق المعرفة التي اكتسبها بما تشمله من مبادئ وقواعد ونظريات في مواقف التعبير اللغوي العامة، تعبيرًا صحيحًا في حدود المستوى اللغوي الخاص الذي تحدده المفردات والتراكيب التي سبق تقديمها إليه، بحيث يكون الدارس قادرًا على توظيف ما تعلمه من قواعد في أحاديثه وكتابته، وما يكون لذلك من أثر في كتابته وأحاديثه، ومن ثم كان هذا المستوى أحد الجوانب الرئيسة، وهي قدرة الدارس على تطبيق ما تعلمه وعرفه في المستوى المعرفي.

ومن المعلوم أن مستوى التطبيق يحتاج إلى قدرة أكثر من المستوى المعرفي والفهمي، لأن المسألة تبدو عند التطبيق أكثر تعقيدًا وذلك لأن الانتقال من مستوى المعرفة إلى مستوى الفهم ثم إلى مستوى التطبيق الصحيح يتطلب سرعة بديهة ومهارة في تمييز موقع كل كلمة وإعطائها الحكم الذي تقرره القاعدة، مع اختصار المسافة بين التفكير والتطبيق دون تردد أو تلعثم أو خلط في مجال التعبير، بين التعبير عن الحقائق التي يسوقها المتكلم، وبين التعبير عن القواعد التي تتداخل بين الحقائق الكلامية التي يسوقها، وبين الحقائق القاعدية التي يضفيها على كل كلمة يتلفظ بها أو يكتبها.

والهدف الأساسي من تطبيق قواعد اللغة في شقيه: شق يتعلق بالحكم الإعرابي للكلمة في سياق التركيب. وشق يتعلق بالحكم التنسيقي بين أجزاء التركيب وما يستدعيه من نسق خاص للكلمة في موضعها الإعرابي، بحيث لا يكتفي في ذلك بإصدار الحكم الإعرابي الصحيح على الكلمة، ولكن إلى جانب ذلك اختيار الكلمة الخاصة من بين كلمات قد تتفق في النوع ولكنها تختلف عن غيرها اختلافًا يحدده السياق العام للتركيب.

لهذا فإن قياس القدرة على التطبيق الصحيح في هذا البحث ذو شقين أيضًا:

الشق الأول: هو قياس القدرة على إدراك العلاقة بين كلمة معينة في التركيب وبين باقي كلمات التركيب الأخرى والنطق بها نطقًا صحيحًا جاريًا على حكم قاعدة محددة من بين قواعد متعددة يمكن أن تجري على هذه الكلمة في تراكيب مختلفة.

والشق الثاني: هو قياس القدرة على إدراك العلاقات بين أجزاء التراكيب، وإكمال التركيب بما يتناسب مع هذه العلاقات التي تحتم اختيارًا مناسبًا واحدًا محددًا من بين متعدد يشترك معه في النوع، أو متعدد لا يصلح منه إلا واحد لتحديد المعنى الصحيح المراد.

الفصـــل الثانـــي

خطـوات إعـداد المقاييـس
نماذج المقاييس التي استعملت في البحث

خطوات إعداد المقاييس :

تشكل عملية التخطيط والتنظيم قبل البدء في أي عمل مهما كان نوعه أو حجمه أمرًا غاية في الأهمية، لأنه يتم من خلالها تحديد الخطوات اللازمة قبل البدء في التنفيذ لتكون متسقة مع الأهداف المرسومة بشكل واضح وجلي، الأمر الذي يسهل عملية التنفيذ من جهة، ويسهم في التطبيق الدقيق المبني على أسس علمية من جهة أخرى.

كما أن المخطط حينما يرسم خطته التنفيذية يتمكن بذلك من تحديد كافة عناصرها ومتطلبات نجاحها، ويربط ذلك كله بالأهداف.

والمقاييس التربوية بما لها من أهمية بالغة في مجال تعليم اللغات بحاجة إلى تحديد مسبق للخطوات التي تمر بها حتى تصل إلى حيز التنفيذ وكذلك أثناء تنفيذها، بعيدًا عن الارتجال الذي يؤدي إلى تشتت الذهن وضياع الجهد والوقت حينما لا ترسم خطوات إعداد المقاييس قبل إعدادها. كما أنها قد لا تقيس ما وضعت من أجله بسبب عدم وضوح ذلك في ذهن مصمم المقياس حينما لا يحدد خطوات إعداد مقياسه قبل تصميمه.

وقبل أن يبدأ مصمم المقياس في تحديد خطوات إعداد المقياس التي سيسير وفقًا لها لابد أن يجيب عن الأسئلة التالية :

- ما المجال الذي يستخدم فيه المقياس؟
- ما نوع القياس؟
- لماذا يستخدم المقياس؟
- كيف يتم القياس؟

استعمال المقاييس:

حينما يجيب مصمم المقياس عن الأسئلة السابقة قبل أن يبدأ في تحديد خطوات لإعداد المقياس، يكون بذلك قد حدد مجاله في استعمال المقياس، وأفراد العينة التي يوجه إليهم المقياس، وطريقته في القياس.

وهو بذلك يكون قد وضع لنفسه الكيفية التي سيتم في ضوئها استعمال المقياس. لهذا فإن من المناسب إلقاء الضوء على هذه الأسئلة وتحديد مفهومها، ومن ثم الإجابة عليها وفقًا لمقاييس هذه الدراسة.

■ ما المجال الذي يستخدم فيه المقياس؟

لأن تحديد مجال القياس قبل تصميم المقياس يساعد المصمم في اختيار المقياس الذي يتناسب مع الموضوع المراد قياسه.

وفي هذه الدراسة حدد الباحث مجال القياس في موضوعات النحو المقررة على المستويين الثاني والثالث في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال مقياسين: يقيس الأول مستوى التحصيل لمفردات المقرر الواردة في الكتاب الخاص بهؤلاء الدارسين بالفعل، بينما يقيس الثاني مستوى التطبيق لما تمت دراسته بالفعل.

■ إلى من يوجه المقياس؟

ونقصد من ذلك أن يحدد مصمم المقياس أفراد العينة الذين يريد قياس

مستواهم، بحيث يتمكن من تصميم المقياس بما يتناسب مع مستواهم، ويميز الفروق الفردية بينهم من خلال التوزيع المنطقي للأسئلة بين السهولة والصعوبة.

وقد حدد الباحث في هذه الدراسة أفراد عينة الدراسة وهي طلاب المستوى الرابع في قسم الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الذين بلغ عددهم ثمانية عشر طالبًا.

■ ما نوع المقياس؟

وتكون الإجابة عن هذا السؤال من قبل مصمم المقياس بأن يحدد نوع المقياس الذي سيستخدمه دون غيره من أنواع المقاييس الأخرى، بما يتناسب مع موضوع القياس والهدف المراد تحقيقه.

وفي هذه الدراسة حدد الباحث المقاييس المستخدمة في ثلاثة أنواع:

الأول: اختبارات موضوعية لقياس مستوى تحصيل الطلبة من خلال تحديد العبارة الصحيحة، أو الإجابة الصحيحة من عبارات وإجابات متشابهة، أو تحديد الإجابة الصحيحة والخاطئة من بين إجابات متعددة.

أما النوع الثاني والثالث: فهما لقياس مستوى التطبيق من خلال اختبارين مختلفين: الأول اختبار الضبط بالشكل الصحيح، والثاني اختبار التكملة بما يتناسب مع السياق، ومع الحكم الذي يفرضه ذلك السياق.

■ كيف يقيس؟

وتحت هذا السؤال يحدد مصمم المقياس أسلوب القياس وطريقته، وهي مرحلة مرتبطة باختيار نوع المقياس الذي تتحدد معه كيفية القياس.

وفي هذا البحث حدد الباحث كيفية القياس بأنها: واحدة من ثلاث، إما الإشارة فقط أمام الإجابة الصحيحة بعلامة (✓) أو الإشارة بعلامة (✗) أمام الإجابة غير الصحيحة كما في مقياس التحصيل لمعرفة مستوى المعرفة والتذكر والفهم لدى الطلبة، أو بضبط الكلمات الواردة في النص والتي وضع تحتها خط بالشكل الصحيح، أو ملء الفراغ بالكلمة المناسبة لمعرفة مستوى التطبيق، بحيث يتم من خلال هذه المقاييس تحديد كل من مستوى التحصيل ومستوى التطبيق لدى أفراد العينة.

وبعد الإجابة عن هذه الأسئلة يبدأ مصمم المقياس بتحديد خطواته التي تلزم مراعاتها ما أمكن ذلك، حتى يخرج المقياس في صورته المطلوبة، ويقيس بدقة الأهداف التي يريد قياسها[1] ومن أبرز هذه الخطوات مايلي:

الخطوة الأولى: تحديد الأهداف

وتعني أن يحدد مصمم المقياس الأهداف التربوية التي يريد قياسها والتحقق من مستواها لدى أفراد العينة بما يتناسب مع المادة التي حددها، وأفراد العينة الذين سيقيس مستواهم. ثم «تصاغ الأهداف المراد قياسها في صورة أنماط سلوكية يمكن تقويمها في سلوك الدارسين»[2] لأن الأهداف إذا كانت مصاغة بطريقة إجرائية واضحة يتمكن مصمم المقياس من تحقيقها من خلال مفردات المقياس بعيدًا عن التعميم والتعقيد.

وتهدف مقاييس هذه الدراسة إلى مايأتي:

١ ـ تحديد مستوى المعرفة لدى الطلبة دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المستوى المتقدم في موضوعات النحو المقررة على المستويين الثاني والثالث في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

---

(١) محمد إسماعيل يوسف، محاضرات في التقويم (الرياض: مؤسسة الأنوار، ١٩٧٥م) ص ١٠.

(٢) سعيد با مشموش وآخرون، المرجع السابق ص ١٢٨.

٢ ـ قياس مستواهم في القدرة على التطبيق على ما تمت دراسته في تلك الموضوعات النحوية.

الخطوة الثانية: تحديد المحتوى وتحليله

بعد أن يحدد مصمم المقياس هدفه من القياس عليه أن يعين وحدات المحتوى التي سيغطيها المقياس «والمحتوى هو مجموعة المعارف والمبادئ التي يكتسب الدارسون عن طريقها الأهداف المطلوبة». (١)

وبعد أن يحدد المحتوى يبدأ بتحليله إلى مفرداته المتضمنة لكل موضوع اشتمل عليه المقرر، وبهذا يتمكن مصمم المقياس من تحديد «ماهي المجالات التي ستغطيها أسئلة الاختبار؟ وما الأهمية النسبية لكل مجال منها؟ وما نوع الأسئلة التي تناسب كل مجال؟ وما عدد هذه الأسئلة». (٢)

وفي هذه الدراسة تم تحديد محتوى المادة الخاضعة للقياس في موضوعات النحو المقررة على المستويين الثاني والثالث في قسم الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتم تحليل مفرداتها فيمايلي:

---

(١) محمد عبدالعزيز عيد، المرجع السابق ص ٢٠.

(٢) محمد عبدالسلام أحمد، المرجع السابق ص ١٤١.

أولاً : مفردات مقرر النحو للمستوى الثاني في المعهد[1]

م	اسم الموضوع	المفردات المتضمنة
١	الكلمة وأنواعها	الاسم والفعل والحرف
٢	الاسم	تعريفه وأنواعه
٣	الفعل	الماضي والمضارع والأمر
٤	الحرف	حروف خاصة بالاسم وحروف خاصة بالفعل وحروف مشتركة
٥	الجملة	اسمية وفعلية
٦	المبتدأ والخبر	تعريفهما وإعرابهما
٧	المبتدأ المفرد المذكر والمفردة المؤنثة وخبره	} التعريف والإعراب
٨	المبتدأ المثنى	التعريف والإعراب
٩	الجمع	تعريفه ـ أنواعه (المذكر السالم، المؤنث السالم، التكسير)
١١	المبتدأ الجمع وخبره	إعرابه، التطابق بين المبتدأ والخبر
١٢	المبتدأ الضمير	أنواعه وإعرابه
١٣	المبتدأ اسم الاشارة	أسماء الاشارة (للقريب وللبعيد)، إعرابها
١٤	المبتدأ الاسم الموصول	الأسماء الموصولة، جملة الصلة، إعرابها
١٥	المبتدأ المضاف	معنى الإضافة، إعراب المضاف إليه
١٦	النكرة والمعرفة	تعريفهما، أنواع المعارف
١٧	نعت المبتدأ والخبر	إعراب النعت، المطابقة بين النعت والمنعوت
١٨	كان وأخواتها	عملها، أخوات كان
١٩	إنّ وأخواتها	عملها، أخوات إنّ
٢٠	الفاعل	تعريفه، إعرابه، مفردًا ومثنى وجمعًا
٢١	تأنيث الفعل مع الفاعل	
٢٢	الفاعل الضمير المتصل	الضمائر المتصلة التي تأتي فاعلاً
٢٣	الفاعل الضمير المستتر	تعريفه، الضمائر التي تكون مستترة
٢٤	المفعول به	تعريفه، إعرابه، مفردًا ومثنى وجمعًا
٢٥	نعت المفعول به	سبب النعت، إعرابه، مطابقته
٢٦	الاسم المجرور بحرف الجر	بعض حروف الجر، إعرابها
٢٧	ظرف الزمان وظرف المكان	تعريفهما، نصبهما وجرهما، ظروف المكان وظروف الزمان
٢٨	أدوات الاستفهام	بعض أدوات الاستفهام ومعانيها

(١) أحمد مرغني عبسوي وآخرون، سلسلة تعليم اللغة العربية، المجموعة الأولى، كتاب النحو، المستوى الثاني (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية).

ثانيًا: مفردات مقرر النحو للمستوى الثالث في المعهد[1]

م	اسم الموضوع	المفردات المتضمنة
١	علامات الاسم	الجر والتنوين والنداء ودخول ال الاسناد إليه
٢	الاسم المعرب والاسم المبني	تعريفهما، أنواعهما
٣	علامات الفعل	العلامات الخاصة بالفعل الماضي والمضارع والأمر
٤	الفعل المعرب والفعل المبني	أقسام الفعل من حيث البناء والإعراب، حالاته
٥	الفعل صحيح الآخر والفعل معتل الآخر	التعريف، حروف العلة
٦	نصب الفعل المضارع	متى ينصب الفعل المضارع؟ بعض أدوات النصب، إعرابه
٧	جزم الفعل المضارع	متى يجزم الفعل المضارع؟ بعض أدوات الجزم، علامة الجزم
٨	أدوات الشرط الجازمة	بعض هذه الأدوات، تعريفها، عملها
٩	رفع الفعل المضارع	متى يرفع الفعل المضارع؟ علامة الرفع
١٠	الأفعال الخمسة	تعريفها، إعرابها، في حالات الرفع والنصب والجزم
١١	أحوال بناء الفعل الماضي	علامات بناء الفعل الماضي
١٢	بناء الفعل المضارع	حالات بناء الفعل المضارع وعلامات بنائه
١٣	أحوال بناء فعل الأمر	حالات بناء فعل الأمر وعلامات بنائه
١٤	من أدوات النفي	بعض أدوات النفي، ما تدخل عليه، ما تدل عليه
١٥	إعراب المثنى والجمع بأنواعه	المثنى، المذكر السالم، المؤنث السالم، جمع التكسير، حالات الرفع المتعددة، وحالات النصب والجر
١٦	الأسماء الخمسة	ماهي؟ إعرابها، شروط إعرابها.
١٧	الاسم المقصور	تعريفه، إعرابه
١٨	الاسم المنقوص	تعريفه، إعرابه، حكم بقاء الياء في آخره وحذفها
١٩	بناء الفعل للمجهول	كيفية بناء الفعل الماضي والمضارع للمجهول
٢٠	نائب الفاعل	تعريفه، حالته الإعرابية، نائب الفاعل المفرد، المثنى الجمع، أحد الأسماء الخمسة، الضمائر بأنواعها، الاسم المقصور، الاسم المنقوص
٢١	الضمير (أنواعه وإعرابه)	
	ضمير الرفع المنفصل	تعريفه، إعرابه
	الضمير المستتر	تعريفه، إعرابه
	الضمير المتصل	تعريفه، أنواعه، إعرابه
٢٢	أنواع خبر المبتدأ	المفرد، الخبر الجملة، شبه الجملة
٢٣	تقديم الخبر على المبتدأ	حالات الجواز، حالات الوجوب

(١) أحمد مرغني عيسوي وآخرون، سلسلة تعليم اللغة العربية، المجموعة الأولى، كتاب النحو، المستوى الثالث (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية).

الخطوة الثالثة : تحديد طول الاختبار وزمنه

ترتبط عملية تحديد طول الاختبار وزمنه بالهدف الذي يريد مصمم المقياس أن يصل إليه، ففي الخطوة السابقة يتم تحديد المحتوى وفقًا لهدف المقياس وبناء عليه يتم تحديد حجم الأسئلة وزمن الإجابة عليها. ومن الممكن أن يكون زمن الاختبار مفتوحًا بحيث يحدد الزمن بأكثر من الوقت الفعلي للإجابة، مما يعطي فرصة زمنية أخرى لأفراد العينة حتى يتمكنوامن الإجابة بشكل مريح، ثم يقوم المشرف على تطبيق الاختبار بتسجيل الوقت الفعلي لكل فرد عند تسليمه ورقة الإجابة وتكون بذلك بمثابة معيار يدل على قدرة المفحوص على إجابة أسئلة الاختبار في وقت قياسي مقارنة بزملائه من أفراد العينة. وهذا ما تم بالفعل أثناء تصميم مقاييس هذه الدراسة حيث حدد زمن الاختبار بساعتين، وسجل الوقت الفعلي للإجابة لكل دارس عندما يسلم ورقة الإجابة.

الخطوة الرابعة : صياغة الأسئلة

وهذه الخطوة مرتبطة إلى حد كبير بالخطوة السابقة حيث إنه بناء على حجم المحتوى المراد قياسه، ومستوى المفردات المتضمنة يتم تحديد نوع الأسئلة وعددها، وطريقة صياغتها، بحيث تغطي الموضوعات التي يجب أن يشملها الاختبار، والأهداف التربوية المراد قياسها، مع مراعاة الوزن النسبي للموضوعات والأهداف.[1]

كما أنه من الأهمية بمكان وضوح الأسئلة واشتمالها على أفكار محددة غير قابلة للتفسيرات المتعددة أو للاحتمالات في الفهم المتعدد. وفي هذه الدراسة حرص الباحث على أن تكون صياغة الأسئلة متناسبة مع المقرر من جهة، ومستوى الدارسين الأجانب من جهة أخرى، الأمر الذي أدى إلى صياغة الأسئلة بطريقة موضوعية بحيث لا يكون هناك مجال للتقديرات الذاتية أثناء التصحيح، كما تم وضع الاختبار بحيث يستغرق كل

---

(١) سعيد با مشموش وآخرون، المرجع السابق ص ١٣٣.

المقرر مما لا يدع فرصة ليكون الاختبار جزئيًا وليس شاملاً، ولهذا جاءت أسئلة الاختبارين التحصيليين لموضوعات النحو المقررة على المستويين الثاني والثالث تتطلب من الدارس اختيار الإجابة الصحيحة، أو العبارة الصحيحة من متعدد، أو تحديد الإجابة الصحيحة والإجابة غير الصحيحة من بين فقرات متشابهة. وفي الجانب التطبيقي كانت أسئلة المقياس تدعو إلى ضبط بعض الكلمات داخل النص بالشكل الصحيح، مما يساعد على التعرف على مهارة الدارس في القدرة على التطبيق الصحيح لما درسه من موضوعات النحو؛ إذ تم اختيار كلمات في مواقع إعرابية متنوعة بلغت خمسة وعشرين موضعًا، وطلب منه أيضًا ملء الفراغ بكلمات مناسبة وتم تحديد المكمل المطلوب بما يتناسب مع السياق وما يتطلبه وذلك في حدود المقرر الذي تمت دراسته مع مراعاة الشمول، وبلغت هذه المكملات المطلوبة خمسة وعشرين مكملاً، بحيث يمكن الحكم على الدارس الذي يجيب على هذا النوع من الأسئلة التطبيقية بأنه يجيد عملية التطبيق الصحيح لما درسه من موضوعات النحو المقررة عليه في المستويين الثاني والثالث.

الخطوة الخامسة: ترتيب الأسئلة

عندما ينتهي مصمم المقياس من صياغة الأسئلة وإعدادها يتم ترتيبها بشكل منطقي من حيث السهولة والصعوبة، وبما يتناسب مع تحقيق الأهداف وسهولة استخلاص النتائج،[1] ونوعية الأسئلة ومدى ارتباطها ببعض، حتى يكون هناك تسلسل منطقي للاختبار يكسبه نوعًا من الدقة والوضوح.

وفي هذه الدراسة تم تصنيف الأسئلة في الاختبارات التحصيلية إلى ثلاثة أصناف يتمثل الأول في اختيار الإجابة الصحيحة من متعدد، والثاني اختيار العبارة الصحيحة من عبارات متعددة أما الثالث فكان تحديد الإجابة الصحيحة وغير الصحيحة.

---

(١) محمد إسماعيل يوسف، المرجع السابق ص ١٦.

وقد روعي في ترتيبها التسلسل المنهجي للمقرر والأهمية النسبية لكل موضوع.

أما الأسئلة في الاختبار التطبيقي العام فقد كانت ضمن صنفين فقط، الأول: الضبط بالشكل الصحيح لكلمات تم تحديدها داخل النص، والثاني: ملء الفراغات بما هو مناسب.

الخطوة السادسة: صياغة التعليمات

في هذه الخطوة من خطوات إعداد المقياس يبدأ المصمم بصياغة تعليمات المقياس بما يكفل الشرح الواضح والدقيق لكيفية الإجابة على أسئلة المقياس «وقد اتفق المهتمون بوضع الاختبارات وتقنينها على أن تعليمات الاختبار على جانب كبير من الأهمية، وقد عملت أبحاث تجريبية لإثبات أثر دقة التعليمات على الاختبار، نذكر منها أبحاث ويدمان Weidman، ونيوينز Newens، وأبحاث فيدر Feder وغيرهم، وكلها أثبتت اختلاف نتائج الاختبار إذا لم تكن التعليمات قد وضعت بدقة».[1]

ولا ننسى الإشارة إلى أهمية وضوح التعليمات لدى القائمين على تنفيذ المقياس حتى يتمكنوا من إيضاح ما قد يلتبس على المفحوصين أثناء تطبيق الاختبار، لأن تعليمات الاختبار مهما كانت واضحة وجلية إلا أن المفحوص دائمًا يرغب في أن يسمع ذلك من المشرف على تنفيذ المقياس لمعرفة أثر التوضيح المباشر في إيضاح المراد من بعض الأسئلة. وفي هذه الدراسة قام الباحث بصياغة تعليمات المقاييس الثلاثة وهي في الاختبارين التحصيليين ذات صبغة موحدة لتشابه أسئلة الاختبارين. أما الاختبار الثالث الخاص بالجانب التطبيقي فذو صياغة مستقلة.

وفيما يلي نماذج التعليمات:

---

(١) رمزية الغريب، المرجع السابق ص ٦١٦.

تعليمات الاختبارين التحصيلين

أخـي الطالـب:

قبـل أن تبـدأ الإجـابـة عن أسئلة هذا الاختبـار يطيب لي أن أذكـرك ببعض الملحوظات المهمة التي عليك مراعاتها قبل شروعك في الإجابة.

* أُعد هذا الاختبار لغرض البحث العلمي، الأمر الذي يدعو إلى الاهتمام به والحرص على إعطائه جزءًا من وقتك، حتى تكون لنتائج البحث الفائدة العلمية المرجوة.
* استخدمت في هذا المقياس طريقة الاختبارات الموضوعية، فما عليك إلا أن تضع الإشارة المناسبة (✓) أو (×) في المكان الذي يحدده السؤال.
* آمل العناية بالإجابة وعدم التردد عند وضع الإشارة المناسبة، حتى لا تتعرض ورقتك للإلغاء لعدم وضوح الإجابة.

والله ولي التوفيق

الباحـــث

تعليمات الاختبار التطبيقي

أخـي الطالـب:

قبـل أن تبـدأ الإجـابـة عن أسئلة هذا الاختبـار يطيب لي أن أذكـرك ببعض الملحوظات المهمة التي عليك مراعاتها قبل شروعك في الإجابة.

* أُعد هذا الاختبار لغرض البحث العلمي، الأمر الذي يدعو إلى الاهتمام به والحرص على إعطائه جزءًا من وقتك، حتى تكون لنتائج البحث الفائدة العلمية المرجوة.
* يشتمـل هذا الاختبـار على سؤالين: يهدف الأول إلى ضبط خمس وعشرين كلمة بالشكل الصحيح حسب موقعها من النص وأما الثاني فيهدف إلى ملء الفراغ بكلمة مناسـبة وفقًا لما هو مطلوب بها يتناسب مع السياق.
* آمل العناية بالإجابة دون تردد عند الإجابة، حتى لا تتعرض ورقتك للإلغاء.

والله ولي التوفيق

الباحـــث

الخطوة السابعة : إعداد نماذج الإجابة

من المهم أن يفكر مصمم المقياس بعد أن أعد مقياسه في طريقة التصحيح ووضع نماذج الإجابة الصحيحة، بحيث يحدد ما إذا كانت الإجابة ستكون ضمن الاختبار أم في ورقة مستقلة، بما يخدم سهولة التصحيح، ووضوح الإجابة.

كما أن عليه أن يحدد مفتاح الإجابة لكل سؤال تضمنه الاختبار حتى يسهل على المصحح عملية التصحيح حتى لو لم يكن من أهل الاختصاص في مجال المقياس.[1]

وفي هذه الدراسة رأى الباحث أن تكون الإجابة ضمن ورقة الاختبار، وقام بإعداد مفاتيح الإجابات وفقًا للنماذج الواردة بعد كل اختبار.

الخطوة الثامنة : طباعة الاختبار

بعد أن ينتهي مصمم الاختبار من إعداده وصياغته الصياغة النهائية تأتي مرحلة الطباعة، التي تشكل أهمية خاصة حتى يخرج الاختبار في صورة فنية جيدة ومشوقة للطلبة تجذب انتباههم وتثير حماسهم للإجابة عنه، وبعد الطباعة يتم نسخ الاختبار بما يكفي عدد المفحوصين.

وفي هذه الدراسة عُني الباحث بالجوانب الفنية للاختبار فقام بطباعته بطريقة حديثة ووزع الفقرات بطريقة إخراجية يرى أنها مناسبة.

وهناك خطوات تأتي بعد مرحلة إعداد المقياس وهي مرتبطة به وهي :

---

(١) رمزية الغريب، المرجع السابق ص ٦١٨.

الخطوة الأولى: اختيار الوقت المناسب لتطبيق الاختبار

بعد أن تم إعداد الاختبار وتصويره بالعدد الكافي تأتي خطوة جديدة تتمثل في اختيار الوقت المناسب لتطبيق الاختبار بحيث يختار الوقت بما يتناسب مع أفراد العينة بما لا يحدث الملل لديهم أو يدعوهم إلى الإجابة بطريقة عاجلة بهدف الانتهاء من الاختبار على أي وجه، واختيار الوقت المناسب لتطبيق الاختبار عملية ذات أهمية كبيرة، لأن الاختيار غير المناسب قد يؤدي إلى زيف نتائج القياس.

وفي هذه الدراسة اختار الباحث وقتًا وسطًا لم يكن مبكرًا فيفقدهم التهيؤ التام للإجابة ولم يكن متأخرًا يدعوهم إلى الملل والسآمة. وكان هذا الوقت يتمثل في الساعة العاشرة بما يعادل الحصة الثالثة بالنسبة لليوم الدراسي للطلبة.

الخطوة الثانية: تصحيح الاختبار

بعد تنفيذ الاختبار وتطبيقه على أفراد العينة تأتي مرحلة التصحيح حيث يقوم الباحث بتصحيح أوراق الإجابة بشكل دقيق وأمين، ثم بعد ذلك يرصد الدرجات التي حصل عليها المفحوصون وإعداد نتيجة الاختبار.

الخطوة الثالثة: تحليل النتائج

في هذه الخطوة يقوم الباحث بتحليل نتيجة الاختبار بما يخدم الغرض الذي من أجله أعد الاختبار بحيث يقوم بإجراء المقارنات اللازمة وتحليل الأخطاء التي وقع فيها أفراد العينة، ومعرفة نسبة الشيوع لكل خطأ لكي يتمكن من تحديد نوعية الخطأ، ويمكن الإفادة من بعض الرسوم البيانية في توضيح عملية التحليل.

وبهذه الخطوات يتمكن مصمم القياس من السير وفق نظام دقيق يمكنه من إعداد اختباراته تبعًا للأهداف التي رسمها وبنوع من التركيز، محافظًا على وقته وجهده بما يخدم غرضه.

نماذج المقاييس التي استعملت في البحث

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
معهد تعليم اللغة العربية
قسم تأهيل المعلمين

اختبـــار

لقياس تحصيل الطلاب دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المستوى المتقدم

فـي

موضوعات النحو المقررة على المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة

إعـداد الباحـث
محمد بن سليمان الصبيحي

إشـــراف
د. أحمـــد مرغـنـــي عيســـوي و د. عبدالحميد عبدالله عبدالحميد

١٤١١هـ

أخـي الطالـب:

قبل أن تبدأ الإجابة عن أسئلة هذا الاختبار يطيب لي أن أذكرك ببعض الملحوظات المهمة التي عليك مراعاتها قبل شروعك في الإجابة.

* أُعد هذا الاختبار لغرض البحث العلمي، الأمر الذي يدعو إلى الاهتمام به والحرص على إعطائه جزءًا من وقتك، حتى تكون لنتائج البحث الفائدة العلمية المرجوة.

* استخـدمت في هذا المقيـاس طريقة الاختبارات الموضوعية، فما عليك إلا أن تضع الإشارة المناسبة (✓) أو (✗) في المكان الذي يحدده السؤال.

* آمل العناية بالإجابة وعدم التردد عند وضع الإشارة المناسبة، حتى لا تتعرض ورقتك للإلغاء لعدم وضوح الإجابة.

والله ولي التوفيق

الباحـــث

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
معهد تعليم اللغة العربية
قسم تأهيل المعلمين

الدرجات: (١٠٠) درجة
الزمـــن: ساعتان

اختبار في موضوعات النحو المقررة على المستوى الثاني بقسم الإعداد اللغوي

اسم الطالب: ..... الجنسيـة: ..... العمـر: ....

ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة:

١ ـ جمع المذكر السالم فيما يأتي هو:

أ ـ المهندسون ..... ☐
ب ـ رجال ..... ☐
جـ ـ طلاب ..... ☐
د ـ أطفال ..... ☐

٢ ـ يرفـع المثنـى بـ:

أ ـ الواو ..... ☐
ب ـ الضمة ..... ☐
جـ ـ الياء ..... ☐
د ـ الألف ..... ☐

٣ ـ إذا وقع جمع المؤنث السالم مبتدأ فإنه يكون:

أ ـ مرفوعًا بالواو ..... ☐
ب ـ مرفوعًا بالضمة ..... ☐
جـ ـ مرفوعًا بالألف ..... ☐
د ـ مرفوعًا بالياء ..... ☐

٤ ـ يشار إلى المثنى المذكر القريب بـ:

أ ـ هؤلاء ..... ☐
ب ـ هذان ..... ☐
جـ ـ هاتان ..... ☐
د ـ اللذان ..... ☐

٥ ـ الكلمات (كُتُبٌ، رجالٌ، طلاب، ازهار) كلها:

ا ـ جمع مذكر سالم ☐

ب ـ جمع مؤنث سالم ☐

جـ ـ جمع تكسير ☐

د ـ بعضها جمع مؤنث وبعضها جمع مذكر ☐

٦ ـ الجملة التي جاء المبتدأ فيها ضميراً هي:

ا ـ هو سافر إلى وطنه ☐

ب ـ سافرت إلى وطني ☐

جـ ـ المسافرون إلى وطنهم ☐

د ـ سافروا إلى وطنهم ☐

٧ ـ الاسم المعرفة من الأسماء الآتية هو:

ا ـ كتاب ☐

ب ـ فوق ☐

جـ ـ مدينة ☐

د ـ الذي ☐

٨ ـ من أنواع المعارف:

ا ـ العلم ☐

ب ـ الفعل الماضي ☐

جـ ـ الفعل المضارع ☐

د ـ الضمير ☐

٩ ـ فاز الطالب الناجح بالجائزة

كلمة «الناجح» في المثال السابق اسم مرفوع لأنها:

ا ـ فاعل ☐

ب ـ نعت لمرفوع ☐

جـ ـ خبر ☐

د ـ مبتدأ ☐

١٠ـ إذا دخلت كان أو إحدى اخواتها على المبتدأ أو الخبر فإنها:

ا ـ ترفع المبتدأ والخبر ☐

ب ـ ترفع المبتدأ وتنصب الخبر ☐

جـ ـ تنصب المبتدأ وترفع الخبر ☐

د ـ تنصب المبتدأ والخبر ☐

١١ـ إن المعلم ماهر.. كلمة «معلم» في المثال السابق :

ا ـ منصوبة ☐

ب ـ مرفوعة ☐

جـ ـ مجرورة ☐

د ـ مبنية ☐

١٢ـ الحـــروف :

ا ـ تدخل على الأسماء فقط ☐

ب ـ تدخل على الأفعال فقط ☐

جـ ـ تدخل على الأسماء والأفعال ☐

د ـ منها ما يدخل على الأسماء ومنها ما يدخل على الأفعال ومنها ماهو مشترك بينها ☐

١٣ـ كان وأخواتها تدخل على الجملة الاسمية فتؤنث إذا كان:

ا ـ المبتدأ مؤنثًا ☐

ب ـ الخبر مؤنثًا ☐

جـ ـ لا تؤنث ☐

د ـ المبتدأ والخبر مذكرين ☐

١٤ـ إذا كان المبتدأ مثنى مذكرًا فإن الخبر لابد أن يكون:

ا ـ مفردًا مذكرًا ☐

ب ـ جمعًا مذكرًا ☐

جـ ـ مثنى مذكرًا ☐

د ـ مثنى مؤنثًا ☐

١٥ـ قابلت مدير المدرسة.. كلمة «مدير» في المثال السابق جاءت:

ا ـ منصوبة لأنها صفة ☐

ب ـ منصوبة لأنها ظرف زمان ☐

جـ ـ منصوبة لأنها مفعول به ☐

د ـ منصوبة لأنها مضاف ☐

١٦ـ يشار إلى المفردة المؤنثة البعيدة بـ:

ا ـ هي ☐

ب ـ هذه ☐

جـ ـ ذلك ☐

د ـ تلك ☐

١٧ـ جاء الطالب الذي فاز بالجائزة.. جملة الصلة في المثال السابق هي:

ا ـ الطالب الذي فاز ☐

ب ـ جاء الطالب ☐

جـ ـ فاز بالجائزة ☐

د ـ الذي فاز ☐

١٨ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (✗) أما العبارة غير الصحيحة:

ا ـ ينقسم الفعل إلى قسمين: ماض ومضارع ☐

ب ـ الفعل الماض كلمة تدل على عمل في وقت التكلم ☐

جـ ـ من أركان الجملة الاسمية الفاعل ☐

د ـ الخبر هو الجزء الذي يكمل جملة مفيدة مع المبتدأ ☐

١٩ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة:

ا ـ المبتدأ اسم منصوب في بداية الجملة ☐

ب ـ المبتدأ فعل في بداية الجملة ☐

جـ ـ المبتدأ اسم مرفوع يقع في أول الجملة ☐

د ـ المبتدأ ضمير في وسط الجملة ☐

٢٠ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (✗) أمام العبارة غير الصحيحة:

ا ـ يستعمل الضمير (نحن) للمثنى والجمع ☐

ب ـ يجمع الاسم جمع مذكر سالمًا بزيادة واو ونون في حالة الرفع ☐

جـ ـ الضمير المنفصل في اللغة العربية مبني دائمًا ☐

د ـ يستعمل الضمير (أنتَ) للمفرد المخاطب ☐

٢١ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة:

ا ـ الاسم النكرة اسم يدل على شيء معين ☐

ب ـ المبتدأ في جملة (هؤلاء مسلمون) نكرة ☐

جـ ـ من أنواع النكرات الاسم الموصول ☐

د ـ إذا أضيف اسم نكرة إلى اسم معرفة صار معرفة ☐

٢٢ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (✗) أمام العبارة غير الصحيحة:

ا ـ يحتاج الاسم الموصول إلى جملة صلة ☐

ب ـ الأسماء الموصولة جميعها مبنية ☐

جـ ـ الأسماء الموصولة جميعها معربة ☐

د ـ يستعمل الاسم الموصول (الذين) للجمع المؤنث ☐

٢٣ـ ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة:

ا ـ السيارة فعل ☐ اسم ☐ حرف ☐

ب ـ نحن فعل ☐ اسم ☐ حرف ☐

جـ ـ حتى فعل ☐ اسم ☐ حرف ☐

د ـ الوضوء فعل ☐ اسم ☐ حرف ☐

٢٤ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (✗) أمام العبارة غير الصحيحة:

ا ـ لابد من مطابقة الخبر للمبتدأ في إفراده وتثنيته وجمعه ☐

ب ـ إذا كان الفاعل جمع مؤنث سالمًا فإنه يرفع بالواو ☐

جـ ـ يأتي الفاعل ضميرًا متصلاً فيسمى الضمير ضمير رفع ☐

د ـ الفاعل في (أشرب الماء) ضمير مستتر ☐

٢٥ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (✗) أمام العبارة غير الصحيحة:

ا ـ ظرف الزمان اسم يبين زمن الفعل وفاعله ☐

ب ـ الليل في (تظهر النجوم في الليل) ظرف مكان ☐

جـ ـ ظروف الزمان والمكان تكون منصوبة ☐

د ـ فوق في (الكتاب فوق المنضدة) ظرف زمان ☐

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

مفتـــاح الإجابـــة

١	أ ✓	ب	جـ	د
٢	أ	ب	جـ	د ✓
٣	أ	ب ✓	جـ	د
٤	أ	ب ✓	جـ	د
٥	أ	ب	جـ ✓	د
٦	أ ✓	ب	جـ	د
٧	أ	ب	جـ	د ✓
٨	أ ✓	ب	جـ	د ✓
٩	أ	ب ✓	جـ	د
١٠	أ	ب ✓	جـ	د
١١	أ ✓	ب	جـ	د
١٢	أ	ب	جـ	د ✓
١٣	أ ✓	ب	جـ	د
١٤	أ	ب	جـ ✓	د
١٥	أ	ب	جـ ✓	د
١٦	أ	ب	جـ	د ✓
١٧	أ	ب	جـ ✓	د
١٨	أ ✗	ب ✗	جـ ✗	د ✓
١٩	أ	ب	جـ ✓	د
٢٠	أ ✓	ب ✓	جـ ✓	د ✓
٢١	أ	ب	جـ	د ✓
٢٢	أ ✓	ب ✓	جـ ✗	د ✗
٢٣	أ ☐☑☐	ب ☐☑☐	جـ ☑☐☐	د ☐☑☐
٢٤	أ ✗	ب ✗	جـ ✓	د ✓
٢٥	أ ✗	ب ✗	جـ ✓	د ✗

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
معهد تعليم اللغة العربية
قسم تأهيل المعلمين

اختبـــار

لقياس تحصيل الطلاب دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المستوى المتقدم

فـــي

موضوعات النحو المقررة على المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة

إعـداد الباحـث
محمد بن سليمان الصبيحي

إشـــراف
د. أحمـــد مرغـنـــي عيـســـوي و د. عبدالحميد عبدالله عبدالحميد

١٤١١هـ

أخـي الطالـب:

قبـل أن تبـدأ الإجـابـة عن أسئلة هذا الاختبـار يطيب لي أن أذكـرك ببعض الملحوظات المهمة التي عليك مراعاتها قبل شروعك في الإجابة.

* أُعد هذا الاختبار لغرض البحث العلمي، الأمر الذي يدعو إلى الاهتمام به والحرص على إعطائه جزءًا من وقتك، حتى تكون لنتائج البحث الفائدة العلمية المرجوة.
* استخدمت في هذا المقياس طريقة الاختبارات الموضوعية، فما عليك إلا أن تضع الإشارة المناسبة (✓) أو (×) في المكان الذي يحدده السؤال.
* آمل العناية بالإجابة وعدم التردد عند وضع الإشارة المناسبة، حتى لا تتعرض ورقتك للإلغاء لعدم وضوح الإجابة.

والله ولي التوفيق

الباحـــث

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
معهد تعليم اللغة العربية
قسم تأهيل المعلمين

الدرجات: (١٠٠) درجة
لكل سؤال أربع درجات

الزمـــن: ساعتان

اسم الطالب: ..... الجنسيـة: ..... العمـر: .

ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة:

١ ـ محمد شاب مسلم: علامة الاسم الذي تحته خط هي:

أ ـ الإضافة ☐
ب ـ التنوين ☐
جـ ـ الرفع ☐
د ـ النداء ☐

٢ ـ إنما المرء بأصغريه: كلمة «المرء» اسم لأنه:

أ ـ جاء مرفوعًا ☐
ب ـ اقترن بال ☐
جـ ـ مضافٌ إليه ☐
د ـ دخل عليه حرف الجر ☐

٣ ـ يكرم المعلم هؤلاء الطلاب: الكلمة المبنية في المثال السابق هي:

أ ـ يكرم ☐
ب ـ المعلم ☐
جـ ـ هؤلاء ☐
د ـ الطلاب ☐

٤ ـ الأسماء المبنية هي:

أ ـ التي آخرها ساكن ☐
ب ـ التي يلزم آخرها حالة واحدة ☐
جـ ـ التي تكون مفتوحة الآخر ☐
د ـ التي تكون منونة الآخر ☐

٥ ـ من علامة الفعل الماضي:

أ ـ اتصاله بياء التكلم ☐

ب ـ دخول حرف الجر عليه ☐

جـ ـ اتصاله بتاء الفاعل ☐

د ـ اتصاله بياء المخاطبة ☐

٦ ـ حروف العلة ثلاثة هي:

أ ـ الواو واللام والياء ☐

ب ـ الألف والواو والميم ☐

جـ ـ الياء والألف والواو ☐

د ـ الميم واللام والألف ☐

٧ ـ ينصب الفعل المضارع إذا دخلت عليه:

أ ـ لم ☐

ب ـ لن ☐

جـ ـ إنْ ☐

د ـ حتى ☐

٨ ـ لم يشك محمد من صداع في رأسه: الفعل المضارع «يشك» مجزوم وعلامة جزمه:

أ ـ السكون ☐

ب ـ حذف حرف العلة ☐

جـ ـ الضمة ☐

د ـ الضمة المقدرة ☐

٩ ـ ارجو أن أجد طريقًا آخر: الفعل المضارع «ارجو» جاء:

أ ـ مرفوعًا بالواو ☐

ب ـ مرفوعًا بالضمة المقدرة ☐

جـ ـ مرفوعًا بالفتحة الظاهرة ☐

د ـ منصوبًا بالفتحة الظاهرة ☐

١٠ـ امسكت به قبل أن يختفي تحت الماء: الفعل المضارع «يختفي» منصوب:

أ ـ بالفتحة الظاهرة ☐

ب ـ بالفتحة المقدرة ☐

جـ ـ منصوبًا بالياء ☐

د ـ ليس منصوبًا ☐

١١ـ في قوله تعالى: «اذهبا إلى فرعون»: فعل الأمر «اذهبا» جاء مبنيا على:

أ ـ حذف النون لاتصاله بألف الاثنين ☐

ب ـ الفتح لاتصاله بألف الاثنين ☐

جـ ـ السكون لأنه لم يتصل به شيء ☐

د ـ ليس مبنيًّا ☐

١٢ـ نادى المنادي للصلاة... كلمة «المنادي» تعرب:

أ ـ فاعلاً مرفوعًا بالضمة الظاهرة ☐

ب ـ فاعلاً مرفوعًا بالضمة المقدرة ☐

جـ ـ فاعلاً مرفوعًا بالكسرة نيابة عن الضمة ☐

د ـ فاعلاً مرفوعًا بالفتحة نيابة عن الضمة ☐

١٣ـ ضع علامة (✓) أمام الجملة التي جاءت فيها (ما) أداة شرط جازمة:

أ ـ ما هذا؟ ☐

ب ـ ما تذاكره يفدك في الامتحان ☐

جـ ـ ما حضر محمد اليوم ☐

١٤ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (✗) أمام العبارة غير الصحيحة

أ ـ من أدوات الشرط الجازمة (مهما، متى، إينما) ☐

ب ـ أدوات الشرط الجازمة تجزم فعلاً واحدًا ☐

جـ ـ أدوات الشرط الجازمة تدخل على الأسماء ☐

١٥ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة:

أ ـ الأفعال الخمسة هي كل فعل ماض اتصلت به ألف الاثنين
أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة ☐

ب ـ كلمة (تفعلين) في (ماذا تفعلين؟) مرفوعة بثبوت النون ☐

جـ ـ تنصب الأفعال الخمسة بالفتحة ☐

١٦ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (✗) أمام العبارة غير الصحيحة

أ ـ الأسماء الخمسة ترفع بالواو وتنصب بالألف وتجر بالياء ☐

ب ـ الأسماء الخمسة إذا أضيفت إلى ياء المتكلم فإنها ترفع بالواو ☐

جـ ـ أخت في (كانت أخت محمد طبيبة ماهرة) مرفوعة بالضمة لأنها من الأسماء الخمسة ☐

١٧ـ ضع علامة (✓) أمام الجملة المشتملة على جمع المؤنث السالم فيما يلي:

أ ـ تلك آيات الله ☐

ب ـ الرجال قوامون على النساء ☐

جـ ـ وعلى الله فليتوكل المؤمنون ☐

د ـ وبما أنفقوا من أموالهم ☐

١٨ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة:

ا ـ يرفع المثنى بالواو ☐

ب ـ يرفع المثنى بالضمة ☐

جـ ـ ينصب المثنى بالألف ☐

د ـ يجر المثنى بالياء ☐

١٩ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة:

ا ـ جمع التكسير ينصب ويجر بالكسرة ☐

ب ـ جمع التكسير ينصب ويجر بالفتحة ☐

جـ ـ جمع التكسير ينصب بالفتحة ويجر بالكسرة ☐

د ـ جمع التكسير يعرب إعراب جمع المذكر السالم ☐

٢٠ـ ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة وعلامة (✗) أمام العبارة غير الصحيحة.

ا ـ جم المذكر السالم ينصب بالألف ☐

ب ـ جمع المؤنث السالم ينصب بالكسرة ☐

جـ ـ جمع المذكر السالم يرفع بالواو ☐

د ـ جمع المؤنث السالم يرفع بالواو ☐

٢١ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة:

ا ـ الاسم المقصور اسم مبني ☐

ب ـ الاسم المقصور اسم آخره ياء مفتوحة ☐

جـ ـ كلمة كبرى في «امتدت كبرى الانطلاقات) اسم مقصور ☐

د ـ الاسم المقصور اسم معرب ☐

٢٢ـ ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة وعلامة (✗) أمام الإجابة غير الصحيحة:

ا ـ الضمير المستتر لا صورة له في اللفظ ☐

ب ـ الضمير المنفصل ثلاثة انواع: ضمائر رفع ونصب وجر ☐

جـ ـ التاء في (قلت) ضمير متصل يعرب فاعلاً مرفوعًا بالضمة ☐

٢٣ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة... يُقصد أخواك في المكارم.. كلمة (أخواك) تعرب:

ا ـ مفعولاً به منصوبا بالواو لأنه من الأسماء الخمسة ☐

ب ـ فاعلاً مرفوعًا بالألف لأنه مثنى ☐

جـ ـ مفعولاً به منصوبًا بالألف لأنه مثنى ☐

د ـ نائب فاعل مرفوعا بالألف لأنه مثنى ☐

٢٤ـ ضع علامة (✓) امام العبارة الصحيحة وعلامة (X) امام العبارة غير الصحيحة:

ا ـ إذا بني الفعل المضارع الثلاثي للمجهول ضم أوله وكسر ما قبل آخره ..... ☐

ب ـ إذا بني الفعل الماضي للمجهول ضم أوله وكسر ماقبل آخره ..... ☐

جـ ـ إذا بني الفعل المضارع للمجهول الذي قبل آخره واو قلبت ياء ..... ☐

د ـ يؤنث الفعل المبني للمجهول مع نائب الفاعل ..... ☐

٢٥ـ ضع علامة (✓) امام العبارة الصحيحة:

ا ـ تدخل ليس على الفعل المضارع فتنفيه ..... ☐

ب ـ تدخل لن على الفعل المضارع فتنفيه في الماضي ..... ☐

جـ ـ تدخل لا على الفعل المضارع فتنفيه في الحال ..... ☐

د ـ تدخل لم على الفعل المضارع فتنفيه في المستقبل ..... ☐

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

مفتـــاح الإجابـة

١	أ	ب ✓	جـ	د
٢	أ	ب ✓	جـ	د
٣	أ	ب	جـ ✓	د
٤	أ	ب ✓	جـ	د
٥	أ	ب	جـ ✓	د
٦	أ	ب	جـ ✓	د
٧	أ	ب ✓	جـ	د
٨	أ	ب ✓	جـ	د
٩	أ	ب ✓	جـ	د
١٠	أ ✓	ب	جـ	د
١١	أ	ب ✓	جـ	د
١٢	أ	ب ✓	جـ	د
١٣	أ	ب ✓	جـ	
١٤	أ ✓	ب ×	جـ ✓	
١٥	أ	ب ✓	جـ	
١٦	أ ×	ب ×	جـ ×	
١٧	أ ✓	ب	جـ	د
١٨	أ	ب	جـ	د ✓
١٩	أ	ب	جـ ✓	د
٢٠	أ ×	ب ✓	جـ ✓	د
٢١	أ	ب	جـ ✓	د ✓
٢٢	أ ✓	ب ×	جـ ×	
٢٣	أ	ب	جـ	د ✓
٢٤	أ ×	ب ✓	جـ ×	د ✓
٢٥	أ	ب	جـ ✓	د

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
معهد تعليم اللغة العربية
قسم تأهيل المعلمين

اختبـــار

لقياس مدى قدرة الطلاب دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المستوى المتقدم

علـــى

تطبيق ما درسوه من قواعد نظرية في المستويين الثانـي والثالـث

في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة

إعداد الباحث
محمد بن سليمان الصبيحي

إشـــراف
د. احمـــد مرغـنـــي عيـســـوي و د. عبدالحميد عبدالله عبدالحميد

١٤١١هـ

أخي الطالب:

قبل أن تبدأ الإجابة عن أسئلة هذا الاختبار يطيب لي أن أذكرك ببعض الملحوظات المهمة التي عليك مراعاتها قبل شروعك في الإجابة.

* أعد هذا الاختبار لغرض البحث العلمي، الأمر الذي يدعو إلى الاهتمام به والحرص على إعطائه جزءًا من وقتك، حتى تكون لنتائج البحث الفائدة العلمية المرجوة.
* يشتمل هذا الاختبار على سؤالين: يهدف الأول إلى ضبط خمس وعشرين كلمة بالشكل الصحيح حسب موقعها من النص وأما الثاني فيهدف إلى ملء الفراغ بكلمة مناسبة وفقًا لما هو مطلوب بما يتناسب مع السياق.
* آمل العناية بالإجابة دون تردد عند الإجابة، حتى لا تتعرض ورقتك للإلغاء.

والله ولي التوفيق

الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
معهد تعليم اللغة العربية
قسم تاهيل المعلمين

الدرجات: (٢٠٠) درجة
لكل إجابة صحيحة اربع درجات

الزمـــن: ساعتان

اسم الطالب: ..... الجنسيـة: ..... العمـر: .

س ١: اضبط كل كلمة تحتها خط بالشكل الصحيح فيما يأتي

ميسرة البطل العربي الصغير

في عهد أبي بكر، أول الخلفاء الراشدين، وقف الجيش بقيادة أسامة بن زيد ينتظر أن يأذن له الخليفة ليتحرك للقتال.

كان أسامةمشغولا، يمشي بين جنوده ليرى نظامهم وأسلحتهم. وفجأة وقف بين يديه شاب صغير اسمه ميسرة، وقال: أيها القائد، خذني معك أقاتل في سبيل الله. إن أبي مات شهيدًا وأنا أحب أن أكون مثل أبي.

قال أسامة: أيها الفتى، إنك صغير لا تقدر على الحرب، فارجع إلى أهلك حتى تكبروتقوى، وعند ذلك تدخل الميدان.

فقال ميسرة: أيها القائد، إنك لا تملك أن تردني، وأنا لا أملك أن أرجع. إن أمي وهبتني لله وللحرب في سبيله.

قال القائد: ومن أمك؟ أجاب ميسرة: أمي ذات العقال.

حاول القائد أن يرجع ميسرة، وأصر ميسرة على أن يشترك في الحرب، وأخيرًا قبله أسامة، ووضعه مع من يقومون بسقاية الجيش. وأمر أبو بكر قائده أن يتحرك، فاندفع الجيش في المسير.

ونظر الجند فوجدوا فارسًا على ظهر جواد يسرع ليلحق بالجيش ويصر على أن يكون في الصفوف الأولى منه، فأبلغوا أسامة خبر هذا الفارس، فنادا، فلما دنا منه وجده «ذات العقال» أم ميسرة وقد لبست ملابس الفرسان.

وحاول أسامة أن يرجعها أو يجعلها في مؤخرة الجيش ولكنها أبت.

اخذ هذا النص عن حسين قورة، دراسات تحليلية ومواقف طبيعية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي (القاهرة، دار المعارف، ط٣، ١٩٨٦م) ص ٣٧٥.

س ٢ : املأ كل فراغ بما هو مطلوب أمامه :

١ ـ الصيادان . إلى النهر.

٢ ـ المسلمات ..... القرآن.

٣ ـ لماذا لم حقيبتك؟

٤ ـ أنتِ ..... الدرس.

٥ ـ التجّار الصادقون ..... الجنة.

٦ ـ يا تلميذان ..... زملاء كما.

٧ ـ إنّ .. مهذبان.

٨ ـ كان ..... غائبين.

٩ ـ ..... يحفظون السر.

١٠ـ إن . طفلان ذكيان.

١١ـ المسلمات قرأ ..... القرآن الكريم.

١٢ـ ... أسافر غدًا.

١٣ـ أسافر أمس.

١٤ـ قرأت الكتابين.

١٥ـ فازت حفظتا القرآن الكريم كله.

١٦ـ شاهدتُ في مكتبة المعهد.

١٧ـ سلم على قبل أن تسافر.

١٨ـ نظفتُ كل صباح.

١٩ـ عُذِّبَ الأوائل.

٢٠ـ مازال الطلاب في قاعة الامتحان.

٢١ـ صلاة الفجر

٢٢ـ يتعاون فيما بينهم.

٢٣ـ ينجحان في الامتحان.

٢٤ـ الطبيبات

٢٥ـ شاهدت يحكم بين الناس.

أكمل الجملة بفعل مضارع مناسب.

أكمل الجملة بفعل مضارع مناسب.

أكمل الجملة بفعل مناسب من الأفعال الخمسة.

أكمل الجملة بفعل مناسب من الأفعال الخمسة.

أكمل الجملة بفعل مناسب من الأفعال الخمسة.

أكمل الجملة بفعل أمر مناسب.

أكمل الجملة بضمير للتكلم مناسب.

أكمل الجملة بضمير للمخاطب مناسب.

أكمل الجملة بضمير مناسب.

أكمل الجملة بضمير غائب مناسب.

أكمل الجملة بضمير مناسب.

أكمل الجملة بأداة نفي مناسبة

أكمل الجملة بأداة نفي مناسب.

أكمل الجملة باسم إشارة مناسب

أكمل الجملة باسم موصول مناسب.

أكمل الجملة باسم من الأسماء الخمسة مناسب.

أكمل الجملة باسم من الأسماء الخمسة مناسب.

أكمل الجملة باسم من الأسماء الخمسة مناسب.

أكمل الجملة باسم مناسب.

أكمل الجملة باسم مناسب.

أكمل الجملة بمثنى مناسب.

أكمل الجملة بجمع مناسب.

أكمل الجملة بمبتدأ مناسب

أكمل الجملة بخبر جملة اسمية مناسب.

أكمل الجملة باسم منقوص مناسب.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

مفتـــاح الإجـابـة

جـ ١ : ضبط الكلمات التي تحتها خط بالشكل الصحيح

١ ـ الخلفاءِ
٢ ـ الجيشُ
٣ ـ يأذنَ
٤ ـ ليتحركَ
٥ ـ أسامةُ
٦ ـ بينَ
٧ ـ نظامَهم
٨ ـ شابٌ
٩ ـ صغيرٌ
١٠ـ سبيلِ
١١ـ اللهِ
١٢ـ أكونَ
١٣ـ مثلَ
١٤ـ صغيرٌ
١٥ـ تكبرَ
١٦ـ أرجعَ
١٧ـ أمُكَ
١٨ـ ذاتُ
١٩ـ أبو بكرٍ
٢٠ـ جوادٍ
٢١ـ ليلحقَ
٢٢ـ يكونَ
٢٣ـ ملابسَ
٢٤ـ الفرسانِ
٢٥ـ الجيشِ

جـ ٢ : مـــلء الفـــراغ

١ ـ يذهبان
٢ ـ يقرأن
٣ ـ تأخذي
٤ ـ تحفظين
٥ ـ يدخلون
٦ ـ احترما
٧ ـ إننا
٨ ـ كنتما
٩ ـ هم
١٠ـ إنهما
١١ـ قرأن
١٢ـ لن
١٣ـ لم
١٤ـ هذين
١٥ـ اللتان
١٦ـ أخي
١٧ـ أبيك
١٨ـ فاك
١٩ـ المسلمون
٢٠ـ جالسين
٢١ـ ركعتان
٢٢ـ المسلمون
٢٣ـ هذان
٢٤ـ خبرتهن طويلة
٢٥ـ القاضيَ

الفصـــل الثالـــث
تحليل نتائج القياس

- التصحيـــح
- متوسط الدرجات
- الأخطاء الشائعة
- العلاقة بين أخطاء التحصيل وأخطاء التطبيق
- نتائج التحليل

التصحيـــح :

أما الاختبار الثاني الخاص بموضوعات النحو المقررة على المستوى الثالث فقد قام بتطبيقها بعد أسبوعين من الاختبار الأول، ثم طبق الاختبار الثالث الخاص بقياس قدرة الطلبة على تطبيق ما درسوه من قواعد نظرية في المستويين الثاني والثالث بعد أسبوعين من الاختبار الثاني.

وقبل رصد الدرجات التي حصل عليها الدارسون في هذه الاختبارات الثلاثة أشير إلى النقاط المهمة التالية:

١ ـ عدد أفراد العينة الذين طبق عليهم الاختبار ثمانية عشر دارسًا من طلبة المستوى الرابع في قسم الإعداد اللغوي في المعهد من بينهم عشرة طلبة جنسيتهم هندية والبقية ما بين نيجيري وبريطاني وتركي وتشادي.

٢ ـ تراوح الوقت الفعلي لإجابة الطلبة للاختبار الواحد ما بين ١٥ إلى ٢٦ دقيقة، حيث كان الباحث يسجل الوقت الفعلي للإجابة باعتباره معيارًا يحدد قدرة الدارس على الإجابة في زمن محدد، وكلما كانت الإجابة سريعة كلما دلت على قدرة الدارس على الاستجابة، لأن اللغة تعتمد في جانب كبير منها على التلقائية.

٣ ـ تراوحت أعمار الدارسين ما بين ١٨ إلى ٣٦ سنة ماعدا أثنين منهم، أحدهما عمره ٤٤ سنة والآخر ٤٢ سنة.

قام الباحث بتصحيح الاختبارات التي تم تنفيذها في فترات متفاوتة، حيث نفذ أولاً الاختبار الأول الخاص بقياس مستوى التحصيل في موضوعات النحو المقررة على المستوى الثاني في قسم الإعداد اللغوي في المعهد.

أما الدرجات التي حصل عليها الدارسون فقد تم رصدها وفقًا للجداول التالية:

أولاً : درجات اختبار قياس التحصيل في موضوعات النحو المقررة على المستوى الثاني :

م	الاســـم	الجنسية	العمر	الدرجة	الوقت الفعلي للاجابة	ملحوظات
١	إسحاق بن سلمان ألدي	نيجيري	٢٥	٩٤	٢٤ ق	
٢	جمال الدين كوتومان	هندي	٣٠	٩٥	١٥ ق	
٣	داود بن عبدالباقي البردي	نيجيري	٢١	٨٦	٢٥ ق	
٤	شيخ مسلم بن حسن ياغجي	تركي	٢٥	٨٩	١٩ ق	
٥	عبدالرشيد بن عبدالجبار سليمان	نيجيري	١٨	٩٣	٢٢ ق	
٦	عبدالعزيز بن عبدالباقي محمد	نيجيري	٢٨	٩٦	١٧ ق	
٧	عبدالعزيز كولا كودان	هندي	٤٢	٨٥	٢٦ ق	
٨	عبدالمجيد كوزهي كانيل	هندي	٢٧	٨٨	٢٢ ق	
٩	علي كاران غادان	هندي	٣٤	٩١	٢٤,٥ ق	
١٠	مصطفى بانيان	هندي	٢٧	٨٩	٢٠ ق	
١١	محمد بن عبدالعزيز ماتيل	هندي	٢٨	٩٥	١٩,٥ ق	
١٢	محمد عبدالحليم	هندي	٢٦	٧٧	٢٢,٥ ق	
١٣	محمد بن عبدالله منصور	هندي	٢٨	٧٨	٢٦ ق	
١٤	محمد نصير الدين قطب الدين	هندي	٢٧	٩٤	٢٤,٥ ق	
١٥	موسى بولا كاني	هندي	٢٧	٩٠	٢٢,٥ ق	
١٦	موسى عبدالرؤوف	نيجيري	٢٢	٨٦	٢٣ ق	
١٧	محمد ياسين	بريطاني	٤٤	٧١	٢٥ ق	
١٨	هارون أبو بكر عبدالرحمن	تشادي	٣٦	٨٩	٢٥,٥ ق	
المجموع الكلي للدرجات				١٥٨٦ درجة		
متوسط الدرجات				٨٨,١١٪		

ثانيًا: درجات اختبار قياس التحصيل في موضوعات النحو المقررة على المستوى الثالث:

م	الاسم	الجنسية	العمر	الدرجة	الوقت الفعلي للاجابة	ملحوظات
١	إسحاق بن سلمان ألدي	نيجيري	٢٥	٨٨	٢٥ ق	
٢	جمال الدين كوثومان	هندي	٣٠	٩١	١٨ ق	
٣	داود بن عبدالباقي البردي	نيجيري	٢١	٨٥	٣٠ ق	
٤	شيخ مسلم بن حسن ياغجي	تركي	٢٥	٦٤	٢٠ ق	
٥	عبدالرشيد بن عبدالجبار سلمان	نيجيري	١٨	٩١	٢٦ ق	
٦	عبدالعزيز بن عبدالباقي محمد	نيجيري	٢٨	٨٩	٢٠ ق	
٧	عبدالعزيز كولا كودان	هندي	٤٢	٧٨	٢٥ ق	
٨	عبدالمجيد كوزهي كانبل	هندي	٢٧	٥٦	٢٥ ق	
٩	علي كاران غادان	هندي	٣٤	٧١	٢٣ ق	
١٠	مصطفى بانيان	هندي	٢٧	٨٥	١٩ ق	
١١	محمد بن عبدالعزيز مانيل	هندي	٢٨	٨٨	١٨ ق	
١٢	محمد عبدالحليم	هندي	٢٦	٧٧	٢٥ ق	
١٣	محمد بن عبدالله منصور	هندي	٢٨	٦١	٣١ ق	
١٤	محمد نصير الدين قطب الدين	هندي	٢٧	٨٥	٢٥ ق	
١٥	موسى بولا كاني	هندي	٢٧	٩٦	٢٣ ق	
١٦	موسى عبدالرؤوف	نيجيري	٢٢	٧٧	٣١ ق	
١٧	محمد ياسين	بريطاني	٤٤	٦٨	٢٦ ق	
١٨	هارون أبوبكر عبدالرحمن	تشادي	٣٦	٨٦	٢٦ ق	
المجموع الكلي للدرجات				١٤٣٦ درجة		
متوسط الدرجات				٧٩,٧٧٪		

ثالثًا: درجات اختبار قياس القدرة على تطبيق قواعد النحو المقررة على المستويين الثاني والثالث:

م	الاســـم	الجنســية	العمر	الدرجة	الوقت الفعلي للاجابة	ملحوظات
١	إسحاق بن سلمان ألدي	نيجيري	٢٥	١٨٢	٢١ ق	
٢	جمال الدين كوتومان	هندي	٣٠	١٨٨	١٣ ق	
٣	داود بن عبدالباقي البردي	نيجيري	٢١	١٩٢	١٦,٥ ق	
٤	شيخ مسلم بن حسن ياغجي	تركي	٢٥	١٤٨	١٨ ق	
٥	عبدالرشيد بن عبدالجبار سلمان	نيجيري	١٨	١٩٦	٢٠ ق	
٦	عبدالعزيز بن عبدالباقي محمد	نيجيري	٢٨	١٩٢	١٨ ق	
٧	عبدالعزيز كولا كودان	هندي	٤٢	١٧٤	١٥ ق	
٨	عبدالمجيد كوزهي كانيل	هندي	٢٧	١٧٤	٢٠ ق	
٩	علي كاران غادان	هندي	٣٤	١٧٦	١٦ ق	
١٠	مصطفى بانيان	هندي	٢٧	١٨٦	١٦ ق	
١١	محمد بن عبدالعزيز مانيل	هندي	٢٨	١٩٢	١٥ ق	
١٢	محمد عبدالحليم	هندي	٢٦	١٨٦	٢٢,٥ ق	
١٣	محمد بن عبدالله منصور	هندي	٢٨	١٢٦	٢٤,٥ ق	
١٤	محمد نصير الدين قطب الدين	هندي	٢٧	١٨٠	٢٦ ق	
١٥	موسى بولا كاني	هندي	٢٧	١٩٠	٢١ ق	
١٦	موسى عبدالرؤوف	نيجيري	٢٢	١٦٨	١٧,٥ ق	
١٧	محمد ياسين	بريطاني	٤٤	١٢٢	٢٤ ق	
١٨	هارون أبو بكر عبدالرحمن	تشادي	٣٦	١٧٤	٢٢ ق	
	المجموع الكلي للدرجات			٣١٤٦ درجة		
	متوسط الدرجات			١٧٤ ÷ ٢ = ٨٧,٣٨٪		

متوسط الدرجات :

بعد أن قام الباحث برصد درجات الاختبارات الثلاثة رأى أن من المناسب تحديد المتوسط الكلي لكل اختبار، كي يتم في ضوئه معرفة المستوى العام لكل اختبار، لأن عملية القياس لا تهدف إلى معرفة مستوى كل طالب وإنما تهدف إلى معرفة مستوى الطلبة بشكل عام، لأن ذلك أدعى لدقة الحكم، وتحديد نقاط الضعف التي يشترك فيها كل أفراد العينة، أما الأخطاء الفردية التي لا ترتفع نسبتها إلى التأثير على المستوى العام فلا تؤخذ في الحسبان.

وقد بلغ متوسط الدرجات للاختبارات الثلاثة كمايلي :

١ ـ اختبار التحصيل في موضوعات النحو المقررة على المستوى الثاني ٨٨,١١٪.

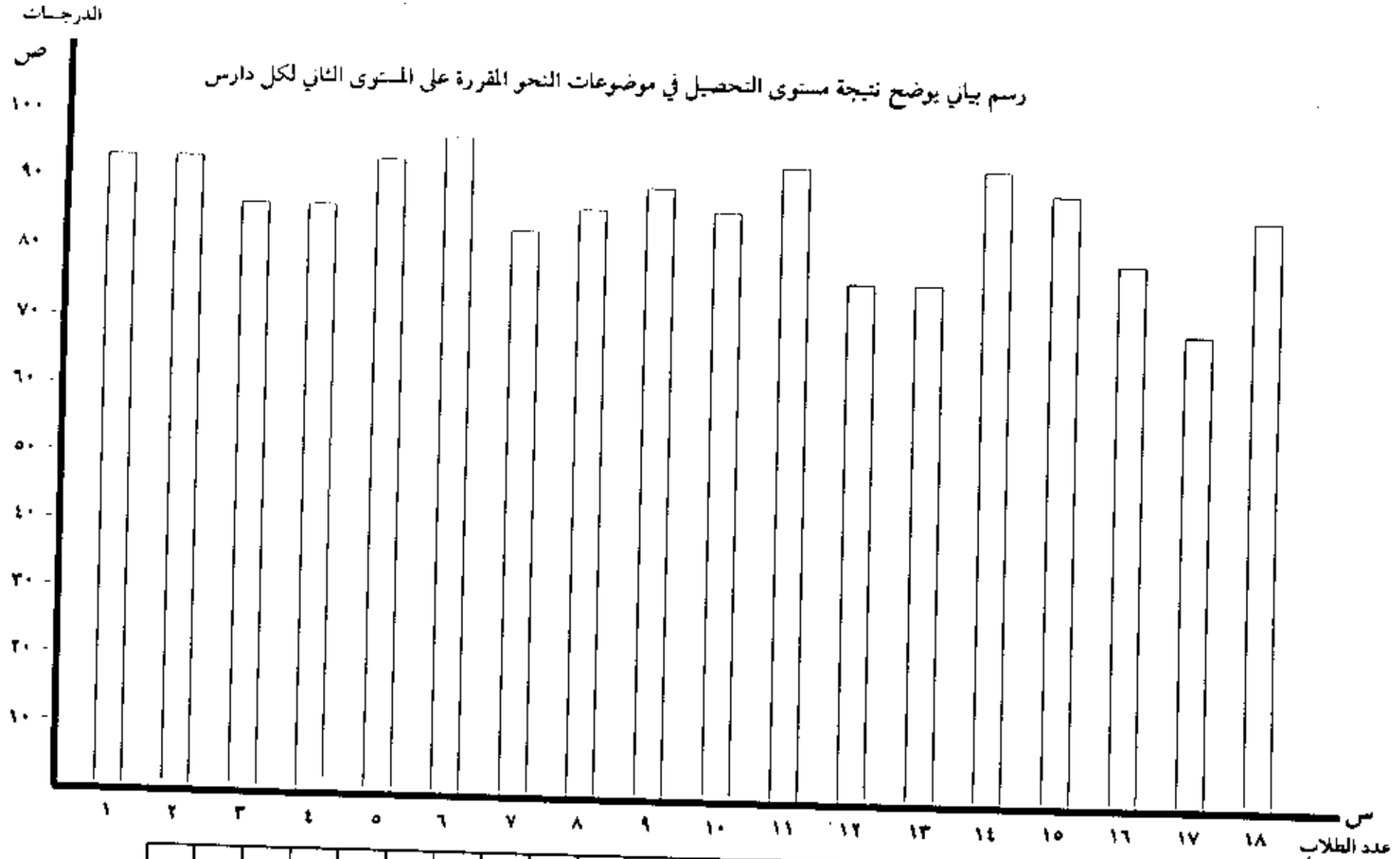
٢ ـ اختبار التحصيل في موضوعات النحو المقررة على المستوى الثالث ٧٩,٧٪.

٣ ـ متوسط الاختبارين التحصيليين ٨٣,٥٩٪.

٤ ـ اختبار التطبيق في موضوعات النحو المقررة على المستويين الثاني والثالث ٨٧,٣٨٪.

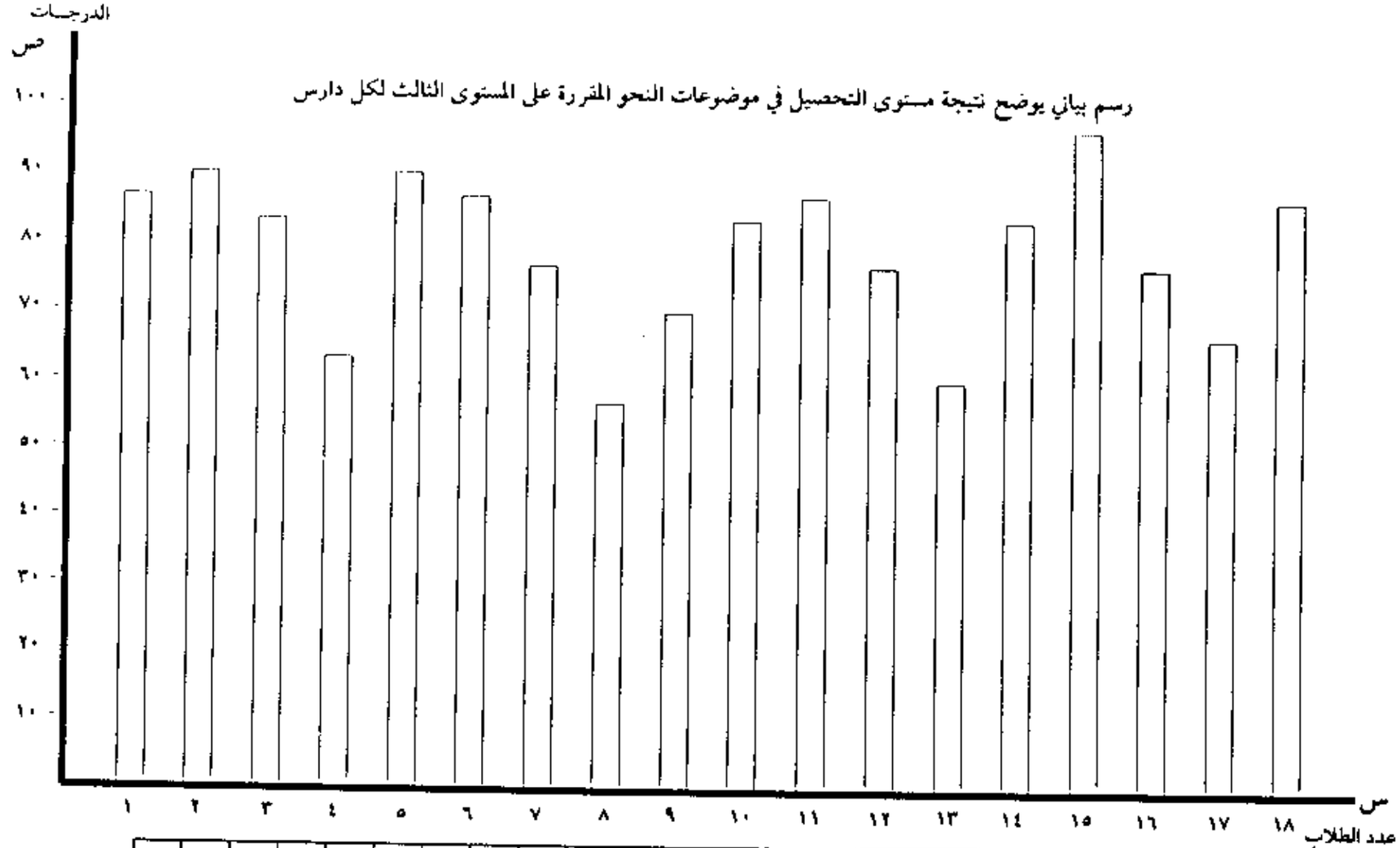
وقد قام الباحث بإعداد رسوم بيانية لتوضيح هذه النسب وقد جاءت كما يلي :

رسم بياني يوضح نتيجة مستوى التحصيل في موضوعات النحو المقررة على المستوى الثاني لكل دارس



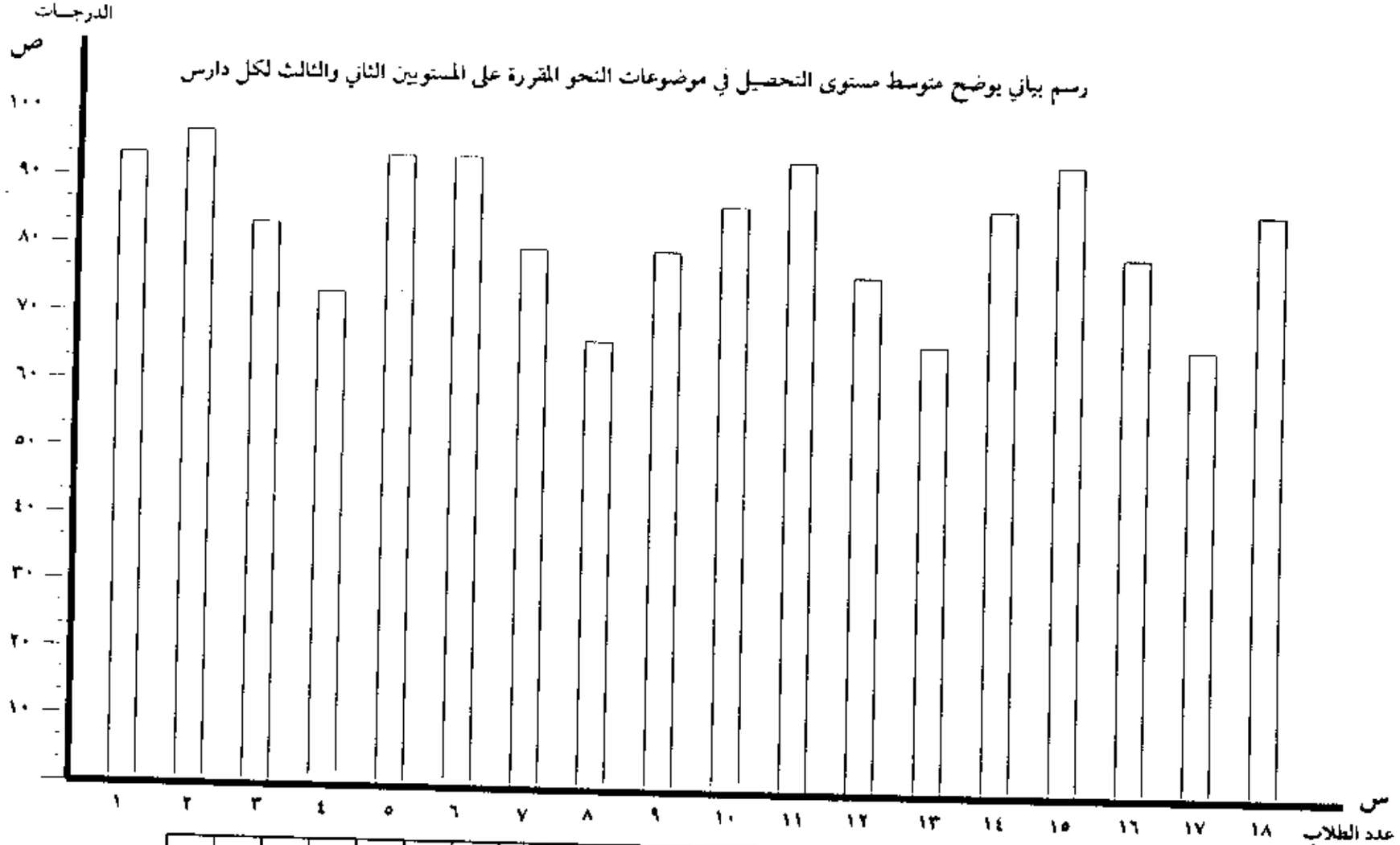
عدد الطلاب	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
الدرجات	٩٤	٩٥	٨٦	٨٩	٩٣	٩٦	٨٥	٨٨	٩١	٨٩	٩٥	٧٧	٧٨	٩٤	٩٠	٨٦	٧١	٨٩

رسم بياني يوضح نتيجة مستوى التحصيل في موضوعات النحو المقررة على المستوى الثالث لكل دارس



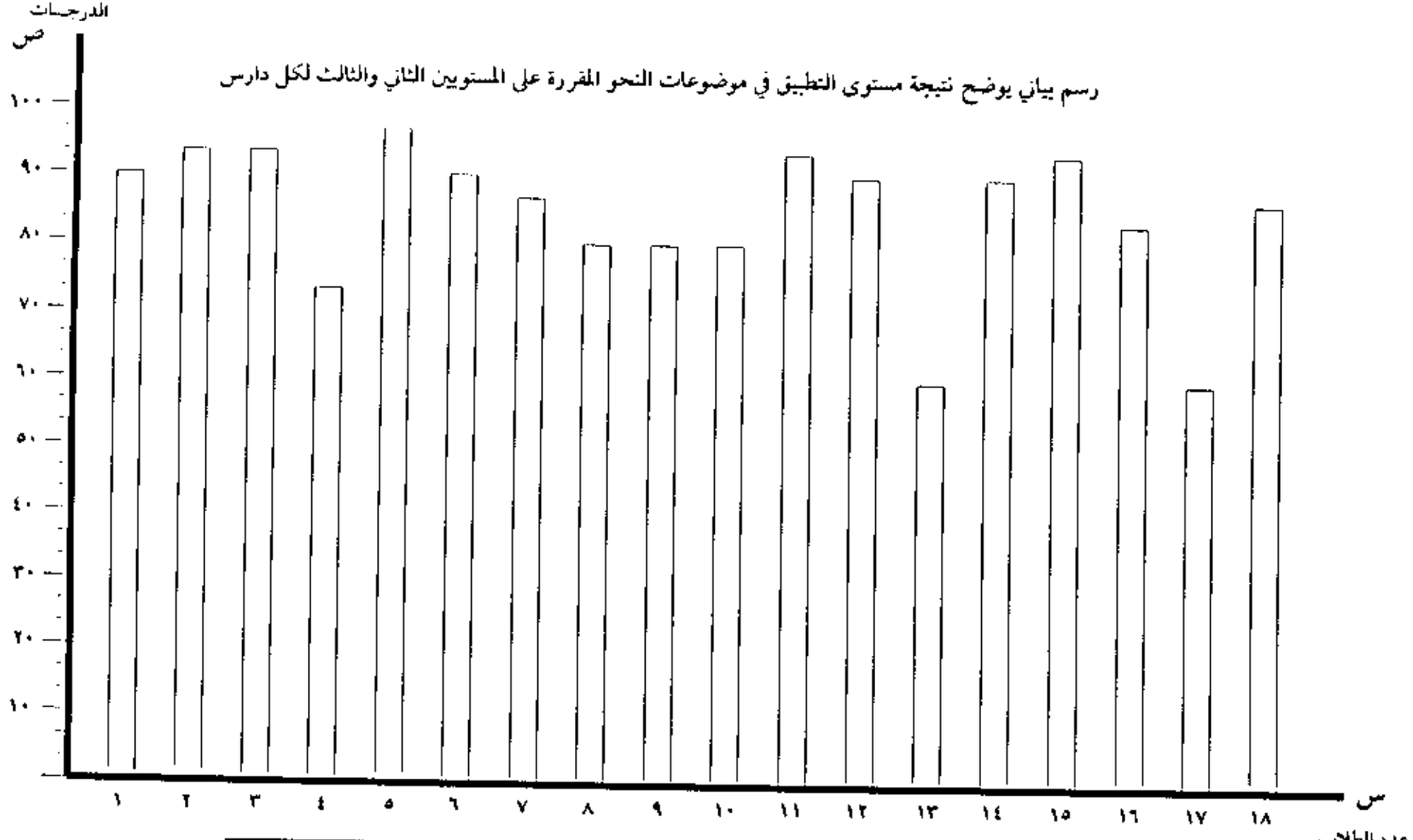
عدد الطلاب	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
الدرجات	٨٨	٩١	٨٥	٦٤	٩١	٨٩	٧٨	٥٦	٧١	٨٥	٨٨	٧٧	٦١	٨٥	٩٦	٧٧	٦٨	٨٦

رسم بياني يوضح متوسط مستوى التحصيل في موضوعات النحو المقررة على المستويين الثاني والثالث لكل دارس



عدد الطلاب	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
متوسط الدرجات	٩١	٩٣	٨٥,٥	٧٦,٥	٩٢	٩٢,٥	٨١,٥	٦٧	٨١	٨٧	٩٣,٥	٧٧	٦٩,٥	٨٩,٥	٩٣	٨١,٥	٦٩,٥	٨٧,٥

رسم بياني يوضح نتيجة مستوى التطبيق في موضوعات النحو المقررة على المستويين الثاني والثالث لكل دارس



عدد الطلاب	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
الدرجات من ٢٠٠	١٨٢	١٨٨	١٩٢	١٤٨	١٩٦	١٩٢	١٧٤	١٧٤	١٧٦	١٨٦	١٩٢	١٨٦	١٢٦	١٨٠	١٩٠	١٦٨	١٢٢	١٧٤
الدرجات من ١٠٠	٩١	٩٤	٩٦	٧٤	٩٨	٩١	٨٧	٨٧	٨٨	٩٣	٩٦	٩٣	٦٣	٩٠	٩٥	٨٤	٦١	٨٧

الأخطاء الشائعة :

من خلال فحص الباحث لأوراق إجابات الطلبة رأى أن هناك مجموعة من الأخطاء المشتركة التي وقع فيها الطلبة، ولا شك أن تكرار وقوعهم فيها لا بد أن تكون له دلالة معينة من أجل ذلك فإن حصرها والتعرف عليها ومراجعتها في الكتب المقررة ينبه القائمين على التعليم في هذا المعهد إلى ضرورة أخذها بعين الاعتبار، وقد اقتصر الباحث في تسمية الخطأ بأنه شائع على الأخطاء التي تكرر الوقوع فيها أكثر من خمس مرات وذلك لأن تكرار الخطأ أكثر من خمس مرات بالنسبة لعدد المتقدمين للاختبار وهو ١٨ دارسًا يجعل نسبة الوقوع في الخطأ قريبة من الثلث وهذه النسبة ليست قليلة.

وفيما يلي رصد لهذه الأخطاء كما وردت في الاختبارات الثلاثة :

أولاً : الأخطاء الشائعة في الاختبار التحصيلي في موضوعات النحو المقررة على المستوى الثاني :

١ ـ السؤال الثاني عشر حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيه بين الطلبة إحدى عشرة مرة أي بنسبة ٦١,١٪

وهذا السؤال هو:

١٢ـ الحروف :

أ ـ تدخل على الأسماء فقط ☐

ب ـ تدخل على الأفعال فقط ☐

جـ ـ تدخل على الأسماء والأفعال ☐

د ـ منها ما يدخل على الأسماء ومنها ما يدخل على الأفعال ومنها ماهو مشترك بينها ☐

أي أن الخطأ يرتبط بمدى معرفة الطالب باستعمال الحروف.

٢ ـ السؤال الثامن عشر الفقرة (أ) حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيها بين الطلبة سبع مرات أي بنسبة ٣٨,٨٨٪ ≈ ٣٨,٩٪ وهذه الفقرة هي

١٨ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة غير الصحيحة :

أ ـ ينقسم الفعل إلى قسمين: ماض ومضارع ☐

حيث أجاب الطلبة على هذه الفقرة بأنها صحيحة مما يدل على خطأ في معرفة أقسام الفعل.

٣ ـ السؤال الرابع والعشرون الفقرة (أ) حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيها بين الطلبة سبع عشرة مرة أي بنسبة ٩٤,٤٪ وهذه الفقرة هي :

٢٤ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أما العبارة غير الصحيحة :

أ ـ لابد من مطابقة الخبر للمبتدأ في إفراده وتثنيته وجمعه ☐

حيث أجاب الطلبة على هذه الفقرة بأنها صحيحة مما يدل على خطأ في معرفة متى تجب مطابقة الخبر للمبتدأ في إفراده وتثنيته وجمعه ومتى لا تجب.

٤ ـ السؤال الخامس والعشرون الفقرة (أ) حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيها بين الطلبة اثنتي عشرة مرة أي بنسبة ٦٦,٦٦٪ ≈ ٦٦,٧٪.

وهذه الفقرة هي

٢٥ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة غير الصحيحة :

أ ـ ظرف الزمان اسم يبين زمن الفعل وفاعله ☐

حيث أجاب الطلاب على هذه الفقرة بأنها صحيحة مما يدل على خطأ في معرفة دلالة ظرف الزمان.

ثانيا: الأخطاء الشائعة في الاختبار التحصيلي في موضوعات النحو المقررة على المستوى الثالث:

١ ـ السؤال الأول حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيه بين الطلبة سبع مرات أي بنسبة ٣٨,٨٨٪ ≈ ٣٨,٩٪.

وهذا السؤال هو:

١ ـ محمد شاب مسلم: علامة الاسم الذي تحته خط هي:

- أ ـ الإضافة ☐
- ب ـ التنوين ☐
- جـ ـ الرفع ☐
- د ـ النداء ☐

أي أن الخطأ يرتبط بمدى معرفة الطلبة للعلامة التي تدل على الاسمية في المثال السابق الخاصة بكلمة محمد.

٢ ـ السؤال الثاني حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيه بين الطلبة سبع مرات، أي بنسبة ٣٨,٨٨٪ ≈ ٣٨,٩٪.

وهذا السؤال هو:

٢ ـ إنما المرء بأصغريه: كلمة «المرء» اسم لأنه:

- أ ـ جاء مرفوعًا ☐
- ب ـ اقترن بأل ☐
- جـ ـ دخل عليه حرف جر ☐

أي أن الخطأ ارتبط بمدى معرفة الطلبة للعلامة التي تدل على الاسمية في المثال السابق الخاصة بكلمة المرء. وشيوع الخطأ في السؤالين السابقين يختص بعلامات الاسم حيث بلغت نسبة الخطأ في هذا الموضوع ٣٨,٨٨ × ٢ = ≈ ٧٧,٨٪.

٣ ـ السؤال الثامن حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيه بين الطلبة إحدى عشرة مرة أي بنسبة ٦١,١٪.

وهذا السؤال هو:

٨ ـ لم يشك محمد من صداع في رأسه: الفعل المضارع «يشك» مجزوم وعلامة جزمه:

أ ـ السكـون ☐

ب ـ حذف حرف العلة ☐

جـ ـ الضمـة ☐

د ـ الضمة المقدرة ☐

أي أن الخطأ يرتبط بمدى معرفة الطلبة لعلامة جزم الفعل المضارع المعتل الآخر.

٤ ـ السؤال التاسع حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيه بين الطلبة سبع مرات أي بنسبة ٣٨,٨٨٪ ≈ ٣٨,٩٪.

وهذا السؤال هو:

٩ ـ أرجو أن أجد طريقًا آخر: الفعل المضارع «أرجو» جاء

أ ـ مرفوعًا بالواو ☐

ب ـ مرفوعًا بالضمة المقدرة ☐

جـ ـ مرفوعًا بالفتحة الظاهرة ☐

د ـ منصوبًا بالفتحة الظاهرة ☐

أي أن الخطأ يرتبط بمدى معرفة الطلبة لعلامة رفع الفعل المضارع المعتل الآخر.

٥ ـ السؤال الحادي عشر حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيه بين الطلبة ست مرات، أي بنسبة ٣٣,٣٪.

وهذا السؤال هو:

١١- في قوله تعالى: «اذهبا إلى فرعون» فعل الأمر «اذهبا» جاء مبنيًا على:

أ - حذف النون لاتصاله بألف الاثنين ☐

ب - الفتح لاتصاله بألف الاثنين ☐

جـ - السكون لأنه لم يتصل بآخره شيء ☐

د - ليس مبنيًا ☐

أي أن الخطأ يرتبط بمدى معرفة الطالب لعلامة بناء فعل الأمر المقترن بألف الاثنين.

٦ - السؤال الحادي والعشرون حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيه ست مرات أي بنسبة ٣٣,٣٪.

وهذا السؤال هو:

٢١- ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة:

أ - الاسم المقصور اسم مبني ☐

ب - الاسم المقصور اسم آخره ياء مفتوحة ☐

جـ - كلمة كبرى في «امتدت كبرى الانطلاقات» اسم مقصور ☐

د - الاسم المقصور اسم معرب ☐

أي أن الخطأ يرتبط بمدى معرفة الطالب بإعراب الاسم المقصور وتمييز شكله.

٧ - السؤال الثاني والعشرون الفقرة «ب» حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيها ست مرات، أي بنسبة ٣٣,٣٪.

وهذه الفقرة هي:

٢٢- ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (✗) أمام العبارة غير الصحيحة:

ب - الضمير المنفصل ثلاثة أنواع: ضمير رفع ونصب وجر ☐

حيث أجاب الطلبة على هذه الفقرة بأنها صحيحة مما يدل على خطأ في معرفة أنواع الضمائر وخاصة الضمير المنفصل.

٨ ـ السؤال الثاني والعشرون الفقرة «جـ» حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيها عشر مرات، أي بنسبة ٥٥,٥٤٪.

وهذه الفقرة هي:

٢٢ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (✗) أمام العبارة غير الصحيحة:

جـ ـ التاء في «قلت» ضمير متصل يعرب فاعلاً مرفوعًا بالضمة ☐

حيث أجاب الطلبة على هذه الفقرة بأنها صحيحة مما يدل على خطأ في معرفة إعراب الضمير المتصل.

٩ ـ السؤال الخامس والعشرون حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيه بين الطلبة ست مرات، أي بنسبة ٣٣,٣٪.

وهذا السؤال هو:

٢٥ـ ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة:

أ ـ تدخل ليس على الفعل المضارع فتنفيه ☐

ب ـ تدخل لن على الفعل المضارع فتنفيه في الماضي ☐

جـ ـ تدخل لا على الفعل المضارع فتنفيه في الحال ☐

د ـ تدخل لم على الفعل المضارع فتنفيه في المستقبل ☐

حيث لم يتمكن الطلبة من معرفة الاستعمالات المختلفة لأدوات النفي مع الفعل المضارع.

ثالثًا: الأخطاء الشائعة في الاختبار التطبيقي في موضوعات النحو للمستويين الثاني والثالث:

١ ـ السؤال السابع عشر حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيه بين الطلبة خمس مرات، أي بنسبة ٢٧,٧٧٪ ≈ ٢٧,٨٪.

وهذا السؤال هو:

الضبط بالشكل الصحيح لكلمة أمك في

قال القائد: ومن أمك؟

حيث أخطأ الطلبة في ضبط هذه الكلمة بالشكل الصحيح مما يدل على خطأ في معرفة إعراب المبتدأ المؤخر في الجملة الاستفهامية.

٢ ـ السؤال الثامن عشر حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيه بين الطلبة خمس مرات، أي بنسبة ٢٧,٧٧٪ ≈ ٢٧,٨٪.

وهذا السؤال هو:

الضبط بالشكل الصحيح لكلمة ذات في

أمي ذات العقال

حيث أخطأ الطلبة في ضبط هذه الكلمة بالشكل الصحيح مما يدل على خطأ في معرفة إعراب هذه الكلمة الشبيهة بجمع المؤنث السالم.

أما ما يخص الجزء الثاني من الاختبار التطبيقي الخاص بملء الفراغ فقد جاءت الأخطاء الشائعة فيه كما يلي:

١ ـ السؤال السابع حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيه بين الطلبة سبع مرات، أي بنسبة ٣٨,٨٨٪ ≈ ٣٨,٩٪.

وهذا السؤال هو:

٧ ـ إنّ . . . . مهذبان أكمل الجملة بضمير للتكلم مناسب

حيث أخطأ الطلبة في ملء الفراغ بضمير مناسب مما يدل على عدم قدرتهم على استعمال ضمير المتكلم مع الحروف الناسخة.

٢ ـ السؤال الثامن حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيه بين الطلبة سبع مرات أي بنسبة ٣٨,٨٨٪ ≈ ٣٨,٩٪.

وهذا السؤال هو:

٨ ـ كان . . . . غائبين. أكمل الجملة بضمير للمخاطب مناسب

حيث أخطأ الطلبة في ملء الفراغ بضمير للمخاطب مناسب مما يدل على عدم قدرتهم على استعمال ضمير المخاطب مع الأفعال الناسخة.

٣ ـ السؤال العشرون حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيه بين الطلبة ست مرات، أي بنسبة ٣٣,٣٪.

وهذا السؤال هو:

٢٠ـ مازال الطلبة في قاعة الامتحان. أكمل الجملة باسم مناسب

حيث أخطأ الطلبة في ملء الفراغ باسم مناسب إذ لم يتمكنوا من التفريق بين الاسم والفعل.

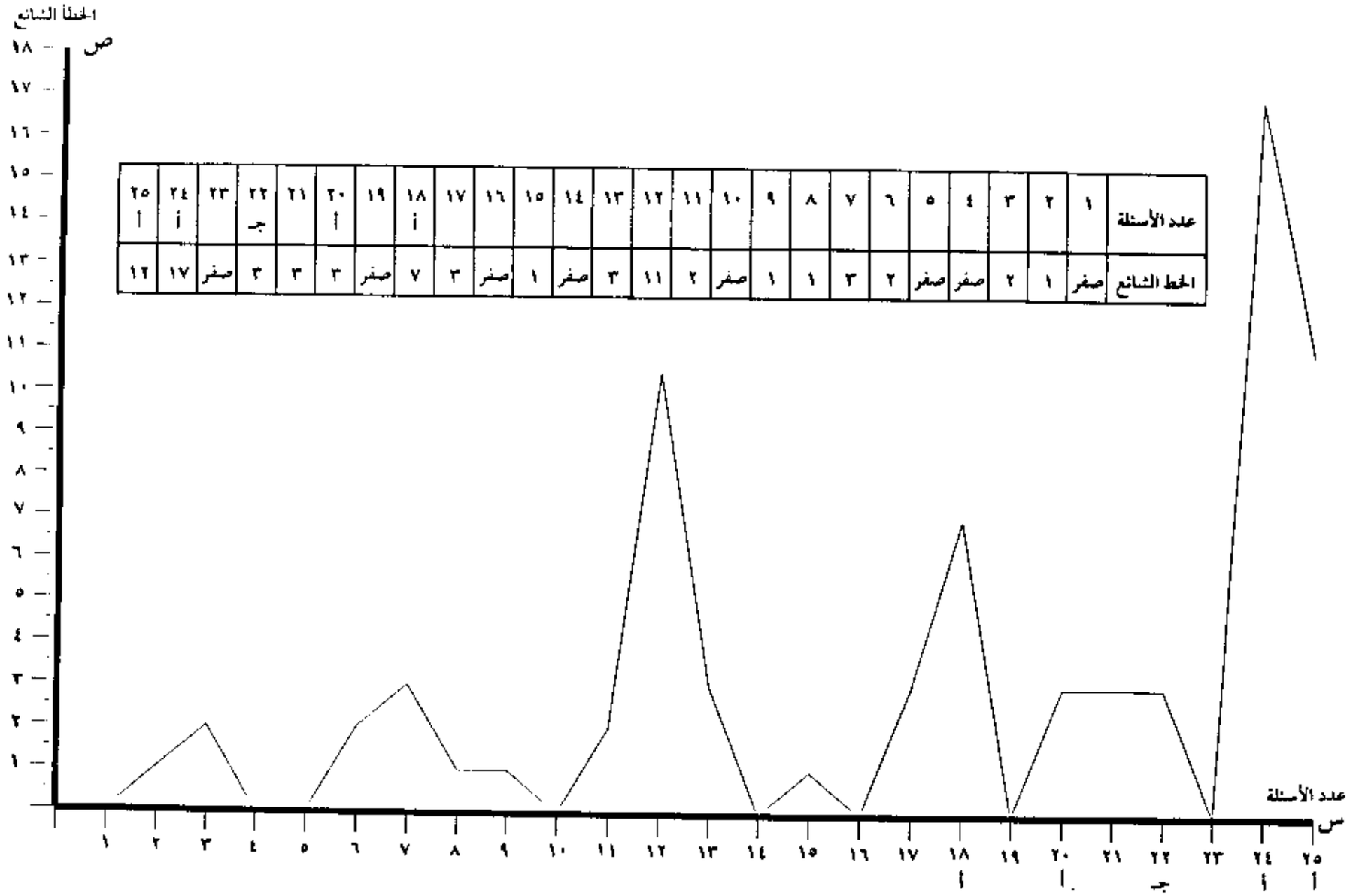
٤ ـ السؤال الرابع والعشرون، حيث بلغ عدد تكرار الخطأ فيه بين الطلبة إحدى عشرة مرة، أي بنسبة ٦١,١٪.

وهذا السؤال هو:

٢٤ـ الطبيبات . أكمل الجملة بخبر جملة اسمية مناسب

حيث أخطأ الطلبة في ملء الفراغ بخبر جملة اسمية مما يدل على عدم قدرة الطلبة على تحديد الجملة الاسمية.

ولكي تتضح الصورة بشكل أكثر تفصيلاً قام الباحث بإعداد رسوم بيانية للأخطاء الشائعة في كل اختبار، مقرونة بأرقام عددية لكل خطأ كما يلي:

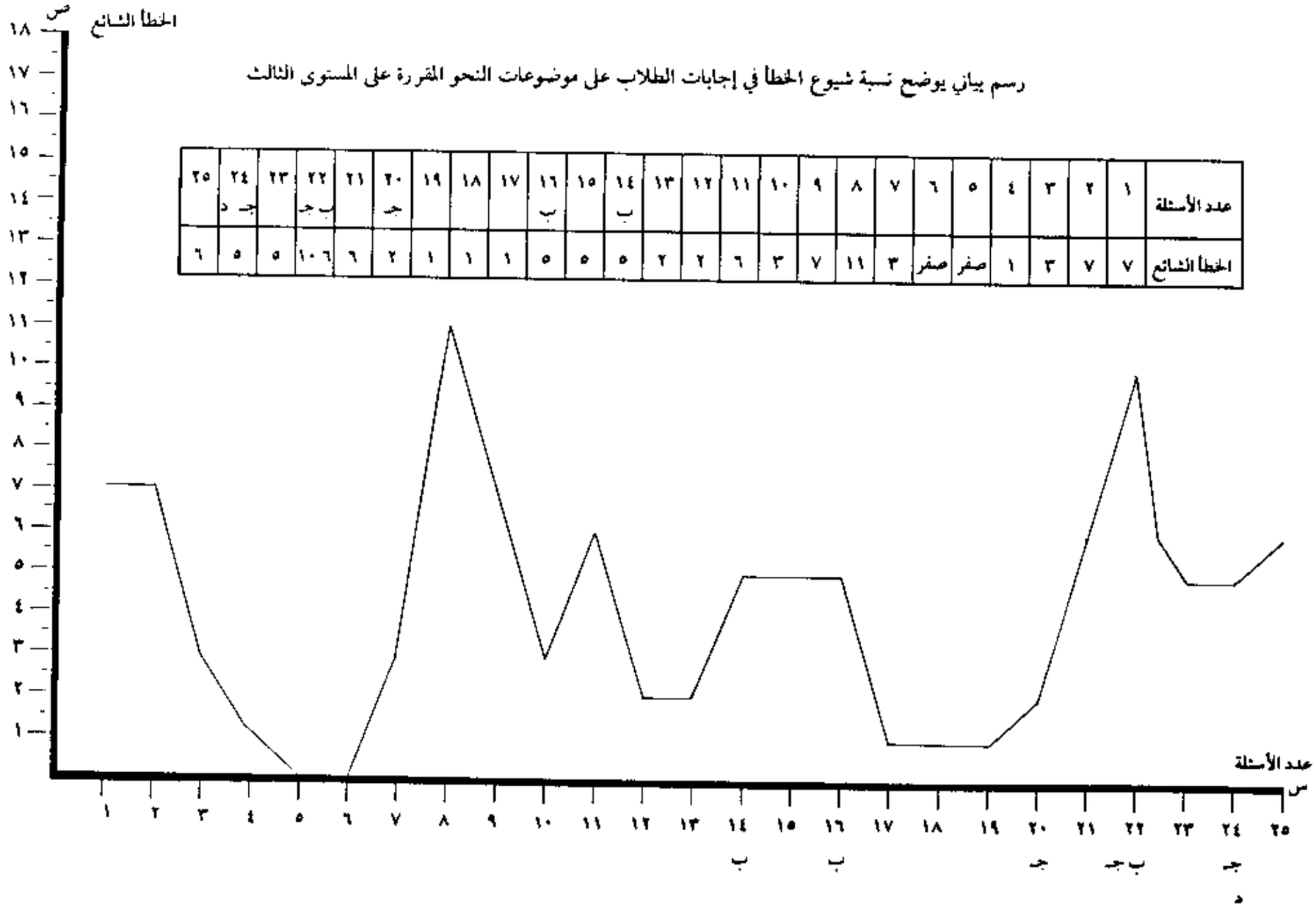


عدد الأسئلة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨ أ	١٩	٢٠ أ	٢١	٢٢ جـ	٢٣	٢٤ أ	٢٥ أ
الخط الشائع	صفر	١	٢	صفر	صفر	٢	٣	١	١	صفر	٢	١١	٣	صفر	١	صفر	٣	٧	صفر	٣	٣	٣	صفر	١٧	١٢

رسم بياني يوضح نسبة شيوع الخطأ في إجابات الطلاب على موضوعات النحو المقررة على المستوى الثاني لكل دارس

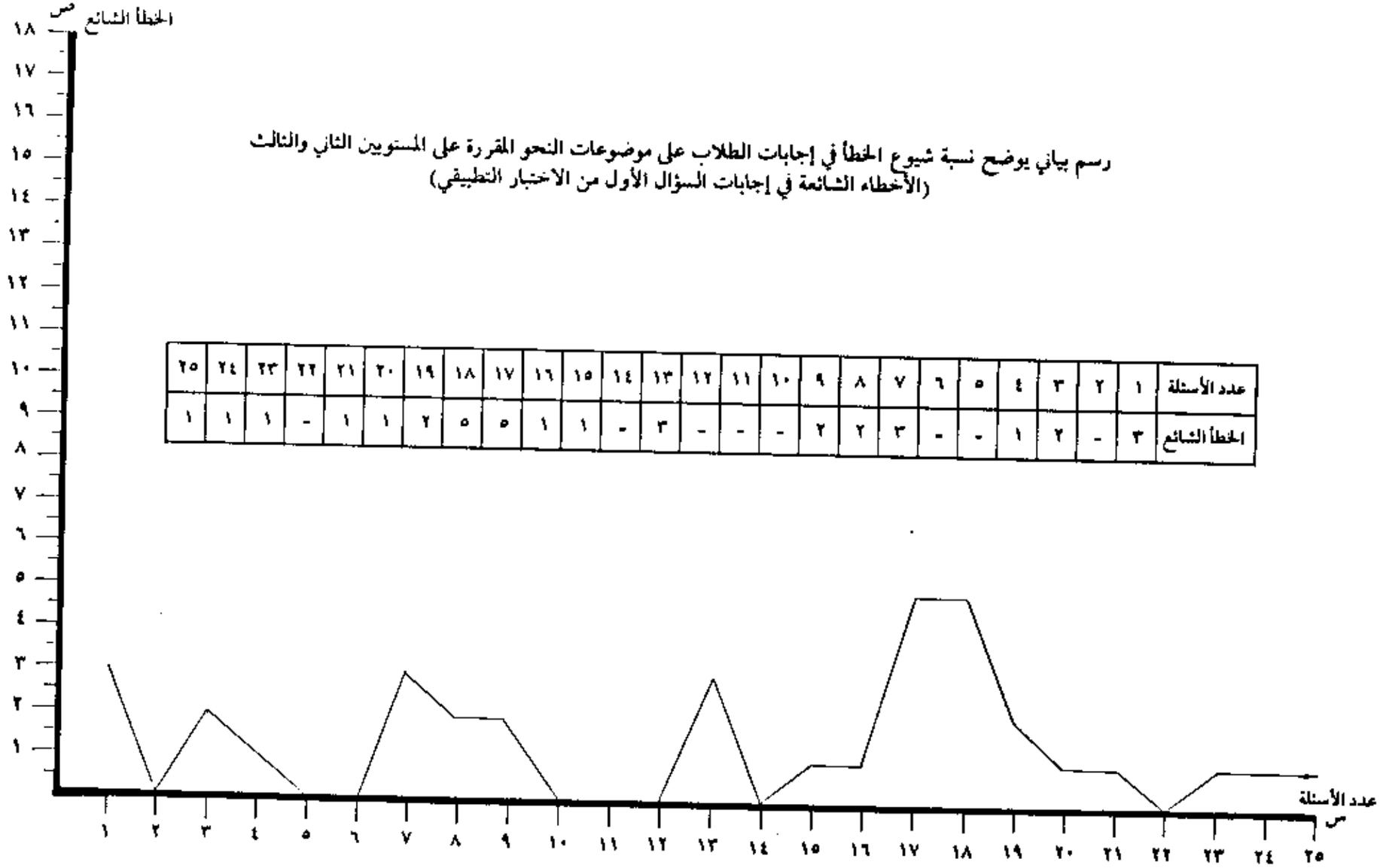
رسم بياني يوضح نسبة شيوع الخطأ في إجابات الطلاب على موضوعات النحو المقررة على المستوى الثالث

عدد الأسئلة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤ ب	١٥	١٦ ب	١٧	١٨	١٩	٢٠ جـ	٢١	٢٢ ب جـ	٢٣	٢٤ جـ د	٢٥
الخطأ الشائع	٧	٧	٣	١	صفر	صفر	٣	١١	٧	٣	٦	٢	٢	٥	٥	٥	١	١	١	٢	٦	١٠٦	٥	٥	٦



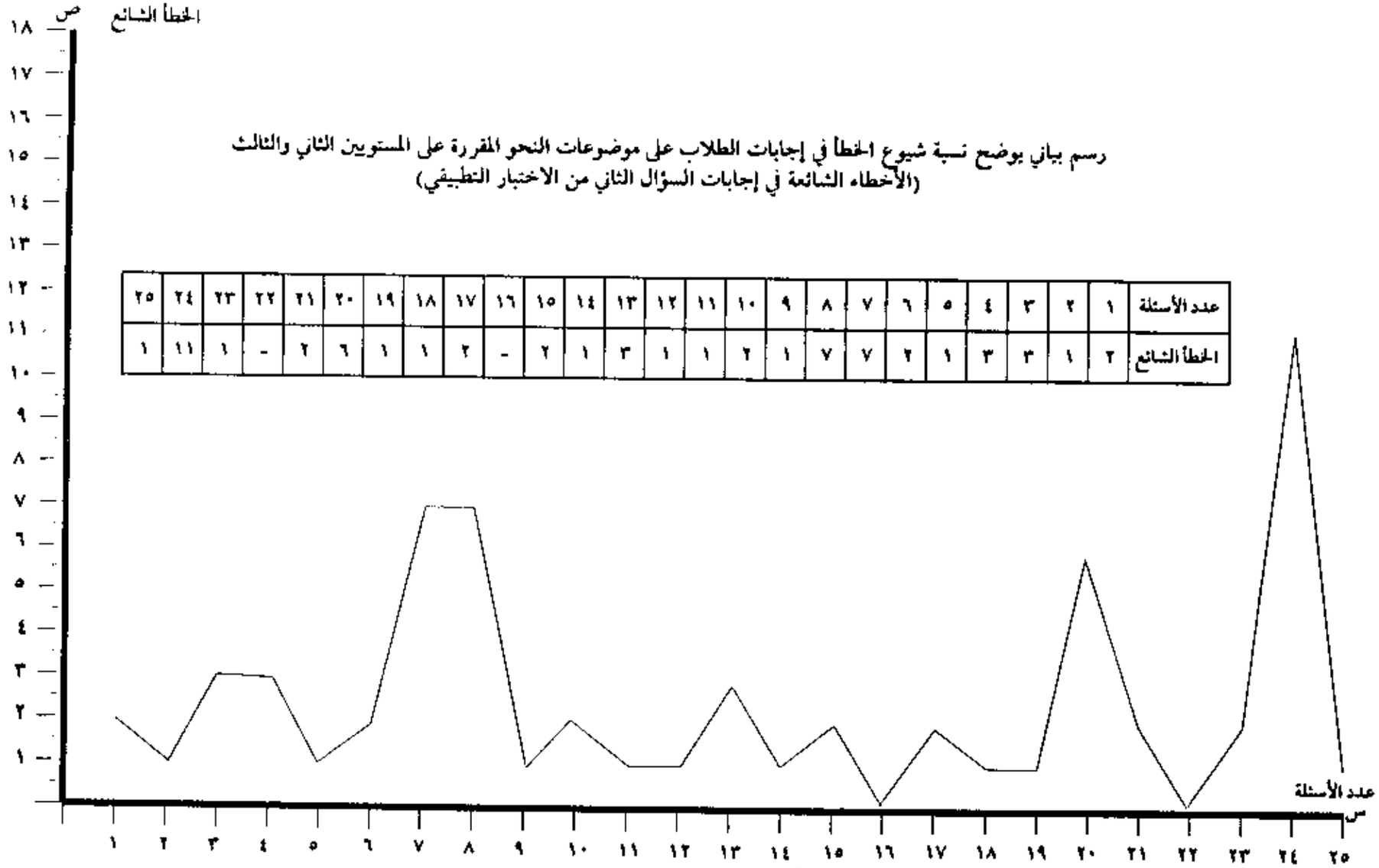
رسم بياني يوضح نسبة شيوع الخطأ في إجابات الطلاب على موضوعات النحو المقررة على المستويين الثاني والثالث
(الأخطاء الشائعة في إجابات السؤال الأول من الاختبار التطبيقي)

عدد الأسئلة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥
الخطأ الشائع	٣	-	٢	١	-	-	٣	٢	٢	-	-	-	٣	-	١	١	٥	٥	٢	١	١	-	١	١	١



رسم بياني يوضح نسبة شيوع الخطأ في إجابات الطلاب على موضوعات النحو المقررة على المستويين الثاني والثالث
(الأخطاء الشائعة في إجابات السؤال الثاني من الاختبار التطبيقي)

عدد الأسئلة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥
الخطأ الشائع	٢	١	٣	٣	١	٢	٧	٧	١	٢	١	١	٣	١	٢	-	٢	١	١	٦	٢	-	١	١١	١



العلاقة بين أخطاء التحصيل وأخطاء التطبيق :

بعد أن رصد الباحث الأخطاء الشائعة في الاختبارات الثلاثة والتي قاس الباحث من خلالها جانبين :

الأول : مستوى تحصيل الطلبة المعرفي (المعرفة، التذكر، الفهم) حيث تم قياس حصيلتهم العلمية مما درسوه من موضوعات النحو المقررة على المستويين الثاني والثالث في جانبها النظري فقط .

الثاني : قدرة الطلبة على تطبيق ما درسوه من قواعد نظرية في المستويين الثاني والثالث .

تأتي بعد هذا الرصد مرحلة مهمة هي الهدف الأول من أهداف البحث ألا وهي التعرف على العلاقة بين أخطاء التحصيل وأخطاء التطبيق التي شاعت في إجابات الطلبة . ولكي تتضح هذه العلاقة بين هذين الجانبين تم إعداد جدول اشتمل على مجموع الأخطاء الشائعة في كل جانب على حدة وفقًا لمايلي :

م	الأخطاء التحصيلية	الأخطاء التطبيقية
١	الحروف وما تدخل عليه	المبتدأ المؤخر في الجملة الاستفهامية
٢	أقسام الفعل	استعمال ضمير المتكلم مع الأفعال الناسخة
٣	تطابق الخبر مع المبتدأ	استعمال ضمير المخاطب مع الأفعال الناسخة
٤	دلالة ظرف الزمان	التفريق بين الخبر المفرد والخبر الجملة
٥	علامات الاسم	
٦	علامات جزم الفعل المضارع المعتل الأخر	
٧	علامة رفع الفعل المضارع المعتل الأخر	
٨	علامة بناء فعل الأمر	
٩	إعراب الاسم المقصور	
١٠	أنواع الضمائر المنفصلة	
١١	الإعراب التفصيلي للضمير المتصل	
١٢	معاني أدوات النفي	

تتضح العلاقة بين الأخطاء التحصيلية والأخطاء التطبيقية فيمايلي :

١ ـ في باب خبر المبتدأ من حيث التطابق والتفريق بين أنواع الخبر.

٢ ـ في باب الضمائر المتصلة من حيث إعرابها إعرابًا تفصيليًا واختيار الضمير المناسب مع النواسخ .

ولا شك أن هذين البابين من أصعب الأبواب في النحو العربي وخاصة لغير الناطقين بالعربية وذلك للأسباب الآتية :

أ ـ لا تطابق بين الخبر والمبتدأ في معظم لغات العالم وإنما يلزم الخبر صورة واحدة مع اختلاف المبتدأ في الجنس والعدد .

ب ـ التطابق بين الخبر والمبتدأ في اللغة العربية ليس كاملاً، وذلك لأن التطابق بين الخبر والمبتدأ في الجنس والعدد يتم إذا كان المبتدأ للعاقل سواء أكان مفردًا أم مثنى أم جمعًا مذكرًا أم مؤنثًا. ويأتي الخبر مفردًا مؤنثًا، إذا كان المبتدأ جمعًا لغير العاقل طبقًا لما درسه الدارسون في مقرر النحو في المستويين الثاني والثالث .

نتائج التحليل:

بعد أن انتهى الباحث من تصحيح الاختبارات واستخراج النتائج وتحليلها خلص الباحث إلى النتائج التالية:

أولاً: إيجابيات دراسة النحو في المستويين الثاني والثالث في المعهد طبقًا للقياس:

١ ـ بلغ عدد الناجحين في الاختبارات الثلاثة ثمانية عشر طالبًا، أي بنسبة ١٠٠٪ من مجموع أفراد العينة، وقد جاءت نسب النجاح لكل اختبار كمايلي:

أ ـ اختبار التحصيل في موضوعات النحو المقررة على المستوى الثاني

* الناجحون بتقدير ممتاز وعددهم ٨ طلاب بنسبة ٤٤,٤٤٪.
* الناجحون بتقدير جيد جدًّا وعددهم ٧ طلاب بنسبة ٣٨,٨٨٪ ≈ ٣٨,٩٪.
* الناجحون بتقدير جيد وعددهم ٣ طلاب بنسبة ١٦,٦٦٪.
* الناجحون بتقدير مقبول وعددهم صفر.

ب ـ اختبار التحصيل في موضوعات النحو المقررة على المستوى الثالث

* الناجحون بتقدير ممتاز وعددهم ٣ طلاب بنسبة ١٦,٦٦٪ ≈ ١٦,٧٪.
* الناجحون بتقدير جيد جدًّا وعددهم ٧ طلاب بنسبة ٣٨,٨٨٪ ≈ ٣٨,٩٪.
* الناجحون بتقدير جيد وعددهم ٣ طلاب بنسبة ٢٢,٢٢٪.
* الناجحون بتقدير مقبول وعددهم ٤ طلاب بنسبة ٢٢,٢٢٪.

جـ ـ اختبار التطبيق في موضوعات النحو في المستويين الثاني والثالث

* الناجحون بتقدير ممتاز وعددهم ١٠ طلاب بنسبة ٥٥,٦٪.
* الناجحون بتقدير جيد جدًّا وعددهم ٥ طلاب بنسبة ٢٧,٨٪.
* الناجحون بتقدير جيد وعددهم طالب واحد بنسبة ٥,٦٪.
* الناجحون بتقدير مقبول وعددهم طالبان بنسبة ١١,١.

٢ ـ بلغت النسبة العامة للدرجات في الاختبار التحصيلي ٨٣,٥٩٪، أما النسبة العامة للدرجات في الاختبار التطبيقي فهي ٨٧,٣٨٪، والفارق بين النسبتين ٣,٧٩٪ لصالح الاختبار التطبيقي وقد بلغ عدد الأسئلة التي أجاب عنها جميع المفحوصين في الجانب التحصيلي ٣٨ سؤالاً بنسبة مقدارها ٧٦٪، من مجموع الأسئلة بواقع أربع درجات لكل سؤال أي ما يعادل ١٥٢ درجة من الدرجات الكلية للاختبارين التحصيليين بنسبة بلغت ٧٦٪ وبلغ عدد الأسئلة التي أجاب عنها جميع المفحوصين في الجانب التطبيقي ٤٤ سؤالاً بنسبة مقدارها ٨٨٪ من مجموع الأسئلة بواقع أربع درجات لكل سؤال أي ما يعادل ١٧٦ درجة من الدرجات الكلية للاختبار التطبيقي بنسبة بلغت ٨٨٪.

٣ ـ كان عامل الزمن معيارًا إيجابيًا، حيث أجاب المفحوصون عن أسئلة الاختبارات الثلاثة في وقت قياسي تراوح ما بين ١٥ إلى ٣٠ دقيقة مما يعطي مؤشرًا يدل على استيعاب أفراد العينة المضمون العام للأسئلة وتوفر عنصر التلقائية في الإجابات خاصة فيما يتعلق بالاختبار التطبيقي مما يدل على قدرتهم على الممارسة العملية لقواعد اللغة العربية.

ثانيًا: السلبيات

١ ـ بلغ عدد الأخطاء الشائعة في الاختبار التحصيلي للمستويين الثاني والثالث ثلاثة عشر خطأً بنسبة مقدارها ٢٦٪، حيث بلغ عدد الأخطاء في الاختبار الخاص بموضوعات النحو في المستوى الثاني أربعة أخطاء بنسبة مقدارها ١٦٪ من مجموع الأسئلة الذي بلغ خمسة وعشرين سؤالاً بواقع أربع درجات لكل خطأ، أي ما يعادل ١٦ درجة من الدرجات الكلية للاختبار بنسبة ١٦٪.

وبلغ عدد الأخطاء في الاختبار الخاص بموضوعات النحو في المستوى الثالث تسعة

أخطاء بنسبة مقدارها ٣٦٪ من مجموع الأسئلة الذي بلغ خمسة وعشرين سؤالاً، بواقع أربع درجات لكل خطأ، أي ما يعادل ٣٦ درجة من الدرجات الكلية للاختبار بنسبة ٣٦٪.

٢ ـ بلغ عدد الأخطاء الشائعة في الاختبار التطبيقي في موضوعات النحو للمستويين الثاني والثالث ستة أخطاء بنسبة مقدارها ١٢٪، حيث بلغ عدد الأخطاء في السؤال الخاص بالضبط بالشكل الصحيح خطأين بنسبة ٨٪ بواقع أربع درجات لكل خطأ، أي ما يعادل ثماني درجات من مجموع الدرجات الخاصة بهذا السؤال وهي مائة درجة بنسبة ٨٪ وبلغ عدد الأخطاء في الاختبار الخاص بملء الفراغ بكلمة مناسبة، وهو الاختبار الخاص بمعرفة قدرة الطالب على التطبيق في مجال التراكيب الصحيحة أربعة أخطاء بنسبة مقدارها ١٦٪، بواقع أربع درجات لكل خطأ، أي ما يعادل ست عشرة درجة من الدرجات الخاصة بهذا الاختبار وهي مائة درجة بنسبة ١٦٪.

الأسئلة التي شاعت الأخطاء في الإجابة عنها، والتي يعرضها الباحث للتعرف عليها ليتم التركيز عليها وتعزيز التدريب عليها والتأكيد على قواعدها.

أ ـ الأخطاء التحصيلية:

١ ـ الحروف وما تدخل عليه

٢ ـ أقسام الفعل

٣ ـ تطابق الخبر مع المبتدأ

٤ ـ دلالة ظرف الزمان

٥ ـ علامات الاسم

٦ ـ علامات جزم الفعل المضارع المعتل الآخر

٧ ـ علامة بناء فعل الأمر

٨ ـ إعراب الاسم المقصور

٩ ـ أنواع الضمائر المنفصلة

١٠ـ الإعراب التفصيلي للضمير المتصل.

ب ـ الأخطاء التطبيقية:

١ ـ المبتدأ المؤخر في الجملة الاستفهامية

٢ ـ استعمال ضمير المتكلم مع الأفعال الناسخة

٣ ـ استعمال ضمير المخاطب مع الأفعال الناسخة

٤ ـ التفريق بين الخبر المفرد والخبر الجملة

بعد هذا العرض يمكنني أن أقول هناك تقارب كبير بين مستوى التحصيل ومستوى التطبيق بالنسبة للدارسين، وقد زادت نسبة التطبيق على التحصيل بفارق ٣,٧٩٪ ≈ ٣,٨٪ مما يعطي مؤشرًا يدل على نجاح المعهد إلى حد كبير في برنامجه التعليمي في مادة النحو الذي حقق توازنًا كبيرًا بين مستوى التحصيل ومستوى التطبيق لدى الدارسين، وذلك يسهم في تنمية مهاراتهم اللغوية من خلال الممارسة الفعلية القائمة على المعرفة الصحيحة، خاصة وأن نسبة الناجحين كانت ١٠٠٪ وأن نسبة النجاح العامة كانت ١٠٠٪ وأن نسبة التحصيل العامة كانت ٨٣,٥٩٪ وأن نسبة التطبيق العامة كانت ٨٧,٣٨٪.

ولا أملك بعد هذا إلا أن أحمد
الله الذي هدانا لهذا وما كنا
لنهتدي لولا أن هدانا الله،
فالحمد لله الذي بنعمته تتم
الصالحات .

وصلى الله وسلم على
نبينا محمد

الفهـــــارس

فهرس المراجع
فهرس الموضوعات

فهرس المراجع

١ ـ **أحمد عبده عوض**

مستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغية وعلاقتها بالتمكن من العلاقات النحوية البلاغية (جامعة طنطا، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، ١٩٨٩م).

٢ ـ **أحمد مرغني عيسوي وآخرون**

* سلسلة تعليم اللغة العربية، المجموعة الأولى، كتاب النحو، المستوى الثاني (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية).

* سلسلة تعليم اللغة العربية، المجموعة الأولى، كتاب النحو، المستوى الثالث (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية).

٣ ـ **إبراهيم عطا**

طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٦م).

٤ ـ **إبراهيم مصطفى ورفاقه**

المعجم الوسيط (طهران: المكتبة العلمية).

٥ ـ **أبو الفتح عثمان بن جني**

الخصائص، تحقيق محمد النجار (بيروت: دار الكتاب العربي) جـ ١.

٦ ـ **جار الله أبو القاسم الزمخشري**

المفصل في علم العربية (بيروت: دار الجيل للنشر والتوزيع، ط ٢، بدون تاريخ).

٧ ـ جودت الركابي

طرق تدريس اللغة العربية (دمشق: دار الفكر).

٨ ـ جورج ف. مادوس وآخرون

تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد المفتي وآخرون (الرياض: دار المريخ).

٩ ـ حسن عون

دراسات في اللغة العربية والنحو العربي (القاهرة: معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٦٩م).

١٠ـ حسن شحاته وآخرون

تعليم اللغة العربية والتربية الدينية (ط ٦، ١٩٨٨م).

١١ـ حسن قوره

دراسات تحليلية ومواقف طبيعية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي (القاهرة: دار المعارف، ط ٣، ١٩٨٦م).

١٢ـ حلمي الوكيل ومحمد المفتي

أسس بناء المناهج وتنظيماتها (القاهرة: مطبعة حسان، ١٩٨١م).

١٣ـ الدمرداش سرحان

المناهج المعاصرة (الرياض: مكتبة الطالب الجامعي، ط ٢، ١٤٠٦هـ)

١٤ـ رمزية الغريب

التقويم والقياس النفسي والتربوي (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨١م).

١٥ـ سليمان عبيدات

القياس والتقويم التربوي (الأردن: الجامعة الأردنية، كلية التربية، ١٤٠٨هـ).

١٦- سعيد محمد بامشموس

التقويم التربوي (الرياض: دار الفيصل الثقافية، ط ٢، ١٤٠٥هـ).

١٧- سبع أبو لبده

* مبادىء القياس النفسي والتقويم التربوي (الأردن: الجامعة الأردنية، كلية التربية، ١٣٩٩هـ).

* مبادىء القياس النفسي (الأردن: عمّان، جمعية عمال المطابع التعاونية، ط ٢، ١٩٨٢م).

١٨- صالح عبدالعزيز

التربية الحديثة، مادتها، مبادئها، تطبيقاتها (القاهرة: دار المعارف، ط ٦، ١٩٧٥م).

١٩- عبدالحميد عبدالله عبدالحميد

محاضرات في أسس تصميم الكتاب المدرسي القيت على طلبة المرحلة الثانية ماجستير (قسم تأهيل المعلمين في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١٠هـ).

٢٠- عبدالرحمن محمد عيسوي

القياس والتجريب في علم النفس والتربية (بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٧٤م).

٢١- عبدالمجيد نشواني

علم النفس التربوي (عمّان: دار الفرقان، ط ١، ١٤٠٤هـ).

٢٢- عزت جرادات وآخرون

مبادىء القياس والتقويم (عمّان: المكتبة التربوية المعاصرة، رقم ٣، بدون تاريخ).

٢٣- عزت عبدالموجود وآخرون

أساسيات المنهج وتنظيماتها (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م).

٢٤- علي شعبان

محاضرات في علم اللغة التطبيقي ألقت على طلبة المرحلة الثانية ماجستير (قسم تأهيل المعلمين، في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١٠هـ).

٢٥- علي فوده نيل

أساسيات النحو العربي لغير العرب، السجل العلمي لتعليم العربية لغير الناطقين بها (الرياض: جامعة الملك سعود، ١٣٩٨هـ).

٢٦- علي مدكور

تدريس فنون اللغة العربية (الرياض: مكتبة الفلاح).

٢٧- علي مدكور ومحمد موسى عقيلان

المباحث النحوية التي يشيع استعمالها ويشيع الخطأ فيها لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة المتوسطة (الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، بحث غير منشور، ١٤٠٧هـ).

٢٨- غانم سعيد العبيدي وحنا الجبوري

أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم (الرياض: دار العلوم، ١٤٠١هـ).

٢٩- فتحي يونس

اللغة العربية والدين الإسلامي (القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٤م).

٣٠- فتحي يونس وآخرون

تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته (١٩٨٧م).

٣١- فتحي يونس ومحمود الناقة

أساسيات تعليم اللغة العربية (القاهرة: دار الثقافة، ١٩٧٧م).

٣٢- فوزي طه ورجب الكليزة

المناهج المعاصرة (الرياض: مكتبة الطالب الجامعي، ط ٢، ١٤٠٦هـ).

٣٣- فؤاد أبو حطب وآمال صادق

علم النفس التربوي (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ط ١، ١٩٧٧م).

٣٤- فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان

التقويم النفسي (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ط ٣، ١٩٧٩م).

٣٥- كابور أهلاوات وآخرون

القياس والتقويم (سلطنة عُمان: وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، الكليات المتوسطة، ط ١، ١٤٠٦هـ).

٣٦- مجد الدين الفيروزبادي

القاموس المحيط (بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ).

٣٧- محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي

التدريس في اللغة العربية (الرياض: دار المريخ، ١٤٠٤هـ).

٣٨- محمد إسماعيل يوسف

محاضرات في التقويم (الرياض: مؤسسة الأنوار، ١٩٧٥م).

٣٩- محمد عبدالسلام أحمد

القياس النفسي والتربوي (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية).

٤٠- محمد عبدالعزيز عيد

مفاهيم التقويم وأسسه ووظائفه، محاضرات في التقويم التربوي (مكتب التربية العربي لدول الخليج، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت.

٤١- محمد عبدالخالق محمد

اختبارات اللغة (الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، ١٤١٠هـ).

٤٢- محمد عبدالرؤوف الشيخ

بناء مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية (جامعة طنطا، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ١٩٨٨م).

٤٣- محمد عبدالقادر أحمد

طرق تعليم اللغة العربية (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ط ٢، بدون تاريخ).

٤٤- محمود أحمد السيد

الموجز في طرق تدريس اللغة العربية (بيروت: دار العودة).

٤٥- محمود الناقة

تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ١٤٠٥هـ).

٤٦- محمود رشدي خاطر وآخرون

طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة (ط ٤، ١٩٨٩م).

٤٧- نزار مهدي الطائي

القياس وعلاقته بالتقويم التربوي، محاضرات في التقويم التربوي (مكتب التربية العربي لدول الخليج)، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت.

فهرس الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
ـ المقدمـــة	١
■ التمهيـد	٥
١ ـ أهمية اللغة العربية لغير العرب	٦
٢ ـ النحو واللغة	٩
٣ ـ المشكلـــة	١٥
٤ ـ الدراسات السابقة	١٦
٥ ـ أهمية الدراسة وأهدافها	٢٠
٦ ـ حدود الدراسة	٢٢
٧ ـ تحديد المصطلحات	٢٣
■ الفصـل الأول	٢٥
١ ـ التقويم والقياس في ميدان تعليم اللغة الأجنبية	٢٦
٢ ـ التقويم: تعريفه وخصائصه	٢٨
٣ ـ أنـواع التقويـم	٣١
٤ ـ القياس: تعريفه وخصائصه	٣٣
٥ ـ أنواع القياس	٣٦
٦ ـ الفرق بين التقويم والقياس	٣٩

٧ ـ أهداف القياس ٤١
٨ ـ القياس الجيد ٤٥
٩ ـ القياس والقدرات ٥٢

■ الفصل الثاني ٥٦
١ ـ خطوات إعداد المقاييس ٥٧
٢ ـ نماذج المقاييس التي استعملت في البحث ٧٥

■ الفصل الثالث ٩٤
١ ـ التصحيح ٩٥
٢ ـ متوسط الدرجات ٩٩
٣ ـ الأخطاء الشائعة ١٠٤
٤ ـ العلاقة بين أخطاء التحصيل وأخطاء التطبيق ١١٧
٥ ـ نتائج التحليل ١١٩

■ الفهـارس ١٢٣
١ ـ فهرس المراجع ١٢٤
٢ ـ فهرس الموضوعات ١٣٠