

فاعلية محكات مقترحة لتصحيح اختبارات اكتساب المفاهيم النحوية عند طلبة المرحلة المتوسطة

The effectiveness of a proposed acquisition tests correction touchstones
grammatical concepts when middle school students

حسين كريم فوزان السراي

Hussein Kareem Fouzan AL-sarray

وزارة التربية / المديرية العامة لتربية واسط / ٢٠١٦م

ملخص البحث

يرمي هذا البحث الكشف عن فاعلية محكات مقترحة لتصحيح اختبارات اكتساب المفاهيم النحوية عند طلبة المرحلة المتوسطة. ولتحقيق ذلك الهدف اتبع الباحث منهج البحث الوصفي، وبلغ عينة البحث (٤٠) طالباً وطالبة، ثم اعد الباحث أداتين لقياس ذلك الأولى: محكات مقترحة للتصحيح، والأخرى: اختبار اكتساب المفاهيم النحوية وهو اختبار موضوعي من نوع "الاختيار من متعدد" وبعد التحقق من من صلاحية الفقرات منطقياً، ومن مؤشري الصدق والثبات، طبق على العينة الأساسية، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن استنتاج ما يأتي:

أن محكات التصحيح المفضلة الثلاثة الأولى بحسب الترتيب هي (السادس، والثاني، والسابع)، وبينها علاقات ارتباطية ويمكن الاعتماد على جميعها وجعلها محكا واحداً، وعلى النحو الآتي: الذي يتمكن من هدفين من الاهداف الثلاثة: "التعريف، والتمييز، والتطبيق" يعد مكتسباً للمفهوم، والاعتماد هنا على النسبة المئوية من خلال التقسيم (٣١٢) والتي تعادل ٦٦٪ فما فوق، والاجابات غير المنطقية لا تعطى لها درجة والاجابات المنطقية تعطى لها درجة بحسب التدرج، والتدرج هو ان نعطي درجة لمستوى التعريف، ومن ثم نعطي درجة مضاعفة لمستوى التمييز، ومن ثم نعطي درجة مضاعفة مرتين لمستوى التطبيق، فعلى سبيل المثال لو اعطي لمستوى التعريف درجة واحدة، فمستوى التمييز يعطى له درجتان، ومستوى التطبيق يعطى له ثلاث درجات. وبذلك قد عالجنا الفرق بين الفقرات التي تقيس مستويات متدرجة من حيث الصعوبة.

ABSTRACT

This research is aimed at revealing the effectiveness of a proposed acquisition tests correction touchstones grammatical concepts when middle school students. To achieve this goal follow Finder descriptive research approach, and reached a sample search (40) students, then the Finder tools to measure it first: touchstones for debugging, and other grammatical concepts and test is an objective test of type "multiple choice" after verifying the validity of logical paragraphs, and validity and reliability indices, applied to the core sample, in the light of the findings of this study can conclude what comes :

The first three touchstones favorite patch order (vi, II, VII), including relational ties and all reliable and made one test, as follows: who gets to three goals: "definition, and discrimination, and the app" is progressing of the concept, and rely here on the percentage by Division (2/3) = 66% and above, and illogical answers don't give her degree and logical answers given by degree gradient , And the gradient is to give a degree of visibility, and then give the double degree of discrimination, and then give the degree of doubling twice to the application tier, for example if I give one definition level, the level of discrimination gives him two degrees, and application level gives him three degrees. Thus he has treated the difference between paragraphs that measure the gradient levels in terms of difficulty.

الفصل الأول: التعريف بالبحث**مشكلة البحث: Problem of studying**

من خلال اطلاع الباحث على البحوث التربوية التي تناولت في متغيراتها "اكتساب المفهوم" في المواد الدراسية جميعها، وبالخصوص مفاهيم مواد اللغة العربية ، وكذلك من طريق حضور الباحث لبعض مناقشات طلبة الدراسات العليا التي كانت في عنواناتهم مفردة "اكتساب المفهوم" شاهد إن هناك اختلافا في عملية تصحيح اختبار اكتساب المفهوم وهذا ناتج من اعتماد الباحثين على محكات مختلفة فيما بينها لمعرفة هل الطالب اكتسب المفهوم أم لا؟ وهذا الاختلاف يبين ان هناك اكثر من محك معتمد عند الباحثين في عملية تصحيح الاختبار ، وبالنتيجة فان ذلك يؤدي الى اختلاف في نتائج تحصيل الطلبة باختلاف تلك المحكات في عملية التصحيح ، ومن ثم سيؤدي منطقيا الى ضعف الاعتماد على نتائج البحوث المتخصصة في اكتساب المفهوم كمتغير تابع في البحث العلمي؛ إذ إن الاعتماد على اكثر من محك في عملية التصحيح غير جائز ، لذا ينبغي الاعتماد على محك واحد فقط مفضل لدى الجميع وان يكون مقبول منطقيا حتى تتوحد عملية التصحيح لاختبار المفاهيم. لذا ارتأى الباحث الكشف عن محكات تصحيح مفضلة ومنطقية لاكتساب المفهوم ، وتتبلور مشكلة هذا البحث من خلال الاجابة عن السؤال الآتي:

ما المحكات المفضلة والمتجانسة من بين تلك المحكات المقترحة لتصحيح اختبار اكتساب المفاهيم النحوية عند طلبة المرحلة المتوسطة؟

أهمية البحث والحاجة اليه: Importance of studying

إن إعطاء صورة وصفية للإجابة عن اسئلة هذا البحث تتيح المجال الى تحديد أهميته بما يضيفه الى المعرفة العلمية من الناحيتين النظرية والتطبيقية لذا يمكن تحديدها على النحو الآتي:

المجال النظري: تبرز في هذا البحث بالآتي.

١. ندرة البحوث الدراسية العراقية والعربية التي تناولت موضوع محكات تصحيح اكتساب المفاهيم النحوية.
 ٢. هذه الدراسة ستمهد السبيل لبحوث ودراسات أخرى في هذا المجال الذي تتنامى أهميته في البحث التربوي في المواد التعليمية الأخرى وكذلك استهداف فئات أخرى من العاملين في المؤسسات التربوية.
- المجال التطبيقي:** تبرز في هذا البحث بالآتي.

١. يعد معرفة محك تصحيح مفضل جوهري من بين عدة محكات امرا مهما في الابتعاد من عشوائية الاختيار من بين المحكات في عملية تصحيح اختبارات اكتساب المفهوم.
٢. تبرز أهمية الدراسة في معرفة التصحيح المفضل في تصحيح اختبارات اكتساب المفاهيم النحوية التي تسهم في تقويم الطلبة ومعرفة ما تحقق فعلا من اكتسابهم لتلك المفاهيم.
٣. يعد التقويم من اهم العناصر الاساسية في بناء المناهج لذا ينبغي الاهتمام في عملية اعداد الاختبارات وتصحيحها جيدا.

اهداف البحث: The Aim of Study

يرمي هذا البحث تعرف "الكشف عن المحكات المفضلة من بين المحكات المقترحة لتصحيح اختبارات اكتساب المفاهيم النحوية عند طلبة المرحلة المتوسطة".

حدود البحث: Limits of The Study

يتحدد هذا البحث بـ :

١. موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني متوسط المقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) في العراق.
٢. طلاب وطالبات الصف الثاني متوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة واسط.

تحديد المصطلحات: - Determine The terms

المحك لغة: المحكُ : ما يحك من حجر وغيره. (مصطفى، وآخرون، ١٣٨٢هـ، ص ١٩٠)

اصطلاحاً: عرفه كل من:

(الإمام، وآخرون، ١٩٩٠م) : بأنه: مستوى معين ثابت محدد مسبقاً . (الإمام، وآخرون، ١٩٩٠م، ص ٢١٢)

عرفه Good: مستوى أو نموذج أو حكم يتم اختياره كأساس للمقارنة النوعية أو الكمية.

(Good, 1973, P:153)

محكات التصحيح: لم يجد الباحث في الادبيات والدراسات السابقة تعريف يجمع بين مفهومي (المحكات والتصحيح) لذا ارتأى الى أن يعرفه إجرائياً: بأنه ادوات ووسائل القياس التي تستخدم في تفسير درجات الطلاب (عينة البحث) في ضوء مستوى اداء الفرد عليها الذي يمكن عدّه مكتسباً للمفهوم أو غير مكتسب للمفهوم.

الاكتساب: عرفه (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣) بأنه: زيادة افكار الفرد أو معلوماته أو تعلمه انماطاً جديدة

للاستجابة، أو تغيير انماط استجابته القديمة. (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣م، ص ٥٧)

المفهوم: عرفه كل من :

١. (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣م) بانه: عبارة عن تكوين عقلي ينشأ عن تجريد خاصية أو أكثر من حالات

جزئية (أمثلة متعددة)، يتوافر في كل منها هذه الخاصية (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣م، ص ٢٨٦)

٢. (الطيبي، ٢٠٠٤م): بانه: مجموعة من الصفات المميزة والمشاركة التي يلتقي عندها جميع العناصر في

اسم مصطلح ذي دلالة لفظية. (الطيبي، ٢٠٠٤م، ص ١٣)

النحو: عرفه (عبد الحميد، ١٤١٥هـ) بانه: العلم بالقواعد التي يعرف بها احكام أو اخر الكلمات العربية في

حال تركيبها من الاعراب والبناء وما يتبع ذلك. (عبد الحميد، ١٤١٥هـ، ص ٦)

المفاهيم النحوية: التعريف الاجرائي للباحث بأنه: مجموعة الصفات العامة التي تشترك فيها مجموعة من الاشياء وغالباً ما يعبر عنها بكلمة أو شبه جملة وتتعلق بموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط ويمكن اكتسابه من قبل الطلاب والطالبات (عينة البحث) وذلك من خلال قدرتهم على التعريف والتمييز والتطبيق.

المرحلة المتوسطة: جاء تعريفها ضمن نظام المدارس الثانوية ١٩٨٤ " يكون التعليم الثانوي على مرحلتين متتابعتين متوسطة وإعدادية، مدة كل منهما ثلاث سنوات ، وتعنى المرحلة المتوسطة باكتشاف قابليات الطلبة وميولهم وتوجيهها وبمواصلة الاهتمام بأسس المعرفة والمهارات والاتجاهات والعمل على تحقيق تكاملها ومتابعة تطبيقاتها تمهيداً للمرحلة التالية للحياة العملية الانتاجية . (وزارة التربية، ١٩٨٤، ص ٤)

الفصل الثاني: الإطار النظري

طبيعة المفهوم:

يدرك الانسان مفهوم الموجودات التي يحس بها مثل : محمد، هذا الكتاب، هذا القلم، هذه الوردة، بغداد، النجف. واذا تأملها يجد كل واحد منها لا ينطبق على فرد آخر ولا يصدق الا على ذلك الموجود وحده ، وهذا هو المفهوم (الجزئي) ويصح تعريفه بانه " المفهوم الذي يمتنع صدقه على اكثر من واحد". ثم ان الانسان اذ رأى جزئيات متعددة ، وقاس بعضها إلى بعض، فوجدها تشترك في صفة واحدة انتزع منها صورة مفهوم شامل ينطبق على كل واحد منها . وهذا المفهوم الشامل أو " الصورة المنتزعة: هو المفهوم (الكلي) . ويصح تعريفه بانه " المفهوم الذي لا يمتنع صدقه على اكثر من واحد" مثل مفهوم: انسان، حيوان، معدن، ابيض، تفاحة، حجر، عالم، جاهل، جالس في الدار، معترف بذنبه. ولا يجب ان تكون افراد الكلي موجودة فعلاً: فقد يتصور العقل مفهوماً كلياً صالحاً للانطباق على اكثر من واحد من دون ان ينتزعه من جزئياته موجودة بالفعل، وانما يفرض له جزئيات يصح صدقه عليها، بل قد يمتنع وجود حتى فرد واحد له مثل مفهوم " شريك الباري، ومفهوم: اجتماع النقيضين" . ولا يضر ذلك في كليته. وقد لا يوجد له الا فرد واحد ويمتنع وجود غيره، مثل مفهوم " واجب الوجود" ؛ لقيام البرهان على ذلك، ولكن العقل لا يمنع من فرض افراد لو وجدت لصدق عليها هذا المفهوم. ولو كان مفهوم " واجب الوجود " جزئياً لما كانت حاجة إلى البرهان على التوحيد، وكفى نفس تصور مفهومه لنفي وقوع الشركة فيه. وعليه فهذا الانحصار في فرد واحد انما جاء من قبل امر خارج عن نفس المفهوم. الا ان نفس المفهوم يمتنع صدقه على افراد كثيرة. اذن ؛ بمقتضى هذا البيان لا بد من اضافة قيد "ولو بالفرض" في تعريفه الجزئي والكلي، فالجزئي: "مفهوم يمتنع صدقه على كثير ولو بالفرض" ، والكلي: " لا يمتنع...ولو بالفرض". (المظفر، ١٤٢٥هـ، ص ٥٥)

فالمفهوم : هو "نفس المعنى بما هو، أي نفس الصورة الذهنية المنتزعة من حقائق الاشياء. والمصداق: هو ما ينطبق عليه المفهوم، أو حقيقة الشيء الذي تنتزع منه الصورة الذهنية" المفهوم". فالصورة الذهنية لمسمى "محمد" مفهوم جزئي، والشخص الخارجي الحقيقي مصداقه. والصورة الذهنية لمعنى " الحيوان" مفهوم كلي ، وافراده الموجودة وما يدخل تحته من الكليات كالإنسان والفرس والطيور مصاديقه... وهكذا. (المظفر، ١٤٢٥هـ، ص ٦٠)

اننا نبني عالمنا بالمفاهيم ، أنها موجودة بكل الانواع وبعضها اكثر اهمية من البعض الاخر، وبينما نتعلم الاشياء الجديدة ونجربها، فنحن نزيد من ثروتنا المفاهيمية، فنحن باستمرار نضع مفاهيمنا القديمة موضع الاستعمال ، ومع مرور الزمن وباستمرار نوسع هذه المفاهيم، ونكتسب مفاهيم جديدة متعلقة بالقديمة إلى ان ينتهي كل هذا؟ ان سلسلة اكتساب المفهوم واستعماله ، واثرائه ومراجعتة مستمرة طالما قادرين على التفكير . وبالإضافة إلى قدرة المفاهيم على مساعدتنا في تلبية احتياجاتنا اليومية، فعالمنا العقلي مكون من ملايين البنى المعرفية (العقلية) وكل هذه البنى، تتطلب نوعا منفصلا في شبكتنا المعرفية لأن استرجاع المعلومات سوف يكون صعبا كليا اذا لم تكن منظمة ، وتسمح لنا المفاهيم بتنظيم وتخزين كمية كبيرة من المعلومات بفاعلية، وحالما تشكل فأنها تزيل احتياجاتنا لمعاملة كل معلومة جديدة من المعلومات كنوع منفصل، وضمن نفس المعنى، فان المفاهيم هي علاقات تعلق عليها الخبرات الجديدة، فأما ان نضع المعلومات على علاقة غير ملائمة، أو أن نوجد لها واحدة جديدة ، وباختصار ، فان المفاهيم تنظم بنيتنا المعرفية، وتحفظها من أن تصبح صعبة وعديمة ، أو سيئة الوظيفة. (الحيلة، ٢٠٠٧م، ص٢٠٣)

المفاهيم النحوية وانواعها:

كلمة التفاحة دالة على شيء له مفهوم مشتمل على خصائص الثمرة المحسوسة من حيث الشكل واللون والطعم والرائحة، وهذا يختلف عنه عندما تكون التفاحة مفهوما مجردا كالمبتدأ في الجملة الآتية: "التفاحة طعمها لذيذ"، فالمفهوم هنا مبتدأ وليس التفاحة الدالة على مفهومها المحسوس، فقد يكون موقع التفاحة خبزا أو موزا، فمن حيث هي مفاهيم محسوسة فهي مختلفة الدلالة باختلاف خصائصها، أما من حيث هي مفهوم نحوي فلها نفس السمات والخصائص فكل منها اسم وكل منها جاء مرفوعا حيث ان هذه الخصائص تختلف عن الخصائص المقترنة باللون والطعم والشكل والرائحة. ((سعادة، واليوسف، ١٩٨٨م، ص٦٢)، فالمفاهيم النحوية من النوع المجرد التي لا يمكن ادراكها عن طريق الحواس، فالرمز أو الكلمة ليس المفهوم ذاته، ولكن المفهوم هو مضمون هذه الكلمة ، ودلالة هذا الرمز في ذهن المتعلم، مثلا: كلمة المبتدأ ليست مفهوما ، وإنما هي اسم لهذا المفهوم، وان الصور الذهنية التي تتكون من خصائص المبتدأ جميعا هي المفهوم أو مضمون الكلمة. (الدبور، ٢٠١٢م، ص٤٨)

وقد صنفها (زيتون، ١٩٨٦) على ستة اقسام هي:

- أ. المفاهيم الاجرائية: وهي المفاهيم المتعلقة بالإجراءات التي يؤديها الفرد مثل: الحركة والنوم.
- ب. المفاهيم التصنيفية: وهي المفاهيم التي تقع ضمن صنف معين أو ضمن مجموعة معينة، مثل الفعل الماضي يقع ضمن الأفعال.
- ج. المفاهيم الربطية: وهي المفاهيم التي يتم فيها دمج فكرتين أو شيئين في الاقل، مثل: الصفة تتبع الموصوف في الاعراب والتذكير والتأنيث والافراد والتثنية والجمع.

د. المفاهيم العلائقية: وتمثل العلاقة بين شيء وآخر وبين مفهومين أو أكثر، مثل: تدخل ان واخواتها على المبتدأ والخبر فتتصب الاول اسما لها وترفع الثاني خبرا لها، فهذا المفهوم يتضمن العلاقة بين عدة مفاهيم " المبتدأ والخبر والرفع والنصب".

هـ. مفاهيم فصل: وتكون عكس مفاهيم الربط؛ إذ تُبنى على اساس عزل الافكار أو الاشياء أو الاحداث، ويستعمل فيها حرف العطف(أو) الذي يفيد معنى الفصل، مثل الظرف يشير أما إلى زمان أو مكان.
و. المفاهيم الوجدانية: وهي المفاهيم التي تقع ضمن المجال العاطفي الوجداني الذي له علاقة بالمبول والقيم والاتجاهات، مثل: الامانة، والصدق، والاحترام. (زيتون، ١٩٨٦م، ص٩٥-٩٧)

مكونات المفهوم :

يتكون المفهوم من العناصر الآتية :

- ١) اسم المفهوم ، ويشير إلى الصنف الذي ينتمي اليه المفهوم .
 - ٢) الأمثلة المنتمية إلى المفهوم (الإيجابية) ، والأمثلة غير المنتمية اليه (السلبية) .
 - ٣) الخصائص أو السمات المميزة للمفهوم وغير المميزة له ، وتمثل المظاهر العامة التي تضع الأمثلة في فئة معينة أو مجموعة محددة ولكل مفهوم خصائص مميزة وأخرى غير مميزة .
 - ٤) قاعدة المفهوم أو القانون ، وهي العبارة التي تحدد المفهوم ، مثل الفاعل اسم مرفوع يدل على من فعل الفعل (بلقيس وآخر ١٩٨٢ ص ٣٤١)
- ويبدو ان المفهوم يمكن تكوينه من طريق توظيف الحواس الخمسة والخبرات والمواقف السابقة ، وتفعيلها مع البيئة، فينتج عن ذلك تكوين صورة ذهنية بناء على ادراكه لمجموعة مشتركة من الصفات، ومن ثم استبدال الصور الذهنية بكلمة أو برمز يدل على المفهوم ما يتطلب من عمليات تمييز وتكامل بين الخبرات، وبذلك يتم تشكيل المفهوم لدى الافراد.

خصائص المفهوم:

هناك ثلاثة اتجاهات تحدد خصائص المفهوم ، هي على ما يأتي :

- الاتجاه الأول : يقصد بالخصائص المشتركة عناصر متطابقة بين المثيرات التي يجمعها المفهوم ، مثال على ذلك مفهوم (الأسماء الخمسة) فمن الممكن ان تختلف هذه إماء من حيث هي اسماء بذاتها ، الا ان جميعها تشترك وتتطابق في وجود عدد معين من الصفات المشتركة معا من حيث رفعها ، ونصبها ، وجرها .
- الاتجاه الثاني : يحدد هذا الاتجاه الخصائص المشتركة بانها علاقات جزئية بين الأشياء وليس تطابقا ، مثال على ذلك ، المفعول به ، والمفعول فيه ، والمفعول معه ، والمفعول لأجله ، بينها علاقات جزئية هي علاقة منصوبات الأسماء في كل منها .

الاتجاه الثالث : يرى هذا الاتجاه ان الخصائص المشتركة هي المعنى المتوسط، مثال على ذلك، النواسخ، ومنصوبات الأسماء، ومرفوعات الأسماء، ليس بينها علاقة تطابق ولا علاقة جزئية ولكن جميعها تشترك في انها موضوعات النحو . (زيدان ١٩٨٢ ص ٢٧٣)

ابعاد قياس المفهوم:

هناك عدة ابعاد لقياس مدى اتقان الطلبة للمفهوم ولا بد من طرح عدد من الاسئلة وايضا بعض خصائص المواد التعليمية:

- الفقرة (١): تقيس قدرة الطالب على اختيار (مثالا) على المفهوم ، فيما لو اعطي اسم المفهوم.
- الفقرة (٢): تقيس قدرة الطالب على اختيار (لا مثلا) على المفهوم ، فيما لو اعطي اسم المفهوم.
- الفقرة (٣): تقيس قدرة الطالب على تحديد اسم المفهوم ، فيما لو اعطي (مثالا) على المفهوم.
- الفقرة (٤): تقيس قدرة الطالب على اختيار الخصائص المعيارية للمفهوم ، فيما لو اعطي اسم المفهوم.
- الفقرة (٥): تقيس قدرة الطالب على اختيار الخصائص اللامعيارية ، فيما لو اعطي اسم المفهوم.
- الفقرة (٦): تقيس قدرة الطالب على اختيار التعريف الصحيح للمفهوم ، فيما لو اعطي اسم المفهوم.
- الفقرة (٧): تقيس قدرة الطالب على اختيار مفهوم أوسع مرتبط بشكل كبير بالمفهوم المحدد ، فيما لو اعطي اسم المفهوم. (الحيلة، ٢٠٠٧م، ص٢١٨)، ونقلا عن الحيلة يرى (cooper) ان قياس المفهوم المتعلم يعتمد على الابعاد الآتية:

- ١- تحديد أو تعريف الخصائص المعيارية للمفهوم.
- ٢- تمييز الامثلة من اللأمثلة.
- ٣- تعريف أو تحديد قاعدة المفهوم.
- ٤- القدرة على ربط المفهوم بمفاهيم أخرى.
- ٥- استخدام المفهوم بطريقة جديدة أو غير عادية.

واعتمادا على اهمية المفهوم ، فإن مدى الاتقان يمكن أن يتم تقييمه، من خلال بعد واحد ، أو من خلال هذه الابعاد . وبالنسبة للكثير من النشاطات التعليمية السهلة سوف يكون كافيا لذلك ، وفي مواقف أخرى يتطلب قياس الابعاد الخمسة معا . (الحيلة، ٢٠٠٧م، ص٢٢٠)

ويرى الباحث ان الخصائص المعيارية وغير المعيارية للمفهوم وكذلك عملية الربط بمفاهيم أخرى ذات دائرة أوسع (الربط العمودي) يمكن عد كل ذلك في بعد قاعدة المفهوم (تعريفية)، الا انه قد يعترض شخص ما على عملية الربط الافقي بين المفاهيم كربط الفاعل بالحال والمبتدأ والخبر واسم (كان) وخبر (أن) بانه لا يعد ضمن قاعدة المفهوم، فنقول: أن وجود الفصل الذي هو من ذاتيات المعرف والذي بدوره يمنع دخول مصاديق أخرى لا تندرج تحت المعرف يعد جزءاً من قاعدة المفهوم، ففي المثال السابق يمكن تعريف

الفاعل: بأنه اسم مرفوع مسبوق بفعل تام، فمن خلال تلك القاعدة نستنتج أن هناك ثلاثة خصائص معيارية لمفهوم الفاعل وهي: (الاسم، والمرفوع، والمسبوق بفعل تام) وأن وجود الخصيصة المعيارية الثالثة للمفهوم وهي (مسبوق بفعل تام) تعد الحد الفاصل لمنع دخول مصاديق أخرى لا تندرج تحت المعرف (الفاعل) مثل المبتدأ الذي أيضا اسم ومرفوع الا أنه غير مسبوق بفعل تام .

الحكات والمعايير في القياس والتقويم:

المعايير:

لغويا المعيار هو مقياس ، والمعايير في العلوم التربوية هي موازين مستوى اداء مجموعة في اختبار ما وتستعمل في الحكم على مستوى اداء أي فرد بالنسبة لأداء المجموعة التي ينتمي اليها الفرد. وفي المعنى الاحصائي فان المعايير هي متوسطات الانحرافات المعيارية لمستوى اداء عينة يفترض انها تمثل المجتمع الاصل. مثال : لو اعطيت لنا درجة خام ل احد الطلبة ولنفرض انها كانت (٧٥) ما تعني هذه الدرجة؟ اذا لم تكن لدينا فكرة عن متوسط المجموعة التي ينتمي اليها هذا الطالب والانحراف المعياري، ان هذا الطالب يقارب أو يتفوق أو يتخلف عن المجموعة ؛ لأنه فوق أو تحت المتوسط، ولكننا لا ندري بكم هو يختلف عن المتوسط فهل هو ضمن فئة الاقوياء ،أي ضمن ١٠% الأوائل ، أو هو في مستوى آخر ضمن فئة أخرى ، أي هناك نسبة مئوية اكبرها هو افضل منه . اننا هنا نحتاج إلى معايير تقسم لنا المقياس إلى وحدات واضحة وثابتة ومتساوية تماما كما نحتاج إلى المتر المقسم إلى سنتيمترات أو ديسمترات.

وقد نعد مقياسا لقياس التحصيل يقسم مستويات اداء الطلبة بعد القياس على مئة قسم وتسمى المعايير المئانية، أو نقسم المستويات على ستة اقسام متساوية وتسمى المعايير الزائنية، أو على خمسة أو على تسعة تماما كما نقسم المسطرة إلى وحدات قياس تارة الانج، وتارة أخرى السنتمتر، وتارة الملتر، وهذا يقودنا إلى انتاج المعايير . (الإمام، وآخرون، ١٩٩٠م، ص٢١٢)

أنواع المعايير:

هناك انواع عديدة ومختلفة من المعايير التي نحاول ان نقيس بها مستويات اداء الطلبة ويمكن تصنيفها على نوعين اساسيين هي:

١- المعايير الاحصائية (المستعرضة): وهي المعايير التي تقسم المستويات أو الفروق الفردية على وحدات قياسية متساوية وثابتة من المئينات والمعيار السداسي(الزائي) أو المعيار التساعي..

٢- المعايير الوصفية (الطويلة): وهي المعايير التي توضع تبعا لمتغيرات مثل المعايير العمرية والمعايير الصفية أو تبعا للجنس.

وفي العلوم التربوية والنفسية نحتاج إلى جميع هذه المعايير في استعمالات مختلفة فأنا مثلا نحتاج إلى المئينيات لتوحيد درجات مختلفة لاختبارات لها درجات خام غير موحدة أي ان البعض منها من (٢٠) والآخر من (١٠٠) ودرجات أخرى من (٥٠) وغيرها من (٤٠) مثل هذه الدرجات بالإمكان تحويلها إلى وحدات قياسية موحدة مثل المئينات أو الدرجات المعيارية أو غيرها.

ونحتاج ايضا إلى المعايير الوصفية لمعرفة مستويات اداء كل صف أو عمر في مادة معينة لمجتمع ما أو للبلد ككل وقد نحتاجها لمعرفة مستويات عامة ويحدث هذا اذا اردنا بناء اختبارات وطنية أو تطبيق اختبارات أخرى معربة. وفي قياس الذكاء والقدرات العالية نحتاج إلى معايير تبعا للجنس كأن نعرف ان معايير الذكور تختلف عن معايير الاناث في الذكاء والعديد من القدرات العقلية الأولية أو الخاصة. (الإمام، وآخرون، ١٩٩٠م، ص٢١٣)

المحكات:

المحكات لها ثمة انواع عديدة ، فقد تكون مجموعة احكام المختصين، فرأي المهندسين من ذوي الخبرة الميدانية هي المحك لقياس القدرات الهندسية، وقد تكون المواظبة وعدم الغياب أو نسبة الانتاج كمحك لكفاءة العامل، أو رأي الطلبة في استاذهم كمحك لكفاءة الاستاذ التدريسية في الجامعة، واهم المحكات التربوية التي تستعمل اليوم لتقويم كفاءة أو تحصيل الطالب هي الاهداف التربوية أي إلى أي مدى استطاع اتقان أو اكتساب اهداف تربوية معينة بغض النظر عن تسلسله أو ترتيبه بين اقرانه .

لقد اكتشف العديد من المختصين بالتقويم والقياس بأن قياس الفروق الفردية بين الطلبة بوساطة المعايير لم يكن دائما كافيا لمعرفة المستوى النوعي لتحصيل الطالب فيكون الطالب الأول أو الثالث أو الوسط لا يوضح مدى اتقان الطلبة اهداف تحصيلية أو تربوية معينة ولا يكشف عن الصعوبات التعليمية للطلبة فكان التوسع في استعمال الاهداف التربوية بأنواعها كمحكات لتقويم الطلبة . وهذا ما اعطى اهمية لمعرفة الارتباط بين درجات الطلبة والمحكات التربوية. ان الاتجاه الأول الذي يطلق عليه معياري المرجع كان مناسباً وفعالاً في مجال القياس النفسي والذي فرض على المجال التربوي لأكثر من نصف قرن ليفضي تدريجياً إلى نوع واتجاه جديد هو القياس المحكي المرجع وإلى ظهور القياس التربوي كمجال تخصص جديد يعتمد كثيراً على استخدام جديد للمحكات كأساس في تقويم الطلبة . (الإمام، وآخرون، ١٩٩٠م، ص٢٢٥)

محكات مقترحة لتصحيح اختبار المفاهيم النحوية:

من المحكات المقترحة التي اعدتها الباحثة هو النظر إلى اكتساب المفاهيم على انها عملية تحصيل اي ان معيار التصحيح في اختبارات اكتساب المفاهيم لا يختلف عن اختبارات التحصيل، وكذلك النظر إلى كون المتعلم قد اكتسب المفهوم من خلال الاهداف الثلاثة وهي: "التعريف، والتمييز، والتطبيق" فالذي يحصل على هدفين من الاهداف الثلاثة فانه قد اكتسب المفهوم وقد اعتمدوا هنا على النسبة المئوية من خلال التقسيم (٣١٢) والتي تعادل ٦٦٪ ، و (٣١١) والتي تعادل ٣٣٪ ، وفي ضوء ما تقدم يعد المتعلم الذي نسبته ٦٦٪ فما فوق يعد مكتسباً للمفهوم، والذي نسبته ٣٣٪ لا يمكن عده مكتسباً للمفهوم. وهذا المعيار مقترح من قبل الباحثة والذي مفاده هو "ان الذي يكتسب المفهوم عليه ان يعرف ويميز ويطبق ذلك المفهوم فلا يمكن عد ذلك المتعلم الذي يعرف ويميز مكتسباً للمفهوم. وهذا معيار آخر مقترح من الباحثة الذي مفاده هو "ان الادبيات والخبراء يرون ان المفهوم تدريجي في خطوات اكتسابه فالذي يميز المفهوم لا بد له انه قد عرفه ، والذي يطبق المفهوم لا بد له انه قد ميزه وعرفه قبل ذلك. لذا يكون المقترح ان المستوى الاعلى هو عملية التطبيق، فالذي يطبق وإن اخطأ في التمييز والتعريف يعد مكتسباً للمفهوم. ومن الجانب المنطقي يرى

الباحث انه ينبغي متابعة المستويات الثلاثة للمفهوم الواحد فالمتعلم الذي يميز المفهوم ويخطئ في تعريفه، أو الذي يطبق المفهوم ويخطئ في تمييزه، أو الذي يعرف المفهوم ويطبقه ولا يستطيع تمييزه، أو الذي يطبق المفهوم ويخطأ في تمييزه وتعريفه، أو الذي يطبق المفهوم ويميزه ويخطأ في تعريفه. أي انه يمكن توضيح الكلام السابق بجعل رموز لتلك الاهداف ورسم مخطط لها وعلى النحو الآتي :

١- التعريف (x)	التمييز (√)	التطبيق (x)
٢- التعريف (x)	التمييز (√)	التطبيق (√)
٣- التعريف (x)	التمييز (x)	التطبيق (√)
٤- التعريف (√)	التمييز (x)	التطبيق (√)
٥- التعريف (√)	التمييز (√)	التطبيق (x)
٦- التعريف (√)	التمييز (x)	التطبيق (x)
٧- التعريف (√)	التمييز (√)	التطبيق (√)
٨- التعريف (x)	التمييز (x)	التطبيق (x)

ومن خلال الشكل السابق نسأل أيهما صحيح وممكن منطقياً أن تكون الاجابة بحسب التدرج في اكتساب المفهوم. لذا نرى من تلك الاجابات المفترضة الثمانية أن المنطقي منها من حيث التدرج فقط هي (٥، ٦، ٧، ٨) وغير المنطقي منها هي (١، ٢، ٣، ٤). لذا يطرح سؤال هو : كيف نتعامل مع الاجابات غير المنطقية في عملية التصحيح؟ ويمكن الجواب عن السؤال بالآتي: الاجابات غير المنطقية لا تعطى لها درجة والاجابات المنطقية تعطى لها درجة بحسب التدرج.

وهناك مقترح جديد هو اذا اردنا ان نتماشى مع المعيار الأول ونقول لا نريد ان نبخس حق احد في الاجابة ونتعامل مع اختبار المفهوم كتعاملنا مع اختبار التحصيل، الا اننا نريد أن نفرق بين ذلك؛ لأن من عيوب ذلك ان هذا يؤدي إلى اجابات غير منطقية مع اخذ الدرجات عليها فعلى سبيل المثال لو ان هناك اختبار لاكتساب المفاهيم النحوية، قُدّم لمجموعة من الطلبة وبعد الاجابة عن تلك الاسئلة وتصحيحها ظهر ان الطالب (أ) قد اجاب بصورة صحيحة على مستوى التعريف ، وقد أخطأ في مستوى التمييز ومستوى التطبيق، وكان عدد المفاهيم (١٢) مفهوماً ، ولكل مفهوم ثلاث فقرات اختبارية تقيس المستويات الثلاثة للمفهوم ، وهي "تعريف وتمييز وتطبيق"، وبذلك يصبح عدد الفقرات الكلي "٣٦" فقرة ، وهذا يعني أن الطالب (أ) عندما اجاب إجابة صحيحة على جميع فقرات مستوى التعريف فقط، وهي (١٢) فقرة ، لذا فانه قد حصل على (١٢) درجة من (٣٦) درجة. أما الطالب (ب) فقد كانت إجابته على مستوى التعريف خاطئة في جميع المفاهيم ، الا انه قد اجاب على مستوى التمييز بصورة صحيحة، فهذا الطالب سيحصل على نفس درجة الطالب (أ) وهي (١٢) درجة ، وهكذا دواليك. فلو رجعنا إلى الافتراضات لنرى كيفية حصول الطلبة على الدرجة:

١- التعريف (x)	التمييز (√)	التطبيق (x) = ١٢
٢- التعريف (x)	التمييز (√)	التطبيق (√) = ٢٤

٣- التعريف (x) التمييز (x) التطبيق (√) = ١٢

وبذلك اننا لم نراع المستوى المتدرج لاكتساب المفهوم ، أي اننا لا نفرق بين المستوى العالي والمستوى الواطئ بين الطلبة لاكتساب المفهوم؛ لذا يقترح الباحث حلا لتلك المشكلة هي: "ان نعطي درجة لمستوى التعريف، ومن ثم نعطي درجة مضاعفة لمستوى التمييز، ومن ثم نعطي درجة مضاعفة مرتين لمستوى التطبيق، فعلى سبيل المثال لو اعطي لمستوى التعريف درجة واحدة ، فمستوى التمييز يعطى له درجتان، ومستوى التطبيق يعطى له ثلاث درجات. وبذلك قد عالجنا الفرق بين الفقرات التي تقيس مستويات متدرجة من حيث الصعوبة .

ان هذا البحث سيطبق على نتائج اختبار يعده الباحث لاكتساب المفاهيم النحوية، وبعد ذلك نطبق عليه المعايير المتبعة في الدراسات السابقة والمقترحة من قبل الباحث ، ومن ثم معرفة النتائج الحاصلة لتلك البيانات ومعرفة الفروق بينها واعتماد المستوى الأدنى لاكتساب المفاهيم ، اي المتوسط الحسابي الأدنى للعيينة"

الفصل الثالث: الدراسات السابق**١. دراسة العتيبي وغالب ١٩٩٦م:**

اجريت هذه الدراسة في مصر، ورمت تعرف "معايير مقترحة للاعتماد الاكاديمي والمهني لبرامج اعداد المعلمين في الجامعات العربية"، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي اسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أن برامج كليات التربية لا تخلو من جوانب الاعداد الثلاثة (المهني التربوي والثقافي و التخصصي) إلا أن التباين يظهر في تصميم هذه البرامج والمتطلبات التي تكون عناصرها ، وقد اقترح الباحثان نموذجا للاعتماد الاكاديمي والمهني الذي يمكن استعماله في تطوير وتحسين مستوى برامج اعداد المعلمين في الجامعات العربية وهذه المعايير تتناول ست فئات تتمثل في (الادارة، والمنهاج، و اعضاء هيئة التدريس، والطلاب ، والتجهيزات، ومصادر الخريجين). (عامر، ٢٠٠٧م، ص٧٤)

٢. دراسة عبد الرحمن وحسن ٢٠٠٤م: اجريت هذه الدراسة في مصر، ورمت تعرف معايير الاداء المهني للطالب المعلم بكليات التربية في ضوء مفهوم الجودة والاعتماد التربوي. استخدم الباحثان ثلاث ادوات هي: بطاقة ملاحظة الاداء المهني للطالب المعلم، واستبانة معتقدات الطالب المعلم، واستبانة ثقافة المعايير لمعلم المعلم، وطبقت هذه الأدوات على عينة تكونت من (٨٤) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة تخصص علوم ورياضيات ، و(٣٠) عضوا من اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بطنطا، وقد اسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: انخفاض مستوى الاداء المهني للطلاب المعلمين طبقا لمعايير الاداء في المجالات المختلفة. (عامر، ٢٠٠٧م، ص١١٨)

٣. دراسة الكرعوي ٢٠٠٥م: اجريت الدراسة في العراق ، ورمت تعرف "تقويم اداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تدريس مادة طرائق تدريس اللغة العربية في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات في

ضوء كفاياتهم التعليمية" وذلك من خلال تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لأداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تدريس مادة طرائق تدريس اللغة العربية، وتحديد مستوى أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تدريس مادة طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء تلك الكفايات. اسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أن أداء المدرسين بنحو عام دون المستوى المطلوب، وأن أداءهم كان حسناً في المجالين: "كفايات العلاقات الانسانية وادارة الصف، وكفايات استثارة الدافعية"، اما ادأؤهم في المجالات الخمسة وهي (التقويم، استخدام الوسائل التعليمية، التخطيط والاعداد للدرس، الاهداف التربوية، تنفيذ الدرس) فقد كان ضعيفاً. (الكرعاوي، ٢٠٠٥، ص ١ - ٨٩)

٤. الشريم وسوالمه ٢٠٠٦م. اجريت الدراسة في الاردن، ورمت تعرف: مقارنة نموذجي أنجوف وندلسكي لتقدير درجة القطع لاختبار محكي المرجع في الرياضيات، وذلك من خلال وجود مؤشرات عن صعوبة الفقرات أو عدم وجودها. وتكونت عينة الدراسة من ثمانين محكماً ومحكمة. وقد تم تقسيم المحكمين بطريقة المزاوجة العشوائية على أربع مجموعات متساوية حددت كل منها درجة القطع للاختبار مرتين على وفق الاسلوب المعين له. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة القطع للاختبار تتراوح بين (٠.٦٢ و ٠.٦٨) باستخدام نموذج أنجوف وبين (٠.٤٩ و ٠.٥٧) باستخدام نموذج ندلسكي، وأنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين معاملي ثبات النموذجين. كما بينت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين معاملي الارتباط لصعوبة الفقرات وتقديرات المحكمين لها في النموذجين عندما لا يزود المحكمين بصعوبة الفقرات. بينما يوجد فرق دال إحصائياً بين معاملي الارتباط عند معرفة المحكمين لصعوبة الفقرات. (المجلة الاردنية في العلوم التربوية، ٢٠٠٦م، ص ١-١١)

٤. دراسة الراجح والثنيان ٢٠٠٧م اجريت هذه الدراسة في السعودية، ورمت تعرف "تقويم الاختبارات التحصيلية للمعلم الجامعي بكليات التربية". اعد الباحثان معياراً قسم على جزأين هما: جزء خاص بالمواصفات الفنية للاختبار، وجزء خاص بمواصفات نوع الاسئلة، وهي: الاسئلة الموضوعية التي تضم اسئلة الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والاكمال، والمقابلة، وكلك الاسئلة المقالية، اسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: ان المواصفات الفنية التي تم تحديدها في معيار وضع الاختبارات التحصيلية متوافرة، وان الاختبارات الموضوعية لم تكن شائعة في صياغة الاختبارات التحصيلية للمعلم الجامعي وقد جاء توافر المعايير الخاصة بمواصفات نوع الاسئلة بنسب عالية في غالبها تراوحت بين ١٠٠% و ٨٨,٨% (دراسات تربوية واجتماعية، ٢٠٠٧م، ص ١٦٠-١٩٣)

٤. دراسة داخل ٢٠١٦م اجريت الدراسة في العراق، ورمت تعرف "محكات تصحيح التعبير الشفهي عند طلبة المرحلة الاعدادية"، وحدد الباحث عينة المدرسين والمدرسات اللغة العربية في بغداد لمديريات التربية الستة، واستعمل الباحث المنهج الوصفي المسحي، فكانت عينة بحثه (٢٥٧)، واعد الباحث اداة لبحثه من خلال استبانة مفتوحة لجمع البيانات، فكانت (٢٠) محكا للتصحيح، وبعد توزيعها على الخبراء ابقى على (١٨) محكا، وباستعمال الوسط المرجح والوزن المنوي اظهرت النتائج الابقاء على (١٥) محكا للتصحيح، وابعاد (٣) محكات، وكانت ابرز النتائج حصول معيار "صحة مخارج الاصوات" على الترتيب الأول، ومن ثم

معيار "التعبير بالكلام الفصيح والابتعاد من العامية ما أمكن" على الترتيب الثاني، ومن ثم معيار "جمهوريّة الصوت عند التعبير" على الترتيب الثالث. (مجلة الاستاذ، ٢٠١٦م، ص ٢٤٩-٢٨٠)

الفصل الرابع: منهجية البحث واجراءاته

منهجية البحث واجراءاته

يضم هذا الفصل تحديد منهج البحث والإجراءات الكفيلة بتحقيق أهدافه بدءاً من تحديد مجتمع البحث واختيار العينة وإعداد أدوات البحث، واختيار الأدوات والمعالجات الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات وعلى النحو الآتي :-

أولاً - منهجية البحث

اتبع الباحث منهج البحث الوصفي؛ إذ يُعدُّ من المناهج التي تسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ومن ثم وصفها، فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع بوصفها وصفاً دقيقاً.

(ملحم، ٢٠٠٠م، ص ٣٢٤)

ثانياً- مجتمع البحث

إنَّ تحديد المجتمع عملية أساسية ينبغي الاهتمام بها وعلى الباحث أن يحدد مجتمع بحثه تحديداً دقيقاً؛ إذ يصعب اختيار العينة عندما يكون من غير الممكن تحديد المجتمع تحديداً كاملاً. (جابر، ١٩٧٩م، ص ٢٣١) لذا حدد الباحث مجتمع بحثه بطلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين والبنات التابعة لمديرية تربية واسط.

ثالثاً / عينة البحث الأساسية :

اختيرت عينة البحث من المجتمع الإحصائي للبحث، بالأسلوب العشوائي؛ لذا حددت مدرسة للبنين (ثانوية المتميزين للبنين) والبالغ عددهم (٢٠) طالباً من الصف الثاني متوسط ومدرسة للبنات (متوسطة العروبة للبنات) والبالغ عددهن (٢٠) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١) عينة البحث موزعه على مديرية تربية واسط بحسب الجنس

المديرية	الجنس		المجموع	%
	الطلاب	الطالبات		
تربية واسط	٢٠	٢٠	٤٠	١٠٠

رابعاً / أدوات البحث :

١- محكات التصحيح: نظراً لعدم توفر محكات ثابتة نسبياً لتصحيح اختبارات اكتساب المفاهيم النحوية في البحوث التجريبية في البيئة العراقية والعربية على حد علم الباحث، لذا بنى الباحث هذا المحكات معتمداً على الدراسات السابقة والادبيات المتخصصة بذلك، وكذلك على خبرته الميدانية، حيث بلغ عدد المحكات (٩)

محكات (ملحق/١)، وقد عرض الباحث تلك المحكات على مجموعة من الخبراء المختصين بمادة اللغة العربية وطرائق تدريسها والقياس والتقويم، وقد حظيت جميعها بالقبول .

٢- اختبار المفاهيم النحوية : لعدم توفر اختبار اكتساب المفاهيم النحوية مقنن ويتصف بالصدق والثبات، ويغطي موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني متوسط للعام الدراسي(٢٠١٥-٢٠١٦)؛ لذا أعد الباحث اختباراً لقياس اكتساب المفاهيم النحوية؛ لمعرفة فاعلية محكات التصحيح المقترحة واستخراج المحك المفضل الذي يعتمد عليه في تصحيح اختبار اكتساب المفاهيم النحوية ، وهو اختبار موضوعي مؤلف من (٣٠) فقرة (ملحق/٢) وقد مرّ هذا الاختبار بالخطوات الآتية :

أ- تحديد المادة العلمية: حدد الباحث المادة العلمية التي سيعتمد اعداد الاختبار عليها بالموضوعات الموجودة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط على النحو الآتي : (الاستثناء، والتمييز، والحال، والنداء، والنعت، والعطف، والبدل، التوكيد).

ب - تحديد المفاهيم النحوية:

بعد أن حدد الباحث المادة العلمية حلّل الموضوعات، ومن ثم حدّد المفاهيم النحوية الموجودة ضمن محتوى تلك الموضوعات، لغرض تحقيق هدف البحث مسترشداً بالعمليات الثلاث التي تبناها وهي (تعريف المفهوم، وتمييزه، وتعميمه) كمعايير ووسائل ينبغي توافرها بغية تحليل المحتوى مفاهيمياً، ثم عرض الباحث المفاهيم النحوية التي تتفق مع العمليات الثلاث (التعريف، التمييز، التعميم) والبالغ عددها (١٠) مفاهيم على مجموعة من الخبراء المختصين بمادة اللغة العربية وطرائق تدريسها والقياس والتقويم، وقد أجريت بعض التعديلات المناسبة، وحظيت جميعها بالقبول.

ج- صياغة الأهداف السلوكية :

صاغ الباحث الأهداف السلوكية للمفاهيم المحددة؛ إذ بلغ عددها (٣٠) هدفاً سلوكياً ، لكل مفهوم واحد ثلاثة اهداف موزعة على المستويات الثلاثة (التعريف، التمييز، التطبيق)

د- صياغة فقرات الاختبار: اعتمد الباحث على الاختبارات الموضوعية من نوع "الاختبار من متعدد"؛ لما لها من القدرة على أن تغطي مفردات المحتوى التعليمي جميعها ، وأنها تمتاز بالدقة والاقتصاد في الوقت والجهد وتقلل من الاختلافات الممكنة بين أحكام المقومين ، لأنها لا تتأثر بالعوامل الذاتية لمن يستعملها ، فضلاً عن أنها تسهم في ثبات الاختبار ودقة النتائج (النبهان ، ٢٠٠٤ ، ص٥٨)، فبلغ عدد فقرات الاختبار الكلي (٣٠) فقرةً

د - صدق الاختبار : للتحقق من صدق الاختبار وجعله محققاً للأهداف التي أُعدّ من اجلها فقد عرض الباحث فقرات الاختبار التحصيلي واهدافه السلوكية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي مادة القياس والتقويم، لإبداء ملاحظاتهم في مدى صدق قياس فقرات الاختبار للأهداف السلوكية وتغطيتها لمحتوى الموضوعات الثمانية من الكتاب، زيادةً على مدى صلاحية بناء تلك الفقرات والمستويات التي تقيسها لغرض التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى.

وبعد تحليل اجابات الخبراء أجرى الباحث التعديلات اللازمة على بعض فقرات الاختبار فأصبح الاختبار في صورته النهائية في (ملحق/٣).

٢ . وضوح التعليمات وفهم العبارات:

طبق الاختبار على عينة مكوّنة من (٢٠) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من طلبة المجتمع الإحصائي، وقد طلب من الطلبة قراءة التعليمات والفقرات، والاستفسار عن أي غموض، وذكر الصعوبات التي قد تواجههم في أثناء الاستجابة، وقد تبين نتيجة لهذه التجربة أنّ التعليمات، والفقرات واضحة، وأنّ مدى الوقت المستغرق للإجابة عن الاختبار بين (٢٥ - ٤٠) دقيقة وبمتوسط قدره (٣٠) دقيقة .

٣ . التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار: Analysis statistical of The test items

طبق الباحث الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث تكونت من (١٠٠) طالب وطالبة ولتسهيل الاجراءات الاحصائية فقد رتب الباحث الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختار العينتين المتطرفتين العليا والدنيا بنسبة (٢٧٪) من افراد العينة في كل مجموعة، وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

صعوبة فقرات الاختبار: Difficulty test items

يرى بلوم (Bloom) أن الفقرات الاختبارية تعدّ مقبولة إذا كان معدّل صعوبتها بين (٢٠) و (٨٠) . (Bloom, 1977, P66) وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من الفقرات الاختبارية ، اتضح أنها تتراوح بين (٠.٣٣) و (٠.٧٠) ويستدل من هذا أن الفقرات الاختبارية جميعها تعدّ مقبولةً وصالحةً للتطبيق، والجدول (٢) يوضح ذلك.

(الجدول ٢)

الفقرة	الصعوبة										
١	٠.٤٨	٦	٠.٣٧	١١	٠.٤٦	١٦	٠.٤٢	٢١	٠.٣٧	٢٦	٠.٥١
٢	٠.٧٠	٧	٠.٤٨	١٢	٠.٥٩	١٧	٠.٤٢	٢٢	٠.٣٥	٢٧	٠.٤٢
٣	٠.٤٤	٨	٠.٥٠	١٣	٠.٥٧	١٨	٠.٥٠	٢٣	٠.٤٠	٢٨	٠.٣٨
٤	٠.٤٤	٩	٠.٤٨	١٤	٠.٤٨	١٩	٠.٥٧	٢٤	٠.٤٨	٢٩	٠.٤٨
٥	٠.٥٣	١٠	٠.٣٣	١٥	٠.٤٢	٢٠	٠.٤٠	٢٥	٠.٤٨	٣٠	٠.٤٨

تمييز فقرات الاختبار Discrimination of test items

يرى أيبل (Ebel) أن فقرات الاختبار تعدُّ صالحة إذا كانت قوة تمييزها (٢٠، ٠) فأكثر. (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١، ص ٨٠) وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، اتضح أنها تتراوح بين (٠.٣٣) و (٠.٦٦) وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد جيدة، والجدول (٣) يوضح ذلك. جدول (٣)

الفقرة	التمييز										
١	٠.٤٨	٦	٠.٣٧	١١	٠.٤٦	١٦	٠.٤٢	٢١	٠.٣٧	٢٦	٠.٥١
٢	٠.٦٦	٧	٠.٤٨	١٢	٠.٥٩	١٧	٠.٤٢	٢٢	٠.٣٥	٢٧	٠.٤٢
٣	٠.٤٤	٨	٠.٥٠	١٣	٠.٥٧	١٨	٠.٥٠	٢٣	٠.٤٠	٢٨	٠.٣٨
٤	٠.٤٤	٩	٠.٤٨	١٤	٠.٤٨	١٩	٠.٥٧	٢٤	٠.٤٨	٢٩	٠.٤٨
٥	٠.٥٣	١٠	٠.٣٣	١٥	٠.٤٢	٢٠	٠.٤٠	٢٥	٠.٤٨	٣٠	٠.٤٨

هـ-٣-فعالية البدائل المخطوة (الموهبات أو المشتتات) attraction power of the alternatives the

بعد أن أجرى الباحث العمليات الاحصائية اللازمة لذلك، ظهر لديه أن البدائل المخطوة لفقرات الاختبار التحصيلي قد جذبت عدداً من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا؛ لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها من دون حذف أو تعديل، والجدول (٤) يوضح ذلك.

(الجدول ٤)

الفقرة	البدائل الأولى	البدائل الثاني	البدائل الثالث	الفقرة	البدائل الأولى	البدائل الثاني	البدائل الثالث	الفقرة	البدائل الأولى	البدائل الثاني	البدائل الثالث
١	٠.٠٣-	٠.٢٢-	٠.١٨-	١١	٠.١١-	٠.٠٣-	٠.١١-	٢١	٠.١٤-	٠.٠٧-	٠.٢٢-
٢	٠.١٨-	٠.١٤-	٠.٠٣-	١٢	٠.٠٧-	٠.١١-	٠.١١-	٢٢	٠.٢٢-	٠.٠٧-	٠.٢٢-
٣	٠.٢٢-	٠.٢٢-	٠.١٤-	١٣	٠.١٨-	٠.٢٢-	٠.١٤-	٢٣	٠.٢٢-	٠.١٤-	٠.٠٣-
٤	٠.٢٥-	٠.١٨-	٠.٢٢-	١٤	٠.١١-	٠.١٨-	٠.١٤-	٢٤	٠.١١-	٠.٠٧-	٠.١١-
٥	٠.١٤-	٠.٢٢-	٠.١١-	١٥	٠.١١-	٠.٠٧-	٠.١٨-	٢٥	٠.٢٢-	٠.١٤-	٠.١٤-
٦	٠.٠٧-	٠.١١-	٠.٢٢-	١٦	٠.١٨-	٠.٢٥-	٠.١٤-	٢٦	٠.١٤-	٠.١٨-	٠.١٤-
٧	٠.١١-	٠.١٨-	٠.١٨-	١٧	٠.٢٢-	٠.٢٥-	٠.٢٢-	٢٧	٠.٢٢-	٠.١١-	٠.١٤-
٨	٠.١١-	٠.١١-	٠.١١-	١٨	٠.٢٥-	٠.٢٥-	٠.١٤-	٢٨	٠.١٤-	٠.١٨-	٠.١٨-
٩	٠.١٤-	٠.١١-	٠.١٤-	١٩	٠.١٤-	٠.٠٣-	٠.١٨-	٢٩	٠.١٨-	٠.٠٧-	٠.٢٢-
١٠	٠.١٨-	٠.١٨-	٠.١٨-	٢٠	٠.١٨-	٠.١٨-	٠.١١-	٣٠	٠.١١-	٠.١١-	٠.٢٢-

ثبات الاختبار:

استعمل الباحث طريقة ألفا كرونباخ لاستخراج الثبات للفقرات الموضوعية فبلغ (٠.٧٩) وهو معامل ثبات جيد جداً، إذ يُعدُّ معامل الثبات جيداً إذا بلغ (٠.٧٠) فأكثر (الطيب، ٢٠٠٥، ص ٢٣٧).

خامساً: الوسائل الإحصائية

الوسائل الإحصائية التي استعملت في هذا البحث حسبت بواسطة برنامج الحاسوب الآلي (SPSS) هي:

١. معادلة (كا) $\chi^2 - \text{Square}$: لمعرفة دلالة الفروق في عدد الخبراء الذين وافقوا على فقرات الاختبار والذين لم يوافقوا عليها .

٢. معامل ارتباط بيرسون $\text{Person Correlation Coefficient}$: لمعرفة الثبات بطريقة إعادة الاختبار، ولحساب العلاقات الارتباطية بين محكات التصحيح .

٣. تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفروق بين محكات التصحيح .

٤. الوسط المرجح لمعرفة اكثر المحكات تفضيلا من قبل الخبراء

٥. معامل الصعوبة: استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار :

$$ص = (ن - ع) + (ن - د)$$

(الظاهر، ١٩٩٩، ص ٧٧)

٤. معامل تمييز الفقرة : استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار

$$ت = (ن ص ع) + (ن ص د)$$

(الظاهر، ١٩٩٩، ص ٧٩-٨٠)

٥- فعالية البدائل المخطوءة : استعمل الباحث هذه الوسيلة لقياس فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار التحصيلي .

$$\text{فعالية البدائل المخطوءة} = (ن ع م) - (ن د م)$$

(الظاهر، ١٩٩٩، ص ٩١)

الفصل الخامس: نتائج البحث

أولاً : عرض النتائج :

السؤال : ما المحكات المفضلة من بين تلك المحكات المقترحة لتصحيح اختبار اكتساب المفاهيم النحوية عند طلبة المرحلة المتوسطة؟

للإجابة عن هذا السؤال، استعمل الباحث عدة طرق احصائية للإجابة عن هذا السؤال، وهي كالآتي:

الطريقة الاولى: لتقدير الافضلية النسبية لكل محك حلت تقديرات الخبراء البالغ عدده (١٠) خبراء على مقياس متدرج احصائيا باستخدام معادلة (فيشر Fisher) لحساب الوسط المرجح لكل محك الذي يمثل وزن افضليته، وبعد حساب ذلك ظهرت الاوزان المرجحة والنسب المئوية على النحو الآتي: والجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥) المحكات وافضليتها النسبية بحسب الوسط المرجح والنسبة المئوية

ت	المحكات	درجة الافضلية	الوسط المرجح للمحك	النسبة المئوية
١	المحك الأول	٥٣	١,١٧	%٥٨

٢	المحك الثاني	٧٥	١,٦٦	٪٨٣
٣	المحك الثالث	٦١	١,٣٥	٪٦٧
٤	المحك الرابع	٤٧	١,٠٤	٪٥٢
٥	المحك الخامس	٢٦	٠,٥٧	٪٢٨
٦	المحك السادس	٧٧	١,٧١	٪٨٥
٧	المحك السابع	٦٧	١,٤٨	٪٧٤
٨	المحك الثامن	٣٢	٠,٧١	٪٣٥
٩	المحك التاسع	١٦	٠,٣٥	٪١٧

يتضح من الجدول ان المحك السادس حصل على اعلى نسبة مئوية مقدارها (٨٥٪)، ومن ثم المحك الثاني (٨٣٪)، ومن ثم المحك السابع (٧٤٪)، ومن ثم المحك الثالث (٦٧٪)، ومن ثم المحك الاول (٥٨٪)، ومن ثم المحك الرابع (٥٢٪)، اما المحك الثامن والخامس والتاسع فكانت نسبه المئوية ضعيفة وهي على التوالي: (٣٥٪، ٢٨٪، ١٧٪)، ويبدو حصول المحك السادس على المرتبة الأولى في التفضيل سببه هو تماشي هذا المحك مع المنهج المنطقي العقلي؛ إذ يرى ان هناك اجابات غير منطقية وهذه الاجابات لا تعطى لها درجة، اما الاجابات المنطقية تعطى لها درجة بحسب الترتيب فالمستوى الأول من اكتساب المفهوم (التعريف) له درجة مقدارها (١)، والمستوى الثاني من اكتساب المفهوم (التمييز) له درجة مقدارها (٢)، والمستوى الثالث من اكتساب المفهوم له درجة مقدارها (٣)، اما المحك الثاني الذي حصل على المرتبة الثانية في التفضيل سببه هو الشياخ الاكثر تعاملًا من قبل الباحثين، اما المحك السابع الذي حصل على المرتبة الثالثة في التفضيل سببه انه يعد جزء من المحك السادس فهو ايضا يعتمد على التدرج في اعطاء الدرجة بحسب مستوى الصعوبة الا انه يختلف معه في قبول الاجابات غير المنطقية واعطاؤها درجة، اما المحك الثالث الذي حصل على الترتيب الرابع فان سبب تفضيله هو الاعتماد على جميع مستويات اكتساب المفهوم فالذي يكتسب المفهوم يجب ان يعرف ويميز ويطبق، اما المحك الأول الذي حصل على المرتبة الخامسة في التفضيل سببه هو ان عملية اكتساب المفهوم لا تختلف عن التحصيل. اما بقية المحكات كان سبب النسب الضعيفة فيها هو الحكم على اكتساب المفهوم بكامله من خلال مستوى واحد فقط كما في المحك الرابع والثامن والتاسع، اما المحك الخامس فان سبب ضعفه هو عزل كل مستوى من مستويات اكتساب المفهوم واعطائه درجة خاصة به.

الطريقة الثانية: لمعرفة الافضلية النسبية للمحكات استعمل الباحث تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وبما ان مستوى التصحيح في ضوء المحكات ليس على مستوى واحد؛ إذ كان المحك الأول من (٣٠) درجة، والمحك الثاني والثالث والرابع والثامن والتاسع من (١٠) درجات، والمحك الخامس من (١٠٠) درجة، والمحك السادس والسابع من (٦٠) درجة، ولا يمكن المقارنة بين المتوسطات باختلاف مستويات التصحيح؛ لذا لجأ الباحث إلى توحيد الدرجات واعتماد النسبة المئوية، فاصبحت جميع الدرجات موحدة من (١٠٠) درجة، ومن ثم استعمل الباحث تحليل التباين الاحادي لإجابات الطلبة على اختبار اكتساب المفاهيم النحوية، والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفرق بين درجات المحكات التسعة

مصدر التباين	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية d.f	متوسط المربعات S.M	النسبة الفاتية
بين المجموعات	٣١٣٩٨,٧٨٩	٨	٣٩٢٤,٨٤٩	٢٤,٥٤٦
داخل المجموعات	٥٦١٢٤,٠٧٥	٣٥١	٦٣,٩٠٣	
الكلية	٨٧٥٢٢,٨٦٤	٣٥٩		

يتضح من الجدول (٦) ان القيمة الفائية المحسوبة البالغة (٢٤,٥٤٦) اعلى من القيمة الجدولية البالغة (٣,٢٩١) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بدرجة حرية ما لا نهاية، لذا لا بد من النظر إلى المتوسطات لكل محك تصحيح ومعرفة الفروق فيما بينها من خلال الاعتماد على محك داخلي هو المتوسط العام لمتوسطات محكات التصحيح، واعتماد الترتيب التصاعدي من حيث الأفضلية ؛ والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

ت	المحكات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	المحك الأول	٤٠	٨٤,٧٥	١٠,٣٧٤
٢	المحك الثاني	٤٠	٧٤,٢٥	١٦,٥١٤
٣	المحك الثالث	٤٠	٨٤,٥٠	١٤,٨٤١
٤	المحك الرابع	٤٠	٨٥,١٠	١٠,١٣٧
٥	المحك الخامس	٤٠	٩٢,٥٠	١٠,٠٦٤
٦	المحك السادس	٤٠	٦٤,٢٥	٢٠,٤٩٢
٧	المحك السابع	٤٠	٨٤,١٣	٩,٨٦٩
٨	المحك الثامن	٤٠	٨٤,١٣	٩,٨٦٩
٩	المحك التاسع	٤٠	٩٩,٠٠	٣,٧٨٩
	المجموع	٣٦٠	٨٣,٧٣	١٥,٦١٤

يتضح من الجدول (٧) ان المحك السادس له المرتبة الأولى من حيث الافضلية في التصحيح؛ إذ كان متوسطه الحسابي اقل المتوسطات والبالغ (٦٤,٢٥) درجة، لذا يعد محك دقيق ومستوى التمييز فيه عالٍ، وتعد الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلاله هي اقرب لبيان المستوى الحقيقي لاكتسابه للمفاهيم النحوية، ومن ثم يأتي بعده من حيث الافضلية بحسب التتالي (المحك الثاني، والسابع، والثالث، والأول، والرابع، والثامن، والخامس، والتاسع) ، وكذلك يتضح من خلال النظر إلى المتوسطات ان المحكات الثلاثة الأولى اقل من المتوسط العام لمتوسطات المحكات، بينما المحكات الستة المتبقية اعلى من المتوسط العام الذي قدره (٨٣,٧٣) درجة.

الطريقة الثالثة: استخرج الباحث العلاقات الارتباطية بين درجات الطلاب في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية في ضوء محكات المقترحة لتصحيح ذلك الاختبار، وقد استخرجت النتائج عن طريق معامل ارتباط بيرسون، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨)

مصفوفة ارتباطات محكات تصحيح اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

المحكات	المحك الأول	المحك الثاني	المحك الثالث	المحك الرابع	المحك الخامس	المحك السادس	المحك السابع	المحك الثامن	المحك التاسع
المحك الأول		٠,٨٢ ٢	٠,٩٣٥	٠,٥٣ ٤	١,٠٠	٠,٨٣ ١	٠,٩٢٠	٠,٤٦ ٣	٠,٨١٢
المحك الثاني			٠,٦٠٦	٠,٥٧ ١	٠,٨٢٢	٠,٤٦ ٢	٠,٧٧٤	٠,٤٧ ١	٠,٥٩٢
المحك الثالث				٠,٤٤ ٥	٠,٩٣٥	٠,٩٠ ٧	٠,٨٦٣	٠,٢٢ ١	٠,٨١٢
المحك الرابع					٠,٥٣٤	٠,٣٠ ٦	٠,٦٨٨	٠,٢٥ ٤	٠,١٥٧
المحك الخامس						٠,٨٣ ١	٠,٩٢٠	٠,٤٦ ٣	٠,٨١٢
المحك السادس							٠,٧٤٤	٠,٢٤ ٢	٠,٨٣٥

٠,٦٧٧	٠,٤٠١								المحك السابع
٠,٣٥٦									المحك الثامن
									المحك التاسع

يتضح من الجدول (٨) ان جميع المحكات لها ارتباطات فيما بينها ما عدا المحك الرابع والسادس، وكذلك المحك الرابع والثامن، وكذلك المحك الرابع والتاسع، واخيرا المحك السادس والثامن عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذه النتيجة تدعم النتيجة التي حصلنا عليها في الطريقتين السابقتين في ان المحكات الثلاثة الأولى بحسب التفضيل وهي (السادس والثاني والسابع) بينهم علاقات ارتباطية دالة، وهذا يشجع الألفة الموجودة بين تلك المحكات وامكان جمعها في محك واحد.

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن استنتاج ما يأتي:

- ١- أن محكات التصحيح المفضلة الثلاثة الأولى بحسب الترتيب هي (السادس، والثاني، والسابع).
- ٢- أن محكات التصحيح المفضلة الثلاثة الأولى بحسب الترتيب هي (السادس، والثاني، والسابع) بينها علاقات ارتباطية.
- ٣- أن محكات التصحيح المفضلة الثلاثة السابقة يمكن الاعتماد على جميعها وجعلها محكا واحدا، وعلى النحو الآتي: الذي يتمكن من هدفين من الاهداف الثلاثة: "التعريف، والتمييز، والتطبيق" يعد مكتسبا للمفهوم، والاعتماد هنا على النسبة المئوية من خلال التقسيم (٣١٢) والتي تعادل ٦٦٪ فما فوق، والاجابات غير المنطقية لا تعطى لها درجة والاجابات المنطقية تعطى لها درجة بحسب التدرج، والتدرج هو ان نعطي درجة لمستوى التعريف، ومن ثم نعطي درجة مضاعفة لمستوى التمييز، ومن ثم نعطي درجة مضاعفة مرتين لمستوى التطبيق، فعلى سبيل المثال لو اعطي لمستوى التعريف درجة واحدة، فمستوى التمييز يعطى له درجتان، ومستوى التطبيق يعطى له ثلاث درجات. وبذلك قد عالجا الفرق بين الفقرات التي تقيس مستويات متدرجة من حيث الصعوبة .
- ٤- أن محكات التصحيح الثلاثة الوسط بحسب الافضلية هي (الثالث، والأول، والرابع)، وهذه المحكات لا يمكن الاعتماد عليها بالرغم قبولها بحسب النتائج؛ إذ لا يمكن جمعها مع المحكات السابقة لوجود التناقض وعدم امكانية توحيدها.
- ٥- أن محكات التصحيح الثلاثة المنخفضة بحسب الافضلية هي (الثامن، والخامس، والتاسع)، وهذه المحكات لا يمكن الاعتماد عليها بحسب النتائج لإنخفاضها في الافضلية.

التوصيات: Recommendations

بناءً على ما تقدم من استعراض نتائج هذه الدراسة واستنتاجاتها، يمكن تقديم التوصيات التربوية العلمية الآتية:

١. إعادة النظر في تصحيح اختبارات اكتساب المفاهيم في جميع علوم اللغة العربية، والاعتماد على محك علمي الذي حصلت هذه الدراسة عليه.

٢. اعتماد هذا المحك المفضل التي توصلت هذه الدراسة اليه في العلوم الانسانية والعلمية الأخرى.

٣. التشجيع على الاهتمام ببناء محكات تصحيح للاختبارات والمقاييس التي تحتاج إلى ضبط ودقة في عملية تصحيحها ؛ لبيان المستوى الحقيقي للمتعلم في المؤسسات التربوية.

المقترحات: Suggestions

استكمالاً لهذه الدراسة، يقترح الباحث إجراء دراسات وبحوث تربوية في مجال بناء محكات تصحيح للاختبارات والمقاييس، منها:

١. اكتشاف محكات تصحيح دقيقة وواضحة لمادة التعبير التحريري والشفوي ليس فقط توزيع الدرجات بصورة متباينة على المحكات المقترحة للتصحيح، وإنما كيفية تقسيم الدرجة للمحك الواحد والاعتماد على الاصالة والتكرار والمرونة في ذلك.

٢. تقويم مناهج اللغة العربية في ضوء محكات عالمية في بناء المناهج.

٣. إعداد برامج تدريبية لتنمية بناء محكات التصحيح عند المدرسين .

المصادر العربية والاجنبية

- الأمام ، مصطفى ، وآخرون . التقويم والقياس ، بغداد : دار الحكمة ، ١٩٩٠م
- بلقيس ، احمد ، وتوفيق مرعي. الميسر في علم النفس التربوي ، ط١ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان، ١٩٨٢م .
- جابر، عبد الحميد جابر، و احمد خيرى كاظم .مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، دار النهضة، ١٩٧٩م.
- الحيلة، محمد محمود، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، الاردن، عمان، ط٢، ٢٠٠٧م.
- الدبور، ختام مصطفى رجب، أثر توظيف نموذج جانيه في اكتساب مفاهيم النحو لدى طالبات الصف السادس الاساسي في محافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الأزهر، ٢٠١٢م.
- الزويجي، عبد الجليل ابراهيم، والكناني، ابراهيم عبد الحسن، ويكر، محمد الياس. الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة والنشر، ١٩٨١م.
- زيتون، عايش محمود، طبيعة العلم وتطبيقاته في التربية العملية، ط٢، دار عمان، عمان، الاردن، ١٩٨٦م.
- زيدان ، محمد مصطفى. نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، السعودية، ١٩٨٢م .
- سعادة،جودة، واليوسف، جمال، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، ط١، دار الجبل، بيروت، ١٩٨٨م.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط١، ٢٠٠٣م.
- الطيب، أحمد محمد . الإحصاء في التربية وعلم النفس، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ٢٠٠٥.
- الطيبي، محمد حمد. تنمية قدرات التفكير الابداعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، الطبعة الثالثة، ٢٠٠٧م.
- الظاهر ، زكريا محمد وآخرون . مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٩م.
- عبد الحميد، محمد محي الدين، التحفة السنوية بشرح المقدمة الأجروميّة، جمعية احياء التراث الاسلامي، الكويت، ١٤١٥هـ.
- عامر، طارق عبد الرؤوف محمد، دراسات في اعداد المعلم، دار اليازوري، عمان، الاردن، ٢٠٠٧م.

- الكرعاري، ليث صاحب شاكر، تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس مادة طرائق التدريس في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضوء الكفايات التعليمية، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، ٢٠٠٥م.
- النبهان، موسى. أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط ١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٤م.
- المجلة الاردنية في العلوم التربوية، تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع في الرياضيات باستخدام نموذجي "أنجوف" و " ندلسكي": مجلد ٢، عدد ١، ٢٠٠٦م.
- مجلة الأستاذ، محكات تصحيح التعبير الشفهي عند طلبة المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية، العدد ٢١٦، المجلد الثاني لسنة ٢٠١٦م - ١٤٣٧هـ
- مجلة دراسات تربوية واجتماعية، تقويم الاختبارات التحصيلية للمعلم الجامعي بكلية التربية، المجلد الثالث عشر، العدد الأول، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٧م.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مطبعة باقري، طهران، ايران، ١٣٨٢هـ.
- المظفر، الشيخ محمد رضا. المنطق، مجموعة المحاضرات التي القيت في كلية منتدى النشر بالنجف الاشرف ابتداءً من سنة ١٣٥٧هـ، دار الغدير، قم، إيران، الطبعة الثالثة، ١٤٢٥هـ.
- ملحم، سامي محمد. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن، ٢٠٠٠م.
- وزارة التربية، نظام المدارس الثانوية رقم (٢) لسنة ١٩٧٧، المعدل، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٤م.
- Bloom, B, S ,and other: Handbook on formative and summative of student learning. evaluation York, McGraw-Hill , (1977).
- Good Carter .V. Oictionary of Education . Mc – Graw –Hill book . Co.1973

الملحق (١)

م/استبانة آراء الخبراء حول صلاحية محكات تصحيح اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

الأستاذ الفاضل المحترم :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

يروم الباحث إجراء دراسة ترمي تعرف (فاعلية محكات مقترحة لتصحيح اختبارات اكتساب المفاهيم النحوية عند طلبة المرحلة المتوسطة)) ، ومن متطلبات هذا البحث بناء معايير تصحيح مقترحة لاكتساب المفاهيم النحوية، لذا يرجى تفضلكم بالاطلاع ووضع علامة (✓) في الحقل المناسب وحذف وإضافة وتعديل ما ترونه مناسباً، مع وضع درجة تفضيل بين المعايير بحسب عدد المعايير، لذا يكون من (٩ إلى ١) فالفضل الأول يعطى له (٩) والذي يكون في آخر التفضيل يعطى له (١).

ت	المحكات	صلاحية	ت
١	النظر إلى اكتساب المفاهيم على انها عملية تحصيل اي ان معيار التصحيح في اختبارات اكتساب المفاهيم لا يختلف عن اختبارات التحصيل، وهنا لكل فقرة درجة سواء اكانت الفقرة الاختبارية تقيس التعريف أو التمييز أو التطبيق		
٢	الذي يتمكن من هدفين من الاهداف الثلاثة: "التعريف، والتمييز، والتطبيق" يعد مكتسباً للمفهوم، والاعتماد هنا على النسبة المئوية من خلال التقسيم (٣١٢) والتي تعادل ٦٦٪ ، و (٣١١) والتي تعادل ٣٣٪ ، وفي ضوء ما تقدم يعد المتعلم الذي نسبته ٦٦٪ فما فوق مكتسباً للمفهوم، والذي نسبته ٣٣٪ لا يمكن عده مكتسباً للمفهوم.		
٣	ان الذي يكتسب المفهوم عليه ان يعرف ويميز ويطبق ذلك المفهوم، اي ينبغي الاجابة الصحيحة على فقرات المستويات الثلاثة للمفهوم الواحد حتى يعد مكتسباً للمفهوم ، وهنا يمكن القول ينبغي الحصول على نسبة ٣/٣ والتي تعادل ١٠٠٪ فلا يمكن عد ذلك المتعلم الذي يحصل على نسبة ٦٦٪ أو نسبة ٣٣٪ مكتسباً للمفهوم.		
٤	ان الادييات والخبراء يرون ان المفهوم تدريجي في خطوات اكتسابه فالذي يميز المفهوم لا بد له انه قد عرفه ، والذي يطبق المفهوم لا بد له انه قد ميزه وعرفه قبل ذلك، لذا يكون المقترح "ان المستوى الاعلى هو عملية التطبيق، فالذي يطبق وإن اخطأ في التمييز والتعريف يعد مكتسباً للمفهوم".		
٥	النظر لكل مستوى من مستويات اكتساب المفهوم الثلاثة (التعريف، والتمييز، والتطبيق) لوحده، ووضع درجة قطع بنسبة ٥٠٪ في ضوء عدد فقرات المستوى الواحد، فالمتعلم الذي تكون اجاباته الصحيحة نصف عدد فقرات الاختبار أو اكثر يعد مكتسباً لذلك المستوى، والمتعلم الذي تكون اجاباته الخاطئة اكثر من نصف عدد فقرات الاختبار لا يعد مكتسباً لذلك المستوى، ومن ثم اخراج المتوسط الحسابي للمستويات الثلاثة.		
٦	ينبغي متابعة المستويات الثلاثة للمفهوم الواحد فالمتعلم الذي يميز المفهوم ويخطئ في تعريفه، أو الذي يطبق المفهوم ويخطئ في تمييزه، أو الذي يعرف المفهوم ويطبقه ولا يستطيع تمييزه، أو الذي يطبق المفهوم ويخطئ في تمييزه وتعريفه، أو الذي يطبق المفهوم ويميزه ويخطئ في تعريفه. أي انه يمكن توضيح الكلام السابق بجعل رموز لتلك الاهداف ورسم مخطط لها وعلى النحو الآتي :		
	١- التعريف (x)	التمييز (√)	التطبيق (x)
	٢- التعريف (x)	التمييز (√)	التطبيق (√)
	٣- التعريف (x)	التمييز (x)	التطبيق (√)
	٤- التعريف (√)	التمييز (x)	التطبيق (√)
	٥- التعريف (√)	التمييز (√)	التطبيق (x)
	٦- التعريف (√)	التمييز (x)	التطبيق (x)

٧-	التعريف (√)	التمييز (√)	التطبيق (√)
٨-	التعريف (x)	التمييز (x)	التطبيق (x)
ومن خلال الشكل السابق نسال أيهما صحيح وممكن منطقيا أن تكون الاجابة بحسب التدرج في اكتساب المفهوم. لذا نرى من تلك الاجابات المفترضة الثمانية أن المنطقي منها من حيث التدرج فقط هي (٥، ٦، ٧، ٨) وغير المنطقي منها هي (١، ٢، ٣، ٤). لذا يطرح سؤال هو : كيف نتعامل مع الاجابات غير المنطقية في عملية التصحيح؟ ويمكن الجواب عن السؤال بالاتي: "الاجابات غير المنطقية لا تعطي لها درجة والاجابات المنطقية تعطي لها درجة بحسب التدرج"			
٧	<p>إذا اردنا ان نتماشى مع المعيار الأول ونقول لا نريد ان نبخس حق احد في الاجابة ونتعامل مع اختبار اكتساب المفهوم كتعاملنا مع اختبار التحصيل، الا اننا نريد ان نفرق بين ذلك؛ لأن من عيوب ذلك ان هذا يؤدي إلى اجابات غير منطقية مع اخذ الدرجات عليها فعلى سبيل المثال لو ان هناك اختبار لاكتساب المفاهيم النحوية، فقدم لمجموعة من الطلبة وبعد الاجابة عن تلك الاسئلة وتصحيحها ظهر ان الطالب (ا) قد اجاب بصورة صحيحة على مستوى التعريف ، وقد أخطأ في مستوى التمييز ومستوى التطبيق، وكان عدد المفاهيم (١٢) مفهوما ، ولكل مفهوم ثلاث فقرات اختبارية تقيس المستويات الثلاثة للمفهوم ، وهي "تعريف وتمييز وتطبيق"، وبذلك يصبح عدد الفقرات الكلي "٣٦" فقرة ، وهذا يعني أن الطالب (ا) عندما اجاب اجابة صحيحة عن جميع فقرات مستوى التعريف فقط، وهي (١٢) فقرة ، لذا فانه قد حصل على (١٢) درجة من (٣٦) درجة. أما الطالب (ب) فقد كانت اجابته عن مستوى التعريف خاطئة في جميع المفاهيم، الا انه قد اجاب عن مستوى التمييز بصورة صحيحة، فهذا الطالب سيحصل على نفس درجة الطالب (ا) وهي (١٢) درجة ، وهكذا دواليك. فلو رجعنا إلى الافتراضات لنرى كيفية حصول الطلبة على الدرجة:</p> <p>١- التعريف (x) التمييز (√) التطبيق (x) = ١٢</p> <p>٢- التعريف (x) التمييز (√) التطبيق (√) = ٢٤</p> <p>٣- التعريف (x) التمييز (x) التطبيق (√) = ١٢</p> <p>وبذلك اننا لم نراع المستوى المتدرج لاكتساب المفهوم ، أي اننا لا نفرق بين المستوى العالي والمستوى الواطن بين الطلبة لاكتساب المفهوم؛ لذا يقترح الباحث حلا لتلك المشكلة وهي:</p> <p>المقترح: "ان نعطي درجة لمستوى التعريف، ومن ثم نعطي درجة مضاعفة لمستوى التمييز، ومن ثم نعطي درجة مضاعفة مرتين لمستوى التطبيق، فعلى سبيل المثال لو اعطي لمستوى التعريف درجة واحدة ، فمستوى التمييز يعطى له درجتان، ومستوى التطبيق يعطى له ثلاث درجات. وبذلك قد عالجننا الفرق بين الفقرات التي تقيس مستويات متدرجة من حيث الصعوبة</p>		
٨	<p>مدى اتقان المفهوم يمكن ان يتم تقيمه من خلال بعد واحد من الابعاد الثلاثة (التعريف، والتمييز، والتطبيق) بحيث يعد الطالب مكتسبا للمفهوم عند اجابته بصورة صحيحة على بعد واحد على الاقل</p>		
٩	<p>أن بعد التمييز يكون كافيا لعد الطالب مكتسبا للمفهوم، فعلى سبيل المثال لو أن شخصا يجيد التجارة الا أنه لا يمتلك الخشب والادوات الأخرى المرتبطة بذلك العمل، وبهذه الحالة لم يستطع القيام بالعمل، فلا يمكن القول بأنه لا يجيد مهنة التجارة ، فذلك قدرة الفرد على التمييز وبيان المثال واللامثال المرتبط بالمفهوم يكفي وإن لم يستعمل أو يطبق ذلك المفهوم</p>		

الملحق (٢)

م / إستبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية فقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

الأستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (فاعلية محكات مقترحة لتصحيح اختبار اكتساب المفاهيم النحوية عند طلبة المرحلة المتوسطة) ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد أداة لقياس مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم النحوية التي سندرس لهم فقد أعد الباحث ثلاث فقرات لكل مفهوم من المفاهيم النحوية تقيس أحدها (تعريف المفهوم) والثانية (تمييز المفهوم) والثالثة (تعميم المفهوم) .

وبالنظر إلى ما يعهده الباحث فيكم من دقة وسعة اطلاع في هذا المجال ، فضلاً عما تملكونه من خبرة ودراية يضع الباحث بين أيديكم فقرات الاختبار راجيا التفضل بإبداء ملاحظتكم السديدة وتقدير صلاحية الفقرات وملاءمتها لمحتوى الموضوعات ، وتدوين ما ترونه مناسباً من ملاحظات قيمة . ولك الشكر الجزيل

ت	المفهوم	المستوى	الفقرة الاختبارية
١	المستثنى بـ(إلا)	تعريف	يكون المستثنى بـ(إلا) واجب النصب إذا كان أ. الكلام مثبتاً والمستثنى منه موجوداً . ب . الكلام منفياً والمستثنى منه موجوداً . ج . الكلام مثبتاً والمستثنى منه غير موجود.
		تمييز	احد البدائل الآتية ينطبق عليه مفهوم المستثنى بـ(إلا) الواجب النصب أ. ما سافر إلا محمد ب. ما سافر الطلاب إلا محمد ج. سافر الطلاب إلا محمد (احترم الناس إلا إذا الوجهين) ما تحته خط يعرب
		تعميم	أ. مستثنى واجب النصب ب. مستثنى جائز النصب ج. بدل منصوب
	التمييز الملفوظ	تعريف	يعرف مفهوم التمييز الملفوظ هو ما كان مميزه : أ. موجودا في الجملة ب . غير موجودا في الجملة ج . يفهم من سياق الكلام
		تمييز	احد البدائل الآتية ينطبق عليه مفهوم التمييز الملفوظ : (أ) زادنا القرآن فصاحة. (ب) ملأت الزجاجاة عصيرا . (ج) عندي أوقية عسلا (شرب الضيف كوبا شايبا) تفيد هذه الجملة في بيان مفهوم
٢		تعميم	(أ) التمييز الملحوظ. (ب) بدل المطابق . (ج) التمييز الملفوظ.
	التمييز الملفوظ	تعريف	التمييز الملحوظ هو ما كان مميزه أ. موجودا في الجملة . ب . غير موجودا في الجملة ج . لا يفهم من سياق الكلام
		تمييز	احد البدائل الآتية ينطبق عليه مفهوم التمييز الملحوظ :

٣	تعلم	أ. أملآل القاعة مقاعءا . ب. اشآرلآل مآرا قماشآ . ج. عءءل لآرا زلآا (طاب المآآءء نفسا) آفلء هءه الآلمة فل ببلان مفهوء أ. الآلملزل الملوآ. ب. الآوكلء . ج. الآلملزل الملوآ.
٤	الآال	لآرف مفهوء الآال بالآه ولفل منسوب ببلن أ. هلآة الالسم آلن وقلوع الفل . ب. هلآة الالسم قبل وقلوع الفل . ج. هلآة الالسم بعء وقلوع الفل آء البءائل الالآلآة بلآطلق علله مفهوء الآال : أ. وصل الوالء مآعبا . ب. زرعل الآءلقة شآرا . ج. آسن على آلآا لآرف (سملعل الشاعرا بلآل قصلءة) آفلء هءه الآلمة فل ببلان مفهوء أ. الآال . ب. الآلملزل . ج. الصفة
٥	الآاء	لآرف مفهوء الآاء بالآه: أ. طلب آآبلله الالاب . ب. طلب آآبلله المآلكم . ج. طلب آآبلله المآطاب آء العبارآ الآالآة بلآطلق علله مفهوء المنالء الشبلله بالملضاف : أ. الآ شعب العراقل كن بءا واءة . ب. الآ آارسا آءوء الوطن آرسك الله . ج. الآ مآءا كن ءووبا (الآ سرمء أقرأ القرآن) نوع المنالء فل الآلمة السابآة هو أ. نآرة مقصوءة . ب. نآرة آلر مقصوءة . ج. علم
٦	الآعل	لآرف مفهوء الآعل بالآه بالآع أ. بلآوسط ببلنه وبلن مآبوعه آرف. ب. بلآوض صفة من صفآ مآبوعه. ج. مقصوء بالآءلآ بلا واسطة ببلنه وبلن مآبوعه آء البءائل الالآلآة بلآطلق علله مفهوء الآعل : أ. هولاء الطلاب مآفوقون . ب. آضر الطالب نفسه . ج. النآلة شآرة مباركة (قرآآ كآابلن مفلءلن) هءه العبارة آفلء فل ببلان مفهوء أ. البءل . ب. الآوكلء . ج. الآعل لآرف مفهوء العطف بالآه بالآع : أ. مقصوء بالآءلآ بلا واسطة . ب. بلآوصف صفة من صفآ مآبوعه ج . بلآوسط ببلنه وبلن مآبوعه آرف . آء البءائل الالآلآة بلآطلق علله مفهوء العطف: أ. بلآرآ الفلاآ الارض ثم بلزرعهآ . ب. هءا الطالب مآفوق . ج. انآصر انآصر الآق (سآزور صءلقل عءا أو بعء عء) آفلء هءه الآلمة مفهوء أ. الآال . ب. الآلملزل . ج. العطف
٧	الآعل	لآرف مفهوء الآعل بالآه بالآع: أ. بلآوصف صفة من صفآ مآبوعه . ب. مقصوء بالآءلآ بلا واسطة ج. بلرآ به آآبللآ أمر المآرر فل نفس السامع. آء البءائل الالآلآة بلآطلق علله مفهوء البءل: أ. صافآآ الفانز علنه. ب. زرعل الآءلقة نصفها . ج. عاء الفانز نشلطا. (آكلآ الرآلآلآة آلآه) آفلء هءه الآلمة مفهوء أ. بءل كل من كل. ب. بءل آراء من كل . ج. صفة.
٨	البءل	لآرف مفهوء البءل بالآه بالآع: أ. بلآوصف صفة من صفآ مآبوعه . ب. مقصوء بالآءلآ بلا واسطة ج. بلرآ به آآبللآ أمر المآرر فل نفس السامع. آء البءائل الالآلآة بلآطلق علله مفهوء البءل: أ. صافآآ الفانز علنه. ب. زرعل الآءلقة نصفها . ج. عاء الفانز نشلطا. (آكلآ الرآلآلآة آلآه) آفلء هءه الآلمة مفهوء أ. بءل كل من كل. ب. بءل آراء من كل . ج. صفة.
٩	الآوكلء اللفظل	لآرف مفهوء الآوكلء اللفظل بالآه أ. آرآار الموكء بلفظه سواء آكان اسما أو فعلا أو آرفا . ب. آرآار الموكء بمعناه ج. بلرآ به آآبللآ أمر المآرر فل نفس السامع آء البءائل الالآلآة بلآطلق علله مفهوء البءل: أ. آضر الطلاب كلهم. ب. آضر الطلاب آمللهم . ج. آضر آضر الطلاب (كلا كلا للآرهاب) بلآرب ما آآآه آظ أ. آوكلء معنول . ب. آوكلء لفظل . ج. بءل كل من كل
١٠	الآوكلء اللفظل	لآرف مفهوء الآوكلء المعنول بالآه أ. آرآاء الموكء بمعناه . ب. آرآاء الموكء بلفظه . ج. آآبللآ أمر المآرر فل نفس السامع آء البءائل الالآلآة بلآطلق علله مفهوء البءل: أ. النآة النآة فل الصءق . ب. صافآآ الفانز علنه . ج. آاء كلا الطابلن (لسآلآل وسلفل صارمان كلاهما) ما آآآه آظ بلآرب أ. آوكلء لفظل . ب. بءل كل من كل . ج. آوكلء معنول

٢٢. (شرب الضيف كوبا شايًا) ما تحته خط يعرب
 أ . تمييز ملحوظ. ب. بدل المطابق . ج. تمييز ملفوظ.
٢٣. (طاب المجتهد نفسًا) ما تحته خط يعرب
 أ . تمييز الملحوظ. ب. توكيد معنوي. ج. تمييز الملفوظ.
٢٤. (سمعت الشاعر يرتجل قصيدة) الجملة التي تحتها خط في محل
 أ. حال ب. تمييز ج. صفة
٢٥. (يا سرمد اقرأ القرآن) ما تحته خط يعرب
 أ. منادى مبني على الرفع ب. منادى معرب منصوب ج. منادى معرب مرفوع
٢٦. (قرأت كتابين مفيدين) ما تحته خط يعرب
 أ. بدل ب. توكيد ج. نعت
٢٧. (سأزور صديقي غداً أو بعد غدٍ) ما تحته خط يعرب
 أ . حال ب . تمييز . ج . عطف
٢٨. (اكلت الرغيف ثلثه) ما تحته خط يعرب
 أ. بدل كل من كل. ب. بدل جزء من كل ج. صفة.
٢٩. (كلا كلا للارهاب) ما تحته خط يعرب
 أ. توكيد معنوي ب. توكيد لفظي ج. بدل كل من كل
٣٠. (لساني وسيفي صارمان كلاهما) ما تحته خط يعرب
 أ. توكيد لفظي ب. بدل كل من كل ج. توكيد معنوي